

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft
und Forschung (BMBWF) (Hrsg.)

Impressum

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5, 1010 Wien
bmbwf.gv.at

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.)
Wien, 2021
DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2021>

Layout, Satz und Lektorat:
Referat 2/4, Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS)

Fotonachweise: stock.adobe.com – connel_design (Cover), Studio Gi (S. 22), Lightfield Studios (S. 142),
Monkey Business (S. 158), goodluz (S. 194), Racle Fotodesign (S. 250), Monkey Business (S. 286), almaje (S. 330)

Inhalt

Vorwort	7
Abkürzungsverzeichnis	9
Österreichisches Bildungssystem	15
Einleitung zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2021	17

Teil 1 – Bildungscontrolling-Bericht

Einleitung	25
1 Steuerung des österreichischen Schulsystems im Überblick	27
1.1 Aufgabe der österreichischen Schule und Ziele des österreichischen Schulsystems	27
1.2 Grundsätze der wirkungsorientierten Haushaltsführung	31
1.3 Ebenen des österreichischen Schulsystems	32
2 Einrichtung eines Bildungscontrollings im österreichischen Schulsystem	47
2.1 Aufgabe des Bildungscontrollings	47
3 Ergebnisse aus dem Bildungscontrolling und Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen	69
3.1 Wirkungsinformationen des BMBWF 2020	69
3.2 Zentrale Themen und Ergebnisse aus den RZL-Plänen 2020 der Bildungsdirektionen	75
3.3 Zusammenfassung und Ausblick	86
3.4 Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen	89
Literatur	96
Gesetzliche Grundlagen	96
Anhang	99
Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2020–2023, Bildungsdirektion Tirol	99

Teil 2 – Bildungsindikatoren

Einleitung	145
Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens	158
<i>Konrad Oberwimmer, Ramona Zintl, Isabella Juen & Stefan Vogtenhuber</i>	
A1 – Demografische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen	160
A2 – Schülerschaft der Primarstufe	174
A3 – Bildung in der Gesellschaft	185
Indikatoren B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen	194
<i>Stefan Vogtenhuber, Isabella Juen, Ramona Zintl, Doris Aschauer, Tobias Hafner & Konrad Oberwimmer</i>	
B1 – Bildungsausgaben	196
B2 – Schüler-, Klassen-, Lehrer- und Schulzahlen	207
B3 – Lehrpersonen	217
B4 – Schulstrukturen und -ausstattung	223
B5 – Unterrichtszeit und Betreuungsrelationen	233
B6 – Heterogenität und Segregation	243
Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems	250
<i>Christian Wimmer & Konrad Oberwimmer</i>	
C1 – Bildungsströme	252
C2 – Schulwegentscheidungen	261
C3 – Schule als Lebensraum	270
C4 – Schulerfolg und Leistungsbeurteilung	278
Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems	286
<i>Maria Neubacher & Christian Wimmer</i>	
D1 – Abschlüsse	288
D2 – Kompetenzerwerb	301
D3 – Soziale Selektivität im Kompetenzerwerb	321

Teil 3 – Ausgewählte Entwicklungsfelder

Einleitung	333
Distance Learning 2020 – Rahmenbedingungen, Risiken und Chancen	337
<i>Fares Kayali, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner, Naemi Luckner, Sandra Schön & Christine Trültzsch-Wijnen</i>	
Standpunkt des BMBWF zum Thema Distance Learning	373
Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung	375
<i>Herbert Altrichter, Ulrich Krainz, David Kemethofer, Livia Jesacher-Röbler, Hannes Hautz & Stefan Brauckmann-Sajkiewicz</i>	
Standpunkt des BMBWF zum Thema Schulentwicklungsberatung	422
Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulsystem – Kompetenzorientierung als Leitkonzept und dessen Implementierung	425
<i>Andrea Kulmhofer-Bommer & Natascha Diekmann</i>	
Standpunkt des BMBWF zum Thema kompetenzorientiertes Unterrichten	470
Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich – Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive	471
<i>Antonia Bachinger, Michael Bruneforth & Juliane Schmich</i>	
Standpunkt des BMBWF zum Thema Lesekompetenz und Leseunterricht	529

Vorwort

Analysen, Daten, Fakten und Problemstellungen trägt der Nationale Bildungsbericht (NBB) im dreijährlichen Rhythmus zusammen. Nach 2018 liegt nun die neue Auflage vor, koordiniert und veröffentlicht vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) in Zusammenarbeit mit dem Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS) und zahlreichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die Beiträge verfasst haben, relevante Fragestellungen thematisierten und als Gutachtende die Qualität absicherten.

Der NBB besteht aus drei großen Teilen: der erste Teil ist der Bildungscontrolling-Bericht 2021 (inklusive Schulqualitätsberichten). Er umfasst drei zentrale Elemente: Die Beschreibung der Steuerung des österreichischen Schulsystems, die Beschreibung der Komponenten des Bildungscontrollings und deren Umsetzungsstand und schließlich die Ergebnisse des Bildungscontrollings und der Schulqualitätsberichte.

Der zweite Teil bietet eine umfassende und differenzierte quantitative Darstellung wichtiger Aspekte des Schul- und Bildungswesens und gibt damit einen Überblick über Entwicklungen und über den Status quo des österreichischen Bildungssystems in seinem gesellschaftlichen Umfeld. Es handelt sich dabei um ein Nachschlagewerk bestehend aus stark komprimierten Informationen in Form von Zahlen und Abbildungen. Die Struktur des Teils 2 stellt den Kontext des Schul- und Bildungswesens, den Input (Personelle und finanzielle Ressourcen), Prozesse des Schulsystems und den Output (Ergebnisse des Schulsystems) in den Mittelpunkt.

Das Ziel vom dritten Teil des NBB ist es, ausgewählte bildungspolitisch relevante Problemstellungen darzustellen und zu deren weiterer Beforschung anzuregen. Nach einem längeren und von der Wissenschaft dominierten Themenfindungsprozess wurden folgende Fragestellungen in den Mittelpunkt gerückt: Distance Learning 2020 – Rahmenbedingungen, Risiken und Chancen, Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung, Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulsystem – Kompetenzorientierung als Leitkonzept und dessen Implementierung sowie Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich.

Der NBB basiert auf einem breiten Beteiligungs- und Erstellungsprozess. Etwa 30 Autoren und Autorinnen waren an der Abfassung der Beiträge beteiligt, Professoren und Professorinnen der Universitäten Wien, Klagenfurt, Innsbruck, Graz und Linz sowie der Pädagogischen Hochschulen in Ober- und Niederösterreich und Salzburg, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des IQS sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des BMBWF. Dazu kamen 12 nationale und internationale Gutachterinnen und Gutachter, die im Rahmen



Foto: BMBWF/Lusser

eines Reviewprozesses ihre Anmerkungen, Kommentare und Verbesserungsvorschläge eingebracht haben. Für die Bereitstellung von umfangreichen Statistiken und empirischen Forschungsergebnissen sorgte das IQS. Ihnen allen gilt mein aufrichtiger Dank.

Den Leserinnen und Lesern wünsche ich jedenfalls eine Bestätigung ihres bisherigen Wissensstands oder neue Erkenntnisse bei der Lektüre des NBB.

A handwritten signature in blue ink that reads "Heinz Faßmann" followed by a horizontal line.

Univ.-Prof. Dr. Heinz Faßmann

Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Abkürzungsverzeichnis

Allgemeine Abkürzungen

ADORE	Teaching Struggling Adolescent Readers – A Comparative Study of Good Practices in European Countries
ARGE SEB	Arbeitsgemeinschaft Schulentwicklungsberatung
BESK	Beobachtungsinstrument Sprachkompetenz
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BIST	Bildungsstandards
BISTA	Bildungsstandards in der Allgemeinbildung
BIST-Ü	Bildungsstandardüberprüfung
BZG	Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch
CAWI	Computer Assisted Web Interview
COACTIV	Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DI	Dissimilaritätsindex
EBIS	Entwicklungsberatung in Schulen
ELFE	Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
FALKO	Fachspezifische Lehrerkompetenzen
GB	Globalbudget
GERS	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
GLZ	Gegenstandsbezogene Lernzeit
GruKo	Grundkompetenzen absichern
HISEI	Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (Index für den höchsten Berufsstatus der Eltern)
IKM	Informelle Kompetenzmessung
iKM ^{PLUS}	individuelle Kompetenzmessung PLUS
ILE	innovative Lernumgebungen
ILZ	Individuelle Lernzeit
IMST	Innovationen Machen Schulen Top
IQES	Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation an Schulen
ISB	Index der sozialen Benachteiligung

ISCED	International Standard Classification of Education (UNESCO)
ISCO	International Standard Classification of Occupations
KiDiCoTi	Kids' Digital Lives in Covid-19 Times
KLR	Kosten- und Leistungsrechnung
KKS	Kaufkraftstandards
LMS	Lernmanagementsysteme
LRS	Lese-Rechtschreib-Schwäche
MIKA – D	Messinstrument zur Kompetenzanalyse Deutsch
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik
MOOC	Massive Open Online Course
MW	Mittelwert
NBB	Nationaler Bildungsbericht
NEET	Not in Employment, Education or Training (Personen, die weder beschäftigt noch in [Aus-]Bildung sind)
NICE	Network for Innovation in Career Guidance and Counselling
NPO	Non-Profit Organisation
NRP	National Reading Panel
OER	Open Educational Resources
ÖRLP	Österreichischer Rahmenleseplan
PLC	Professional Learning Community
PQS	Projektgruppe Qualität im Schulwesen
QIBB	QualitätsInitiative Berufsbildung
QMS	Qualitätsmanagementsystem für Schulen
QR	Qualitätsrahmen
RZL-Plan	Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan
SCHILF	Schulinterne Lehrer/innenfortbildung
SEK I	Sekundarstufe I
SEK II	Sekundarstufe II
siQe	schulinterne Qualitätseinschätzung
SLS	Salzburger Lesescreening
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SQA	Schulqualität Allgemeinbildung
SQ-Bericht	Schulqualitätsbericht
SQM	Schulqualitätsmanager/in
SRDP	Standardisierte Reife- und Diplomprüfung
ÜBA	Überbetriebliche Lehrausbildung

UG	Untergliederung
USD	US-Dollar
VZÄ	Vollzeitäquivalente bzw. Vollbeschäftigungsäquivalente
WFA	Wirkungsorientierte Folgenabschätzung
WLAN	Wireless Local Area Network (Drahtloses lokales Netzwerk)

Territoriale Kurzbezeichnungen

Staaten

AUS	Australien	IRL	Irland
AUT	Österreich	ISL	Island
BEL	Belgien	ISR	Israel
BEL (fr)	Belgien (franz. Teil)	ITA	Italien
BEL (fl)	Belgien (flämischer Teil)	JPN	Japan
CAN	Kanada	KOR	Korea
CHE	Schweiz	LTU	Litauen
CHL	Chile	LUX	Luxemburg
COL	Kolumbien	LVA	Lettland
CZE	Tschechische Republik	MEX	Mexiko
DEU	Deutschland	NLD	Niederlande
DNK	Dänemark	NOR	Norwegen
ESP	Spanien	NZL	Neuseeland
EST	Estland	POL	Polen
FIN	Finnland	PRT	Portugal
FRA	Frankreich	SWE	Schweden
GBR	Vereinigtes Königreich Großbritannien und Nordirland	SVK	Slowakei
GBR (E)	Großbritannien (England)	SVN	Slowenien
GBR (N)	Großbritannien (Nordirland)	TUR	Türkei
GBR (Sc)	Großbritannien (Schottland)	USA	Vereinigte Staaten von Amerika
GRC	Griechenland	Ö/D/CH	Österreich, Deutschland, Schweiz
HUN	Ungarn		

Bundesländer

Bgld.	Burgenland	Stmk.	Steiermark
Ktn.	Kärnten	T	Tirol
NÖ	Niederösterreich	Vbg.	Vorarlberg
OÖ	Oberösterreich	W	Wien
Sbg.	Salzburg	Ö	Österreich

Ländergruppen

EU-23	EU-Staaten, die zugleich Mitglied der OECD sind (inkl. Litauen)
EU-27	EU-Mitgliedstaaten bis einschließlich Juni 2013 (vor dem Beitritt Kroatiens)
EU-28	EU-Mitgliedstaaten bis einschließlich Dezember 2017

Bildungsinstitutionen

Allgemeinbildende Schulen

AHS	Allgemeinbildende höhere Schulen
AHS-O	Allgemeinbildende höhere Schulen – Oberstufe
AHS-U	Allgemeinbildende höhere Schulen – Unterstufe
APS ¹	Allgemeinbildende Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen/Neue Mittelschulen, Sonderschulen, Polytechnische Schulen)
ASTATUT	Allgemeinbildende Statutschulen
HS	Hauptschulen
MS	Mittelschulen
NMS	Neue Mittelschulen
ORG	Oberstufenrealgymnasium
PTS	Polytechnische Schulen
SO	Sonderschulen
VS	Volksschulen

1 In der Bildungsstandardüberprüfung (8. Schulstufe): nur Haupt- und Neue Mittelschulen

Berufsbildende Schulen

BAfEP	Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (ehemals BAKIP)
BASOP	Bildungsanstalten für Sozialpädagogik
BHS	Berufsbildende höhere Schulen
BMS	Berufsbildende mittlere Schulen
BMHS	Berufsbildende mittlere und höhere Schulen
BS	Berufsschulen
HAK	Handelsakademien
HBLA	Höhere Bundeslehranstalten
HLFS	Höhere land- und forstwirtschaftliche Schule
HLT	Höhere Lehranstalt für Tourismus
HLW	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe
HTL	Höhere technische Lehranstalten

Tertiäre Bildungsinstitutionen

PH	Pädagogische Hochschulen
FH	Fachhochschulen
UNI	Universitäten

Datengrundlagen

BIST-Ü D4	Bildungsstandardüberprüfung in Deutsch, 4. Schulstufe
BIST-Ü D8	Bildungsstandardüberprüfung in Deutsch, 8. Schulstufe
BIST-Ü E4	Bildungsstandardüberprüfung in Englisch, 4. Schulstufe
BIST-Ü E8	Bildungsstandardüberprüfung in Englisch, 8. Schulstufe
BIST-Ü M4	Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik, 4. Schulstufe
BIST-Ü M8	Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik, 8. Schulstufe
BibEr	Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study

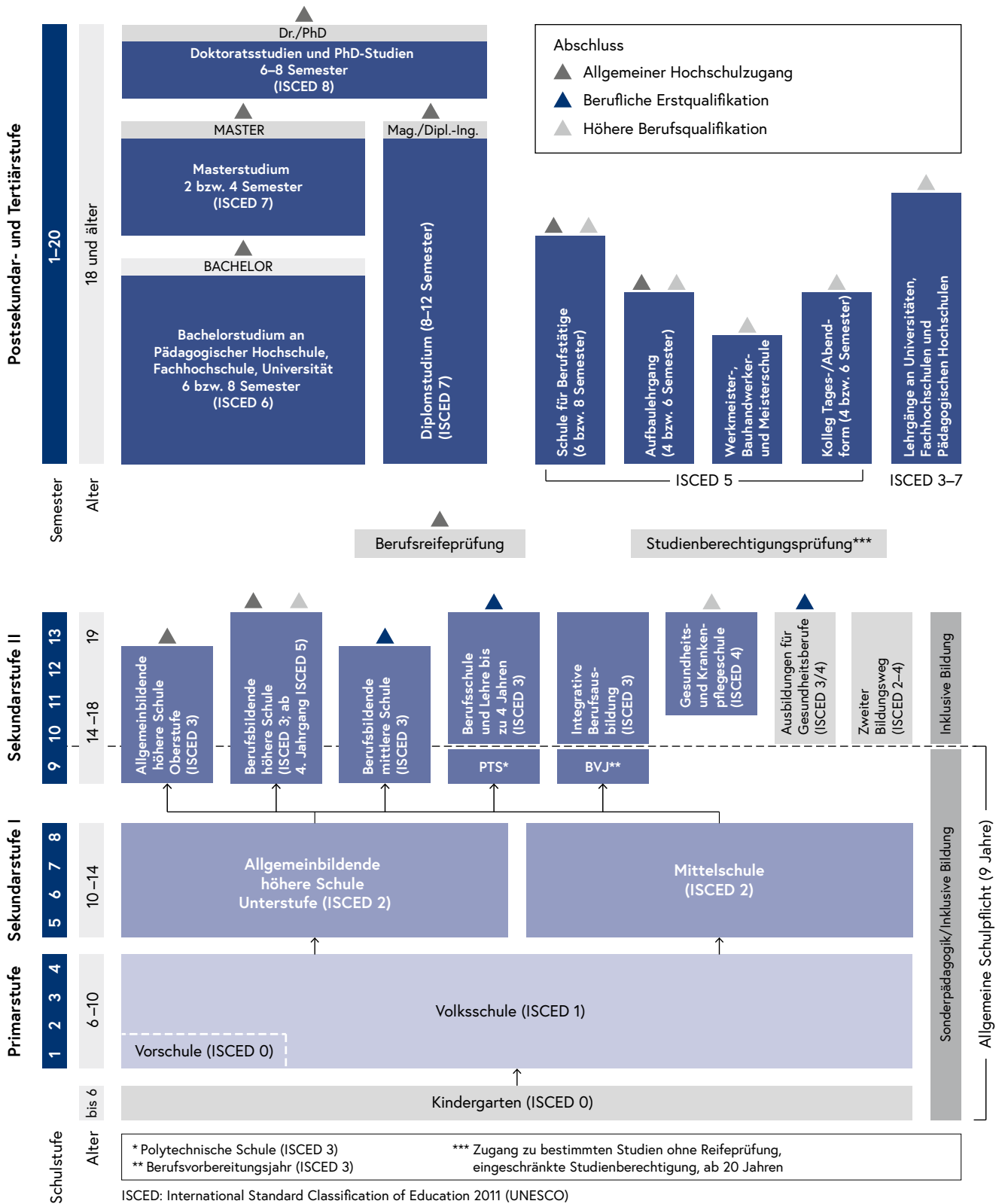
Gesetzliche Grundlagen

BAG	Berufsausbildungsgesetz
BD-EG	Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz
BDG	Beamten-Dienstrechtsgesetz
BHG	Bundshaushaltsgesetz
BilDokG	Bildungsdokumentationsgesetz
B-VG	Bundes-Verfassungsgesetz
DSGVO	Datenschutz-Grundverordnung
PVG	Bundes-Personalvertretungsgesetz
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
SQM-VO	Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung betreffend das Schulqualitätsmanagement

Institutionen und Organisationen

AMS	Arbeitsmarktservice
BIFIE	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BKA	Bundeskanzleramt
BMB	Bundesministerium für Bildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Frauen
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMF	Bundesministerium für Finanzen
BMUK	Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
EOS	Entwicklung, Organisation, System
EU	Europäische Union
IBS	Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IHS	Institut für Höhere Studien
IQS	Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
Ofsted	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills
NICHHD	National Institute of Child Health and Human Development
WKO	Wirtschaftskammer Österreich
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ZSI	Zentrum für Soziale Innovation

Österreichisches Bildungssystem



Einleitung zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2021

Die Neugestaltung des Nationalen Bildungsberichts

Der Nationale Bildungsbericht erscheint im dreijährlichen Rhythmus und liegt nun zum fünften Mal vor. Erstmals wird der Nationale Bildungsbericht (NBB) auf Basis von § 5 Abs. 3 des Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetzes (BD-EG) vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) koordiniert, veröffentlicht und dem Nationalrat vorgelegt. Die Erstellung des NBB 2021 erfolgte in Zusammenarbeit mit dem Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS) und externen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.

Bisher wurde der NBB in zwei Bänden unter Federführung des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) und unter Mitwirkung zahlreicher Expertinnen und Experten sowie Herausgeber/innen-Teams erstellt. Der Bildungsbericht lieferte in diesen Jahren anhand ausgewählter Indikatoren einen Überblick über statistisches Wissen zum Bildungssystem (Band 1) sowie fokussierte Analysen über zentrale Entwicklungsthemen im Schulwesen (Band 2).

Mit dem Inkrafttreten des Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetzes (BD-EG) änderten sich die Anforderungen an den Nationalen Bildungsbericht dahingehend, dass dieser nun auch einen nationalen Bildungscontrolling-Bericht sowie Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen umfasst (BD-EG § 5 Abs. 3). Der Nationale Bildungsbericht wird mit diesen neuen Berichtsteilen in das Bildungsmonitoring und -controlling eingebettet, das derzeit gemäß § 5 des BD-EG entwickelt und in Teil 1 dieses Berichts näher beschrieben wird.

Mit dem In-Kraft-Treten des Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetzes (BD-EG) stellt § 5 Abs. 3 die neue gesetzliche Grundlage für die Veröffentlichung und Übermittlung des NBB an den Nationalrat im dreijährlichen Rhythmus beginnend mit 2021 dar. Die Anforderungen an den Nationalen Bildungsbericht ändern sich dadurch dahingehend, dass dieser nun einen nationalen Bildungscontrolling-Bericht sowie Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen umfasst.

Aufgrund dieser Veränderungen wurde vom BMBWF in Abstimmung mit dem IQS ein neues Konzept für den NBB erstellt. Die Einbeziehung des IQS bei der Neukonzeption des NBB war wesentlich, um auf den bisherigen Erfahrungen sowie dem bisher mit dem NBB geschaffenen Wissen aufzubauen.

Der vorliegende Bildungsbericht baut zum Teil auf den vier bereits veröffentlichten Ausgaben des NBB auf, manche Komponenten wurden aber auch gänzlich neu gestaltet. So bilden der Bildungscontrolling-Bericht (Teil 1) und ausgewählte Entwicklungsfelder (Teil 3) neue Bestandteile des NBB, während der bisherige Band 1 „das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren“ mit dem Teil 2 Bildungsindikatoren in einem überarbeiteten Format fortgesetzt wird.

Inhalte und Gliederung des Nationalen Bildungsberichts 2021

Der Nationale Bildungsbericht 2021 gliedert sich in drei Teile, die folgend kurz dargestellt werden.

Der **erste Teil** des NBB 2021 ermöglicht es dem BMBWF, die Veränderungen der Steuerungsebenen des österreichischen Schulsystems, die sich aufgrund der Bildungsreform 2017 ergeben haben, näher zu erklären sowie Herausforderungen und Erfahrungen, die in der Umsetzung auftreten, darzustellen. Zum Bildungscontrolling, das sich zum Teil noch im Aufbau befindet, wird in Teil 1 des NBB 2021 der aktuelle Stand der Umsetzung beschrieben sowie erste Ergebnisse aus Instrumenten, die sich bereits in Anwendung befinden (z. B.: RZL-Plan), präsentiert. In den folgenden NBB-Ausgaben wird der Fokus zunehmend auf der Präsentation der Daten, die aus dem Bildungscontrolling gewonnen werden (z. B. standardisierte Messung von Kompetenzen, externe Schulevaluation), liegen. Die Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen ermöglichen darüber hinaus ein transparentes Bildungscontrolling und sind somit ein wesentlicher Bestandteil des ersten Berichtsteils.

Der **zweite Teil** des NBB umfasst Indikatoren zu Bildungsdaten, die sich im Band 1 des bisherigen NBB sehr gut bewährt haben und weiterhin eine langfristige Betrachtung von Entwicklungen im Bildungsbereich ermöglichen. Neue Indikatoren werden weiterhin vor allem dann ergänzt, wenn neue relevante Datenquellen vorliegen (z. B. aus internationalen Kompetenzmessungen). Auch aktuell wichtige Themen werden immer wieder Berücksichtigung finden (z. B. Covid-19). Während der erste Teil des NBB erlaubt, von Akteurinnen und Akteuren der Bildungssteuerung gesetzte Maßnahmen und Wirkungsziele auf ihre erfolgreiche Umsetzung hin zu überprüfen, erhebt der zweite Teil nicht den Anspruch der Bewertung, sondern liefert eine transparente Informationsgrundlage für einen öffentlichen Diskurs.

Die in den bisherigen NBB-Ausgaben behandelten Themen und die Informationen aus den ersten beiden Teilen dieses NBB sowie aktuelle Entwicklungen machen Problemstellungen und Herausforderungen des Bildungssystems ersichtlich, die eine nähere Betrachtung erfordern. Im **dritten Teil** des NBB werden daher ausgewählte Entwicklungsfelder zu bildungspolitisch relevanten Herausforderungen im Zusammenhang mit dem aktuellen Stand der Forschung, bisher gesetzter politischer Maßnahmen und daraus resultierender relevanter Forschungsdesiderate dargestellt. Langfristiges Ziel ist es, zur weiteren Beforschung der Entwicklungsfelder durch unabhängige Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler anzuregen.

Der Nationale Bildungsbericht 2021 als Übergangsbericht

Der NBB 2021 kann als Übergangsbericht noch nicht alle Elemente des neuen NBB-Formats in vollem Ausmaß umsetzen. So befinden sich zum Beispiel Teile des Bildungscontrollings (§ 5 BD-EG) noch im Aufbau, wodurch im NBB 2021 nicht alle Daten, die zukünftig aus dem Bildungscontrolling gewonnen werden, dargestellt werden können. In den nachfolgenden NBB-Ausgaben werden immer mehr Daten dazu präsentiert werden (z. B. standardisierte Messung von Kompetenzen, externe Schulevaluation). Darüber hinaus werden in Teil 3 (ausgewählte Entwicklungsfelder) mit der nächsten NBB-Ausgabe nicht nur weitere Entwicklungsfelder dargestellt, die einen wissenschaftlich fundierten Überblick über ausgewählte bildungspolitisch relevante Problemstellungen geben, sondern auch Ergebnisse von tiefergehenden wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit den Entwicklungsfeldern, die in den Beiträgen von Teil 3 dieser Ausgabe behandelt werden.

Mitwirkende an der Konzeption und Erstellung

Die Erstellung des Konzepts für den vorliegenden NBB erfolgte durch das BMBWF mit Unterstützung des IQS. Um Feedback zu den geplanten konzeptionellen Veränderungen vom bisherigen Band 1 zum jetzigen Teil 2 zu erhalten, wurde Feedback vom deutschen Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation eingeholt. Der Wissenschaftliche Beirat des IQS wurde mit dem Konzept insgesamt befasst. Basierend auf diesen Rückmeldungen wurden Anpassungen am Konzept vorgenommen. Aufgrund des engen Zeitplans durch die gesetzlichen Vorgaben konnte das Feedback in die vorliegende Ausgabe nicht gänzlich einfließen, jedoch wird es in den folgenden Nationalen Bildungsberichten berücksichtigt (z. B. Anpassung des Prozesses zur Auswahl von Themen und Autorinnen/Autoren für Teil 3).

Die Erstellung der drei Teile des Nationalen Bildungsberichts erfolgte durch unterschiedliche Institutionen und Autorinnen/Autoren:

- Der Bildungscontrolling-Bericht (Teil 1) wurde von Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern des BMBWF und mit der redaktionellen Mitarbeit des IQS erstellt.
- Teil 2 zu den Bildungsindikatoren wurde von Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern des IQS mit Unterstützung des IHS erstellt.
- Die thematischen Beiträge im Teil 3 wurden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern von Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und dem IQS erstellt. Für jeden Beitrag wurden drei Fachexpertinnen und -experten als Gutachter/innen hinzugezogen. Das IQS koordinierte die Erstellung von Teil 3 und fungierte als Ansprechpartner für die Autorinnen/Autoren und Gutachter/innen.

Die Gestaltung und das Lektorat des NBB erfolgte durch das IQS.

Teil 1

<http://doi.org/10.17888/nbb2021-1>

Bildungscontrolling-Bericht



Einleitung

Gemäß § 5 Bundesgesetz über die Einrichtung von Bildungsdirektionen in den Ländern (Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz [BD-EG]), BGBl. I Nr. 138/2017, ist zur Sicherstellung der qualitätsvollen Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule (gemäß § 2 Schulorganisationsgesetz [SchOG] 1962) sowie eines wirkungsorientierten, effizienten und transparenten Mitteleinsatzes ein alle Ebenen der Schulverwaltung und der Schulen umfassendes Bildungscontrolling einzurichten. Der Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung legt mittels Verordnung die genauen Rahmenbedingungen für das Bildungscontrolling fest.

Das Bildungscontrolling ist Voraussetzung für die strategische Planung, Steuerung und Weiterentwicklung des Bildungssystems, um Bildung zu gewährleisten. Im Mittelpunkt des Bildungscontrollings steht das zielgerichtete, systematische und qualitätsgesicherte Einwirken auf Schule und Schulverwaltung durch das Zusammenspiel von Bildungsmonitoring, Qualitätsmanagement und Ressourcencontrolling. Ein gut abgestimmter Prozess dieser drei Bereiche des Bildungscontrollings zielt darauf ab, relevante Informationen zu gewinnen und damit evidenzinformierte Entscheidungen im Ressourceneinsatz und der Bildungsqualität zu ermöglichen und notwendige Anpassungen vorzunehmen.

Der Bildungscontrolling-Bericht 2021 und die Schulqualitätsberichte erläutern die Umsetzung des Bildungscontrollings gemäß § 5 Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz. Sie umfassen folgende Elemente:

- Die Beschreibung der Steuerung des österreichischen Schulsystems
- Die Beschreibung der Komponenten des Bildungscontrollings und deren Umsetzungsstand
- Die Ergebnisse des Bildungscontrollings und der Schulqualitätsberichte: Diese umfassen die Evaluierung der Wirkungsinformationen des BMBWF 2020, inhaltliche Ergebnisse zum Stand der Umsetzung der Maßnahmen aus den RZL-Plänen der Bildungsdirektionen 2020 (Berichtszeitraum 1.1.2020 bis 30.6.2020) sowie Informationen zu Ressourcen und Ergebnissen in den Bundesländern.

Der Bildungscontrolling-Bericht und die Schulqualitätsberichte stellen damit eine Zusammenschau der Ergebnisse der wirkungsorientierten Steuerung, des Qualitätsmanagements, Ressourcencontrollings und Bildungsmonitorings dar und enthalten Ergebnisse der Berichte zu den RZL-Plänen der Bildungsdirektionen. Erstellt wird der Bildungscontrolling-Bericht vom BMBWF unter redaktioneller Mitarbeit des IQS. Die Koordination der Erstellung erfolgt durch die BMBWF-Abteilungen III/3, III/4 und III/5.

Da sich das Bildungscontrolling erst im Aufbau befindet, stellt der Bildungscontrolling-Bericht 2021 einen Übergangsbericht dar, der einen Einblick in die neue Steuerung des Bildungssystems und die Entwicklung der Elemente des Bildungscontrollings gibt sowie erste Ergebnisse aus deren Umsetzung und Anwendung beschreibt. Auch die Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen stellen daher im vorliegenden Bericht noch keine vollumfänglichen Qualitätsberichte dar, sondern eine Zusammenschau an Ressourcen- und Ergebnisdaten sowie Informationen zur Umsetzung von Maßnahmen aus den RZL-Plänen. 2024 erscheint der nächste Nationale Bildungsbericht mit einem ergebnisorientierten Bildungscontrolling-Bericht. Zu diesem Zeitpunkt werden bereits alle Komponenten des Bildungscontrollings aktiv angewendet. Der nächste Bericht wird sich daher im Sinne eines Tätigkeitsberichts verstärkt auf die Ergebnisse der Anwendung der einzelnen Instrumente fokussieren.

1 Steuerung des österreichischen Schulsystems im Überblick

Um die Einrichtung des Bildungscontrollings darzustellen, wird im ersten Teil des Berichts der Rahmen, in welchem dieses entwickelt wird, erläutert. Die Basis dazu stellt das Bildungsreformgesetz 2017 dar. Mit diesem wurde die Steuerung des österreichischen Schulsystems neu definiert: Die erweiterte Autonomie aller Schulen im Bereich der Unterrichtsorganisation, Personalauswahl und Personalentwicklung sowie die Einführung von Bildungsregionen als Steuerungsebene fördern eine stärkere Anpassung des Bildungsangebots an den regionalen Bedarf. Die Zusammenführung der Verwaltung von Bundes- und Landeslehrpersonen, die neue regionale Struktur der Schulaufsicht und deren verstärkter Fokus auf die Schulqualität, die Einführung eines Bildungsmonitorings und einer externen Schulevaluation ermöglichen einheitliche Ziele und eine einheitliche Steuerung.

Das folgende Kapitel gibt einen aktuellen Überblick über die neue Steuerung und ihre strategische Ausrichtung. Dazu werden in einem ersten Schritt die Aufgabe der österreichischen Schule beschrieben sowie die Ziele des österreichischen Schulsystems erläutert. In einem zweiten Schritt werden die Grundsätze wirkungsorientierter Haushaltsführung erläutert, die gewissermaßen die Basis für die Ziel- und Strategieplanung darstellt. Abschließend werden die einzelnen Steuerungsebenen des Schulsystems in ihren Funktionen dargelegt, um die Rollen der einzelnen Ebenen zu verdeutlichen. Damit wird der Rahmen, in dem Bildungscontrolling eingerichtet wird, dargestellt.

1.1 Aufgabe der österreichischen Schule und Ziele des österreichischen Schulsystems

Laut § 2 Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz [SchOG]), BGBl. Nr. 242/1962 i. d. F. BGBl. I Nr. 133/2020, ist es die Aufgabe der österreichischen Schule, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.

Die gesellschaftlichen Erwartungen an Schulen im 21. Jahrhundert sind mittlerweile andere als noch im 19. und 20. Jahrhundert, und das Aufgabenfeld von Schule hat sich

erweitert. Schulen sind schon lange nicht mehr nur Orte der Wissensvermittlung und Bildungsstätten. Sie sind gesellschaftliche Lernorte. Sie sollen neben der Vermittlung von Bildungsinhalten vermehrt Persönlichkeitsentwicklung fördern sowie z. B. Gesundheitsbewusstsein, Fähigkeiten und Kenntnisse im Bereich Digitalisierung u. v. m. vermitteln. Immer mehr gesellschaftliche Probleme werden zur Lösung in den Bereich der Schule verschoben (Expert/innenarbeitsgruppe Schulverwaltung, 2015, S. 6).

Im Rahmen der Implementierung des Bildungsreformgesetzes 2017 wurde in einem Positionspapier zur Umsetzung der Schulautonomie ein modernisierter Ansatz zur Definition der Aufgaben von und der Erwartungen an Schulen erarbeitet. Im Positionspapier (BMB 2017, S. 5) heißt es: „Schülerinnen und Schüler haben – unabhängig von sozialer Herkunft, Geschlecht, Sprache, ethnischer/kultureller Herkunft, Religionszugehörigkeit und Beeinträchtigung – ihren individuell besten Bildungsweg beschritten.

Junge selbstbestimmte Menschen kennen ihre Stärken und Begabungen. Sie sehen ihre Perspektiven, nutzen ihre Chancen und blicken dem weiteren Leben erwartungsvoll, neugierig und positiv entgegen. Sie wissen, dass sie ihr privates und berufliches Leben meistern können. Als aktive Mitglieder der Gesellschaft übernehmen sie Verantwortung und wissen um die Bedeutung von Mitbestimmung und Mitgestaltung an ihr.

Selbstbestimmte junge Menschen ...

- haben eine wertschätzende Grundhaltung gegenüber sich und anderen.
- sind offen für Veränderungen.
- agieren eigenverantwortlich.
- verfügen über Reflexions- und Kritikfähigkeit.
- erkennen Zusammenhänge.
- erkennen die Bedeutung von lebenslangem Lernen.“

Im Sinne der Schulautonomie, die durch das Bildungsreformgesetz 2017 gestärkt wurde, ist es demnach die Aufgabe der Schule – unabhängig von Schulart und Schultyp –, die für die Kinder und Jugendlichen besten Rahmenbedingungen für die persönliche Entwicklung und den Bildungserfolg der Schüler/innen zu schaffen. Die Schule wird an dem Erfolg beurteilt, den sie unter Nutzung der möglichen Freiräume erzielt. Der Erfolg wird an dem Bildungserfolg ihrer Schüler/innen gemessen (BMBWF 2017, S. 5). In der wirkungsorientierten Steuerung wird dieses Zielbild durch vier Ziele für das österreichische Schulsystem beschrieben:

- **Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler und von Zielgruppen in der Erwachsenenbildung**
Die gesellschaftliche und wirtschaftliche Dynamik, die fortschreitende Digitalisierung, internationaler Wettbewerb und gesteigerte Leistungsanforderungen an die

einzelnen Bürgerinnen und Bürger erfordern die laufende Weiterentwicklung des Bildungssystems, um bestmögliche Bildungs-, Entwicklungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten für die/den Einzelnen sowie im Sinne des Erhalts des Wohlfahrtsystems, der Standortsicherung und des sozialen Zusammenhalts zu gewährleisten. Eine gut ausgebildete, leistungsfähige und qualifizierte Bevölkerung ist für das soziale und wirtschaftliche Wohl Österreichs von grundlegender Bedeutung. Bildung ist ein entscheidender Faktor, damit der Einzelne bzw. die Einzelne über das Wissen, die Kenntnisse, die Fähigkeiten und die Kompetenzen zur effektiven Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben verfügt. Die Steigerung des Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler muss daher ein prioritäres Ziel des österreichischen Bildungssystems sein. In Einklang mit der Agenda 2030, die auch eine Erhöhung der Qualifikationen von Erwachsenen anstrebt, ist dabei der Bereich der Erwachsenenbildung einzubeziehen.

- **Verbesserung der Bedarfsorientierung sowie der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen**

Das Potenzial der österreichischen Bevölkerung ist nur dann voll entfaltbar, wenn das Bildungssystem den differenzierten Anforderungen der Schülerinnen und Schüler, ihren unterschiedlichen Talenten und Begabungen, ihren Interessen und gegebenenfalls ihrem Förder- und Aufholbedarf Rechnung trägt. Fragen der Bedarfsorientierung sowie der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit betreffen sowohl Einzelpersonen, aber auch – beispielsweise im Hinblick auf Deutschfördermaßnahmen – unterschiedliche Bevölkerungsgruppen. Deshalb kommt der Förderung der individuellen Begabungen, der Intensivierung der Fördermaßnahmen an Schulen mit geringen Leistungsergebnissen, der Möglichkeit zum Nachholen von Bildungsabschlüssen, der bedarfsgerechten Möglichkeit der Nutzung ganztägiger Schul- und Betreuungsformen sowie dem Aufbau von Gender- und Diversitätskompetenz in der Schule und allen Bildungsgängen besondere Bedeutung zu. Das Wirkungsziel steht in Einklang mit der Agenda 2030, welche Geschlechtergleichstellung und Chancengerechtigkeit als wesentliche Ziele festhält.

- **Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung**

Die bildungsökonomische Forschung verdeutlicht, dass durch mangelnde Effektivität und Effizienz im Bildungswesen Wohlfahrtsverluste für die Individuen und die Gesellschaft entstehen. Aus diesem Grund ist die effiziente Allokation der verfügbaren Mittel und deren wirksamer Einsatz entscheidend. Betroffen davon sind alle Ebenen der Bildungsverwaltung, d. h. sowohl die übergreifenden Steuerungsstrukturen und Verwaltungsabläufe als auch die Effektivität des Ressourceneinsatzes am einzelnen Schulstandort. Im Sinne einer kontinuierlichen Steigerung der Treffsicherheit des Mitteleinsatzes sowie der Optimierung organisatorischer Rahmenbedingungen und Prozesse ergänzt das Wirkungsziel, das auf die Steigerung der Effektivität und

Effizienz abzielt, die anderen Wirkungsziele der Untergliederung 30, in deren Zentrum pädagogische Handlungsfelder stehen. Die kontinuierliche Verbesserung der Steuerung des Schulsystems durch den schrittweisen Aufbau bzw. die Optimierung der inneren Organisationsstruktur der Bildungsdirektionen sowie Gewährleistung einer engen Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen Bund, Land und Bildungsdirektion, die grundlegende weitere Umsetzung der gesetzlich beschlossenen Neuausrichtung der Schulaufsicht sowie Etablierung und Anwendung eines durchgehenden Bildungsmonitorings und -controllings sind wesentliche Elemente einer effizienten Organisation.

- **Verbesserung der Bildungs- und Berufschancen durch Förderung der Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch von Kindern in elementarpädagogischen Einrichtungen und in der Schule**

Sprachliche Fähigkeiten sind grundlegend für erfolgreiche Lernprozesse sowie Bildungswege und soziale Teilhabe. Insofern ist die sprachliche Förderung ein fester Bestandteil der Aufgaben von elementaren Bildungseinrichtungen, wobei sich die Sprachförderung quer durch alle Aktivitäten und Bildungsangebote im gesamten Alltag vollzieht. Die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten soll die Potenziale der Kinder bestmöglich unterstützen und eine gute Grundlage für den Eintritt in die Schule bilden. Im Fokus steht die Förderung der Bildungssprache Deutsch. Die Förderung von Kindern mit mangelnden Kenntnissen der Bildungssprache Deutsch soll von Beginn des Besuchs einer elementarpädagogischen Einrichtung, jedoch insbesondere in den letzten beiden Jahren vor Beginn der Schulpflicht gezielt und individuell erfolgen, sodass diese zum Eintritt in die Schule die sprachlichen Kompetenzen möglichst beherrschen. Ziel muss es sein, ein faires Bildungssystem zu schaffen, das allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen eine individuelle und bestmögliche Förderung zuteilwerden lässt und ihnen die Möglichkeit bietet, sich zu entfalten. Bildung soll dabei als ganzheitlicher, lebenslanger Prozess verstanden werden, der Teilhabe und Chancengerechtigkeit unabhängig von sozialer oder ethnischer Herkunft ermöglicht.

Das dritte Wirkungsziel ist ein Prozessziel, welches das Erreichen der ersten zwei Wirkungsziele entscheidend unterstützen kann und daher Ausgangspunkt für die detaillierte Beschreibung der Steuerungsebenen im vorliegenden Bericht ist.

Ziel des Bildungscontrollings ist es nun, die qualitätsvolle Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule (gemäß § 2 SchOG 1962) sowie einen wirkungsorientierten, effizienten und transparenten Mitteleinsatz auf allen Steuerungsebenen sicherzustellen.

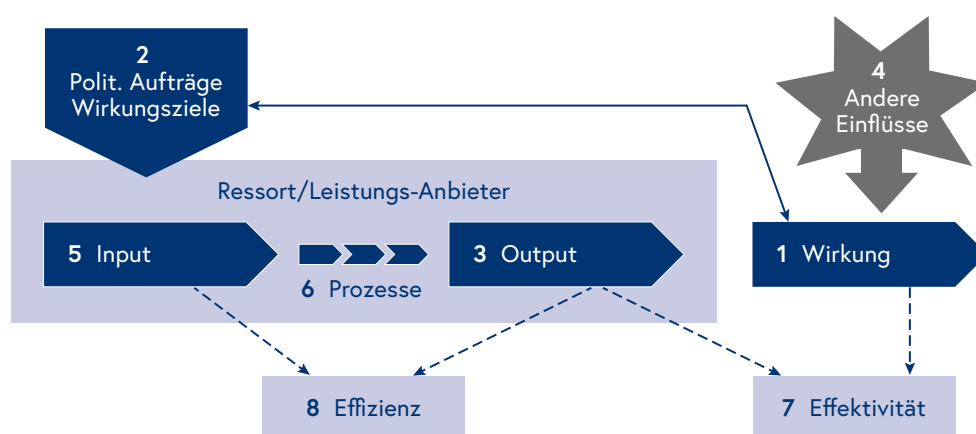
Bevor näher auf die Steuerungsebenen eingegangen wird, wird im nächsten Kapitel eine kurze Einführung in die Grundsätze der wirkungsorientierten Haushaltsführung gegeben, die eine Grundlage bei der Entwicklung des Bildungscontrollings darstellt.

1.2 Grundsätze der wirkungsorientierten Haushaltsführung

Mit der Einrichtung eines alle Ebenen der Schulverwaltung (BMBWF, Bildungsdirektion, Bildungsregion) und die Schulen umfassenden Bildungscontrollings (Qualitätsmanagement, Bildungsmonitoring und Ressourcencontrolling), das an den Wirkungszielen und Globalbudget-Maßnahmen gemäß Bundesfinanzgesetz ausgerichtet ist, werden die Qualitätsentwicklung und -sicherung im Schulsystem unterstützt und der wirkungsorientierte, effiziente und transparente Mitteleinsatz sichergestellt (§ 5 BD-EG 2017).

Im Sinne von Sparsamkeit, Zweckmäßigkeit und Wirtschaftlichkeit sollen die öffentlichen Mittel im Interesse der Bevölkerung optimal eingesetzt werden. Hier setzt die Wirkungsorientierung an. Das Bundesfinanzgesetz sowie die entsprechenden Detaildokumente (das Budget), bestimmen einerseits die von den einzelnen Ministerien und Staatsorganen angestrebten Wirkungen in Staat und Gesellschaft. Andererseits bestimmen sie, wie diese erreicht bzw. wie der Erfolg gemessen werden kann. Wird die Wirkung dem Budget gegenübergestellt, kann besser eingeschätzt werden, ob die eingesetzten Mittel in einem angemessenen Verhältnis zu den angestrebten Zielen stehen. Das Modell der wirkungsorientierten Verwaltungssteuerung stellt sich vereinfacht wie folgt dar: Ausgangspunkt der Überlegungen ist immer ein von der Politik festgelegter, zukünftig zu erreichender Zustand in der Gesellschaft, welcher sich auf eine Wirkung (Outcome) (1) staatlichen Handelns bezieht. Die Politik erteilt daraufhin der Verwaltung Vorgaben in Form von Wirkungszielen (2).

Abb. 1: Modell der wirkungsorientierten Verwaltungssteuerung



Quelle: https://www.oeffentlicherdienst.gv.at/wirkungsorientierte_verwaltung/steuerung/index.html

Aufgabe der Verwaltung ist es, die von der Politik vorgegebenen Wirkungsziele durch Maßnahmen (Output) (3) umzusetzen. Die Verknüpfung von Wirkungen und Maßnahmen erfolgt dabei auf der Basis identifizierter Ursache-Wirkungs-Beziehungen. Diese

Kausalzusammenhänge sind nicht immer eindeutig und werden zusätzlich von anderen Einflüssen (4), wie etwa Veränderungen im Umfeld oder Wirkungen anderer Maßnahmen mitbestimmt. Bevor die Maßnahmen umgesetzt werden, müssen die hierfür notwendigen Ressourcen (Input) (5) ermittelt und bereitgestellt werden. Der Ressourcenbegriff ist dabei umfassend zu interpretieren. Beispiele sind etwa die Qualifikation der Mitarbeiter/innen, Personal, Finanzmittel, Sachmittel, Information und Infrastruktur. Der Prozess der Leistungserstellung (6) umfasst sämtliche Prozessfaktoren sowie alle Verwaltungstätigkeiten, durch die Input in Output umgewandelt wird. Die Leistungserstellung kann sowohl innerhalb der Verwaltung als auch durch externe Dritte erfolgen. Die Maßstäbe der wirkungsorientierten Verwaltung sind die Effektivität und die Effizienz. Effektivität (7) bedeutet »die richtigen Dinge tun« und gibt Auskunft über den Grad der Zielerreichung. Effektivität liegt dann vor, wenn vorgegebene Wirkungen mit den festgelegten Maßnahmen erreicht werden. Effizienz (8) hingegen bedeutet »die Dinge richtig tun« und beschreibt das Verhältnis von Output zu Input. Effizienz ist dann erreicht, wenn vorgegebene Wirkungen mit dem geringstmöglichen Ressourceneinsatz erzielt werden.

Durch die wirkungsorientierte Verwaltungssteuerung, die mit dem Bundesgesetz über die Führung des Bundeshaushalts (Bundeshaushaltsgesetz 2013 – BHG 2013), BGBl. I Nr. 139/2009 i. d. F. BGBl. I Nr. 30/2018, eingeführt wurde, werden vom Gesetzgeber die Ziele des Schulsystems festgelegt. Den Ausgangspunkt stellt die Frage nach der erzielten Wirkung in der Gesellschaft dar. Dabei definiert jedes Ressort für sich ein Leitbild und legt bis zu fünf Wirkungsziele fest, die es anhand von Maßnahmen (Globalbudgetmaßnahmen) zu erreichen versucht. Durch die Festlegung von Indikatoren werden Veränderungen aufgrund der gesetzten Maßnahmen messbar gemacht.

Abgeleitet von den Wirkangaben des Ressorts, welche durch das Bundesfinanzgesetz im Bundesvoranschlag festgelegt werden, werden mit den nachgeordneten Dienststellen – den Bildungsdirektionen – Ressourcen-, Ziel- und Leistungspläne vereinbart, deren Umsetzung halbjährlich durch das BMBWF geprüft wird und einen wesentlichen Teil des Bildungscontrollings darstellt. Die Wirkungsorientierung ist also eine wesentliche Grundlage bei der Erarbeitung der Strategien der verschiedenen Steuerungsebenen. Die wesentlichen Ebenen des Schulsystems und ihre Funktionen und Aufgaben werden im nächsten Kapitel dargestellt.

1.3 Ebenen des österreichischen Schulsystems

1.3.1 Die autonome Schule/der autonome Schulcluster

Gesetzliche Grundlagen

Durch das Bildungsreformgesetz 2017 wurde die Möglichkeit geschaffen, den Unterricht am Schulstandort flexibler zu organisieren. Schulen können dadurch die Unterrichtsorganisation nunmehr besser an die pädagogischen Konzepte der Lehrpersonen, die

jeweiligen Lerninhalte sowie den Bedarf der Schüler/innen und Eltern anpassen. Zwei Elemente der Flexibilisierung der Unterrichtsorganisation sind dabei zentral:

1. **Klassen- und Gruppenbildung:** Grundsätzlich ist die Klassen- und Gruppenorganisation durch das so genannte Schulorganisationsgesetz und das Schulunterrichtsgesetz (§ 8a, § 14, § 21, § 21h, § 27, § 33, § 43, § 51, § 57, § 71 SchOG; § 9 Schulunterrichtsgesetz [SchUG]) geregelt, welche durch das Bildungsreformgesetz abgeändert wurden. Klassen- und Gruppengrößen werden nicht mehr zentral vorgegeben, sondern in die Schulautonomie übertragen. Die Klasse bleibt als sozialer Bezugsrahmen für Schüler/innen erhalten. Die Schulen erhalten dieselbe Ressourcenausstattung. Die Schule bzw. der Schulcluster kann jedoch autonom festlegen, welche Fächer in welcher Art der Gruppenbildung durchgeführt werden. So können beispielsweise klassenübergreifende Gruppen für projektorientierte Unterrichtsphasen gebildet werden. Die Schul(cluster)leitung ist verpflichtet, die Kriterien für Gruppengrößen und Teilungen dem Schulforum bzw. Schulgemeinschaftsausschuss zur Kenntnis zu bringen und sich über entsprechende Maßnahmen mit den Schulpartnern zu beraten. Die aus der Flexibilisierung am Standort frei werdenden Ressourcen können für pädagogisch differenzierte Maßnahmen am Standort eingesetzt werden, wie z. B. für fächerübergreifende Projekte, Förderangebote usw. Auch jahrgangsübergreifende Unterrichtsformen sollen vermehrt Platz finden.
2. **Unterrichtszeit:** Die Flexibilisierung wird auch in der Unterrichtszeit sichtbar – die 50-Minuten-Stunde wird durch eine Änderung des § 4 des Schulzeitgesetzes 1985 geöffnet. Sie bleibt lediglich Berechnungsgröße für die Personalbewirtschaftung und die Ressourcenzuteilung. Für eine entsprechende Öffnung bedarf es der Zustimmung des Dienststellenausschusses (siehe § 9 Abs. 2 lit. b PVG). Die Möglichkeit des Abgehens von der 50-Minuten-Stunde schafft Flexibilität bei der Gestaltung des Stundenplans (der Stundenpläne). Bisher war die Schulzeit genau reglementiert und die Unterrichtsstunde auf 50 Minuten begrenzt. Nun können die Schulen autonom entscheiden, wie die Unterrichtseinheiten zeitlich zusammengefasst werden. Gemäß den Anforderungen der Lerninhalte und der methodisch-didaktischen Umsetzung können Projektunterricht, Blockungen und themenzentrierter Unterricht vereinfacht durchgeführt werden. Die Gesamtunterrichtszeit gemäß dem jeweils geltenden Lehrplan ändert sich dadurch aber nicht.

Beschreibung der Umsetzung der Aufgaben und Funktionen der autonomen Schule/des autonomen Schulcluster

Die autonome Schule bzw. der autonome Schulcluster haben die Verantwortung, die Rahmenbedingungen für den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen zu schaffen. Die Kernaufgabe der Schule besteht in der Entwicklung und Durchführung von Lehr- und Lernprozessen an der Schule. Der Qualitätsrahmen gibt den Schulen hierfür Orientierung und zeigt die wesentlichen Schlüsselprozesse – auch hinsichtlich des Qualitätsmanagements – auf, die an einer Schule entwickelt und organisiert werden müssen.

Zur Bewältigung dieser Aufgaben wurden die Kompetenzen der Schulen durch das Bildungsreformpaket 2017 erweitert. Die OECD sieht einen deutlichen Zusammenhang zwischen Schulautonomie und Schülerinnen- und Schülerleistungen. Je größer die pädagogischen Freiräume auf Schulebene sind, desto besser ist die Leistung des gesamten Schulsystems (vgl. OECD 2013).

Um Schulentwicklung selbst verantworten zu können, besitzen Österreichs Schulen vielfältige Freiräume in der Steuerung von Pädagogik, Personal und Budget, wobei das Budget abhängig vom jeweiligen Schulerhalter ist. Diese Freiräume im Bereich der Pädagogik und des Personals wurden durch das Bildungsreformgesetz 2017 nochmals erweitert. Die untenstehende Tabelle gibt einen Überblick über die gesetzlich festgelegten schulautonomen Freiräume und Mitwirkungsrechte der Schulpartner.

Tab. 1: Gesetzlich festgelegte schulautonome Freiräume

Steuerungsbereich	Steuerung durch Schulleitung	Mitwirkung der Schulpartner
Pädagogik	<ul style="list-style-type: none"> • Festlegung der Eröffnungs- und Teilungszahlen* • Flexible Gestaltung der Unterrichtszeiten* • Schulautonome Festlegung von Reihungskriterien im Aufnahmeverfahren von Lehrkräften • Festlegung der Öffnungszeiten* 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulautonome Schwerpunktsetzungen im Lehrplan, Festlegung der schulautonomen Tage • Kooperationen mit Schulen und außerschulischen Einrichtungen • Mitentscheidung über verschränkte oder getrennte Form der ganztägigen Schulformen • Entscheidung zur Beteiligung an durch das BMBWF initiierten Schulversuchen
Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl von Lehrkräften* • Durchführung von Fort- und Weiterbildungsplanungsgesprächen* • Genehmigung von Fortbildungsveranstaltungen* • Festlegung von Klausurtagen außerhalb der Schulzeit 	–
Budget	<ul style="list-style-type: none"> • Flexible Gestaltung von Kustodiaten* • Verwendung des Sachaufwands (abhängig vom Schulerhalter) • Möglichkeit der Drittmittelaufbringung (abhängig von der Kompetenzübertragung durch den jeweiligen Schulerhalter) 	–

* neue Rahmenbedingungen aufgrund des Bildungsreformgesetzes 2017

Erkenntnisse aus der bisherigen Umsetzung der autonomen Schule in der Praxis

Wie aus verschiedenen Arbeitsgruppen des BMBWF mit Schulen hervorgeht, wenden diese die neuen Rahmenbedingungen in unterschiedlichem Ausmaß an. Dem BMBWF liegen verschiedene Modelle der Anwendung vor, die auf dem Blog zur Schulautonomie veröffentlicht wurden. Ein Beispiel soll hier zum Einblick in die Praxis näher erläutert

werden. Die Bestimmungen zur Flexibilisierung des Unterrichts können zum Beispiel für „epochalen Unterricht“ genutzt werden. Schulen teilen das Schuljahr thematisch und zeitlich in Epochen ein. Eine Epoche ist zum Beispiel 5 bis 6 Wochen lang und hat ein übergeordnetes Thema, das in allen Unterrichtsgegenständen, teilweise fächerübergreifend, behandelt wird. Die Schüler/innen erhalten am Beginn jeder Epoche die gesammelten Aufgabenstellungen in Form von Ziele-Mindmaps. Die neuen Inhalte werden dann teilweise im Klassenverband, teilweise in der Schulstufe – die aus 2 Klassen besteht – vom Lehrer/innen-Team vorgestellt und besprochen. Die Aufgaben sind nach Komplexitätsgraden gestaffelt, die Schüler/innen wissen von Beginn an genau, was sie erreichen müssen. Während einer Epoche haben die Schüler/innen die Möglichkeit, sich sogenannten Lernbeweisen zu stellen und bekommen dadurch die Rückmeldung, ob sie ihr Lernziel erreicht haben.

Der Vorteil dieser Lehr- und Lernmethode ist es, dass Differenzierung und Individualisierung leichter umgesetzt werden können. Wenn eine Gruppe von Schüler/innen bei einem neuen Inhalt Schwierigkeiten hat, ist genug Zeit vorhanden, um diese Gruppe zu unterstützen, während leistungsstärkere Schüler/innen nicht aufgehalten sind und weiterarbeiten können.

Dazu war die Änderung der Unterrichtszeit von 50- auf 90-Minuten-Sequenzen von Vorteil. Die 90-Minuten-Blöcke sind immer durch längere Pausen von 15 bzw. 30 Minuten unterbrochen. Eine individuelle Pause wird den Kindern immer ermöglicht.

Weitere Beispiele zur Nutzung der Flexibilisierung der Unterrichtszeit oder der Klassen- und Gruppengrößen stehen unter <https://www.schulautonomie.at/rubrik/unterrichtsorganisation/> zur Verfügung.

Erkenntnisse aus der bisherigen Umsetzung des autonomen Schulclusters in der Praxis

Gesetzlich ist durch die Bildungsreform 2017 auch der Zusammenschluss von zwei bis maximal acht Schulstandorten in geografisch benachbarter Lage zu einem Schulcluster möglich. Der damit geschaffene gemeinsame pädagogische Rahmen für kleinere Schulstandorte ermöglicht beispielsweise eine gemeinsame Lehrfächerverteilung, die gemeinsame Entwicklung von Schwerpunktsetzungen, die Entwicklung und Umsetzung gemeinsamer Projekte, den stärkenorientierten Einsatz von Lehrkräften und ein verbessertes Übergangsmanagement an den Nahtstellen der involvierten Schulen.

Ein Cluster kann außerdem durch frei werdende Einrechnungen administratives Unterstützungspersonal erhalten. Durch diese Umwandlungsmöglichkeit bzw. Einsatzmöglichkeit von Verwaltungspersonal kommen an den einzelnen Schulen im Cluster mehr Ressourcen an als bisher.

Laut aktuellem Stand der Erhebungen ergeben sich mit Beginn des Schuljahrs 2020/21 in Österreich 20 Schulclusterbildungen, die sich auf 7 Bundesschulcluster (Steiermark 4, Kärnten, Oberösterreich und Vorarlberg je 1) und 13 Pflichtschulcluster (Steiermark 5, Burgenland 4, Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich und Tirol je 1) aufteilen. In Wien und Salzburg wurden noch keine Schulcluster gebildet. 53 Einzelschulen sind in Summe in diese 20 Clusterbildungen einbezogen. Mit Beginn des Schuljahrs 2022/23 sind derzeit laut RZL-Plänen der Bildungsdirektionen weitere 22 Verclusterungen (9 Bundescluster, 13 APS-Cluster) von weiteren 63 Einzelschulen geplant.

Weitere Informationen zur Voraussetzung der Clusterbildung und Einblicke in die Praxis stehen unter <https://www.schulautonomie.at/rubrik/schulcluster/> zur Verfügung.



Kurz & bündig

Die autonome Schule hat die Verantwortung, Gelingensbedingungen für die Lehrprozesse von Lehrkräften und die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern bereitzustellen. Durch das Bildungsreformgesetz 2017 wurde die Möglichkeit geschaffen, den Unterricht am Schulstandort flexibler zu organisieren. Schulen können dadurch die Unterrichtsorganisation besser an die pädagogischen Konzepte der Lehrpersonen, die jeweiligen Lerninhalte sowie die Bedarfe der Schüler/innen und Eltern anpassen.

1.3.2 Die Bildungsregion

Gesetzliche Grundlagen

Die gesetzliche Grundlage für die Bildungsregionen liefern § 2 (2) des Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetzes 2017 und die Rahmenrichtlinien für die Geschäftseinteilung der Bildungsdirektionen. Je nach Größe eines Bundeslands werden zwei bis sieben Bildungsregionen eingerichtet, die als regionale Koordinierungsplattform Kooperationsprozesse der an Bildung beteiligten Akteurinnen und Akteure stärken sollen. Wenn in einem Bundesland die Anzahl der Schüler/innen 40.100 unterschreitet, kann auch nur eine Bildungsregion vorgesehen werden.

Aufgaben und Funktionen der Bildungsregion

Derzeit bestehen in Österreich 31 Bildungsregionen.

Die Bildungsregion steht für:

- ein adäquates regionales und optimal aufeinander abgestimmtes Bildungs- und Betreuungsangebot und den bedarfsgerechten Ausbau von ganztägigen Schulformen.

Abb. 2: Bildungsregionen in Österreich



1: Vorarlberg Nord	9: Kärnten Ost	17: Bildungsregion Burgenland	25: Bildungsregion Waidhofen/Ybbs
2: Vorarlberg Süd	10: Bildungsregion Südweststeiermark	18: Wien West	26: Bildungsregion Mühlviertel
3: Tirol West	11: Bildungsregion Steirischer Zentralraum	19: Wien Ost	27: Bildungsregion Linz
4: Tirol Mitte	12: Bildungsregion Obersteiermark	20: Bildungsregion Wiener Neustadt	28: Bildungsregion Steyr-Kirchdorf
5: Tirol Ost	13: Bildungsregion Liezen	21: Bildungsregion Baden	29: Bildungsregion Gmunden-Vöcklabruck
6: Salzburg Süd	14: Bildungsregion Obersteiermark Ost	22: Bildungsregion Mistelbach	30: Bildungsregion Wels-Grieskirchen-Eferding
7: Salzburg Nord	15: Bildungsregion Oststeiermark	23: Bildungsregion Tulln	31: Bildungsregion Innviertel
8: Kärnten West	16: Bildungsregion Südoststeiermark	24: Bildungsregion Zwettl	

Quelle: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/br.html>

Damit sollen allen Schülerinnen und Schülern – unabhängig von sozialer Herkunft, Geschlecht, Sprache, Talenten, einer Beeinträchtigung bzw. Behinderung – durchgängige Bildungswege ermöglicht werden. Diese sollen – entsprechend den Wirkungszielen – sowohl zu einem höheren Bildungsniveau als auch zu einer Verringerung von Bildungsbenachteiligungen führen.

- die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität über den einzelnen Schulstandort bzw. Schulcluster hinaus. Die Zusammenarbeit aller Schulen bzw. Schulcluster einer Region ist so weiterzuentwickeln, dass strukturelle, organisatorische und pädagogische Potenziale identifiziert und genutzt werden.
- die evidenzbasierte Analyse und fließende Gestaltung der Übergänge zwischen elementarpädagogischen Einrichtungen, Schulstufen und Schularten. Dies schließt auch die Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf ein.
- die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und dem regionalen Umfeld, damit das Potenzial von Interessen, Begabungen und Talenten, aber auch Unterstützungs- und Förderbedarfe von Schülerinnen und Schülern institutionenübergreifend

bestmöglich erkannt und strukturiert sowie flexible regionale Angebote entwickelt werden können. Das regionale Umfeld umfasst etwa andere Bildungs- und Beratungseinrichtungen, die Wirtschaft, das Arbeitsmarktservice, Einrichtungen des Gesundheits- und Sozialwesens, Vereine, die Kinder- und Jugendhilfe sowie Initiativen der Zivilgesellschaft.

- die Entwicklungsbegleitung und Professionalisierung von Schulen und Pädagoginnen und Pädagogen auf regionaler Ebene und Anregungen zur Schaffung von Bildungsangeboten.

Gemeinsam mit den regionalen Akteurinnen und Akteuren ist es die Verantwortung der Schulen und der Steuerung innerhalb der Bildungsdirektion, ein adäquates Bildungsangebot zu gestalten und dadurch standortübergreifend Verantwortung für die Zukunftsfähigkeit der Region und der Bildungswege der Kinder und Jugendlichen zu übernehmen. Die Region profitiert von einem zeitgemäßen und attraktiven Bildungsangebot, das sich in seiner Ausgestaltung an die Gegebenheiten und speziellen regionalen und lokalen Bedürfnisse anpassen kann. Die Schule kann dabei ihr Angebot mit regionalen Vereinen, Betrieben, Non-Profit-Organisationen und weiteren Interessengruppen abstimmen.

Erkenntnisse aus der bisherigen Umsetzung der Bildungsregionen in der Praxis

Die Bildungsregionen sind mittlerweile eingerichtet und die Teams, bestehend aus der Schulaufsicht mit den Abteilungsleiterinnen/-leitern und den Schulqualitätsmanagerinnen/-managern, den Diversitätsmanagerinnen/-managern, den Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern des Präsidialbereichs für die Personalbewirtschaftung sowie den Schulpsychologinnen/-psychologen, haben ihre Tätigkeiten aufgenommen.

Die Schulaufsicht agiert schulartenübergreifend und hat dementsprechend die Zuordnung der einzelnen Schulqualitätsmanager/innen zu den Schulstandorten vorgenommen. Am Beispiel Vorarlberg lässt sich dies gut verdeutlichen: Hier wurden in den Bildungsregionen Nord und Süd entsprechend der geografischen Situation die Schulqualitätsmanager/innen im Hinblick auf die Betreuung, Unterstützung und Fachaufsicht an Schulen „Subregionen“ zugeordnet. Die Schulqualitätsmanagerin/der Schulqualitätsmanager übernimmt in dieser „Subregion“ schulartenübergreifend die Aufsicht über alle Schulen. Hinsichtlich der Gestaltung der Region in den Bereichen Bildungsangebot, Kooperationen mit regionalen Stakeholdern, Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Schulen, Implementierung von Reformvorhaben etc. arbeitet die Schulaufsicht in der Region im Team zusammen und stellt so sicher, dass die Bildungswege und Bildungskarrieren der Schüler/innen in der Region im Fokus und die Bildungsangebote entsprechend gestaltet sind.



Kurz & bündig

Zur Organisation des Schulqualitätsmanagements und der Schulen wurden in den Bundesländern jeweils zwischen zwei und sieben Bildungsregionen gegründet. Ausnahme ist das Burgenland, welches nur eine Bildungsregion umfasst. Die Bildungsregion ist eine regionale Koordinationsplattform und Steuerungseinheit für die Zusammenarbeit der Akteurinnen und Akteure innerhalb des Bildungssystems. Die Gestaltung, Entwicklung und Optimierung des Bildungsangebots einer Region und die bedarfsgerechte Ressourcenallokation sind die Ziele der 31 österreichischen Bildungsregionen.

1.3.3 Die Bildungsdirektion

Gesetzliche Grundlagen

Im Rahmen der Bildungsreform 2017 wurden mit 01.01.2019 neun Bildungsdirektionen errichtet. Um die Einrichtung der Bildungsdirektion zu ermöglichen, musste neben einer Änderung der Bundesverfassung ein neues Gesetz, das so genannte Bildungsdirektions-Einrichtungsgesetz (BD-EG) geschaffen werden. Dieses Bundesgesetz regelt die Errichtung, die Organisation und die Zuständigkeit der für die Verwaltung des Bundes und der Länder sowie die Aufsicht des Bundes auf dem Gebiet des Schul- und Erziehungswesens in den Ländern einzurichtenden Bildungsdirektionen. Das Gebiet des Schul- und Erziehungswesens umfasst sämtliche unter Art. 14 B-VG fallende Angelegenheiten, ausgenommen das in die Vollzugskompetenz der Länder fallende Kindergarten- und Hortwesen sowie Zentrallehranstalten. Nicht umfasst ist das land- und forstwirtschaftliche Schulwesen gemäß Art. 14a B-VG. Eine Übertragung dieser oder anderer Aufgaben an die Bildungsdirektion ist unter Zustimmung der Länder möglich.

Beschreibung der Umsetzung der Aufgaben und Funktionen der Bildungsdirektionen

Die Bildungsdirektionen stellen eine neue Verwaltungsbehörde für den gesamten Schulbereich dar, in welcher die Verwaltungsaufgaben des Bundes (zuständig für Bundes-schulen) und der Länder (zuständig für Pflichtschulen) zusammengeführt werden. Die Bildungsdirektionen lösen damit die bisherigen Landesschulräte bzw. den Stadtschulrat für Wien ab. Zudem nehmen sie österreichweit einheitlich Aufgaben wahr, die bisher verfassungsrechtlich in den Ämtern der Landesregierungen angesiedelt und regional sehr unterschiedlich organisiert waren.

Den Bildungsdirektionen kommt somit die umfassende Vollziehung des Schulrechts zu. Das betrifft die Vollziehung der Qualitätssicherung, der Schulaufsicht und des Bildungscontrollings sowie die Vollziehung des Dienstrechts und des Personalvertretungsrechts der Pädagoginnen und Pädagogen für öffentliche Schulen und der sonstigen Bundesbediensteten an öffentlichen Schulen. Davon betroffen ist auch die äußere Organisation der öffentlichen Pflichtschulen, also Aufbau, Organisationsformen, Errichtung, Erhaltung und Auflassung.

Im unmittelbaren Zuständigkeitsbereich der Länder verbleibt der gesamte Bereich der Elementarpädagogik sowie des Hortwesens. Die Länder haben jedoch die Möglichkeit, auch diese Aufgabenbereiche der Bildungsdirektion zu übertragen.

Struktur der Bildungsdirektionen

Die Bildungsdirektorin/der Bildungsdirektor

Die Bildungsdirektorin ist Bundesbedienstete, der Bildungsdirektor Bundesbediensteter und wird von der Bildungsministerin/dem Bildungsminister im Einvernehmen und auf Vorschlag des jeweiligen Landeshauptmanns bzw. der Landeshauptfrau für fünf Jahre bestellt. Voraussetzung für die Bestellung ist die Erfüllung des gesetzlich festgelegten Qualifikationsprofils und die Eignungsfeststellung durch eine weisungsfreie, fünfköpfige Begutachtungskommission. Der Bildungsdirektorin bzw. dem Bildungsdirektor obliegt die Leitung der Bildungsdirektion, d. h., sie bzw. er trägt Verantwortung für das Funktionieren des Bildungssystems im jeweiligen Bundesland und dessen kontinuierliche Verbesserung und Weiterentwicklung im Sinne der Wirkungsziele des Bildungssystems. Die Bildungsdirektorin/der Bildungsdirektor ist bei der Erfüllung ihrer/seiner Aufgaben in den Angelegenheiten der Bundesvollziehung an die Weisungen der Bildungsministerin/des Bildungsministers, in den Angelegenheiten der Landesvollziehung an die Weisungen der zuständigen Landesregierung gebunden.

Der Präsidialbereich

Das Präsidium ist die zentrale Geschäftsstelle der Bildungsdirektion. Diesem obliegt neben den rechtlichen, budgetären und organisatorischen Aufgaben u. a. auch die Bewirtschaftung der Lehrpersonalressourcen unter Mitwirkung des Bereichs Pädagogischer Dienst. Die Leitung des Präsidiums ist von Gesetzes wegen Stellvertretung der Bildungsdirektorin/des Bildungsdirektors.

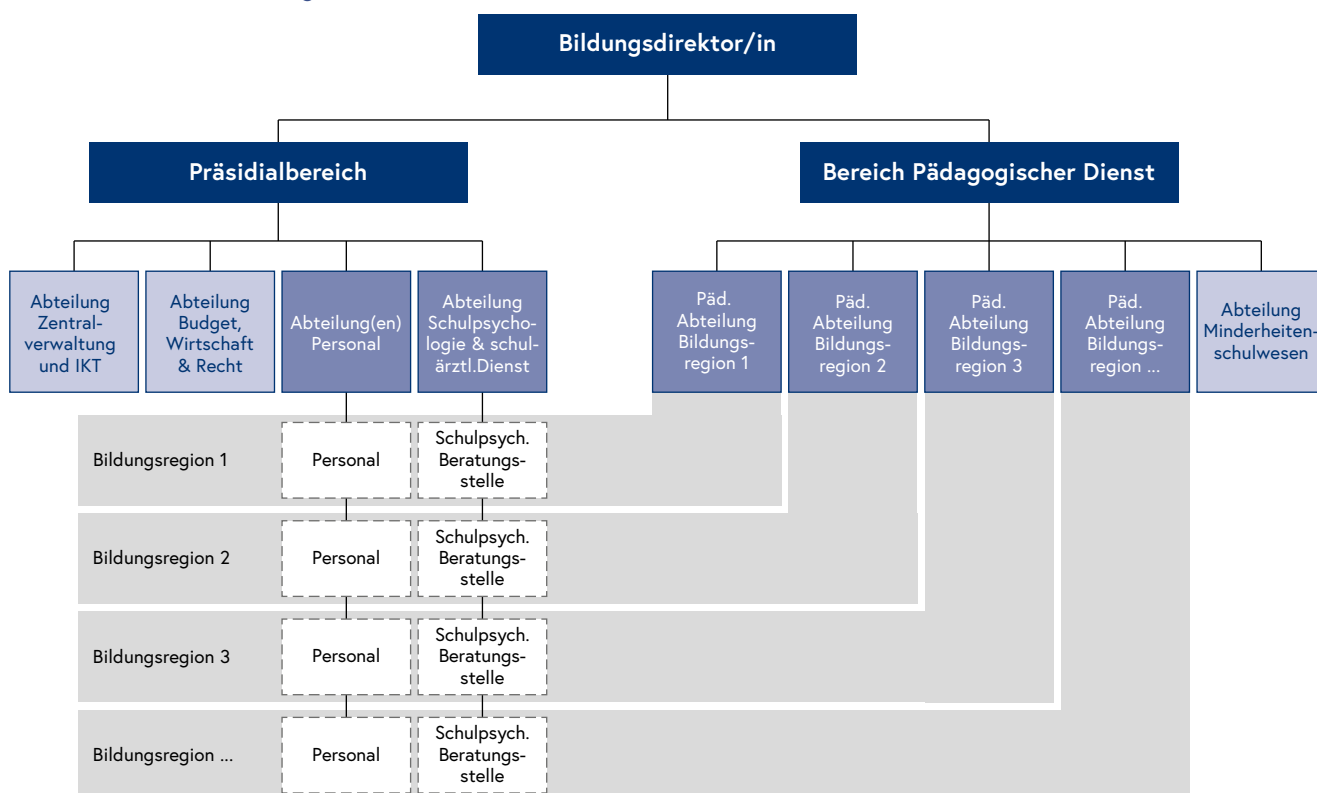
Der Bereich Pädagogischer Dienst

Der Pädagogische Dienst ist für die Ausrichtung des Bildungs- und Betreuungsangebots auf den Bedarf der Regionen des Bundeslands verantwortlich. Er nimmt das Qualitätsmanagement und die Koordination von Bildungs- und Betreuungsangeboten wahr. Der Pädagogische Dienst ist in Abteilungen entsprechend den Bildungsregionen organisiert. In den Abteilungen finden sich Mitarbeiter/innen des Qualitätsmanagements und des Fachbereichs „Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik“. Ein Fachstab unterstützt die

Leitung des Bereichs „Pädagogischer Dienst“ in sämtlichen Planungs- und Steuerungsangelegenheiten, bei der Umsetzung bildungspolitischer Reform- und Entwicklungsvorhaben sowie bei der Sicherstellung und schulartenspezifischen Weiterentwicklung des differenzierten Bildungsangebots. Er bildet den „inhaltlichen Schirm“ in den Bereichen Qualitätsmanagement sowie Inklusion und Diversität und gewährleistet die horizontale Koordination und Kommunikation in allen regionsübergreifenden Belangen. Im Burgenland und in Kärnten ist die Abteilung Minderheitenschulwesen mit ihrer Schulaufsicht grundsätzlich für die Fachaufsicht aller Schulen im Bereich des Bundesgesetzes über besondere Bestimmungen betreffend das Minderheitenschulwesen im Burgenland (Minderheitenschulgesetz für das Burgenland), BGBl. Nr. 641/1994 i.d.F. BGBl. I Nr. 1010/2018, oder das Bundesgesetz vom 19. März 1959, womit für das Bundesland Kärnten Vorschriften zur Durchführung der Minderheiten-Schulbestimmungen des Österreichischen Staatsvertrages getroffen werden (Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten), BGBl. Nr. 101/1959 i.d.F. BGBl. I Nr. 138/2017, zuständig. Darüber hinaus obliegt ihr die Fachaufsicht für den Unterrichtsgegenstand Slowenisch (Kärnten) bzw. Burgenlandkroatisch/Ungarisch (Burgenland) an allen anderen Schulen.

Die folgende Abbildung zeigt die einheitliche Struktur der Bildungsdirektion nach der Rahmenrichtlinie für die Geschäftseinteilung.

Abb. 3: Aufbau der Bildungsdirektion



Quelle: BMBWF (2019): Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch (S. 34).

Erkenntnisse aus der bisherigen Umsetzung der Bildungsdirektionen in der Praxis

Um die Umsetzung der neuen Bund-Länder-Behörde Bildungsdirektion zu begleiten und zu evaluieren, wurden seitens des BMBWF seit 2018 so genannte „runde Tische“ mit unterschiedlichem thematischem Fokus in den Bundesländern (in der jeweiligen Bildungsdirektion) organisiert. Von Oktober 2019 bis Jänner 2020 lag der Fokus der runden Tische auf der Organisation des Schulqualitätsmanagements und dem Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik. Gegenstand der Gespräche war die Umsetzung der neuen Strukturen sowohl in der Bildungsdirektion als auch in den Bildungsregionen, der Umsetzungsstand des mit der Einrichtung der Bildungsregionen und der Neuausrichtung der Schulaufsicht verbundenen Change-Prozesses, Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen und die Umsetzung des RZL-Plans der Bildungsdirektionen. In die Gespräche rund um die Einrichtung der Behörde und der Bildungsregionen waren die Bildungsdirektorin/der Bildungsdirektor, die Leitung des Präsidialbereichs und die Leitung des Bereichs Pädagogischen Dienst einbezogen. Die Gespräche rund um die Neuausrichtung der Schulaufsicht und den Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik wurden um die Abteilungsleitungen in den Bildungsregionen erweitert.

Wesentliche Erkenntnis der Gespräche rund um die Umsetzung der neuen Struktur in der Behörde waren, dass die Bildungsdirektionen bereits größtenteils entsprechend der Rahmenrichtlinie organisiert sind und ihren Aufgaben nachgehen. Optimierungsbedarf gibt es unter anderem bei den Vorgaben zur Besetzung des ständigen Beirats der Bildungsdirektionen, der Verwaltungsvereinfachung und dem Aufgabengebiet des Bildungscontrollings, welches durch einen Erlass der Verordnung durch das BMBWF detailliert zu klären ist.

Im Bereich des Pädagogischen Dienstes konnten die Fachstäbe und SQM-Positionen besetzt werden. Zahlreiche Pensionierungen stehen allerdings in den nächsten Jahren bevor, wodurch eine große Herausforderung für die Personalplanung und -entwicklung entsteht, die berücksichtigt werden muss. Bei der Umsetzung der schulartenübergreifenden Schulaufsicht gibt es nach wie vor Optimierungsbedarf. Diese wurde in einigen Bundesländern erst bedingt umgesetzt. In den Gesprächen rund um den Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik wurde deutlich, dass Kompetenzen, die über Sonderpädagogik/Inklusion hinausgehen, erst in Ansätzen vorhanden sind. Die Personalentwicklungsmaßnahmen 2020 haben darauf Rücksicht genommen und Weiterbildung in den Bereichen Inklusion und Diversität angeboten.

Neben den „runden Tischen“ in den Bundesländern ist außerdem die interne Revision des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) durch § 31 BD-EG 2017 aufgefordert, einen regelmäßigen Revisionsbericht über die Bildungsdirektionen zu erstellen. Dieser ist dem zuständigen Mitglied der Bundesregierung vorzulegen. Erstmals muss dies bis 31.12.2021 erfolgen, danach alle 5 Jahre. 2019 wurden bereits die Bildungs-

direktionen in Wien und in der Steiermark geprüft. 2020 werden die Bildungsdirektionen Burgenland, Kärnten, Salzburg und Tirol geprüft. Die Berichte sind dem Ministerium und der jeweiligen Bildungsdirektion zugänglich. Außerdem prüft auch der Rechnungshof seit Dezember 2020 die Einrichtung der Bildungsdirektionen im Zeitraum der Schuljahre 2016/17 bis 2019/20. Der Bericht wird voraussichtlich 2022 erscheinen.



Kurz & bündig

Das Bildungsreformgesetz 2017 hat auf Verwaltungsebene eine wesentliche Änderung mit sich gebracht: Die Neuordnung der Schulverwaltungsbehörden auf Länderebene durch die Einrichtung der Bildungsdirektionen.

Die Bildungsdirektionen als neue Bund-Länder-Behörden wurden mit 1.1.2019 eingerichtet und ersetzen seit diesem Zeitpunkt die Landesschulräte beziehungsweise den Stadtschulrat für Wien sowie die „Schulabteilungen“ in den Landesregierungen. Die Bildungsdirektion ist die erste so genannte „Mischbehörde“. Als solche vollzieht sie sämtliche in der Bundesverfassung festgelegten Schulangelegenheiten und ist für die gesamte Personalverwaltung aller Lehrer/innen eines Bundeslands verantwortlich.

1.3.4 Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung – BMBWF

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung schafft die Rahmenbedingungen für Schulen, Universitäten und Forschungseinrichtungen und vertritt auf internationaler Ebene die Interessen des Wissenschafts-, Forschungs- und Wirtschaftsstandorts Österreich.

Die Zuständigkeit des BMBWF im Bildungsbereich umfasst das gesamte Schulwesen von der Volksschule bis zu den höheren Schulen sowie die pädagogischen Hochschulen. Auch die Erwachsenenbildung und das Themenfeld lebenslanges Lernen fallen in den Zuständigkeitsbereich des BMBWF.

Aufgaben, Funktionen und Struktur des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Generalsekretär/in

Der Generalsekretärin/dem Generalsekretär des BMBWF obliegen die Koordination und die Abstimmungen mit den Bundesländern und Bildungsdirektionen im Rahmen der Steuerung der Bildungsdirektionen sowie die Vereinbarung des Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplans mit den Bildungsdirektorinnen und Bildungsdirektoren.

Präsidialsektion

In der Verantwortung der Präsidialsektion liegen – neben der Gesamtkoordination des Bildungsbudgets – die Aufgaben in Bezug auf das Gleichstellungs- und Diversitätsmanagement, die Bildungsmedien und die Digitalisierung der Schulen sowie des Unterrichts.

Sektion I – Allgemeinbildung und Berufsbildung

Die Sektion I – Allgemeinbildung und Berufsbildung steuert alle pädagogischen Angelegenheiten des österreichischen Schulsystems und ist dafür verantwortlich, dass sich die Schularten und Lehrpläne kontinuierlich an den Bedürfnissen der Gesellschaft ausrichten.

Wesentliche Aufgaben der Sektion I sind daher:

- die Entwicklung der Lehrpläne aller Schularten
- die Entwicklung der Schularten in Österreich
- die Initiierung und Evaluierung von Schulversuchen
- die Bedarfsanalyse und Qualitätsentwicklung schulischer Unterstützungssysteme
- die Entwicklung des Fachbereichs Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik in den Bildungsdirektionen
- die Entwicklung und Implementierung von pädagogischen Reformvorhaben

Die Sektion trägt Verantwortung für die Steuerung des Bereichs Pädagogischer Dienst in den Bildungsdirektionen und die Koordination der pädagogischen Inhalte des Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplans (RZL-Plans).

Sektion II Personalentwicklung, Pädagogische Hochschulen, Schulerhaltung und Legistik

Die Sektion II erfüllt vier wesentliche Kernaufgaben:

- Sie ist für die Ressourcenverteilung und -kontrolle von Landes- und Bundeslehrpersonen in Österreich zuständig. Die Bezüge von Landeslehrpersonen werden vom Land ausbezahlt, der Bund refundiert den Ländern jedoch im Rahmen der genehmigten Stellenpläne die Kosten (Pflichtschulbereich) bzw. 50% der Kosten (Berufsschulbereich) im jährlichen Finanzausgleich.
- Sie erstellt die Gesetzesentwürfe und beantwortet Fragen zu deren Vollziehung. Sie ist dabei für die gesamte Legistik des Schulrechts, u. a. für den Schulunterricht (SchUG), die Schulorganisation (SchOG) und das Hochschulrecht für die Pädagogischen Hochschulen zuständig. Die Dienstrechtslegistik für Pädagoginnen und Pädagogen wird inhaltlich von der Sektion koordiniert.
- Sie steuert strategisch die Aus-, Fort- und Weiterbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen und Schulleitungen in Österreich. Diese Aufgaben beinhalten auch die Steuerung der pädagogischen Hochschulen inklusive der Schulentwicklungsbegleitung.
- Sie übernimmt die Funktion des Schulerhalters der weiterführenden Bundesschulen und Pädagogischen Hochschulen. Der Bund ist Schulerhalter, trägt finanzielle, perso-

nelle und räumliche Vorsorge für die Führung der Schule und ist somit für die äußere Organisation strategisch verantwortlich. Die operative Vollziehung liegt jeweils in den Bildungsdirektionen.

Die Sektion trägt Verantwortung für die Koordination der ressourcenbezogenen Inhalte des RZL-Plans.

Sektion III – Bildungsentwicklung und Bildungsmonitoring

Die Sektion III – Bildungsentwicklung und Bildungsmonitoring – wurde im Zuge der Umsetzung der Bildungsreform 2017 neu geschaffen und übernimmt zentrale Aufgaben, die durch die Reform unabdingbar wurden. Ihre wesentlichen Aufgaben beinhalten:

- die Einrichtung einer externen Schulevaluation, die Schulqualität anhand von festgelegten Kriterien in den einzelnen Schulen prüft und darüber berichtet.
- die Vorbereitung und Koordination der ressortinternen Erstellung des RZL-Plans zu den Bildungsdirektionen sowie die hausinterne Koordination der Abstimmungen mit den Bildungsdirektionen und die Koordination und Abstimmungen mit den Bundesländern und Bildungsdirektionen im Rahmen der Steuerung der Bildungsdirektionen.
- die Entwicklung und Koordination eines durchgehenden Monitoringsystems, das Kennzahlen und Daten für alle Ebenen des Schulsystems bereitstellt (Bundesland, Bildungsregion, Schule und Schulcluster), sowie die Bereitstellung von steuerungrelevanten Daten für die Fachabteilungen der Zentralstelle.
- die Koordination der nationalen & internationalen Bildungsstatistik sowie die Steuerung der Entwicklung von Instrumenten zur Kompetenzerhebung.
- die Gesamtentwicklung und -koordination des Qualitätsmanagements gemäß BD-EG (Qualitätsberichte, Qualitätsprogramme, Prozesse), Qualifizierung und Monitoring der Schulaufsicht, Referenzrahmen für Schulqualität, d. h. die Qualitätsentwicklung und -sicherung.
- die Steuerung der standardisierten Reife- und Diplomprüfung.
- die europäischen und internationalen Kooperationen sowie rechtliche EU-Angelegenheiten.

Das erste Kapitel gibt einen Überblick über die einzelnen Ebenen des österreichischen Schulsystems. Der Fokus wurde jeweils auf die Aufgaben und Funktionen sowie auch die Struktur der jeweiligen Einrichtung gelegt. Da alle Ebenen durch das Bildungsreformgesetz 2017 entweder neu eingerichtet wurden oder einige Änderungen durchmachten, wird ein Einblick in die Umsetzung in der Praxis gegeben. Auf jeder der beschriebenen Ebenen werden neu entwickelte beziehungsweise bestehende Steuerungsinstrumente, die das Bildungscontrolling wesentlich prägen, eingesetzt. Die einzelnen Komponenten und damit einhergehende Instrumente des Bildungscontrollings stehen im Mittelpunkt des folgenden Kapitels.



Kurz & bündig

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung ist für die strategische Steuerung der Bildung in Österreich inklusive der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen verantwortlich.

2 Einrichtung eines Bildungscontrollings im österreichischen Schulsystem

Das vorangegangene Kapitel befasste sich mit den Basiselementen der Organisation des österreichischen Schulsystems. Es wurden die ursprüngliche gesetzliche Festlegung der Aufgaben der österreichischen Schule sowie Weiterentwicklungen der Aufgaben beschrieben, die Grundsätze der wirkungsorientierten Haushaltsführung vorgestellt und die Ebenen des Schulsystems (Schule, Bildungsregion, Bildungsdirektion, Bundesministerium) sowie ihre Funktionen beschrieben. Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die Aufgabe und die Einrichtung eines Bildungscontrollings in Österreich sowie über die einzelnen Komponenten und deren Umsetzungsstand. Folgende Komponenten, die die wesentlichen und gesetzlich geforderten Teile des Bildungscontrollings ausmachen, werden näher erläutert:

- Qualitätsrahmen
- Bildungsmonitoring
- Standardisierte Kompetenzerhebungen
- Interne Evaluation in Schulen
- Externe Evaluation von Schulen
- Ressourcencontrolling
- Planungs- und Berichtswesen

Bei den einzelnen Komponenten werden jeweils die gesetzlichen Grundlagen, eine Beschreibung des „Projekts“ und der aktuelle Umsetzungsstand präsentiert sowie eine kurze Zusammenfassung zur Übersicht gegeben.

In einem Folgekapitel werden schließlich erste Ergebnisse aus dem Bildungscontrolling präsentiert.

2.1 Aufgabe des Bildungscontrollings

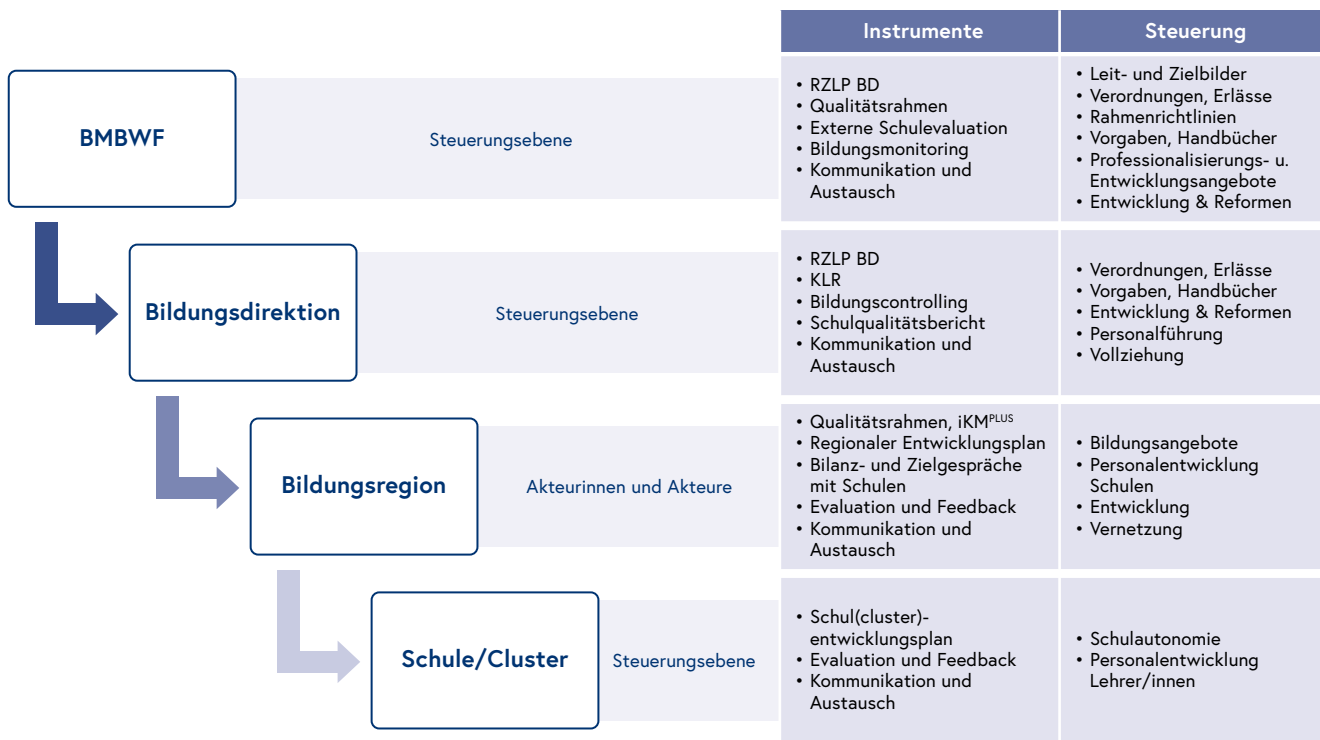
Das Bildungscontrolling stellt die qualitätsvolle Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule gemäß § 2 Schulorganisationsgesetz sowie einen wirkungsorientierten, effizienten und transparenten Mitteleinsatz sicher. Es umfasst alle Ebenen der Schulverwaltung und die Schulen.

Bildungscontrolling wird durch eine Verordnung, die Bildungscontrollingverordnung, geregelt. Das Bildungscontrolling ist Voraussetzung für eine strategische Planung,

Steuerung und Weiterentwicklung des Bildungssystems, um Bildung zu gewährleisten. Im Mittelpunkt des Bildungscontrollings steht das zielgerichtete, systematische und qualitätsgesicherte Einwirken auf Schule und Schulverwaltung durch das Zusammenspiel von Bildungsmonitoring, Qualitätsmanagement und Ressourcencontrolling. Ein gut abgestimmter Prozess dieser drei Bereiche des Bildungscontrollings zielt darauf ab, relevante Informationen zu gewinnen und damit evidenzinformierte und evaluationsbasierte Entscheidungen im Ressourceneinsatz und der Bildungsqualität zu ermöglichen und notwendige Anpassungen vorzunehmen.

Die Steuerung des Bildungscontrollings wird durch die Sektion III wahrgenommen. Es wurden drei Steuerungsebenen definiert, auf denen es neu entwickelte bzw. bestehende Steuerungsinstrumente gibt. Die folgende Grafik gibt einen Überblick über die Steuerungsebenen und die jeweiligen zur Verfügung stehenden Steuerungsinstrumente im Bildungssystem.

Abb. 4: Steuerungs-Wasserfallmodell Bildungssystem



Quelle: BMBWF.

Die erste Steuerungsebene bildet das BMBWF – gemeinsam mit den Bundesländern. Sie übernehmen die strategische Steuerung der Bildungsdirektionen und die Entwicklung des Schulsystems als Ganzes. Zur Umsetzung des Controllings wurden jeweils eine Geschäftsstelle zur Qualitätsentwicklung (Abteilung III/5), für das Bildungsmonitoring (Abteilung III/4) und Bildungscontrolling (Abteilung III/3) eingerichtet. Die Leistungsüberwachung zur Reifeprüfung erfolgt durch Abteilung III/6. Das Ressourcencontrolling

wird durch die Gruppe II/A, Personalcontrolling, sowie durch die Gruppe Präs/A, Budgetplanungen, umgesetzt.

Die zweite Steuerungsebene bilden die jeweiligen Bildungsdirektionen. Sie übernehmen in Zukunft verstärkt operative Steuerungsaufgaben innerhalb der eigenen Organisation und der nachfolgenden Ebene Schule/Schulcluster bzw. im Hinblick auf alle Akteurinnen/Akteure im Bildungssystem. Besonders hervorzuheben ist die Steuerung der Qualität von Schule und des Bildungsangebots über die Bildungsregionen hinweg.

Die dritte Ebene stellen die Schulen bzw. die Schulcluster dar. Dort wird die Schulqualität durch Schulleitung und Lehrpersonen umgesetzt.

Die Steuerungsinstrumente ziehen sich in einer Art Wasserfallverlauf durch die Ebenen. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung gibt die Instrumente vor bzw. wendet sie an. Die Bildungsdirektionen nutzen diese Steuerungsinstrumente bis zur Ebene der Schulen/Schulcluster.

2.1.1 Der Qualitätsrahmen für Schulen

Gesetzliche Grundlagen

Die gesetzliche Grundlage für den Qualitätsrahmen liefert § 5 Abs. 2 Z. 1 BD-EG 2017. Dieser definiert, dass das zuständige Mitglied der Bundesregierung durch Verordnung die Rahmenbedingungen (einschließlich Datensicherheitsmaßnahmen) für das Bildungscontrolling festlegt. Insbesondere ist dabei die Definition und Beschreibung von Schulqualität einschließlich einer qualitätsvollen Lern- und Freizeitbetreuung an ganztägigen Schulformen unter Verwendung von operationalisierbaren Kriterien und Indikatoren vorzusehen. Der Qualitätsrahmen für Schulen wird im Rahmen der Bildungscontrolling-Verordnung veranlasst oder festgelegt.

In einem Erlass vom 21.12.2020 wird der Beginn der Implementierung von QMS, das Inkrafttreten des Qualitätsrahmens für Schulen mit Jänner 2021 und die Durchführung von siQe bis Ende Juni 2021 festgelegt: Erlass 2020-0.810.773. Der zweite Erlass vom 23.8.2021 hat die Implementierungsphase II im Schuljahr 2021/22 festgelegt (Erlass 2021-0413.805) und wurde durch die Neufassung des Erlasses zum Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS) vom 3. November 2021 GZ: 2021-0.752.306 ersetzt.

Beschreibung des Qualitätsrahmens

Der Qualitätsrahmen für Schulen soll auf allen Ebenen des Schulsystems zu einem gemeinsamen Verständnis über wesentliche Merkmale von Schulqualität beitragen und stellt eine verbindliche inhaltliche Grundlage für die Schul- und Unterrichtsentwicklung dar.

Der Qualitätsrahmen für Schulen benennt Qualitätskriterien als Grundlage für die Einschätzung von Schulqualität (z. B. „Die Schulleitung fördert den professionellen Diskurs

über ein gemeinsames pädagogisches Grundverständnis von Lernen und Lehren“). Diese Qualitätskriterien sind thematisch in Qualitätsbereiche und diese wiederum in fünf Qualitätsdimensionen zusammengefasst:

- Qualitätsmanagement
- Führen und Leiten
- Lernen und Lehren
- Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen
- Ergebnisse und Wirkungen

Der Qualitätsrahmen ist eine Grundlage für alle wesentlichen Initiativen und Maßnahmen, die das Schulsystem betreffen, wie z. B. pädagogische Reformprojekte des Bildungsministeriums, Schulentwicklungsbegleitung, Bildungsmonitoring, interne und externe Schulevaluation u. v. m. Ziel ist, Bedingungen für Bildung und Lernen zu schaffen.

Der Qualitätsrahmen für Schulen unterstützt dabei, Stärken einer Schule zu identifizieren, aber auch Verbesserungspotenziale sichtbar zu machen. Für Schulleitung und Lehrende wird über eine Website (www.qms.at) ein Online-Tool für die schulinterne Qualitätseinschätzung (siQe) zur Verfügung gestellt. Mit seiner Hilfe sollen sich Schulleitung, Lehrende und weiteres pädagogisches Personal mit dem Qualitätsrahmen für Schulen auseinandersetzen und ihre bisherige Arbeit vor diesem Hintergrund reflektieren und kritisch hinterfragen. Danach werden Handlungsfelder abgeleitet und bei Bedarf konkrete Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben definiert. Die zugehörigen Ziele und Maßnahmen fließen in den Schulentwicklungsplan ein und sind somit Gegenstand des Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächs (BZG) mit der Schulaufsicht. Die Umsetzung und kontinuierliche Weiterentwicklung der Ziele und Maßnahmen erfolgt mithilfe der Instrumente vom QMS (Qualitätsmanagementsystem für Schulen).

Aktueller Stand der Umsetzung und weitere Schritte bis 2024

Der Qualitätsrahmen wurde im Jänner 2021 für alle Schulen in Kraft gesetzt (Phase 1 der Implementierung von QMS, dem Qualitätsmanagementsystem für Schulen). In den folgenden Monaten erfolgte erstmalig die schulinterne Qualitätseinschätzung (siQe).

In den Schuljahren 2021/22 und 2022/23 erfolgt in den Phasen 2 und 3 die Implementierung des Qualitätsmanagementsystems für Schulen (QMS) mit seinen Instrumenten für Schulleitung, Lehrenden-Teams und einzelne Lehrende.

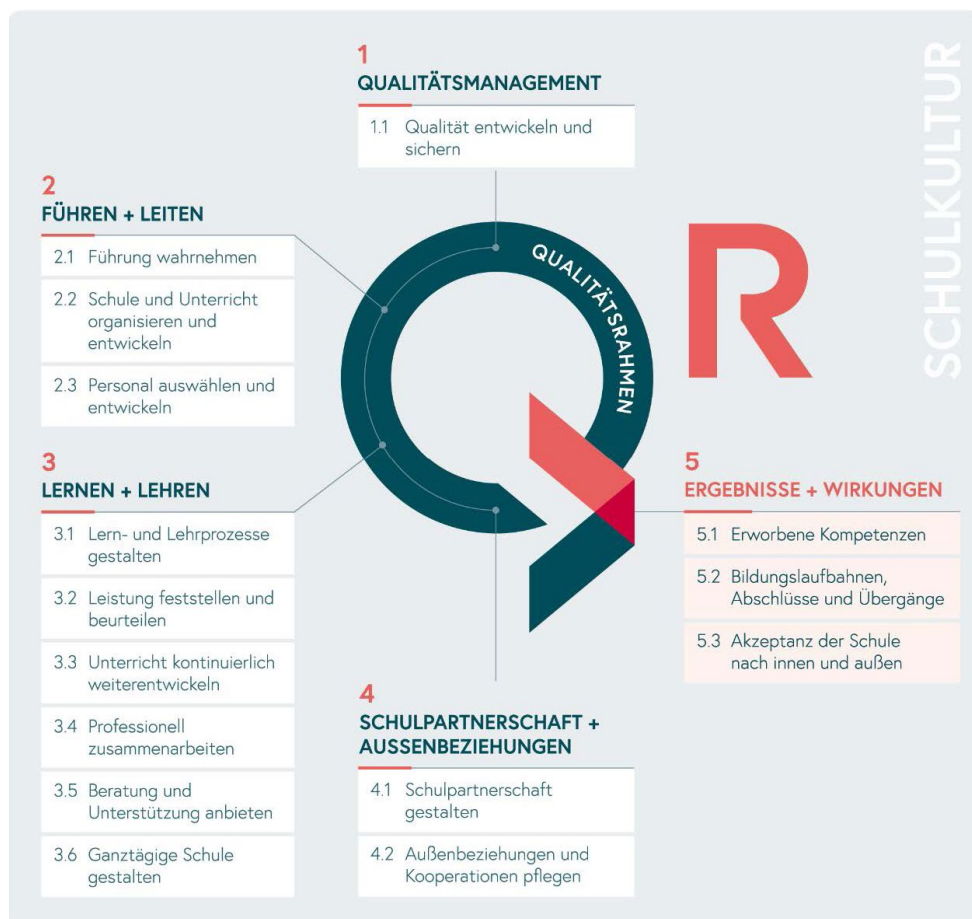
Seit Jänner 2021 ist die Website www.qms.at online. Sie wird parallel zur Einführung von QMS erweitert und enthält alle aktuellen Informationen und Unterlagen. Den Schulen steht außerdem eine Plattform mit Instrumenten für Feedback und interne Evaluation zur Verfügung.



Kurz & bündig

Der Qualitätsrahmen für Schulen ist die Grundlage für ziel- und wirkungsorientierte Schulentwicklung an österreichischen Schulen aller Schularten, das Qualitätsmanagement, das Bildungsmonitoring und die externe Schulevaluation. Er beschreibt die wesentlichen Merkmale von Schulqualität und adressiert an den Schulen vor allem die Schulleitung und die Lehrerinnen und Lehrer. Der Qualitätsrahmen umfasst fünf Qualitätsdimensionen. Die vier Dimensionen „Führen und Leiten, Lernen und Lehren, Schulpartnerschaft und Außenbeziehung“ zielen auf Prozesse ab, und auf die Ergebnisse und Wirkungen schulischer Bildungs- und Erziehungsarbeit fokussiert die Dimension „Ergebnisse und Wirkungen“.

Abb. 5: Struktur des Qualitätsrahmens für Schulen



Quelle: <https://www.qms.at/qualitaetsrahmen>

2.1.2 Bildungsmonitoring

Gesetzliche Grundlagen

Die gesetzliche Grundlage für das Bildungsmonitoring liefert § 5 Abs. 2 Z. 2 BD-EG 2017, welcher definiert, dass das zuständige Mitglied der Bundesregierung durch Verordnung die Rahmenbedingungen (einschließlich Datensicherheitsmaßnahmen) für das Bildungscontrolling festlegt. Insbesondere ist dabei „die Erfassung wichtiger Bereiche der Schulqualität und der Rahmenbedingungen (z. B. Lernergebnisse, Behaltequoten, soziales Umfeld, Schulklima, Bildungsverläufe, Ressourcen usw.) nach wissenschaftlichen Kriterien auf Basis regelmäßig und zentral erhobener bzw. gesammelter und aufbereiteter Daten und Kennzahlen“ vorzusehen. Außerdem sind das Bildungsdokumentationsgesetz (BildDokG) und die Verordnung, das Bundesstatistikgesetz und die datenschutzrechtlichen Gesetzesmaterien (DSGVO etc.) wesentliche gesetzliche Grundlagen für die Entwicklung des Bildungsmonitorings.

Beschreibung des Bildungsmonitorings

In der Bildungspolitik hat die Systembeobachtung durch Daten sowie evidenzorientiertes Handeln seit der Jahrtausendwende stets an Bedeutung gewonnen. Nicht zuletzt durch PISA und andere internationale Assessments und Bildungsvergleiche rückten Daten über das Schulsystem immer mehr in das Interesse der Öffentlichkeit, der Politik und der Verwaltung. Seitdem wird der Begriff Bildungsmonitoring vermehrt und in unterschiedlichen Kontexten verwendet. Er subsumiert eine Vielzahl von Konzepten, Instrumenten und Verfahren im Bildungsbereich, welche im Zusammenhang mit der Nutzung von Daten stehen.

Bildungsmonitoring kann im Kern als ein Beobachtungs- und Analyse-Prozess verstanden werden, welcher allerdings nicht nur der bloßen Beschreibung eines Ist-Stands dient, sondern als aktives Steuerungsinstrument versucht, Prozesse und Ergebnisse des Bildungssystems zu verbessern.

Eine allgemeine Arbeitsdefinition des Begriffs innerhalb des Projekts (auf Basis verschiedener Definitionen in der wissenschaftlichen Literatur wie auch in der öffentlichen Verwaltung) lautet:

Bildungsmonitoring ist die dauerhafte und systematische Beobachtung des Bildungssystems durch die Nutzung von Daten. Ziel ist die Verbesserung der Prozesse und Ergebnisse des Schulwesens durch die bedarfsgerechte Bereitstellung von Feedback (z. B. in Form von Berichten) sowie die Generierung neuer Erkenntnisse durch die Durchführung von Analysen.

In diesem breiten Verständnis des Begriffs umfasst Bildungsmonitoring somit verschiedene Aufgaben, Instrumente und Verfahren *einerseits zur Beobachtung des Bildungssystems* – d. h. der Erhebung und Verarbeitung von Daten – und *andererseits zur Auswertung, Analyse, Aufbereitung und Rückmeldung dieser Informationen*. Zahlreiche Elemente eines

Bildungsmonitorings sind im österreichischen Bildungssystem bereits vorhanden und etabliert, wie beispielsweise eine umfassende Schulstatistik, unterschiedliche standardisierte Kompetenz- und Leistungsmessungen, verschiedene nationale und internationale Berichte sowie Benchmarking-Projekte.

Aufbauend auf diesen bereits vorhandenen Elementen ist das grundlegende Ziel des Projekts Bildungsmonitoring im BMBWF, die Nutzung von Daten im österreichischen Schulwesen zu systematisieren und zu institutionalisieren und so evidenzorientiertes Handeln auf allen Steuerungsebenen zu fördern.

Dafür soll einerseits die Nutzung der verschiedenen bereits bestehenden Datenquellen zum österreichischen Schulwesen durch deren Zusammenführung, Verarbeitung und Aufbereitung in einem zentralen Bildungsinformationssystem verbessert werden. Es existieren zahlreiche Datenerhebungen für unterschiedlichste Zwecke, die vom BMBWF sowie von anderen Institutionen (u. a. Statistik Austria, IQS, Bildungsdirektionen) durchgeführt werden. Aufgrund einer fehlenden übergreifenden Systematik ist die Verknüpfung dieser Datenquellen und Verwendung zum Zwecke des Bildungsmonitorings im Moment allerdings nicht (oder nur eingeschränkt bzw. mit großem Aufwand) möglich. Ein neu zu entwickelndes Bildungsinformationssystem soll diese Zusammenführung und darüber hinaus eine IT-gestützte Verarbeitung und Aufbereitung der Daten (Reporting, vertiefende Analysen etc.) als Basis des Bildungsmonitorings ermöglichen.

Andererseits soll das Projekt die Informationsbereitstellung auf allen Ebenen im System verbessern und so eine direkte Basis für evidenzorientiertes Handeln bieten. Dafür wird ein neues strukturiertes Berichtswesen entwickelt, welches regelmäßig steuerungsrelevante Daten für die vier wesentlichen Ebenen – Schule, Bildungsregion, Bildungsdirektion und Zentralstelle – bedarfsgerecht aufbereitet und bereitstellt. Es soll als Teil des Bildungscontrollings und des Qualitätsmanagements gezielt die Strukturen und Prozesse der neuen Governance unterstützen.

Zusätzlich ist die Neukonzeption und Publikation des Nationalen Bildungsberichts gemäß den veränderten gesetzlichen Vorgaben sowie ein verbessertes Wissensmanagement Aufgabe und Ziel des Projekts Bildungsmonitoring.

Der konkrete Beitrag des Projekts Bildungsmonitoring zum Ziel einer evidenzorientierten Steuerung und Schulentwicklung liegt somit in der Verbesserung der Datengrundlage sowie der Informationsbereitstellung im Bildungssystem. Die erwarteten bzw. erhofften Wirkungen und Ergebnisse des Bildungsmonitorings umfassen die vermehrte Auseinandersetzung und Nutzung mit Daten auf allen Ebenen, das Aufzeigen von Stärken, Schwächen und Ungleichheiten im System sowie das transparente Verfolgen von politischen und gesellschaftlichen Zielen und Ergebnissen des Schulwesens. Aber auch die Verbesserung der Datenqualität und die Schaffung neuer Möglichkeiten für vertiefende Analysen sind

erwartete Ergebnisse des Bildungsmonitorings. Insgesamt und langfristig sollen die gesetzten Maßnahmen evidenzorientiertes Handeln als organisatorischen Standard im gesamten System etablieren.

Aktueller Stand der Umsetzung und weitere Schritte bis 2024: Die Entwicklung des Bildungsmonitorings befindet sich in der Entwicklungs- bzw. Umsetzungsphase. Die Pilotierung der ersten Berichte auf der Schulebene ist im Schuljahr 2021/22 geplant, die Weiterentwicklung und die volle Ausrollung des neuen Berichtswesens im Jahr darauf. Bei der Entwicklung und Umsetzung des neuen IT-Systems wird ein erster Testbetrieb Mitte/Ende 2022 angestrebt.



Kurz & bündig

Das Bildungsmonitoring in Österreich verfolgt das Ziel, die Nutzung von Daten zur Systembeobachtung und Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulwesen zu verbessern und evidenzorientiertes Handeln auf allen Steuerungsebenen zu unterstützen. Dafür wird unter anderem ein Bildungsinformationssystem als zentrales Datenspeicher- und Datenverarbeitungssystem entwickelt sowie ein modernes Berichtswesen für eine bedarfsgerechte Informationsbereitstellung auf allen Ebenen eingeführt.

2.1.3 Nationale Kompetenzerhebungen – iKM^{PLUS}

Gesetzliche Grundlage

Die gesetzliche Grundlage für die iKM^{PLUS} liefert § 5 Abs. 2 Z. 6 BD-EG 2017. Dieser definiert, dass das zuständige Mitglied der Bundesregierung durch Verordnung die Rahmenbedingungen (einschließlich Datensicherheitsmaßnahmen) für das Bildungscontrolling festlegt. Insbesondere die periodische, standardisierte Überprüfung von Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler (z. B. Bildungsstandard-Überprüfung, standardisierte Reife- und Diplomprüfung) ist vorzusehen.

Die Neuverlautbarung der Bildungsstandardverordnung im Dezember 2020 auf Basis des § 17 Abs. 1a SchUG bildet die zentrale Grundlage für die Weiterentwicklung der Bildungsstandardüberprüfung zur iKM^{PLUS}. Die im Anhang der Verordnung seit 2009 definierten Bildungsstandards bleiben unverändert. Die Form der Überprüfung wird aktualisiert, die Rückmeldung beschleunigt, und Datengrundlagen werden verdichtet. Außerdem ist auf § 4 IQS-G zu verweisen.

Beschreibung der iKM^{PLUS}

Die iKM^{PLUS} ist ein umfassendes Instrument und bietet neben verpflichtend durchzuführenden Modulen eine Reihe an freiwilligen Angeboten zur vertiefenden Lernstandserhebung. Mit den jährlichen Erhebungen der iKM^{PLUS} werden umfassende Datengrundlagen für pädagogische Arbeit, Schulentwicklung, Qualitätsmanagement und Bildungsmonitoring geschaffen. Eine Reflexion und nachhaltige Verwertung der gewonnenen Informationen wird gezielt angeregt und unterstützt.

Die Ergebnisse der iKM^{PLUS} werden weder auf die Leistungsbeurteilung Einfluss nehmen, noch als Kriterium für die Aufnahme an einer weiterführenden Schule herangezogen. Sie dienen der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern, der Unterrichtsentwicklung sowie der Schul- und Qualitätsentwicklung.

Zweck der nationalen Kompetenzerhebung im Rahmen der iKM^{PLUS} ist es,

- Lehrpersonen und Schulleitungen in der **Unterrichts- und Schulentwicklung** zu unterstützen, indem Ergebnisse rasch und zielgerichtet an Schulen rückgemeldet werden;
- Schülerinnen und Schülern frühzeitig eine standardisierte Rückmeldung zum Kompetenzstand zu vermitteln und sie im Erreichen ihrer **Bildungsziele** zu unterstützen;
- eine umfassende und im Vergleich zu den Bildungsstandardüberprüfungen verdichtete **Systemsicht** im Rahmen des Bildungscontrollings und des Bildungsmonitorings zu ermöglichen.

Folgende Wirkung wird durch den Einsatz der iKM^{PLUS} im Schulsystem erwartet:

- Erreichen von Bildungszielen und Regelkompetenzen: Durch den im Vergleich zur Bildungsstandardüberprüfung vorverlagerten Testzeitpunkt (3. bzw. 7. Schulstufe) und eine Folgetestung im Schuljahr darauf (4. bzw. 8. Schulstufe) wird eine Beobachtung des Lernfortschritts und gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum hinweg unterstützt.
- Beitrag zur Weiterentwicklung der Kompetenzorientierung im Bereich der Förderung und Unterrichtsentwicklung: Alle Lehrpersonen und alle Schüler/innen der Zielschulstufen erhalten flächendeckend umfassende und zeitnahe Rückmeldung zu ihrem Unterricht bzw. zu ihrem Leistungsstand in zwei bzw. in drei Unterrichtsfächern und profitieren noch im selben Schuljahr von ihrer Testteilnahme.
- Ausbau der Informationsgrundlagen für eine datengestützte Schul- und Qualitätsentwicklung: Mit den umfassenden Kompetenzerhebungen erhalten Schulleitungen jährlich Leistungsdaten zur jeweiligen Kohorte sowie im Abstand von drei Jahren die zusammenfassenden Ergebnisse dreier Jahre. Dies ermöglicht einen umfassenden Blick auf die Leistungen und Entwicklungstrends am Standort über einen längeren Betrachtungszeitraum.

- Ausbau der Datengrundlage für eine evidenzbasierte und effiziente Bildungssteuerung: Die Berichtslegung für Steuerungsebenen wird im Vergleich zur Bildungsstandardüberprüfung erheblich verdichtet. Die Datengrundlagen ermöglichen treffsichere, steuerungsrelevante Aussagen über die Leistungen des Systems in einem verkürzten Erhebungszyklus.
- Erhöhung der Effektivität und der Verbindlichkeit zur Ergebnisverwertung: Die Ergebnisse werden noch im selben Schuljahr im Rahmen der Förderung und Unterrichtsentwicklung sowie der Schulentwicklung wirksam.
- Weiterentwicklung der Feedbackkultur: Darüber hinaus wird die Rückmeldekultur weiter unterstützt und die partizipative Gestaltung von Lernprozessen durch Einbindung von Schülerinnen und Schülern und deren Erziehungsberechtigten in die Reflexion der erzielten Ergebnisse sowie in die Planung von Lernmaßnahmen gefördert.

Aktueller Stand der Umsetzung und weitere Schritte bis 2024

Die testtheoretischen Konzepte der iKM^{PLUS} liegen vor und werden laufend weiterentwickelt. Erste Pilotierungen der neuen Instrumente sind in Vorbereitung und werden ab dem Sommersemester 2020/21 durchgeführt, ebenso wie weitere Prozessevaluationen. Das erste grundlegende Fort- und Weiterbildungsangebot für Lehrpersonen ist angelaufen und wird ab dem Wintersemester 2021/22 weiter ausgebaut. Ein breites Angebot an Unterstützungsmaterialien, Handreichungen, Checklisten und Leitfäden ist in Vorbereitung und wird vom IQS und dem BMBWF zur Verfügung gestellt.

Die Kompetenzerhebungen der iKM^{PLUS} erfolgen

- im Sommersemester 2021/22 auf der 3. Schulstufe in Deutsch-Lesen und Mathematik;
- im Wintersemester 2022/23 auf der 7. Schulstufe in Deutsch-Lesen, Mathematik und English Receptive Skills;
- ab dem Sommersemester 2022/23 jährlich auf der 3. und 4. Schulstufe in Deutsch-Lesen und Mathematik;
- ab dem Wintersemester 2023/24 jährlich auf der 7. und 8. Schulstufe in Deutsch-Lesen, Mathematik und English Receptive Skills.



Kurz & bündig

Die bisherigen Bildungsstandardüberprüfungen (BIST-Ü) und die bisherige informelle Kompetenzmessung (IKM) werden in ein Instrument zusammengeführt: die individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}). Der besondere Mehrwert der Informellen Kompetenzmessung für die individuelle Förderung und die Unterrichtsplanung wird gestärkt; die Funktionen der BIST-Ü für Qualitätsmanage-

ment und Systementwicklung werden ausgebaut. Im Rahmen der iKM^{PLUS} werden jährlich die Kompetenzen aller Schüler/innen der 3., 4., 7. und 8. Schulstufe in zentralen Kompetenzbereichen der Fächer Deutsch, Mathematik und – auf der Sekundarstufe I – Englisch erhoben. Die Datengrundlagen werden ausgebaut, eine durchgehende Längsschnittbetrachtung wird möglich.

2.1.4 Interne Schulevaluation

Gesetzliche Grundlagen

Die gesetzliche Grundlage für die externe Evaluation liefert § 5 Abs. 2 Z. 5 BD-EG 2017. Dieser definiert, dass das zuständige Mitglied der Bundesregierung durch Verordnung die Rahmenbedingungen (einschließlich Datensicherheitsmaßnahmen) für das Bildungscontrolling festlegt. Insbesondere die Bereitstellung von Instrumenten und Expertise für die verpflichtend durchzuführende Selbstevaluation nach definierten Qualitätsstandards anhand der für die Schulqualität maßgeblichen Kriterien und Indikatoren sowie von Unterstützungsangeboten für die Schulen (einschließlich Schulclustern) sind vorzusehen.

Außerdem ist auf die Erläuterungen des Bildungsreformgesetzes 2017 zu verweisen. Dort heißt es: „Die stärkere Schulautonomie verlangt einerseits nach geringerer operativer Vorsteuerung, andererseits nach klaren Rahmenbedingungen und Messung der Ergebnisse einzelner Schulen und Schulcluster. Fundament der Schulentwicklung bildet die Selbstevaluation der Bildungsprozesse und Lernergebnisse durch die Schulleitung sowie der Lehrerinnen und Lehrer. Gemäß Abs. 2 Z. 5 sind Instrumente für die (Selbst-) Evaluation zur Verfügung zu stellen, die auch als Feedbackinstrumente für Lehrerinnen und Lehrer eingesetzt werden können.“

Beschreibung der internen Schulevaluation

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung werden im Rahmen von Schulautonomie bedeutsamer. Selbstevaluation von Schulen ist daher ein wesentlicher Teil eines zeitgemäßen QM-Systems. Ziel der internen Schulevaluation ist es, dass die Schule Formen der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung aufbaut und diese fest verankert. Daten, die über die interne Schulevaluation gewonnen werden, ermöglichen fundierte Erkenntnisse über den Erfolg und die Wirkungen von Maßnahmen der Schulentwicklung und dienen damit der Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität von Unterricht und Schule. Als Beteiligungsinstrument ermöglicht die interne Schulevaluation die Einbindung von Schülerinnen/Schülern, Lehrerinnen/Lehrern und Erziehungsberechtigten, um ihre Sichtweisen zu hören und in die weitere Schulentwicklung einzubeziehen. Interne Schulevaluation dient aber auch der Selbstkontrolle und der Rechenschaftslegung. Sie ermöglicht daher einerseits sich selbst und anderen Rechenschaft über die eigenen

Leistungen zu geben und andererseits die Zielerreichung und das Erreichen interner und externer Qualitätsstandards zu überprüfen.

Evaluationsverfahren und Evaluationsinstrumente werden daher im Rahmen der QMS-Entwicklung konzipiert und mit der Implementierung des QMS im Schuljahr 2021/22 Schulen für systematische Schul- und Qualitätsentwicklung zur Verfügung gestellt.

Aktueller Stand der Umsetzung und weitere Schritte bis 2024

Im Rahmen einer Arbeitsgruppe für interne Schulevaluation im BMBWF wurden Konzepte und Instrumente entwickelt. Die Begleitevaluation erfolgt durch das Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). Interne Schulevaluation und externe Schulevaluation sind in enger Abstimmung, sodass Synergien entstehen. Als erster Schritt für Themen der internen Evaluation an der Schule kann der Einsatz des Einschätzungsinstruments zum Qualitätsrahmen – siQe (schulinterne Qualitätseinschätzung) dienen. Seit September 2021 steht den Schulen für die interne Schulevaluation eine Evaluationsplattform zur Verfügung.



Kurz & bündig

Das Qualitätsmanagement an Schulen (QMS) beinhaltet auch die Selbstevaluation der Schule – im QMS als „interne Schulevaluation“ bezeichnet. Der Qualitätsrahmen bietet die Orientierung und die Kriterien, in denen die interne Schulevaluation Anwendung findet. Schulen sind im QMS aufgefordert, unter Nutzung der auf der zukünftigen QMS-Plattform zur Verfügung stehenden Instrumente systematische Evaluation zu betreiben. Sie ergänzen damit die bestehende Datenbasis zu Lernen, Schule und Unterricht (Schülerleistungsdaten, Daten aus dem Bildungsmonitoring, Daten der externen Schulevaluation) und optimieren die Schul- und Qualitätsentwicklung. Interne Evaluation dient der Selbstkontrolle und ist auch Teil der Rechenschaftslegung.

2.1.5 Externe Schulevaluation

Gesetzliche Grundlagen

Die externe Schulevaluation wurde unter dem Begriff „Qualitätsaudit“ durch § 5 Abs. 2 Z. 4 BD-EG eingeführt und vom Gesetzgeber als „externe Schulevaluation“ in § 56 Abs. 2 Schulunterrichtsgesetz sowie in der SQM-VO (BGBl. II Nr. 158/2019) im Hinblick auf ihre Qualitätsentwicklungsfunktion auf Schulebene weiter präzisiert. Die Verankerung der neuen Funktion „Schulevaluatorin“ bzw. „Schulevaluator“ erfolgte in § 227b Beamten-Dienstrechtsgesetz (BDG). Grundlegende Verfahrensprinzipien und Instrumente der externen Schulevaluation werden in der Bildungscontrolling-Verordnung festgelegt.

Beschreibung der externen Evaluation

Die Einführung von externer Schulevaluation, orientiert an international bewährten Modellen, erweitert die Möglichkeiten datengestützter Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulsystem um ein empirisch fundiertes Instrument.

Externe Schulevaluation hat primär die Funktion, Schulen eine datenbasierte und unabhängige Außensicht auf die Qualität ihres Unterrichts und ihrer schulischen Prozesse zu liefern und damit Impulse für die Qualitätsentwicklung zu geben.

Darüber hinaus sollen in Österreich durch stichprobenartige externe Evaluationen bisher nur eingeschränkt verfügbare Evidenzen über Schul- und Unterrichtsqualität für die Systemsteuerung bereitgestellt und Wissen über wirksame Maßnahmen der Qualitätsentwicklung systematisch erweitert werden (Monitoringfunktion).

Nicht zuletzt wird die externe Schulevaluation in Österreich auch eine normendurchsetzende Funktion erfüllen, insofern sie – gemeinsam mit der regionalen Schulaufsicht – den Fokus der Schulen bei der Entwicklung ihres Qualitätsmanagements auf den „Qualitätsrahmen für Schulen“ lenkt.

Funktional betrachtet nimmt die externe Schulevaluation eine komplementäre Rolle im Verhältnis zur Schulleitung und zur regionalen Schulaufsicht ein: Sie kann durch hoch spezialisierte Schulevaluatorinnen/-evaluatorennen und wissenschaftlich fundierte Verfahren den Verantwortlichen des Qualitätsmanagements verlässliche Daten bereitstellen, sie selbst hat aber keinen Beratungs- oder Implementierungsauftrag. Die Wahl von adäquaten Maßnahmen zur Weiterarbeit an den durch die externe Schulevaluation aufgezeigten Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten eines Schulstandorts verbleibt zur Gänze in der Verantwortung der jeweiligen Schulleitung und der Schulaufsicht.

Standardisiertes, empirisch fundiertes Verfahren

Für die Verfahren der externen Schulevaluationen wird in Österreich eine relativ hohe Standardisierung angestrebt. Dies ergibt sich aus den Wirkungserwartungen an die externe Schulevaluation als Entwicklungsimpulsgeberin für die Einzelschule einerseits und als Produzentin belastbarer Daten für die systemweite Qualitätsentwicklung andererseits.

Die Einhaltung festgelegter Verfahrensstandards ist eine Voraussetzung, um über Schulstandorte hinweg vergleichbare Daten zu erhalten. Sie ist zudem ein zentrales Gütekriterium von qualitativvoller externer Evaluation im Allgemeinen (vgl. Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation). Denn auch für die Einzelschule müssen Verfahren und Qualitätskriterien während des gesamten Evaluationsprozesses transparent und nachvollziehbar sein und hohe Verlässlichkeit in Bezug auf die angelegten „Maßstäbe“ sichergestellt werden.

Die Qualitätsbewertung durch die externe Schulevaluation erfolgt anhand transparenter Qualitätsindikatoren, die aus dem österreichischen Qualitätsrahmen für Schulen abgeleitet sind. Dabei werden folgende sozialwissenschaftlich fundierte Verfahren eingesetzt:

1. Daten- und Dokumentenanalyse
2. Fragebogenerhebungen
3. Leitfadengestützte Interviews
4. Standardisierte Unterrichtsbeobachtungen (Sequenzen)

Ein mehrtägiger Schulbesuch eines Teams von Schulevaluatorinnen/-evaluatoren ermöglicht die Vertiefung standortspezifischer Informationen durch Interviews mit der Schulleitung und den Schulpartnern sowie die Durchführung von standardisierten Unterrichtsbeobachtungen. Im Rahmen des Verfahrens werden jedoch keine einzelnen Lehrpersonen bewertet, sondern immer nur die Organisations- und Unterrichtsqualität der Schule als Ganzes.

Die Analysen und Qualitätsbeurteilungen der externen Schulevaluation stützen sich somit nicht auf einzelne (anekdotische) Informationen und Einschätzungen, sondern jeweils auf mehrere standardisiert erhobene Datenquellen, die auch die Perspektiven der verschiedenen Personengruppen bzw. Schulpartner am Standort berücksichtigen („Triangulation“).

Am Ende des Evaluationsverfahrens erhält die Schule eine Rückmeldung in Form einer evidenzbasierten Expertise (Evaluationsbericht), welche auch der zuständigen Schulaufsicht zur Verfügung gestellt wird.

Wirksamkeitsvoraussetzungen der externen Schulevaluation

Um die Analysen der externen Schulevaluation möglichst effektiv für Schulentwicklung nutzbar zu machen, wird im Rahmen der Konzeption eine enge inhaltliche Verzahnung mit den Qualitätskriterien und sonstigen Instrumenten des schulischen Qualitätsmanagements (insbesondere der internen Schulevaluation) angestrebt. Gemeinsames Bezugssystem für alle Instrumente und handelnden Akteurinnen/Akteure ist immer der „Qualitätsrahmen für Schulen“.

Von besonderer Bedeutung für die Wirksamkeit externer Schulevaluation ist außerdem, dass mit den Ergebnissen im Anschluss zielgerichtet und nachhaltig gearbeitet werden kann. Dies bedingt ein strukturiertes Zusammenwirken von Schulleitung und Schulaufsicht – sowie auch die erforderliche Expertise für die Interpretation und Kontextualisierung von Daten und anschließende Ableitung von Maßnahmen. Entscheidend ist, dass Schulen hierfür bei Bedarf Unterstützung durch die Schulqualitätsmanagerin/den Schulqualitätsmanager (SQM) sowie durch dafür qualifizierte Schulentwicklungsbegleiter/innen, Fortbildungsangebote, Handreichungen usw. erhalten.

Aktueller Stand der Umsetzung und weitere Schritte bis 2024

Mit wissenschaftlicher Unterstützung des IQS und Beratung durch Expert/innen aus bestehenden Evaluationsstellen in Deutschland, Südtirol und der Schweiz wurden seit 2019 konzeptive Arbeiten an den Evaluationsverfahren und -instrumenten, Qualitätsindikatoren, Bewertungskriterien sowie die Vorbereitungen für den Organisations- und Personalaufbau vorgenommen.

Ab dem Schuljahr 2021/22 erfolgt der organisatorische Aufbau der externen Schulevaluation im Zuständigkeitsbereich des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Umfassend qualifizierte Schulevaluatorinnen/-evaluatorennen werden in einer einjährigen Pilotierungsphase die Evaluationsverfahren an ca. 50–60 Schulstandorten in ganz Österreich erproben.

Ab dem Schuljahr 2022/23 soll im Regelbetrieb jährlich eine nach festgelegten Parametern geschichtete Stichprobe von rund 150 Schulen evaluiert werden, wobei Schulen auch aus eigener Initiative eine externe Evaluation zur Unterstützung ihrer Qualitätsentwicklung anfordern können werden.



Kurz & bündig

Ab dem Schuljahr 2021/22 soll die externe Schulevaluation schrittweise als neues Instrument der schulischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Österreich eingeführt werden. Schulen können künftig eine datenbasierte, unabhängige Rückmeldung von außen zur Qualität ihres Unterrichts und ihrer organisatorischen Prozesse erhalten.

Die externe Schulevaluation zeigt mithilfe empirisch fundierter Verfahren entlang transparenter Qualitätskriterien den Schulen Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten auf. Durch aggregierte Analysen von Evaluationsberichten wird die externe Schulevaluation außerdem Wissen über Qualitätsentwicklung auf Systemebene bereitstellen und zum Bildungsmonitoring beitragen.

2.1.6 Planungs- und Berichtswesen, Zielvereinbarungen, Rechenschaftslegung

Gesetzliche Grundlagen

Im Jahr 2013 ist die Wirkungsorientierung durch Verankerung in Art. 51 Abs. 8 und 9 B-VG in Kraft getreten. Die Wirkungsorientierung gilt für alle Ministerien in Österreich. Mit dem Bundesgesetz über die Führung des Bundeshaushaltes (Bundeshaushaltsgesetz 2013 – BHG 2013), BGBl. I Nr. 139/2009 i. d. F. BGBl. I Nr. 30/2018 erfolgte die Verankerung

des Grundsatzes der Wirkungsorientierung unter Berücksichtigung der tatsächlichen Gleichstellung von Frauen und Männern im gesamten Kreislauf der Haushaltsführung des Bundes. Damit kann Auskunft darüber gegeben werden, welche Ziele sich die Politik setzt, wie sie diese erreichen will und woran die tatsächliche Umsetzung gemessen wird. Für die Bevölkerung soll damit höhere Transparenz staatlichen Handelns erreicht werden.

Die gesetzliche Grundlage für das Planungs- und Berichtswesen liefert § 5 Abs. 2 Z. 4 BD-EG 2017. Diese Regelung legt fest, dass das zuständige Mitglied der Bundesregierung durch Verordnung die Rahmenbedingungen (einschließlich Datensicherheitsmaßnahmen) für das Bildungscontrolling festlegt. Insbesondere sind dabei die Entwicklung eines periodischen Planungs- und Berichtswesens (Entwicklungspläne, Qualitätsberichte, Qualitätsprogramme) sowie periodische Bilanzierungen und Zielvereinbarungen auf und zwischen allen Ebenen der Schulverwaltung und der Schulen (einschließlich Schulclustern) vorzusehen (Qualitätsmanagement).

Planungs- und Berichtswesen im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Berichte zur Wirkungsorientierung und Bildungscontrolling-Bericht

Das Planungs- und Berichtswesen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung setzt sich aus den Berichten zur Wirkungsorientierung und dem Bildungscontrolling-Bericht zusammen.

Die Wirkungsorientierung in Österreich besteht aus der mittelfristigen und jährlichen Haushaltsplanung, dem Wirkungscontrolling und der wirkungsorientierten Folgenabschätzung (WFA). Die Bundesverwaltung wird damit über Zielvorgaben, Wirkungen und Leistungen gesteuert. Es liegt in der Verantwortung der Ministerin bzw. des Ministers, jährlich im Budgeterstellungprozess zu definieren, welche Ziele in der jeweiligen Untergliederung des Budgets mit den verfügbaren Mitteln verfolgt und welche Maßnahmen zur Umsetzung der Ziele gesetzt werden. Die Zielhierarchie folgt dabei der Budgetstruktur.

Konkret sind zu definieren:

- ein Leitbild,
- die Herausforderungen,
- die Wirkungsziele der Untergliederung,
- die Maßnahmen der Globalbudgets sowie
- die Ziele und Maßnahmen auf Ebene der Detailbudgets (RZL-Plan der Zentralstelle).

Während die Wirkungsziele langfristig ausgerichtet sind, sind die Maßnahmen der Globalbudgets eine wesentliche mittelfristige Steuerungsebene. Sie beinhalten dabei das gesamte Aufgabenspektrum des BMBWF. Die Maßnahmen des Globalbudgets sind eine

wesentliche Vorsteuerungsgröße für die Inhalte der Ressourcen-, Ziel- und Leistungspläne der Bildungsdirektionen. Die Angaben zur Wirkungsorientierung sind jährlich im Bundesvoranschlag enthalten. Die Angaben zur Wirkungsorientierung werden jeweils im Folgejahr in einem Bericht evaluiert und veröffentlicht. Dieser jährliche Bericht präsentiert dabei einen konzisen Zwischenstand der Entwicklungen des vergangenen Jahres und deren Bewertung hinsichtlich der ursprünglichen Zielsetzungen.

Zusätzlich zur Evaluierung der Wirkungsangaben ist ab dem Jahr 2021 dem Nationalrat alle drei Jahre der hier vorliegende Bildungscontrolling-Bericht vorzulegen. Dieser gibt Auskunft über zentrale Ergebnisse und Entwicklungen im Bildungssystem in der jeweiligen Periode. Der Bildungscontrolling-Bericht umfasst die Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen und ist Teil des Nationalen Bildungsberichts. Die untenstehende Tabelle fasst die Berichte auf der Ebene des BMBWF zusammen:

Tab. 2: Planungs- und Berichtswesen des BMBWF im Überblick

Bericht	Inhalt	Erscheinungszeitraum	Öffentlich/ nicht öffentlich
Bericht zur Wirkungsorientierung	Evaluierung des Bundesvoranschlags des jeweils vorangegangenen Jahres (Rechtsgrundlage: BHG 2013)	Einmal jährlich (Ende Oktober) des Folgejahres	Öffentlich, Vorlage an den Nationalrat
Nationaler Bildungsbericht (NBB)	Bildungscontrolling-Bericht inklusive Schulqualitätsberichte; Analysen, Daten und Statistiken für eine evidenzbasierte bildungspolitische Auseinandersetzung; wissenschaftliche Beiträge zu ausgewählten Forschungsfragen (Rechtsgrundlage: § 5 Abs. 3 BD-EG)	Alle drei Jahre (beginnend mit 2021)	Öffentlich, Vorlage an den Nationalrat
Bildungscontrolling-Bericht (als Teil des NBB)	Zusammenschau der Ergebnisse der wirkungsorientierten Steuerung, Qualitätsmanagement, Ressourcencontrolling und Bildungsmonitoring und Ergebnisse der Berichte zum RZLP der Bildungsdirektionen, enthält Schulqualitätsberichte (Rechtsgrundlage: § 5 Abs. 3 BD-EG)	Alle drei Jahre (beginnend mit 2021)	Öffentlich, Vorlage an den Nationalrat

Planungs- und Berichtswesen mit den Bildungsdirektionen: RZL-Pläne, Berichte über die Umsetzung der RZL-Pläne sowie Schulqualitätsberichte

Das Planungs- und Berichtswesen mit den Bildungsdirektionen setzt sich aus den Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplänen, den halbjährlichen Berichten zu deren Umsetzung sowie den Schulqualitätsberichten zusammen.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Eckpunkte der beiden Berichte:

Tab. 3: Planungs- und Berichtswesen mit den Bildungsdirektionen im Überblick

Bericht	Inhalt	Erscheinungszeitraum	Öffentlich/ nicht öffentlich
Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen (als Teil des Bildungscontrolling-Berichts)	Personal- und Ressourcenberichte der Bildungsdirektionen sowie konsolidierte Ergebnisse der Qualitätssicherung (Rechtgrundlage: § 5 Abs. 3 i. V. m. § 30 BD-EG)	Alle drei Jahre (beginnend mit 2021)	Öffentlich, Vorlage an den Nationalrat
Berichte zum RZL-Plan der Bildungsdirektionen	Evaluierung der gesetzten Ziele, Maßnahmen und Kennzahlen der aktuellen RZL-Pläne der Bildungsdirektionen	Halbjährlich (Juni, Dezember)	Nicht öffentlich

Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan

Der Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan (RZLP) ist ein verwaltungsinternes Steuerungsinstrument, das zur Umsetzung der wirkungsorientierten Verwaltung dient. Er ist seit 2019 umzusetzen.

Er macht Angaben über die finanziellen und personellen Ressourcen und hat die angestrebten Ziele sowie die zur Zielerreichung erforderlichen Maßnahmen, Aufgaben und Leistungen zu enthalten. Die Inhalte ergeben sich unter anderem aus pädagogischen Zielen und Maßnahmen. Ein Beispiel für ein definiertes Ziel wäre die „Verbesserung der Steuerung und Neuorganisation der Schulverwaltung“. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde unter anderem die Maßnahme „Verankerung der Bildungsregion als Steuerungseinheit inkl. Neuausrichtung der Schulaufsicht“ gesetzt. Um die entsprechenden Maßnahmen umzusetzen und zu erfüllen, werden von den Bildungsdirektionen Meilensteine oder Kennzahlen definiert, die es zu erreichen gilt. Ein Meilenstein in diesem Beispiel könnte lauten: „Die Neueinteilung der Aufsichtsbereiche und Verteilung der Aufgabenbereiche in den Bildungsregionen ist abgeschlossen.“

Der RZLP ist als verwaltungsinternes Zielvereinbarungsinstrument nicht öffentlich, wird jährlich vom Bildungsdirektor/der Bildungsdirektorin erstellt und im Einvernehmen vom zuständigen Mitglied der Bundesregierung und der Landesregierung festgelegt.

Der Umsetzungsstand der im RZL-Plan gesetzten Maßnahmen wird durch Erfassung in einem vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung vorgegebenen Berichtsdokument halbjährlich überprüft. Dies bedeutet, dass das BMBWF jeweils zum 30.6. und zum 31.12. eines Jahres an die Bildungsdirektionen mit einem Berichtsformular herantritt, welches die Zielwerte (Meilensteine und/oder Kennzahlen) der vereinbarten Maßnahmen abfragt. Die Bildungsdirektionen beurteilen den Umsetzungsstand. Sollte ein Zielwert nicht erreicht worden sein, erfolgt eine Begründung der Bildungsdirektion.

Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen

Die dreijährlichen Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen (§ 5 Abs. 3 BD-EG i. V. m. § 30 Abs. 2 BD-EG) sind Teil des Bildungscontrolling-Berichts und werden dem Nationalen Bildungsbericht im Anhang beigefügt. Das Konzept sieht vor, dass sie eine Zusammenfassung der Ziele und Maßnahmen aus dem Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan, Personal- und Ressourcendaten sowie einen Tätigkeitsbericht der externen Evaluation enthalten. Ergebnisse der Qualitätssicherung werden zudem anhand ausgewählter Indikatoren zur Schulqualität berichtet. Die inhaltliche Grundlage bei der Entwicklung dieser Indikatoren bildet der Qualitätsrahmen für Schulen (siehe Kapitel 2.1.1), der Merkmale von Schulqualität in den Dimensionen „Qualitätsmanagement“, „Führen und Leiten“, „Lernen und Lehren“, „Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen“ sowie „Ergebnisse und Wirkungen“ beschreibt. Die Aufbereitung der Daten für die Schulqualitätsberichte erfolgt über das Bildungsmonitoring (siehe Kapitel 2.1.2).

Im NBB 2021 kann dieses Konzept der Schulqualitätsberichte noch nicht vollständig realisiert werden, da sich das Bildungscontrolling im Aufbau befindet und zum Zeitpunkt der Berichtserstellung einige der erforderlichen Datenressourcen noch nicht verfügbar waren.

Im Abschnitt 3.4 des vorliegenden Bildungscontrolling-Berichts werden daher aktuelle Daten zu den personellen und finanziellen Ressourcen der Bildungsdirektionen dargestellt. Informationen zur Schulqualität in den Bundesländern bietet dann Teil 2 „Bildungsindikatoren“ des NBB 2021, der umfangreiches Datenmaterial zum österreichischen Schulsystem, gegliedert nach Kontext-, Input-, Prozess- und Output-Indikatoren, bereitstellt. Einige der statistischen Analysen beleuchten Situation und Ergebnisse der Bundesländer.

Planungs- und Berichtswesen in den Bildungsregionen: Regionaler Bildungs- und Entwicklungsplan und Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche

Das Planungs- und Berichtswesen in den Bildungsregionen besteht aus dem regionalen Bildungs- und Entwicklungsplan, den Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächen zwischen den Abteilungsleitungen der Bildungsregion und der Leitung des Pädagogischen Dienstes sowie Instrumenten für Evaluation und Feedback.

So wie Schulen ein Qualitätsmanagement für transparente und systematisierte Strukturen des Planens, Entscheidens und für Strategien zur Steuerung von Entwicklungen brauchen, ist es in den Bildungsregionen ebenfalls notwendig, ein Qualitätsmanagementsystem zu etablieren. Damit können Reformvorhaben sowie schulische Vorhaben und Pläne in der Bildungsregion mit geeigneten Instrumenten und Werkzeugen umgesetzt und vorangetrieben werden. Dieses Qualitätsmanagementsystem für die Bildungsregion mit den Kernelementen regionaler Entwicklungsplan, Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG) zwischen den Abteilungsleitungen der Bildungsregion und den Leitungen des Pädagogischen Dienstes sowie Instrumenten für die interne Evaluation ist im Aufbau und wird voraussichtlich ab dem Schuljahr 2021/22 eingeführt.

Der regionale Bildungs- und Entwicklungsplan bildet dabei eine wesentliche Klammer zwischen den pädagogischen Zielen, Maßnahmen und Meilensteinen im Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan der Bildungsdirektion und deren Qualitätsmanagementsystem und den Handlungsfeldern der Schulen in einer Bildungsregion.

Planungs- und Berichtswesen von Schulen: Schulentwicklungsplan; Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch; interne und externe Schulevaluation, Q-Handbuch, Schulmonitor

Das Planungs- und Berichtswesen im Schulbereich umfasst

- den Schulentwicklungsplan
- Daten und Evidenzen der Schule
 - Datenblatt Schule
 - Ergebnisse aus der internen und ggf. externen Schulevaluation
- die Beschreibung der Prozesse einer Schule im Q-Handbuch
- und das Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch zwischen Schulaufsicht und Schulleitung

Schulentwicklungsplan: Der Schulentwicklungsplan ist ein wesentliches Element des schulischen Qualitätsmanagements und steuert die systematische Schulentwicklung. Der Schulentwicklungsplan enthält Ziele und Maßnahmen, die auf Basis von Evidenzen und Daten den Schulentwicklungsprozess vorantreiben und zur Qualitätsentwicklung und -sicherung beitragen. Stellt eine Schule z. B. anhand von Ergebnissen der internen Schulevaluation (Ergebnisse einer Umfrage mit Fragebögen bei Eltern und anderen Schulpartnern) fest, dass die Kooperation und Kommunikation mit den Schulpartnern Entwicklungsbedarf zeigt, dann nimmt sie dieses Thema in den Schulentwicklungsplan auf. Die Schule setzt sich in diesem Fall das Ziel, die Außenbeziehungen und Kooperationen neu aufzustellen und entscheidend zu verbessern, und definiert Maßnahmen, wie sie dieses Ziel erreichen will. Die Zielerreichung wird nach der dreijährigen Planungsperiode mittels Indikatoren überprüft. Die Erstellung eines Schulentwicklungsplans erfolgt in einem partizipativen Prozess auf möglichst breiter Basis unter Nutzung der Arbeitsstrukturen der Schule. Die Letztverantwortung für Erarbeitung, Ergebnis und Kommunikation des Schulentwicklungsplans liegt bei der Schulleitung. Der Schulentwicklungsplan ist eine wesentliche Säule des BZG mit der Schulaufsicht.

Datenblatt Schule: Das Datenblatt Schule definiert ein Berichtsformat, welches vom BMBWF für die einzelne Schule zur Verfügung gestellt wird. Darunter ist ein Datenblatt mit relevanten Indikatoren und Kennzahlen, die eine grundlegende Information über die Schule bieten, zu verstehen. Im Datenblatt Schule finden sich zum Beispiel Grundinformationen zur Schule (Schulkennzahl, Kontaktdaten, Schulerhalter etc.), Informationen zur Schülerschaft (Anzahl der Schüler/innen, Anzahl der Klassen, Mehrsprachigkeit etc.), Informationen zum Lehrpersonal (Schüler/innen-Lehrer/innen-Quote etc.) sowie Informationen zur Prozessqualität, worunter etwa Daten zum Qualitätsmanagement

oder zu Fort- und Weiterbildungen der Lehrpersonen zu verstehen sind. Außerdem werden Daten zu Ergebnissen der Schule (Absolventinnen/Absolventen, Übergänge in den Arbeitsmarkt etc.) zur Verfügung gestellt. Der Schulmonitor stellt damit wesentliche Daten und Evidenzen der einzelnen Schule dar (vgl. Kapitel 2.1.2).

Q-Handbuch: Das Q-Handbuch einer Schule enthält zentrale Steuerungsdokumente (z. B. Pädagogisches Konzept, Fort- und Weiterbildungsplan) sowie Kernprozesse der Schule (z. B. Aufnahme von Schülerinnen/Schülern, Abwicklung von standardisierten Leistungsmessungen ...). Es dient dazu, die Routineprozesse der Schule zu dokumentieren und für die Lehrkräfte gut nachvollziehbar zu machen.

Das BZG, das entsprechend der dreijährigen Planungsperiode für den Schulentwicklungsplan mindestens einmal in drei Jahren mit jeder Schule geführt wird, dient der Berichterstattung der Schule an die Schulaufsicht und liegt in der Verantwortung der Führungskräfte, Schulleitung und Schulqualitätsmanagerin/-manager. Grundlagen des BZG sind der Schulentwicklungsplan, die Daten und Evidenzen der Schule (Schulmonitor, Ergebnisse aus der internen und ggf. externen Schulevaluation) sowie die Beschreibung der Prozesse im Q-Handbuch.

Auf dieser Basis werden Zielvereinbarungen zwischen Schulleitung und Schulaufsicht im Hinblick auf die nächste Qualitätsentwicklungsperiode vereinbart. Das Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch nimmt darüber hinaus auch in den Blick, welche Ziele der vorhergehenden Qualitätsentwicklungsperiode erreicht bzw. nicht erreicht wurden.



Kurz & bündig

Mit dem Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz geht neben der Einrichtung eines Bildungscontrollings auch die Einrichtung eines periodischen Planungs- und Berichtswesens einher. Dieses umfasst Entwicklungspläne und Qualitätsberichte sowie periodische Bilanzierungen und Zielvereinbarungen auf und zwischen allen Ebenen der Schulverwaltung und der Schulen. Auf dieser Basis verfügen zukünftig alle Steuerungsebenen über einen abgestimmten, verbindlichen Katalog an qualitativen Kriterien, Kennzahlen, Parametern und Benchmarks, die die Qualität von Schulen beschreiben, damit allen Akteuren der Fokus des jeweiligen Wirkens bewusst ist. Auf Ebene des Ministeriums wird die Zielsetzung und ihre Umsetzung mittels der Wirkungsorientierung gemessen. Zwischen Ministerium und nachgeordneter Dienststelle wird der Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan abgeschlossen und halbjährlich evaluiert. Auf Ebene der Bildungsregion ist dies der regionale Bildungs- und Entwicklungsplan, der eine wesentliche Klammer zwischen den pädagogischen Zielen, Maßnahmen und Meilensteinen im Res-

sourcen-, Ziel- und Leistungsplan der Bildungsdirektion und deren Qualitätsmanagementsystem und den Handlungsfeldern der Schulen in einer Bildungsregion bildet. Auf Ebene der Schulen sind der Schulentwicklungsplan und das Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch zwischen Schulleitung und Schulaufsicht die wesentlichen Kernelemente des schulischen Qualitätsmanagements.

3 Ergebnisse aus dem Bildungscontrolling und Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen

Das vorangegangene Kapitel befasste sich mit den einzelnen Komponenten des Bildungscontrollings, mit deren Umsetzungsstand und dem Ausblick auf die Entwicklung bis 2024. Wie bereits angemerkt, befindet sich das Bildungscontrolling im Aufbau und auch die Schulqualitätsberichte können noch nicht vollständig, gemäß dem in Kapitel 2.1.6 dargestellten Konzept, vorgelegt werden.

Im vorliegenden Bildungscontrolling-Bericht wird daher ein Überblick über die bislang vorhandenen Controllingergebnisse gegeben, um anhand dieser Entwicklungen im österreichischen Bildungssystem aufzuzeigen. Dabei werden die Wirkungsinformationen des BMBWF und deren Evaluierung aus dem Jahr 2020 sowie die RZL-Pläne 2020 der Bildungsdirektionen herangezogen.

3.1 Wirkungsinformationen des BMBWF 2020

Eines der wesentlichen Instrumente des Bildungscontrollings im Sinne einer strategischen Planung, Steuerung und Weiterentwicklung des Bildungssystems im Wirkungsbereich des Bundes ist die wirkungsorientierte Steuerung. Sie legt die Basis für alle weiteren Steuerungsinstrumente auf allen übrigen Ebenen im Rahmen des Bildungscontrollings.

Im jährlichen Bundesfinanzgesetz beschreiben die Angaben zur Wirkungsorientierung die angestrebten Wirkungen auf die einzelnen Politikbereiche. Dazu werden von der Politik Wirkungsziele, entsprechende Maßnahmen und zur Erfolgsmessung Indikatoren für jede Untergliederung und die dazugehörigen Globalbudgets festgelegt. Die Zielerreichung wird jährlich mittels Indikatoren und Meilensteinen und Kennzahlen, die zur Erreichung der Maßnahmen festgelegt werden, gemessen. Die Evaluierung wird einmal jährlich vorgenommen.

Im Folgenden werden die Wirkungsziele des BMBWF (Bereich Bildung) sowie die Globalbudgetmaßnahmen für das Jahr 2020 und ihre Evaluierungsergebnisse dargestellt.

Für das Jahr 2020 hat sich das BMBWF folgende Wirkungsziele gesetzt:

- **Wirkungsziel 1:** Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler und von Zielgruppen in der Erwachsenenbildung
- **Wirkungsziel 2:** Verbesserung der Bedarfsorientierung sowie der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen
- **Wirkungsziel 3:** Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung
- **Wirkungsziel 4:** Verbesserung der Bildungs- und Berufschancen durch Förderung der Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch von Kindern in elementarpädagogischen Einrichtungen und in der Schule

Um jene Ziele zu erreichen, wurden 2020 zehn Globalbudget-Maßnahmen definiert. Maßnahmen auf Globalbudget-Ebene sind die Leitprojekte des BMBWF und bilden die Prioritäten des Jahres 2020 ab. Sie leiten sich mehrheitlich aus dem Regierungsprogramm ab. Folgende Kurzübersicht stellt diese Maßnahmen dar.

Globalbudget 3001 – Steuerung und Services

1	Verbesserung der Steuerung des Schulsystems und Umsetzung der erweiterten Schulautonomie durch organisatorische, personelle und pädagogische Gestaltungsspielräume
2	Weiterentwicklung der Angebote im Bereich der Erwachsenenbildung
3	Einführung und Umsetzung des Masterplans Digitalisierung
4	Weiterentwicklung des Steuerungsmodells für die pädagogischen Hochschulen
5	Stärkung der Gleichstellungsarbeit und der Genderkompetenz in Schule und Pädagog/innenbildung

Globalbudget 3002 – Schule einschließlich Lehrpersonal

6	Stärkung der Grundkompetenzen und Kulturtechniken
7	Stärkung der Sprachkompetenz in der Bildungssprache Deutsch in elementarpädagogischen Einrichtungen sowie Verbesserung der Bildungsübergänge/Ausbau der Schnittstellensteuerung
8	Verstärkte Förderung von Begabungen und Talenten unter Berücksichtigung der Diversität
9	Einführung und Implementierung eines weiterentwickelten und einheitlichen Qualitätsmanagement-Systems auf allen Ebenen des Schulwesens inklusive einer externen Schulevaluation
10	Weiterentwicklung der Angebote in der Sekundarstufe II auch im Hinblick auf die Bildungspflicht bis 18

Die Evaluierung der Wirkungsziele 2020 zeigte folgende Ergebnisse: Das **Wirkungsziel „Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler“** konnte 2020 überwiegend erreicht werden. Die Indikatoren, die den Erfolg des Wirkungsziels messen, lassen annehmen, dass sich die bisher beobachtete Entwicklung des Bildungsniveaus auch weiterhin fortsetzen wird. Der generelle Trend zu höherer schulischer Bildung lässt sich weiterhin erkennen und zeigt sich unter anderem durch den Anteil jener Jugendlichen, die sich im Schuljahr nach Erfüllung der Schulpflicht in einer weiteren Ausbildung befinden (93,6 %). Auch die Abschlussquote in der Sekundarstufe II zeigt sich mit 83,4 % gegenüber den Vorjahren konstant. Der alternative Zugang zu den Hochschulen über die Berufsreifeprüfung wird ebenfalls stetig genutzt; eine direkte Wirkung der Maßnahme „Lehre + Matura“ bzw. der damit in Zusammenhang stehenden Förderinstrumente kann angenommen werden. Lediglich die Quote der Aufstiegsberechtigten blieb mit 92,3 % ein wenig hinter den Erwartungen zurück. Da der letztverfügbare Stand der Daten der angeführten Indikatoren das Jahr 2019 betrifft, können Auswirkungen der COVID-19-Pandemie noch nicht dargestellt und auch nicht abgeschätzt werden. Bei den Absolvent/innen, die einen Pflichtschulabschluss nachgeholt haben, zeigt sich jedoch 2020 COVID-19-bedingt ein leichter Rückgang im Vergleich zum Jahr 2019. Allerdings konnten nach wie vor 1186 Personen ihren Pflichtschulabschluss erfolgreich nachholen. 2019 waren es im Vergleich dazu 1292 Personen. Mit Blick auf die Indikatoren des Wirkungsziels lässt sich generell feststellen, dass sich das Bildungsniveau der Schüler/innen in Österreich im internationalen Vergleich auf vergleichsweise hohem Niveau bewegt und sich in den letzten Jahren kaum verändert hat. Nichtsdestotrotz wird stetig an einer Weiterentwicklung und Optimierung des Bildungssystems gearbeitet. Im Rahmen einer Globalbudgetmaßnahme wird unter anderem an einem Konzept und einem Gesetzesentwurf zur Bildungspflicht bis 18 gearbeitet, um eine bessere Bildung aller Österreicher/innen zu gewährleisten. Im Fokus stehen derzeit jedoch auch Maßnahmen zur Digitalisierung wie die Weiterentwicklung der digitalen Bildung und die Integration digitaler Inhalte und Kompetenzen in die Lehrpläne der Unterrichtsfächer. Auch an der Verbesserung der Bildungsübergänge wird stetig gearbeitet. Die durch die COVID-19-Pandemie eventuell verursachten Lernrückstände und ein damit möglicherweise einhergehender Abfall des Leistungs- und Bildungsniveaus werden in aktuellen Maßnahmen des BMBWF berücksichtigt. Um diesen entgegenzuwirken, wurde unter anderem ein umfangreiches Förderpaket für alle Schulstufen im Volumen von rund 200 Millionen Euro geschnürt. Die Ressourcen werden aus dem Budget des Bildungsministeriums sowie aus den EU-Fonds ESF-React bereitgestellt und werden von den Bildungsdirektionen nach Bedarf zugeteilt. Die Mittel entsprechen im Sommersemester dem Umfang von rund 4.500 zusätzlichen Lehrkräften. Damit können bis Februar 2022 bis zu rund 3 Millionen zusätzliche (Einzel-)Förderstunden ermöglicht werden. Aber auch die mit der Pandemie einhergehenden positiven Erfahrungen und Entwicklungen, wie zum Beispiel in der Digitalisierung, werden in der Weiterentwicklung des Bildungssystems intensiv weiterverfolgt. Der Ausbau der IT-Infrastruktur und digitaler Endgeräte wird weiterhin vorangetrieben und auch die Implementierung von IT-gestütztem Unterricht

in der Sekundarstufe I mit digitalen Endgeräten stellt ein zentrales Anliegen für die nächsten Jahre dar. Aufgrund des bereits erreichten hohen Bildungsniveaus bzw. der auch im OECD-Vergleich hohen Quote an Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe II sind nur moderate Anstiege in den kommenden Jahren zu erwarten. Es bleibt allerdings auch weiterhin ein zentrales Ziel, trotz der zunehmenden Heterogenität der Schülerinnen- und Schülerpopulation und Herausforderungen von unterschiedlichen Leistungsniveaus aufgrund unterschiedlicher Bildungsherkunft sowie der Entwicklungen durch die COVID-19-Pandemie einen weiteren Anstieg beziehungsweise den Erhalt des Bildungsniveaus zu gewährleisten.

Das **Wirkungsziel „Verbesserung der Bedarfsorientierung sowie der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen“** konnte 2020 überwiegend erreicht werden. Die Verbesserung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungssystem stellt eine kontinuierliche Anstrengung des Ressorts dar. Im Schuljahr 2019/20 konnte, verglichen mit dem Vorjahr, ein leichter Anstieg des Anteils der Schüler/innen in „geschlechtsuntypischen Schulformen“ verzeichnet werden. Somit sank der Anteil der Schüler/innen in ausgewogenen Schulformen prinzipiell. Der Anteil der Mädchen in typisch männlichen Schulformen ist gestiegen. Bei den Burschen in typisch weiblichen Schulformen ist der Anteil um 0,2% gesunken. Der Frauenanteil bei Leitungen der Bundesschulen konnte ebenfalls um 1,6 Prozentpunkte auf 42,9% gehoben werden. Auch die Entwicklung der Anzahl der Schüler/innen, die eine Tagesbetreuung in Anspruch nahmen, entsprach im Schuljahr 2019/20 den Erwartungswerten. Auswirkungen durch die COVID-19-Pandemie waren noch nicht zu spüren. Generell lassen sich für das Jahr 2020 positive Entwicklungen im Bereich der Gleichstellung verorten. Im Bereich der Chancengerechtigkeit ist die Quote der Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die einen Sekundarstufe-II-Abschluss erreichen, im Vergleich zu den Jahren davor ein wenig gesunken. Die Betrachtung der Verbesserung der gesamten Schülerinnen- und Schülergruppe bei der Bildungsstandardmessung der letzten Jahre lässt jedoch erwarten, dass der prozentuelle Anteil in den nächsten Jahren tendenziell wieder steigen wird. Um die Bildungsgerechtigkeit in Österreich auszubauen und potenziell zu erwartende durch die COVID-19-Pandemie verursachte Lernrückstände auszugleichen, wurde unter anderem eine Globalbudgetmaßnahme zur Stärkung der Grundkompetenzen und Kulturtechniken gesetzt, welche die Intensivierung der Förderung der Schüler/innen an Schulen mit „sozial schwierigen“ Ausgangssituationen in den Fokus stellt. Außerdem wird stetig an der Weiterentwicklung der Angebote im Bereich der Erwachsenenbildung gearbeitet, um das Nachholen von Bildungsabschlüssen zu ermöglichen und damit einen Beitrag zur Bildungs- und Chancengerechtigkeit zu leisten. Der Aspekt der Bedarfsorientierung wurde 2020 erstmalig in ein Wirkungsziel integriert. Das BMBWF macht es sich zum Ziel, das Bildungssystem stärker am Bedarf der Schüler/innen zu orientieren sowie diesen eine zeitgemäße und anwendungsorientierte Ausbildung zu ermöglichen, um auch auf dem Arbeitsmarkt rasch Fuß zu fassen. In diesem Zusammenhang kommt der Förderung der individuellen Begabungen, der bedarfsgerechten Möglichkeit der

Nutzung ganztägiger Schul- und Betreuungsformen sowie der Attraktivierung und dem Ausbau von MINT- und IT-Schwerpunkten an Standorten besondere Bedeutung zu. Mit Blick auf das Thema Chancengerechtigkeit und Bedarfsorientierung im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie kann an dieser Stelle auf das umfassende Förderpaket des Bildungsressorts verwiesen werden. Die zusätzlichen Förderstunden (bis Februar 2022 bis zu rund 3 Millionen [Einzel-]Förderstunden) sollen vor allem jenen zugute kommen, bei denen die Lernrückstände aufgrund der COVID-19-Pandemie besonders groß sind. Daher werden 10 Prozent des Fördertopfs für außerordentliche Schüler/innen vergeben. Diese sollen zweckgewidmet an Standorte gehen, die etwa einen erhöhten Sprachförderbedarf (Deutschförderklassen) oder besondere sozioökonomische Herausforderungen aufweisen. Zudem wurde 2020 eine Sommerschule etabliert, die auch 2021 fortgesetzt und erweitert wird. Die Sommerschule bietet Unterstützung für lernschwache Kinder in den letzten beiden Ferienwochen. Die Plätze werden 2021 auf 50.000 erweitert und auf die Fächer Deutsch, Mathematik ausgeweitet, um noch mehr Schülerinnen und Schülern die Chance zu geben, eventuelle durch die COVID-19-Pandemie verursachte Lernrückstände zu kompensieren.

Das **Wirkungsziel „Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung“** ist als Prozessziel und im größeren Kontext mit dem Bildungsreformgesetz 2017 zu betrachten. Die Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Bildungsverwaltung ist ein zentrales Anliegen des Ressorts. Die Entwicklung der Indikatoren, mit denen der Erfolg des Wirkungsziels gemessen wird, verläuft im Wesentlichen planmäßig. Im Sinne des Vorsatzes der Bildungsreform, bedarfsgerechte, autonom am Schulstandort ausgerichtete Fort- und Weiterbildung für Lehrer/innen anzubieten, konnten im Jahr 2020 erneut Fortschritte erzielt werden. Die Maßnahmen zur Förderung der schulzentrierten Lehrer/innen-Fortbildung haben in den Jahren 2017–2020 sehr gut gegriffen, die erwarteten Werte wurden deutlich übertroffen. 2020 liegt der Anteil der schulzentrierten, nachfrageorientierten Lehrer/innen-Fortbildung am Gesamtumfang der Fort- und Weiterbildung für Lehrer/innen bereits bei 30 %. Die Globalbudgetmaßnahme zur Umsetzung der erweiterten Schulautonomie durch organisatorische, personelle und pädagogische Gestaltungsspielräume wurde überwiegend erreicht. Diese beinhaltet unter anderem die seit dem Jahr 2018 mögliche Bildung von Schulclustern. Das gesetzte Ziel wurde mit der Bildung von zwanzig Clustern im Jahr 2020 bereits übererfüllt. Die Maßnahme zur verbesserten Qualitätssicherung und zu verbindlichem Qualitätsmanagement wurde überwiegend erreicht. Der Qualitätsrahmen für Schulen und das dazugehörige Selbsteinschätzungsinstrument sind eingeführt, Instrumente für die Umsetzung von Schüler/innen-Feedback an die Lehrkraft stehen in allen Schularten zur Verfügung. Bei der Entwicklung der externen Schulevaluation gab es COVID-19-bedingte Verzögerungen, die Pilotierungen mussten verschoben werden. Wie in der Bildungsreform vorgesehen, wird an einem Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling gearbeitet, Teile davon werden bereits umgesetzt. Beide sind jedoch mit COVID-19-bedingten Verzögerungen konfrontiert. Generell konnte die Umsetzung der Bildungsreform 2017 und damit

auch die Steigerung der Effizienz und Effektivität in der Schulorganisation auch trotz der COVID-19-Pandemie weitestgehend fortgeführt werden.

Das **Wirkungsziel 4 „Verbesserung der Bildungs- und Berufschancen durch Förderung der Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch von Kindern in elementarpädagogischen Einrichtungen und in der Schule“** orientiert sich am Sustainable Development Goal 4.2., welches das Anliegen, dass alle Mädchen und Jungen Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung erhalten, damit sie auf die Grundschule vorbereitet sind, ins Zentrum rückt. Das Wirkungsziel wurde 2020 erstmalig in den Bundesvoranschlag aufgenommen. Aufgrund der Kompetenzverteilung des elementaren Bildungswesens in Österreich, welche die Zuständigkeit bei den Ländern sieht, wurde eine Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern geschlossen, nach der der Bund Investitionen, welche an gewisse Bedingungen für die Länder geknüpft sind, tätigt. Die Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik wurde für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22 geschlossen. Die Vereinbarung umfasst unter anderem folgende Schwerpunkte: Vorantreiben der Qualifikation der Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen und des Sprachförderpersonals, verstärkter Fokus auf die Schnittstelle Kindergarten/Schule, Intensivierung der Sprachförderung bei Vierjährigen, Fokus auf den Ausbau des elementaren Bildungsangebots für unter 3-Jährige. Der Indikator zum Wirkungsziel stellt die Reduktion des Anteils der Kinder, die einen spezifischen Sprachförderbedarf am Ende des Besuchs von elementarpädagogischen Einrichtungen aufweisen, in den Fokus. In der Vereinbarung wurde festgelegt, dass der Anteil der Kinder mit Deutschförderung innerhalb eines Kindergartenjahrs durch die durchgeführten Fördermaßnahmen um 40 % bzw. um zumindest 30 % gesenkt wird. Im Bundesvoranschlag 2020 wurde vorerst eine Senkung des Anteils der Kinder, der einen spezifischen Sprachförderbedarf von elementarpädagogischen Einrichtungen aufweist, angestrebt. Dieser konnte nicht wie gewünscht gesenkt werden. Ab 2021 wird eine Anpassung der Kennzahl und eine Angleichung an die in der Vereinbarung definierten Wirkungskennzahl vorgenommen. Die Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22 bleibt auch während der COVID-19-Pandemie weiterhin für die festgelegte Laufzeit gültig. Eine durch die Corona-Krise bedingte nicht mögliche Einhaltung von Fristen bzw. Erfüllung von vereinbarten Vorgaben – beispielsweise der Beobachtungszeiträume der Sprachstandsfeststellung oder des verpflichtenden Besuchs von Kindern im letzten Jahr vor Schuleintritt im Ausmaß von 20 Stunden an mindestens 4 Tagen pro Woche – wird von Bundesseite berücksichtigt. Auf Globalbudgetebene wurde die Erreichung des Wirkungsziels durch die Maßnahmen „Stärkung der Grundkompetenzen und Kulturtechniken“ und „Stärkung der Sprachkompetenz in der Bildungssprache Deutsch in elementarpädagogischen Einrichtungen sowie Verbesserung der Bildungsübergänge/Ausbau der Schnittstellensteuerung“ verfolgt. Um den Übergang zwischen elementarpädagogischen Einrichtungen und der Schule zu verbessern, wurde

die Datenweitergabe von Informationen in Form eines Übergabeblatts zwischen dem Kindergarten und der Grundschule initiiert. Im Kindergartenjahr 2019/20 konnte dieser Austausch erstmals erfolgen und kann als Erfolg gewertet werden. Das Übergabeblatt wird weiterhin bestehen bleiben. Im Bereich der Primarstufe konnte im Hinblick auf die Förderung der Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch das Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch (MIKA-D) als standardisiertes Messverfahren zur Feststellung der Deutschkompetenz von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache bereits flächendeckend eingesetzt werden. Auch die gezielte Förderung in Deutschförderklassen und Deutschförderkursen konnte erfolgreich fortgesetzt werden und soll nun erstmals evaluiert werden. Zudem steht das Schuleingangsscreening, ein standardisiertes, auf wissenschaftlicher Basis entwickeltes Instrument, das die Schulleitung bei der Einschätzung der Schulreife unterstützt, potenziell allen Volksschulen zur Verfügung. Die Maßnahmen wurden trotz COVID-19-Pandemie weitestgehend umgesetzt, um die Förderung der Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch von Kindern in elementarpädagogischen Einrichtungen und in der Schule besonders in einer Krisensituation zu gewährleisten. Das Wirkungsziel wurde teilweise erreicht.

Nähere Informationen zu den Wirkungsinformationen des Bereichs Bildung stehen auf der Website des Finanzministeriums im Bundesfinanzgesetz 2020 https://service.bmf.gv.at/Budget/Budgets/2020/bfg/Bundesfinanzgesetz_2020.pdf ab Seite 327 sowie unter <https://www.wirkungsmonitoring.gv.at/2019-wirkungsziele.html> (ab Oktober 2021) zur Verfügung.

3.2 Zentrale Themen und Ergebnisse aus den RZL-Plänen 2020 der Bildungsdirektionen

Aufbauend auf den Wirkangaben des Bundes wird der Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan mit den Bildungsdirektionen festgelegt (siehe auch Kapitel 2.1.6). Das bedeutet, dass in diesem Dokument die wesentlichen Ziele für die Weiterentwicklung des Bildungssystems formuliert werden, die in einem Jahr umzusetzen sind. Der RZL-Plan stellt ein verwaltungsinternes Steuerungsinstrument dar, das zur Umsetzung der wirkungsorientierten Verwaltung dient und seit 2019 umzusetzen ist.

- Er wird vom zuständigen Mitglied der Bundesregierung im Einvernehmen mit der Landesregierung für jede Bildungsdirektion erstellt. Der Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan hat für den Zeitraum des geltenden Bundesfinanzrahmengesetzes unter anderem die zur Zielerreichung erforderlichen Maßnahmen und Leistungen einer Bildungsdirektion zu enthalten (vgl. § 28 Abs.1 BD-EG 2017).

Jede Bildungsdirektorin oder jeder Bildungsdirektor hat unter Berücksichtigung der Vorgaben des zuständigen Mitglieds der Bundesregierung jährlich einen Entwurf des

Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplans zu erstellen und dem zuständigen Mitglied der Bundesregierung sowie der zuständigen Landesregierung vorzulegen (§ 28 Abs. 2 BD-EG 2017).

Um die Zielerreichung der Ressourcen-, Ziel- und Leistungspläne der Bildungsdirektionen zu evaluieren, legt jede Bildungsdirektion halbjährlich (30.6. und 31.12.) einen Bericht zum Stand der Umsetzung der Maßnahmen vor.

Der Bildungscontrolling-Bericht und die Schulqualitätsberichte geben einen Überblick über die Ergebnisse in den Bereichen Schulqualität und Schulverwaltung. Dazu wurden folgende Ziele ausgewählt, deren Umsetzungsstand im Bundesländerüberblick im Folgenden dargelegt wird:

- Ziel 1: Verbesserung der Steuerung und Neuorganisation der Schulverwaltung
- Ziel 2: Qualitätsmanagement
- Ziel 3: Stärkung der (Grund-)Kompetenzen und Kulturtechniken mit besonderem Schwerpunkt auf die Sprachkompetenz in der Bildungssprache Deutsch von Kindern in elementarpädagogischen Einrichtungen und in der Schule

Die Berichte zum Umsetzungsstand der Maßnahmen von Ziel 1 und 2 geben Auskunft über den Bereich Schulqualität in Österreich und sind Teil der Schulqualitätsberichte.

Die Berichte über den Umsetzungsstand der ausgewählten Maßnahmen werden im Folgenden dargestellt:

Ziel 1: Verbesserung der Steuerung und Neuorganisation der Schulverwaltung

Aufgabenbereich: Schulverwaltung

Maßnahme: Verankerung der Bildungsregion als Steuerungseinheit inkl. Neuausrichtung der Schulaufsicht

Der Großteil der Meilensteine zur Maßnahme „Verankerung der Bildungsregion als Steuerungseinheit inkl. Neuausrichtung der Schulaufsicht“ mit dem Ziel „Verbesserung der Steuerung und Neuorganisation der Schulverwaltung“ im Aufgabenbereich „Schulverwaltung“ steht im Zusammenhang mit der Entwicklung schulartenübergreifender bzw. spezieller Expertise der Schulqualitätsmanager/innen (SQM) in den Bildungsregionen und im Fachstab (z. B. das Führen von Prüfungsvorsitzen bei der Standardisierten Reife- und Diplomprüfung). Der Aufbau der Expertise erfolgt meist mittels Klausuren, Tagungen und Schulungen. Laut den Angaben der Bildungsdirektionen wurden diese Meilensteine bereits im ersten Halbjahr 2020 zumindest teilweise oder auch komplett erreicht.

In mehreren Berichten der Bildungsdirektionen sind die Neueinteilung von Aufsichts- und Aufgabenbereichen, die Verschriftlichung von konkreten Aufgabenprofilen für SQM und

die Nachbesetzung vakanter SQM-Positionen bzw. Abteilungsleitungen als Meilensteine im Transformationsprozess der Schulaufsicht festgelegt. Es galt, diese im ersten Halbjahr zu erreichen bzw. sie als rollierenden Prozess über das ganze Jahr anzulegen.

Ebenso häufig wird die Stärkung der Zusammenarbeit in den regionalen Teams zwischen den SQM sowie SQM und den Diversitätsmanagerinnen und -managern (DM) als Meilenstein in diesem Aufgabenbereich des RZL-Plans thematisiert. Dazu gehören laut den Berichten auch die Abhaltung von Organisations- und Teamentwicklungsklausuren in den Bildungsregionen.

Als weitere (teilweise) erreichte Meilensteine innerhalb dieser Maßnahme nennen einige Bildungsdirektionen in ihren Berichten die Erarbeitung eines Organisationshandbuchs und die Entwicklung eines Prozesshandbuchs zur Verschriftlichung und Standardisierung von Kernprozessen. Insbesondere werden dabei Prozesse adressiert, die Aufgaben innerhalb des regionalen Teams (Abteilungsleitungen der Bildungsregionen, SQM, Diversitätsmanager/innen, Präsidialbereich, Schulpsychologie) in den Bildungsregionen betreffen. Dazu gehören auch die Bereitstellung eines bedarfsgerechten Schulungsangebots zur effizienten Durchführung der Abläufe und Aufgaben wie ein Onboarding-Konzept für neue SQM und die Etablierung transparenter Kommunikationsstrukturen mittels schulartenübergreifender Regionalkonferenzen, Jour fixes, Bekanntgabe von Ansprechpartnerinnen/Ansprechpartnern und Dienstwegen.

Für das zweite Halbjahr 2020 terminisierte Meilensteine dieses Aufgabenbereichs sind u. a. der „Kick-off“ des Prozesses der Erstellung einer Bildungslandkarte je Bildungsregion, das Schaffen der Datengrundlage zur Regionalentwicklung zur Erstellung der Regionalentwicklungspläne und der Erfahrungsaustausch mit anderen Bildungsdirektionen.



Best Practice

Bildungsdirektion Vorarlberg: Verbesserung der Steuerung und Neuorganisation der Schulverwaltung

Das folgende Beispiel der Bildungsdirektion (BD) Vorarlberg zeigt, wie die Einrichtung von Bildungsregionen und die damit einhergehende Umsetzung der neu organisierten Schulaufsicht und des neuen Aufgabenspektrums in den Bildungsregionen erfolgten.

Im Jahr 2019 wurden in Vorarlberg zwei Bildungsregionen (Bildungsregion Süd/ Bildungsregion Nord) eingerichtet. Der jeweilige Standort der Schulaufsicht befindet sich für die Bildungsregion Nord in Bregenz und für die Bildungsregion Süd

in Feldkirch. In jeder der beiden Bildungsregionen ist eine Abteilungsleiterin/ein Abteilungsleiter mit einem Team von je drei Schulqualitätsmanagerinnen/-managern (SQM) tätig. Sehr rasch konnten auch die Raumfragen geklärt werden, sodass die Schulaufsichtsteams mit den im Zuge der Bildungsreform neu installierten Diversitätsmanagerinnen/-managern (DM) sowie der Schulpsychologie effizient und entlang der Bedarfe der Schulen zusammenarbeiten können.

In den beiden regionalen Schulaufsichtsteams arbeiten nun SQM und Diversitätsmanagerinnen und -manager unter der Führung der Abteilungsleiter/innen der Bildungsregionen gemeinsam an Themen der Bildungsregion, z. B. an der evidenzbasierten regionalen Bildungsplanung, der Implementierung von Reformen und Entwicklungsvorhaben.

Aufgrund der geografischen Situation wurden die SQM der regionalen Teams sogenannten „Subregionen“ zugeordnet. Jeweils eine/ein SQM hat die Schulen aller Schularten einer geografisch zusammengehörigen Subregion (z. B. Dornbirn/Hohenems oder Bludenz/Montafon/Brandnertal) in seine/ihre Verantwortung übernommen. Damit wird die schulartenübergreifende Schulaufsicht umgesetzt und zugleich lassen sich die Arbeitswege der SQM effizient gestalten.

Die SQM haben sich durch Qualifikationsmaßnahmen des BMBWF sowie durch interne Personalentwicklung und Fortbildung in die Anforderungen der unterschiedlichen Schularten rasch eingearbeitet und sind verlässliche Ansprechpartner/innen für die Schul- bzw. Schulclusterstandorte.

Bewährte Formate wie Direktorenkonferenzen, Klausurtagungen, Dienstbesprechungen etc. stellen die Kommunikation und den regelmäßigen Informationsaustausch zwischen der Schulaufsicht und den Schulen/Schulclustern sicher.

Auch in der Bildungsdirektion selbst wurde zügig für klare Strukturen gesorgt, um die Kommunikation und Kooperation zwischen den Organisationseinheiten zu unterstützen. So etwa wurde die Zusammenarbeit zwischen dem Pädagogischen Dienst und dem Präsidialbereich geklärt, die insbesondere in den Bereichen Ressourcenzuteilung und Schulorganisation erforderlich ist. Mit Blick auf die geplante Ressourcenzuteilung an die Schulstandorte nach einem Sozialindex wurden neue Mitwirkungsaufgaben der Leitung des Pädagogischen Dienstes und der Abteilungsleiter/innen der Bildungsregionen vereinbart.

Auch innerhalb des Pädagogischen Dienstes funktioniert die Zusammenarbeit zwischen den regionalen Teams, dem Fachstab etc. sehr gut. Einen wesentlichen

Beitrag dazu leisten auch hier regelmäßige Formate, wie Dienstbesprechungen, Klausurtagungen etc.

Problemadäquate Kommunikationsstrukturen und effiziente Formate der Zusammenarbeit und des Austauschs ermöglichen die Leistungsfähigkeit von Organisationseinheiten und der Mitarbeiter/innen. Ihre Einrichtung und Gestaltung gehören zu den zentralen Führungsaufgaben. Seitens der Bildungsdirektion Vorarlberg wurden diese beispielgebend wahrgenommen.

Ziel 2: Qualitätsmanagement

Aufgabenbereich: Schulqualität

Maßnahme: Erfüllung der Führungsaufgaben im Qualitätsmanagement

Alle Bildungsdirektionen führen Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG) bzw. Führungsgespräche auf allen Ebenen als Meilenstein der Maßnahme „Erfüllung der Führungsaufgaben im Qualitätsmanagement“ im Ziel „Qualitätsmanagement“ an. Bei den BZG handelt es sich um Gespräche zwischen Führungspersonen – im Wesentlichen um jene zwischen Schulaufsicht und Schulleitung – auf Basis von Schulentwicklungsplänen (SEP). Sie folgen einer vorgegebenen Struktur, die auch das schriftliche Festhalten von verbindlichen Vereinbarungen beinhaltet. Die in diesem Zusammenhang formulierten Meilensteine in den RZL-Plänen umfassen die Abhaltung der Gespräche an sich, die Entwicklung, Evaluation und Anpassung standardisierter Gesprächsleitfäden in einzelnen Bildungsdirektionen sowie die Kontrolle der im BZG getroffenen Vereinbarungen. Für eine Bildungsdirektion ist ein im zweiten Halbjahr zu erreichender Meilenstein, die in den BZG gewonnenen Erkenntnisse und Informationen als Basis für die regionale Bildungsplanung zu nutzen.

Während zwei Bildungsdirektionen angeben, dass sie bereits im ersten Halbjahr die Meilensteine im Zusammenhang mit den BZG erreichen konnten, geben andere an, dass sie diese aufgrund von COVID-19 nur teilweise bzw. nicht erreichen konnten. Andere Bildungsdirektionen machen keine Angaben zur Erreichung des Meilensteins, da ihre Planung über den Abgabetermin (30.6.2020) des Halbjahresberichts zum RZL-Plan hinausreicht – zum Teil bis Ende 2020.

Neben den BZG zwischen Schulaufsicht und Schulleitung gibt eine Bildungsdirektion die Durchführung von jährlichen Führungs- und Entwicklungsgesprächen zwischen den Abteilungsleiterinnen/Abteilungsleitern Bildungsregion (AL BR) und den Mitgliedern des regionalen Teams (SQM und Diversitätsmanagerinnen und -manager) sowie zwischen

der Leitung Pädagogischer Dienst (LPD) und den Abteilungsleiterinnen/Abteilungsleitern der Bildungsregionen als erreichte Meilensteine an.

Ein weiterer häufig genannter Meilenstein in diesem Aufgabenbereich sind Besprechungen und Erfahrungsaustausch zu Schulqualität innerhalb der Schulaufsicht und auch mit bzw. zwischen den Supportpersonen im Qualitätsmanagement: d. h. zwischen den Schulqualitätsmanagerinnen/-managern (SQM), zwischen Landeskoordinatorinnen/-koordinatoren in SQA (LK) und Landesqualitätsprozess-Managerinnen bzw. -Managern in QIBB (LQPM) und der Leitung Pädagogischer Dienst (LPD). Diese Besprechungen bzw. der geführte Austausch dienen der Festlegung nächster Schritte in der Umsetzung des Qualitätsmanagements an Schulen. Dieser Meilenstein wurde laut den Berichten im Wesentlichen erreicht.

Zudem werden die Analyse der Ergebnisse der Standardisierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) an den Schulstandorten durch die Schulleitung und den SQM sowie die daraus resultierenden Ableitungen von Maßnahmen im Bericht zweier Bildungsdirektionen als Meilenstein genannt. Im Zusammenhang mit der SRDP ist auch ein Entwicklungskonzept zur Förderung der SRDP an Bundesoberstufengymnasien als Meilenstein des zweiten Halbjahrs im Bericht einer Bildungsdirektion festgeschrieben.

Als weitere erreichte Meilensteine des Aufgabenbereichs „Schulqualität“ nennt eine Bildungsdirektion die Orientierung der schulischen Qualitätsarbeit an den QIBB-Schulberichten bzw. an den SQA-Schulentwicklungsplänen. Das heißt, SQM sehen die aktuellen Schulentwicklungspläne der Schulen als Grundlage für ihre Arbeit mit den Schulen. Sie haben bei Gesprächen mit der Schulleitung die Schulentwicklungspläne im Fokus und schauen auf deren Umsetzung – auch außerhalb des BZG. Die SQM anerkennen den Schulentwicklungsplan als wesentliches Instrument des Qualitätsmanagements. Eine andere Bildungsdirektion nennt als Meilensteine die Standardisierung der SQA- und QIBB-Prozesse und die Analyse der Dokumente der Schulen in SQA und QIBB durch die SQM.



Best Practice

Bildungsdirektion Steiermark: Schulisches Qualitätsmanagement organisieren und steuern

Das folgende Beispiel der Bildungsdirektion (BD) Steiermark zeigt, wie das Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch (BZG) zwischen Schulqualitätsmanager/in (SQM) und Schulleitung als Kernelement des schulischen Qualitätsmanagements (QM) erfolgreich etabliert und weiterentwickelt wird.

Das BZG auf Schulebene¹ und das Führungsgespräch zwischen den Führungsverantwortlichen auf den Steuerungsebenen Region und Bundesland² dienen dem Informationsaustausch, der Reflexion, der Planung und der Steuerung. Sie wurden im Rahmen der bisherigen QM-Systeme für allgemein- und berufsbildende Schulen (SQA – Schulqualität Allgemeinbildung; QIBB – QualitätsInitiative BerufsBildung) eingeführt und finden auch im neuen QMS – Qualitätsmanagementsystem für Schulen (ab 2021) regelmäßig statt.

Gelingendes QM setzt voraus, dass Führungskräfte den Prozess der Qualitätsentwicklung uneingeschränkt befürworten, initiieren und letztinstanzlich verantworten.³ Für das Schuljahr 2019/20 setzte der Leiter des Bereichs Pädagogischer Dienst (LPD) der BD Steiermark einen Prozess auf, um die Auseinandersetzung mit dem Thema „QM als Führungsaufgabe“ zu initiieren und die Weiterentwicklung der BZG-Praxis zu unterstützen. Ziel war es, dass sich die Schulaufsicht auf gemeinsame Inhalte, Themen und Abläufe für das BZG einigt. Es sollte also nicht jede/jeder SQM das BZG alleine erarbeiten und vorbereiten, sondern es ging darum, gemeinsam einen Prozessstandard für das BZG zu entwickeln und sich auf einen einheitlichen Gesprächsleitfaden zu verständigen.

- Zu Schuljahresbeginn nutzte der LPD Dienstbesprechungen und Arbeitstagen, um die Zielgruppen Abteilungsleiter/innen der Bildungsregionen (AL BR), SQM, Schulleiter/innen und Landes-Koordinatorinnen/-Koordinatoren aus SQA und QIBB persönlich über Stellenwert und Details der Umsetzung des BZG zu informieren.
- Alle Schulleiter/innen der Steiermark erhielten einen BZG-Leitfaden zugesandt. Damit wurden Ziele, Grundprinzipien, Ablauf und Rahmenbedingungen sowie inhaltliche Eckpunkte des Gesprächs transparent gemacht und den Schulleiterinnen/Schulleitern die Vorbereitung auf das BZG ermöglicht.

1 Siehe § 8 der Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung betreffend das Schulqualitätsmanagement (SQM-VO), i. d. g. F.

2 Das Führungsgespräch findet auf regionaler Ebene zwischen Abteilungsleiter/in einer Bildungsregion (AL BR) und den Mitgliedern des regionalen Teams – SQM und Diversitätsmanager/in (DM) statt; auf Landesebene führen die Leiterin/der Leiter des Bereichs Pädagogischer Dienst (LPD) mit AL BR sowie die Bildungsdirektorin/der Bildungsdirektor mit LPD und Leiter/in des Präsidialbereichs (LPPräs) Führungsgespräche.

3 Die SQM-VO benennt die „Steuerung des Qualitätsmanagements“ als Aufgabe der Abteilungsleiter/innen der Bildungsregionen (AL BR) (§ 3 [1] 6) und die „Mitwirkung am Qualitätsmanagement (evidenzbasierte Steuerung der regionalen Bildungsplanung)“ und an der „schularten- und standortbezogenen Schulentwicklung“ sowie „das laufende Qualitäts-Controlling“ als Aufgaben der SQM (§ 5 [1] 3, 4 und 5). Das Schulunterrichtsgesetz (SchUG) benennt „Qualitätsmanagement, Schul- und Unterrichtsentwicklung“ als Aufgaben der Schulleiter/innen (§ 56 [2]).

- Die Gruppe der Landes-Koordinatorinnen/-Koordinatoren aus SQA und QIBB erhielt zeitgleich den Auftrag, Vorschläge zur inhaltlichen Weiterentwicklung des BZG-Leitfadens zu erarbeiten.
- Im Sommer 2020 wurde der BZG-Leitfaden auf Grundlage einer Auswertung der Erfahrungen der Schulaufsicht mit der BZG-Durchführung und der Vorschläge der Landeskoordinatorinnen/-koordinatoren überarbeitet und finalisiert. Seit dem Schuljahr 2020/21 werden die BZG an den Schulstandorten der Steiermark gemäß dem erprobten Prozess durchgeführt. Der gemeinsam erarbeitete Gesprächsleitfaden (BZG-Leitfaden) sowie ein neues Formular, in dem die im BZG getroffenen Vereinbarungen schriftlich festgehalten werden (BZG-Vereinbarung), kommen zum Einsatz. Eine Kontrolle der BZG-Vereinbarungen durch die SQM erfolgt am Ende jeden Schuljahres.

Das Ziel, die Qualität der BZG zu heben und eine Vergleichbarkeit der BZG in der Steiermark sicherzustellen, wurde mit dem eingeleiteten Prozess erreicht.

Ziel 3: Stärkung der (Grund-)Kompetenzen und Kulturtechniken mit besonderem Schwerpunkt auf die Sprachkompetenz in der Bildungssprache Deutsch von Kindern in elementarpädagogischen Einrichtungen und in der Schule

Aufgabenbereich: Schulqualität

Maßnahme: Förderung der Sprachkompetenz in der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch

Der Großteil der Meilensteine zur Maßnahme „Förderung der Sprachkompetenz in der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch“ mit dem Ziel „Stärkung der (Grund-)Kompetenzen und Kulturtechniken mit besonderem Schwerpunkt auf die Sprachkompetenz in der Bildungssprache Deutsch von Kindern in elementarpädagogischen Einrichtungen und in der Schule“ im Aufgabenbereich „Schulqualität“ steht im Zusammenhang mit dem Aufbau von zusätzlicher Expertise bzw. der Erhebung der bereits vorhandenen Expertise im sprachlichen Bereich (Erhebung über Absolventinnen/Absolventen mit Zusatzausbildung „Deutsch als Zweitsprache“, Absolvierung einer Onlineschulung für MIKA-D, Erhebung über die Anzahl der Lehrpersonen, die über eine Fort- oder Weiterbildung im sprachsensiblen Fachunterricht verfügen). Laut den Angaben der Bildungsdirektionen wurden diese Meilensteine bereits im ersten Halbjahr 2020 zumindest teilweise oder auch komplett erreicht. In einigen Ausnahmefällen konnten die Erhebungen aufgrund der COVID-19-Krise noch nicht durchgeführt werden und werden nachgeholt.

Einige Bildungsdirektionen setzten sich zusätzliche Meilensteine, um sprachsensiblen Unterricht in der Fort- und Weiterbildung nachhaltig fest zu verankern.



Best Practice

Schwerpunkt „Sprachliche Bildung/Bildungssprache“ – Initiative der BD Wien (SFZ Wien) und der PH Wien (Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte, IBS)

Zum Schwerpunkt „Entwicklung von Sprachkompetenz als durchgängiger Gesamtauftrag an die Schulen“ wurde von der PH Wien in Kooperation mit dem Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion Wien für die Schuljahre 2020/21 und 2021/22 ein mehrphasiges Konzept für alle Schularten entwickelt:

Phase 1 (Jänner bis Oktober 2021): Das Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte (IBS) richtet Symposien als Online-Großveranstaltungen mit jeweils ca. 200 Teilnehmenden aus. Im Rahmen dieses Angebots sollen alle Wiener Schulen für das Thema „Sprachsensibler Unterricht: Aufbau der Bildungssprache in allen Fächern unter besonderer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit“ sensibilisiert werden und Multiplikatorinnen/Multiplikatoren eine Basisschulung und Anregungen zur Umsetzung erhalten.

Phase 2: Da in den Symposien die Rolle der Schulentwicklung für die Implementierung des Themas besonders betont wird, werden für Phase 2 verstärkt SCHILF-Angebote entwickelt. In den interaktiven Workshops liegt der Fokus auf praktischen Umsetzungsmöglichkeiten der Integration von Sprache in den fachlichen Unterricht.

Ergänzend wird es im SJ 21/22 als weitere Initiative eine spezifische zweiteilige Fortbildungsreihe zum Thema „Wie funktioniert Sprache?“ geben, in der Schulteams (idealerweise Lehrpersonen der Regelklasse, der Deutschfördermaßnahmen und des muttersprachlichen Unterrichts aus einer Schule) zur sprachenbezogenen Kooperation eingeladen werden.

Die ersten drei durchgeführten Symposien können auf Basis der positiven Rückmeldungen als Erfolg gewertet werden, was Beteiligung, Zufriedenheit und Nachhaltigkeit betrifft. An den Onlineveranstaltungen nahmen jeweils ca. 220 Lehrpersonen (Primar- und Sekundarstufe) aktiv teil, die Nachfrage von Schulen für schulinterne Lehrer/innen-Fortbildungen (SCHILFs) zum Thema steigt.

Maßnahme: Diagnoseinstrumente und Umsetzung zur Absicherung der Grundkompetenz Lesen

Ein wesentlicher Meilenstein zur Erreichung der Maßnahme „Diagnoseinstrumente und Umsetzung zur Absicherung der Grundkompetenz Lesen“ ist die Teilnahme aller Schüler/innen der Primar- und Sekundarstufe I an der Informellen Kompetenzmessung im Fach Deutsch sowie die Entwicklung von Fördermaßnahmen für Risikoschüler/innen in der Sekundarstufe I. Bezüglich der Teilnahme aller Schüler/innen der Primar- und Sekundarstufe I an der verpflichtenden IKM-Deutsch-Testung konnte der Meilenstein nicht erreicht werden, da in der Primarstufe aufgrund von COVID-19 die Testung nur auf freiwilliger Basis durchgeführt werden konnte. Das heißt, dass dieser Meilenstein in keinem Bundesland erreicht werden konnte. Auch die Fördermaßnahmen für Risikoschüler/innen in der Sekundarstufe I sind größtenteils erst in Erarbeitung und werden für die kommenden Jahre erwartet.

Eine Bildungsdirektion setzte sich zusätzlich den Meilenstein, die verpflichtenden IKM-Testungen an allen Schulen, die am Projekt Grundkompetenzen teilnehmen, durchzuführen. Die IKM werden auch Bestandteil der Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche sein. Eine andere Bildungsdirektion setzte sich den Meilenstein, den Volksschulen geschulte Lesepatinnen oder Lesepaten zur Seite zu stellen, was auch bereits umgesetzt werden konnte. Eine weitere Bildungsdirektion setzte sich den Meilenstein, die Umsetzung der bisherigen Projekte zur Verbesserung der Grundkompetenzen weiterhin nachhaltig umzusetzen. In einem Bundesland wurde der Meilenstein gesetzt, Schulen mit signifikant erhöhtem Anteil an Risikoschülerinnen und -schülern im Bereich der Grundkompetenz Lesen die standortinhärenten Entwicklungspotenziale aufzeigen, in Begleitung mit multiprofessionellen Schulentwicklungsteams aufzunehmen und Schulentwicklungskonzepte umzusetzen. Erste Erfolge konnten bereits erzielt werden.



Best Practice

LeseKulturSchule – Bildungsdirektion Niederösterreich⁴

Die Bildungsdirektion Niederösterreich zeichnet Schulen, die bestimmte qualitative Kriterien im Bereich der Leseförderung erfüllen, mit dem Gütesiegel LeseKulturSchule aus. Die Kriterien gelten als wesentliche Gelingensfaktoren für eine effektive Leseförderung:

⁴ Vgl. Bildungsdirektion Niederösterreich: Gütesiegel LeseKulturSchule – Kriterienkatalog. 2019. Siehe https://www.bildung-noe.gv.at/dam/jcr:ad938340-54b4-430a-b849-f16e56c6d720/Kriterienkatalog_LeseKulturSchule_%20Ansuchen2020.pdf

Leseräume – Leseumfeld → Eine positive Lesekultur und Leseatmosphäre wird am gesamten Standort und in allen Klassen geschaffen. Das multimediale, multimodale und digitale Lesen hat einen hohen Stellenwert im Unterricht. Die Schulbibliothek bzw. eine kooperierende öffentliche Bibliothek werden regelmäßig genutzt.

Schulinterne Lesekultur → Das Lesen ist gemeinsame Aufgabe der Schulleitung und aller Lehrpersonen, wird im Stundenplan ausreichend berücksichtigt und einmal im Semester in einer Schulkonferenz besprochen. Es gibt einen verbindlichen Lese-Jahresplan zur Koordinierung von Konzepten, Methoden und Aktivitäten für den Leseunterricht in allen Klassen und individuellen Förderunterricht für Schüler/innen mit Leseproblemen.

Förderung der Lesekompetenz → Die Schule setzt gezielt Maßnahmen zur systematischen Förderung der Lesekompetenz. Die basalen Lesefertigkeiten werden anhand des SLS überprüft. Die Förderung orientiert sich an den Bildungsstandards und wird entsprechend der Diagnose angepasst. Die Leseeziehung an der Schule wird nach soziokulturellen, gendergerechten sowie alters- und entwicklungspezifischen Voraussetzungen differenziert.

Literarische Bildung → Die Schule setzt abgestimmte Maßnahmen zur Förderung des Leseinteresses und der Lesemotivation. Es finden jährlich Veranstaltungen, Wettbewerbe etc. zum Thema literarische Bildung statt und im Leseunterricht werden mehrere Bücher/Texte gelesen.

Maßnahme: Informationsweitergabe zur Sprachförderung zwischen Kindergarten und Volksschule

Der Großteil der Meilensteine zur Maßnahme „Informationsweitergabe zur Sprachförderung zwischen Kindergarten und Volksschule“ mit dem Ziel „Stärkung der (Grund-)Kompetenzen und Kulturtechniken mit besonderem Schwerpunkt auf die Sprachkompetenz in der Bildungssprache Deutsch von Kindern in elementarpädagogischen Einrichtungen und in der Schule“ steht im Zusammenhang mit der Weitergabe von Daten zwischen Kindergärten und Schulen, um einen besseren Übergang zwischen den beiden Einrichtungen zu gewährleisten. Im Zentrum steht dabei die Datenweitergabe über das bundesweit einheitliche sowie verpflichtende Übergabeblatt, welches basierend auf den Ergebnissen des Sprachstandsinstrumentes „BESK (DaZ) kompakt“ Informationen bezüglich der Stärken und förderbaren Bereiche eines Kindes im Bereich der Sprache gibt und eine konkrete Ausgangslage für die weitere Förderplanung bietet (Quelle: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html>). Alle Bundesländer konnten diesen Meilenstein erfolgreich umsetzen.

Ein Bundesland ergänzte einen weiteren Meilenstein, der die Erarbeitung und Umsetzung eines Konzepts bezüglich der Vorgehensweise bei der „Übergabe/Übernahme“ von SPF-Kindern an der Nahtstelle vorsieht. Dieser Meilenstein konnte bereits erfüllt werden.

3.3 Zusammenfassung und Ausblick

Die Evaluierung der Wirkungsziele 2020 auf Bundesebene hat gezeigt, dass die drei Wirkungsziele, „Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler und von Zielgruppen in der Erwachsenenbildung“, „Verbesserung der Bedarfsorientierung sowie der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen“ sowie „Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung“ überwiegend erreicht wurden. Das vierte Wirkungsziel, „Verbesserung der Bildungs- und Berufschancen durch Förderung der Sprachkompetenz“, welches 2020 erstmals in den Bundesvoranschlag aufgenommen wurde, konnte teilweise erreicht werden. Generell kann angenommen werden, dass sich die bisher beobachtete Entwicklung des Bildungsniveaus auch weiterhin fortsetzen wird. Der generelle Trend zu höherer schulischer Bildung lässt sich weiterhin erkennen. Die durch die COVID-19-Pandemie eventuell verursachten Lernrückstände und ein damit möglicherweise einhergehender Abfall des Leistungs- und Bildungsniveaus wurden und werden in gezielten Maßnahmen, die dieser Entwicklung entgegenwirken, berücksichtigt. Ein durch EU-Fonds finanziertes Förderpaket ermöglicht bis Februar 2022 bis zu rund 3 Millionen zusätzliche (Einzel-) Förderstunden. Im Bereich der Geschlechtergerechtigkeit konnten 2020 Erfolge erzielt werden, so konnte zum Beispiel der Anteil der weiblichen Leitungen an Bundesschulen weiter gehoben werden. Der Bereich der Chancengerechtigkeit muss auch in Zusammenhang mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit und den eventuell durch die COVID-19-Pandemie noch verstärkten Ungleichmäßigkeiten im Bildungsbereich in den Vordergrund gerückt werden. Ein erster Schritt in diese Richtung sind die bereits oben angeführten zusätzlichen Förderstunden. Aber auch die Sommerschule soll Schülerinnen und Schülern Unterstützung bieten. Die Plätze werden 2021 auf 50.000 erweitert und auf die Fächer Deutsch, Mathematik ausgeweitet, um noch mehr Schülerinnen und Schülern die Chance zu geben, eventuelle durch die COVID-19-Pandemie verursachte Lernrückstände zu kompensieren. Die Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Bildungsverwaltung als drittes Wirkungsziel ist ein zentrales Anliegen des Ressorts. Es rückt die Umsetzung der Bildungsreform 2017 in den Fokus, die auch 2020 vorangetrieben werden konnte. Auch die „Verbesserung der Bildungs- und Berufschancen durch Förderung der Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch von Kindern in elementarpädagogischen Einrichtungen und in der Schule“ konnte durch den flächendeckenden Einsatz des Messinstrumentes zur Kompetenzanalyse – Deutsch (MIKA-D) in der Primarstufe und die gezielte Förderung in Deutschförderklassen und Deutschförderkursen weiterverfolgt werden. Die Ziele und Maßnahmen des Jahres 2020 werden größtenteils auch 2021 weitergeführt.

Die Auseinandersetzung mit ausgewählten Zielen aus den Berichten zum RZL-Plan hat gezeigt, dass ein Großteil der Meilensteine zur Maßnahme „Verankerung der Bildungsregion als Steuerungseinheit inkl. Neuausrichtung der Schulaufsicht“ mit dem Ziel „Verbesserung der Steuerung und Neuorganisation der Schulverwaltung“ zumindest teilweise oder in manchen Fällen bereits komplett erreicht wurde. Im Zentrum der Maßnahmen stand der Aufbau von schulartenübergreifender Expertise der Schulqualitätsmanager/innen (SQM) in den Bildungsregionen und im Fachstab bzw. auch die Neueinteilung von Aufgaben- und Aufsichtsbereichen. An der Umsetzung der Maßnahmen bzw. deren Vertiefung wird auch im zweiten Halbjahr 2020 weiterhin gearbeitet. Außerdem steht der Aufbau einer Datengrundlage zur Regionalentwicklung zur Erstellung der Regionalentwicklungspläne und der Erfahrungsaustausch mit anderen Bildungsdirektionen im zweiten Halbjahr 2020 im Fokus. Auch im RZL-Plan für das Jahr 2021 bleibt die Maßnahme „Verankerung der Bildungsregion als Steuerungseinheit inkl. Neuausrichtung der Schulaufsicht“ bestehen. Schulungen der Schulqualitätsmanager/innen und Diversitätsmanager/innen sowie auch die weitere Arbeit an Ablauforganisation und Aufgabenverteilung zählen zu zentralen Meilensteinen, die gesetzt wurden.

Im Bereich der Schulqualität wurde die Umsetzung der Maßnahme „Erfüllung der Führungsaufgaben im Qualitätsmanagement“ näher betrachtet. Es zeigte sich, dass das Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch im Fokus der formulierten Meilensteine stand. Die Abhaltung der Gespräche an sich, die Entwicklung, Evaluation und Anpassung standardisierter Gesprächsleitfäden sowie die Kontrolle der im Gespräch getroffenen Vereinbarungen waren wesentliche Faktoren und konnten teilweise erreicht werden. In einigen Fällen kommt es aufgrund der COVID-19-Pandemie zu Verzögerungen bzw. konnten Meilensteine nicht erreicht werden. Das bedeutet, dass die Umsetzung jener Meilensteine erst später erfolgen wird. 2021 wird der Schwerpunkt dennoch in der schrittweisen Implementierung des Qualitätsmanagements für alle Schulen liegen und die Maßnahmen *„Implementierung und Kommunikation des Qualitätsrahmens und des QMS neu“* und die *„Unterstützung der Schulen bei der Implementierung und Kommunikation des Qualitätsrahmens und des QMS neu“* werden im Fokus stehen.

Das Ziel „Stärkung der (Grund-)Kompetenzen und Kulturtechniken mit besonderem Schwerpunkt auf die Sprachkompetenz in der Bildungssprache Deutsch von Kindern in elementarpädagogischen Einrichtungen und in der Schule“ wurde 2020 unter anderem mit der Maßnahme zur „Förderung der Sprachkompetenz in der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch“ verfolgt. Hier stand der Aufbau von zusätzlicher Expertise bzw. der Erhebung der bereits vorhandenen Expertise im sprachlichen Bereich (Erhebung über Absolvent/innen mit Zusatzausbildung „Deutsch als Zweitsprache“) im Vordergrund und konnte laut den Berichten der Bildungsdirektionen auch erzielt werden. Bei der Maßnahme „Diagnoseinstrumente und Umsetzung zur Absicherung der Grundkompetenz Lesen“ konnte leider kein Erfolg erzielt werden, da die Teilnahme aller Schüler/innen der

Primar- und Sekundarstufe I an der Informellen Kompetenzmessung Deutsch aufgrund der COVID-19-Pandemie nicht durchgeführt werden konnte. Die Maßnahme „Informationsweitergabe zur Sprachförderung zwischen Kindergarten und Volksschule“ konnte mittels geplanter Weitergabe von Daten zwischen Kindergärten und Schulen, um einen besseren Übergang zwischen den beiden Einrichtungen zu gewährleisten, erfolgreich umgesetzt werden. Die Maßnahmen aus diesem Bereich werden auch 2021 weitergeführt.

Die Auseinandersetzung mit den Zielen und Maßnahmen, die auf Bundesebene und auf Ebene der Bildungsdirektionen gesetzt wurden, konnte einen Einblick in die 2020 gesetzten Schwerpunkte der Weiterentwicklung des Bildungssystems geben und deren Umsetzung darlegen. Es zeigt sich auch, dass aufgrund der COVID-19-Pandemie mit Verzögerungen in manchen Bereichen zu rechnen ist, und an den 2020 gesetzten Maßnahmen auch noch in den nächsten Jahren weitergearbeitet wird. Ein erster Ausblick auf Bildungsdirektionen-Ebene konnte hier bereits gegeben werden.

Um auch auf Bundesebene einen Ausblick zu liefern, in welche Richtung sich die Weiterentwicklung des Bildungssystems bewegen wird, können an dieser Stelle bereits die vom BMBWF (Bereich Bildung) für das Jahr 2021 definierten Wirkungsziele und Globalbudgetmaßnahmen genannt werden, die wiederum als Basis für die RZL-Pläne mit den Bildungsdirektionen dienen.

Wirkungsziele 2021:

- Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler und von Zielgruppen in der Erwachsenenbildung
- Verbesserung Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen
- Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung
- Verbesserung der Bedarfsorientierung im Bildungswesen

Globalbudgetmaßnahmen 2021:

- Verbesserung der Steuerung des Schulsystems und Umsetzung der erweiterten Schulautonomie durch organisatorische, personelle und pädagogische Gestaltungsspielräume
- Weiterentwicklung der Angebote im Bereich der Erwachsenenbildung
- Umsetzung der Strategie zur Digitalisierung der Schulbildung
- Neues Steuerungsmodell der pädagogischen Hochschulen
- Stärkung der Gleichstellungsarbeit und der Genderkompetenz in Schule und Pädagoginnen- und Pädagogenbildung
- Stärkung der Grundkompetenzen und Kulturtechniken
- Stärkung der Sprachkompetenz in der Bildungssprache Deutsch in elementarpädagogischen Einrichtungen sowie Verbesserung der Bildungsübergänge/Ausbau der Schnittstellensteuerung

- Verstärkte Förderung von Potenzialen und Talenten durch systematisches Diversitätsmanagement
- Einführung und Implementierung eines weiterentwickelten und einheitlichen Qualitätsmanagement-Systems auf allen Ebenen des Schulwesens inklusive einer externen Schulevaluation
- Bedarfsorientierte Weiterentwicklung der Angebote in der Sekundarstufe II

Der nächste Bildungscontrolling-Bericht, dessen Erscheinung für 2024 geplant ist, umfasst die Ergebnisse der Jahre 2021 bis 2023.

3.4 Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen

Ein wesentlicher Bestandteil des Bildungscontrolling-Berichts sind die Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen (§ 5 Abs. 3 BD-EG). Sie enthalten Personal- und Ressourcendaten sowie Ergebnisse der Qualitätssicherung je Bildungsdirektion (§ 30 Abs. 2 BD-EG).

Der folgende Abschnitt gibt zunächst einen Ausblick auf die Schulqualitätsberichte ab dem NBB 2024, denn ab 2024 werden die Berichte in ihrer geplanten Form vorliegen (vgl. dazu Kapitel 2.1.6 „Planungs- und Berichtswesen, Zielvereinbarungen, Rechenschaftslegung“). Im Anschluss werden aktuelle Daten zu den personellen und finanziellen Ressourcen der Bildungsdirektionen dargestellt. Informationen zur Schulqualität in den Bundesländern bietet Teil 2 „Bildungsindikatoren“ des NBB 2021, der umfangreiches Datenmaterial zum österreichischen Schulsystem, gegliedert nach Kontext-, Input-, Prozess- und Output-Indikatoren, bereitstellt. Einige der statistischen Analysen beleuchten Situation und Ergebnisse der Bundesländer.

Ausblick auf die Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen ab dem NBB 2024

Das Bildungscontrolling (§ 5 BD-EG) befindet sich im Aufbau. Nicht alle Datenressourcen, die dafür vorgesehen sind, waren zum Zeitpunkt der Erstellung des vorliegenden „Übergangsberichts“ bereits verfügbar. In den nachfolgenden Ausgaben des NBB werden laufend mehr Daten zur Verfügung stehen und präsentiert werden.

Ab 2024 werden die Schulqualitätsberichte der Bildungsdirektionen dem Nationalen Bildungsbericht im Anhang beigelegt. Neben den Personal- und Ressourcendaten werden sie eine Zusammenfassung der Ziele und Maßnahmen aus dem Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan sowie einen Tätigkeitsbericht der externen Evaluation enthalten. Ergebnisse der Qualitätssicherung werden zudem anhand ausgewählter Indikatoren dargestellt. Der Qualitätsrahmen für Schulen (siehe Kapitel 2.1.1), der Merkmale von Schulqualität in den Dimensionen „Qualitätsmanagement“, „Führen und Leiten“, „Lernen und Lehren“, „Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen“ sowie „Ergebnisse und Wirkungen“ be-

schreibt, bildet die inhaltliche Grundlage bei der Entwicklung dieser Indikatoren. Die Aufbereitung der Daten für die Schulqualitätsberichte erfolgt über das Bildungsmonitoring (siehe Kapitel 2.1.2).

Daten zu den personellen und finanziellen Ressourcen der Bildungsdirektionen

Die vorliegenden Angaben zu den finanziellen und personellen Ressourcen der Bildungsdirektionen gehen auf die Ressourcen-, Ziel- und Leistungspläne der Bildungsdirektionen zurück. Der Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan der Bildungsdirektion wird gemäß § 28 Bildungsdirektioneneinrichtungsgesetz basierend auf dem Entwurf der Bildungsdirektorin/des Bildungsdirektors im Einvernehmen zwischen dem Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung sowie der jeweiligen Landesregierung festgelegt. Der Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan hat für den Zeitraum des geltenden Bundesfinanzrahmengesetzes die finanziellen und personellen Ressourcen, die angestrebten Ziele der Bildungsdirektion und die zur Zielerreichung erforderlichen Maßnahmen und Leistungen zu enthalten. Im vorliegenden Bericht werden die Angaben zu personellen und finanziellen Ressourcen aus den Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplänen der Bildungsdirektionen aus dem Jahr 2020 herangezogen und untenstehend abgebildet.

Bildungsdirektion für Burgenland

Die Tabelle gibt Auskunft über den personellen Einsatz an der Bildungsdirektion für Burgenland (Bund und Land), über das eingesetzte Lehrpersonal im Bundesland (Bund und Land), über das eingesetzte Verwaltungspersonal im Bundesland (nur Bund) sowie das Personal in den der Bildungsdirektion übertragenen Angelegenheiten. Weiters wird der finanzielle Einsatz an der Bildungsdirektion für Burgenland dargelegt.

Personal	IST 2019 (31.12.) – VBÄ		SOLL 2020 – Planstellen	
	Bund	Land	Bund	Land
Bildungsdirektion	95,000	5,000	92,750	5,000
Übriger Steuerungsbereich – Lehrpersonal	1.469,451	2.083,630	1.438,248	2.133,380
Übriger Steuerungsbereich – Verwaltungspersonal	166,750	0,000	158,250	0,000
Übertragene Angelegenheiten		0,750		0,750
Summen	1.731,201	2.089,380	1.689,248	2.139,130
Gesamtsumme	3.820,581		3.828,378	

Finanzen	IST 2019		SOLL 2020	
	Bund	Land	Bund	Land
Auszahlungen in Tausend Euro				
Bildungsdirektion	6.300	500	6.871	210
Übriger Steuerungsbereich	138.321	138	140.556	141
Übertragene Angelegenheiten	648	60	1.071	63
Summen	145.269	698	148.498	414
Gesamtsumme	145.967		148.912	

Bildungsdirektion für Kärnten

Die Tabelle gibt Auskunft über den personellen Einsatz an der Bildungsdirektion für Kärnten (Bund und Land), über das eingesetzte Lehrpersonal im Bundesland (Bund und Land), über das eingesetzte Verwaltungspersonal im Bundesland (nur Bund) sowie das Personal in den der Bildungsdirektion übertragenen Angelegenheiten. Weiters wird der finanzielle Einsatz an der Bildungsdirektion für Kärnten dargelegt.

Personal	IST 2019 (31.12.) – VBÄ		SOLL 2020 – Planstellen	
	Bund	Land	Bund	Land
Bildungsdirektion	114,750	43,925	111,880	44,825
Übriger Steuerungsbereich – Lehrpersonal	2.577,254	4.334,320	2.536,407	4.251,890
Übriger Steuerungsbereich – Verwaltungspersonal	186,000	0,000	182,000	0,000
Übertragene Angelegenheiten	0,000	5,200	0,000	7,000
Summen	2.878,004	4.383,445	2.830,287	4.303,715
Gesamtsumme	7.261,449		7.134,002	

Finanzen	IST 2019		SOLL 2020	
	Bund	Land	Bund	Land
Auszahlungen in Tausend Euro				
Bildungsdirektion	9.953	3.419	10.417	3.761
Übriger Steuerungsbereich	253.146	476.524	262.079	488.329
Übertragene Angelegenheiten	1.825	9.704	2.117	15.295
Summen	264.924	489.647	274.613	507.385
Gesamtsumme	754.571		781.998	

Bildungsdirektion für Niederösterreich

Die Tabelle gibt Auskunft über den personellen Einsatz an der Bildungsdirektion für Niederösterreich (Bund und Land), über das eingesetzte Lehrpersonal im Bundesland (Bund und Land), über das eingesetzte Verwaltungspersonal im Bundesland (nur Bund) sowie das Personal in den der Bildungsdirektion übertragenen Angelegenheiten. Weiters wird der finanzielle Einsatz an der Bildungsdirektion für Niederösterreich dargelegt.

Personal	IST 2019 (31.12.) – VBÄ		SOLL 2020 – Planstellen	
	Bund	Land	Bund	Land
Bildungsdirektion	279,375	36,500	278,505	47,500
Übriger Steuerungsbereich – Lehrpersonal	6.463,006	12.610,630	6.355,480	12.539,220
Übriger Steuerungsbereich – Verwaltungspersonal	607,750	0,000	593,500	0,000
Übertragene Angelegenheiten	0	4,500	0	4,500
Summen	7.351,131	12.651,630	7.227,485	12.591,220
Gesamtsumme	20.001,761		19.818,705	

Finanzen	IST 2019		SOLL 2020	
	Bund	Land	Bund	Land
Auszahlungen in Tausend Euro				
Bildungsdirektion	20.497	2.458	20.315	3.385
Übriger Steuerungsbereich	605.235	844.771	613.567	877.464
Übertragene Angelegenheiten	3.952	0	4.060	0
Summen	629.684	847.229	637.942	880.849
Gesamtsumme	1.476.913		1.518.791	

Bildungsdirektion für Oberösterreich

Die Tabelle gibt Auskunft über den personellen Einsatz an der Bildungsdirektion für Oberösterreich (Bund und Land), über das eingesetzte Lehrpersonal im Bundesland (Bund und Land), über das eingesetzte Verwaltungspersonal im Bundesland (nur Bund) sowie das Personal in den der Bildungsdirektion übertragenen Angelegenheiten. Weiters wird der finanzielle Einsatz an der Bildungsdirektion für Oberösterreich dargelegt.

Personal	IST 2019 (31.12.) – VBÄ		SOLL 2020 – Planstellen	
	Bund	Land	Bund	Land
Bildungsdirektion	253,125	17,750	253,555	21,750
Übriger Steuerungsbereich – Lehrpersonal	5.563,83	12.514,110	5.501,048	12.450,780
Übriger Steuerungsbereich – Verwaltungspersonal	488,000		474,500	
Übertragene Angelegenheiten	0,000	37,750	0,000	40,750
Summen	6.304,928	12.569,610	6.229,103	12.513,280
Gesamtsumme	18.874,538		18.742,383	

Finanzen	IST 2019		SOLL 2020	
	Bund	Land	Bund	Land
Auszahlungen in Tausend Euro				
Bildungsdirektion	18.022	3.925	18.184	13.629
Übriger Steuerungsbereich	525.056		532.239	1.325.774
Übertragene Angelegenheiten	2.926		3.793	234.994
Summen	546.004	3.925	554.216	1.574.397
Gesamtsumme	549.929		2.128.613	

Bildungsdirektion für Salzburg

Die Tabelle gibt Auskunft über den personellen Einsatz an der Bildungsdirektion für Salzburg (Bund und Land), über das eingesetzte Lehrpersonal im Bundesland (Bund und Land), über das eingesetzte Verwaltungspersonal im Bundesland (Bund und Land) sowie das Personal in den der Bildungsdirektion übertragenen Angelegenheiten. Weiters wird der finanzielle Einsatz an der Bildungsdirektion für Salzburg dargelegt.

Personal	IST 2019 (31.12.) – VBÄ		SOLL 2020 – Planstellen	
	Bund	Land	Bund	Land
Bildungsdirektion	106,700	42,050	106,630	49,230
Übriger Steuerungsbereich – Lehrpersonal	2.761,543	4.448,550	2.727,436	4.410,640
Übriger Steuerungsbereich – Verwaltungspersonal	219,500	39,010	220,500	39,310
Übertragene Angelegenheiten				
Summen	3.087,743	4.529,610	3.054,566	4.499,180
Gesamtsumme	7.617,353		7.553,746	

Finanzen	IST 2019		SOLL 2020	
	Bund	Land	Bund	Land
Auszahlungen in Tausend Euro				
Bildungsdirektion	8.325	220	8.568	229
Übriger Steuerungsbereich	245.438	438.331	250.930	447.923
Übertragene Angelegenheiten	1.020	17.381	1.590	25.417
Summen	254.783	455.932	261.088	473.569
Gesamtsumme	710.715		734.657	

Bildungsdirektion für Steiermark

Die Tabelle gibt Auskunft über den personellen Einsatz an der Bildungsdirektion für Steiermark (Bund und Land), über das eingesetzte Lehrpersonal im Bundesland (Bund und Land), über das eingesetzte Verwaltungspersonal im Bundesland (nur Bund) sowie das Personal in den der Bildungsdirektion übertragenen Angelegenheiten. Weiters wird der finanzielle Einsatz an der Bildungsdirektion für Steiermark dargelegt.

Personal	IST 2019 (31.12.) – VBÄ		SOLL 2020 – Planstellen	
	Bund	Land	Bund	Land
Bildungsdirektion	187,875	51,175	185,375	53,050
Übriger Steuerungsbereich – Lehrpersonal	4.929,303	8.566,990	4.880,248	8.659,360
Übriger Steuerungsbereich – Verwaltungspersonal	533,250		517,500	
Übertragene Angelegenheiten		0,650		0,650
Summen	5.650,428	8.618,815	5.583,123	8.713,060
Gesamtsumme	14.269,243		14.296,183	

Finanzen	IST 2019		SOLL 2020	
	Bund	Land	Bund	Land
Auszahlungen in Tausend Euro				
Bildungsdirektion	15.027	2.653	16.351	3.889
Übriger Steuerungsbereich	471.635	572.416	481.252	615.143
Übertragene Angelegenheiten	3.038		4.208	
Summen	489.700	575.069	501.811	619.032
Gesamtsumme	1.064.769		1.120.843	

Bildungsdirektion für Tirol

Die Tabelle gibt Auskunft über den personellen Einsatz an der Bildungsdirektion für Tirol (Bund und Land), über das eingesetzte Lehrpersonal im Bundesland (Bund und Land), über das eingesetzte Verwaltungspersonal im Bundesland (nur Bund) sowie das Personal in den der Bildungsdirektion übertragenen Angelegenheiten. Weiters wird der finanzielle Einsatz an der Bildungsdirektion für Tirol dargelegt.

Personal	IST 2019 (31.12.) – VBÄ		SOLL 2020 – Planstellen	
	Bund	Land	Bund	Land
Bildungsdirektion	112,050	54.100	110,800	54,100
Übriger Steuerungsbereich – Lehrpersonal	2.994,891	6.074,100	2.958,948	6.079,150
Übriger Steuerungsbereich – Verwaltungspersonal	220,000	0,000	214,750	0,000
Übertragene Angelegenheiten		189,694		190,230
Summen	3.326,941	6.317,894	3.284,498	6.323,480
Gesamtsumme	9.644,835		9.626,982	

Finanzen	IST 2019		SOLL 2020	
	Bund	Land	Bund	Land
Auszahlungen in Tausend Euro				
Bildungsdirektion	9.882	6.520	9.915	6.615
Übriger Steuerungsbereich	271.828	590.112	277.215	597.799
Übertragene Angelegenheiten	1.927	14.387	2.357	14.931
Summen	283.637	611.019	289.487	619.345
Gesamtsumme	894.656		908.832	

Bildungsdirektion für Vorarlberg

Die Tabelle gibt Auskunft über den personellen Einsatz an der Bildungsdirektion für Vorarlberg (Bund und Land), über das eingesetzte Lehrpersonal im Bundesland (Bund und Land), über das eingesetzte Verwaltungspersonal im Bundesland (nur Bund) sowie das Personal in den der Bildungsdirektion übertragenen Angelegenheiten. Weiters wird der finanzielle Einsatz an der Bildungsdirektion für Vorarlberg dargelegt.

Personal	IST 2019 (31.12.) – VBÄ		SOLL 2020 – Planstellen	
	Bund	Land	Bund	Land
Vollbeschäftigungsäquivalente (VBÄ)				
Bildungsdirektion	66,250	23,500	64,350	23,500
Übriger Steuerungsbereich – Lehrpersonal	1.509,810	4.233,130	1.483,540	4.175,870
Übriger Steuerungsbereich – Verwaltungspersonal	120,500	0,000	114,750	0,000
Übertragene Angelegenheiten	0,000	30,000		30,000
Summen	1.696,560	4.286,630	1.662,640	4.229,370
Gesamtsumme	5.983,190		5.892,010	

Finanzen	IST 2019		SOLL 2020	
	Bund	Land	Bund	Land
Auszahlungen in Tausend Euro				
Bildungsdirektion	5.334	2.064	5.502	2.579
Übriger Steuerungsbereich	141.992	350.380	142.694	363.382
Übertragene Angelegenheiten	389	0	537	0
Summen	147.715	352.444	148.733	365.961
Gesamtsumme	500.159		514.694	

Bildungsdirektion für Wien

Die Tabelle gibt Auskunft über den personellen Einsatz an der Bildungsdirektion für Wien (Bund und Land), über das eingesetzte Lehrpersonal im Bundesland (Bund und Land), über das eingesetzte Verwaltungspersonal im Bundesland (Bund und Land) sowie das Personal in den der Bildungsdirektion übertragenen Angelegenheiten. Weiters wird der finanzielle Einsatz an der Bildungsdirektion für Wien dargelegt.

Personal	IST 2019 (31.12.) – VBÄ		SOLL 2020 – Planstellen	
	Bund	Land	Bund	Land
Vollbeschäftigungsäquivalente (VBÄ)				
Bildungsdirektion	345,375	0,000	342,295	0,000
Übriger Steuerungsbereich – Lehrpersonal	9.046,264	12.940,930	8.951,244	13.054,590
Übriger Steuerungsbereich – Verwaltungspersonal	735,250	3,000	725,750	3,000
Übertragene Angelegenheiten	0,000	0,000	0,000	0,000
Summen	10.126,889	12.943,930	10.019,289	13.057,590
Gesamtsumme	23.070,819		23.076,879	

Finanzen	IST 2019		SOLL 2020	
	Bund	Land	Bund	Land
Auszahlungen in Tausend Euro				
Bildungsdirektion	24.162	0	25.488	0
Übriger Steuerungsbereich	819.907	123	826.597	380
Übertragene Angelegenheiten	7.578	0	6.706	0
Summen	851.647	123	858.791	380
Gesamtsumme	851.770		859.171	

Literatur

Bundesministerium für Bildung (BMB). (2017). *Position zur Umsetzung der Schulautonomie als Teil des beschlossenen Bildungsreformpakets*. Wien: BMB.

Expert/innenarbeitsgruppe Schulverwaltung. (2015). *Freiraum für Österreichs Schulen. Empfehlungen zur neuen Steuerung*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). Verfügbar unter http://www.elternverein-kaernten.at/_Resources/Persistent/1817a1249b49534d588903addb6428ad2c0d4d14/2015-03-Freiraum-Schule.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1787/9789264201156-en>

Gesetzliche Grundlagen

Sämtliche gesetzliche Grundlagen können im Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS) (siehe <https://www.ris.bka.gv.at/>) abgerufen werden.

Bundesgesetz über besondere Bestimmungen betreffend das Minderheitenschulwesen im Burgenland (Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland), BGBl. Nr. 641/1994 i. d. F. BGBl. I Nr. 101/2018.

Bundesgesetz über die Einrichtung von Bildungsdirektionen in den Ländern (Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz [BD-EG]), BGBl. I Nr. 138/2017.

Bundesgesetz über die Führung des Bundeshaushaltes (Bundeshaushaltsgesetz 2013 [BHG] 2013), BGBl. I Nr. 139/2009 i. d. F. BGBl. I Nr. 30/2018.

Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz [SchUG]), BGBl. Nr. 472/1986.

Bundesgesetz über die Personalvertretung bei den Dienststellen des Bundes (Bundes-Personalvertretungsgesetz [PVG]), BGBl. Nr. 133/1967 i. d. F. BGBl. I Nr. 153/2020.

Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG), BGBl. Nr. 1/1930 i. d. F. BGBl. I Nr. 2/2021.

Bundesgesetz vom 13. Juli 1955, betreffend die Grundsätze für die Errichtung, Erhaltung und Auflassung der öffentlichen Pflichtschulen (Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz) BGBl. Nr. 163/1955 i. d. F. BGBl. I Nr. 101/2018.

Bundesgesetz vom 19. März 1959, womit für das Bundesland Kärnten Vorschriften zur Durchführung der Minderheiten-Schulbestimmungen des Österreichischen Staatsvertrages getroffen werden (Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten), BGBl. Nr. 101/1959 i. d. F. BGBl. I Nr. 138/2017.

Bundesgesetz vom 27. Juni 1979 über das Dienstrecht der Beamten (Beamten-Dienstrechtsgesetz 1979 [BDG 1979]), StF: BGBl. Nr. 333/1979.

Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz [SchOG]), BGBl. Nr. 242/1962 i. d. F. BGBl. I Nr. 133/2020.

Anhang

Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2020–2023

Bildungsdirektion Tirol

Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2020 - 2023

Bildungsdirektion für Tirol

1 Grundlagen

§ 28 Abs. 1 BD-EG sieht vor, dass zur Umsetzung der wirkungsorientierten Verwaltung für jede Bildungsdirektion ein Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan zu erstellen ist, welcher

- die finanziellen und personellen Ressourcen,
 - die angestrebten Ziele der Bildungsdirektion, und
 - die zur Zielerreichung erforderlichen Maßnahmen und Leistungen
- enthält.

Der gegenständliche Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan ist eine verwaltungsinterne Vereinbarung zwischen

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Landesregierung für Tirol

.....

.....

und Bildungsdirektion für Tirol

Die Vereinbarung gilt für den Zeitraum 1. Jänner 2020 bis 31. Dezember 2023, bzw. für die SJ 2019/20 bis 2022/23. Die Angaben für das Jahr 2020 bzw. SJ 2019/20 gelten als Planungsgrundlage für die Erfüllung der Aufgaben der Bildungsdirektion. Eine Abänderung durch den Bundesminister bzw. die Landesregierung kann aus gewichtigen Gründen und möglichst einvernehmlich mit dem Bildungsdirektor erfolgen. Angaben für die Folgejahre haben indikativ Charakter und unterliegen der jährlich rollierenden Fortschreibung und Anpassung Für Änderungen, die sich auf Grund der COVID-19 Krise ergaben siehe den Hinweis befindlich auf der Folgeseite.



Hinweis zu Covid-19:

Die Angaben zu den Zielen, Maßnahmen, Meilensteinen als auch Kennzahlen (Pkt. 5.2ff) wurden vor Beginn der Covid-19 Krise besprochen und vereinbart. Auf Grund der Covid-19 Krise kann es bei bestimmten Meilensteinen und Kennzahlen eventuell zur Nichteinhaltung der vereinbarten Zielerreichungsangaben führen. Diese Verzögerungen sind ebenfalls im Berichtswesen abzubilden.

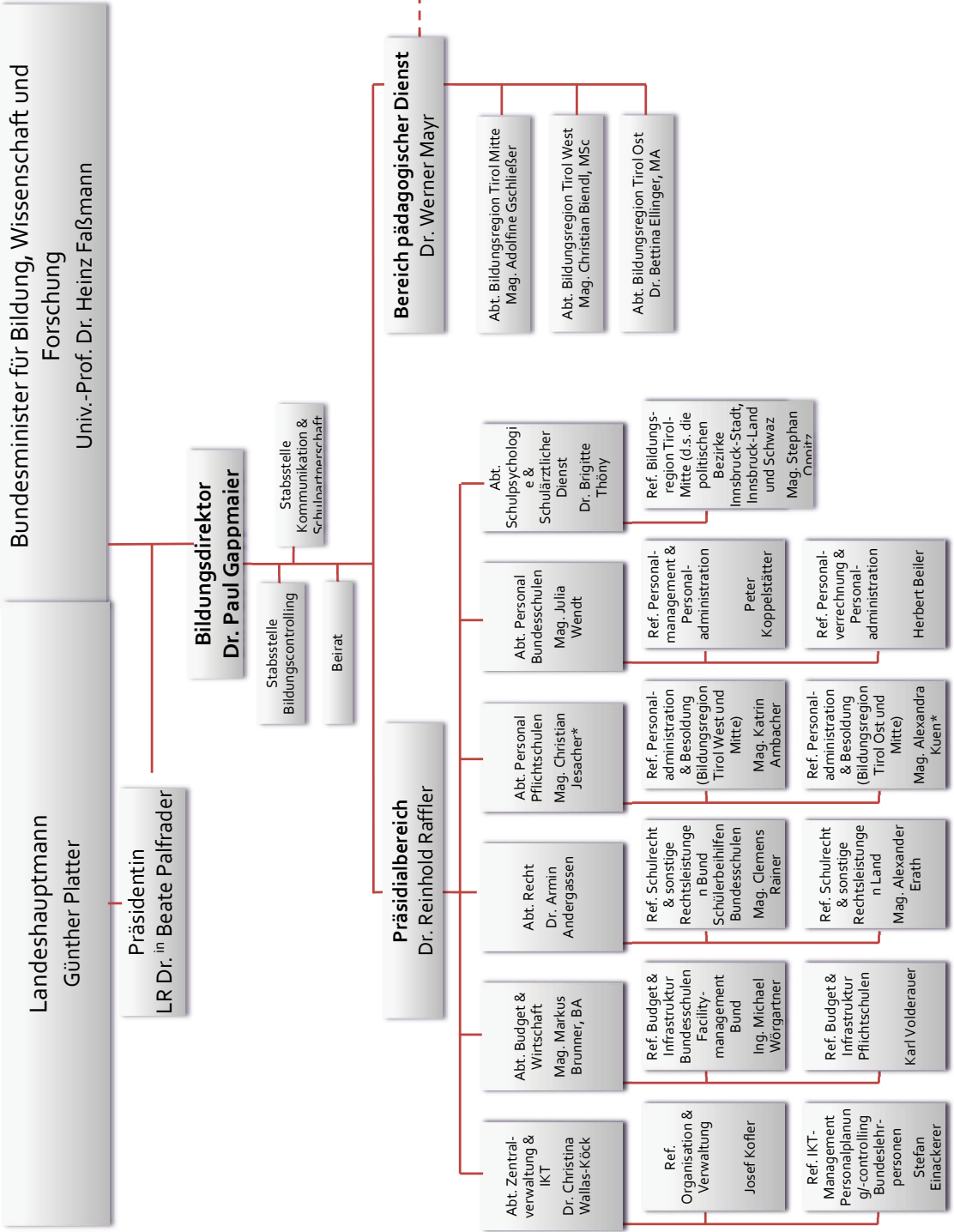


2 Steuerungsbereich

2.1 Organisation der Bildungsverwaltung

Bildungsdirektion und Bildungsregionen

Die Bildungsdirektion ist in einen Präsidialbereich und einen Bereich Pädagogischer Dienst gegliedert. Eine weitere Gliederung in Abteilungen und Referate erfolgt unter Bedachtnahme auf quantitative Anforderungen, auf regionalinfrastrukturelle Anforderungen und auf allfällige entwicklungspezifische Besonderheiten nach einer österreichweit einheitlichen Grundstruktur (Rahmenrichtlinien) unter den Grundsätzen der Sparsamkeit, Wirtschaftlichkeit und Zweckmäßigkeit durch die Bildungsdirektorin oder den Bildungsdirektor (§§ 18 ff BD-EG).



Anmerkungen:

* bestellt mit 01.05.2020

2.2 Leitbild, Aufgaben und Leistungen der Bildungsdirektion

Leitbild

Die Bildungsdirektion nimmt unter Wahrung der Grundsätze der Sparsamkeit, Wirtschaftlichkeit und Zweckmäßigkeit die Aufgabe eines Kompetenzzentrums auf dem gesamten Gebiet des Schul- und Erziehungswesens sowie allfällig übertragener Angelegenheiten wahr. (§ 2 BD-EG)

BUND und LAND

Sie sorgt für umfassende Bildung mit dem Bildungsniveau und der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit als wesentliche strategische Handlungsfelder und versucht dabei, möglichst effektive und effiziente Strukturen und Abläufe in der Bildungsverwaltung sicherzustellen. Die Rahmenbedingungen dafür werden im Sinne eines modernen, zukunftsorientierten, motivierenden und die Chancengerechtigkeit sichernden Bildungssystems so gestaltet, dass auf spezielle Bedürfnisse individuell eingegangen und die Interessen und Begabungen der Kinder unabhängig von Herkunft, Muttersprache oder Beeinträchtigung bestmöglich gefördert werden.

Aufgaben und Leistungen

Den Bildungsdirektionen obliegen die Vollziehung des Schulrechtes für öffentliche Schulen gemäß Art. 14 B-VG, einschließlich der Qualitätssicherung, der Schulaufsicht sowie des Bildungscontrollings, und die Vollziehung des Dienstrechtes und des Personalvertretungsrechtes der Lehrer für öffentliche Schulen und der sonstigen Bundesbediensteten an öffentlichen Schulen. Durch Bundesgesetz können sonstige Angelegenheiten der Bundesvollziehung, durch Landesgesetz sonstige Angelegenheiten der Landesvollziehung auf die Bildungsdirektion übertragen werden oder kann die Mitwirkung der Bildungsdirektion bei deren Vollziehung vorgesehen werden. Diese Angelegenheiten müssen in sachlichem Zusammenhang mit den oben genannten Angelegenheiten stehen. (Art. 113 B-VG)

Gemeinsame Aufgaben und Leistungen der Bildungsdirektion

- Personalmanagement (Bedienstete Bildungsdirektion)
- Budget-, Kosten- und Leistungsmanagement
- Facility Management
- IKT Management
- Organisation und Verwaltung
- Kommunikationsmanagement



Vollzugsbereich BUND im Bundesland
(Bundesschulwesen & Bundesstrang der Bildungsdirektionen)

- Schulqualitätsmanagement und strategische Schulentwicklung
- Fachaufsicht über alle Lehrpersonen
- Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs
- Bereitstellung und Koordination sonderpädagogischer Maßnahmen
- Bereitstellung Psychozialer Unterstützung
- Bildungsinformation und Beratung
- Einhaltung der Schulpflicht
- Erledigung von Widersprüchen gegen Entscheidungen der Schulen
- Dienstaufsicht über Bundeslehrpersonen
- Personalmanagement Bundeslehrpersonen
- Steuerung der Lehrpersonalressourcen für mittlere und höhere Schulen
- Personalplanung und -controlling Bundespersonal an Schulen
- Personalmanagement, Dienst- und Fachaufsicht sonstiges Personal an Bundesschulen
- Dienst- und Besoldungsrecht Bund
- Bildungscontrolling
- Schulrecht und sonstige Rechtsleistungen Bund
- Budget und Infrastruktur Bundesschulen
- Vollziehung des Privatschulgesetzes
- Schülerbeihilfen Bundesschulen
- Schulpsychologie, Bildungsberatung & Psychosoziale Unterstützung
- Schulärztlicher Dienst
- Qualitätsmanagement
- Pädagogische Beratung in Inklusion / Diversität / Sonderpädagogik

Vollzugsbereich LAND

- Dienstaufsicht über Landeslehrpersonen
- Personalmanagement Landeslehrpersonen
- Personalplanung und -controlling Landeslehrpersonal an Schulen
- Personaladministration und Besoldung Landeslehrpersonal an Schulen
- Dienst- und Besoldungsrecht Land
- Schulrecht und sonstige Rechtsleistungen Land
- Budget und Infrastruktur Pflichtschulen (Hoheitliche Aufgaben)
- Steuerung der Lehrpersonalressourcen für Pflichtschulen
- Errichtung und Auflösung von Pflichtschulen
- Festsetzung der Schulsprengel
- Organisationsform der Pflichtschulen
- Mitwirkung beim Bildungscontrolling durch Bereitstellung der Ressourcenkennzahlen

übertragene Angelegenheiten LAND
Gesetzliche Grundlage: Artikel 3 des Gesetzes vom 27. Juni 2018 über Anpassungen an die Bildungsreform in Tirol (Tiroler Bildungsreformgesetz)

- Dienstaufsicht über Landeslehrpersonal an land- und forstwirtschaftlichen Berufs- und Fachschulen
- Personalmanagement Landeslehrpersonal an land- und forstwirtschaftlichen Berufs- und Fachschulen
- Steuerung der Lehrpersonalressourcen für land- und forstwirtschaftliche Berufs- und Fachschulen
- Personalplanung und -controlling Landeslehrpersonal an land- und forstwirtschaftlichen Berufs- und Fachschulen
- Personaladministration und Besoldung des Landeslehrpersonals an diesen Schulen
- Dienst- und Besoldungsrecht des Landeslehrpersonals an diesen Schulen

3 Ressourcen

Personal (Planstellen; ident zu Anhang 3)* [mit 3 Nachkommastellen]	IST 2018 (31.12.)		SOLL 2019		PLAN 2020		PLAN 2021		PLAN 2022		PLAN 2023	
	Bund	Land	Bund	Land	Bund	Land	Bund	Land	Bund	Land	Bund	Land
Bildungsdirektion	111,300	51,685	112,050	52,060	111,800	52,060	111,800	52,060	111,800	52,060	111,800	52,060
Übriger Steuerungsbereich – Lehrpersonal**	3.012,461	6.077,700	2.987,611	6.074,100	2.987,611	6.019,900	2.987,611		2.987,611			
Übriger Steuerungsbereich – Verwaltungspersonal	225,000		220,000			214,750						
Übertragene Angelegenheiten - Verwaltungspersonal		1,500		1,500		1,500				1,500		1,500
Übertragene Angelegenheiten - Lehrpersonal		197,20		203,20		203,20		203,20		203,20		203,20
Summen	3.348,761	6.328,085	3.319,661	6.330,860	3.314,161	6.276,660						
Gesamtsumme	9.676,846	9.650,521	9.650,521		9.590,821							

* vorbehaltlich allfälliger Änderungen des Personalplans. Angabe in 3 Nachkommastellen.

** Bundeslehrpersonen: Höchststand 2018, anteilmäßiger Personalplan 2019 und 2020. Die Werte des **Jahrs 2018** sind in VBÄ und nicht in Planstellen darzustellen!!

Landeslehrpersonen: Stand Schuljahresabrechnung 2017/18, Stellenplan 2018/19 und Stellenplan 2019/20. Die Werte des **Jahrs 2018** sind in VBÄ und nicht in Planstellen darzustellen!!

Anmerkungen:

Bezüglich der Daten „Übriger Steuerungsbereich – Lehrpersonal“ wird wie folgt angemerkt: Die Berechnung erfolgte auf Basis der Daten für die APS sowie der BS. Es darf darauf hingewiesen werden, dass bzgl. des Stellenplans 2018/19 bereits die Schuljahresabrechnung vorliegen würde. Bzgl. des Stellenplans 2019/20 liegt der definitiv genehmigte Stellenplan vor. Über das Jahr 2020 hinaus gibt es noch keinen Stellenplan. Valide Daten können somit nicht übermittelt werden.

Bezüglich der Daten „Übertragene Angelegenheiten – Lehrpersonal“ liegen valide Daten bis 2021 vor. Bei der Planung 2022/2023 handelt es sich um Schätzwerte. Weiterführend darf angemerkt werden, dass seitens des BMNT vom genehmigten Stellenplan lediglich 178 Stellen refundiert werden.



	IST 2018		SOLL 2019		PLAN 2020		PLAN 2021		PLAN 2022		PLAN 2023	
	Bund	Land	Bund	Land	Bund	Land	Bund	Land	Bund	Land	Bund	Land
Finanzen* (Auszahlungen in Tausend Euro; ident zu Anhang 4)												
Bildungsdirektion	8.818	4.599	9.507	6.485	9.915	6.594	10.142	6.726	10.400	6.860	10.670	6.997
Übriger Steuerungsbereich	265.552	570.387	267.053	577.820	277.215	597.861	284.258	609.818	292.317	622.014	300.685	634.455
Übertragene Angelegenheiten	1.800	13.819	2.353	14.639	2.357	14.931	2.362	15.230	2.367	15.534	2.377	15.845
Summen	276.170	588.805	278.913	598.944	289.487	619.386	296.762	631.774	305.084	644.408	313.732	657.297
Gesamtsumme	864.975		877.857		908.873		928.536		949.492		971.029	

*Summe der Auszahlungen aus der operativen Gebarung, Auszahlungen aus der investiven Gebarung und Auszahlungen aus der Finanzierungstätigkeit (siehe Anhang 4).
Angeführte Auszahlungen für die Jahre 2021ff tragen indikativen Charakter.

Anmerkungen:

Bei den übermittelten Finanzdaten handelt es sich für das Planjahr 2020 um die vom Tiroler Landtag im Dezember-Landtag 2019 beschlossenen Budgetwerte des Landesvoranschlages 2020/2021. Für die Planwerte von 2021 bis 2023 im Landesvollzugsbereich wurde von einer Valorisierung von 2% ausgegangen. Beim ersten Entwurf waren im Landesbereich die Werte für „Übriger Steuerungsbereich“ und „Übertragene Angelegenheiten“ vertauscht.

Für den Landesvollzug der Bildungsdirektion für Tirol kann im Hinblick auf die Vollständigkeit (siehe auch Budget- und Finanzplan der Bildungsdirektion (BFP-BD) Leitfaden 4.3.) darauf hingewiesen werden, dass die Daten aktuell nicht vollständig ermittelt werden können, da eine Vielzahl von verschiedenen Organisationseinheiten im Amt der Tiroler Landesregierung mit Datenauswertungen befasst werden müssten.

Hinsichtlich der Personalkosten des Landesvollzugs wird vermerkt, dass im Rahmen der Einrichtung der Bildungsdirektion für Tirol die Außenstellen-MitarbeiterInnen der Bezirkshauptmannschaften der Abteilung Präs IV / Personal Pflichtschulen sowie einige MitarbeiterInnen der Abteilung Landesbuchhaltung der Abteilung Präs 2 / Abteilung Budget und Wirtschaft zugeordnet wurden. Ergänzend dazu sind ebenso einige Höherstufungen aufgrund der neu eingeführten Leitungsfunktionen zu verzeichnen. Bezüglich der Personalkosten handelt es sich aktuell um Kostenrechnungsdaten des Sachgebietes Verwaltungsentwicklung des Amtes der Tiroler Landesregierung. Nach Übermittlung des Anhang 3 „Personalressourcen“ durch das BMBWF werden die Daten nochmals mit dem Stellenplan für die Bildungsdirektion für Tirol abgeglichen.

4 Ist-Stand und Umfeld

4.1 Kennzahlen

Schulen und Schüler/innen SJ 2019/20

Öffentliche Schulen und subventionierte Privatschulen / ressourcenrelevante Schüler/innenzahlen

Schultyp	Schulen*	Schüler/innen
Pflichtschulen		
VS	365	29 267
NMS	103	20 444
PTS	32	1 714
SO	27	820
BS	19	11 336
Mittlere und höhere Schulen		
AHS	27	14 731
TMHS	10	4 508
HUM	14	4 774
HAK/HAS	11	3 842
BAFEP	4	1 242
Gesamtsumme	612	92 678

* Gem. schulrechtlichen Bestimmungen werden ebenfalls die angeschlossenen Klassen einer anderen Schullart als Standort der betreffenden Schullart gezählt.

Übertragene Angelegenheiten Bund / Land

Öffentliche Schulen / ressourcenrelevante Schüler/innenzahlen

Schultyp	Schulen*	Schüler/innen
Land- und Forstwirtschaftliche Berufs- und Fachschulen	5	1.568

4.2 Entwicklung des Umfeldes

Entwicklung des Umfeldes für die Bildungsdirektion – Vollzugsbereich BUND im Bundesland (Bundesschulwesen & Bundesstrang der Bildungsdirektion) und LAND als auch der übertragenden Angelegenheiten LAND

Rückblick:

Die schulgeseztlichen Veränderungen und Neuerungen des Bildungsreformgesetzes haben einen Entwicklungsprozess in Gang gesetzt, der die schulische Bildungslandschaft stark verändern wird, wobei die Bildung von Schulclustern (Bundes-, Pflichtschul- oder Mischcluster) aber auch die Schulautonomie für Schulen eine besondere Herausforderung darstellen werden. Im Fokus aller Entwicklungen stehen jedenfalls die bestmögliche Bildung und Qualifizierung von Schülerinnen und Schülern in Schulen durch die Sicherstellung und Weiterentwicklung eines nachfrageorientierten, bedarfsgerechten und zukunftsorientierten regionalen Schulangebots und den optimalen Einsatz von Ressourcen im Sinne einer Weiterentwicklung der Schulen zum Lebens- und Bildungsraum.

Durch Einbeziehung von und Information der am Schulleben Beteiligten über die Tätigkeiten und Ziele der Bildungsregion sowie über bildungspolitische Maßnahmen von Bund und Land wird ein gesteigertes Commitment erzeugt und damit eine größere Lobby zur besseren Umsetzung bildungspolitischer Ziele geschaffen sowie die Verbesserung und Stärkung des Images von Schule und Schulverwaltung erwirkt.

Schüler/innenströme:

Bei in etwa gleich bleibenden Schüler/innenzahlen zeigt sich im Bereich der Schüler/innenströme am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe 1 keine wesentlichen Veränderungen zum Vorjahr. Im urbanen Bereich ist der Zustrom zu den AHS unverändert groß. Durch ein sehr gut ausgestaltetes transparentes und objektivierte Zuweisungsverfahren in Innsbruck und Umgebung ist es wiederum gelungen, die SchülerInnenströme so zu lenken, dass letztendlich große Zufriedenheit bei Eltern, Erziehungsberechtigten und Schulen erreicht werden konnte. Im ländlichen Bereich werden nach wie vor bis zu 100% aller SchülerInnen einer SchülerInnen-Kohorte in den NMS beschult. Die AHS in diesen Gebieten decken die Nachfrage mit den bestehenden Plätzen sehr gut ab. Im Sekundarstufenbereich II konnte der enorme SchülerInnenrückgang des Vorjahres in einzelnen Zweigen der HTL zwar verringert aber noch nicht gestoppt werden. Das gilt auch für den kaufmännischen Schulbereich. Hierbei bildet die HAS nach wie vor einen großen Problembereich. Die Zahl der Lehrlinge ist steigend. Das führte zu einem Anstieg in manchen Zweigen der Berufsschule. Dieser Umstand wird auch auf eine massive Fachkräfteoffensive, die vom Land Tirol in Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion durchgeführt wird, zurückgeführt.

Schulentwicklung:

Durch eine Gesetzesnovelle im Tiroler Schulorganisationsgesetz wurden die rechtlichen Voraussetzungen geschaffen, um die Thematik der Klein- und Kleinstschulen besser lösen zu können. Mit verschiedenen Maßnahmen, unter anderem Schulclusterbildungen, sollen hier kurz- bis mittelfristig befriedigende Lösungen für die jeweiligen Standorte geschaffen werden. Ein erster Pilotcluster im Defereggental, der mit 01.09.2019 eingerichtet wurde, wird hier wesentliche Erkenntnisse bringen. Als Grundlage für eine systematische Vorgangsweise in Bezug auf Schulstandortfragen wurde von der Bildungsdirektion in Zusammenarbeit mit der Tiroler Raumordnung eine interaktive Clusterlandkarte entwickelt. In einer eigenen Klausurtagung wurden mögliche Szenarien für Clusterbildungen identifiziert. Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass zwei Allgemeine Sonderschulen aufgrund von SchülerInnenmangel geschlossen werden konnten. Die bestehenden Pädagogischen Beratungszentren wurden in den Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik übergeführt.

Personalentwicklung:

Durch die Möglichkeit der regulären Beschäftigung von AbsolventInnen des alten universitären Lehramtsstudiums (mit Magisterabschluss) konnte der befürchtete Personalmangel in den Neuen Mittelschulen trotz Rückführung von ca. 25% der an den NMS tätigen BundeslehrerInnen sehr gut abgefangen werden. So ist festzustellen, dass es im Bundesland Tirol im Wesentlichen keinen LehrerInnen-Mangel gibt. Besetzungsprobleme an diversen Standorten resultieren eher aus topographischen Umständen (periphere Lagen von Schulen, die für potenzielle BewerberInnen offensichtlich unattraktiv erscheinen).



Schülerleistungen:

Die Ergebnisse der einzelnen Leistungsmessungen (Bildungsstandards, Rückmeldungen zu den standardisierten Reife- und Diplomprüfungen, etc.) fielen für Tirol Großteils erfreulich aus. So war in der Testung M4 ein signifikanter Anstieg der Leistungen zu verzeichnen. Besonders hervorzuheben ist die Tatsache, dass die Zahl der Risikoschüler/innen deutlich geringer als der österreichische Durchschnitt ausfällt. Die Individualergebnisse zum Schulstandort werden derzeit im Rahmen von Rückmeldemoderationen, Feedbackgesprächen und den Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächen zwischen Schulleitung und Schulaufsicht analysiert und Möglichkeiten der Optimierung entwickelt und in die Dokumente zur Qualitätssicherung (SOA, QIBB) eingearbeitet.

5 Ziele und Maßnahmen

5.1 Übergeordnete Wirkungsziele und Maßnahmen

Wirkungsziele

Vollzugsbereich BUND im Bundesland
(Bundesschulwesen & Bundesstrang der Bildungsdirektion)

1. Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler und von Zielgruppen in der Erwachsenenbildung
2. Verbesserung der Bedarfsorientierung sowie der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen
3. Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung
(die Indikatoren zu den Wirkungszielen sind im Anhang 1 angeführt)

Vollzugsbereich LAND

1. Optimierung der Rahmenbedingungen zur Erhöhung des Bildungs- und Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler
2. Bereitstellung eines Bildungssystems, das Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit gewährleistet und auf die UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen Bedacht nimmt
3. Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung

übertragene Angelegenheiten LAND

Gesetzliche Grundlage: Gesetz vom 27. Juni 2018 über Anpassungen an die Bildungsreform in Tirol (Tiroler Bildungsreformgesetz), Art. 3 (Änderung des Tiroler Lehrer-Diensthoheitsgesetzes 2014)

1. Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Personalverwaltung

5.2 Ziele und Maßnahmen der Bildungsdirektion

5.2.1 Aufgabenbereich Schulverwaltung

➤ Ziel 1: Verbesserung der Steuerung und Neuorganisation der Schulverwaltung

Maßnahme 1.1: Verankerung der Bildungsregion als Steuerungseinheit inkl. Neuausrichtung der Schulaufsicht

In § 2 Abs. 2 Bildungsdirektions-Einrichtungsgesetz wurde die Einrichtung von Bildungsregionen und die Verankerung von regionalen Schulaufsichtsteams festgelegt. Dies umfasst ein stufenweises Übergangsmanagement zur Schulaufsicht NEU und die stufenweise Vollziehung des neuen Aufgabenspektrums in den Bildungsregionen.

Ausgangszustand 2019 (Kurzbeschreibung)	Zielzustand 2020								
<p>Mit 01.01.2019 nahm der Pädagogische Dienst mit drei Bildungsregionen und dem Fachstab seinen Betrieb auf. Bereits zu diesem Zeitpunkt waren alle Abteilungsleitungen betraut und die SQM den Bildungsregionen bzw. dem Fachstab zugeordnet. In einer ersten zweitägigen Klausur im Jänner 2019/20 wurden die neuen Aufgabenfelder eingehend erörtert und diskutiert sowie erste Vorgehensweisen vereinbart. Die neue Struktur wurde den Schulleitungen in Direktorenkonferenzen kommuniziert. Am 01.07.2019 wurde auf der Basis des Aufgaben- und Strukturkonzepts eine durchgehend schulartenübergreifende Neueinteilung der SQM in den Bildungsregionen vorgenommen und den Schulen kommuniziert. Alle SQM haben an den Schulungsveranstaltungen des BMBWF geschlossen teilgenommen. Des Weiteren wurde auch vor Ort in regelmäßigen Konferenzen und Klausurtagungen das Aufgabenprofil vertieft. Für standardisierte Prozesse wurde ein Prozesshandbuch erstellt, das in der ersten Version mit Dezember 2019 vorliegen wird.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1. Halbjahr:</th> <th>2. Halbjahr:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2">Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine</td> </tr> <tr> <td> <p>a) Alle Abteilungsleitungen sind bestellt (Jänner 2020)</p> <p>b) Alle SQM haben vertiefende Kenntnisse im Bereich der Reife- und Diplomprüfungen, sodass Prüfungsvorsitze gut bewältigt werden können (März 2020)</p> <p>c) Die SQM sind fachlich in der Lage, die ihnen zugeteilten Schulen im Rahmen der Qualitätsprogramme (SOA, QIBB) betreuen zu können (März 2020)</p> </td> <td> <p>a) Das Prozesshandbuch für den Pädagogischen Dienst liegt in der aktualisierten und erweiterten Fassung vor (September 2020)</p> <p>b) Der Prozess für die Erstellung einer Bildungslandkarte je Bildungsregion wird eingeleitet (September 2020)</p> <p>c) Die Kommunikationsformate arbeiten im Regelbetrieb (September 2020)</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2">Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)</td> </tr> </tbody> </table>	1. Halbjahr:	2. Halbjahr:	Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine		<p>a) Alle Abteilungsleitungen sind bestellt (Jänner 2020)</p> <p>b) Alle SQM haben vertiefende Kenntnisse im Bereich der Reife- und Diplomprüfungen, sodass Prüfungsvorsitze gut bewältigt werden können (März 2020)</p> <p>c) Die SQM sind fachlich in der Lage, die ihnen zugeteilten Schulen im Rahmen der Qualitätsprogramme (SOA, QIBB) betreuen zu können (März 2020)</p>	<p>a) Das Prozesshandbuch für den Pädagogischen Dienst liegt in der aktualisierten und erweiterten Fassung vor (September 2020)</p> <p>b) Der Prozess für die Erstellung einer Bildungslandkarte je Bildungsregion wird eingeleitet (September 2020)</p> <p>c) Die Kommunikationsformate arbeiten im Regelbetrieb (September 2020)</p>	Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)	
1. Halbjahr:	2. Halbjahr:								
Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine									
<p>a) Alle Abteilungsleitungen sind bestellt (Jänner 2020)</p> <p>b) Alle SQM haben vertiefende Kenntnisse im Bereich der Reife- und Diplomprüfungen, sodass Prüfungsvorsitze gut bewältigt werden können (März 2020)</p> <p>c) Die SQM sind fachlich in der Lage, die ihnen zugeteilten Schulen im Rahmen der Qualitätsprogramme (SOA, QIBB) betreuen zu können (März 2020)</p>	<p>a) Das Prozesshandbuch für den Pädagogischen Dienst liegt in der aktualisierten und erweiterten Fassung vor (September 2020)</p> <p>b) Der Prozess für die Erstellung einer Bildungslandkarte je Bildungsregion wird eingeleitet (September 2020)</p> <p>c) Die Kommunikationsformate arbeiten im Regelbetrieb (September 2020)</p>								
Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)									



Erwarteter Ressourceneinsatz 2020:	Vollzugsbereich:	Bildungsdirektion	Bundeslehrer/innen	Landeslehrer/innen	übertragener Bereich	Summe
		VBA:	0,000	0,000	0,000	0,000
	Euro:	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000.000 Euro

Anmerkung(en):

Das Ziel 1 bildet auch im Jahr 2020 den Kernprozess der Organisationsentwicklung im Pädagogischen Dienst der Bildungsdirektion für Tirol. Dabei liegt der Fokus im Jahr 2 nach Einrichtung der Bildungsdirektion auf dem umfangreichen Kompetenzerwerb der SOM im Sinne des neuen Aufgabenprofils und der schulartenübergreifenden Tätigkeit. Eine besondere Herausforderung bildet dabei die Nachbesetzung von zwei Abteilungsleitungen, die durch Pensionierung ausscheiden werden und die Nachbesetzung mehrerer SOM-Stellen durch zu erwartende Pensionierungen (in den kommenden fünf Jahren treten voraussichtlich acht SOM in den Ruhestand über). Weiter zu entwickeln ist auch der Bereich FIDS in den Bildungsregionen.



Maßnahme 1.2: Effiziente Personalbewirtschaftung (vor allem Maßnahmen zur Vermeidung von fachfremden Unterricht, von der Nutzung von Pädagog/inn/en in Verwaltungstätigkeiten, von Dienstzuteilung zu Mitverwendungen und von Supplierungen)

Sicherstellung der effizienten Personalbewirtschaftung im Wirkungsbereich der Bildungsdirektion durch verstärkten Fokus auf die Verwendung von Lehrpersonen im überwiegenden Ausmaß im Kontakt mit Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus soll durch den verstärkten Einsatz fach einschlägig ausgebildeter Pädagog/innen ein maximaler Unterrichtsbeitrag erreicht werden. Umfasst sind vor allem Maßnahmen zur Vermeidung von fachfremden Unterricht, Reduktion von Pädagoginnen und Pädagogen in Verwaltungstätigkeiten und ein kritisches Hinterfragen von Dienstzuteilung und Mitverwendungen.

Ausgangszustand 2019 (Kurzbeschreibung)		Zielzustand 2020	
		1. Halbjahr:	2. Halbjahr:
		Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine	
Anzahl der Mitverwendungen und Dienstzuteilungen im Schuljahr 2019/20 (unterteilt in: zu Bundesschule / PH / Landesschule / Dienstbehörde/ ...):			
Mitverwendungen bzw. Dienstzuteilungen Schuljahr 2019/20 BundeslehrerInnen:	<ul style="list-style-type: none"> 131 BundeslehrerInnen werden an der PHT mitverwendet. Darüber hinaus sind 10 BundeslehrerInnen der PHT dienstzugeeilt. 		Reduktion der Mitverwendungen und Dienstzuteilungen um 5 % (Oktober 2020)
Mitverwendungen bzw. Dienstzuteilungen Schuljahr 2019/20 LandeslehrerInnen:	<ul style="list-style-type: none"> 64 LandeslehrerInnen werden an der PHT mitverwendet. Darüber hinaus sind 40 LandeslehrerInnen der PHT dienstzugeeilt. 		
Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)			
		Ad a) Der Zielwert für das Schuljahr 2020/21 lautet: 100 %	
		Ad b) 01/2020	
		Ad c) 03/2020	
		Ad d) 04/2020	

Die Reduktion von Mitverwendungen und Dienstzuteilungen wird grundsätzlich begrüßt.

Erwarteter Ressourceneinsatz 2020:	Vollzugsbereich:		Bildungsdirektion	BundeslehrerInnen	LandeslehrerInnen	übertragener Bereich	Summe
		VBÄ:	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	Euro:	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000.000 Euro

Anmerkung(en):



5.2.2 Aufgabenbereich Schulqualität

➤ Ziel 2: Qualitätsmanagement

Maßnahme 2.1: Erfüllung der Führungsaufgaben im Qualitätsmanagement

Das Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch (BZG) mit der Schulleitung als zentrale Aufgabe der SQM im Qualitätsmanagement, das Führungsgespräch mit der/dem Schulqualitätsmanager/in als zentrale Aufgabe der Abteilungsleiterin/des Abteilungsleiters der Bildungsregion und das Führungsgespräch mit der/dem Abteilungsleiter/in der Bildungsregion als zentrale Aufgabe der Leiterin/des Leiters des Pädagogischen Dienstes werden durchgeführt.

SQA und QIBB behalten auf Schulebene Gültigkeit bis zur Implementierung des weiterentwickelten QM-Systems für alle Schularten/Schulen. Das BZG ist ein Kernelement und Führungsinstrument im Qualitätsmanagement wie auch das Führungsgespräch zwischen den Führungsverantwortlichen auf den Steuerungsebenen.

Ausgangszustand 2019 (Kurzbeschreibung)		Zielzustand 2020	
Die bisherigen Prozesse in den Programmen SQA und QIBB wurden im Schuljahr 2018/19 wie bisher durchgeführt. Besonders beachtet wurde, dass die BZG mit den bisher zuständigen Schulaufsichten (auch im Sinne eines Abschlussgesprächs) weiter mit den Schulen durchgeführt werden. In einer gemeinsamen Arbeitsbesprechung mit allen SQM wurde der gesamte Prozess neu geregelt. Die AL wurden gebeten, eine Liste mit den im Schuljahr 2019/20 zu führenden BZG zu erstellen. Die Schulen wurden in einem Informationsschreiben und unter Mithilfe der SQA-Landeskoordinatoren sowie der LQPM über die weitere Vorgangsweise informiert und gebeten, die diversen Dokumente (Schulentwicklungspläne; Qualitätsberichte, etc.) bis zum 02.12. 2019 einzureichen. Alle bisher tätigen SQA-Landeskoordinatorinnen und LQPM sind weiter in der Funktion tätig. Mit ihnen werden regelmäßige Abstimmungsgespräche durchgeführt.		1. Halbjahr:	2. Halbjahr:
		<u>Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine</u>	
		a) Standardisierte Prozesse zur SQA und QIBB liegen vor (Jänner 2020) b) Dokumente der Schulen zur SQA und QIBB liegen vor und wurden analysiert (Februar 2020)	Vorgesehene BZG wurden zu 100% durchgeführt (September 2020)
		<u>Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)</u>	

Erwarteter Ressourceneinsatz 2020:	Vollzugsbereich:		Bildungsdirektion	Bundeslehrer/innen	Landeslehrer/innen	übertragener Bereich	Summe
		VBÄ:	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	Euro:	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000.000 Euro

Anmerkung(en):

➤ Ziel 3: Stärkung der (Grund-)Kompetenzen und Kulturtechniken mit besonderem Schwerpunkt auf die Sprachkompetenz in der Bildungssprache Deutsch von Kindern in elementarpädagogischen Einrichtungen und in der Schule

Maßnahme 3.1: Förderung der Sprachkompetenz in der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch

Förderung der Sprachkompetenz in der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch (Deutschförderklassen (DFKL), Deutschförderkurse (DFKU), Besonderer Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache (DaZ), MIKA-D. Stärkung des sprachsensiblen Fachunterrichts.

Zielzustand 2020	
1. Halbjahr:	2. Halbjahr:
Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine	
<p>Ausgangszustand 2019 (Kurzbeschreibung)</p> <p>a) Derzeit ist der Anteil der LehrerInnen in DFKL/DFKU, die über eine DaZ-Zusatzqualifikation verfügen, nicht bekannt.</p> <p>b) Da MIKA-D 04/19 bundesweit einzusetzen war, sollten schon jetzt alle Schulleitungen qualifiziert sein. Es wird allerdings davon ausgegangen, dass aufgrund des knappen Zeitplans dies noch nicht flächendeckend der Fall ist.</p> <p>c) Sprachsensibler Fachunterricht wird in der Sekundarstufe in zu geringem Maß umgesetzt.</p> <p>Begabungen - vor allem im Kontext von Migration - können oft nicht gefördert werden, weil die bildungssprachliche Kompetenz nicht ausreichend entwickelt ist. Der sprachensible Fachunterricht ist damit auch eine Voraussetzung für erfolgreiche Begabungsförderung.</p>	<p>a) Ein Konzept zur Förderung von SchülerInnen (nach Aufhebung des ao. Status in Folge der Absolvierung der Deutschförderklasse bzw. des Deutschförderkurses) wird vorgelegt (November 2020)</p>
<p>a) Anzahl und Anteil der LehrerInnen in DFKL/DFKU, die über eine DaZ-Zusatzqualifikation verfügen, liegt vor und ist dem BMBWF kommuniziert (Mai 2020)</p> <p>b) Alle Schulleitungen der Primar- und Sekundarstufe haben die Online-Schulung für MIKA-D absolviert (Mai 2020)</p> <p>c) IST-Standerhebung betreffend Lehrpersonen, die über eine Fort- oder Weiterbildung im sprachsensiblen Fachunterricht verfügen, hat stattgefunden (Mai 2020)</p> <p>d) Für alle drei Punkte erfolgen die Rückmeldungen an das BMBWF im Rahmen der Dienstbesprechungen (Zentralstelle-Bildungsdirektionen) (Mai 2020)</p>	
Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)	

Erwarteter Ressourceneinsatz 2020:	Vollzugsbereich:	Bildungsdirektion	Bundeslehrer/innen	Landeslehrer/innen	übertragener Bereich	Summe
		VBÄ:	0,000	0,000	0,000	0,000
	Euro:	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000.000 Euro

Anmerkung(en):



Maßnahme 3.2: Diagnoseinstrumente und Umsetzung zur Absicherung der Grundkompetenz Lesen

Förderung des Einsatzes von Diagnoseinstrumenten und Umsetzung gezielter diagnosebasierter Fördermaßnahmen zur Absicherung der Grundkompetenz Lesen

Ausgangszustand 2019 (Kurzbeschreibung)	Zielzustand 2020
<p>a) IKM bislang freiwillig; SLS bislang verpflichtend - im Schuljahr 2019/20 erstmals empfohlen (nicht verpflichtend)</p> <p>b) Der Anteil der Risikoschüler/innen in der Sekundarstufe I betreffend Grundkompetenz Lesen liegt derzeit bei 23 %</p> <p>Die Schulen wurden im Rahmen der Schulleiterkonferenzen und durch schriftliche Informationen im Herbst 2019 eindringlich gebeten, an den IKM Testungen teilzunehmen und auch weiterhin den SLS durchzuführen. Die SQM wurden angewiesen, die Bitte im Rahmen ihrer Tätigkeit an den Schulen eindringlich weiter auszusprechen und dafür zu sorgen, dass das Angebot angenommen wird.</p>	<p>1. Halbjahr: Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine</p> <p>a) Alle Schüler/innen der Primar- und Sekundarstufe haben an der IKM-O Deutsch-Testung teilgenommen (November 2020)</p> <p>b) Gezielte Fördermaßnahmen für Risikoschüler/innen in der Sekundarstufe I stehen flächendeckend zur Verfügung (November 2020)</p>
	2. Halbjahr:
	Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)

Erwarteter Ressourceneinsatz 2020:	Vollzugsbereich:	Bildungsdirektion	Bundeslehrer/innen	Landeslehrer/innen	übertragener Bereich	Summe
	VBÄ:	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Euro:	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000.000 Euro

Anmerkung(en):
In Tirol liegt der Anteil von RisikoschülerInnen unterhalb der 23%.



Maßnahme 3.3: Informationsweitergabe zur Sprachförderung zwischen Kindergärten und Volksschule

Sicherstellung der Informationsweitergabe zur Sprachförderung zwischen Kindergärten und Volksschule

Ausgangszustand 2019 (Kurzbeschreibung)	Zielzustand 2020	
Mit der neuen Bund-Länder-Vereinbarung wurde die Einigung erzielt, dass eine entsprechende verbindliche Informationsweitergabe vom Kindergarten an die aufnehmende Schule sicherzustellen ist. Die Volksschulen im eigenen Wirkungsbereich wurden über das neue Prozedere schriftlich und im Rahmen von Direktorenkonferenzen informiert. Mit dem Fachbereich Elementarbildung der Abteilung Gesellschaft und Arbeit des Amtes der Tiroler Landesregierung haben bereits erste Abstimmungsgespräche stattgefunden.	1. Halbjahr: Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine	2. Halbjahr:
	<p>a) Erste Datenweitergaben mittels des bundesweit einheitlichen Übergabeblattes haben zwischen Kindergärten und Schulen stattgefunden (Juli 2020)</p> <p>b) Rückmeldung in der Bildungsdirektionen-Dienstbesprechung über die erfolgte Umsetzung der Datenweitergabe (Juli 2020)</p> <p>c) Mit den Verantwortlichen der Elementarbildung finden regelmäßige Abstimmungsgespräche über den Fortgang der Maßnahmen statt (Juli 2020)</p>	<p>a) Der Ablauf der Informationsweitergabe und die Umsetzung der Erkenntnisse zur sprachlichen Förderung für das Schuljahr 2020/21 wird an den Schulen verfolgt und in Dienstbesprechungen thematisiert (Oktober 2020)</p> <p>b) Rückmeldung in der Bildungsdirektionen-Dienstbesprechung über die erfolgte Umsetzung der Datenweitergabe (Oktober 2020)</p>
	Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)	

Erwarteter Ressourceneinsatz 2020:	Vollzugsbereich:	Bildungsdirektion	Bundeslehrer/innen	Landeslehrer/innen	übertragener Bereich	Summe
	VBÄ:	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000 VBÄ
	Euro:	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000.000 Euro

Anmerkung(en):

5.2.3 Aufgabenbereich Schullorganisation und Personal

➤ Ziel 4: Umsetzung der erweiterten Schulautonomie und weitere pädagogische Maßnahmen

Maßnahme 4.1: Umsetzung der Maßnahmen des Pädagogik-Pakets

Umsetzung der Maßnahmen des Pädagogik-Pakets Volksschule und Mittelschule sowie Vorbereitung der Implementierung Schulreife, Lehrplan, LBVO/Kompetenzraster, iKPM und kompensatorische Maßnahmen zur Bildungspflicht

Ausgangszustand 2019 (Kurzbeschreibung)	Zielzustand 2020	
Die rechtlichen Grundlagen des Pädagogik-Pakets für die Volksschule sind bekannt; 169 Neue Mittelschulen aus 8 Bundesländern nehmen am Schulversuch teil.	1. Halbjahr:	2. Halbjahr:
Pilot-Kompetenzraster liegen für alle Pflichtgegenstände und alle Schulstufen der VS bzw. D, M, E für NMS vor.	Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine	
Von den Maßnahmen des Pädagogik-Pakets werden die in engem inhaltlichen Zusammenhang stehenden Vorhaben, d.h. Lehrplan, LBVO/Kompetenzraster, iKPM sowie kompensatorische Maßnahmen zur Bildungspflicht in der Umsetzung gebündelt. Die Umsetzung erfolgt stufenweise ab 2021/22.	a) Aus der Bildungsdirektion liegen erste Ergebnisse aus den Begleit- und Monitoringmaßnahmen für die VS/NMS vor: zB aus dem Bereich der VS Informationen zu Klassenwiederholungen, alternativen Leistungsbeurteilung (ALB), Form der schriftlichen Erläuterungen, die zum Einsatz kommen, Förderkonzepten, Bewertungs-/Beurteilungsgesprächen, aus dem Bereich der NMS zur Anzahl der Fortbildungsveranstaltungen, Anzahl der Schulen mit dauerhaften Gruppenbildungen, etc.	a) Die Ergebnisse der Begleit- und Monitoringmaßnahmen in der BD sowie der Erhebung des BMBWF sind zwischen den Leitungen des PD und der Fachabteilung analysiert und reflektiert und fließen in die weiteren Maßnahmensetzungen der BD ein.
Für den Schulversuch „Pilotierung (N)MS“ wurde auf Ebene Tirols eine eigene Steuerungsgruppe eingerichtet. In regelmäßigen Arbeitstreffen erfolgt unter Einbezug der PHT die Entwicklungsbegleitung der teilnehmenden Schulen. Ein weiteres Ziel ist eine ausgezeichnete Vernetzung der teilnehmenden Schulen. Ebenso hat eine Arbeitsgruppe für die Implementierung der weiteren Themen im Primarbereich bzw. für die Kompetenzraster im Sekundarbereich die Arbeit im November 2019 aufgenommen.	Vorlage einer Information an das BMBWF über die Formen der schriftlichen Erläuterungen, die zum Einsatz kommen.	b) Erste kommunikative Maßnahmen sind gesetzt.
	b) Eine Steuerungsstruktur ist im Bundesland eingerichtet. Ein Kommunikationskonzept zur Implementierung liegt vor.	
<u>Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)</u>		



	Dezember 2020
<p>1) Anteil der nicht geführten Bewertungsgespräche: 10%</p> <p>2) Anteil der ALB: 90%</p> <p>3) Anteil der Schülerinnen und Schüler im verpflichtenden Förderunterricht</p> <p>Anmerkung: Abhängig von der Zahl der SchülerInnen, die Förderunterricht benötigen. Diese Zahlen sind im Vorfeld nicht festsetzbar.</p>	

Erwarteter Ressourceneinsatz 2020:	Vollzugsbereich:	Bildungsdirektion	Bundeslehrer/innen	Landeslehrer/innen	übertragener Bereich	Summe
		VBÄ:	0,000	0,000	0,000	0,000
	Euro:	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000.000 Euro

Anmerkung(en):



Maßnahme 4.2: Lehrpersonenauswahl NEU

Im Rahmen des Bildungsreformgesetzes 2017 wurde erweiterte Schulautonomie durch organisatorische, personelle und pädagogische Gestaltungsspielräume gesetzlich verankert. Diese erweiterten personellen Gestaltungsspielräume für die Schulleitung werden durch die Umsetzung der neuen Auswahl für Lehrkräfte für Landeslehrpersonal auf Basis standardisierter IT-Lösungen ermöglicht.

Ausgangszustand 2019 (Kurzbeschreibung)	Zielzustand 2020										
Das Lehrpersonenauswahlverfahren NEU ist in Betrieb. Die Schulungsprogramme für SchulleiterInnen finden statt. Die Schulaufsicht ist über das neue Verfahren informiert.	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1. Halbjahr:</th> <th>2. Halbjahr:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine</td> <td></td> </tr> <tr> <td> a) Entscheidung für eine IT-Lösung wurde getroffen (Mai 2020) b) Vorliegen der Projektskizze (Mai 2020) </td> <td> a) Festlegung der Ablauforganisation und Dokumentation (Dezember 2020) b) Schulungsprogramm für SchulleiterInnen (Dezember 2020) </td> </tr> <tr> <td colspan="2">Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> </tr> </tbody> </table>	1. Halbjahr:	2. Halbjahr:	Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine		a) Entscheidung für eine IT-Lösung wurde getroffen (Mai 2020) b) Vorliegen der Projektskizze (Mai 2020)	a) Festlegung der Ablauforganisation und Dokumentation (Dezember 2020) b) Schulungsprogramm für SchulleiterInnen (Dezember 2020)	Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)			
	1. Halbjahr:	2. Halbjahr:									
Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine											
a) Entscheidung für eine IT-Lösung wurde getroffen (Mai 2020) b) Vorliegen der Projektskizze (Mai 2020)	a) Festlegung der Ablauforganisation und Dokumentation (Dezember 2020) b) Schulungsprogramm für SchulleiterInnen (Dezember 2020)										
Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)											

Erwarteter Ressourceneinsatz 2020:	Vollzugsbereich:		Bildungsdirektion		Bundeslehrer/innen		Landeslehrer/innen		übertragener Bereich		Summe	
	VBÄ:	Euro:	0,300	000.000	0,000	000.000	0,000	000.000	0,000	000.000	0,300 VBÄ	000.000 Euro

Anmerkung(en): Kosten siehe auch Maßnahme 10.1.



Maßnahme 4.3: Maßnahmen zur Steuerung der Personalentwicklung von Lehrpersonal

Maßnahmen zur Steuerung der Personalentwicklung von Lehrpersonal, insbesondere Teilnahme an spezifischen Fort- und Weiterbildungen.

Ausgangszustand 2019 (Kurzbeschreibung)	Zielzustand 2020	
Die Einrichtung einer Hochschulplattform wird initiiert, an der nicht nur wie bisher der Fort- und Weiterbildungsbedarf für die Tiroler LehrerInnen mit den beiden pädagogischen Hochschulen Tirols im Einzugsbereich der Bildungsdirektion für Tirol abgestimmt wird, sondern auch ein Abstimmungsprozess im Bereich der Ausbildung initiiert wird, um eine verbesserte Berücksichtigung der jeweiligen Bedarfe zu gewährleisten und den pädagogischen Überschuss sowie Mangel zu vermeiden. In den beiden Sitzungen des Hochschulrates der Pädagogischen Hochschule Tirol und der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Edith Stein wurde dies bereits thematisiert und angekündigt.	1. Halbjahr: Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine	2. Halbjahr: Ein Reflexionstermin findet statt (Oktober 2020)
	Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)	

Erwarteter Ressourceneinsatz 2020:	Vollzugsbereich:	Bildungsdirektion	Bundeslehrer/innen	Landeslehrer/innen	übertragener Bereich	Summe
	VBÄ:	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000 VBÄ
	Euro:	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000.000 Euro

Anmerkung(en):



Maßnahme 4.4: Einrichtung von Pflichtschul- und Bundesschulclustern im Bundesland

Einrichtung von Pflichtschul- und Bundesschulclustern im Bundesland.

Ausgangszustand 2019 (Kurzbeschreibung)	Zielzustand 2020
<p>Die Gesetzesnovelle (Tiroler Schulorganisationsgesetz) zur Schaffung der gesetzlichen Voraussetzungen für die Clusterbildung trat mit 01.09.2018 in Kraft.</p> <p>Bundesweit sind mit 01.09.2019 4 Bundescluster und 8 Pflichtschulcluster eingerichtet.</p> <p>Der Pilot-Pflichtschulcluster „Defereggental“ wurde mit 01.09.2019 eingerichtet. Die Verordnung über die Clusterbildung wurde am 17.06.2019 kundgemacht. Für die Entwicklungsbegleitung wurde eine Steuerungsgruppe eingerichtet, die mit einem eigenen Programm die Entwicklung des Kleinclusters begleitet. In Zusammenarbeit mit der Abteilung Raumordnung und Statistik im Amt der Tiroler Landesregierung wurde eine interaktive „Cluster-Landkarte“ erarbeitet. Sie bildet die Grundlage für den weiteren strategischen Planungsprozess zu Clusterbildungen im Pflichtschulbereich. In einer Klausurtagung wurden durch die SOM der Bildungsregionen mögliche Clusterbildungen identifiziert und anschließend die Chancen und Risiken der Umsetzung analysiert. Auf dieser Basis wurde eine Prioritätenliste fixiert. In Bezug auf konkrete Clusterbildungen im Jahr 2020 (Start 01.09.2020) wurden Vorgespräche mit den jeweiligen Schulerhaltern und den betroffenen Schulen geführt.</p>	<p>1. Halbjahr:</p> <p>2. Halbjahr:</p> <p><i>Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine</i></p> <p>a) Eine Analyse der Schullandschaft als Basis für die Planung zukünftiger Clusterbildungen im APS- und Bundesschulbereich liegt vor.</p> <p>b) Clusterpläne für die drei bis vier Cluster, die mit 2021 eingerichtet werden sollen, liegen vor.</p> <p>c) Maßnahmen zur Steigerung der Akzeptanz an den zukünftigen Cluster-Standorten (vorbereitende Maßnahmen) sind gesetzt. Die Akzeptanz für die Clusterbildungen an den potenziellen Schulstandorten ist gegeben.</p> <p>d) Dokumentationen der Maßnahmen zur Steigerung der Akzeptanz liegen vor</p> <p>e) Vorliegen von Clusterplänen im Jahr x - 2 vor Errichtung</p> <p>f) Die konkrete Zahl der Cluster, die mit Schuljahr 2021/22 eingerichtet werden sollen, liegen vor.</p> <p>a) Die Vorbereitungsarbeiten für drei bis vier Cluster, die mit 01.09.2021 eingerichtet werden sollen, laufen entlang dem im Cluster-Begleitkonzept skizzierten Prozess.</p> <p>b) Falls Cluster in Planung/Umsetzung: Maßnahmen zur Steigerung der Akzeptanz an den zukünftigen Cluster-Standorten sind gesetzt. Die Akzeptanz für die Clusterbildungen an den potenziellen Schulstandorten ist gegeben.</p> <p>c) Dokumentationen der Maßnahmen zur Steigerung der Akzeptanz liegen vor</p> <p>d) Vorliegen von Clusterplänen im Jahr x - 2 vor Errichtung</p> <p>e) Eine Analyse für die Einrichtung von Bundesschulclustern bzw. Mischclustern liegt vor</p>
<i>Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)</i>	
	<p>1) Anzahl der neu eingerichteten Cluster (Bundes- und Pflichtschulcluster): 1 neu eingerichteter Schulcluster in Tirol</p>

Erwarteter Ressourceneinsatz 2020:	Vollzugsbereich:	Bildungsdirektion	Bundeslehrer/innen	Landeslehrer/innen	übertragener Bereich	Summe
	VBÄ:	0,500	0,000	0,000	0,000	0,500 VBÄ
	Euro:	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000.000 Euro

Anmerkung(en):

Ziel 5: Verstärkte Förderung von Begabungen und Talenten unter Berücksichtigung der Diversität

Maßnahme 5.1: Umsetzung des Grundsatzlerlasses Nr. 21/2018 „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“

Die Bildungsdirektion entwickelt einen Plan, wie die Inhalte und Empfehlungen des Grundsatzlerlasses Nr. 21/2018 „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ in den Bildungsregionen umgesetzt und im Rahmen des schulischen Qualitätsmanagements an den Schulen nutzbar gemacht werden.

Zielzustand 2020	
1. Halbjahr:	2. Halbjahr:
Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine	
<p>Ausgangszustand 2019 (Kurzbeschreibung) Das Rundschreiben zum Grundsatzlerlass Nr. 21/2018 wurde an alle Bildungsdirektionen übermittelt. Eine Kurzpräsentation zum Erlass erfolgte in der Dienstbesprechung mit den Bildungsdirektionen am 10.9.2019 im BMBWF und es wurde die Bereitstellung eines Berichtsformulars (Template) für die Erstellung der Umsetzungspläne der Bildungsdirektionen angekündigt.</p>	<p>a) Der Plan auf Basis des übermittelten Template liegt vor und wurde von der Fachabteilung im BMBWF abgenommen (November 2020)</p> <p>b) Ein konkretes Konzept für den Ausrollungs-Prozess liegt vor (November 2020)</p> <p>c) Start der Ausrollung durch Information in den Eröffnungskonferenzen für die Schulleitungen (November 2020)</p>
Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)	
November 2020	

Erwarteter Ressourceneinsatz 2020:	Vollzugsbereich:	Bildungsdirektion	Bundeslehrer/innen	Landeslehrer/innen	übertragener Bereich	Summe
		VBÄ:	0,000	0,000	0,000	0,000
	Euro:	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000.000 Euro

Anmerkung(en):



Maßnahme 5.2: Konzept für die Begabungs- und Exzellenzförderung

Konzept für die Begabungs- und Exzellenzförderung in allen Schularten mit Fokus auf VS und Sekundarstufe I

Ausgangszustand 2019 (Kurzbeschreibung)	Zielzustand 2020						
<p>Grundsatzlerlass 25/2017 liegt vor; Bildungsdirektionen sind in Funktion, 109 FIDS-MA vornehmlich mit sonderpädagogischer Ausrichtung; BIST-Testungen in allen Bereichen zeigen Potenzial im Bereich der Spitzenleistungen.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1. Halbjahr:</th> <th>2. Halbjahr:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;"><i>Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine</i></td> </tr> <tr> <td> <p>a) Status Quo Erhebung zur Begabungs- und Exzellenzförderung (insbesondere zur Exzellenzförderung) liegt vor (Juni 2020)</p> <p>b) Eine eigene Steuerungsgruppe in Tirol ist eingerichtet und hat die Arbeit aufgenommen (Juni 2020)</p> </td> <td> <p>a) Grobkonzept für Begabungs- und Exzellenzförderung (inklusive begleitender Evaluation durch die Bildungsdirektion) liegt vor (Ausgangssituation, Zielsetzungen, Maßnahmen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung, begabungsfördernde Lernkulturen, Diagnoseinstrumente, begabungsfördernde Maßnahmen) (Oktober 2020)</p> <p>b) Kriterien geleitete Überprüfung des Grobkonzeptes (November 2020)</p> <p>c) Schulen nehmen vermehrt an Wettbewerben für Begabte teil (November 2020)</p> </td> </tr> </tbody> </table>	1. Halbjahr:	2. Halbjahr:	<i>Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine</i>		<p>a) Status Quo Erhebung zur Begabungs- und Exzellenzförderung (insbesondere zur Exzellenzförderung) liegt vor (Juni 2020)</p> <p>b) Eine eigene Steuerungsgruppe in Tirol ist eingerichtet und hat die Arbeit aufgenommen (Juni 2020)</p>	<p>a) Grobkonzept für Begabungs- und Exzellenzförderung (inklusive begleitender Evaluation durch die Bildungsdirektion) liegt vor (Ausgangssituation, Zielsetzungen, Maßnahmen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung, begabungsfördernde Lernkulturen, Diagnoseinstrumente, begabungsfördernde Maßnahmen) (Oktober 2020)</p> <p>b) Kriterien geleitete Überprüfung des Grobkonzeptes (November 2020)</p> <p>c) Schulen nehmen vermehrt an Wettbewerben für Begabte teil (November 2020)</p>
1. Halbjahr:	2. Halbjahr:						
<i>Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine</i>							
<p>a) Status Quo Erhebung zur Begabungs- und Exzellenzförderung (insbesondere zur Exzellenzförderung) liegt vor (Juni 2020)</p> <p>b) Eine eigene Steuerungsgruppe in Tirol ist eingerichtet und hat die Arbeit aufgenommen (Juni 2020)</p>	<p>a) Grobkonzept für Begabungs- und Exzellenzförderung (inklusive begleitender Evaluation durch die Bildungsdirektion) liegt vor (Ausgangssituation, Zielsetzungen, Maßnahmen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung, begabungsfördernde Lernkulturen, Diagnoseinstrumente, begabungsfördernde Maßnahmen) (Oktober 2020)</p> <p>b) Kriterien geleitete Überprüfung des Grobkonzeptes (November 2020)</p> <p>c) Schulen nehmen vermehrt an Wettbewerben für Begabte teil (November 2020)</p>						
	Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)						
	Zahl der Sitzungen der Arbeitsgruppe: 2						

Erwarteter Ressourceneinsatz 2020:	Vollzugsbereich:	Bildungsdirektion	Bundeslehrer/innen	Landeslehrer/innen	übertragener Bereich	Summe
	VBÄ:	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Euro:	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000.000 Euro

Anmerkung(en):



Maßnahme 5.3: Weiterentwicklung barrierefreier Bildungsmöglichkeiten

Weiterentwicklung barrierefreier Bildungsmöglichkeiten durch: 1. Wirksame und transparente Umsetzung der sonder- und inklusionspädagogischen Förderung (Erstellung des Bescheids - Definition des Lehrplans - Festlegung des Schulstandorts); 2. Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität in sonder-/inklusionspädagogischen Settings.

Ausgangszustand 2019 (Kurzbeschreibung)	Zielzustand 2020
Vorgaben für den SPF-Bescheid (RS 7/2019) sind erteilt und der Bildungsdirektion bekannt. Entsprechende Vorarbeiten Tirols, d.h. die gesamte Abwicklung des SPF-Bescheidverfahrens, wurden geleistet, die mittlerweile für alle Bildungsdirektionen festgelegt wurden. Seit 1. Jänner 2019 wurde in Tirol für 153 Kinder ein SPF festgestellt. Die befürchtete Antragswelle der Schulen ist nicht eingetroffen. Die FIDS wurden in mehreren Veranstaltungen in ihrer Kompetenz in der Gutachterstellung geschult. In den Fokus wurde auch die Beratung der verschiedenen Personengruppen vor einer SPF-Antragstellung genommen. Ergänzend wird angemerkt, dass nahezu alle Bundesschulgebäude in Tirol bereits barrierefrei sind und durch externe Begutachtungen bestätigt wurden.	<p>1. Halbjahr:</p> <p><i>Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine</i></p> <p>a) Datenerhebung zur Neugestaltung der sonderpädagogischen Förderung gem. RS 7/2019 Bescheid / Lehrplan / Schulstandort ist durchgeführt; (Juni 2020)</p> <p>b) Ausschöpfung der Maßnahmen am Standort; Beratung der Erziehungsberechtigten; (Beginn Februar 2020)</p> <p>c) Bundeslandspezifische Umsetzungskonzepte (Ausgangssituation, Ziele, Maßnahmen, Meilensteine) zur Umsetzung inklusiver Bildung (unter Einbeziehung der Erkenntnisse und Erfahrungen der Inklusiven Modellregionen 2015-2019) (Juni 2020)</p> <p>2. Halbjahr:</p> <p>a) Evaluation der Erhebung zur sonderpädagogischen Förderung inkl. Maßnahmenplan zu einer evidenzbasierten Weiterentwicklung ist abgeschlossen, die überproportionalen geschlechter- sowie diversitätsbedingten Anteile sind weiter reduziert.</p> <p>b) Ergebnisse der Evaluation liegen vor</p>
	<p>Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)</p> <p>1) Falls Anzahl der SPF im Bundesland erhöht, Höhe des Annäherungswertes an den Bundesschnitt bzgl. der SPF-Anzahl</p> <p>Verweis: Die Zahlen wurden bislang schuljahresbezogen erhoben. Das neue Verfahren wurde mit 1. Jänner 2019 initiiert. Aktuell sind daher entsprechende Vergleichsdaten nicht übermittelbar. Im nächsten Planungsjahr können die Daten für ein komplettes Schuljahr gerne wieder übermittelt werden.</p>

Erwarteter Ressourceneinsatz 2020:	Vollzugsbereich:	Bildungsdirektion	Bundeslehrer/innen	Landeslehrer/innen	übertragener Bereich	Summe
	VBÄ:	6,5	0,000	0,000	0,000	6,5 VBÄ
Euro:	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000

Anmerkung(en):

➤ **Ziel 6: Beitrag zur Deckung des Qualifikationsbedarfs der Wirtschaft**

Maßnahme 6.1: Beitrag zur Deckung des Qualifikationsbedarfs der Wirtschaft, insbesondere im Bereich der MINT/IT-Experts

Beitrag zur Deckung des Qualifikationsbedarfs der Wirtschaft insbesondere im Bereich der MINT/IT-Experts mit dem Ziel, dass Ende 2020 zehn Klassen bundesweit geführt werden.

Zielzustand 2020	
1. Halbjahr:	2. Halbjahr:
Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine	
a) Die strategische Bildungsplanung unter Einbeziehung des Qualifikationsbedarfs der (regionalen) Wirtschaft und Berücksichtigung der schulstandortspezifischen sowie regionalen Möglichkeiten ist abgeschlossen (Juli 2020)	Erste Schulstandorte haben Ausbildungsangebote implementiert. Weiterführende Vorschläge: a) Konzeptentwicklung (November 2020) b) Ausarbeitung von Angeboten (Dezember 2020)
Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)	

Erwarteter Ressourceneinsatz 2020:	Vollzugsbereich:	Bildungsdirektion	Bundeslehrer/innen	Landeslehrer/innen	übertragener Bereich	Summe
	VBÄ:	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Euro:	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000.000 Euro

Anmerkung(en):

Das vorgegebene Ziel scheint für die Umsetzung in Tirol nicht realistisch, da die notwendigen Strukturen (Arbeitsgruppe, etc.) erst eingerichtet werden müssen. Entsprechende Gestaltungsvorschläge wurden angeführt.



➤ **Ziel 7: Gestaltung des (autonomen) Lernorts Schule unter Berücksichtigung von organisatorischen, personellen und pädagogischen Spielräumen sowie gesundheitsfördernden Aspekten**

Maßnahme 7.1: Maßnahmen im Bereich Gewaltprävention

Maßnahmen im Bereich der Gewaltprävention.

Ausgangszustand 2019 (Kurzbeschreibung)	Zielzustand 2020	
	1. Halbjahr:	2. Halbjahr:
	Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine	
<p>a) Es gibt keine landes- bzw. regionsspezifischen Umsetzungspläne des 9-Punkte Programms des BMBWF zur Gewaltprävention.</p> <p>b) Es gibt keine Time-Out-Gruppen nach einem bundeseinheitlichen pädagogischen Konzept.</p> <p>c) SchulleiterInnen sind unzureichend darüber informiert, wie sie im Rahmen der Personalentwicklung gesundheitsfördernde Maßnahmen für Lehrkräfte, die wiederholt mit Konflikt- bzw. Gewaltsituationen konfrontiert sind, durchführen können.</p> <p>Der Ausgangszustand stellt sich in Tirol anderweitig dar: Die Schulpsychologie setzt ihren Fokus auf gesundheitsfördernde und gewaltpräventive Maßnahmen: Sie leitet und unterstützt zahlreiche Projekte an Schulen, bietet schulinterne und schulübergreifende LehrerInnenfortbildungen zu Gewaltprävention und Gesundheit von LehrerInnen an sowie ebenso Supervision und Coaching für LehrerInnen. Insbesondere werden zur Gewaltprävention Sprechstunden an Tiroler Bundesschulen, NMS und VS angeboten (ca. 40 Schulen). Darüberhinaus stehen für SchülerInnen und LehrerInnen Mobile Interkulturelle Teams zur Verfügung, die Sprechstunden und Workshops anbieten.</p> <p>Zu a) Es gibt jährliche Vernetzungstreffen zur Gewaltprävention und psychischen Gesundheit in Tirol sowie die Homepage dazu.</p>	<p>a) Das lt. RSNr. 28/2018 einzurichtende Fach- und Koordinationsgremium für psychosoziale und sonderpädagogische Unterstützung hat in Kooperation mit Einrichtungen des Gesundheits- und Sozialwesens einen entsprechenden landesspezifischen Maßnahmenplan zur Gewaltprävention, (der sich am 9-Punkte-Programm des BMBWF orientiert), erstellt (Juni 2020)</p> <p>b) Umsetzungsstand Maßnahmenplan und Kriterien geleitete Überprüfung der Pilotierung sowie Anzahl der SchulleiterInnen, die an einer Dienstbesprechung zu gesundheitsfördernden Maßnahmen teilgenommen haben (Juni 2020)</p> <p>c) Die Leitfäden zur Verhaltensvereinbarung und Gewaltprävention liegen in allen Schulen auf (Juni 2020)</p>	<p>a) Alle SchulleiterInnen aller Schularten wurden im Rahmen von Dienstbesprechungen über die rechtlichen Rahmenbedingungen und den praktischen Umsetzungsmöglichkeiten von schuldisziplinarischen Maßnahmen sowie über die Notwendigkeit und Möglichkeiten gesundheitsfördernder Maßnahmen und Fortbildungen für Lehrkräfte, die wiederholt mit Konflikt- bzw. Gewaltsituationen konfrontiert sind, informiert (Oktober 2020)</p> <p>b) Mindestens 80% der Schulen haben schulpartnerschaftlich erarbeitete Verhaltensvereinbarungen erstellt oder sind bereits im Prozess der Ausarbeitung (Oktober 2020)</p> <p>c) Ein Konzept für die Information und Sensibilisierung von SchulleiterInnen liegt vor: dieses enthält rechtliche Rahmenbedingungen und Fortbildungen für Lehrkräfte (insbesondere QuereinsteigerInnen).</p>



Aktuell werden bereits folgende Maßnahmen im Bereich Gewaltprävention gesetzt:

Bereich Prävention:

- Teambuilding-Maßnahmen im Klassenverband
- Ausbau des Aus- und Weiterbildungsangebots, insbesondere für Quereinsteiger/innen
- Stärkung des Selbstbildes „Gewaltfreie Schule“ durch Verhaltensvereinbarungen

Bereich Konflikt-Resilienz:

- Stärkung des Schulmanagements: Gezielte Schulungen und Leitfaden für Direktor/innen, Lehrkräfte und Schulaufsicht zu rechtlichen Rahmenbedingungen und praktischen Umsetzungsmöglichkeiten von schuldisziplinarischen Maßnahmen.
- Plattform für betroffene Lehrer/innen und Schüler/innen: Einrichtung einer Plattform, um schnelleres Eingreifen von Seiten der jeweiligen Schulaufsicht sicherzustellen. Ziel ist es, für Betroffene eine direkte Ansprechstelle zu schaffen.

- Qualifizierung von Lehrer/innen zu Streitschlichter/innen: Bereitstellung entsprechender Ausbildungsangebote an den Pädagogischen Hochschulen, damit Pädagog/innen frühzeitig bei Konflikten deeskalierend eingreifen können.

- „Cool Down“-Phase: Kurzfristiges Unterbringen von Schüler/innen außerhalb des Klassenverbands zur Deeskalation.

Zu b) Die Time-Out-Klassen Tirols folgen einem einheitlichen, eigens ausgearbeiteten Konzept.

Zu c) Zahlreiche Maßnahmen in Tirol:

- IEGE-Projekt „LehrerInnen-Gesundheit-Tirol“ (Zusammenarbeit Schulpsychologie und PHT)
- Seminarreihe für LehrerInnen „Persönliche Grenzen kennen und respektieren“

	die wiederholt mit Konflikt- bzw. Gewaltsituationen konfrontiert sind (November 2020)
<u>Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)</u>	

- Kriseninterventionshandy und Kriseninterventionshomepage für alle Arten von Krisen an Schulen (für DirektorInnen und LehrerInnen)
- Prävention und Intervention bei Mobbing (Einsätze auf Wunsch mit KV)



Erwarteter Ressourceneinsatz 2020:	Vollzugsbereich:		Bildungsdirektion	Bundeslehrer/innen	Landeslehrer/innen	übertragener Bereich	Summe
	VBÄ:	Euro:					
	4,800	000.000		0,000	0,000	0,000	4,800 VBÄ
						000.000	000.000 Euro

Anmerkung(en):

5.2.4 Weitere Ziele und Maßnahmen der Bildungsdirektion

- Aufgabenbereich: Schulverwaltung Schulqualität Schulorganisation und Personal übertragene Angelegenheiten Landesstrang

Ziel 8: Weiterentwicklung der Standards in Bezug auf die Betreuung der Schulen und des Lehrpersonals an Land- und Forstwirtschaftlichen Berufs- und Fachschulen

Maßnahme 8.1.: Implementierung des Vorsystems für den Bereich der Land- und Forstwirtschaftlichen Fachschulen

In Vorbereitung auf die Implementierung SAP PM-LL soll ein Vorsystem für die Unterrichtsplanung und Abrechnung an land- und forstwirtschaftlichen Schulen ausgearbeitet werden. Diese Maßnahme ist erforderlich, da derzeit im LFS-Bereich kein Vorsystem für die Schul- und Lehrerverwaltung eingesetzt wird. Die Bedürfnisse der Land- und Forstwirtschaftlichen Schulen sind in der Anwendung abzubilden.

w		Zielzustand 2020	
		1. Halbjahr:	2. Halbjahr:
Excel-Berechnungstools, die nur eingeschränkte Möglichkeiten des Controllings bieten, werden als „Vorsystem“ verwendet. Aktuell werden 230 Beschäftigungsnachweise über Excel abgerechnet. Momentan stehen noch keine digitalen Lehrfächerverteilungen für Landwirtschaftliche Fachschulen zur Verfügung, damit gibt es auch keinen elektronischen Workflow für die Abrechnung von MDL und Vergütungen. Aufgrund dessen wird ein Vorprojekt zur Variantenentscheidung durchgeführt.		<p>Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine</p> <p>a) Abschluss des Vorprojektes Variantenentscheidung inkl. finaler Entscheidung (Jänner 2020)</p> <p>b) Vorliegen der Projektskizze (Jänner 2020)</p> <p>c) Beginn der Umsetzung (Datenschnittstellen, Festlegung Ablauforganisation, Grundsicherung;) (März 2020)</p> <p>Projektbeginn Herbst 2020 (September 2020)</p>	
		Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)	

Erwarteter Ressourceneinsatz 2020:	Vollzugsbereich:		Bildungsdirektion		Bundeslehrer/innen		Landeslehrer/innen		übertragener Bereich		Summe	
	VBÄ:	Euro:	0,300	0,300	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,300	VBÄ
			30.192,50	30.192,50	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	30.192,50	Euro

Anmerkung(en):

Die Kosten für das Jahr 2020 kalkuliert. Darin sind die Software-Wartungskosten sowie die Lizenzen veranschlagt.



- Aufgabenbereich: **Schulverwaltung** **Schulqualität** **Schulorganisation und Personal** **übertragene Angelegenheiten** **Landesstrang**

Ziel 9: Homogene und offene IT-Anwendungslandschaft für die Schul- und Lehrerverwaltung des Tiroler Schulwesens

Maßnahme 9.1.: IKT-Strategie Bildungsdirektion für Tirol 2025

Die Umstrukturierung auf die neu geschaffene Bund-Länder-Mischbehörde der Bildungsdirektionen stellt die beiden Bereiche der Behörde vor Herausforderungen. Derzeit arbeitet eine Arbeitsgruppe daran, eine IKT-Strategie für die Bildungsdirektion für Tirol 2025 zu entwickeln. In dieser Arbeitsgruppe ist das fachliche Know-How über die Tiroler Anwendungslandschaft im Bundes- und Landesbereich für Bildungsangelegenheiten sehr gut abgebildet. Die IKT-Strategie soll dabei die Bedürfnisse aller Tiroler Schultypen sowie der Verwaltungsbehörde mitberücksichtigen und einen Blick in die Zukunft aufzeigen.

Ausgangszustand 2019 (Kurzbeschreibung)	Zielzustand 2020	
<p>Auftrag an die AG IKT zur Ausarbeitung der IKT-Strategie Bildungsdirektion für Tirol 2025 erteilt. Technische Konzeption intern in der Bildungsdirektion für Tirol mit dem BMBWF ausgearbeitet. Abstimmung zwischen Bund und Land, welche IT-Systeme unter Berücksichtigung der bestehenden IT-Landschaft des Landes Tirol in der Bildungsdirektion und an den Tiroler Schulen künftig zum Einsatz kommen, in finaler Abstimmung. Für die Aktenverwaltung sind derzeit zwei parallele Systeme im Einsatz. Ebenso sind aktuell zwei Systeme für das Bewerbermanagement im Einsatz. Das Projekt SAP PM-LL befindet sich in Planung. Weiterführend folgt ebenso die Abbildung der Cluster in die bestehenden EDV-Systeme. Des Weiteren soll der Web-Auftritt der Bildungsdirektion (inklusive Intranet-Angebot) neu gestaltet werden und ein Formularserver für das Recht der Bürger auf elektronische Kommunikation ab 1.1.2020 (§ 1.a e-Government-Gesetz) implementiert werden. Darüber hinaus sollen sechs Außenstellen der Bildungsdirektion für Tirol netzwerktechnisch in die zentrale IT-Infrastruktur (Datei- und Druckservices, Bereitstellung zentraler Anwendungen wie z.B. ELAK, etc.) eingebunden werden.</p>	1. Halbjahr:	2. Halbjahr:
	<u>Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine</u>	
	<p>a) Regierungsbeschluss IKT-Strategie Bildungsdirektion für Tirol 2025 (März 2020)</p> <p>b) Vorliegen der Projektskizzen (März 2020)</p> <p>c) Relaunch des Webauftritts (März 2020)</p> <p>d) Implementierung Formularservice (Formularserver) (März 2020)</p> <p>e) Netzwerktechnische Einbindung von Außenstellen (Juni 2020)</p>	<p>a) Ausrollung und Inbetriebnahme VDesk Landesstrang Bildungsdirektion für Tirol (November 2020)</p> <p>b) Implementierung der Schnittstellen (EDIDOC, ELAK TRANS, PVP;) zu externen Anwendungen, die in die IT-Anwendungslandschaft integriert werden sollen (November 2020)</p>
	<u>Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)</u>	



Erwarteter Ressourceneinsatz 2020:	Vollzugsbereich:	Bildungsdirektion	Bundeslehrer/innen	Landeslehrer/innen	übertragener Bereich	Summe
		VBÄ:	1,000	0,000	0,000	0,000
	Euro:	20.000,00 Euro	000.000	000.000	000.000	20.000,00 Euro

Anmerkung(en):

Die Kosten beinhalten den Relaunch des Webauftritts der Bildungsdirektion sowie die Implementierung zusätzlicher Features (z. B. Kontakte via TLR-Userverwaltung, Einbindung Schuldatenbank).

Ziel 10: Optimierung der den Posteinlauf betreffenden Ablaufstrukturen

Maßnahme 10.1.: Vereinheitlichung der ELAK-Systeme

Für die Aktenverwaltung im Bundes- und Landesstrang sind derzeit zwei parallele Systeme im Einsatz. Für die gesamte Bildungsdirektion wird ein gemeinsames Aktensystem implementiert. Weiterführend wird aktuell über eine mögliche Zentralisierung des gesamten Posteinlaufes nachgedacht – eine entsprechende Analyse wird vorgenommen.

Ausgangszustand 2019 (Kurzbeschreibung)		Zielzustand 2020	
		1. Halbjahr:	2. Halbjahr:
		Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine	
Für die Aktenverwaltung sind im Bundes- und Landesstrang derzeit zwei parallele Systeme im Einsatz (Landesstrang: ELAK; Bundesstrang: Intercom V-Desk). Im Landesstrang erfolgt ein Teil der Protokollierung dezentralisiert in den Außenstellen der Abteilung Personal Pflichtschulen. Abstimmung zwischen Bund und Land bzgl. der Varianten unter Miteinbezug der Bildungsdirektion für Tirol in finaler Abstimmung.		<ul style="list-style-type: none"> a) Entscheidung gemeinsames ELAK-System für Bundes- und Landesstrang (Jänner 2020) b) Beginn der Datenmigration; Abbildung der Ablauf- und Aufbauorganisation im VDesk, Dokumentenmanagement; (April 2020) c) Erstellung einer Analyse bzgl. der Zentralisierung bzw. weiterhin dezentralen Bearbeitung in den Außenstellen (Mai 2020) d) Entscheidungsfindung (Juni 2020) 	<ul style="list-style-type: none"> a) Abschluss der Datenmigration (November 2020) b) Beginn des Produktivbetriebs VDesk im Landesstrang (November 2020) c) Einschulung der MitarbeiterInnen (Dezember 2020) d) Gemeinsames ELAK System operativ im Einsatz (Dezember 2020) e) Ggf. Neustrukturierung der den Posteinlauf betreffenden Ablaufstrukturen (ggf. November 2020)
		Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)	

Erwarteter Ressourceneinsatz 2020:	Vollzugsbereich:		Bildungsdirektion		Bundeslehrer/innen		Landeslehrer/innen		übertragener Bereich		Summe	
	VBÄ:	Euro:	0,25	217.000,00	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,25	VBÄ	217.000,00
		Euro										

Anmerkung(en):

Kosten für die Vereinheitlichung der Aktenverwaltung. Innerhalb der Bildungsdirektion für Tirol wird Intercom – VDesk eingesetzt. Adaptierungskosten für Migration, Programmierung etc. Zusätzlich sind Kosten für die Vereinheitlichung des Bewerbungsprozesses veranschlagt.

In der Kostendarstellung wird davon ausgegangen, dass der Bund die Kosten für die benötigten Schnittstellen in Richtung der Bundessysteme trägt und das Land die landeseitigen Schnittstellen finanziert. Der Anteil für die Nutzung und Wartung des VDesk im Landesstrang wird von Seiten des Bundes für Tirol mit jährlich EUR 29.116,65 ausgewiesen. Die Wartungskosten für ISO.web/GetYourTeacher im Pflichtschulbereich würden EUR 74.446,49 betragen. Da in Tirol mit dem Bewerbungsportal des Bundes für Lehrerstellen-bewerbungen nur ein geringer Funktionsumfang von ISO.web/GetYourTeacher genutzt wird, sollten dafür keine Softwarewartungskosten von Seiten des Bundes anfallen. Über die genaue Kostentragung für Schnittstellen (landes- und bundesseitig) und die laufende Softwarewartung laufen noch Verhandlungen des Landes Tirol mit dem BM:BWF. Die Kostenschätzung für die externen Kosten ist daher abhängig vom Ergebnis der Verhandlungen und der Vereinbarung Bund/Land.

➤ **Aufgabenbereich:** Schulverwaltung Schulqualität Schulorganisation und Personal übertragene Angelegenheiten Landesstrang

Ziel 11: Nutzung des Fahrzeugpools des Landes für Bundesbedienstete

Maßnahme 11.1.1.: Abschluss der Vereinbarung zwischen Bund und Land sowie operative Umsetzung

Bundesbediensteten soll die Möglichkeit geboten werden, die Poolfahrzeuge des Amtes der Tiroler Landesregierung für Dienstreisen zu nutzen. Hierfür sind die erforderlichen Maßnahmen zu setzen, insbesondere werden die entsprechenden Vereinbarungen zwischen Bund und Land geschlossen.

Ausgangszustand 2019 (Kurzbeschreibung)		Zielzustand 2020	
1. Halbjahr:	2. Halbjahr:	1. Halbjahr:	2. Halbjahr:
Landesbedienstete haben die Möglichkeit den Fahrzeugpool des Amtes der Tiroler Landesregierung für Dienstreisen zu nutzen. Bundesbediensteten stehen keine Poolfahrzeuge zur Verfügung. Aktuell besteht das Angebot des Amtes der Tiroler Landesregierung die Poolfahrzeuge des Landes für Bundesbedienstete zu öffnen. Erste Gespräche wurden diesbezüglich geführt. Es wurde vereinbart, mit den MitarbeiterInnen des Pädagogischen Dienstes zu beginnen.		Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine	
		a) Vertragentwurf liegt vor (Jänner 2020)	MitarbeiterInnen des Pädagogischen Dienstes nutzen bei Bedarf Poolfahrzeuge des Amtes der Tiroler Landesregierung (Juli 2020)
		b) Notwendige Vereinbarungen zwischen Bund und Land sind abgeschlossen (Mai 2020)	
		Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)	

Erwarteter Ressourceneinsatz 2020:	Vollzugsbereich:	Bildungsdirektion	Bundeslehrer/innen	Landeslehrer/innen	übertragener Bereich	Summe	
	VBÄ:	0,100	0,000	0,000	0,000	0,100	VBÄ
Euro:	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000	Euro

Anmerkung(en):

➤ Aufgabenbereich: *Schulverwaltung* *Schulqualität* *Schulorganisation und Personal* *übertragene Angelegenheiten* *Landesstrang*

Ziel 12: Reform der Vordienstzeitenanrechnung

Maßnahme 12.1.: Neuberechnung der Vordienstzeiten Bundesstrang

Der Bundesgesetzgeber hat die Bestimmungen über die Vordienstzeitenanrechnung umfassend überarbeitet und für die Mehrheit der Bundesbediensteten und der Landeslehrpersonen eine amtswegige Neueinstufung angeordnet. Daher hat die Neufestsetzung des Besoldungsdienstalters nach Ermittlung des Vergleichsstichtages zu erfolgen.

Ausgangszustand 2019 (Kurzbeschreibung)	Zielzustand 2020						
Aufgrund der EUGH-Urteile hat der Bundesgesetzgeber die Bestimmungen über die Vordienstzeitenanrechnung umfassend überarbeitet und für die Mehrheit der Bundesbediensteten und der Landeslehrpersonen eine amtswegige Neueinstufung angeordnet. Für die Bildungsdirektion für Tirol bedeutet dies, dass im Bundesbedienstetenbereich ca. 2.450 Fälle von Amts wegen zu bearbeiten sind (voraussichtlich zusätzlich rund 1.100 Antragsberechtigte).	<table border="1"> <thead> <tr> <th>1. Halbjahr:</th> <th>2. Halbjahr:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;"><u>Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine</u></td> </tr> <tr> <td> a) Abschluss der vorbereitende Maßnahmen: Aufgabenverteilung, interne Schulungen, etc.; (Jänner 2020) b) Erstellung von Handakten, Vordienstzeitenansuchen, etc.; (Jänner 2020) </td> <td> a) Abschluss der Erstellung von Handakten, Vordienstzeitenansuchen, etc.; (November 2020) b) Beginn der Berechnung des Vergleichsstichtages (März 2020) </td> </tr> </tbody> </table>	1. Halbjahr:	2. Halbjahr:	<u>Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine</u>		a) Abschluss der vorbereitende Maßnahmen: Aufgabenverteilung, interne Schulungen, etc.; (Jänner 2020) b) Erstellung von Handakten, Vordienstzeitenansuchen, etc.; (Jänner 2020)	a) Abschluss der Erstellung von Handakten, Vordienstzeitenansuchen, etc.; (November 2020) b) Beginn der Berechnung des Vergleichsstichtages (März 2020)
	1. Halbjahr:	2. Halbjahr:					
<u>Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine</u>							
a) Abschluss der vorbereitende Maßnahmen: Aufgabenverteilung, interne Schulungen, etc.; (Jänner 2020) b) Erstellung von Handakten, Vordienstzeitenansuchen, etc.; (Jänner 2020)	a) Abschluss der Erstellung von Handakten, Vordienstzeitenansuchen, etc.; (November 2020) b) Beginn der Berechnung des Vergleichsstichtages (März 2020)						
	Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)						

Erwarteter Ressourceneinsatz 2020:	Vollzugsbereich:		Bildungsdirektion		Bundeslehrer/innen		Landeslehrer/innen		übertragener Bereich		Summe	
	VBÄ:	Euro:	3,000	000.000	0,000	000.000	0,000	000.000	0,000	000.000	3,000	VBÄ
												000.000,00 Euro

Anmerkung(en):

Maßnahme 13.2.: Neuberechnung der Vordienstzeiten Landesstrang

Der Bundesgesetzgeber hat die Bestimmungen über die Vordienstzeitenanrechnung umfassend überarbeitet und für die Mehrheit der Bundesbediensteten und der Landeslehrpersonen eine amtswegige Neueinstufung angeordnet. Daher hat die Neufestsetzung des Besoldungsdienstalters nach Ermittlung des Vergleichsstichtages zu erfolgen.

Ausgangszustand 2019 (Kurzbeschreibung)		Zielzustand 2020	
		1. Halbjahr:	2. Halbjahr:
Aufgrund der EUGH-Urteile hat der Bundesgesetzgeber die Bestimmungen über die Vordienstzeitenanrechnung umfassend überarbeitet und für die Mehrheit der Bundesbediensteten und der Landeslehrpersonen eine amtswegige Neueinstufung angeordnet. Für die Bildungsdirektion für Tirol bedeutet dies, dass im Tiroler Landeslehrerbereich ca. 5.200 Fälle von Amts wegen zu bearbeiten sind, zu denen noch rund 700 Antragsberechtigte dazu kommen.		Kurzbeschreibung des Meilensteins / der Meilensteine Laufende Fallbearbeitung	
		a) Abschluss Klärung der Bereitstellung von Personalressourcen durch das Land Tirol (Februar 2020)	
		b) Finale Festlegung der Abfolge der durchzuführenden Schritte und der diesbezüglichen Prozesse (Februar 2020)	
		c) Interne Schulung (Februar 2020)	
		d) Beginn der Vordienstzeitenanrechnung / Fallbearbeitung (März 2020)	
		Kennzahl und/oder erwartete Umsetzung (Monatsangabe)	

Erwarteter Ressourceneinsatz 2020:	Vollzugsbereich:	Bildungsdirektion	Bundeslehrer/innen	Landeslehrer/innen	übertragener Bereich	Summe	
	VBÄ:	3,000	0,000	0,000	0,000	3,000	VBÄ
Euro:	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000	000.000	Euro

Anmerkung: Bezüglich der Vordienstzeitenanrechnung im Landesvollzugsbereich wird von der Annahme ausgegangen, dass drei vollbeschäftigte MitarbeiterInnen drei Jahre für die Umsetzung der Vordienstzeitenanrechnung Neu benötigen werden. Bei einem Umsetzungsziel von weniger als drei Jahren erhöht sich die Anzahl der erforderlichen VBÄ entsprechend. Umgekehrt ist die für den Abschluss der Neuberechnung erforderliche Zeit von der Anzahl der hierfür bereitgestellten VBÄ abhängig. Diese Anzahl ist zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht bekannt.

6 Berichtswesen und Kommunikation

Der Umsetzungsstand der Maßnahmen ist halbjährlich zu überprüfen, in dem vorgegebenen Berichtsdocument zu erfassen und an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und/bzw. die Landesregierung zu berichten.

Kommunikationsfixpunkte im Kreislauf des RZL-Plans:

Vollzugsbereich BUND im Bundesland
(Bundesschulwesen & Bundesstrang der Bildungsdirektion)

- Übermittlung der Planungsgrundlagen für das Schuljahr 2019/20 an die Bildungsdirektion (pädagogisches Zielbild und Parameter der Lehrpersonalressourcenzuteilung)
- Gespräche zur Festlegung der pädagogischen Ziele und Maßnahmen für das Schuljahr 2020/21
- Übermittlung der Vorgaben zu Budget und Personal 2020 an die Bildungsdirektion
- Übermittlung der Planungsgrundlagen für nicht-pädagogische Ziele und Maßnahmen 2021 an die Bildungsdirektion
- Abstimmung des RZL-Plans 2021

Interne Kommunikationsfixpunkte Bildungsdirektion für Tirol:

- Monatliche Dienstbesprechungen (Information der Abteilungsleitungen und Stabstellen)
- Übermittlung der erforderlichen Unterlagen via ELAK
- Bilaterale Dienstbesprechungen sowie gemeinsame operative Ausarbeitung

Vollzugsbereich LAND

Interne Kommunikationsfixpunkte Bildungsdirektion für Tirol / Vollzugsbereich LAND:

- Monatliche Dienstbesprechungen (Information der Abteilungsleitungen und Stabstellen)
- Übermittlung der erforderlichen Unterlagen via ELAK
- Bilaterale Dienstbesprechungen sowie gemeinsame operative Ausarbeitung
- Abstimmungsarbeiten mit Büro Landesrätin Dr. Beate Palfrader und Büro Landeshauptmann Günther Platter
- Beschluss des RZL-Plans in der Regierungssitzung

übertragene Angelegenheiten LAND

Interne Kommunikationsfixpunkte Bildungsdirektion für Tirol / Vollzugsbereich LAND:

- Monatliche Dienstbesprechungen (Information der Abteilungsleitungen und Stabstellen)
- Übermittlung der erforderlichen Unterlagen via ELAK
- Bilaterale Dienstbesprechungen sowie gemeinsame operative Ausarbeitung
- Abstimmungsarbeiten mit Büro Landesrätin Dr. Beate Palfrader und Büro Landeshauptmann Günther Platter

Beschluss des RZL-Plans in der Regierungssitzung

7 Anhänge

Folgende Anhänge bilden einen Bestandteil des Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplans 2020.

- 1) Kennzahlen
- 2) Ziele und Maßnahmen Schulqualität (SQA und QIBB)
- 3) Personelle Ressourcen (enthält den Personalplan der Bildungsdirektion gemäß § 27 Abs. 2 BD-EG)
- 4) Finanzielle Ressourcen (Budget- und Finanzplan der Bildungsdirektion)
- 5) Räumliche Ressourcen

Für den Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplan 2020 – 2023 ist die Befüllung der Anhänge notwendig.

Die Kennzahlen (Anhang 1) werden vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung einheitlich ermittelt und den Bildungsdirektionen zur Verfügung gestellt.

8 Referenzdokumente

Folgende Dokumente haben Auswirkungen auf den Inhalt des Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplans, sind aber kein Bestandteil.

Vollzugsbereich BUND im Bundesland
(Bundesschulwesen & Bundesstrang der Bildungsdirektion)

Vollzugsbereich LAND

- Qualitätsrahmen
 - Richtlinien und Erläuterungen zur Zuteilung des Realstunden- Kontingents für das SJ 2019/20
 - Sicherstellungserlass 2019/20
 - Stellenplan-Richtlinien APS & BS 2019/20
- übertragene Angelegenheiten LAND
(inkl. der Angabe der gesetzlichen Grundlage)

9 Hinweis

Die von der Bildungsdirektion angegebenen Daten und Informationen zum jeweiligen Vollzugsbereich und der jeweiligen übertragenen Angelegenheiten basieren auf den vorhandenen kompetenzrechtlichen Vorgaben. Diese werden von der jeweilig anderen Gebietskörperschaft zur Kenntnis genommen, doch können diese mangels nähere Informationen jedoch nicht (vor allem im Detail) überprüft oder reflektiert werden.



Teil 2

<http://doi.org/10.17888/nbb2021-2>

Bildungsindikatoren



Einleitung

Bedeutung des Teils 2 im Nationalen Bildungsbericht 2021

Teil 2 des Nationalen Bildungsberichts für Österreich (NBB) 2021 bietet eine umfassende und differenzierte quantitative Darstellung wichtiger Aspekte des Schul- und Bildungswesens und gibt damit einen Überblick über Entwicklungen und den Status quo des österreichischen Bildungssystems in seinem gesellschaftlichen Umfeld. Es handelt sich dabei um ein Nachschlagewerk bestehend aus stark komprimierten Informationen in Form von Zahlen und Abbildungen.

Innerhalb des NBB 2021 ermöglicht Teil 2 die Einbettung von Informationen, die an anderer Stelle gegeben werden, in einen Kontext über Zustand und Entwicklung des Schul- und Bildungswesens. Dies geschieht ausgehend von Inputs über die Prozesse bis hin zu den Ergebnissen und Wirkungen des Bildungssystems. Die Informationen umfassen nahezu 140 Abbildungen und Tabellen, die in 17 Indikatorengruppen strukturiert sind.

Teil 2 des NBB 2021 dient nicht vorrangig der Produktion neuer Statistiken, sondern hat zum Ziel, vorhandene Informationen in einen systematischen Zusammenhang zu stellen. Dazu wird auf existierende, teils fragmentierte, nationale und internationale Berichterstattungen und Quellen zurückgegriffen, um diese der Öffentlichkeit und den politisch-administrativen Entscheidungsträgerinnen und -trägern in einer Zusammenschau zur Verfügung zu stellen. Die internationale Berichterstattung über Bildungsindikatoren wird dabei durch eine stärkere Differenzierung und Berücksichtigung der nationalen und regionalen Strukturen ergänzt. Dadurch wird ermöglicht, die vielen Einzelheiten und spezifischen Aspekte in einen Gesamtrahmen zu stellen sowie Zusammenhänge und Verflechtungen zwischen verschiedenen Dimensionen aufzuzeigen.

Der Mehrwert dieses Teils liegt unter anderem in der Konsistenz der Darstellung über die gesamte Breite und Tiefe des Bildungswesens, jenseits der tagesaktuellen statistischen Darstellung. Die vorhandenen Datenquellen werden so weit wie möglich genutzt, wenngleich sie in der nötigen Differenziertheit nicht immer ganz aktuell sind. Die meisten Indikatoren beziehen sich auf das Schuljahr 2019/20 bzw. das Kalenderjahr 2019. Manche Aspekte können jedoch nur durch Berücksichtigung älterer und nur unregelmäßig verfügbarer Daten beschrieben werden.

Veränderungen gegenüber dem Nationalen Bildungsbericht 2018

Im Vergleich zum Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2018 (Oberwimmer, Vogtenhuber, Lassnigg & Schreiner, 2019) wurden wesentliche Änderungen der Struktur vorgenommen: In Übereinstimmung mit Bildungsberichten anderer Länder (bspw. für Deutschland: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020) wird ab dem NBB 2021 für die niedrigste Gliederungseinheit der dargestellten Informationen bereits der Begriff „Indikator“ verwendet – im Gegensatz zum Begriff der „Kennzahl“ in früheren Ausgaben, der sehr unspezifisch ist. Der Begriff „Indikator“ soll nun eine Menge an statistischen Kennzahlen bezeichnen, die über einen bestimmten Zustand oder Trend des Schul- und Bildungswesens berichtet. Mehrere Indikatoren sind thematisch in „Indikatorengruppen“ zusammengefasst (was in früheren Ausgaben als „Indikator“ bezeichnet wurde).

Weiters werden die Inhalte stärker auf das formale Schulwesen fokussiert und lediglich Indikatoren mit einem hohen Grad an Faktizität berichtet. Dies führt zu einer wesentlichen Reduktion im Umfang und einer Neustrukturierung der Kapitel (siehe nachfolgender Abschnitt). Die früheren Kapitel E zum Übergang in die Arbeitswelt und F zu gesellschaftlichen und persönlichen Outcomes von Bildung entfallen. Während Aspekte des Übergangs Jugendlicher und junger Erwachsener in die Arbeitswelt in das Kapitel D (Output) integriert wurden, finden sich Themen wie Bildungsstand der Bevölkerung und monetäre Erträge nach höchster abgeschlossener Bildung nun als Kontextfaktoren, unter denen das derzeitige Schulsystem operiert, im Kapitel A wieder.

Um die gemeinsame Betrachtung von Indikatoren einer bestimmten Thematik zu verstärken, wird die frühere Abfolge – linke Seite Text, rechte Seite Abbildungen – aufgegeben und jede Indikatorengruppe zusammenfassend beschrieben, bevor die Abbildungen dazu folgen.

Indikatorenmodell und Darstellungsform

Die Struktur des Teils 2 baut auf dem international weit verbreiteten Kontext-Input-Prozess-Output/Outcome-Schema auf, das sich in vier Kapiteln niederschlägt:

- A: Kontext des Schul- und Bildungswesens
- B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen
- C: Prozesse des Schulsystems
- D: Output – Ergebnisse des Schulsystems

Damit wird der Anforderung einer linearen Abfolge der Präsentation Rechnung getragen, die sich an den NBB als Printpublikation stellt. Innerhalb der Kapitel werden thematisch zusammengehörige Indikatoren als Indikatorengruppen mit Abschnittsüberschriften und numerischen Codes präsentiert. Diese beinhalten wiederum die Indikatoren, welche zunächst pro Indikatorengruppe gemeinsam besprochen werden, bevor die wichtigsten Aussagen in einer Box zusammengefasst stehen und die Abbildungen folgen.

Alle Kapitel dieses Teils sind auch als separate Dateien verfügbar. Das Auffinden, Nachschlagen oder Zitieren sämtlicher Materialien des Bildungsberichts wird durch die Digital Object Identifier (DOI) erleichtert: So findet sich auf der ersten Seite jedes Kapitels jeweils ein Verweis in Form einer URL (beginnend mit <http://doi.org/...>), mit welcher die jeweilige Datei abrufbar ist und die die Leserin/den Leser zugleich zur Übersicht über weitere digital verfügbare Materialien führt. Die den Abbildungen zugrundeliegenden Daten stehen in einer Excel-Arbeitsmappe, abrufbar über einen separaten DOI, zur Verfügung. Teilweise finden sich dort auch weiterführende Daten bzw. Ergänzungen, wie z. B. Absolutzahlen oder Standardfehler zu Berechnungen, die auf Stichproben beruhen.

Bei vielen Indikatoren ist die Zuordnung zu den Kapiteln klar, in einigen Fällen ist eine eindeutige Zuordnung jedoch schwierig. Als entscheidend für die Zuordnung von Indikatoren im Prozessmodell wurde die kurzfristige Beeinflussbarkeit der Kennzahlen durch Handelnde auf den verschiedenen Ebenen des Bildungswesens gewählt. Die Frage der Beeinflussbarkeit ist jedoch nicht immer gleich zu beantworten. Je nachdem, welcher Handelnde oder welche Systemebene betrachtet wird, kann derselbe Indikator als Kennzahl für den Kontext, für den Input, für den Prozess oder gar als Output erscheinen. So ist beispielsweise die Verteilung der Schüler/innen nach Schultyp in der Sekundarstufe I aus der Perspektive der Sekundarschulen als Input zu betrachten, während es sich aus der Perspektive der Grundschulen um einen Output handelt und aus der Perspektive der Schüler/innen und der Schulverwaltungen um eine Folge des Schulübergangs, d. h. um einen Prozess-Indikator. In Teil 2 wird daher die Frage der Beeinflussbarkeit, um zu einer Klassifizierung zu gelangen, in folgender Weise generalisiert: Alle Indikatoren, die Aspekte des Systems beschreiben, die von wenigstens einer/einem der relevanten Handelnden kontrolliert bzw. direkt beeinflusst werden können, gelten als Prozess-Indikatoren. Alle Indikatoren zu den Ressourcen gelten als Input, solange deren Ausmaß und Verteilung von wenigstens einer der relevanten Gruppen von Handelnden gesteuert werden kann. Indikatoren, die von den Handelnden aus dem Bildungswesen kurzfristig nicht beeinflusst werden können, werden dem Kontext zugerechnet. Erreichte Qualifikationen und Kompetenzerwerb sowie die damit verbundene Frage der Chancengerechtigkeit werden dem Output zugerechnet (Box 1).

Box 1: Inhaltliche Gliederung der Kapitel A–D

A: Kontext des Schul- und Bildungswesens

Die Indikatoren zum Kontext des Schul- und Bildungswesens beschreiben Faktoren, die zwar außerhalb der Kontrolle der Handelnden des Bildungssystems liegen, aber wesentlichen Einfluss auf dessen Gestaltung haben und die Möglichkeiten der Bildungspolitik und -steuerung einschränken oder auch erweitern (bspw. demografische und wirtschaftliche Entwicklungen sowie soziale Bedingungen in der Schülerschaft). Der Bildungsstand der Bevölkerung und die ökonomische Verwertbarkeit von Bildungsabschlüssen bilden zudem den Hintergrund der Bedeutung von Bildung in der Gesellschaft, der mit Erwartungshaltungen an das Schul- und Bildungswesen einhergeht.

B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen

Inputs sind im weitesten Sinne sachliche, personelle sowie finanzielle Ressourcen, deren Höhe, Verteilung und Verwendung weitgehend im Einflussbereich der Handelnden des Bildungssystems liegen.

C: Prozesse des Schulsystems

Prozessindikatoren beschreiben die Leistungserbringung des Bildungssystems und die organisatorischen Vorkehrungen dafür, also die Art und Weise, wie die Ressourcen verwendet und kombiniert werden. Prozessindikatoren decken Vorgänge innerhalb des Systems zwischen Eintritt und Verlassen der Schule ab, die durch Akteurinnen und Akteure beeinflussbar sind. Die institutionellen Strukturen und deren Funktionsweise werden mittels Indikatoren zu den Schülerströmen, Schulwegentscheidungen und der Selektion dargestellt. Darüber hinaus werden Prozesse an den Schulen sichtbar gemacht (Lernorganisation, individuelle Förderung, Wohlbefinden, Notengebung ...).

D: Output – Ergebnisse des Schulsystems

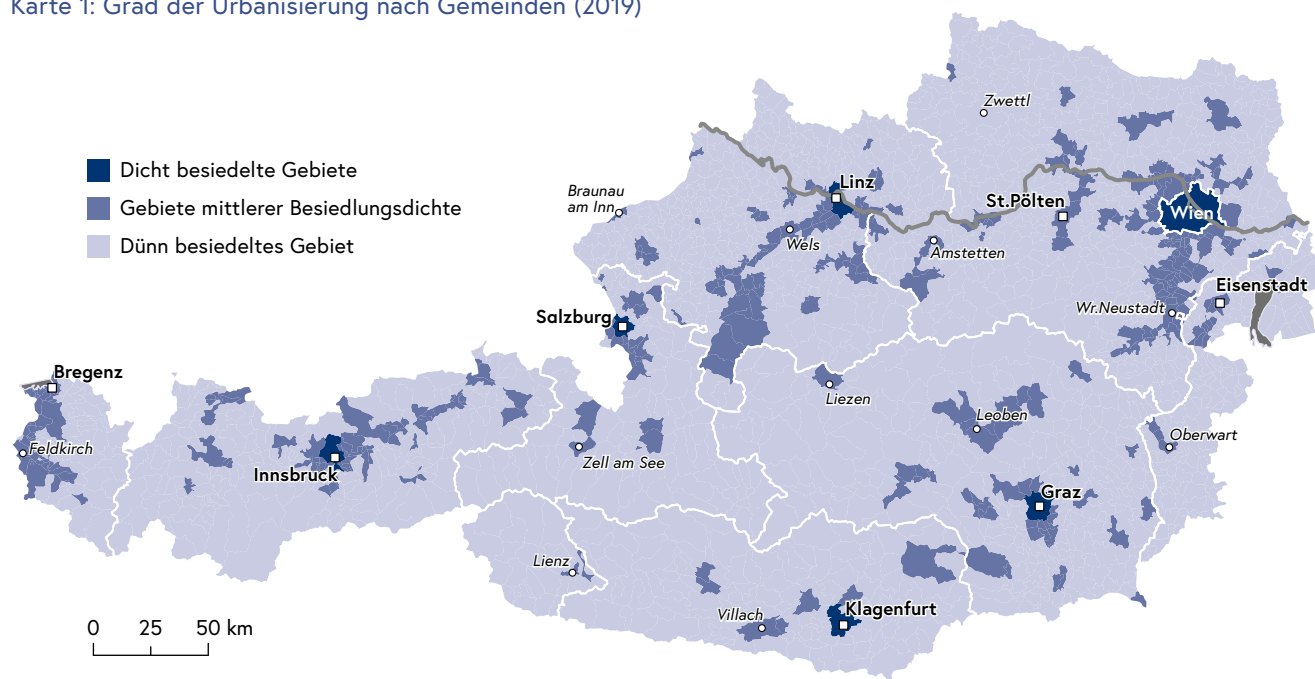
Die Ergebnisse des Schulsystems umfassen alle unmittelbaren Leistungen der Schule, die zunächst für die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler wirksam werden: Abschlüsse, Qualifikationen, Kompetenzerwerb, fachliches Selbstkonzept und Freude am Lernen. Auch der Bereich des gelungenen Übergangs in die Arbeitswelt nach Abschluss bzw. Abbruch von Schulen wird dem Output zugerechnet. Diese Leistungen sollte die Schule unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit für alle Schüler/innen unabhängig vom Geschlecht und von a priori gegebenen Merkmalen der sozialen Herkunft bieten.

Bezugssysteme und Datenquellen

Eine Interpretation von Indikatoren ist in der Regel nur im Vergleich sinnvoll. Um dies zu ermöglichen, müssen die statistischen Kennzahlen in einem relevanten Bezugssystem dargestellt und idealerweise passende Bezugspunkte (Benchmarks) angeboten werden. Teil 2 präsentiert Indikatoren in drei verschiedenen Arten von Bezugssystemen:

- Sozialer und institutioneller Bezug: Ein Vergleich der Kennzahlen, die an einer Beobachtungseinheit gemessen worden sind, mit den Ergebnissen in anderen Beobachtungseinheiten. Dies beinhaltet:
 - Vergleiche von institutionellen Bezugssystemen, z. B. Schultypen und -stufen,
 - Vergleiche zwischen Bundesländern und Gemeinden unterschiedlichen Urbanisierungsgrads,
 - internationale Vergleiche,
 - Vergleiche nach Schülergruppen verschiedener sozialer Herkunft.
- Chronologie: Darstellung von wiederholt gemessenen Kennzahlen im Zeitverlauf.
- Bewertungskriterien: Hier werden Kennzahlen auf Zielmarken bezogen, die politisch gesetzt oder analytisch begründet werden:
 - Europäische Benchmarks,
 - Kompetenzstufen und Erreichung der Bildungsstandards.

Karte 1: Grad der Urbanisierung nach Gemeinden (2019)



Quelle: Europäische Kommission, 2019. Kartographie: Statistik Austria (https://www.statistik.at/web_de/klassifikationen/regionale_gliederungen/stadt_land/index.html).

Bei der Berichterstattung getrennt nach Urbanität wird die Klassifikation des Grads der Urbanisierung der Europäischen Kommission (Eurostat, 2018) verwendet. Die jüngste Zuordnung der Gemeinden zum Grad der Urbanisierung ist in Karte 1 dargestellt.

Für internationale Vergleiche greift der NBB 2021 auf existierende internationale Skalen und Methoden zurück. Die möglichst einheitliche Klassifikation der Bildungsstufen der verschiedenen Bildungssysteme ist eine wichtige Grundlage international vergleichbarer Kennzahlen. Die Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED) der UNESCO ist die Referenz für die Klassifikation von Bildungsgängen und den dazugehörigen Qualifikationen nach Bildungsstufen und Fachrichtungen. Internationale Statistiken stehen gemäß ISCED-2011 zur Verfügung, allerdings müssen bei Betrachtung von Zeitverläufen einige Kennzahlen rückblickend gemäß ISCED-1997 berichtet werden, was den Anmerkungen zu den Abbildungen entnommen werden kann. Die meisten Neuerungen in ISCED-2011 betreffen postsekundäre Bildungsgänge. Insbesondere neu ist die Stufe für tertiäre Kurzstudiengänge (ISCED-2011, Stufe 5). Für Österreich bedeutet die Zuordnung der letzten beiden Klassenstufen der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) zur Stufe 5, dass Abschlüsse der BHS international höher klassifiziert werden als Abschlüsse der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS). Der Anteil der Personen mit tertiärer Bildung fällt somit erheblich höher aus als unter ISCED-1997. Die für Österreich relevante Trennung zwischen maturaführenden und anderen Bildungsgängen der Sekundarstufe II entfällt in ISCED-2011, da diese in den weitaus meisten Ländern mit der Unterscheidung zwischen allgemeinbildend und berufsbildend zusammenfällt.

In einzelnen Abbildungen werden die Bildungsstufen in vier Kategorien abgebildet:

1. Zur Gruppe der Eltern mit max. Pflichtschulabschluss zählen auch jene Eltern, die über keinen Pflichtschulabschluss verfügen.
2. Eltern mit Lehre, Meisterprüfung oder dem Abschluss einer mittleren berufsbildenden Schule (BMS) bzw. einer Schule für Gesundheits- und Krankenpflege sind in der Gruppe Berufsausbildung zusammengefasst.
3. Eltern mit Matura verfügen über einen höheren Schulabschluss (z. B. AHS, HAK, HTL) als höchste Formalqualifikation.
4. Eltern mit universitärer oder vergleichbarer Ausbildung haben einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss, die Pädagogische Akademie/Hochschule, Sozialakademie oder Ähnliches auf Hochschulniveau absolviert.

Die Angaben zum Bildungsabschluss der Eltern beziehen sich jeweils auf die höchste abgeschlossene Ausbildung jenes Elternteils mit der höheren Formalqualifikation.

Der österreichische Staat kennt seit 2020 mehr als zwei Geschlechter im Personenstandsregister. In den zugrundeliegenden Datenquellen wird bzw. wurde das Geschlecht einer Person aber durchgehend zweiwertig erfasst, weswegen im Nationalen Bildungsbericht bislang nur Darstellungen nach männlich/weiblich, Burschen/Mädchen bzw. Frauen/

Männer möglich sind. Wie Personen außerhalb dieser Kategorien jeweils erfasst und eingeordnet wurden, kann ggf. den technischen Hintergrunddokumenten zu den jeweiligen Datenquellen entnommen werden.

Der Migrationshintergrund wird anhand der OECD-Definition gebildet. Ein Migrationshintergrund liegt dann vor, wenn die Person selbst im Ausland geboren ist (1. Generation) oder beide Elternteile im Ausland geboren sind (2. Generation). Kein Migrationshintergrund liegt vor, wenn mindestens ein Elternteil in Österreich geboren wurde.

In der BIST-Berichterstattung und somit auch im vorliegenden Bericht, wenn auf BIST-Daten zurückgegriffen wird, gibt es zur o. a. Definition eine Ausnahme bei Eltern (ein Elternteil oder beide), die in Deutschland geboren sind. Deren Kinder werden aufgrund der gleichen Sprache für die Zwecke der Publikation nicht zur Gruppe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund gezählt (BIST-Definition).

Bei Verwendung der Erstsprache beruht diese Information auf den Angaben der Schüler/innen (im Schülerfragebogen) zur Erstsprache. Simultan bilingual aufgewachsene Schüler/innen mit Deutsch als eine der Erstsprachen werden zur Gruppe der Schüler/innen mit Erstsprache Deutsch gezählt.

Für Indikatoren zum Kompetenzerwerb in Indikatorengruppe D2 kommt der in der Bildungsstandardüberprüfung etablierte Index der sozialen Benachteiligung nach Bruneforth, Weber und Bacher (2012) zum Einsatz (Box 2). Je höher dieser Index ist, desto höher ist der Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern.

Box 2: Index der sozialen Benachteiligung

Zur Bildung des Index der sozialen Benachteiligung (ISB) werden für jede Schule folgende Merkmale berücksichtigt:

- Anteil an Schülerinnen und Schülern aus Familien des unteren Quintils (unterste 20%) des sozioökonomischen Status HISEI
- Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Eltern mit max. Pflichtschulabschluss
- Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund
- Anteil an Schülerinnen und Schülern mit ausschließlich anderer Erstsprache als Deutsch

Der Mittelwert daraus plus einer Basiszahl von 100 ergibt den Indexwert einer Schule, der in vier Kategorien – „gering benachteiligt (bis 115)“, „mittel benachteiligt (116 bis 125)“, „hoch benachteiligt (126 bis 135)“ und „sehr hoch benachteiligt (über 135)“ – unterteilt wird.

Die Datenquellen samt der sie zur Verfügung stellenden Institutionen werden im Teil 2 unterhalb aller Abbildungen angeführt. Aufgrund der Vielzahl der Quellen, aber auch ihrer wiederholten Verwendung in verschiedenen Kennzahlen, wurde darauf verzichtet, statistische Kennwerte zu den Quellen, z. B. Stichprobengrößen, Standardabweichungen etc. anzugeben. Zudem werden die angegebenen Kennwerte (Punktwerte, Prozentangaben etc.) in der Regel unter Berücksichtigung entsprechender Nachkommastellen berechnet und bei Bedarf auf ganze Zahlen gerundet. Daher kann es vorkommen, dass in den Abbildungen die Summe der gerundeten Prozentangaben nicht exakt 100 ergibt oder Darstellung und Beschriftung inkonsistent erscheinen mögen. Für einige Abbildungen finden sich die exakten Daten mit Nachkommastellen sowie Angaben zu Standardfehlern und/oder absoluten Werten im Online-Datenmaterial. Dieses kann jeweils unter dem am Anfang jedes Kapitels angegebenen DOI abgerufen werden.

Ein großer Teil der Datenquellen wird von der Statistik Austria zur Verfügung gestellt. Die meisten Daten werden jährlich aktualisiert und publiziert. In den Ausgaben von Bildung in Zahlen (z. B. Statistik Austria, 2021a) finden sich somit regelmäßig auch Aktualisierungen einiger hier eingeschlossener Kennzahlen bzw. der damit im Zusammenhang stehenden Indikatoren. Die wichtigsten von der Statistik Austria zur Verfügung gestellten Datenquellen sollen hier kurz mit weiterführender Literatur angeführt werden:

- Die Schulstatistik wird seit 2003/04 auf Basis des Bildungsdokumentationsgesetzes geführt (Statistik Austria, 2014). Die Daten der Schüler/innen werden dabei als Mikrodatensatz mit einem Personenidentifikator gesammelt. Die Schulstatistik erfasst den Schulbesuch und die erworbenen Abschlüsse der Schüler/innen aller Schulen (ca. 1,1 Millionen Schüler/innen in über 6.000 Schulen). Allerdings können nur wenige Kontextvariablen erfasst werden, wovon insbesondere das Geschlecht und die im Alltag gesprochene(n) Sprache(n) für den NBB relevant sind. Die Schulstatistik ermöglicht eine pseudonymisierte Analyse von individuellen und kollektiven Bildungskarrieren. Einige Berechnungen aus der Schulstatistik in diesem Teil basieren auf der Gesamtevidenz der Schüler/innen (§ 6 Bildungsdokumentationsgesetz), einem Ausschnitt der Daten der Schulstatistik. Hier liegt die Verantwortung für die Berechnungen nicht bei der Statistik Austria, sondern beim IQS.
- Die Lehrerstatistik erfasst das an Schulen eingesetzte Personal und wird ebenfalls auf Basis des Bildungsdokumentationsgesetzes erstellt (Statistik Austria, 2014). Im NBB werden zusätzlich zur Lehrerstatistik auch vonseiten des BMBWF zur Verfügung gestellte Daten aus dem Bundes- und Landeslehrercontrolling genutzt.
- Die Hochschulstatistik liefert Daten zu den Studierenden und dem Lehrpersonal an den Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen, die Lehrgänge universitären Charakters anbieten. Auch sie wird auf Basis des Bildungsdokumentationsgesetzes erstellt (Statistik Austria, 2020b).

- Die Bildungsausgabenstatistik befasst sich mit der Berechnung von öffentlichen und privaten Bildungsausgaben im Zusammenhang mit der gemeinsamen Datensammlung von UNESCO (Institute for Statistics), OECD und Eurostat. Die Bildungsausgabenstatistik liefert Daten sowohl gemäß international einheitlichen Konzepten und Regeln für den internationalen Vergleich (UNESCO Institute for Statistics, OECD & Eurostat, 2018) als auch gemäß einer nationalen Methodik (Statistik Austria, 2021b). Der nationale Ansatz legt das Hauptaugenmerk auf die Dokumentation des Bildungswesens nach der österreichischen Schulformensystematik und dessen Umfelds. Daten gemäß nationaler Methodik werden hier als Statistik Austria (Bildungsausgabenstatistik) zitiert, während internationale Ausgaben gemäß OECD (2020) berichtet werden.
- Die Abgestimmte Erwerbsstatistik wird jährlich für den Stichtag 31. Oktober auf der Basis von Administrativdaten zu Merkmalen der österreichischen Wohnbevölkerung erstellt (Statistik Austria, 2017, 2018). Die Abgestimmte Erwerbsstatistik erlaubt es unter anderem, Zusammenhänge zwischen dem Bildungsstand und dem Erwerbsstatus darzustellen. Das Bildungsstandregister stellt dabei eine zentrale Datenquelle zur Ermittlung der höchsten abgeschlossenen Ausbildung sowie des Ausbildungsfelds dar. Es dient zudem der Erstellung von Verlaufsstatistiken über die Änderungen im Bildungsstand.
- Der Mikrozensus ist die größte Stichprobenerhebung der österreichischen Bevölkerung mit Fokus auf Erwerbstätigkeit, Wohnen und Familienstatistik (Statistik Austria, 2020a). Als Teil des Mikrozensus werden bei der Arbeitskräfteerhebung jährlich wechselnde Ad-hoc-Module durchgeführt, die mitunter bildungsrelevante Aspekte beinhalten.
- Zusammen mit dem Sozialministerium und dem Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) führt die Statistik Austria das Bildungsbezogene Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) durch (Statistik Austria, 2015). Im Rahmen dieses Projekts werden die Erwerbskarrieren aller in Österreich wohnhaften Personen nach Abgang aus einer formalen Bildungseinrichtung statistisch auswertbar gemacht. BibEr ermöglicht tieferegehende Analysen zum frühen Bildungsabbruch und zum Übergang von der Schule in die Beschäftigung.

Einen Meilenstein für die Bildungsberichterstattung stellen die vom IQS zwischen 2012 und 2019 durchgeführten Überprüfungen der Bildungsstandards (BIST-Ü) in Deutsch, Mathematik und Englisch dar. Zusammen mit den Baseline-Messungen der Jahre 2009 und 2010 erlauben die daraus resultierenden Daten, die Ergebnisse des Schulwesens sowie deren zeitliche Veränderungen zu beobachten. Die Überprüfung der Bildungsstandards erfolgte flächendeckend in der 4. und 8. Schulstufe. Die Zielpopulation der Erhebungen waren alle Schüler/innen an öffentlichen und privaten Volksschulen bzw. Schulen der Sekundarstufe I mit gesetzlich geregelten Schulartbezeichnungen und Öffentlich-

keitsrecht. Von der Überprüfung ausgenommen waren außerordentliche Schüler/innen sowie Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in dem getesteten Fach nach dem Lehrplan der Sonderschule oder nach dem Lehrplan einer niedrigeren Schulstufe unterrichtet wurden. Bei der Interpretation der Daten zu den Kompetenzen der Schüler/innen Österreichs muss somit berücksichtigt werden, dass Schüler/innen der Sonderschulen und die genannten Schülergruppen mit anzunehmend geringerem Kompetenzstand in den überprüften Fächern nicht Teil der gesetzlich vorgegebenen Zielgruppe der Überprüfungen waren. Technische Dokumentationen zu den Erhebungen stehen auf der Website des IQS (<https://www.iqs.gv.at/>) zur Verfügung.

Die internationalen Studien der OECD und IEA zielen darauf ab, nationale Schülerleistungen zu erfassen und mit anderen Ländern zu vergleichen. Sie sind somit ein weiterer wichtiger Baustein für die Bildungsberichterstattung. Das IQS führt im Rahmen seines gesetzlichen Auftrags internationale Schulleistungsstudien in Österreich durch. Die OECD-Studie Programme for International Student Assessment (PISA) erfasst weltweit Schülerleistungen der 15-/16-Jährigen. Die Dokumentation zu PISA 2018 in Österreich inklusive der Beschreibung der Stichprobe findet sich bei Suchań, Höller und Wallner-Paschon (2019). Zudem finden Daten der IEA-Studie Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) aus 2019 (Itzlinger-Bruneforth, 2020) Eingang in diese Ausgabe des NBB. Sie beziehen sich in Österreich auf die 4. Schulstufe.

Die internationale systemvergleichende Bildungsberichterstattung internationaler Organisationen hat große Bedeutung für die Bildungsberichterstattung in Österreich. Kernstück der internationalen Bildungsindikatoren sind die Daten der Erhebung durch UNESCO (Institute for Statistics), OECD und Eurostat. Auch dieser NBB präsentiert Bildungsindikatoren der OECD (2020) und interpretiert sie im österreichischen Kontext. Einige der Abbildungen zugrundeliegende Tabellen wurden zum Erstellungszeitpunkt direkt der Eurostat-Datenbank (<https://ec.europa.eu/eurostat/data/database/>) entnommen und sind mit der Quellenbezeichnung „Eurostat“ ausgewiesen.

Zur Situation an den Schulen seit Beginn der Covid-19-Pandemie, zur IT-Infrastruktur, zu ganztägigen Schulen und zur teilstandardisierten Reife- und Diplomprüfung kommen schließlich Daten aus Erhebungen zum Einsatz, für die das BMBWF selbst verantwortlich zeichnet. Für Zahlen zur Lehrerfortbildung wurde Zugang zu Zahlen aus dem Administrationssystem der Pädagogischen Hochschulen (PH-Online) ermöglicht.

Autorinnen und Autoren

Die Indikatoren im Teil 2 wurden von acht Autorinnen und Autoren berechnet, dargestellt und vertextet. Sechs von ihnen sind am Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS) als Researcher bedienstet. Für die ökonomischen Indi-

katoren zu Bildungsausgaben wurde die Expertise von zwei Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern des Instituts für Höhere Studien (IHS) eingeholt. Im Folgenden sind die Autorinnen und Autoren samt ihrer Beteiligung an Indikatorengruppen in alphabetischer Reihenfolge angeführt:

- Doris Aschauer, BSc (IQS): B2
- Tobias Hafner, MA (IQS): B2
- Isabella Juen, MA (IHS): A1, B1
- Mag.^a Maria Neubacher (IQS): D1, D2, D3
- Mag. Konrad Oberwimmer (IQS): A1, A3, B3, B4, B6, C3, C4
- Mag. Dr. Stefan Vogtenhuber (IHS): A1, B1
- Mag. Dr. Christian Wimmer (IQS): C1, C2, D1
- Ramona Zintl, BSc MSc (IQS): A2, B5

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>

Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–227). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2012-2-5>

Eurostat (Hrsg.). (2018). *Methodological manual on territorial typologies*. 2018 edition. <https://doi.org/10.2785/228845>

Itzlinger-Bruneforth, U. (Hrsg.). (2020). *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Österreich im internationalen Vergleich*. Salzburg: IQS. <http://doi.org/10.17888/timss2019-eb>

Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-1.4>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Hrsg.). (2020). *Bildung auf einen Blick 2020*. OECD-Indikatoren. Paris: OECD Publishing.

Statistik Austria (Hrsg.). (2014). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Schulstatistik*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=030946

Statistik Austria (Hrsg.). (2015). *Nach der Ausbildung ... Ergebnisse aus dem Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) im Auftrag von BMASK und AMS für die Schuljahre 2008/09 bis 2010/11*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=102674

Statistik Austria (Hrsg.). (2017). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zu Bildungsstandregister und Statistik des Bildungsstandes*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=113188

Statistik Austria (Hrsg.). (2018). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Abgestimmten Erwerbsstatistik und Erwerbsstatistik der Registerzählung 2011*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&dDocName=040231

Statistik Austria (Hrsg.). (2020a). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zu Mikrozensus ab 2004. Arbeitskräfte- und Wohnungserhebung*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=008863

Statistik Austria (Hrsg.). (2020b). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Hochschulstatistik*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=003483

Statistik Austria (Hrsg.). (2021a). *Bildung in Zahlen 2019/20 – Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung&pubId=508

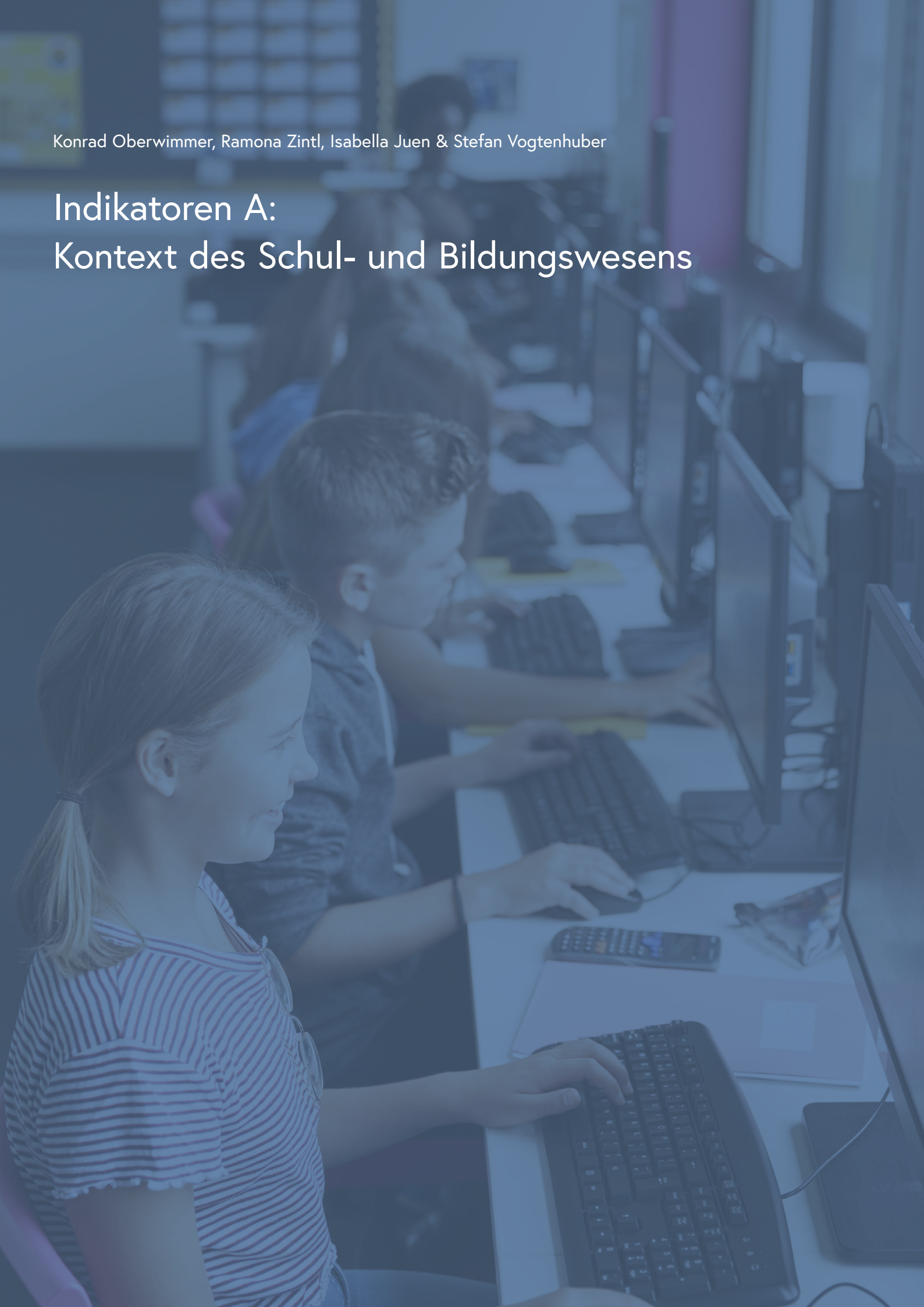
Statistik Austria (Hrsg.). (2021b). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Bildungsausgabenstatistik*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=023993

Suchań, B., Höller, I. & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.). (2019). *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/pisa2018-eb>

UNESCO Institute for Statistics (UIS), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) & Eurostat. (2018). *Data Collection on formal education. Manual on concepts, definitions and classifications – 2018*. Montreal, Paris, Luxembourg: UOE. Verfügbar unter http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uoef2016manual_11072016_0.pdf

Konrad Oberwimmer, Ramona Zintl, Isabella Juen & Stefan Vogtenhuber

Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens



Die Indikatoren zum Kontext des Schul- und Bildungswesens beschreiben Faktoren, die zwar außerhalb der Kontrolle der Handelnden des Bildungssystems liegen, aber wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung des Bildungswesens haben und die Möglichkeiten der Bildungspolitik und -steuerung einschränken oder auch erweitern.

Indikatorengruppe A1 beschreibt die demografische und wirtschaftliche Situation Österreichs sowie die Höhe der gesamten Bildungsausgaben. Aus Aktualitätsgründen werden in einem Indikator zur Covid-19-Situation auch Fakten zum Schulbetrieb zwischen März 2020 und Juli 2021 geliefert. Die Klassifizierung der Indikatoren der gesamten staatlichen Bildungsausgaben als Kontextindikatoren ist nicht unumstritten. Die Festlegung der Höhe der Bildungsausgaben ist das Ergebnis von Verhandlungen der Handelnden des Bildungssystems, der Regierung als Ganzes und der Vertreter/innen der verantwortlichen Ministerien. Bildungsausgaben könnten daher als Inputindikator angesehen werden. Ausschlaggebend für die Einteilung als Kontextindikator ist, dass die Höhe des gesamten Budgets und der Staatseinnahmen nicht durch Handelnde des Bildungssystems kontrolliert wird und damit eine äußere Begrenzung darstellt, an der sich so gut wie alle weiteren bildungspolitischen Entscheidungen orientieren müssen.

Die Zusammensetzung der Schülerschaft der Primarstufe im Hinblick auf soziodemografische Merkmale sowie das Ausmaß an Schülerinnen und Schülern, welche einen sonderpädagogischen Förderbedarf bei Schuleintritt aufweisen, werden in Indikatorengruppe A2 betrachtet.

Im Unterschied zu bisherigen Ausgaben des Nationalen Bildungsberichts wurden bestimmte Outcome-Indikatoren, welche längerfristige Wirkungen des Bildungssystems beschreiben, in den Kontext verlagert (Indikatorengruppe A3). Der Bildungsstand der Bevölkerung und die ökonomische Verwertbarkeit von Bildungsabschlüssen stellen einerseits längerfristige Ergebnisse dar, sie bilden aber andererseits auch den Hintergrund der Bedeutung von Bildung in der Gesellschaft, der mit Erwartungshaltungen an das Schul- und Bildungswesen einhergeht.

Die den Grafiken zugrunde liegenden Daten des Kapitels A stehen in einer Excel-Arbeitsmappe online zur weiteren Verwendung zur Verfügung. Teilweise finden sich dort auch weiterführende Daten bzw. Ergänzungen, wie z. B. Standardfehler zu Berechnungen, die auf Stichproben beruhen. Dieses Kapitel steht im PDF-Format online zur Verfügung.

Daten und Material: <http://doi.org/10.17888/nbb2021-2-A-dat>

Kapitel A: <http://doi.org/10.17888/nbb2021-2-A>

Diese URLs und die entsprechenden DOI-Nummern sind dauerhaft eingerichtet und stehen unbefristet zur Verfügung.

A1 – Demografische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen

Die folgenden Indikatoren beschreiben äußere gesellschaftliche Bedingungen, unter denen das Schulsystem seine Aufgaben erfüllen muss. Darunter fallen demografische und wirtschaftliche Entwicklungen ebenso wie die unvorhergesehene Situation, die ab 2020 durch die Covid-19-Pandemie auf die Schulen zugekommen ist.

A1.1 – Demografische Entwicklung in den bildungsspezifischen Altersgruppen

Laut Bevölkerungsprognose der Statistik Austria wird die Anzahl der Schüler/innen im schulpflichtigen Alter bis 2030 österreichweit deutlich steigen (+5% im Alter 6–9 Jahre und +7% im Alter 10–14 Jahre) und danach bis 2050 auf einem gegenüber 2019 erhöhten Niveau verbleiben (Abbildung A1.1.a). Eine Aufschlüsselung verschiedener Faktoren, die diese Entwicklung bedingen werden, findet sich im Online-Datenmaterial (Tabelle A1.1.a). Für die Schulen bedeutet dies kurzfristig höhere Klassenschülerzahlen, mittelfristig aber bereits einen erhöhten Bedarf an Klassen und damit an Lehrpersonal. Zusammen mit der Altersstruktur der aktiven Lehrkräfte (Indikator B3.1) ist das Szenario eines Lehrkräftemangels im Pflichtschulbereich in den nächsten Jahren nicht auszuschließen. Für die Schüler/innen der Sekundarstufe II (typischerweise 15- bis 19-Jährige) sieht die Prognose folglich einen zeitversetzten Anstieg vor, der bis 2040 seinen Höhepunkt erreicht. Für die typischen Kohorten tertiärer Ausbildungen (20- bis 29-Jährige) wird im betrachteten Zeitraum sogar ein Rückgang erwartet, wobei die Teilnahme in diesem Bildungsbereich stärker durch die individuellen Bildungsaspirationen beeinflusst ist.

Die Entwicklung der Schülerzahl im schulpflichtigen Alter wird laut Prognose in den Bundesländern unterschiedlich verlaufen (Abbildung A1.1.b). Den stärksten Anstieg wird Wien verzeichnen, während für Kärnten sogar ein Rückgang der Anzahl der 6- bis 14-Jährigen prognostiziert wird.

A1.2 – Entwicklung der Zuwanderung und des Bevölkerungsanteils mit Migrationshintergrund

Die demografische Entwicklung Österreichs ist maßgeblich durch Ab- und Zuwanderung bestimmt. In Summe bestand im Jahr 2019 erneut ein positiver Wanderungssaldo, d. h., dass mehr Menschen nach Österreich zugezogen sind, als Menschen Österreich verlassen haben (Abbildung A1.2.a). Die stärksten Wanderungsbewegungen verzeichnet Österreich dabei mit der Gruppe der „neuen EU-Länder“, also mit Ländern mit EU-Beitritt ab 2004 („Osterweiterung“: Polen, Rumänien etc.). Der Wanderungssaldo mit diesen Ländern beträgt gerundet +22.000 Personen im Jahr 2019. Das ist mehr als der Wanderungssaldo mit den klassischen „Gastarbeiterländern“ aus früheren Jahrzehnten – Staaten des ehemaligen Jugoslawiens und der Türkei – zusammen. Gegenüber der vorigen Ausgabe des NBB ist die Zuwanderung in Summe leicht gesunken, vor allem im Bereich sonstiger, nicht in einer der anderen Gruppen genannten Staaten (bspw. Syrien), da 2017 noch stärker von Fluchtbewegungen geprägt war (Oberwimmer et al., 2019, S. 33).

Abbildung A1.2.b gibt Auskunft über den Anteil der Wohnbevölkerung mit Migrationshintergrund (1. Generation: Person selbst und ihre beiden Eltern sind im Ausland geboren; 2. Generation: beide Elternteile sind im Ausland geboren, die Person selbst jedoch nicht) im 10-Jahres-Vergleich 2010 zu 2020. Übereinstimmend mit den Befunden zur Zuwanderung stieg im betrachteten Zeitraum der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund um 5,8 Prozentpunkte auf 24,4%. Davon ist etwa ein Viertel der Personen selbst in Österreich geboren.

Der österreichische Gesamtwert beruht wesentlich auf den Entwicklungen im bevölkerungsreichen Bundesland Wien, in dem der Anstieg sogar 8,0 Prozentpunkte beträgt und in dem 2020 über 46% der Wohnbevölkerung einen Migrationshintergrund haben. Vergleichsweise geringe Anteilswerte von unter 15% (und auch vergleichsweise geringe Anstiege) verzeichnen hingegen die Bundesländer Burgenland und Kärnten. Rückläufige Anteilswerte finden sich für kein Bundesland.

Neben den demografischen Kontextfaktoren haben monetäre und volkswirtschaftliche Rahmenbedingungen eine zentrale Bedeutung, da diese wesentlich den Rahmen der bildungspolitischen Planung und Gestaltung vieler Bereiche des Bildungswesens vorgeben und somit deren Grenzen abstecken, aber auch Möglichkeiten eröffnen. Das Online-Datenmaterial zu Abbildung A1.3.a beinhaltet die reale (inflationsbereinigte) Entwicklung der gesamten staatlichen Bildungsausgaben für die formale Erstbildung (vom Elementar- bis zum Tertiärbereich) im Zeitverlauf von 2000 bis 2019. Dabei werden die Bildungsausgaben in Relation zur wichtigsten Größe der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung, dem Bruttoinlandsprodukt (BIP), und zum gesamten Bereich der öffentlichen Finanzierung, den Staatsausgaben, gestellt. Die Werte wurden mittels BIP-Deflatoren auf das Preisniveau von 2015 gebracht und sind in Abbildung A1.3.a in indexbasierter Form (2000 = 100) dargestellt.

A1.3 – Wirtschaftliche Rahmenbedingungen und Bildungsausgaben

Vom Staat wurden 2019 insgesamt knapp mehr als 20 Mrd. Euro (zu Preisen von 2015) für Bildung verausgabt. Dies ist ein Zuwachs von 39% im Vergleich zum Jahr 2000. Der Anteil der Bildungsausgaben an den Staatsausgaben ist über die Jahre hinweg stetig leicht gestiegen: von 10,3% im Jahr 2000 auf 11,1% im Jahr 2019. Auch hält sich der Anteil der Bildungsausgaben am BIP über die letzten Jahre konstant bei 5,4%.

Anhand Abbildung A1.3.a wird die Entwicklung der Bildungsausgaben in Österreich sichtbar. Von 2000 bis zum Ausbruch der Finanz- und Wirtschaftskrise im Jahr 2008 stiegen die Bildungsausgaben und das BIP relativ parallel zueinander. Aufgrund der Krise wurde diese Entwicklung unterbrochen: während das BIP schrumpfte, ist der Anteil der Bildungsausgaben am BIP von 5,1% im Jahr 2008 auf 5,5% im Jahr 2009 gestiegen und seither auf diesem Niveau geblieben. Durch den historischen Einbruch der Wirtschaftsleistung infolge der COVID-19-Pandemie wird für das Jahr 2020 ein markanter Anstieg der Bildungsausgaben am BIP erwartet.

Bildung, Forschung und Innovation waren zentraler Bestandteil der EU-Wachstumsstrategie „Europa 2020“ (Europäische Kommission, 2010) und sollten wesentlich dazu beitragen, ein hohes Maß an Beschäftigung, Produktivität und sozialem Zusammenhalt zu erreichen. Kernziele dieser Strategie waren unter anderem eine EU-weite Erhöhung der Investitionen in Forschung und Entwicklung (F & E) auf 3 % des BIP sowie eine Beschäftigungsquote von 75 % der Bevölkerung im Alter von 20 bis 64 Jahren. Ausgehend von den jeweiligen länderspezifischen Ausgangslagen und den nationalen Gegebenheiten haben die Mitgliedstaaten nationale Ziele beschlossen. Für Österreich wurden folgende Ziele für 2020 definiert: Beschäftigungsquote von 77 % und 3,76 % des BIP für Forschung & Entwicklung.

Diese Ziele konnten auf nationaler und EU-Ebene (u. a. aufgrund der COVID-19-Pandemie) nicht erreicht werden, aber Entwicklungen in diese Richtung sind deutlich sichtbar (Tab A1.3.a im Online-Datenmaterial). So lag der EU-Schnitt bei der Beschäftigungsquote im Jahr 2019 bei 73,9 % (2010 bei 68,5 %). Im Jahr 2000 lag der Anteil der F-&-E-Ausgaben am EU-BIP bei 1,77 % und wurde bis 2019 um 0,37 Prozentpunkte auf 2,14 % erhöht. Österreich verausgabte 2019 3,19 % des BIP in Forschung und Entwicklung und die Beschäftigungsquote lag bei 76,8 %. Somit konnte Österreich den angestrebten EU-Durchschnitt übertreffen. Das österreichische BIP pro Kopf sowie die F-&-E-Ausgaben liegen deutlich und stabil über dem Durchschnitt der EU-Länder. Im EU-Vergleich erzielt Österreich in allen Indikatoren, mit Ausnahme der Beschäftigungsquote älterer Personen (55- bis 64-Jährige), überdurchschnittliche Werte.

In Abbildung A1.3.b wird die Entwicklung des Anteils der öffentlichen Bildungsausgaben am BIP im Vergleich zu ausgewählten europäischen Ländern dargestellt.¹ Österreich befand sich im Jahr 2017 auf einem ähnlichen Niveau wie die Schweiz (5,1 %), die Niederlande (5,2 %), das Vereinigte Königreich (5,4 %) und Frankreich (5,5 %). Die nordischen Länder wenden hingegen einen weit höheren Anteil des nationalen Budgets für Bildung auf (Schweden: 7,6 %; Dänemark: 7,8 %; Norwegen: 7,9 %).

A1.4 – Jugendarbeitslosigkeit

Ein wesentlicher Kontextfaktor für das Bildungssystem besteht in den Chancen Jugendlicher und junger Erwachsener auf dem Arbeitsmarkt, wenn sie aus dem formalen Bildungssystem – aus welchen Gründen immer – ausscheiden und arbeiten gehen möchten. Die Entwicklung der Arbeitslosenquote (als Anteil arbeitssuchender Jugendlicher und jugendlicher Erwachsener im Alter von 15 bis 24 Jahren) gibt über diese Chance Auskunft (Abbildung A1.4.a). Sie liegt zwischen 2010 und 2019 im Bereich von 10 % (maximal 11,2 % im Jahr 2016, minimal 8,5 % im Jahr 2019), d. h., dass etwa jede bzw. jeder zehnte Jugend-

¹ Aufgrund unterschiedlicher Erhebungskonzepte kommt es zu unterschiedlichen Werten der nationalen Berechnung, wie in Tabelle A1.3.a im Online-Datenmaterial, und den hier verwendeten international vergleichbaren Werten. Aufgrund einer generellen Überarbeitung der Internationalen Standardklassifikation für das Bildungswesen (ISCED) im Jahr 2011 existiert darüber hinaus ein Zeitreihenbruch, der mit fehlenden und zum Teil vorläufigen Daten einhergeht.

liche bzw. junge Erwachsene außerhalb des formalen Bildungswesens arbeitslos ist. Für das Jahr 2020 ist aufgrund der Covid-19-Situation wieder ein Anstieg zu erwarten.²

Nach Urbanisierungsgrad der Wohngemeinden zeigen sich deutliche Unterschiede der Arbeitslosenquote Jugendlicher und junger Erwachsener: Sie liegt in dünn besiedelten, überwiegend ländlichen Gemeinden im dargestellten Zeitraum zwischen 4,2 % und 7,4 %; in dicht besiedelten, überwiegend städtischen Gemeinden hingegen bis zu dreimal höher zwischen 14,1 % und 18,3 %.

Während die Arbeitslosenquote die spezifische Situation von arbeitssuchenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Blick hat, wird im internationalen Vergleich häufig die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen (15 bis 24 Jahre) herangezogen, die weder erwerbstätig noch in Ausbildung sind (NEET = *not in employment, education or training*). Österreich weist beim Anteil der NEETs im EU-Vergleich günstige Werte auf, wie in Abbildung A1.4.b zu sehen ist. Ähnlich den Vergleichswerten 2010 macht die Gruppe 2019 etwa 7 % der Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus, dabei bestehen nur geringe Unterschiede nach Geschlecht. Die EU-weite Quote liegt hingegen bei etwa 10 %. Im Vergleich mit ausgewählten, vor allem in ihrem Wohlstand vergleichbaren Ländern finden sich jedoch auch welche mit deutlich niedrigeren Werten als Österreich, bspw. die Niederlande oder Schweden. In Letzterem liegt die Quote mit nunmehr 6 % um mehr als zwei Prozentpunkte niedriger als 2010. Eine vollständige Liste aller Länder, für die in Eurostat berichtet wird, kann dem Online-Datenmaterial zur Abbildung entnommen werden.

Die Situation der Covid-19-Pandemie stellte das Schulsystem ab März 2020 vor völlig neue Herausforderungen. Zum Schutz der Gesundheit der Bevölkerung wurden die Schulen mit 16.03.2020 per Verordnung auf ortsungebundenen Unterricht – medial oft als *distance learning* bezeichnet – umgestellt. Es folgten weitere Verordnungen und Erlässe, die eine teilweise Öffnung der Schulräume wieder ermöglichten oder die Öffnung aufgrund steigender Virenzidenzen wieder rückgängig machten. Tabelle A1.5.a im Online-Datenmaterial stellt den Verlauf vom 24.02.2020 bis 09.07.2021 dar. Dabei handelt es sich exemplarisch um das Sommersemester des Schuljahrs 2019/20 und das Schuljahr 2020/21 in Oberösterreich und der Steiermark (den Ländern mit den spätesten Semesterferien). Für eine analytische Betrachtung müssen dabei Schul- und Regionalspezifika außer Acht gelassen werden, wie den Anmerkungen der Abbildung A1.5.a entnommen werden kann.

A1.5 – Covid-19-Situation

2 Nach Aufbereitung der Abbildung und des Datenmaterials von A1.4.a wurden von der Statistik Austria für das Jahr 2020 eine Arbeitslosenquote Jugendlicher von 10,5 % im Jahr 2020 und damit ein Anstieg um 2 Prozentpunkte gegenüber 2019 berichtet (Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2020).

In Abbildung A1.5.a werden drei Kategorien der Unterrichtserteilung unterschieden: a) Präsenzunterricht an der Schule, wie es dem Regelbetrieb entspricht, b) Teilung von Klassen bzw. Blockung der Schultage für Anteile der Schülerschaft einer Schule mit dem Ziel, zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht die volle Schülerschaft an der Schule zu haben, und c) ortsungebundener Unterricht (letzteres nur im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21), der mehrheitlich zuhause per *distance learning* stattgefunden hat, wobei auch Betreuungsmöglichkeiten an den Schulen gegeben waren. Abgesehen von Sonderregelungen wurden in den Verordnungen die Schüler/innen der Primarstufe (an Volks- und Sonderschulen), die Schüler/innen der Sekundarstufe I (an Mittelschulen, AHS-Unterstufen und Sonderschulen), die Schüler/innen der Sekundarstufe II (außer Abschlussklassen) sowie die Abschlussklassen von maturaführenden und berufsbildenden Schulen gesondert behandelt. Nur in der Primarstufe fand der Unterricht in den drei von der Pandemie betroffenen Semestern mehrheitlich in vollständigem Präsenzunterricht an den Schulen statt (168 von 274 Schultagen; 61%). Eine vergleichsweise geringe Anzahl an Schultagen mit vollständig ortsungebundenem Unterricht hatte neben der Primarstufe auch die Sekundarstufe I (jeweils 69 Schultage). Für Schüler/innen der Sekundarstufe II und für Schüler/innen in Abschlussklassen von maturaführenden und berufsbildenden Schulen kamen die drei Kategorien zu je einem Drittel vor. Im Hinblick auf Abschlussklassen ist allerdings zu beachten, dass ihre Schuljahre 2019/20 und 2020/21 genau um jene Zeiträume – ermöglicht durch niedrigere Fallzahlen – die anderen Klassen wieder vermehrt Präsenzunterricht hatten.

Mit Fokus auf Kinder, deren beider Eltern berufstätig sind, bestand stets die Möglichkeit, Kinder zur Betreuung an den Schulen anzumelden. Dies sollte keine Alternative zum ortsungebundenen Unterricht darstellen, sondern tatsächlichen Betreuungsbedürfnissen dienen, wenn den Eltern keine andere Betreuung möglich oder zumutbar schien. Für die Kalenderwochen 12 bis 16 im Jahr 2020 zeigt Abbildung A1.5.b, dass diese Form der Betreuung zunächst österreichweit die Ausnahme blieb (für Bundeslandspezifika siehe Online-Datenmaterial). Mit weiteren Wochen stiegen die Betreuungsquoten in den Volksschulen dann auf über 7% bis zur Kalenderwoche 24 an, was noch immer einem sehr geringen Anteil der Schülerschaft entspricht. Die älteren Kinder der NMS und AHS-Unterstufe wurden im Frühjahr 2020 großteils weiterhin zuhause betreut.

Eine neuerliche Erhebung (Kalenderwochen 47 bis 49) weist in Abbildung A1.5.b auf eine wesentlich andere Situation im Herbst 2020 hin: An den Volksschulen wurden nun mit stark steigender Tendenz 21,0% bis 27,4% der Schüler/innen an den Schulen betreut, an den Mittelschulen 7,5% bis 10,7%. Nur an den AHS-Unterstufen blieb die Quote auch im Herbst 2020 auf niedrigem Niveau, allerdings auch um über 2 Prozentpunkte höher als noch im Frühjahr.

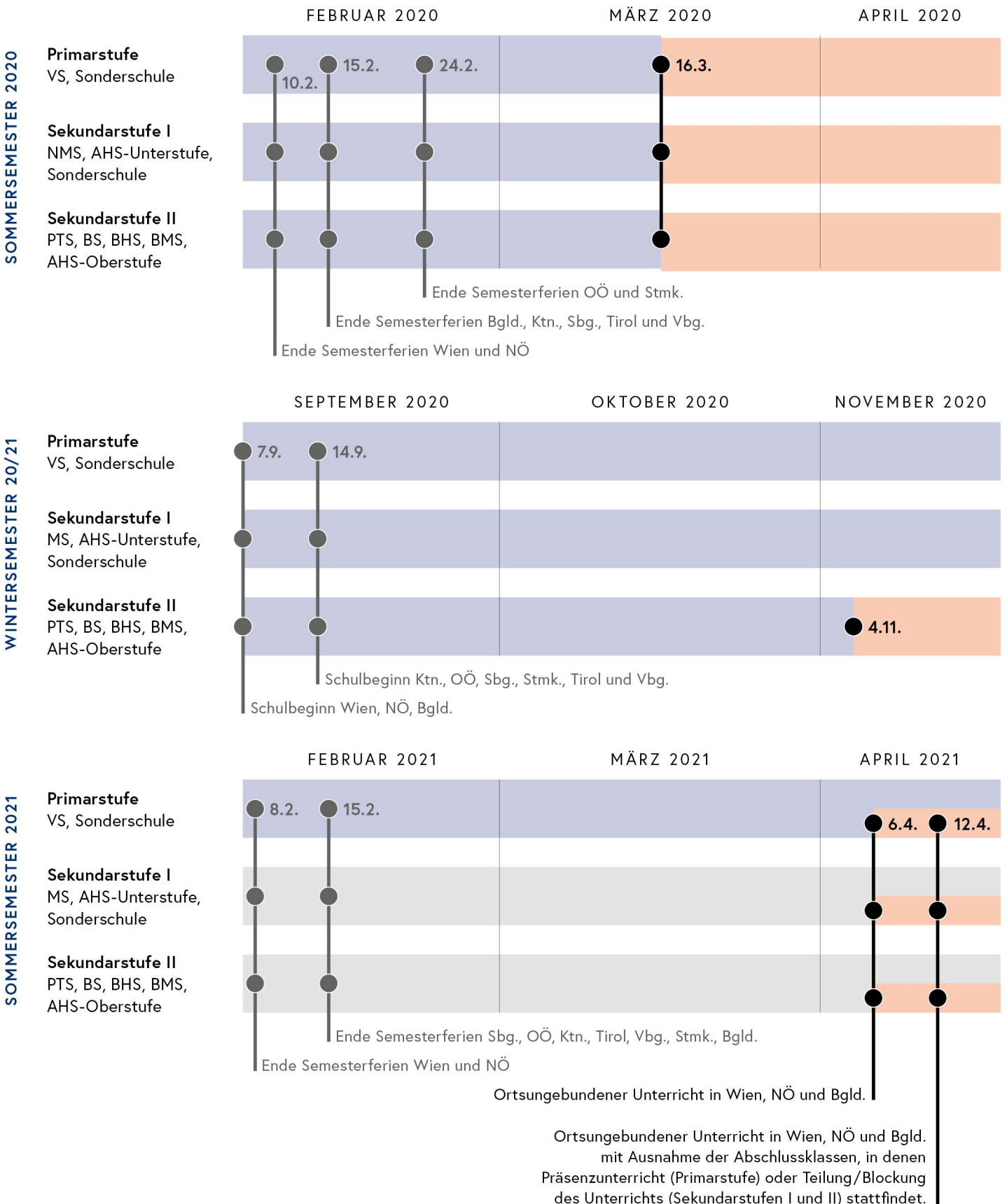
Abbildung A1.5.c zeigt schließlich eine besondere Problemlage der Covid-19-Situation auf: Mit diversen Unterschieden nach Schultyp und Bundesland waren im Juni 2020 nach Auskunft der Schulleiter/innen im Mittel bis zu 5% der Schüler/innen nicht für die Schulen erreichbar – sei es aus Mangel an technischen Voraussetzungen oder einem Mangel an Kooperationsbereitschaft bzw. Verständnis für die kommunikativen Notwendigkeiten. Etwas höher lagen die gemeldeten Anteilswerte noch bei den Pflichtschulen in Wien und deutlich höher bei den Sonderschulen, wobei hier zu bedenken ist, dass mitunter Anteilswerte weniger Schulen gemittelt wurden.

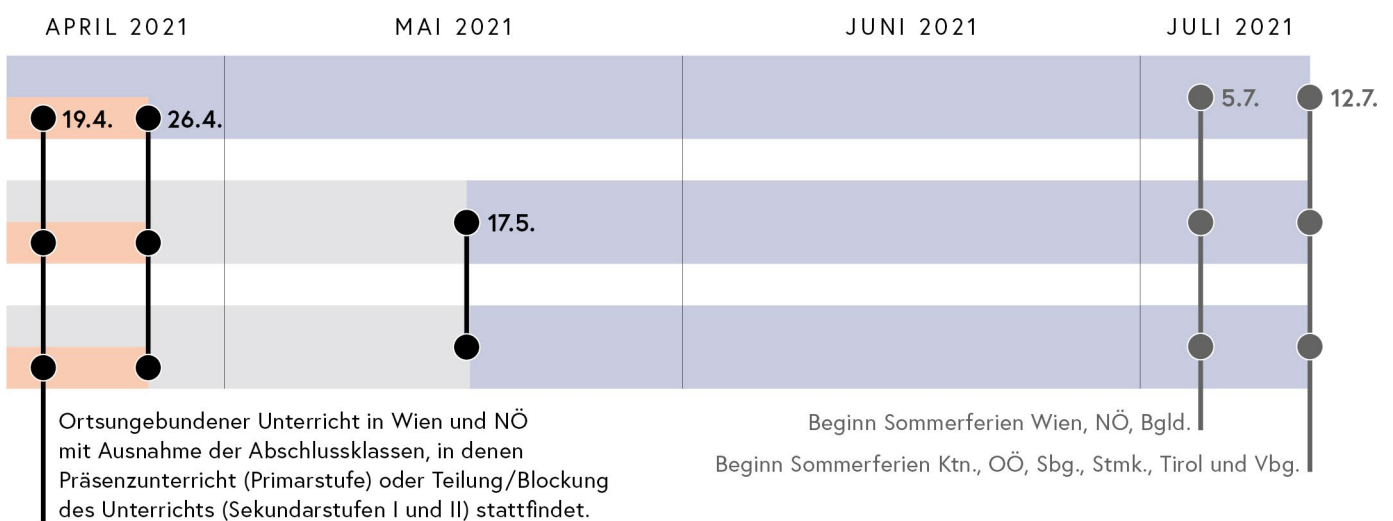
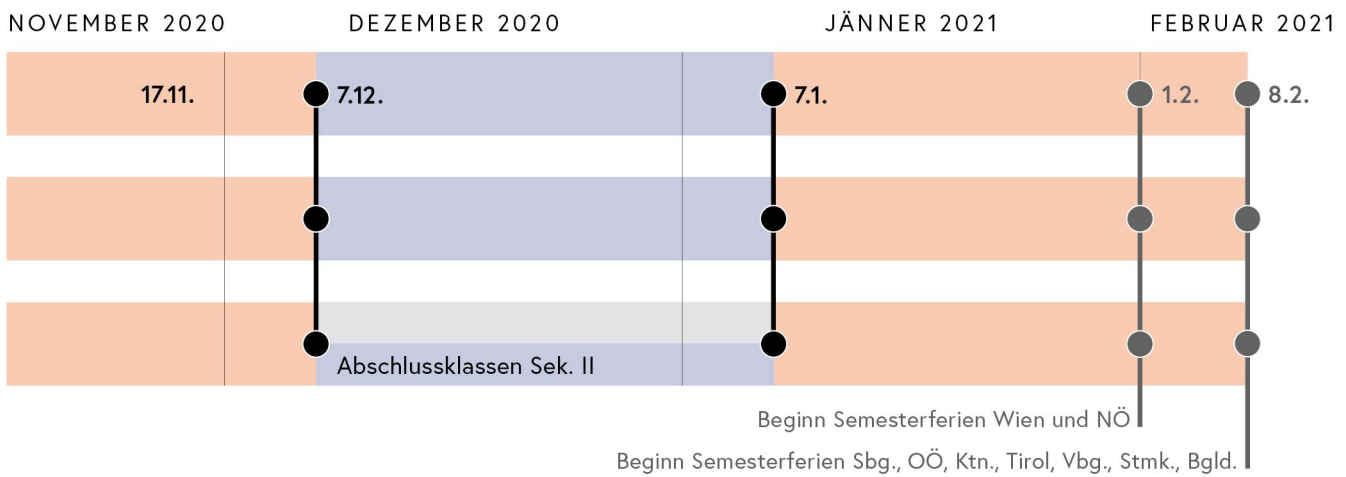
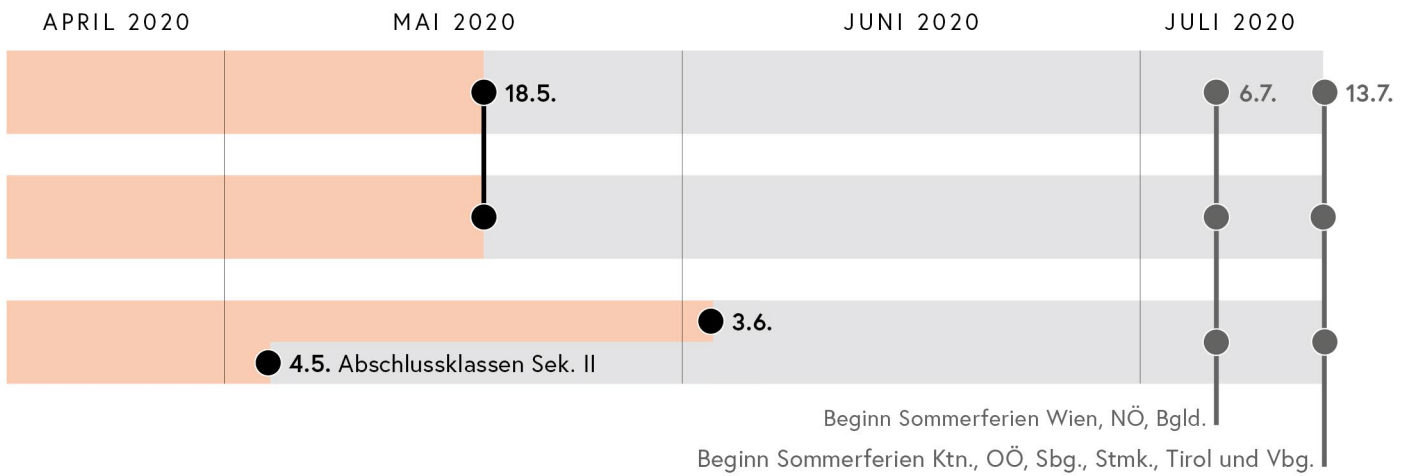


Kurz & bündig

- Die Anzahl der Schüler/innen im schulpflichtigen Alter wird nach Prognose bis 2030 spürbar steigen.
- Die stärksten Wanderungsbewegungen bestehen mit den „neuen EU-Ländern“, während die Migration aus und nach klassischen „Gastarbeiterländern“ an Bedeutung verliert.
- Ein Viertel der österreichischen Wohnbevölkerung weist 2020 einen Migrationshintergrund auf, in Wien sind es 46%.
- 5,4% des BIP und 11,1% der Staatsausgaben wurden 2019 für Bildung aufgewendet – Tendenz steigend.
- Österreich liegt bei den Bildungsausgaben im EU-Vergleich meist über dem Durchschnitt, aber nicht in allen Bereichen.
- Höhere Bildungsausgaben bestehen in den nordischen Ländern.
- Die Arbeitslosenquote Jugendlicher und junger Erwachsener liegt in Österreich zwischen 2010 und 2019 um die 10% bei deutlichen Unterschieden je nach Urbanisierungsgrad.
- Österreich liegt beim Anteil der NEETs unter dem EU-Schnitt, doch einige vergleichbare Länder erreichen noch geringere Anteile.
- Weniger als die Hälfte der Schultage zwischen Februar 2020 und Jänner 2021 konnten vollständig und für alle im Präsenzunterricht stattfinden.
- Die Möglichkeit zur Betreuung der Schüler/innen an der Schule wurde im Herbst 2020 deutlich häufiger genutzt als im Frühjahr 2020.
- Etwa jede zwanzigste Schülerin bzw. jeder zwanzigste Schüler war im ortsungebundenen Unterricht nicht für die Schulen erreichbar.

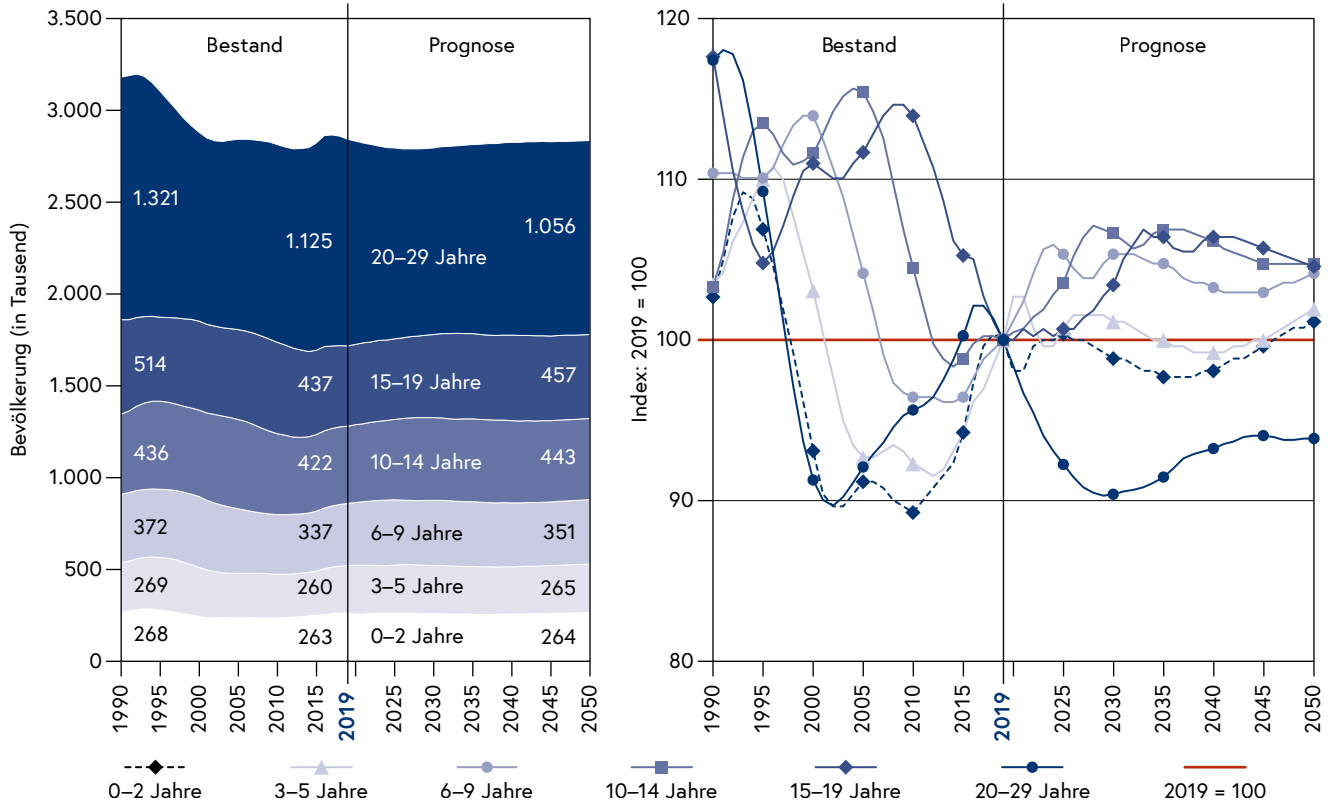
Abb. A1.a: Schulbetrieb vom Sommersemester 2020 bis zum Sommersemester 2021 (durch COVID-19-Pandemie)





A1.1 – Demografische Entwicklung in den bildungsspezifischen Altersgruppen

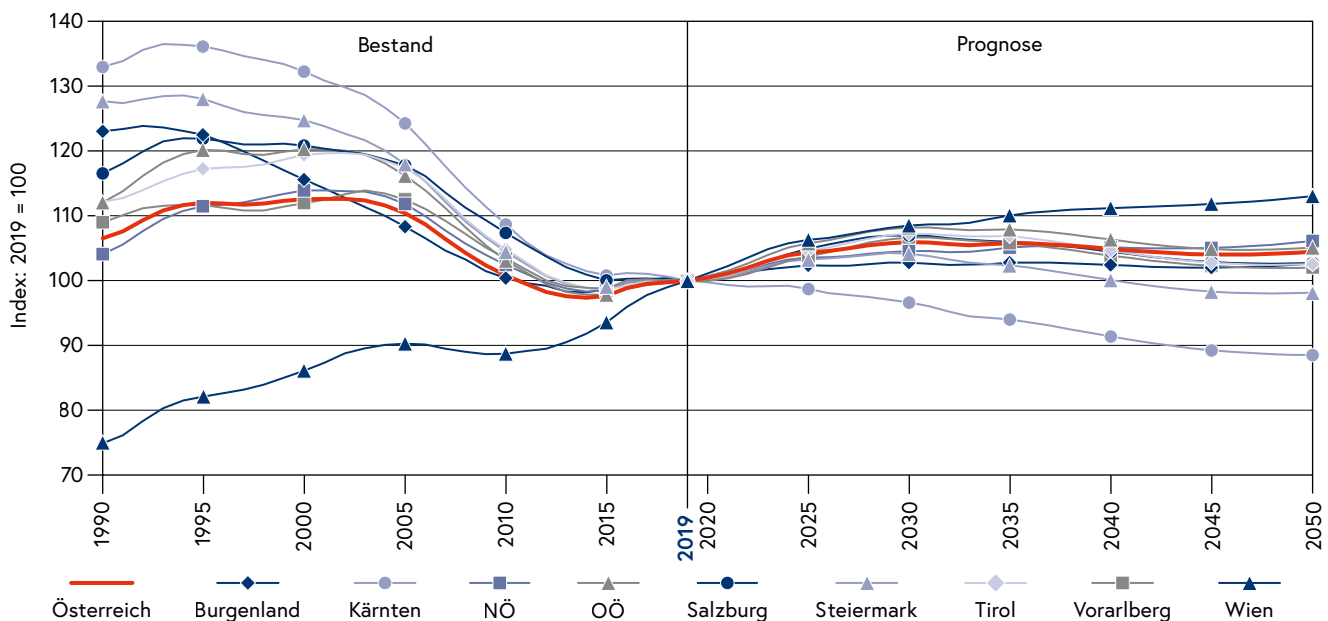
Abb. A1.1.a: Entwicklung der Bevölkerung nach bildungsspezifischen Altersgruppen (1990 bis 2050)



Anmerkung: Ab 2020 prognostizierte Werte.

Quellen: Statistik Austria (Bevölkerungsstatistik, Bevölkerungsprognose 2019 [Hauptvariante]). Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. A1.1.b: Entwicklung der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter (6- bis 14-Jährige) nach Bundesland (1990 bis 2050)

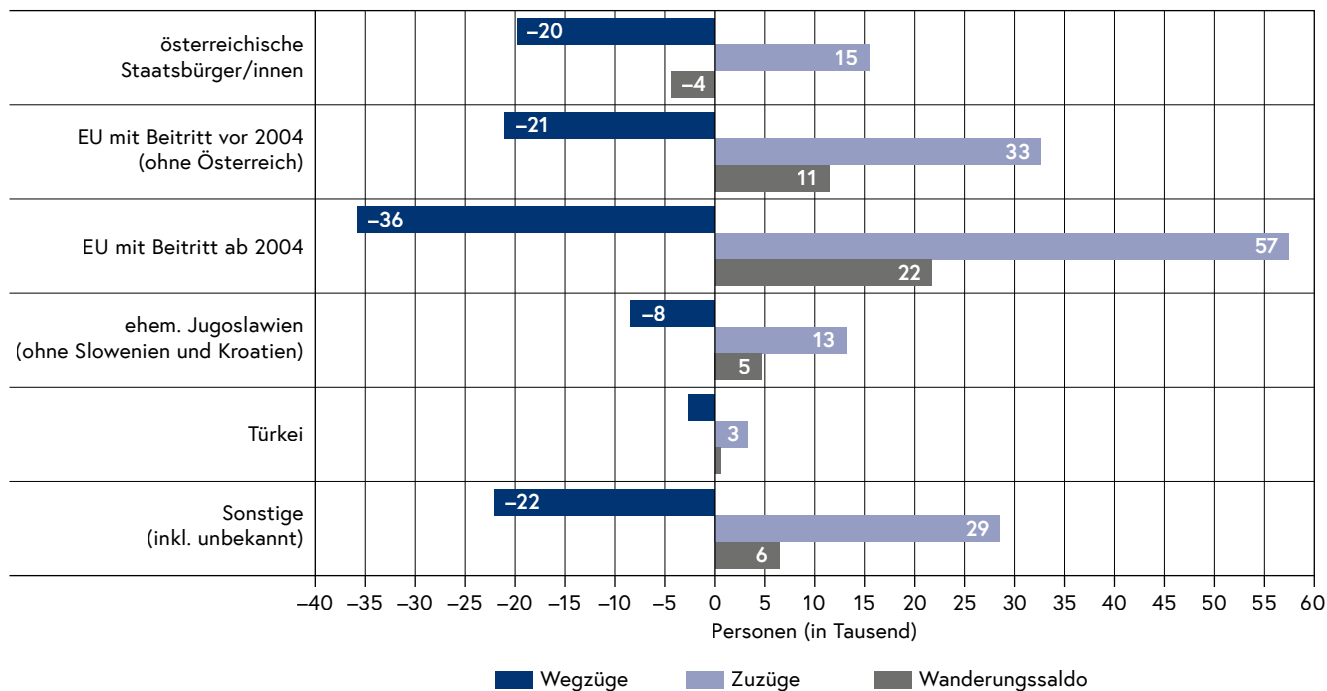


Anmerkung: Ab 2020 prognostizierte Werte.

Quellen: Statistik Austria (Bevölkerungsstatistik, Bevölkerungsprognose 2019 [Hauptvariante]). Berechnung und Darstellung: IQS.

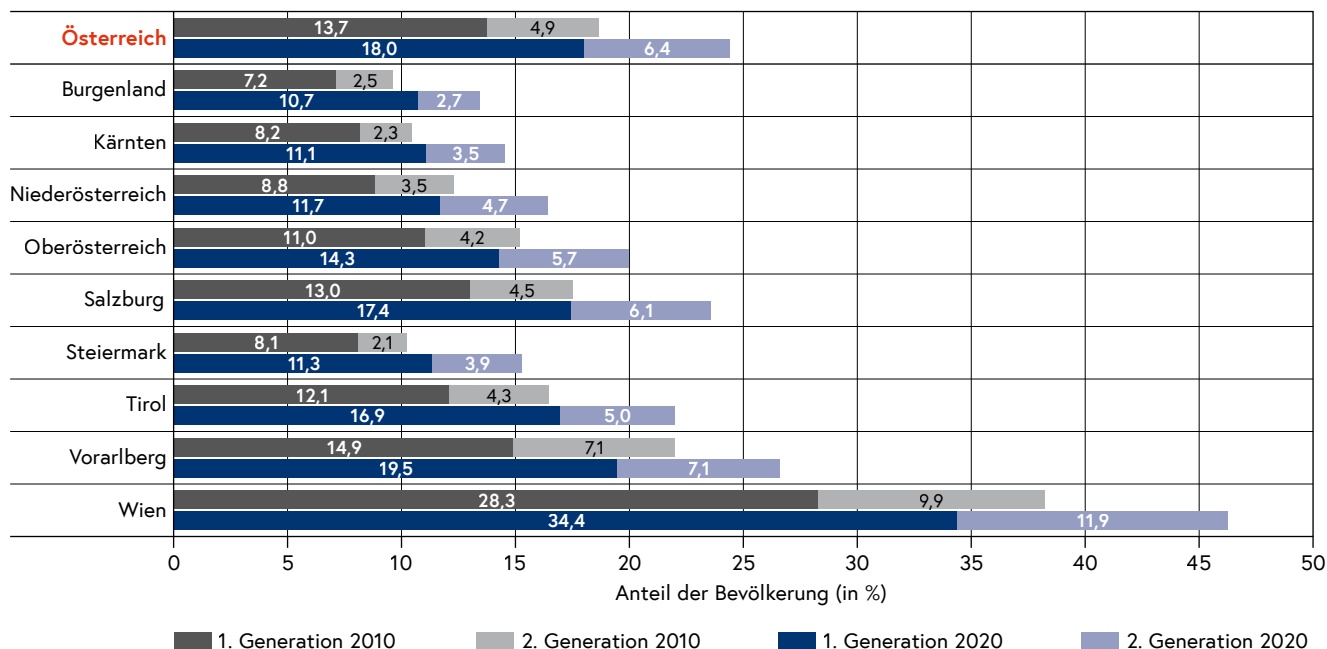
A1.2 – Entwicklung der Zuwanderung und des Bevölkerungsanteils mit Migrationshintergrund

Abb. A1.2.a: Zu- und Wegzüge nach Staatsbürgerschaft (2019)



Quelle: Statistik Austria (Wanderungsstatistik). Darstellung: IQS.

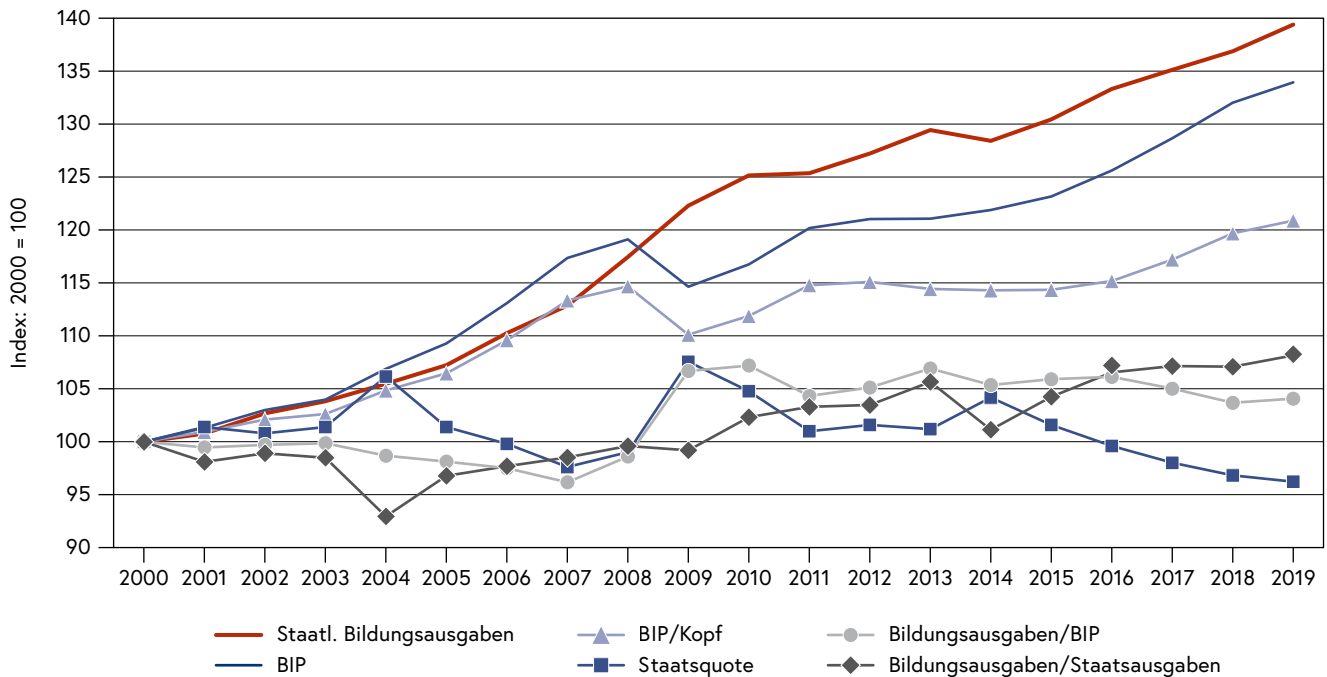
Abb. A1.2.b: Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesland (Jahresdurchschnitt 2010 und 2020)



Quelle: Statistik Austria (Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung). Darstellung: IQS.

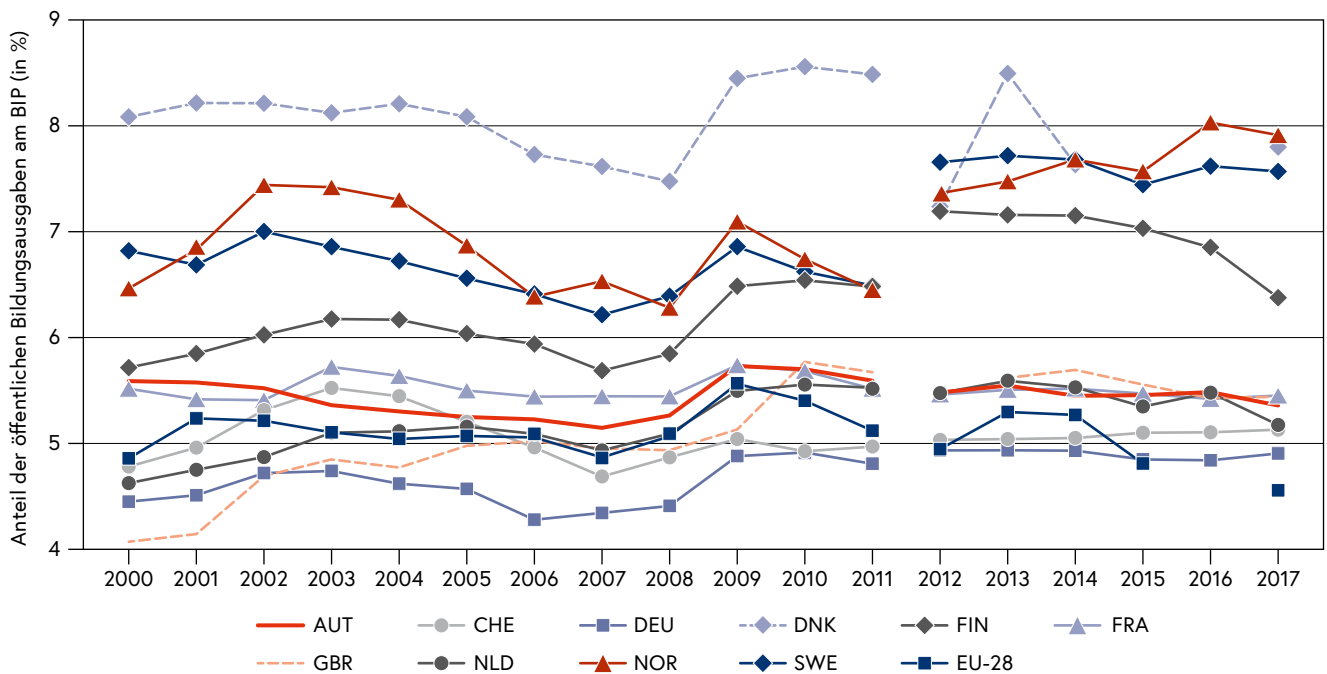
A1.3 – Wirtschaftliche Rahmenbedingungen und Bildungsausgaben

Abb. A1.3.a: Staatliche Bildungsausgaben, Bruttoinlandsprodukt und Staatsausgaben in Österreich zu Preisen von 2015 (2000 bis 2019)



Quellen: Statistik Austria (Bildungsausgabenstatistik, Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung). Berechnung und Darstellung: IHS.

Abb. A1.3.b: Entwicklung der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt im Vergleich mit ausgewählten Ländern (2000 bis 2017)

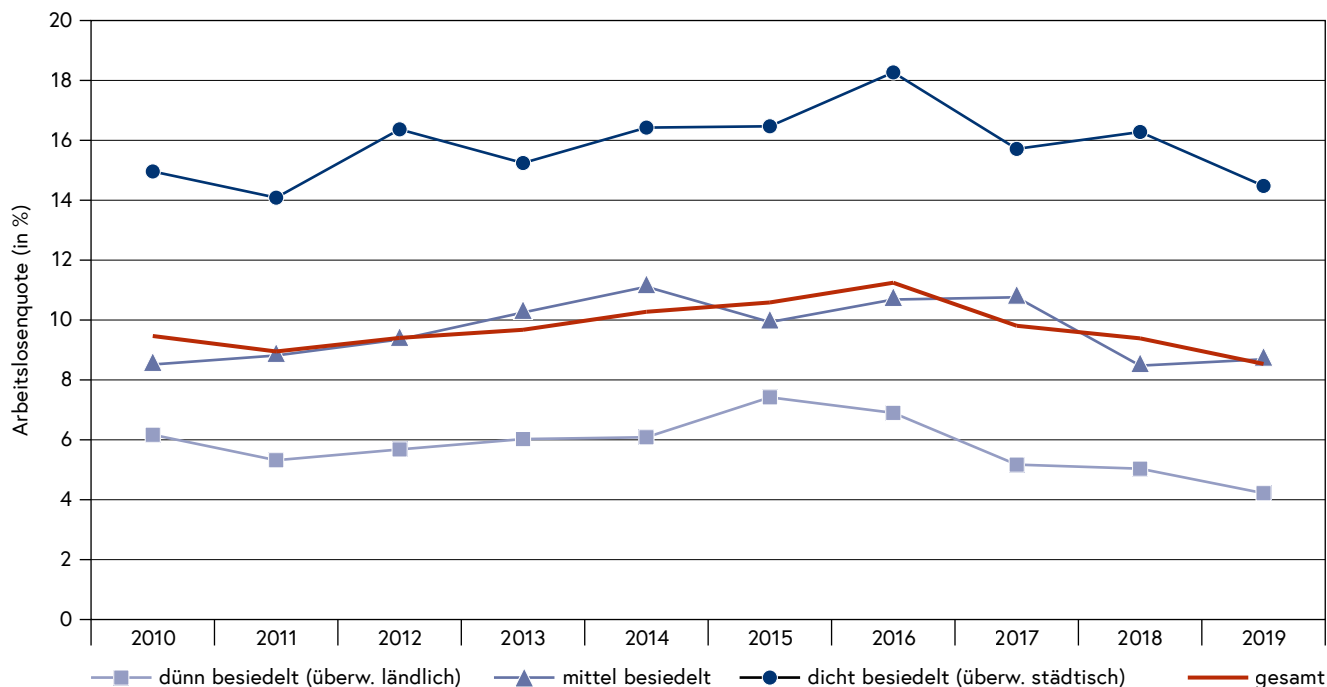


Anmerkungen: Aufgrund einer Umstellung des Erhebungskonzepts kommt es im Jahr 2011 zu einem Zeitreihenbruch. Werte bis 2011 basieren auf ISCED-1997, Werte ab 2012 basieren auf ISCED-2011. Zudem bestehen vereinzelt fehlende Werte (siehe Online-Datenmaterial).

Quellen: UNESCO, Eurostat und World Bank. Berechnung und Darstellung: IHS.

A1.4 – Jugendarbeitslosigkeit

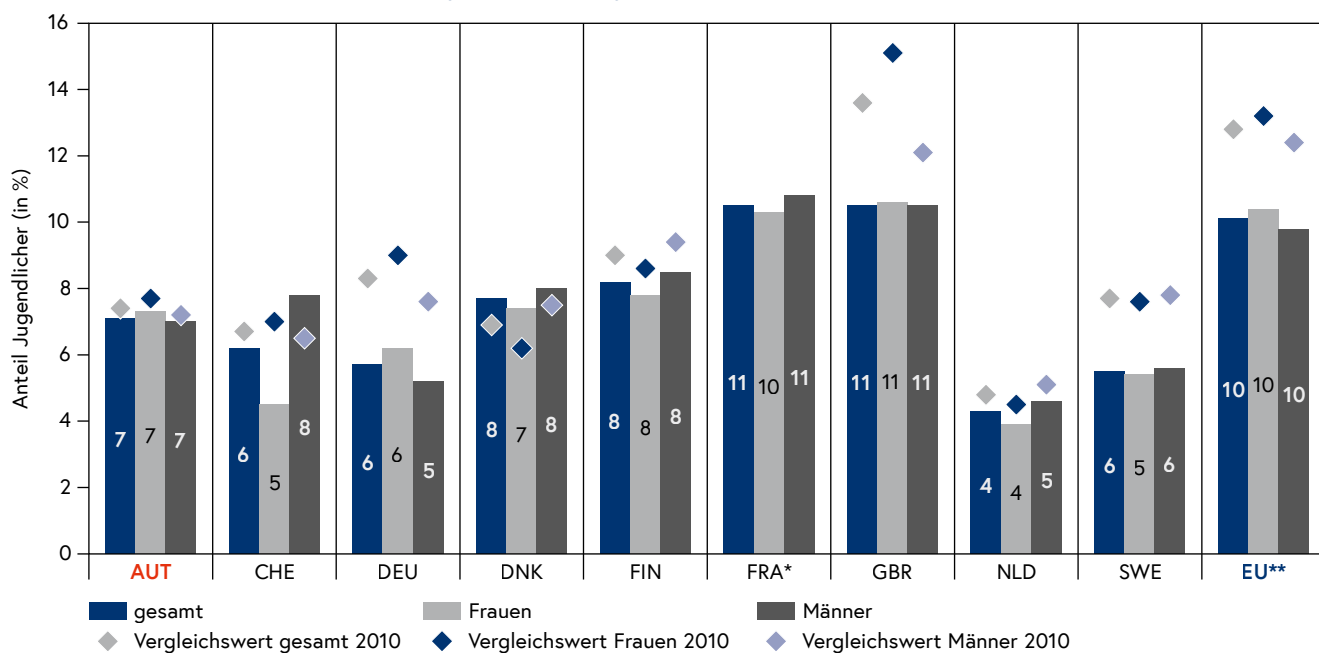
Abb. A1.4.a: Arbeitslosenquote der 15- bis 24-Jährigen nach Urbanisierungsgrad (2010–2019)



Anmerkungen: Arbeitslosenquote als Anteil der Wohnbevölkerung im entsprechenden Alter ohne Nichterwerbspersonen (in formaler Ausbildung, Präsenz-/Zivildienst etc.). Für die Definition des Urbanisierungsgrads siehe Einleitung von Teil 2.

Quelle: Statistik Austria (Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung). Darstellung: IQS.

Abb. A1.4.b: Nichterwerbstätige Jugendliche (15 bis 24 Jahre), die sich weder in Aus- noch in Weiterbildung befinden (NEETs) im Vergleich mit ausgewählten Ländern (2019)

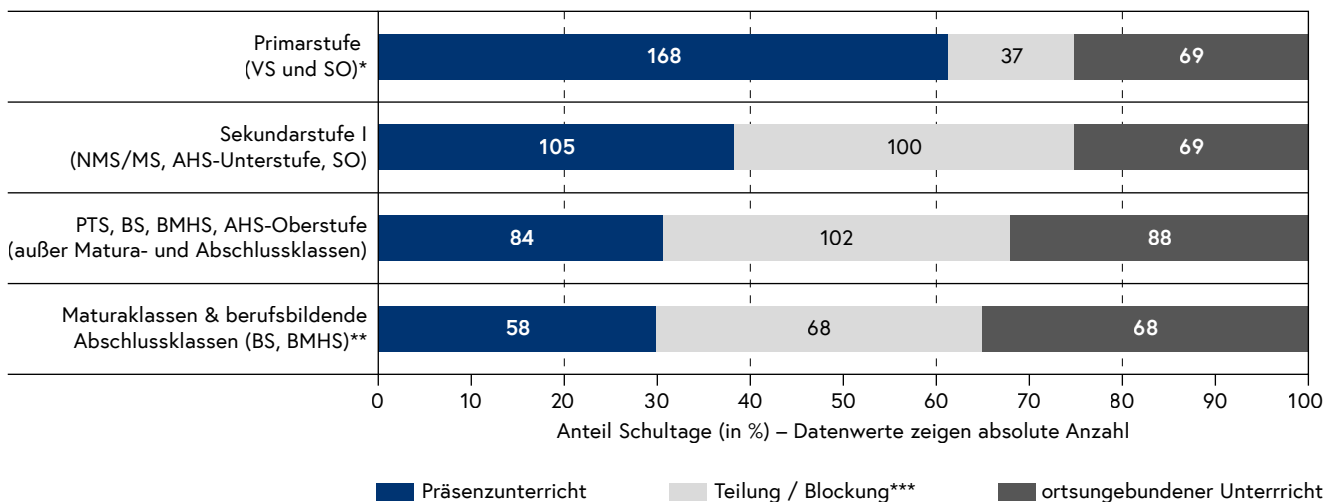


Anmerkungen: * für Frankreich keine Vergleichswerte 2010 verfügbar, ** inkl. Kroatien vor seinem Beitritt.

Quelle: Eurostat (Labour Force Survey). Darstellung: IQS.

A1.5 – Covid-19-Situation

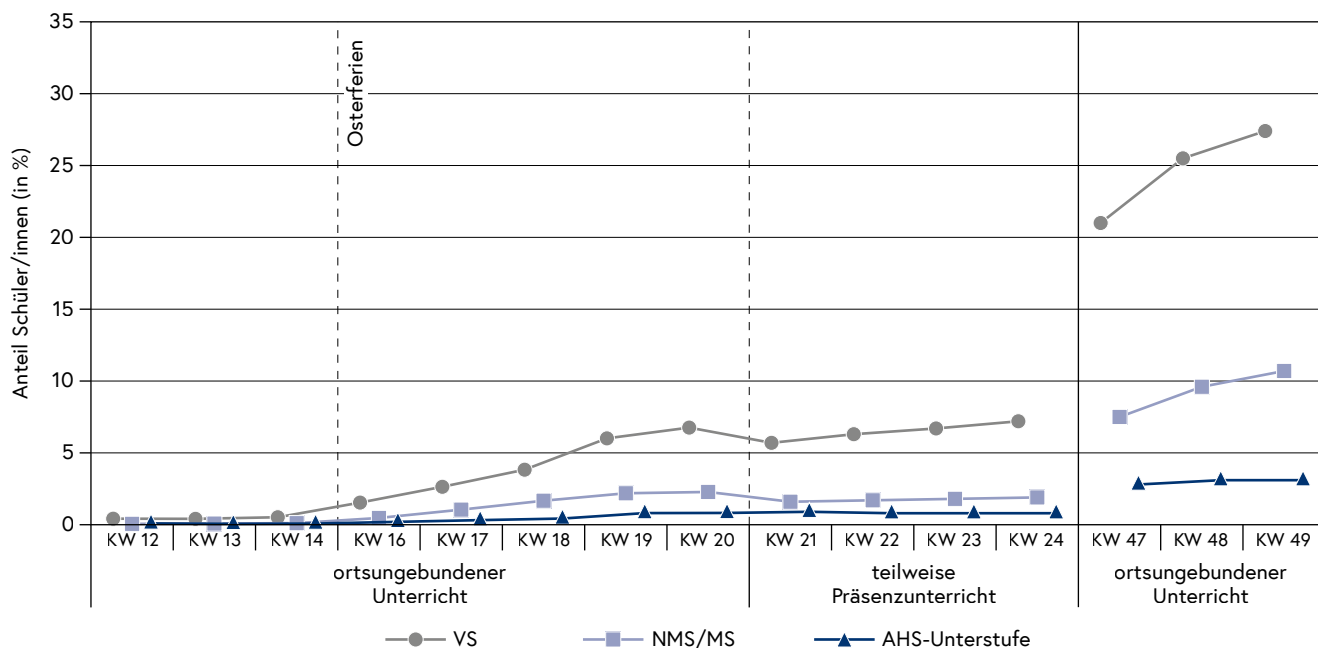
Abb. A1.5.a: Präsenzunterricht, Teilung/Blockung und ortsungebundener Unterricht für verschiedene Schülergruppen (Sommersemester 2020 und Schuljahr 2020/21)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit bilden Schultage über drei Semester (Sommersemester des Schuljahrs 2019/20 und Schuljahr 2020/21) exemplarisch für Oberösterreich und die Steiermark vom 24.02.2020 bis 09.07.2021 unter der Annahme, dass 2019 bereits Herbstferien gehalten wurden (und damit die Dienstage nach Ostern und Pfingsten Schultage waren). Ohne Berücksichtigung schulautonom freier Tage, von Sonderregelungen für einzelne Schulen, verordneter Schulschließungen und regionaler Beschränkungen (Schulampel, Lockdown in den östlichen Bundesländern etc.). *Für Abschlussklassen der Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe I galten mitunter besondere Regelungen, die hier der Einfachheit halber nicht berücksichtigt sind. ** Für Abschlussklassen wurde das Sommersemester 2020 nur bis zum Beginn der schriftlichen Matura am 25.05.2020 und das Sommersemester 2021 nur bis zum Ende des Unterrichtsjahrs in Maturaklassen am 02.05.2021 gezählt. Je nach dem letzten Schultag in berufsbildenden Abschlussklassen kommen für diese noch bis zu 28 Tage mit Teilung bzw. Blockung im Sommersemester 2020 und 9 Tage mit Teilung bzw. Blockung sowie 38 Tage Präsenzunterricht im Sommersemester 2021 hinzu. *** Darunter fallen Teilungen von Klassen zwischen Präsenz- und ortsungebundenem Unterricht sowie Blockungen der Schülerschaft zum selben Zweck.

Quelle: BMBWF. Darstellung: IQS.

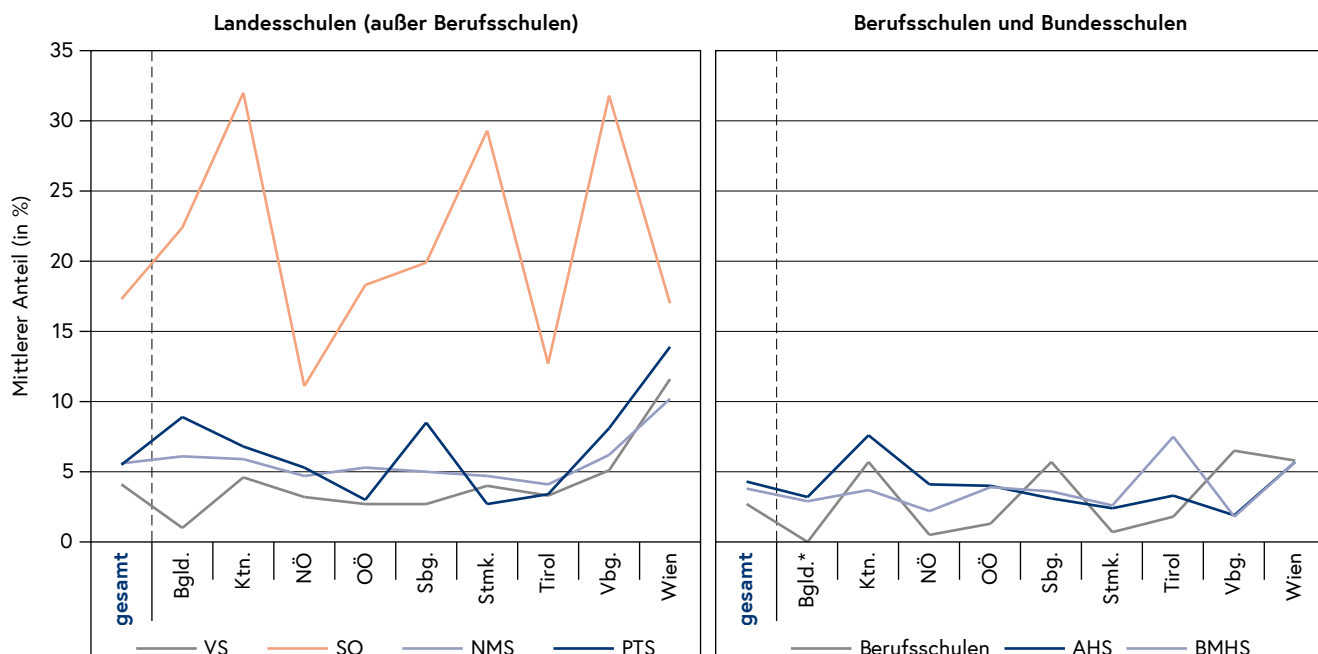
Abb. A1.5.b: Anteil der zur Betreuung an den Schulen anwesenden Schüler/innen nach Schultyp (KW 12–24 sowie KW 47–49 im Jahr 2020)



Anmerkung: Der Anteil der zur Betreuung an den Schulen anwesenden Schüler/innen schließt angeordnete Anwesenheiten ein, sofern sie nicht dem regulären Unterricht zuzurechnen sind.

Quelle: BMBWF. Darstellung: IQS.

Abb. A1.5.c: Mittlerer Anteil der für die Schulen nicht erreichbaren Schüler/innen im ortsungebundenen Unterricht nach Bundesland (Juni 2020)



Anmerkungen: Dargestellt sind Mittelwerte der Anteilswerte nicht erreichbarer Schüler/innen nach Auskunft der Schulleiter/innen. *Wert für Berufsschulen im Burgenland basiert auf weniger als 5 Schulen.

Quelle: BMBWF (Infrastrukturserhebung 2020). Darstellung: IQS.

A2 – Schülerschaft der Primarstufe

In dieser Indikatorengruppe wird die Schülerschaft der Primarstufe auf verschiedene Risikomerkmale hin untersucht, welche einen wesentlichen Einfluss auf den Bildungserfolg haben können. Zum einen werden die Bildungshintergründe und der sozioökonomische Status, operationalisiert durch die höchsten Bildungsabschlüsse und die verschiedenen Berufsgruppen der Eltern, nach Migrationsstatus dargestellt (A2.1). Diese Merkmale üben einen indirekten Einfluss auf die Bildungserfolgswahrscheinlichkeit der Volksschulkinder aus. Die Verteilung von Kindern mit Migrationshintergrund und nach entsprechenden Herkunftsregionen sowie die Alltagssprache in der Primarstufe wird in Indikator A2.2 näher beleuchtet, welche sich je nach Urbanisierungsgrad und Bundesland zum Teil enorm unterscheidet. Diese Risikomerkmale werden anschließend kumuliert und im Zeitverlauf in A2.3 dargestellt. Der sonderpädagogische Förderbedarf unter Volksschülerinnen und Volksschülern wird nach Bundesland, Urbanisierungsgrad sowie im Zeitverlauf in Indikator A2.4 dargestellt. Die Datengrundlage dieser Indikatorengruppe beruht auf den Kontextfragebögen zur Überprüfung der Bildungsstandards, welche durch Daten der Gesamtevidenz der Schüler/innen nach dem Bildungsdokumentationsgesetz ergänzt werden.

A2.1 – Bildungshintergrund und sozioökonomischer Status

Die Bildungsherkunft der Volksschulkinder, operationalisiert durch den höchsten Bildungsabschluss der Eltern, gilt als Hinweis auf die Bildungsnähe der Familie. Es wird angenommen, dass sie deren kulturelle und kommunikative Praxis prägt. Dazu herangezogen wird der Elternteil mit dem höheren Bildungsabschluss. Die Bildungsherkunft (Abbildung A2.1.a) der Schüler/innen unterscheidet sich im Allgemeinen vom Bildungsstand der Gesamtbevölkerung und insbesondere vom Bildungsstand der Bevölkerung mit Migrationshintergrund, da die Eltern der Volksschulkinder der jüngeren Generation angehören, welche bereits höhere Bildungsabschlüsse erzielt hat. Trotz des Anstiegs des Bildungsniveaus in der Bevölkerung steigt der Anteil der Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss, wobei sich hier ein differenziertes Bild ergibt. Unter den einheimischen Kindern sind dies im Jahr 2018 lediglich 3%, während 43% einen Elternteil mit Lehrabschluss oder mit einem Abschluss einer mittleren Schule haben. Weitere 21% haben einen Elternteil mit Matura und mittlerweile fast ein Drittel (32%) hat zumindest einen Elternteil mit einem tertiären Bildungsabschluss (Universität, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Akademie). Der Bildungsstand der zugezogenen Eltern ist im Mittel geringer, gleichzeitig jedoch sehr heterogen. Bei etwa gleichen Anteilen von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss haben die Migrantinnen und Migranten der 1. Generation (Kind im Ausland geboren) im Vergleich zu jenen der 2. Generation (Kind in Österreich geboren) häufiger höhere Bildungsabschlüsse. Betrachtet man den Bildungsstand der Eltern nach Herkunftsregionen, so repräsentieren Eltern aus Deutschland den Zuzug hoher Bildungsschichten. Unter ihnen weist die Hälfte einen tertiären Bildungsabschluss vor. Im Gegensatz dazu haben von den Eltern türkischer Herkunft 39% maximal einen Pflichtschulabschluss und nur 9% einen tertiären Abschluss.

Bei einheimischen Kindern zeigt sich im zeitlichen Verlauf (Abbildung A2.1.b) eine konstante Tendenz zu einer Steigerung der Anteile an Eltern mit tertiärem Bildungsabschluss (2018: 32%) bei einer relativen Abnahme derjenigen mit Lehrabschluss oder mit mittlerem Schulabschluss. Betrachtet man die Kinder mit Migrationshintergrund im zeitlichen Verlauf, lässt sich ebenso eine Erhöhung der Anteile an Eltern mit Matura, universitärem oder ähnlichem Abschluss erkennen (von 39% im Jahr 2013 auf 46% im Jahr 2018). In dieser Gruppe gibt es jedoch einen differenzierten Verlauf des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit Eltern, welche über maximal einen Pflichtschulabschluss verfügen: dieser verkleinert sich zwar zuerst relativ stark um 5 Prozentpunkte auf 19% im Jahr 2015, steigt dann aber wieder leicht auf 21% im Jahr 2018.

Der berufliche Status der Eltern als Repräsentation des sozioökonomischen Status einer Familie kann als weiterer Faktor für den Bildungserfolg eines Kindes herangezogen werden. Ein höherer sozioökonomischer Status geht einher mit einem größeren ökonomischen Kapital (z. B. Nachhilfe, private Lernmittel etc.) sowie einem größeren kulturellen Kapital (wie etwa der Anzahl der Bücher zuhause, Theaterbesuch etc.). Für Abbildung A2.1.c wurden die Berufe der Eltern in vier gereichte Kategorien gefasst und jeweils die höchste Kategorie pro Elternpaar ausgewählt. Dabei handelt es sich um keine formale Reihung, sondern um die Abbildung der Erwartungshaltung, welche Berufe der Eltern im Allgemeinen mit welchen Bildungschancen der Kinder einhergehen.

Unter den einheimischen Eltern fallen 37% in die Kategorie „Führungskräfte/akademische Berufe“, welcher der höchste Berufsstatus zugesprochen wird. Weitere 21% wurden als „Techniker/innen und gleichrangige Berufe“ (umgangssprachlich oft als „Fachkräfte“ bezeichnet) klassifiziert und 39% als „Bürokräfte, Dienstleistungsberufe und Handwerk“. In die niedrigste Kategorie „Hilfsarbeitskräfte, Anlagenbediener/innen und Monteure/Monteurinnen“ fallen lediglich 3% der einheimischen Eltern. Unter den Migrantinnen und Migranten sind die Anteile in den beiden oberen Kategorien wesentlich geringer und in der niedrigsten Kategorie ist ihr Anteilswert etwa viermal so groß. Im Vergleich mit der Bildungsherkunft sind die Unterschiede beim beruflichen Status zwischen den Herkunftsregionen allerdings geringer. Sowohl bei einheimischen Kindern als auch bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gibt es eine leichte Tendenz zur Erhöhung des beruflichen Status bei den Eltern (Abbildung A2.1.d). Besonders stark zeigt sich ein Rückgang des Anteils der Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund in der niedrigsten Kategorie (Hilfsarbeitskräfte, Anlagenbediener/innen, Monteurinnen/Monteure) von 14% im Jahr 2013 auf 11% im Jahr 2018 bei einer Erhöhung des Anteils an Führungskräften und akademischen Berufen um drei Prozentpunkte vom Jahr 2015 zum Jahr 2018 auf 21%.

Der Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Volksschule stieg in den letzten Jahren kontinuierlich an (Abbildung A2.2.a bzw. zeitlicher Verlauf im Online-Datenmaterial), wobei die größte Gruppe aus Migrantinnen und Migranten der 2. Gene-

A2.2 – Migrationshintergrund und Sprachlichkeit

ration besteht (16%) und seit 2015 ein leichter Anstieg des Anteils der 1. Generation zu erkennen ist (um zwei Prozentpunkte auf 7%). Migrantinnen und Migranten weisen ein erhöhtes Risiko in sozialen Kennwerten auf, welche einen indirekten Einfluss auf den Bildungserfolg ausüben. In Abbildung A2.2.a wird ersichtlich, wie sehr sich die Bundesländer und Gemeinden nach Urbanisierungsgrad im Hinblick auf den Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund unterscheiden. Besonders deutlich zeigt sich der Unterschied zwischen dicht besiedelten, überwiegend städtischen Gemeinden mit einem Anteil von 44% der Schüler/innen mit Migrationshintergrund und dünn besiedelten, überwiegend ländlichen Gemeinden mit einem Anteil von 8%. Die Stadt Wien weist mit insgesamt 48% den höchsten Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund auf, während Kärnten (13%) und das Burgenland (13%) die niedrigsten Anteilswerte haben.

Die Anteilswerte der Bundesländer mit Ausnahme von Vorarlberg lassen sich weitgehend aus ihrer Gemeindestruktur erklären. In der Darstellung der Herkunftsregionen werden Kinder mit deutschen Eltern abweichend zur BIST-Definition des Migrationsstatus separat angeführt. Auffallend hierbei sind die hohen Anteile von Familien aus der Sammelkategorie „anderes Land“ bei gleichzeitigem Rückgang der Anteile der Länder des ehemaligen Jugoslawiens, der Türkei und Deutschlands. Österreichweit hat sich seit 2015 der Anteil aus anderen Ländern um neun Prozentpunkte auf 49% erhöht, unter den Bundesländern weist hier das Burgenland mit 70% den höchsten Anteilswert auf.

In Abbildung A2.2.b ist der Verlauf der Anteilswerte von Staatsbürgerschaften (außer Österreich) der Schüler/innen in der Primarstufe dargestellt. Auffällig ist auch hier der starke Anstieg aus nicht gesondert kategorisierten Staaten seit 2014/15, welcher mit den jüngsten Fluchtbewegungen zusammenhängen dürfte. Auch die Staatsbürgerschaften aus der EU-27 bzw. des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) verzeichnen einen konstanten Anstieg. Da Kinder der Gastarbeitergeneration oftmals bereits die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, sinkt der Anteil der Schüler/innen mit Staatsbürgerschaften der Türkei.

Als wesentlicher Faktor für den Bildungserfolg wird mit wenigen Ausnahmen das ausreichende Verstehen der Unterrichtssprache Deutsch betrachtet. In Abbildung A2.2.c sind die Erstsprachen sowie die Sprachgruppen außer Deutsch nach Bundesland und Urbanisierungsgrad dargestellt. Hierfür werden Schüler/innen bzw. Eltern nach den Erstsprachen bzw. den im Alltag gebrauchten Sprachen des Kindes befragt. Österreichweit haben 2018 unter den Schülerinnen und Schülern der 4. Schulstufe der Volksschule 69% ausschließlich Deutsch, 7% Deutsch und eine oder mehrere andere Sprache(n) und mit 24% fast ein Viertel ausschließlich eine oder mehrere andere Sprachen als Erstsprache. Der nicht deutschsprachige Anteil variiert nach Bundesländern bzw. Urbanität; während er in dünn besiedelten Gemeinden mit 9% eher gering ist, ist er in dicht besiedelten mit 45% fünfmal so hoch. Wien übertrifft diesen Wert noch um weitere fünf Prozentpunkte, während Kärnten mit 13% den kleinsten Anteilswert aufweist.

Es gilt zu bedenken, dass die Bildungsstandardüberprüfung nur einen Teil der österreichischen Schülerschaft abbildet und zu erwarten ist, dass die Anteilswerte von Kindern ohne deutsche Erstsprache unter den von der Überprüfung – vor allem aufgrund eines a. o. Status – ausgenommenen Schülerinnen und Schülern wesentlich höher liegen (Abbildung C1.1.d). Auf der rechten Seite der Abbildung A2.2.c sind die Erstsprachen (außer Deutsch) nach Bundesland und Urbanisierungsgrad dargestellt. Auffällig ist hier wie bei den Herkunftsregionen (Abbildung A2.2.a) der relativ große Anteil an „anderen Sprachen“; die Unterschiede zwischen den Bundesländern folgen der demografischen Struktur nach anerkannten Minderheitssprachen (im Burgenland, in Kärnten und der Steiermark) und den Herkunftsländern. Abbildung A2.2.d zeigt die Anteilswerte von Gruppen der von Schülerinnen und Schülern erstgenannten Alltagssprachen (außer Deutsch) im Zeitverlauf von 2006/07 bis 2019/20. Dabei ist auch hier die starke Zunahme von nicht weiter klassifizierten Sprachen außerhalb der für Gastarbeitermilieus typischen Sprachen auffallend, während Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch stagnieren.

In den bisherigen Indikatoren von Indikatorengruppe A2 wurden soziale und familiäre Herkunftsmerkmale der Volksschüler/innen getrennt behandelt. Zwischen diesen bestehen aber vielfältige Zusammenhänge, so geht etwa ein niedriger Berufsstatus der Eltern häufig mit geringer formaler Bildung einher. Abbildung A2.3.a versucht im Zeitverlauf ein Gesamtbild möglicher Risikofaktoren für den Bildungserfolg von Kindern zu zeichnen. Dabei werden drei Merkmale herangezogen: a) Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss, b) niedriger Berufsstatus der Eltern (Indikator A2.1) und c) nichtdeutsche Erstsprache der Schüler/innen (Indikator A2.2). Schüler/innen werden anhand ihrer Ein- oder Mehrfachzugehörigkeit zu diesen Merkmalsgruppen klassifiziert.

A2.3 – Kumulation sozialer Risiken in der Primarstufe

Österreichweit lässt sich eine Steigerung des Anteils der Volksschüler/innen erkennen, welche in wenigstens eine der oben definierten Risikokategorien fallen. Waren es im Jahr 2013 noch 23%, beträgt dieser Wert 2018 schon 28%. Mit nur 1% konstant geblieben ist der Anteil der Kinder, welche in alle drei Risikokategorien fallen. Dem Migrationshintergrund an sich wird kein Risiko für den Bildungserfolg *per se* zugeschrieben. Vielmehr wird in der Darstellung nach Migrationsstatus ersichtlich, dass sich unter den Migrantinnen und Migranten der 1., aber auch der 2. Generation häufiger Schüler/innen mit sozialen Risikofaktoren befinden. Es ist dies nicht nur das Merkmal Erstsprache, sondern es sind auch – meist in Kombination mit der Sprache – niedriger Berufsstatus und geringe formale Bildung der Eltern.

4% der Schüler/innen mit Migrationshintergrund tragen alle drei Risiken für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn, dieser Wert bleibt über die Zeit hin vergleichbar. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in der 1. Generation, die ein oder zwei Risikomerkmale tragen, ist seit 2015 von 84% auf 89% gestiegen. Nach Urbanisierungsgrad der Gemeinden zeigen sich zudem Unterschiede zugunsten der dünn besiedelten, überwiegend ländlichen Gemeinden, in denen sich kaum Schüler/innen mit Mehrfachrisiken

befinden (2% mit zwei Risikofaktoren, 0,3% mit allen drei Risikofaktoren). Hingegen zeigt Wien – welches in dieser Darstellung aufgrund seiner Besonderheit aus den dicht besiedelten Gemeinden ausgenommen wurde – die höchsten Anteilswerte von Schülerinnen und Schülern mit zwei (13%) oder drei Risikofaktoren (2%). Die weiteren dicht besiedelten sowie die mittel besiedelten Gemeinden reihen sich dazwischen konsistent ein.

A2.4 – Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Im folgenden Indikator wird ein Überblick über die Situation des sonderpädagogischen Unterrichtswesens gegeben. Der Fokus hierbei liegt auf der Primarstufe (inkl. Vorschulstufe), wobei eine Kategorisierung der Schüler/innen verwendet wird, die inhaltlich die Diskussion um Integration besser unterstützt und daher u. U. von amtlichen Statistiken geringfügig abweicht (die Definition ist im Online-Datenmaterial des Kapitels A nachzulesen). Da in der Gesamtevidenz der Schüler/innen nach Bildungsdokumentationsgesetz 2002 keine Daten zum sozialen Hintergrund, zur Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) oder zur Lehrplaneinstufung vorliegen, sind die Analysen auf das Geschlecht beschränkt. Abbildung A2.4.a zeigt den Anteil der Schüler/innen mit SPF in der Primarstufe aufgeteilt nach Bundesland und Urbanisierungsgrad (2019/20) sowie im Zeitverlauf für Österreich (2006/07–2019/20). Österreichweit haben 2019/20 2,8% bis zur 4. Schulstufe (10.034 Schüler/innen) sonderpädagogischen Förderbedarf, wobei Buben anteilmäßig häufiger betroffen sind. Über die Bundesländer hinweg streuen die Anteile von 1,5% (Tirol) bis 4,1% (Salzburg). Betrachtet man den SPF nach Urbanisierungsgrad, so ist der Anteil in dünn besiedelten (überwiegend ländlichen) Gebieten mit 1,9% deutlich kleiner als in mittel und dicht besiedelten Gebieten (3,5% und 3,3%). Betrachtet man österreichweit den zeitlichen Verlauf des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit SPF, so lässt sich seit 2006/07 (2,7%) eine Steigerung erkennen, welche ihren Höhepunkt mit 3,4% im Schuljahr 2014/15 hat. Seit 2015/16 kann man tendenziell einen Rückgang des Anteils an SPF-Schülerinnen und -Schülern erkennen. Vergleicht man die Werte von 2016/17 auf Bundeslandebene, so wird deutlich, dass sich dieser Rückgang verstärkt in Kärnten, im Burgenland und in Tirol zeigt.

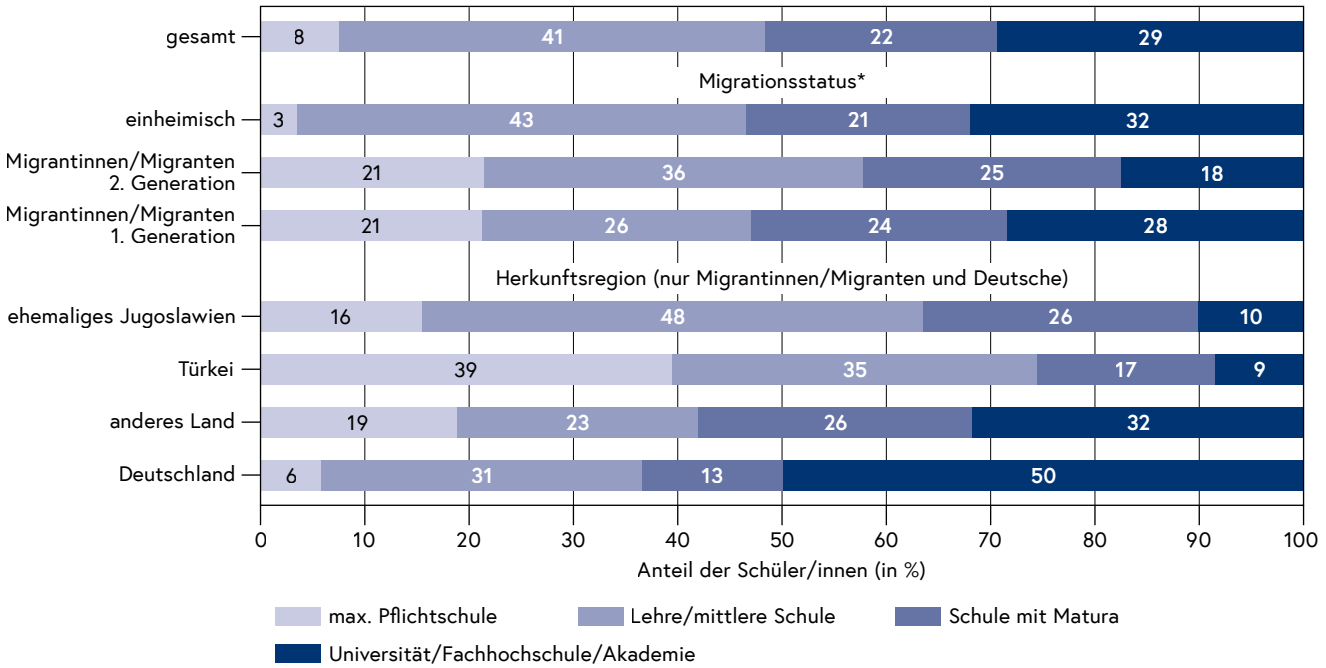


Kurz & bündig

- Fast jedes dritte Volksschulkind hat einen Elternteil mit tertiärem Bildungsabschluss.
- Der berufliche Status der Eltern erhöht sich bei einheimischen Kindern sowie auch bei Kindern mit Migrationshintergrund.
- Fast jedes dritte Volksschulkind Wiens hat einen Migrationshintergrund.
- 49 % der Kinder mit Migrationshintergrund kommen nicht aus den „klassischen“ Auswanderungsländern (ehemaliges Jugoslawien oder Türkei).
- In Österreich hat fast jedes vierte, in Wien jedes zweite Volksschulkind Deutsch nicht als Erstsprache. Informationen über deren Deutschkenntnisse liegen nicht vor.
- Eine starke Verdichtung von Risikofaktoren (nichtdeutsche Erstsprache, niedriger Berufsstatus und niedrige formale Bildung der Eltern) existiert bei Kindern mit Migrationshintergrund – mit steigender Tendenz.
- Es besteht eine Tendenz zur Abnahme des Anteils von Volksschulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

A2.1 – Bildungshintergrund und sozioökonomischer Status

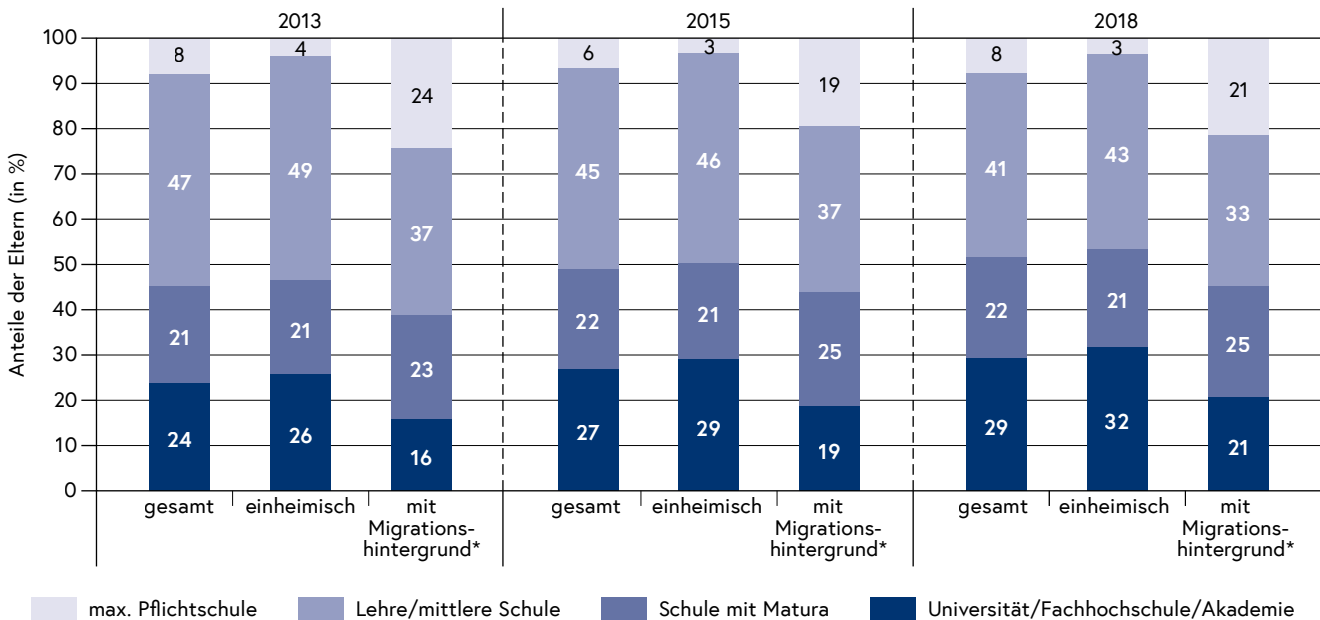
Abb. A2.1.a: Höchster Bildungsabschluss der Eltern von Volksschulkindern nach Migrationsstatus und Herkunftsregion (2018)



Anmerkung: * Migrationsstatus nach BIST-Definition. Einheimisch sind Kinder, von denen wenigstens ein Elternteil in Österreich oder Deutschland geboren ist.

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M4 2018).

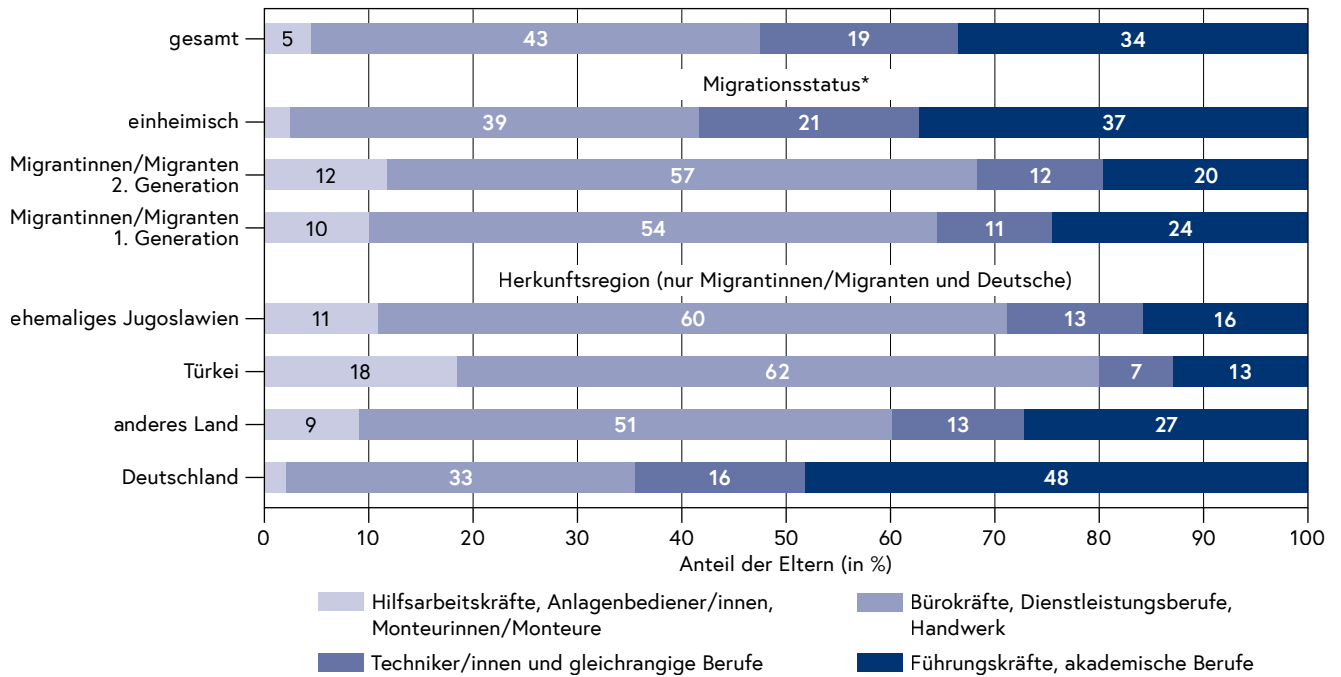
Abb. A2.1.b: Höchster Bildungsabschluss der Eltern von Volksschulkindern nach Migrationsstatus im Zeitverlauf (2013, 2015, 2018)



Anmerkung: * Migrationsstatus nach BIST-Definition. Einheimisch sind Kinder, von denen wenigstens ein Elternteil in Österreich oder Deutschland geboren ist.

Quellen, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M4 2013, BIST-Ü-D4 2015, BIST-Ü-M4 2018).

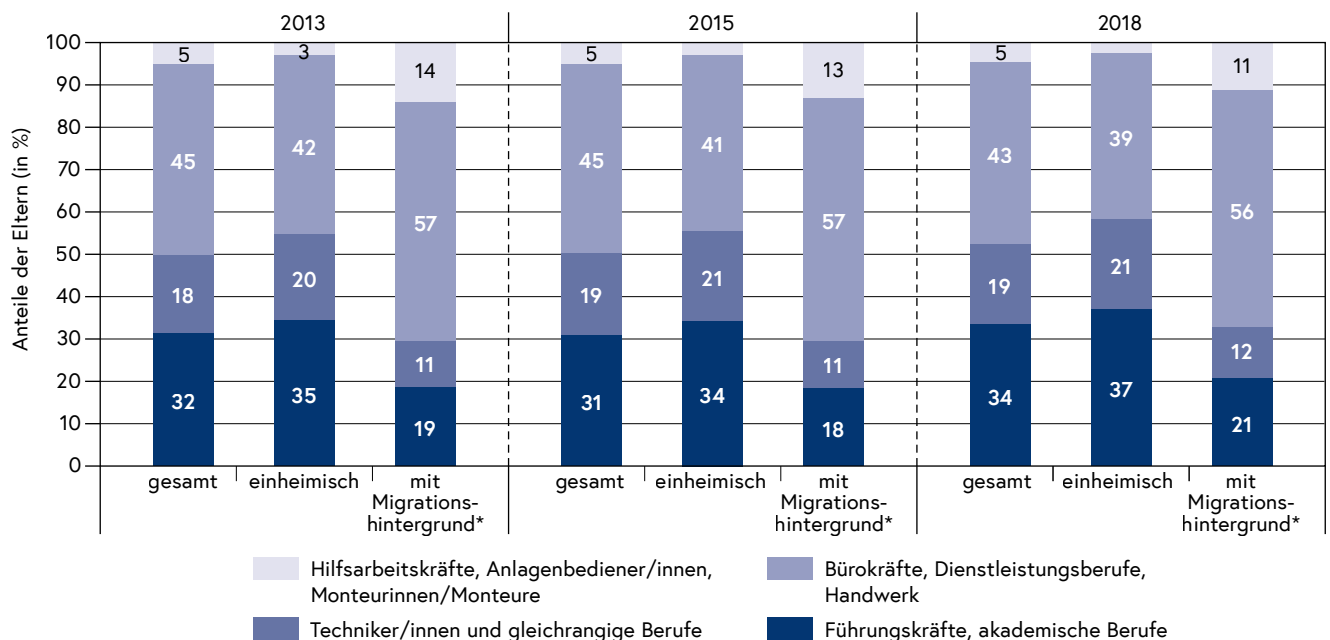
Abb. A2.1.c: Höchster beruflicher Status der Eltern in der Volksschule nach Migrationsstatus und Herkunftsregion (2018)



Anmerkungen: Beruflicher Status nach ISCO-08. Nicht dargestellt sind 0,6% der Eltern, welche in die Kategorie Hausmann bzw. Hausfrau, in Ausbildung, Angehörige/r der regulären Streitkräfte und arbeitslos fallen. *Migrationsstatus nach BIST-Definition. Einheimisch sind Kinder, von denen wenigstens ein Elternteil in Österreich oder Deutschland geboren ist.

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M4 2018).

Abb. A2.1.d: Höchster beruflicher Status der Eltern von Volksschulkindern nach Migrationsstatus im Zeitverlauf (2013, 2015, 2018)

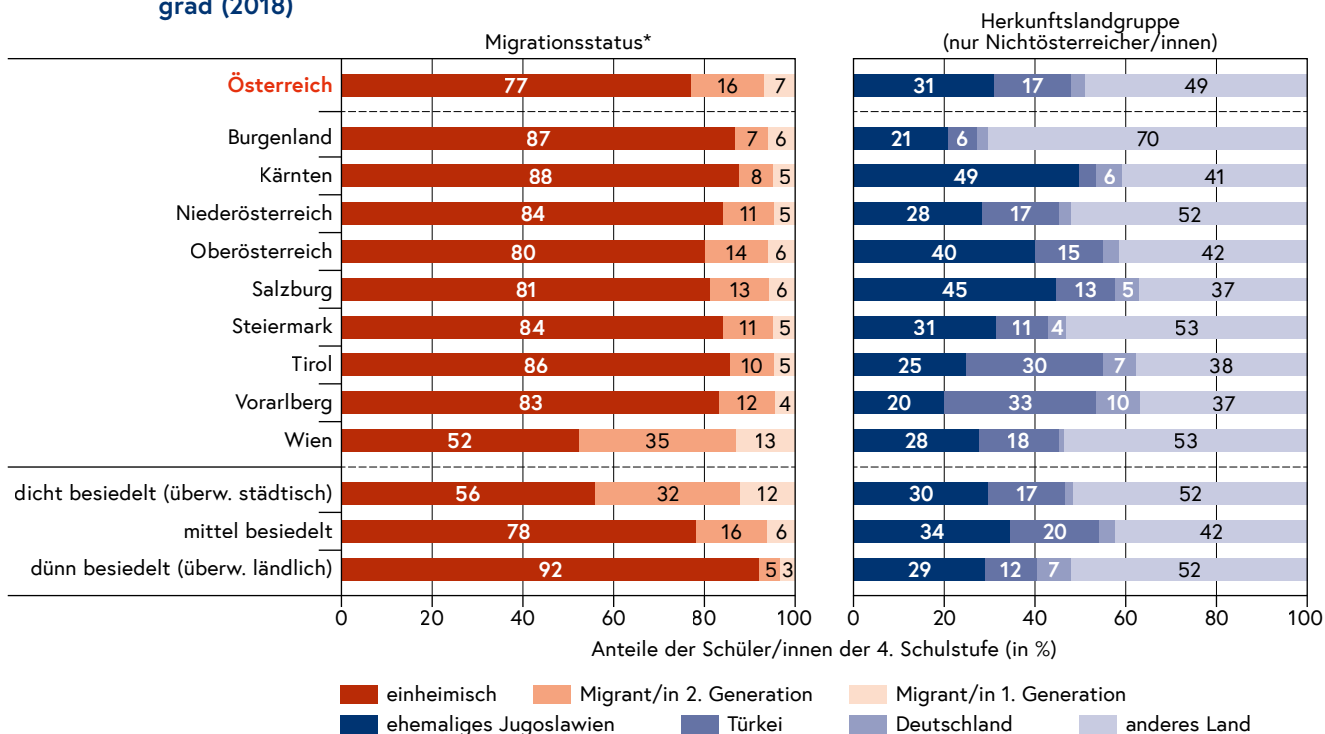


Anmerkungen: Beruflicher Status nach ISCO-08. Nicht dargestellt sind Eltern, welche in die Kategorie Hausmann bzw. Hausfrau, in Ausbildung, Angehörige/r der regulären Streitkräfte und arbeitslos fallen. *Migrationsstatus nach BIST-Definition. Einheimisch sind Kinder, von denen wenigstens ein Elternteil in Österreich oder Deutschland geboren ist.

Quellen, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M4 2013, BIST-Ü-D4 2015, BIST-Ü-M4 2018).

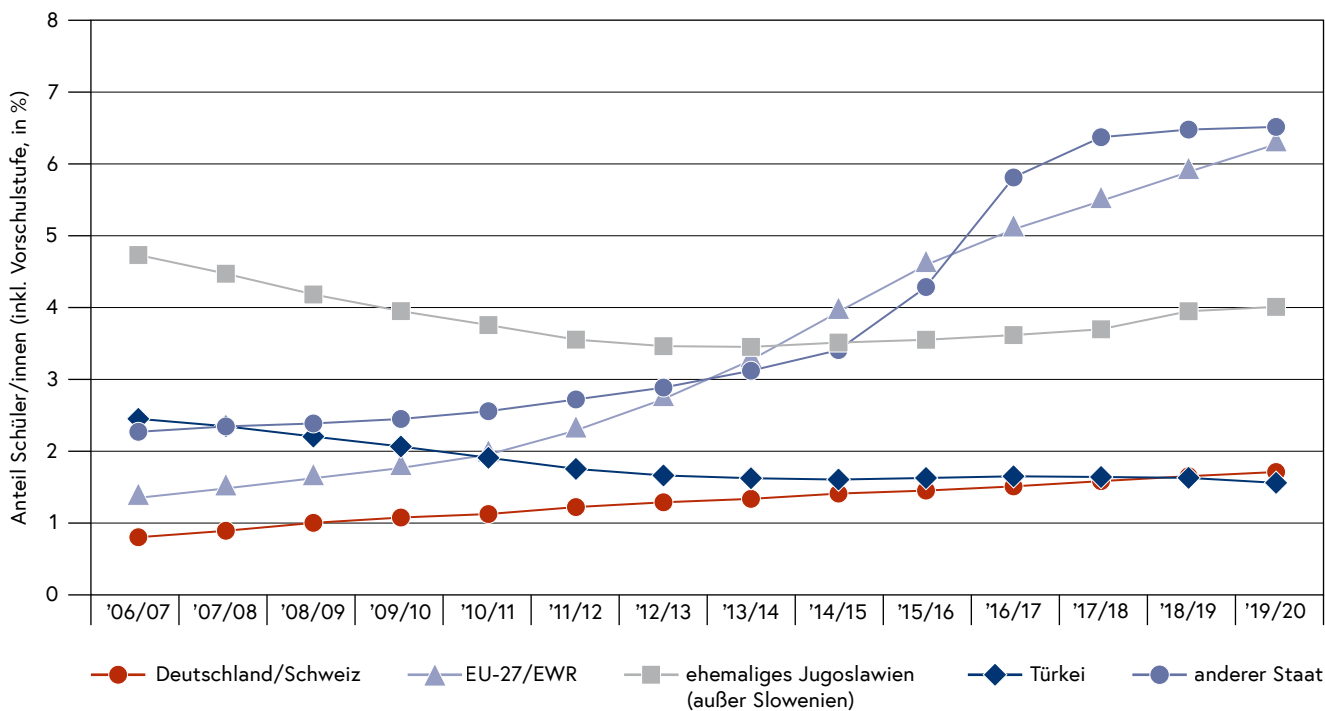
A2.2 – Migrationshintergrund und Sprachlichkeit

Abb. A2.2.a: Migrationsstatus und Herkunftsland von Volksschulkindern nach Bundesland und Urbanisierungsgrad (2018)



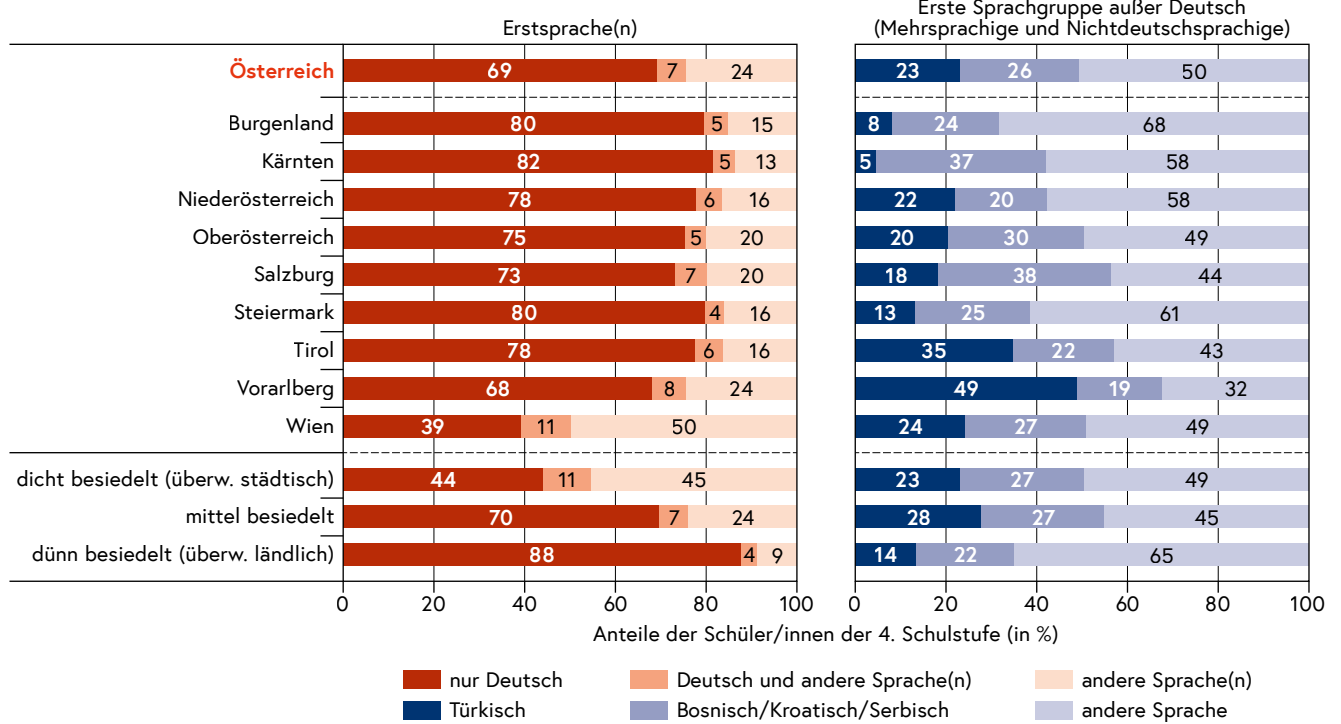
Anmerkungen: Vergleichswerte aus 2015 finden sich im Online-Datenmaterial. *Migrationsstatus nach Definition in den Bildungsstandardüberprüfungen. Einheimisch sind Kinder, von denen wenigstens ein Elternteil in Österreich oder Deutschland geboren ist. Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M4 2018).

Abb. A2.2.b: Nationalitäten in der Primarstufe im Zeitverlauf (2006/07 bis 2019/20)



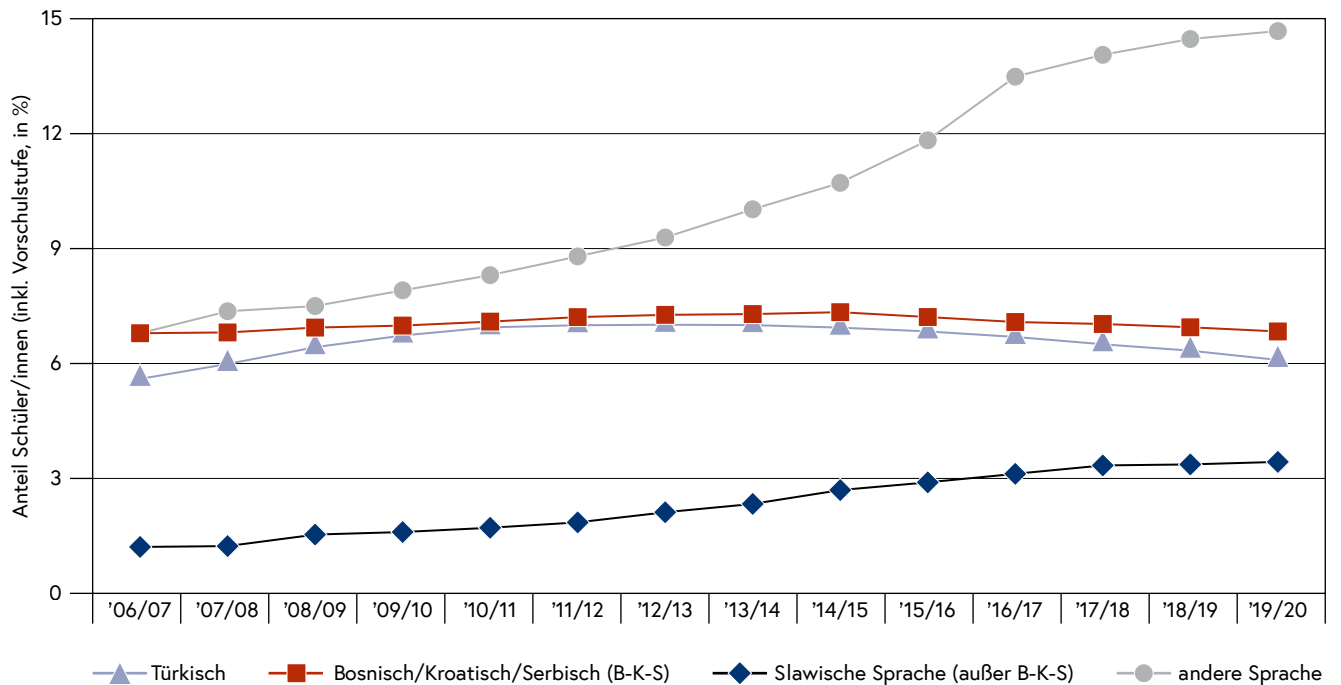
Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schüler).

Abb. A2.2.c: Erstsprache(n) der Volksschüler/innen nach Bundesland und Urbanisierungsgrad (2018)



Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M4 2018).

Abb. A2.2.d: Alltagssprachen in der Primarstufe im Zeitverlauf (2006/07 bis 2019/20)

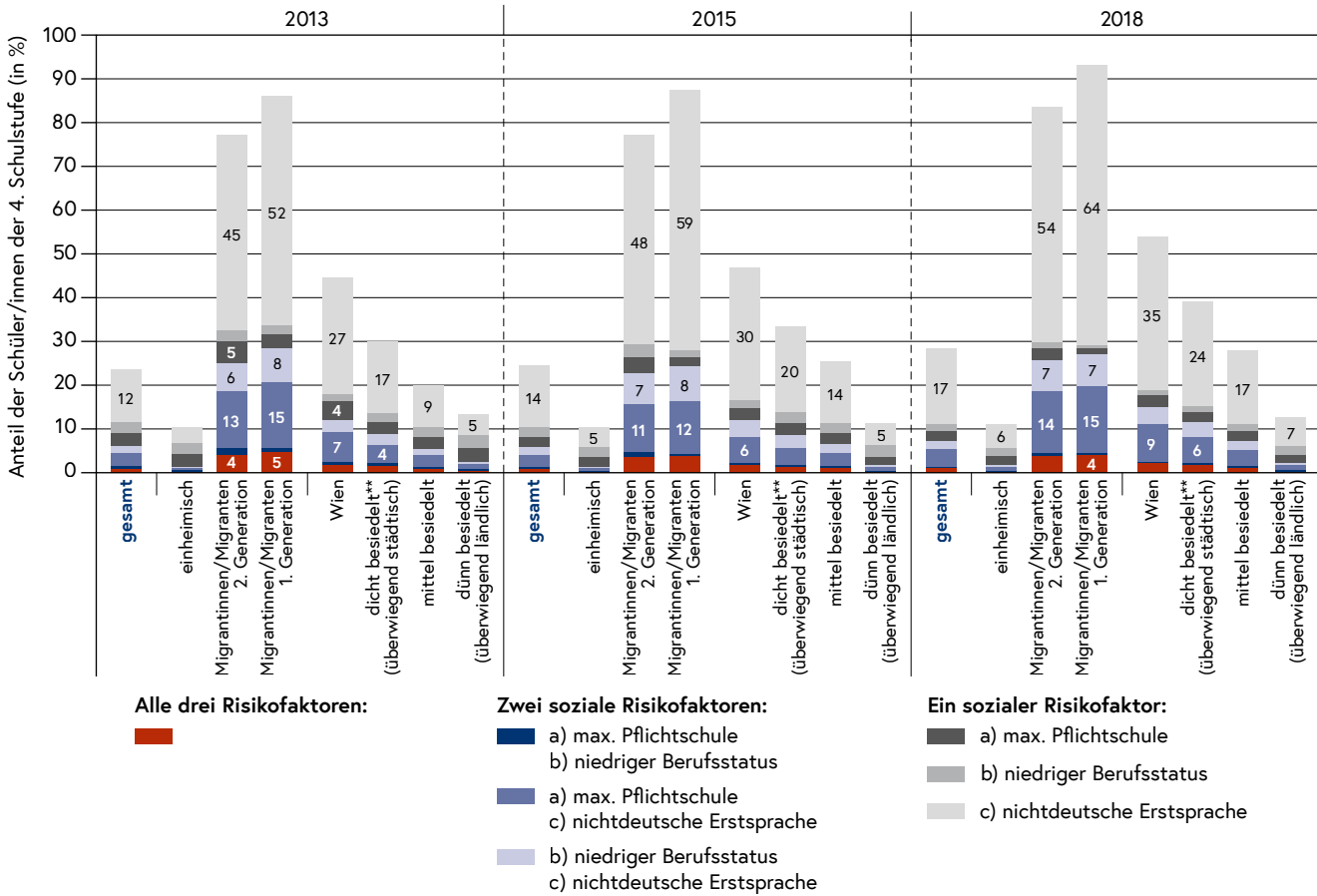


Anmerkung: Seit dem Schuljahr 2008/09 sind bis zu drei Sprachangaben möglich. Da diese Möglichkeit nicht in allen Bundesländern genutzt wird, ist hier lediglich die erstgenannte Sprache dargestellt.

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schüler).

A2.3 – Kumulation sozialer Risiken in der Primarstufe

Abb. A2.3.a: Anteil der Volksschüler/innen mit Ein- und Mehrfachrisikofaktoren nach Migrationsstatus und Urbanisierungsgrad im Zeitverlauf (2013, 2015, 2018)

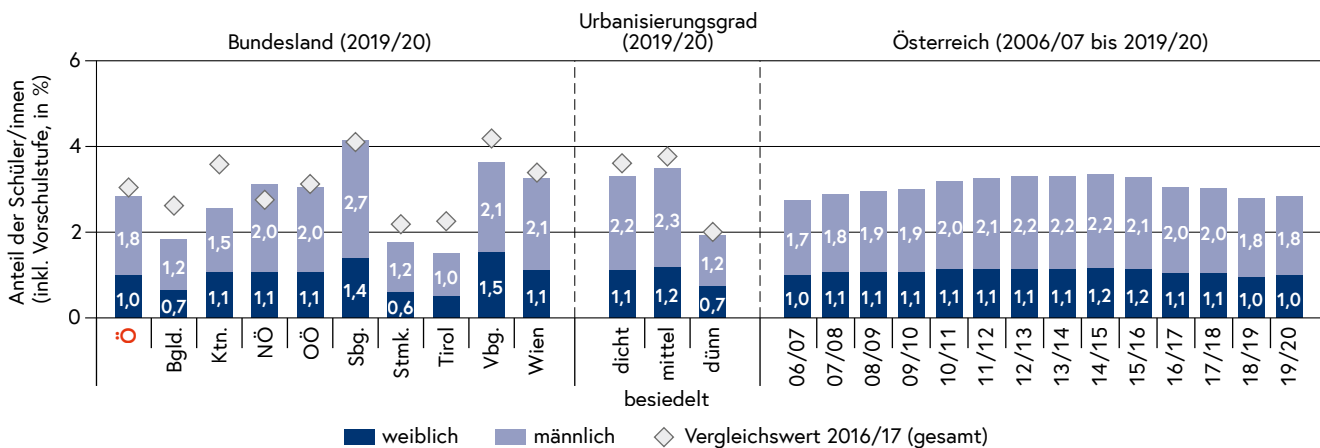


Anmerkungen: *Migrationsstatus nach BIST-Definition. Einheimisch sind Kinder, von denen wenigstens ein Elternteil in Österreich oder Deutschland geboren ist. **Urbanisierungsgrad „dicht besiedelt (überwiegend städtisch)“ ohne Wien. Zum Urbanisierungsgrad der Schulstandortgemeinde siehe Einleitung von Teil 2.

Quellen, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M4 2013, BIST-Ü-D4 2015, BIST-Ü-M4 2018).

A2.4 – Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Abb. A2.4.a: Schüler/innen in der Primarstufe mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Bundesland und Urbanisierungsgrad (2019/20) und im Zeitverlauf (2006/07 bis 2019/20)



Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schüler).

A3 – Bildung in der Gesellschaft

In Indikatorengruppe A3 werden verschiedene Aspekte betrachtet, wie Bildung in der Gesellschaft verankert ist. Es geht dabei nicht um die aktuelle Situation der Schulen und Schüler/innen, sondern um die Bevölkerung im typischen erwerbsfähigen Alter von 15 bzw. 25 bis 64 Jahren: ihren Bildungsstand, ihre Erwerbsquoten in Abhängigkeit vom höchsten Bildungsabschluss und die monetären Erträge in unselbstständiger Erwerbstätigkeit, die je nach höchster abgeschlossener Bildung realisiert werden.³ Zwar handelt es sich dabei um längerfristige Ergebnisse (*outcomes*) von Bildung, sie bilden aber auch einen Hintergrund an Erwartungshaltungen, vor dem das aktuelle Bildungssystem seine Leistungen erbringt. So führte etwa die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte zu gesteigerten individuellen Erwartungen hinsichtlich der zu erreichenden Bildungsabschlüsse.

Im internationalen Vergleich werden in den Abbildungen dieser Indikatorengruppe ausgewählte, vom Wohlstand her vergleichbare europäische Länder präsentiert: die Schweiz, Deutschland, Dänemark, Finnland, Frankreich, die Niederlande, Schweden und das Vereinigte Königreich sowie zusätzlich der EU-Mittelwert. Im Online-Datenmaterial finden sich stets alle Länder, für die in Eurostat Zahlen vorliegen.

Mit österreichweit 20 % weist die weibliche Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren im Jahr 2018 um 4 Prozentpunkte häufiger einen tertiären Bildungsabschluss (Akademie, Hochschule, Universität) auf als die Männer im gleichen Alter (Abbildung A3.1.a). In der letzten Ausgabe des Nationalen Bildungsberichts wurde die verstärkte Bildungsexpansion bei den Frauen durch eine detaillierte Aufschlüsselung nach Alter genauer erklärt (Vogtenhuber, Baumegger & Steiber, 2019, S. 299), mittlerweile handelt es sich dabei um ein bekanntes Faktum. Jedoch kommt es bei den Frauen mit 21 % noch wesentlich häufiger als bei den Männern (15 %) vor, dass eine Person maximal den Pflichtschulabschluss hat. Dies betrifft vor allem ältere Frauen.

A3.1 – Bildungsstand der Bevölkerung

Nach Bundesländern sticht Wien mit vergleichsweise hohen Anteilen an Personen mit tertiären Bildungsabschlüssen (29 % der Frauen und 25 % der Männer) hervor. Entsprechend weniger Personen haben in der Bundeshauptstadt einen höchsten Bildungsabschluss im berufsbildenden Bereich der Lehre bzw. der BMS.

Im Vergleich mit dem EU-Schnitt und ausgewählten Ländern wird in Abbildung A3.1.b ersichtlich, dass Österreich einen relativ hohen Anteil an Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren aufweist, der zumindest über einen Abschluss der Sekundarstufe II verfügt: 86 % im Jahr 2019. Der EU-Schnitt liegt 2019 hingegen bei 79 %. Nur wenige Länder,

3 Um eine punktuelle Verzerrung der Befunde auszuschließen, wurde hierfür das Jahr 2020 aufgrund der Covid-19-Pandemie und der damit verbundenen Wirtschaftskrise nicht dargestellt, obwohl bereits Zahlen verfügbar wären.

etwa die Schweiz oder Finnland, übertreffen den Anteil Österreichs substantiell. In allen dargestellten Ländern sowie in der EU insgesamt ist der Anteil zwischen 2010 und 2019 gestiegen. Länder mit niedrigeren Ausgangswerten 2010 (etwa Frankreich oder die Niederlande) haben dabei stärker aufgeholt als Länder, die sich 2010 bereits auf einem hohen Niveau befanden. Auch in Österreich ist der Anteil im betrachteten Zeitraum um etwa 4 Prozentpunkte gestiegen.

A3.2 – Erwerbsstatus nach Bildungsabschlüssen

Mit Abschluss einer BMS, einer BHS, eines Kollegs oder einer Hochschule bzw. Akademie waren im Jahr 2018 nur etwa 3% der Personen im Alter von 15 bis 64 Jahren (sofern sie sich nicht in formaler Ausbildung befanden) arbeitslos (Abbildung A3.2.a). Dieser Anteil liegt deutlich niedriger als bei Personen mit maximal Pflichtschulabschluss (10% der Frauen und 13% der Männer arbeitslos), welche zudem sehr oft Nichterwerbspersonen sind, also aus verschiedenen Gründen nicht aktiv nach Arbeit suchen (38% der Frauen und 24% der Männer). Die Bildungsabschlüsse der Lehrabschlüsse und AHS (sofern nicht auch ein Studium abgeschlossen wurde) liegen in den Anteilen der Arbeitslosen und Nichterwerbspersonen zwischen diesen beiden Extremen. Der generelle Befund muss lauten, dass höhere Bildung die Chancen auf Erwerbstätigkeit deutlich erhöht.

Dies zeigt sich auch im internationalen Vergleich (Abbildung A3.2.b), bei dem ersichtlich wird, dass die geringeren Erwerbsquoten der Frauen (bei gleichen höchsten Bildungsabschlüssen) kein spezifisch österreichisches Phänomen sind. Allerdings sind die Unterschiede in den nordischen Ländern, besonders bei Personen mit tertiären Bildungsabschlüssen, weniger markant.

A3.3 – Monetäre Erträge nach Bildungsabschlüssen

Im bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring der Statistik Austria wird die Erwerbssituation von Personen verfolgt, welche in den folgenden zwei Jahren nach Abschluss oder Abbruch einer Ausbildung nicht mehr ins formale Bildungswesen eingetreten sind. Daraus wird in Abbildung A3.3.a das Bruttomonatsgehalt 18 Monate nach Abschluss einer Ausbildung (2016/17) in Kategorien dargestellt, sofern der Eintritt in die Erwerbstätigkeit gelungen ist (Indikator D1.6). Es handelt sich also um Einstiegsgehälter, die von Frauen und Männern tatsächlich realisiert werden, und nicht per se um Gehälter bei vergleichbarer Arbeit.

Höhere Bruttomonatsgehälter von über 2.400 € weisen besonders häufig Männer nach Abschlüssen von Hochschulen (zu 78%) oder Hochschullehrgängen⁴ (zu 84%) auf. Generell setzt sich diese Bildungsebene gegenüber Abschlüssen von AHS und BMHS mit deutlich höheren Einstiegsgehältern ab. Die Anteilswerte auf der höchsten Bildungsebene sind bei den Frauen allerdings wesentlich niedriger (65% bzw. 73%), was entweder daran liegt, dass Frauen mit geringerem Ausmaß oder in niedriger bezahlten Tätigkeiten in den Beruf

4 Bei Hochschullehrgängen ist zu beachten, dass es sich hier vermehrt um Personen handelt, die bereits eine Erwerbskarriere hinter sich haben und damit altersbezogen höhere Gehälter aufweisen.

eintreten oder für gleiche Arbeit schlechter entlohnt werden. Der Geschlechterunterschied zeigt sich auch bei niedrigerer formaler Bildung, bei der im Allgemeinen auch geringere Einstiegsgehälter realisiert werden – 88 % der Frauen und 54 % der Männer haben 18 Monate nach Pflichtschulabschluss ein Bruttomonatseinkommen von unter 1.200 €. Einen interessanten Ausreißer in der ansonst steigenden Tendenz nach höchster abgeschlossener Bildung bilden die Abschlüsse von AHS, sofern darauf kein Studium bzw. Studienabschluss folgt: 37 % der Frauen und 26 % der Männer fallen hier in die niedrigste Kategorie von Bruttomonatseinkommen unter 1.200 €.

Abbildung A3.3.b zeigt schließlich die Bruttostundenverdienste in der Privatwirtschaft⁵ nach höchstem Bildungsabschluss von Frauen und Männern. Auch hier zeigt sich die grundsätzliche Tendenz zu höheren Einkommen bei höherem Bildungsgrad, wobei der monotone Anstieg (innerhalb der Geschlechter) abermals von den Personen mit AHS-Abschluss (ohne tertiären Abschluss) durchbrochen wird. Die Geschlechterdifferenz ist dabei ausgerechnet bei höherem Bildungsgrad besonders eklatant: um etwa 7 € (oder ein Drittel) mehr pro Stunde verdienen im Mittel Männer mit Hochschulabschluss im Vergleich zu den Frauen mit Hochschulabschluss. Im Nationalen Bildungsbericht 2018 wurde aufgezeigt, dass dies teilweise an den unterschiedlichen Gehältern in unterschiedlichen Berufssparten liegt, die von Frauen oder Männern unterschiedlich häufig gewählt werden, wobei Einkommensunterschiede innerhalb dieser zusätzlich existieren (Vogtenhuber, Baumegger & Steiber, 2019, S. 313).

Zusammenfassend ergibt sich das Bild, dass sich Bildung in Österreich „auszahlt“. Für Frauen allerdings weniger als für Männer, obwohl diese nun seit einigen Jahren die höheren Bildungsabschlüsse erreichen.

5 Es sind nur Unternehmen mit mehr als 10 Beschäftigten in der Verdienststrukturerhebung der Statistik Austria berücksichtigt.

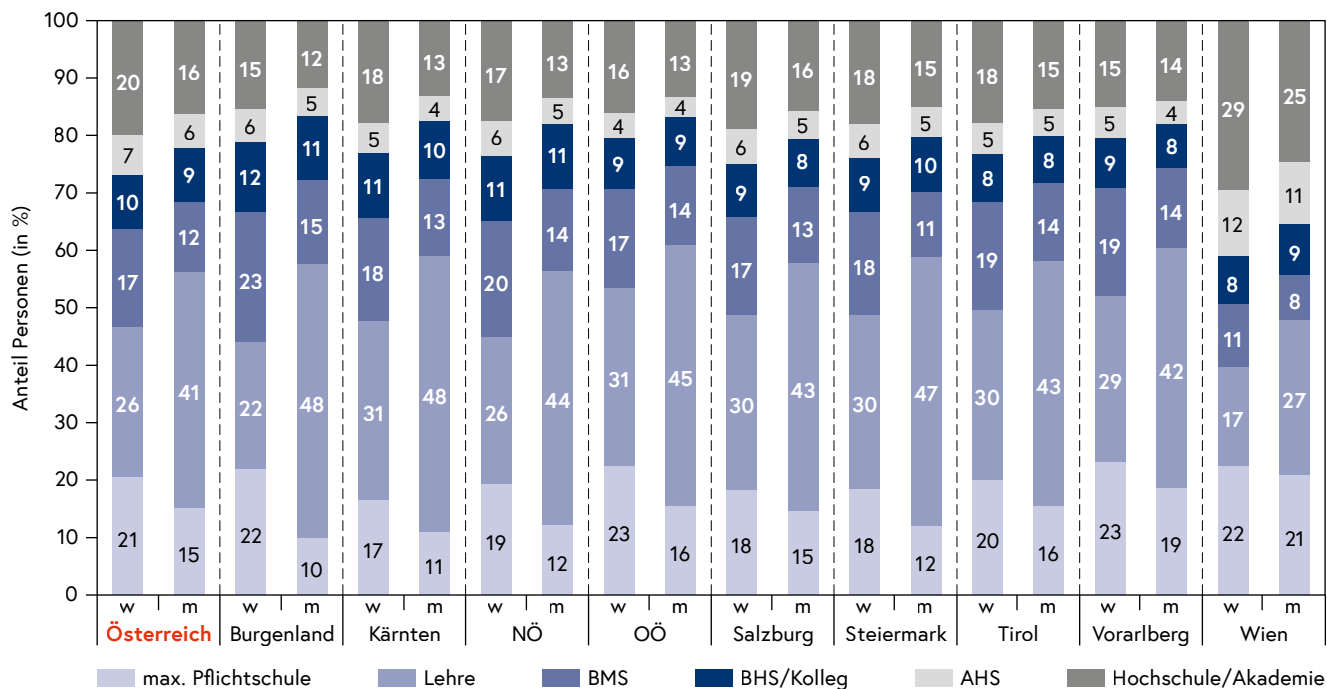


Kurz & bündig

- Die weibliche Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren weist häufiger Matura oder tertiäre Abschlüsse auf, aber auch häufiger maximal Pflichtschulabschluss als die männliche Bevölkerung.
- Österreich weist im EU-Vergleich einen hohen Anteil an Personen mit Abschluss der Sekundarstufe II (oder höher) aus, Tendenz steigend.
- Höhere Bildungsabschlüsse gehen mit vermehrter Erwerbstätigkeit, geringerer Arbeitslosigkeit und seltenerer Nichterwerbstätigkeit einher.
- Es werden höhere Einstiegsgehälter nach höheren Bildungsabschlüssen (außer AHS ohne Studienabschluss) realisiert, doch bereits hier zeigen sich Einkommensvorteile der Männer.
- Auch in der gesamten privatwirtschaftlich beschäftigten Erwerbsbevölkerung gehen höhere Bildungsabschlüsse mit höheren Gehältern einher; die Geschlechterdifferenz ist dabei im höher gebildeten Segment besonders eklatant.

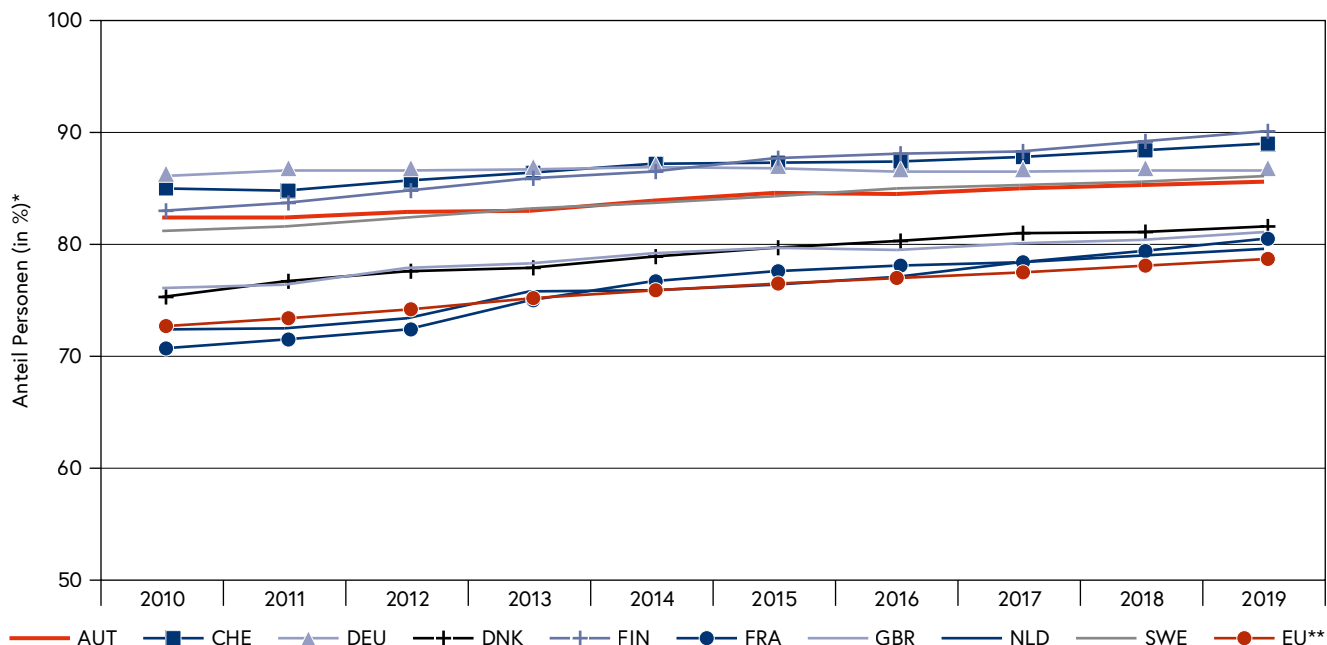
A3.1 – Bildungsstand der Bevölkerung

Abb. A3.1.a: Bildungsstand der 25- bis 64-Jährigen nach Bundesland und Geschlecht (2018)



Anmerkung: Die Grundgesamtheit stellt die 25- bis 64-jährige Wohnbevölkerung dar.
Quelle: Statistik Austria (Bildungsstandregister). Darstellung: IQS.

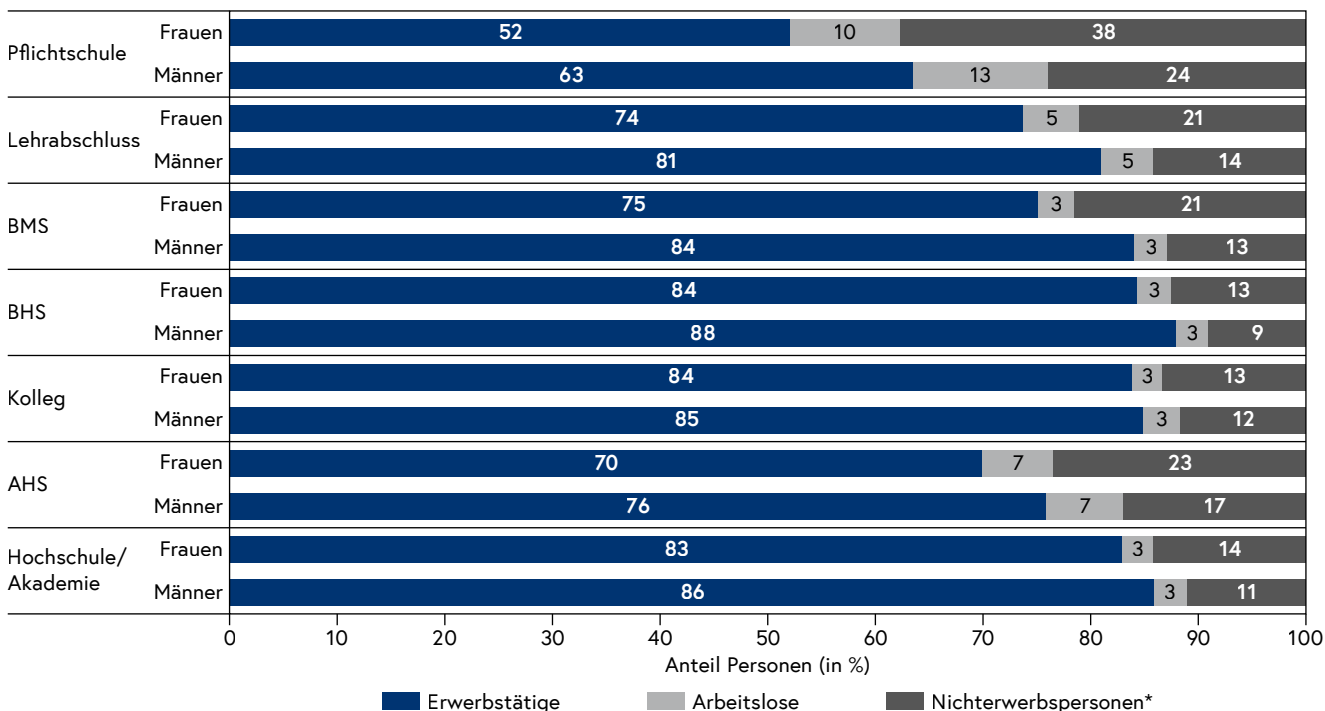
Abb. A3.1.b: Anteil der Bevölkerung (25 bis 64 Jahre) mit Abschluss der Sekundarstufe II (oder höher) im Vergleich mit ausgewählten Ländern (2010–2019)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit bildet die 25- bis 64-jährige Wohnbevölkerung des jeweiligen Landes. *verkürzte Skala zur besseren Lesbarkeit, **EU-Staaten inklusive Kroatien vor dessen Beitritt.
Quelle: Eurostat (Labour Force Survey). Darstellung: IQS.

A3.2 – Erwerbsstatus nach Bildungsabschlüssen

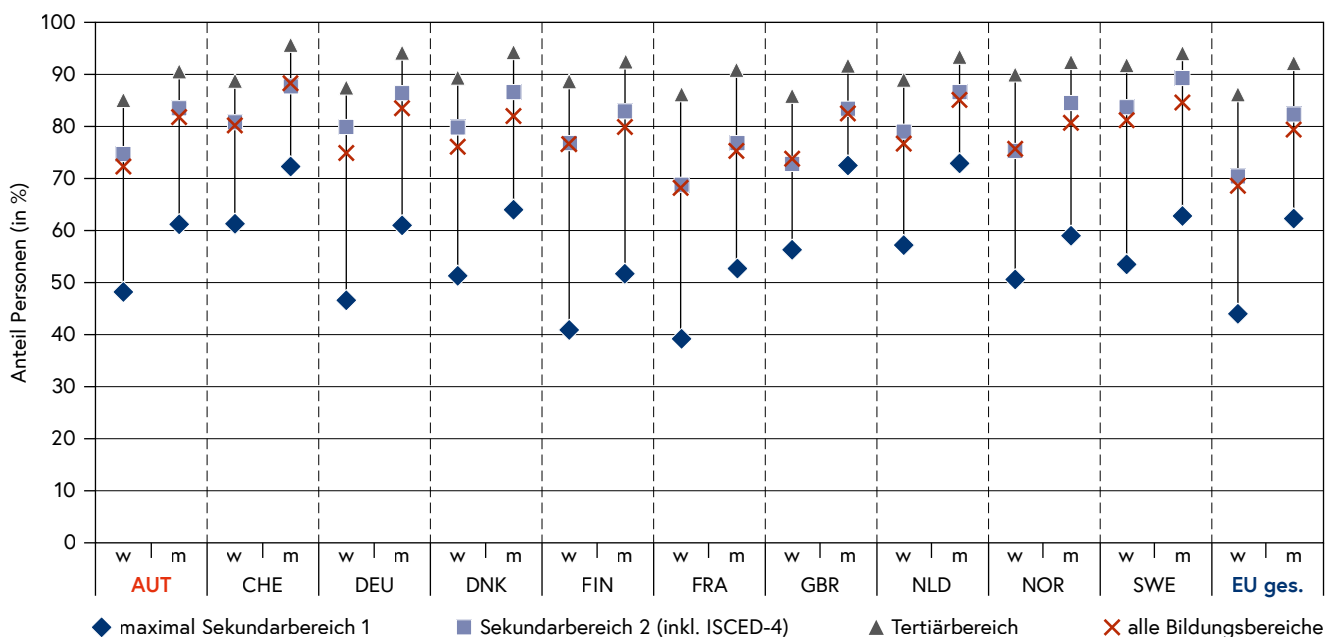
Abb. A3.2.a: Erwerbsstatus der Bevölkerung nach höchster abgeschlossener Bildung (2018)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit bezieht sich auf Personen im erwerbsfähigen Alter von 15 bis 64 Jahren, die sich nicht in formaler Ausbildung befinden. * Darunter fallen Personen, die aus verschiedenen Gründen nicht erwerbstätig oder auf Arbeitssuche sind (Präsenzdiener, Pensionistinnen und Pensionisten usw.).

Quelle: Statistik Austria (Abgestimmte Erwerbsstatistik). Darstellung: IQS.

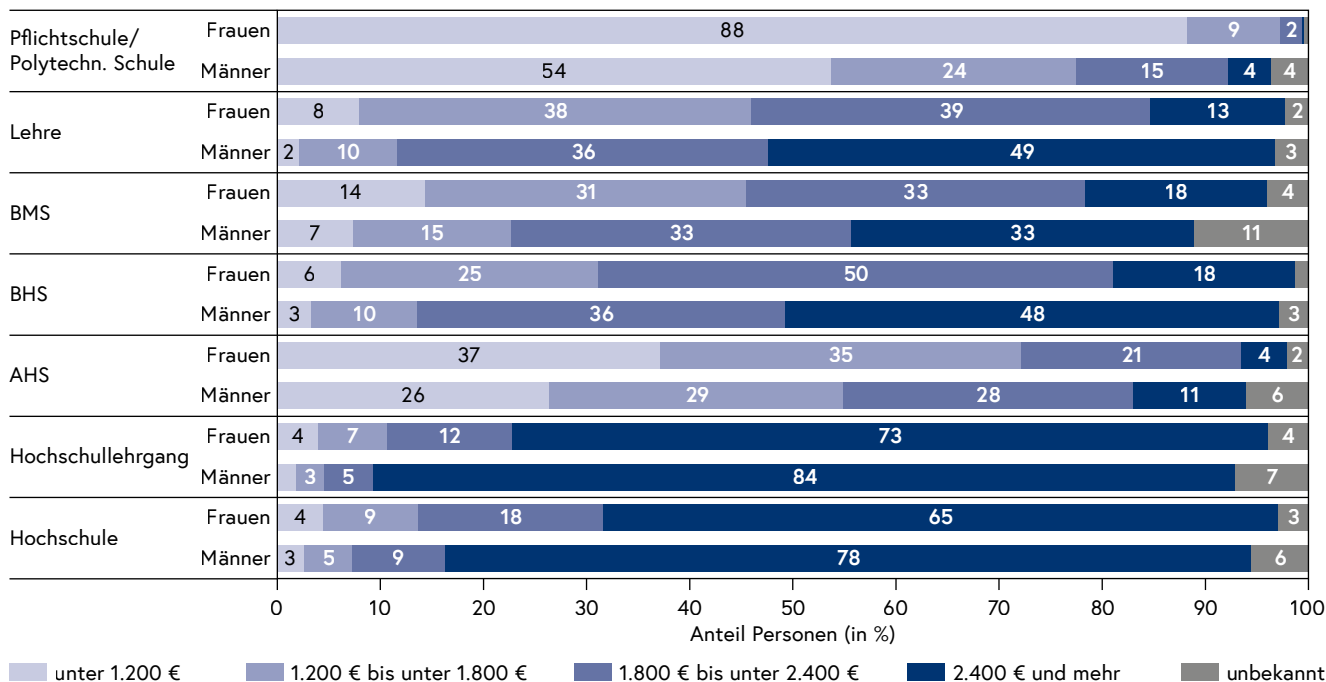
Abb. A3.2.b: Erwerbsquoten nach höchster abgeschlossener Bildung und Geschlecht im Vergleich mit ausgewählten Ländern (2019)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit bezieht sich auf die 15- bis 64-jährige Wohnbevölkerung des entsprechenden Landes mit Ausnahme von Nichterwerbspersonen (Pensionistinnen und Pensionisten usw.). Die höchste abgeschlossene Bildung wurde nach ISCED-11 bestimmt. Quelle: Eurostat (Labour Force Survey). Darstellung: IQS.

A3.3 – Monetäre Erträge nach Bildungsabschlüssen

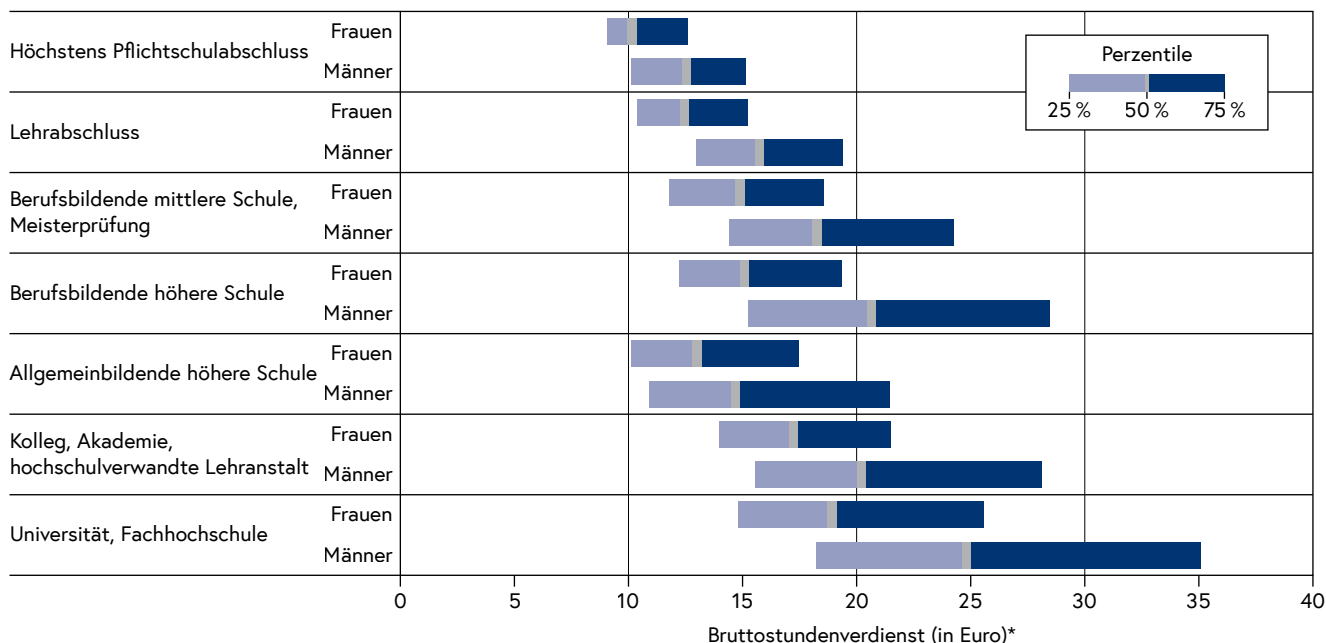
Abb. A3.3.a: Einstiegsgehälter* 18 Monate nach Abschluss einer Ausbildung und Geschlecht (2016/17)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit bilden Personen, die eine entsprechende Ausbildung abgeschlossen und taggenau 18 Monate darauf unselbstständig erwerbstätig waren. Nicht dargestellt sind Ausbildungen im Gesundheitsbereich, Berufsreife- und Meisterprüfungen. * Inflationbereinigtes Bruttomonatseinkommen ohne Sonderzahlungen.

Quelle: Statistik Austria (Bildungsbezogenes Erwerbskarrieremonitoring). Darstellung: IQS.

Abb. A3.3.b: Bruttostundenverdienste in der Privatwirtschaft nach höchster abgeschlossener Bildung und Geschlecht (2018)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit bilden unselbstständig Beschäftigte ohne Lehrlinge in Unternehmen mit mind. zehn Beschäftigten in der Privatwirtschaft. * Bruttostundenverdienste exkl. Mehr- und Überstunden (enthalten Zuschläge für Nacht-, Schicht-, Sonn- und Feiertagsarbeit). Quelle: Statistik Austria (Verdienststrukturerhebung). Darstellung: IQS.

Literatur

Europäische Kommission (2010). *Mitteilung der Kommission. Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum*. Verfügbar unter <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf>

Oberwimmer, K., Baumegger, D. & Vogtenhuber, S. (2019). Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 25–48). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-1-A>

Vogtenhuber, S., Baumegger, D. & Steiber, N. (2019). Indikatoren F: Outcome – Wirkungen des Schulsystems. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 295–320). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-1-F>

Stefan Vogtenhuber, Isabella Juen, Ramona Zintl, Doris Aschauer, Tobias Hafner & Konrad Oberwimmer

Indikatoren B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen



Inputs sind Ressourcen im weitesten Sinn. Input-Indikatoren zeigen das Ausmaß der personellen (Schüler/innen sowie Lehrpersonen) und der sachlichen und finanziellen Ressourcen sowie deren Verteilung innerhalb des Schulsystems. Die Daten der regulären Schulstatistik erfassen vor allem Input-Größen, weshalb hier umfangreiche Informationen vorliegen.

Indikatorengruppe B1 widmet sich den Bildungsausgaben und der Verteilung von Ressourcen über Bundesländer und Schultypen. Im Gegensatz zu Indikator A1.3, der die Gesamtausgaben für Bildung in Relation zur Wirtschaftskraft stellt, werden hier solche Verteilungsprozesse als prinzipiell steuerbar durch Handelnde des Bildungssystems erachtet. Daher werden – nach einem Überblick zum Zugang zur Bildung (B2) und den Lehrpersonen (B3) – in Indikatorengruppe B4 Schulstrukturen gesondert in den Blick genommen, welche die regionale Verteilung von Ressourcen abbilden. Diese Indikatorengruppe enthält auch wesentliche Informationen zum fortschreitenden Ausbau von Informationstechnologie an den Schulen. Es folgen Indikatoren zu Klassengrößen und Betreuungsrelationen, sowie zum Bedarf an pädagogisch unterstützendem Personal in Indikatorengruppe B5.

Auch die Schüler/innen selbst können als Input des Schulsystems gesehen werden. Bestimmte soziale Merkmale und Herkunftsmerkmale erhöhen das Risiko eines geringeren Kompetenzerwerbs oder niedrigerer Bildungsabschlüsse, wie vor allem in Kapitel D gezeigt wird. Zudem ist aus der Forschung zu Kompositionseffekten bekannt, dass eine Häufung von Schülerinnen und Schülern mit solchen Risikofaktoren in Klassen und Schulen nicht wünschenswert ist. Der Heterogenität und Segregation der Schülerschaft im Hinblick auf Erstsprache und Bildungshintergrund in Klassen und Schulen widmet sich Indikatorengruppe B6.

Die den Grafiken zugrunde liegenden Daten des Kapitels B stehen in einer Excel-Arbeitsmappe online zur weiteren Verwendung zur Verfügung. Teilweise finden sich dort auch weiterführende Daten bzw. Ergänzungen, wie z. B. Standardfehler zu Berechnungen, die auf Stichproben beruhen. Dieses Kapitel steht im PDF-Format online zur Verfügung.

Daten und Material: <http://doi.org/10.17888/nbb2021-2-B-dat>

Kapitel B: <http://doi.org/10.17888/nbb2021-2-B>

Diese URLs und die entsprechenden DOI-Nummern sind dauerhaft eingerichtet und stehen unbefristet zur Verfügung.

B1 – Bildungsausgaben

In dieser Indikatorengruppe wird die Finanzierung der Bildung aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. Dazu werden die durchschnittlichen Ausgaben pro Schüler/in in verschiedenen Schultypen dargestellt und ein Bundesländervergleich für die Primar- und Sekundarstufe durchgeführt (Indikator B1.1). Diese nationale schultypen- und fachrichtungsspezifische Betrachtung der Ausgaben unterstützt die angemessene Interpretation der Output-Indikatoren für das Schulwesen und soll die Transparenz in der Zuweisung der finanziellen Mittel erhöhen. Daran anschließend werden international vergleichbare Kennzahlen der Bildungsfinanzierung für ausgewählte europäische Länder und im EU-Durchschnitt präsentiert (Indikator B1.2). Die Finanzierung der Bildungssysteme speist sich in unterschiedlichem Maße aus öffentlichen und privaten Quellen. Dies wird in Indikator B1.3 gezeigt und diskutiert. Abschließend behandelt Indikator B1.4 die Entwicklung der staatlichen Bildungsausgaben im Zeitverlauf sowie die Gehälter von Lehrpersonen.

Die Indikatoren in dieser Gruppe beziehen sich auf zwei unterschiedliche Bildungsfinanzstatistiken, weshalb die Ausgaben in den verschiedenen Indikatoren nicht unmittelbar miteinander vergleichbar sind. Die nationalen Daten der staatlichen Bildungsfinanzierung entsprechen den Rechnungsabschlüssen der Gebietskörperschaften und bilden die Basis für den Schultypen- und Bundesländervergleich (Indikator B1.1) sowie die Betrachtung im Zeitverlauf (Indikator B1.4). Diese unterscheiden sich methodisch von den für den internationalen Vergleich herangezogenen Daten von UNESCO, OECD und Eurostat (UOE). Aufgrund des international standardisierten Erhebungskonzepts betreffen die Unterschiede zur nationalen Berichterstattung nicht nur die Unterteilung der Bildungsbereiche entlang der internationalen Bildungsklassifikation (ISCED), sondern auch die kaufkraftstandardisierte Darstellung. Im Detail werden für den internationalen Vergleich verschiedene in den nationalen Statistiken enthaltene Ausgaben herausgerechnet (z. B. die Ausgaben für Horte), andere hingegen dazugerechnet (z. B. werden künftige Pensionskosten des verbeamteten Personals imputiert).

B1.1 – Bildungsausgaben pro Schüler/in nach Schultypen

Abbildung B1.1.a stellt die durchschnittlichen staatlichen Bildungsausgaben pro Schüler/in nach Schultypen im Querschnitt des Schuljahrs 2018/19 dar. Die durchschnittlichen Ausgaben hängen neben dem unterschiedlichen Ressourcenbedarf der Schultypen und Fachrichtungen mit den Gruppen- bzw. Klassengrößen, den Betreuungsrelationen sowie den (altersabhängigen) Gehältern der Lehrkräfte zusammen. Darüber hinaus können Einmaleffekte, beispielsweise erhöhte Investitionen in einem Bundesland bzw. einer bestimmten Schulform, die durchschnittlichen Kosten eines Jahres beeinflussen.

Die durchschnittlichen staatlichen Bildungsausgaben pro Schüler/in weisen eine große Bandbreite auf. An den Volksschulen sind diese mitunter am geringsten und sie belaufen sich auf 8.900 Euro pro Kopf. Dies lässt sich einerseits durch die geringere Wochenstundenzahl (Unterrichtsstunden) erklären und andererseits auf die im Vergleich zu anderen

Schulformen niedrigeren Lehrer/innen-Gehälter zurückführen. Im Durchschnitt aller allgemeinbildenden Schulformen betragen die Pro-Kopf-Ausgaben pro Schüler/in im Schuljahr 2018/19 knapp 10.700 Euro. Die höchsten staatlichen Bildungsausgaben pro Schüler/in haben die Sonderschulen, welche sich durch die intensive Betreuungs- und Förderleistung auszeichnen.

In der Sekundarstufe I liegen die durchschnittlichen Ausgaben im Bundesschnitt bei 11.600 Euro und teilen sich wie folgt auf die Neuen Mittelschulen und AHS-Unterstufen auf: AHS-Unterstufe 8.900 Euro und NMS 13.200 Euro. Somit liegen die durchschnittlichen Kosten an den AHS-Unterstufen um mehr als 4.000 Euro pro Schüler/in unter denen der Neuen Mittelschulen. Dies kann zu großen Teilen durch unterschiedliche Betreuungsrelationen erklärt werden (Indikator B5.2): In einer hypothetischen Berechnung von Kosten pro Klasse erweisen sich die NMS-Klassen 2018/19 um etwa 21% teurer als Klassen der AHS-Unterstufe (Tabelle B1.1.a im Online-Datenmaterial), während die Pro-Kopf-Kosten um etwa 48% höher sind. Bei den NMS werden zudem kostenintensive Anforderungen (bspw. die Integration von Schülerinnen bzw. Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch entsprechendes Stützpersonal) häufiger schlagend.

Mit 11.200 Euro sind die Pro-Kopf-Ausgaben an Polytechnischen Schulen (PTS) um rund 2.000 Euro niedriger als in den NMS. An dieser Stelle soll aber angemerkt werden, dass die Personalkosten der PTS nicht mit völliger Sicherheit von den Kosten der NMS abgegrenzt werden können. Vor diesem Hintergrund ist die Kostenschätzung für die PTS mit einer geringen Unsicherheit behaftet.

Im allgemeinbildenden Bereich der Sekundarstufe II (AHS-Oberstufe) belaufen sich die durchschnittlichen Kosten auf rund 10.100 Euro. In den berufsbildenden Schultypen liegen diese bei rund 13.700 Euro. In Berufsschulen, die im Vergleich zu anderen Schultypen erhöhte Anteile an Sachausgaben aufweisen (nicht dargestellt), liegen die Pro-Kopf-Ausgaben bei ca. 5.300 Euro. Bei dieser Schulform handelt es sich jedoch um eine Teilzeitschule, weshalb die Pro-Kopf-Ausgaben auf fiktive Vollzeitschüler/innen umgerechnet und ausgewiesen werden, um einen Vergleich mit den Vollzeitschulen zu ermöglichen. Nach dieser Transformation betragen die durchschnittlichen Ausgaben hochgerechnet rund 15.800 Euro, was der höchste Wert aller berufsbildenden Schultypen ist. Die Ausgaben in den berufsbildenden Vollzeitschulen sind Durchschnittsausgaben der mittleren und höheren Schulen (BMHS). Dies resultiert daraus, dass beide Schultypen oftmals unter einem Dach angeboten werden und die Lehrpersonen meist auch an beiden Schultypen unterrichten. Insgesamt werden an BMHS rund 13.200 Euro pro Schüler/in aufgewendet, wobei hier die höchsten durchschnittlichen Kosten auf die technischen/gewerblichen Fachrichtungen (mit rund 13.800 Euro) entfallen. Hingegen weisen kaufmännische und humanberufliche Fachrichtungen sowie pädagogische Schultypen (BAfEP/BASOP) im Schnitt geringere Kosten auf.

In Abbildung B1.1.b wird ersichtlich, dass sich die durchschnittlichen Ausgaben für allgemeinbildende Schulen in den Bundesländern deutlich voneinander unterscheiden. Die höchste Spannweite besteht für die PTS (Online-Datenmaterial zu Abbildung B1.1.b): In Oberösterreich werden pro Schüler/in etwa 9.200 Euro ausgegeben. Hingegen liegen die Ausgaben im Burgenland und in Salzburg um mehr als 4.500 Euro höher. Ebenfalls vergleichsweise hoch ist die Spannweite der durchschnittlichen Ausgaben für die Volksschulen (3.000 Euro) und für die NMS (knapp 2.400 Euro). Innerhalb jener Schultypen der allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS), für die die jeweiligen Bundesländer die Personalhoheit haben, sind die Unterschiede relativ groß. In Oberösterreich sind die Kosten für die APS mit rund 10.100 Euro am geringsten und in Vorarlberg mit rund 12.300 Euro am höchsten. Die Unterschiede innerhalb der NMS und der PTS geben zwar Hinweise auf die Ausgabenstrukturen in den Bundesländern, können aber wie bereits weiter oben angeführt nur eingeschränkt interpretiert werden, da der Personalaufwand als größter Posten nicht zur Gänze zwischen den beiden Schultypen abgegrenzt werden kann. Für die AHS, welche sich vollständig im Zuständigkeitsbereich des Bundes befinden, variieren die Ausgaben zwischen den Bundesländern hingegen in geringerem Maße.

B1.2 – Bildungsausgaben pro Kopf im internationalen Vergleich

In Abbildung B1.2.a werden die durchschnittlichen Bildungsausgaben pro Schüler/in in öffentlichen und privaten Schulen sowie Hochschulen im Vergleich zu ausgewählten europäischen Ländern dargestellt. Verglichen werden hierbei die unterschiedlichen ISCED-2011-Bildungsbereiche (Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich). Um Preisniveaunterschiede in den Ländern auszugleichen, werden kaufkraftstandardisierte US-Dollar (KKS-USD) als Währungseinheit herangezogen. Die Zahlen am Ende der Balken entsprechen den relativen Ausgaben pro Kopf im EU-Vergleich (=100).

Im Vergleich zum EU-Durchschnitt wendet Österreich in allen Bildungsbereichen überdurchschnittlich viel pro Schüler/in bzw. Studierendem/Studierender auf. Insgesamt betragen die Bildungsausgaben im Jahr 2017 in allen Bildungsbereichen rund 15.400 KKS-USD – Österreich reiht sich nach Norwegen (17.800 KKS-USD) an zweiter Stelle im Ländervergleich ein. Damit waren die durchschnittlichen Gesamtkosten um 36 % höher als im Durchschnitt der EU-23.

Insbesondere der Sekundarbereich sticht im Ländervergleich hervor: Österreich gibt rund 55 % bzw. 5.900 KKS-USD mehr pro Schüler/in aus als der EU-Durchschnitt und führt das Länderranking in diesem Bereich an. Dabei gilt es jedoch die besondere Struktur des österreichischen Sekundarschulwesens mit dem starken Engagement der berufsbildenden Vollzeitschulen des Sekundarbereichs II zu berücksichtigen.

Hingegen liegen die Ausgaben in Österreich im Hochschulbereich nur minimal über dem EU-23-Durchschnitt, wobei sich die Pro-Kopf-Ausgaben zwischen 2015 (17.600 KKS-USD) auf 19.100 KKS-USD (Jahr 2017) erhöht haben. Das Vereinigte Königreich und die skandi-

navischen Länder weisen in diesem Bereich deutlich höhere Durchschnittsausgaben auf. In diesen Ländern liegen die Ausgaben pro Hochschüler/in bei über 20.000 KKS-USD im Jahr.

Die Entwicklung der Bildungsausgaben pro Schüler/in bzw. Student/in im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf seit dem Jahr 2000 wird in Abbildung B1.2.b dargestellt. Diese Kennzahl bringt die für Bildung aufgewendeten Mittel in ein Verhältnis zur wirtschaftlichen Produktivität eines Landes. Insgesamt zeigt sich im Zeitverlauf in den meisten Vergleichsländern ein Anstieg der Bildungsausgaben relativ zum BIP im Vergleich zum Beginn der Untersuchungsperiode. Allerdings ist dieser Trend außer in Deutschland, Schweden und Norwegen seit 2015 rückläufig. In Österreich, das im Jahr 2000 mit 28,3% des BIP pro Kopf die höchsten Ausgaben pro Schüler/in bzw. Hochschüler/in hatte, zeigt sich im Zeitverlauf eine relativ geringe Veränderung: 2017 lag der Indikator bei 29,9%. Den höchsten Anstieg hatten Großbritannien und Norwegen zu verzeichnen. Ein deutlicher Anstieg der Kennzahl lässt sich im Zuge der Wirtschafts- und Finanzkrise (2008 und 2009) beobachten, der sich wahrscheinlich in noch deutlicherem Maße infolge der COVID-19-Pandemie wiederholen wird. Aufgrund der Verzögerungen in den Datenlieferungen und -aufbereitungen werden entsprechende Zahlen allerdings erst in einigen Jahren verfügbar sein.

Nachdem bereits in Indikator B1.1 auf die staatlichen Bildungsausgaben pro Bundesland und in Indikator B1.2 auf die gesamten öffentlichen und privaten Bildungsausgaben Bezug genommen wurde, wird in Abbildung B1.3.a näher auf die Höhe des privaten Finanzierungsanteils an den gesamten Bildungsausgaben eingegangen. Bei der Darstellung wird zwischen Schulen und Hochschulen sowie dem privaten Finanzierungsanteil exklusive und inklusive Transfers (öffentliche Subventionen an Private) unterschieden. In allen angeführten Ländern fallen die privaten Finanzierungsanteile im tertiären Bereich höher und bei manchen (u. a. Niederlande, Großbritannien) deutlich höher aus als im Schulbereich.

In Österreich betrug der private Finanzierungsanteil exklusive Transfers, d. h. abzüglich staatlicher Beihilfen und Subventionen an private Haushalte, im Jahr 2017 2,8% und an Hochschulen 8,2%. An den Hochschulen lag der Anteil 2015 noch bei 6,0% und ist bis 2017 somit um knapp 2,2 Prozentpunkte gestiegen. Inklusiv der Transfers und Subventionen erhöht sich der private Finanzierungsanteil hierzulande nur auf 4,2% in Schulen und 8,9% in Hochschulen. Österreich liegt sowohl im Schul- als auch im Hochschulbereich deutlich unter dem EU-23-Durchschnitt (Schulen inkl. Transfers 7,2% und Hochschulen inkl. Transfers 22,4%).

Beim privaten Finanzierungsanteil inklusive Transfers im Hochschulwesen reiht sich Österreich bei den analysierten Nationen im hinteren Bereich ein. Nur in Finnland (3,5%) und Norwegen (7,0%) liegen die Anteile niedriger als in Österreich. Besonders groß ist

B1.3 – Anteil der privaten Ausgaben an den gesamten Bildungsausgaben

der private Finanzierungsanteil in Großbritannien: aus privater Hand werden 71,0% aufgewendet, wobei anzumerken ist, dass die Kosten wesentlich subventioniert werden. Exklusive Transfers liegt der Anteil der privaten Finanzierung bei 45,0%.

B1.4 – Bildungsausgaben im Zeitverlauf und Lehrer/innen-Gehälter

Abbildung B1.4.a zeigt die Entwicklung der staatlichen Bildungsausgaben (real, d. h. inflationsbereinigt) in Österreich aufgeteilt nach den Ausgabenbereichen im Zeitraum von 2000 bis 2019. Alle Werte wurden mittels BIP-Deflatoren an das Preisniveau von 2015 angepasst und indiziert (Jahr 2000=100).

Insgesamt haben sich die staatlichen Bildungsausgaben im Vergleich zum Jahr 2000 um 32,5% erhöht. Zwischen den einzelnen Ausgabenbereichen gibt es deutliche Unterschiede: Den höchsten relativen Ausgabenzuwachs haben die Universitäten und Fachhochschulen zu verzeichnen. Seit dem Jahr 2000 haben sich die staatlichen Bildungsausgaben um 74,9% erhöht. Die geringsten Zuwächse seit 2000 verzeichnen die Berufsschulen (5,6%), die Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen (10,7%) und die Polytechnischen Schulen (10,7%). Die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, die allgemeinbildenden höheren Schulen und die Volksschulen haben sich analog zu den Gesamtausgaben entwickelt.

Die Zuwächse der totalen Ausgaben unterscheiden sich jedoch grundlegend von der Entwicklung der Ausgaben pro Schüler/in bzw. Studierendem/Studierender, welche in Abbildung B1.4.b dargestellt werden. Wegen der sinkenden Anzahl von Schülerinnen und Schülern an Volksschulen, Neuen Mittelschulen und Polytechnischen Schulen haben sich die realen Pro-Kopf-Ausgaben trotz relativ stabiler absoluter Ausgabenentwicklung in den letzten Jahren stark erhöht. Sie sind im Jahr 2019 um mehr als 39% (PTS) und bis zu 48% (VS) höher als im Jahr 2000. Um rund 15% sind im Beobachtungszeitraum die durchschnittlichen Ausgaben an den allgemeinbildenden höheren Schulen und um rund 20% an den Berufsschulen und an den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen gewachsen.

Aufgrund der Einführung von Studiengebühren ist die Zahl der Studierenden an österreichischen Universitäten zu Beginn der 2000er Jahre gesunken. Diese Entwicklung hat dazu geführt, dass die Pro-Kopf-Ausgaben an Universitäten und Fachhochschulen stark angestiegen sind. Aufgrund der anhaltenden Expansion des tertiären Bildungssektors (Anstieg der Studierendenzahl) sind die durchschnittlichen Pro-Kopf-Ausgaben danach wieder etwas gesunken bzw. konstant geblieben.

Neben der Betrachtung der Bildungsausgaben im Allgemeinen, nach Schultyp sowie pro Kopf werden abschließend die Lehrer/innen-Gehälter näher beleuchtet. Die Personalkosten stellen, wie auch in den meisten anderen Dienstleistungsbetrieben, den größten Posten der Bildungsausgaben dar. Um die Höhe der Gehälter von Lehrkräften einschätzen zu können, muss bestimmt werden, inwiefern diese Einkommen mit jenen in anderen Berufen, insbesondere von Absolventinnen/Absolventen von Hochschulen und

Akademien konkurrieren können. Entsprechend schwierig gestaltet sich der internationale Vergleich der Lehrer/innen-Gehälter und dessen Interpretation. Die OECD bietet hierzu zwei unterschiedliche Perspektiven an.

In Tabelle B1.4.a im Online-Datenmaterial sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Primarstufenlehrpersonen (ISCED: Volksschulen) in ausgewählten OECD-Ländern in kaufkraftstandardisierten US-Dollar (KKS-USD) verzeichnet. Kaufkraftstandardisiert deshalb, um die Vergleichbarkeit der Gehälter unabhängig vom Preisniveau darstellen zu können. Grundsätzlich gilt es bei der Betrachtung dieser Kennzahlen zu berücksichtigen, dass die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter durch Zusatzleistungen und Zulagen erheblich höher liegen können. Österreich reiht sich im Ländervergleich nach Luxemburg, Deutschland, der Schweiz, Dänemark und Australien mit einem Gehalt in der Primarstufe von rund 45.000 KKS-USD ein. Nach rund 15 Jahren Berufserfahrung steigt das Gehalt hierzulande auf 54.000 KKS-USD – was nur knapp über dem OECD-Durchschnitt von 46.800 KKS-USD liegt. Jedoch schließen österreichische Volksschullehrkräfte am Ende ihrer Laufbahn mit 79.200 KKS-USD wiederum zur OECD-Spitzengruppe auf. Die für die Primarstufe aufgezeigten Muster stellen sich für die Sekundarstufe in ähnlicher Form dar (OECD, 2020).

Neuere Daten der OECD erlauben es, die tatsächlichen Gehälter der Lehrpersonen den Gehältern von Arbeitskräften mit vergleichbaren Bildungsabschlüssen innerhalb eines Landes gegenüberzustellen. Dieser Vergleich gibt besseren Aufschluss über die monetäre Attraktivität einer Lehrtätigkeit. Im Gegensatz zu den zuvor analysierten gesetzlichen bzw. vertraglichen Gehältern von Lehrkräften enthalten die tatsächlichen Gehälter tätigkeitsbezogene Zahlungen wie jährliche oder ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Sonderzahlungen für Urlaub, Lohnfortzahlungen im Krankheitsfall und andere zusätzliche Leistungen. Aufgrund der unterschiedlichen Datenverfügbarkeit werden die OECD-Länder in Abbildung B1.4.c in zwei Vergleichsgruppen unterteilt. In der ersten Gruppe (linker Teil) befinden sich Länder, in denen die tatsächlichen Gehälter der Lehrpersonen mit Personen gleicher formeller Bildung, z. B. Master-Studium, verglichen werden. In der zweiten Gruppe (rechter Teil) befinden sich Länder, darunter auch Österreich, für die der Vergleich nur mit der Gruppe aller Personen mit einem tertiären Bildungsabschluss möglich ist. Grundsätzlich ähnelt sich die Herangehensweise in beiden Gruppen, jedoch muss berücksichtigt werden, dass beispielsweise im Falle von Österreich der Vergleich für Lehrkräfte der Primarstufe nicht mit Gehältern von Personen einer vergleichbaren Ausbildung (d. h. jeweils äquivalent zu Akademie, PH oder Universität), sondern mit den durchschnittlichen Gehältern aller Akademiker/innen stattfindet.

Österreichs Volksschullehrpersonal verdient rund 74 % des durchschnittlichen Gehalts von Absolventinnen/Absolventen von Hochschulen (Abbildung B1.4.c). Lehrpersonen in der Sekundarstufe I verdienen 84 % und in der Sekundarstufe II liegt das tatsächliche Gehalt bei 95 % des durchschnittlichen Gehalts aller Personen mit einem Abschluss auf

der tertiären Ebene. Die Lehrer/innen-Gehälter scheinen im internationalen Vergleich an das Lohnniveau des Arbeitsmarkts angepasst zu sein.

Bei der Interpretation der tatsächlichen Gehälter müssen allerdings einige Einschränkungen der Datengrundlage berücksichtigt werden. In diesem Vergleich werden die Einkommen von Lehrerinnen und Lehrern tendenziell überschätzt, da Lehrpersonen in Österreich älter sind als die Vergleichsbevölkerung. Somit geht ein großer Anteil an Personen mit relativ hohen Einkommen in die Berechnung ein. Andererseits ist das Einkommen von Tertiärabsolventinnen und -absolventen als arithmetisches Mittel in den Vergleich eingeflossen und wird somit durch extrem hohe Gehälter verzerrt.

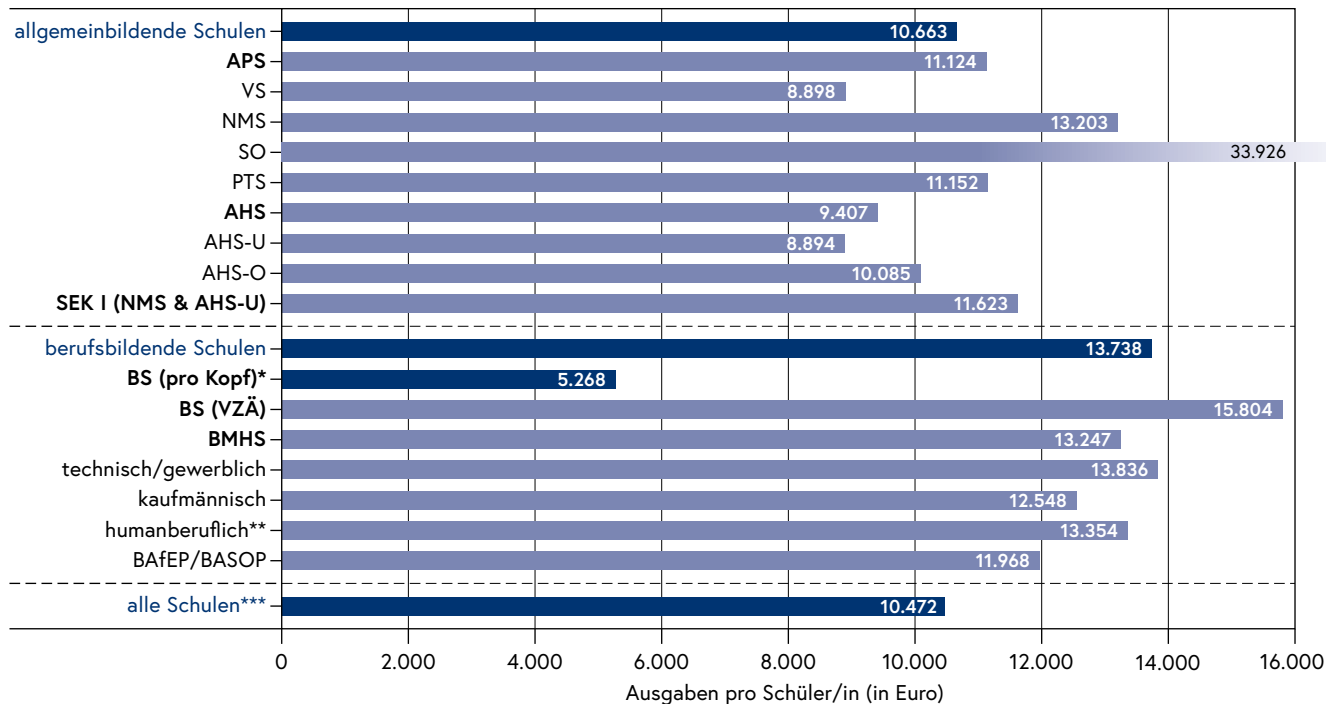


Kurz & bündig

- Die jährlichen Pro-Kopf-Ausgaben liegen im Durchschnitt der allgemeinbildenden Schulformen bei etwa 10.700 Euro.
- Die Pro-Kopf-Ausgaben an AHS-Unterstufen sind deutlich niedriger als an NMS (8.900 Euro gegenüber 13.200 Euro), was sich zum Großteil durch verschiedene Betreuungsrelationen erklären lässt.
- Im Pflichtschulwesen unterscheiden sich die Pro-Kopf-Ausgaben zwischen den Bundesländern erheblich (in OÖ sind die Kosten für die APS mit rund 10.100 Euro am geringsten und in Vorarlberg mit rund 12.300 Euro am höchsten).
- Vor allem im Sekundarbereich zeigt Österreich im internationalen Vergleich überdurchschnittliche Ausgaben pro Schüler/in.
- Die Entwicklung der Bildungsausgaben pro Schüler/in im Verhältnis zum BIP ist in Österreich stabil mit einem zu anderen Ländern vergleichsweise hohen Wert.
- Der private Finanzierungsanteil liegt im Hochschulbereich deutlich höher als im Schulbereich, bleibt aber dennoch im internationalen Vergleich deutlich unterdurchschnittlich.
- Die absoluten Bildungsausgaben sind seit 2000 um über 32% gestiegen.
- Ein Rückgang der Schüler/innen-Zahl bzw. Studierendenzahl führt zu einem Anstieg der Pro-Kopf-Ausgaben.
- Einstiegs- und Endgehälter der österreichischen Lehrkräfte sind im Ländervergleich relativ hoch.
- Lehrer/innen-Gehälter fallen im Vergleich zu Gehältern von allen Absolventinnen und Absolventen von Hochschulen unterdurchschnittlich aus.

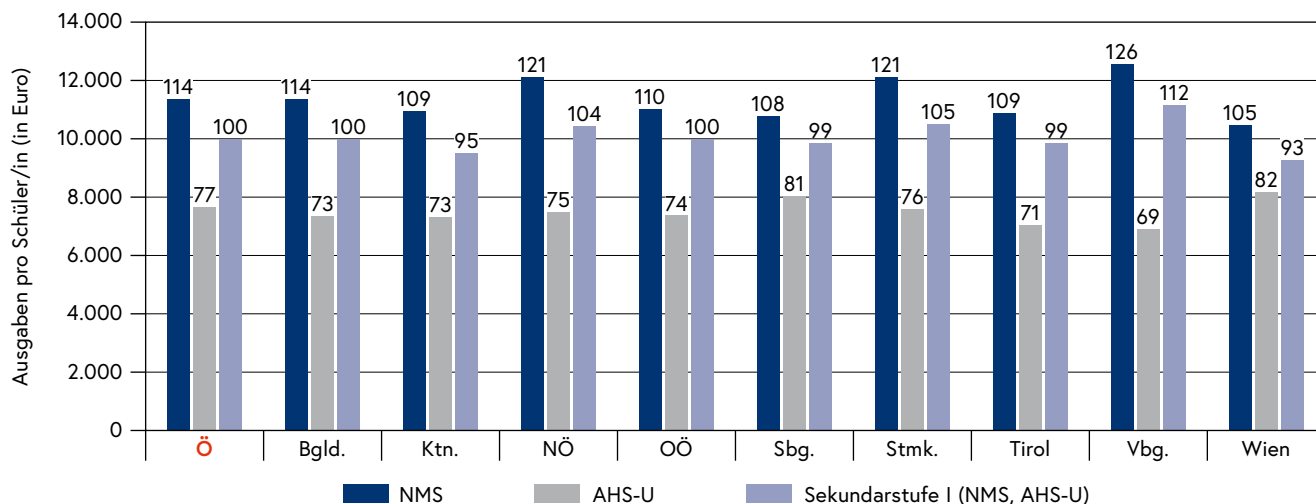
B1.1 – Bildungsausgaben pro Schüler/in nach Schultypen

Abb. B1.1.a: Durchschnittliche Ausgaben pro Schüler/in nach Schultyp (2018/19)



Anmerkungen: Berechnung anhand staatlicher Ausgaben in öffentlichen und privaten Schulen. Private Schulen sind berücksichtigt, wenn darin vorwiegend staatlich finanzierte Lehrkräfte zum Einsatz kommen (hauptsächlich konfessionelle Schulen). *Berufsschulen sind Teilzeitschulen. Um einen Vergleich zu anderen Schultypen zu ermöglichen, werden die Kosten auch umgerechnet auf Vollzeitbeschulung angegeben. ** sozial- und wirtschaftsberufliche Schulen sowie Tourismusschulen. *** ohne land- und forstwirtschaftliche Berufs-, Fach-, und Bundesschulen, Schulen, Akademien und Lehrgänge des Gesundheits- und Pflegewesens sowie Bundesanstalten für Leibeserziehung. Quellen: Statistik Austria (Bildungsausgabenstatistik, Schulstatistik), BMBWF (Bundes- und Landeslehrercontrolling). Berechnung und Darstellung: IHS.

Abb. B1.1.b: Durchschnittliche Ausgaben pro Schüler/in in der Sekundarstufe I nach Schultyp und Bundesland (2018/19)

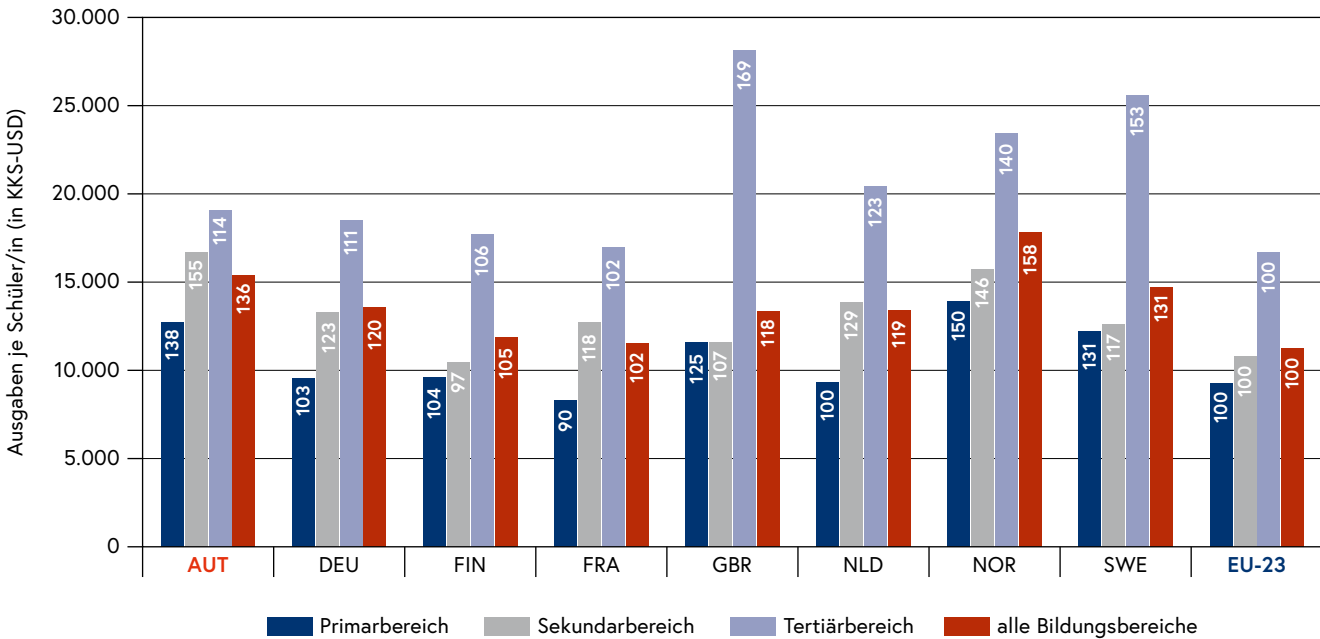


Anmerkungen: siehe B1.1.a. Die Datenwerte geben die Ausgaben als Index (Sekundarstufe I in Österreich = 100) wieder, absolute Zahlen sowie Zahlen zu weiteren allgemeinbildenden Schultypen finden sich im Online-Datenmaterial.

Quellen: Statistik Austria (Bildungsausgabenstatistik, Schulstatistik), BMBWF (Bundes- und Landeslehrercontrolling). Berechnung und Darstellung: IHS.

B1.2 – Bildungsausgaben pro Kopf im internationalen Vergleich

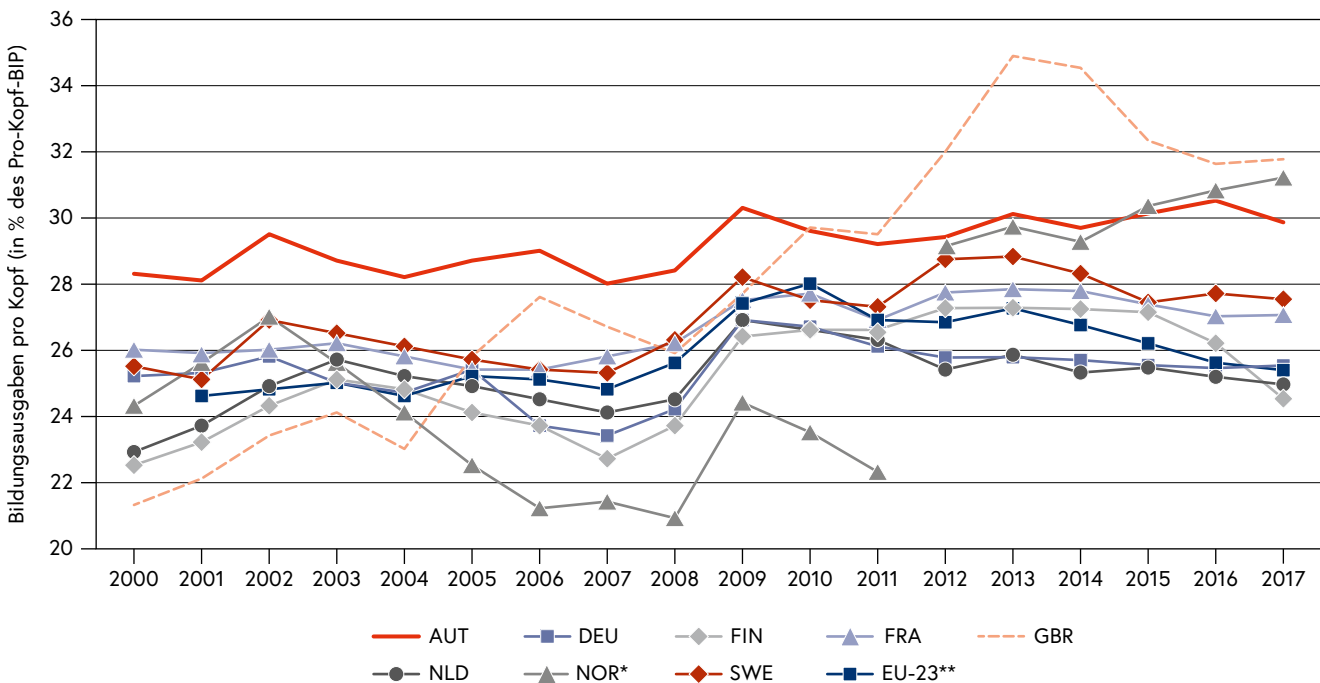
Abb. B1.2.a: Bildungsausgaben pro Kopf nach Bildungsbereichen im Vergleich ausgewählter Länder (2017)



Anmerkungen: Datenwerte beziehen sich auf den Index pro Bildungsbereich (EU-23=100). Bildungsbereiche nach ISCED-2011. KKS-USD: kaufkraftstandardisierte US-Dollar.

Quelle: OECD (2020). Berechnung und Darstellung: IHS.

Abb. B1.2.b: Bildungsausgaben pro Kopf relativ zum BIP pro Kopf im Vergleich ausgewählter Länder (2000–2017)

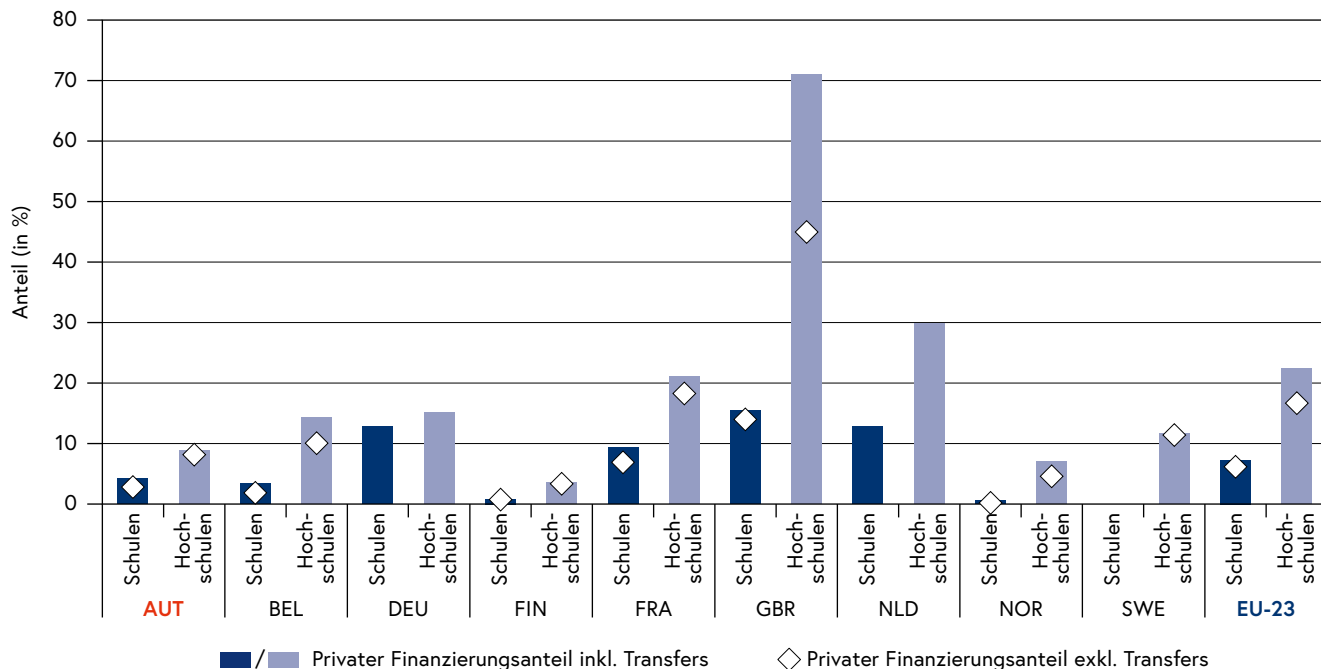


Anmerkungen: Berechnung für alle Bildungsbereiche zusammen. * Zeitreihenbruch 2011–2012, **EU-Durchschnitt bezieht sich auf die verfügbaren Daten jener EU-Länder, die Mitglied der OECD sind.

Quellen: Eurostat (Jahre 2000–2011), OECD (Jahre 2012–2017). Darstellung: IHS.

B1.3 – Anteil der privaten Ausgaben an den gesamten Bildungsausgaben

Abb. B1.3.a: Privater Finanzierungsanteil in Schulen und Hochschulen (2017)

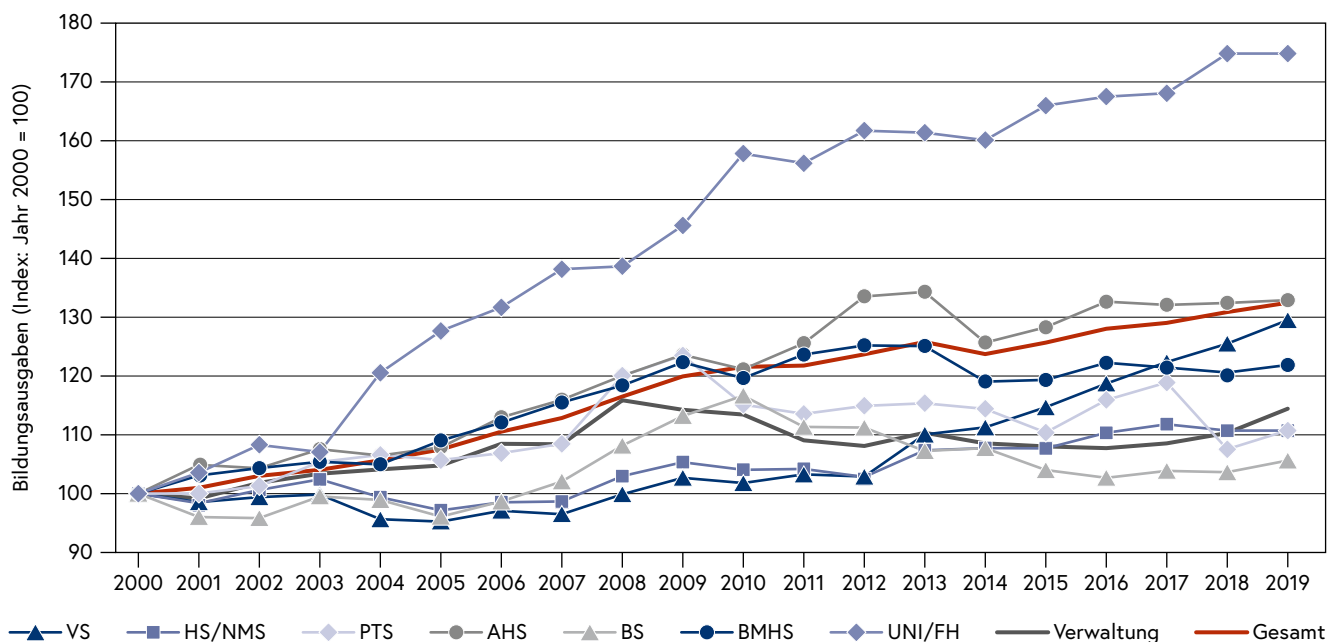


Anmerkungen: Transfers beziehen sich auf öffentliche Subventionen an Private. Für DEU und NDL fehlen Angaben zum privaten Anteil exkl. Transfers.

Quelle: OECD (2020). Darstellung: IHS.

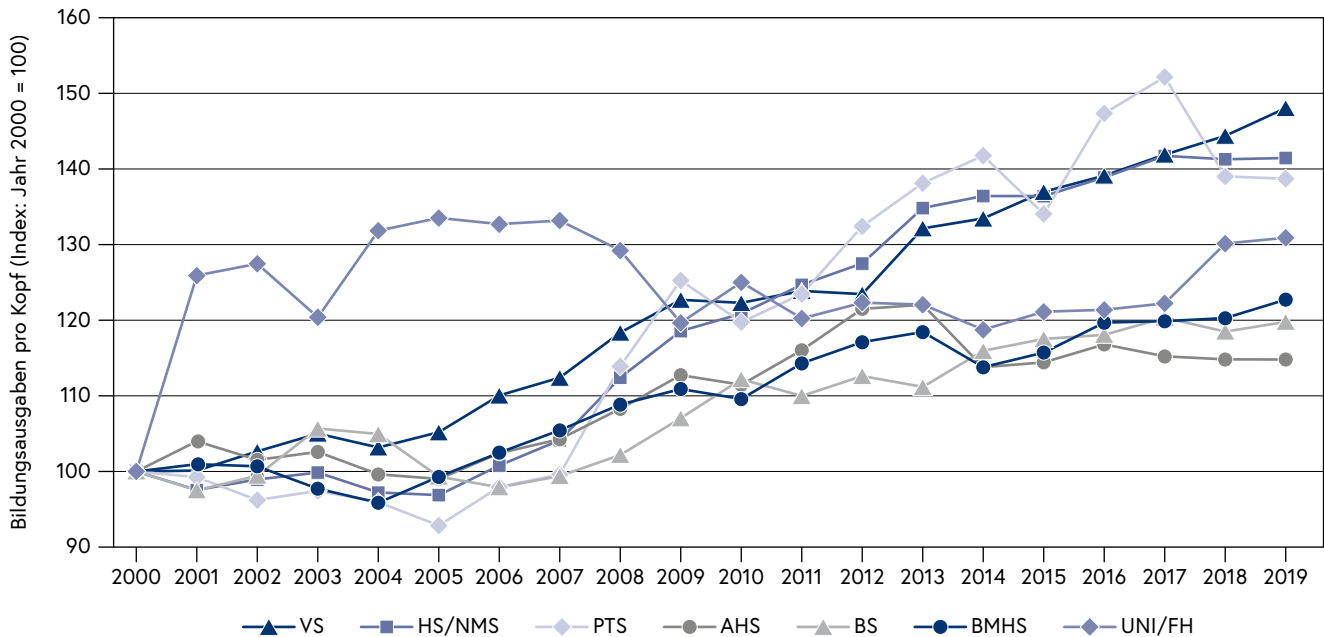
B1.4 – Bildungsausgaben im Zeitverlauf und Lehrer/innen-Gehälter

Abb. B1.4.a: Entwicklung der staatlichen Bildungsausgaben (real) in Österreich nach Ausgabenbereichen (2000–2019)



Anmerkung: Dargestellt ist der Indexwert der realen, d. h. inflationsbereinigten Ausgaben seit 2000 (Jahr 2000 = 100 pro Ausgabenbereich).
Quelle: Statistik Austria (Bildungsausgabenstatistik). Berechnung und Darstellung: IHS.

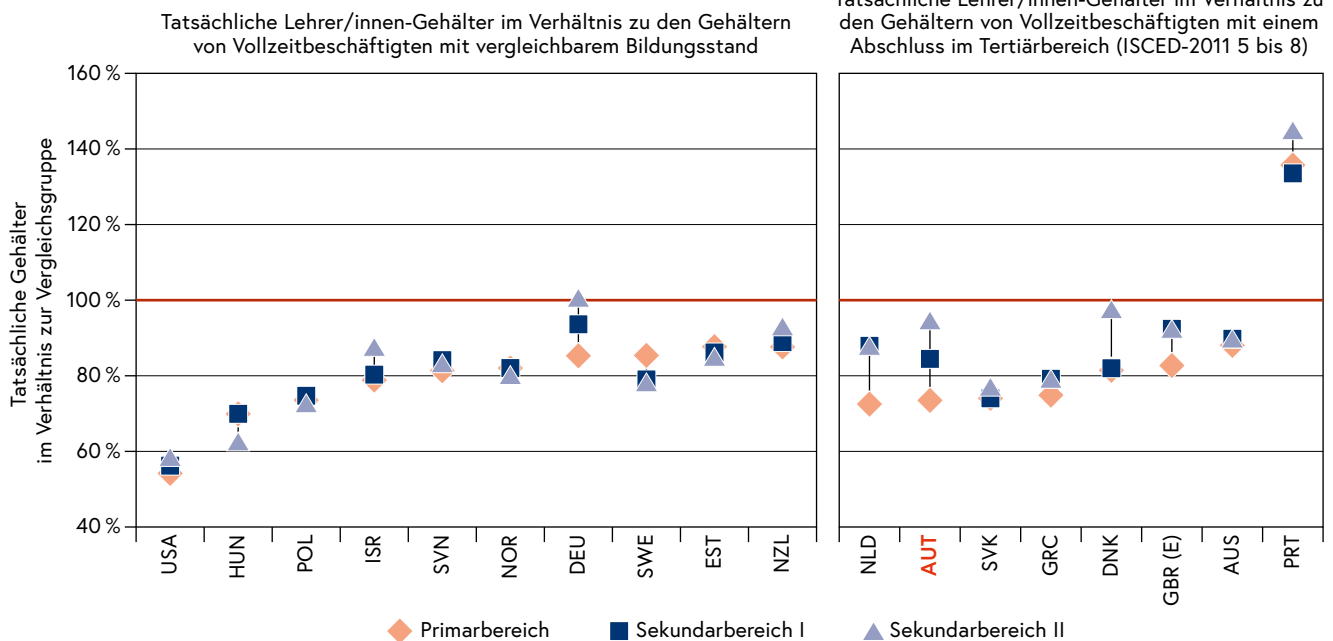
Abb. B1.4.b: Entwicklung der staatlichen Bildungsausgaben pro Schüler/in bzw. Studierender/Studierendem (real) nach Ausgabenbereichen (2000–2019)



Anmerkung: siehe B1.4.a.

Quellen: Statistik Austria (Bildungsausgabenstatistik, Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IHS.

Abb. B1.4.c: Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Gehältern Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (2018)



Anmerkung: Die durchschnittlichen Einkommen der Lehrpersonen und der Vergleichsgruppe sind als arithmetische Mittel berechnet. Unter der Verwendung des Medians lägen die Einkommen der Vergleichsgruppe niedriger.

Quelle: OECD (2020). Darstellung: IHS.

B2 – Schüler-, Klassen-, Lehrer- und Schulzahlen

Diese Indikatorengruppe zeigt in Indikator B2.1 die Entwicklung von Schüler-, Klassen-, Lehrer- und Schulzahlen nach Schulsparte in Primarstufe und Sekundarstufe I sowie in Sekundarstufe II. Dabei wird sowohl der demografisch bedingte Rückgang der Schülerzahlen der allgemeinbildenden Pflichtschulen als auch der Trend zu höherer Bildung in Sekundarstufe II sichtbar. In Indikator B2.2 werden die Schülerverteilungen der Sekundarstufen I und II nach Bundesland, Schultyp und Fachrichtung dargestellt. Indikator B2.3 rundet die Indikatorengruppe durch die Darstellung von AusbildungsFit und der überbetrieblichen Lehrausbildung ab.

In Abbildung B2.1.a ist die Entwicklung der Schüler-, Klassen-, Lehrer- und Schulzahlen der Primarstufe und Sekundarstufe I seit dem Schuljahr 1980/81 dargestellt. Die Zahl der Schüler/innen ist seit den 1980er Jahren insgesamt gesunken und trotz eines kleinen Aufschwungs in den späten 1990er Jahren bis Anfang der Jahrtausendwende weiter rückläufig. Für das schulpflichtige Alter werden die Schülerzahlen fast ausschließlich durch die Bevölkerungsentwicklung bestimmt, wodurch seit dem Schuljahr 2000/01 die Zahl der Schüler/innen in Primarstufe und Sekundarstufe I um 11 Prozentpunkte zurückgegangen ist. Vergleicht man die Schülerzahlen an den Neuen Mittelschulen (NMS) mit den Schülerzahlen in der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), so zeigen sich ab 2000/01 unterschiedliche Entwicklungen. Während die NMS in diesem Zeitraum rund 16 Prozentpunkte ihrer Schüler/innen verlor, konnte die AHS-U einen Zuwachs von 14 Prozentpunkten verzeichnen, wodurch bereits in der Sekundarstufe I der Trend zu höherer Bildung erkennbar ist, der bis zum Schuljahr 2019/20 anhält. In der Sekundarstufe II ist ebenfalls insgesamt ein Rückgang der Schüleranzahl seit 1980/81 zu verzeichnen, jedoch ist dieser weniger stark ausgeprägt als der Bevölkerungsrückgang, was auf einen Trend zu höherer Bildung hinweist (Abbildung B2.1.b). Wie Abbildung B2.1.b veranschaulicht, sind die Schülerzahlen der AHS-Oberstufe und der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) seit 2000/01 um 18 bzw. 23 Prozentpunkte gestiegen, während sich die Schülerzahlen in den Berufsschulen (BS) und berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) mit der Bevölkerung rückläufig entwickelt haben.

B2.1 – Zahl der Schüler/innen, Klassen, Lehrpersonen und Schulen im Zeitverlauf

Die Zahl der Klassen in der Primarstufe und Sekundarstufe I hat sich insgesamt trotz rückläufiger Schülerzahlen seit 1980/81 kaum verändert (Abbildung B2.1.a). Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass es in den einzelnen Schulsparten durchaus unterschiedliche Entwicklungen gab. Die NMS, mit rückläufiger Schülerzahl, baute Klassen ab, während die AHS-Unterstufe mit dem Zuwachs an Schülerinnen und Schülern ihre Klassenanzahl erhöhte. Auch in der Sekundarstufe II entwickelte sich die Anzahl der Klassen ähnlich zu den Schülerzahlen mit Rückgängen in BS und BMS und Zuwächsen in der AHS-Oberstufe und BHS, wobei Letztere die Anzahl der Klassen seit 1980/81 mehr als verdoppelte (Abbildung B2.1.b).

Die Anzahl der Lehrpersonen ist sowohl in der Primarstufe und Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II seit 1980/81 insgesamt deutlich gestiegen. Ausnahmen stellen die NMS und die BS dar, in denen die Anzahl der Lehrpersonen jeweils etwa gleichbleibend ist. Den größten Zuwachs verzeichnen die BHS und BMS mit einem Plus von fast 60 Prozentpunkten. Auch in den AHS ist ein deutlicher Anstieg der Lehrpersonen (etwa +50 Prozentpunkte) zu verzeichnen. Die Entwicklung der Anzahl der Lehrpersonen vor dem Hintergrund sinkender Schülerzahlen lässt darauf schließen, dass im Schnitt die Schüleranzahl pro Lehrperson gesunken ist (Indikator B5.2).

B2.2 – Zahl der Schüler/innen nach Bundesland, Schultyp und Fachrichtung

Abbildung B2.2.a zeigt die Verteilung der Schülerzahlen in Prozent auf verschiedene Schulformen in der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II, aufgeschlüsselt auf die einzelnen Bundesländer. Österreichweit besuchten in der Sekundarstufe I etwa 61% der Schüler/innen eine NMS und 36% eine AHS-Unterstufe. Der Anteil der AHS-Unterstufen-schüler/innen ist traditionsgemäß in Wien mit rund 50% am höchsten. Das Schlusslicht bilden hier die Bundesländer Oberösterreich, Vorarlberg und Tirol, in denen nur rund ein Viertel die AHS-Unterstufe besucht. In der Abbildung B2.2a zeigt sich, dass diese Zahl in jedem Bundesland gestiegen ist, wenngleich der Zuwachs in Wien und Vorarlberg am geringsten ausfällt. Am höchsten ist der Zuwachs in den Bundesländern Kärnten und Steiermark mit 7,4 bzw. 6,3 Prozentpunkten. Der Mittelwert dieser Steigerung beträgt österreichweit 3,9 Prozentpunkte.

In der Sekundarstufe II zeigt der Vergleich zum Schuljahr 2009/10, dass der Anteil der Schüler/innen, die eine AHS-Oberstufe oder eine BHS besuchen und somit auf dem Weg zur Matura sind, in jedem Bundesland gestiegen ist. Dieser Wert ist im Burgenland mit 66,1% am höchsten (Schuljahr 2019/20), was sich vor allem durch den hohen Anteil an BHS-Schülerinnen und -Schülern erklären lässt (47,2% der Schüler/innen der Sekundarstufe II besuchen dort eine BHS). Am niedrigsten ist die Zahl der angehenden Maturantinnen und Maturanten in Oberösterreich, Tirol und Vorarlberg, wo nur rund die Hälfte der Schüler/innen in der Sekundarstufe II eine AHS oder BHS besuchen. Erwähnenswert ist, dass Tirol hier mit +6,5 Prozentpunkten den stärksten Zuwachs im Vergleich zu 2009/10 verzeichnet, gefolgt von Niederösterreich (+6,0 Prozentpunkte) und Wien (+5,9 Prozentpunkte). Den niedrigsten Zuwachs verzeichnen Kärnten und Vorarlberg mit jeweils +3,1 Prozentpunkten bei einem österreichischen Durchschnitt von +5,3 Prozentpunkten.

Mit dem wachsenden Anteil an AHS- und BHS-Schülerinnen und -Schülern geht ein schrumpfender Anteil an Schülerinnen und Schülern in anderen Schulformen einher. In Berufsschulen ist der Schüleranteil österreichweit von 31,3% im Schuljahr 2009/10 auf 27,8% im Schuljahr 2019/20 gesunken. Am stärksten zeigt sich der Abwärtstrend in Wien mit einem Rückgang von 5,5 Prozentpunkten auf 22,5%. In der Steiermark ging der Anteil um 3,9 Prozentpunkte zurück und liegt nun bei 30%. In den restlichen Bundesländern liegt der Rückgang unter dem österreichweiten Mittel. Der Anteil an Schülerinnen und

Schülern an den BMS ging ebenfalls leicht zurück (-1,6 Prozentpunkte) und liegt nun in allen Bundesländern bei rund 10%. In Tirol fällt der Rückgang mit 3,7 Prozentpunkten am stärksten aus. In Niederösterreich und im Burgenland liegt der Rückgang der Schüler/innen an BMS mit -2,8 Prozentpunkten und -2,5 Prozentpunkten ebenfalls über dem österreichischen Mittel.

In Abbildung B2.2.b ist die Schülerverteilung in den berufsbildenden Schulen nach Fachrichtung dargestellt. Im Schuljahr 2019/20 absolvierten rund 37,9% der Berufsschüler/innen eine Lehre in technischen Berufen. Dieser Anteil hat sich seit 2009/10 in fast jedem Bundesland erhöht, mit Ausnahme von Wien, wo er um knapp 3 Prozentpunkte gesunken und generell um rund 12 Prozentpunkte niedriger ist als der österreichische Mittelwert. Rund ein Viertel der Berufsschüler/innen ist in einer Ausbildung im Bereich Wirtschaft und Verwaltung. Im Bereich des Baugewerbes (12,6%), der Dienstleistungen und andere (17,7%) und des verarbeitenden Gewerbes (6,6%) sind die Zahlen der Berufsschüler/innen geringer, während nur ein marginaler Anteil (1,2%) eine Lehre im land- und forstwirtschaftlichen Bereich absolviert.

Bei den BMS gehört der land- und forstwirtschaftliche Bereich in den meisten Bundesländern zu den dominantesten Sparten im Hinblick auf die Schülerzahlen. Österreichweit beträgt ihr Anteil knapp 30%, wobei die Zahlen in der Steiermark, in Kärnten, in Oberösterreich und in Tirol am höchsten sind. 30,9% der Schüler/innen besuchen eine BMS im technischen/gewerblichen Bereich. Ihr Anteil ist in den letzten 10 Jahren insgesamt leicht gestiegen (+2,3 Prozentpunkte). Hervorzuheben ist hier Salzburg, wo der Anteil der Schüler/innen im technischen/gewerblichen Bereich um 11,1 Prozentpunkte auf 36,7% gestiegen ist und im Referenzjahr 2019/20 mit Wien und Oberösterreich zu den Spitzenreitern zählt. Verhältnismäßig viele Schüler/innen in Wien, im Burgenland und in Vorarlberg besuchen eine kaufmännische BMS, wobei deren Anteil in Vorarlberg ein Plus von 10 Prozentpunkten gegenüber dem Schuljahr 2009/10 verzeichnet. Im Burgenland und in Vorarlberg besuchen jeweils um 8 bzw. 10 Prozentpunkte mehr Schüler/innen eine wirtschaftsberufliche BMS als im Österreichschnitt (13,4%). Der Anteil der Schüler/innen in BMS im Tourismusbereich hat sich seit 2009/10 halbiert und ist nur im Burgenland (6,1%) und in Tirol (5,8%) etwas ausgeprägter. Der Anteil der Schüler/innen, die eine sozialberufliche BMS besuchen, ist marginal (3,7% im österreichweiten Durchschnitt) – mit Ausnahme von Niederösterreich, wo dieser Anteil 9,1% beträgt. Insgesamt zeigen sich im Vergleich bei den BMS die größten regionalen Unterschiede zwischen den Fachrichtungen.

In den BHS zeigen sich hingegen kaum regionale Unterschiede. Den höchsten Anteil an Schülerinnen/Schülern weisen auch hier die technischen/gewerblichen Schulen mit rund 40% auf, wobei Wien den höchsten Wert aufweist. Insgesamt ist dieser Anteil an Schülerinnen/Schülern seit dem Schuljahr 2009/10 in jedem Bundesland gestiegen, wobei der Zuwachs in Salzburg (+8,5 Prozentpunkte) und Oberösterreich (+6,5 Prozentpunkte) am höchsten ist. Kaufmännische BHS werden im Österreichschnitt von rund

einem Viertel der BHS-Schüler/innen besucht, wobei der Anteil in Vorarlberg und im Burgenland mit jeweils rund einem Drittel am höchsten ist. Gegenüber 2009/10 ist der Anteil der Schüler/innen in wirtschaftsberuflichen höheren Schulen leicht gesunken (-1,5 Prozentpunkte) und liegt bei rund 18 %. Im Bereich Tourismus beträgt der Anteil der BHS-Schüler/innen österreichweit etwa 5 %, im Bereich der sozialberuflichen höheren Schulen bzw. Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) und Bildungsanstalten für Sozialpädagogik (BASOP) rund 9 %. Klein, aber stabil im Vergleich zum Schuljahr 2009/10 zeigen sich die Schülerzahlen der BHS im land- und forstwirtschaftlichen Bereich (2,7 % österreichweit).

B2.3 – AusbildungsFit und überbetriebliche Lehrausbildung

AusbildungsFit (ehemals Produktionsschulen) unterstützt Jugendliche beim Erwerb von Kompetenzen und Kulturtechniken, die als Voraussetzung für den Einstieg in ein individuell passendes Berufsfeld gelten. Ziel ist es, die Jugendlichen auf den nächsten Ausbildungsschritt (Lehre, verlängerte Lehre, Teilqualifikation) vorzubereiten. Das Angebot richtet sich an Jugendliche im Alter von 15 bis 21 Jahren sowie Jugendliche mit sozialpädagogischem Förderbedarf oder Behinderung im Alter von 15 bis 24 Jahren. Das Projekt wurde 2014 mit 1.268 Teilnehmerinnen und Teilnehmern gestartet und wächst seither stetig. 2019 nahmen bereits 5.437 Jugendliche am Angebot von AusbildungsFit teil. Abbildung B2.3.a veranschaulicht die Entwicklung der Teilnehmerzahlen und deren Altersverteilung seit Projektstart. Es zeigt sich, dass das Angebot von einem breiten Publikum genutzt wird. Zu Beginn des Projekts waren 26 % der Teilnehmer/innen 19 Jahre oder älter. Innerhalb von 5 Jahren sank der Anteil dieser Altersgruppe auf 14 %. Gleichzeitig verringerte sich der Anteil der 18-Jährigen von 17 % im Jahr 2014 auf 12 % im Jahr 2019, während der Anteil der 16-Jährigen von 24 % auf 34 % anstieg. Diese Entwicklung kann durch die Einführung der Ausbildungspflicht bis 18 erklärt werden, wodurch weniger Jugendliche nach dem Pflichtschulabschluss direkt in den Arbeitsmarkt einsteigen, sondern mithilfe von AusbildungsFit wichtige Kompetenzen für die Berufsausbildung erwerben. Die Geschlechterverteilung der Teilnehmer/innen erwies sich über die Jahre als stabil, mit einem Anteil von 40 % weiblichen und 60 % männlichen Teilnehmenden. Die Geschlechterverteilung findet sich im Online-Datenmaterial zu Abbildung 2.3.a.

Ähnlich stabil verhält sich die Verteilung der Teilnehmerzahlen auf die Bundesländer (Abbildung B2.3.b). AusbildungsFit startete als Pilotprojekt in sieben Bundesländern und wurde bereits 2015 in allen Bundesländern angeboten. Von 2016 bis 2019 ist die Verteilung der Teilnehmer/innen trotz kleiner Schwankungen relativ stabil. Mit rund 30 % stellt Wien als bevölkerungsreichstes Bundesland etwa ein Drittel der Teilnehmer/innen, gefolgt von Niederösterreich und Oberösterreich mit jeweils rund 14 % bis 24 % von 2014 bis 2019. Der geringste Anteil der Teilnehmenden stammt aus dem Burgenland; hier gab es erst ab dem Jahr 2015 eine Beteiligung, welche bei durchschnittlich 3 % liegt. Da die Verteilung der Teilnehmerzahlen der Bevölkerungsverteilung auf die Bundesländer ähnelt (Statistik Austria, 2020, S. 34), kann davon ausgegangen werden, dass das Angebot von AusbildungsFit über alle Bundesländer hinweg gleich gut angenommen wird. Nach

Abschluss wird rund 78% der Teilnehmer/innen empfohlen, eine Lehre, verlängerte Lehre oder Teilqualifikation zu absolvieren (BundesKOST, 2020, S. 86).

Jedoch finden nicht alle an einer Lehrausbildung interessierten Personen auch eine entsprechende betriebliche Lehrstelle. Häufig handelt es sich dabei um Jugendliche und junge Erwachsene mit abgeschlossener Schulpflicht, die beim AMS als lehrstellensuchend vorgemerkt sind, aber trotz eigener Bemühungen keine Lehrstelle in einem Betrieb finden. Für sie stellt die überbetriebliche Lehrlingsausbildung (ÜBA; Berufsausbildung gemäß § 30 BAG bzw. § 30b BAG) eine Möglichkeit zur Erlangung des Lehrabschlusses dar. Bei der ÜBA wird ein Ausbildungsvertrag mit einer Schulungseinrichtung anstatt eines Lehrbetriebs abgeschlossen, mit dem Ziel, während der ÜBA in ein Unternehmen in die betriebliche Ausbildung zu wechseln. Eine weitere Möglichkeit stellt die überbetriebliche Lehrlingsausbildung mit Lehrzeitverlängerung oder Teilqualifikation (Berufsausbildung gemäß § 8c BAG; ehemals integrative Berufsausbildung) dar. Im Rahmen dieser können Jugendliche, die etwas mehr Unterstützung in der Berufsausbildung brauchen, eine Teillehre absolvieren oder einen längeren Zeitraum für die ÜBA beanspruchen.

Abbildung B2.3.c zeigt die Anzahl der Lehrlinge in überbetrieblicher Ausbildung sowie Teilnehmer/innen der ÜBA mit Lehrzeitverlängerung/Teilqualifikation im Zeitraum von 2002 bis 2019. Zu Beginn des Untersuchungszeitraums befanden sich rund 1% aller Lehrlinge in überbetrieblicher Ausbildung, im Jahr 2010 waren dies bereits rund 7% und bis 2017 stieg die Zahl auf knapp 9% an. Diese Entwicklung könnte mit den verringerten betrieblichen Ausbildungsaktivitäten in diesem Zeitraum begründet werden. Es ist erkennbar, dass der Anteil der überbetrieblichen Lehrplätze seit der Wirtschaftskrise stark angestiegen, während die betrieblichen Ausbildungsplätze von rund 131.900 im Jahr 2008 auf 106.600 im Jahr 2017 zurückgegangen sind. In den letzten Jahren zeigt sich ein leichter Anstieg von Lehrlingen insgesamt sowie ein Rückgang der Teilnehmer/innen an der ÜBA. Etwa zwei Prozent aller Lehrlinge absolvieren eine ÜBA mit Lehrzeitverlängerung oder Teilqualifikation, dieser Anteil erweist sich seit 2014 als relativ stabil.

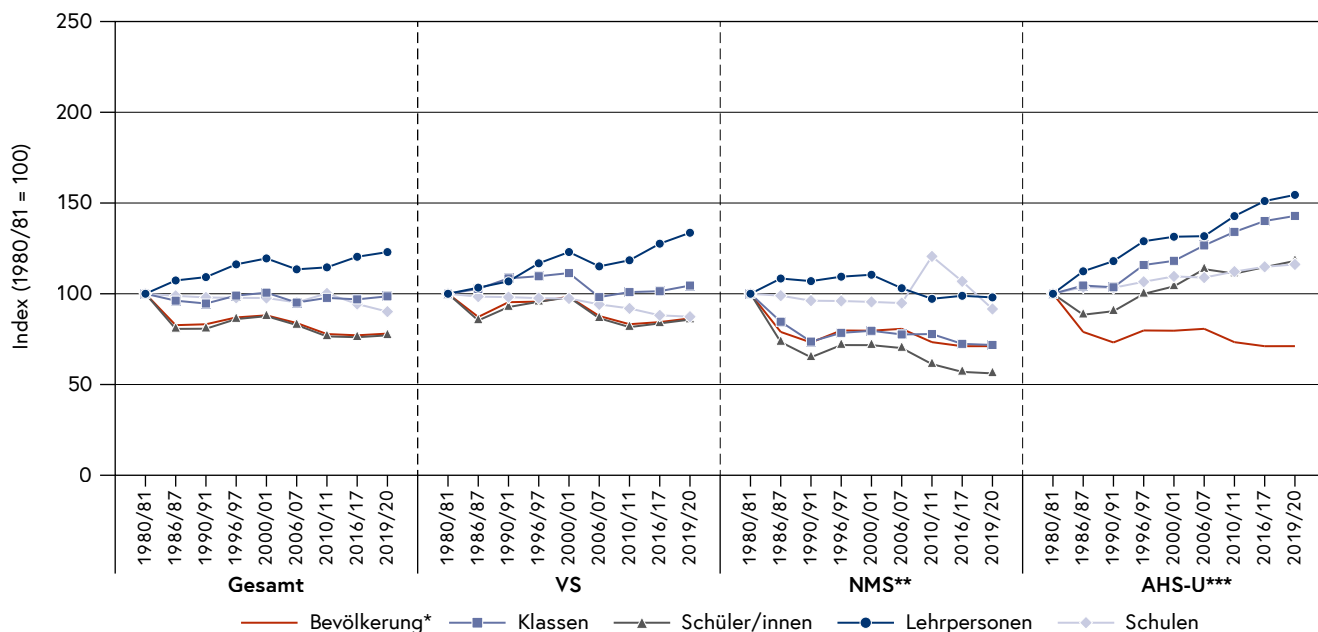


Kurz & bündig

- Bei Betrachtung der Entwicklung der Schülerzahlen zeigt sich ein Trend zu kleineren Klassen und zu höherer Bildung.
- Die Anzahl der Lehrpersonen stieg am stärksten in BHS und BMS.
- Ein steigender Anteil an Schülerinnen/Schülern der Sekundarstufe I besucht die AHS-Unterstufe.
- Ein steigender Anteil an Schülerinnen/Schülern der Sekundarstufe II besucht die AHS-Oberstufe oder BHS, während BS und BMS sinkende Anteile verzeichnen.
- Die größten regionalen Unterschiede nach dem Ausmaß berufsbildender Fachrichtungen zeigen sich bei den Berufsschulen.
- Berufsausbildungen im technischen Bereich wurden in den letzten 10 Jahren beliebter.
- Es besteht eine stetig wachsende Teilnehmerzahl beim Projekt AusbildungsFit.
- Es kam zu einer partiellen Verschiebung der Lehrausbildung von Betrieben zu Bildungsträgern (überbetriebliche Lehrlingsausbildung) im Zuge der Wirtschaftskrise.

B2.1 – Zahl der Schüler/innen, Klassen, Lehrpersonen und Schulen im Zeitverlauf

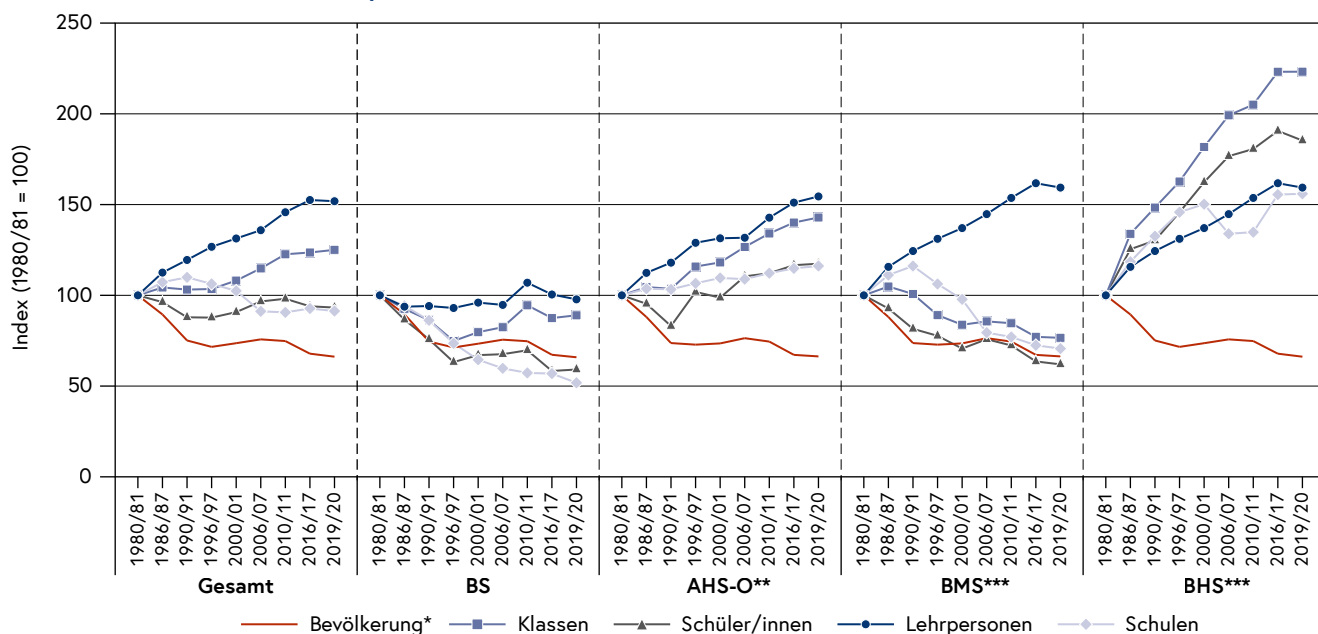
Abb. B2.1.a: Entwicklung der Schüler-, Klassen-, Lehrer- und Schulzahlen sowie der Bevölkerung im typischen Alter nach Schulsparte in der Primarstufe und Sekundarstufe I (1980/81 bis 2019/20)



Anmerkungen: *Bevölkerung im typischen Alter für die Schulsparte. ** Ab 2012/13 NMS, zuvor Hauptschule. *** für Lehrpersonen-, Schulen- und Klassenzahl ist keine Trennung in AHS-Unterstufe und -Oberstufe möglich, für die Schülerzahlen schon.

Quellen: Statistik Austria (Schulstatistik, Bevölkerungsstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. B2.1.b: Entwicklung der Schüler-, Klassen-, Lehrer- und Schulzahlen sowie der Bevölkerung im typischen Alter nach Schulsparte in der Sekundarstufe II (1980/81 bis 2019/20)

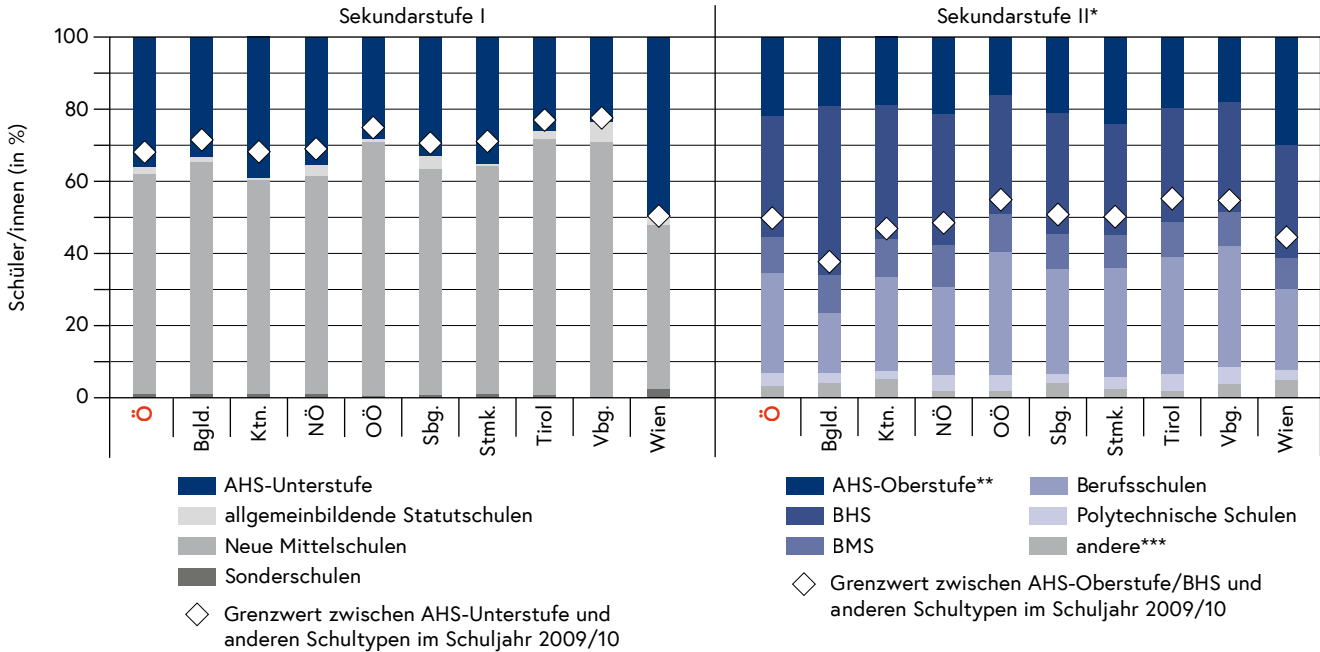


Anmerkungen: *Bevölkerung im typischen Alter für die Schulsparte. ** für Lehrpersonen-, Schulen- und Klassenzahl ist keine Trennung in AHS-Unterstufe und Oberstufe möglich, für die Schülerzahlen schon. *** keine Trennung von BMS und BHS für Zahl der Lehrpersonen möglich.

Quellen: Statistik Austria (Schulstatistik, Bevölkerungsstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

B2.2 – Zahl der Schüler/innen nach Bundesland, Schultyp und Fachrichtung

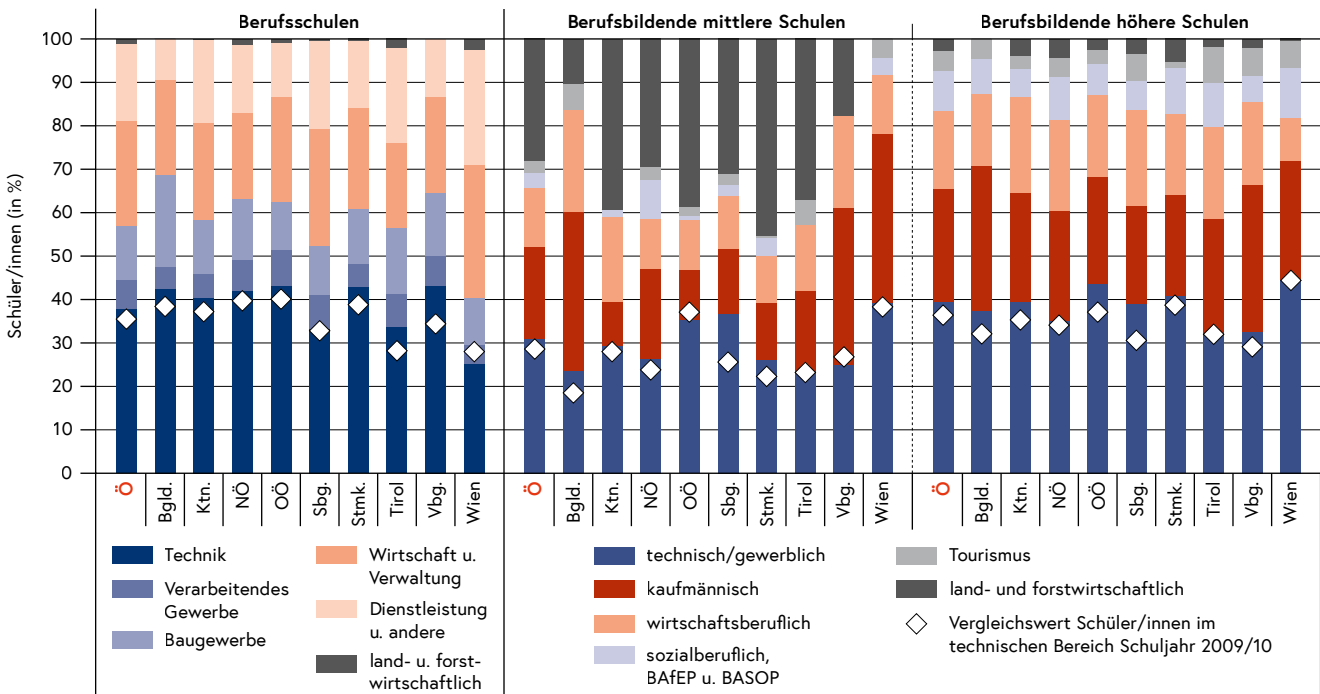
Abb. B2.2.a: Schülerverteilung in der Sekundarstufe I und II nach Schultyp (2019/20)



Anmerkungen: * ohne Schulen und Akademien des Gesundheitswesens und Bundessportakademien. ** inkl. AHS für Berufstätige und Aufbaugymnasien. *** allgemein- und berufsbildende Statutschulen und Sonderschulen.

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

Abb. B2.2.b: Schülerverteilung in berufsbildenden Schulen nach Fachrichtung (2019/20)

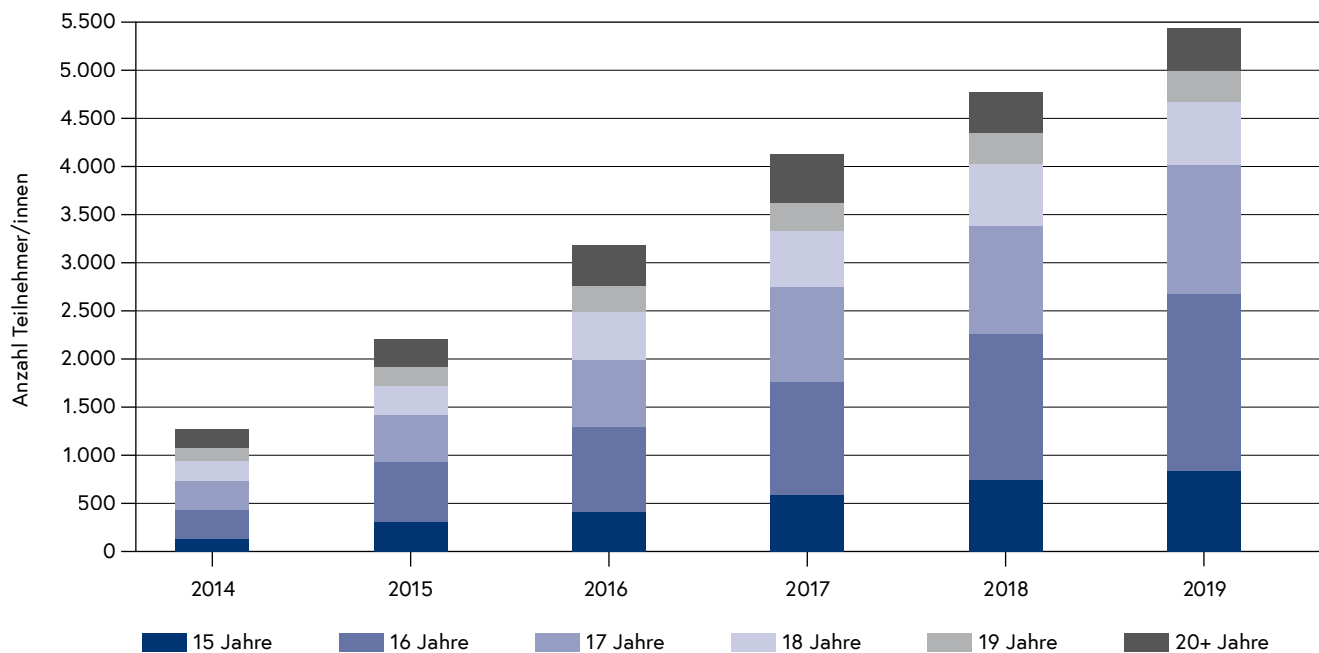


Anmerkungen: Ohne Schulen und Akademien des Gesundheitswesens sowie ohne Bundessportakademien.

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

B2.3 – AusbildungsFit und überbetriebliche Lehrausbildung

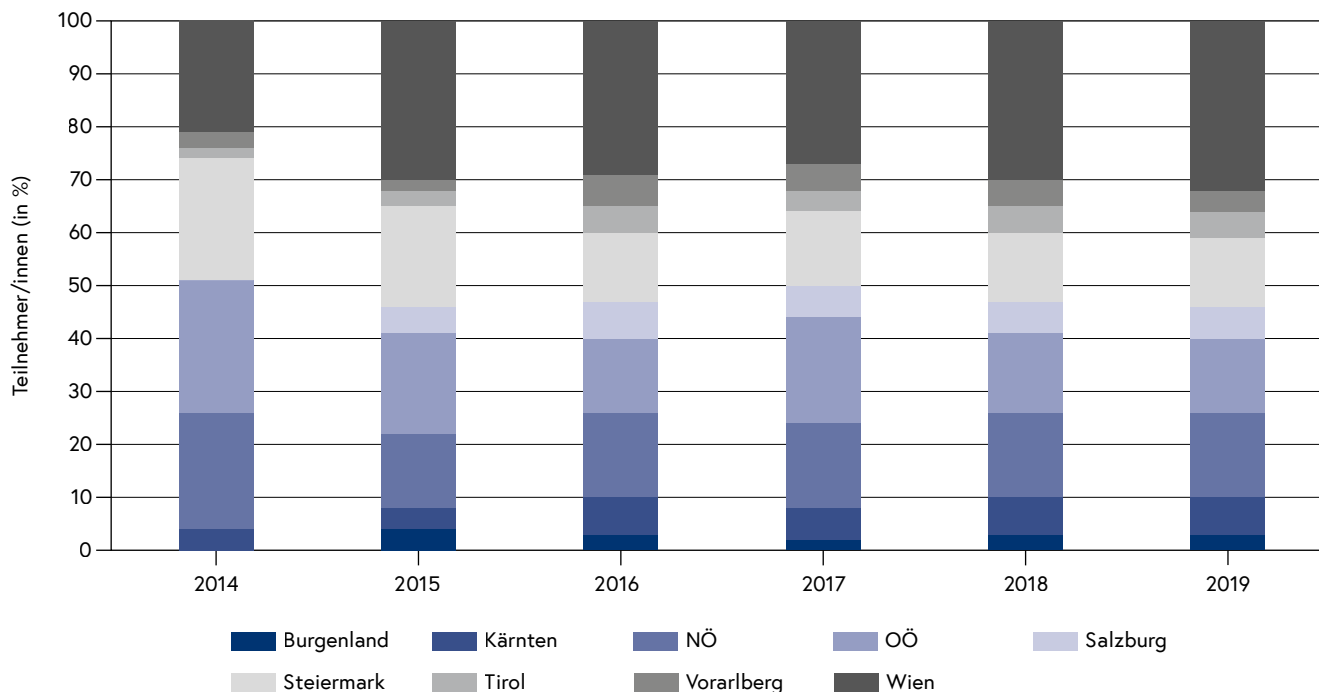
Abb. B2.3.a: Entwicklung der Teilnehmer/innen an AusbildungsFit und deren Altersverteilung (2014–2019)



Anmerkung: 2014 befand sich AusbildungsFit in der Pilotphase.

Quelle: BundesKOST (2020). Darstellung: IQS.

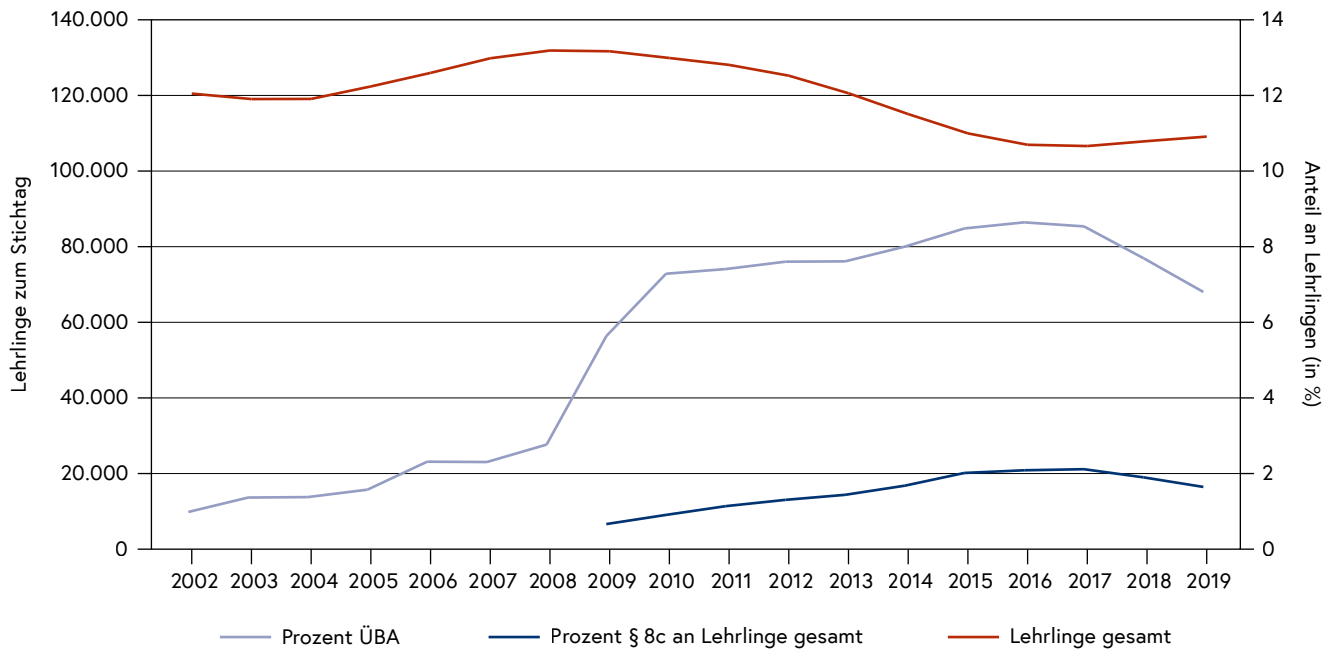
Abb. B2.3.b: Verteilung der Teilnehmer/innen an AusbildungsFit auf die Bundesländer (2014–2019)



Anmerkung: 2014 befand sich AusbildungsFit in der Pilotphase.

Quelle: BundesKOST (2020). Darstellung: IQS.

Abb. B2.3.c: Lehrlinge in überbetrieblicher Ausbildung und ihr Anteil an Lehrlingen gesamt (2002–2019)



Anmerkungen: Stichtag ist jeweils der 31.12. Vor 2010 nur teilweise Erfassung der überbetrieblichen Lehrausbildung. Seit der BAG-Novelle 2015 wird für die Ausbildung gemäß § 8c BAG der Begriff „Integrative Berufsausbildung“ nicht mehr verwendet.

Quellen: WKO (Lehrlingsstatistik), ibw (Forschungsbericht). Berechnung und Darstellung: IQS.

B3 – Lehrpersonen

Im Schuljahr 2019/20 waren 191.947 Lehrpersonen an Österreichs Schulen beschäftigt. Sie entsprachen 108.254 Vollzeitäquivalenten. 6.939 Lehrpersonen befanden sich zudem in Karenz. Die Gehälter für das Lehrpersonal stellen finanziell die größte Investition des Staates in die Schulbildung dar.

Die Altersverteilung des Lehrpersonals in Vollzeitäquivalenten zeigt einen Überhang der vergleichsweise älteren Lehrpersonen im aktiven Dienst (Abbildung B3.1.a): 30% waren im betrachteten Schuljahr 55 Jahre oder älter und werden je nach Antrittsalter in den nächsten zehn Jahren in Pension gehen. Weitere 29% fallen in die Alterskategorie von 45 bis 54 Jahren. Dem stehen 22% der Lehrkräfte (in Vollzeitäquivalenten) gegenüber, die mit unter 35 Jahren vergleichsweise jung sind, sowie 20% im Alter von 35 bis 44 Jahren. Angesichts der prognostizierten Entwicklung steigender Schülerzahlen bis 2030 (Primarstufe) bzw. 2040 (Sekundarstufe; Indikator A1.1) droht langfristig ein Lehrermangel in Österreich, wenn es nicht gelingt, vermehrt junge Personen für das Lehramt zu rekrutieren.

Unterschiede zwischen den Bundesländern in der Altersstruktur sind nicht so groß, dass sie nicht durch die Erwerbsmobilität der Lehrkräfte ausgeglichen werden könnten, und werden infolgedessen hier nicht dargestellt. Die sich noch stärker in Richtung älterer Lehrpersonen neigende Verteilung in Berufsschulen und BMHS könnte allerdings diese Schultypen aufgrund der zu anderen Schultypen verschiedenen Ausbildung und Zielprofile früher vor Herausforderungen stellen als etwa die Volksschulen und AHS, die noch eine vergleichsweise junge Lehrerschaft aufweisen.

2019/20 waren rund 90% der Lehrkräfte (in Vollzeitäquivalenten) in Volksschulen weiblich (Abbildung B3.1.b). Mit gelegentlichen Ausnahmen in einzelnen Bundesländern waren es zudem an den Sonderschulen rund 85%, an den Neuen Mittelschulen rund 70% und an den AHS rund 60%. Damit ist der gesamte allgemeinbildende Bereich weiblich dominiert. Während die Polytechnischen Schulen und BMHS mit Anteilswerten im Bereich von 50% bis 60% weiblicher Lehrkräfte als einigermaßen ausgeglichen erachtet werden können, verbleiben die Berufsschulen als Schultyp mit einer überwiegend männlichen Lehrerschaft. Dabei unterscheiden sich das Burgenland mit einem besonders hohen Anteil von über 80% und Wien mit einem vergleichsweise niedrigen Anteil von unter 60% männlicher Lehrkräfte deutlich von den anderen Bundesländern, was im Detail wohl an den verschiedenen angebotenen Fachrichtungen der Berufsschulen in diesen Ländern liegt.

Die Fortbildung von Lehrpersonen, die mit Ausnahme älterer Dienstverträge von Lehrpersonen in Bundesschulen eine Dienstverpflichtung darstellt, wird in Österreich zentral nicht personenbezogen erfasst. Ein gutes Bild über die Struktur der Lehrerfortbildung

B3.1 – Alters- und Geschlechterverteilung der Lehrpersonen

B3.2 – Fortbildung der Lehrpersonen

geben allerdings Zahlen aus PH-Online, dem Anmelde- und Verwaltungssystem für (Fortbildungs-)Lehrveranstaltungen der Pädagogischen Hochschulen.

Eine Auszählung dieser Daten für das Schuljahr 2019/20 ergibt ein eindeutiges Bild. Angebotsseitig¹ dominieren halbtägige Lehrveranstaltungen, die thematisch übergreifenden Themengebieten zugeordnet werden können (Abbildung B3.2.a): Unterricht gestalten (ca. 9.500, davon 55% halbtägig), fachliche Bildung (ca. 7.500, davon 55% halbtägig) und allgemein-pädagogische Themen (ca. 7.000, davon 52% halbtägig). Die Analysestrategie, eine Fortbildungsveranstaltung beliebig vielen Themenfeldern zuzuordnen, bedingt zwar die hohe Anzahl solcher Nennungen, jedoch gibt es ein starkes Gefälle zu den weiteren Kategorien. Erstaunlich ist etwa angesichts der hohen Bedeutung, die dem Bereich der Sprache und Literacy ansonsten in den letzten Jahren zugeschrieben wurde, dass das Ausmaß angebotener Lehrveranstaltungen hier bei etwa 2.000 (davon 59% halbtägig) liegt.

Die Dominanz des halbtägigen Formats wurde bereits im Nationalen Bildungsbericht 2018 (Lassnigg et al. 2019, S. 93) aufgezeigt und hat sich seitdem kaum verändert. Von jenen Lehrveranstaltungen, bei denen die Dauer bekannt ist, waren 2019/20 über die Themenfelder hinweg mehr als die Hälfte halbtägig und mehr als drei Viertel maximal eintägig (2 Halbtage).

Die fehlende Erfassung der Fortbildungsveranstaltungen pro Lehrperson und das unterschiedliche Ausmaß der Verpflichtung zu Fortbildung nach Schultyp und Dienstvertrag machen eine absolute Bewertung des Fortbildungsverhaltens von Lehrpersonen aus unterschiedlichen Schultypen schwierig. Im Vergleich der Themenfelder untereinander zeigen sich nachvollziehbare Präferenzen (Abbildung B3.2.b). So dominieren Teilnehmende aus der Volksschule „Kompetenzorientierung und Bildungsstandards sowie Leistungsfeststellung“ (56% der Teilnahmen) und „Transition/Schnittstellen“ (70% der Teilnahmen), während das Thema „Beratung“ mit 40% Teilnahmen bei Lehrkräften der Neuen Mittelschulen von besonderer Bedeutung ist.

1 Das im Vergleich zum Schuljahr 2015/16 (Lassnigg et al. 2019, S. 93) höhere Ausmaß an abgesagten Lehrveranstaltungen könnte mit dem Aufkommen der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020 in Zusammenhang stehen.

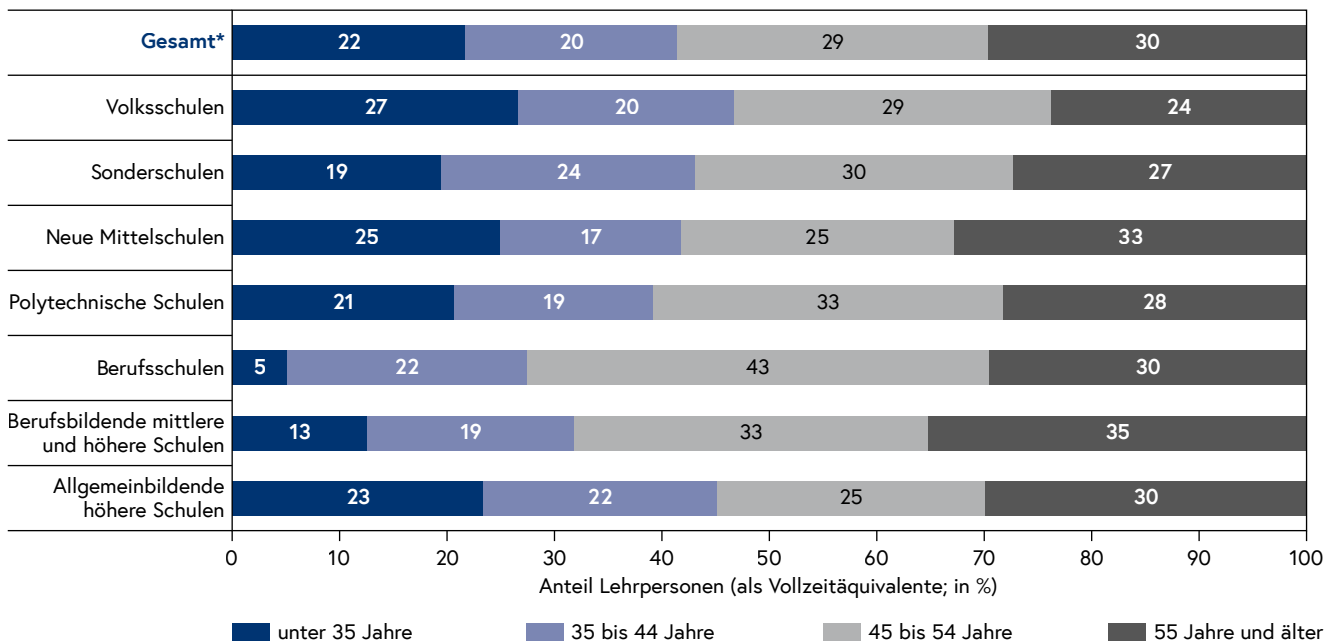


Kurz & bündig

- 30 % der Vollzeitäquivalente sind von Lehrkräften besetzt, die 55 Jahre oder älter sind und damit im kommenden Jahrzehnt in den Ruhestand wechseln.
- Der Lehrberuf ist in den allgemeinbildenden Schulen weiblich dominiert, im beruflichen Bereich besteht ein ausgeglichenes oder – bei den Berufsschulen – überwiegend männliches Verhältnis.
- Halbtägige Veranstaltungen stellen das mehrheitliche Format in der Lehrer/innen-Fortbildung dar.

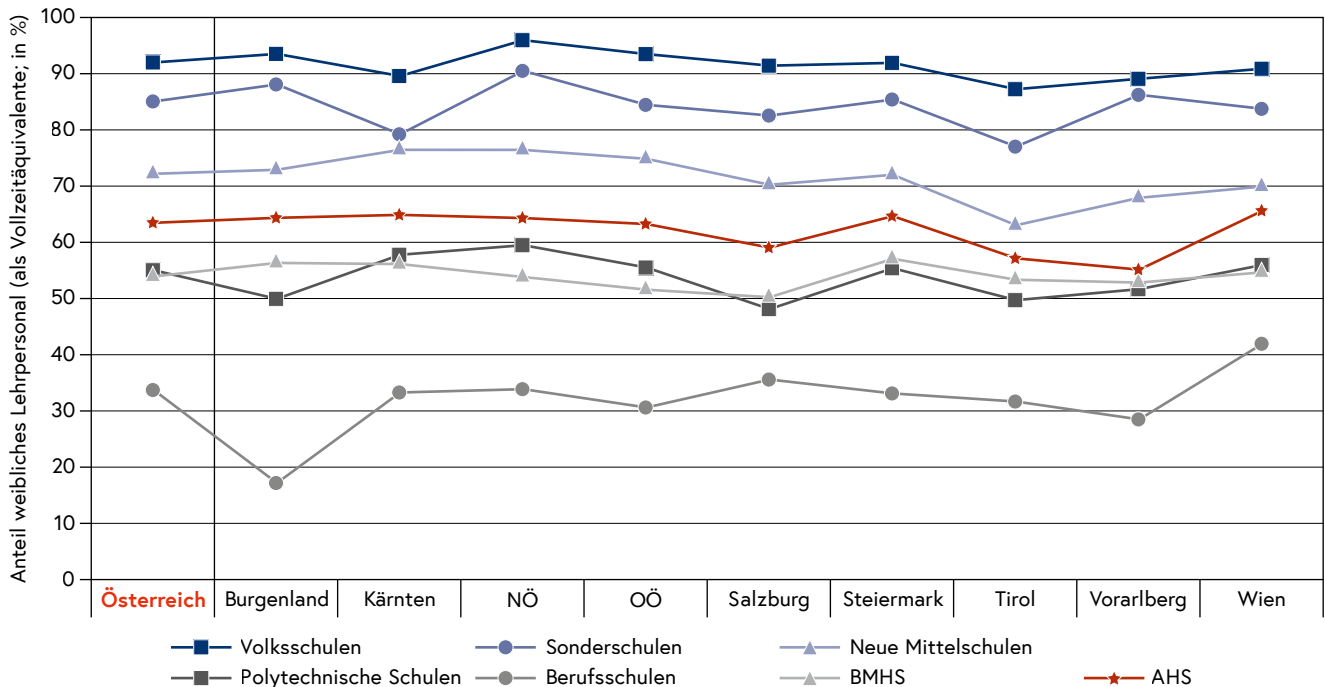
B3.1 – Alters- und Geschlechterverteilung der Lehrpersonen

Abb. B3.1.a: Altersverteilung der Lehrpersonen (Vollzeitäquivalente) nach Schultyp (2019/20)



Anmerkungen: Die Werte für Statutschulen sind nicht dargestellt, finden sich aber im Online-Datenmaterial. Außer Lehrpersonal an Bundessportakademien und Schulen und Akademien des Gesundheitswesens. * inkl. Lehrpersonen an Statutschulen.
Quelle: Statistik Austria (Lehrerstatistik). Darstellung: IQS.

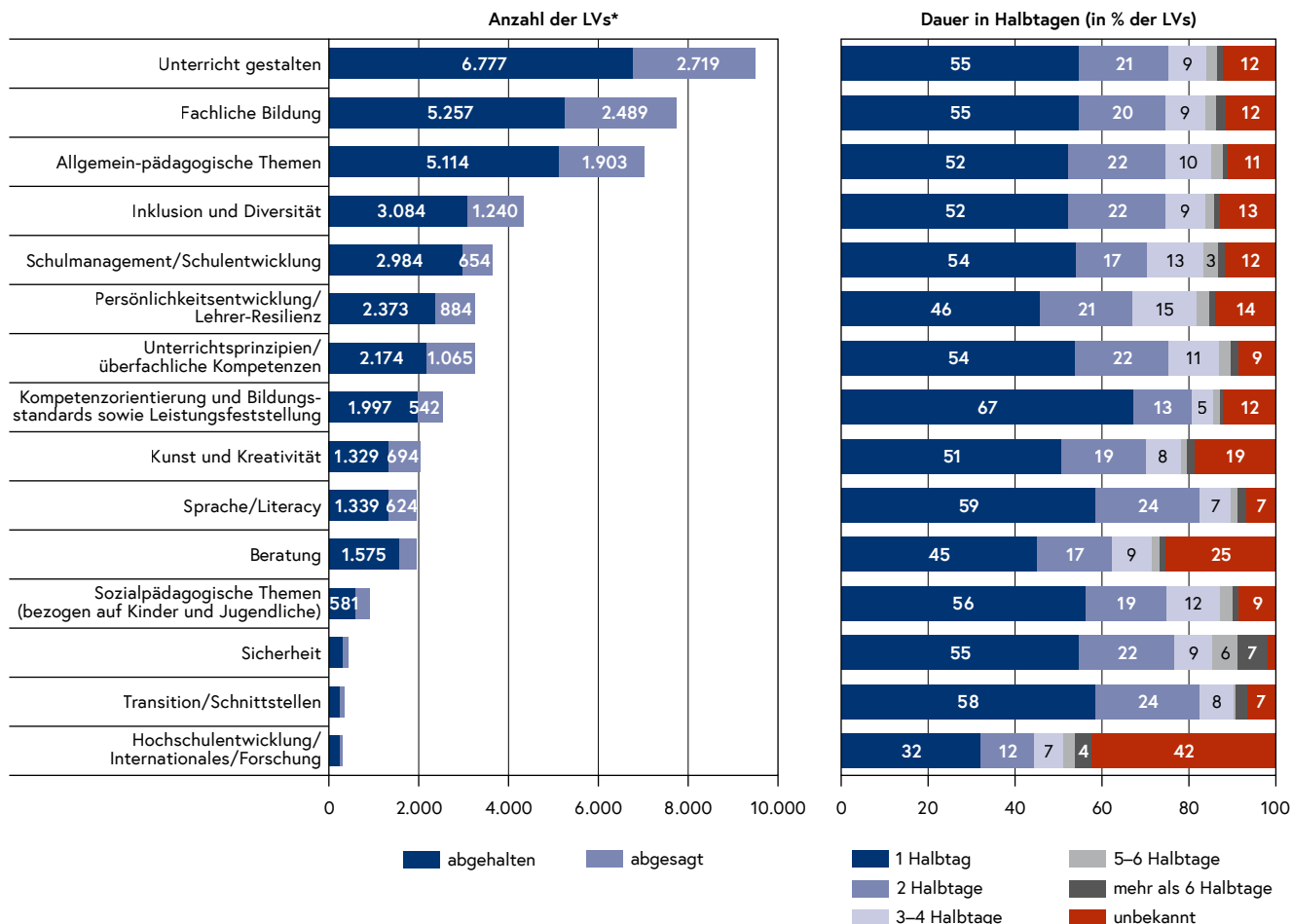
Abb. B3.1.b: Anteil weiblicher Lehrpersonen (Vollzeitäquivalente) nach Schultyp und Bundesland (2019/20)



Anmerkungen: Die Werte für Statutschulen sind nicht dargestellt, finden sich aber im Online-Datenmaterial. Außer Lehrpersonal an Bundessportakademien und Schulen und Akademien des Gesundheitswesens.
Quelle: Statistik Austria (Lehrerstatistik). Darstellung: IQS.

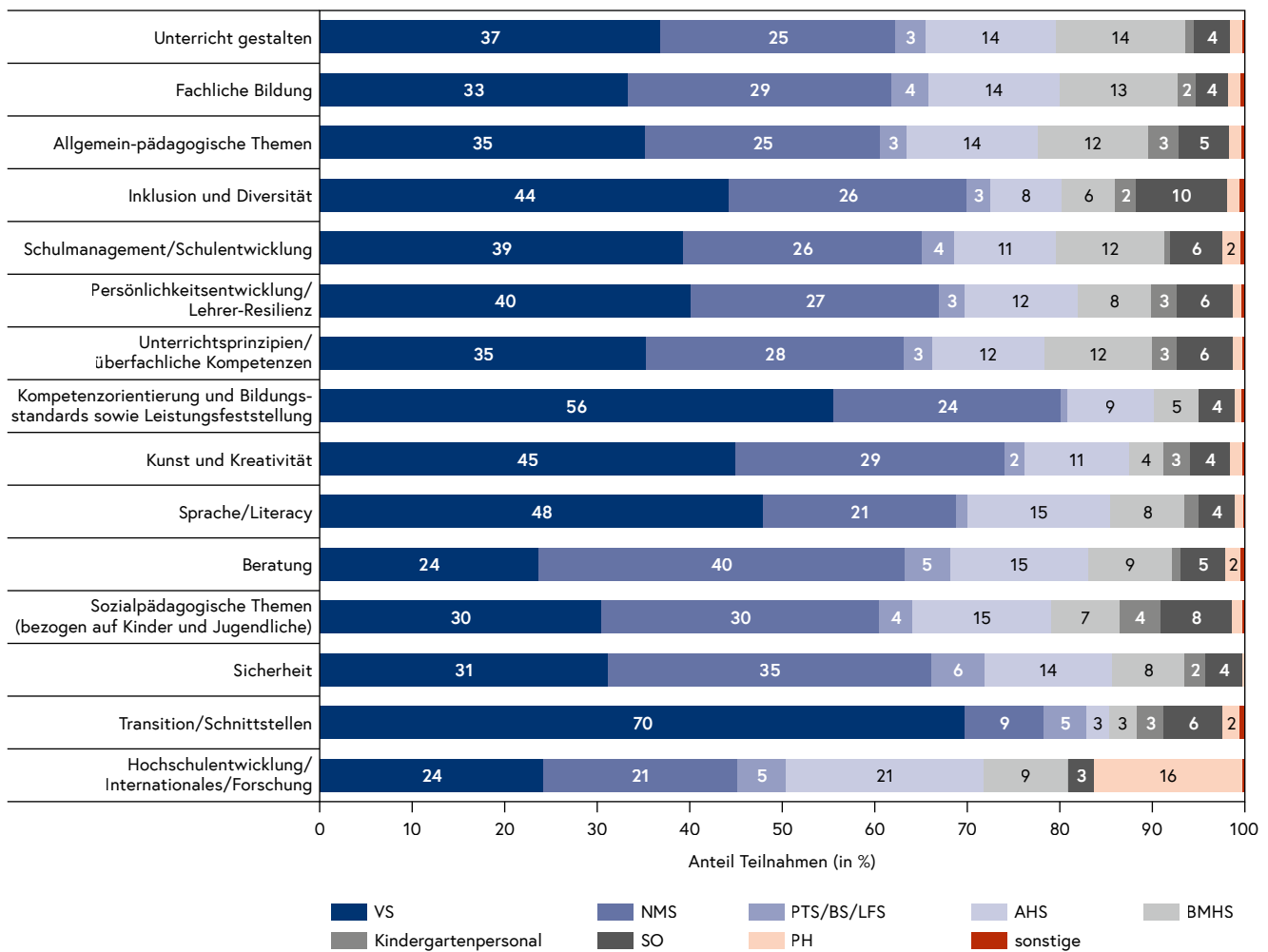
B3.2 – Fortbildung der Lehrpersonen

Abb. B3.2.a: Fortbildungsangebot nach Themen (2019/20)



Anmerkungen: Themen mit weniger als 100 Zuordnungen (Schulbibliothek [42/23], Unterrichtspraktikum [36/7] und Sexualerziehung [13/8]) sowie Lehrveranstaltungen ohne Information (n=880) sind nicht dargestellt. Vergleiche zur Kategorisierung, Müller et al. (2019). * Zuordnung der Lehrveranstaltungen zu mehreren Themen möglich.
Quelle: PH-Online. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. B3.2.b: Teilnahmen an abgehaltenen Fortbildungsveranstaltungen nach Themen und Schultypen (2019/20)



Anmerkungen: Einzelne Lehrpersonen können in der Darstellung mit mehreren Teilnahmen, auch innerhalb eines Themenfeldes, aufscheinen. Freiwillige Teilnahmen ohne Dienstauftrag sind nicht dargestellt.
Quelle: PH-Online. Berechnung und Darstellung: IQS.

B4 – Schulstrukturen und -ausstattung

Indikatorengruppe B4 nimmt die Schulen als Einheit in den Blick. Neben allgemeinen Informationen zur Verteilung der Schulen auf die Gemeinden und Schulgrößen (Indikator B4.1) werden speziell Kleinschulen (Indikator B4.2), Privatschulen (Indikator B4.3) und der Bereich der Informationstechnologie an den Schulen (Indikator B4.4) betrachtet. Da die Schulstrukturen eine höhere zeitliche Stabilität aufweisen, wurde – wo sinnvoll möglich – in einem Zehn-Jahres-Zeitraum verglichen.

In Österreich gab es im Schuljahr 2019/20 etwa 6.000 Schulen, darunter etwa 3.000 Volksschulen, etwa 1.100 Neue Mittelschulen und etwa 350 allgemeinbildende höhere Schulen. Die Volksschulen sind dabei breit auf die 2.100 Gemeinden verteilt, wie aus Abbildung B4.1.a hervorgeht. In nur 6% der Gemeinden (mit weniger als 1% der Wohnbevölkerung) Österreichs befindet sich gar keine Schule. Hingegen sind Gemeinden mit einer Volksschule als einziger Schule mit 53% in der Mehrheit. In ihnen wohnen allerdings nur 20% der Bevölkerung und die aggregierte Analyse berücksichtigt nicht die zumeist vorhandene Möglichkeit, dass eine Schule der Sekundarstufe I in einem naheliegenden Nachbarort zur Verfügung steht.

B4.1 – Schulstruktur Österreichs

Gemeinden mit einem Schulangebot in der Sekundarstufe II sind seltener (8% ohne maturaführende Schule, 11% mit maturaführender Schule) und es handelt sich dabei vor allem um Städte. In ihnen wohnt die Mehrheit der österreichischen Bevölkerung (62%), für die somit ein relativ einfacher Zugang zu weiterführenden Schulen gegeben ist. Dass dieser Befund vor allem auf Wien zurückgeht, macht eine Betrachtung der einzelnen Bundesländer deutlich: Im Burgenland (24%) und in Niederösterreich (44%) wohnt jeweils weniger als die Hälfte der Bevölkerung in einer Gemeinde mit einem Schulangebot der Sekundarstufe II.

Betrachtet man die Schülerzahlen der bis inklusive der Sekundarstufe I am häufigsten besuchten Schultypen Volksschule, Neue Mittelschule und AHS-Unterstufe, so zeigt sich sehr deutlich, dass die AHS-Unterstufen im Mittel wesentlich größer sind (Abbildung B4.1.b): Österreichweit liegt ihr Median (also die mittlere Schulgröße) bei über 400 Schülerinnen und Schülern, während dieser in den Neuen Mittelschulen unter 200 und in den Volksschulen unter 100 liegt. Eine wesentliche Ausnahme bildet Wien, in dem auch Volks- und Neue Mittelschulen im Median mehr als 250 Schüler/innen haben. Die AHS-Unterstufen sind hingegen in Wien nicht größer als in den anderen Bundesländern.

Als Kleinvolksschulen werden im Nationalen Bildungsbericht Volksschulen definiert, die weniger als vier Klassen führen. Dies könnte in wenigen Fällen eine pädagogische Entscheidung sein (Mehrstufenklassen), das Gros der betroffenen Volksschulen muss aber aufgrund einer zu geringen Schülerzahl die Schüler/innen mehrerer Schulstufen in gemeinsamen Klassen beschulen. Österreichweit waren 2019/20 32% der Volksschulen

B4.2 – Kleinschulen

Kleinvolksschulen (Abbildung B4.2.a). Dieser Wert ist seit 2009/10 um etwa 2 Prozentpunkte gesunken. Die Mehrheit der Kleinvolksschulen befindet sich nach der Urban-Rural-Typologie der Statistik Austria in Gemeinden, die dem ländlichen Raum zuzuordnen sind (834), darunter aber auch 147 in Gemeinden im nahen Umfeld von urbanen oder regionalen Zentren. Zusammen mit den Standorten in solchen Zentren befindet sich über ein Viertel der Kleinvolksschulen in Gemeinden, in denen größere Volksschulen mit vermutlich geringem Aufwand erreichbar wären.

Nach Bundesländern betrachtet weist das Burgenland den höchsten Anteil an Kleinvolksschulen auf (60%), die überwiegend dem ländlichen Raum (außerhalb des nahen Umfelds von Zentren) zuzurechnen sind. Den mit Abstand geringsten Anteilswert verzeichnet Wien mit 3% bzw. nur 8 Kleinvolksschulen.

Für die Schulen der Sekundarstufe I muss eine andere Definition von „kleinen Schulen“ angewendet werden, da sie mehrheitlich mehr als vier Klassen führen. Für die NMS ist eine Klassifizierung unter dem Schwellenwert von 100 Schülerinnen und Schülern sinnvoll, in der AHS-Unterstufe kommt jedoch auch das äußerst selten vor. In Abbildung B4.2.b werden daher nur Neue Mittelschulen mit weniger als 100 Schülerinnen und Schülern ausgewiesen. 2019/20 gab es 145 solcher Schulen, was 13% aller NMS entspricht. Im Gegensatz zu den Volksschulen ist der Anteilswert kleiner NMS seit 2009/10 gestiegen und zwar um 5 Prozentpunkte. Kleine NMS sind stärker als Kleinvolksschulen ein Phänomen des ländlichen Raums außerhalb des nahen Umfelds von Zentren und kommen anteilig vermehrt nur im Burgenland (21%, 8 Klein-NMS) und in Niederösterreich (25%, 62 Klein-NMS) vor.

B4.3 – Privatschulen

Privatschulen haben keine der Gebietskörperschaften als Schulerhalter, sondern werden von Religionsgemeinschaften (328 von 5.960 Schulen im Schuljahr 2019/20; darunter am häufigsten die römisch-katholische Kirche mit 285 Schulen), Vereinen (206 Schulen im Schuljahr 2019/20), Körperschaften öffentlichen Rechts oder weiteren Rechtsträgern bis hin zu Privatpersonen erhalten. Sie haben das Recht, Schulgeld für den Schulbesuch einzuheben, was sie unter Umständen nicht für alle Erziehungsberechtigten finanzierbar macht, selbst wenn Beiträge sozial gestaffelt werden.

Im Schuljahr 2019/20 besuchten 6% der Schüler/innen der Primarstufe und 10% der Schüler/innen der Sekundarstufe I eine Privatschule (Abbildung B4.3.a). Unter den Schultypen der Sekundarstufe I zeigt die AHS-Unterstufe mit 16% österreichweit einen höheren Wert. Vergleichsweise wenige Schüler/innen besuchen in Kärnten Privatschulen (4% in der Primarstufe, 6% in der Sekundarstufe I), vergleichsweise viele in Wien (16% sowohl in der Primarstufe als auch der Sekundarstufe I). Das Ausmaß des Privatschulbesuchs zeigt sich im 10-Jahres-Vergleich mit dem Schuljahr 2009/10 als relativ stabil, mit deutlicheren Abweichungen von mehreren Prozentpunkten nur bei einzelnen Schulformen in einzelnen Bundesländern (bspw. in der Sekundarstufe I im Burgenland).

Anhand der Bildungsstandardüberprüfungen 2018 (4. Schulstufe) und 2019 (8. Schulstufe) kann zumindest für jene Schüler/innen, welche in die Zielpopulation fallen (bspw. keine außerordentlichen Schüler/innen oder Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf), eruiert werden, ob sich die Schülerschaft von Privatschulen und Schulen in öffentlicher Trägerschaft im Hinblick auf soziale Merkmale unterscheidet.

Werden die Anteile an Schülerinnen bzw. Schülern betrachtet, die Deutsch nicht als Erstsprache aufweisen, so sind diese in den privaten Volksschulen (in der 4. Schulstufe) um 4 Prozentpunkte bzw. den privaten NMS und AHS-Unterstufen (in der 8. Schulstufe) um 9 Prozentpunkte geringer (Abbildung B4.3.b; linke Seite). Nochmals deutlicher treten die Unterschiede in dicht besiedelten, überwiegend städtischen Schulstandortgemeinden zutage (–24 Prozentpunkte in privaten Volksschulen, –21 Prozentpunkte in NMS bzw. AHS-Unterstufen). Wie in Indikatorengruppe D3 gezeigt wird, führt das Fehlen von Deutsch als Erstsprache vermehrt zu schlechterem Kompetenzerwerb, sodass im Hinblick darauf von einer Positivselektion der Privatschulen gesprochen werden kann.

Ebenso positiv selektiert im Hinblick auf den zu erwartenden Bildungserfolg sind die Privatschulen, wenn das Merkmal des Bildungshintergrunds der Schüler/innen betrachtet wird. In Abbildung B4.3.b (rechte Seite) wird der Anteil der Schüler/innen dargestellt, von denen wenigstens ein Elternteil einen tertiären Bildungsabschluss (Akademie, FH, PH, Universität etc.) aufweist. Er liegt 2018 in den privaten Volksschulen um 31 Prozentpunkte höher und mit 59% weit über dem Anteil aller Volksschüler/innen in der 4. Schulstufe (29%, Indikator A2.1). Die Differenz der privaten NMS und AHS-Unterstufen beträgt in der 8. Schulstufe (2019) 20 Prozentpunkte. Die tendenziell günstige Zusammensetzung der Schülerschaft der Privatschulen kann dabei unabhängig vom Urbanisierungsgrad gezeigt werden.

Spätestens durch die Bedingungen der Covid-19-Pandemie (Indikator A1.5) ist Informationstechnologie zur Unterstützung des Lernens nicht mehr aus dem Schulalltag wegzudenken. Die Verfügbarkeit des Internets an den Schulen stellt eine infrastrukturelle Voraussetzung für Lernplattformen, Onlinetutorials und dergleichen dar, wenn man eine Abhängigkeit von der privaten Ausstattung der Schüler/innen vermeiden möchte. Die Schulen erfüllen diesen Bedarf laut einer Infrastrukturerhebung im Juni 2020 mittlerweile mehrheitlich (Abbildung B4.4.a): An über 70% der Volksschulen, an über 80% der NMS und über 95% der AHS sowie nahezu allen BMHS besteht ein Internetzugang für die Schüler/innen. Nicht immer ist dieser Zugang ohne Beschränkungen, wobei der mit höheren Schulen steigende Anteil an offenen Zugängen darauf hinweist, dass Beschränkungen wohl auch unter einem Schutzgedanken der Kinder bzw. Jugendlichen gesehen werden (bspw. Nutzung nur unter Aufsicht eines bzw. einer Erwachsenen). Wesentliche Unterschiede nach Bundesländern sind dabei nicht vorhanden. Auffällig ist lediglich der für NMS sehr hohe Anteilswert an Schulen mit offenem Internetzugang in Wien (58%). Gegenüber der Infrastrukturerhebung im Jahr 2016 sind die österreichweiten Anteilswerte von Schulen mit offenem Zugang etwa gleichgeblieben (Lassnig et al., 2019, S. 109).

B4.4 – Informations- technologie an Schulen

Über die grundsätzliche Verfügbarkeit des Internets hinaus ermöglicht WLAN in allen Unterrichts- und Aufenthaltsräumen wesentlich situationsunabhängigere Möglichkeiten des virtuellen Lernens und Kollaborierens. Mit Ausnahme der Volksschulen, unter denen 45% in allen Unterrichts- und Aufenthaltsräumen WLAN haben, ist dies 2020 bei jeweils über der Hälfte der Schulen der Fall: 59% der NMS, 61% der AHS und 75% der BMHS (Abbildung B4.4.b). Diese Werte zeigen einen wesentlichen Ausbau der Infrastruktur gegenüber dem Jahr 2016 (Lassnigg et al., 2019, S. 109): Volksschulen +16,8 Prozentpunkte, Neue Mittelschulen +22,0 Prozentpunkte, AHS +21,9 Prozentpunkte, BMHS +21,3 Prozentpunkte.

Für die BMHS zeigen sich in allen Bundesländern hohe Anteilswerte, während das Ausmaß an Pflichtschulen mit einer solchen Ausstattung in Kärnten und Vorarlberg auffallend gering ist. Unter den AHS fallen das Burgenland (bei einer geringen Anzahl an AHS) und Vorarlberg mit niedrigeren Anteilswerten auf.

Als weiteres Indiz für die Durchdringung der Schulen mit Informationstechnologie kann das Ausmaß gesehen werden, in dem IT-Schwerpunkte angeboten werden. Aus der Vielfalt der möglichen Ausformungen wurden für Abbildung B4.4.c die häufigsten und prägnantesten Varianten herausgegriffen: Notebookklassen, schulautonomer IKT-Gegenstand und besondere Betonung von IKT als Querschnittsmaterie in allen Unterrichtsfächern. Notebookklassen kommen im Pflichtschulbereich nur an vereinzelt Standorten vor. Die Behandlung von IKT als Querschnittsmaterie findet sich – mit Ausnahme von Salzburg und Wien – an maximal 5% der Standorte. Ein schulautonomer IKT-Gegenstand wird etwas häufiger, nämlich von 11% der Pflichtschulen (20% in Salzburg) angeboten.

Unter den mittleren und höheren Bundesschulen finden sich demgegenüber 2020 bereits 14%, welche IKT als besondere Querschnittsmaterie führen, 21% mit Notebookklassen und 36% mit einem schulautonomen IKT-Gegenstand. Dabei zeigen sich zwar im Detail deutliche Unterschiede nach Bundesland, doch liegt kein einziges systematisch in allen Belangen unter dem Österreichschnitt. Das Burgenland sticht jedoch mit durchgängig überdurchschnittlichen Anteilswerten heraus.

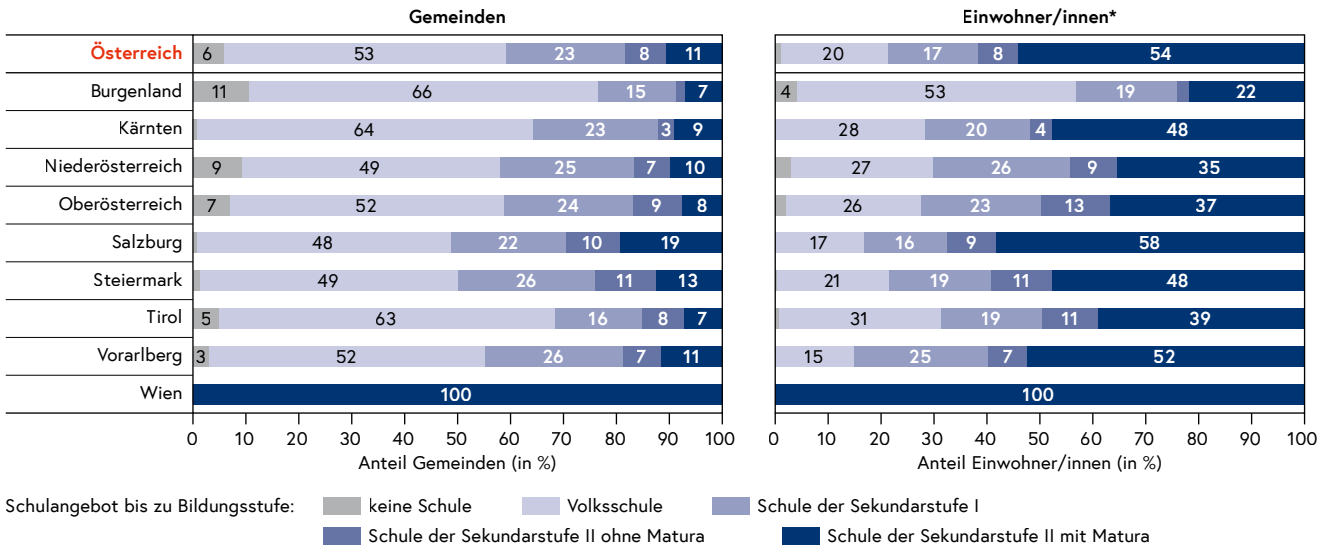


Kurz & bündig

- Die Mehrheit der österreichischen Bevölkerung lebt in einer Gemeinde mit einem voll ausgebauten Schulangebot bis zur Sekundarstufe II.
- AHS-Unterstufen sind in Bezug auf die Schülerzahl wesentlich größer als Neue Mittelschulen.
- Kleinvolksschulen sind nicht nur ein Phänomen des ländlichen Raums.
- Kleine Schulen sind ab der Sekundarstufe I selten.
- 6% der Schüler/innen der Primarstufe und 10% der Schüler/innen der Sekundarstufe I besuchen eine Privatschule. Das Ausmaß zeigt sich zeitlich relativ stabil.
- Privatschulen weisen eine besondere Zusammensetzung der Schülerschaft mit tendenziell günstigeren Voraussetzungen hinsichtlich Erstsprache und Bildungshintergrund auf.
- Internetzugang besteht für Schüler/innen in über 70% der Volksschulen, in über 80% der NMS und über 95% der AHS und BMHS.
- Mit Ausnahme der Volksschulen hat die Mehrheit der Schulen 2020 WLAN in allen Unterrichts- und Aufenthaltsräumen, was eine wesentliche Steigerung zu 2016 darstellt.
- IT-Schwerpunkte sind in Bundesschulen keine Seltenheit. 2020 wird in den mittleren und höheren Bundesschulen zu 14% IKT als besondere Querschnittsmaterie geführt, 21% haben Notebookklassen und 36% einen schulautonomen IKT-Gegenstand.

B4.1 – Schulstruktur Österreichs

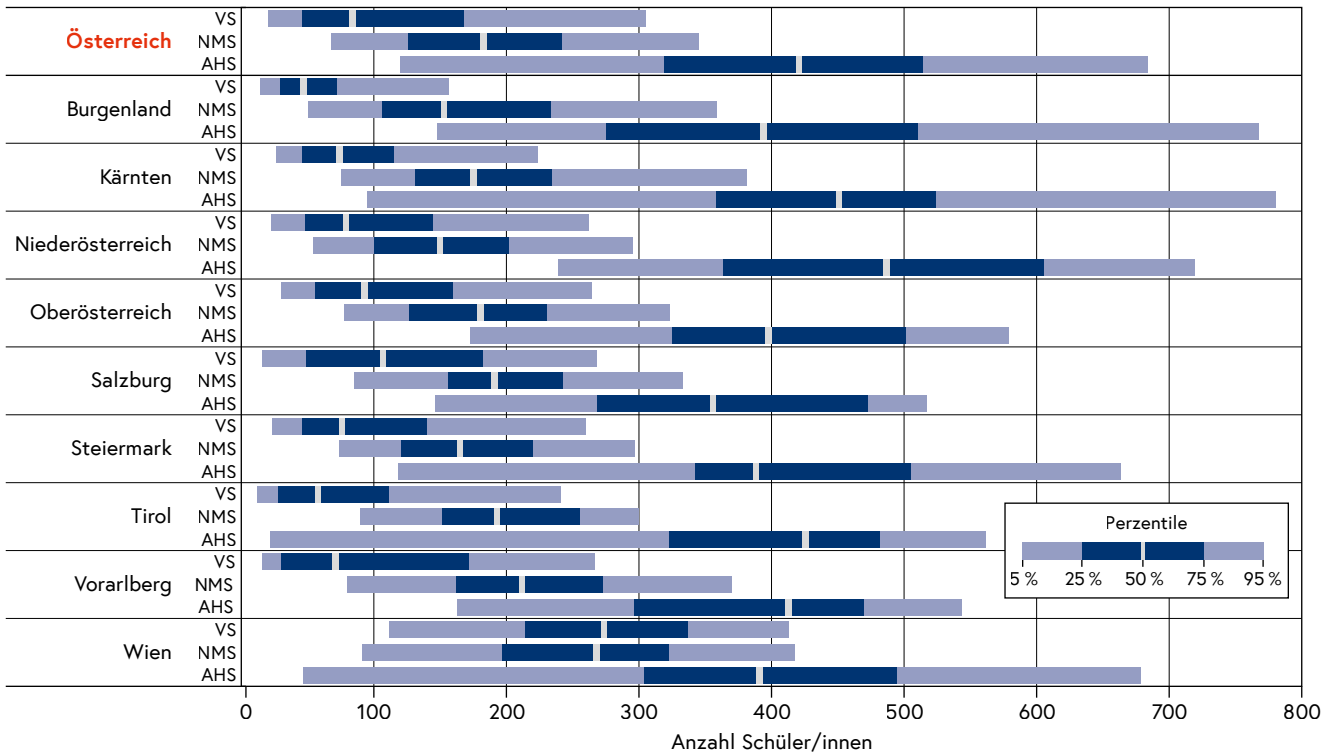
Abb. B4.1.a: Schulangebot in den Gemeinden (2019/20)



Anmerkungen: 15 Gemeinden ohne Volksschule, aber mit anderen Schulen, wurden den Kategorien ab „Sekundarstufe I“ zugeordnet. 42 Gemeinden ohne Schule der Sekundarstufe I, aber mit Schulen der Sekundarstufe II, wurden den Kategorien ab „Sekundarstufe II“ zugeordnet. 38 Gemeinden mit einer maturaführenden Schule, aber ohne sonstige Schule der Sekundarstufe II, wurden der Kategorie „Sekundarstufe II mit Matura“ zugeordnet. *Lesebeispiel: 54% der Einwohner/innen Österreichs leben in einer Gemeinde mit einem Schulangebot bis zu maturaführenden Schulen.

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

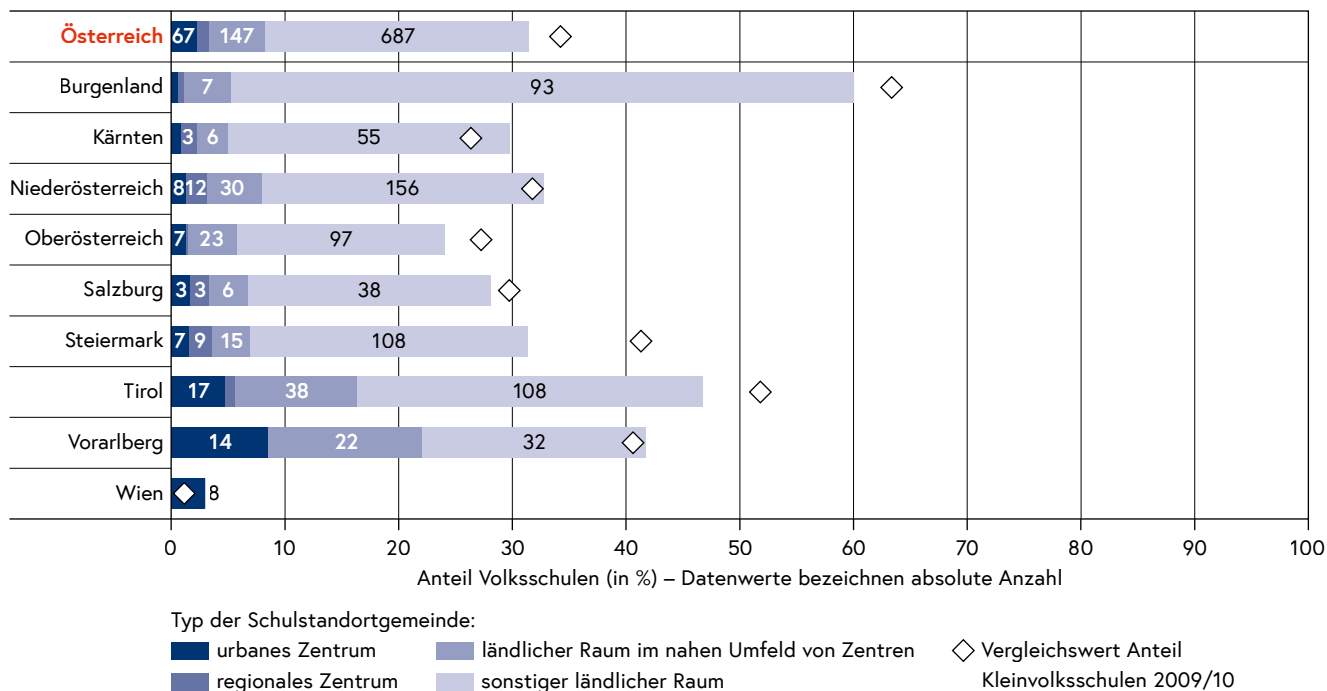
Abb. B4.1.b: Schulgrößen der VS, NMS und AHS-Unterstufen nach Bundesland (2019/20)



Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schüler).

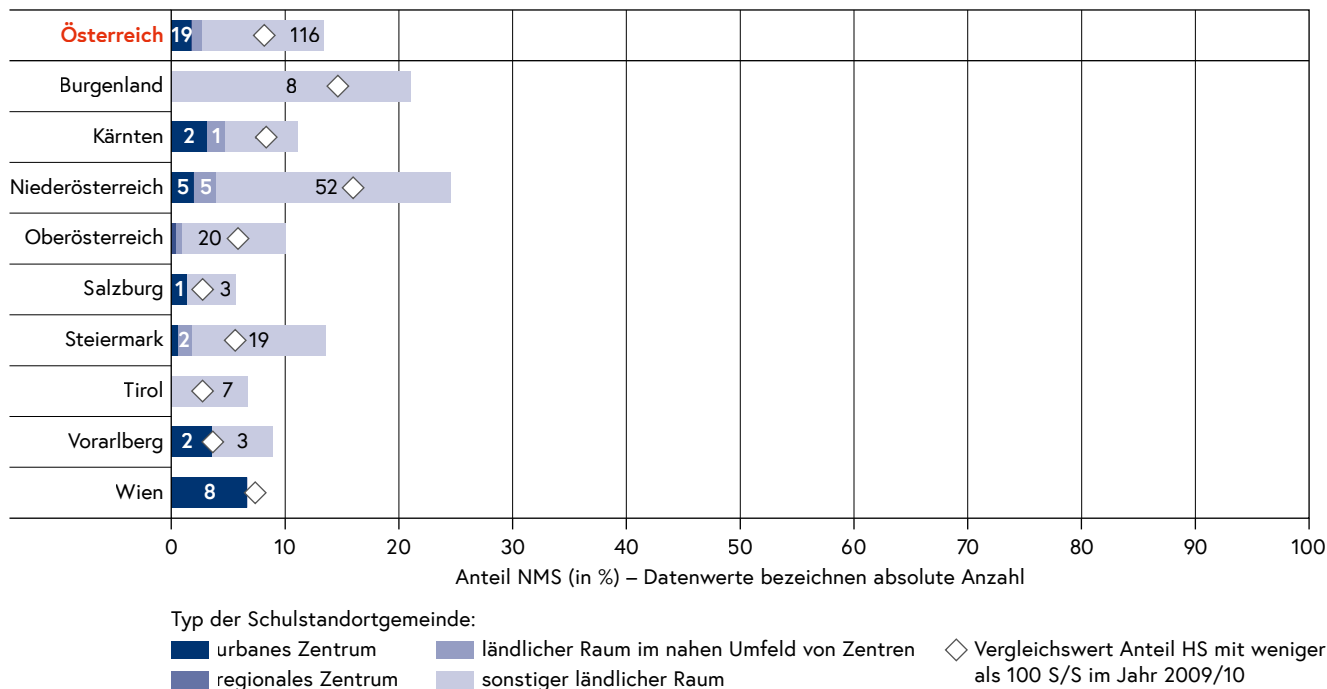
B4.2 – Kleinschulen

Abb. B4.2.a: Kleinvolksschulen nach Bundesland und Urban-Rural-Typologie (2019/20)



Anmerkung: Als Kleinvolksschule wird eine Volksschule mit weniger als vier Klassen verstanden.
 Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schüler).

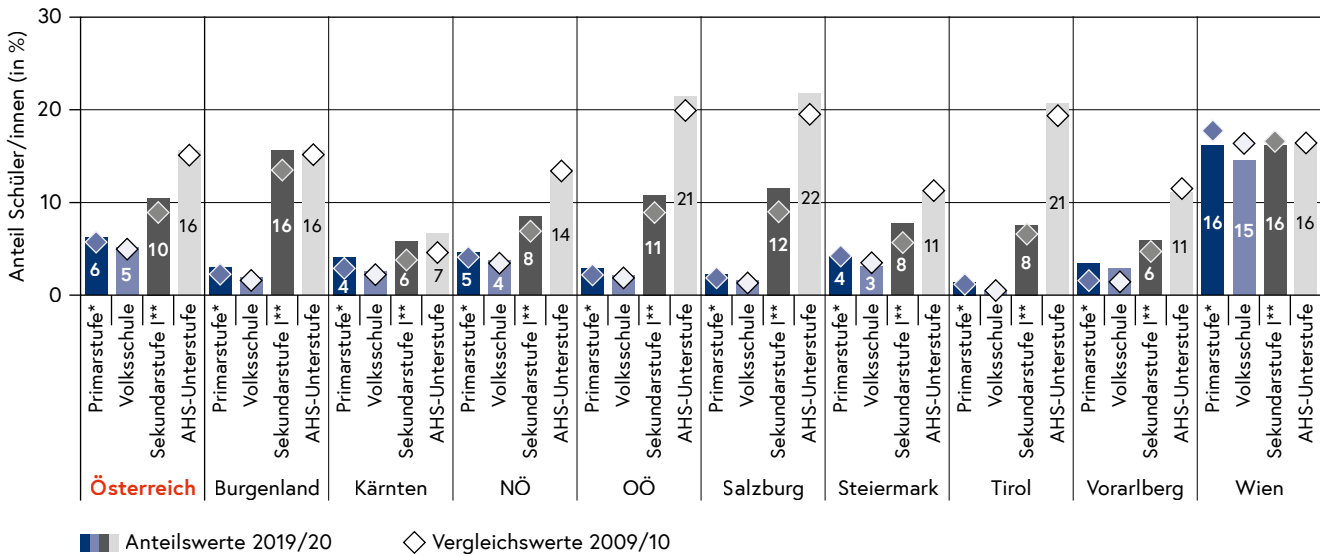
Abb. B4.2.b: Neue Mittelschulen mit weniger als 100 Schülerinnen bzw. Schülern nach Bundesland und Urban-Rural-Typologie (2019/20)



Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schüler).

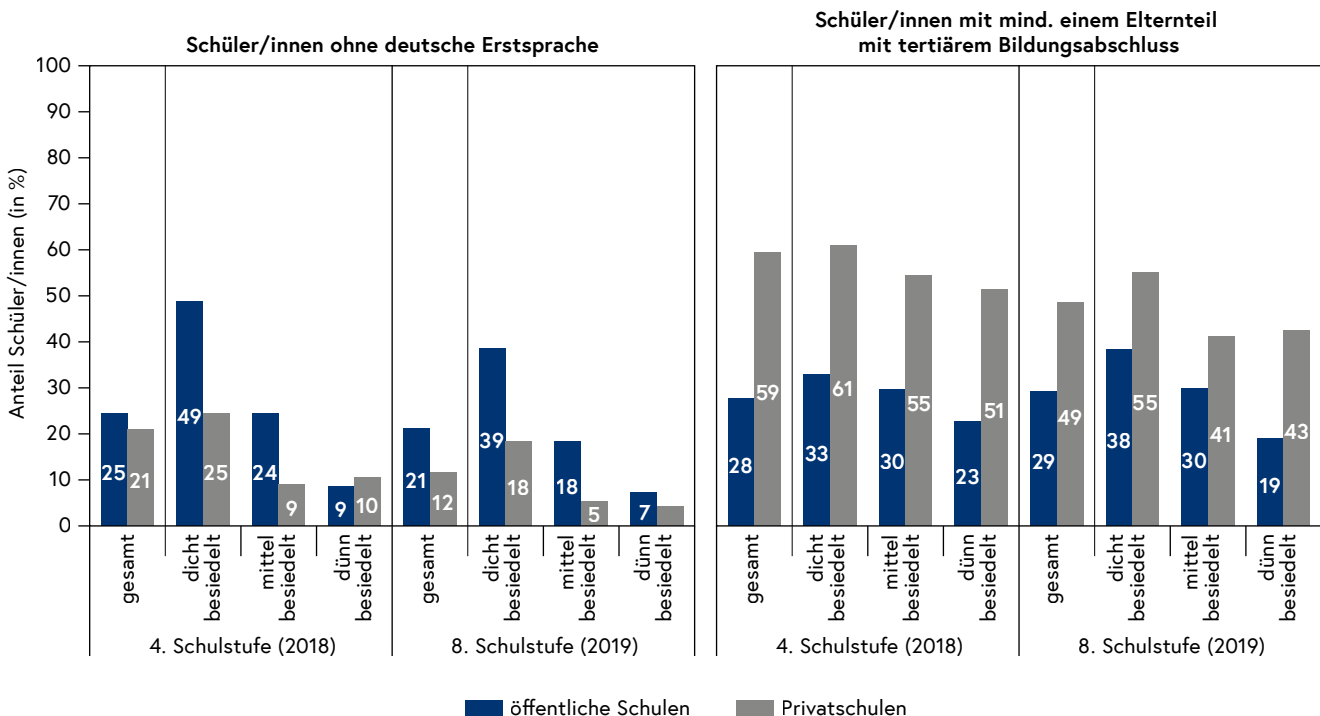
B4.3 – Privatschulen

Abb. B4.3.a: Schüler/innen der Primarstufe und Sekundarstufe I in Privatschulen nach Bundesland und Schultypen (2019/20)



Anmerkungen: Die Anteilswerte nicht dargestellter Schultypen (Sonderschulen etc.) können dem Online-Datenmaterial entnommen werden.
 * inkl. Schülerinnen und Schülern in der Vorschulstufe, ** inkl. Schülerinnen und Schülern der VS-Oberstufe.
 Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

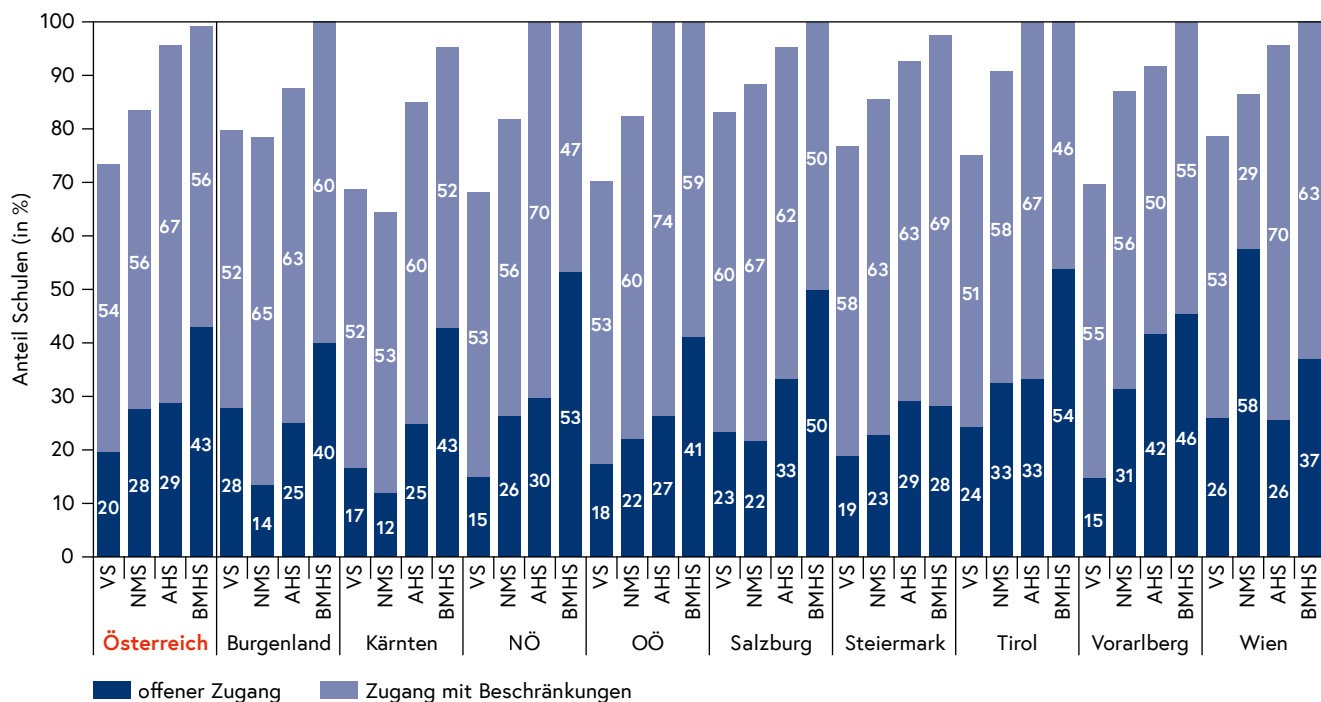
Abb. B4.3.b: Schüler/innen bestimmter sozialer Herkunft in öffentlichen und privaten Schulen nach Urbanisierungsgrad (2018, 2019)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit bezieht sich auf Schüler/innen, die zur Zielgruppe der Bildungsstandardüberprüfung gehörten, also ohne außerordentliche Schüler/innen oder Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Zur Bedeutung des Urbanisierungsgrads der Schulstandortgemeinde siehe Einleitung von Teil 2.
 Quellen, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M4 2018, BIST-Ü-E8 2019).

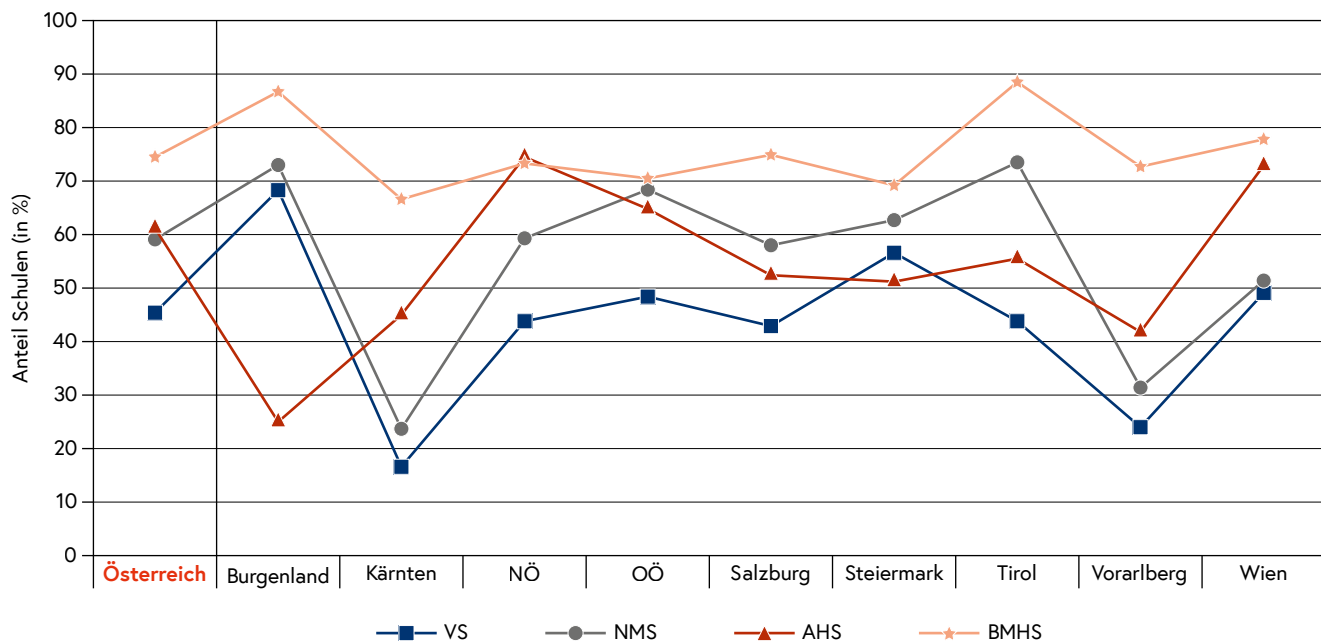
B4.4 – Informationstechnologie an Schulen

Abb. B4.4.a: Anteil der Schulen mit Internetzugang für die Schüler/innen nach Bundesland und Schultyp (2020)



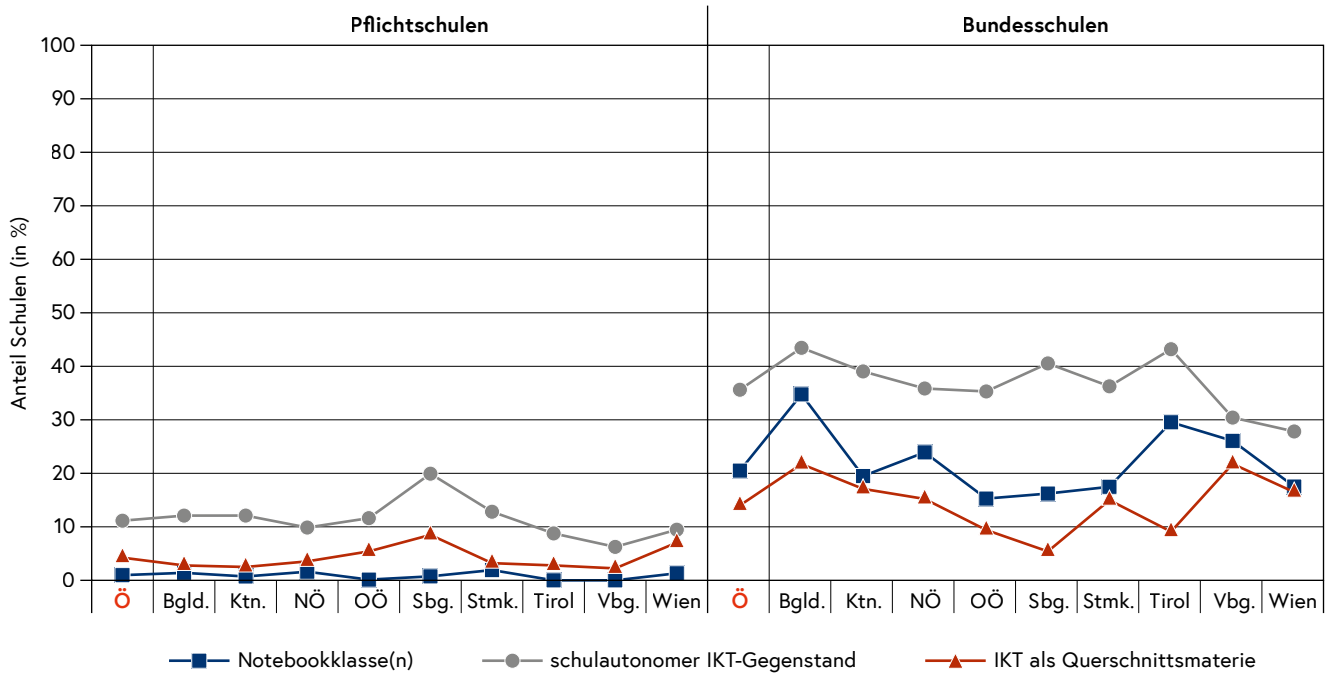
Anmerkungen: An der Erhebung nahmen 4.243 von 4.768 Pflichtschulen (89%) und alle 522 Bundesschulen teil. Beispiele für Zugangsbeschränkungen sind Passwortschutz oder Nutzung nur unter Aufsicht eines bzw. einer Erwachsenen.
Quelle: BMBWF (IT-Infrastrukturserhebung 2020). Darstellung: IQS.

Abb. B4.4.b: Anteil der Schulen mit WLAN in allen Unterrichts- und Aufenthaltsräumen (2020)



Anmerkungen: siehe B4.4.a.
Quelle: BMBWF (IT-Infrastrukturserhebung 2020). Darstellung: IQS.

Abb. B4.4.c: Anteil der Schulen mit IT-Schwerpunkten (2020)



Anmerkungen: siehe B4.4.a. Die nicht dargestellten Anteilswerte für Tablet-Klassen und sonstige IT-Schwerpunkte (bspw. Möglichkeit zur Absolvierung des Europäischen Computerführerscheins ECDL) finden sich im Online-Datenmaterial.

Quelle: BMBWF (IT-Infrastruktur-erhebung 2020). Darstellung: IQS.

B5 – Unterrichtszeit und Betreuungsrelationen

In dieser Indikatorengruppe werden die Unterrichtszeit und die Betreuungsrelationen im Schulbereich näher beleuchtet, welche in Verbindung mit der in den Lehrplänen vorgesehenen Unterrichtszeit und den von einer Lehrkraft zu leistenden Unterrichtsstunden den Bedarf an Lehrkräften bestimmen. Aufgrund des hohen Anteils der Personalkosten an den Kosten für das Schulwesen insgesamt entscheiden die Betreuungsrelationen neben den Gehältern und der Unterrichtszeit über die Höhe der Bildungsausgaben. Zu Beginn werden die vertraglich festgehaltenen Unterrichtsstunden der Lehrpersonen nach Bildungsbereichen und auch anteilmäßig an der Totalarbeitszeit dargestellt (B5.1). Zusätzlich wird auch die Anwesenheitspflicht der Schüler/innen verglichen. Im nächsten Indikator B5.2 wird auf die Betreuungsrelation und Klassengröße in Österreich eingegangen und um einen internationalen Vergleich ergänzt (B5.3). Abschließend wird die Situation des Bedarfs an (weiterem) Unterstützungspersonal in Österreich untersucht. Für die österreichischen Darstellungen werden Daten der Statistik Austria und der Bildungsstandardüberprüfungen herangezogen; für die internationalen Vergleiche Daten der OECD.

Abbildung B5.1.a zeigt die Anzahl der vertraglich festgehaltenen Unterrichtsstunden der Lehrpersonen nach ISCED-2011-Bildungsbereichen im Vergleich mit ausgewählten Ländern. Diese Nettounterrichtszeiten enthalten keine Vorbereitungs- oder Korrekturzeiten. Insgesamt sinkt die vertraglich vereinbarte Unterrichtszeit mit höherem Bildungsbereich (einzige Ausnahme: Schottland). Während im Primarbereich der EU-23-Durchschnitt bis zum Jahr 2019 auf 738 Stunden gesunken ist, gab es für österreichische Lehrpersonen eine leichte Steigerung auf 792 Stunden. Im Sekundarbereich I (617 Stunden) und im Sekundarbereich II (598 Stunden) fallen die Unterrichtszeiten in Österreich hingegen deutlich geringer aus und liegen unter dem EU-23-Durchschnitt.

B5.1 – Unterrichtszeit

Abbildung B5.1.b stellt die jährlichen Unterrichtsstunden und den Anteil dieser Unterrichtsstunden an der Totalarbeitszeit der Lehrkräfte im Sekundarbereich I im internationalen Vergleich dar. Die Totalarbeitszeit beinhaltet im Gegensatz zu den reinen Unterrichtsstunden Zeiteinheiten für administrative Tätigkeiten, Fortbildungen, Korrekturen oder Vor- oder Nachbereitung der Unterrichtsinhalte. Im internationalen Vergleich verbringen österreichische Lehrkräfte mit 617 Unterrichtsstunden verhältnismäßig wenig Zeit in der Klasse (35 % von 1.767 Stunden Totalarbeitszeit). Im OECD-Länderdurchschnitt beträgt die jährliche Unterrichtszeit 712 Stunden, was einem Anteil von rund 46 % an der Totalarbeitszeit entspricht.

In Österreich verbringen Schüler/innen der Primarstufe jährlich 705 Stunden im Unterricht, was deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 804 Stunden (Abbildung B5.1.c) liegt. Abbildung B5.1.d zeigt die verpflichtenden Unterrichtsstunden für Schüler/innen der Sekundarstufe I. Österreich befindet sich auch hier mit 900 Stunden leicht unter dem OECD-Durchschnitt (922 Stunden).

B5.2 – Betreuungsrelationen in Österreich

Abbildung B5.2.a stellt die Betreuungsrelationen und Klassengrößen nach Schultypen für das Schuljahr 2019/20 dar. Über alle Schultypen hinweg beträgt die durchschnittliche Klassengröße 20,2 Schüler/innen, wobei im Durchschnitt auf eine Lehrkraft (in Vollzeit-äquivalenten) 10,5 Schüler/innen kommen. In allgemeinbildenden Schultypen sind die durchschnittlichen Klassengrößen mit 18,5 Schülerinnen und Schülern etwas kleiner als in den berufsbildenden Schultypen (20,9 Schüler/innen pro Klasse). Die Schüler/innen pro Lehrkraft hingegen unterscheiden sich mit jeweils einem Wert von rund 9,3 in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schultypen nicht. In Volksschulen ist aufgrund der relativ geringen Anzahl der Unterrichtsstunden der Schüler/innen die durchschnittliche Anzahl der Schüler/innen pro Vollzeitlehrkraft mit 11,6 am höchsten, während die durchschnittliche Klassengröße mit 18,5 relativ gering ist. Damit werden pro VS-Klasse rund 1,6 Vollzeitlehrkräfte beschäftigt. Die durchschnittliche Klassengröße ist in NMS (19,8) deutlich kleiner als in der AHS-Unterstufe (24,5). Dieser relativ große Unterschied in den Klassengrößen der NMS und AHS-Unterstufe ist ein wichtiger Grund für die unterschiedlich hohen staatlichen Bildungsausgaben pro Schüler/in (Indikator B1.1).

Abbildung B5.2.b zeigt die Verteilung der Klassengrößen (Perzentile mit Median) in der Primarstufe und der Sekundarstufe I getrennt nach Bundesland. Dabei werden regionale Muster und Stadt-Land-Unterschiede sichtbar. Vergleicht man in der VS und der NMS zwischen den Bundesländern, so gibt es in Wien deutlich mehr größere Klassen (23 Schüler/innen pro Klasse in VS/NMS), während im Burgenland verstärkt besonders kleine Klassengrößen zu finden sind (VS: 16 bzw. NMS: 19,5 Schüler/innen pro Klasse). In den meist in Städten angesiedelten AHS-Unterstufen ergeben sich vergleichsweise geringere regionale Unterschiede bei deutlich größeren Klassen. Anders als in der VS und in der NMS hat in den meisten Bundesländern in der AHS-Unterstufe rund die Hälfte aller Klassen mehr als 25 Schüler/innen.

Veränderungen in den Schüler/innen-Lehrpersonen-Relationen wirken sich bei gleichbleibender demografischer Entwicklung direkt auf die Zahl der benötigten Klassen und Lehrpersonen aus. Abbildung B5.2.c zeigt die Entwicklung der Betreuungsverhältnisse seit 1970/71. In der abgebildeten Zeitreihe werden zwischen 1970/71 und 1990/91 Veränderungen hin zu günstigeren Betreuungsrelationen sichtbar: Sowohl die Anzahl der Schüler/innen pro Lehrperson (Kopfzahl) als auch die Anzahl der Schüler/innen pro Klasse haben sich in allen betrachteten Schultypen zum Teil deutlich reduziert. Die Schüler/innen-Lehrpersonen-Verhältnisse der unterschiedlichen Schultypen nähern sich im Zeitverlauf stark an. Zwischen 1990/91 und 2000/01 stiegen die Klassenschülerzahlen zwar wieder etwas an, seitdem ist jedoch wieder ein Rückgang zu verzeichnen. Die Volksschule ist nach einer relativ deutlichen Reduktion der durchschnittlichen Klassengröße zwischen 1970 und 1980 seither einer der Schultypen mit den kleinsten Klassengrößen (2019/20: 18,5 Schüler/innen).

In Österreich liegen sowohl in der Primarstufe (rund 12 Schüler/innen pro Lehrkraft; Abbildung B5.3.a) als auch in der Sekundarstufe I (rund 9 Schüler/innen pro Lehrkraft; Abbildung B5.3.b) die Betreuungsrelationen unter dem Schnitt der OECD-Länder (15 bzw. 13 Schüler/innen pro Lehrkraft).

B5.3 – Betreuungs-
relationen im
OECD-Vergleich

Um einen gelingenden Unterricht zu fördern und Lehrkräfte von unterrichtsfremden Aufgaben zu entlasten, ist pädagogisch unterstützendes Personal notwendig. Im internationalen Vergleich verfügt Österreichs Lehrerschaft über deutlich weniger pädagogisch bzw. administrativ unterstützendes Personal (Wallner-Paschon et al., 2019). Im EU-Vergleich kommt auf 8 Lehrkräfte durchschnittlich eine pädagogisch unterstützende Kraft, in Österreich liegt dieses Verhältnis bei 19 zu 1. In allen Überprüfungen der Bildungsstandards seit 2012 wurden Schulleiter/innen der Primarstufe und Sekundarstufe I (außer Sonderschulen) danach befragt, inwieweit Lehrkräfte durch zusätzliches Personal unterstützt werden. Auf Basis dieser Angaben stellt Abbildung B5.4.a dar, wie sich Österreichs Schülerschaft auf Schulen mit und ohne Bedarf an (weiterem) Unterstützungspersonal verteilt.

B5.4 – Bedarf an
Unterstützungspersonal
an Schulen

Die Schülerschaft der Volksschulen befindet sich mehrheitlich in Schulen, deren Schulleiter/innen (zusätzlichen) Bedarf an pädagogisch unterstützendem Personal angeben. Am stärksten ist der Wunsch nach (weiteren) Dyskalkulietrainerinnen und -trainern (85%), Legasthietrainerinnen und -trainern (75%), Logopädinnen und Logopäden (73%) und Stützlehrerinnen und -lehrern (71%). Auffällig ist, dass es sich hierbei vorwiegend um Professionen handelt, welche gezielt kognitive Grundfertigkeiten der Kinder entwickeln bzw. fördern. Administratives Personal ist an Volksschulen am seltensten vorhanden (17%), der Bedarf daran wird mit 65% hingegen relativ hoch angegeben.

Ein ähnlich hoher Bedarf an Dyskalkulie- und Legasthietrainerinnen und -trainern betrifft die Schülerschaft in Neuen Mittelschulen (71% resp. 70%). Bei 66% bzw. 60% der Schülerschaft ist solches Personal gar nicht an den Schulen vorhanden, obwohl ein Bedarf bestünde, bei 5% bzw. 10% ist zu wenig vorhanden. Auch bei den administrativen Kräften ist bei rund 74% ein Bedarf vorhanden, weil entweder keine (61%) oder zu wenig (13%) entsprechende Kräfte vorhanden sind. Bei 66% der Schülerschaft wird Bedarf an (weiteren) Schulpsychologinnen und -psychologen gemeldet.

Die allgemeinbildenden höheren Schulen haben in Summe sowohl weniger pädagogisch unterstützendes Personal – Ausnahmen sind Schulpsychologinnen und -psychologen (finden 74% der Schülerschaft vor) und administrative Kräfte (71%) – als auch geringeren Bedarf an solchem. Lediglich der Bedarf an (weiteren) Schulpsychologinnen und -psychologen (67%), Sozialarbeiterinnen und -arbeitern (55%) sowie Legasthietrainerinnen und -trainern (50%) betrifft noch mehr als die Hälfte der Schülerschaft der AHS.

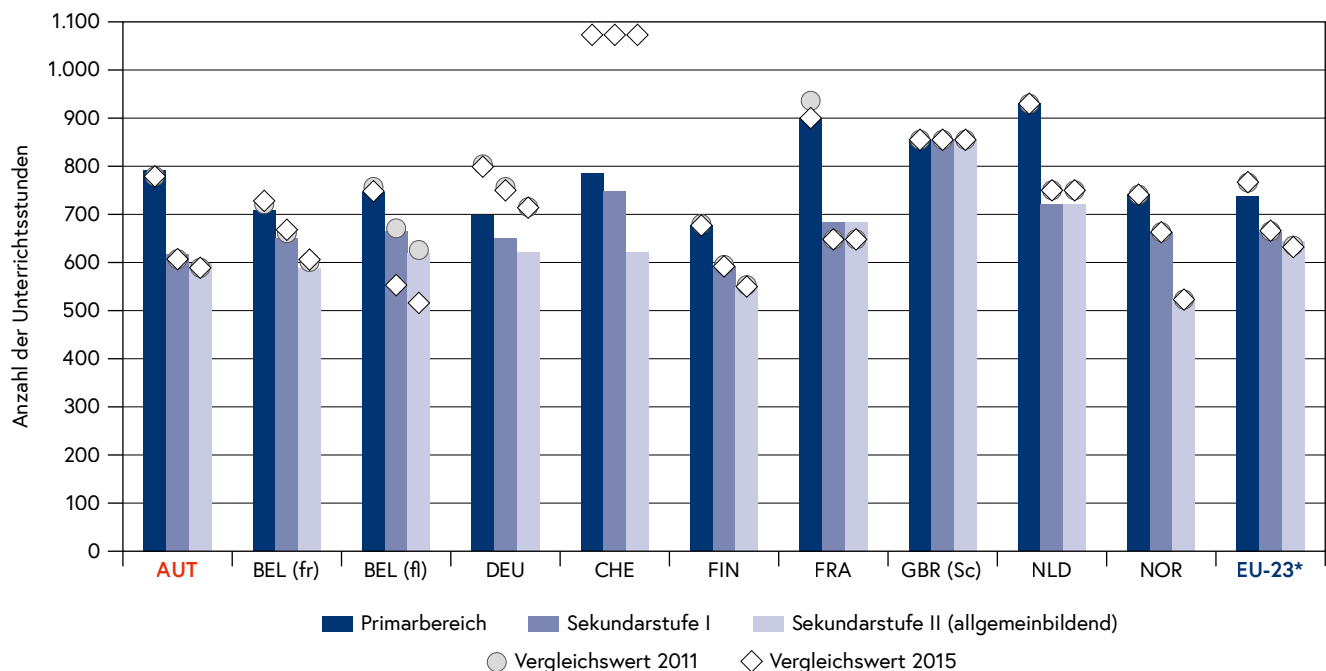


Kurz & bündig

- Im Primarbereich besteht eine überdurchschnittliche Nettounterrichtszeit bei österreichischen Lehrpersonen.
- Die Unterrichtszeit von Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe und Sekundarstufe I liegt unter dem OECD-Schnitt.
- Die durchschnittliche Klassengröße ist in den NMS deutlich kleiner als in der AHS-Unterstufe.
- Durchschnittliche Klassengrößen unterscheiden sich stark nach Bundesländern (am deutlichsten zwischen Wien und dem Burgenland).
- Es kam in den letzten Jahrzehnten in allen Schultypen zu einer Verringerung der Klassengrößen und einer Verbesserung der Schüler/innen-Lehrpersonen-Relationen.
- Zwischen den Pflichtschulen (VS/NMS) und den AHS bestehen im Vorhandensein sowie beim Bedarf an pädagogisch unterstützendem Personal starke Unterschiede.

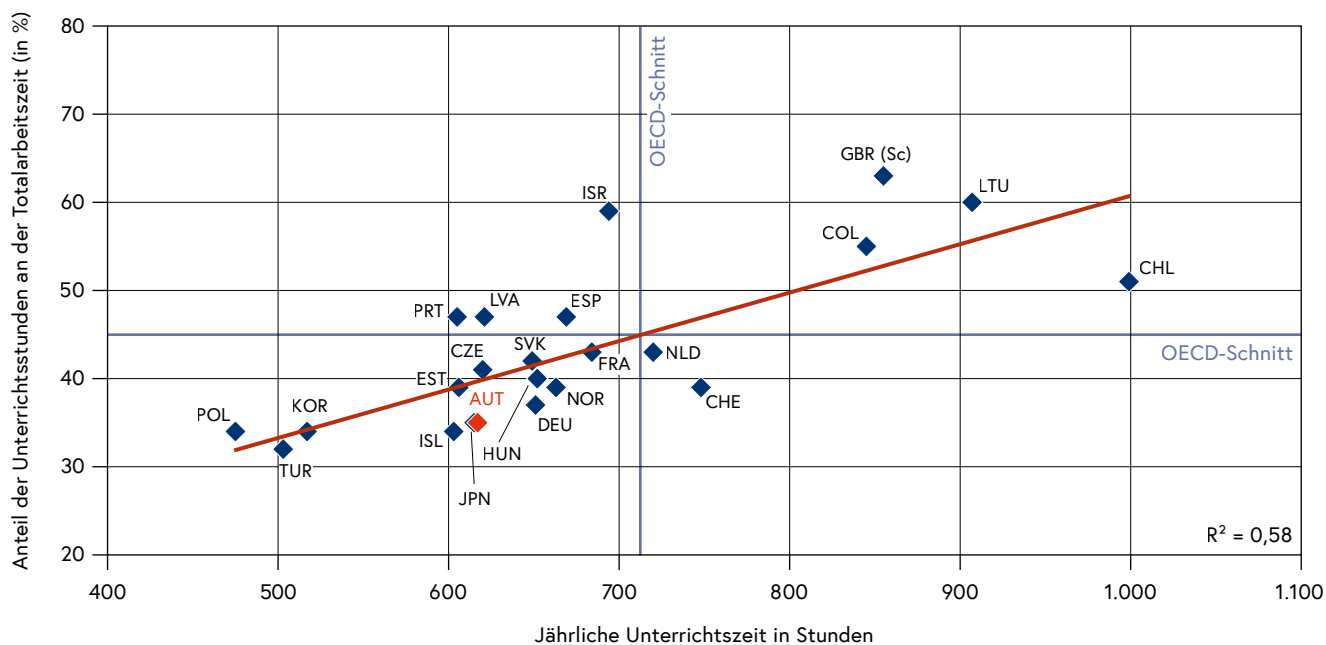
B5.1 – Unterrichtszeit

Abb. B5.1.a: Anzahl der vertraglich festgehaltenen jährlichen Unterrichtsstunden der Lehrpersonen nach Bildungsbereichen im Jahr 2019 und im Zeitvergleich (2011, 2015)



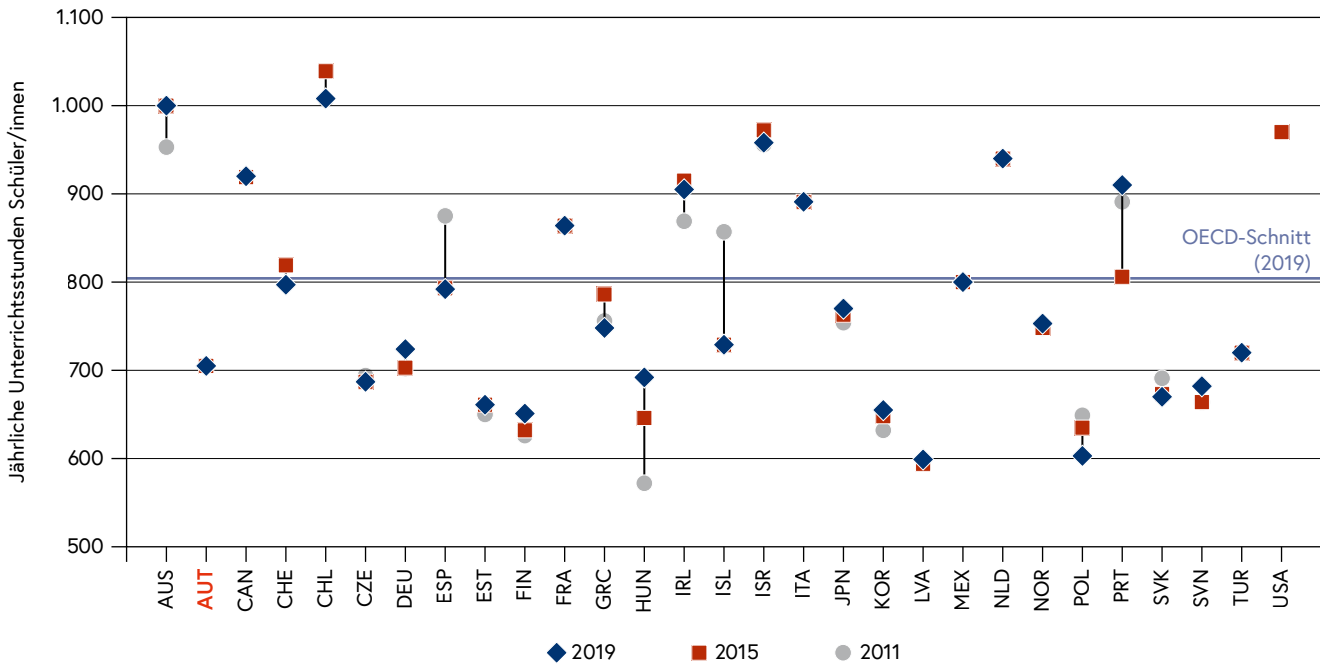
Anmerkungen: Abweichendes Referenzjahr für die Schweiz (2018 anstatt 2019) und für 2011 keine Werte vorhanden. * 2015: EU-22, 2011: EU-21. Quellen: OECD (2013, 2017, 2020). Darstellung: IQS.

Abb. B5.1.b: Jährliche Unterrichtsstunden und Anteil der Unterrichtsstunden an der Totalarbeitszeit im Sekundarbereich I im internationalen Vergleich (2019)



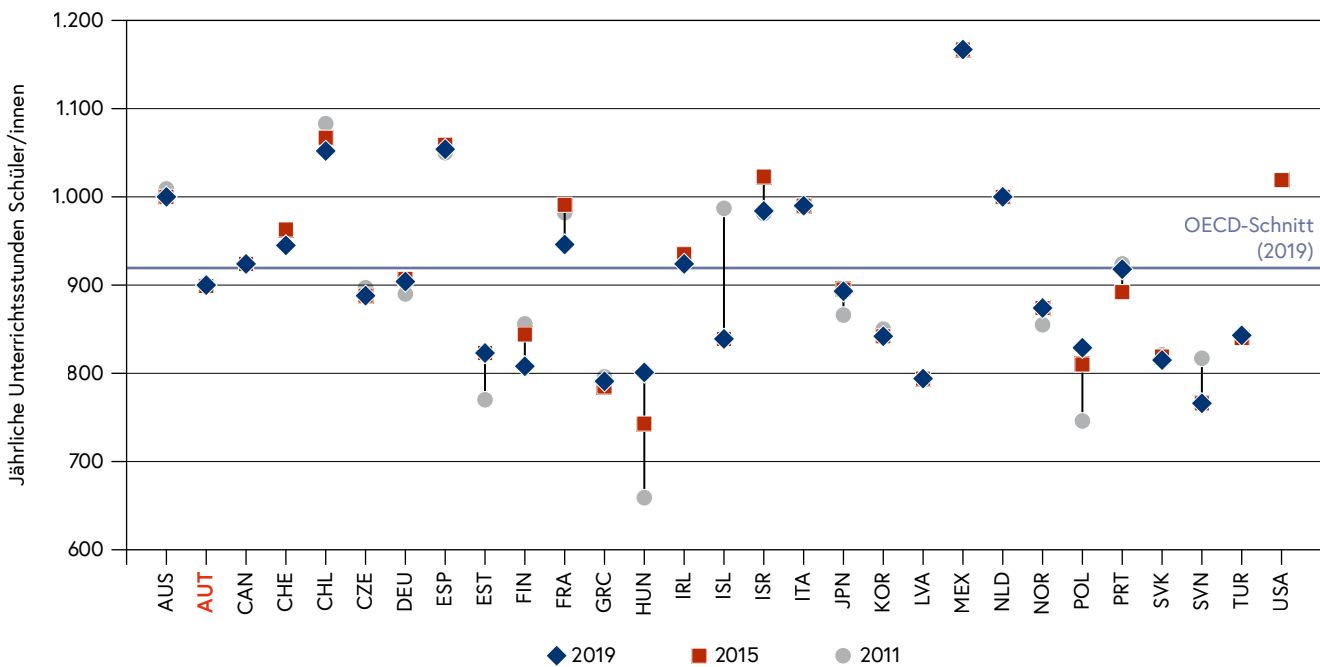
Quelle: OECD (2020). Darstellung: IQS.

Abb. B5.1.c: Jährliche Unterrichtsstunden der Schüler/innen im Primarbereich im internationalen Vergleich (2011, 2015, 2019)



Anmerkung: Fehlende Datenpunkte resultieren aus fehlenden Werten in der Datenquelle, siehe Online-Datenmaterial.
Quelle: OECD (2020). Darstellung: IQS.

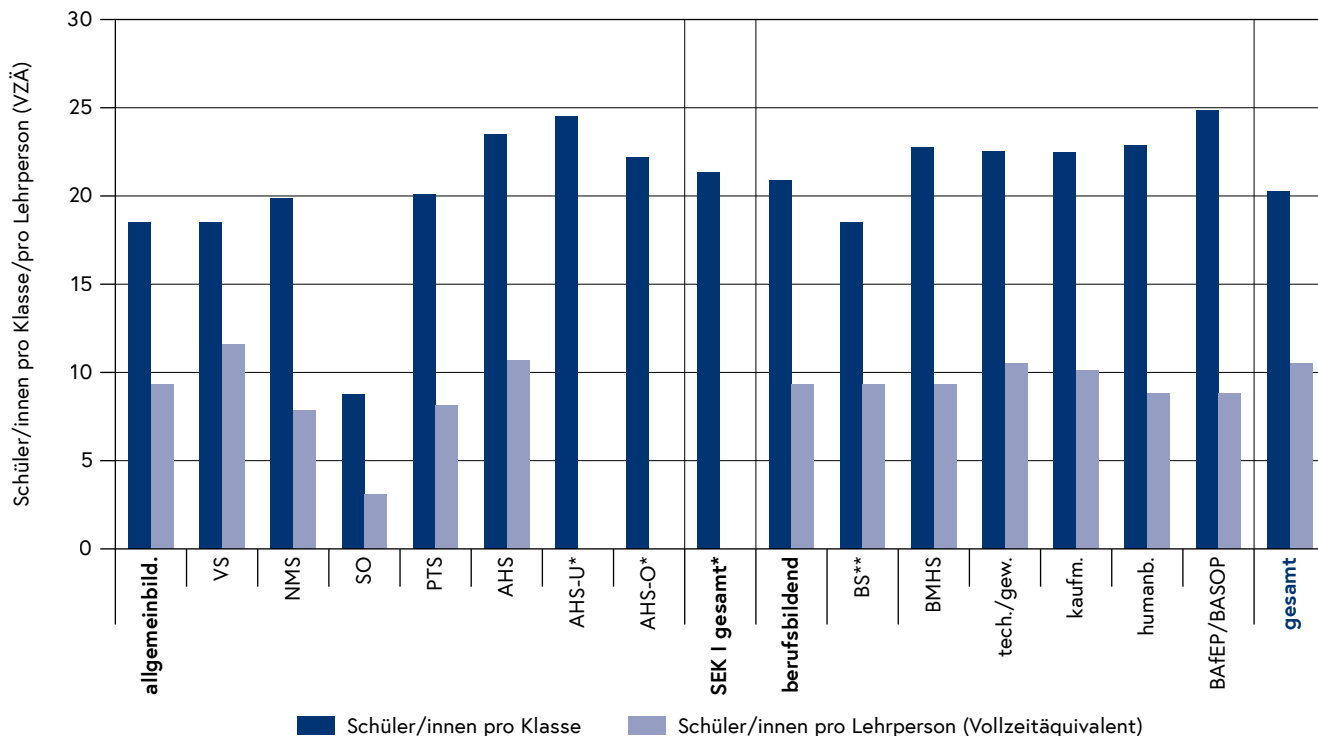
Abb. B5.1.d: Jährliche Unterrichtsstunden der Schüler/innen im Sekundarbereich I im internationalen Vergleich (2011, 2015, 2019)



Anmerkung: siehe B5.1.c
Quelle: OECD (2020). Darstellung: IQS.

B5.2 – Betreuungsrelationen in Österreich

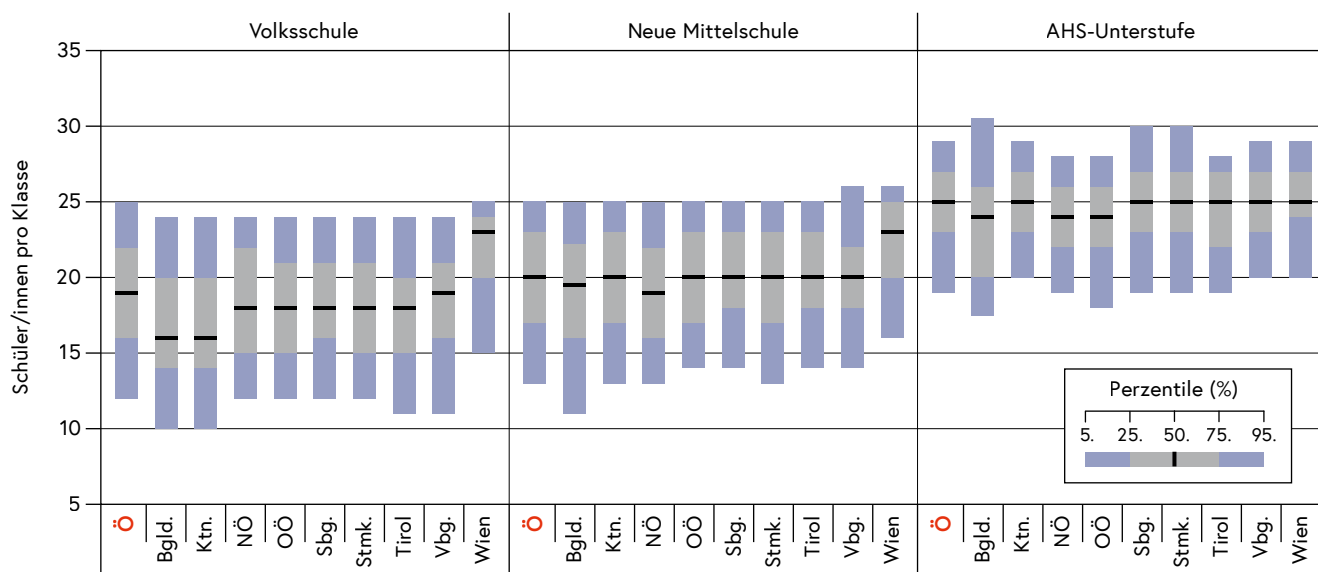
Abb. B5.2.a: Betreuungsrelation und Klassengröße nach Schultyp (2019/20)



Anmerkungen: Wegen unterschiedlicher Datenquellen geringfügige Abweichungen zum NBB 2018 möglich. * Es liegen in der Datenquelle keine Aufteilungen bei den Lehrpersonen der AHS vor, daher ist die Schüler/innen-Lehrpersonen-Relation nicht berechenbar. ** ohne land- und forstwirtschaftliche Schulen. Bei der Berechnung von Schülerinnen und Schülern pro Lehrperson wurde für die Berufsschule (BS) durch Drei geteilt, um annäherungsweise das tatsächliche Betreuungsverhältnis bei nur teilweiser Anwesenheit der Schüler/innen in den Berufsschulen abzubilden.

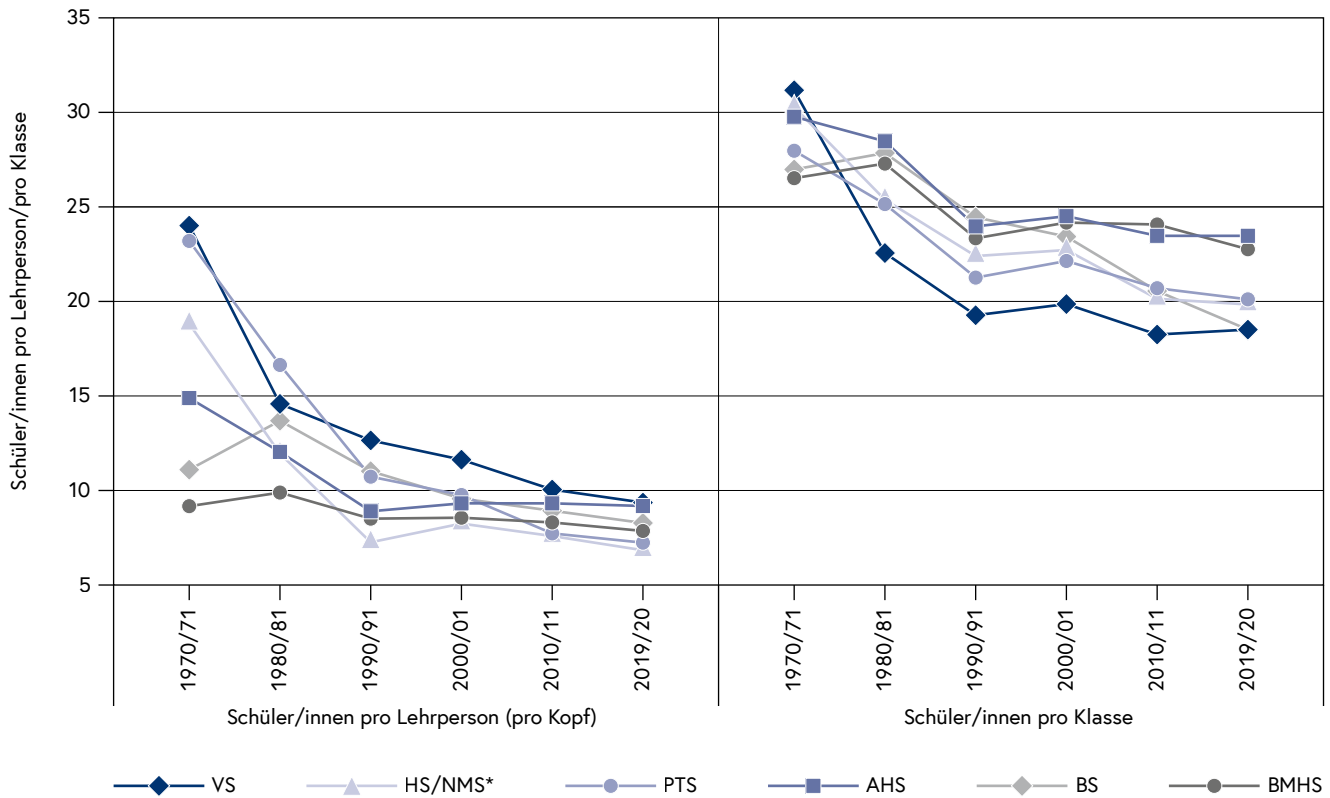
Quellen: Statistik Austria (Schulstatistik, Lehrerstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. B5.2.b: Verteilung der Klassengröße nach Bundesland in der Primarstufe und der Sekundarstufe I (2019/20)



Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. B5.2.c: Entwicklung der Schüler/innen pro Lehrperson (inkl. Karenzierter) bzw. pro Klasse nach Schultyp (1970/71 bis 2019/20)

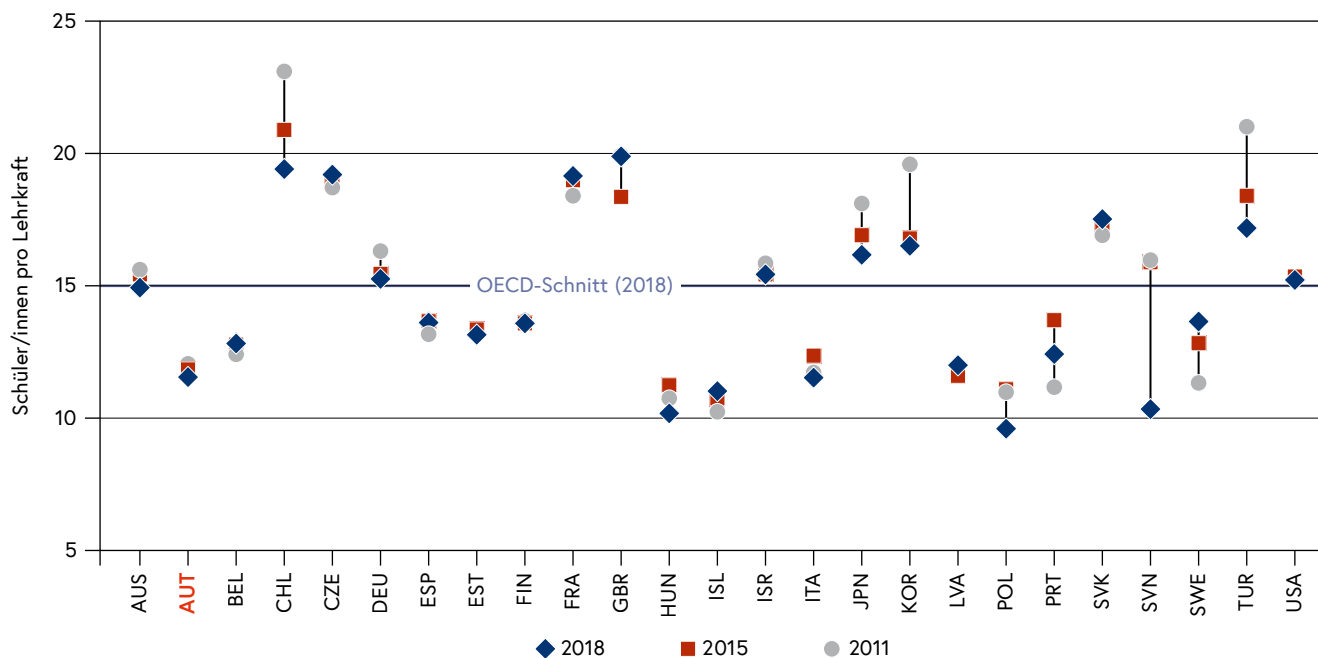


Anmerkungen: Betreuungsrelationen in VZÄ liegen für die Zeitreihe nicht vor. Daher werden die Schüler/innen-Lehrkräfte-Verhältnisse in dieser Abbildung auf Basis von Kopffzahlen berichtet. Bei der Berechnung von Schüler/innen pro Lehrperson wurde für die Berufsschule (BS) durch drei geteilt, um annäherungsweise das tatsächliche Betreuungsverhältnis bei nur teilweiser Anwesenheit der Schüler/innen in den Berufsschulen abzubilden. * inkl. NMS ab 2010/11.

Quellen: Statistik Austria (Schulstatistik, Lehrerstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

B5.3 – Betreuungsrelationen im OECD-Vergleich

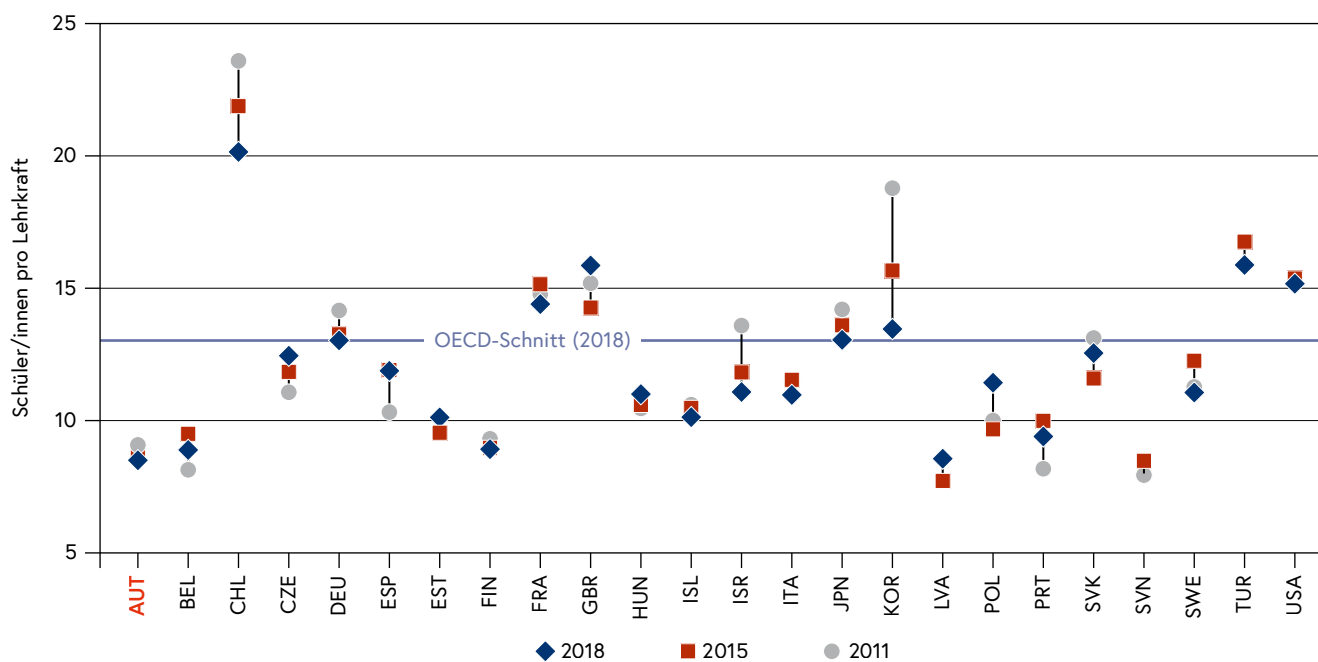
Abb. B5.3.a: Schüler/innen-Lehrkräfte-Relation im Primarbereich von OECD-Ländern im zeitlichen Verlauf (2011, 2015, 2018)



Anmerkungen: Lehrkraft in Vollzeitäquivalenten. Fehlende Datenpunkte resultieren aus fehlenden Werten in der Datenquelle, siehe Online-Datenmaterial.

Quellen: OECD (2013, 2017, 2020). Darstellung: IQS.

Abb. B5.3.b: Schüler/innen-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich I von OECD-Ländern im zeitlichen Verlauf (2011, 2015, 2018)

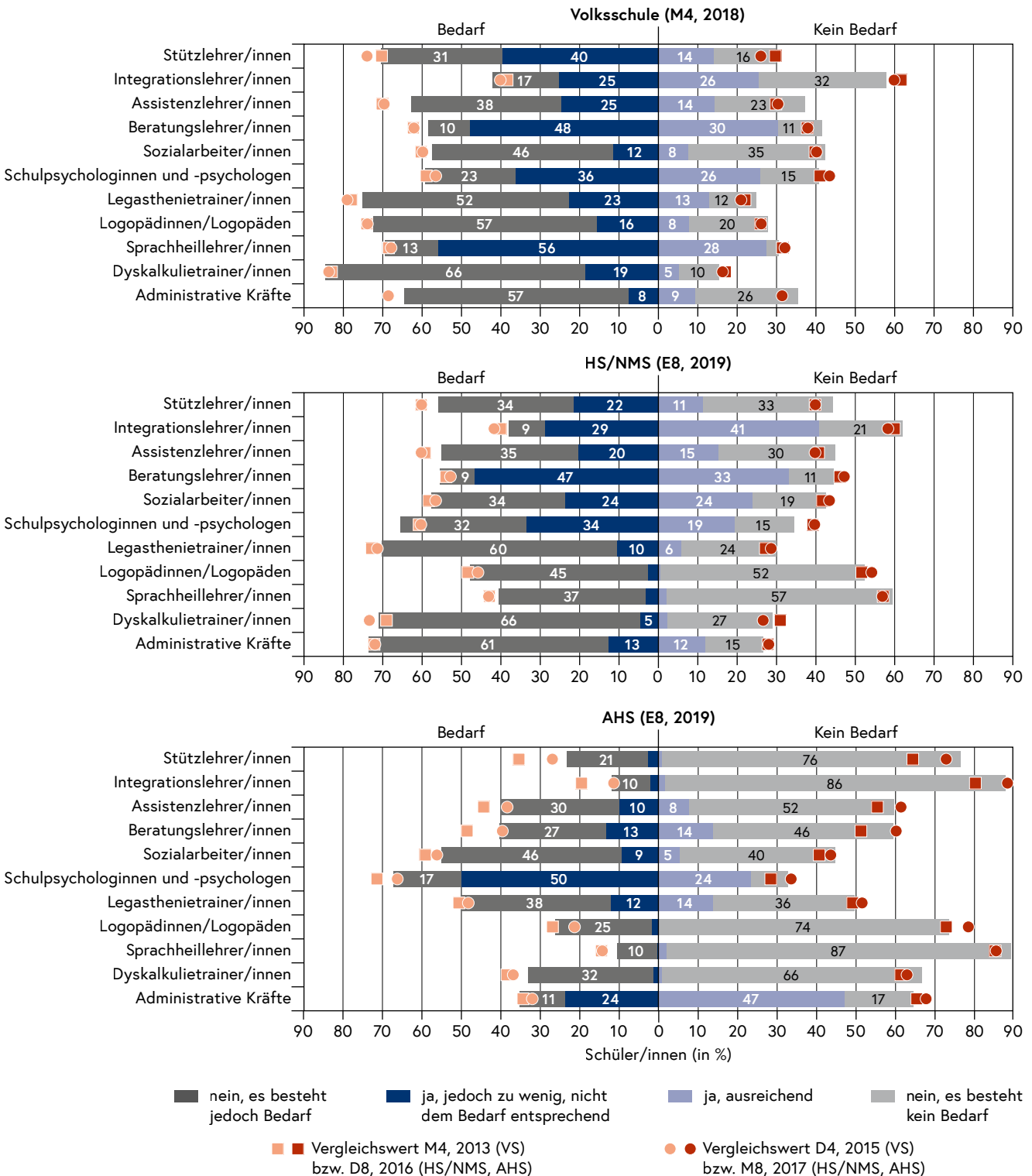


Anmerkungen: siehe B5.3.a.

Quellen: OECD (2013, 2017, 2020). Darstellung: IQS.

B5.4 – Bedarf an Unterstützungspersonal an Schulen

Abb. B5.4.a: Unterstützung durch und weiterer Bedarf an Schulpersonal abseits der Lehrkräfte nach Schulsparte (2018, 2019)



Anmerkung: Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern von Schulen, die in die BIST-Ü-Zielpopulation fielen.

Quellen, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M4 2013, BIST-Ü-D4 2015, BIST-Ü-D8 2016, BIST-Ü-M8 2017, BIST-Ü-M4 2018, BIST-Ü-E8 2019).

B6 – Heterogenität und Segregation

Die in Indikatorengruppe A2 dargestellten sozialen Merkmale von Schülerinnen und Schülern verteilen sich auch innerhalb von Bundesländern nicht gleichmäßig auf Schulen und Klassen. Diverse Zuordnungs- und Selektionsmechanismen führen dazu, dass diese Einheiten unterschiedlich heterogen zusammengesetzt sind und Schüler/innen mit bestimmten sozialen Merkmalen mehr oder weniger segregiert vorzufinden sind. In dieser Indikatorengruppe werden beispielhaft zwei Merkmale betrachtet, die in einem deutlichen Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb (Indikatorengruppe D3) und Bildungsverläufen (Indikatorengruppe C2) stehen: kein Deutsch als Erstsprache der Schüler/innen und die Bildungsherkunft in der Ausprägung, dass kein Elternteil Matura hat. Als Datenquelle mit ausreichendem Detailgrad für die Analysen stehen die Bildungsstandardüberprüfungen aus den Jahren 2018 (4. Schulstufe) und 2019 (8. Schulstufe) zur Verfügung, wodurch bestimmte Schülergruppen (bspw. außerordentliche Schüler/innen) in der Betrachtung nicht vorkommen.

Trotz der Zunahme von Schülerinnen und Schülern mit einem anderen sprachlichen Hintergrund als Deutsch, wie es in Indikator A2.2 dargestellt ist, sind in Österreich gut ein Viertel (24 %) der Volksschulklassen (4. Schulstufe), 22 % der Klassen in Neuen Mittelschulen (8. Schulstufe) und 21 % der Klassen der AHS-Unterstufe (8. Schulstufe) homogen deutschsprachig, sodass alle Schüler/innen Deutsch als Erstsprache haben (Abbildung B6.1.a). Zusammen mit den Klassen, in denen bis zu einem Viertel der Schüler/innen Deutsch nicht als Erstsprache hat, stellen überwiegend deutschsprachige Klassen bundesweit sowohl in der 4. als auch in der 8. Schulstufe die Mehrheit dar. Umgekehrt sind Klassen, in denen die Schüler/innen überwiegend (zu mehr als 75 %) Deutsch nicht als Erstsprache hatten, mit 5 % in den Volksschulen (4. Schulstufe) und Neuen Mittelschulen (8. Schulstufe) nach wie vor selten und in der AHS-Unterstufe kommen sie praktisch nicht vor.

Nur in Wien stellen sich die Verhältnisse wesentlich anders dar: In etwa der Hälfte der Wiener Volksschulklassen der 4. Schulstufe waren 2018 mehrheitlich Schüler/innen ohne deutsche Erstsprache, in 22 % der Klassen sogar überwiegend (über 75 % der Schüler/innen). Für die 8. Schulstufe waren die entsprechenden Anteilswerte in den Neuen Mittelschulen 2019 noch höher, an den Wiener AHS-Unterstufen hingegen deutlich niedriger. Eine ähnliche Zusammensetzung ist auch für weitere große Städte wie Graz oder Linz zu erwarten.

Der Bildungshintergrund der Schüler/innen, hier gefasst als Anteil, bei denen kein Elternteil Matura hat, streut in den Pflichtschulen eher breit mit nur 10 % der Volksschul- und 5 % der NMS-Klassen, in denen dieses Merkmal sehr selten vorkommt (weniger als ein Viertel der Schüler/innen) und ebenso nur 12 % (VS) bzw. 8 % (NMS), in denen es sehr häufig vorkommt (mehr als drei Viertel der Schüler/innen; Abbildung B6.1.b). Im Vergleich

B6.1 – Heterogenität von Schulklassen

der Bundesländer sind die Volksschulklassen in Wien auffällig, unter denen es mit 28 % vergleichsweise häufig vorkommt, dass eine Mehrheit der Schüler/innen (über drei Viertel) keinen Elternteil mit Matura hat. Die Klassen der AHS-Unterstufe sind hingegen in ganz Österreich überwiegend homogen in dem Sinn, dass eine Minderheit der Schüler/innen keinen Elternteil mit Matura aufweist.

B6.2 – Segregation in Schulen der Sekundarstufe I

Während die Primarstufe stärker durch das Sprengelschulwesen geprägt ist und somit die Schülerschaft eines Schulstandorts vor allem die gegebenen sozialen Bedingungen des mehr oder weniger geregelten Einzugsgebiets widerspiegelt,² existieren in der Sekundarstufe I wesentlich erweiterte, reale Wahlmöglichkeiten von Schulen (Mittelschulen bzw. AHS-Unterstufe, Schwerpunktschulen ...) und es sind den Schülerinnen und Schülern weitere Anfahrtswege zur Schule zumutbar. Im Hinblick auf zwischen-schulische Segregation – also die Ungleichverteilung von Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Merkmalen zwischen Schulen – wird daher in Indikator B6.2 ausschließlich die Sekundarstufe I betrachtet. Als Maßzahl kommt der Dissimilaritätsindex (DI) auf Bezirksebene zum Einsatz. Er beschreibt, wie viele Schüler/innen mit einem bestimmten Merkmal die Schule innerhalb des Bezirks wechseln müssten, damit sie ausgewogen auf alle Schulen verteilt wären. Der Dissimilaritätsindex ist dabei unabhängig vom Gesamt- ausmaß des Merkmals, da auch selten vorkommende Eigenschaften mehr oder weniger gleich verteilt sein können.

In allen Bundesländern finden sich Bezirke,³ in denen die Schüler/innen ohne deutsche Erstsprache einigermaßen gleich innerhalb der NMS- und – noch häufiger – der AHS-Standorte verteilt sind (DI < 0,2: weniger als 20 % der Schüler/innen ohne deutsche Erstsprache müssten die Schule innerhalb des Bezirks wechseln, um eine Gleichverteilung herstellen zu können; Abbildung B6.2.a). Nimmt man NMS und AHS-Unterstufe zusammen – erlaubt man den Schülerinnen und Schülern also gedanklich zwischen den beiden Schulparten zu wechseln –, so ist dies in wesentlich weniger Bezirken der Fall. Umgekehrt finden sich Bezirke mit einem höheren DI (> 0,5: mehr als die Hälfte der Schüler/innen ohne deutsche Erstsprache müssten die Schule wechseln, um eine Gleichverteilung herstellen zu können) nur, wenn man die NMS-Standorte gesondert betrachtet bzw. NMS und AHS zusammennimmt (ein Wiener Gemeindebezirk zeigt auch in Bezug auf die AHS einen DI > 0,5). Die Trennung der Schülerschaft in Mittelschulen und AHS-Unterstufen befördert also – wiewohl teilweise vermittelt über leistungsbezogene Zulassungsvoraussetzungen (siehe Indikator C2.2 zu primären und sekundären Herkunftseffekten) – die zwischen-schulische Segregation von Schülerinnen und Schülern ohne deutsche Erstsprache.

2 Am stärksten wird die Abbildung der Bevölkerungsstruktur in den Primarschulen durch das Privatschulwesen durchbrochen, siehe Indikator B4.3.

3 In Wien sind die Gemeindebezirke gemeint. Die vollständig bezeichneten Listen finden sich im Online-Datenmaterial.

Im Hinblick auf Schüler/innen ohne einen Elternteil mit Matura ist das generelle Ausmaß an zwischenschulischer Segregation wesentlich geringer (Abbildung B6.2.b). Nur wenige Bezirke, auffallend häufiger Wiener Gemeindebezirke, zeigen Dissimilaritätsindexwerte von über 0,2 bei getrennter Betrachtung von NMS und AHS-Unterstufe. Nimmt man die beiden Schulsparten zusammen, so liegen die Werte des DI im Normalfall abermals höher, erreichen aber mit Ausnahme einzelner Wiener Gemeindebezirke nicht die Marke von 0,5. Eine Durchmischung nach Bildungsherkunft findet zwischen den Schulen der Sekundarstufe I demnach eher statt als nach sprachlicher Herkunft.

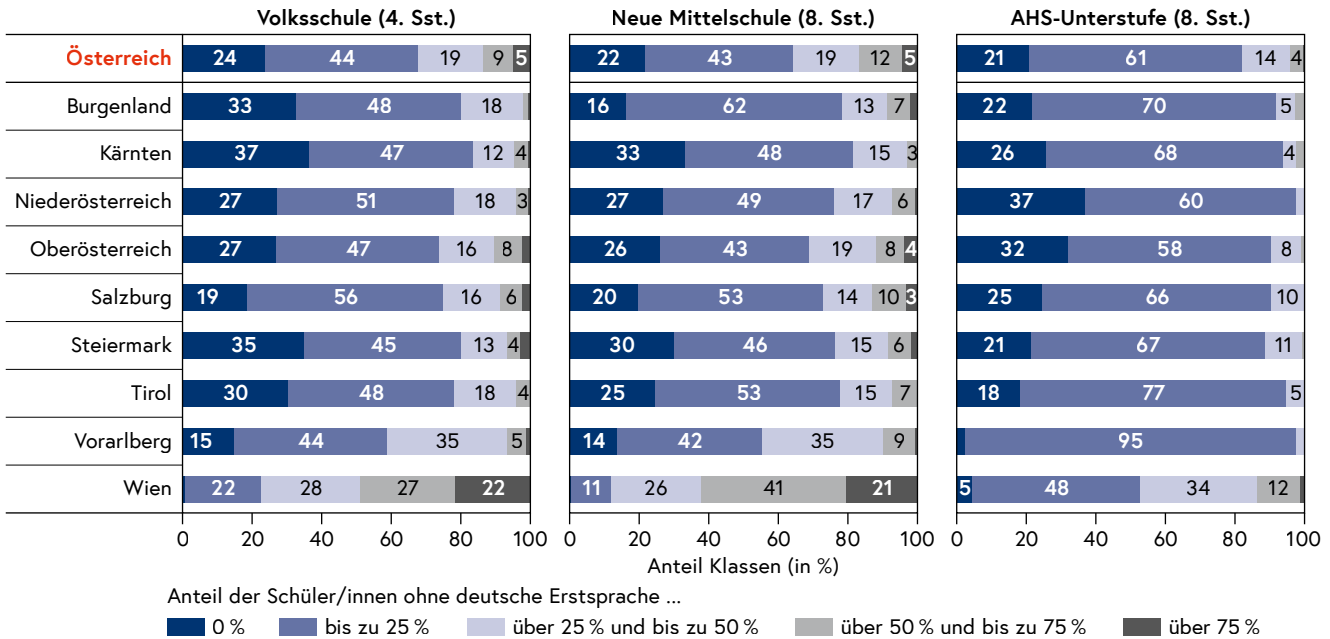


Kurz & bündig

- Klassen mit mehrheitlich Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Erstsprache haben, stellen bundesweit die Mehrheit dar. In Wien sind sie – mit Ausnahme der AHS-Unterstufe – in der Minderheit.
- Es gibt kaum homogene Klassen nach Bildungshintergrund in Volksschule und Neuer Mittelschule, hingegen mehrheitlich in der AHS-Unterstufe.
- Die ungleiche Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Merkmalen auf die Schulen eines Bezirks kann als Segregation betrachtet werden. Sie ist im Hinblick auf Schüler/innen ohne deutsche Erstsprache bzw. mit Eltern ohne Matura in der Sekundarstufe II in allen Bundesländern nach Bezirk sehr unterschiedlich ausgeprägt – auch in Wien bei Betrachtung der Gemeindebezirke.

B6.1 – Heterogenität von Schulklassen

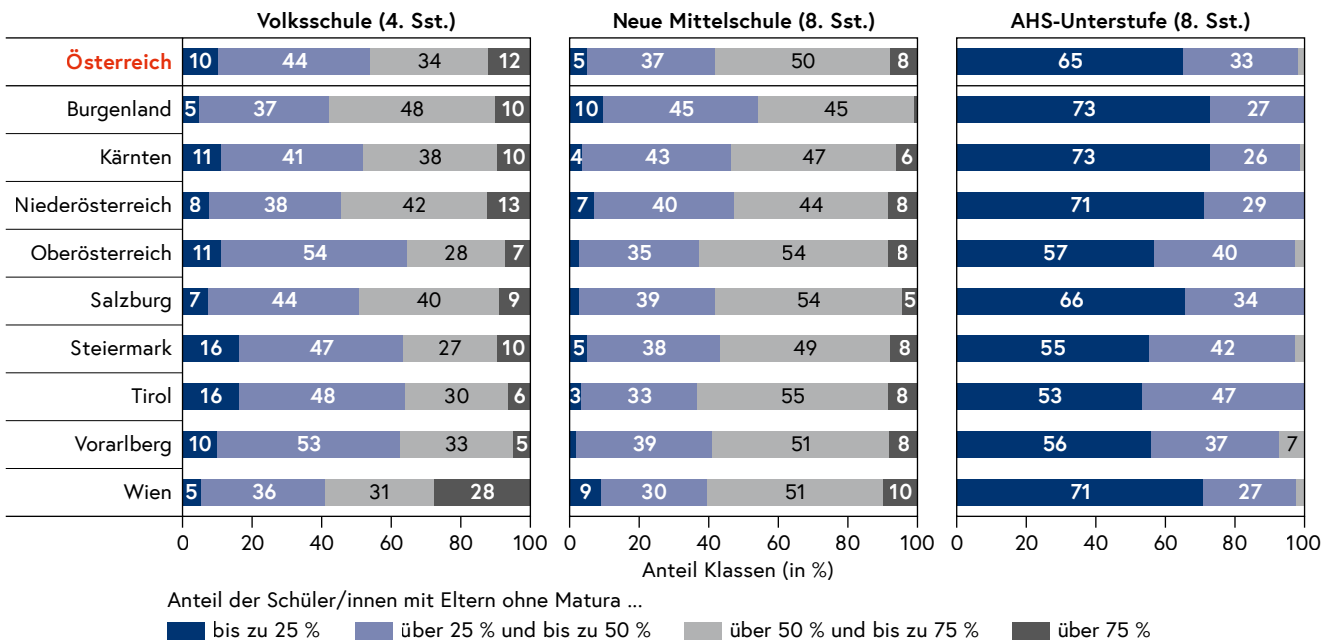
Abb. B6.1.a: Klassenanteile von Schülerinnen und Schülern ohne deutsche Erstsprache nach Schultyp und Bundesland (2018, 2019)



Anmerkung: Die Grundgesamtheit bilden Klassen, die mit wenigstens fünf Schülerinnen bzw. Schülern an der Bildungsstandardüberprüfung teilgenommen haben.

Quellen, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M4 2018, BIST-Ü-E8 2019).

Abb. B6.1.b: Klassenanteile von Schülerinnen und Schülern mit Eltern ohne Matura nach Schultyp und Bundesland (2018, 2019)

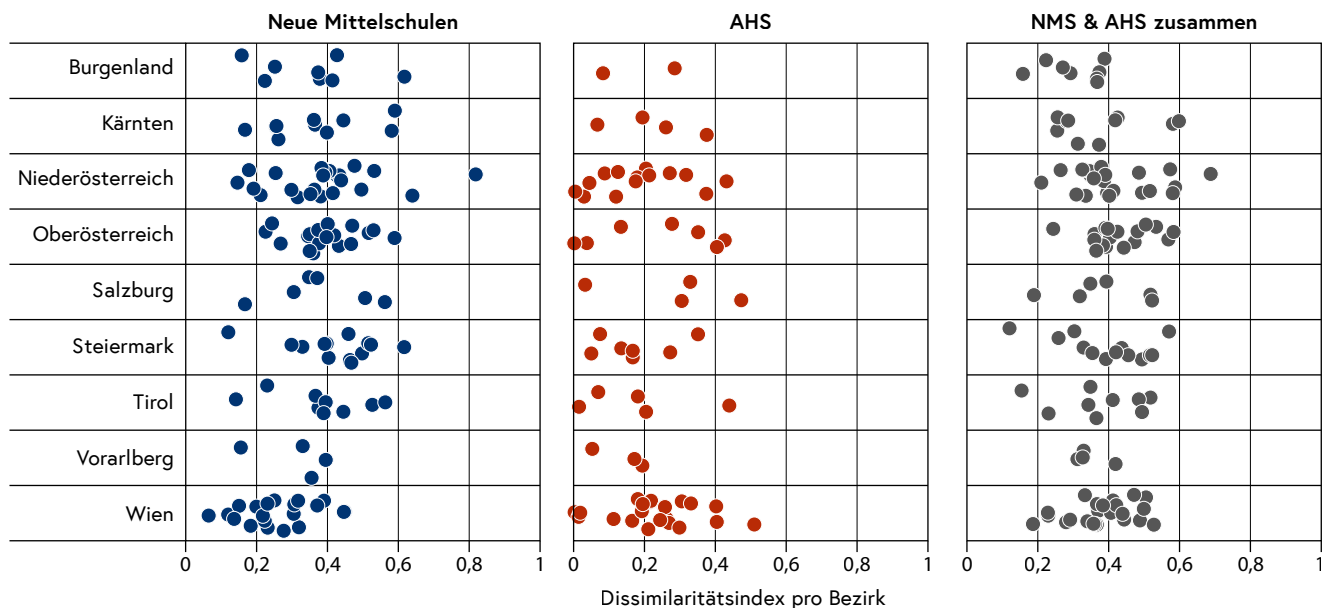


Anmerkung: Die Grundgesamtheit bilden Klassen, die mit wenigstens fünf Schülerinnen bzw. Schülern an der Bildungsstandardüberprüfung teilgenommen haben.

Quellen, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M4 2018, BIST-Ü-E8 2019).

B6.2 – Segregation in Schulen der Sekundarstufe I

Abb. B6.2.a: Segregation der Schüler/innen der 8. Schulstufe ohne deutsche Erstsprache in Bezirken (2019)

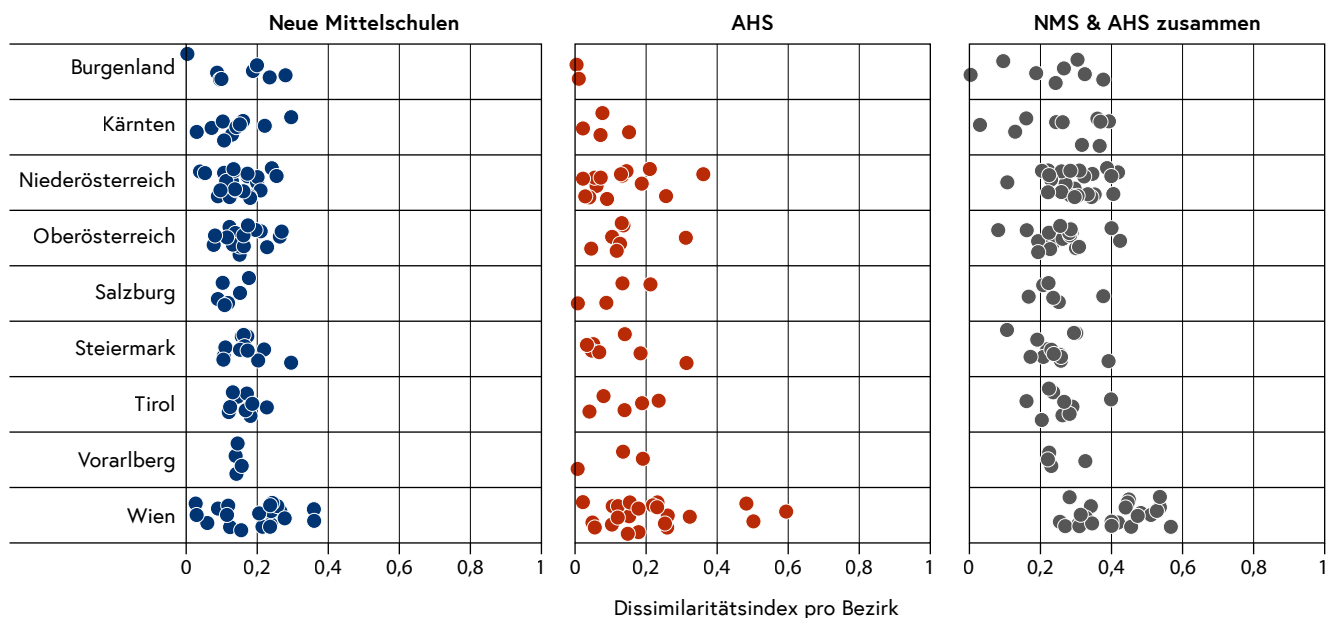


Anmerkungen: Ein Datenpunkt entspricht einem Bezirk. Eine Auflistung kann dem Online-Datenmaterial entnommen werden. Ohne Bezirke mit keiner oder nur einer Schule (des jeweiligen Schultyps). Die Ausrichtung auf der y-Achse dient lediglich der Darstellung und hat innerhalb eines Bundeslands keine weitere Bedeutung.

Lesebeispiel: Ein Wert des Dissimilaritätsindex von 0,5 bedeutet, dass 50% der Schüler/innen ohne deutsche Erstsprache die Schule innerhalb des Bezirks wechseln müssten, damit eine Gleichverteilung vorhanden wäre.

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-E8 2019).

Abb. B6.2.b: Segregation der Schüler/innen der 8. Schulstufe mit Eltern ohne Matura in Bezirken (2019)



Anmerkungen: siehe Anmerkungen zu B6.2.a.

Lesebeispiel: Ein Wert des Dissimilaritätsindex von 0,5 bedeutet, dass 50% der Schüler/innen mit Eltern ohne Matura die Schule innerhalb des Bezirks wechseln müssten, damit eine Gleichverteilung vorhanden wäre.

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-E8 2019).

Literatur

Bundesweite Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 (BundesKOST; Hrsg.). (2020). *Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) 2019. Jahresbericht*. Wien: Eigenverlag. Verfügbar unter <https://www.bundeskost.at/wp-content/uploads/2020/09/NEBA-Jahresbericht-2019.pdf>

Lassnigg, L., Mayrhofer, L., Baumegger, D., Vogtenhuber, S., Weber, C., Aspetsberger, R., Kemethofer, D., Schmich, J. & Oberwimmer, K. (2019). Indikatoren B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 49–121). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-1-B.2>

Müller, F., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-3>

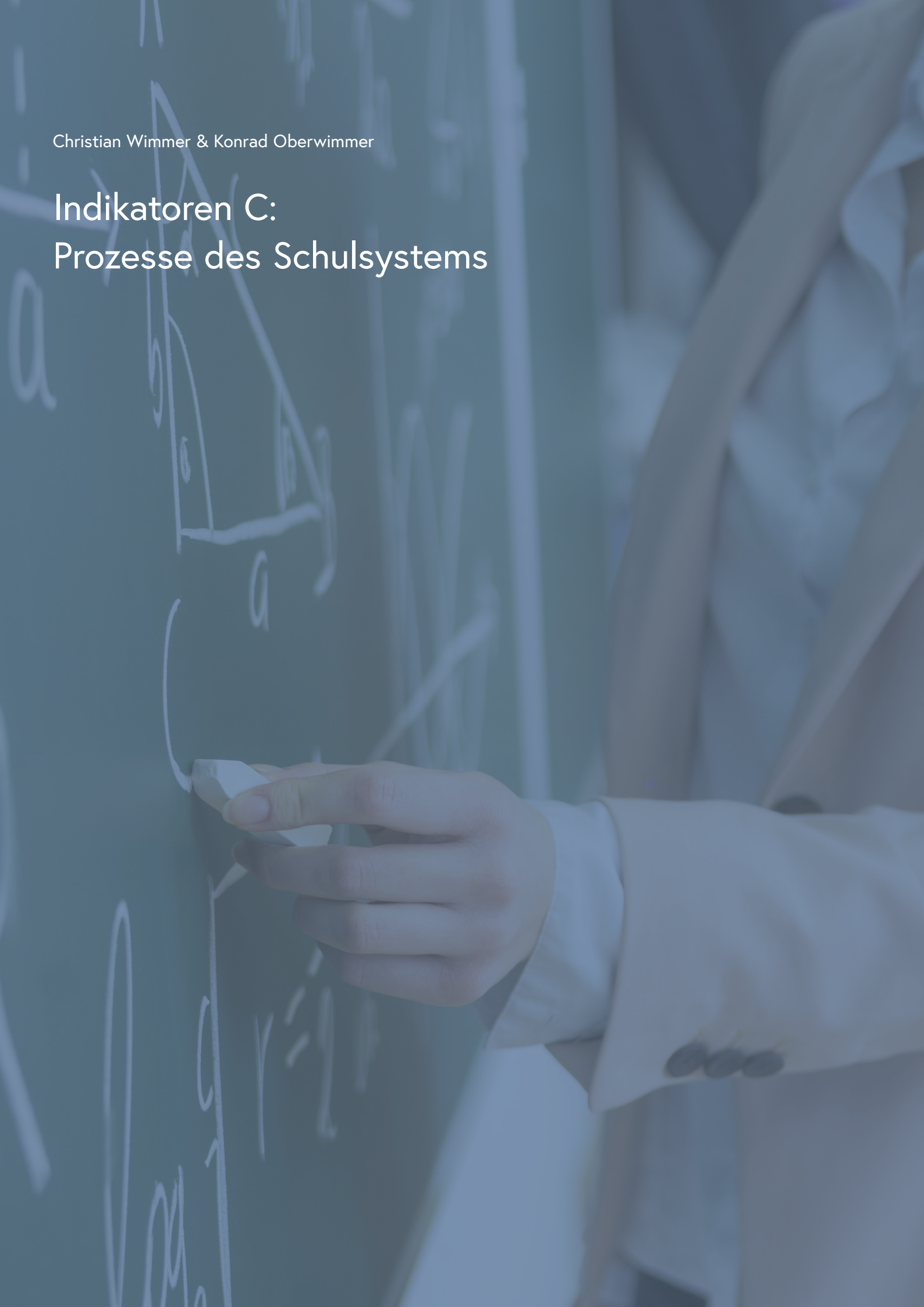
Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *Education at a Glance 2015. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

Statistik Austria (Hrsg.). (2020). *Demographisches Jahrbuch 2019*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter https://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/2/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bev%C3%B6lkerung&pubId=539

Wallner-Paschon, C., Suchań, B. & Oberwimmer, K. (2019). Profil der Lehrkräfte und Schulen der Sekundarstufe I. In J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *TALIS 2018 (Band 1). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 17–36). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/talis2018-1>

Christian Wimmer & Konrad Oberwimmer

Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems



Prozessindikatoren beschreiben die Leistungserbringung des Bildungssystems und die organisatorischen Vorkehrungen dafür, also die Art und Weise, wie die Ressourcen verwendet und kombiniert werden. Prozessindikatoren decken jene Vorgänge innerhalb des Systems zwischen Eintritt und Verlassen der Schule ab, die durch Akteurinnen und Akteure beeinflussbar sind. Diese Indikatoren stellen die institutionellen Strukturen und deren Funktionsweise mittels Indikatoren zu den Schülerströmen, zu den Schulwegentscheidungen und zur Selektion dar. Sie beschreiben darüber hinaus Prozesse an den Schulen durch Informationen zur Lernorganisation, zur individuellen Förderung, zum Wohlbefinden an der Schule und zur Notengebung.

Indikatorengruppe C1 beschreibt die Schülerströme im österreichischen Schulsystem und damit auch die äußere Selektion und das Schulwahlverhalten. Der Indikator bietet einen Überblick über alle Schnittstellen des österreichischen Schulsystems, von der Selektion am Beginn der Volksschule bis hin zur beruflichen Bildung und Hochschulbildung.

Indikatorengruppe C2 stellt diese Übergänge im Hinblick auf Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Schul- und Ausbildungswahlverhalten dar.

Indikatorengruppe C3 umfasst verschiedene Bereiche des schulischen (Zusammen-)Lebens im kompakten Überblick, die in bisherigen Ausgaben teilweise breiter abgehandelt wurden: ganztägige Schulformen, Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Wohlbefinden an der Schule.

Indikatorengruppe C4 widmet sich schließlich der Frage, inwiefern es den Schulen gelingt, die Schüler/innen in der Ausbildung zu halten, ohne Verzögerung zum Abschluss zu bringen und vergleichbar zu beurteilen.

Die den Grafiken zugrunde liegenden Daten des Kapitels C stehen in einer Excel-Arbeitsmappe online zur weiteren Verwendung zur Verfügung. Teilweise finden sich dort auch weiterführende Daten bzw. Ergänzungen, wie z. B. Standardfehler zu Berechnungen, die auf Stichproben beruhen. Dieses Kapitel steht im PDF-Format online zur Verfügung.

Daten und Material: <http://doi.org/10.17888/nbb2021-2-C-dat>

Kapitel C: <http://doi.org/10.17888/nbb2021-2-C>

Diese URLs und die entsprechenden DOI-Nummern sind dauerhaft eingerichtet und stehen unbefristet zur Verfügung.

C1 – Bildungsströme

In diesem Indikator wird ein Überblick über die verschiedenen Bildungsströme in Österreich gegeben. Indikator C1.1 behandelt die Themen Betreuungsquoten von Kindern vor Eintritt in die Schule, den Vorschulbesuch und den Anteil der außerordentlichen Schüler/innen. In C1.2 wird auf die Übertritte zwischen den Bildungsbereichen Volksschule, Sekundarstufe I und II fokussiert und C1.3 veranschaulicht die Hochschulzugangquote und die Vorbildung von Studienanfängerinnen und -anfängern. Als Datenquellen für die Berechnungen und Darstellungen werden durchgehend die Kindertagesheimstatistik, die Bevölkerungsstatistik und die Schul- und die Hochschulstatistik von Statistik Austria und die Gesamtevidenz der Schüler/innen nach Bildungsdokumentationsgesetz verwendet. Abbildung C1.a am Ende dieses Abschnitts bietet einen zusammenfassenden Überblick über die Bildungsströme im österreichischen Bildungssystem bis zum Ende der Pflichtschulzeit für das Jahr 2019.

C1.1 – Vorschulbesuch, Elementarbildung und außerordentliche Schüler/innen

Vor Beginn der Schulpflicht werden Kinderbetreuungseinrichtungen genutzt. Dabei ist der Besuch einer institutionellen Einrichtung im Kindergartenjahr nach dem 5. Geburtstag verpflichtend. Der Anteil der institutionell betreuten 0- bis 2-jährigen Kinder in Österreich hat sich in den letzten zehn Jahren fast verdoppelt (2009: 15,8%, 2019: 27,6%). 2019 ist in Wien¹ der Anteil der 0- bis 2-jährigen Kinder in Betreuung mit 44% am höchsten (2009: 26,8%), in der Steiermark mit 16,9% (2009: 7,7%) am geringsten. Bei den 3- bis 5-jährigen Kindern ist im selben Zeitraum österreichweit eine Steigerung von 4,9 Prozentpunkten (2009: 88,5%, 2019: 93,4%) festzustellen. Dieser Trend spiegelt sich in fast allen Bundesländern wider, nur im Burgenland kam es zu einer Verringerung von 99,5% im Jahr 2009 auf 96,5% im Jahr 2019 (Abbildung C1.1.a).

Für alle Kinder, die sich dauerhaft in Österreich aufhalten, besteht nach Vollendung des 6. Lebensjahrs eine allgemeine Schulpflicht. Für jene Kinder, die zu Beginn der Schulpflicht als nicht schulreif eingestuft werden, besteht die Möglichkeit des Besuchs eines Vorschuljahrs, welches für die neunjährige Schulpflicht angerechnet wird. Der Besuch der Vorschulstufe kann dabei in organisatorisch getrennt geführten Vorschulklassen oder gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern der 1. Schulstufe oder der 1. und 2. Schulstufe in Schuleingangsklassen erfolgen. Österreichweit stieg zwischen dem Schuljahr 2006/07 und dem Schuljahr 2019/20 der Anteil der Kinder, die aufgrund ihrer Schulpflicht, aber fehlender Schulreife in der Vorschule beginnen, von 7,2% auf 10,8%, wobei sich der Anteil von 2016/17 (11,1%) auf 2019/20 leicht verringerte. Dabei zeigen sich beträchtliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. Im Burgenland (1,1%) und in der Steiermark (0,7%) ist der Anteil der Schüler/innen in der Vorschulstufe am geringsten, in Salzburg (24,4%) und Vorarlberg (17,8%) am höchsten, wobei der Anteil in Vorarlberg von

1 Bundeslandwerte nicht dargestellt; siehe dazu das Online-Datenmaterial.

2016/17 auf 2019/20 um 2,6 Prozentpunkte sank, in Salzburg im gleichen Zeitraum um 1,5 Prozentpunkte anstieg. In Tirol gab es von 2016/17 auf 2019/20 im Vergleich die größte Verringerung des Anteils (von 13,5% auf 9,5%). 2019/20 werden österreichweit 6,6% in separaten Vorschulklassen unterrichtet, 2016/17 lag dieser Anteil bei 8%² (Abbildung C1.1.b). Kinder ohne deutsche Alltagssprache besuchen besonders häufig eine Vorschule. 2009/10 lag der Anteil bei 19,6%, 2016/17 bis 2019/20 bei etwa 25% (Abbildung C1.1.c).

Als außerordentliche Schüler/innen werden solche bezeichnet, die zwar von ihrem Alter her sowie ihrer geistigen und körperlichen Reife nach zum Schulbesuch befähigt sind (im Gegensatz zur mangelnden Schulreife), dem Unterricht aber – zumindest in bestimmten Fächern – aufgrund mangelnder Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch nicht so weit folgen können, dass eine erfolgreiche Beurteilung möglich wäre (§ 4 SchUG). Dieser Umstand betrifft nicht nur, aber besonders Immigrantinnen und Immigranten im schulpflichtigen Alter. Der Status als außerordentliche Schülerin bzw. außerordentlicher Schüler ist für die Dauer von maximal zwei Jahren zulässig. Abbildung C1.1.d stellt den zeitlichen Verlauf der Anteile der außerordentlichen Schüler/innen pro Bundesland im Zeitraum von 2009/10 bis 2019/20 dar. Daraus ist ersichtlich, dass bis 2016/17 ein Anstieg des Anteils in allen Bundesländern feststellbar ist (Österreich 2016/17: 5,6%), der vermutlich zum Teil der starken Flüchtlingsbewegung von 2015 und 2016 zugeschrieben werden kann und welcher sich in weiterer Folge ab 2018/19 wieder verringerte (Österreich 2019/20: 4,1%) und 2019/20 wieder etwa das Niveau von 2014/15 erreichte. Der Anteil der außerordentlichen Schüler/innen ist in Wien am höchsten (2019/20: 7,4%), im Burgenland am niedrigsten (2019/20: 1,7%). Der Anteil der Burschen unter den außerordentlichen Schülerinnen und Schülern ist in allen Bundesländern 2019/20 etwas höher als der Anteil der Mädchen (Österreich 2019/20: 2,2% bzw. 1,9%³).

Eine zentrale Schnittstelle im Bildungsverlauf ist der Wechsel von der Primarstufe in die Sekundarstufe I mit der Entscheidung zwischen NMS und AHS-Unterstufe. Abbildung C1.2.a zeigt die Übertrittsraten von den Volksschulen in die Schulformen der Sekundarstufe I im zeitlichen Verlauf. Von 2010/11 bis 2019/20 ist bundesweit ein stetiger Anstieg des Übertritts in eine AHS-Unterstufe feststellbar (2010/11: 33,6%, 2019/20: 38,3%), wobei der Anstieg von 2016/17 (38,2%) auf 2019/20 lediglich 0,1 Prozentpunkte beträgt. Der Anteil an Übertritten in eine AHS-Unterstufe ist durchgehend in Wien mit mehr als der Hälfte am höchsten (2019/20: 54,6%), in Vorarlberg (2019/20: 25,7%) und Tirol (2019/20: 27,2%) am geringsten. Der stärkste Anstieg von 2016/17 (32,3%) auf 2019/20 (36,1%) fand in Salzburg statt, in den Bundesländern Burgenland und Tirol verringerte sich dieser Wert im selben Zeitraum um jeweils etwa einen Prozentpunkt. Im Zeitraum von 2010/11 bis 2019/20 ist mit einer Steigerung von 10 Prozentpunkten der höchste

C1.2 – Übertritte zwischen Bildungsbereichen

2 Nicht dargestellt; siehe dazu das Online-Datenmaterial.

3 Nicht dargestellt; siehe dazu das Online-Datenmaterial.

Anstieg der AHS-Übertrittsquote in Kärnten zu finden (30,7% bzw. 41,6%). Die Übertritte von der Volksschule in die Sekundarstufe I nach Alltagssprache, Bildung der Eltern und Geschlecht werden im Indikator C2.1 behandelt.

Mit etwa 14 Jahren findet mit dem Übergang in die Sekundarstufe II die nächste Bildungsentscheidung zwischen maturaführenden und nichtmaturaführenden Schulen statt. Nach Erfüllung der neunjährigen Schulpflicht stellt sich die Frage, ob die Schullaufbahn fortgesetzt werden soll oder ob eine Berufsausbildung begonnen wird. Bei den Übertritten aus Neuen Mittelschulen ist dabei im Gegensatz zur AHS eine relativ große Streuung der Wahl sichtbar. Nach einer AHS-Unterstufe setzen 2019/20 österreichweit 95% ihren Schulbesuch in einer maturaführenden Schule fort, was dem Anteil von 2016/17 entspricht. Im Gegensatz zu 2016/17 treten dabei aber 62% in eine AHS-Oberstufe und 33% in eine BHS über (2016/17: 64% bzw. 31%). Die meisten Übertritte in eine AHS-Oberstufe fanden 2019/20 anteilmäßig in Wien (68%) statt, gefolgt von Salzburg mit 66%. Der größte Anteil an Übertritten von einer AHS-Unterstufe in eine BHS findet sich 2019/20 im Burgenland (44%). Von einer NMS treten deutlich weniger Schüler/innen in eine höhere Schule über. 9% traten österreichweit 2019/20 in eine AHS-Oberstufe über, 35% in eine BHS, womit die Übertrittsquote aus den NMS in eine maturaführende Schule der von 2016/17 entspricht. Etwa ein Viertel besucht nach der NMS eine Polytechnische Schule, 17% eine BMS und 7% eine Berufsschule. Der Anteil von Übertritten in eine BHS ist auch hier (wie bei den AHS) im Burgenland am höchsten (45%). Von den ehemaligen Schülerinnen und Schülern einer NMS beenden 6% ihre Bildungslaufbahn bzw. verlassen das österreichische Schulsystem (Abbildung C1.2.b). Die Übertritte von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II nach Alltagssprache, Bildung der Eltern und Geschlecht werden im Indikator C2.1 dargestellt.

C1.3 – Hochschulzugang

Die Hochschulzugangsquote steigt seit den 1970er Jahren. Die letzte Schnittstelle im Schulwesen ergibt sich mit der Wahl zwischen verschiedenen tertiären Bildungsangeboten und dem Einstieg in die Berufswelt. Der weitere (Aus-)Bildungsverlauf von Alterskohorten nach Abschluss der Sekundarstufe II kann nicht mehr über die amtlichen Statistiken verfolgt werden. Für den Zugang zu Hochschulen wechselt daher die Perspektive hin zur Frage, wie viele Personen gemessen am typischen Zugangsalter ein Hochschulstudium aufnehmen und welche Vorbildung (im Sinne der Studienberechtigung) sie vorweisen. Die in Abbildung C1.3.a dargestellte Hochschulzugangsquote ergibt sich aus der Anzahl der inländischen ordentlichen Studienanfänger/innen (jeden Alters) geteilt durch den Mittelwert der inländischen Wohnbevölkerung im Alter von 18–21 Jahren.

Nach der Expansion des universitären Hochschulsektors ab den 1970er Jahren ließen ab 2000/01 vor allem die neuen Typen von Hochschulen (FH, PH) die Quote weiter steigen. Dieser Trend setzt sich auch 2019/20 fort, wobei vor allem eine Steigerung der Zugangsquote an den FHs sichtbar ist, wo eine Erhöhung des Anteils um 2,6 Prozentpunkte im Vergleich zu 2016/17 stattfand. Die Zugangsquote an öffentlichen Universitäten hingegen

sank im Vergleich zu 2016/17 um 1,7 Prozentpunkte. Insgesamt stieg die Hochschulzugangszugangsquote 2019/20 auf 52,7%. Der Anteil an weiblichen Studienanfängerinnen stieg im Vergleich zu 2016 um 2,7 Prozentpunkte auf 61,5%, der Anteil an männlichen Studienanfängern sank um 0,4 Prozentpunkte auf 44,3%. Damit übersteigt die gesamte Hochschulzugangszugangsquote der Frauen deutlich jene der Männer (2019/20 um etwa 17 Prozentpunkte), ein Trend, der die 2000er Jahre kennzeichnet (2010/11: +15,5 Prozentpunkte).

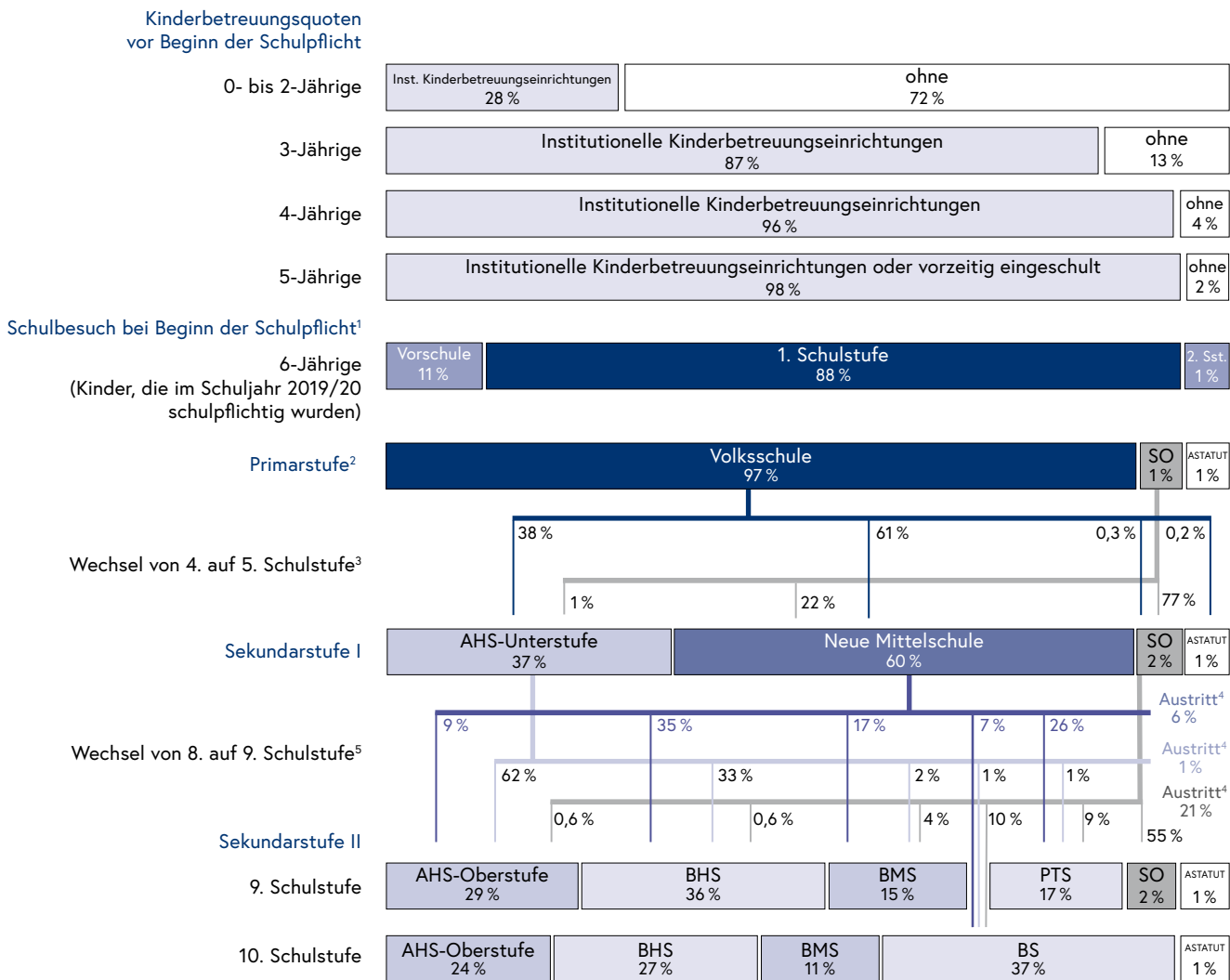
Die Vorbildung von Studienanfängerinnen/-anfängern (im Sinne der Studienberechtigung) an öffentlichen Universitäten ist mehrheitlich die AHS-Matura. Dieser Anteil stieg von 2016/17 auf 2019/20 von 54,5% auf 56,5%. Auch an den FHs und PHs stieg der Anteil der Studienberechtigten mit AHS-Matura von 2016/17 auf 2019/20 um jeweils ca. 3% auf 36,8% bzw. 50,2%, den überwiegenden Anteil der Vorbildung an FHs bilden aber nach wie vor die BHS (47,9%) (Abbildung C1.3.b).



Kurz & bündig

- Die institutionelle Betreuung von 0- bis 2-Jährigen verdoppelte sich seit 2009.
- Etwa 11% der Schüler/innen besuchen zu Beginn der Schulpflicht 2019/20 eine Vorschulstufe, besonders häufig betrifft dies Kinder ohne deutsche Alltagssprache.
- Der Anteil an außerordentlichen Schülerinnen/Schülern entspricht dem Anteil von 2014/15 und damit dem vor der „Flüchtlingswelle“ von 2015/16.
- Die Übertrittsraten in die AHS-Unterstufe steigen nur mehr geringfügig und liegen bei rund 38% des Jahrgangs, der die Volksschule beendet.
- Größere Streuung bei den Übertritten aus der NMS in die Sekundarstufe II.
- Die AHS-Matura ist die überwiegende Vorbildung bei Studienanfängerinnen und -anfängern an öffentlichen Universitäten.
- Knapp über 50% der 18- bis 21-Jährigen beginnen ein Hochschulstudium, Tendenz steigend.

Abb. C1.a: Bildungsströme bis zum Ende der Schulpflicht (2019)



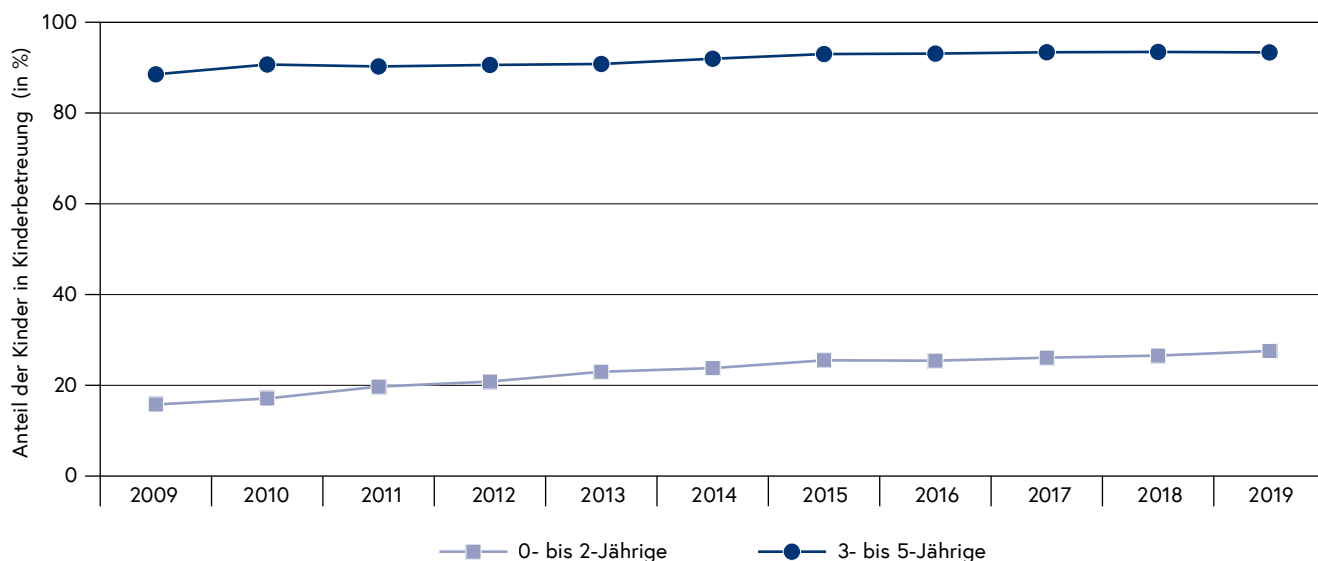
Anmerkungen: Schülerzahlen beziehen sich auf das Schuljahr 2019/20, Übertritte beziehen sich auf die Übergänge von 2018/19 auf 2019/20. Übertritte werden als effektive Übertrittsrate angegeben, d. h. nur Schüler/innen, die die 4. bzw. 8. Schulstufe verlassen, werden berücksichtigt. Repetentinnen und Repetenten werden herausgerechnet. Grafische Darstellung von Gruppen unter 4% nicht maßstabsgerecht. Durch Rundungen addieren sich nicht alle Abschnitte auf 100%.

1) vorzeitig eingeschulte, die die 1. Schulstufe vor Erreichung der Schulpflicht absolviert haben, finden sich in der zweiten Klasse; 2) inkl. Vorschulstufe; 3) ohne unbekannte Übertritte; 4) „Austritt“ beinhaltet Schüler/innen, zu deren Übertritt es keine Angaben gibt. Sie haben entweder die schulische Ausbildung verlassen, sind ins Ausland verzogen oder können in den Daten nicht zugeordnet werden. Die Abbruchquoten sind dadurch leicht überschätzt; 5) Übertrittsquote in AHS-Oberstufe beinhaltet allgemeinbildende Statutschulen.

Quellen: Statistik Austria (Schulstatistik, Kindertagesheimstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

C1.1 – Vorschulbesuch, Elementarbildung und außerordentliche Schüler/innen

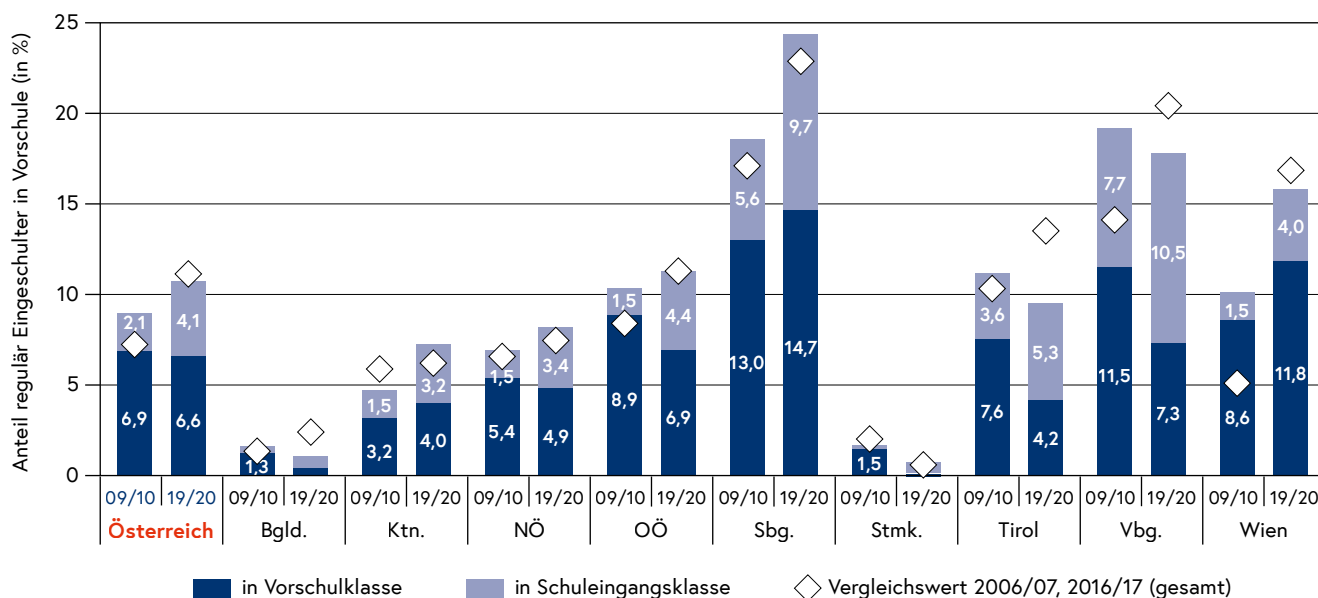
Abb. C1.1.a: Institutionelle Betreuungsquote der 0- bis 2-jährigen und 3- bis 5-jährigen Kinder (Zeitverlauf 2009 bis 2019)



Anmerkung: Anteil der institutionell betreuten Kinder (ohne Berücksichtigung vorzeitig eingeschulter 5-Jähriger ohne Hortbetreuung) im Vergleich zur gleichaltrigen Wohnbevölkerung.

Quelle: Statistik Austria (Kindertagesheimstatistik). Darstellung: IQS.

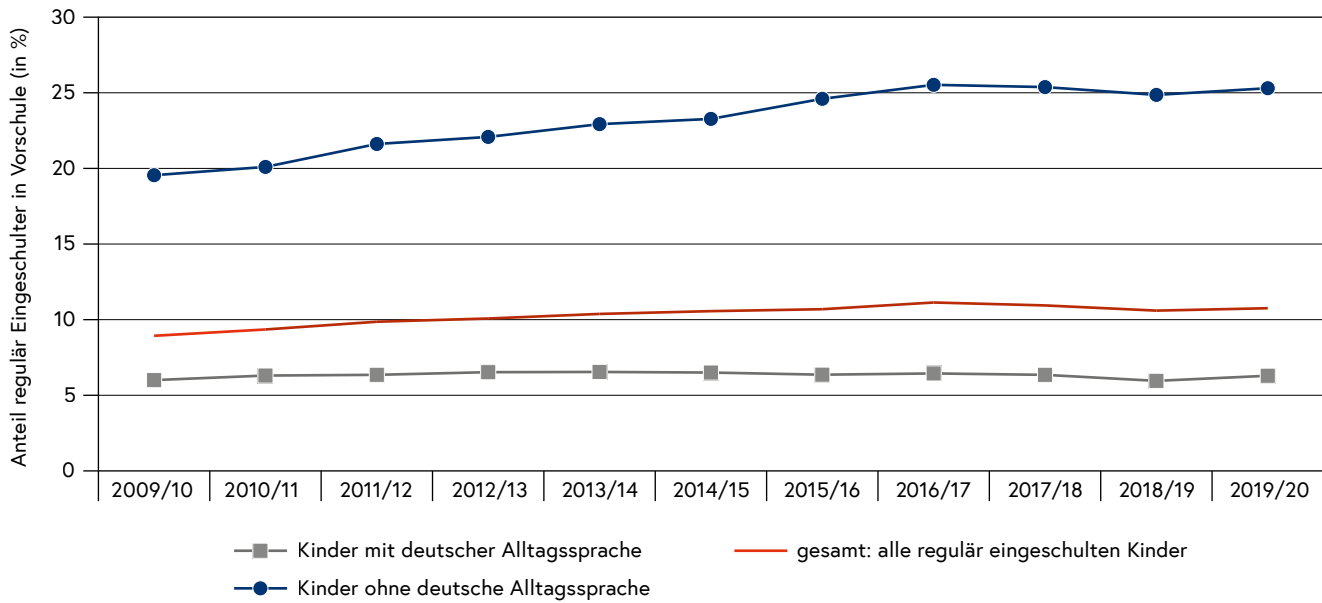
Abb. C1.1.b: Anteil regulär in der Vorschulstufe eingeschulter Kinder (2009/10, 2019/20)



Anmerkung: Als regulär eingeschult werden Kinder bezeichnet, wenn sie bis zum 1. September, der dem jeweiligen Schuljahr vorausgeht, ihr 6. Lebensjahr vollendet haben.

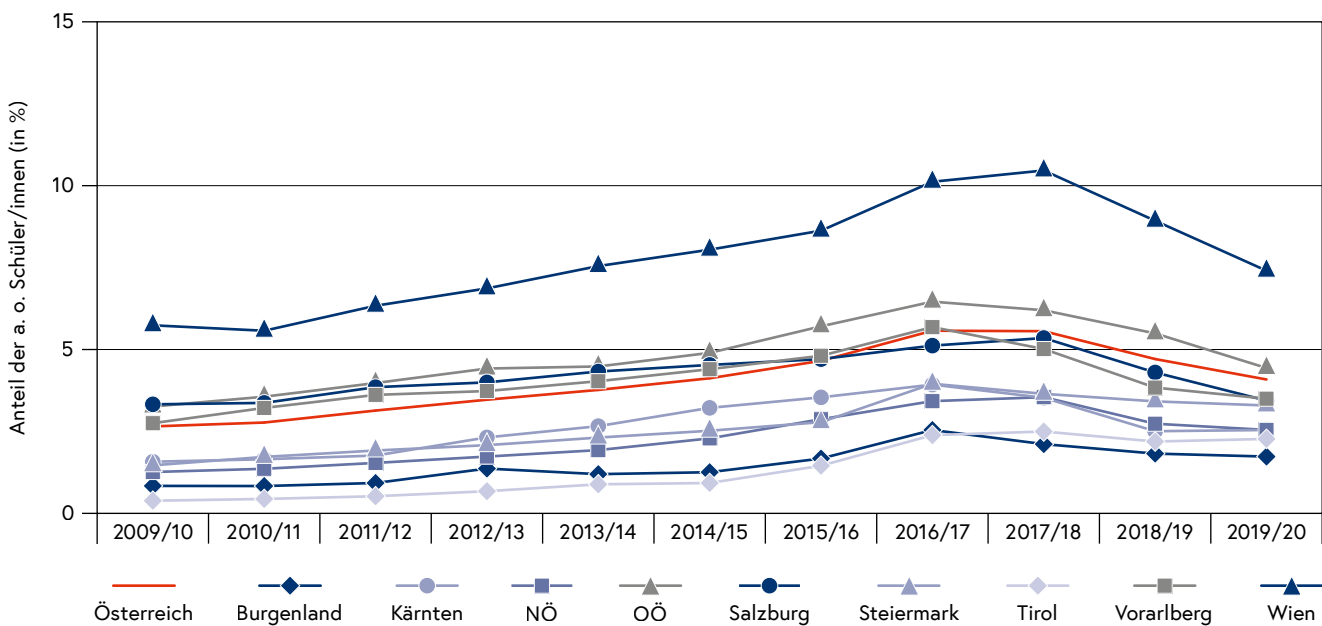
Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schüler).

Abb. C1.1.c: Einschulung in die Vorschulstufe nach Alltagssprache (2009/10–2019/20)



Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schüler).

Abb. C1.1.d: Anteil der außerordentlichen Schüler/innen (0.*–9. Schulstufe) nach Bundesland (2009/10–2019/20)

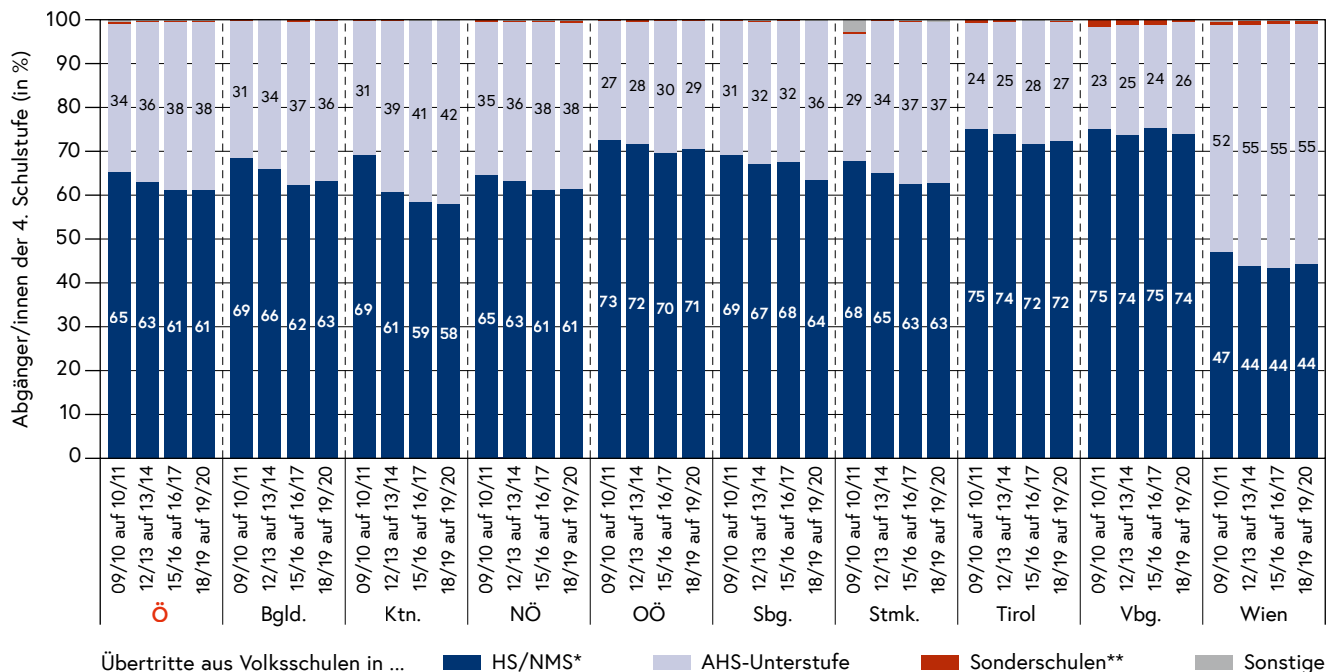


Anmerkung: * bezeichnet die Vorschulstufe.

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schüler).

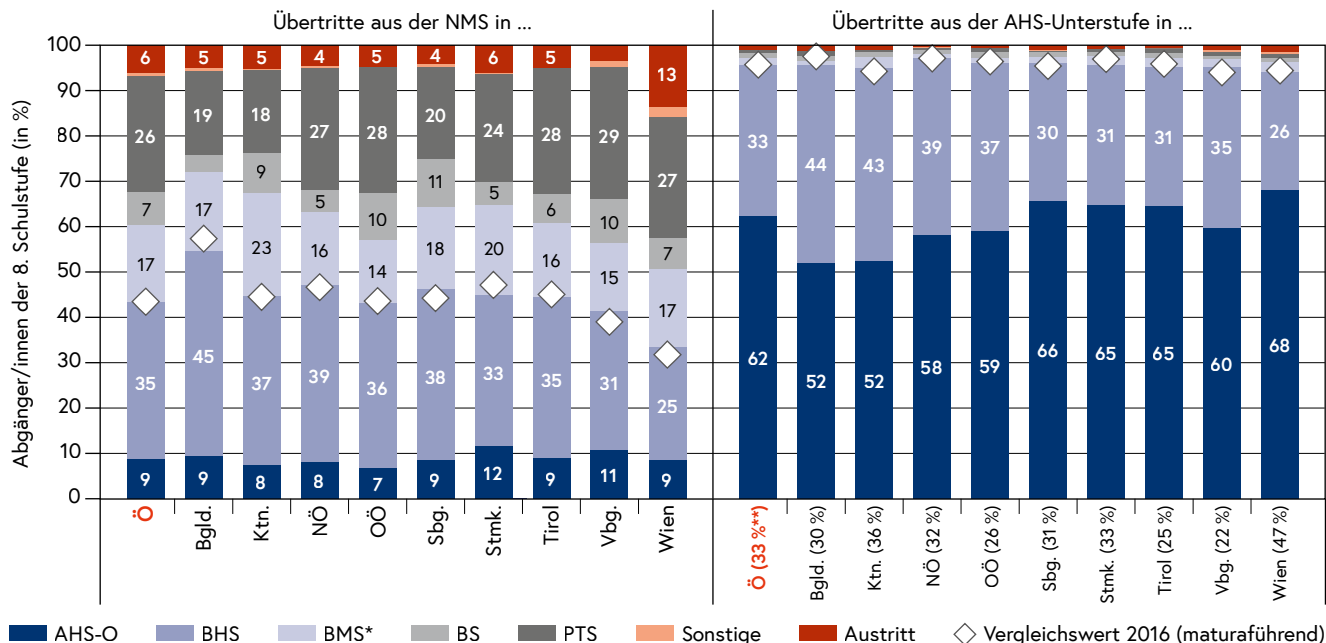
C1.2 – Übertritte zwischen Bildungsbereichen

Abb. C1.2.a: Übertritte von der Volksschule in die Sekundarstufe I nach Bundesland (2009/10–2019/20)



Anmerkungen: Übertritte werden als effektive Übertrittsrate angegeben, d. h., nur Schüler/innen, die im Ausgangsschuljahr die letzte Schulstufe verlassen haben, werden berücksichtigt. Repetentinnen und Repetenten werden herausgerechnet. * inkl. Oberstufe der Volksschule; ** inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden.
Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

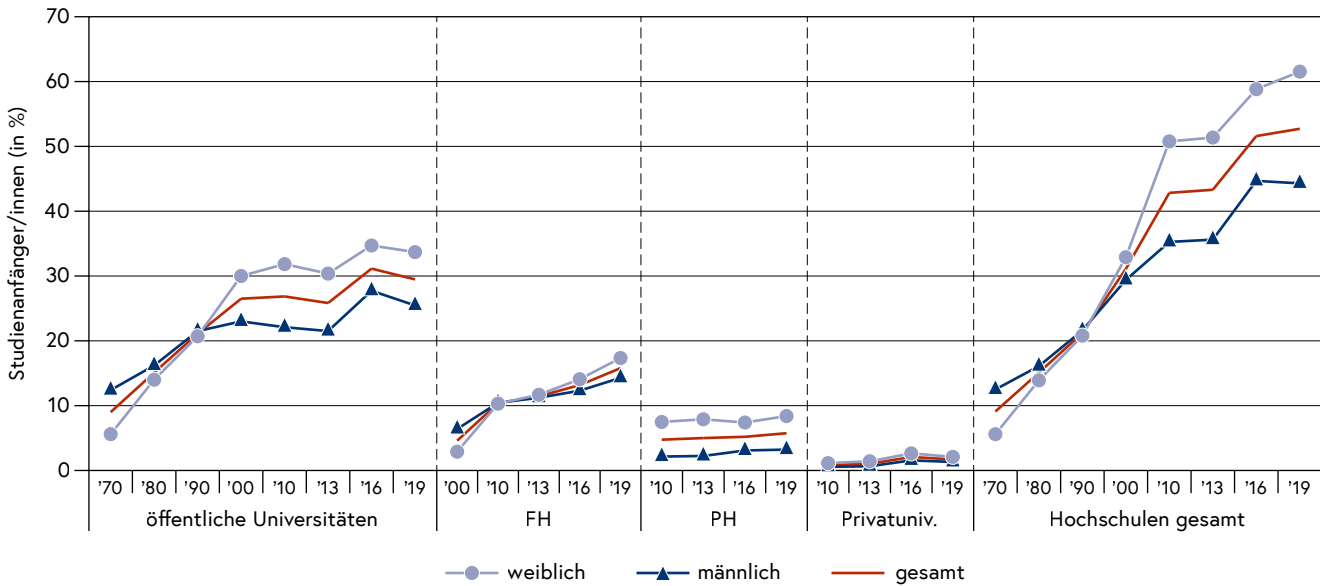
Abb. C1.2.b: Übertritte von der NMS oder AHS-Unterstufe in die Sekundarstufe II nach Bundesland (2018/19 auf 2019/20)



Anmerkungen: Sonstige beinhaltet Sonderschulen und allgemeinbildende Statutschulen; Austritt ohne weitere Ausbildung (inkl. unbekannt, Wegzug ins Ausland); * inkl. berufsbildende Statutschulen; ** Anteil der Schüler/innen, die im Ausgangsschuljahr eine AHS-Unterstufe auf der 8. Schulstufe besuchen.
Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

C1.3 – Hochschulzugang

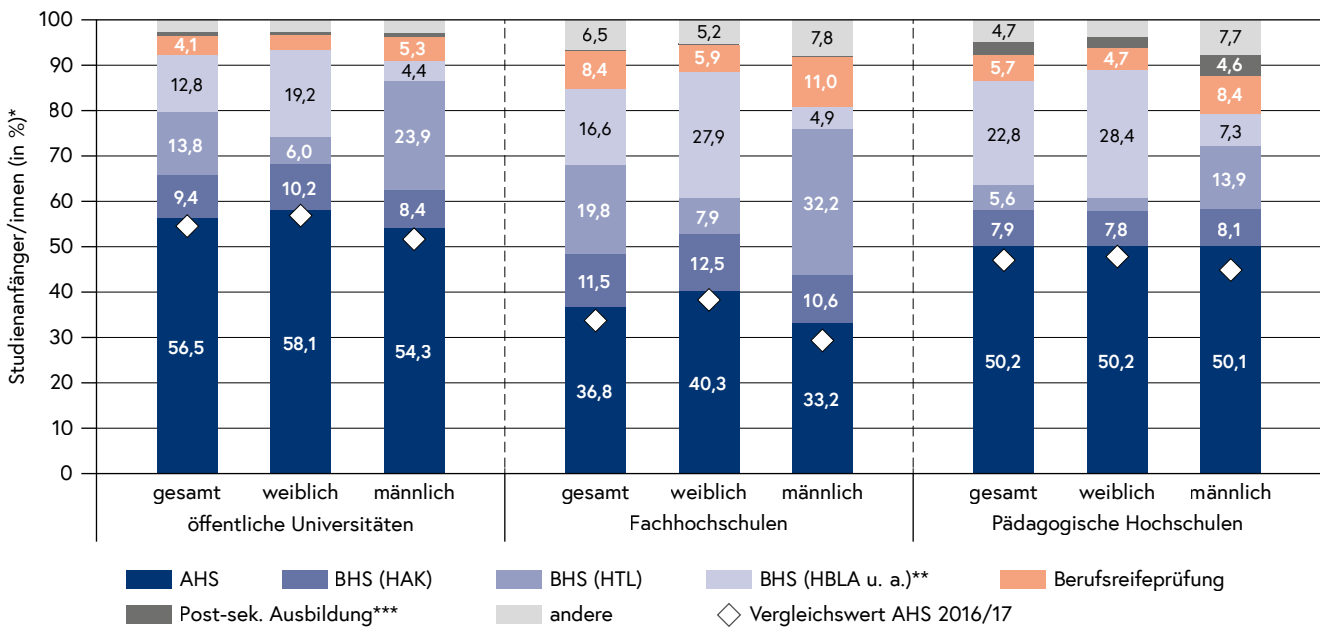
Abb. C1.3.a: Entwicklung der Hochschulzugangsquote (1970/71–2019/20)



Anmerkung: Inländische ordentliche Studienanfänger/innen zum jeweiligen Wintersemester in Prozent der inländischen Wohnbevölkerung im typischen Zugangsalter (18–21 Jahre).

Quellen: Statistik Austria (Hochschulstatistik, Bevölkerungsstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. C1.3.b: Vorbildung von Studienanfängerinnen und -anfängern an öffentlichen Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen (2019/20)



Anmerkungen: * nur inländische ordentliche Studienanfänger/innen. An öffentlichen Universitäten sind das Erstmatriculierte zum WS 2019/20, an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen Anfänger/innen von Bachelor-Studiengängen zum WS 2019/20. Die Zahlen der Pädagogischen Hochschulen beziehen sich mangels öffentlich verfügbarer Daten auf alle Studierenden in Bachelorstudiengängen im WS 2019/20, nicht nur auf Anfänger/innen. ** umfasst alle BHS-Schultypen außer HAK und HTL, also insbesondere wirtschaftsberufliche, touristische, land- und forstwirtschaftliche und pädagogische Schulen; *** inkl. tertiärer Abschlüsse (Uni, FH).

Quelle: Statistik Austria (Hochschulstatistik). Darstellung: IQS.

C2 – Schulwegentscheidungen

In diesem Abschnitt werden verschiedene Einflussfaktoren für Schulwegentscheidungen dargestellt. Schulwegentscheidungen haben wesentlichen Einfluss auf zukünftige Bildungschancen und berufliche Karrieren einer Person. Merkmale wie Geschlecht, Alltagssprache, Bundesland und Vorbildung spielen in der Schul- und Ausbildungswahl eine entscheidende Rolle. In C2.1 werden Übertritte von der Volksschule in die Sekundarstufe I und Übertritte von dort in die Sekundarstufe II nach Alltagssprache, Bildung der Eltern und Geschlecht dargestellt. C2.2 veranschaulicht primäre und sekundäre Effekte beim Übergang zwischen den Schulstufen. Weiters werden die AHS-Übertrittsquoten nach Bildung der Eltern und Mathematikkompetenz dargestellt. C2.3 behandelt die Anteile der Schüler/innen der 10. Schulstufe in geschlechtsuntypischen, geschlechtstypischen und geschlechtsausgewogenen Schulformen. Als Quellen für die Berechnungen und Darstellungen wurden Daten von Statistik Austria (Schulstatistik) sowie Daten der BIST-Ü (M8 2017, M4 2018, E8 2019) herangezogen.

Beim Schulwahlverhalten spielen neben dem regionalen Bildungsangebot und dem sozialen Umfeld gegebenenfalls auch ein Migrationshintergrund und die im täglichen Umgang gesprochene Sprache der Schüler/innen eine Rolle. 2019/20 wechselten 41% der Schüler/innen mit deutscher Alltagssprache von der Volksschule in die AHS-Unterstufe, von den Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache 32%. In Wien wechselten 74% der Schüler/innen mit deutscher Alltagssprache in eine AHS-Unterstufe, von den Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache 40%, was etwa den Vergleichswerten aus 2016 entspricht.⁴ Erklärbar ist dieser im Vergleich zu Gesamtösterreich größere Unterschied dadurch, dass es insbesondere in Wien eine hohe AHS-Quote gibt und dass Kinder mit nichtdeutscher Alltagssprache häufiger in Gebieten mit hohen AHS-Quoten leben als Kinder mit deutscher Alltagssprache. Beim Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II beeinflusst die schulische Herkunft, also der in der Sekundarstufe I besuchte Schultyp, stark die Wahl der weiteren Ausbildung. Dabei unterscheiden sich innerhalb desselben Schultyps Jugendliche mit deutscher und mit nichtdeutscher Alltagssprache nur marginal. So wechseln 62% der Schüler/innen mit deutscher Alltagssprache und 64% der Schüler/innen ohne deutsche Alltagssprache von der AHS-Unterstufe in die AHS-Oberstufe. Größere Unterschiede zeigen sich hier bei den Übertritten aus der NMS in die Sekundarstufe II. Jugendliche mit deutscher Alltagssprache treten dabei häufiger in eine maturaführende Schule über (AHS: 9%, BHS: 37%) als Jugendliche ohne deutsche Alltagssprache (AHS: 8%, BHS: 29%) (Abbildung C2.1.a).

Die Hälfte der Schüler/innen, die 2018 angeben, nach der Volksschule eine AHS-Unterstufe zu besuchen, weisen zumindest einen Elternteil mit tertiärem Abschluss auf, weitere

C2.1 – Schulwegentscheidungen nach Alltagssprache, familiärer Herkunft und Geschlecht

4 Nicht dargestellt; siehe dazu das Online-Datenmaterial.

24 % Eltern mit Matura (2015: 46 % bzw. 25 %). Der Anteil der Schüler/innen, die in eine NMS übertreten und deren Eltern maximal einen Lehrabschluss oder Abschluss einer BMS haben, beträgt 64 %. Ein ähnliches Bild zeigt sich beim Übertritt in die Sekundarstufe II. 78 % der Schüler/innen, die angeben, nach der 8. Schulstufe eine AHS-Oberstufe besuchen zu wollen, haben zumindest einen Elternteil mit Matura oder tertiärer Ausbildung als höchstem Abschluss (Abbildung C2.1.b⁵).

Beim Übergang in die Sekundarstufe I entscheiden sich 40 % der Mädchen und 36 % der Burschen für die AHS-Unterstufe. Beim Schulwahlverhalten der Abgänger/innen der AHS-Unterstufe sind die geschlechterspezifischen Unterschiede gering. Mädchen verbleiben zwar häufiger in der AHS (68 % im Vergleich zu 56 %), aber sowohl Mädchen als auch Burschen entscheiden sich zum Großteil für eine maturaführende Schule (97 % bzw. 94 %). Größere Differenzen zeigen sich beim Übertritt von der NMS in die Sekundarstufe II. 53 % der Mädchen und 36 % der Burschen wechseln in eine maturaführende Schule. Mit 12 % wechseln anteilig doppelt so viele Mädchen wie Burschen an eine AHS-Oberstufe und mit 31 % im Vergleich zu 20 % wechseln deutlich mehr Burschen als Mädchen an eine Polytechnische Schule (Abbildung C2.1.c⁶).

C2.2 – Primäre und sekundäre Herkunftseffekte bei Schulwegentscheidungen

Erklärungen von sozialen Ungleichheiten bei Bildungswegentscheidungen beziehen sich meist auf Boudons (1974) Differenzierung von primären und sekundären Schichteffekten. Primäre Ungleichheitseffekte entstehen dadurch, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten aufgrund tendenziell schlechterer Schulleistungen mit geringerer Wahrscheinlichkeit Schulen besuchen, die auf den Erwerb formal höherer Abschlüsse ausgerichtet sind (maturaführende Schulen der Sekundarstufe II sowie die Unterstufe der AHS, die durch die Oberstufe ohne weiteren Übergang zur Matura führen kann). Sekundäre Ungleichheitseffekte liegen vor, wenn sich Schüler/innen unterschiedlicher sozialer Gruppen trotz gleicher Kompetenzen mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit für eine formal höhere Schule entscheiden. Mögliche Gründe für diese Unterschiede sind: Die Kosten des Schulbesuchs werden subjektiv unterschiedlich bewertet, die Wahrscheinlichkeit für den erfolgreichen Besuch einer formal höheren Schule wird geringer eingestuft und/oder der Bildung wird ein geringerer Wert zugesprochen (Bruneforth, Weber & Bacher, 2012, S. 195). In Tabelle 2.2.a werden primäre und sekundäre Effekte beim Übertritt in die Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe II anhand der Kompetenz in Mathematik dargestellt. Die zugrundeliegenden Modelle weisen dabei eine Erklärungskraft von 33 % (4. Schulstufe) bzw. 28 % (8. Schulstufe) auf. Wie schon 2013 zeigen sich auch 2018 deutliche sekundäre Effekte der sozialen Herkunft (Bildung und sozioökonomischer Status) bei der Wahl der Schulform der Sekundarstufe I. Hinsichtlich des angestrebten Besuchs der AHS-Unterstufe sind die sozialen Ungleichheiten bei der Schulwahlentscheidung zu etwa

5 Für Bundeslandwerte siehe Online-Datenmaterial.

6 Für Bundeslandwerte siehe Online-Datenmaterial.

zwei Dritteln durch die leistungsunabhängige Wahlentscheidung erklärbar, zu nur einem Drittel durch die tatsächlichen Leistungsunterschiede. Leistungsunabhängige Schulwahlentscheidungen zeigen sich ebenfalls nach Schulstandort für dicht als auch für dünn besiedelte Gemeinden. Der zukünftige Schulbesuch kann hier zu fast 90 % durch leistungsunabhängige Schulwahlentscheidungen bzw. das vorhandene Schulangebot erklärt werden. Geringe Effekte auf die Wahl der Schulform hat hingegen der Migrationshintergrund. Beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II sind die sekundären Effekte der sozialen Herkunft geringer als beim Übertritt in die Sekundarstufe I. Die Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II im Zusammenhang mit der höchsten Bildung der Eltern und dem sozioökonomischen Status der Familie lassen sich zu jeweils 41 % durch Unterschiede in der Mathematikkompetenz erklären.

Abbildung C2.2.a veranschaulicht das Ausmaß primärer und sekundärer Effekte für Kinder gruppiert nach den unterschiedlichen Bildungsabschlüssen ihrer Eltern. Dabei wird die Quote der AHS-Übertritte in den mittleren 60 % der Leistungsverteilung der jeweiligen Gruppen dargestellt. Es zeigt sich in allen Gruppen ein klarer Zusammenhang zwischen der Mathematikkompetenz und dem Anteil der Schüler/innen, die angeben, nach der Volksschule in eine AHS überzutreten. Kinder, deren Eltern maximal die Pflichtschule abgeschlossen haben, weisen tendenziell eine schwächere Mathematikkompetenz auf und treten daher seltener in eine AHS über (primärer Effekt). Vergleicht man allerdings die AHS-Übertrittsquoten der Gruppen jeweils für Kinder mit gleicher Mathematikkompetenz, zeigen sich starke leistungsunabhängige Unterschiede in der Schulwahl (sekundärer Effekt). Akademikerkinder, deren Leistung nahe am Österreichschnitt von 551 Punkten liegt, treten zu 62 % in eine AHS über, mehr als doppelt so häufig wie Kinder, deren Eltern maximal eine Pflichtschule oder Berufsausbildung abgeschlossen haben (24 % bzw. 25 %). Auch zwischen Familien mit Matura als höchstem Abschluss und Akademikerfamilien zeigen sich bei gleichen Leistungen noch große Unterschiede bei der Schulwahl. Die AHS-Übertrittsquote ist bei Akademikerkindern jeweils um nahezu 20 Prozentpunkte höher als bei Kindern von Eltern mit Matura als höchstem Abschluss.

Die rund 99.000 Schüler/innen auf der 10. Schulstufe verteilen sich auf 625 unterschiedliche Schulformen, die wie folgt nach folgenden spezifischen Schultypen kategorisiert werden können: allgemeinbildende höhere Schulen (108 Schulformen), Berufsschulen (300), berufsbildende mittlere Schulen (73) und höhere Schulen (144). Diese Schulformen werden auf Basis ihres Geschlechterverhältnisses als geschlechtstypisch überwiegend weiblich (über 66,6 % Frauenanteil), geschlechtstypisch überwiegend männlich (über 66,6 % Männeranteil) oder geschlechtsausgewogen (Frauen- bzw. Männeranteil zwischen 33,3 % und 66,6 %) bezeichnet. Insgesamt befinden sich 39 % der Schüler/innen in geschlechtsausgewogenen Schulformen sowie 33 % in geschlechtstypisch überwiegend männlichen und 28 % in geschlechtstypisch überwiegend weiblichen Schulformen. Betrachtet man die Schulformen unterteilt nach den jeweiligen Bundesländern, ergibt sich

C2.3 – Segregation der Geschlechter bei der Schul- und Ausbildungswahl

durchwegs eine ähnliches Bild.⁷ In der Steiermark befinden sich mit 29% am wenigsten Schüler/innen in geschlechtsausgewogenen Schulformen, in Wien sind es mit 52% am meisten. In der AHS befinden sich österreichweit 66% in geschlechtsausgewogenen Schulformen, die Segregation nach Schultypen fällt hier am geringsten aus. Im Vergleich der Bundesländer liegt dieser Anteil in Vorarlberg mit 68% und Wien mit 73% über dem Österreichwert. Am stärksten ist die Segregation österreichweit in der Berufsschule ausgeprägt, 56% der Berufsschüler/innen absolvieren einen geschlechtstypisch überwiegend männlichen und 20% einen geschlechtstypisch überwiegend weiblichen Lehrberuf. Etwas höher ist die Segregation etwa in Vorarlberg, wo sich 64% in einer geschlechtstypisch überwiegend männlichen und 24% in einer geschlechtstypisch überwiegend weiblichen Berufsschule befinden. Etwas geringer ist die Segregation österreichweit in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (45% bzw. 33% in geschlechtsausgewogenen Schulformen). Fokussiert man bei diesen Schultypen jedoch auf die einzelnen Fachrichtungen, so zeigen sich auch hier hohe Segregationstendenzen. In technischen/gewerblichen mittleren und höheren Schulen sind 78% der Schüler/innen in geschlechtstypisch überwiegend männlichen Schulformen, in sozialberuflichen mittleren Schulen und BAfEP/BASOP sind 100% in geschlechtstypisch überwiegend weiblichen Schulformen verortet. In wirtschaftsberuflichen Schulen befinden sich 94% in geschlechtstypisch überwiegend weiblichen Schulformen. In den kaufmännischen Fachrichtungen des berufsbildenden Schulwesens ist die Segregation am geringsten (95% in ausgeglichenen Schulformen). Der Anteil in geschlechtsausgewogenen Schulformen liegt hinsichtlich der BMS in Kärnten und Salzburg bei jeweils 26%, im Burgenland, in Vorarlberg und Wien bei jeweils ca. 60% (Abbildung C2.3.a).

Ergänzend zu der Darstellung in C2.3.a finden sich in Tabelle C2.3.b im Online-Datenmaterial Werte des Dissimilaritätsindex für Geschlecht unter den Schulformen der 10. Schulstufe (2019/20). Der Dissimilaritätsindex beschreibt, welcher Anteil der Schüler/innen hypothetisch die Schulform wechseln müsste, damit in allen Schulformen ein komplett geschlechterausgewogenes Verhältnis bestehen würde. Der österreichweite Wert von 0,53 sagt demnach aus, dass mehr als die Hälfte der Mädchen bzw. Burschen einen solchen Wechsel vollziehen müsste, um diesen Zustand zu erreichen. Auffallend niedriger ist der Wert in Wien (0,43). Dort besuchen mehr Schüler/innen der Sekundarstufe II Schulformen der AHS-Oberstufe (Indikator B2.2), welche häufiger geschlechterausgewogen sind als die berufsbildenden Schulformen, die in den anderen Bundesländern stärker vertreten sind.

7 Nicht dargestellt; siehe dazu das Online-Datenmaterial zu Abbildung C2.3.a.

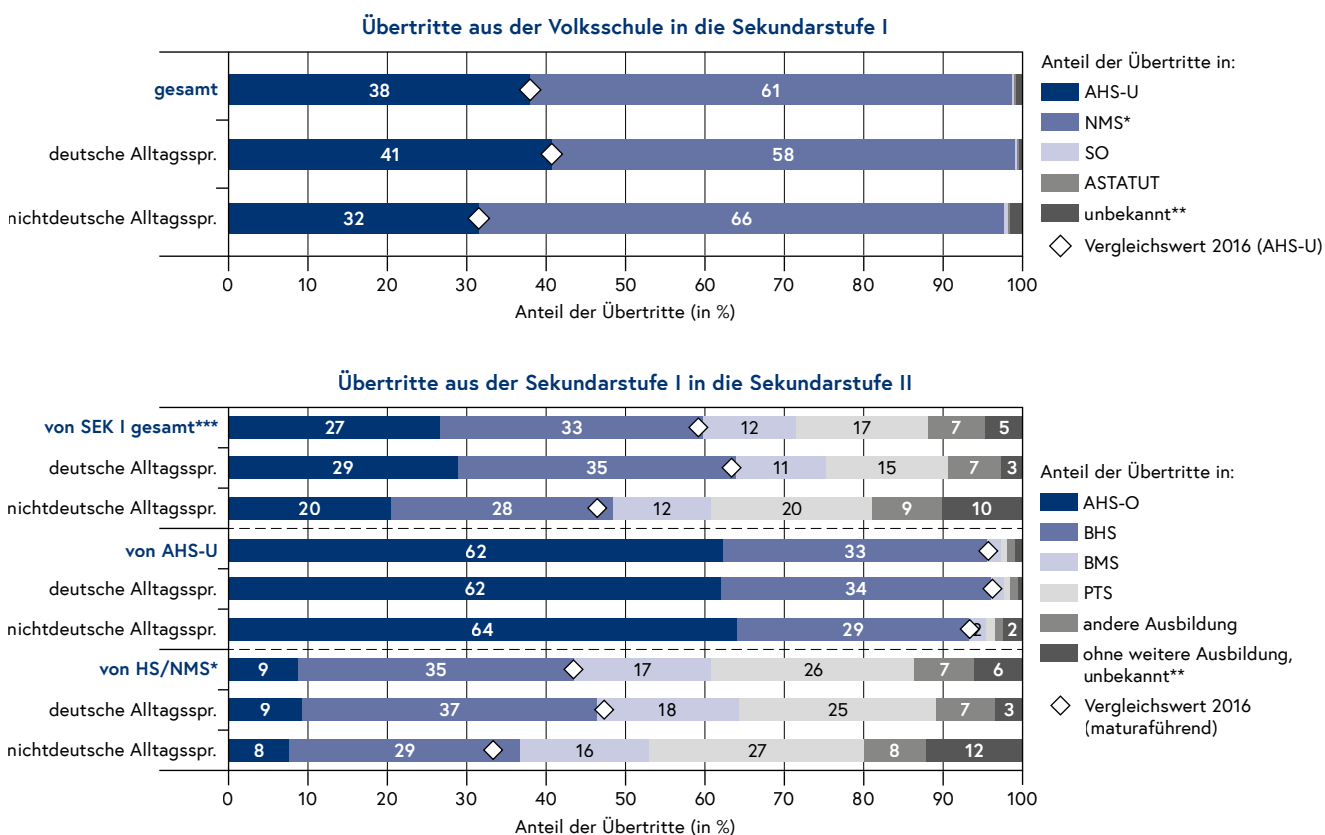


Kurz & bündig

- Kinder mit deutscher Alltagssprache wechseln in Österreich häufiger in die AHS-Unterstufe als jene mit nichtdeutscher Alltagssprache.
- 74 % der angehenden AHS-Schüler/innen haben Eltern mit Matura oder höherem Abschluss.
- Beim Übertritt in die Sekundarstufe II bestehen größere geschlechterspezifische Unterschiede für Schüler/innen der NMS als für solche der AHS-Unterstufe.
- Die Schulwegentscheidungen nach der 4. und 8. Schulstufe hängen von der Bildung der Eltern, dem sozioökonomischen Status der Familie und dem Migrationshintergrund ab. Zusammen mit dem Geschlecht, regionalen Bedingungen (Urbanisierungsgrad) und fachlichen Kompetenzen (Bildungsstandardüberprüfung Mathematik) lassen sich rund 30 % der Varianz der abhängigen Variable (Entscheidung für oder gegen höhere Schulen) erklären.
- Soziale Ungleichheiten bei der Schulwahl der Sekundarstufe I sind nur zu einem Drittel durch Leistungsunterschiede erklärbar.
- Akademikerkinder treten bei gleicher Leistung häufiger in eine AHS über, Nichtakademikerkinder wählen häufiger die NMS.
- 61 % der Schüler/innen der 10. Schulstufe befinden sich in einer für ein bestimmtes Geschlecht typischen Schulform (horizontale Geschlechtersegregation).

C2.1 – Schulwegentscheidungen nach Alltagssprache, familiärer Herkunft und Geschlecht

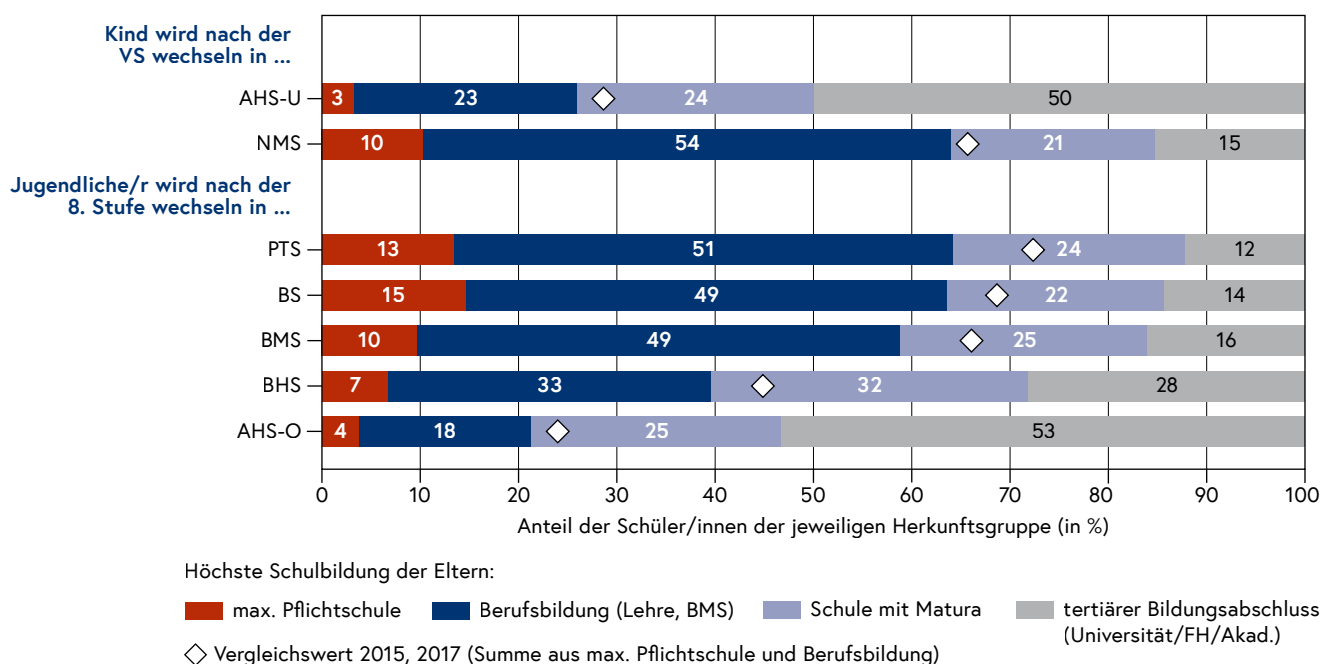
Abb. C2.1.a: Übertritte in Schulformen der Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe II nach im Alltagssprache (2019)



Anmerkungen: Sonderschulen (SO) sind inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. Allgemeinbildende Statutschulen (ASTATUT) sind inkl. Schulen mit ausländischem Lehrplan und sonstiger allgemeinbildender Schulen. BMS sind inkl. sonstiger berufsbildender (Statut-)Schulen. *inkl. Oberstufe der Volksschule; **inkl. Wegzügen ins Ausland und weiterer Schulbesuch im Ausland; ***umfasst auch Schüler/innen, die von anderen Schulformen der Sekundarstufe I wechseln, insbesondere Schüler/innen der Sonderschule.

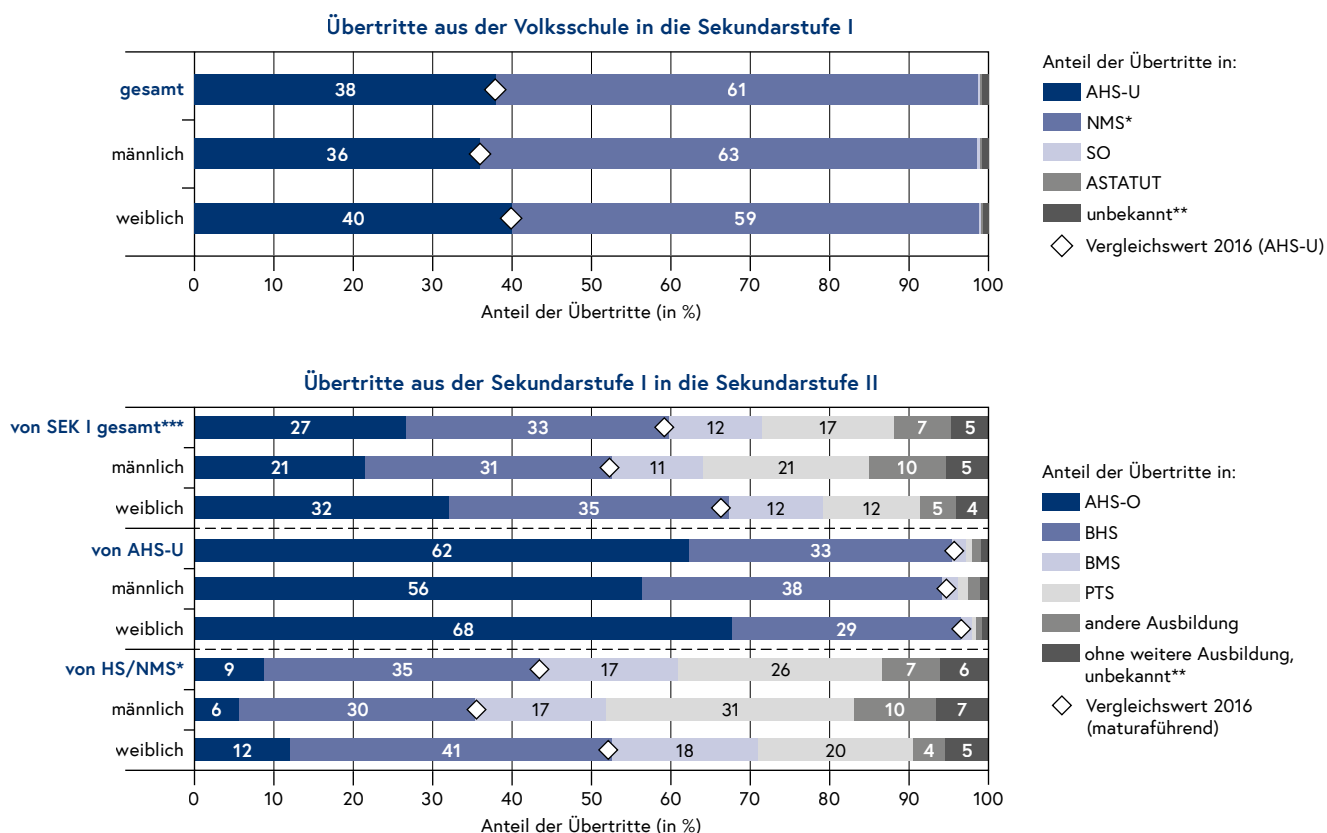
Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

Abb. C2.1.b: Übertritte in Schulformen der Sekundarstufe I und II nach Bildung der Eltern (2018, 2019)



Anmerkung: Angaben zur Schulwahl auf Basis von Schüler- bzw. Elternangaben am Ende der 4. bzw. 8. Schulstufe.
 Quellen, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M4 2018, BIST-Ü-E8 2019).

Abb. C2.1.c: Übertritte in Schulformen der Sekundarstufe I und II nach Geschlecht (2019)



Anmerkungen: siehe Abbildung C2.1.a.
 Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

C2.2 – Primäre und sekundäre Herkunftseffekte bei Schulwegentscheidungen

Tab. C2.2.a: Primäre und sekundäre Effekte beim Übergang zwischen den Schulstufen anhand der Mathematikkompetenz (2017, 2018)

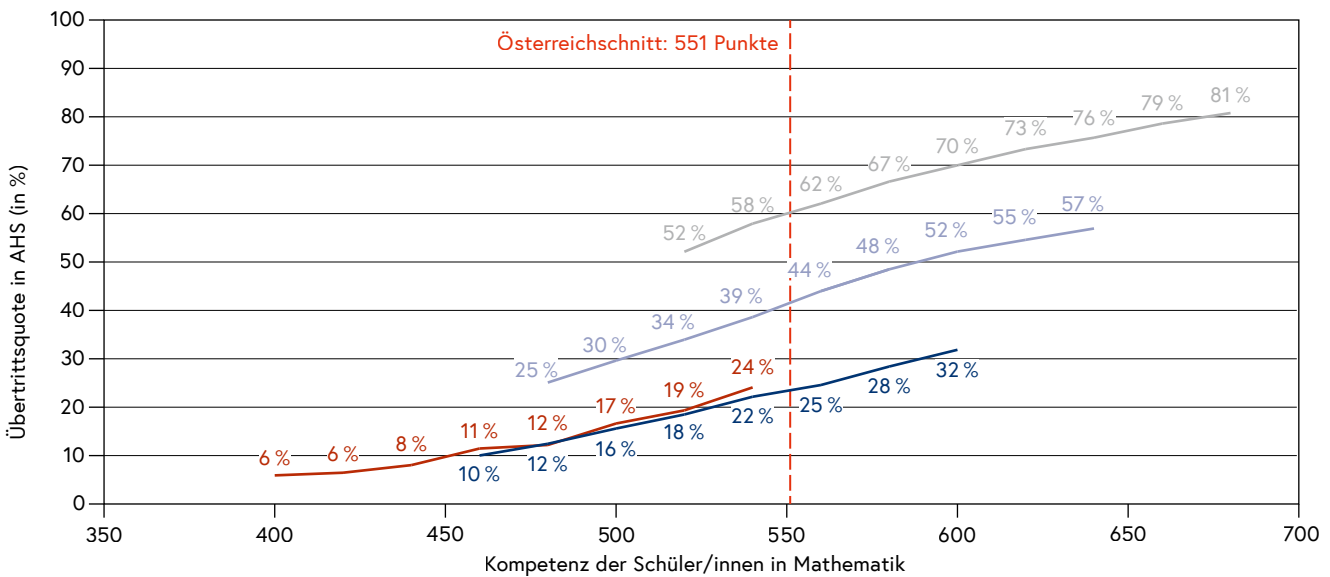
	4. Schulstufe			8. Schulstufe		
	gesamt	primär	sekundär	gesamt	primär	sekundär
höchste Bildung der Eltern	0,26	0,09 (34%)	0,17 (66%)	0,18	0,08 (41%)	0,11 (59%)
sozioökonomischer Status der Familie (HISEI)	0,19	0,07 (35%)	0,12 (65%)	0,20	0,08 (41%)	0,12 (59%)
Migrationshintergrund (2. Generation)	-0,02	-0,04 (63%)	0,02 (37%)	0,05	-0,05 (34%)	0,10 (66%)
Migrationshintergrund (1. Generation)	-0,04	-0,04 (84%)	-0,01 (16%)	-0,03	-0,06 (67%)	0,03 (33%)
Geschlecht (weiblich)	0,03	-0,04 (35%)	0,08 (65%)	0,13	-0,01 (9%)	0,15 (91%)
Urbanisierungsgrad: dicht besiedelt (überw. städtisch)	0,13	-0,02 (11%)	0,15 (89%)	-0,02	-0,02 (96%)	0,00 (4%)
Urbanisierungsgrad: dünn besiedelt (überw. ländlich)	-0,13	0,03 (14%)	-0,16 (86%)	-0,06	0,01 (10%)	-0,07 (90%)

Anmerkungen: Dargestellt sind die Koeffizienten eines linearen Pfadmodells mit der Wahl der AHS-Unterstufe auf der 4. Schulstufe und Wahl einer maturaführenden Schule auf der 8. Schulstufe als abhängige Variablen ($R^2 = 33,1\%$ [4. Schulstufe] bzw. $27,7\%$ [8. Schulstufe]). Gesamteffekte sind die partiellen Effekte unter Kontrolle aller hier aufgeführten Merkmale. Der primäre Effekt ergibt sich als Gesamteffekt minus sekundärem Effekt. Für den sekundären Effekt werden die erzielten Testleistungen kontrolliert. Wenn primäre und sekundäre Effekte ein umgekehrtes Vorzeichen haben, wurde, um eine Vorstellung von der relativen Stärke der beiden Effekte zu erhalten, mit Absolutbeträgen gerechnet.

Lesebeispiel: Der Gesamteffekt der höchsten Bildung der Eltern (0,26) am Übergang von der 4. Schulstufe ist vorwiegend durch den sekundären Effekt (0,17) erklärbar, der die leistungsunabhängige Wahlentscheidung darstellt.

Quellen, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M8 2017, BIST-Ü-M4 2018).

Abb. C2.2.a: AHS-Übertrittsquoten nach Bildung der Eltern und Mathematikkompetenz (2018)



Übertrittsquote für Kinder von Eltern mit:

- maximal Pflichtschule
- Berufsbildung (Lehre, BMS)
- Matura
- tertiärem Bildungsabschluss (Uni/FH/Akademie)

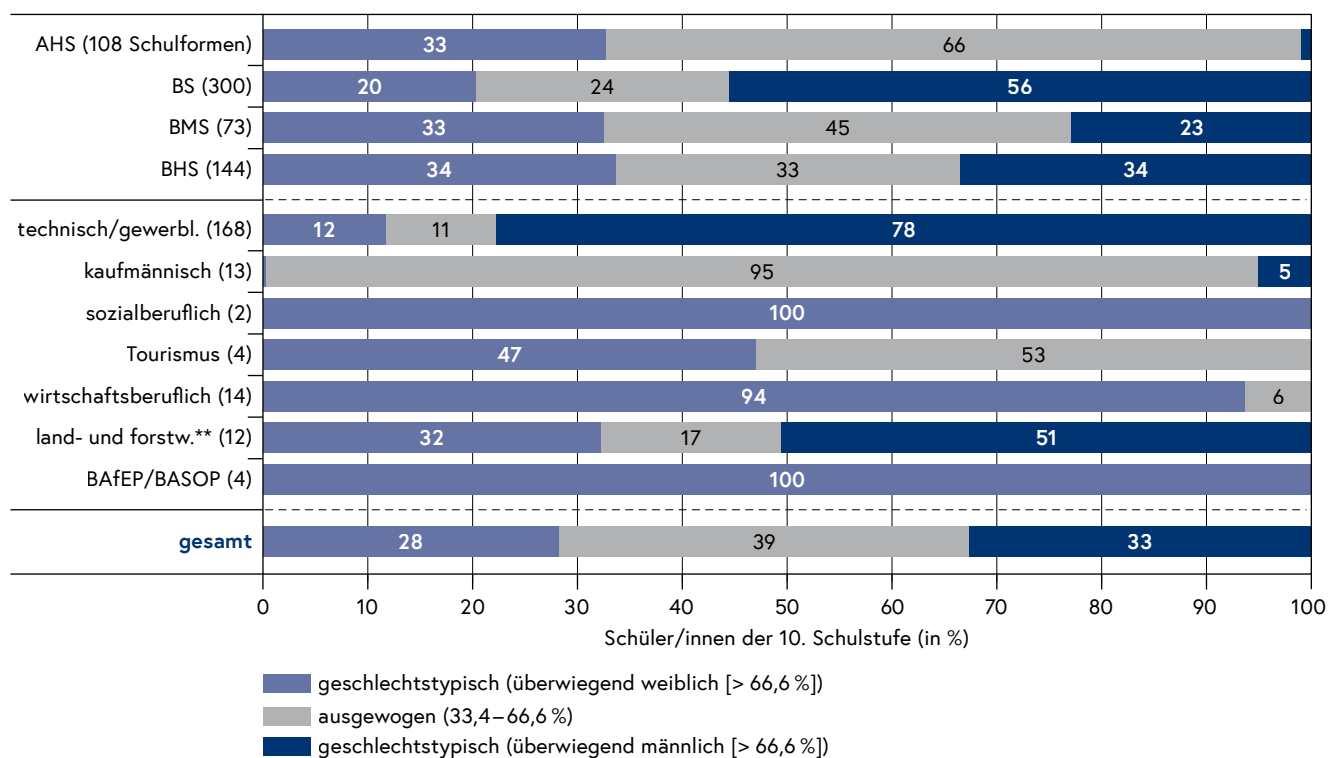
Anmerkung: Dargestellt sind die Übertrittsquoten für Schüler/innen mit einer Leistung zwischen dem 20. und 80. Perzentil der Leistungsstreuung in der jeweiligen Gruppe.

Lesebeispiel: Schüler/innen, deren Eltern max. Pflichtschulabschluss haben und deren Mathematikleistung nahe am Österreichschnitt von 551 Punkten liegt, geben zu 24% an, nach der Volksschule in eine AHS übertreten zu wollen.

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M4 2018).

C2.3 – Segregation der Geschlechter bei der Schul- und Ausbildungswahl

Abb. C2.3.a: Anteil der Schüler/innen der 10. Schulstufe* in geschlechtstypischen bzw. geschlechtsausgewogenen Schulformen (2019/20)



Anmerkungen: * ohne Statutschulen und Lehrgänge zur Ausbildung von Sportwartinnen/Sportwarten, Trainerinnen/Trainern u. Ä.; ** Schulen in der Zuständigkeit des BMBWF.

Lesebeispiel: In den 108 Schulformen an AHS befinden sich 33% der Schüler/innen in einer geschlechtstypisch überwiegend weiblichen Schulform, d. h., mehr als zwei Drittel der Schüler/innen dieser Schulformen sind weiblich. 1% der Schüler/innen besuchen geschlechtstypisch überwiegend männliche Schulformen (Männeranteil höher als zwei Drittel). 66% besuchen eine geschlechtsausgewogene AHS-Schulform, d. h., dass der Frauen- bzw. Männeranteil in diesen Schulformen unter zwei Dritteln liegt.

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schüler).

C3 – Schule als Lebensraum

In Indikatorengruppe C3 werden verschiedene Aspekte des schulischen (Zusammen-) Lebens betrachtet. Indikator C3.1 gibt auf Basis neuer Datenquellen einen tieferen Einblick in die strukturelle Verfassung von ganztägigen Schulen im Bundesländervergleich. Indikator C3.2 widmet sich dem Ausmaß, in dem Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ins Regelschulwesen integriert sind und weist dabei hohe Kontinuität zu bisherigen Ausgaben des Nationalen Bildungsberichts auf. Indikator C3.3 greift einen Aspekt des schulischen Wohlbefindens auf, indem über die soziale Eingebundenheit aus den letzten Kontextbefragungen zu den Bildungsstandardüberprüfungen auf der 4. und 8. Schulstufe berichtet wird.

C3.1 – Ganztägige Schulformen

Im Schuljahr 2019/20 besuchten nach Meldung der Schulen 23,7% der Schüler/innen bis zur 8. Schulstufe an wenigstens einem Tag der Woche die schulische Nachmittagsbetreuung (Abbildung C3.1.a). Im Vergleich zur revidierten Fassung der Kennzahlen C4.1 im NBB 2018 (Mayrhofer et al., 2019, S. 157) bedeutet dies einen Anstieg von 1,8 Prozentpunkten in nur zwei Schuljahren. Erwartungsgemäß liegt der Anteil bei Volksschülerinnen und Volksschülern mit 27,9% (+3,0 Prozentpunkte gegenüber 2017/18) höher als bei Schülerinnen und Schülern der NMS (18,4%; keine Veränderung gegenüber 2017/18) und der AHS-Unterstufe (19,6%; +1,7 Prozentpunkte gegenüber 2017/18).

Neben Unterschieden im Ausmaß, in dem Schüler/innen bis zur 8. Schulstufe die schulische Nachmittagsbetreuung in Anspruch nehmen (die Anteilswerte reichen 2019/20 von 11,5% in Tirol bis 39,3% in Wien), unterscheiden sich die ganztägigen Schulen in den Bundesländern auch nach der Form des Angebots und wie lange sie für die Schüler/innen geöffnet haben (Abbildung C3.1.b, linke Seite). Bis auf Wien führen jeweils weit mehr als drei Viertel der ganztägigen Schulen die getrennte Form, bei der an die halbtägige Unterrichtszeit (Vormittag bis früher Nachmittag) die Nachmittagsbetreuung mit Lern- und Freizeiten anschließt. In Wien sind es 2019/20 mindestens 85 Schulen (etwa ein Viertel der ganztägigen Schulen), welche nur oder auch die verschränkte Form führen, bei der sich Unterrichts-, Lern- und Freizeiten über den ganzen Tag abwechseln und die in der Bildungsforschung mehrfach als pädagogisch besonders wertvoll bezeichnet wurde, wenngleich durch die Unmöglichkeit einer tageweisen Abmeldung den Erziehungsberechtigten durch Beiträge vermehrte Kosten entstehen⁸ (Scheipl et al., 2019). Der nach optischer Betrachtung ebenso vergleichsweise hohe Anteilswert dieser Form in Vorarlberg beruht auf wenigen Schulen (27).

8 § 8d Abs. 1 SchOG verlangt die Zustimmung von zwei Drittel der Erziehungsberechtigten sowie der betroffenen Lehrer/innen zur Führung einer Klasse in verschränkter Form, wodurch diese von Schulen nur angeboten und forciert, nicht aber zwingend umgesetzt werden kann.

Noch deutlicher unterscheiden sich ganztägige Schulen der Bundesländer in der Zeit, die sie für die Schüler/innen geöffnet haben (Abbildung C3.1.b, rechte Seite). Da es an vielen Schulen üblich ist, an Freitagen früher zu schließen, wird hier der späteste Zeitpunkt betrachtet, an dem die Schulen an einem beliebigen Wochentag schließen. In Niederösterreich, der Steiermark und Wien schließt weniger als ein Drittel der ganztägigen Schulen vor 17 Uhr, in den anderen Bundesländern liegt dieser Anteil über der Hälfte. Wien sticht weiters mit einem Anteil von 62% der ganztägigen Schulen hervor, die an zumindest einem Wochentag sogar noch nach 17 Uhr geöffnet haben.

Was die Lernzeit im Rahmen der Ganztagschule (sowohl in getrennter als auch verschränkter Form) betrifft, so können Schulen durch schulautonome Lehrplanbestimmungen eine Verteilung von gegenstandsbezogener (GLZ) und individueller Lernzeit (ILZ) festlegen.⁹ Während in der GLZ eine Förderung und Unterstützung der Schüler/innen in den verschiedenen Fachbereichen stattfindet, dient die ILZ der eigenständigen Vertiefung und Erledigung von Aufgabenstellungen aus dem Unterricht. Abbildung C3.1.c zeigt, dass in allen Schularten Varianten mit einem höheren Ausmaß an ILZ relativ selten sind und jeweils etwa drei Viertel der ganztägigen Schulen die Variante mit ausschließlich GLZ bzw. die Variante „Betreuungsteil plus“ der AHS (keine Aufteilung von GLZ und ILZ innerhalb von sieben Wochenstunden Lernzeit) wählen.

Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF; aus verschiedensten sinnesbezogenen, sonstigen körperlichen, kognitiven oder sozial-emotionalen Gründen) haben in Österreich das Recht, Regelschulen zu besuchen und damit integriert gefördert zu werden. Mit 240 Sonderschulen im Schuljahr 2019/20 verfügt Österreich aber auch über ein breites Netz dezidierter Schulen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach Möglichkeit auch eine den Regelschulen entsprechende Bildung vermitteln sollen (§ 22 SchOG). Abbildung C3.2.a gibt Auskunft über die Primärschulart der Schulen, die von Schülerinnen und Schülern mit SPF verschiedener Schulstufen besucht werden. Mit Ausnahme der Vorschulstufe, der ersten Schulstufe und der neunten Schulstufe befinden sich im Schuljahr 2019/20 etwa zwei Drittel der Schüler/innen mit SPF in Regelschulen und ein Drittel in Sonderschulen. Der Verlauf über die Schulstufen der Primarstufe macht erkenntlich, dass ein SPF häufig auch im Verlauf der Schulkarriere im Regelschulwesen festgestellt wird, ohne dass die betroffenen Schüler/innen in Sonderschulen wechseln.

Da es möglich ist, Sonderschulklassen auch an Regelschulen zu führen, bzw. da einige Schulen kombinierte Regel- und Sonderschulen sind, wurde schon in früheren Ausgaben des NBB etabliert, Klassen nach ihrem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit SPF in „Regelklassen“ (weniger als die Hälfte der Schüler/innen hat SPF) und „Sonderschul-

C3.2 – Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

⁹ Wenn keine schulautonome Bestimmung getroffen wird, gelten drei Stunden GLZ und vier Stunden ILZ.

klassen“ (die Hälfte oder mehr als die Hälfte der Schüler/innen hat einen SPF) zu klassifizieren. Abbildung C3.2.b zeigt die Förderform für Schüler/innen mit SPF, die sich daraus ergibt. Integriert (in Regelklassen) unterrichtet (als Anteil im Folgenden: Integrationsquote) werden demnach im Schuljahr 2019/20 österreichweit 60 % der Kinder. Dieser Wert liegt geringfügig niedriger als im Schuljahr 2016/17 (-1,1 Prozentpunkte). Während die Integrationsquote nach sozialen Merkmalen der Schüler/innen (Geschlecht, Alltagssprache und Nationalität) stets sehr ähnlich ist, unterscheidet sie sich deutlich nach Bundesländern und Urbanisierungsgrad der Schulstandortgemeinde: Sie liegt in dünn besiedelten, überwiegend ländlichen Gemeinden höher (74 %), was teilweise mit der schlechteren Verfügbarkeit von Sonderschulen erklärt werden kann. Die Streuweite der Quote von 42 % in Vorarlberg (Ausreißer im Jahr 2019/20, die Quote lag im Zeitverlauf zumeist höher, siehe Abbildung C3.2.c) bis 82 % in Kärnten kann aber nur durch bundeslandspezifische (bewusste oder unbewusste) Einflüsse erklärt werden, wie etwa durch die Bildung von Inklusiven Modellregionen (Feyerer, 2016).

Abbildung C3.2.c stellt die Integrationsquote im Zeitverlauf seit dem Schuljahr 2006/07 dar. Nach einem Anstieg der österreichweiten Quote bis 2015/16 von 54,7 % auf 61,1 %, der vor allem durch Entwicklungen in den Bundesländern Niederösterreich, Salzburg und Vorarlberg hervorgerufen wurde, verbleibt sie seit damals auf 60 % oder knapp darüber. Die Entwicklungen in den Bundesländern sind mitunter durch die geringe Zahl an betroffenen Fällen zusätzlichen Schwankungen unterworfen, verlaufen mit wenigen Ausnahmen aber einigermaßen kontinuierlich. In Wien, dem Bundesland mit den meisten Schülerinnen und Schülern mit SPF (ca. 6.700 im Schuljahr 2019/20), zeigt sich in den letzten Jahren eine sinkende Tendenz der Integrationsquote.

C3.3 – Wohlbefinden an der Schule

Als eine Dimension schulischen Wohlbefindens werden in den Abbildungen C3.3.a und C3.3.b Selbstauskünfte der Schüler/innen der 4. und 8. Schulstufe zu ihrer sozialen Eingebundenheit an der Schule dargestellt. Die Population bezieht sich dabei auf jene Schüler/innen, die für die Bildungsstandardüberprüfungen vorgesehen waren (also v. a. ohne Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie außerordentliche Schüler/innen). Für sie zeigt sich klar, dass das Gefühl der sozialen Eingebundenheit hoch oder zumindest eher hoch ausgeprägt ist, weil die Schüler/innen entsprechenden Aussagen überwiegend zustimmen können. Dieser Befund gilt weitgehend unabhängig nach regionalen und soziale Hintergrundmerkmalen. Lediglich für Schüler/innen der 8. Schulstufe mit einem Migrationshintergrund der 1. Generation (selbst im Ausland – außer Deutschland – geboren) liegt die Summe aus „eher hoch“ und „hoch“ nicht im Bereich von 95 % Zustimmung, sondern etwas niedriger bei etwa 90 %. Eine hohe soziale Eingebundenheit der Schüler/innen in Österreich wurde auch im internationalen Vergleich belegt (OECD, 2019, S. 129 ff.).

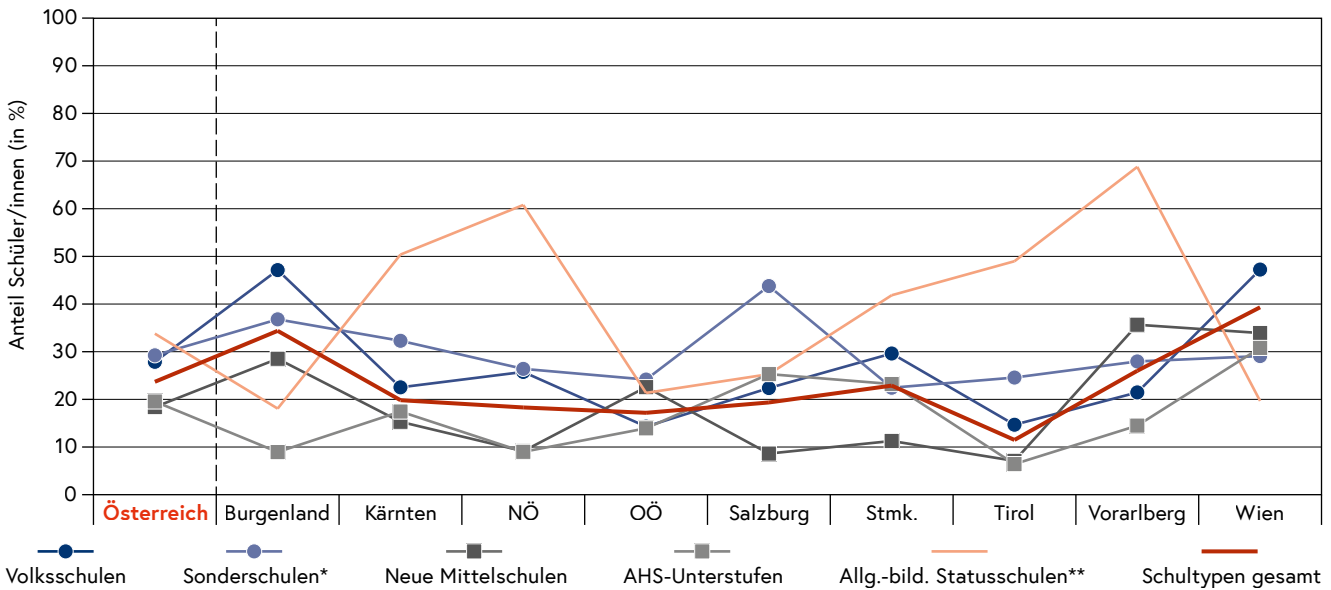


Kurz & bündig

- Ganztägige Schulformen werden häufiger, sind aber nach Bundesländern sehr unterschiedlich verfasst. 23,7% der Schüler/innen bis zur 8. Schulstufe besuchen an wenigstens einem Tag der Woche die schulische Nachmittagsbetreuung. Die Anteilswerte reichen 2019/20 von 11,5% in Tirol bis 39,3% in Wien.
- Bis auf Wien führen jeweils weit mehr als drei Viertel der ganztägigen Schulen die getrennte Form, bei der an die halbtägige Unterrichtszeit (Vormittag bis früher Nachmittag) die Nachmittagsbetreuung mit Lern- und Freizeiten anschließt. Die Lernzeit wird vor allem als gegenstandsbezogene Lernzeit angeboten.
- Etwa 60% der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in Österreich integriert unterrichtet, etwa 40% in Sonderschulen bzw. Sonderschulklassen.
- Integrationsquote stieg bis 2015/16, seitdem auf nahezu konstantem Niveau.
- Eine Dimension schulischen Wohlbefindens stellt die soziale Eingebundenheit an der Schule dar. Sie ist bei den Schülerinnen und Schülern der 4. und 8. Schulstufe hoch ausgeprägt und lediglich rund 5% empfinden sie als niedrig.

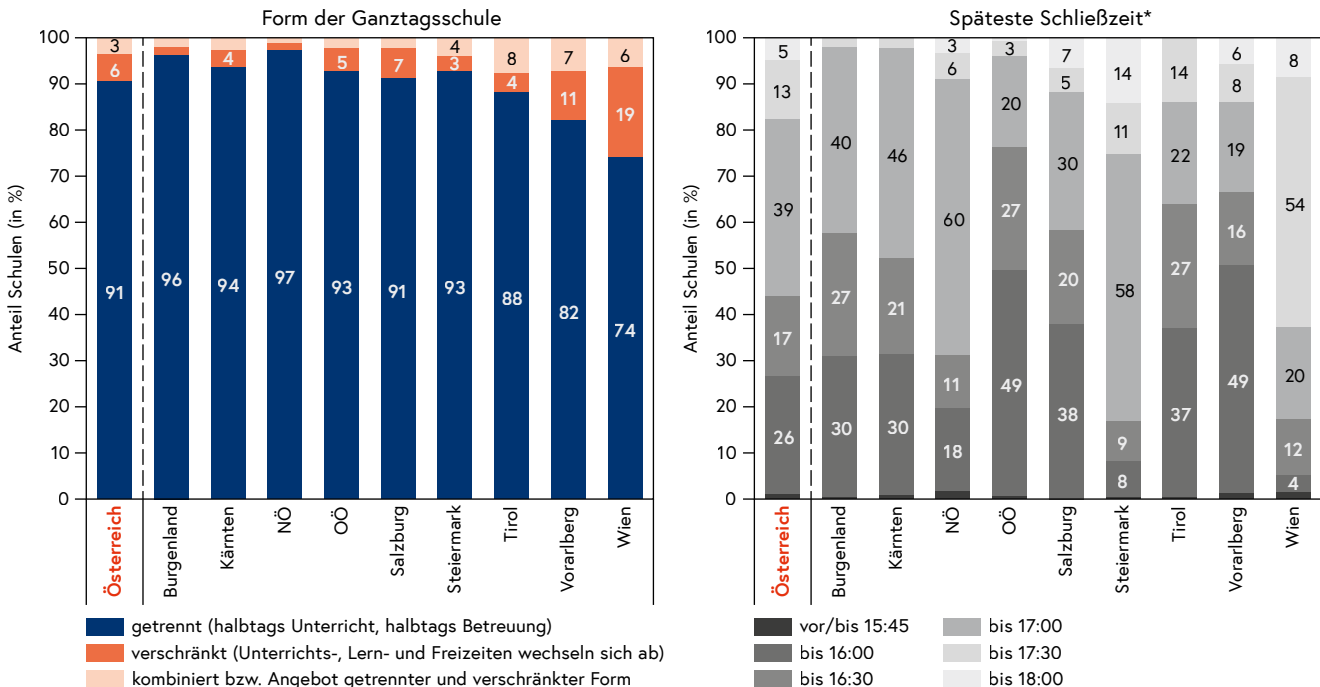
C3.1 – Ganztägige Schulformen

Abb. C3.1.a: Anteil der Schüler/innen mit schulischer Nachmittagsbetreuung an wenigstens einem Tag pro Woche nach Bundesland und Schultypen (2019/20)



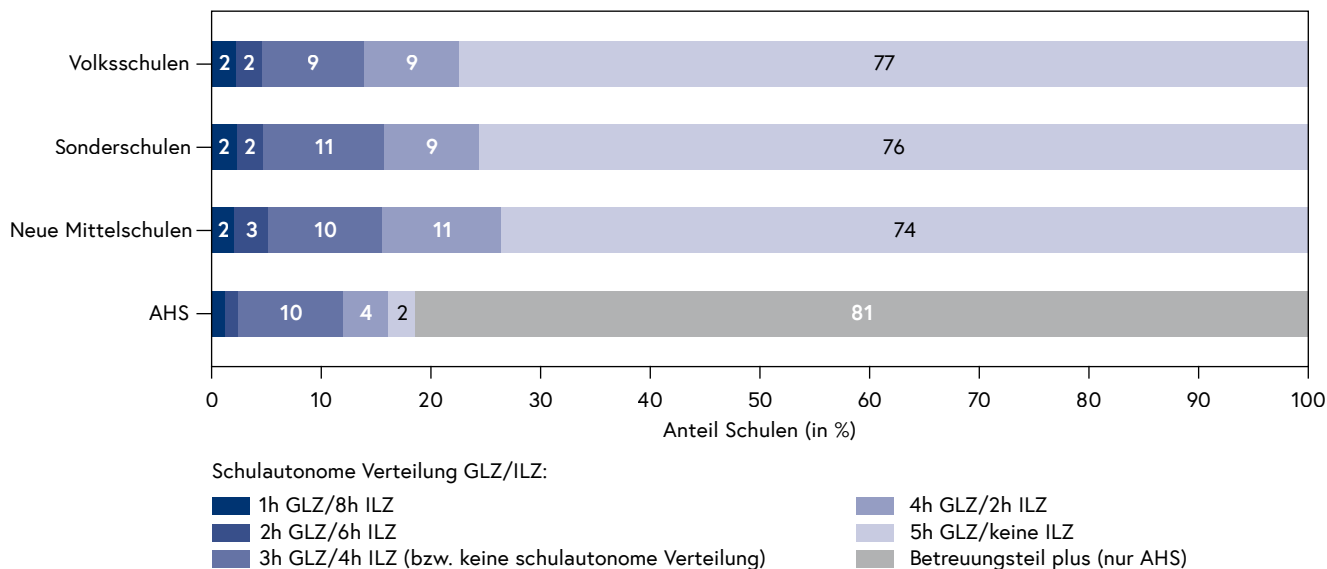
Anmerkungen: Die Grundgesamtheit umfasst die Schüler/innen der Primarstufe (inkl. Vorschulstufe) und Sekundarstufe I. * inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden; ** der Anteilswert für Vorarlberg beruht auf nur 109 Schülerinnen und Schülern allgemeinbildender Statusschulen, alle weiteren Datenpunkte beziehen sich auf wenigstens 200 Schüler/innen. Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

Abb. C3.1.b: Form und späteste Schließzeit ganztägiger Schulen nach Bundesland (2019/20)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit bilden 2.491 ganztägige Schulen (von 2.499) der Primarstufe und Sekundarstufe I sowie Polytechnische Schulen, die vom BMBWF in einer Online-Erhebung befragt wurden. Für 43 dieser Schulen liegt die Information über die späteste Schließzeit nicht vor. * bezeichnet den Zeitpunkt, zu dem die Schule an einem beliebigen Wochentag spätestens für die Schüler/innen endet. Quelle: BMBWF (GTS-Erhebung 2019/20). Berechnung und Darstellung: IQS.

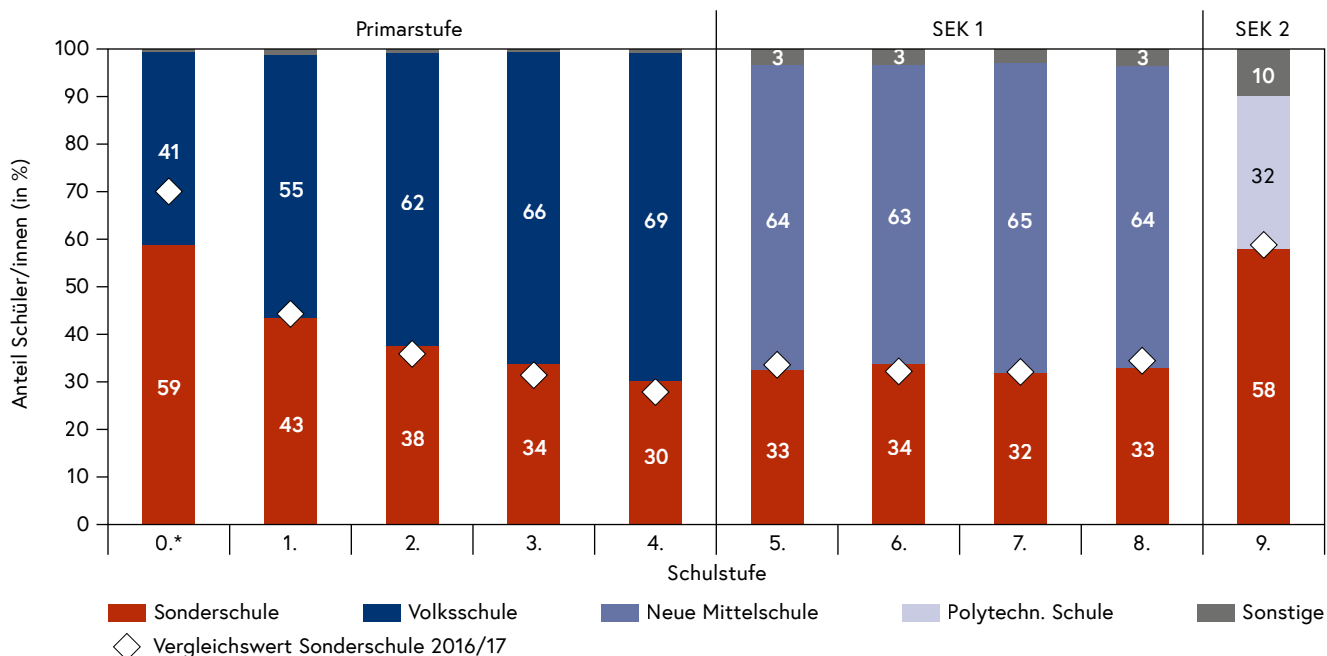
Abb. C3.1.c: Verteilung von gegenstandsbezogener (GLZ) und individueller Lernzeit (ILZ) in ganztägigen Schulen durch schulautonome Lehrplanbestimmungen nach Primärschulart (2019/20)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit bilden 2.491 ganztägige Schulen (von 2.499) der Primarstufe und Sekundarstufe I sowie Polytechnische Schulen, die vom BMBWF in einer Online-Erhebung befragt wurden. Primärschulart bezieht sich auf die Schulart, die von den meisten der Schüler/innen einer Schule als Ausbildung verfolgt wird. Für die Darstellung wurden nur bestimmte Primärschularten ausgewählt. Quelle: BMBWF (GTS-Erhebung 2019/20). Berechnung und Darstellung: IQS.

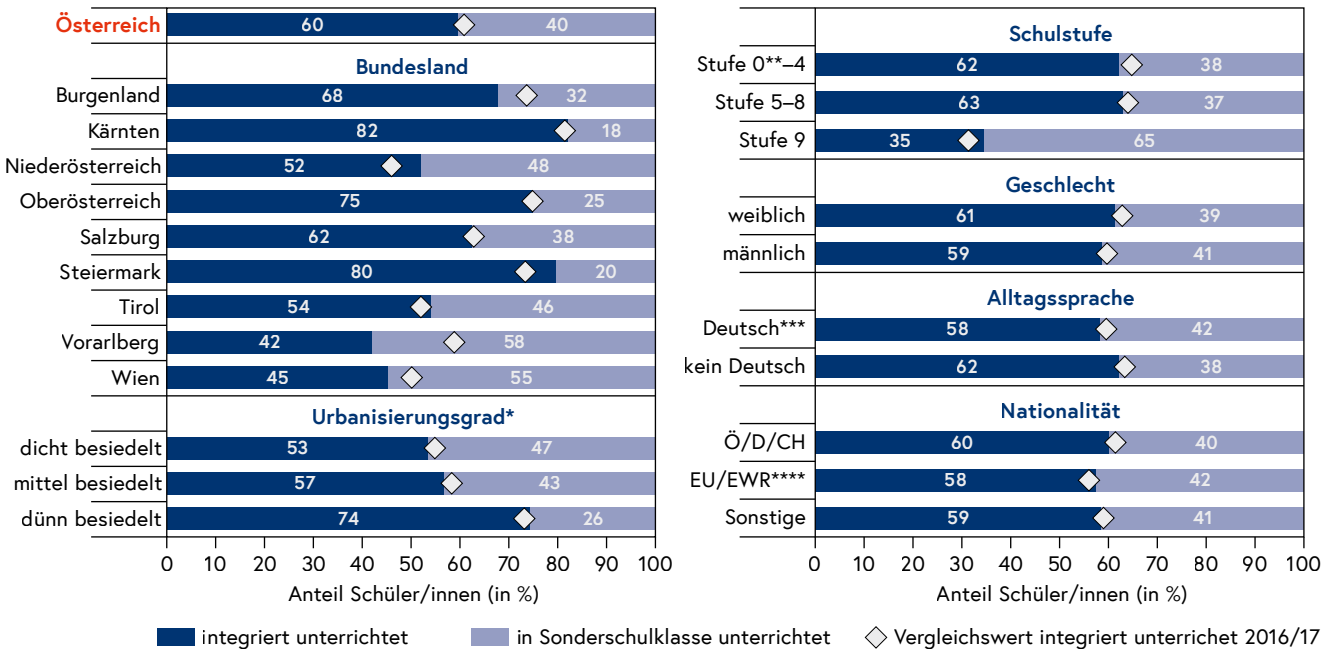
C3.2 – Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Abb. C3.2.a: Primärschulart bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Schulstufe (2019/20)



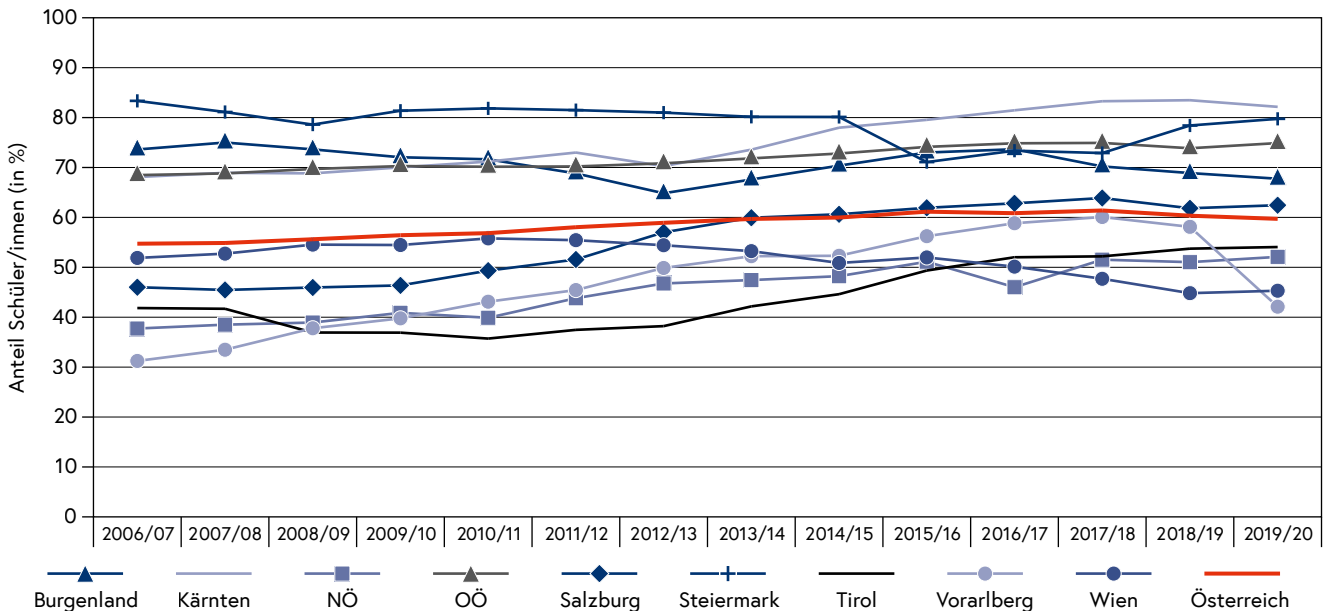
Anmerkungen: Primärschulart bezieht sich auf die Schulart, die von den meisten der Schüler/innen einer Schule als Ausbildung verfolgt wird. * bezeichnet die Vorschulstufe. Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schüler).

Abb. C3.2.b: Förderform von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach regionalen und sozialen Merkmalen (Integrationsquoten; 2019/20)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit umfasst Schüler/innen bis zur 9. Schulstufe. Die Integrationsquote gibt den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) wieder, welche in Integrationsklassen (d. h. weniger als die Hälfte der Schüler/innen weist einen SPF auf) unterrichtet werden. *Urbanisierungsgrad der Schulstandortgemeinde, siehe Einleitung von Teil 2; **bezeichnet die Vorschulstufe; *** inkl. Nennung von Deutsch als zweite oder dritte im Alltag gesprochene Sprache; **** ohne Ö/D/CH. Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schüler).

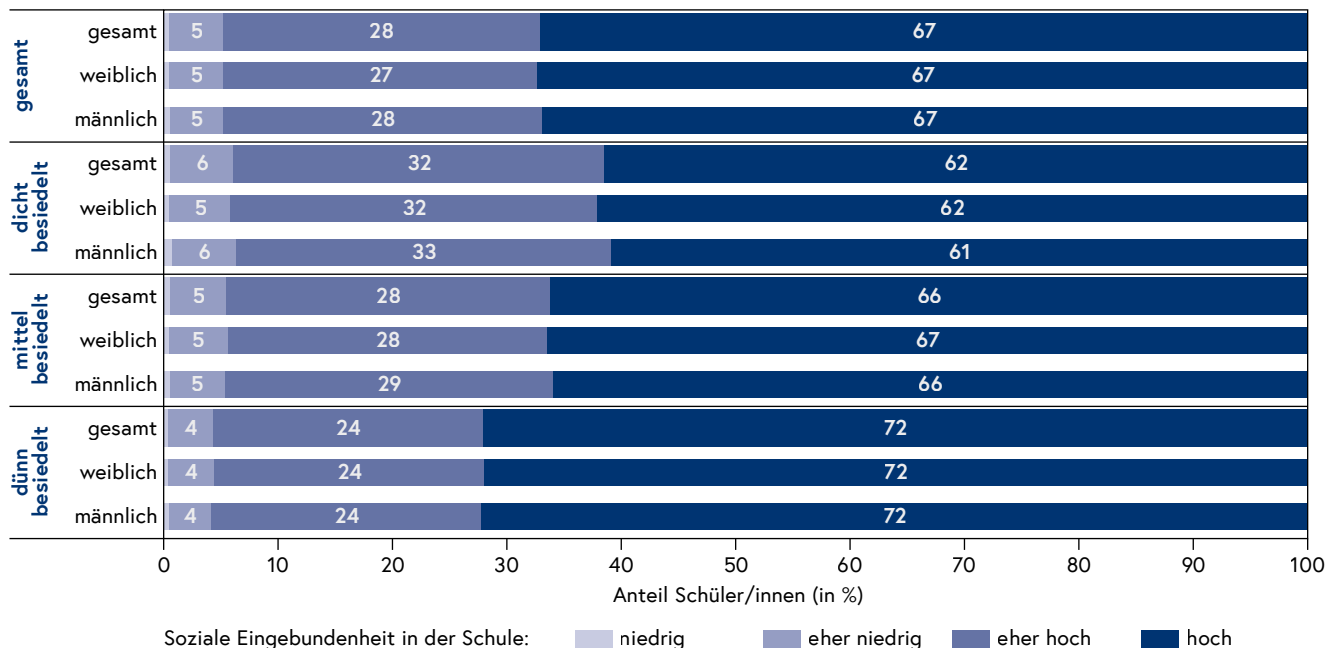
Abb. C3.2.c: Integrationsquoten nach Bundesland im Zeitverlauf (2006/2007 bis 2019/20)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit umfasst Schüler/innen bis zur 9. Schulstufe. Die Integrationsquote gibt den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) wieder, welche in Integrationsklassen (d. h. weniger als die Hälfte der Schüler/innen weist einen SPF auf) unterrichtet werden. Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schüler).

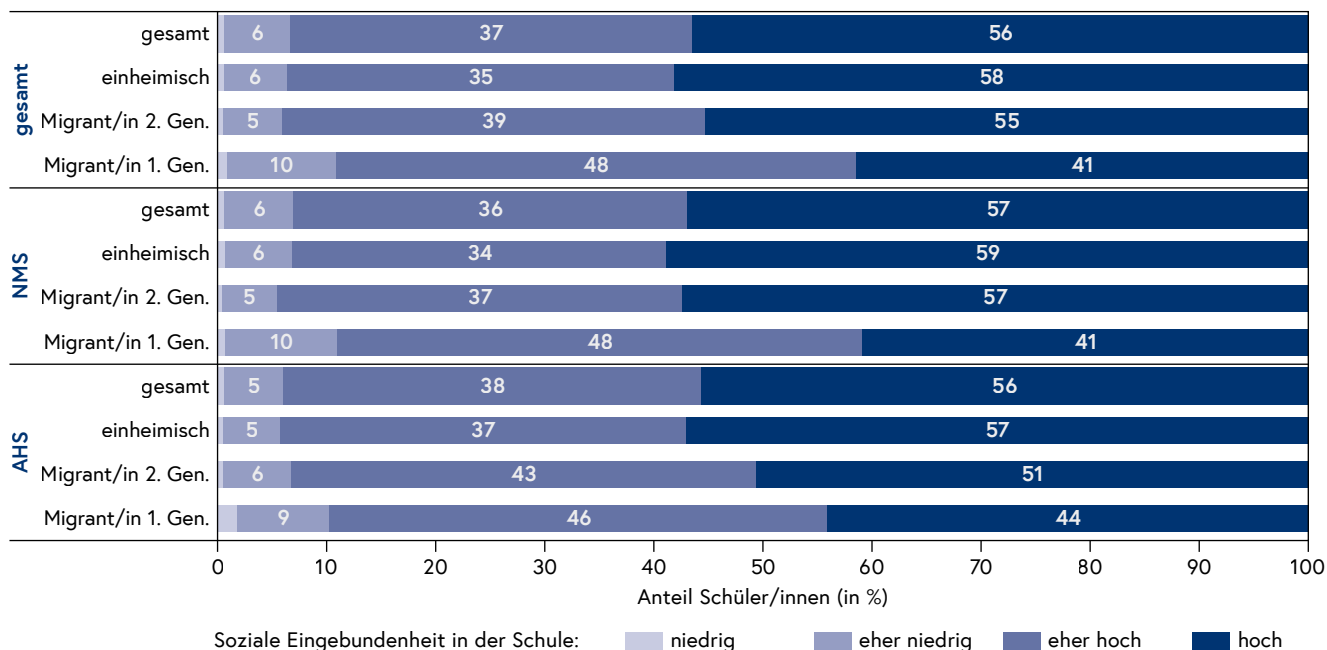
C3.3 – Wohlbefinden an der Schule

Abb. C3.3.a: Soziale Eingebundenheit von Volksschülerinnen und Volksschülern nach Urbanisierungsgrad* und Geschlecht (2018)



Anmerkungen: Schüler/innen mit einer (eher) hohen sozialen Eingebundenheit stimmen folgenden Aussagen im Schülerfragebogen eher oder völlig zu: (1) „In der Schule finde ich leicht Freundinnen/Freunde“, (2) „Ich habe das Gefühl, in der Schule dazuzugehören“ und (3) „Andere Schüler/innen mögen mich“ bzw. lehnen folgende Aussagen eher oder völlig ab: (4) „Ich fühle mich als Außenseiter/in in der Schule“, (5) „Ich fühle mich in der Schule einsam“. *Urbanisierungsgrad der Schulstandortgemeinde, siehe Einleitung von Teil 2.
Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M4 2018).

Abb. C3.3.b: Soziale Eingebundenheit von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I nach Schulsparte und Migrationshintergrund* (2019)



Anmerkung: siehe erste Anmerkung bei C3.3.a. *Migrationsstatus nach BIST-Definition. Einheimisch sind Kinder, von denen wenigstens ein Elternteil in Österreich oder Deutschland geboren ist.
Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-E8 2019).

C4 – Schulerfolg und Leistungsbeurteilung

Während in den Indikatorengruppen C1 und C2 Übergänge zwischen Schulen und Ausbildungen betrachtet wurden, widmet sich Indikatorengruppe C4 den schulischen Laufbahnen innerhalb von Schulen. Dabei steht zunächst der jährliche Schulerfolg, der zum Aufstieg in die nächsthöhere Schulstufe berechtigt, im Vordergrund. Schließlich wird auch der Aspekt der summativen Leistungsbeurteilung betrachtet, der zu den Schulerfolgen führt.

C4.1 – Schulerfolgsquoten

Die Schulpflicht beginnt für in Österreich wohnhafte Kinder mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahrs folgenden 1. September. Wenn Kinder zu diesem Zeitpunkt tatsächlich mit der Schule beginnen, wird dies in Folge als altersreguläre Einschulung bezeichnet.¹⁰ Für Abbildung C4.1.a wurde der schulische Verlauf über vier Schuljahre von Schülerinnen und Schülern klassifiziert, welche im Schuljahr 2016/17 altersregulär in die Volksschule eingeschult wurden. Die dafür notwendige anonymisierte Verknüpfung von Jahrgängen aus der Gesamtevidenz der Schüler funktioniert in verschiedenen Untergruppen zu mindestens 94 % (der Rest sind vermutlich mehrheitlich Schüler/innen, die ins Ausland gezogen sind), wodurch die Schullaufbahn der Volksschüler/innen sehr genau nachvollzogen werden kann. 76 % dieser Schüler/innen weisen den Standardverlauf von der 1. bis zur 4. Schulstufe auf, weitere 1,4 % überspringen sogar eine Schulstufe und befinden sich mit weniger als zehn Jahren bereits in einer Schule der Sekundarstufe I.

Andererseits wird in Abbildung C4.1.a ersichtlich, dass 19 % der altersregulär in die Volksschule eingeschulten Schüler/innen bereits in den ersten vier Schuljahren eine Laufbahnverzögerung erfahren, indem sie entweder für die Vorschulstufe gemeldet werden (10 %; siehe auch Abbildung C1.1.b) oder ohne Besuch der Vorschule die 4. Schulstufe nicht erreicht haben, also ein Schuljahr wiederholt haben (9 %). Im Rahmen der flexiblen Schuleingangsphase von der Vorschule bis zur 2. Schulstufe wäre es möglich, den Vorschulbesuch zu kompensieren, indem durch unterjährige Umstufungen bis zum Ende des zweiten Schuljahrs dennoch die 2. Schulstufe abgeschlossen wird, dies kommt allerdings sehr selten vor (ca. jede zwölfte Vorschülerin bzw. jeder zwölfte Vorschüler). Laufbahnverzögerungen in der Volksschule betreffen etwas stärker die Burschen (22 %) als die Mädchen (15 %), vor allem aber Schüler/innen, die Deutsch nicht als Alltagssprache aufweisen (34 %).

Im Vergleich dazu fallen die jährlichen Schulerfolgsquoten (unabhängig vom Alter beim Eintritt in eine Schulstufe) in den Schulen der Sekundarstufe I hoch aus (Abbildung C4.1.b). Sie liegen inklusive der Aufstiegsberechtigungen trotz Nicht genügend und der außerordentlichen Schüler/innen in den NMS und AHS-Unterstufen im Schuljahr 2018/19 bei über 97 %. Über vier Schuljahre kumuliert, beträgt die Chance, einen Laufbahnverlust

¹⁰ Frühere und spätere Einschulungen sind ggf. möglich, kommen aber in geringem Ausmaß vor.

zu erleiden, damit nur etwa 11,5%. Deutlich niedriger fallen die Anteilswerte für Aufstiegsberechtigungen in Schulen der Sekundarstufe II (AHS-Oberstufe, BMS und BHS) aus und in allen Schulen der Sekundarstufe sind Burschen eher von Laufbahnverzögerungen betroffen als Mädchen. Im Vergleich der Schulerfolgsquoten für das Schuljahr 2015/16 haben die Aufstiegsberechtigungen in den Schulen der Sekundarstufe I geringfügig abgenommen und an den Schulen der Sekundarstufe II geringfügig zugenommen (Statistik Austria, 2018, S. 274 ff.).

Die Abbildungen C4.2.a und C4.2.b zeigen Phänomene im Ausbildungsverlauf von Schülerinnen und Schülern, die in mittlere und höhere Schulen der Sekundarstufe II eintreten, wie sie im NBB 2018 für die jeweils drei Jahre älteren Kohorten mit sehr ähnlichen Werten schon berichtet wurden (Mayrhofer et al., 2019, S. 183 und S. 185). Am Beginn des fünften Jahres nach Eintritt haben 59% der AHS-Oberstufenschüler/innen diese Schulform beendet, weitere 19% befinden sich noch in der AHS-Oberstufe, weil sie eine Klasse wiederholt oder die abschließende Prüfung (Matura) noch nicht bestanden haben. Die BMS verlieren hingegen bereits zum Beginn des zweiten Schuljahres 27% der Eintretenden durch Wechseln in eine andere Ausbildung (bspw. Berufsschule) oder Abbruch der Schullaufbahn (inkl. Wegzügen). Dieser Anteil kumuliert bis zum Beginn des fünften Jahres auf 43% der Schülerschaft, die der BMS ohne Abschluss verloren geht. Von vermehrtem Wechsel in andere Ausbildungen sind auch die BHS betroffen (14% zu Beginn des zweiten Schuljahres; 28% kumuliert bis zum Beginn des sechsten Schuljahres), wobei hier gegenüber der BMS frühe Austritte seltener sind und Eintretende ebenso selten wie an AHS-Oberstufen die Schullaufbahn gänzlich abbrechen (bzw. wegziehen etc.).

Abbildung C4.2.b verdeutlicht, dass Schüler/innen, welche höhere Schulen beginnen, nachdem sie in der Sekundarstufe I eine NMS besucht haben, besonders häufig die 9. Schulstufe wiederholen, in eine andere (nicht maturaführende) Schulform wechseln oder aber die schulische Karriere abbrechen (inkl. Wegzügen). Dies betrifft auch Neueinsteiger/innen der BHS, die vermehrt aus den NMS kommen. Es handelt sich also nicht um ein Phänomen des Anschlussverlusts an die höhere Allgemeinbildung. Noch häufiger sind solche Verläufe für Repetentinnen und Repetenten der höheren Schulen selbst, die nach einem weiteren Schuljahr nur zu 53% tatsächlich in die zweite Klasse aufsteigen und die maturaführenden Schulen zu 37% (21% Wechsel in nicht maturaführende Schulen und 16% Ausbildungsabbruch) verlassen.

Was nun die Notengebung, die letztlich zu Aufstiegsberechtigungen führt, betrifft, so wäre es besonders an Übergängen wünschenswert, dass diese möglichst frei von sozialen Einflüssen die fachliche Kompetenz der Schüler/innen widerspiegelt.¹¹ Zwar fließen in Noten auch nichtfachliche Dimensionen, wie etwa die Arbeitshaltung der Schüler/innen

C4.2 – Schulverläufe in der Sekundarstufe II

C4.3 – Leistungsbeurteilung

11 Wobei die Entwicklung der fachlichen Kompetenz selbst bekanntlich durch soziale Einflüsse mitbedingt wird (Indikatorengruppe D3).

übers gesamte Schuljahr, ein, doch würden im Hinblick auf ihre Kompetenzen trennscharfe Noten an Übergängen eine sinnvolle Informationsquelle darstellen, damit sich Schüler/innen – in Anbetracht ihrer Interessen – für passende weitere Ausbildungen entscheiden können.

Für Abbildung C4.3.a wurde die Trennschärfe von Noten exemplarisch anhand der Bildungsstandardüberprüfungen in Mathematik auf der 4. und 8. Schulstufe ermittelt.¹² Als trennscharf wurde die Mathematiknote dann erachtet, wenn der Kompetenzwert des Schülers bzw. der Schülerin zwar über der mittleren Leistung von Schülerinnen und Schülern mit einer um einen Grad schlechteren Note liegt, aber auch unter der mittleren Leistung von Schülerinnen und Schülern mit einer um einen Grad besseren Note. Diese Eigenschaft weisen in der 4. Schulstufe (nur VS) 69 % der berichteten Noten, in der NMS 39 % der Noten und in der AHS 47 % der Noten auf. Während also in der Volksschule die Noten eher distinkte Leistungsbereiche in Mathematik markieren, verschwimmen die Leistungsverteilungen nach Notengrad in der Sekundarstufe I. Dies besonders in den NMS mit ihrer überlappenden Notenskala aus grundlegender und vertiefender Allgemeinbildung. In beiden Schulstufen sind die Anteile derjenigen Schüler/innen, welche mit ihrer in der Kompetenzmessung gezeigten Leistung die mittlere Leistung von Schülerinnen und Schülern mit besseren Notengraden übertreffen, bei den Burschen höher als bei den Mädchen. Das bedeutet eine unter Konstanzhaltung der Leistung schlechtere Notengebung bei den Burschen.

Eine mögliche Erklärung für den teilweise losen Zusammenhang zwischen gezeigten Leistungen in einer externen Kompetenzmessung und den vergebenen Noten liegt in der mangelnden Möglichkeit für Lehrkräfte, ihre Notengebung auf breiter Basis zu validieren. Dies führt unter Umständen dazu, dass die Notenvergabe vor allem aufgrund von Vergleichen innerhalb von Klassen vorgenommen wird, auf die das vorhandene Notenspektrum aufgeteilt wird. Abbildung C4.3.b bestätigt diese Annahme teilweise: Der Anteil erklärter Varianz bei den mittleren Noten von Klassen mit wenigstens fünf Schülerinnen und Schülern ist zwar mit 17 % in der Volksschule (anhand BIST-Ü Mathematik 2018), 20 % in der AHS (anhand BIST-Ü Englisch 2019, wobei der Kompetenzbereich Reading stellvertretend für die Englisch-Kompetenz herangezogen wurde) und 27 % in der NMS (ebenfalls anhand BIST-Ü Englisch 2019) für sozialwissenschaftliche Betrachtungen hoch, es verbleiben aber zumindest 73 % unerklärte Varianz. Auch an den zufällig ausgewählten Klassen für die in der Abbildung dargestellten Datenpunkte ist deutlich zu sehen, dass das in den Schultypen übliche Notenspektrum relativ unabhängig von den mittleren Leistungen in den Klassen vergeben wird.

12 Dafür stehen lediglich Selbstauskünfte der Schüler/innen zu ihren Mathematiknoten im Semesterzeugnis zur Verfügung.

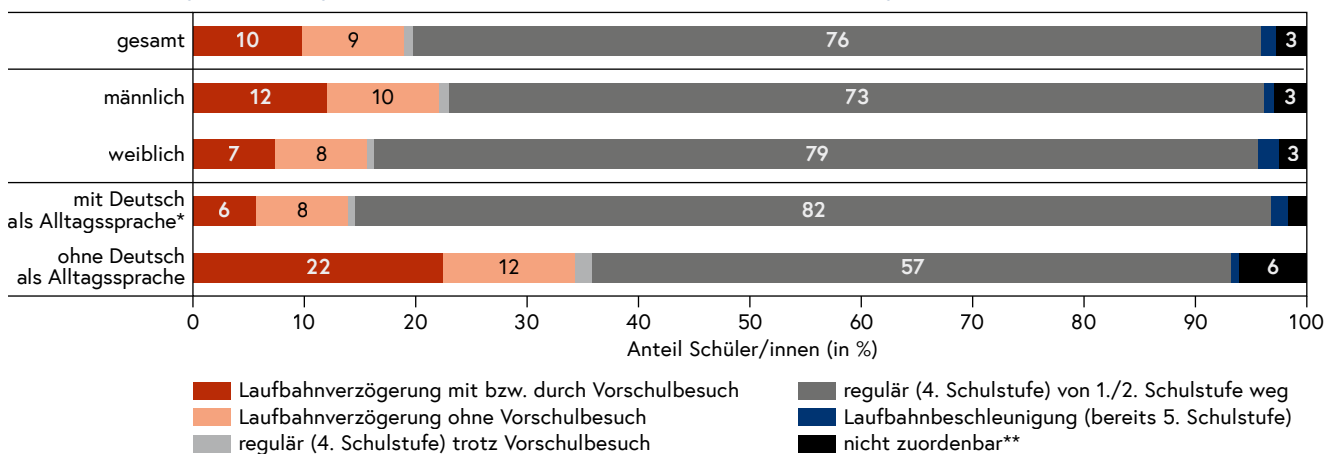


Kurz & bündig

- Drei Viertel der altersregulär eingeschulerten Volksschüler/innen weisen den Standardverlauf von der ersten bis zur vierten Schulstufe auf. Ein Viertel zeigt andere Verläufe, was häufig mit dem Besuch der Vorschule zusammenhängt.
- Das schulische Fortkommen verzögert sich in der Sekundarstufe I vergleichsweise selten. Über vier Schuljahre kumuliert beträgt das Risiko, eine Laufbahnverzögerung zu erleiden, nur etwa 11,5%.
- Die schulische Karriere ist bei Eintritt in eine AHS-Oberstufe stabiler als bei Eintritt in eine BMS oder BHS. Die BMS verliert bereits zum Beginn des zweiten Jahres 27% der Eintretenden, die BHS 14%.
- Schüler/innen aus der NMS scheiden häufiger aus mittleren und höheren Schulen der Sekundarstufe II aus als Schüler/innen aus der AHS-Unterstufe.
- Schulnoten sind in der Sekundarstufe I nur wenig durch externe Kompetenzmessungen erklärbar. Bei 69% der berichteten Mathematik-Noten in der 4. Schulstufe Volksschule stimmen diese mit einem bestimmten Leistungsbereich der Bildungsstandardüberprüfung überein. Auf der 8. Schulstufe ist dies bei 39% der berichteten Noten aus den NMS und bei 47% der berichteten Noten aus den AHS der Fall.
- Mangelnde Möglichkeit der externen Validierung von Noten stellt unter Umständen ein Hindernis für eine höhere Trennschärfe der Noten dar.

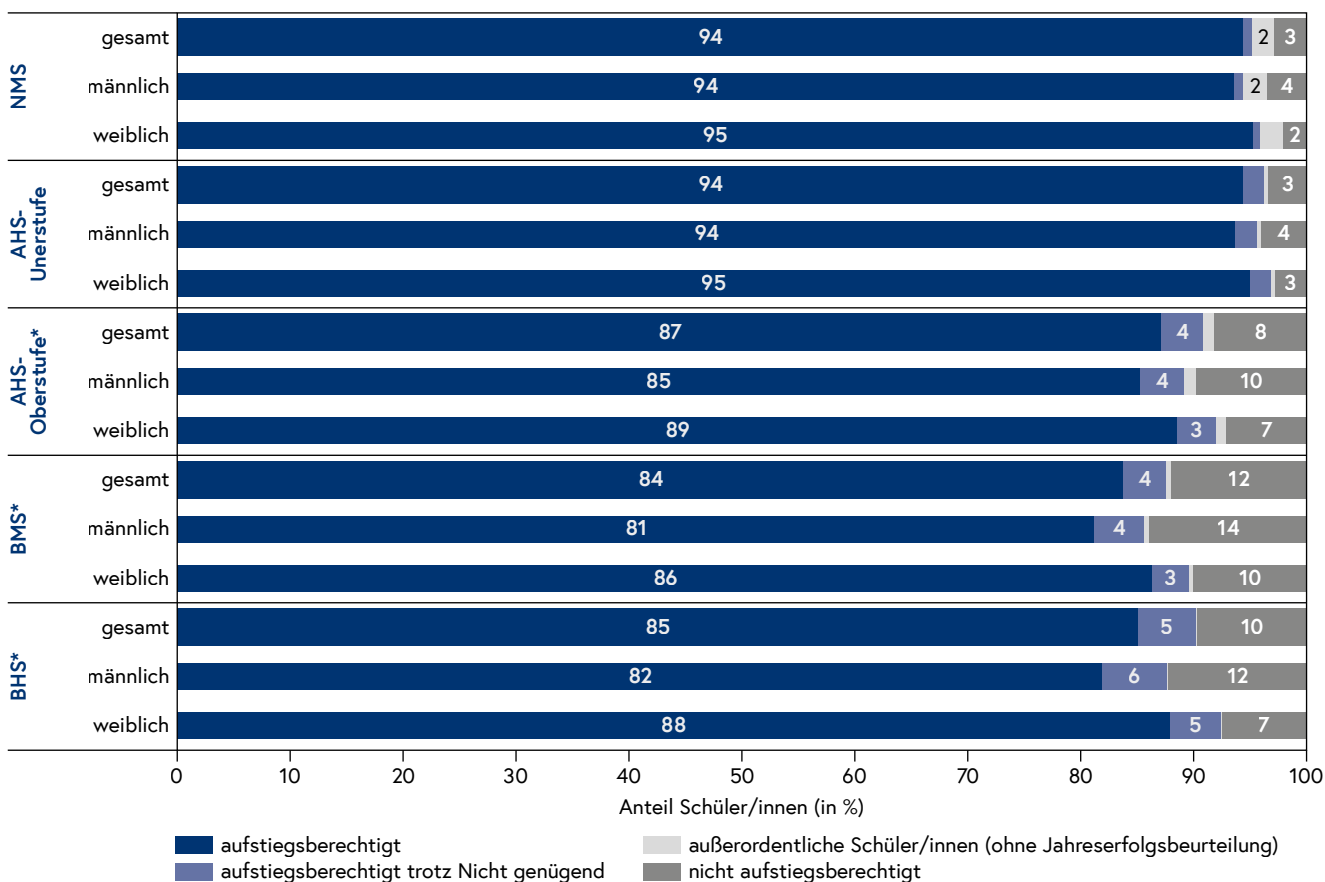
C4.1 – Schulerfolgsquoten

Abb. C4.1.a: Laufbahnverzögerung und Laufbahnbeschleunigung in den ersten vier Schuljahren bei altersregulärem Beginn der Volksschule nach Geschlecht und Alltagssprache (2019/20)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit bilden Schüler/innen, die zum 1. September 2016 das 6. Lebensjahr vollendet hatten und in eine Volksschule eingeschult wurden. Die Klassifikation erfolgt anhand der gemeldeten Schulstufen in den folgenden vier Schuljahren. * inkl. Nennung von Deutsch als zweite oder dritte im Alltag gebrauchte Sprache; **inkl. Wegzug ins Ausland etc.
Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schüler).

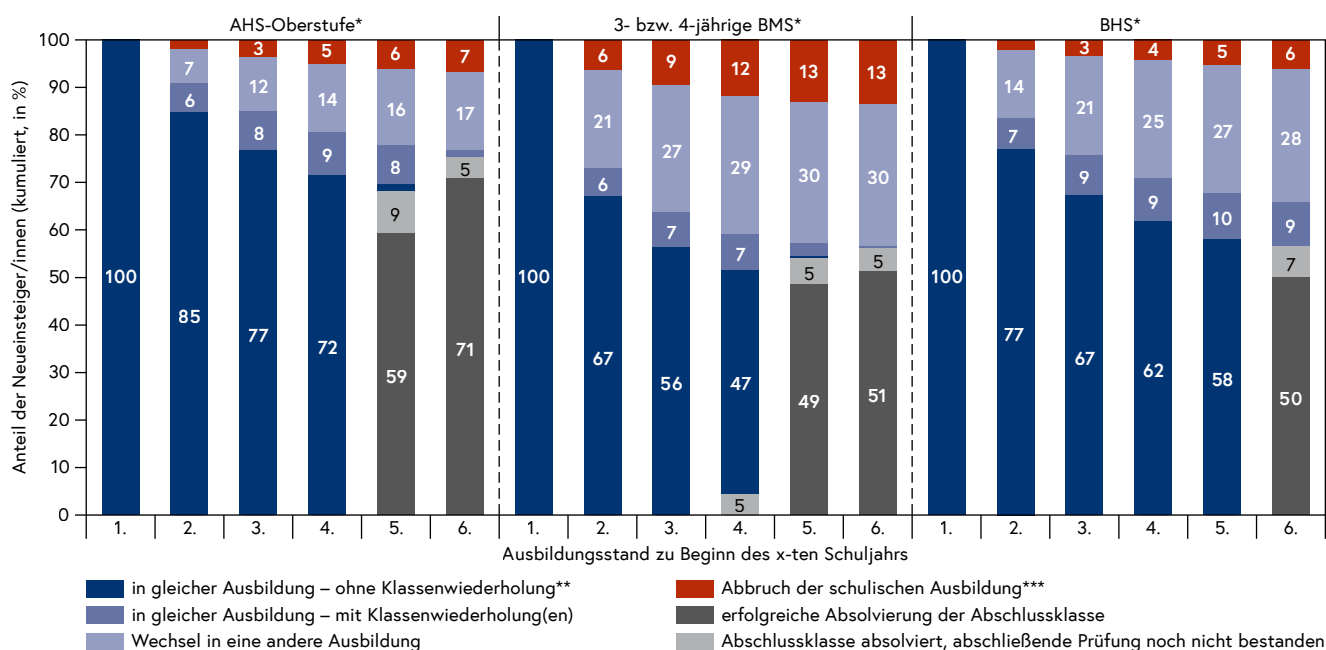
Abb. C4.1.b: Schulerfolgsquoten über alle Schulstufen in Schultypen der Sekundarstufe (2018/19)



Anmerkung: * ohne Sonderformen wie Schulen für Berufstätige, Meisterschulen, Lehrgänge etc.
Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

C4.2 – Schulverläufe in der Sekundarstufe II

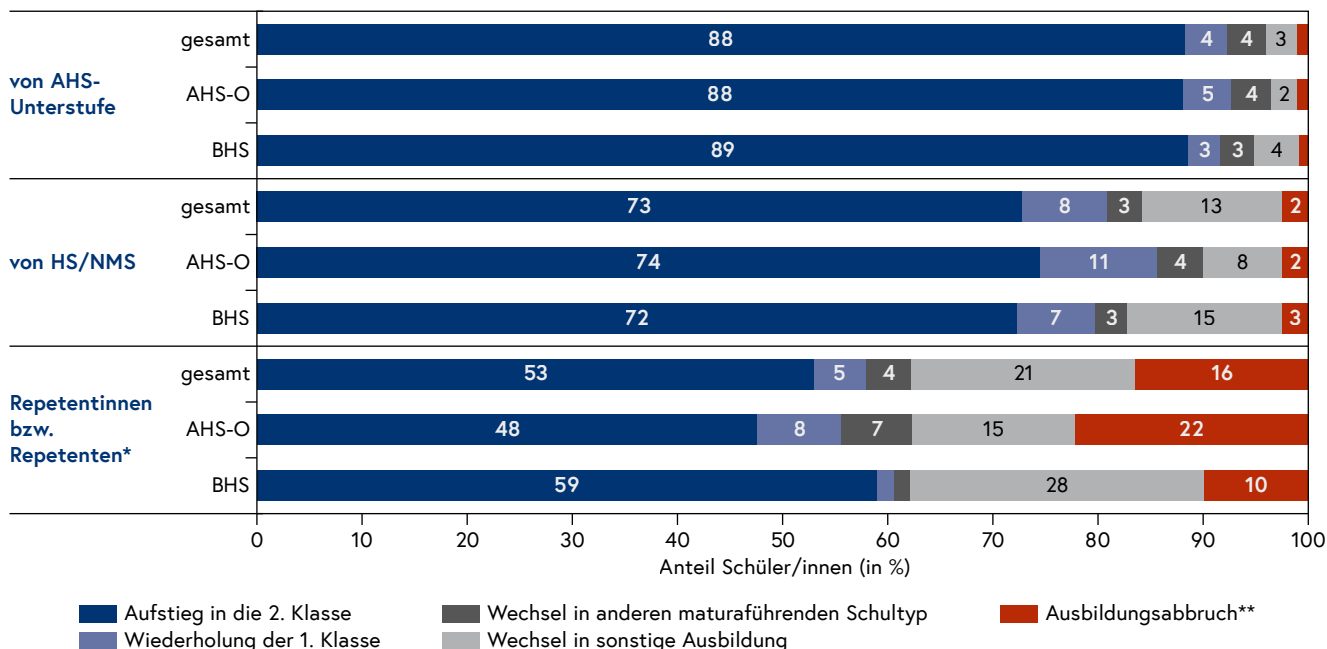
Abb. C4.2.a: Ausbildungsverlauf der Neueinsteiger/innen in Schulen der Sekundarstufe II (Ausbildungsbeginn 2014/15)



Anmerkungen: * ohne Sonderformen wie Lehrgänge oder Schulen für Berufstätige; ** bei 3- bzw. 4-jährigen BMS inkl. erfolgreicher Absolvierung der Abschlussklasse 3-jähriger BMS im vierten Schuljahr; *** inkl. Wegzug ins Ausland etc.

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. C4.2.b: Weitere Ausbildung nach der Einstiegsklasse maturaführender Schulen nach schulischer Herkunft (2019/20)

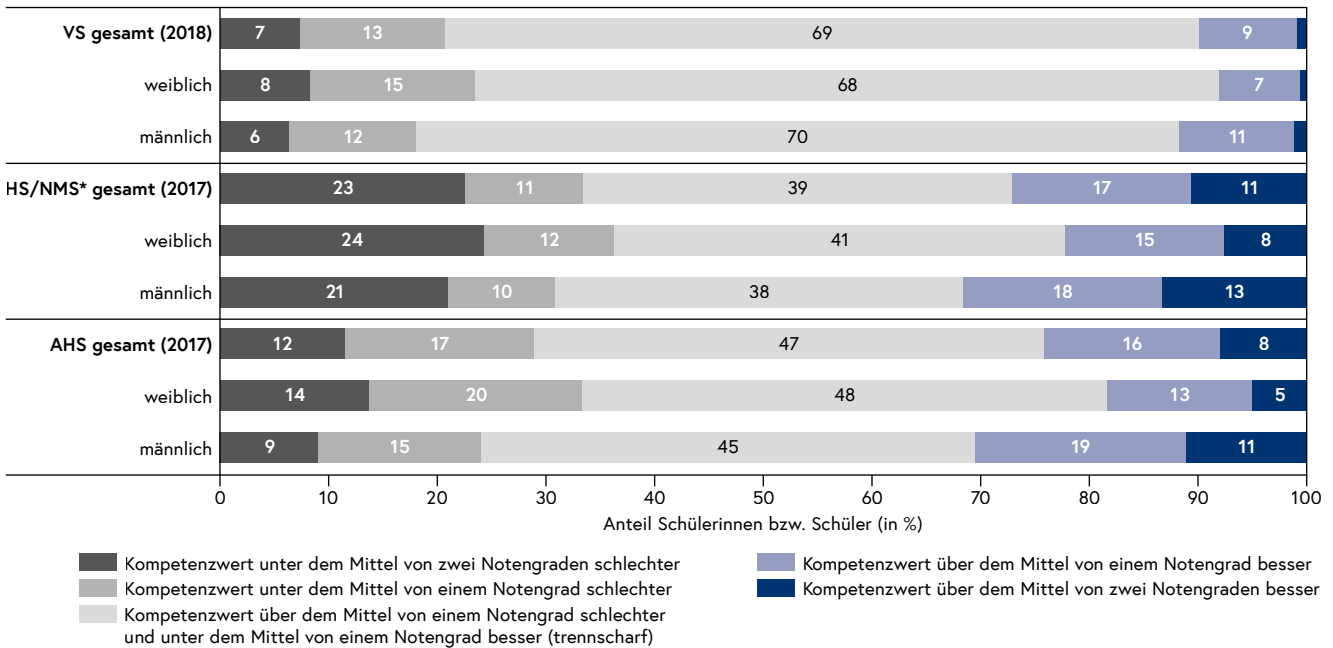


Anmerkungen: Die Grundgesamtheit sind jene Schüler/innen, welche 2018/19 die Einstiegsklasse einer maturaführenden Schule besucht haben. * Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2018/19 die Eintrittsstufe einer maturaführenden Schule im angeführten Schultyp wiederholt haben; ** inkl. Wegzug ins Ausland etc.

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

C4.3 – Leistungsbeurteilung

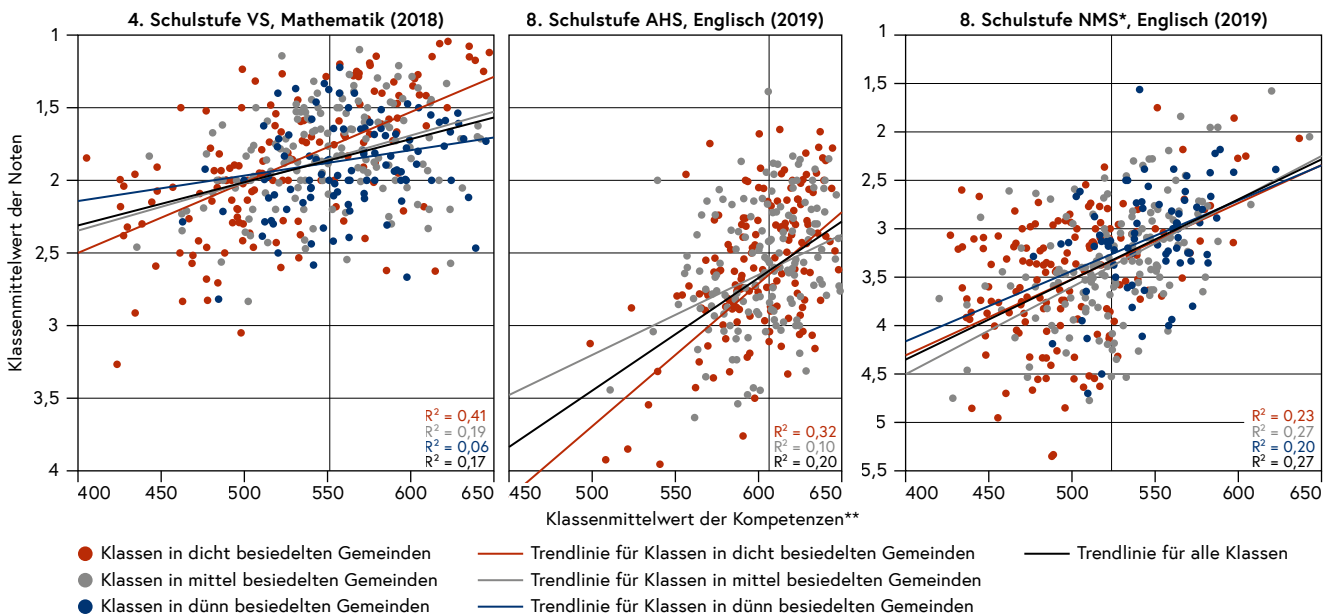
Abb. C4.3.a: Trennschärfe von Noten am Beispiel Mathematik (2017, 2018)



Anmerkungen: Betrachtet werden der Bildungsstandardüberprüfung vorangegangene Semesternoten laut Schülerauskunft. *9-teilige Notenskala: Note bei Beurteilung in der 2. Leistungsgruppe HS bzw. grundlegender Allgemeinbildung NMS um zwei erhöht, bei Beurteilung in der 3. Leistungsgruppe HS um vier erhöht.

Quellen, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M8 2017, BIST-Ü-M4 2018).

Abb. C4.3.b: Vergleich der durchschnittlichen Leistungen und Noten in Klassen der 4. und 8. Schulstufe nach Urbanisierungsgrad (2018, 2019)



Anmerkungen: siehe Abbildung C4.3.a. In der Punktwolke sind je 150 zufällig gezogene Klassen pro Urbanisierungsgrad mit wenigstens fünf Schülerinnen und Schülern dargestellt. Aufgrund geringer Fallzahl sind keine AHS-Klassen aus dünn besiedelten Gemeinden abgebildet. Die Trendlinien (Regressionsgeraden) beziehen sich auf die Gesamtheit aller Klassen. *7-teilige Notenskala: Note bei Beurteilung in grundlegender Allgemeinbildung um zwei erhöht; **In Englisch wurde der Kompetenzbereich Reading stellvertretend herangezogen.

Lesebeispiel: Auf der 4. Schulstufe kann die Streuung der Klassenmittelwerte der Mathematiknoten in dicht besiedelten Gemeinden zu 41% durch die Klassenmittelwerte in der Bildungsstandardüberprüfung Mathematik erklärt werden. In dünn besiedelten Gemeinden nur zu 6%.
 Quellen, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M4 2018, BIST-Ü-E8 2019).

Literatur

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality – changing prospects in Western society*. New York: Wiley & Sons.

Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–228). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2012-2-5>

Feyerer, E. (2016). Mit Inklusiven Modellregionen auf dem Weg zur inklusiven Schule? Österreichische Bildungspolitik zwischen Vision und Pragmatismus. *Zeitschrift für Inklusion*, 2/2016. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/361>

Mayrhofer, L., Oberwimmer, K., Toferer, B., Neubacher, M., Freunberger, R., Vogtenhuber, S. & Baumegeger, D. (2019). Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 123–196). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-1-C.3>

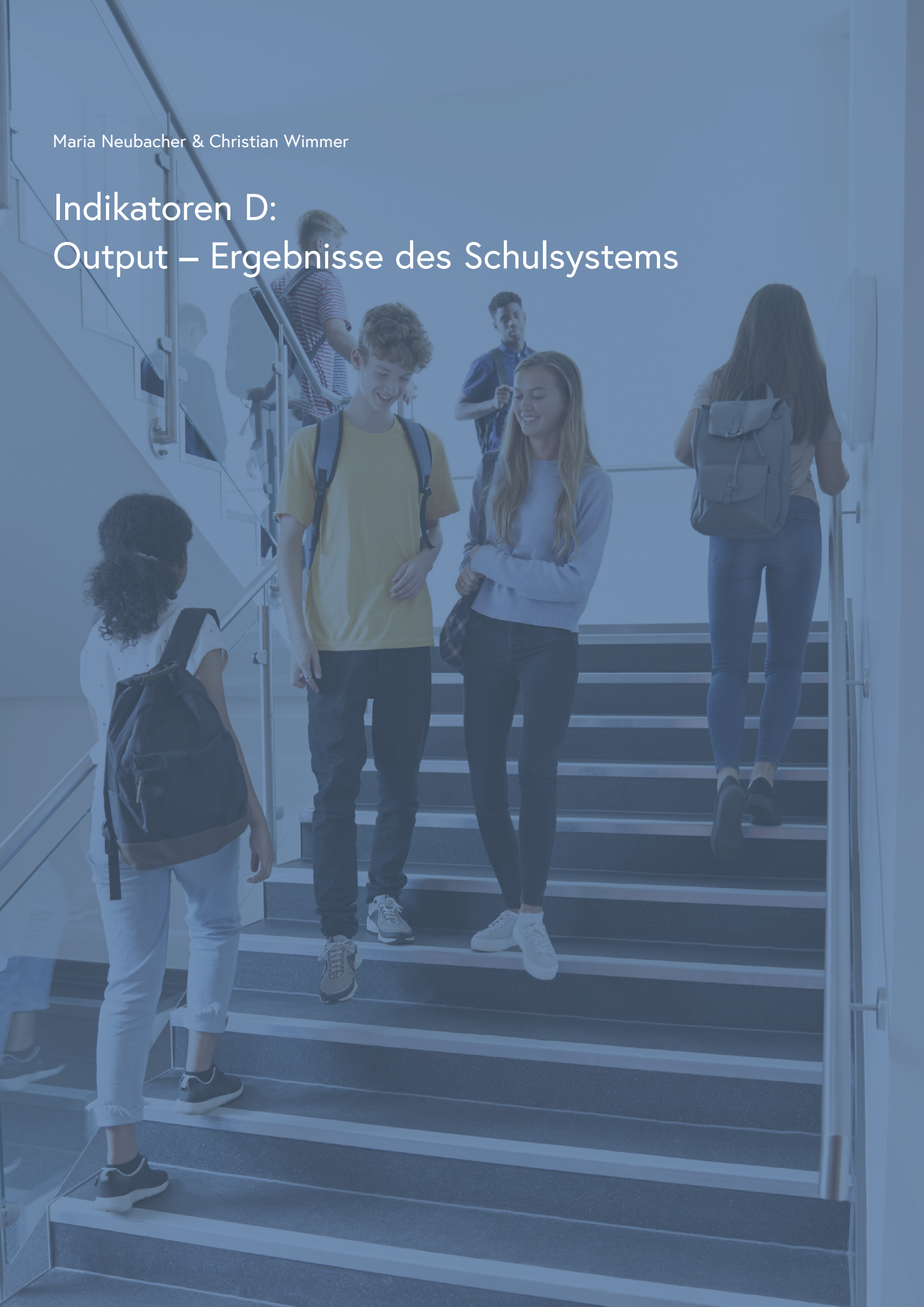
Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

Scheipl, J., Leeb, J., Wetzels, K., Rollett, W. & Kielblock, S. (2019). Pädagogische Ausgestaltung und förderliche Bedingungen erfolgreicher ganztägiger Schulformen. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 225–268). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-6>

Statistik Austria (Hrsg.). (2018). *Bildung in Zahlen 2016/17, Tabellenband*. Wien: Herausgeber.

Maria Neubacher & Christian Wimmer

Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems



Die Ergebnisse des Schulsystems umfassen alle unmittelbaren Leistungen der Schule, die zunächst für die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler wirksam werden: Abschlüsse, Qualifikationen, Kompetenzerwerb, fachliches Selbstkonzept und Freude am Lernen. Im Gegensatz zu früheren Ausgaben wird im Nationalen Bildungsbericht ab 2021 auch der Bereich des gelungenen Übergangs in die Arbeitswelt nach Schulabschluss bzw. Schulabbruch dem Output zugerechnet. Diese Leistungen sollte die Schule unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit für alle Schüler/innen unabhängig vom Geschlecht und von a priori gegebenen Merkmalen der sozialen Herkunft bieten.

Leitende Fragen in diesem Kapitel sind daher: Welche Abschlüsse und Berechtigungen haben die Schüler/innen erworben? Wie viele Jugendliche erreichen die erforderlichen Qualifikationen nicht? Was haben die Schüler/innen in der Schule nachhaltig gelernt, wie viele erreichen notwendige Basiskompetenzen? Wie viele gehören im internationalen Vergleich zur Spitze? Inwieweit entspricht das Bildungssystem dem Ziel der Bildungsgerechtigkeit? Inwieweit ist der erreichte Bildungsstand der jungen Bevölkerung, d. h. ihre Bildungsabschlüsse, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund? Gibt es systematische soziale Unterschiede im Kompetenzerwerb? Inwieweit unterscheiden sich die Geschlechter in den erreichten Zertifikaten und Kompetenzen?

Indikatorengruppe D1 widmet sich dem Qualifikationserwerb im Schulsystem, dem Übergang in die Arbeitswelt und inwiefern hier Chancengerechtigkeit für verschiedene Schülergruppen vorliegt. Indikatorengruppe D2 betrifft den Kompetenzerwerb samt Entwicklung eines positiven fachlichen Selbstkonzepts und Freude am Lernen. Indikatorengruppe D3 richtet den Blickwinkel auf den Aspekt der Chancengerechtigkeit im Kompetenzerwerb.

Die den Grafiken zugrunde liegenden Daten des Kapitels D stehen in einer Excel-Arbeitsmappe online zur weiteren Verwendung zur Verfügung. Teilweise finden sich dort auch weiterführende Daten bzw. Ergänzungen, wie z. B. Standardfehler zu Berechnungen, die auf Stichproben beruhen. Dieses Kapitel steht im PDF-Format online zur Verfügung.

Daten und Material: <http://doi.org/10.17888/nbb2021-2-D-dat>

Kapitel D: <http://doi.org/10.17888/nbb2021-2-D>

Diese URLs und die entsprechenden DOI-Nummern sind dauerhaft eingerichtet und stehen unbefristet zur Verfügung.

D1 – Abschlüsse

Ein zentraler Aspekt des Outputs im Schulsystem wird durch Abschlüsse zum Ausdruck gebracht. Dabei spielen sowohl der Abschluss nach der Sekundarstufe I bzw. der Schulpflicht als auch jener nach der Sekundarstufe II, bestehend aus Abschlüssen von schulischen und dualen Bildungsgängen, sowie damit verbundene Übergänge ins Erwerbsleben eine Rolle. Die nachfolgenden Indikatoren geben dabei einen guten Überblick über die erworbenen Qualifikationen und Berechtigungen in der österreichischen Schülerschaft:

- Abschluss der Sekundarstufe I und Schulabbruch am Ende der Schulpflicht (D1.1)
- Früher (Aus-)Bildungsabbruch im europäischen Vergleich (D1.2)
- Abschluss der Sekundarstufe II (D1.3)
- Bestehensquoten und Prüfungsnoten zur Reife- und Diplomprüfung (D1.4)
- NEETs – Jugendliche ohne Beschäftigung und nicht in Ausbildung (D1.5)
- Übergang von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit (D1.6)

In Österreich wird auf die unmittelbare Fortsetzung der Bildungslaufbahn nach Beendigung der Schulpflicht Wert gelegt. Dazu trat im Jahr 2016 das Ausbildungspflichtgesetz in Kraft, welches die verpflichtende (Aus-)Bildung für Jugendliche, die bereits ihre allgemeine Schulpflicht erfüllt haben, bis zur Vollendung des 18. Lebensjahrs vorsieht (BGBl. I Nr. 62/2016). Ziel ist es, dadurch allen Jugendlichen eine über den Pflichtschulabschluss hinausgehende Qualifikation zu ermöglichen und dem frühen (Aus-)Bildungsabbruch entgegenzuwirken (D1.1 und D1.2).

D1.1 – Abschluss der Sekundarstufe I und Schulabbruch am Ende der Schulpflicht

Ein wesentlicher Meilenstein zur Vermeidung des frühen (Aus-)Bildungsabbruchs stellt das erfolgreiche Abschließen der Sekundarstufe I dar. Dies gelingt im Jahr 2015/16 (= Ausgangskohorte) knapp drei Viertel (73,7%) aller Schüler/innen, was dem regulären Schulweg entspricht. Das restliche Viertel erreicht zum Großteil in den darauffolgenden Jahren zeitverzögert den Abschluss (Abbildung D1.1.a).

Wird die Zeit im Anschluss an die Schulpflicht näher betrachtet (Abbildung D1.1.b), zeigt sich, dass rund 6,5% der österreichischen Schüler/innen die Schullaufbahn im Jahr nach Beendigung der Pflichtschulzeit nicht fortsetzen – ein Phänomen, das vor allem Burschen mit nichtdeutscher Alltagssprache betrifft (13,6%) und das auch gegenüber 2015/16 wieder angestiegen ist. Bei Kindern mit deutscher Alltagssprache bleiben die Anteile über die Zeit hinweg relativ stabil. Im Bundesländervergleich gibt es in Wien mit einem deutlicheren Anstieg seit 2015/16 die meisten Schulabbrecher/innen (9,9%). Ebenfalls hohe, aber über die Zeit hinweg stabile Anteile sind in der Steiermark mit 7,2% zu finden. Umgekehrt am niedrigsten ist die Quote der Schulabbrecher/innen (4,5%) in Vorarlberg.

Unter Rückgriff auf europäische Daten zeigt der Geschlechtervergleich über die Jahre hinweg vor allem in den letzten Jahren einen Anstieg bei den *Early Leavers from Education and Training*, wobei die Geschlechterdifferenz seit 2016 zu Lasten der männlichen Jugendlichen/jungen Erwachsenen geht (Abbildung D1.1.c). Dennoch gelingt es Österreich mit 7,8 % auch 2019 noch, unter dem in der „Europa 2020 Strategie“ vorgegebenen und von Österreich spezifizierten Ziel von 9,5 % zu bleiben (Bundeskanzleramt 2020, S. 49 f.). Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern liegt Österreich unterhalb des EU-Schnitts sowie deutlich unterhalb der Nachbarländer Italien oder Ungarn oder Deutschland. Die Nachbarländer Schweiz oder Slowenien hingegen verzeichnen die niedrigsten Quoten im Bereich des frühen (Aus-)Bildungsabbruchs (Abbildung D1.2.a).

D1.2 – Früher
(Aus-)Bildungsabbruch im
europäischen Vergleich

Im Jahr 2019 verfügen 87 % der jungen Erwachsenen (20–24 Jahre) über einen Bildungsabschluss der Sekundarstufe II (Abbildung D1.3.a). Trotz eines tendenziellen Rückgangs seit 2016 liegt Österreich mit diesem Ergebnis über dem EU-Schnitt und übertrifft auch das bereits 2000 im Rahmen der Lissabon-Strategie festgelegte Ziel von 85 %.¹ Während einzelne Nachbarländer, wie Slowenien, die Slowakei oder auch die Schweiz etwas über der österreichischen Quote liegen, weist vor allem Deutschland mit 78 % eine deutlich niedrigere Quote auf.

D1.3 – Abschluss der
Sekundarstufe II

Betrachtet man unter den Bildungsabschlüssen nur jene, die mit dem Erwerb eines positiven Reifeprüfungszeugnisses an einer AHS oder BHS einhergehen, zeigt sich in Abbildung D1.3.b, dass der Anteil an Maturantinnen und Maturanten gemessen an der Altersgruppe der 18-/19-Jährigen bei 46,8 % liegt, wobei der Anteil der Frauen gegenüber jenem der Männer gemessen an der Wohnbevölkerung höher ist. Die Anteile der AHS-Reifeprüfungen im Vergleich zu allen absolvierten Reifeprüfungen ist v. a. durch das wachsende Angebot an BHS seit den 1990er Jahren auf Werte unter 50 % gesunken. Stabile Anteilswerte von gut 40 % zeigen sich über die letzten Jahre hinweg, ebenso wie die Tatsache, dass der Frauenanteil bei den AHS-Reifeprüfungen kontinuierlich über jenem der Männer liegt (Abbildung D1.3.c). Wird die Vorbildung der Maturantinnen und Maturanten näher betrachtet, zeigt sich, dass Schüler/innen aus der BHS zu knapp zwei Dritteln aus den allgemeinbildenden Pflichtschulen (vorwiegend Mittelschulen) in die Sekundarstufe II gewechselt sind, während sich die Oberstufe der AHS hauptsächlich aus der Unterstufe (AHS-Langform) speist. Aber auch in reinen Oberstufengymnasien ist mit 41 % der Anteil an Schülerinnen und Schülern aus einer AHS-Unterstufe relativ hoch (Abbildung D1.3.d).

1 Der in der 2000 verabschiedeten Lissabon-Strategie formulierte Bildungs-Benchmark im Bereich gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Innovation legte das Ziel fest, dass bis 2010 mindestens 85 % der 22-Jährigen in der Europäischen Union einen Sekundarstufe-II-Abschluss besitzen. Dieser Benchmark wurde in der Europa-2020-Strategie nicht neu formuliert, weshalb diese Quote nach wie vor als Referenz dient (Oberwimmer et al., 2019, Indikator D1.3).

D1.4 – Bestehensquoten zur Reife- und Diplomprüfung

92% der Schüler/innen, die letztendlich bei der Matura antreten, schließen diese positiv ab – sowohl in den AHS als auch den BHS (Abbildung D1.4.a). In der detaillierteren Betrachtung zeigt sich jedoch, dass – unabhängig vom Schultyp – Frauen tendenziell höhere Bestehensquoten aufweisen als Männer (einzige Ausnahme: Höhere Land- und Forstwirtschaftliche Schulen) – dieses Muster zeigte sich auch 2016/17 (Oberwimmer et al., 2019, Indikator D1.i). Im Bundesländervergleich sind die Unterschiede gering und liegen zwischen 90% in Wien und 94% in Oberösterreich (Abbildung D1.4.b).

Im Notenvergleich erzielen Männer in Mathematik – vor allem in den AHS – tendenziell häufiger bessere Noten, im Fach Deutsch sind es tendenziell eher die Frauen. Dieses geschlechterstereotype Phänomen ist bereits im Kompetenzerwerb in der Primarstufe und Sekundarstufe I zu beobachten (Indikatorengruppe D2). Keine nennenswerten Geschlechterunterschiede zeigen sich im Fach Englisch – hier fallen hingegen die höheren Anteile bei den sehr guten Ergebnissen in den AHS im Vergleich zu den BHS auf (Abbildung D1.4.c).

D1.5 – NEETs – Jugendliche ohne Beschäftigung und nicht in Ausbildung

Das Gelingen des Übergangs von Schule und Ausbildung in die Beschäftigung wiederum hängt einerseits von der Qualität der schulischen Ausbildung sowie den Maßnahmen der Berufsberatung und Berufsvorbereitung ab, andererseits auch vom Arbeitsmarkt und den wirtschaftlichen und demografischen Gegebenheiten. Mangels Kausalstudien lassen sich diese Faktoren nicht separieren. Das Ausmaß, in dem der Zugang zur Beschäftigung für Jugendliche gelingt, lässt sich aber international vergleichen. Im Jahr 2019 befinden sich – ähnlich wie im Jahr 2011 – 13,4% der Jugendlichen weder in Ausbildung noch in der Schule (Abbildung D1.5.a). Knapp die Hälfte davon (6,8%) befindet sich aber in einem Beschäftigungsverhältnis – ein im Vergleich zu anderen Ländern relativ hoher Wert, der auch in der Schweiz oder den Niederlanden bei knapp 6,9% liegt. Der Anteil an Jugendlichen, die sich weder in der Schule oder in Ausbildung befinden und zudem nicht beschäftigt sind (NEETs = *Not in Education, Employment, or Training*), liegt in Österreich bei 6,6%, wobei gut ein Drittel davon auf Arbeitssuche ist. Damit liegt Österreich nicht nur über dem Schnitt der EU-Länder in der OECD, sondern auch über jenem der Nachbarländer Deutschland, Slowenien oder Tschechien. Bezogen auf die Gruppe der inaktiven NEETs wird der Anteil Österreichs (4,2%) nur von Italien (7,6%) übertroffen.

In Bezug auf die Gruppe der NEETs stellt sich für weibliche Jugendliche eine tendenziell ungünstigere Situation dar als für die männlichen Jugendlichen – ein Phänomen, das sich neben Österreich in nur wenigen Ländern (z. B. Dänemark) zeigt. Mehrheitlich (u. a. in Ungarn, Slowenien, der Slowakei, Italien oder auch Frankreich) und auch im Schnitt der EU-Länder in der OECD befinden sich tendenziell eher die männlichen Jugendlichen in einer ungünstigeren Situation.

Dass der Einstieg ins Berufsleben für junge Erwachsene, die ihre Ausbildung bzw. Schulbildung (in der Sekundarstufe II) abbrechen, tendenziell länger dauert, zeigen die Abbildungen D1.6.a und D1.6.b. Nach einem erfolgreich abgeschlossenen Lehrabschluss nehmen 62% der jungen Frauen bzw. 59% der jungen Männer innerhalb von 3 Monaten die erste Erwerbstätigkeit auf. Bei den Abbrecherinnen und Abbrechern sind es 26% (Frauen) bzw. 34% (Männer). Im Bereich der Schulabschlüsse bzw. vorzeitig abgebrochenen Schullaufbahnen zeigt sich ein heterogenes Bild. Personen nach einem Schulabschluss steigen tendenziell eher später in den Beruf ein als jene nach einem Lehrabschluss, wobei Frauen im Vergleich zu Männern häufiger in den ersten 3 Monaten nach Schulabschluss eine Erwerbsarbeit aufnehmen. Aus den AHS kommend sind die Unterschiede zwischen Abbrecherinnen und Abbrechern und erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen – auf generell niedrigem Niveau – gering. Dies zeigt einmal mehr die Schwierigkeiten, mit denen Personen ohne berufsfachliche Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt konfrontiert sind (Vogtenhuber, Baumegger & Lassnigg, 2017).

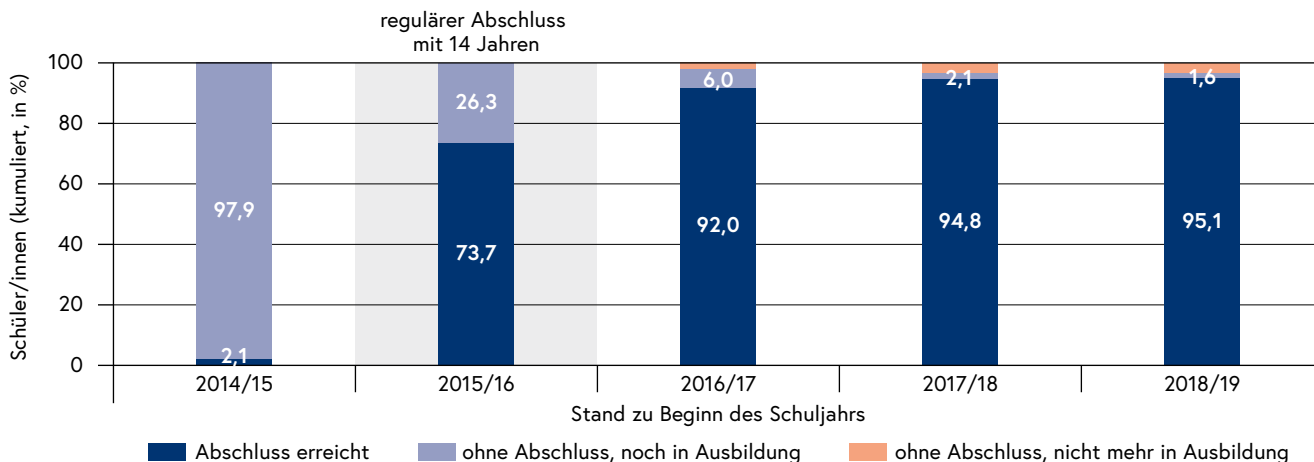


Kurz & bündig

- Rund 6,5% der österreichischen Schüler/innen setzen die Schullaufbahn im Jahr nach Beendigung der Pflichtschulzeit nicht fort – ein Phänomen, das vor allem Burschen mit nichtdeutscher Alltagssprache betrifft.
- Österreich liegt bei den Abschlussquoten in der Sekundarstufe II mit 87% über dem EU-Schnitt und übertrifft damit auch das in der Lissabon-Strategie festgelegte Ziel von 85%.
- Die Zahl der Maturantinnen und Maturanten der BHS übertrifft auch im Jahr 2019 jene der AHS. 92% der Schüler/innen, die bei der Matura antreten, schließen diese auch positiv ab – sowohl in den AHS als auch den BHS, Frauen weisen tendenziell höhere Bestehensquoten auf als Männer.
- Tendenzielle Geschlechterstereotype bei den Maturanoten. Im Notenvergleich erzielen Männer in Mathematik – vor allem in den AHS – tendenziell häufiger bessere Noten, im Fach Deutsch sind es tendenziell eher die Frauen.
- Der Anteil an Jugendlichen, die sich weder in der Schule oder in Ausbildung befinden und zudem nicht beschäftigt sind (NEETs = Not in Education, Employment, or Training), liegt in Österreich mit 6,6% über dem Schnitt der EU-Länder in der OECD.
- Der Beschäftigungszugang für junge Männer ist in Österreich etwas günstiger als für junge Frauen, aber: Eine abgeschlossene berufliche Qualifikation begünstigt für alle einen raschen Einstieg in die Erwerbstätigkeit.

D1.1 – Abschluss der Sekundarstufe I und Schulabbruch am Ende der Schulpflicht

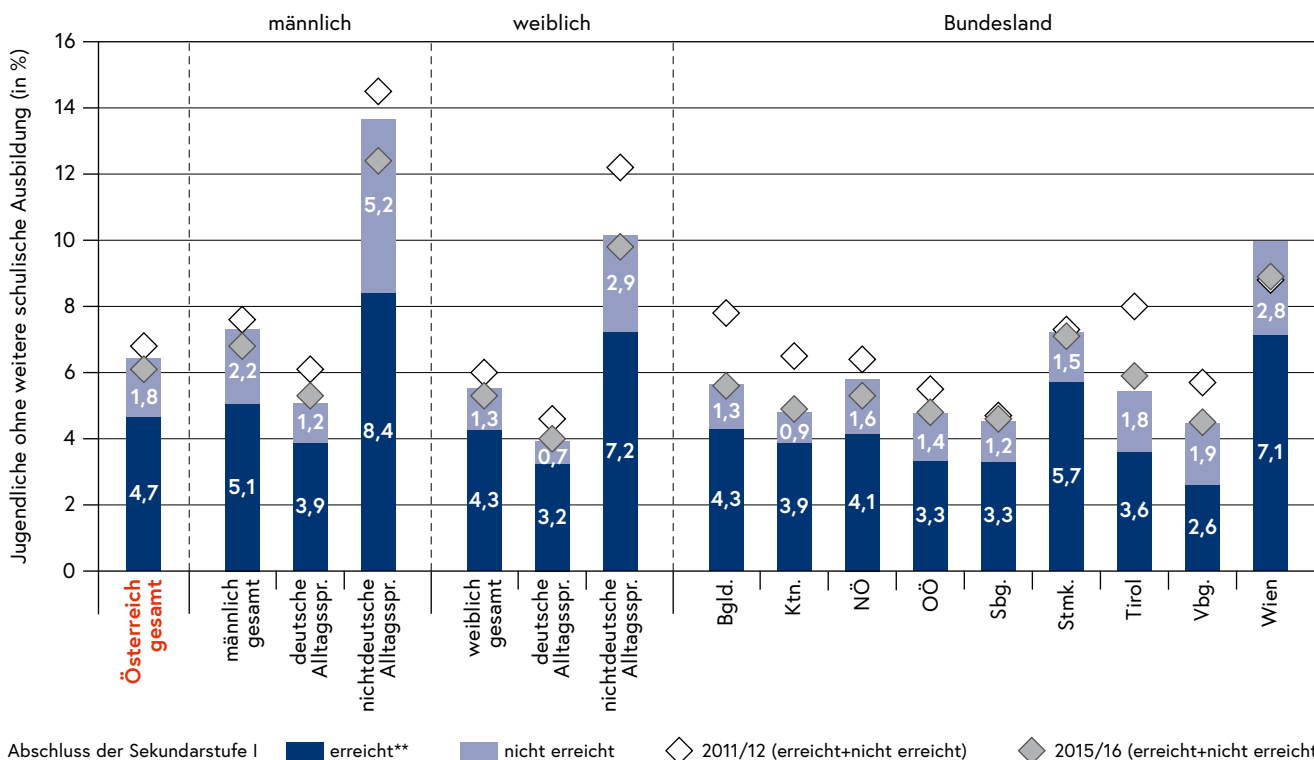
Abb. D1.1.a: Erwerb eines Abschlusses der Sekundarstufe I im Bildungsverlauf



Anmerkungen: Erreichter Abschluss über die Jahre hinweg kumulierend dargestellt. Regulärer Abschluss nach 8 Schulstufen (entspricht der Ausgangskohorte im Jahr 2015/16). Vorzeitiger Schulabschluss (2014/15) z. B. durch frühzeitige Einschulung oder Überspringen von Schulstufen. Späterer Schulabschluss durch Vorschulbesuch, Klassenwiederholung(en) oder verspätete Einschulung.

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

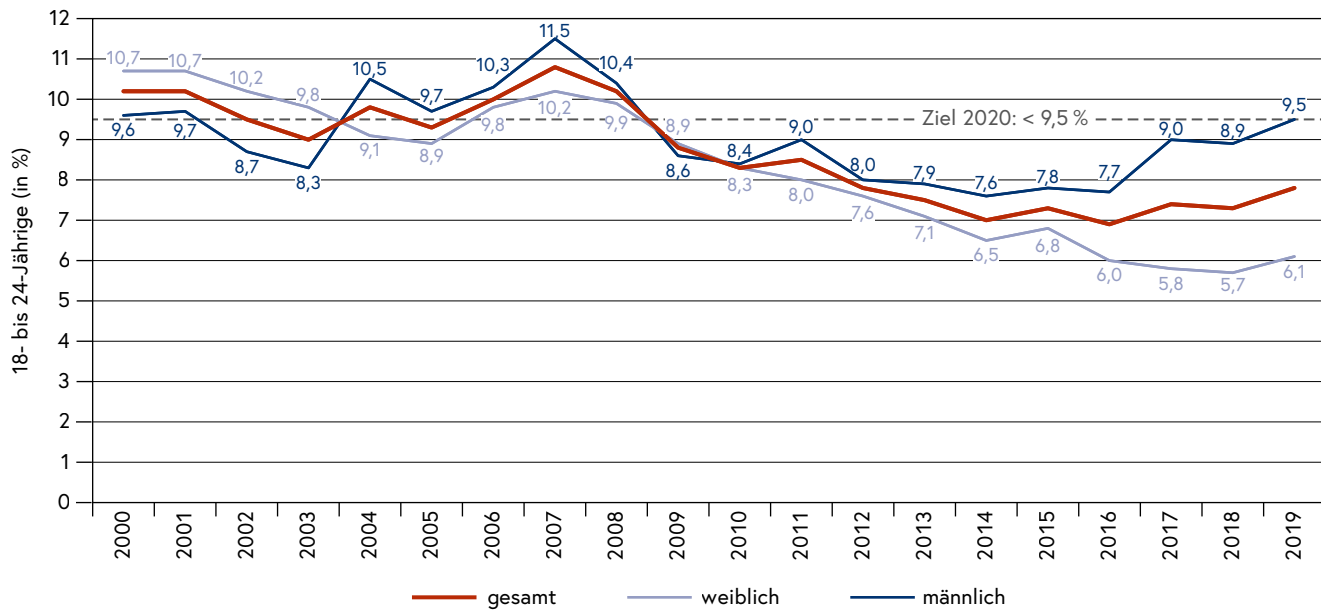
Abb. D1.1.b: Anteil der Jugendlichen ohne weitere schulische Ausbildung im Jahr nach der Absolvierung der Schulpflicht* nach Geschlecht und Alltagsprache bzw. nach Bundesländern (2018/19)



Anmerkungen: *14-jährige Schüler/innen des Schuljahrs 2017/18, die im Schuljahr 18/19 keine Schule mehr besuchen (Alter zum Stichtag 1. September 2018; bei regulärer Einschulung im Alter von 6 Jahren im Schuljahr 2017/18 im letzten Jahr der Schulpflicht). ** erfolgreicher Abschluss der 8. Schulstufe bestimmter Schularten (z. B. Hauptschule, Neue Mittelschule, AHS-Unterstufe), der zum Besuch einer weiterführenden Ausbildung berechtigt.

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

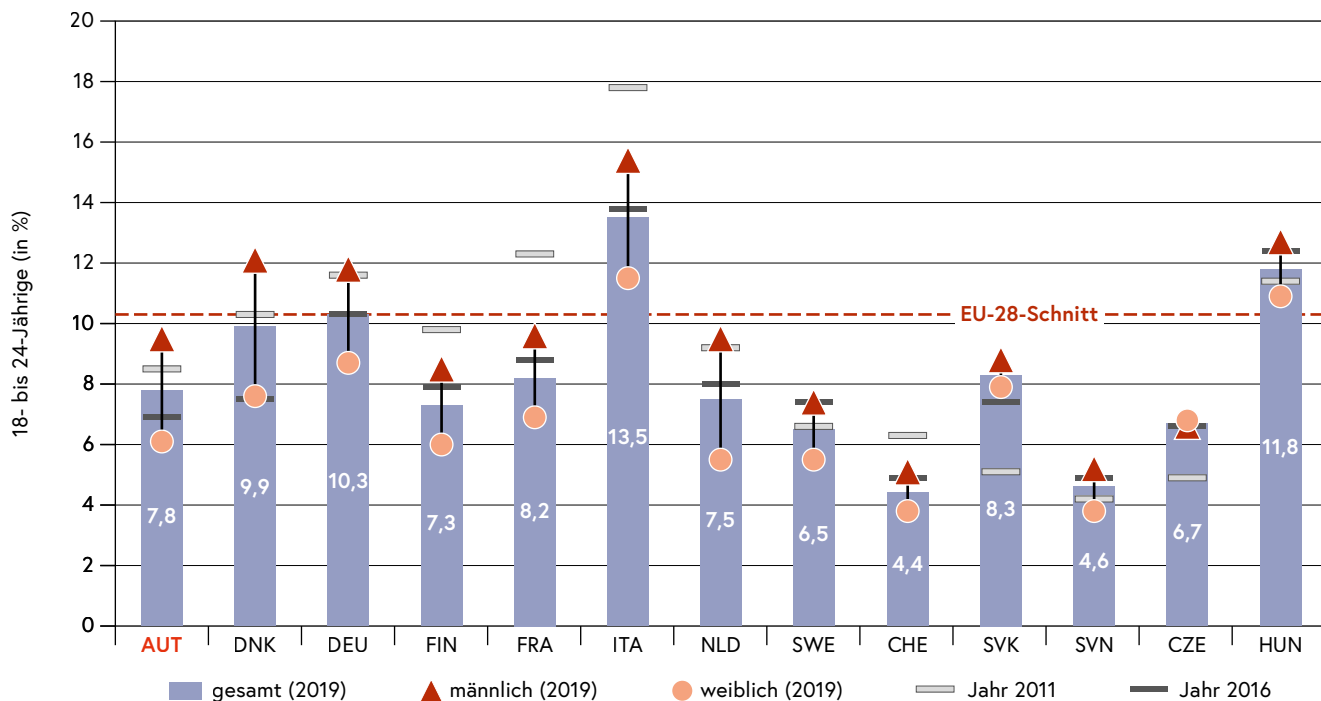
Abb. D1.1.c: Frühe Schul- und Ausbildungsabbrecher/innen nach Geschlecht im Trend (2000–2019)



Anmerkungen: Daten bis 2013 basierend auf ISCED-1997, Daten ab 2014 basierend auf ISCED-2011. Frühe Bildungsabbrecher/innen sind in dieser Darstellung definiert als Jugendliche/junge Erwachsene im Alter von 18–24 Jahren, die sich aktuell nicht in Aus- oder Weiterbildung befinden und keinen Abschluss über die ISCED-2011-Ebene 2 (Sekundarstufe I) bzw. davor die ISCED-1997-Ebene 3c hinaus aufweisen können. Quelle: Eurostat (European Labour Force Survey). Darstellung: IQS.

D1.2 – Früher (Aus-)Bildungsabbruch im europäischen Vergleich

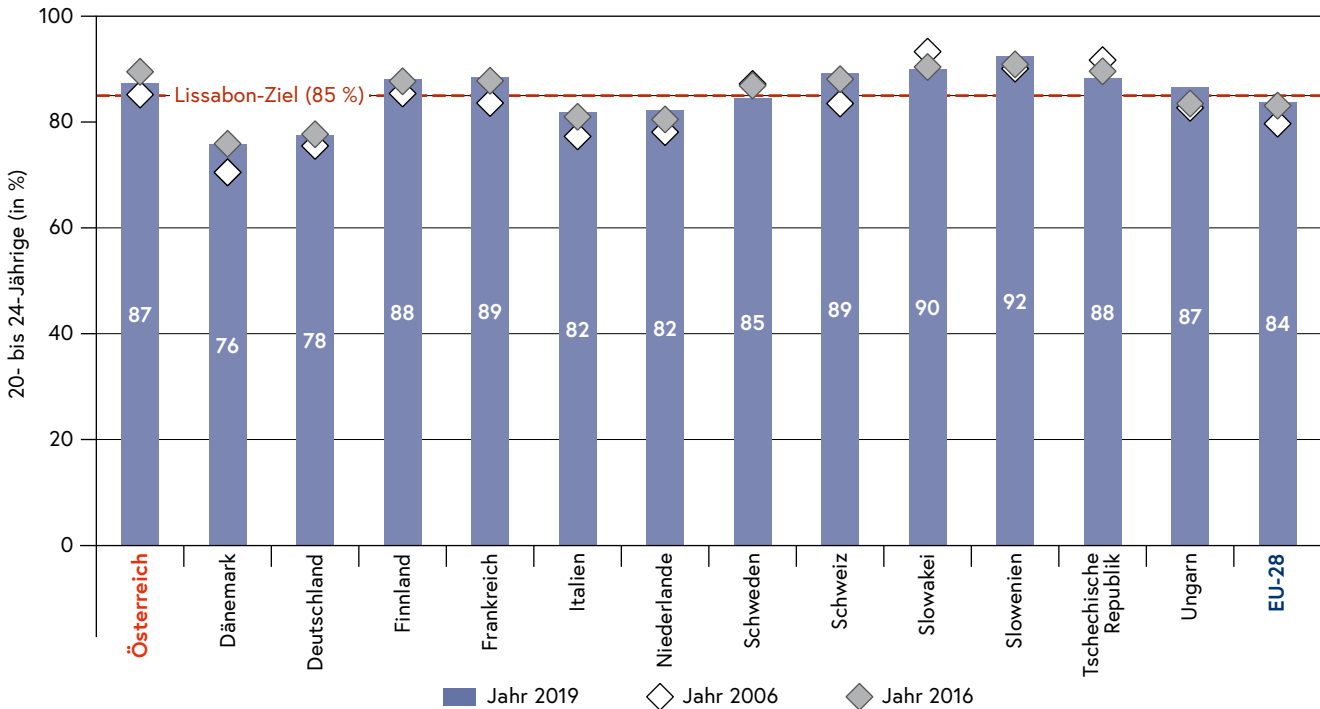
Abb. D1.2.a: Frühe Schul- und Ausbildungsabbrecher/innen im europäischen Vergleich und nach Geschlecht (2019)



Anmerkungen: Daten bis 2013 basierend auf ISCED-1997, Daten ab 2014 basierend auf ISCED-2011. Der EU-28-Schnitt umfasst die 28 EU-Staaten im Jahr 2019. Quelle: Eurostat (European Labour Force Survey). Darstellung: IQS.

D1.3 – Abschluss der Sekundarstufe II

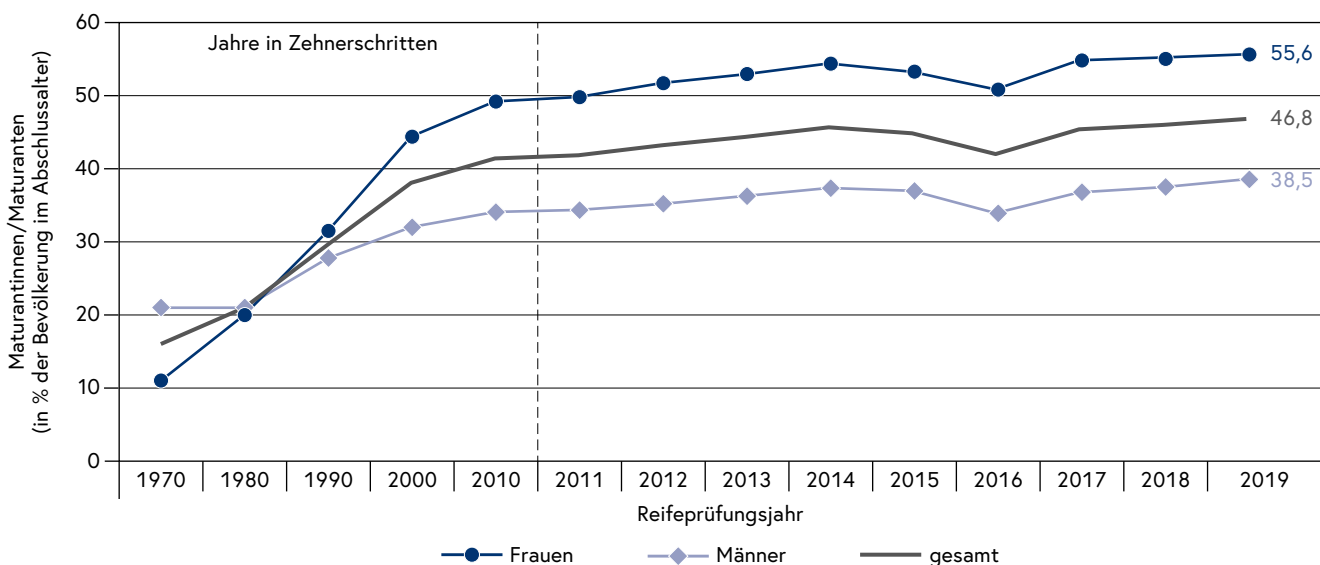
Abb. D1.3.a: Anteil der 20- bis 24-jährigen Personen mit zumindest einem Abschluss in der Sekundarstufe II* im europäischen Vergleich (2019)



Anmerkungen: * Sekundarstufe II gemäß ISCED-Klassifikation. Daten bis 2013 basierend auf ISCED-1997, Daten ab 2014 basierend auf ISCED-2011. In der Berechnung/Darstellung werden auch Personen, die die 3. Klasse einer BHS oder einen Lehrabschluss erfolgreich absolviert haben, den Abschlüssen der Sekundarstufe II zugerechnet.

Quelle: Eurostat (European Labour Force Survey). Darstellung: IQS.

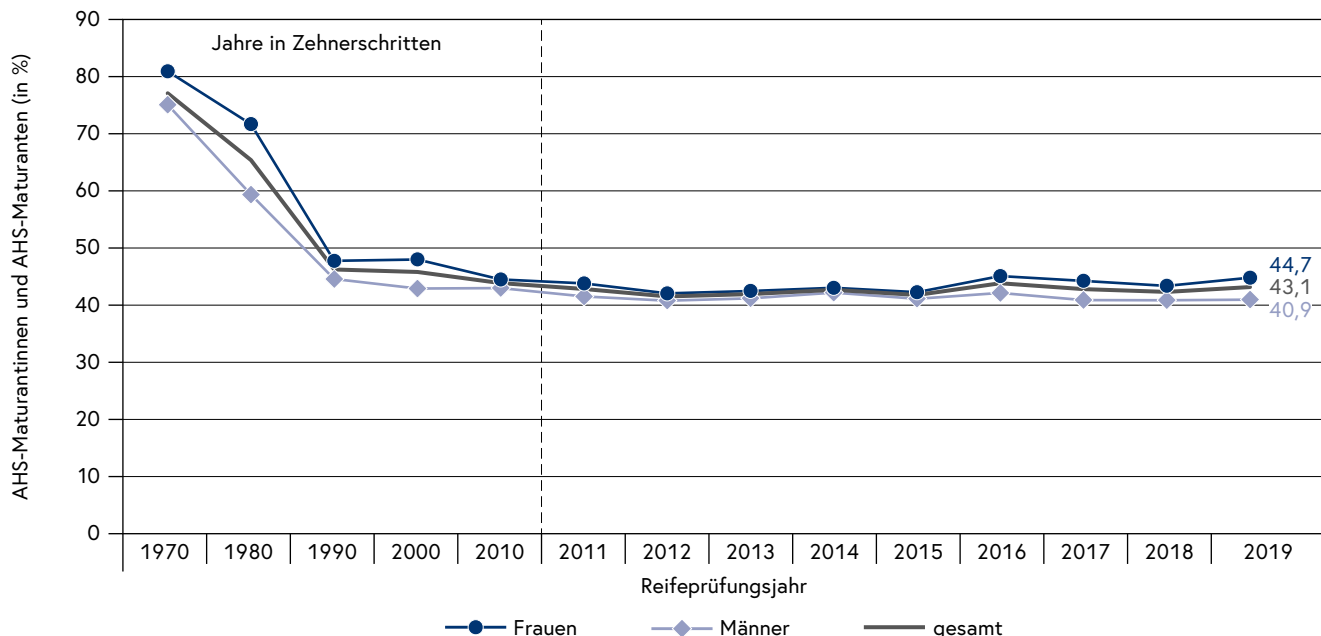
Abb. D1.3.b: Reifeprüfungsquoten nach Geschlecht im Trend (1970–2019)



Anmerkungen: Berechnung der jährlichen Reifeprüfungsquote durch den Anteil an Maturantinnen und Maturanten an der Wohnbevölkerung, gemessen als arithmetisches Mittel der 18- und 19-Jährigen. Darin ebenfalls inkludiert sind Sonderformen wie Aufbaulehrgänge, Schulen für Berufstätige und Externistenreifeprüfungen sowie Kollegs und Lehrgänge für Sonderpädagogik (Folgeabschlüsse).

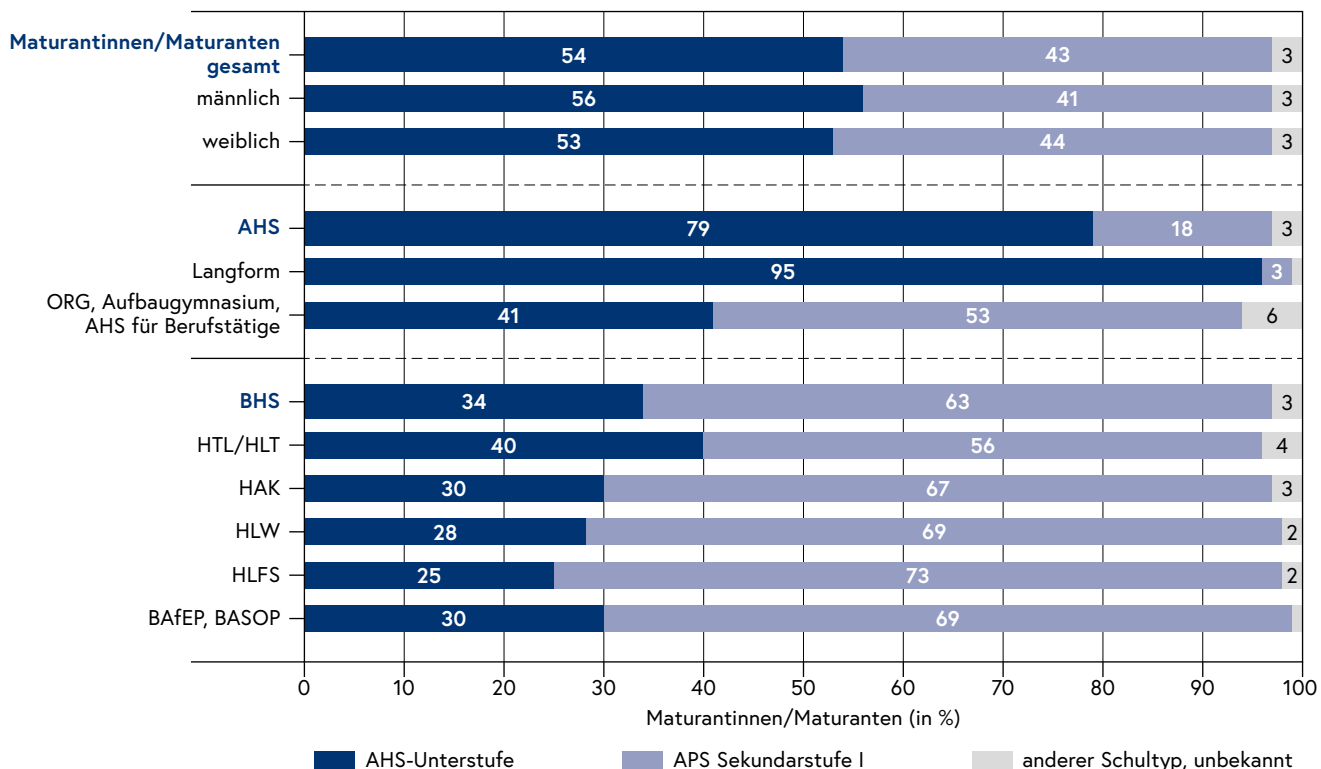
Quellen: Statistik Austria (Bevölkerungstatistik, Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D1.3.c: Anteil an AHS-Reifeprüfungen nach Geschlecht im Trend (1970–2019)



Anmerkung: Berechnung des jährlichen AHS-Reifeprüfungsanteils an allen Maturantinnen und Maturanten.
 Quellen: Statistik Austria (Bevölkerungsstatistik, Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

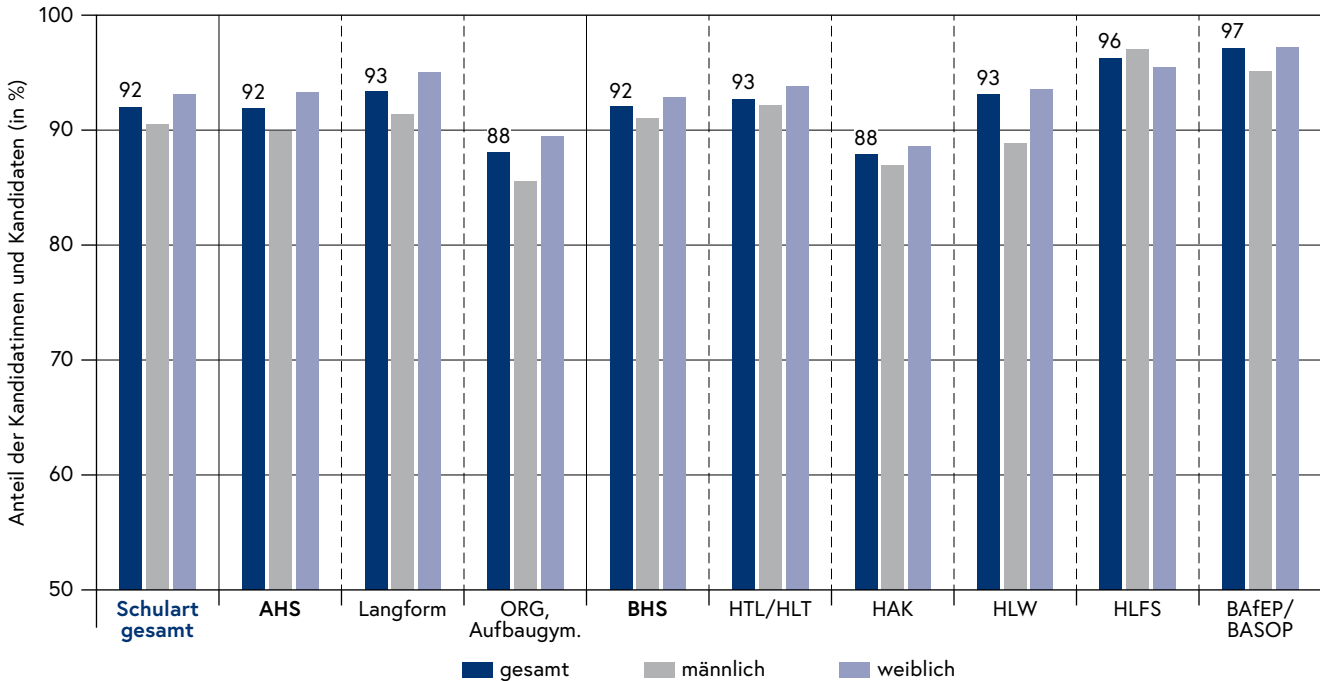
Abb. D1.3.d: Vorbildung der Maturantinnen und Maturanten (2019)



Anmerkung: Inkl. Aufbaulehrgängen und Schulen für Berufstätige, ohne Kollegs und Lehrgänge für Sonderpädagogik (Diplomprüfungen als Zweit- bzw. Folgeabschlüsse).
 Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

D1.4 – Bestehensquoten und Prüfungsnoten zur Reife- und Diplomprüfung

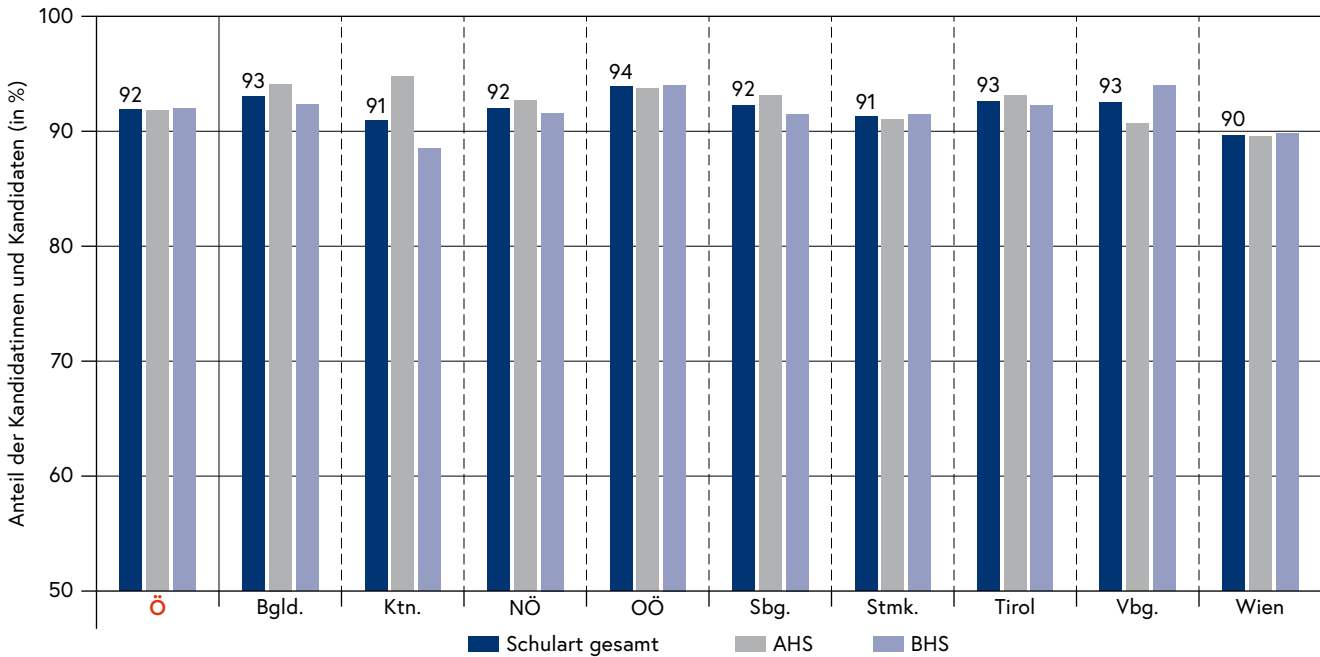
Abb. D1.4.a: SRDP-Bestehensquoten nach Schulart und Geschlecht (2019)



Anmerkung: Bestehensquoten beziehen sich auf die erfolgreiche Absolvierung aller drei Säulen der teilstandardisierten Reife- und Diplomprüfung: 1) eine vorwissenschaftliche Arbeit an den AHS bzw. Diplomarbeit an den BHS, 2) schriftliche Klausurprüfungen (inkl. mündlicher Kompensationsprüfungen), welche in standardisierten Fächern standardisiert und in nichtstandardisierten Prüfungsfächern nichtstandardisiert abgehalten werden, und 3) nichtstandardisierte mündliche Prüfungen.

Quelle: BMBWF. Darstellung: IQS.

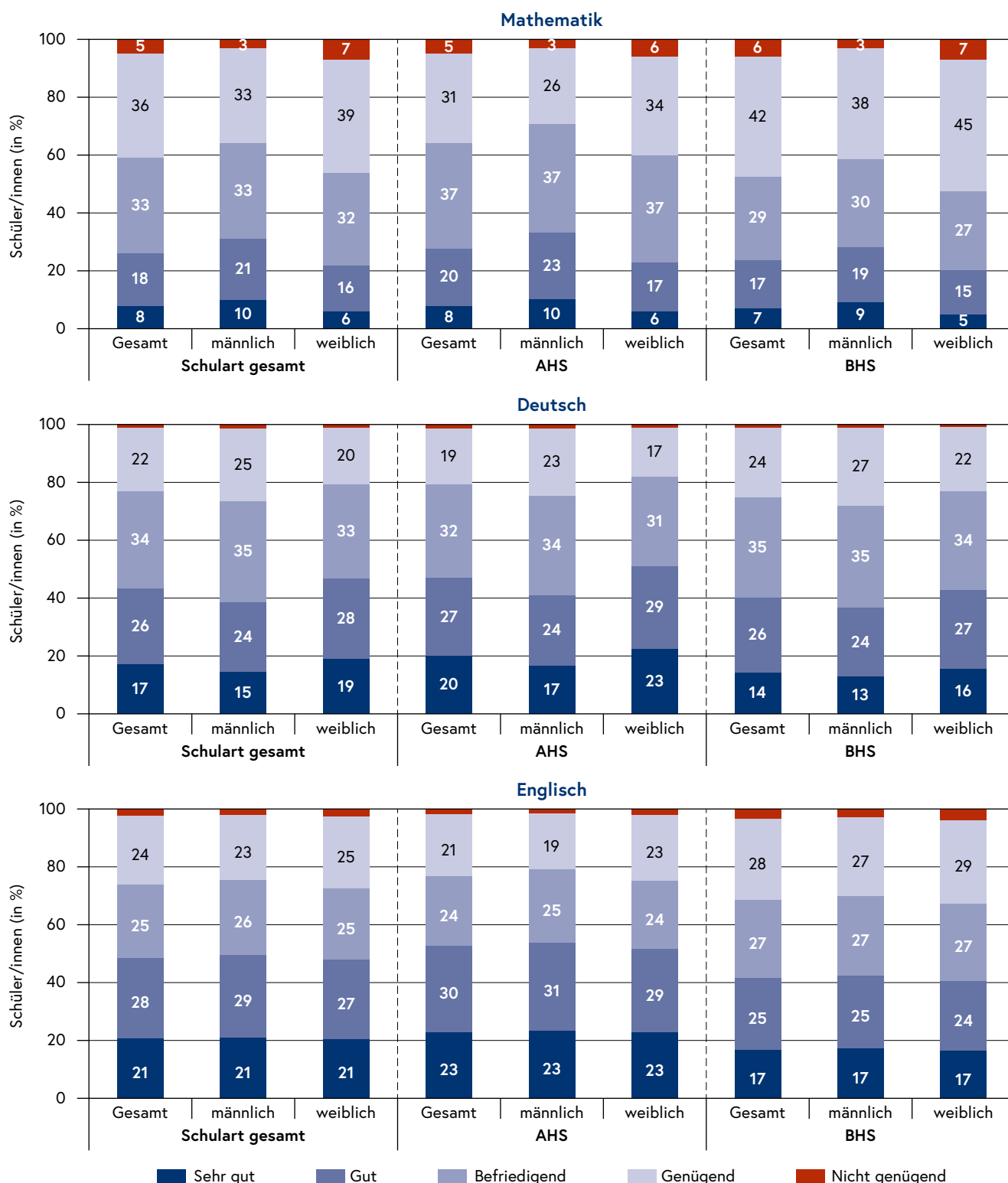
Abb. D1.4.b: SRDP-Bestehensquoten nach Schulart im Bundesländervergleich (2019)



Anmerkung: siehe Anmerkung von Abb. D1.4.a.

Quelle: BMBWF. Darstellung: IQS.

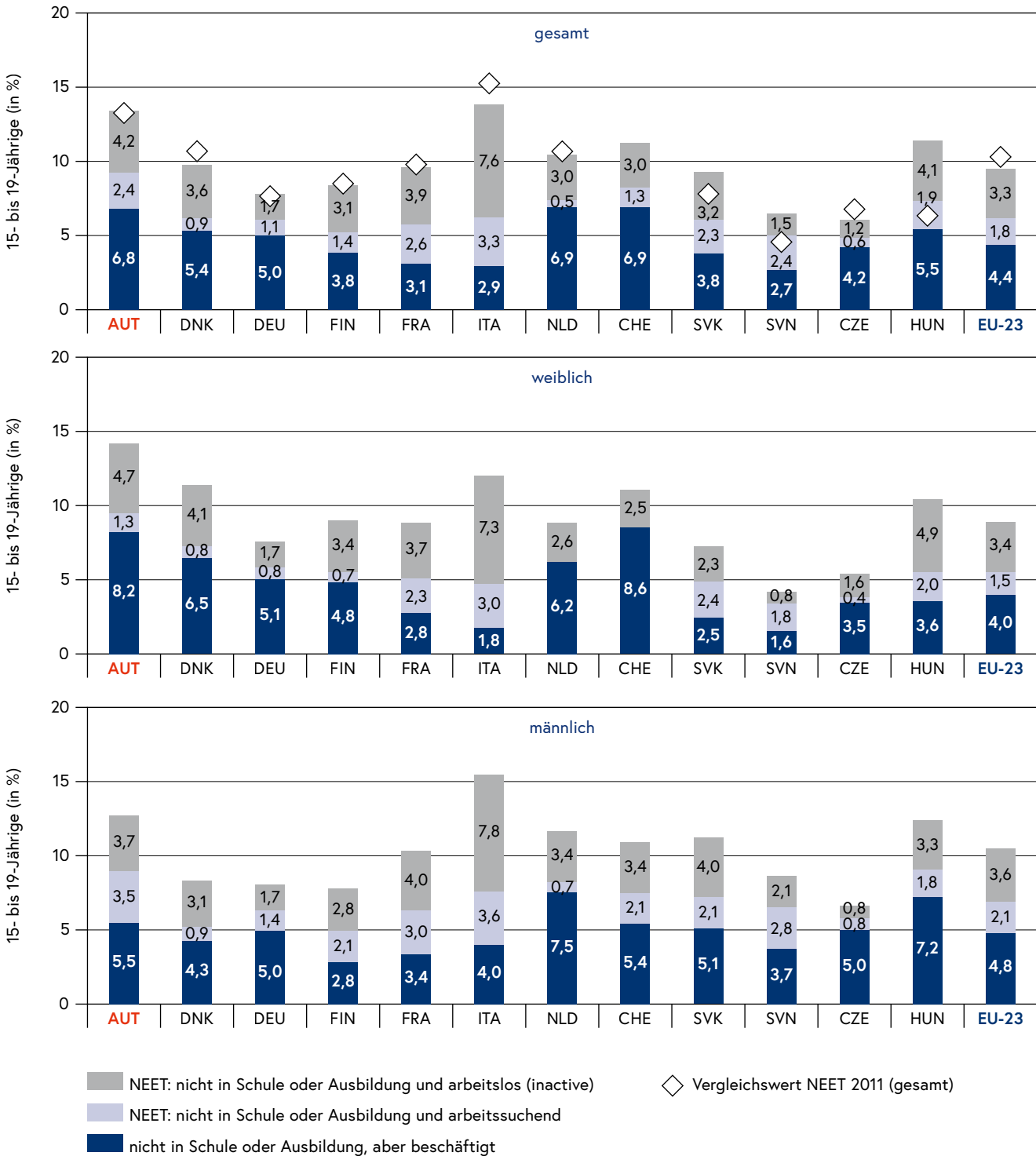
Abb. D1.4.c: Reifepfungsnoten in Mathematik, Deutsch und Englisch nach Schulart und Geschlecht (Haupttermin 2019)



Anmerkung: Note im jeweils standardisierten Prüfungsfach zum Haupttermin (inkl. Kompensationsprüfung).
Quelle: BMBWF. Darstellung: IQS.

D1.5 – NEETs – Jugendliche ohne Beschäftigung und nicht in Ausbildung

Abb. D1.5.a: Anteil der 15- bis 19-Jährigen, die sich nicht in Schule oder Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus und Geschlecht im Vergleich mit ausgewählten Ländern (2019)

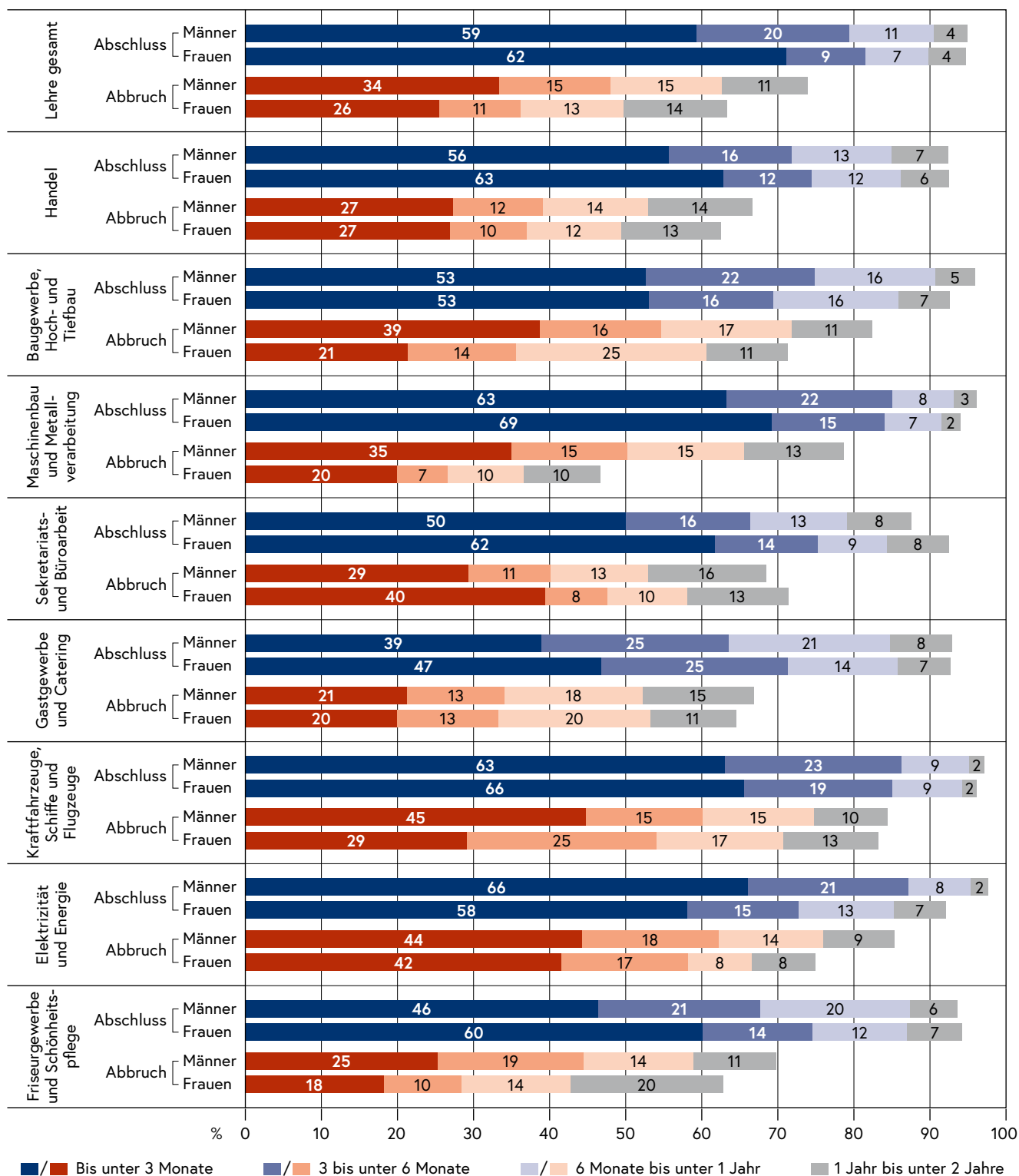


Anmerkung: EU-23 sind die 23 Länder der EU, die 2019 auch Mitglied der OECD waren. Für die Schweiz liegt kein Vergleichswert zum Jahr 2011 vor.

Quelle: OECD. Darstellung: IQS.

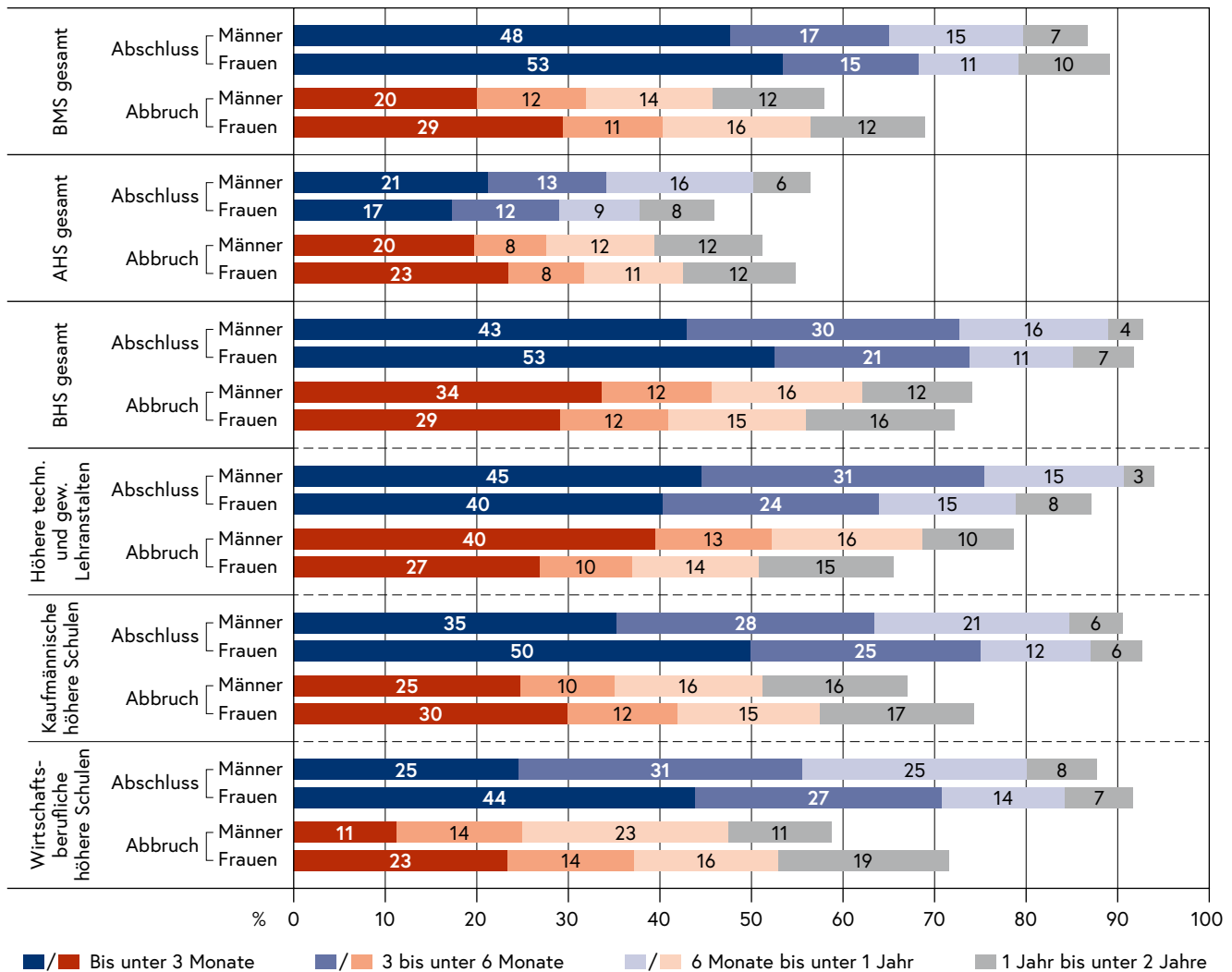
D1.6 – Übergang von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit

Abb. D1.6.a: Dauer bis zur Aufnahme der ersten Erwerbstätigkeit* nach Ausbildungsabschluss bzw. -abbruch** (2016/17)



Anmerkungen: * Um Zeiten von Präsenz-/Zivildienst bereinigte Dauer. ** Die Population wird auf Personen eingeschränkt, die innerhalb der ersten 2 Jahre nach dem Ausbildungs- bzw. Schulabschluss bzw. -abbruch keine weitere Ausbildung besucht haben. Der pro Balken nicht dargestellte Anteil auf 100% bezieht sich auf jene Personen, die in zwei Jahren nach Abschluss bzw. Abbruch in keine Erwerbstätigkeit eingetreten sind. Quelle: Statistik Austria (BibEr). Darstellung: IQS.

Abb. D1.6.b: Dauer bis zur Aufnahme der ersten Erwerbstätigkeit* nach Schulabschluss bzw. -abbruch** (2016/17)



Anmerkung: siehe Anmerkungen unter Abb. D1.6.a.

Quelle: Statistik Austria (BibEr). Darstellung: IQS.

D2 – Kompetenzerwerb

Neben schulisch erworbenen Abschlüssen und Qualifikationen zählt auch der Kompetenzerwerb zum Output des Schulsystems. Dabei beschreibt die nachfolgende Indikatorengruppe D2 sowohl den Kompetenzerwerb anhand fachlicher Leistungen als auch anhand von weicheren Dimensionen, wie dem erworbenen fachlichen Selbstkonzept oder der Freude an einem Fach. Für die Berechnungen und Darstellungen wird dafür sowohl auf Daten aus den bis 2019 durchgeführten nationalen Bildungsstandardüberprüfungen² als auch auf Informationen aus den internationalen Leistungsstudien, an denen Österreichs Schulen teilgenommen haben, zurückgegriffen.

Für das österreichische Schulsystem definieren gesetzlich verankerte Bildungsstandards, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in der Regel bis zum Ende der 4. bzw. 8. Schulstufe erwerben sollen. Wie gut es dem Schulsystem gelingt, Schüler/innen mit grundlegenden Kompetenzen auszustatten, wurde bis 2019 jährlich im Rahmen von flächendeckenden Standardüberprüfungen (BIST-Ü) in unterschiedlichen Domänen (Fächern) erhoben. Die beiden letzten Standardüberprüfungen widmeten sich 2018 dem Fach Mathematik in der 4. Schulstufe (Primarstufe) sowie 2019 dem Fach Englisch in der 8. Schulstufe (Sekundarstufe I).

Am Ende der Primarstufe erreichen zwei Drittel der österreichischen Schülerinnen und Schüler (66 %) die Bildungsstandards in Mathematik und verfügen somit über das geforderte Kompetenzniveau in allen Teilbereichen des Lehrplans Mathematik. Weitere 16 % übertreffen diese Anforderungen. Damit ist der Anteil an Spitzenschülerinnen/-schülern doppelt so hoch wie jener derer, die die Bildungsstandards nicht erreichen (8 %). Letzteren fehlen grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten in Mathematik am Ende der Volksschule (Abbildung D2.1.a). Die Ergebnisse in den Standardüberprüfungen in Mathematik zeigen dabei seit der Ausgangsmessung im Jahr 2010 (Baseline-Testung) eine kontinuierliche Verbesserung der Kompetenzen, wobei die Veränderung der Kompetenzen von 2013 auf 2018 bei den Buben deutlicher zunahm als bei den Mädchen, wodurch der Gender-Gap vor dem Übergang in die Sekundarstufe I zugenommen hat (Abbildung D2.1.b).

Im Bundesländervergleich zeigt Abbildung D2.1.c, dass die Bundesländer Salzburg, das Burgenland und Oberösterreich die höchsten Kompetenzwerte auf der kontinuierlichen Skala erzielen, während Bundesländer wie Wien oder Kärnten – Wien auch in Bezug auf die Anteile an Schülerinnen und Schülern, die die Bildungsstandards nicht erreichen (Abbildung D2.1.a) – das Schlusslicht bilden. Die österreichweite Verbesserung der Kompe-

D2.1 – Kompetenzerwerb
in Mathematik am Ende
der Primarstufe

2 Als nationale Leistungsmessung wird anstelle der BIST-Ü künftig das bestehende und bekannte Instrument der Informellen Kompetenzmessung (IKM) zur individuellen Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}) ausgebaut und nach aktuellem Planungsstand ab dem Schuljahr 2021/22 flächendeckend umgesetzt (siehe dazu <https://iqs.gv.at/themen/nationales-monitoring/informelle-kompetenzmessung-ikm/von-der-ikm-zur-ikm-plus>).

tenzen von 2013 auf 2018 um durchschnittlich 18 Punkte zeigt sich in den Bundesländern in unterschiedlichem Ausmaß, wobei die stärkste positive Entwicklung in Vorarlberg mit einem mehr als doppelt so hohen Punktzuwachs ersichtlich ist (Abbildung D2.1.c bzw. im online verfügbaren Datenmaterial). Werden jedoch die substanziellen Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft in den einzelnen Bundesländern berücksichtigt³, reduzieren sich diese Unterschiede auf ein geringeres Ausmaß. 2018 führen die absolut gesehen guten Ergebnisse von Salzburg und Oberösterreich dazu, dass diese die jeweils bevölkerungsadjustierten Erwartungswerte deutlich übertreffen. Wiens empirisch niedriges Ergebnis entspricht – im Gegensatz zu Kärnten oder Niederösterreich – etwa dem bevölkerungsadjustiert erwartbaren Bereich.

Eine höhere soziale Benachteiligung an Schulen⁴ führt im Schnitt zu geringeren Schülerleistungen (Abbildung D2.1.e). Diese Effekte bestehen außer im Burgenland in allen Bundesländern, wobei die Spanne zwischen Schülerinnen und Schülern aus Schulen mit geringer sozialer Benachteiligung und jenen aus Schulen mit sehr hoher sozialer Benachteiligung in der Steiermark und in Wien am deutlichsten ausfällt. Demgegenüber zeigen sich im Burgenland die geringsten Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen, wobei das Burgenland als einziges Bundesland auch einen vernachlässigbar niedrigen, grafisch nicht dargestellten Anteil an Schülerinnen und Schülern, der Schulen mit einer sehr hohen sozialen Benachteiligung besucht, aufweist. Schulen mit hoher sozialer Benachteiligung kommen in urbanen Gebieten häufiger vor als in ländlichen Regionen (siehe dazu auch Indikator A2). Schüler/innen in dicht besiedelten, überwiegend städtischen Gebieten weisen somit im Schnitt niedrigere Kompetenzen auf als Schüler/innen in mittel besiedelten bzw. ländlichen Regionen. Im Ländervergleich zeigen Bundesländer ohne urbane Regionen einerseits die geringsten Unterschiede in Niederösterreich und im Burgenland, andererseits die größte Differenz in Vorarlberg, wobei Schüler/innen in den dünn besiedelten Regionen Vorarlbergs das mit Abstand beste Ergebnis erzielen (Abbildung D2.1.d).

D2.2 – Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Primarstufe im internationalen Vergleich

Der positive Trend im Hinblick auf die Mathematikkompetenzen zeigt sich bei Österreichs Schülerinnen und -schülern in der 4. Schulstufe auch im internationalen Vergleich (Abbildung D2.2.a). Mit einem Ergebnis von 539 Punkten konnte 2019 ein signifikant besseres Ergebnis als 2011 erzielt werden. Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern liegt Österreich in Mathematik mit einer Differenz von 27 Punkten zum Spitzenreiter Nordirland an sechster Stelle und somit nicht nur signifikant über dem internationalen TIMSS-Schnitt (501 Punkte), sondern auch deutlich über dem EU-Schnitt von 527 Punkten. Eher durchschnittlich fallen hingegen die Ergebnisse im Bereich der Naturwissenschaften

-
- 3 Der bevölkerungsadjustierte Mittelwert repräsentiert die Leistung der Schüler/innen eines Bundeslands, die zu erwarten wäre, wenn für sie die gesamtösterreichischen Modellparameter gelten würden, d. h., „Welches Ergebnis wäre für ein Bundesland aufgrund seiner Bevölkerungsstruktur zu erwarten?“.
 - 4 Die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule wird über den Index der sozialen Benachteiligung ermittelt, der in weiterer Folge in vier Indexgruppen (gering, mittel, hoch, sehr hoch) kategorisiert wird (siehe Einleitung von Teil 2).

aus (Abbildung D2.2.b). Hier liegen Österreichs Volksschüler/innen mit 522 Punkten im europäischen Mittelfeld und haben sich gegenüber 2011 signifikant verschlechtert.

Am Ende der 8. Schulstufe zeigen die aktuellen Ergebnisse aus der nationalen Bildungsstandardüberprüfung in Englisch solide hohe Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern. Die Kriterien der Erreichung der Bildungsstandards werden in diesem Fach jedoch nicht anhand von Bildungsstandardstufen, sondern anhand der Niveaus des international anerkannten Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS), beschrieben. Ziel am Ende der 8. Schulstufe ist es, ein Sprachniveau von A2 bzw. unter förderlichen Begleitumständen auch die Erreichung von ausgewiesenen Fertigkeiten auf B1 zu erreichen (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens, 2020, S. 20). Im Lesen englischer Texte erreicht über die Hälfte der Schüler/innen (54 %) das GERS-Niveau A2, weitere 42 % das GERS-Niveau B1 oder darüber. Nur 4 % der Schüler/innen weisen Defizite im Erwerb von Lesekompetenzen in Englisch auf. Die Kompetenzen im Verstehen der englischen Sprache (Hören) fallen noch besser aus. Lediglich in der schriftlichen Anwendung der englischen Sprache gibt es mit 23 % einen höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern, die auf dem Niveau A1 oder darunter verortet sind und somit nicht das gewünschte Ziel erreichen (Abbildung D2.3.a).

D2.3 – Kompetenzerwerb
in Englisch am Ende
der Sekundarstufe I

Kompetenzunterschiede zwischen den Schulsparten der allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS) und allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) sind aufgrund des zweigliedrigen Schulsystems in der Sekundarstufe I im Wesentlichen eine Folge des Selektionsprozesses nach der Volksschule (Breit, Pointinger, Pacher, Neubacher & Wiesner, 2018, S. 37 f.). Die besonders guten Leistungen im Hören, gefolgt von Lesen, zeigen sich aber sowohl bei den AHS als auch bei den APS (Abbildung D2.3.a). Wie in der 4. Schulstufe in Mathematik lässt sich auch am Ende der Sekundarstufe I in Englisch Lesen eine kontinuierliche Verbesserung der Kompetenzen über die Jahre hinweg abbilden (Abbildung D2.3.b).

Im Vergleich der Bundesländer zeigt sich in Englisch Lesen ein Punktunterschied von 20 Punkten zwischen dem höchsten Kompetenzwert im Burgenland und dem niedrigsten Ergebnis in Kärnten. Trotz in Summe geringer Unterschiede werden die besten Ergebnisse wie in Mathematik auf der 4. Schulstufe im Burgenland und in Salzburg sowie Oberösterreich erzielt – wobei in Englisch Lesen diese Bundesländer Ergebnisse erzielen, die darüber hinaus auch über jenen liegen, die aufgrund der Bevölkerungsstruktur zu erwarten wären (= bevölkerungsadjustierte Mittelwerte, Abbildung D2.3.c bzw. Fußnote 4, S. 302). Sichtbar unter den Erwartungen liegt – analog zur 4. Schulstufe in Mathematik – das Bundesland Kärnten.

AHS-Standorte sind vor allem im urbanen Raum angesiedelt und führen aufgrund der Selektionsmechanismen eine deutlich homogenere Schülerschaft als die APS. Im Hinblick auf die Ergebnisse nach Urbanisierungsgrad (Abbildung D2.3.d) lassen sich österreichweit in den AHS in Englisch Lesen kaum Unterschiede erkennen – nur einzelne Bundesländer,

wie das Burgenland oder die Steiermark zeigen etwas größere regionale Unterschiede im AHS-Bereich. In den APS fallen Schüler/innen aus dicht besiedelten Gebieten (sofern vorhanden) österreichweit gegenüber jenen aus dünn besiedelten Gebieten zurück. Schüler/innen aus Schulen mit geringer sozialer Benachteiligung erzielen im Schnitt höhere Kompetenzen als jene aus Schulen mit (sehr) hoher sozialer Benachteiligung, wobei Schulen mit sehr hoher sozialer Benachteiligung in den meisten Bundesländern mit Ausnahme Wiens und Oberösterreichs (siehe Online-Datenmaterial) nur im Pflichtschulbereich vorkommen.. Die Kompetenzunterschiede zwischen den vier Kategorien der sozialen Benachteiligung (siehe Fußnote 5, S. 302 bzw. Einleitung) sind durch die heterogenere Schülerschaft in den APS deutlich größer als in den AHS. Schüler/innen aus sehr hoch benachteiligten APS schneiden vor allem in der Steiermark unterdurchschnittlich, in Vorarlberg und Kärnten hingegen überdurchschnittlich ab (Abbildung D2.3.e).

D2.4 – Kompetenzen 15-/16-Jähriger Schüler/innen im internationalen Vergleich

Aus internationaler Perspektive zeigen Ergebnisse aus PISA 2018 bei Schülerinnen und Schülern am Ende der Schulpflicht (15-/16-Jährige) im Hinblick auf den OECD-Referenzwert durchschnittliche Ergebnisse, die in allen Fächern seit 2015 zudem sehr stabil blieben. In Lesen (484 Punkte) sowie in den Naturwissenschaften (490 Punkte) liegen Österreichs Schüler/innen im Bereich des OECD-Schnitts bzw. tendenziell leicht unterhalb des EU-23-Schnitts. Nur in Mathematik liegt das Ergebnis von Österreichs Schülerinnen und Schülern deutlicher über dem OECD-Schnitt und im europäischen Vergleich liegen nur Estland und die Niederlande substanziell über dem österreichischen Mittel (Abbildung D2.4.a–c).

Der Anteil an Österreichs Spitzenschülerinnen und -schülern nach OECD-Definition liegt in Mathematik bei 13% und somit um 5 Prozentpunkte hinter den Niederlanden mit den meisten Spitzenschülerinnen und -schülern im EU-Ländervergleich. In Lesen (7%) und den Naturwissenschaften (6%) ist der Anteil der Spitzengruppe nur halb so hoch. Somit zeigen bei PISA Österreichs 15-/16-jährige Schüler/innen im Fächervergleich die besten Leistungen in Mathematik (Abbildung D2.4.d).

D2.5 – Fachliches Selbstkonzept und Lernfreude

Motivation, positive Lerneinstellung und ausgeprägte Interessen sind individuelle Merkmale, die maßgeblich durch schulische Lernerfahrungen geprägt sind. Neben der Vermittlung von Kompetenzen sollte es Ziel des Unterrichts sein, auch ein stimmiges (fachliches) Selbstkonzept, d. h., wie Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Fähigkeiten über sich selbst denken, zu ermitteln und Freude am Fach und am Lernen zu wecken bzw. zu fördern (Schreiner et al., 2018, S. 33 f.), wobei das Selbstkonzept der Schüler/innen und deren Freude am Fach wechselseitig mit dem Kompetenzerwerb einhergeht.

Deutliche Unterschiede im Vergleich der 4. und 8. Schulstufe zeigen sich bei der Freude an den einzelnen Fächern (Abbildung D2.5.b). Während in der Volksschule noch mehr als drei Viertel aller Schülerinnen und Schüler Mathematik mögen und nicht langweilig finden, reduziert sich dieser Anteil bei den Schülerinnen und Schülern in der 8. Schulstufe auf 50 bzw. 60%. Ähnlich niedrig ist die Freude am Fach Deutsch. Im Gegensatz dazu ist die

Freude am Fach Englisch in der 8. Schulstufe ähnlich hoch wie die Freude an Mathematik und Deutsch am Ende der Volksschule. Positiv anzumerken ist, dass die Freude an den Fächern Mathematik und Englisch im Vergleich zu früheren BIST-Erhebungen leicht zunimmt.

Unabhängig von der Schulstufe verfügen Buben über ein höheres Selbstkonzept in und mehr Freude an Mathematik als Mädchen. Beim Vergleich im Hinblick auf den Migrationshintergrund zeigt sich dieses Bild nicht. Kinder mit Migrationshintergrund verfügen im Schnitt über ein niedrigeres Selbstkonzept, jedoch über ein höheres Maß an Freude an Mathematik. Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern aus AHS und APS zeigen sich nur tendenziell beim mathematischen Selbstkonzept, wobei jenes der AHS-Schüler/innen etwas höher ausfällt (Abbildung D2.5.c). Ein höheres Selbstkonzept in Mathematik hängt auch mit höheren mathematischen Kompetenzen zusammen – ein Zusammenhang, der sich bei der Freude an Mathematik nicht in diesem Ausmaß zeigt (Abbildung D2.5.d).

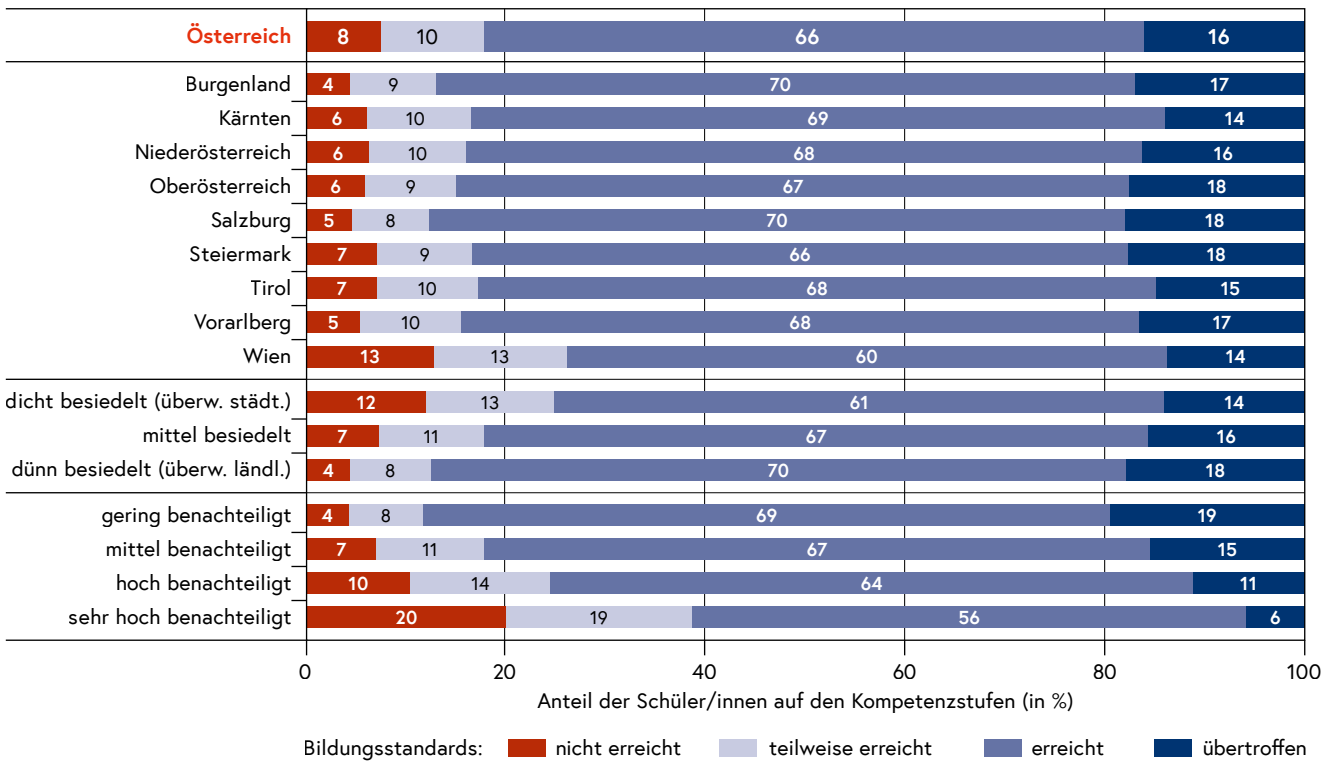


Kurz & bündig

- Am Ende der Primarstufe erreichen oder übertreffen 82% der Schülerinnen und Schüler die Bildungsstandards in Mathematik, weitere 10% erreichen sie zumindest teilweise. Der Anteil jener Schüler/innen, die die Bildungsstandards übertreffen, ist doppelt so groß wie jener, der sie nicht erreicht.
- Es lässt sich eine deutliche Verbesserung in Mathematik – sowohl im nationalen als auch internationalen Vergleich – beobachten.
- Eine höhere soziale Benachteiligung an Schulen führt zu geringeren mittleren Schülerleistungen. Schulen mit hoher sozialer Benachteiligung kommen in urbanen Gebieten häufiger vor als in ländlichen Regionen. Schüler/innen in dicht besiedelten, überwiegend städtischen Gebieten weisen somit im Schnitt niedrigere Kompetenzen auf als Schüler/innen in mittel besiedelten bzw. ländlichen Regionen.
- Am Ende der 8. Schulstufe zeigen die aktuellen Ergebnisse aus der nationalen Bildungsstandardüberprüfung in Englisch solide hohe Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern. In der AHS-Schülerschaft gibt es de facto nur noch wenige leistungsschwache Schüler/innen in Englisch Lesen und Hören.
- Neben der Vermittlung von Kompetenzen gilt es, ein fachliches Selbstkonzept (Selbsteinschätzung von Fähigkeiten) zu fördern, wobei Selbstkonzept und Freude am Fach wechselseitig zusammenfallen. Während in der Volksschule noch mehr als drei Viertel aller Schülerinnen und Schüler Mathematik mögen, reduziert sich dieser Anteil in der 8. Schulstufe auf rund 50%. Ähnlich niedrig ist die Freude am Fach Deutsch, im Gegensatz zu Englisch.
- Unabhängig von der Schulstufe verfügen Buben über ein höheres Selbstkonzept in und über mehr Freude an Mathematik als Mädchen.

D2.1 – Kompetenzerwerb in Mathematik am Ende der Primarstufe

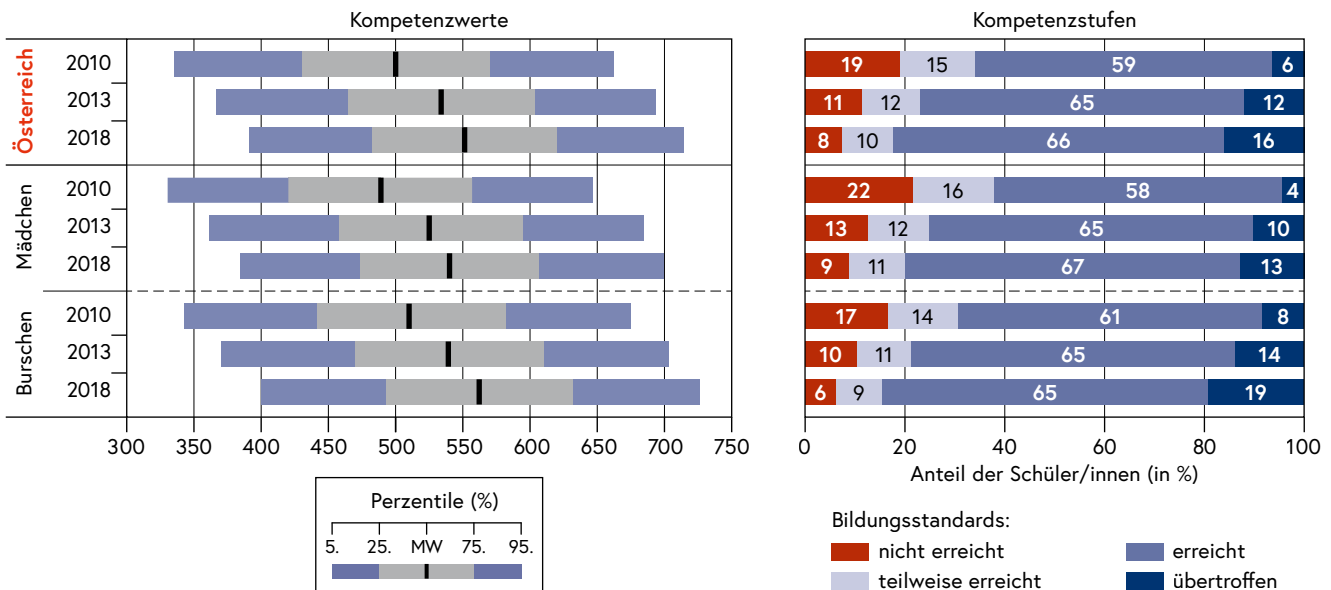
Abb. D2.1.a: Verteilung auf die Kompetenzstufen in Mathematik (4. Schulstufe) nach Bundesland, Urbanisierungsgrad und Index der sozialen Benachteiligung (2018)



Anmerkung: Für Informationen zur Berechnung bzw. Kategorisierung des Urbanisierungsgrads (Besiedelungsdichte) und des Index der sozialen Benachteiligung an Schulen (Kategorien der Benachteiligung) siehe Einleitung von Teil 2.

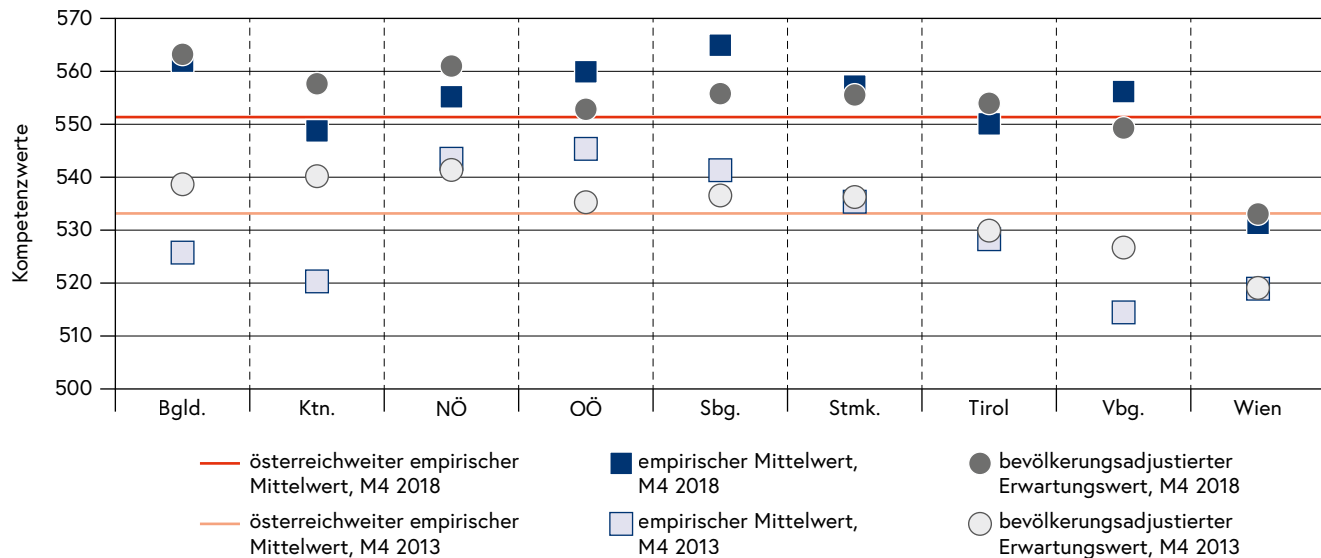
Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M4 2018).

Abb. D2.1.b: Kompetenzwerte und -stufenverteilungen für Mathematik in der 4. Schulstufe im Trend (2010, 2013, 2018) und nach Geschlecht



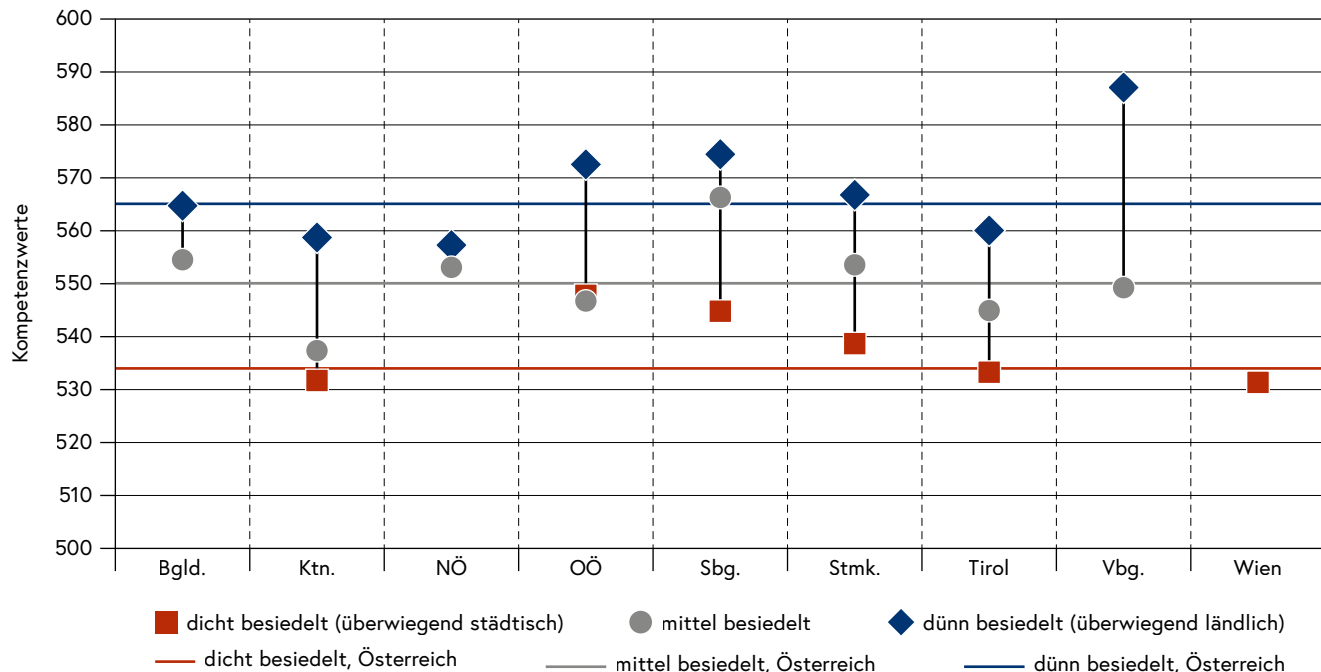
Quellen, Berechnung und Darstellung: IQS (Baseline 2010, BIST-Ü-M4 2013, BIST-Ü-M4 2018).

Abb. D2.1.c: Durchschnittliche Mathematikkompetenz (4. Schulstufe) nach Bundesland im Vergleich zu bevölkerungsadjustierten Erwartungswerten im Trend (2013, 2018)



Anmerkungen: Bevölkerungsadjustierte Erwartungswerte beruhen auf einem Regressionsmodell mit den Variablen Anzahl an Büchern im Haushalt, sozioökonomischer Status (HISEI), Geschlecht, Migrationshintergrund und Erstsprache Deutsch. Kompositionseffekte werden über Schulmittelwerte berücksichtigt und relevante ($\beta > 0,1$) Interaktionseffekte der Individualmerkmale aufgenommen. Das Modell erklärt 23,6% der Varianz der Leistungswerte auf Individualebene. Das Modell erklärt 2013 23,6%, 2018 25,9% der Varianz der Leistungswerte auf Individualebene. Quellen, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M4 2013, BIST-Ü-M4 2018).

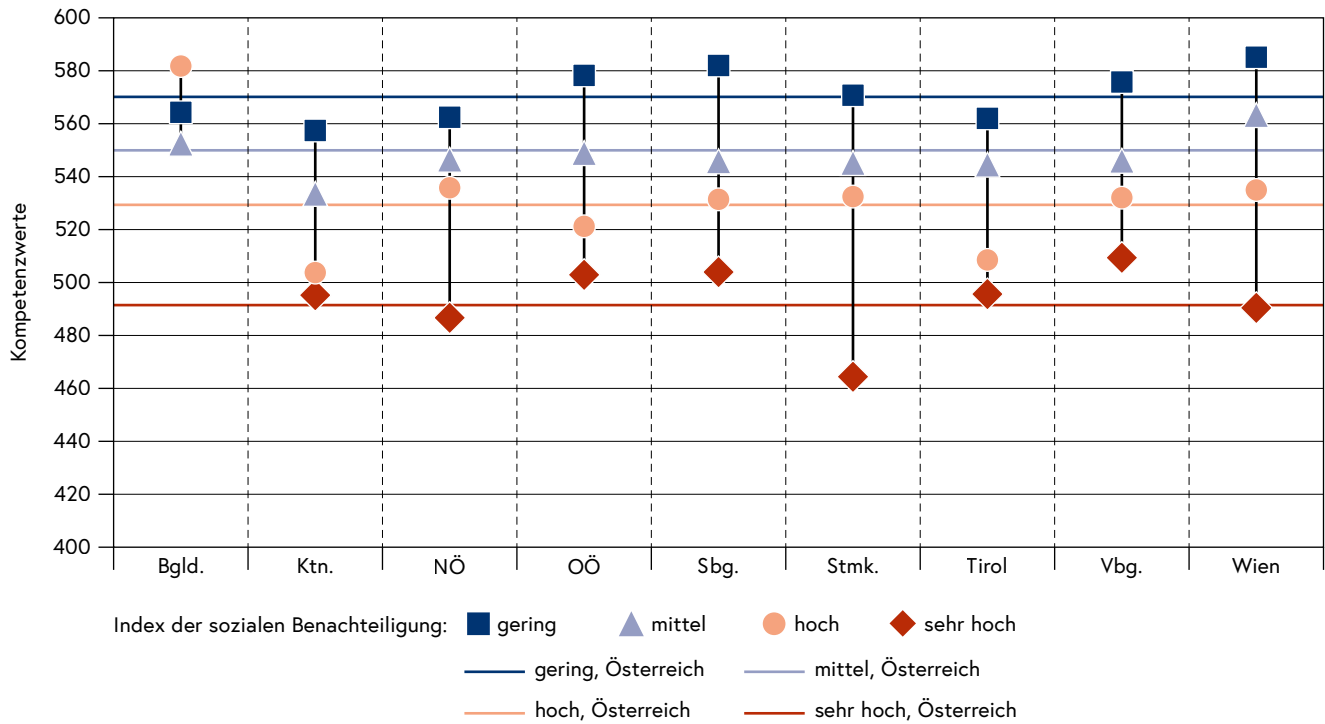
Abb. D2.1.d: Durchschnittliche Mathematikkompetenz (4. Schulstufe) nach Bundesland und Urbanisierungsgrad (2018)



Anmerkungen: Für Informationen zur Berechnung bzw. Kategorisierung des Urbanisierungsgrads siehe Einleitung von Teil 2. Entsprechend der vorgenommenen Kategorisierung gibt es im Burgenland, in Niederösterreich und in Vorarlberg keine dicht besiedelten Gebiete, in Wien ausschließlich. Zum Urbanisierungsgrad der Schulstandortgemeinde siehe Einleitung von Teil 2.

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M4 2018).

Abb. D2.1.e: Durchschnittliche Mathematikkompetenz (4. Schulstufe) nach Bundesland und Index der sozialen Benachteiligung (2018)

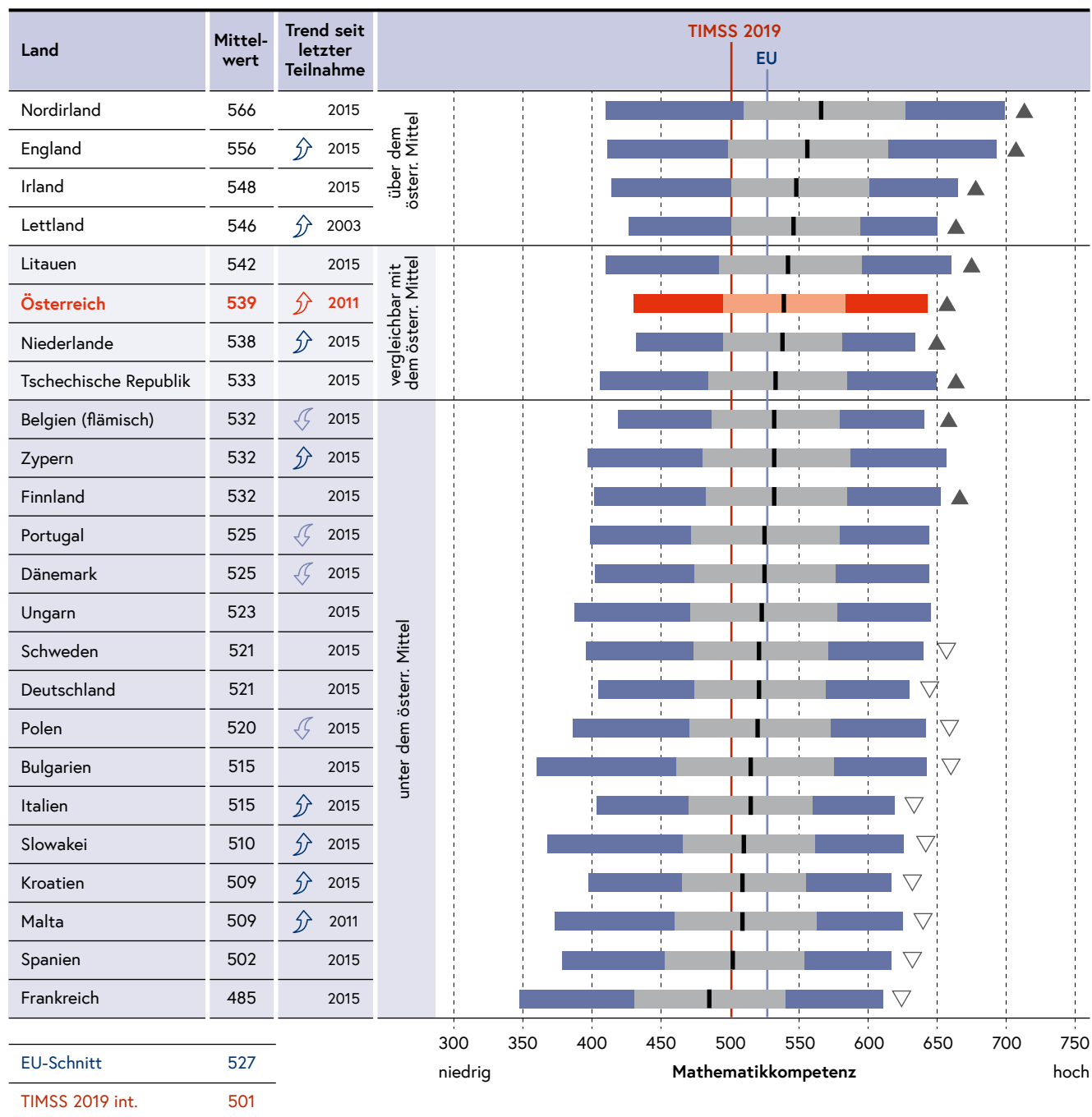


Anmerkungen: Für Informationen zur Berechnung bzw. Kategorisierung des Index der sozialen Benachteiligung siehe Einleitung von Teil 2. Entsprechend der vorgenommenen Kategorisierung gibt es im Burgenland keine Schüler/innen in Schulen mit sehr hoher sozialer Benachteiligung.

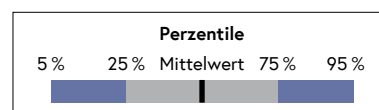
Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M4 2018).

D2.2 – Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Primarstufe im internationalen Vergleich

Abb. D2.2.a: Mathematikkompetenzen im europäischen Vergleich (2019)

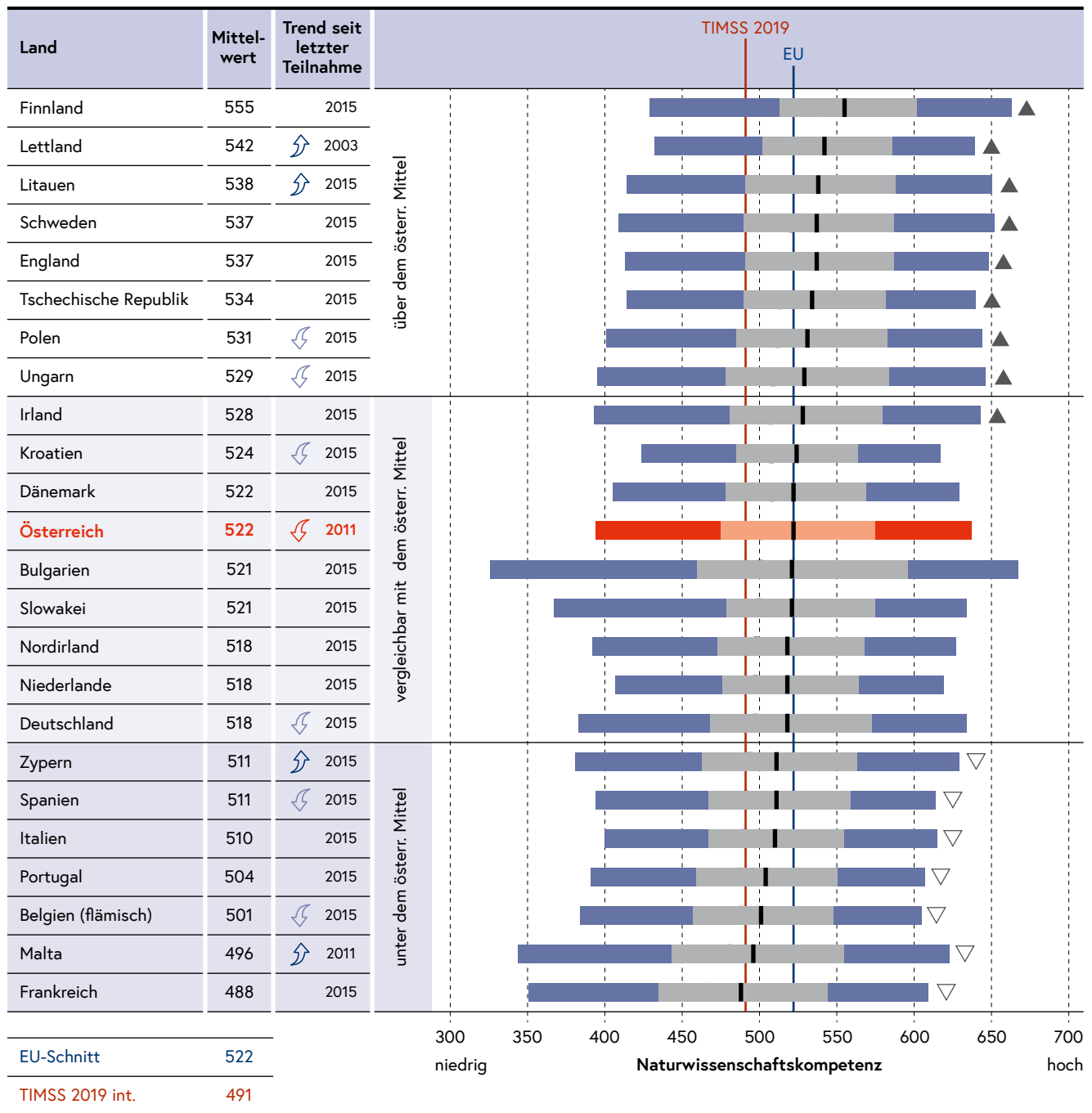


- ↗ signifikante Verbesserung seit der letzten Teilnahme an TIMSS
- ↔ signifikante Verschlechterung seit der letzten Teilnahme an TIMSS
- ▲ über dem EU-Schnitt
- ▼ unter dem EU-Schnitt



Anmerkungen: Teilnehmende EU-Länder absteigend nach dem Mittelwert auf der Mathematik-Gesamtskala gereiht. Der Referenzwert TIMSS 2019 int. bezieht sich auf alle teilnehmenden Länder an TIMSS 2019; der EU-Schnitt bezieht sich auf die 24 Teilnehmerländer der EU. Signifikante Unterschiede werden dann ausgewiesen, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit max. 5% beträgt ($p < 0,05$).
Quelle: TIMSS 2019. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D2.2.b: Naturwissenschaftskompetenzen im europäischen Vergleich (2019)

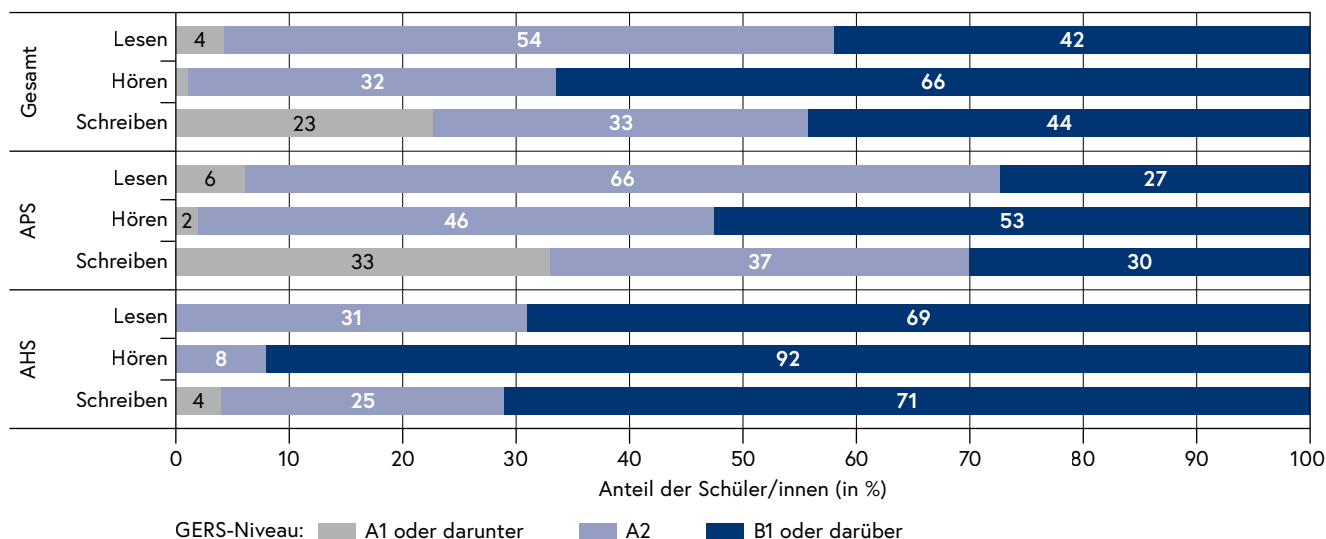


- ↗ signifikante Verbesserung seit der letzten Teilnahme an TIMSS
- ↘ signifikante Verschlechterung seit der letzten Teilnahme an TIMSS
- ▲ über dem EU-Schnitt
- ▽ unter dem EU-Schnitt

Anmerkungen: Teilnehmende EU-Länder absteigend nach dem Mittelwert auf der Naturwissenschafts-Gesamtskala gereiht. Der Referenzwert TIMSS 2019 int. bezieht sich auf alle teilnehmenden Länder an TIMSS 2019; der EU-Schnitt bezieht sich auf die 24 Teilnehmerländer der EU. Signifikante Unterschiede werden dann ausgewiesen, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit max. 5% beträgt ($p < 0,05$).
 Quelle: TIMSS 2019. Berechnung und Darstellung: IQS.

D2.3 – Kompetenzerwerb in Englisch am Ende der Sekundarstufe I

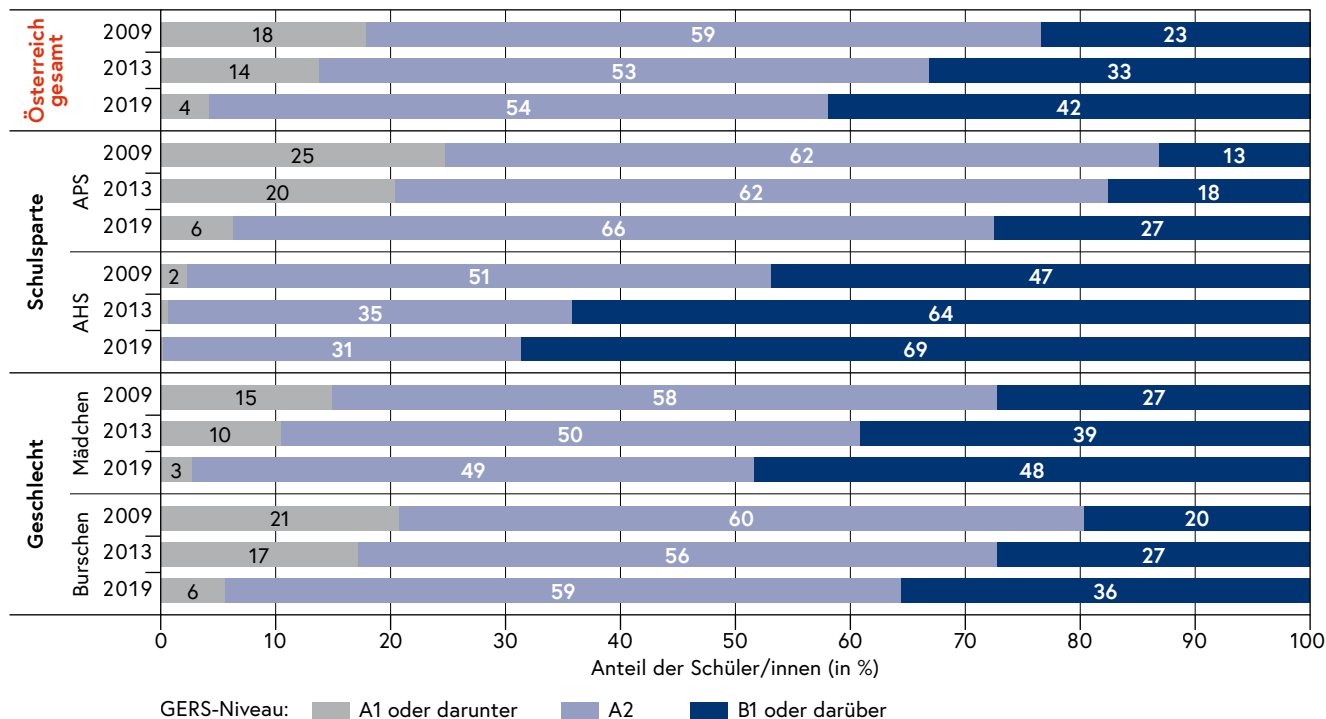
Abb. D2.3.a: Verteilungen auf die GERS-Referenzniveaus in den Kompetenzbereichen des Fachs Englisch (8. Schulstufe) nach Schulsparte (2019)



Anmerkung: Für das Fach Englisch wurden anstelle von Kompetenzstufen Referenzniveaus in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) berechnet. Ziel am Ende der 8. Schulstufe ist ein Sprachniveau von A2 bzw. unter förderlichen Begleitumständen von B1.

Quelle, Berechnung und Darstellung IQS (BIST-Ü-E8 2019).

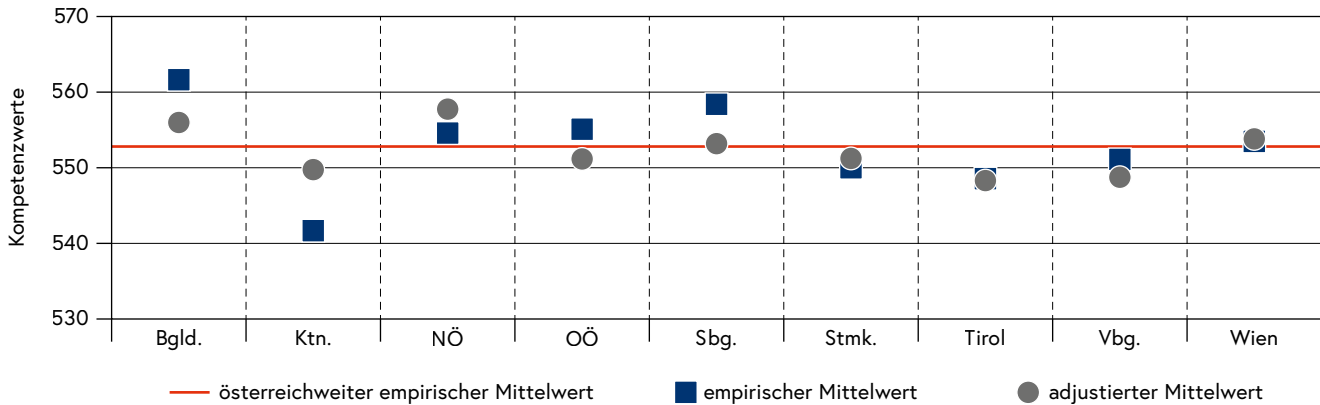
Abb. D2.3.b: GERS-Referenzniveaus für Englisch Lesen in der 8. Schulstufe im Trend (2009, 2013, 2019) und nach Geschlecht sowie Schulsparte



Anmerkungen: Siehe Abb. D2.3a.

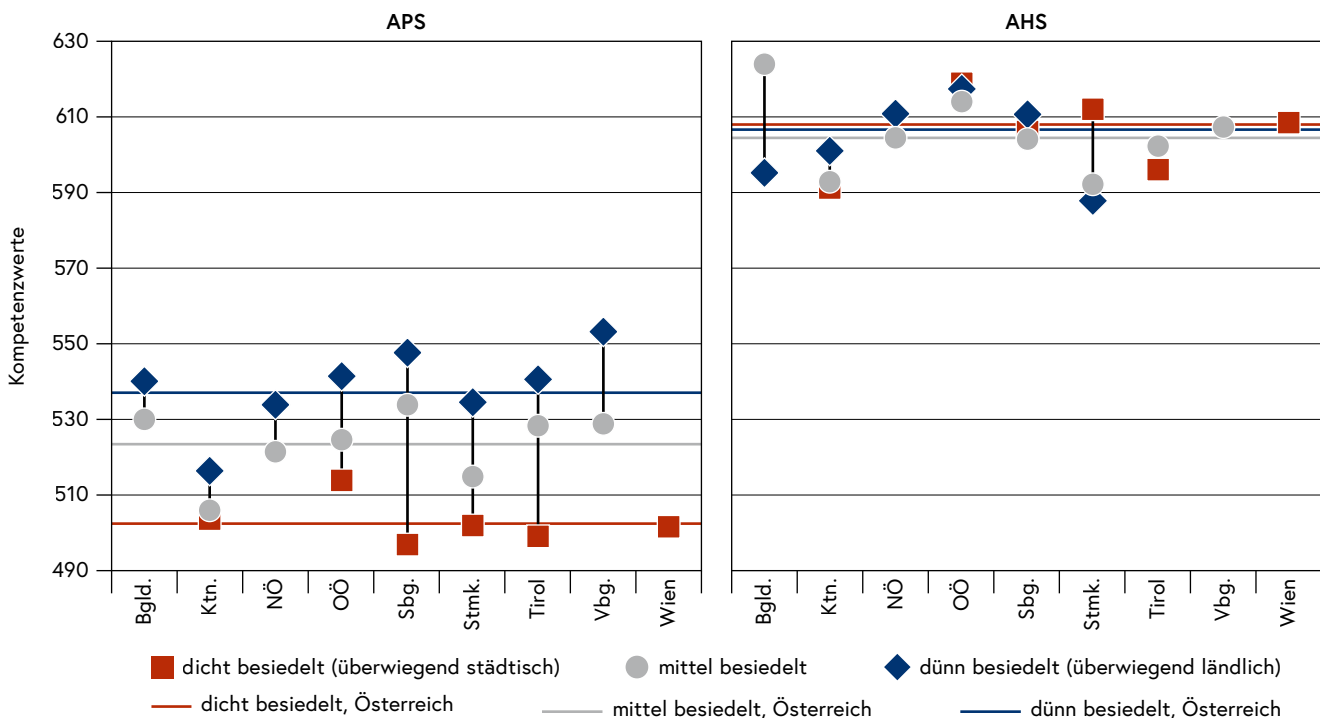
Quellen, Berechnung und Darstellung: IQS (Baseline 2009, BIST-Ü-E8 2013, BIST-Ü-E8 2019).

Abb. D2.3.c: Durchschnittliche Kompetenz in Englisch Lesen (8. Schulstufe) nach Bundesland im Vergleich zu bevölkerungsadjustierten Erwartungswerten (2019)



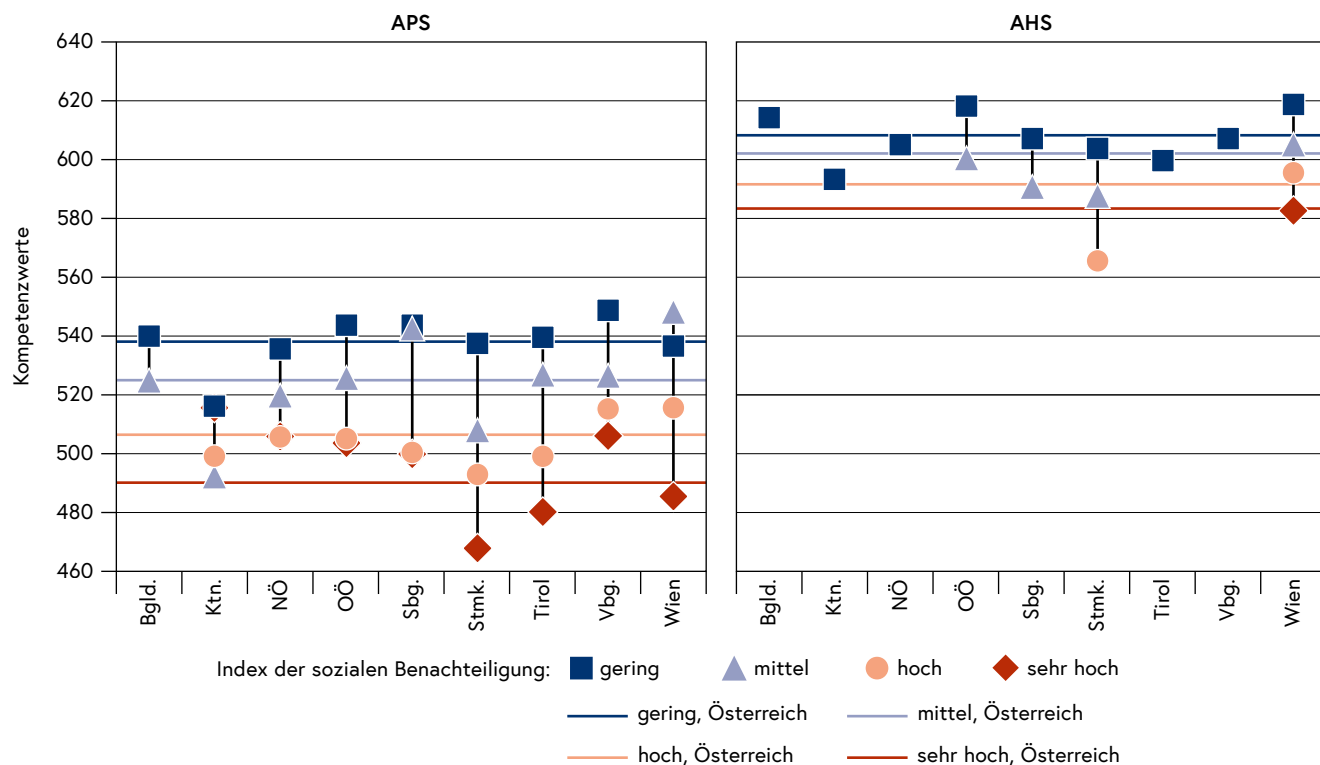
Anmerkungen: Bevölkerungsadjustierte Erwartungswerte beruhen auf einem Regressionsmodell mit den Variablen Anzahl an Büchern im Haushalt, sozioökonomischer Status (HISEI), Geschlecht, Migrationshintergrund und Erstsprache Deutsch. Der Besuch einer AHS wurde nicht ins Erwartungsmodell aufgenommen, da nur Faktoren berücksichtigt werden sollen, die nicht durch Bildungspolitik und Verwaltung beeinflussbar sind. Kompositionseffekte werden über Schulmittelwerte berücksichtigt und relevante ($\beta > 0,1$) Interaktionseffekte der Individualmerkmale aufgenommen. Das Modell erklärt 29,1% der Varianz der Leistungswerte auf Individualebene.
Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-E8 2019).

Abb. D2.3.d: Durchschnittliche Kompetenz in Englisch Lesen (8. Schulstufe) nach Schulsparte, Bundesland und Urbanisierungsgrad (2019)



Anmerkungen: Für Informationen zur Berechnung bzw. Kategorisierung des Urbanisierungsgrads (Besiedelungsdichte) siehe Einleitung von Teil 2. Entsprechend der vorgenommenen Kategorisierung gibt es im Burgenland, in NÖ und in Vorarlberg keine dicht besiedelten Gebiete, in Wien ausschließlich. AHS-Standorte in dünn besiedelten Gebieten kommen in einzelnen Bundesländern nicht vor. Kategorien mit einer Fallzahl von $N < 100$ werden nicht dargestellt, aber im Online-Datenmaterial ausgewiesen.
Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-E8 2019).

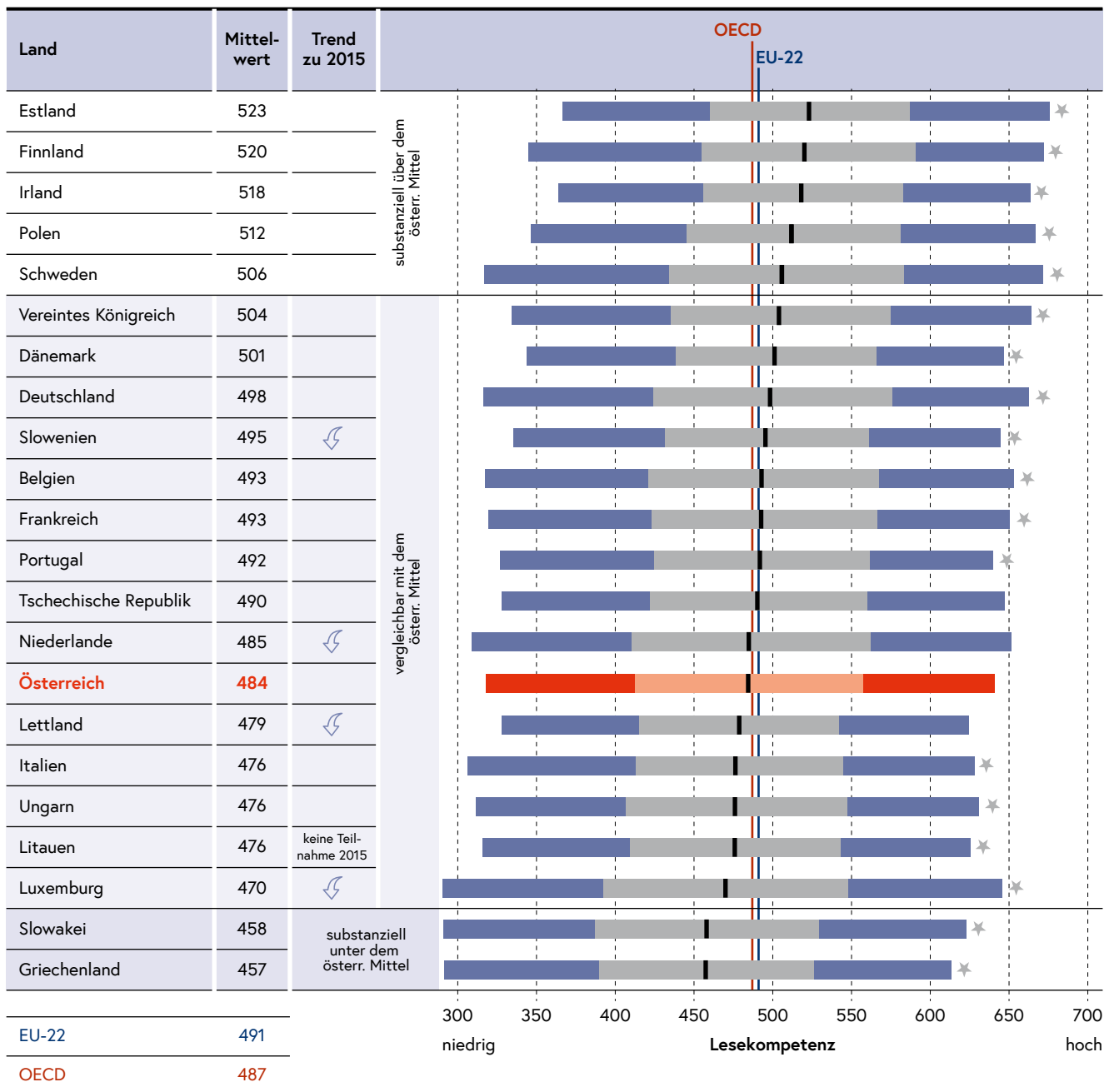
Abb. D2.3.e: Durchschnittliche Kompetenz in Englisch Lesen (8. Schulstufe) nach Schulsparte, Bundesland und Index der sozialen Benachteiligung (2019)



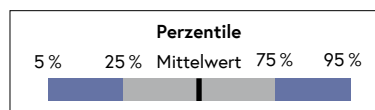
Anmerkungen: Für Informationen zur Berechnung bzw. Kategorisierung des Index der sozialen Benachteiligung an Schulen siehe Einleitung von Teil 2. Entsprechend der vorgenommenen Kategorisierung gibt es nicht in allen Bundesländern Schüler/innen an Schulen in allen Kategorien der sozialen Benachteiligung. AHS-Standorte mit mittlerer, hoher oder sehr hoher sozialer Benachteiligung kommen in einzelnen Bundesländern nicht vor. Kategorien mit einer Fallzahl von N < 100 werden nicht dargestellt, aber im Online-Datenmaterial ausgewiesen. Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-E8 2019).

D2.4 – Kompetenzen 15-/16-jähriger Schüler/innen im internationalen Vergleich

Abb. D2.4.a: Lesekompetenzen im internationalen Vergleich (2018)

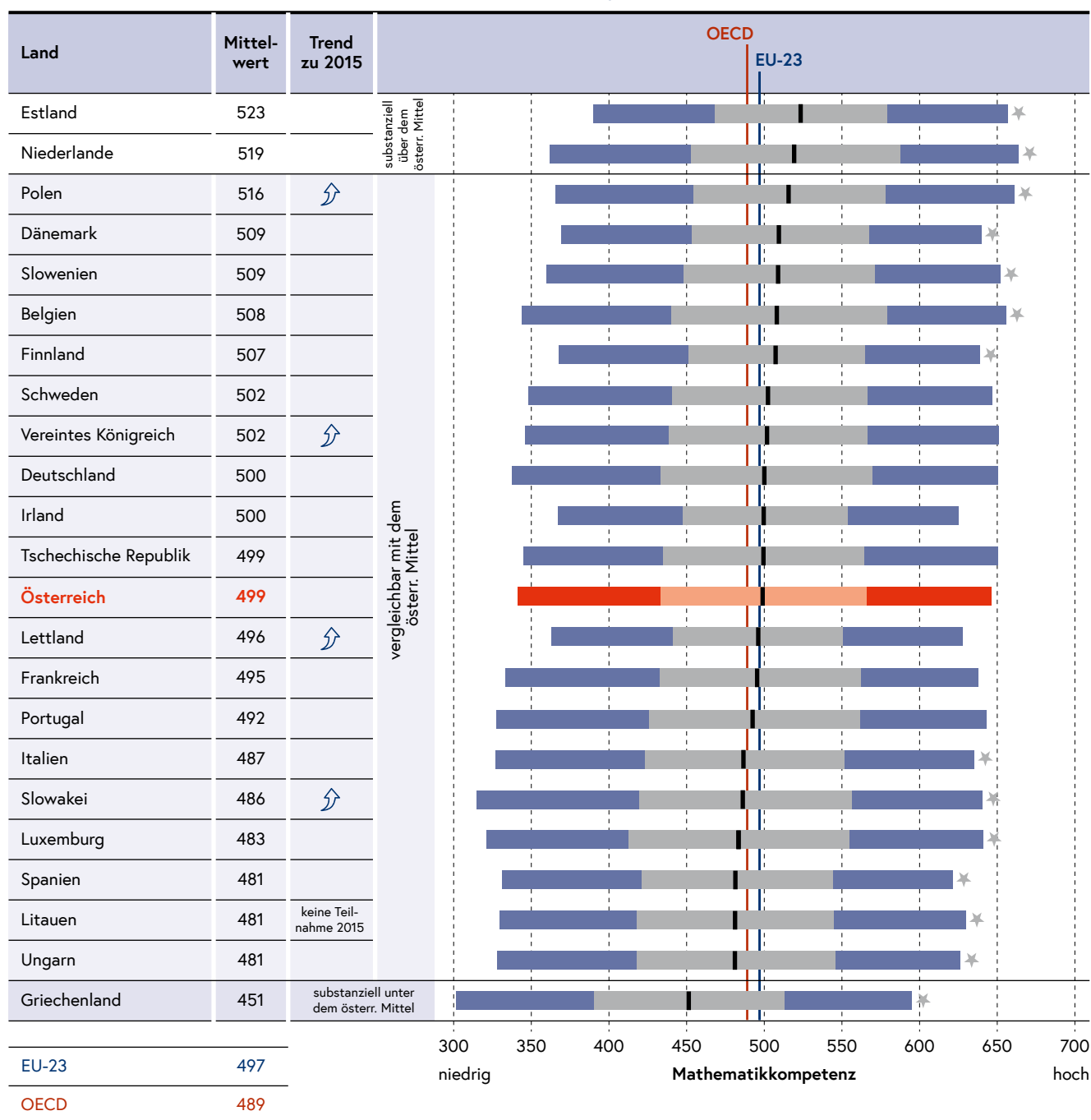


- ↗ signifikante Verbesserung seit der Teilnahme an PISA 2015
- ↘ signifikante Verschlechterung seit der Teilnahme an PISA 2015
- ★ signifikant über/unter dem österreichischen Mittelwert

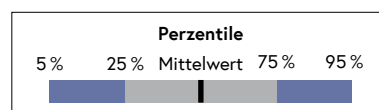


Anmerkungen: 22 EU-Länder absteigend nach dem Mittelwert (MW) gereiht. EU-22 sind die 22 Länder der EU, die 2019 auch Mitglied der OECD waren und von denen Daten in Lesen in den Analysen berücksichtigt wurden. Die spanischen Ergebnisse für den Kompetenzbereich Lesen wurden entsprechend einer Entscheidung der OECD (2019) nicht in die Analyse einbezogen. Alle an PISA teilnehmenden OECD-Länder sind im Tabellenmaterial angeführt. Signifikante Unterschiede werden dann ausgewiesen, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit max. 5% beträgt ($p < 0,05$). Substanzielle Unterschiede zum österreichischen Mittelwert beziehen sich auf MW-Unterschiede mit einer Effektstärke $> 0,2$ (Cohens d).
Quelle: PISA 2018. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D2.4.b: Mathematikkompetenzen im internationalen Vergleich (2018)



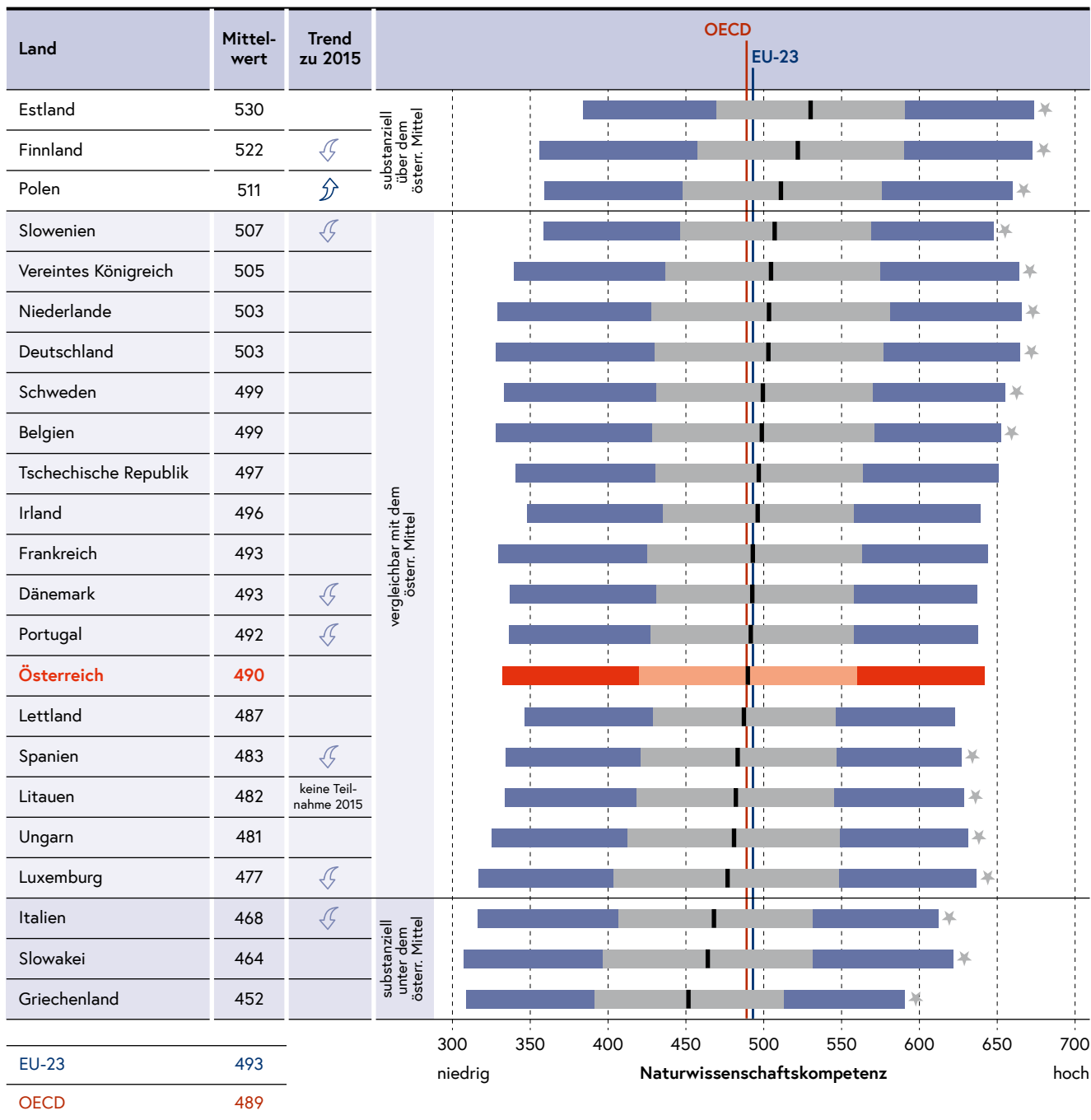
- ↗ signifikante Verbesserung seit der Teilnahme an PISA 2015
- ↘ signifikante Verschlechterung seit der Teilnahme an PISA 2015
- ★ signifikant über/unter dem österreichischen Mittelwert



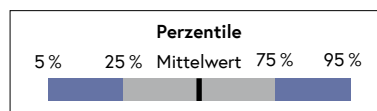
Anmerkungen: 23 EU-Länder absteigend nach dem Mittelwert (MW) gereiht. EU-23 sind die 23 Länder der EU, die 2019 auch Mitglied der OECD waren. Alle an PISA teilnehmenden OECD-Länder sind im Tabellenmaterial angeführt. Signifikante Unterschiede werden dann ausgewiesen, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit max. 5% beträgt ($p < 0,05$). Substanzielle Unterschiede zum österreichischen Mittelwert beziehen sich auf MW-Unterschiede mit einer Effektstärke $> 0,2$ (Cohens d).

Quelle: PISA 2018. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D2.4.c: Naturwissenschaftskompetenzen im internationalen Vergleich (2018)



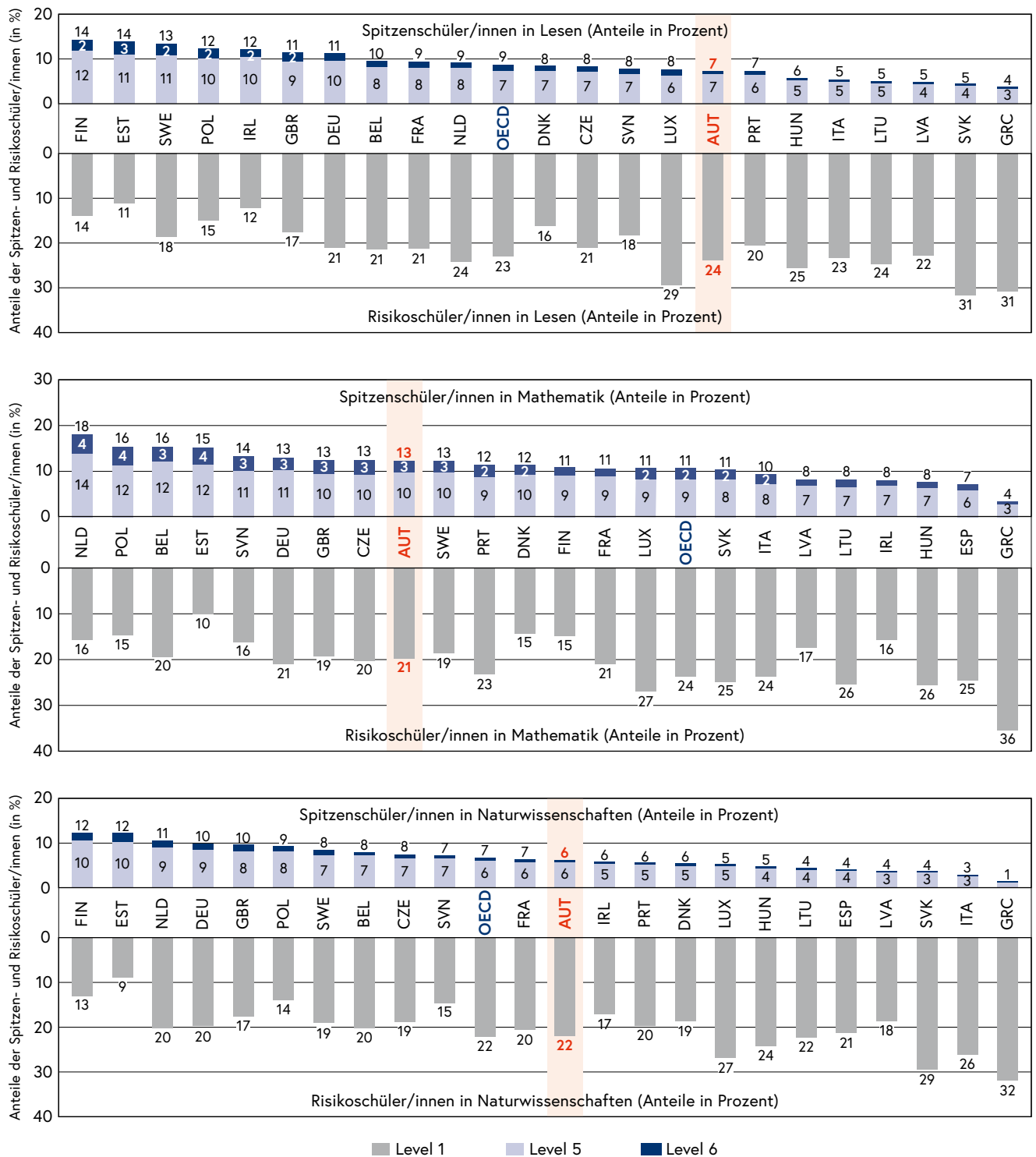
- ↗ signifikante Verbesserung seit der Teilnahme an PISA 2015
- ↘ signifikante Verschlechterung seit der Teilnahme an PISA 2015
- ★ signifikant über/unter dem österreichischen Mittelwert



Anmerkungen: 23 EU-Länder absteigend nach dem Mittelwert (MW) gereiht. EU-23 sind die 23 Länder der EU, die 2019 auch Mitglied der OECD waren. Alle an PISA teilnehmenden OECD-Länder sind im Tabellenmaterial angeführt. Signifikante Unterschiede werden dann ausgewiesen, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit max. 5% beträgt ($p < 0,05$). Substanzielle Unterschiede zum österreichischen Mittelwert beziehen sich auf MW-Unterschiede mit einer Effektstärke $> 0,2$ (Cohens d).

Quelle: PISA 2018. Berechnung und Darstellung: IQS.

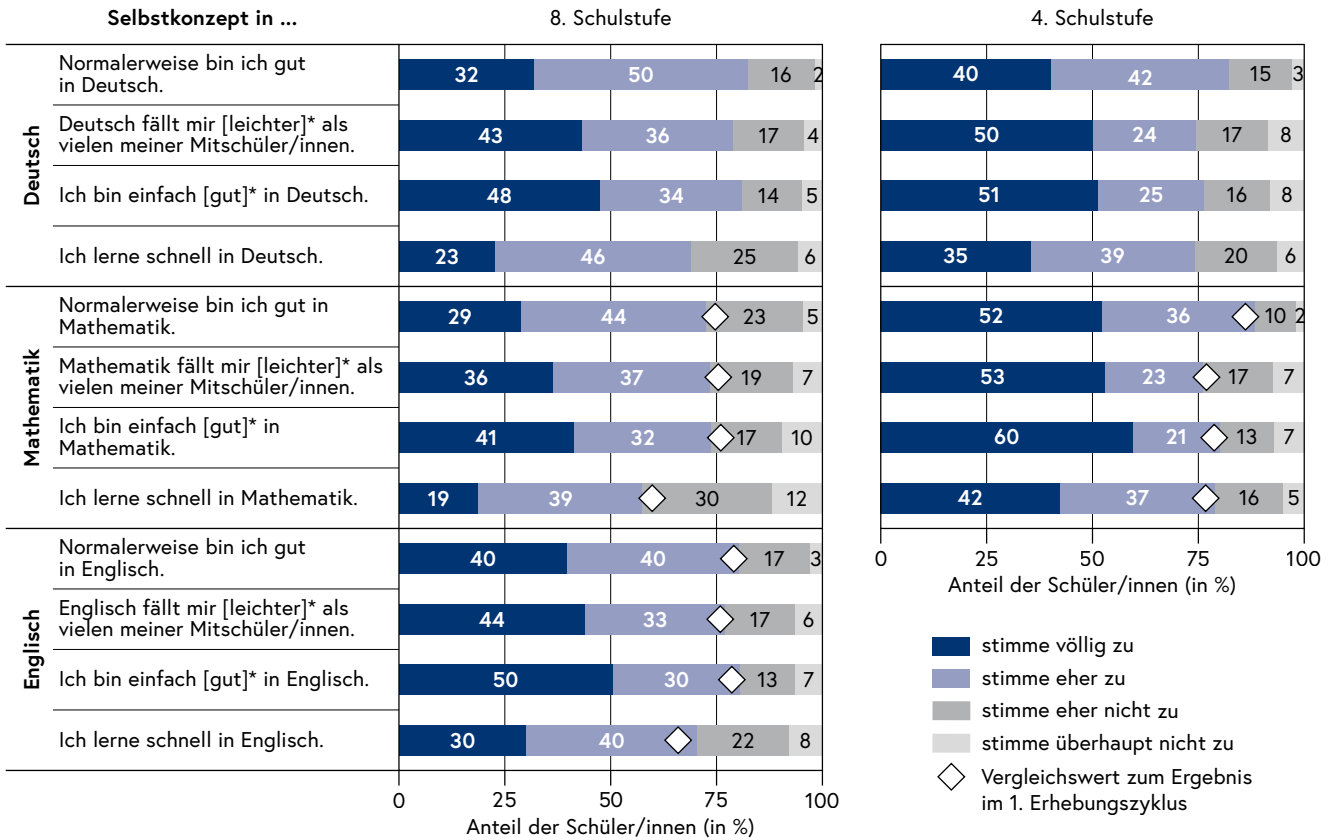
Abb. D2.4.d: Spitzen- und Risikoschüler/innen in den Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften (2018)



Anmerkungen: EU-Länder der OECD absteigend gereiht nach dem Anteil an Spitzenschülerinnen und -spitzenschülern in der jeweiligen Domäne. Angeführt sind alle Länder der EU, die 2019 auch Mitglied der OECD waren und von denen Daten in den Analysen berücksichtigt wurden. Die spanischen Ergebnisse für den Kompetenzbereich Lesen wurden 2018 entsprechend einer Entscheidung der OECD (2019) nicht in die Analyse einbezogen. Werte unter 2% in den Balken nicht eingetragen. Level 1 entspricht der in PISA definierten untersten Kompetenzstufe; Level 5 und 6 den in PISA definierten zwei höchsten Kompetenzstufen.
 Quelle: PISA 2018. Berechnung und Darstellung: IQS.

D2.5 – Fachliches Selbstkonzept und Lernfreude

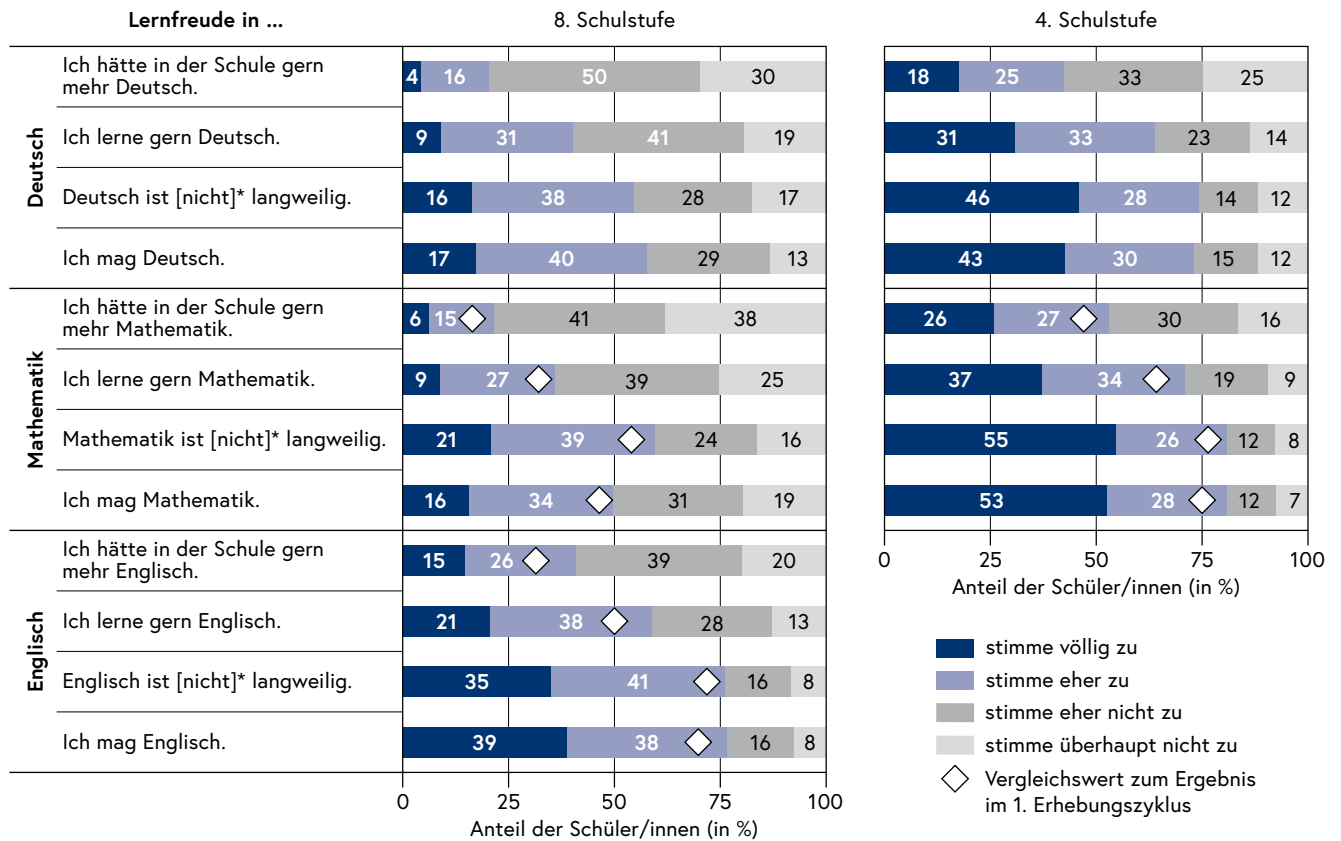
Abb. D2.5.a: Aussagen zum Selbstkonzept in den einzelnen Fächern auf der 8. Schulstufe (Deutsch, Mathematik, Englisch) sowie auf der 4. Schulstufe (Deutsch und Mathematik) im Trend



Anmerkung: * Aussage im Kontextfragebogen gegenteilig formuliert. Für die Darstellung der Vergleichswerte zu früheren Erhebungen (weiße Rauten) wurden die beiden ersten Kategorien „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“ zusammengefasst.

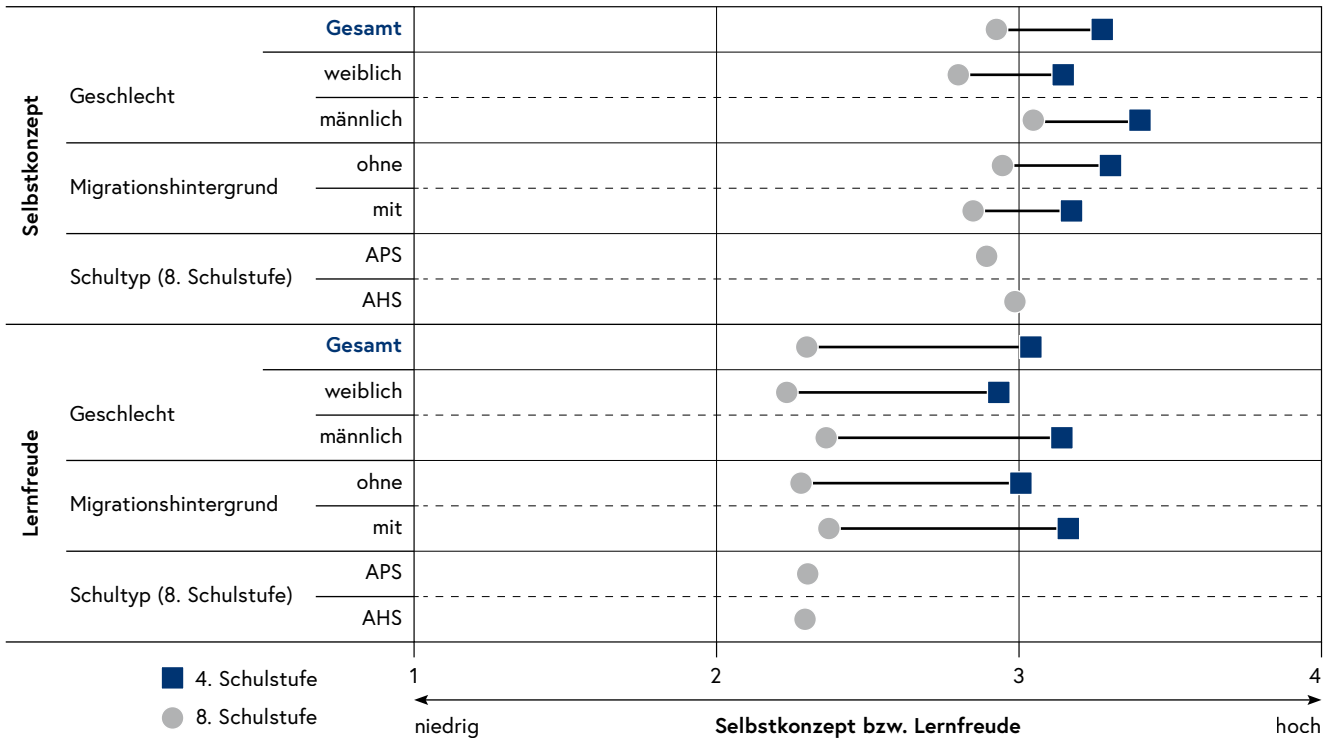
Quellen, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M8 2012, BIST-Ü-M8 2017, BIST-Ü-D4 2015, BIST-Ü-D8 2016, BIST-Ü-E8 2013, BIST-Ü-E8 2019, BIST-Ü-M4 2013, BIST-Ü-M4 2018).

Abb. D2.5.b: Aussagen zur Lernfreude in den einzelnen Fächern auf der 8. Schulstufe (Deutsch, Mathematik, Englisch) sowie auf der 4. Schulstufe (Deutsch und Mathematik) im Trend



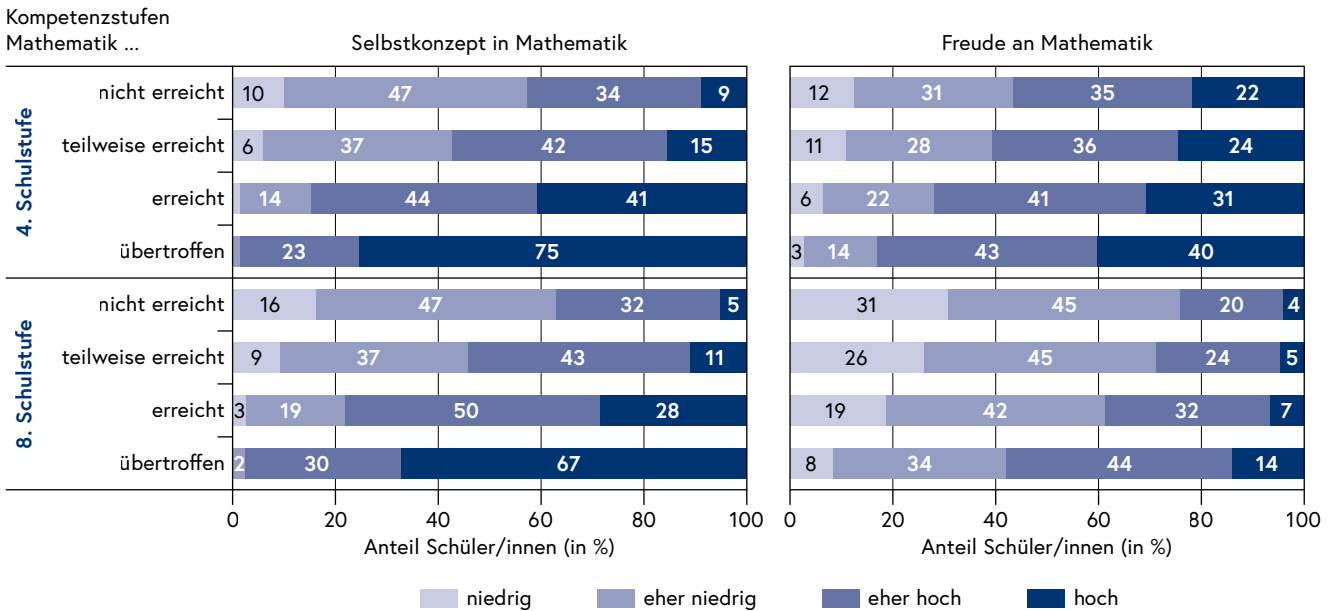
Anmerkung: * Aussage im Kontextfragebogen gegenteilig formuliert. Für die Darstellung der Vergleichswerte zu früheren Erhebungen (weiße Rauten) wurden die beiden ersten Kategorien „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“ zusammengefasst.
 Quellen, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M8 2012, BIST-Ü-M8 2017, BIST-Ü-D4 2015, BIST-Ü-D8 2016, BIST-Ü-E8 2013, BIST-Ü-E8 2019, BIST-Ü-M4 2013, BIST-Ü-M4 2018).

Abb. D2.5.c: Selbstkonzept im und Freude am Fach Mathematik in der 8. und 4. Schulstufe nach Geschlecht, Migrationshintergrund und Schultyp (2017, 2018)



Anmerkung: Berechneter Indexwert für Selbstkonzept im und Freude am Fach. Quellen, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M8 2017, BIST-Ü-M4 2018).

Abb. D2.5.d: Selbstkonzept im und Freude am Fach Mathematik nach den Kompetenzstufen in Mathematik (2017, 2018)



Anmerkung: Kategorisierte Indexwerte des Selbstkonzepts und der Freude am Fach. Quellen, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M8 2017, BIST-Ü-M4 2018).

D3 – Soziale Selektivität im Kompetenzerwerb

Neben dem Gesamtniveau erreichter Abschlüsse und erworbener Kompetenzen ist das Ausmaß an Chancengerechtigkeit ein wichtiger Indikator für die Qualität eines Schulsystems. Sowohl bei den nationalen Bildungsstandardüberprüfungen als auch bei den internationalen Schülerleistungsstudien zeigen sich deutliche Ungleichheiten im österreichischen Schulsystem. Die soziale Selektivität wird in der vorliegenden Indikatorengruppe näher beschrieben.

Zuerst wird der Fokus auf die Zusammensetzung der Schülerschaft in den beiden Extremgruppen gelegt: Dabei wird die Gruppe der leistungsschwachen Schüler/innen, also jener, die in Mathematik in der 4. Schulstufe die Bildungsstandards nicht erreichen bzw. in Englisch Lesen in der 8. Schulstufe nur auf dem GERS-Niveau A1 oder darunter liegen, der Gruppe der leistungsstarken Schüler/innen gegenübergestellt. Letztere übertreffen die Bildungsstandards in der 4. Schulstufe bzw. erreichen in der 8. Schulstufe im Fach Englisch das GERS-Referenzniveau B1 oder darüber (Abbildungen D3.1.a und D3.1.b).

D3.1 – Charakteristika
leistungsschwacher und
leistungsstarker Schüler/innen

Für beide Fächer bzw. in beiden Schulstufen gilt: Anteile an Kindern aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien sind in der leistungsschwachen Schülerschaft überproportional stark vertreten. Bei der leistungsstarken Schülerschaft sind diese Gruppen umgekehrt unterrepräsentiert. Dies trifft ebenso auf Kinder mit Migrationshintergrund bzw. einer anderen Erstsprache als Deutsch zu.

Werden diese beiden Extremgruppen über die Jahre hinweg betrachtet, ist vorneweg zu berücksichtigen, dass die positive Veränderung im Kompetenzerwerb sowohl durch Reduzierung der Schüler/innen mit leistungsschwachen Ergebnissen als auch durch die Zunahme der Schüler/innen mit leistungsstarken Ergebnissen sichtbar wird. Im Vergleich der einzelnen Charakteristika zeigt sich jedoch, dass tendenziell im Bereich des Migrationshintergrunds und verstärkt im Bereich der Erstsprache die Reduzierung der leistungsschwachen Gruppe bei den einheimischen bzw. deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern erfolgreicher war als bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bzw. anderer Erstsprache als Deutsch. Dadurch sind Letztere 2018 in Mathematik bzw. 2019 in Englisch Lesen in der leistungsschwachen Gruppe noch stärker überproportional vertreten, als dies im Jahr 2013 der Fall war.

Auch in der leistungsstarken Gruppe ist eine Verschiebung der Proportionen im Hinblick auf den Migrationshintergrund und die Erstsprache sichtbar – jedoch in einem geringeren Ausmaß und mit Reduzierung der starken Überproportionalität von einheimischen Schülerinnen und Schülern bzw. jenen mit deutscher Erstsprache.

Im Bereich der sozialen familiären Herkunft sind in der leistungsschwachen Gruppe lediglich Veränderungen in den niedrigeren Sozialstatuskategorien sichtbar. Das bedeutet,

dass die leistungsschwache Schülergruppe im Hinblick auf die Bildungsherkunft in allen Kategorien verringert werden konnte. Die Vergrößerung der leistungsstarken Gruppe resultiert tendenziell eher durch den Zuwachs von Kindern, bei denen wenigstens ein Elternteil einen tertiären Abschluss hat.

In Bezug auf die Geschlechterverhältnisse in den einzelnen Gruppen müssen im Gegensatz zu den anderen Merkmalen die Fächer differenziert betrachtet werden. Während in der leistungsschwachen Gruppe die Mädchen in Mathematik überproportional vertreten sind, trifft dies in noch deutlicherem Ausmaß in Englisch Lesen auf die Buben zu. Die jeweilige geschlechterspezifische Ungleichheit verstärkt sich über die Jahre hinweg: Während es Buben tendenziell häufiger schaffen, die leistungsschwache Gruppe in Mathematik zu verlassen, gelingt dies Mädchen in Englisch Lesen besser.

D3.2 – Soziale Einflussfaktoren auf den Kompetenzerwerb

Werden die sozialen Einflussfaktoren über das gesamte Leistungsspektrum hinweg betrachtet, zeigt sich in Mathematik am Ende der Volksschule (Abbildung D3.2.a), dass Schüler/innen aus einem bildungsfernen Elternhaus bzw. aus Familien mit einem niedrigen Sozialstatus deutlich schwächer abschneiden als ihre Mitschüler/innen. So unterscheiden sich Kinder, deren Eltern maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen, von jenen, deren Eltern eine Matura haben, um 84 Punkte. Diese Differenz erhöht sich nochmals um 35 Punkte, wenn man die Erstgenannten mit Kindern aus einem Akademikerhaushalt vergleicht. Auch in den Bereichen des Migrationshintergrunds und der Erstsprache schneiden Kinder ohne Migrationshintergrund bzw. mit deutscher Erstsprache um mehr als 60 Punkte besser ab als ihre Mitschüler/innen mit Migrationshintergrund bzw. mit nur einer anderen Erstsprache als Deutsch.

Unter Konstanthaltung der jeweils anderen sozialen Merkmale ergeben sich wesentlich geringere, allerdings hypothetisch errechnete Mittelwertdifferenzen. Hätten bspw. Schüler/innen mit Migrationshintergrund (sowohl der 1. als auch 2. Generation) die gleiche Zusammensetzung im Hinblick auf Geschlecht, Bildung der Eltern, sozioökonomischen Status und Erstsprache wie die einheimischen Schüler/innen, würden sie lediglich um 2 bzw. 8 Punkte schlechter abschneiden. Größere Unterschiede von bis zu 40 Punkten (zur Referenzgruppe) bleiben hingegen bestehen, wenn man den Bildungshintergrund der Eltern unter Konstanthaltung der übrigen Merkmale betrachtet.

Deutlich geringer fallen die Unterschiede nach sozialer Herkunft im Fach Englisch am Ende der 8. Schulstufe aus (Abbildung D3.2.b).

Auch im internationalen Vergleich zeigt sich für Österreich ein substanzieller Einfluss des sozialen Hintergrunds, wie in Abbildung D3.2.c anhand der Varianzaufklärung in den Leseleistungen in PISA 2018 dargestellt wird. Im Vergleich mit den OECD-Ländern findet sich Österreich mit einer Varianzaufklärung von 27% (in Lesen) im oberen Bereich wieder, wenn es um den Einfluss von sozialen Merkmalen auf den Kompetenzerwerb geht. In den

europäischen Ländern Dänemark und Italien liegt dieser Anteil bei knapp über 20%.⁵ Ungarn und Luxemburg verzeichnen hingegen die höchsten Anteile erklärter Varianz und liegen dabei signifikant über dem österreichischen Wert. Im Vergleich zu PISA 2015 ist die erklärte Leistungsvarianz in Österreich auf dem gleichen Niveau geblieben. Im Nachbarland Deutschland zeigt sich eine starke Zunahme der Varianzaufklärung auf ein nunmehr vergleichbares Niveau mit Österreich. Die im Ländervergleich niedrige Position Dänemarks wurde hingegen durch eine Reduzierung im Verlauf der letzten drei Jahre erreicht (Oberwimmer et al., 2019, Abbildung D5.h).

Durch die aufgeschlüsselte Darstellung der einzelnen Faktoren des familiären Hintergrunds wird ersichtlich, dass die höchsten eigenständigen Erklärungswerte über die Länder hinweg im Bereich der Bildungsressourcen (Bildungshintergrund der Eltern), Kulturgüter und der Zahl der Bücher zuhause liegen. Österreich hat zudem einen vergleichsweise hohen Anteil im Bereich des elterlichen Migrationshintergrunds bzw. der im Elternhaus gesprochenen Sprache zu verzeichnen, der lediglich von Schweden, Deutschland, Finnland und Belgien übertroffen wird. Die Hälfte der erklärten Varianz lässt sich in Österreich nicht einem einzelnen Faktor zuordnen (14%), was unterstreicht, dass in Österreich häufig mehrere günstige bzw. ungünstige Voraussetzungen hinsichtlich sozialer Einflussfaktoren für den Lernerfolg zusammenfallen.



Kurz & bündig

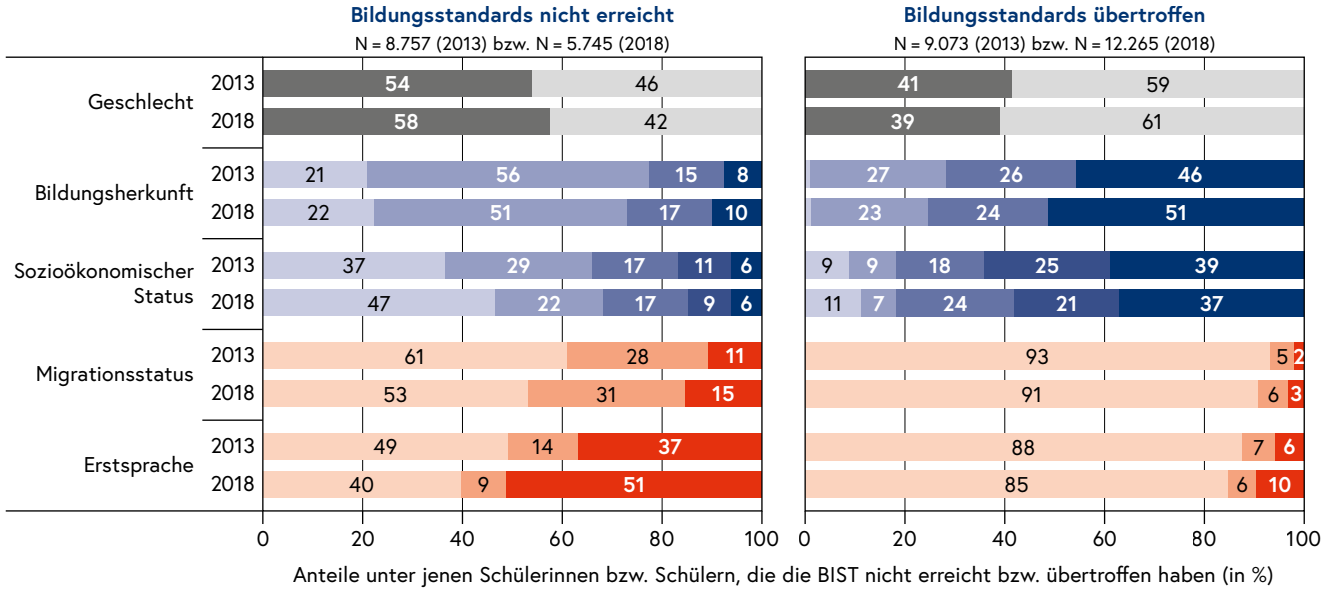
- Anteile an Kindern aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien sind in der leistungsschwachen Schülerschaft überproportional stark vertreten. Bei der leistungstarken Schülerschaft sind diese Gruppen umgekehrt unterrepräsentiert.
- Der Anteil an leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern konnte unter einheimischen Kindern stärker reduziert werden.
- Die Unterschiede nach einzelnen sozialen Merkmalen verbleiben auch unter Kontrolle der weiteren Merkmale (z. B. Migrationshintergrund), sie sind aber mitunter deutlich reduziert.
- Der Einfluss des sozialen Hintergrunds ist auch im internationalen Vergleich in Österreich deutlicher ausgeprägt.
- Migrationshintergrund und Erstsprache im elterlichen Haushalt haben in Österreich eine vergleichsweise hohe Erklärungskraft hinsichtlich der Leseleistung.

5 Weitere europäische Länder mit noch niedrigeren Werten finden sich im Online-Datenmaterial.

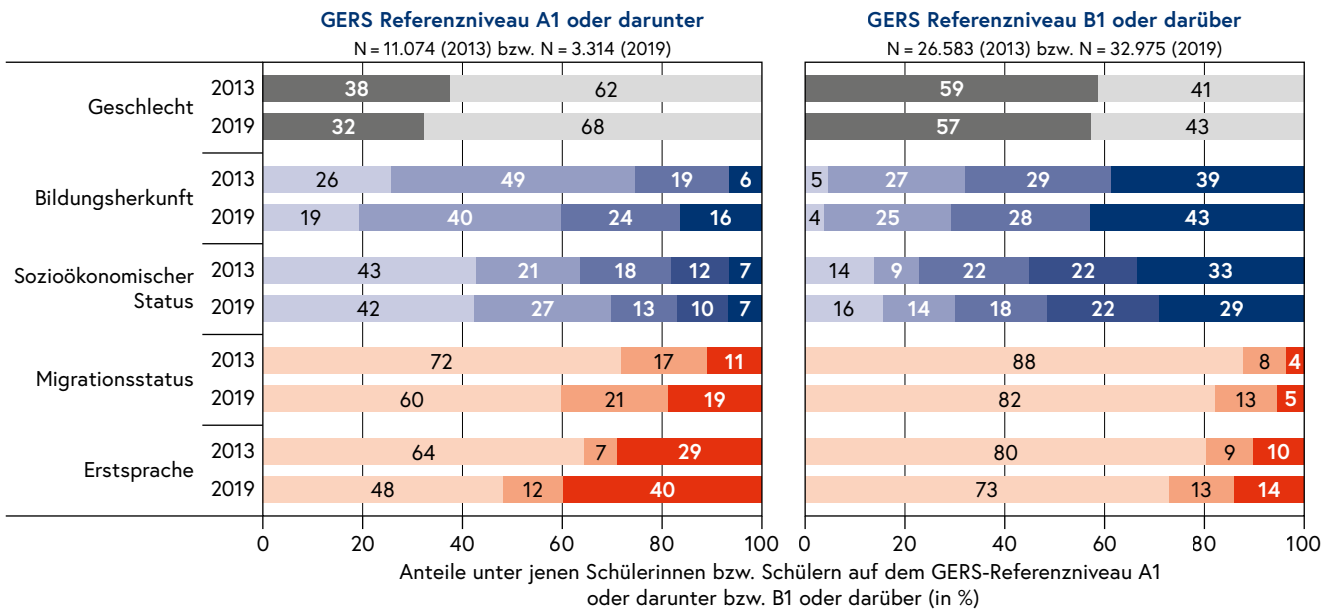
D3.1 – Charakteristika leistungsschwacher und leistungsstarker Schüler/innen

Abb. D3.1.a: Charakteristika leistungsschwacher und leistungsstarker Schüler/innen der 4. Schulstufe in Mathematik (2013, 2018) bzw. der 8. Schulstufe in Englisch Lesen (2013, 2019)

Mathematik, 4. Schulstufe



Englisch Lesen, 8. Schulstufe

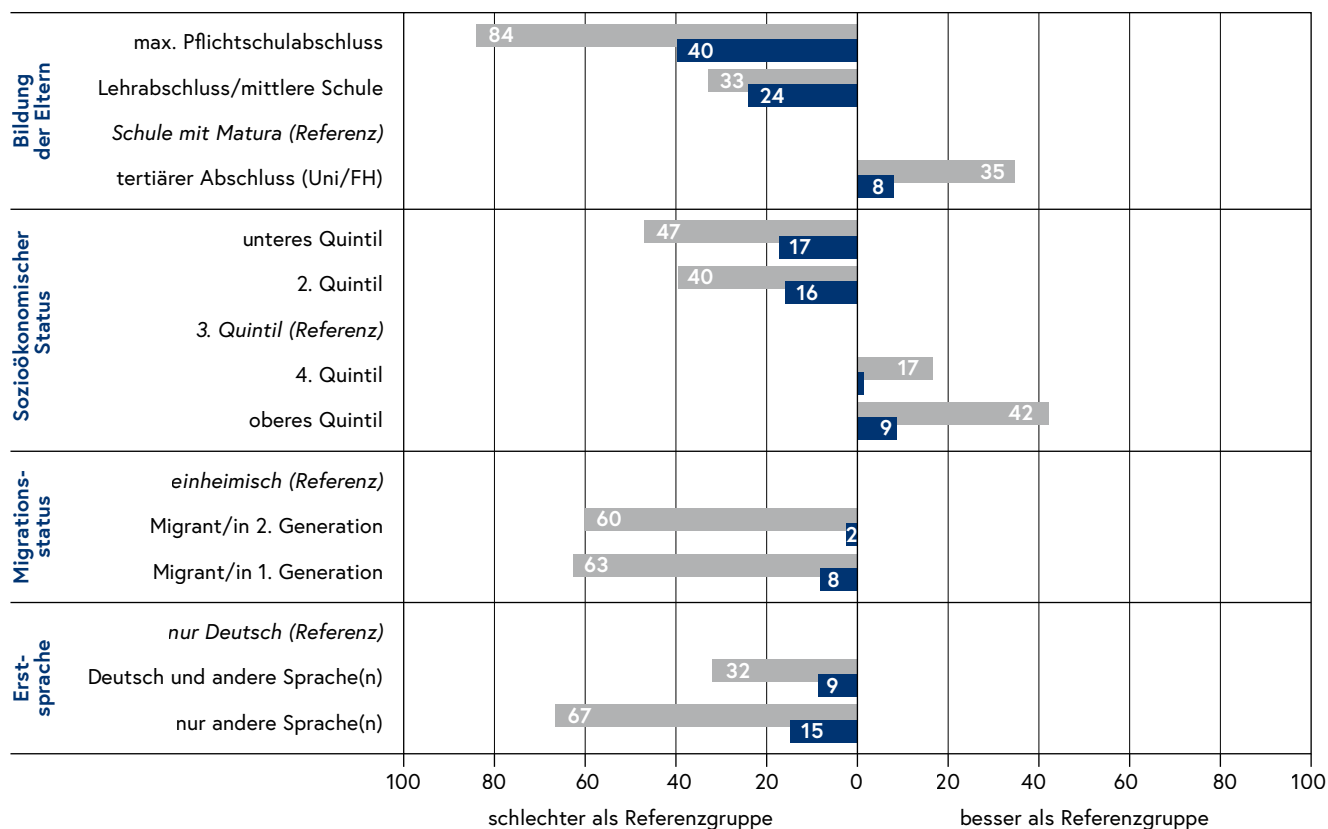


- Geschlecht: ■ weiblich ■ männlich
- Bildungsherkunft: ■ max. Pflichtschule ■ Lehre/BMS ■ Schule mit Matura ■ tertiäre Bildung (Uni/FH)
- Sozioökonomischer Status: ■ unteres Quintil ■ 2. Quintil ■ 3. Quintil ■ 4. Quintil ■ oberes Quintil
- Migrationsstatus: ■ einheimisch ■ Migrant/in 2. Generation ■ Migrant/in 1. Generation
- Erstsprache: ■ nur Deutsch ■ Deutsch und andere Sprache(n) ■ nur andere Sprache(n)

Anmerkung: Für Informationen zur Kategorisierung der einzelnen Merkmale siehe Einleitung von Teil 2.
Quellen, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M4 2013, BIST-Ü-M4 2018, BIST-Ü-E8 2013, BIST-Ü-E8 2019).

D3.2 – Soziale Einflussfaktoren auf den Kompetenzerwerb

Abb. D3.2.a: Vergleich der Leistungen zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft in Mathematik 4. Schulstufe (2018)

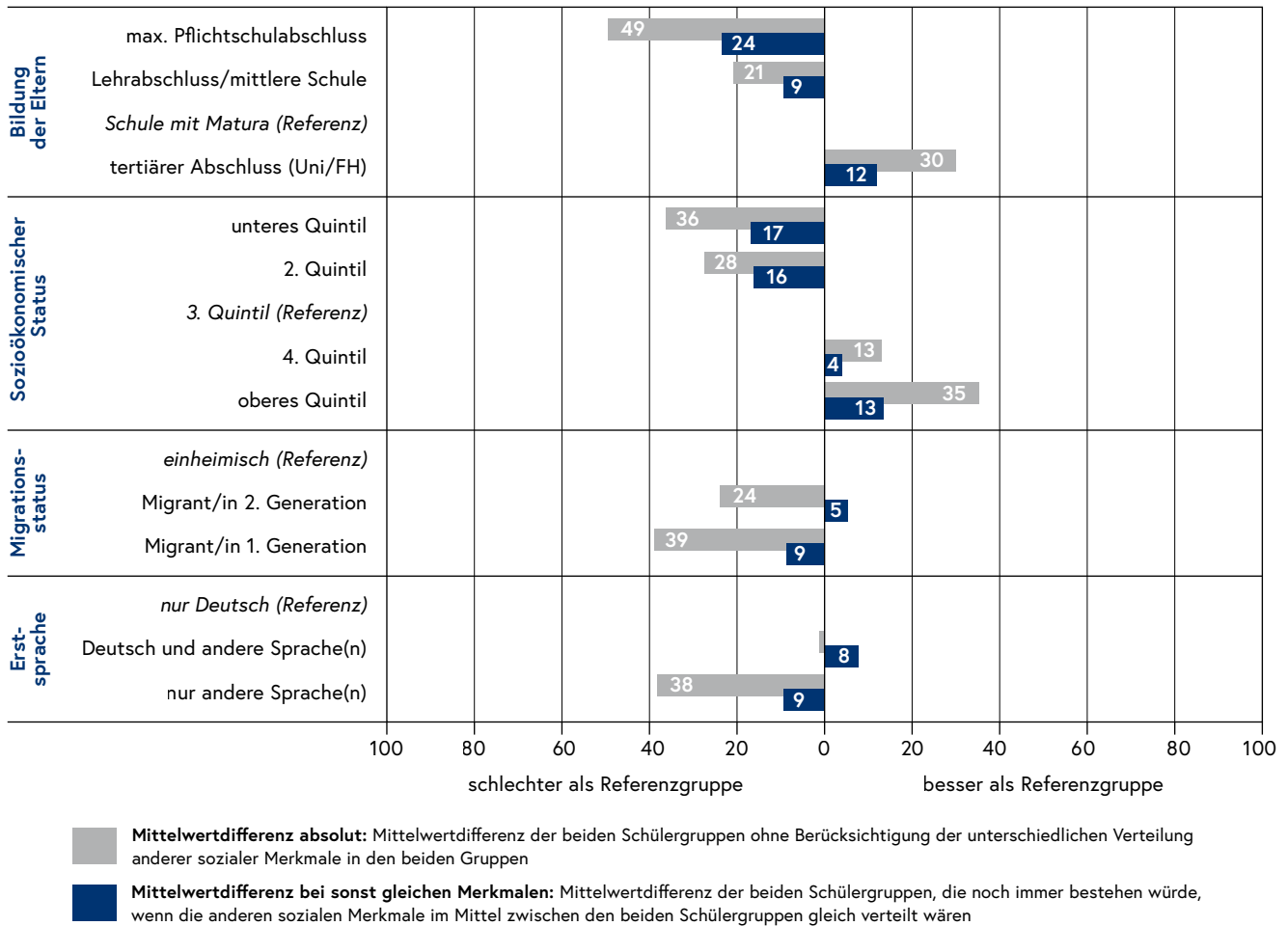


Mittelwertdifferenz absolut: Mittelwertdifferenz der jeweiligen Schülergruppen mit der Referenzgruppe ohne Berücksichtigung der unterschiedlichen Verteilung anderer sozialer Merkmale in den beiden Gruppen

Mittelwertdifferenz bei sonst gleichen Merkmalen: Mittelwertdifferenz der jeweiligen Schülergruppen mit der jeweiligen Referenzgruppe, die noch immer bestehen würde, wenn die anderen sozialen Merkmale im Mittel zwischen den beiden Schülergruppen gleich verteilt wären

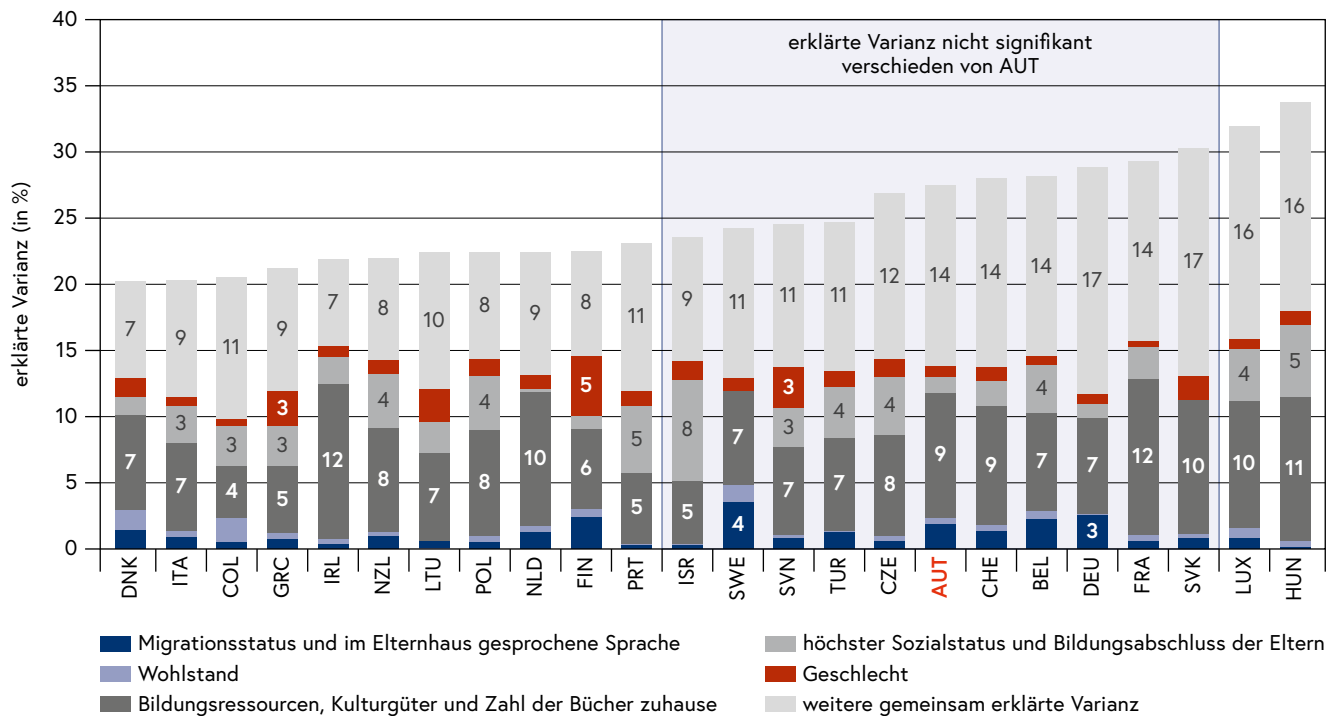
Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-M4 2018).

Abb. D3.2.b: Vergleich der Leistungen zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft in English Lesen 8. Schulstufe (2019)



Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (BIST-Ü-E8 2019).

Abb. D3.2.c: Anteil der durch Merkmale der Person und der familiären Herkunft erklärten Leistungsvarianz (Lesen) im internationalen Vergleich (2018)



Anmerkung: Anteil der erklärten Varianz in Bezug auf die Domäne Lesen. Nicht dargestellt sind OECD-Länder (N = 12) mit einer Varianzaufklärung < 20 % (bspw. USA, CAN, AUS); siehe dazu das Online-Datenmaterial. Berechnung für Japan (JPN) nicht möglich, da keine Information zum Migrationsstatus vorliegt. Länder im schattierten Bereich unterscheiden sich im Gesamtausmaß nicht signifikant von Österreich. Die weitere gemeinsam erklärte Varianz (oberste Kategorie in der Abbildung) betrifft jene Varianz, die nicht weiter aufteilbar ist und die durch die Korrelation der Faktoren entsteht. Werte unter 3% in den Balken nicht eingetragen.

Quelle: PISA 2018. Berechnung und Darstellung: IQS.

Literatur

Breit, S., Pointinger, M., Pacher, K., Neubacher, M. & Wiesner, C. (Hrsg.). (2018). *Standardüberprüfung 2017. Mathematik 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Verfügbar unter <https://iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte>

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (Hrsg.). (2020). *Standardüberprüfung 2019. Englisch 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Herausgeber. Verfügbar unter <https://iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte>

Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-1.4>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 in Spain*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter https://www.oecd.org/pisa/data/PISA2018Spain_final.pdf

Schreiner, C., Breit, S., Pointinger, M., Pacher, K., Neubacher, M. & Wiesner, C. (Hrsg.). (2018). *Standardüberprüfung 2017. Mathematik 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Verfügbar unter <https://iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte>

Vogtenhuber, S., Baumegger, D. & Lassnigg, L. (2017). Überqualifikation und Verdrängung am österreichischen Arbeitsmarkt im Zeitverlauf. *Wirtschaft und Gesellschaft*, 43(4), 535–568.



Teil 3

<http://doi.org/10.17888/nbb2021-3>

Ausgewählte Entwicklungsfelder



Einleitung

Zielsetzung

Das Ziel des dritten Teils des Nationalen Bildungsberichts ist es, ausgewählte bildungspolitisch relevante Entwicklungsfelder darzustellen und zu deren weiterer Beforschung anzuregen. Seitens des BMBWF wird dies durch die derzeit geplante Initiative „Bildungsinnovation braucht Bildungsforschung“ unterstützt. Die Initiative lädt Kooperationskonsortien aus Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ein, Doktoratsprogramme einzureichen, die der Forcierung der Bildungsforschung bzw. berufsfeldbezogenen Forschung in Österreich und der forschungsbezogenen Nachwuchsförderung dienen. Die dadurch gewonnenen Forschungserkenntnisse stellen eine wissenschaftliche Grundlage für evidenzbasierte Entscheidungen dar.

Aufbau der Beiträge

Die Autorinnen und Autoren setzen sich in den insgesamt vier Beiträgen mit ausgewählten Entwicklungsfeldern auseinander. Jeder thematische Beitrag umfasst dabei folgende Punkte:

- eine wissenschaftliche Analyse des Gegenstands, die Folgendes inkludiert:
 - Relevanz des Themas für die Qualität des Schulwesens
 - Ergebnisse aus Theorie und Forschung zum Gegenstandsbereich
 - Aktuelle Situation
 - Problematik
- eine bildungspolitische Behandlung des Gegenstandsbereichs
- einen Ausblick, der darstellt, welche weiteren Erkenntnisse benötigt werden, um der Problematik entgegenzuwirken

Um auch die Position des BMBWF zu den Themen der Entwicklungsfelder darzustellen, wurde nach den Beiträgen der Autorinnen und Autoren jeweils eine Box mit dem Standpunkt des BMBWF ergänzt.

Die Anforderungen an die Textgestaltung waren, dass die Texte einerseits den wissenschaftlichen Standards entsprechen und andererseits auch für Laien verständlich sind.

Themen(-findung) und Auswahl der Autorinnen/Autoren

Die Themenfindung erfolgte im ersten Schritt durch eine Sammlung relevanter Themen, die beforscht werden sollten. In einer BMBWF-Arbeitsgruppe zum Thema Bildungsforschung wurden von externen Expertinnen/Experten sowie von BMBWF und IQS Themen gesammelt. Dabei wurde auch die Studie zur Standortbestimmung der Bildungsforschung in Österreich vom Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) berücksichtigt. Die Auswahl von vier Themen, die nun als thematische Beiträge im Teil 3 des NBB 2021 enthalten sind, erfolgte durch einen BMBWF-internen Entscheidungsprozess. Dabei standen die bildungspolitische Relevanz und Aktualität der Themen sowie vor allem im deutschsprachigen Raum fehlende Forschungserkenntnisse im Fokus.

Die Auswahl der Autorinnen und Autoren erfolgte in gemeinsamer Abstimmung zwischen dem BMBWF und dem IQS. Pro Beitrag wurde eine Autorin/ein Autor festgelegt, die/der weitere Ko-Autorinnen/Ko-Autoren auswählte. Da am IQS viel Expertise zu den Themen kompetenzorientierter Unterricht und Lesekompetenz vorhanden ist, wurden die Beiträge zu diesen beiden Themen von IQS-Mitarbeiterinnen/-Mitarbeitern verfasst.

Qualitätssicherung

Um die wissenschaftliche Qualität der thematischen Beiträge sicherzustellen, wurde jeder Beitrag einem Peer-Review durch eine nationale und eine internationale Fachexpertin/einen nationalen und einen internationalen Fachexperten sowie durch eine IQS-Mitarbeiterin/einen IQS-Mitarbeiter unterzogen. Als Gutachter/innen wurden Personen ausgewählt, die zusätzlich zu ihrer inhaltlichen Expertise über Kenntnisse des österreichischen Schulsystems und der Bildungsforschung verfügen.

Im BMBWF gab es zu allen Themenbereichen Ansprechpersonen, die den Autorinnen und Autoren für Informationen über bildungspolitische Maßnahmen zur Verfügung standen und Rückmeldung zu den Beiträgen hinsichtlich der Korrektheit dargestellter Systeminformationen gaben. Ob Anmerkungen des BMBWF berücksichtigt wurden, war die Entscheidung der Autorinnen und Autoren.

Die Koordination der Beiträge von Teil 3 erfolgte durch das IQS.

Inhalte der ausgewählten Entwicklungsfelder

Die Inhalte der Beiträge wurden bis zum 16. März 2021 erstellt, danach erfolgte der Qualitätssicherungsprozess. Publikationen, die nach diesem Datum veröffentlicht wurden, konnten nicht mehr von den Autorinnen und Autoren berücksichtigt werden.

Im ersten Beitrag „Distance Learning 2020 – Rahmenbedingungen, Risiken und Chancen“ diskutieren die Autorinnen und Autoren *Fares Kayali, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner, Naemi Luckner, Sandra Schön* und *Christine Trültzsch-Wijnen* die Begriffe um das Thema Distance Learning und beschreiben Ergebnisse von Studien zum Thema Distance Learning sowie Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen, die auf Basis bisheriger wissenschaftlicher Erkenntnisse abgeleitet werden können.

Im zweiten Kapitel „Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberaterforschung“ werden durch die Autorinnen und Autoren *Herbert Altrichter, Ulrich Krainz, David Kemethofer, Livia Jesacher-Rößler, Hannes Hautz* und *Stefan Brauckmann-Sajkiewicz* die Entwicklung der Schulentwicklungsberatung in Österreich sowie ähnliche Unterstützungsleistungen zur Schulentwicklung in anderen Ländern beschrieben. Ergebnisse und Vorgangsweisen der deutsch- und englischsprachigen Forschung werden zusammengefasst, bevor abschließend weitere Ansatzpunkte zur Beforschung aufgezeigt werden.

Das dritte Kapitel „Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulsystem – Kompetenzorientierung als Leitkonzept und dessen Implementierung“ von *Andrea Kulmhofer-Bommer* und *Natascha Diekmann* stellt verschiedene Aspekte von Kompetenzen und Kompetenzerwerb bzw. -messung sowie von kompetenzorientiertem Unterricht dar und geht anschließend auf die politischen Maßnahmen, die in Österreich in diesem Bereich gesetzt wurden, ein. Ein Ausblick beschreibt, wie kompetenzorientierter Unterricht weiter gestärkt und gefördert werden kann.

Im vierten und letzten Kapitel „Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich. Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive“ betrachten *Antonia Bachinger, Michael Bruneforth* und *Juliane Schmich* verschiedene Modellierungen von Lesen aus fachdidaktischer Perspektive und stellen die Kompetenzen von Schülerinnen/Schülern im Bereich Lesen sowie zentrale Förderkonzepte dar. Neben den umgesetzten Maßnahmen wird auch die Gestaltung von Fort- und Weiterbildungen betrachtet und aufgezeigt, wo Forschung zur Weiterentwicklung von Leseförderung ansetzen kann.

Teil 3 des NBB gibt damit einen wissenschaftlich fundierten Überblick über ausgewählte bildungspolitisch relevante Entwicklungsfelder, die dem BMBWF als Grundlage für die weitere Entwicklung des Bildungssystems dienen können, sowie Anlass zur weiteren Beforschung geben. Ergebnisse von tiefergehender wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit diesen Themenbereichen werden im NBB 2024 veröffentlicht.

Distance Learning 2020 – Rahmenbedingungen, Risiken und Chancen

Fares Kayali¹, Gerhard Brandhofer², Martin Ebner³, Naemi Luckner⁴, Sandra Schön³ & Christine Trültzsch-Wijnen⁵

¹Universität Wien, ²Pädagogische Hochschule Niederösterreich, ³Technische Universität Graz,

⁴Technische Universität Wien, ⁵Pädagogische Hochschule Salzburg

1 Einleitung

Im Kern steht der menschenzentrierte Blick auf die Frage: „Was braucht es alles, dass Distance Learning gelingen kann, und welche didaktischen, gesellschaftlichen, technologischen und rechtlichen Rahmenbedingungen müssen berücksichtigt werden, um digitale Lehre nachhaltig verankern zu können?“ Der Artikel beantwortet diese Frage aus einer holistischen Perspektive aus Sicht von Schülerinnen/Schülern, Lehrerinnen/Lehrern, Eltern und anderen Stakeholder/innen-Gruppen. Dabei stellt sich die Frage, was vom Distance Learning mitgenommen und gelernt werden kann, das kein Ersatz, sondern eine Erweiterung von Regel- bzw. Präsenzunterricht ist. Im Folgenden wird beschrieben, worauf zu achten ist, wenn Distance Learning als Erweiterung des Regelunterrichts angewandt werden soll, und wir formulieren literatur- und evidenzbasierte Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen.

Als Distance Learning (dt. Lernen aus Distanz) bezeichnen wir den Umstand, dass Schüler/innen räumlich getrennt von der Schule, Lehrer/innen und Mitschüler/innen mit den zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien und Kommunikationsmöglichkeiten lernen. Der Artikel beginnt mit einer Diskussion der Begriffe des Distance Learnings und Home-schoolings und damit verbundener didaktischer Formate wie Blended Learning, Flipped Classroom und Inverse Blended Learning. Weiters situieren wir Distance Learning im Kontext von Technology-enhanced Learning, Präsenz- und hybrider Lehre und setzen uns mit dem Begriff des Computational Empowerments im Sinne einer Ermächtigung von Lehrenden und Lernenden auseinander.

In weiterer Folge präsentieren wir die Ergebnisse bisheriger und aktueller Studien zum Thema Distance Learning. Die Studien werden zeigen, dass es einen ganzheitlichen Ansatz braucht. So wäre beispielsweise die alleinige Stärkung der Infrastruktur unbrauchbar, wenn man Lehrende nicht entsprechend schult. Die Ergebnisse aus den präsentierten Studien und der Literaturrecherche werden dann entlang der Schwerpunkte Medienkompetenz, Mediendidaktik, Digitale Transformation und technischer wie auch rechtlicher Rahmenbedingungen diskutiert. Die Diskussion erlaubt es uns einerseits, zu Gelingens-

bedingungen und Handlungsempfehlungen zu gelangen und andererseits ausblickend wichtige offene und zukunftsweisende Fragen zu Distance Learning aufwerfen zu können.

1.1 Bezug zum Nationalen Bildungsbericht 2018

Kapitel 8 des Nationalen Bildungsberichts 2018 (Brandhofer et al., 2019) hat sich intensiv der Frage gewidmet, wie sich Bildung unter den Bedingungen der Digitalität verändert. Der Fokus lag dabei auf der Leitfrage, welche Kompetenzen Schüler/innen im Laufe ihrer Schulbildung erwerben sollen, um in einer Gesellschaft, die sich unter dem Einfluss von Prozessen der Digitalisierung kontinuierlich verändert, selbstbestimmt mündig agieren und diese aktiv mitgestalten zu können. Zusammenfassend wurden mehrere zentrale Befunde festgehalten. So ist unter anderem die Motivation der Lehrenden ein wichtiger Faktor: Wenn Lehrer/innen von der Bedeutung digitaler Medien überzeugt sind, diese im Unterricht einsetzen wollen, und motiviert sind, die digitalen Kompetenzen ihrer Schüler/innen zu fördern, kann eine Digitalisierungsstrategie für alle Beteiligten erfolgreich sein. Dazu ist es aber nötig, innerhalb der österreichischen Gesellschaft ein positives Bild des Lehrberufs sowie der digitalen Grundbildung und der Medienbildung insgesamt zu erzeugen.

Durch die Einführung des Fachs Digitale Grundbildung erfolgte ein wichtiger und überfälliger Schritt. Damit die Einführung der verbindlichen Übung dauerhaft und gewinnbringend erfolgt, wurden im letzten NBB-Beitrag weitere Schritte empfohlen: Es sollte sichergestellt werden, dass im Fach nicht ausschließlich auf Anwendungskennnisse Wert gelegt wird, sondern Informatik- und Medienbildung in ausreichendem Maße implementiert werden. Dafür ist eine adäquate Aus- und Weiterbildung der Lehrenden notwendig. Es sollte geklärt sein, welche Qualifikationen die Lehrenden des Fachs mitbringen müssen. Die Aneignung informatischer Kompetenzen wurde als eine zentrale Aufgabe des Fachs festgemacht, ebenso wie die Medienethik. Der Unterricht sollte den Zugang zu ethisch relevanten Problemfeldern eröffnen und zur Aneignung der dazu erforderlichen Sachkenntnis verhelfen, so dass die Schüler/innen von undifferenzierten Stellungnahmen zu eigenständigen, begründeten Urteilen gelangen können.

Bildung im Zeitalter der Digitalisierung betrifft aber nicht nur ein Fach oder eine Methode, sie ist integrativer Bestandteil aller Fächer und Inhalte. Die Etablierung eines Fachs schließt den integrativen Einsatz nicht aus und es besteht der Bedarf, die Lehrplaninhalte aller Fächer den veränderten Gegebenheiten anzupassen.

Bereits im Beitrag zum Bildungsbericht 2018 wurde darauf hingewiesen, neue didaktische Formate zuzulassen, neue Inhalte zu verwenden und mit Kindern selbstorganisiertes Lernen zu üben – also grundsätzlich nicht die Digitalisierung zu verwenden, um bereits Vorhandenes digital zu machen, sondern die Stärken und neuen Möglichkeiten der digitalen Medien gezielt zu nutzen. Wenn digitale Medien integrativer Bestandteil aller Fächer in allen Schularten sind, dann bedeutet das, dass alle Lehrenden über entsprechende

Fähigkeiten verfügen müssen, um mit digitalen Medien und über digitale Medien lehren zu können. Dies ist entsprechend in der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu verankern. Zur Förderung der Medienkompetenz wurde weiters eine adäquate Ausstattung der Schulen gefordert, die unterschiedlichen Zuständigkeiten bei den Schultypen sind dabei aber eine große Hürde.

1.2 COVID-19 und die Folgen für Schulen

Im März 2020 wurde in Österreich durch das COVID-19-Virus schlagartig die Umstellung auf Distance Learning notwendig (Ebner, Schön, Braun et al., 2020). Schulen, Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern wurden so innerhalb weniger Tage kurzfristig vor die Herausforderung gestellt, dass keine Präsenzveranstaltungen mehr durchgeführt werden konnten. Auch wenn nach einigen Wochen Präsenzunterricht wieder möglich wurde, gab es auch im folgenden Winter immer wieder lokale, regionale oder österreichweite Schulschließungen und Einschränkungen des herkömmlichen Präsenzunterrichts durch Distanzierungs- und Hygieneregeln, z. B. auch Quarantäneauflagen. Im Herbst 2020 reagierte die österreichische Regierung auf die Herausforderungen der Schulen mit dem sogenannten 8-Punkte-Plan¹.

Die unmittelbaren Folgen der COVID-19-Pandemie waren damit auch mit einem schlagartigen Vorstoß zur Digitalisierung im Bildungsbereich verbunden. Während die Corona-Krise unser persönliches, soziales und wirtschaftliches Leben in Frage gestellt hat, hat sie deutlich gemacht, wie wenig viele Lehrende und Lernende auf Distance Learning und die Nutzung digitaler Tools vorbereitet waren, und wie dringend wir grundlegend überdenken müssen, welche Ziele, Fähigkeiten und Kompetenzen ein zeitgemäßes Bildungssystem bieten muss. Nach Beobachtungen und Erfahrungen der Autorinnen/Autoren hat die COVID-19-Krise auch gezeigt, dass die Digitalisierung dazu beitragen kann, neuartige Lernerfahrungen zu schaffen. Vor allem Ansätze zum selbstgesteuerten und -bestimmten Lernen mussten ausprobiert bzw. für das Distance Learning angepasst werden. Wenn uns die Digitalisierung jedoch – wie im letzten Jahr durch die Pandemie – schlecht vorbereitet erwischt, werden Schüler/innen etwa aufgrund von sozialen Unterschieden, Sprachbarrieren, geistigen und körperlichen Einschränkungen leicht und womöglich unbemerkt vom Schulsystem ausgeschlossen. Daher ist ein breiter und inklusiver Blick auf die nötigen Kompetenzen für das Distance Learning unabdingbar.

2 Begriffe rund um das Distance Learning

In diesem Abschnitt stellen wir bestehende und aktuell verwendete Begriffe vor, die die Praxis und den Diskurs des Unterrichts im Jahr 2020 während der COVID-19-Pandemie in Österreich prägten.

¹ Siehe <https://digitaleschule.gv.at>

2.1 Distance Learning vs. Distanzunterricht

In der Einleitung haben wir bereits kurz den Begriff des „Distance Learning“ (dt. Lernen aus Distanz) eingeführt. Wir bezeichnen damit insbesondere den Schulunterricht in den Phasen der COVID-19-Pandemie, in denen in Österreich keine Schulbesuche möglich waren. Der Begriff ist allerdings wesentlich älter, so gibt es den dt. Begriff des Fernunterrichts schon seit mehreren hundert Jahren, Varianten davon sind beispielsweise das Lernen mit Briefen, Schulfernsehen oder der Fernunterricht, der in Gegenden der Welt mit geringer Bevölkerung zum Alltag gehört. Der engl. Begriff des „Distance Learning“ bezieht sich dabei auf das Lernen, also eher auf die Perspektive der Schüler/innen als beispielsweise der Begriff „Distanzunterricht“ oder „Fernunterricht“, welcher mehr die Perspektive der Lehrenden einnimmt.

2.2 Präsenzunterricht, Distanzunterricht und hybrider Unterricht

Im Alltag der Schulschließungen bzw. Quarantänemaßnahmen entstanden eine Reihe von Varianten in Bezug auf den Veranstaltungsmodus: Es wird nun zwischen Präsenzunterricht, hybridem Unterricht und Distanzunterricht unterschieden:

- *Präsenzunterricht* bezeichnet den Modus, dass Schüler/innen sowie das Lehrpersonal sich geografisch am selben Ort aufhalten. In der Regel ist es das Klassenzimmer, in dem der Unterricht für alle Schüler/innen stattfindet. Während diese traditionelle Unterrichtsform viele Vorteile bezüglich Austauschs, sozialer Interaktion und Kommunikation etc. aufweist, gibt es auch Nachteile, wie z. B. die Schwierigkeit, auf unterschiedliche Kenntnisse Einzelner einzugehen.
- *Hybrider Unterricht* ist eine Mischform, in der Präsenzunterricht parallel mit Onlineunterricht erweitert wird. Hier gibt es im Wesentlichen zwei unterschiedliche Ansätze: Einerseits bezieht man sich auf einen Unterricht, bei dem ein Teil der Schüler/innen in der Schule, ein anderer Teil der Schüler/innen gleichzeitig online durch entsprechende technische Möglichkeiten teilnimmt. Andererseits macht man hier von Methoden wie dem Blended Learning (z. B. Flipped Classroom [O’Flaherty & Phillips, 2015; Van Alten, Phielix, Janssen & Kester et al., 2019; Strelan, Osborn & Palmer et al., 2020])) Gebrauch, indem Materialien online zur Verfügung gestellt werden und Schüler/innen in Gruppen eingeteilt werden, die abwechselnd vor Ort unterrichtet werden bzw. sich mit den Onlineaktivitäten befassen. Der augenscheinliche Vorteil ist, dass man aufgrund von Platzproblemen in Pandemiezeiten trotzdem alle Schüler/innen beschulen kann oder auch Personen, die aus unterschiedlichsten Gründen nicht vor Ort teilnehmen können. Dem steht das Problem gegenüber, dass hybrider Unterricht in der Regel mit deutlich mehr Anstrengung für Lehrpersonen verbunden ist, da man gleichzeitig gegenüber zwei Zielgruppen aufmerksam sein muss, welche auch unterschiedliche Kommunikationsmöglichkeiten besitzen, abseits von technischen Herausforderungen.

- *Distanzunterricht*, auch Fernunterricht, bedeutet, dass Lehrende und Schüler/innen sich für die Dauer des gesamten Unterrichts örtlich getrennt voneinander aufhalten. Während diese Art des Unterrichts Nachteile mit sich bringt, wie z. B. fehlende Motivation für erforderliche Selbstdisziplin, fehlende Trennung zwischen Lern- und Arbeitsumgebung und Privatleben, eingeschränkte Kommunikation und sozialer Kontakt (Abels & Stinken-Rösner, 2020) oder schlechte Ausrüstung bei technischen Hilfsmitteln aufseiten der Lernenden oder Lehrenden, gibt es durchaus auch Vorteile. Die Lernaktivitäten können in eigenem Tempo und Rhythmus erledigt werden, die Durchführung ist großteils ortsunabhängig und Lernende erlangen mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung beim Lernen (Kauppi, Muukkonen, Suorsa & Takala, 2020; Pelikan et al., 2020).

2.3 Notfall-Homeschooling

Ein weiterer Begriff, der bezüglich Distance Learning oft verwendet wird, ist *Homeschooling* oder auch *Home-Learning*. Hier ist zwischen dem Notfall-Homeschooling aufgrund der Pandemie- oder Katastrophenregelungen und dem allgemeinen Gebrauch des Begriffs zu unterscheiden. Der Begriff Homeschooling (zu Deutsch „Haus- bzw. Heimunterricht“ bzw. in Österreich „häuslicher Unterricht“) wird im englischen wie auch deutschen Sprachraum verwendet, wenn Eltern die Bildung ihrer Kinder zu Hause vornehmen (lassen), anstatt diese im regulären Schulsystem einzuschreiben (Bauman, 2002). Unterricht kann in diesem Fall entweder von den Eltern direkt oder von einer beauftragten Person durchgeführt werden. Diese Art des Unterrichts hat z. B. in den USA in den letzten 30 Jahren stark zugenommen, nachdem die gesetzlichen Grundlagen dafür geschaffen wurden. Wurden in den 1980er Jahren noch ca. 1% der Schülerinnen und Schüler per Homeschooling unterrichtet, so waren es 2017 ca. 3% (Jolly & Matthews, 2018).

In der Pandemie hat man die Phase des Distance Learning aufgrund der Schulschließung häufig salopp als „Homeschooling“ bezeichnet, diese spiegelt sich auch in gesteigerten Suchanfragen wider.² Hier bezieht es sich auf die Situation, dass Kinder und Jugendliche pandemiebedingt zu Hause mit den Unterrichtsmaterialien und Kommunikationsangeboten der Schule lernen, mit unterschiedlichen und uneinheitlichen Interventionen von Lehrerinnen und Lehrern. Gerade bei jüngeren Schülerinnen und Schülern übernahmen Eltern dabei auch betreuende und unterrichtende Tätigkeiten. Diese Situation ist weder von den Eltern freiwillig gewählt, noch waren und sind die Schulen auf ausschließliches Distance Learning vorbereitet. Dies wollen wir als Notfall-Homeschooling bezeichnen, auch weil es zahlreiche negative Effekte auf das Wohlbefinden von Kindern, Jugendlichen sowie ihrer Betreuer/innen (Schmidt, Kramer, Brose, Schmiedek & Neubauer, 2020) gibt; es gibt mehr Konflikte im Haushalt (Parczewska, 2020); und Studien zeigen, dass das Notfall-Homeschooling sozioökonomische Gräben ausweitet (Jæger & Blaabæk, 2020; Bol, 2020), wie diese internationalen Studien belegen.

2 Siehe <https://trends.google.com/trends/explore?date=today%205-y&geo=AT&q=homeschooling,homeschooling>

2.3.1 Stakeholdergruppen

In der Studie „Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education“ (Reimers & Schleicher, 2020b) werden die Aufgabenbereiche verschiedener Stakeholder im Rahmen der Pandemie wie folgt beschrieben:

- *Regierungsbeamte & Verwaltungsbeamte im Bildungsbereich:* Die Hauptrolle dieser Gruppen ist, Vorgaben bezüglich Schulöffnungen und -schließungen festzusetzen und gegebenenfalls Sicherheitsmaßnahmen zu kommunizieren. Diese Entscheidungen hängen sehr stark mit politischen Vorgaben und/oder rechtlichen Rahmenbedingungen zusammen und können selten autonom beschlossen werden. Oft gibt es hier auch Unterscheidungen zwischen Schulstufen bzw. der Altersgruppen der Schüler/innen. Laut der internationalen Studie von Reimers und Schleicher (2020b) wurden bei solchen Entscheidungen auch in 80 % der Fälle Lehrpersonal, in 60 % der Fälle Eltern oder Angehörige und bei 45 % auch Schüler/innen miteinbezogen, um die Unterstützung der Maßnahmen zu gewährleisten und eine Form von Mitverantwortungsgefühl zu erzeugen. Eine weitere Aufgabe ist die Kontrolle und Auswertung der Auswirkungen der gegebenen Maßnahmen und, wenn nötig, der entsprechenden Anpassungen sowie die Bereitstellung gesundheitlicher Einrichtungen zur Unterstützung von Schülerinnen/Schülern und Lehrenden wie auch zur Verbesserung deren Wohlbefindens. Auch liegt die eventuelle Anpassung des Lehrplans für die Zeit der Pandemie und Unterstützung von Schuladministration und Lehrpersonal, z. B. durch Fortbildungsangebote im Bereich dieser Stakeholdergruppe.
- *Schuladministration (Direktorinnen/Direktoren oder andere Mitglieder der Schulleitung):* Es liegt in der Verantwortung der Schuladministration, Strategien zur Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben zu erarbeiten (z. B. Maskenpflicht, Covid-19-Tests für Schüler/innen und Lehrpersonal, Abstandsregelung auf dem Schulgelände). Des Weiteren ist eine transparente Kommunikation und Vorbereitung von Lehrpersonal, Angehörigen und Schülerinnen/Schülern für einen problemfreien Ablauf nötig. Die Schuladministration ist auch für innerschulische Abläufe der Vorgaben bezüglich Curriculumsanpassung, Unterstützung des Lehrpersonals, Durchführung der Lehre und Benotungsgrundlagen, sowie die gesundheitliche Unterstützung der Schüler/innen und des Lehrpersonals verantwortlich.
- *Lehrpersonal:* Das Lehrpersonal ist verantwortlich für die Umsetzung der Vorgaben. Darunter fallen z. B. eine Aufbereitung und Zurverfügungstellung des Lehrmaterials in zugänglichen Formaten für unterschiedliche Unterrichtsformen (Distanzunterricht, Präsenzunterricht ...), regelmäßiger Kontakt zu Schülerinnen/Schülern usw.
- *Schüler/innen:* Von Schülerinnen/Schülern wird ein Versuch der Einhaltung und Erfüllung der Unterrichtsangebote gemäß der aktuellen Unterrichtsform erwartet.

Das setzt das Erlernen von Selbstorganisation und Selbststeuerungskompetenzen (Gerhardts, Kamin, Meister, Richter & Teichert, 2020) oder deren Anwendung voraus.

- *Eltern/Angehörige*: Vor allem bei Schulschließungen entsteht jedenfalls höherer Betreuungsbedarf durch Notfall-Homeschooling, z. B. die Unterstützung bei der Strukturierung und Durchführung des Lernens. Eine gute Vorbereitung und Angebote seitens der Schulen (Ganztagsbetreuung in Form von „Notbetreuung“) zeigen hier positive Auswirkungen (Gerhardts et al., 2020). Auch die Anschaffung notwendiger technischer Infrastruktur wird oft den Eltern übertragen.

2.4 Unterschiedliche Formen des technologiegestützten Lernens

Mit der Veränderung des Unterrichtsorts müssen sich auch Unterrichtsmedien und -methoden verändern. Lehrer/innen können nicht nur auf Schulbücher, Arbeitsblätter und Arbeitsanweisungen zurückgreifen, sondern müssen auch Formen des technologiegestützten Lernens nutzen, selbstverständlich war das auch bereits vor der Pandemie so.

Technology Enhanced Learning (TEL, zu Deutsch „technologiegestütztes Lernen“) ist dabei ein Anwendungs- und Forschungsfeld, in dem es darum geht, zu eruieren, wie Technologie zum Zweck des Lehrens und Lernens eingesetzt werden kann. Dabei wird speziell darauf geachtet, wie Technologien mit Lerngemeinschaften, Lernpraxis (Ebner, Hell & Ebner, 2019; Dunn & Kennedy, 2019) und pädagogische Theorien interagieren (Scanlon, O’Shea & McAndrew, 2015). Ein besonderes Augenmerk wird auch darauf gelegt, was Grundlagen für den erfolgreichen Einsatz von TEL in der Lehre sind, z. B. das (technische) Vorwissen der Lehrenden, die Einführung der Lehrenden in neue Methoden und Möglichkeiten, sowie die Unterstützung und Hilfestellungen beim Einstieg. Oftmals werden Lehrende stark in den Konzeptions- und Designprozess von TEL-Systemen eingebunden, um so ein erfolgversprechendes Konzept zu entwickeln (Kali, McKenney & Sagy, 2015). TEL könnte als Weiterentwicklung des Begriffs *E-Learning* gesehen werden, der die Jahrtausendwende dominierte und auf elektronisch gestütztes Lernen, insbesondere im Zuge des aufkommenden Internets hinwies. TEL sieht das Lernen an sich im Mittelpunkt, welches mittels digitaler Medien gestützt wird. Ausgewählte unterschiedliche Werkzeuge des technologiegestützten Lernens in der Phase des Distanzlernens sind folgende:

- *Videokonferenzen* erlauben den synchronen (gleichzeitigen) Unterricht mit Kollaborations- und Kommunikationsmöglichkeit
- *Lernmanagementsysteme* erlauben die zentrale Ablage und ein zentrales Angebot aller Unterrichtsmaterialien und Kommunikationsmöglichkeiten
- *Asynchrone (zeitversetzte) Kommunikationsservices* zum Nachrichtenaustausch von Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schüler gibt es speziell für die Bedürfnisse von Schulen.
- *Videos* ergänzen schriftliche Materialien (z. B. Einführungen, Erklärungen)

In Bezug auf die Bedeutung und Nutzungsform bzw. Rolle der Technologie beim Lernen lassen sich wiederum unterschiedliche didaktische Formate unterscheiden:

- Als *Onlinelearning* werden Lernarrangements bezeichnet, in denen ausschließlich über das Internet vermittelte Lehr- und Lernformen genutzt werden.
- *Blended Learning* wird auf Deutsch als „vermisches“ Lernen bezeichnet und bezieht sich darauf, dass Präsenzunterricht durch Technologien ergänzt oder erweitert wird, insbesondere z. B. durch die Nutzung eines Lernmanagementsystems oder durch Onlinephasen, d. h. Lernabschnitte, bei denen Lernmaterialien online genutzt werden, oder online Aufgaben zu erledigen sind.
- *Flipped Classroom*, zu Deutsch „umgedrehtes Klassenzimmer“ ist eine didaktische Variante, bei der die Wissensvermittlung maßgeblich mithilfe von Videos erfolgt, die online zur Verfügung gestellt werden, sodass im eigentlichen Präsenzunterricht die Zeit für die Anwendung des Wissens, Vertiefung oder auch gezielte Fragen genutzt werden kann.
- *Inverse Blended Learning* reichert reine Onlinelernangebote durch Aspekte von Präsenzunterricht an. Der Begriff wurde insbesondere genutzt, um Verfahren zu beschreiben, bei denen Onlinekurse für viele gezielt mit Präsenzangeboten ergänzt wurden, z. B. gedruckte Arbeitshefte und lokale Lerner/innen-Treffs (Ebner, Schön & Käfmüller, 2015; Ebner, Schön, Khalil et al., 2018). Übertragen auf den Online-Schulunterricht sind dies wiederum Bestrebungen, die Schüler/innen auch „in Präsenz“ einzubinden, z. B. mit Aktionen wie dem Legen von Steinraupen vor Schulen, zu dem alle eingeladen waren.

Anzumerken ist natürlich, dass durch den pandemiebedingten überfallartigen Wechsel zum Notfall-Homeschooling kaum Zeit blieb, um Konzepte zu entwickeln oder geeignete Software zu evaluieren. Hingegen musste schnell auf Bestehendes oder Bekanntes zurückgegriffen werden und didaktische, rechtliche oder finanzielle Aspekte vorerst unberücksichtigt bleiben. Also auch unter diesen Gesichtspunkten scheint der Begriff des Notfall-Homeschoolings seine Berechtigung zu haben.

2.5 Computational Empowerment

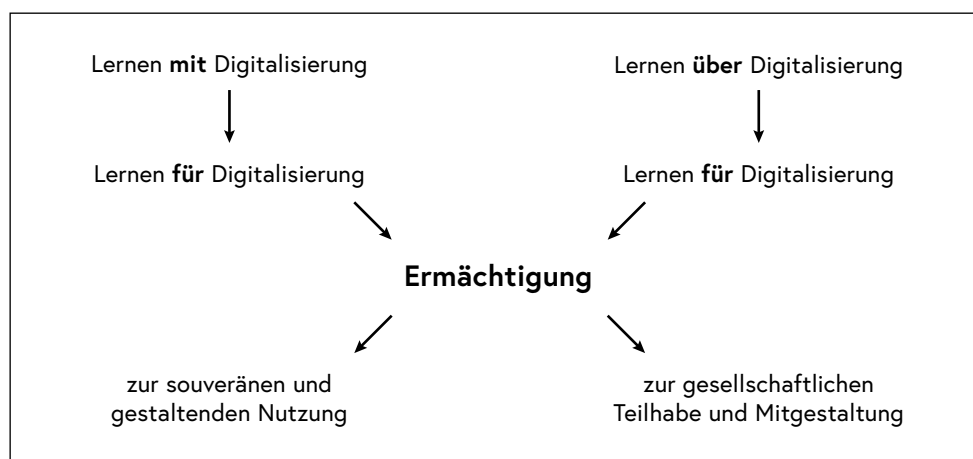
In der Literatur wird in Zusammenhang mit innovativen Technologien der Begriff des Computational Empowerment als die Fähigkeit von Jugendlichen definiert, selbstmotiviert und schaffend mit Technologie umzugehen (Tissenbaum, Sheldon, Seop, Lee & Lao, 2017) und kritische, gut informierte Entscheidungen bezüglich der Rolle treffen zu können, die Technologie in ihrem Leben einnimmt (Iversen, Smith & Dindler, 2018; Dindler, Smith & Iversen, 2020).

Eine Möglichkeit, Computational Empowerment zu realisieren, sind kreative Zugänge zur Technologienutzung, wie es auch das österreichische Bildungsministerium für das

Schulfach „Digitale Grundbildung“ in der entsprechenden Verordnung³ vorsieht. Dort soll neben dem Arbeiten mit Algorithmen auch die „kreative Nutzung von Programmiersprachen“ geschult werden.

Eine ermächtigende Auseinandersetzung mit der Digitalisierung schließt sowohl das Lernen mit Digitalisierung als auch das Lernen über Digitalisierung ein. Lernen mit Digitalisierung bedeutet dabei die Nutzung von digitalen Lehr- und Lernmitteln, während Lernen über Digitalisierung sich mit einer konstruktiv-kritischen Perspektive auf Potenziale und Risiken der Digitalisierung beschäftigt, wie sie auch in den verschiedenen Kompetenzmodellen zur digitalen Bildung abgebildet werden (Brandhofer et al., 2018). Beide Arten des Lernens resultieren in weiterer Folge in einem Lernen für Digitalisierung und damit in einer Ermächtigung zur souveränen und gestaltenden Nutzung von Technologie im Kontext der Bildung und zur gesellschaftlichen Teilhabe und Mitgestaltung technologischer Entwicklung (Abbildung 1). Lernenden soll ermöglicht werden, sich aktiv und konstruktiv-kritisch mit Technologie auseinanderzusetzen und selbst Ideen mit digitalen Medien realisieren und anwenden zu können. Ein Baustein dazu sind innovative digitale Technologien, die gut zugänglich sind und auch von Schulen realistisch erworben werden können.

Abb. 1: Lernen im Kontext der Digitalisierung



Die digitalen Medien können dabei auch helfen, eine zeitgemäße, auf die Förderung von Kreativität ausgerichtete Bildung zu unterstützen. Medien sind dabei nach Petra Missomelius (2012) nicht deterministisch, sondern „als gesellschaftliche Konstrukte zu begreifen, die Freiräume und Wahlmöglichkeiten eröffnen“ (S. 85). Bildungsinstitutionen sollen Wissen rund um digitale Technologien daher anerkennen und berücksichtigen, dabei sind Schüler/innen auch als Expertinnen/Experten („digital natives“) zu verstehen, die eigenes technisches Wissen, Erfahrungen und Fragestellungen einbringen.

3 Bundesgesetzblatt Nr. 71/2018, Teil II, Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. Siehe <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2018/71/20180419>

3 Studien zu Lehren und Lernen in Covid-19-Zeiten

Im Folgenden wird ein Überblick über Studien gegeben, die zum Thema Lehren und Lernen in Schulen in Covid-19-Zeiten durchgeführt wurden. Es wurde versucht, eine Auswahl aus sowohl nationalen als auch internationalen Studien zu berücksichtigen, um einen breiten Überblick über das Thema zu bekommen. Die nationalen Studien beleuchten die Situation in Österreich aus unterschiedlichen Perspektiven. Ausgangspunkt für die Recherche nach österreichischen Studien war die Datenbank zur Corona-Forschung des BMBWF. Wenige der hier aufgelisteten Studien behandeln dezidiert das Thema Distance Learning.

Drei regionale Studien zu dieser Thematik konnten identifiziert werden: eine nichtrepräsentative Studie der PH Tirol (Projektleitung C. Vollmer), bei der der Fokus auf den Lehrkräften, nicht allerdings auf den Schülerinnen und Schülern lag; eine nichtrepräsentative Studie der Bildungsdirektion Kärnten, in der Schüler/innen der Sekundarstufe I und ihre Eltern befragt wurden; und eine Studie des ZSI (Projektleitung U. Holtgewe) mit einem engen Fokus auf Belastungen des Distance Learnings, in der Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen an elf Wiener Schulen befragt wurden. Im Bereich der regionalen Studien haben wir uns daher stattdessen für eine Studie entschieden, die repräsentativ für Niederösterreich ist, und Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen gleichermaßen berücksichtigt. Im Vergleich zu den anderen genannten regionalen Studien ist die von uns aufgegriffene Studie inhaltlich breiter angelegt, auch wenn sie nicht in der Datenbank des BMBWF gelistet ist. Ergänzt wird diese regionale Studie durch eine österreichweite Studie, deren Qualität über mehrere Publikationen (Pelikan et al., 2020; Korlat et al., 2021; Holzer et al., 2021) in peerreviewten Fachzeitschriften bestätigt ist.

In der Datenbank des BMBWF finden sich neben den regionalen Studien auch zwei nationale Studien. In einer Studie der JKU (Projektleitung C. Helm & A. Postlbauer) wurden Eltern zur Schule im 3. Lockdown befragt. Sie wurde in diesem Bericht nicht berücksichtigt, da der Fokus lediglich auf der Perspektive der Eltern lag. Darüber hinaus wurden in einer Studie der Universität Wien (Projektleitung B. Schober, M. Lüftenegger & C. Spiel) Herausforderungen für die Selbstregulation im Hinblick auf das Lernen unter Covid-19 untersucht. Diese Studie wurde ebenfalls nicht berücksichtigt, da bislang lediglich erste Ergebnisse publiziert wurden, die kaum Informationen liefern, die über die Ergebnisse der von uns ausgewählten Studien hinausgehen. Stattdessen haben wir die genannten von uns ausgewählten Studien durch eine repräsentative internationale Studie ergänzt, in der auch für Österreich eine repräsentative Stichprobe gezogen wurde (KiDiCoTi, ebenfalls in der BMBWF-Datenbank gelistet). Dies ermöglicht es, die österreichische Situation auch vor dem Hintergrund der internationalen Ergebnisse zu beleuchten und zu beurteilen. Ein weiterer Grund für die Auswahl dieser Studie ist, dass sie durch eine nationale Lehrendenbefragung (mit denselben Fragemodulen) und eine international vergleichende qualitative Befragung von Primarstufenschülerinnen und -schülern und deren Eltern (N = 95) (österr. Sample N = 10) ergänzt wurde.

In den ausgewählten internationalen Studien wurden somit Daten sowohl aus Österreich bzw. von österreichischen Bildungsinstitutionen mit Daten aus anderen Ländern und anderen nationalen Kontexten vergleichend analysiert. Konkret handelt es sich um folgende Studien:

In Österreich wurde an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich eine Erhebung zum Lernen von zu Hause aus durchgeführt. Die Stichprobe umfasste 833 Personen, es wurden Lehrpersonen, Eltern sowie Schulleiterinnen und Schulleiter befragt.

In einer weiteren österreichischen Studie wurde aus einem Sample von 19.337 Schülerinnen und Schülern, die zum „Lernen unter Covid-19-Bedingungen“ quantitativ und qualitativ befragt wurden, eine Substichprobe von 2.652 dieser Schüler/innen gezogen, die sich selbst entweder als digital sehr kompetent oder als digital nicht kompetent einschätzen. Die Ergebnisse der beschriebenen fokussierten Auswertung sowie Erkenntnisse hinsichtlich genderspezifischer Besonderheiten waren für die weitere Diskussion des Lernens unter den Bedingungen von Covid-19 von Bedeutung.

In der internationalen Studie „Kid’s Digital Lives in Covid-19 times“ wurden Heranwachsende im Alter von zehn bis 18 Jahren und deren Eltern in 11 europäischen Ländern befragt (Österreich, Frankreich, Deutschland, Irland, Italien, Norwegen, Portugal, Rumänien, Slowenien, Spanien und die Schweiz). In jedem Land wurde ein repräsentatives Onlinesample mittels CAWI-Methode (Computer Assisted Web Interview) befragt; in Österreich nahmen 510 Heranwachsende und jeweils ein Elternteil an dieser Erhebung teil. Der Fokus der Erhebung lag auf dem Umgang mit digitalen Technologien während des europaweiten Covid-19-Lockdowns im Frühling 2020. In den nachfolgenden Ausführungen wird nur auf jene Ergebnisse eingegangen, die das Lernen von zu Hause aus betreffen bzw. wird der Fokus auf die Situation in Österreich gerichtet. Ergänzend zu dieser quantitativen Erhebung wurden pro Land jeweils zehn bis zwölf Familien von Kindern im Alter zwischen sechs und zehn Jahren qualitativ befragt. Auf die Ergebnisse für Österreich aus dieser Substudie wird aufgrund der kleinen Stichprobe in Österreich nur am Rande eingegangen.

Die Situation in Österreich wurde auch im Kontext weiterer internationaler Studien untersucht, die im Folgenden ebenfalls angeführt werden. Hier wird vor allem auf die für Österreich relevanten Ergebnisse aus internationalen Analysen eingegangen.

3.1 Nationale Studien

3.1.1 Lernen zu Hause

In der Studie „Lernen trotz Corona“ (Tengler, Schrammel & Brandhofer, 2020) wurden Lehrer/innen, Eltern und Schulleiter/innen zum Lernen von zu Hause aus während der Covid-19-Pandemie befragt. Im Zeitraum von Anfang April bis 18. Mai 2020 wurden 833 Personen (gesamt, n = 833: Lehrende, n = 417; Eltern, n = 404; Schulleitungen, n = 12) schriftlich und mündlich befragt. Die Ergebnisse wurden quantitativ und qualitativ aus-

gewertet (Pädagogische Hochschule Niederösterreich und weitere Hochschulen)⁴. Die Stichprobe ist ursprünglich eine Ad-hoc-Stichprobe, da die Rekrutierung in einem ersten Schritt über Social-Media-Kanäle/Gruppen, den Onlinecampus Virtuelle PH und über Plattformen erfolgte. Um die Repräsentativität zu gewährleisten, wurden in einem weiteren Schritt an bestimmte Personengruppen gezielt Einladungen per Mail versandt. Bezogen auf den Personenkreis der Lehrenden ist die Studie in Bezug auf die Kriterien Geschlechterverteilung, Alterskohorten und Schularten repräsentativ. Bei den Eltern ist die Altersverteilung in der Grundgesamtheit nicht bekannt und daher nicht vergleichbar mit den Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern. Die Befragung der Schulleitungen erfolgte zur Abrundung des Gesamtbilds.

Wie erfolgreich Distance Learning ist, wurde von Eltern und Lehrenden unterschiedlich gesehen. Während sich die Bewertung der Eltern auf mehrere Antwortoptionen verteilte, tendierten die Lehrkräfte stärker dazu, Distance Learning als eher gut funktionierend zu bewerten. In der Befragung bestätigte sich auch die Bedeutung von Organisation und didaktischer Planung (Lernmaterial, Struktur, Umfang etc.) als zentrale Faktoren, um Eltern und Kinder beim Lernen zu Hause nicht zu überfordern. Die Abstimmung der Aufgaben, koordinierte Zeiten bei den Aufgabenstellungen sowie einheitliche Kommunikationskanäle erleichterten die Kommunikation unter den Beteiligten.

Die technische Ausstattung stand nicht an erster Stelle als Kriterium für die erfolgreiche Umsetzung des Lernens zu Hause, dennoch war die technische Ausstattung bei manchen Kindern so mangelhaft, dass sie am Distance Learning schlecht oder nicht teilnehmen konnten. Ungefähr 10 % der Schüler/innen waren für die Lehrer/innen nicht erreichbar. Das lag nicht ausschließlich an der Technik. Bei der Frage nach den Herausforderungen wurde die Problematik der enormen *Doppelbelastung*, die Distance Learning in Verbindung mit Homeoffice der Eltern mit sich bringt, betont. Viele Eltern sahen sich in ihrer *Lehrendenrolle*, die sie plötzlich und unvorbereitet übernehmen mussten, überfordert. Die Selbstständigkeit und die Fähigkeit zur Selbstorganisation der Kinder zeigten sich ebenfalls als wichtige Kriterien für das Gelingen des Lernens zu Hause.

Für das Distance Learning wurden sowohl digitale als analoge Medien eingesetzt. Schulbücher zählen zu den häufigsten Medien sowohl von den befragten Lehrpersonen der Primarstufe/Grundschule (91,8 %) als auch der Sekundarstufe I/Mittelschule (85,4 %) und Sekundarstufe I + II/Gymnasium (83,8 %). In der Primarstufe machten einen großen Anteil Aufgaben und Übungen auf Papier (87,3 %) aus. Die befragten Eltern gaben an, dass die Schüler/innen im Schnitt 11 Arbeitsblätter pro Woche bekamen und durchschnittlich fünf Blätter pro Woche ausdrucken mussten. Immerhin gaben aber dennoch 30 % der befragten Primarstufenlehrer/innen an, Videokonferenzen via Skype, MS Teams oder Zoom abgehalten zu haben.

4 Siehe <https://www.lernentrotzcorona.at/>

3.1.2 Lernen unter Covid-19-Bedingungen

In einer österreichischen Studie wurden 19.337 Schüler/innen zum Thema „Lernen unter Covid-19-Bedingungen“ quantitativ und qualitativ befragt. Daraus zogen Pelikan et al. (2020) eine Substichprobe von 2.652 Schülerinnen und Schülern, die sich selbst entweder als digital sehr kompetent oder als digital nicht kompetent einschätzten. Während Planung und Konzentration auf das Lernen generell als Problemfelder beschrieben wurden, konnte festgestellt werden, dass Schüler/innen, die sich als digital kompetent wahrnahmen, besser mit der Situation zurechtkamen, ihre Ziele eher erreichten und teilweise auch berichteten, bessere Noten zu bekommen als im normalen Schulunterricht. Schüler/innen, die sich mit niedriger digitaler Kompetenz wahrnahmen, berichteten öfter von Problemen, alle Aufgaben zu erfüllen, sich an Abgabetermine zu halten, wenig Motivation zu haben und mehr Unterstützung zu brauchen. Beide Gruppen nahmen erhöhte Anforderungen und zu wenig Zeit zur Durcharbeitung aller Aufgaben im Distanzbetrieb wahr. Mit Verweis auf die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000) folgern Pelikan et al. (2020) daraus, dass Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und vor allem sozialer Eingebundenheit einen großen Einfluss auf den Erfolg des Onlineunterrichts im Rahmen der Notfallmaßnahmen haben. Sie schlagen vor, mit Schülerinnen und Schülern daran zu arbeiten, erreichbare Zwischenziele zu setzen und zu verfolgen; durch bessere Koordination mit allen Klassenlehrerinnen/-lehrern an Machbarkeit und Umfang der Aufgaben zu arbeiten; und ein Gemeinschaftsgefühl auch in den Onlineumgebungen in den Vordergrund zu stellen (z. B. durch synchrone Termine, Buddy-Systeme, Partnerarbeiten etc.). Darüber hinaus sollten Schüler/innen besser in das selbstregulierte Lernen eingeführt werden.

Basierend auf der Gesamtstichprobe der beschriebenen Studie analysierten Korlat et al. (2021) genderspezifische Besonderheiten. Sie konnten keine Unterschiede in der Selbsteinschätzung der Kompetenzen für das Lernen mit digitalen Medien feststellen, allerdings zeigten sich Tendenzen eines höheren Engagements von Mädchen im Lernen mit digitalen Medien. Ebenso nahmen Mädchen mehr Unterstützung durch Lehrpersonen wahr. Eine mögliche Erklärung könnte entweder darin liegen, dass Mädchen weniger kompetent eingeschätzt werden und von vornherein mehr Hilfestellungen erhalten oder dass Mädchen ein besseres Verhältnis zu Lehrpersonen haben und sich eher trauen, bei Unklarheiten nachzufragen. Insgesamt zeigt sich, dass Mädchen im Lernen mit digitalen Medien nicht gegenüber Buben benachteiligt wurden.

Holzer et al. (2021) verglichen die Ergebnisse dieser Studie mit einer Befragung von 630 Schülerinnen und Schülern in Deutschland im gleichen Zeitraum. Dabei wurde festgestellt, dass Kompetenz und Autonomie in den Lernkontexten beider Länder einen positiven Einfluss auf die intrinsische Motivation beim Lernen hatten. Soziale Eingebundenheit konnte jedoch nicht als direkter Einflussfaktor auf die Motivation festgestellt werden.

3.2 Internationale Studien

3.2.1 Ergebnisse aus dem europäischen KiDiCoTi⁵-Projekt

Im Rahmen einer internationalen Studie des Joint Research Centre der Europäischen Kommission (Vuorikari, Velicu, Chaudron, Cachia & Di Gioia, 2020) wurde in Österreich ein repräsentatives Onlinesample von Heranwachsenden im Alter von zehn bis 18 Jahren und ihren Eltern mittels CAWI-Methode (computergestützter Onlinebefragung) befragt. Insgesamt nahmen in Österreich 510 Familien teil, von denen jeweils ein Elternteil und ein Kind zu ihrem Umgang mit digitalen Technologien während des Covid-19-Lockdowns im Frühling 2020 befragt wurden (Trültzsch-Wijnen, C. & Trültzsch-Wijnen, S., 2020a). Darüber hinaus wurde im Rahmen dieses Projekts eine qualitative Teilstudie mit 10 Familien mit Kindern im Alter zwischen sechs und zehn Jahren durchgeführt und ebenfalls der Umgang mit digitalen Technologien während des Lockdowns untersucht (Trültzsch-Wijnen, S. & Trültzsch-Wijnen, C., 2020b); auf diese Ergebnisse wird im vorliegenden Bericht aufgrund der kleinen Stichprobe allerdings nur am Rande eingegangen.

Die Hälfte der in Österreich befragten Schüler/innen der Sekundarstufe hatte wöchentlich Kontakt mit ihren Lehrerinnen/Lehrern. Im Vergleich mit den anderen Ländern, die an der KiDiCoTi-Studie teilgenommen haben, befindet sich Österreich an vorletzter Position im Hinblick auf die Häufigkeit des Onlinekontakts zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern. 36 % der Schüler/innen hatten zumindest einmal pro Woche tatsächlichen Onlineunterricht (z. B. über Videokonferenz etc.); tägliche Onlinelernaktivitäten fanden selten statt. Offensichtlich kontaktierten österreichische Lehrer/innen ihre Schüler/innen vorrangig über digitale Technologien, um Arbeitsaufträge zu erteilen bzw. einzusammeln, jedoch weniger, um tatsächlich online zu lehren. Dies erklärt auch, dass 18 % der Schüler/innen berichteten, zwar täglich oder zumindest wöchentlich Kontakt zu Lehrerinnen/Lehrern zu haben, aber dass zugleich keine Onlinelernaktivitäten stattfinden würden (Trültzsch-Wijnen, C. & Trültzsch-Wijnen, S., 2020a).

Viele Sekundarstufenschüler/innen hatten das Gefühl, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien während des Lockdowns verbessert zu haben. Dies bestätigten auch die Eltern. Darüber hinaus berichtete die Hälfte der Mütter und Väter, dass ihre Kinder während des Distance Learnings mehr allgemeine Selbstbestimmung sowie mehr Selbständigkeit in der Bearbeitung von Schulaufgaben erlangt haben (Trültzsch-Wijnen, C. & Trültzsch-Wijnen, S., 2020a).

Der Großteil der Eltern der Zehn- bis 18-Jährigen war in der Lage, seine Kinder bei den Schulaufgaben zu unterstützen (Trültzsch-Wijnen, C. & Sturm, 2020). Für ähnliche Situationen in der Zukunft wünschten sich Mütter und Väter mehr Aktivitäten, die den Austausch zwischen Mitschülerinnen/Mitschülern unterstützen würden. Außerdem wünschten sie Richtlinien und Hilfestellungen für die Unterstützung ihrer Kinder beim

5 Siehe <https://ec.europa.eu/jrc/en/science-update/kidicoti-kids-digital-lives-covid-19-times>

Lernen sowie hinsichtlich deren psychologischer Begleitung während des Distance Learnings. Ungefähr 40 % der Eltern wünschten sich zudem eine psychologische Betreuung der Kinder sowie der gesamten Familie (Trültzsch-Wijnen, C. & Trültzsch-Wijnen, S., 2020a).

Die qualitative Teilstudie gibt Einblick in die Situation der Primarstufenschüler/innen und liefert trotz der geringen Stichprobe interessante Ergebnisse, die zwar nicht verallgemeinert werden können, aber dennoch Anstoß für weitere Überlegungen im Bereich des Distance Learnings geben können. So zeigt sich hier beispielsweise, dass Primarstufenlehrer/innen kaum Lernplattformen oder andere digitale Technologien für das Distance Learning eingesetzt haben. Kinder und Eltern in den ausgewählten Familien gaben an, dass stattdessen in den Volksschulen zumeist Arbeitsblätter verteilt wurden, die persönlich an der Schule abgeholt bzw. wieder zurückgebracht werden mussten (Trültzsch-Wijnen, S. & Trültzsch-Wijnen, C., 2020b). Allerdings geht aus dieser qualitativen Erhebung auch hervor, dass außerschulische Institutionen auch für die Altersgruppe der 6- bis 10-Jährigen digitale Technologien für das Distance Learning einsetzten. Eltern berichteten beispielsweise, dass Videokonferenzen und Videochats im Instrumentalunterricht, im Tanzunterricht sowie in der Sprachförderung eingesetzt wurden. Die Kinder berichteten äußerst positiv von diesen Erfahrungen und zeigten damit, dass digitale Technologien auch in dieser Altersgruppe gewinnbringend für das Distance Learning eingesetzt werden können. Daher kritisierten die befragten Eltern von Volksschulkindern den mangelnden Einsatz digitaler Technologien in der Primarstufe. In allen Familien, die an der qualitativen Studie teilnahmen, zeigte sich darüber hinaus, dass Vor- und Volksschulkindern durch die Unterstützung ihrer Eltern neue Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien erworben haben (Trültzsch-Wijnen, S. & Trültzsch-Wijnen, C., 2020b).

3.2.2 Weitere Ergebnisse aus internationalen Studien

Im Auftrag der OECD wurden zwei Studien zum Einfluss der pandemiebedingten Umstellung von Bildungssystemen durchgeführt. Reimers und Schleicher (2020a) befragten dazu 330 Bildungsinstitutionen in 98 Ländern zu den damit verbundenen Strategien und entwarfen davon ausgehend eine Liste mit 25 Vorschlägen zur besseren Umsetzung der Covid-19-bedingten Maßnahmen in Bildungssystemen. Darunter fallen die Ernennung von Arbeitsgruppen, eine klare Verteilung von Rollen aller Beteiligten, eine explizite Formulierung von Zielen und Strategien (z. B. Gesundheit aller, emotionale Unterstützung, Sicherstellung des fortlaufenden Unterrichts etc.), eine Anpassung der Lernziele und Prüfungsmodalitäten, die Unterstützung des Lehrpersonals sowie tägliche Kommunikation mit Lernenden, Lehrenden und anderem Schulpersonal.

Zudem wurden 1.370 schulnahe Personen (z. B. Lehrer/innen, Schulleiter/innen, Verwaltungspersonal etc.) in 59 Ländern befragt (Reimers & Schleicher, 2020b). Wie in der zuvor beschriebenen Studie handelt es sich hier um keine repräsentative Stichprobe, die daraus entwickelten Vorschläge sind aber auch im österreichischen Kontext von Bedeutung. In der Erhebung zeigte sich, dass in den untersuchten Ländern der Schulunter-

richt vor allem durch die Flexibilität von Lehrpersonen und Verwaltung aufrechterhalten werden konnte. Darüber hinaus zeigten sich aber auch Schwachstellen und Probleme von Bildungssystemen, die durch die pandemiebedingten Umstellungen besonders zu Tage traten wie beispielsweise die Vernachlässigung des emotionalen Wohlergehens der Schüler/innen, die mangelnde Passung alternativer Lehrmethoden für alle Schüler/innen, oder die fehlende Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern. Basierend auf diesen Ergebnissen wird die Bedeutung einer vorausschauenden Planung sowie von Strategien für die Fernlehre betont. Außerdem werden eine bessere Unterstützung und Fortbildung von Lehrpersonen, die Anpassung und Erneuerung von Curricula sowie die Schaffung eines Überblicks über die Bedürfnisse und Lernfortschritte aller Schüler/innen empfohlen.

4 Unterschiedliche Perspektiven auf Distance Learning

Im Folgenden wollen wir die in Kapitel 3 dargestellten Ergebnisse aus den Studien zu Distance Learning thematisch aufbereiten und Distance Learning aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten, um so Erkenntnisse generieren und Empfehlungen ableiten zu können. Unsere Ortmarken sind die Didaktik, die Informatik, die Medienkompetenz, die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrenden und die digitale Transformation.

4.1 Die didaktische Perspektive: Wie wird Distance Learning umgesetzt?

Definitionsversuche der Medienpädagogik sind nicht einheitlich, zum Teil wird sie als Teil der allgemeinen Pädagogik, zum Teil als eigenständige Disziplin mit mehreren Bezugsdisziplinen betrachtet. Ähnliches zeigt sich hinsichtlich der Mediendidaktik. Sie lässt sich abgrenzen von der Medienerziehung, die darauf ausgerichtet ist, Wissen über Medien als Gegenstandsbereich zu vermitteln und zur Förderung von Medienkompetenz beizutragen. Die Mediendidaktik befasst sich hingegen mit der Frage des Lehrens und Lernens mit Medien, das heißt mit dem Einsatz von Medien bzw. Medienangeboten zur Erreichung pädagogisch begründeter Ziele (Süss, Lampert & Trültzsch-Wijnen, C., 2018). Dabei geht es auch um die Frage der Konzipierung von medienunterstützten Lernszenarien sowie um die Gestaltung und Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen (DeWitt & Czerwionka, 2013). Kron und Sofos (2003) erweitern diese enge Definition und begreifen die Lebenswelt als Gegenstandsfeld der Mediendidaktik, da dort Lehr- und Lernprozesse ablaufen und sehen die Schule und das organisierte Lehren und Lernen als einen Teilbereich dessen an. Im Fokus der Mediendidaktik stehen daher Medien in formellen sowie informellen Lehr-Lern-Kontexten unter Berücksichtigung der Voraussetzungen der Lernenden sowie der jeweils gegebenen Rahmenbedingungen. Unter Berücksichtigung dieser Faktoren lassen sich die Potenziale einzelner Medien für Lehr-Lern-Prozesse nutzen (Süss et al., 2018). Dies ist besonders wichtig hinsichtlich des Wechselverhältnisses von Distance Teaching und Distance Learning, denn sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen sind dabei umso mehr in ihr soziales Umfeld eingebettet, als dies im Präsenzunterricht der Fall ist.

Mehr denn je ist hier von den Lehrpersonen neben anderen berufsspezifischen Fähigkeiten Medienkompetenz und darüber hinaus vor allem eine mediendidaktische Kompetenz gefordert. Unter mediendidaktischer Kompetenz ist die Fähigkeit zu verstehen, Medienangebote nach lernrelevanten Kriterien zu analysieren, zu bewerten und auszuwählen (Herzig & Aßmann, 2008). Dies muss basierend auf der Kenntnis von Lehr-Lern-Theorien, der Fähigkeit zur Gestaltung medienunterstützter Lehr-Lern-Situationen und der Kenntnis aktueller Befunde zum Medienumgang Heranwachsender erfolgen, um entsprechend sinnvolle Lernszenarien gestalten zu können (Süss et al., 2018). Damit hängt auch die Reflexion der eigenen Rolle als Lehrender bzw. als Lehrende zusammen. Auch im Präsenzunterricht zeichnet sich eine zeitgemäße Didaktik dadurch aus, dass Lehrer/innen nicht mehr nur als Wissensvermittler/innen, sondern auch als Moderatorinnen/Moderatoren und Katalysatorinnen/Katalysatoren von Lernprozessen agieren müssen. Im Distance Teaching ist dies umso mehr der Fall. Eine reine Zurverfügungstellung von Lernmaterialien über eine Lernplattform oder auch per E-Mail oder WhatsApp (z. B. auch während des ersten Lockdowns im Frühling 2020; Trültzsch-Wijnen, C. & Trültzsch-Wijnen, S., 2020a; Trültzsch-Wijnen, C. & Sturm, 2020) ist zu wenig, um erfolgreiche Lernprozesse anzustoßen, denn Schüler/innen brauchen auch unterschiedliche Möglichkeiten der Interaktion.

Aber auch – und das ist nicht zu vergessen – die Rolle der Schüler/innen ändert sich in durch digitale Medien unterstützten Lernszenarien. Als Prosumentinnen/Prosumenten⁶ kommt ihnen ein höheres Maß an Eigenverantwortung zu, zugleich sind sie dabei aber ebenso auf die Unterstützung der Lehrperson angewiesen (Süss et al., 2018). Besonders im Kontext des Distance Learnings ist vor allem für jüngere Schüler/innen auch ein „gefühlter“ regelmäßiger Kontakt zur Lehrperson von Bedeutung (Trültzsch-Wijnen, S. & Trültzsch-Wijnen, C., 2020b), der über eine reine Vergabe von Punkten oder „OKs“ für erfolgreich bewältigte Aufgaben hinausgehen und persönliche Ansprachen, Rückmeldungen und Motivationen umfassen sollte.

In der Situation des Distance Learnings ist zudem die Unterstützung der Eltern und der Familie gefragt. Dabei ist es abhängig vom Alter der Schüler/innen, inwiefern sie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen oder sie in der Lage sind, vollkommen selbstständig zu lernen. Gerade bei jüngeren Schülerinnen und Schülern kommt hier auch dem Kontakt und der Kommunikation zwischen Lehrperson und Eltern eine besondere Bedeutung zu, denn nicht alle Eltern sind gleichermaßen in der Lage, ihre Kinder zu fördern bzw. nehmen sie ihre Rolle als Lernbegleiter/innen unterschiedlich wahr.

Auch die Erkenntnisse aus dem „Bring Your Own Device“-Ansatz (BYOD) sollten in einer Auseinandersetzung mit einer Didaktik des Distance Learnings berücksichtigt werden. Dieses Konzept, das darauf beruht, dass Schüler/innen ihre privaten Geräte (z. B. Smartphones, Tablets, Laptops) im Schulunterricht einsetzen, wurde durch das Distance Lear-

⁶ Konsumentinnen/Konsumenten, die gleichzeitig Produzentinnen/Produzenten sind.

ning sowohl aufseiten der Schüler/innen als auch aufseiten der Lehrpersonen in kurzer Zeit flächendeckend realisiert. Damit sind zweifelsohne viele Vorteile verbunden, aber auch die potenziellen Nachteile sollten im Blick behalten werden. Im Hinblick auf das Distance Learning ist das vor allem die Gefahr einer Bildungsbenachteiligung durch technische Unterschiede (langsames Internet, alte oder keine Geräte). Österreichische Familien sind hier gut ausgestattet, aber dennoch hatten während des Lockdowns im Frühling 2020 20 % der Familien mit Schulkindern keinen schnellen Internetzugang und nicht in allen Familien waren genügend Geräte vorhanden, um ein reibungsloses und zeitgleiches Distance Learning und Homeoffice zu ermöglichen (Trültzsch-Wijnen, C. & Trültzsch-Wijnen, S., 2020a). Hier ist es auch eine Frage der Didaktik, dass Lernräume unter Zuhilfenahme unterschiedlicher Medien (online und offline) so gestaltet werden, dass Schüler/innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen partizipieren und lernen können.

4.2 Die informatische Perspektive: Welche technischen und rechtlichen Rahmenbedingungen werden benötigt?

Zwei Bindestrich-Informatiken sind hier von Bedeutung, die Medien- wie die Bildungsinformatik. Die Medieninformatik fokussiert auf Medien, gemeint sind damit v. a. unterschiedliche multimediale Formate und Informationssysteme, wie sie u. a. auch im Bildungsbereich eine wichtige Rolle spielen, beispielsweise die Lernmanagementsysteme. Bei der Bildungsinformatik, einem Teilgebiet der Medieninformatik, werden gezielt die Anwendungen für die Bildung und das Bildungswesen aus informatischer Perspektive betrachtet, wobei es sich durch die Bezugnahme auf computergestütztes Lernen und Pädagogik, aber auch Datenschutz und Urheberrecht um ein interdisziplinäres Feld handelt (Ebner, Leitner, Ebner, Taraghi & Grandl, 2018).

Technische Rahmenbedingungen, die die Voraussetzungen für die aktuelle Situation des Notfall-Homeschoolings darstellen, sind aus dieser Perspektive zum Beispiel notwendige **Hardware** (Computer, Laptop, Tablet, Kamera, Mikrofon) und **Internetzugang** bei Schülerinnen/Schülern, Lehrerinnen/Lehrern und der Schule. Lehrer/innen benötigen neben den bisher bereits im Einsatz befindlichen Anwendungen zur Erstellung von Präsentationen oder Arbeitsblättern nun auch verstärkt Ausstattungen für die **Produktion und Anpassung von multimedialen Lernmaterialien** (z. B. Kamera, Beleuchtung, Videoschnittsoftware). Zentral für das Zurverfügungstellen und die Kommunikation sind im Distance Learning Informationssysteme für Lehrer/innen und Schüler/innen, also **Lernmanagementsysteme (LMS)**. Hier kann beispielhaft das Open-Source-System Moodle angeführt werden. Eine Vielzahl von Anwendungen in und außerhalb der LMS geben zudem Möglichkeiten, sich interaktiv mit Themen auseinanderzusetzen und/oder Lehrerinnen/Lehrern Einblicke in den Lernfortschritt zu geben. Die Nutzung von **Video-konferenzsystemen** setzt weitere technische Ausstattung voraus (Mikrofon, Headset, Kamera). Wünschenswert ist dabei, dass Schulen sich dabei, auch schulübergreifend, **auf Systeme und Anwendungen festlegen und beschränken**, und Schüler/innen wie

Lehrer/innen nicht parallel unterschiedliche Werkzeuge für gleiche Prozesse (z. B. Kommunikation in unterschiedlichen Schulfächern) nutzen müssen.

Der technischen Perspektive werden auch häufig **rechtliche Aspekte** zugeordnet wie Datenschutz und Urheberrecht. Im Bereich des Datenmanagements, der Schülerinnen-Verwaltung, der Kommunikation mit Schülerinnen/Schülern usw. sind die Sicht des **Datenschutzes** und die Anforderungen der Datenschutzverordnung (DSGVO) zentral, es handelt sich bei Schüler/innen-Daten um sensible Daten. Durch und während der Phasen des Distance Learnings wurden verstärkt Cloudservices genutzt und diese Nutzung auch für den Unterricht genehmigt.⁷ Mittelfristig sind hier „die Verarbeitungstätigkeit IT-gestützter Unterricht unter Heranziehung von privaten Clouddiensteanbietern in einem Verfahren gemäß Art. 42 DSGVO zu zertifizieren, sobald eine diesbezügliche Zertifizierungsstelle durch die österreichische Datenschutzbehörde akkreditiert ist“.

Im digital gestützten Distance Learning spielt auch die legale Nutzung von proprietären Bildungsressourcen bzw. das Urheberrecht eine große Rolle: Die Möglichkeiten der rechtssicheren Nutzung, des Teilens und der Anpassung von Lernmaterialien erlauben nur mit sog. freien Lizenzen versehene „Open Educational Resources“ (kurz OER). Schulbücher und Materialien der Schulbuchverlage sowie viele der frei zugänglichen Onlineangebote werden in Österreich nicht als OER zur Verfügung gestellt. Die eduthek⁸ ist eine wachsende Sammlung von redaktionell ausgewählten Onlinere Ressourcen für österreichische Kindergärten und den Primar- und Sekundarschulbereich. Ob die dort gesammelten Materialien z. B. auch von Schülerinnen/Schülern wiederveröffentlicht und modifiziert werden dürfen, kann bei den Materialbeschreibungen („Lizenz“) geprüft werden. Andere Lernressourcen-Angebote wie die Sammlung von Unterrichtsmaterialien mit einem „edidaktischen Bezug“ – die eTapas⁹ – bestehen ausschließlich aus OER.

In Bezug auf die Verwendung von Daten, die gerade im Distance Learning im großen Ausmaß anfallen, ist auch auf die kaum genutzte Möglichkeit von **Learning Analytics** hinzuweisen. Mithilfe von Datenanalysen und -visualisierungen können hier neue Erkenntnisse zum Lernfortschritt und Wissensstand der Schüler/innen gewonnen werden und Lehrer/innen können gezielte(r) Erklärungen oder Übungsaufgaben geben (Ebner, Leitner & Ebner, 2020).

Bei einer Beschreibung und Aufzählung technischer und rechtlicher Aspekte wird deutlich: Mit der Ausstattungsfrage verbunden ist auch die Notwendigkeit, Kriterien für deren Wahl zu bestimmen und alle beteiligten Nutzer/innen in die Lage zu versetzen, die Mittel entsprechend zu nutzen. Es geht dabei wie dargestellt aus medieninformatischer

7 Siehe <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/ds.html>

8 Siehe <https://eduthek.at/>

9 Siehe <https://eeducation.at/index.php?id=76>

Perspektive um die optimale technische Infrastruktur, deren Handhabung, das Wissen um die Funktionsweise und Bedienung sowie auch um die rechtlichen Rahmenbedingungen.

Hierbei spielen wiederum technische Plattformen und deren Services in Österreich mit der Digitalisierung des Unterrichts eine größere Rolle, neben den beschriebenen **Repositorien für Lernmaterialien** sind dies zum Beispiel auch **Weiterbildungsplattformen** wie die Virtuelle PH mit ihren Online-Weiterbildungsangeboten in Form von Webinaren oder die MOOC-Plattform iMooX mit Onlinekursen für viele, darunter mehrere Onlineangebote für die Weiterbildung von Lehrerinnen/Lehrern wie auch unmittelbar für ältere Schüler/innen.

Die Voraussetzungen dafür sind in Österreich sicher vor dem März 2020 nicht optimal gewesen. Eine flächendeckende Einführung von **Informatik als verpflichtendem Gegenstand in den Pflichtschulen** fehlt ebenso wie die flächendeckende Vermittlung von Medienkompetenzen und der Umgang mit digitalen Endgeräten (Grandl & Ebner, 2017). Teilweise wird versucht, dieses Manko durch die verbindliche Übung zur digitalen Grundbildung aufzufangen. Auch die Ausbildung der bestehenden und zukünftigen Lehrer/innen darf nicht vergessen werden. Dies gilt auch unabhängig von den jüngsten Entwicklungen im Notfall-Homeschooling: Der Einsatz von Technologien zur Unterstützung des schulischen Lernens und Grundlagen für informatische Bildung sind auch außerhalb der Krisenzeit unabdingbar.

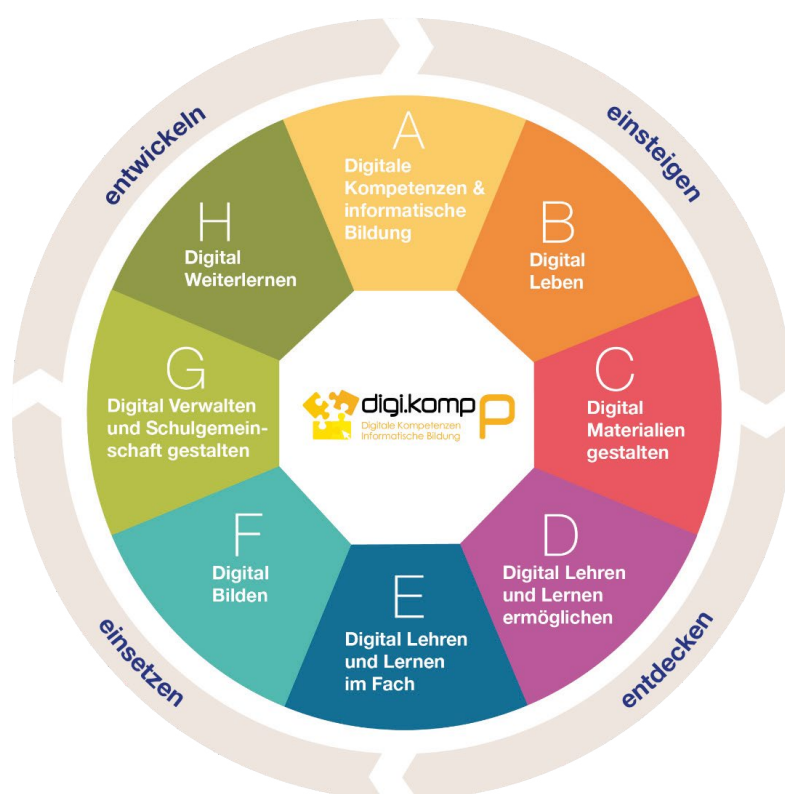
Wenn technische Entwicklungen beim Distanzlernen zur notwendigen Voraussetzung für den Schulbetrieb und darüber hinaus für den Hochschulbetrieb werden, bedeutet dies, dass die Gefahr einer Exklusion bei fehlenden technischen Voraussetzungen oder Kompetenzen besteht. Eine solche „digitale Kluft“ ist dabei zu vermeiden. Die Frage der Medienkompetenz spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle.

4.3 Medienkompetenz – Welche Kompetenzen braucht es bei Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern?

In Bezug auf die Kompetenzen der Lehrenden im Umgang mit digitalen Medien kann man für Österreich das Kompetenzmodell *digi.kompP* heranziehen (Brandhofer, Miglbauer, Fikisz, Höfler, Kayali, Steiner et al., 2020). *digi.kompP* unterscheidet in seiner aktualisierten Version vier Entwicklungsstufen, diese sind mit „Einsteigen, Entdecken, Einsetzen und Entwickeln“ übertitelt (Brandhofer, Miglbauer, Fikisz, Höfler & Kayali, 2020). Damit soll der fortlaufende Prozess der Kompetenzaneignung betont werden und zusätzlich der Tatsache Rechnung getragen werden, dass sich der aktuelle Kompetenzstand in unterschiedlichen Kategorien auf unterschiedlichen Stufen befinden kann. Das Kompetenzmodell *digi.kompP* ist in acht Kategorien gegliedert, zu jeder der Kategorien gibt es eine umfangreiche Ausarbeitung an Kompetenzbeschreibungen für die jeweiligen Stufen. Kategorien und Kompetenzstufen bilden so eine Gitterstruktur.

Die Kategorisierung des Kompetenzmodells ist hinsichtlich der Einordenbarkeit in ein Curriculum zur Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen gewählt worden, ebenso die Sortierung der Kategorien. Bei der Erstellung wie auch bei der Überarbeitung der Kompetenzaufstellungen und der Kategorisierung wurde auf das Mapping mit dem TPACK-Modell (Technological-Pedagogical-Content-Knowledge-Modell) geachtet (Koehler & Mishra, 2006), DigCompEdu wurde zur Überprüfung auf Vollständigkeit herangezogen (Redecker, 2017).

Abb. 2: digi.kompP. Grafik: Onlinecampus Virtuelle PH im Auftrag des BMBWF; Version 2.0



Versucht man die benötigten Kompetenzen für das Distance Learning aus dem Kompetenzkatalog digi.kompP zu extrahieren, so wird ersichtlich, dass für die erfolgreiche Planung und Durchführung von Distance Learning Kompetenzen aus allen acht Bereichen vonnöten sind. Manche können kurzfristig erworben werden, viele dieser Kompetenzen müssen aber bereits im Vorfeld des Notfall-Homeschoolings angeeignet worden sein (siehe die Ergebnisse der Studien in Abschnitt 3). Lehrende müssen neben den Grundkenntnissen im Umgang mit digitalen Medien (Kategorie A) vor allem das digitale Gestalten von Materialien (Kategorie B), das digitale Lehren und Lernen (Kategorie C – beispielsweise die Nutzung von Lernplattformen, Kommunikations- und Kollaborationstools), das digitale Lehren und Lernen im Fach (Kategorie E, z. B. die Nutzung fachspezifischer

Software) beherrschen. Die Förderung der digitalen Kompetenzen der Lernenden in anwendungsorientierter, gesellschaftlich-kultureller wie technologischer Perspektive ist vonnöten (Kategorie F). Gerade in der Phase des Distance Learnings sind aber auch das digitale Verwalten und das Gestalten der Schulgemeinschaft wichtige Aspekte (Kategorie G). Schließlich benötigen die Lehrenden auch die Kompetenz, sich kurzfristig online fortbilden zu können (Kategorie H). Die Kompetenzen, die von Lehrenden für die Gestaltung von Distance Learning zu erwarten sind, sind vielfältig und umfassend, nur einen Bruchteil davon kann man sich kurzfristig und autodidaktisch aneignen.

Werfen wir einen Blick auf die Kompetenzen der Schüler/innen im Distance Learning. Der Begriff des **selbstgesteuerten Lernens** wird in der Literatur unterschiedlich definiert. Die Definition von Konrad und Traub findet breite Verwendung: „Selbstgesteuertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation sowie den Anforderungen der aktuellen Lernsituation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet“ (Konrad & Traub, 2009, S. 8).

Selbstgesteuertes Lernen ist demnach durch Einsatz von Lernstrategien, der Planung, Kontrolle und Anpassung von Lernstrategien und der eigenständigen Aufrechterhaltung der Lernaktivitäten gekennzeichnet (Astleitner, Ziegler & Hofmann, 2003).

Wie die zuvor angeführten Untersuchungen (Pelikan et al., 2020; Tengler et al., 2020) zeigen, ist die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen, ihr Lernen selbst zu gestalten, wesentlich, ob Distance Learning erfolgreich ist oder nicht. Diese Fähigkeit müssen die Lernenden aber bereits im Vorfeld erworben haben. So betonen unter anderen auch Pelikan et al., dass die Förderung von Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen einen hohen Stellenwert erhalten muss, wenn mit individualisierten Lernarrangements umgegangen werden muss (Pelikan et al., 2020).

4.4 Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrenden und Schüler/innen

Neben den Kompetenzen der Lehrenden und dem Vorhandensein der technischen Ausstattung ist die Motivation der Lehrenden die dritte wesentliche Variable bei der Nutzung digitaler Medien im Unterricht. So postuliert das Will-Skill-Tool-Modell von Knezek, Christensen, Miyashita und Ropp (2000), dass neben der Verfügbarkeit digitaler Geräte für Lernende und Lehrende (Tool), die Kompetenzen der Lehrenden (Skill) und auch die Motivation der Lehrenden (Will) entscheidende Faktoren für die Nutzung digitaler Medien in der Schule sind. Die Validität des Will-Skill-Tool-Modells hat u. a. Petko (2012) belegt. Diese drei Bereiche erklären tatsächlich 90 % der Varianz im Einsatz digitaler Medien im Unterricht (Hancock, Knezek & Christensen, 2003; Knezek & Christensen, 2008; Velazquez, 2006; Knüsel Schäfer, 2020).

Ein subjektives Wissenselement, das ein Individuum in Bezug auf ein bestimmtes Thema für wahr und wichtig hält, wird dabei als Überzeugung verstanden. Überzeugungen sind mit der Vorgeschichte, den Emotionen und den persönlichen Werten einer Person verbunden und Überzeugungen beeinflussen das Verhalten. Die meisten Menschen verfügen über ein komplexes System unterschiedlicher Überzeugungen zu verschiedenen Themen. In Zusammenhang mit der Nutzung digitaler Medien in der Schule ist zwischen themenspezifischen und allgemeinen Überzeugungen zu unterscheiden. Sowohl die spezifischen (bspw. Einstellung gegenüber digitalen Medien) wie auch die allgemeinen (bspw. Rolle des Lehrers) stehen in Korrelation mit der Quantität der Nutzung digitaler Medien (Petko, 2012; Prasse, 2012, S. 217).

Wie lässt sich dieses Konstrukt auf die Phase des Distance Learnings transferieren? Auch hier sind sowohl die spezifischen als auch die allgemeinen Überzeugungen von Relevanz. Ob Lehrende für die Durchführung von Distance Learning auf Papier-Austausch-System oder Lernplattformen setzen, hängt auch von ihren Einstellungen zum Digitalen ab, aber auch von ihrer Überzeugung, wie Unterricht zu gestalten ist. Die Durchführung von praxisorientierten Medienprojekten kann dabei die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrenden und Lernenden unterstützen.

Von der Überbetonung von Ausstattungsfragen (Tool) sollte nicht zu einer Überbetonung der Lehrendenkompetenzen (Skill) übergegangen werden, sondern auch und besonders die Komponente der Motivation (Will) beachtet werden. Es wäre sinnvoll, wenn Umsetzungskonzepte auf die pädagogischen Kompetenzen wie auch auf die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrenden abzielen.

4.5 Digitale Transformation – Welche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gibt es?

Die Coronakrise hat ganz unmittelbar verdeutlicht, welche wichtige Rolle die Digitalisierung gerade jetzt einnimmt. Es hat sich schnell gezeigt, dass es klare technische Potenziale gibt, Teile von Arbeit und im Speziellen auch Bildung digital und ortsunabhängig zu machen. Gleichzeitig wird gerade auch klar, dass viele der technischen Werkzeuge nicht an die Menschen, die sie verwenden sollen, angepasst bzw. anpassbar sind und mit adäquaten didaktischen Konzepten verknüpft werden können. Diese Lücken werden sowohl im schulischen als auch im hochschuldidaktischen Bereich sichtbar.

Eine derartige Krisensituation stellt auch aus gesellschaftlicher Perspektive ein großes Risiko dar, bietet aber auch Chancen. Durch die Notwendigkeit, schnell Technologie einzusetzen, können zum einen wichtige Aspekte der Privatsphäre nachhaltig negiert werden, und im Sinne des Computational Empowerments ist es wichtig, kritische Reflexion im Kontext der Digitalisierung der Gesellschaft zu fördern. Zum anderen steigt die Akzeptanz und die Bereitschaft, übliche Muster zu verlassen und notwendigerweise

neue und innovativere Ansätze auszuprobieren. Forschung kann diese Prozesse begleiten, reflektieren und nachhaltig machen.

Gerade in den Lehr- und Lernsituationen des Distance Learnings gewinnen ohnehin schon oft artikuliert Schlagworte wie die Individualisierung, Adaptivität und Selbstbestimmtheit von Lernprozessen klar an Bedeutung. Forschung in diesem Bereich wird sich verstärkt damit auseinandersetzen müssen, wie Bildungstechnologien diese Merkmale von Lernen sinnvoll und in ermächtigender Weise unterstützen können – nicht nur, damit wir in Krisensituationen befähigt sind, auf dieses Wissen zurückzugreifen, sondern auch, um nachhaltig individualisiertes, soziales und selbstbestimmtes Lernen mit Bildungstechnologie konstruktiv zu unterstützen.

5 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Wie in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt werden konnte, ist das Thema Distance Learning ein sehr breites – um digitale Lehre nachhaltig verankern zu können, sollte gleichmäßig auf Medienkompetenz, technische und rechtliche Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Perspektiven der digitalen Transformation geachtet werden. Weiters müssen relevante Stakeholder/innen, also Regierungs- und Verwaltungsbeamte, Schuladministration, Lehrer/innen, Schüler/innen und Erziehungsberechtigte adressiert werden. Um eine digitale Transformation in der (Schul-)Bildung zu erreichen, ist es zwingend notwendig, alle Bereiche gleichmäßig zu bedienen und die jeweiligen Stakeholder/innen einzubinden, dies wird nun darzustellen versucht.

5.1 Medienkompetenz – die Kompetenzen der Lehrenden fördern

Wie können Digitalisierung und die damit verbundenen Anforderungen an die Lehrkräfte wirkungsvoll und nachhaltig in der Pädagog/innen-Bildung NEU verankert werden? Dies scheint eine sehr wesentliche Frage, da es nicht nur darum geht, die derzeit außergewöhnliche Situation zu meistern, sondern vielmehr die zukünftigen Aufgaben einer digitalisierten Welt zu meistern. Dazu scheint es zwingend notwendig, die digitale Lehre in den entsprechenden Ausbildungen zu verankern und im Sinne des Will-Skill-Tool-Modells nicht nur Kompetenzen, sondern auch die Bedeutung und Wichtigkeit des Themas Digitalisierung zu vermitteln.

Digitales Lehren und Lernen ist daher zwingend in den entsprechenden Curricula der Pädagog/innen-Bildung NEU zu verankern. Einerseits als Fach selbst, damit Lehrende von morgen über die wesentlichen Grundfertigkeiten verfügen und auch auf dem neuesten technischen, didaktischen und pädagogischen Stand sind. Darüber hinaus muss auch darauf geachtet werden, dass es nicht nur bei einem theoretischen Grundwissen bleibt, sondern dass digitale Lehre auch in den entsprechenden pädagogisch-praktischen Übungen geplant, angewendet bzw. geübt und reflektiert wird. Wünschenswert wäre natürlich

auch, dass die fachdidaktischen Eigenheiten der digitalen Lehre in entsprechenden Lehrveranstaltungen verankert werden und die Hochschullehre im Lehralltag ebenfalls auf Komponenten der digitalen Lehre zurückgreift. Kurzum, neben theoretischem Wissen geht es stark darum, digitale Lehre selbst zu erfahren, nur so wird der Transfer in den Lehralltag an Schulen gelingen können.

Sinngemäß gilt diese Verankerung natürlich auch in der zukünftigen Fort- und Weiterbildung der bestehenden Lehrkräfte.

Für beide – angehende und aktive Lehrkräfte – muss die in Kapitel 4.5 angesprochene Diskurs- und Kritikfähigkeit vermittelt werden. Nur Lehrende, die sich selbst differenziert und konstruktiv-kritisch zur Digitalisierung und deren gesellschaftliche Auswirkungen positionieren können, können diese Kompetenz auch an Schüler/innen weitervermitteln.

Im Sinne der Digitalen Grundbildung bedeutet das in weiterer Folge eine Verantwortlichkeit aller Lehrer/innen, nicht nur jener aus den technischen/naturwissenschaftlichen Fachbereichen. Aus dieser Sicht ist es wünschenswert, dass die Nutzung digitaler Medien in allen Schulfächern gefördert wird und Inhalte der Digitalen Grundbildung integrativ in den jeweiligen Fachkontexten diskutiert werden. Hier ist ebenso eine Verknüpfung mit dem Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Medienerziehung¹⁰ wichtig, denn die Vermittlung allgemeiner Medienkompetenz und Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien sind eng miteinander verwoben – fast alle Medien sind mittlerweile digital und das Verständnis zentraler Codes (Text, Bild, Ton) ist sowohl im Umgang mit digitalen als auch analogen Medien zentral. Nur aus einer interdisziplinären Sicht, die die Vermittlung von technischem Verständnis mit entsprechenden fachbezogenen Kompetenzen und einem breiten Verständnis für die Auswirkungen der Digitalisierung auf gesellschaftlicher, politischer, kultureller und sozialer Ebene verknüpft, ist es möglich, diese kritische Diskursfähigkeit nachhaltig an junge Menschen zu vermitteln. Folgend Missomelius' (2012), die eine Ausrichtung der Bildung auf die Förderung von Kreativität empfiehlt, sollen Bildungsinstitutionen weiteres Wissen der Schüler/innen rund um digitale Technologien anerkennen und berücksichtigen. Dabei sind Schüler/innen auch als Expertinnen/Experten („digital natives“) zu verstehen, die eigenes technisches Wissen, Erfahrungen und Fragestellungen einbringen. Somit soll auch ein Versuch unternommen werden, der gerade voranschreitenden Polarisierung verschiedenster Diskurse und der sich in weiterer Folge verstärkenden gesellschaftlichen Spaltung entgegenzuwirken.

Für die Pädagoginnen/Pädagogen-Aus- und -Weiterbildung bedeutet dies ebenfalls, dass Wissen zur Digitalisierung, entsprechende Kompetenzen und Diskursfähigkeit auf technischer, pädagogischer, fachdidaktischer und interdisziplinärer Basis vermittelt werden müssen.

10 Siehe https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2012_04.html

Unerlässlich scheint es, dass neben ausreichender Medienkompetenz auch die so wichtige Mediendidaktik zentraler Bestandteil in der Lehrer/innen-Bildung ist, da diese direkte Auswirkungen auf den Unterricht hat. Es geht hier darum, WIE guter digitaler Unterricht zu gestalten ist, Lehr- und Lernmaterialien erstellt und zur Verfügung gestellt werden, welche didaktischen Formate verschiedene Lernkontexte erfordern oder wie z. B. Interaktion zwischen Lehrerinnen/Lehrern, Eltern und Schülerinnen/Schülern oder zwischen Schülerinnen und Schülern umgesetzt werden soll. Dies erfordert, dass Applikationen und Tools bekannt sind, diese verwendet werden können bzw. auch deren Wirkung eingeschätzt werden kann. Regelmäßige Weiterbildungen, Reflexionen und Umsetzungen sind hier wesentliche Eckpfeiler. Da bei individuellen Schwierigkeiten oder Fragen, nicht wie beim traditionellen Unterricht, gleich auf die Schüler/innen eingegangen werden kann, ist es weiters besonders wichtig, dass das mediengestützte Angebot sehr überlegt und präzise erfolgen muss.

5.2 Technische Rahmenbedingungen

Die technischen Rahmenbedingungen sind natürlich die Basis, um digitale Lehre generell zu ermöglichen. Ohne entsprechende Ausstattungen, Bandbreiten, Informationssysteme, Videokonferenzsysteme ist an einen weiteren Ausbau nicht zu denken. Der eingeschlagene Weg, mehr in die technische Ausstattung der Schulen zu investieren, ist jedenfalls beizubehalten bzw. noch weiter zu intensivieren. Zwei Punkte sollen hier noch besonders betont werden.

Schul-Infrastruktur ausbauen

Beim Ausbau der schulischen Basis-IT-Infrastruktur zeigt sich das bekannte Problem der unterschiedlichen Schulerhalter. Das BMBWF kann hier nur Mittel für die Bundesschulen zu Verfügung stellen, die Pflichtschulen sind hier von der Bereitschaft für Investitionen von der jeweiligen Schulgemeinde abhängig.

Hier ist sicherzustellen, dass Unterschiede abgebaut und nachhaltige Lösungen geschaffen werden. Alle Schulen müssen über eine solide und möglichst gleichwertige Grundausstattung verfügen. Die Ausstattung mit digitalen Endgeräten in der Sekundarstufe I sollte im Rahmen der gesamten Schullaufbahn der Schüler/innen berücksichtigt werden. Das heißt, dass in der Primarstufe schon darauf vorbereitet werden muss, und in der Auswahl der Geräte für die Sekundarstufe I die Bedürfnisse für die Sekundarstufe II bereits mitgedacht werden müssen. Bei der anstehenden Überarbeitung der Curricula der Primarstufe sollte ein Aufbau der digitalen Kompetenzen berücksichtigt werden. Die Sekundarstufe II steht vor der Herausforderung, dass Schüler/innen von unterschiedlichen Schulen und mit unterschiedlichen Geräten an ihre Schule kommen. Dafür braucht es Unterrichtskonzepte, die diese Heterogenität berücksichtigen.

Open Source – Variationen und Unabhängigkeit schaffen

Im Zuge der Pandemie brauchte es kurzfristige und schnelle Softwarelösungen. Dies bedingt natürlich, dass man sich an kommerzielle Anbieter wendet, da diese auch eine

stabile und vor allem betreute Lösung zur Verfügung stellen konnten. Dies war kaum anders handzuhaben, allerdings sollte bedacht werden, dass dies nicht ein endgültiger Zustand sein sollte. Es geht auch darum, Variationen und Unabhängigkeiten im Bildungssystem zu schaffen. Es braucht also Raum für alternative Softwarelösungen, insbesondere auch auf dem Open-Source-Markt. Schüler/innen müssen sowohl Vor- als auch Nachteile von Software- und Hardwarelösungen kennen, um ausreichend auf eine variantenreiche digitalisierte Welt vorbereitet zu sein.

5.3 Rechtliche Rahmenbedingungen

Sowohl Datenschutz als auch Urheberrecht spielen in im Bereich der digitalen Lehre eine wesentliche Rolle. Daher sind in jedem Falle entsprechende Weiterbildungsangebote zu schaffen und in Anbetracht der stark zunehmenden digitalen Lehr- und Lernmaterialien Open Educational Resources zu fördern.

Open Education forcieren

Ebenso wesentlich ist der Hinweis auf Open Education, also die Verwendung von freien Bildungsressourcen für den Unterricht. Insbesondere sollen in der Eduthek offen lizenzierte Lernobjekte und Materialien entstehen, die über Schulen hinweg verwendet, bearbeitet und adaptiert werden können. Insbesondere bei zunehmender Digitalisierung der Bildungsmaterialien ist ein richtiger Umgang mit Urheberrecht zwingend notwendig.

Die Ausrichtung der Eduthek nach Lehrplänen ist gut und richtig, eine Weiterentwicklung der Eduthek hin zu einem OER-Repository, das Schulen wie Hochschulen, die in der Lehrendenbildung tätig sind, nutzen können, ist naheliegend. Auch sind weitere Initiativen hinsichtlich gemeinsam nutzbarer und wiederverwendbarer hochwertiger digitaler Inhalte jedenfalls zu begrüßen. Es wird angeregt, auch mit den großen Hochschulprojekten (z. B. Open Education Austria) die Kooperation zu suchen, um diese Repositorien für Schulen zugänglich zu machen.

5.4 Digitale Transformation

Abschließend geht es darum, nachhaltig die digitale Transformation quer durch alle Stakeholdergruppen zu verankern.

Netzwerke fördern und stärken

Der Onlinecampus – Virtuelle Pädagogische Hochschule hat sich erfolgreich weiterentwickelt zu einem Förderer von digitalen Angeboten an den Pädagogischen Hochschulen. Auch das eEducation-Netzwerk befindet sich in einem guten Wachstum. Dieser Fokus sollte jedenfalls beibehalten werden. Wir empfehlen stärkere Kooperationen mit Hochschulen, die in der Lehrerbildung tätig sind, und deren Projekten (z. B. mit der MOOC-Plattform iMooX.at). Sowohl die Betreuung des Distance-Learnings-MOOCs wie auch des Schulentwicklungs-MOOCs werden erfolgreich umgesetzt. Nach Überarbeitung des Kompetenzmodells für Lehrende (digi.kompP) soll die Virtuelle Pädagogische Hochschule

jetzt dabei unterstützen, dieses Modell verstärkt in die Aus-, Fort- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zu implementieren.

Darüber hinaus sind die Aktivitäten von eEducation integrativ zu denken und sollen weiter gestärkt und ausgebaut werden. Der Gedanke der Vernetzung und des Austauschs der Lehrenden über die Schulgemeinschaft, die Schularten und Bundesländergrenzen hinweg ist wesentlich. Darüber hinaus soll verstärkt auch die Kooperation mit und zwischen den Hochschulen gefördert werden.

MOOCs zum 8-Punkte-Plan

Der Distance-Learning-MOOC, der im Zuge des 8-Punkte-Plans gestaltet und durchgeführt wurde, war sowohl von der Anzahl der Teilnehmer/innen, der Quote der Absolventinnen/Absolventen als auch in Bezug auf die Rückmeldungen der Teilnehmer/innen sehr erfolgreich. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Etablierung von Anschlussangeboten an den jeweiligen Pädagogischen Hochschulen, der MOOC konnte hier nur einen ersten Einstieg in die Thematik bereitstellen, eine Vertiefung und Erweiterung der Kompetenzen der Lehrenden ist vonnöten.

Als Folgeprojekt zum Distance-Learning-MOOC wurde der Schulentwicklungs-MOOC entwickelt. Auch das ist zu begrüßen, insbesondere in Zusammenhang mit der Strategie des 8-Punkte-Plans, dass wichtige Entscheidungen zur Umsetzung an der Schule passieren. Dieses Konzept bindet die Stakeholder an den Schulen stark ein, sie spielen eine aktive Rolle. Umso wichtiger ist es, dass an dem jeweiligen Standort die Digitalisierungsoffensive in ein langfristiges Schulentwicklungskonzept einfließt.

Diese Initiativen sind jedenfalls weiterzuführen und weitere Angebote ins Auge zu fassen. Kooperationen mit weiteren Hochschulen, Verlagen, MOOC-Betreibern wie iMooX.at sollten angestrebt werden. Es wäre sinnvoll, hier ein nachhaltiges, gut zugängliches Angebot zu schaffen, welches sowohl in der Lehrer/innen-Ausbildung als auch -weiterbildung zur Anwendung kommt.

Eine umfassende Qualitätssicherung und eine Evaluierung der MOOCs hinsichtlich ihrer Wirksamkeit sind als Grundlage für künftige Projekte anzustreben.

Lernsoftware und Lernapplikationen

Lernsoftware und Lernapplikationen können schon jetzt von Schulen als Unterrichtsmittel freier Wahl über die Schulbuchaktion angeschafft werden. Diese Möglichkeit sollte in Zusammenhang mit der Umsetzung des 8-Punkte-Plans weiter ausgebaut und verstärkt ins Bewusstsein gerückt werden. In diesem Zusammenhang sieht der 8-Punkte-Plan ein Gütesiegel für Lern-Apps¹¹ vor, das auf Basis eines Zertifizierungsprozesses vergeben

11 Siehe <https://www.guetesiegel-lernapps.at> und <https://lernapps.oead.at/de/>

wird. Umgekehrt sollen auch Anbieter/innen von solchen Apps gezielt angesprochen und gefördert werden. Nur so kann ein gutes edTech-Netzwerk über das österreichische Bildungssystem aufgebaut werden.

5.5 Ausblick

Die neuen technischen und innovativen Möglichkeiten sollen nicht nur didaktisch entsprechend unterstützt werden, sondern auch erlauben, Unterricht neu zu denken und zu gestalten. Die bessere Ausstattung von Schulen soll andere Formen von Schule und Unterricht und flexiblere Lehr- und Lernsituationen ermöglichen, die über die derzeitige Pandemie hinausgehen. Beispielsweise können verschiedene Schüler/innen-Gruppen besser unterstützt und individueller adressiert werden oder externe Expertisen leichter eingebracht werden.

Es hat sich gezeigt, dass digitale Technologien das Lernen potenziell sehr gut unterstützen können, Lernmotivation und -freude steigern können, aber auch Vorkehrungen hinsichtlich der Gestaltung dieser Technologien, ihrer Implementierung in Schulen und ihres didaktischen Einsatzes getroffen werden müssen. Dadurch ergeben sich Handlungsfelder in der Lehrer/innen-Aus- und -Weiterbildung, der Forschung, in den Schulen und ihrer Ausstattung und bei Entwicklerinnen/Entwicklern von Bildungstechnologien. So können wir in der Zukunft eine Ermächtigung zur Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit von allen dargestellten Stakeholderinnen und Stakeholdern erzielen und digitalen Angebote machen, die divers, inklusiv und für alle Schüler/innen und Lehrer/innen ansprechend sein müssen.

Dieses Potenzial muss auch durch verstärkte wissenschaftliche Begleitforschungen weiter verdeutlicht und nachhaltig gemacht werden, und es ist nötig, alle gesetzten Maßnahmen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu beurteilen. Indikatoren dafür sollen die Förderung von Lernfreude und -motivation bei Lernenden, die Motivation und Selbstwirksamkeit von Lehrenden, die Steigerung der Diversität und die Inklusivität der gemachten Angebote sein.

Literatur

Abels, S. & Stinken-Rösner, L. (2020). Diversitätsgerechte und digitale Lehre – Chance oder Widerspruch? *VSH-Bulletin*, 3(4), 39–46.

Astleitner, H., Ziegler, K. & Hofmann, F. (2003). *Selbstreguliertes Lernen und Internet: Theoretische und empirische Grundlagen von Qualitätssicherungsmaßnahmen beim E-Learning* (New Edition). Frankfurt am Main: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Bauman, K. J. (2002). Home Schooling in the United States: Trends and Characteristics. *Education Policy Analysis Archives*, 10(26), S. 1–21.

Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel*. [Preprint]. SocArXiv. <https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q>

Brandhofer, G., Baumgartner, P., Ebner, M., Köberer, N., Trültzsch-Wijnen, C. & Wiesner, C. (2019). Bildung im Zeitalter der Digitalisierung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 307–362). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2>

Brandhofer, G., Miglbauer, M., Fikisz, W., Höfler, E. & Kayali, F. (2020). Die Weiterentwicklung des Kompetenzrasters digi.kompP für Pädagog*innen. In C. Trültzsch-Wijnen & G. Brandhofer (Hrsg.), *Bildung und Digitalisierung. Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen* (S. 51–71). Baden-Baden: Nomos.

Brandhofer, G., Miglbauer, M., Fikisz, W., Höfler, E., Kayali, F., Steiner, M. et al. (2020). *Das digi.kompP Kompetenzmodell. Version Dezember 2019, Grafik und Deskriptoren*. Online-campus Virtuelle PH im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Wien. Verfügbar unter https://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2020/02/Grafik-und-Deskriptoren_Langfassung_Version-2019.pdf

De Witt, C. & Czerwionka, T. (2013). *Mediendidaktik. Studentexte für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Dindler, C., Smith, R. & Iversen, O. S. (2020). Computational empowerment: participatory design in education. *CoDesign*, 16(1), 66–80. <https://doi.org/10.1080/15710882.2020.1722173>

Dunn, T. J. & Kennedy, M. (2019). Technology Enhanced Learning in higher education; motivations, engagement and academic achievement. *Computers & Education*, 137, 104–113. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.004>

Ebner, M., Adams, S., Bollin, A., Kopp, M. & Teufel, M. (2020b) Digital gestütztes Lehren mittels innovativem MOOC-Konzept. *Journal für Lehrerinnenbildung*. 20(1). S. 68–77.

Ebner, M., Adams, S., Bollin, A., Kopp, M. & Teufel, M. (2020). Digital gestütztes Lehren mittels innovativem MOOC-Konzept. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(1). 68–77. http://doi.org/10.35468/jlb-01-2020_05

Ebner, M., Braun, C. & Schön, S. (2019). Mehr als nur ein MOOC – Sieben Lehr- und Lernszenarien zur Nutzung von MOOCs in der Hochschullehre und anderen Bildungsbereichen. In J. Hafer, M. Mauch & M. Schumann (Hrsg.), *Teilhabe in der digitalen Bildungswelt*, (Medien in der Wissenschaft, Bd. 75, S. 138–149). Münster: Waxmann.

Ebner, M., Hell, T. & Ebner, M. (2019). How to foster technology enhanced learning in higher education? In A. Elçi, L. L. Beith & A. Elçi (Eds.), *Handbook of research on faculty development for digital teaching and learning* (S. 402–416). Hershey, PA: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8476-6>

Ebner, M., Leitner, P. & Ebner, M. (2020). Learning Analytics in der Schule – Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer. In C. Trültzsch-Wijnen, & G. Brandhofer (Hrsg.), *Bildung und Digitalisierung – Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen* (S. 255–272). Baden-Baden: Nomos.

Ebner, M., Leitner, P., Ebner, M., Taraghi, B. & Grandl, M. (2018). Die Rolle der Bildungsinformatik für die Hochschule der Zukunft. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen* (S. 117–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ebner, M., Schön, S., Braun, C., Ebner, M., Grigoriadis, Y., Haas, M. et al. (2020). COVID-19 Epidemic as E-Learning Boost? Chronological Development and Effects at an Austrian University against the Background of the Concept of „E-Learning Readiness“. *Future Internet* 2020, 12(6), 94. <https://www.mdpi.com/1999-5903/12/6/94>

Ebner, M., Schön, S. & Käfmüller, K. (2015). Inverse Blended Learning bei „Gratis Online Lernen“ – über den Versuch, einen Online-Kurs für viele in die Lebenswelt von EinsteigerInnen zu integrieren. In N. Nistor & S. Schirlitz (Hrsg.), *Digitale Medien und Interdisziplinarität. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 68, S. 197–206). Münster: Waxmann.

Ebner, M., Schön, S., Khalil, M., Ebner, M., Aschemann, B., Frei, W. et al. (2018). Inverse Blended Learning in der Weiterbildung für Erwachsenenbildner_innen – Eine MOOC-Fallstudie. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1(2018), S. 23–30. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/ZHWB-239>

Gerhardts, L., Kamin, A.-M., Meister, D. M., Richter, L. & Teichert, J. (2020). Lernen auf Distanz – Einblicke in den familialen Alltag des Homeschoolings und Formen der Bewältigung. *Medienimpulse*, 58(2), 1–26. <https://doi.org/10.21243/MI-02-20-30>

Geser, G., Hollauf, E.-M., Hornung-Prähauser, V., Schön, S. & Vloet, F. (2019). Makerspaces as social innovation and entrepreneurship education environments: The DOIT learning program. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(2), 60–71. <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0018>

Grandl, M. & Ebner, M. (2017). Informatische Grundbildung – ein Ländervergleich. *Medienimpulse*, 55(2), 1–9. <https://doi.org/10.21243/mi-02-17-02>

Hancock, R., Knezek, G. & Christensen, R. (2003). The expanded will, skill, tool model: A step toward developing technology tools that work. In D. Lassner & C. McNaught (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2003 – World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (S. 1415–1422). Honolulu, Hawaii, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Verfügbar unter <https://www.learntechlib.org/p/11137>

Herzig, B. & Aßmann, S. (2008): Digitale Medien in formalen und informellen Lernumgebungen von Kindern und Jugendlichen. In R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Neue Medien in der Bildung. Lernformen der Zukunft*. Dokumentation der Konferenz des Netzwerks Bildung vom 5. und 6. Mai 2008 (S. 41–46). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05767.pdf>

Holzer, J., Lüftenegger, M., Käser, U., Korlat, S., Pelikan, E., Schultze-Krumbholz, A. et al. (2021). Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological need satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated learning. *International Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ijop.12763>

Iversen, O. S., Smith, R. C. & Dindler, C. (2018). From computational thinking to computational empowerment: a 21st century PD agenda. *Proceedings of the 15th Participatory Design Conference*, 1, 1–11. <https://doi.org/10.1145/3210586.3210592>

Jæger, M. M. & Blaabæk, E. H. (2020). Inequality in learning opportunities during Covid-19: Evidence from library takeout. *Research in Social Stratification and Mobility*, 68, 100524. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100524>

Jolly, J. L. & Matthews, M. S. (2018). The shifting landscape of the homeschooling continuum. *Educational Review*, 72(3), S. 269–280. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1552661>

Kali, Y., McKenney, S. & Sagy, O. (2015). Teachers as designers of technology enhanced learning. *Instructional Science*, 43(2), S. 173–179. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9343-4>

Kauppi, S., Muukkonen, H., Suorsa, T. & Takala, M. (2020). I still miss human contact, but this is more flexible – Paradoxes in virtual learning interaction and multidisciplinary collaboration. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1101–1116. <https://doi.org/10.1111/bjet.12929>

Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5. Aufl.). Berlin: De Gruyter Oldenbourg.

Knezek, G. & Christensen, R. (2008). The Importance of Information Technology Attitudes and Competencies in Primary and Secondary Education. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (S. 321–331). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73315-9_19

Knezek, G., Christensen, R., Miyashita, K. & Ropp, M. (2000). *Instruments for assessing educator progress in technology integration*. University of North Texas: Institute for the Integration of Technology into Teaching and Learning. Verfügbar unter https://iittl.unt.edu/sites/default/files/Instruments/InstrumentsforAssessingEducatorProgressinTechnologyIntegration_0.pdf

Knüsel Schäfer, D. (2020). *Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Koehler, M. & Mishra, P. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(8), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Konrad, K. & Traub, S. (2009). *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Korlat, S., Kollmayer, M., Holzer, J., Lüftenegger, M., Pelikan, E. R., Schober, B. et al. (2021). Gender differences in digital learning during COVID-19: Competence beliefs, intrinsic value, learning engagement, and perceived teacher support. *Frontiers in Psychology, 12*, 637776. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637776>

Kron, F. W. & Sofos, A. (2003). *Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*. München: Reinhardt.

Missomelius, P. (2012). Digitale Medienkulturen. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Schriftenreihe Kulturelle Bildung, Vol. 30, S. 82–85). München: kopaed

O’Flaherty, J. & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education, 25*, 85–95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>

Parczewska, T. (2020). Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland. *Education 3-13 – International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 49*(7), 1–12. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1812689>

Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C. & Schober, B. (2020). Learning during COVID-19: The role of self-regulated learning, motivation and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24*, 393–418. <https://www.doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>

Petko, D. (2012). Teachers’ pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the „will, skill, tool“ model and integrating teachers’ constructivist orientations. *Computers & Education, 58*(4), 1351–1359. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.013>

Prasse, D. (2012). *Bedingungen innovativen Handelns in Schulen: Funktion und Interaktion von Innovationsbereitschaft, Innovationsklima und Akteursnetzwerken am Beispiel der IKT-Integration an Schulen (Empirische Erziehungswissenschaft)*. Münster: Waxmann.

Redecker, C. (Punie, Y., Ed.). (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/178382>

Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020a). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Verfügbar unter https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v1_002.pdf

Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020b). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris. Verfügbar unter https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Scanlon, E., O’Shea, T. M. M. & McAndrew, P. (2015). *Technology-Enhanced Learning: Evidence-based Improvement*. Proceedings of the Second ACM Conference on Learning on Scale L@S ’15, 229–232. <https://doi.org/10.1145/2724660.2728664>

Schmidt, A., Kramer, A. C., Brose, A., Schmiedek, F. & Neubauer, A. B. (2020). *Distance learning, parent-child interactions, and affective well-being of parents and children during the COVID-19 pandemic: A daily diary study* [Preprint]. PsyArXiv Preprints. <https://doi.org/10.31234/osf.io/sntxz>

Schön, S., Ebner, M. & Grandl, M. (2020). Designing a Makerspace for Children – Let’s Do It. In M. Moro, D. Alimisis & L. Iocchi (Eds.), *Educational Robotics in the Context of the Maker Movement*, 2018 (Advances in Intelligent Systems and Computing, Vol. 946 AISC; pp. 3–15). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18141-3_1

Schön, S., Ebner, M. & Kumar, S. (2014). The Maker Movement. Implications of new digital gadgets, fabrication tools and spaces for creative learning and teaching. *eLearning Papers*, 39, 14–25.

Schön, S., Ebner, M. & Narr, K. (2020). *Werkzeugkoffer „Making in der Schule“: Einführung und Praxisprojekte*. IQES online. Verfügbar unter <https://www.iqesonline.net/bildung-digital/unterrichtspraxis-erfahrungsberichte-lernumgebungen/werkzeugkoffer-making-in-der-schule/>

Strelan, P., Osborn, A. & Palmer, E. (2020). The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review*, 30, 100314. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100314>

Süss, D., Lampert, C. & Trültzsch-Wijnen, C. (2018). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Tengler, K., Schrammel, N. & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learning an österreichischen Schulen. *Medienimpulse*, 58(02), 37 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-24>

Tissenbaum, M., Sheldon, J., Seop, L., Lee, C. H. & Lao, N. (2017). *Critical computational empowerment: Engaging youth as shapers of the digital future*. Proceedings of 2017 IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON 2017, 1705–1708. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2017.7943078>

Trültzsch-Wijnen, C. & Sturm, W. (2020). *Lehren während des Covid-19 Lockdowns: Die Perspektive österreichischer Lehrer*innen auf den Fernunterricht. Österreichische KiDiCoTi-Teilstudie*. Salzburg: Universität. <https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-6>

Trültzsch-Wijnen, C. & Trültzsch-Wijnen, S. (2020a). *Fernunterricht während des Covid-19 Lockdown in Österreich (Frühling 2020)*. KiDiCoTi Nationaler Bericht. Salzburg: Universität. <https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-3>

Trültzsch-Wijnen, S. & Trültzsch-Wijnen, C. (2020b). *Kinder, digitale Medien und COVID-19: digitale Praktiken, Sicherheit und Wohlbefinden der 6–12-Jährigen: qualitative Teilstudie. Nationaler Bericht Österreich*. Salzburg: Universität. <https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-4>

Van Alten, D. C. D., Phielix, C., Janssen, J. & Kester, L. (2019). Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100281. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.003>

Velazquez, C. M. (2006). *Cross-cultural validation of the will, skill, tool model of technology integration*. PhD Thesis. University of North Texas, Denton. Verfügbar unter <https://www.learntechlib.org/p/119003>

Vuorikari, R., Velicu, A., Chaudron, S., Cachia, R. & Di Gioia, R. (2020). *How families handled emergency remote schooling during the Covid-19 lockdown in spring 2020 – Summary of key findings from families with children in 11 European countries (EUR 30425 EN)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/31977>

Wieser, V., Dennerlein, S., Ebner, M. & Schön, S. (2021). *Gute Online-Lehrpraxis aus Studierendensicht in den ersten Wochen der COVID-19-Krise. Der studentische Blick auf „gute Lehre“ an der TU Graz im März 2020*. Manuskript eingereicht zur Publikation.



Standpunkt des BMBWF zum Thema Distance Learning

Im Zentrum der Digitalen Schule steht der junge Mensch, der mit Freude und Motivation lernt, um selbstbestimmt seine Zukunft meistern zu können. Insbesondere Blended Learning („vermisches“ Lernen), bei dem Präsenzunterricht durch Technologien ergänzt oder erweitert wird, nutzt die Vorteile verschiedener Systeme. Der methodisch sinnvolle Einsatz digitaler Medien kann ein breiteres Spektrum an Lernformen für unterschiedliche Lernerinnen und Lerner anbieten – und das Lernen selbstbestimmter, transparenter und individueller gestalten. Die Schülerinnen und Schüler stehen dabei immer im Zentrum des Lernprozesses. Die Lernenden erwerben ein umfassendes Verständnis für das Lernen mit digitalen Medien, das Lernen über digitale Medien und dafür, wie die digitale Welt funktioniert.

Richtig eingesetzt, können die Möglichkeiten der Digitalisierung dazu beitragen, Neugierde, Lernfreude und nachhaltigen Lernerfolg bei Schülerinnen und Schülern zu fördern. Pädagoginnen und Pädagogen können Wirksamkeit und Erfolg ihrer Arbeit direkter zuordnen und ihr Methodenspektrum erweitern. Teamarbeit, gemeinsame Vorbereitung von Lehrinhalten und Projektarbeiten werden durch stärkere Vernetzung erheblich erleichtert. Erziehungsberechtigte können Lernerfolge der eigenen Kinder besser erkennen und unterstützen. Voraussetzung für die Erreichung der beschriebenen positiven Wirkungen ist, dass technologische Angebote immer im Dienst der Pädagogik konzipiert und umgesetzt werden. Digitalisierung in diesem Verständnis versteht sich als Veränderungstreiber für bessere Didaktik und nie als Selbstzweck. Neue Maßnahmen zur Digitalisierung sollen immer mit bereits bestehenden, guten didaktischen Ansätzen verknüpft werden und diese unterstützen.

Distance Learning als Lernform ist stark verknüpft mit der Digitalen Schule. Im Unterschied zum oben beschriebenen Einsatz digitaler Medien, der stets aus didaktischen Überlegungen heraus erfolgt, und die Fachdidaktik unterstützt, kommt Distance Learning aus nichtpädagogischen Gründen zur Anwendung. Immer dann, wenn Schülerinnen und Schüler wegen äußerer Umstände (Pandemie, Krankheit, Verkehrssituation etc.) nicht am regulären Unterricht teilnehmen können, müssen sie (u. a. mithilfe digitaler Medien) sich disloziert am Unterrichtsgeschehen beteiligen. In dem Fall dienen digitale Medien vor allem der Aufrechterhaltung der Kommunikation in außergewöhnlichen Situationen. Dies kann nicht mit dem didaktisch sinnvollen Einsatz von digitalen Medien, wie oben beschrieben, verglichen werden, auch wenn die didaktisch sinnvolle Gestaltung der Lerneinheiten anzustreben ist.

Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung

Herbert Altrichter¹, Ulrich Krainz², David Kemethofer³, Livia Jesacher-Rößler⁴, Hannes Hautz¹ & Stefan Brauckmann-Sajkiewicz²

¹Johannes-Kepler-Universität Linz, ²Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, ³Pädagogische Hochschule Oberösterreich, ⁴Universität Innsbruck

1 Einleitung

In vielen bildungspolitischen Reformvorhaben wird die Unterstützung und Beratung von Schulen durch Schulentwicklungsberatung (SEB) mitkonzipiert, weil sie als ein wichtiges Instrument zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des Schulwesens angesehen wird. Dies drückt sich nicht zuletzt im aktuellen Entwicklungsplan für die Pädagogischen Hochschulen aus, der die „Stärkung der Schulentwicklungsberatung“ als ein strategisches Ziel nennt (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2019a, S. 18). Aufgabe dieses Kapitels ist es, SEB im Kontext verschiedener Unterstützungsleistungen für Schulentwicklung konzeptuell und in ihrer Bedeutung für die entwicklungsbezogene Steuerung des Schulsystems zu erfassen. Dabei werden zunächst Entwicklung und aktuelle Ausgestaltung von SEB im österreichischen Schulsystem sowie alternative Organisationsformen schulentwicklungsbezogener Unterstützungsleistungen in anderen Ländern beschrieben. Danach werden Ergebnisse und Vorgangsweisen der deutsch- und englischsprachigen Forschung zusammengefasst. Abschließend werden Forschungsdesiderate und Ansatzpunkte für die weitere Erforschung aufgezeigt sowie Vorschläge für den institutionellen Rahmen von SEB formuliert.

2 Das Konzept Schulentwicklungsberatung und seine Rolle innerhalb der schulbezogenen Unterstützungssysteme

2.1 Das Konzept Schulentwicklungsberatung

Der Begriff *Schulentwicklung* bezeichnete ursprünglich die „Entwicklung des gesamten Schulsystems“. Mit der „Wende zur Einzelschule“ (Fend, 1986) in den 1990er Jahren erfuhr der Begriff eine Bedeutungsverschiebung (Altrichter & Helm, 2011): Schulentwicklung wird heute als intentionale Entwicklung von Einzelschulen oder Gruppen von Schulen (nicht von ganzen Schulsystemen oder einzelnen Personen) angesehen mit dem Ziel, die Qualität schulischer Prozesse und Leistungen zu verbessern. Schulentwicklung ist überdies als längerfristiger sozialer Prozess gedacht, der wesentlich von den Beschäftigten in der

Schule und der Schulgemeinschaft getragen wird. Er umfasst Entwicklungen in mehreren Dimensionen – oft als „Systemzusammenhang von Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung“ (Rolff, 2010) bezeichnet – und muss entsprechend koordiniert werden.

Unter *Schulentwicklungsberatung* wird die längerfristige, aber (meist) projektförmig gefasste und damit terminisierte Tätigkeit von (meist) schulexternen Personen in solchen Prozessen der Schulentwicklung verstanden. Sie geschieht (meist) im Auftrag der internen Träger der Schulentwicklung sowie in Interaktion und Auseinandersetzung mit ihnen und erfolgt mit dem Ziel, die Entwicklungs- und Selbststeuerungsfähigkeit der ganzen Schule, also ihre Schulentwicklungskapazität (Maag Merki, 2017), zu fördern. Aus diesem Grund kommt der Berücksichtigung der Organisationsdimension dieser Vorgänge eine besondere Bedeutung zu. Während traditionell angenommen wird, dass Beratungs- und Schulentwicklungsprozesse freiwillig von den betroffenen Schulen gesucht und beauftragt werden sollten, gibt es im Zuge der Entwicklung evidenzbasierter Steuerungskonzepte zunehmend Fälle, in denen Schulen, vor allem solche mit empirisch identifizierten Problemlagen („failing schools“), vonseiten der Schulträger zu länger dauernden Entwicklungsprozessen mit externer Begleitung verpflichtet werden (vgl. Abschnitt 3.2).

SEB greift auf *unterschiedliche Bezugstheorien* und Konzepte (Buer, 2007) zurück, insbesondere auf systemtheoretische (Wimmer, 2004) oder gruppensystemische Ansätze (Schwarz, 1974), aber auch auf allgemeine kommunikationstheoretische Grundlagen, Ansätze der Humanistischen Psychologie oder Modelle der Konfliktlösung (Schnebel, 2010). Was in der Realität der Schulsysteme als SEB auftritt, ist ein weites, durch *unscharfe und immer wieder anders gezogene Grenzen* nur vage konturiertes Feld. Das liegt einerseits daran, dass schon auf konzeptueller Ebene der Begriff „Beratung“ selbst in vielerlei Schattierungen verwendet wird, andererseits daran, dass im Zuge einer SEB eine Reihe von durchaus unterschiedlichen Tätigkeiten anfällt und damit einhergehend unterschiedliche Interventionsformen notwendig sein können.

Zum Beratungsbegriff: Beratung kann in einem engen und weiten Begriffsverständnis gefasst werden. Die einen verstehen unter Beratung eine eigenständige Interventionsform, während andere sie als Oberkategorie für verschiedene Formen der Unterstützung von Entwicklungsprozessen benutzen (was z. B. Coaching, Supervision, Fortbildung, Moderation usw. umfassen kann; vgl. Rolff et al., 1998). Beratung kann sowohl Fachberatung bedeuten, bei der externe Expertinnen/Experten Lösungen entwickeln und eventuell deren Umsetzung überwachen, als auch Prozessberatung, die auf die Entwicklung der Problemlösekompetenz der Beratenen zielt, ohne die zu findenden Lösungen zu präformieren und zu verantworten (Schein, 1969; vgl. Dederig, 2017; Dietl & Madelung, 2020). Zudem setzen verschiedene Ansätze und Schulen der Beratung partiell unterschiedliche Schwerpunkte und Akzente in ihren Interventionen.

Schon 1999 konstatierte Strittmatter (1999b, S. 5), dass im Zuge eines Beratungs-Booms „Begriffe schwammig“ geworden seien und „keine rasche Verständigung“ über spezifische Intentionen, Ansatzpunkte und Strategien der Unterstützungsleistungen erlaubten. Der Begriff „Beratung“ sei (ähnlich wie Coaching; vgl. Looss, 1999) im Feld der Schulentwicklung zum „Synonym für jegliche Unterstützungsleistungen geworden“ (Strittmatter, 1999a, S. 43). Auch Bezeichnungen wie „Begleitung“ oder „Moderation“ im Rahmen von Schulentwicklung, die in manchen deutschen Schulsystemen verwendet werden, definieren hier nichts Spezifisches oder Alternatives. Obwohl klarere Abgrenzungen vorgeschlagen wurden (Krainz, 2018, S. 59 f.), werden die Begriffe in der Praxis der Schulentwicklung häufig gleichgesetzt; es sind wohl weniger konzeptuelle als „eher zeitgebundene psychologisch-diplomatische Überlegungen zu jeweils im Feld gerade bestehenden Aversionen oder Akzeptanzen bestimmten Ausdrücken gegenüber, welche die Wortwahl“ bestimmen (Strittmatter, 1999a, S. 43).

Zu den Tätigkeiten und Interventionsformen: Die Unschärfe dessen, was SEB bedeutet, liegt aber auch daran, dass jene Personen, die als Berater/innen aktiv werden, im Zuge von Prozessen der Schulentwicklung tatsächlich eine Reihe von durchaus unterschiedlichen Tätigkeiten durchführen: Sie mögen wohl einen Teil ihrer Zeit für Prozessberatung einer Steuergruppe verwenden, können sich aber gleichzeitig auch bei Coaching von Schulleitungen, Moderation von Arbeitsgruppentreffen und von Konferenzen, einem In-Gang-Bringen und Interpretieren von internen Evaluationen, einem Referat bei einem Pädagogischen Tag usw. engagieren. Tatsächlich würden sich wohl viele Schulentwicklungsberater/innen für die Begleitung des „ganzen“ Entwicklungsprozesses einer Schule, gerade für dessen „Kontinuität“, verantwortlich fühlen, bei dem dann unterschiedliche Teilaufgaben anstehen.

In der für die Entfaltung des Konzepts „Schulentwicklung“ wichtigen Arbeit von Dalin et al. (1996) werden u. a. folgende Phasen des Schulentwicklungsprozesses genannt: Kontrakt, Datensammlung, gemeinsame Diagnose, Zielklärung, Maßnahmen- bzw. Projektplanung, Implementation, Evaluation. Schon dabei klingt an, dass an verschiedenen Stellen sowohl Strategien der Prozess- als auch der Expertinnen/Experten-Beratung nötig sein können. Mit Blick auf konkrete Beratungsanlässe zeigt sich somit kein Entweder-oder, sondern eher ein Kontinuum, „bei dem die ‚reine‘ Prozessberatung und die ‚reine‘ Expertenberatung jeweils die idealtypischen Endpunkte einer Skala darstellen“ (Dedering, 2017, S. 162). Der Begriff „Komplementärberatung“ (Königswieser et al., 2006) soll die „Kombination von Fach- und Prozessexpertise“ (Atzesberger et al., 2020, S. 37) beschreiben, steht aber wohl auch in Gefahr, deren Unterschiedlichkeit zu verwischen. Auch die Funktionen der SEB, die Arnold und Reese (2010, S. 300) unterscheiden, deuten auf unterschiedliche Aufgaben und Interventionsformen hin: (1) Einführen von *Sachkompetenz*, die im Kollegium fehlt, (2) Unterstützen mittels *Prozesskompetenz*, (3) Einbringen *neuer Perspektiven* durch Außenstehende, (4) *Legitimation* unangenehmer und umstrittener Entscheidungen durch die Reputation von externen Expertinnen/Experten. Für diese unterschiedlichen

Strategien und Aufgaben sind (partiell) unterschiedliche Qualifikationen notwendig und (partiell) unterschiedliche Qualitätskriterien anzuwenden. Konsequenterweise weitergedacht, weist dies auch auf die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit von Vertreterinnen/Vertretern unterschiedlicher Professionen bzw. von unterschiedlichen Angeboten eines schulbezogenen Unterstützungssystems innerhalb von Schulentwicklungsprozessen hin.

Da allen Beteiligten zunächst nicht unbedingt klar ist, welche dieser Funktionen und Aufgaben in einem speziellen Fall notwendig sind, ist eine entsprechende Klärung als wichtiger Prozessschritt für den Erfolg von SEB anzusehen. Dies geschieht im Zuge einer Auftragsklärung (contracting), bei der ein gemeinsames Verständnis der Situation und der Arbeitsweise hergestellt sowie eine Übereinkunft über Zielsetzungen formuliert werden. Dadurch wird auch an einer „Passung“ zwischen der existierenden Schulkultur und der Beraterinnen/Berater-Kultur gearbeitet, die schließlich eine tragfähige Arbeitsbeziehung (alliance) herstellen soll und in vielen Beratungsansätzen selbst als wesentlicher Wirkfaktor angesehen wird. Folgende Aspekte werden dabei als relevant erachtet (z. B. Strittmatter, 1999a; Arnold & Reese, 2010; Rolff, 2010; Dederling, 2017):

- *Ziel/Zweck*: Was soll erreicht werden? Was ist ein Erfolg? Woran kann die Zielerreichung festgestellt werden?
- *Thematische Ausrichtung*: Geht es (primär) um Unterricht, um Personal- oder Organisationsentwicklung, um die Schule und ihr Umfeld?
- *Zielgruppe*: Wird mit Einzelpersonen, mit Gruppen oder Teams oder mit der gesamten Organisation gearbeitet?
- *Eigenschaften des Klientensystems*: Welches Wissen und welche Kompetenzen, biografisch-kulturellen und/oder situativen Faktoren sind bedeutsam?
- *Art der erwarteten Interventionen*: Fachberatung vs. Prozessberatung oder deren Zusammenspiel?
- *Zeitperspektive*: kurzfristig (z. B. ein bis zwei Sitzungen), mittelfristig (z. B. ein Semester) oder langfristig (z. B. ein Schuljahr und mehr)?

Wichtig erscheint auch die deutliche *Abgrenzung der Aufgaben*, um allen Stakeholdern klarzulegen, was von einer SEB als Unterstützungsleistung zu erwarten bzw. eben nicht zu erwarten ist (um „Beratungsillusionen“ zu vermeiden; Lackner, 2008). Strittmatter (1999a, S. 47f.) warnt vor drei Rollen, die Schulentwicklungsberater/innen nicht ausfüllen sollen und denen typische Beratungsfallen zugeordnet werden können: (1) therapeutische Rollen (Psychologisieren), (2) „richterliche“ Rollen (Belohnen und/oder Bestrafen) sowie (3) professionelle Führungs- und Leitungsrollen (Ersatzleitung).

2.2 Systemsteuerung und Schulentwicklungsberatung

Eine Einschätzung der aktuellen Gestaltung und der Entwicklungsmöglichkeiten von SEB muss von einem Verständnis ihrer Rolle für das gesamte Schulsystem ausgehen. Wir wählen dafür die Educational-Governance-Perspektive (Schimank, 2007; Altrichter

et al., 2007), mit der die Gestaltung und „Steuerung“ von Bildungssystemen aus dem Blickwinkel der Handlungskoordination zwischen einer Vielzahl von Akteuren in Mehrebenenkonstellationen thematisiert wird (Altrichter & Maag Merki, 2016).

SEB ist ein Teil der „schulischen Unterstützungssysteme“. Darunter werden „institutionalisierte Dienste [verstanden], die zur Verbesserung der Schulqualität beitragen sollen und deren Dienstleistungen an Schulträger, Schulverwaltungen, Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler gerichtet sein können“ (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2007, S. 143). Schulische Unterstützungssysteme tragen durch ihre Tätigkeit zur sozialen Ordnung und zur Leistungserbringung im Bildungssystem bei, doch fällt unser erster Blick nicht auf sie, wenn es um die Leistungen des Schulsystems geht. Ihre Beiträge sind „indirekter“ und liegen „zwischen“ den Ebenen zentraler Regulierung und Steuerung einerseits und operativer Leistungserbringung andererseits (vgl. Altrichter, 2019, S. 56 ff.). Aufgrund dieser „Zwischenposition“ sind sie zu den „intermediären Akteuren“ der Schulgestaltung gezählt worden, denen beispielsweise auch Lehrerinnen/Lehrer-Fortbildung, Schulberatung, Lehrbuchverlage und -Autorinnen/Autoren, Interessenverbände, Nachhilfeeinrichtungen usw. zugeordnet werden. Gemeinsames Merkmal dieser Akteure ist, dass ihre Aufgabe – aus der Perspektive der Handlungskoordination – darin liegt, zwischen der Makro-, Meso- und Mikroebene des Schulsystems – zwischen der Politik (mit ihrem Regierungs- oder Steuerungsanspruch) sowie den ihr zugeordneten Exekutivebenen von Ministerium und Bildungsdirektionen auf der einen Seite und den Teilsystemen, in denen die Leistungsproduktion im engeren Sinn geschieht, also Schule und Unterricht auf der anderen Seite – zu vermitteln und die Koordination im Gesamtsystem zu verbessern.

Die intermediären Akteure arbeiten mit unterschiedlichen Strategien: Während beispielsweise die Durchsetzungskraft von Schulaufsicht oder externer Evaluation/Schulinspektion letztlich auf Anordnungs- und Kontrollstrategien basiert (obwohl ihre Tätigkeit oft „beratende Elemente“ enthält), liegt der Fokus von Unterstützungssystemen eher darauf, die operativen Akteure (vor allem Schulen und Lehrpersonen) durch das Angebot von Materialien, Fortbildungen, Instrumenten, Beratungen usw. zu den gleichen staatlichen Zielen (wie beispielsweise die Schulaufsicht) zu führen. Aufgrund dieser Zielgleichheit, aber unterschiedlicher Arbeitsstrategien ist die Abstimmung zwischen den unterschiedlichen intermediären Akteuren prekär und muss in Reformkonzepten entsprechend bearbeitet werden.

Aufgaben von Unterstützungssystemen: Sie sollen das *alltägliche Funktionieren von Schulen* stützen, indem sie sowohl Hilfe für den alltäglichen Betrieb und bei auftretenden Problemen als auch aktuelle Ideen für die Weiterentwicklung der Schulpraxis in handlungsnaher Form anbieten. Durch das Angebot von Ressourcen (z. B. Unterrichtsmaterialien, diagnostische Tests, Audio- und Videomaterial usw.) sollen bestimmte Praktiken leichter gemacht werden. Durch Fortbildung sollen pädagogische Qualifikationen gepflegt und weiterentwickelt werden, durch verschiedene Beratungsangebote oder ein System

abrufbarer Spezialistinnen/Spezialisten können Qualifikationen, die an den Schulstandorten nicht in erforderlichem Maße vorhanden sind, ergänzt oder substituiert werden.

Sie signalisieren weiters *Normen* für die Organisation und Durchführung von Schule, Unterricht und Lehrerinnen/Lehrer-Arbeit. Sie stehen durch ihre Angebote (z. B. Fortbildung, Beratung, Lehrbücher) in direkterem Kontakt mit Schulen und Lehrpersonen als die Ministerien. Wenn intermediäre Akteure „professionell“ auftreten, werden die Teilnehmer/innen diese Unterstützungsangebote als Beispiele dafür ansehen, wie Schule und Unterricht „richtig“ gemacht werden sollen, was als Qualitätskriterium gilt, worauf in der pädagogischen Praxis geachtet werden sollte usw.

Unterstützungssysteme spielen auch eine spezifische Rolle bei der *Durchsetzung von Reformen*. Wenn beispielsweise ein neuer Lehrplan verbreitet oder individualisierter Unterricht propagiert werden soll, werden meist verschiedene intermediäre Unterstützungseinrichtungen von den Akteuren der Bildungspolitik und der zentralen Administration beauftragt, die „Implementierung“ dieser Ideen zu unterstützen, auf die Lehrpersonen und Schulleitungen möglicherweise durch ihre Ausbildung nicht hinreichend vorbereitet sind.

Wenn also SEB untersucht oder verändert werden soll, dann ist sie immer in ihrem Verhältnis zu anderen Akteuren des Unterstützungssystems zu sehen. Die Abgrenzung zwischen verschiedenen Aufgaben und Angeboten innerhalb des Unterstützungssystems scheint international sehr unterschiedlich (vgl. Kap. 3.4) und von örtlich und zeitlich spezifischen Entwicklungen (vgl. Kap. 3.1) abhängig zu sein. Da SEB gegenwärtig in Österreich in institutioneller Gemeinsamkeit mit Fortbildungsaufgaben in den staatsnahen Pädagogischen Hochschulen¹ verortet ist, sollten Aussagen und Konzepte über SEB immer auch in Beziehung zu sonstigen Angeboten dieser Institutionen (wie z. B. schulinterne und schulübergreifende Fortbildung, Coaching, Moderation usw.) sowie verwandter staatlicher Einrichtungen (z. B. Schulpsychologie für Angebote der Supervision oder Konfliktintervention, Schulaufsicht/Schulqualitätsmanagement, Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, Unterrichtsmaterialien und diagnostische Tests, externe Evaluation usw.) betrachtet werden.

1 Gemäß BMBWF (2018a) sind PH „postsekundäre Bildungs- beziehungsweise Hochschuleinrichtungen“; die öffentlichen PH sind „Einrichtungen des Bundes ... und [werden] als nachgeordnete Dienststellen geführt“.

3 Entwicklung und Stand der Schulentwicklungsberatung in Österreich

3.1 Entwicklung der Schulentwicklungsberatung in Österreich

Durch welche Impulse und auf welchen Wegen hat sich das Arbeitsfeld SEB in Österreich zu seiner aktuellen Ausformung entwickelt?²

Erste Impulse durch Lehrpersoneninitiativen und Projekte der Unterrichtsentwicklung:

In den 1980er Jahren entstanden in verschiedenen Teilen des Landes Initiativen von Lehrpersonen und anderen am Schulwesen Interessierten, die nach neuen Wegen der Innovation im Schulwesen – jenseits der parteipolitischen Blockierungen in Sachen Gesamtschule – suchten (z. B. Arbeitsgemeinschaft für Innovationen an der Schule [ARGIS], 1991). Ihr Interesse richtete sich oft auf Verbesserungen der Lernmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern, wie die Einführung neuer Lernformen (z. B. Projektunterricht) oder die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen. Einzelne Universitäten kooperierten mit den damaligen Fortbildungseinrichtungen, den Pädagogischen Instituten, und den Landesschulräten in längerfristigen Entwicklungsprojekten, z. B. in den Projekten „Tiroler Landhauptschule“ (Schratz & Plössnig, 1987) oder „Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule“ (Altrichter & Posch, 1996). Obwohl der anfängliche Fokus auf Unterrichtsentwicklung lag, wurde in diesen Projekten bald deutlich, dass die längerfristige Arbeit mit den Schulen – zusätzlich zu innovativen Ideen und didaktischen Kompetenzen – prozess- und organisationsbezogene Qualifikationen erforderte.

Eine in Österreich bedeutsame Traditionslinie war die Gruppendynamik, die – lange vor der Professionalisierung der organisationsbezogenen Beratung – mit ihrem Bemühen um bessere Steuerung sozial-kommunikativer Prozesse zahlreiche Impulse für die Schulentwicklung geliefert hat (z. B. Schwarz, 1974; Diem-Wille, 1986). So gingen frühe Impulse für SEB von der Österreichischen Gesellschaft für Gruppenpädagogik und Politische Bildung (ÖGGPB) aus, die für Lehrer/innen eine Seminarreihe mit gruppendynamischen und gruppenpädagogischen Erfahrungsmöglichkeiten anbot. Dies waren Inhalte, die zu dieser Zeit in keinem Lehramtsstudium auftauchten und für an Veränderung interessierte Lehrpersonen und Mitarbeiter/innen in der Fortbildung Inspiration boten.

2 Neben der zitierten Literatur (aus einer schlagwortbezogenen Recherche für den Zeitraum 1990–2020) wurden für diesen Bericht folgende zusätzliche Daten verwendet: Ein offener Fragebogen wurde über die Rektorinnen/Rektoren-Konferenz der Pädagogischen Hochschulen (RÖPH) an alle 14 Pädagogischen Hochschulen ausgesendet (Rücklauf: 11), dessen Ergebnisse in die Abschnitte 3.2 und 3.3 eingegangen sind. Weiters wurden 14 Interviews mit Expertinnen/Experten der SEB aus Österreich und Deutschland geführt, die durch eine zusammenfassende Inhaltsanalyse ausgewertet wurden; deren Ergebnisse sind in die Analysen der Abschnitte 3.1, 3.2, 3.3, 5.2 und 5.3 eingegangen und werden durch die Angabe „Exp-Int“ gekennzeichnet. Vorgangsweise und Ergebnisse dieser Studie werden in Altrichter, Hautz und Krainz (2021) erläutert.

Lehrgänge bieten Qualifikationsmöglichkeiten für SEB: Anfang der 1990er Jahre stand „Schulautonomie“ – die Idee, Einzelschulen mehr Gestaltungsspielraum zu geben, um ihre Angebote und Arbeitsweise besser auf Bedürfnisse und Potenziale vor Ort abzustimmen – im Zentrum der Aufmerksamkeit von an schulischer Weiterentwicklung interessierten Personen; zwei vom Unterrichtsministerium beauftragte Gutachten (Posch & Altrichter, 1992; Friedrich, 1993) und eine ministerielle „Arbeitsgruppe Freiräume“ arbeiteten an Ausgestaltungsmöglichkeiten von Schulautonomie; dies führte schließlich 1993 zur 14. SchOG-Novelle, die neue, vor allem curriculare Entscheidungsmöglichkeiten für Einzelschulen eröffnete.

Damit Schulen die erweiterten Gestaltungsspielräume für innovative Entwicklungsvorhaben nutzen konnten, waren Kompetenzen zur Selbstorganisation und zur Gestaltung von Entwicklungsprozessen seitens der Schulleitungen und Lehrpersonen notwendig. Dies erforderte einerseits Fort- und Weiterbildungsangebote, andererseits einen neuen Typ schulbezogener Prozessberatung, der durch spezielle Qualifikationen und eine externe Perspektive innerschulische Entwicklung unterstützen sollte (Altrichter, 1992; Thonhauer, 1992; Spindler 1994). Schulentwicklungsberater/innen sollten das Engagement von schulischen Handlungsträger/innen stimulieren, Handlungsoptionen und neue Sichtweisen aufzeigen, Kommunikations- und Reflexionsvermögen stärken und Entwicklungsprozesse unterstützen und begleiten (Spindler, 1994; Hackl, 1994). Als potenzielle externe Berater/innen wurden Mitarbeiter/innen von Fortbildungseinrichtungen, Universitäten, schulpsychologischen Beratungsstellen sowie Lehrpersonen in Betracht gezogen (Jungwirth et al., 1993; Nowotny et al., 1992; Kaufmann & Wallmann, 1993; Messner & Rauch, 1993).

Zur Deckung dieses Qualifikationsbedarfs wurde ein zweijähriger gesamtösterreichischer Lehrgang für „Berater/innen für standortbezogene und autonome Schulentwicklung“ konzipiert (Altrichter et al., 1992), der 1993 bis 1995 im Auftrag des Unterrichtsministeriums realisiert und von 29 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Pädagogischen Instituten besucht wurde (Osinger, 1996; Linsmeier, 2015). Diese sog. Autonomieberater/innen wurden in Theorie und Praxis u. a. zu den Themen Organisationsentwicklung, Qualitätskriterien autonomer Schulentwicklung, Entscheidungsprozesse, Kommunikation und Konfliktbewältigung ausgebildet. Ihr Aufgabenprofil reichte von der kontextspezifischen Beratung der einzelnen Schule über die Organisation von schulspezifischen Fortbildungen, die Vernetzung der Schulen untereinander, die Kontaktpflege mit Schulbehörden, Eltern- und Schüler/innen-Vertretungen bis hin zur Reflexion und Evaluation der eigenen Beratungstätigkeit (Osinger, 1996; 1997).

Beinahe gleichzeitig startete im Jahr 1994 der Lehrgang „Organisationsentwicklung im Bildungswesen – Professionalisierung für Berater/innen“. Dieser war von Mitgliedern der oben genannten Lehrpersoneninitiativen sowie von Entwicklungsprojekten von Pädagogischen Instituten und Universitäten (die sich später im Verein „EOS – Entwicklung,

Organisation, System“ organisierten) konzipiert und gemeinsam mit der „Beratergruppe Neuwaldegg“ umgesetzt worden. Weitere Durchgänge bzw. Weiterentwicklungen dieses Lehrgangs wurden sowohl in Kooperation mit Pädagogischen Instituten als auch als privat finanzierte und kostenpflichtige Fortbildungsangebote durchgeführt und führten schließlich zu einem Aufbaustudium an der Johannes-Kepler-Universität Linz, das mit dem Grad „Master of Education“ abschloss (EOS, 2020b; 2020a).

Diese beiden Lehrgänge bündelten die zu diesem Zeitpunkt bestehenden Interessen und Initiativen zur SEB. Einerseits wurde durch sie Kompetenz für SEB in den Lehrerfortbildungseinrichtungen aufgebaut, andererseits waren ihre Struktur und Inhalte vielfach Vorbild für spätere Qualifizierungsangebote. In den Folgejahren wurden an den Pädagogischen Instituten daran angelehnte Lehrgänge für SEB durchgeführt (Braun, 2001; Schwarz, 2001; Zechmann, 2001). SEB wurde dadurch an den Pädagogischen Instituten verankert: Schulen konnten Unterstützung – von Informationsgesprächen mit der Schulleitung bis zur mehrjährigen Prozessbegleitung – anfordern (Schuh, 1995).

Konsolidierung und neue Impulse: Nach dieser dynamischen Entwicklung sind die zweite Hälfte der 1990er Jahre und die 2000er Jahre als Zeit der Konsolidierung anzusehen. Die an den Pädagogischen Instituten tätigen Mitarbeiter/innen für Schulentwicklung gründeten eine Arbeitsgemeinschaft Schulentwicklungsberatung (ARGE SEB), die sich als Sprachrohr der Schulentwicklungsberater/innen und als Forum für bundesweite Vernetzung und berufsbezogene Weiterbildung versteht. Diese selbstorganisierte Gruppe (obwohl natürlich viele ihrer Mitglieder aus dem lehrenden Personal der Pädagogischen Hochschulen [PH] kommen) steht außerhalb der direkten Beauftragungslinien von Ministerium und PH, arbeitet aber immer wieder mit Letzteren, z. B. bei der Organisation von Tagungen und Fortbildungen, zusammen. Analytisch ist dieser Akteur wohl als historischer Widerhall der Entstehung von SEB aus dem Engagement von praktisch im Feld tätigen Personen und aus Qualifizierungsgängen, in denen (oft freiberuflich tätige) Organisationsberater/innen eine wichtige Rolle spielten, zu verstehen. Aus dem Bereich der Bildungsreform kamen kaum starke Impulse: Verschiedene Ansätze des Unterrichtsministeriums, die Arbeit mit „Schulprogrammen“ und darauf basierende „Qualitäts-evaluation“ verpflichtend festzuschreiben (Projektgruppe Qualität im Schulwesen [PQS], 2002), scheiterten ebenso wie wiederkehrende Versuche, eine Neudefinition der Rolle der Schulaufsicht zu finden.

Eine neue Dynamik für SEB entstand durch die Novellierungen des Bundes-Schulaufsichtsgesetzes (Änderung des Bundes-Schulaufsichtsgesetzes, BGBl. I Nr. 28/2011) in den Jahren 2008 und 2011. Diese schufen die rechtliche Basis für ein nationales Qualitätsmanagementsystem, das ab 2013 durch die Programme Schulqualität Allgemeinbildung (SQA; für den allgemeinbildenden Sektor) sowie Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB;

für den berufsbildenden Sektor) in den Schulen implementiert wurde (Radnitzky, 2015; Maritzen, 2015; Altrichter, 2017; 2021).³

Die in diesen Programmen enthaltene Entwicklungsaufforderung an Schulen erforderte eine Vorsorge für Unterstützungsleistungen für Schulen (z. B. für die Erarbeitung von „Entwicklungsplänen“, deren Umsetzung und Evaluation) und für deren Qualität (Wiesner et al., 2016). Im Projekt „Entwicklungsberatung an Schulen“ (EBIS) wurden ein Kompetenzprofil (BMBWF, 2018) sowie ein Katalog berufsethischer Grundlagen (BMBWF, 2017b) formuliert (Radnitzky & Schriffl, 2014). Sowohl systeminterne Personen als auch externe, freiberufliche Berater/innen, die in eine vom Ministerium veröffentlichte Liste qualifizierter Schulentwicklungsberater/innen aufgenommen werden wollten, mussten die Anforderungen des Kompetenzprofils⁴ (im Umfang von 18 EC) nach schriftlichem Antrag mit entsprechenden Zertifikaten nachweisen und sich zur Einhaltung der berufsethischen Grundlagen sowie zu regelmäßiger Fortbildung, Supervision und Evaluation ihrer Beratungstätigkeit verpflichten (Linsmeier, 2015; BMBWF, 2017b). Der erste Call 2012 erbrachte eine überraschend große Zahl von Bewerbungen, von denen etwa 50 % in einem ersten Schritt in die EBIS-Liste aufgenommen wurden; derzeit sind österreichweit 112 Berater/innen (deren überwiegende Mehrheit aus dem Bildungssystem stammt und/oder gegenwärtig dort beschäftigt ist) verzeichnet. Ein Verbleib auf der Liste erfordert nach vier Jahren eine Rezertifizierung durch den Nachweis entsprechender Fortbildung.

Die EBIS-Berater/innen-Liste dient Schulen zur Orientierung in der Beratungslandschaft und soll ihnen eine Basisqualifikation der Berater/innen garantieren. Obwohl die Aufnahme in die EBIS-Liste keine rechtlich abgesicherte Voraussetzung für die Beschäftigung als Schulentwicklungsberater/in an den PH darstellt, war die EBIS-Strategie ein wichtiger Impuls für die weitere Entwicklung in den Bundesländern. Durch die Anforderungen der EBIS-Liste lagen erstmals klar formulierte Kriterien für die Qualifikation von Schulentwicklungsberaterinnen/-beratern vor, die offenbar zur Professionalisierung im Feld beitrugen: Mitarbeiter/innen der PH wurden zur Weiterqualifikation angeregt, um möglichst viele EBIS-Zertifizierungen in der Institution zu erreichen. PH setzen seither verstärkt Angebote zur (Weiter-)Qualifizierung von Schulentwicklungsberaterinnen/-beratern und orientieren sich bei der Konzeption ihrer Lehrgänge am EBIS-Kompetenzprofil (Linsmeier, 2015; Radnitzky, 2012).

3 Seit Jänner 2021 wird ein neues Qualitätsmanagementsystem für Schulen (vgl. <https://www.qms.at/qualitaetsrahmen/der-qualitaetsrahmen-fuer-schulen>; § 5 Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz [BD-EG] i. d. G. F.) im österreichischen Schulsystem implementiert, das auch eine umfangreichere Beschreibung der angestrebten Merkmale von Schulqualität in einem „Qualitätsrahmen“ (QR; BMBWF, 2020) enthält.

4 Als „Fundament“ werden folgende Kompetenzbereiche erwartet: (1) Personbezogene Kompetenz: Selbstkompetenz, Selbstreflexion, Selbsterfahrung, (2) Sozial-, (3) System- und (4) Feldkompetenz. Daneben gibt es seit 2013 wahlweise zwei Spezialisierungsprofile: „Organisationsentwicklung“ und/oder „fachbezogene Unterrichtsentwicklung“ (BMBWF, 2018b, S. 3). Eine weitere Spezialisierung „Personalentwicklung“ ist angedacht.

3.2 Gegenwärtiger Stand und aktuelle Tendenzen der Angebote zur Schulentwicklungsberatung

Der Bedarf an SEB wird gegenwärtig nahezu ausschließlich von den PH abgedeckt, die für alle Schultypen und Schulstufen kostenfreie Angebote zur Verfügung stellen. Es gibt zwar einzelne anekdotische Hinweise, dass (vor allem höhere) Schulen – z. B. durch Fördervereine finanziert – oder durch Stiftungen propagierte Projekte Berater/innen aus dem Wirtschaftsbereich engagieren, doch scheint dies quantitativ nicht ins Gewicht zu fallen, sodass sicherlich nicht von einem „Beratungsmarkt für Schulentwicklung“ gesprochen werden kann.

Durch das Engagement aller PH in der SEB ist ein flächendeckendes Angebot österreichweit grundsätzlich gewährleistet, jedoch an die Ressourcenkontingente der jeweiligen Hochschulen gebunden (Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF], 2016). Der *Zugang zur SEB* erfolgt in der Regel über die Schulleitung, die mit der zuständigen PH Kontakt aufnimmt. Je nach Standort ist dies unterschiedlich organisiert, z. B. per Planungs- oder Antragsformular (mit bestimmten Terminen), direkt bei der für Schulentwicklung zuständigen Institutsleitung, zumeist jedoch bei definierten Ansprechpersonen, die eine Koordinationsfunktion innehaben. Dabei wird in einem ersten Schritt geklärt, ob die Anfrage zu einem bestehenden Angebot passt oder ob es eines auf den Einzelfall zugeschnittenen Beratungsprozesses bedarf. Eine Entscheidung erfolgt meist durch die Institutsleitung, manchmal auch in Absprache mit dem jeweiligen Vizerektorat. In weiterer Folge wird der Kontakt zu den Beraterinnen/Beratern hergestellt.

In den Interviews mit einigen Schulentwicklungsberaterinnen/-beratern entstand der Eindruck, dass sich diese eher als (relativ unabhängige) Ermöglicher/innen „im Dienste der Schulen“ denn als Umsetzer/innen zentraler Reform- und Gestaltungsanliegen verstehen (Exp-Int); sie wären vorrangig bemüht, Schulen in ihrer Selbststeuerungsfähigkeit und im Umgang mit Neuerungen und Entwicklungsanforderungen bestmöglich zu unterstützen. Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen Verantwortung übernehmen und Handlungsspielraum eröffnen, zwischen der professionellen Umsetzung eines Entwicklungsprojekts und der Befähigung der Schule, Veränderungsvorhaben auch in Zukunft selbst zu gestalten (Schmid-Waldmann, 2015, S. 192).

Insgesamt wird die Nachfrage nach Beratung von den befragten PH mehrheitlich als steigend beschrieben. Aktuell geht es vor allem um zentrale bildungspolitische Maßnahmen (z. B. Schulcluster, Pädagogik-Paket, Qualitätsmanagement Schule usw.), für deren Umsetzung Hilfe von Beratung erwartet wird. Folgende Beratungsanlässe treten – nach Aussage der befragten PH – gegenwärtig am häufigsten auf:

- *Unterrichtsentwicklung* (z. B. fächerübergreifender Unterricht; Unterrichtszeitmodelle; Leistungsbeurteilung; neue Lernformen; Lesson & Learning Studies)

- *Gewaltprävention* (z. B. Umgang mit Mobbing, Cybermobbing, herausforderndem Verhalten von Schülerinnen/Schülern; Time-out-Klassen; „Neue Autorität“)
- *Teamentwicklung* (z. B. Verbesserung der Kommunikation, Zusammenarbeit und Abläufe in Gruppen und Teams)
- *Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung* (z. B. Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems; SQA/QIBB-Prozesse; Evaluationsvorhaben; Umgang mit individuellen Kompetenzmessungen; Nutzung von Ergebnissen aus Leistungsrückmeldungen für Unterricht)
- *Schulzusammenlegung und Clusterbildung*

Weitere Beratungsanlässe sind Leitbild- und Schulprofilentwicklung (z. B. Neuausrichtung pädagogisch-didaktischer Schwerpunkte, neue Schulzweige), der Umgang mit Konflikten und Widerstand, Digitalisierung (Atzesberger et al., 2020) und die Implementierung von Distance Learning, Organisations- und Strukturentwicklung (z. B. Klärung von Rollen, Verantwortlichkeiten, Zuständigkeiten), Elternarbeit sowie Lehrpersonengesundheit (z. B. Umgang mit Stress, Resilienz). Innerhalb der ARGE SEB wird aktuell diskutiert, inwieweit die SEB ihr Einsatzfeld auf andere pädagogische Einrichtungen und Personengruppen (z. B. Elementar- und Freizeitpädagogik) erweitern soll.

Österreichweit werden sehr ähnliche *Beratungsformate* angeboten. Sie reichen von der Moderation von Konferenzen, Pädagogischen Tagen und (Entwicklungs-)Prozessen, der Fach- und/oder Prozessberatung von Gruppen oder Teams (z. B. Steuer- oder Fachgruppen) und der kollegialen Beratung bis hin zur längerfristigen Begleitung (ca. 1–2 Jahre) eines größeren Organisationsentwicklungsprozesses einer Einzelschule, bei dem unterschiedliche Aufgaben anfallen und entsprechend koordiniert werden müssen. Im Zuge der Corona-Pandemie wurde auch mit digitalen Formaten gearbeitet (Atzesberger et al., 2020). Diese scheinen auch gute Möglichkeiten für den Austausch zwischen mehreren sich in Entwicklung befindlichen Schulen zu bieten; eine Gestaltungsform für SEB, die – in einer gewissen Distanzierung von dem lange leitenden Konzept der „Einzelschulentwicklung“ – vermehrt in größeren Programmen und von beachteten Anbietern (z. B. Deutsche Schulakademie) verwendet wird.

Das zentrale Meldesystem PH-Online dokumentiert die gesamte Aus-, Fort- und Weiterbildung und damit auch die SEB. Es kann nur Veranstaltungen anlegen, die sich an einen größeren Teilnehmerinnen-Kreis richten (Müller et al., 2019). Da Arbeitsformate mit kleineren Gruppen und Einzelpersonen (z. B. Coaching, Supervision) im Laufe von Schulentwicklungsprozessen immer wieder anfallen, müssen in den PH „entsprechende Workarounds“ (Exp-Int) gefunden werden, um diesen Bedarf zu decken. Das Bundesministerium arbeitet daran, organisatorische, administrative und dienstrechtliche Voraussetzungen für die Lösung dieses schon länger bekannten Problems zu schaffen (Exp-Int). Darüber hinaus haben einzelne PH auch besondere Formate entwickelt, die oft mehrteilig und längerfristig angelegt sind. Diese weisen zumeist ein dreistufiges Design – Input-,

Erprobungs- und Reflexionsphase – auf; publizierte Beispiele sind Kreis (2015), Kreis & Unterköfler-Klatzer (2017), Lichtinger (2019), Rigger (2019), Hemsing (2019), Stipsits (2019), Kahlhammer & Achleitner (2019) sowie Feichter & Friedwagner-Evers (2021).

2017 wurde vom Bildungsministerium das Projekt „Grundkompetenzen absichern“ (Gruko; BMBWF, 2017a) für Pflichtschulen initiiert. Im Sinne der „failing schools“-Argumentation (Manitius & Dobbstein, 2017; Böse & Brauckmann, 2011) sollte Gruko durch konzentrierte Schulentwicklung die Gesamtzahl der Schüler/innen, die die Grundkompetenzen nicht beherrschen, nachhaltig verringern sowie die Zahl der Schulen, die bei den Leistungstests hinter den Erwartungen zurückbleiben, senken (BMBWF, 2017a) und damit zu einer Verringerung sozial ungleicher Bildungschancen beitragen (Maritzen, 2020). Einige Merkmale der Projektstrategie können als kritische Anfrage an die gängige Praxis von SEB gelesen werden:

Zugang, Zugänglichkeit und Zuordnung von Bedarf und Angebot: Die „Auswahl“ von Schulen für die verpflichtenden zweijährigen Entwicklungsprozesse auf der Basis des Unterschreitens von Erwartungswerten bei Schüler/innen-Leistungstests bricht mit der üblichen Vorstellung von Beratung, dass Klientinnen/Klienten sich freiwillig und bewusst für Entwicklung entscheiden müssten (Miklas, 2020). Auf der anderen Seite exponiert diese Strategie einige potenzielle Schwächen freiwilliger Zumeldung zu den angebotenen Beratungsleistungen: Wie bekannt sind die Angebote bei unterschiedlichen Zielgruppen? Soll es in der Entscheidung der Lehrpersonen der Einzelschule stehen, ob Entwicklung geboten scheint oder nicht, wenn andere Stakeholder (z. B. Eltern, Schulaufsicht) deutlichen Entwicklungsbedarf wahrnehmen – oder gibt es dafür eine „Systemverantwortung“? Werden durch freiwillige Zumeldungen die – nicht übermäßig vorhandenen – Ressourcen für Unterstützungsleistungen an die richtigen Stellen verteilt?

Unterschiedliche Inhalte, Qualifikationen und Entwicklungsnotwendigkeiten: Im Gruko-Konzept wird der Entwicklungsprozess der einzelnen Schulen durch multiprofessionelle Teams (MPT) von Schulentwicklungsberaterinnen/-beratern, fachdidaktischen Unterrichtsentwicklerinnen/-entwicklern und Schulpsychologinnen/-psychologen begleitet. Daraus ergeben sich folgende Fragen: Braucht es ergänzend zur prozessbezogenen Perspektive der SEB in schulischen Entwicklungsprozessen auch andere Qualifikationen? Wie werden unterschiedliche Unterstützungsleistungen den Schulen zugeteilt? Braucht es für unterschiedliche Entwicklungsbedarfe unterschiedliche Herangehensweisen und Qualifikationen? Gibt es genügend Personen im Fortbildungssystem, die als fachdidaktische Unterrichtsentwickler/innen hinreichend qualifiziert sind? Stehen im Unterstützungssystem genügend Ressourcen zur Verfügung, wenn MPT als qualitätsvolle Standardleistung empfunden werden?

Erweiterte Analysephase und Kompetenzorientierung: Das Gruko-Konzept betont die Bedeutung einer „intensiven Analysephase“ zu Beginn von Entwicklungsprozessen, welche

die Ergebnisse der Standardüberprüfungen berücksichtigen müsse (BMBWF, 2017a, S. 4). Als Fragen ergeben sich: Folgen auf die Analysephase – je nach „Indikation“ – unterschiedliche Interventionen? Wurden bisher Schüler/innen-Lernen und/oder dessen Ergebnisse bzw. andere zugängliche Daten zu wenig berücksichtigt?

Die Vorgaben des Gruko-Konzepts scheinen einige Merkmale von Schulentwicklungsprozessen zu „standardisieren“ und dadurch zu Qualitätsindikatoren zu machen: zweijährige Dauer, erweiterte Analysephase, interdisziplinäre MPT, „rationale Auswahl“ entwicklungsbedürftiger Schulen. Das letzte dieser Merkmale wurde von vielen Beraterinnen/-Beratern – aufgrund der Erwartung von Widerstand und Abwehrhaltungen seitens der Klientinnen/Klienten – sehr kritisch kommentiert (Miklas, 2020; Krainz & Claußen, 2020). Auf der anderen Seite spiegelt die Projektstrategie Entwicklungsrichtungen (z. B. Längerfristigkeit, Koordination verschiedener Unterstützungsleistungen) wider, die in der SEB aktuell diskutiert und in regionalen Programmen von PH erprobt werden.

Die Begleitevaluation des Projekts notiert eine mehrheitliche Zustimmung der Schulleitungen zu Sinnhaftigkeit, Zweckmäßigkeit und Praktikabilität des Projekts, während die Akzeptanz bei Lehrkräften stärker variiert (Hofmann & Carmignola, 2019). Die inhaltliche Arbeit erfolge „sehr konzeptgetreu“ (Hofmann & Carmignola, 2019, S. 167) an den Themen Bildungsstandards, Schulebene und Unterricht; wo stärker an Bildungsstandards gearbeitet wird, ist die Frustration psychologischer Basisbedürfnisse höher und die Einschätzung der Praktikabilität des Projekts bei den Lehrpersonen geringer. Qualitative Fallstudien in drei Bundesländern (Altrichter, Kemethofer & Soukup-Altrichter, 2021) deuten auf Abwehrhaltung vieler Schulen in den Anfangsphasen hin, die zum Teil im weiteren Verlauf des Projekts überwunden werden konnten. Auch zeigte sich eine gewisse Variation bei der Umsetzung der Gruko-Projektvorgaben zwischen den Bundesländern: Insbesondere wurde die „evidenzbasierte Auswahl“ der teilnehmenden Schulen in Bundesländern nach eigenen Kriterien modifiziert. Zudem wurde das Konzept der MPTs aufgrund von Ressourcenmangel oder der Unterschiedlichkeit der Arbeitsweisen der verschiedenen Teammitglieder in modifizierter Form umgesetzt. Darüber hinaus wurde der vermehrte Einsatz von Leitung coaching berichtet, das aber oft nicht mit den üblichen Abgeltungsmöglichkeiten abgedeckt werden kann (Exp-Int).

Letzteres könnte auch ein Hinweis auf neue Beratungsbedarfe sein, die sich aus neuen Anforderungen und veränderten Rahmenbedingungen für die Arbeit von Schulleitungen und Lehrpersonen ergeben. Das betrifft zum Beispiel die *proaktive Entwicklung der Schule im Sinne einer strategischen Führung*. SEB der Zukunft wird wohl nicht in erster Linie reaktiv erfolgen, d. h., wenn der Problemdruck zu groß geworden ist und die Beratung als Ausweis eines schulischen Defizits verstanden wird. Eine proaktiv-präventive Beratung könnte den Blick auf Beratung und Beratungsleistungen verändern und Schulen in ihren – sich ohnehin laufend stellenden – Entwicklungsaufgaben unterstützen.

3.3 Qualifizierung für Schulentwicklungsberatung

SEB ist kein geschützter Begriff, dementsprechend uneinheitlich ist die Qualifikation jener Personen, die diese Beratungen durchführen. Die Qualifizierung für SEB erfolgt zumeist über Weiterbildungslehrgänge, die derzeit von 10 der insgesamt 14 PH angeboten werden. Die Lehrgänge richten sich an im Schulsystem tätige Lehrpersonen, die sich für Beratungsaufgaben weiterqualifizieren möchten. Viele (jedoch nicht alle) Schulentwicklungsberater/innen haben einschlägige Zusatzausbildungen anderer Anbieter absolviert (z. B. Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung usw.). Die Lehrgänge zur SEB der PH unterscheiden sich im Studienausmaß deutlich. Der Umfang reicht von 10 bis 24 EC für eine berufsbegleitende Studiendauer von 3 bis 5 Semestern. Auch wenn die einzelnen Curricula zum Teil unterschiedliche Schwerpunktsetzungen aufweisen, sind sie im Allgemeinen am EBIS-Kompetenzprofil orientiert (BMBWF, 2018b; Linsmeier, 2015).

Alle befragten PH erwarten sich die von EBIS geforderten Kompetenzen von ihren Beraterinnen/Beratern; eine Eintragung in die EBIS-Liste ist aber nicht Voraussetzung, um eingesetzt zu werden. Eine flächendeckende Fortbildungsverpflichtung für Schulentwicklungsberater/innen gibt es nicht, alle PH erwarten aber die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen, an manchen Standorten auch die Teilnahme an Formaten (z. B. Intervention und Supervision für Berater/innen, Train-the-Trainer usw.), die speziell für diese Gruppe entwickelt wurden.

Vonseiten des Ministeriums werden aktuell offenbar Veränderungen im Feld der SEB vorbereitet, die möglicherweise eine Aufwertung des Arbeitsfelds implizieren. Im Entwicklungsplan 2021–2026 für die PH wird „Stärkung der Schulentwicklungsberatung“ als strategisches Ziel 5 genannt:

„Die Pädagogischen Hochschulen beraten in Fragen der Unterrichts-, Organisations- und Qualitätsentwicklung, sie unterstützen den Aufbau von Management- und Organisationskompetenzen bei Führungskräften im Bildungsbereich und fördern die strategische Standortentwicklung. Davon unberührt bleiben fachspezifische Fortbildungen, die sich an Fachlehrerinnen und -lehrer einer Region richten.“ (BMBWF, 2019a, S. 18)

Im Regierungsprogramm 2020 wird von einer Aufstockung des Support-Personals gesprochen; gemeint sind damit „Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, Assistenz, administratives Personal“, deren Tätigkeit die Pädagoginnen/Pädagogen entlasten soll, damit sich diese „auf bestmöglichen Unterricht konzentrieren können“ (Bundeskanzleramt [BKA], 2020, S. 169 u. 204). Der neue „Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an Pädagogischen Hochschulen“ nennt als zentrales Ziel der (fortbildenden) Aufgaben der PH die „Unterstützung der Schulentwicklung“ und unterscheidet dabei zwei große Leistungsbereiche, nämlich „Fort- und Weiterbildung“ und

„Schulentwicklungsberatung“ (BMBWF, 2021). Dort sind auch Kriterien für die Qualität der institutionellen Fassung von Unterstützungsleistungen formuliert; als Zielkriterien werden Bedarfsdeckung, Praxistransfer (Indikator: „Befragung der Schule über tatsächliche Verankerung der Weiterentwicklung an der Schule“) und Schul- und Unterrichtsqualität (Indikatoren: Schüler/innen-Kompetenzen, Schulkulturmerkmale, Evaluationen zur Umsetzung aktueller Entwicklungsschwerpunkte) definiert (BMBWF, 2021, S. 22 ff.).

3.4 Internationale Perspektiven auf Schulentwicklungsberatung

SEB nimmt in verschiedenen Ländern einen unterschiedlichen Stellenwert ein und verfolgt unterschiedliche Ziele. Zur internationalen Kontextualisierung der SEB in Österreich wurden Ansätze und Konzepte weiterer europäischer Länder, und zwar von Deutschland (Rheinland-Pfalz), Belgien (deutschsprachige Gemeinschaft in Ostbelgien), England, Luxemburg und den Niederlanden analysiert. Die Auswahl sollte sowohl Ähnlichkeiten als auch Kontraste zur österreichischen Situation ermöglichen.⁵

Die *institutionelle Rahmung* von SEB folgt offenbar unterschiedlichen Logiken. Während im deutschen Bundesland Rheinland-Pfalz die Beratung von dem *staatlichen Fortbildungsinstitut* ausging, waren in Belgien (Ostbelgien) und in Luxemburg jeweils *Abteilungen bzw. Stabstellen in den Ministerien* für Schulentwicklungsberater/innen verantwortlich. In England bzw. den Niederlanden ist vermehrt eine *Marktlogik* anzutreffen. Dabei bieten Beratungsfirmen bzw. selbstständige Beratende ihre Dienste den Schulen direkt an. In den Niederlanden werden Beratungsangebote vielfach auch über Schoolboards (Administrationseinheiten für mehrere Schulen) organisiert.

Diese drei Formen der institutionellen Anbindung gehen mit anderen Systemmerkmalen einher. So ist etwa ein Zugang zu Beratungsressourcen über Marktmechanismen nur dann möglich, wenn Schulen, wie in England, über eine gewisse *Budgethoheit* verfügen, die es ihnen ermöglicht, externe Beratungsangebote zuzukaufen. In Ländern, in denen SEB z. B. über die Landesinstitute läuft (DEU) bzw. direkt im Ministerium angesiedelt ist (BEL, LUX), erfolgt eine zentrale staatliche Vergütung und Verteilung der Beratungsleistungen. In diesen Fällen besteht auch eine engere Verbindungslinie zu den – dann ebenfalls staatlich organisierten – *Fort- und Weiterbildungsangeboten*. So arbeiten etwa in Luxemburg die Schulentwicklungsberater/innen eng mit dem nationalen Fortbildungsinstitut zusammen. Dies bietet Synergien und ermöglicht es den Beraterinnen/Beratern, bedarfsgenaue Fortbildungsangebote (als Teil des Beratungsauftrags) zu koordinieren. SEB setzt in den untersuchten Ländern in fast allen Fällen bei den Schulleitungen an. In einigen Ländern, wie England bzw. Belgien, kommt es zunehmend zu Coachingangeboten für Einzellehrpersonen im Kontext der SEB.

5 Im Sinne eines Convenience-Samplings wurden Partner/innen eines Netzwerks für innovative Lernumgebungen (ILE) kontaktiert und um entsprechende Dokumente gebeten, die durch leitfadengestützte problemzentrierte Interviews ergänzt wurden.

Die Angebote folgen in den wenigsten Fällen einheitlichen und übergreifenden *Konzepten*. Während im deutschsprachigen Raum oft auf das Schulentwicklungsverständnis nach Rolff (2010) verwiesen wird und Beratungsansätze in Anlehnung an die Luhmann'sche Systemtheorie (1984) genannt werden, variieren die Angebote in England und den Niederlanden entlang unterschiedlicher „Trends“. Explizit wurden dabei Hattie (2012), Marzano (2003) sowie diverse Leadership- und School-Effectiveness-Ansätze genannt. Neben dem Thema Schulentwicklung wird in den Niederlanden auch externe Beratung für Finanzen, Personalmanagement und Organisationsentwicklung nachgefragt, weil diese Bereiche zu den Aufgaben von Schulleitungen gehören, mit denen sie jedoch qua ihres Professionshintergrunds wenig vertraut sind.

Als *Anlass* für SEB wurde in fast allen Ländern *intrinsische Motivation der Schulleitungen* genannt. In England obliegt es vielfach den Leitenden, die Akzente der Entwicklung zu setzen, die sich dann auch in der Nachfrage nach externen Beratungsangeboten niederschlagen. Etwas anders verhält es sich in Luxemburg. Hier ist im Primarstufenbereich seit 2010 die *Erstellung eines Entwicklungsplans* obligatorisch. Schulen können Beratung in Anspruch nehmen, um Unterstützung bei der Formulierung dieses Plans sowie bei der Evaluation seiner Ziele zu erhalten. In den Niederlanden sowie z. T. in Rheinland-Pfalz können auch die Ergebnisse *externer oder interner (staatlicher und nichtstaatlicher) Evaluationen* Anlass für SEB sein. Entwicklungsberatung kann dabei unterstützen, Evaluationsergebnisse einzuordnen und daraus Maßnahmen abzuleiten. Auch in England kann der Bedarf an Beratung entstehen, wenn die Ergebnisse externer Standardmessungen der nationalen Qualitätsagentur (Ofsted) unter den Erwartungen bleiben.

Wie erwerben Schulentwicklungsberater/innen in diesen Ländern ihre *Qualifikationen*? Während in Ländern wie den Niederlanden und England keine einheitliche Ausbildung existiert, konnte für Luxemburg eine klare Vorgehensweise rekonstruiert werden. In einer eigenen Abteilung des Ministeriums (SCRIPT) wurden 17 Planstellen geschaffen, um die Entwicklungsbegleitung aller Primarschulen zu ermöglichen. Die Berater/innen sind ehemalige Lehrer/innen (mind. 5 Jahre im Schuldienst), die sich durch einen universitären Master-Lehrgang (z. B. Systemische Beratung; Tutoring und Mentoring) weiterqualifizieren. Die weitere Professionalisierung der Berater/innen läuft über das staatliche Fortbildungsinstitut, das spezielle Fortbildungen für Schulentwicklungsberater/innen anbietet. Die Analyse der Entwicklungsberatung in Rheinland-Pfalz zeigte, dass dort Beratungsangebote mit unterschiedlichen Schwerpunkten offeriert wurden (z. B. Inklusion, Ganztagsbildung, Unterrichtsberatung, Berufsberatung etc.). Je nach Schwerpunkt scheinen die Beratenden verschiedene Hintergründe und Expertisen aufzuweisen. In manchen Fällen (z. B. NLD und GBR[E]) haben sich ehemalige Schulleitende als Beratende selbstständig gemacht. Dabei wird in England offenbar vermehrt auf ein Modell gesetzt, das Peer-Beratung durch ausgewählte (exzellente) Schulleiter/innen forciert. Gerade in Ländern, in denen eine freie Wahl der Beratenden möglich ist, wird die Reputation der Beratenden als wichtiges Kriterium der Auswahl genannt.

4 Forschung zu Schulentwicklungsberatung

Durch eine schlagwortbasierte Literaturanalyse für den Zeitraum 2010 bis 2020 in deutsch- und englischsprachigen Fachzeitschriften⁶ soll aufgezeigt werden, welche Aspekte von SEB gegenwärtig in der nationalen und internationalen Forschung untersucht werden, welches Wissen über Gestaltungsprinzipien und Ergebnisse von SEB vorliegt und wo wesentliche Forschungslücken sind.

Obwohl in Arbeiten zur Schulentwicklung immer wieder die Bedeutung „externer Unterstützung“ betont wird (Hopkins et al., 2014), ist der Anteil von Publikationen zur SEB, die auf empirisch fundierte Forschung zurückgreifen, schmal (Scherf, 2010) und am ehesten noch für bildungsbereichsübergreifendes lebenslanges Lernen vorhanden (Schiersmann, 2010). Den größten Anteil innerhalb der allgemeinen Organisationsberatungsliteratur bilden Publikationen, in denen sich Ratgebende mit den von ihnen verantworteten Konzepten werbewirksam präsentieren. Hinzu kommen Darstellungen, in denen Theorien verschiedener Disziplinen zwecks Untermauerung ausgewählter Beratungsansätze herangezogen und verwertet werden (Pettigrew, Woodman & Cameron, 2001). Häufig wird auch Erfahrungswissen von Praktikerinnen/Praktikern mit disziplinärem Wissen aus der Soziologie oder der Psychologie bei der Beratung von Organisationen zusammengeführt. Das Feld scheint durch ein Übermaß von scheinbar „alternativlosen“ Beratungskonzepten geprägt (Scherf, 2010), die bislang nicht Gegenstand einer empirischen Erforschung waren (Möller et al., 2014).

4.1 Forschung zur Schulentwicklungsberatung aus dem deutschsprachigen Raum

Goecke (2018, S. 72) resümiert seine Zusammenschau zur deutschsprachigen Literatur zur Beratung an Schulen, dass diese „eher konzeptionell und handlungsanleitend“ sei und „nur wenige empirische Erkenntnisse über die Praxis der Schulentwicklungsberatung“ umfasse. Frühe Ausnahmen sind: Schöning (2000) lieferte erste empirische Hinweise über die vielfältigen Anlässe und Formen schulischer Entwicklungsberatung sowie über das breit gefächerte Aufgabenspektrum der Berater/innen. Unterschiedliche Phasen eines Beratungsprozesses, beginnend bei den Erwartungen und Angeboten bis hin zur Frage nach den Auswirkungen, analysierte Holzäpfel (2008) im Rahmen der Einführung schulischer Selbstevaluation in Baden-Württemberg. Sein Fazit: Zwar deckten sich die Erwartungen der Schule über wünschenswerte Unterstützung mit den Angeboten, doch schätzten Schulen den Beitrag der Berater/innen im Entwicklungsprozess der Schule als eher gering ein. Eine Ausnahme stellten Angehörige von Evaluations- bzw. Steuergruppen dar, die in engstem Kontakt mit den externen Beraterinnen/Beratern standen und der Beratung einen größeren Anteil bei der Weiterentwicklung der Schule attestierten.

⁶ Insgesamt wurden 12 deutsch- und 17 englischsprachige Zeitschriften berücksichtigt. Zusätzlich wurden durch Empfehlungen sowie durch weiterführende Recherchen in Form eines Schneeballsystems zusätzliche Arbeiten aufgefunden.

Eine umfangreiche Analyse wesentlicher Merkmale von Beratungsprozessen leistete das Forschungsprojekt „Wie beraten Berater? Externe Berater als Akteure der Schulentwicklung“, das von 2006 bis 2012 in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde (Dedering et al., 2013; Dedering et al., 2015; Dedering, 2017; Goecke & Tillmann, 2014; Goecke, 2018; Knauf et al., 2010; Rauh & Dedering, 2013; Tillmann et al., 2013). Die Datenerhebung erfolgte durch Fragebögen an 957 Schulen sowie Interviews und Fallstudien an sechs Schulen jeweils der Sekundarstufe I; die Hauptergebnisse der Studie lauteten:

SEB erwies sich als *weit verbreitet*. Beinahe die Hälfte der untersuchten Schulen griff innerhalb der letzten fünf Jahre auf externe Unterstützung zurück. Ausschlaggebend für die Inanspruchnahme einer Beratung war mehrheitlich eine schulintern wahrgenommene Entwicklungsnotwendigkeit. Von der externen Expertise wurde erwartet, dass sie hilfreiche Analysen bietet und unangenehme Punkte offen ansprechen kann (Goecke, 2018, S. 143; Dedering et al., 2013; Tillmann et al., 2013). Nach ihrem professionellen Hintergrund ließen sich die Berater/innen in dieser Studie in „schulnahe“ *pädagogische* Beratung und „schulferne“ *Unternehmensberatung* unterscheiden. Die Beratungskompetenz wurde von den Schulen für beide Gruppen durchwegs positiv eingeschätzt. Pädagogischen Beraterinnen/Beratern wurden aber höhere schulfachliche Kenntnisse sowie bessere Kenntnisse von Methoden und Konzepten der Schulentwicklung attestiert, während Unternehmensberaterinnen/-beratern höheres kommunikatives Geschick zugeschrieben wurde (Tillmann et al., 2013, S. 268; Dedering et al., 2013; Rauh & Dedering, 2013).

Die *inhaltlichen Themenfelder* der Beratung bezogen sich auf (1) Unterricht bzw. Kompetenzvermittlung an Schüler/innen und die damit verbundene Entwicklung schulinterner Curricula, (2) Qualifizierungen des Schulleitungsteams und der Steuergruppen sowie (3) spezifische Maßnahmen, die für die jeweilige Schule einen aktuell hohen Stellenwert einnahmen. Schulnahe Berater/innen fokussierten vorwiegend auf Maßnahmen aus dem Bereich Unterrichtsentwicklung, schulferne Berater/innen griffen hingegen häufiger Themen aus den Bereichen der Organisations- und Personalentwicklung auf (Rauh & Dedering, 2013, S. 260; Tillmann et al., 2013, S. 266). Drei *typische Settings* der Beratungen wurden identifiziert: (1) *Beratung der Leitungsebene*, die in erster Linie auf eine Qualifizierung des Leitungspersonals abzielte und daher nur eine Minderheit des Kollegiums miteinbezog. (2) Beratung als *Fortbildung und Coaching* richtete sich an das gesamte Kollegium und bestand meist aus mehreren Fortbildungsveranstaltungen. (3) Bei der *Arbeit mit Kollegiumsgruppen* nahm nur ein Teil des Kollegiums an der Beratung teil, bspw. im Rahmen von Fortbildungen für bestimmte Jahrgänge oder Unterrichtsgegenstände (Dedering et al., 2013, 112 ff.; Knauf et al., 2010; Rauh & Dedering, 2013). Mehrheitlich nahmen die Beratungsprozesse *einen längeren Zeitraum* in Anspruch; nur ein Fünftel war als einmalige Veranstaltung angelegt, während in mehr als der Hälfte der Fälle die Beratung mehr als ein Jahr dauerte. Längerdauernde Beratungsprozesse, vor allem, wenn die Beratungsdauer zwei Jahre und mehr betrug, wurden von den Schulen als erfolgreicher eingeschätzt (Dedering, 2019, S. 416).

In beinahe drei Viertel der Schulen wurde über einen *Zuwachs an Know-how* im Bereich der Unterrichtsentwicklung sowie auf der Managementebene berichtet. Zudem führte die Beratung zu *Einstellungsänderungen*, wie z. B. mehr Offenheit gegenüber Innovationen oder erhöhte Kooperationsbereitschaft im Kollegium. In mehr als der Hälfte aller Schulen entstanden im Zuge der Beratung auch inhaltliche Produkte (z. B. Konzepte oder Materialsammlungen). In den meisten Fällen wurden die vorab festgelegten Ziele erreicht. In Summe wurde den Beratungsprozessen ein durchwegs positives Zeugnis ausgestellt, wobei der wahrgenommene Nutzen bei Schulen mit einer ausgeprägten Entwicklungstradition und bei länger dauernden Prozessen höher war. Der professionelle Hintergrund der Berater/innen hatte indes keinen Einfluss auf die Bewertung (Dedering et al., 2013, S. 338).

Auch die etwas jüngere Bestandsaufnahme zur SEB in Deutschland von Adenstedt (2016) bestätigte weitgehend die Befunde der oben angeführten Studie. Aus einer dabei durchgeführten Schulleitungsbefragung ging hervor, dass diese auch zukünftig einen *hohen Beratungsbedarf* sehen. Generell wird der *Schulleitung ein hoher Stellenwert im Rahmen von SEB* zugeschrieben (Brauckmann et al., 2019), zumal sie in der Regel dafür verantwortlich ist, dass es überhaupt zu einer Beratung kommt. Auf der anderen Seite werden immer wieder Schwierigkeiten berichtet, Schulleitungen effektiv in Entwicklungsprozesse einzubinden (z. B. Atzesberger et al., 2020, S. 35). Für ortsnahe und bedarfsgerechte Beratungen entstanden in den letzten Jahren in manchen Teilen Deutschlands *regionale Bildungsbüros*. Diese fungieren als Unterstützungssystem für Vernetzungsprozesse und Qualitätsentwicklung (Manitius et al., 2013), indem für Schulen relevante Informationen gesammelt, gefiltert und aufbereitet sowie schul- und netzwerkübergreifende Veranstaltungen organisiert werden (Järvinen et al., 2015).

In Österreich wurden nur vereinzelt empirische Arbeiten zur SEB veröffentlicht. Anhand von Fallanalysen kam Schmid-Waldmann (2015) zu dem Schluss, dass viele und weit reichende Veränderungen im Beratungsprozess dann effektiv und rasch umgesetzt wurden, wenn die Beraterin/der Berater die Hauptverantwortung für die Prozessgestaltung trug. Gleichzeitig fiel der Lerneffekt für die Beteiligten an der Schule höher aus, wenn sie eigenständig und unabhängig von der beratenden Person, allerdings nach einer Anleitung und theoretisch fundiert, agierten. Bodlak (2018) betonte in diesem Zusammenhang, dass Beratungsprozesse dann positiv abliefen, wenn aufseiten der Schule klare Vorstellungen über die Beratungsleistung vorhanden waren und kein „Allheilmittel“ (S. 170) erwartet wurde. Konkrete Zielformulierungen waren demzufolge der Ausgangspunkt für Interventionen seitens der Berater/innen und stellten die Basis für abgestimmte Unterstützungsaktivitäten dar. Mehrere Studien befragten Berater/innen (Kolleritsch, 2015), Schulleitungen (Dienbauer, 2019) und/oder Lehrpersonen (Gruber-Gratz & Klug, 2020) mit Fragebögen oder Interviews nach wahrgenommenen Effekten von Schulentwicklung. Bei Dienbauer (2019) gaben Schulleitungen beispielsweise an, dass die externe Perspektive neue Impulse für Entwicklungsaktivitäten mit sich brachte. Einerseits wurde die Ziel-

fokussierung unterstützt, andererseits Perspektiven für die Zielerreichung aufgezeigt. Ferner beobachteten die Befragten Veränderungen in der Teamarbeit und in der Haltung des Kollegiums. Gruber-Gratz & Klug (2020) führen skeptische Bewertungen von Entwicklungsprozessen durch Lehrpersonen und Schulleitung weniger auf die Qualität des Beratungsangebots denn auf mangelnde Offenheit der Schulkultur für Veränderungen oder emotionale Widerstände gegen externe Prozessbegleitung zurück. In diesem Zusammenhang betonte Bodlak (2018) die Bedeutung von strukturiertem, prozessorientiertem und transparentem Vorgehen als Erfolgskriterien im Zuge von Beratungen.

4.2 Englischsprachige Forschung zur Schulentwicklungsberatung

In der internationalen Forschungsliteratur finden sich empirische Arbeiten zu (a) den Kompetenzen und/oder Tätigkeiten externer Berater/innen, (b) dem Ablauf von Beratungsprozessen, der Dynamik und Komplexität von Beratungen sowie auftretenden Widerständen und (c) den Zwecken und Ergebnissen von Beratungen (Gunter et al., 2015).

Eine umfangreiche Zusammenschau möglicher *Tätigkeiten externer Berater/innen* in Entwicklungsprozessen lieferte Swaffield (2004, S. 275; vgl. auch Cameron, 2010b; Wehbe, 2019). Die Rollenvielfalt externer Berater/innen wurde in der Metaanalyse von Tajik (2008) deutlich. Darin wurden über 20 verschiedene Rollenbilder identifiziert und drei Kategorien zugeordnet:

1. *Facilitator/Unterstützer/innen*: In dieser größten Gruppe wird die Berater/innen-Rolle darin gesehen, Lehrpersonen bei Entwicklungsprozessen und ihrer eigenen Entwicklung zu helfen. Entwicklungsberater/innen agieren nicht als Autoritätsperson, sondern treten eher in den Hintergrund und befähigen Lehrpersonen, eigene Strategien zu finden und Veränderungen selbst zu gestalten.
2. *Critical Friend/Kritische Freundinnen/Freunde*: Berater/innen dieser Kategorie regen Veränderungen an, indem sie Annahmen, Werte und Praktiken kritisch analysieren und hinterfragen. Zugleich ermutigen sie Lehrkräfte zu reflektiertem Denken und regen so zu Entwicklungsaktivitäten an.
3. *Technical Expert/Fachliche Expertinnen/Experten*: Die Beratung konzentriert sich auf explizite Anweisungen, Rezepte und Richtlinien. Lehrer/innen werden in dem, was sie tun oder nicht tun sollten, angeleitet und ihnen wird auch mitgeteilt, wie sie etwas tun sollten. Dadurch wird Lehrpersonen geholfen, die Komplexität von Innovationen zu erkennen und zu bewältigen.

Unabhängig davon, welcher Kategorie externe Berater/innen angehören, werden bestimmte *Fähigkeiten und persönliche Eigenschaften* benötigt, damit die Beratung Wirkungen entfalten kann. Dazu zählen etwa pädagogisches Wissen, Konfliktmanagement, Kooperationsfähigkeit, Kollegialität, die Fähigkeit, Vertrauen und eine gute Beziehung aufzubauen, und Effizienz im zwischenmenschlichen Umgang. Ausführlicher wurden die von Beraterinnen/Beratern benötigten Kompetenzen von Mohammed et al. (2015; vgl.

auch Hazle Bussey et al., 2014) anhand einer Auswertung einschlägiger Literatur, ergänzt um Interviewdaten, beschrieben:

- *Inhaltliche Expertise*: Kenntnisse, Erfahrung und Glaubwürdigkeit für die spezifische Beratungssituation
- *Prozess-Know-how*: Effektiv mit Schulen zusammenarbeiten und herausfordernde Situationen lösen
- *Zwischenmenschliche Fähigkeiten*: Vertrauen und eine Beziehung aufbauen, Verständnis zeigen und andere beeinflussen
- *Agilität*: Bereitschaft, Korrekturen vorzunehmen und neue Ansätze oder Strategien zu entwickeln, Sammeln von Daten und Lösungen auf der Basis von diesen Informationen entwickeln
- *Rollenerwartungen*: Kommunikation von Erwartungen des Beratungsprozesses
- *Projektmanagement*: Projekt durch Einhalten von Benchmarks und Zeitplänen systematisch vorantreiben, Kommunikationsprotokolle erstellen, sicherstellen, dass Informationen weitergegeben werden

Zwischenmenschliche Fähigkeiten und inhaltliches Wissen wurden als am wichtigsten für eine erfolgreiche Zusammenarbeit bewertet (Mohammed et al., 2015, S. 109). Nach Owens et al. (2017) berichteten Lehrer/innen über ein höheres Maß an Veränderungen in ihrem Verhalten, wenn sie von „milden“ Strategien (z. B. direkt-informatorisches Auftreten) beeinflusst wurden. Griffen die Berater/innen hingegen auf „harte“ Strategien (z. B. Zwang oder Belohnung) zurück, sank die Wahrscheinlichkeit, dass die Empfehlungen angenommen wurden.

Eine prominente Rolle kommt externen Beraterinnen/Beratern in *Implementierungsprozessen* zu. Im Zuge der Einführung von Selbstevaluierung in irischen Schulen sollten Berater/innen sicherstellen, dass Vorgaben innerhalb eines bestimmten Zeitfensters erledigt und Prozessergebnisse erreicht wurden. Letztlich vereinfachte das Hinzuziehen von Beraterinnen/Beratern die Einführung der Selbstevaluierung und drückte sich in einem signifikant höheren Umsetzungsgrad aus. Auch die Einstellung an Schulen gegenüber Selbstevaluierung wurde positiv beeinflusst (O'Brien et al., 2014). Am Beispiel der Einführung von Professionellen Lerngemeinschaften (PLC) untersuchten Preast und Burns (2019) den Effekt von Beratungen auf die Implementationstreue. Die Berater/innen unterstützen die PLCs unter anderem bei der Definition von Zielen, der Umsetzung von Interventionen und der Lösung unvorhergesehener Schwierigkeiten. Dabei zeigte sich, dass sich an allen beteiligten Schulen die Umsetzung von PLCs durch das Hinzuziehen externer Beratung zum Teil deutlich verbessert hatte und diese Verbesserung auch nach Abschluss der Beratung weiter zu beobachten war. Bei der Umsetzung einer nationalen Bildungsinitiative in England sollten Schulen durch Selbstevaluierung Bedarfsbereiche identifizieren, Materialien für Verbesserungen einsetzen und so die vorgegebenen Ziele erreichen. Als Bindeglied zwischen Behörde und Schulen kam Beraterinnen/Beratern die

Aufgabe zu, spezifische Reformelemente umzusetzen, indem sie Schulen bei der Implementierung unterstützten und zugleich Druck ausübten (Cameron, 2010b). Vor diesem Hintergrund förderte die Beratung zwar das professionelle Lernen und die persönliche Entwicklung von Lehrerinnen/Lehrern, wurde allerdings auch als zusätzliche Kontrollinstanz wahrgenommen (Cameron, 2010a).

Welche *Schwierigkeiten und Barrieren* können im Beratungsprozess auftreten? Nach Wehbe (2019) war die fehlende Einsicht von Lehrpersonen in die Notwendigkeit beruflicher Fortbildung und schulischer Weiterentwicklung ein Hindernis für Beratungsprozesse. Nach Thornberg (2014) können unterschiedliche professionelle Annahmen zu Konflikten zwischen externen Beraterinnen/Beratern und den Lehrkräften der Schule führen. So klagten Lehrpersonen etwa darüber, dass den Beraterinnen/Beratern grundlegendes Wissen über Unterricht und Vorgänge im Klassenzimmer fehlt (Thornberg, 2014, S. 198). Als Folge wurde den eingebrachten Ideen und Vorschlägen wenig Bedeutung beigemessen und die Sinnhaftigkeit der Beratung in Frage gestellt. Als ebenso problematisch erachten Hazle Bussey et al. (2014) mangelnde Kommunikation im Beratungsprozess und eine etwaige Diskrepanz zwischen den Kompetenzen von Beraterinnen/Beratern und den Bedürfnissen der zu beratenden Schule.

Einen hohen Stellenwert nimmt die externe Beratung im *Dynamic Approach to School Improvement* (DASI) von Creemers und Kyriakides (2012) ein, der als erster theoretisch und empirisch einigermaßen ausgearbeiteter Ansatz zur Schulentwicklung gilt. Er geht davon aus, dass Schulen mehrere Schritte im Entwicklungsprozess durchlaufen müssen. Unterstützt werden die Schulen dabei von einem *Advisory and Research Team* (A & R). In regelmäßigen Schulbesuchen liefert das Team Ratschläge und Erklärungen etwa zum Einsatz von Evaluationsinstrumenten, zu Schulentwicklungsmaßnahmen oder zur Interpretation verfügbarer Daten. Die Wirksamkeit des DASI-Ansatzes für Schulentwicklung wurde bereits in mehreren Studien untersucht und nachgewiesen. Durch das *Advisory and Research Team* lernten Schulen insbesondere, sich mit schulspezifischen Herausforderungen auseinanderzusetzen, Selbstevaluierungsprozesse zu installieren, forschungsgestützte Entwicklungsstrategien auszuarbeiten und in Aktionsplänen festzuhalten (Antoniou & Griaznova, 2018; Creemers & Kyriakides, 2015; Kyriakides et al., 2019).

4.3 Hinweise aus der Beratungsforschung

Die bisherige Forschung ist also eher punktuell und nicht so weit konsolidiert, dass sich klare Aussagen über günstige und effektive Merkmale und Bedingungen von SEB ableiten ließen. Von einem Blick auf die „Beratungsforschung“ in anderen Feldern erwarten wir uns nicht inhaltliche Aussagen, die auf SEB übertragbar wären. Dazu sind deren typische Einsatzformate vielfach zu unterschiedlich von jenen der SEB: Die allgemeine Beratungs- und Psychotherapieforschung betrifft oft Eins-zu-eins-Settings, Gruppensettings findet man eher in Beratungsangeboten wie der Supervision oder bei spezifischen gruppen-therapeutischen Verfahren wie dem Psychodrama oder der Systemischen Therapie. Die

Dimension der Organisation findet sich in der Organisationsberatung, deren Wirksamkeit jedoch ebenfalls kaum systematisch erforscht ist (Exp-Int; Stouten et al., 2018; Pettigrew, Woodman & Cameron, 2001) und die abhängig vom jeweiligen Organisationsverständnis und Ansatz (z. B. Strategieberatung, Change Management, psychoanalytische oder systemische Organisationsberatung) eigene „blinde Flecken“ aufweist (von Ameln et al., 2009).

Einige Strategien und Kategorien der Beratungsforschung können aber auch für die Erforschung von SEB interessant sein. Zunächst erscheint die Unterscheidung zwischen „Format“ und „Verfahren“ weiterführend, die Buer (2007) für „alle Arten professioneller Beziehungsarbeit“ vorgeschlagen hat: „Formate stellen eine institutionalisierte Rahmung für dieses Beziehungsgeschehen dar, an den [sic!] sich die Nachfrage, die Anbieter, die Ausbilder, die Geldgeber und andere Interessierte halten können“ (Buer, 2007, S. 283). Beispiele für solche Formate wären z. B. Supervision, Coaching, Suchttherapie, Mediation, wohl aber auch SEB. „Verfahren wie etwa Psychoanalyse, Verhaltensmodifikation, Systemik, Themenzentrierte Interaktion [...] werden dagegen einzeln oder in Kombination in diesen Formaten eingesetzt, um die dort stattfindenden Lernprozesse nach bestimmten Regeln steuern zu können“ (Buer, 2007, S. 283). Man kann an die Arbeit in Beratungssituationen gleichsam aus zwei Perspektiven herangehen, die anhand von Ausbildungsbemühungen verdeutlicht werden:

„Die Ausbildungen in einem Verfahren unterschätzen zumeist, dass die Anwendung in einem Format noch einmal viel neues Wissen und Können erfordert. Die Ausbildungen in einem Format stellen entweder ein bestimmtes Verfahren in den Vordergrund (z. B.: Psychodramatische Supervision, Systemische Beratung). Oder sie bieten eine Auswahl an Tools aus verschiedenen Verfahren. Hier stellt sich dann aber das Problem der Kompatibilität dieser Tools. Zudem werden diese Tools dann häufig nur noch als Werkzeugkasten betrachtet, die [sic!] eine rein sozialtechnologische Sicht in den Vordergrund der Beziehungsarbeit rückt.“ (Buer, 2007, S. 284)

SEB ist ein Format, das sich meist ganz unterschiedlicher Verfahren und Methoden bedient. Auch wenn sich manche Ausbildungsgänge bestimmten „Verfahren“, wie z. B. dem systemischen Ansatz, verpflichtet fühlen, dann liegt der Schwerpunkt oft auf konkreten Methoden oder Tools, die dann – angereichert durch Zusatzausbildungen der Berater/innen – eklektisch angewendet werden. Man kann also in der SEB davon ausgehen, dass *Mischformen sehr unterschiedlicher Methoden und Interventionen das Übliche* sind, z. B. Prozessberatung, Expertinnen/Experten-Tipps, Coaching, Informationsvermittlung und Großgruppenarbeit an einem Pädagogischen Tag. Dadurch wird die zu untersuchende Intervention hybrid, komplex und durch ihre Arbeit (und ihren Wirkungsanspruch) auf verschiedenen Ebenen (Einzelpersonen: Leitung; Kleingruppen: Steuergruppen; Organisation: Kollegium; Umgebung: Signale nach außen) schwierig zu untersuchen. Dies impliziert noch kein Qualitätsurteil, bedeutet aber für die Forschung, dass nicht von einem „festen

Konzept“ der SEB ausgegangen werden kann, sondern deren jeweils aktuelle Zusammensetzung gleichzeitig analysiert werden muss.

Dies hat sich letztlich auch bei der Erforschung anderer Beratungsansätze gezeigt: Ein großer Schritt in der Beratungsforschung besteht darin, die Beratungsarbeit zu modellieren: Was wird eigentlich in Beratungsprozessen gemacht? Was sind typische und wiederkehrende Aktivitäten, was zentrale und ephemere Aspekte? Welche Aspekte, Prozesse, Übungen, Instrumente sind Standard? Dieser Vorgang wird als „Manualisieren“ bezeichnet und beinhaltet eine Standardisierung wichtiger Schritte (Protocols) im Vorgehen eines spezifischen Therapie- oder Beratungsansatzes, die als State of the Art und als Vorbedingung für professionelles Handeln in diesem Ansatz angesehen werden. „Manualisierung“ von Interventionen wird oft als eine Voraussetzung für Wirkungsforschung (im Sinne einer Efficacy Research im Gegensatz zu einer Effectiveness Research in naturalistischen Designs) angesehen. Sie geschieht aber in verschiedenen Ansätzen unterschiedlich detailliert: Beispielsweise werden in der Verhaltensmodifikation Schrittfolgen sehr genau abgearbeitet, während es im Psychodrama klare Strukturen (hinsichtlich des Settings, des Beratungsprozesses und des Einsatzes einzelner Interventionen) gibt, die dann sehr flexibel und situations- und personabhängig zum Einsatz kommen und laufend an die jeweilige Ausgangslage ebenso wie an gruppenspezifische Gegebenheiten, Ressourcen- und Konfliktlagen angepasst werden (von Ameln & Kramer, 2014; Krall et al., 2020).

Insofern könnte für die Weiterentwicklung der Forschung über SEB eine *Studie, die die unterschiedlichen Aktivitäten, Methoden und Interventionsformen der Schulentwicklungsberater/innen und ihrer Interaktionspartner/innen im Verlaufe von Schulentwicklungsprozessen differenziert erfasst* (siehe Vorschlag [3] in Abschnitt 5), ein wichtiger Schritt sein, der Grundlagenmaterial für ein differenzierteres Verständnis der globalen Intervention „SEB“ und Kategorien für weitere Forschungsaktivitäten erbringt. Auch in praktischer Hinsicht könnte eine solche Studie einesteils Kernelemente eines Professionsverständnisses identifizieren sowie anderenteils zur Abgrenzung und Koordination schulentwicklungsbezogener Angebote im Unterstützungssystem beitragen. In einem nächsten Schritt können den unterschiedlichen Aktivitäten Kompetenz- und Qualifikationsanforderungen zugeordnet werden, was zur Definition unterschiedlicher Ausbildungselemente genutzt werden kann.

Neben den in der bisherigen Forschung meist verwendeten Selbst- bzw. Fremdeinschätzungen durch Beratende bzw. Ratsuchende kommen methodisch für die *Erfassung von tatsächlichen Tätigkeiten* beispielsweise Arbeitszeitstudien (z. B. mit „Wearables“, tragbaren Aufzeichnungsgeräten) oder die Erstellung von „Programmtheorien“ (Leuw, 2003), insgesamt aber multimethodische Ansätze infrage. Empirisch qualitative Herangehensweisen können beispielsweise schriftliche Fallvignetten, videographierte Fallvignetten, Reflexionsleitfäden sowie Simulationen oder reale Erfassungen von Beratungssituationen (Analysen von Gesprächsdaten) umfassen (Schiersmann et al., 2016). Zur *Erfassung von Beratungskompetenzen* bzw. der Passung zwischen Tätigkeitsanforderungen und

aktivierten Kompetenzen können kategoriengeleitete Beurteilungen des Beratungsprozesses (Rating), Prä-post-Vergleiche, mit denen das Verhalten aus Selbstperspektive und Fremdbeobachtung eingeschätzt wird, Analysen von Arbeitsproben durch Expertinnen/Experten sowie Tests von Wissensbeständen eingesetzt werden (Hertel, 2009, S. 70 ff.).

Auch international gibt es kaum theoretische Modelle und belastbares analytisches Wissen über den Zusammenhang von Merkmalen und Elementen, Prozessen und Wirkungen von SEB. Um nicht nur evaluative Forschung zu machen, die etwaige Wirkungen einer (sehr komplexen) Intervention feststellt, braucht es – wie in anderen Forschungsfeldern, z. B. Schulinspektion (Husfeldt, 2011; Ehren et al., 2013) – ein theoretisches Modell oder analytisches Wirkungsmodell (Leuw, 2003), das erlaubt, als wichtig behauptete Elemente der Intervention sowie deren Prozesse auch in Interaktion mit Klienten- und Umgebungsmerkmalen differenziert zu untersuchen. Damit verlässliche Aussagen über Effekte von SEB möglich werden, sind darüber hinaus Studien mit Längsschnittdesign notwendig (Dedering et al., 2013, S. 344). In Anlehnung an eine fallorientierte psychotherapeutische Wirkungsforschung nach Elliott et al. (2009) könnte die Forschung drei grundlegende Fragen thematisieren (vgl. MacLeod et al., 2012, S. 68 f.):

- (1) Zunächst interessiert, ob sich die Schule (der Cluster, das Teil-Schulsystem usw.) im Entwicklungsprozess verändert hat. Um diese Frage zu beantworten, braucht man Indikatoren für Qualitätsmerkmale der Schule *vor* (1A) – abgesehen von etwaigen Zwischenzielen – und *nach* (1B) dem Beratungsprozess (Järvinen et al., 2015). Ein kritischer Punkt dabei ist sicherlich die Definition und ökonomische Erhebung dieser Zielindikatoren, doch hat Schulentwicklungsforschung in der Zwischenzeit dazu Know-how und Instrumente aufgebaut. In Frage kommen z. B. Informationen über die Entwicklung der fachbezogenen und überfachlichen Kompetenzen sowie persönlicher (z. B. Selbstwert) und anderer bildungsrelevanter Merkmale der Schüler/innen im Zeitverlauf, die Schulentwicklungskapazität der Organisation, Indikatoren des Schul- und Arbeitsklimas und der physischen und psychischen Gesundheit der Mitglieder der Schulgemeinschaft usw.
- (2) Zudem muss angesprochen werden, ob die Intervention (bzw. der längerfristige Prozess der Entwicklungsarbeit) für diese Veränderungen ursächlich war. Für diese Frage muss zunächst – im Sinne einer „Manualisierung“ – erfasst werden, aus welchen Teilschritten und Methoden die Intervention real bestanden hat (2A). Sodann müssen auch externe Faktoren, die auf den Beratungsprozess einwirken und selbst für Veränderungen verantwortlich sein können (2B), beobachtet werden, z. B. Personalveränderungen oder parallele Reforminitiativen. Ferner werden auch Rahmenbedingungen des Beratungsprozesses in der Schule und in ihrer Umgebung von Interesse sein (2C), die selbst nicht als ausschlaggebend für die Veränderungen im Beratungsprozess angesehen werden, doch in förderlicher und hinderlicher Weise moderierend sein können.

(3) Schließlich muss eruiert werden, welche Prozesse zu diesen Veränderungen in der Zielorganisation beigetragen haben. Zur Bearbeitung dieser Frage braucht es eine Konzeptualisierung, welche Prozesse für Veränderungen der Organisation wichtig sind (z. B. ein „Wirkungsmodell“, das z. B. durch die Analysestrategie von Leuw, 2003, erstellt werden kann) und eine Beobachtung von Quantität und Qualität dieser Prozesse.

Solche Studien (siehe Vorschlag [4] in Abschnitt 5) können mehrfachen Zwecken dienen, was bei ihrer Konzeption – schon allein, um die Mitwirkung der Berater/innen sicherzustellen – bedacht werden muss, z. B. neben der Forschung auch der Rechenschaftslegung von Beratungsangeboten ebenso wie der professionellen Selbstvergewisserung der Berater/innen. Methodisch bieten sich dafür verschiedene Settings an (vgl. Lambert, 2013), die sich längerfristig ergänzen müssen: Einzelfallstudien, fallvergleichende Studien und großflächigere Feldstudien. Häufig werden Mixed-Method-Studien eingesetzt: Durch methodische Triangulation (verschiedene Erhebungsinstrumente) sollen unterschiedliche Perspektiven (Selbsteinschätzung und unterschiedliche Akteursperspektiven: Klientinnen/Klienten, Peers, Trainer/innen) sowie unterschiedliche Indikatoren sowohl für den Prozess als auch für die Ergebnisse zusammengeführt werden (Exp-Int). Quantitative Instrumente sollen beispielsweise das Ausmaß der Veränderung, qualitative die Feinstruktur der Prozesse erfassen (MacLeod et al., 2012). Bemerkenswert sind dabei auch Ansätze, wie selbst an Einzelfällen durch ein „adjudicated hermeneutic single-case efficacy design“ (eine schrittweise Abwägung aller affirmativen und widersprechenden Informationen durch ein Panel von Beurteilerinnen/Beurteilern in einem gerichtsähnlichen Verfahren) Wirkungsaussagen erarbeitet werden können (Elliott et al., 2009).

4.4 Qualitätskriterien für Schulentwicklungsberatung

Die Qualität einer SEB ist letztlich an den Veränderungen (Zielgrößen) abzulesen, zu denen sie – unter Einhaltung bestimmter Prozessqualitäten (Prozesskriterien) – beigetragen hat. Solange es keine konsolidierte Forschung zur SEB gibt, lassen sich zwar normativ bestimmte Prozessqualitäten festlegen (die üblicherweise in Contractingphasen verhandelt werden). Diese sind aus den spezifischen Interventionsannahmen des jeweiligen Ansatzes und der Erfahrung der Berater/innen abgeleitet und stellen ein Grundgerüst für die Interventionsplanung vieler Berater/innen und damit für eine „Manualisierung“ (im Sinne von Abschnitt 4.3) dar. Tabelle 1 stellt einige der am häufigsten in der Literatur auftauchenden Prozesskriterien zusammen.

Eine andere Herangehensweise besteht darin, jene Qualifikationen zu definieren, über die Berater/innen mindestens verfügen müssen, um Beratungs- und Entwicklungsprozesse mit den oben genannten Prozessqualitäten organisieren und gestalten zu können, also gleichsam die Input-Merkmale auf Beraterinnen-Seite festzulegen. Auch hier muss man sich derzeit mangels konsolidierter Forschung mit Plausibilitäten zufriedengeben. Dies entspricht im wesentlichen der Strategie von EBIS: die Qualifikationsanforderungen der

EBIS-Beratungsliste formulieren Mindestkriterien für SEB in Form von personenbezogenen Qualifikationen; die ethischen Anforderungen legen Prozessqualitäten fest. In der Literatur wird eine Reihe solcher Listen mit *Qualifikationsanforderungen* angeboten, die den von EBIS erreichten Stand nicht überschreiten (vgl. Tabelle 2).

Tab. 1: Prozesskriterien für die Durchführung von Beratungen

Prozesskriterien für die Durchführung von Beratungen
Sorgfältige Klärung des Beratungsanliegens
Problemdefinition durch die schulischen Akteure
Klare Zielvereinbarung – Kontrakt
Informationen über einzusetzende Methoden
Vereinbarung über Kosten
Möglichkeit, die Beratung abubrechen
Informationen über das Beschwerdemanagement
Freiwilligkeit der Beratung und Problemlösungsbereitschaft der schulischen Akteure
Grundlagen des Vertrauens schaffen – Vertraulichkeit und Unabhängigkeit der Berater/innen
Kooperation auf Augenhöhe mit Beteiligten der Schule
Anfangsmoderation von Klein- und Großgruppen
Beratung auf spezifische Situation der Schule abstimmen und laufend verfeinern
Zwischenergebnisse sichern und regelmäßige Standortbestimmung mit Schule
Ownership – Befähigung zum professionellen Agieren („Hilfe zur Selbsthilfe“)
Förderung der Entwicklung von Teamfähigkeit und Kommunikationskompetenz
Perspektivenwechsel ermöglichen durch geschicktes Fragen, Spiegeln und Strukturieren
Realistische Einschätzung von Ressourcen in Bezug auf die Belastung der Menschen und Energien der Veränderung
Regionale Einbindung der Beratungsaktivitäten
Begleitprozess zeitlich beschränken – dauert nicht länger als notwendig

Quellen: Miklas, 2020, S. 27; Rigger, 2019, S. 211f.; Adenstedt, 2016, S. 53f.; Mäder, 2015, S. 143; Dederling et al., 2013; Rolff, 2011, S. 48.

Tab. 2: Qualifikationsanforderungen für Schulentwicklungsberater/innen

Nationale und internationale Literatur	EBIS-Kompetenzprofil & berufsethische Grundlagen
<p>Prozess- und Methodenkompetenz (z. B. Kommunikation und Moderation, Einsatz von Beratungsmethoden und Interventionsstrategien, Prozessreflexion und -steuerung, Projektmanagement, Evaluationsmethoden ...)</p>	<p>Systemkompetenz (z. B. Grundlagen systemischen Denkens und Handelns, Contracting und Aufbau eines Beratungssystems, Methoden der Beratung, Projektmanagement, Steuern von Gruppen- und Teamprozessen, Teamentwicklung und Kooperation, Beratung und Führung, Evaluierung und Reflexion – datenbasiertes Arbeiten, Kenntnisse aktueller Lerntheorien und Unterrichtsentwicklung, Organisationstheorien, Qualitätsmanagement, Professionalisierung und Personalentwicklung ...)</p>
<p>Fachkompetenz (z. B. Schulentwicklung, Organisationstheorien, Pädagogik, Didaktik, Gruppendynamische Prozesse und Konflikttheorien, Diagnostik und Interventionslehre, Erkennen der fachlichen Implikationen von geäußerten Bedürfnissen ...)</p>	<p>Feldkompetenz (z. B. Feldkompetenz zu Charakteristika, aktuellen Herausforderungen und Entwicklungen des österreichischen Bildungswesens, Grundlagen von IT und elektronischer Kommunikation – Medienkompetenz ...)</p>
<p>Feldkompetenz (z. B. schulfeldspezifische Wissensbasis, Entwicklungsmodelle, Kenntnisse über aktuelle schulpolitische Themen, professionelle Erfahrungen in SEB ...)</p>	<p>Sozialkompetenz (z. B. Empathie und soziales Handeln, Grundlagen von Kommunikation und Gesprächsführung, Umgang mit Konflikten, Grundlagen von Gender und Diversity, Verschwiegenheit und Allparteilichkeit ...)</p>
<p>Sozialkompetenz (z. B. Rollenklarheit und -transparenz, Empathiefähigkeit, Erkennen der sozialen Implikationen von geäußerten Bedürfnissen ... Grundhaltung der Akzeptanz und Neutralität, Dialogfähigkeit, positive Kommunikation, Umgang mit Widerständen und Konflikten, Diskretion ...)</p>	<p>Personenbezogene Kompetenz – Selbstkompetenz, Selbstreflexion und Selbsterfahrung (z. B. eigene Fähigkeiten und Stärken kennen, Selbstreflexion, Kritikfähigkeit, Offenheit, Authentizität, positive Grundhaltung ...)</p>
<p>Selbstkompetenz (z. B. realistische Selbsteinschätzung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen, Kritikfähigkeit, Selbstreflexion, Offenheit, Flexibilität, Authentizität, Kreativität ...)</p>	<p>Systematische Evaluation, kollegiale Supervision und regelmäßige Fortbildungen</p>
<p>Verantwortung für Weiterentwicklung und Evaluation der eigenen Tätigkeit als Berater/in, strukturierte und kontinuierliche Selbstreflexion</p>	

Quellen „Literatur“: Adenstedt, 2016, S. 53 f.; Bodlak, 2018, S. 240; Kolleritsch, 2015, S. 178; Mäder, 2009, S. 20 f.; 2015, S. 143; Rolff, 2011, S. 48; Quellen „EBIS“: BMBWF, 2017b; BMBWF, 2018b.

5 Zusammenfassung, Entwicklungs- und Forschungsperspektiven

SEB ist ein Oberbegriff für vielfältige Unterstützungsleistungen für Gruppen oder Teams an Schulen, für Einzelschulen oder für schulische Netzwerke. Diese werden (meist) im Rahmen ihres Fortbildungsauftrags von PH, die hier als Teil des staatlich getragenen Unterstützungssystems für Schulen agieren, sowie (selten) von privatwirtschaftlich tätigen Beraterinnen/Beratern auf Basis unterschiedlicher Interventionskonzepte und mit unterschiedlichen Interventionsformen angeboten. Funktion und Zielsetzung der Beratung werden in einem ersten Prozessschritt, der Auftragsklärung, festgelegt. Erst darauf kann ein konkretes Beratungsdesign aufgebaut werden, das nicht selten ein Zusammenspiel von Prozess- und Expertinnen/Experten-Beratung beinhaltet.

SEB in Österreich hat eine etwa 30-jährige Geschichte, für die zunächst sowohl Selbstorganisation von Personen aus Lehrpersonenfortbildung und Universitäten als auch Reformimpulse durch das Bildungsministerium bedeutsam waren. Seit dem Ende der 1990er Jahre haben sich die Angebote der SEB und die dafür eingesetzten Qualifikationen regional unterschiedlich entwickelt. Eine gewisse Angleichung der Qualifikationsanforderungen an Berater/innen wurde durch das Projekt EBIS erreicht, ohne dass der Bund weitergehende Eingriffe in die Qualifikation von Schulentwicklungsberaterinnen/-beratern und die regionale Verfügbarkeit von deren Angeboten getätigt hätte. Das ministerielle Projekt „Grundkompetenzen absichern“ verkörpert neue Herausforderungen an das Angebot und die Organisation schulentwicklungsbezogener Unterstützungsleistungen. Innerhalb ihrer Ressourcenausstattung können die PH SEB für alle Schultypen anbieten; ein Großteil der PH führt auch Lehrgänge zur SEB. Die Beratungsanlässe sind vielfältig und decken das gesamte Spektrum schulischer Themen und Aufgaben ab; in letzter Zeit wird über eine Verschiebung von selbstgewählten Themen hin zu zentral vorgegebenen bildungspolitischen Maßnahmen berichtet.

Aus der Analyse der aktuellen Forschung ergibt sich, dass SEB in vielen Bildungssystemen als wichtiger Baustein im Entwicklungsprozess von Schulen angesehen wird. Von Beraterinnen/Beratern wird erwartet, dass sie – teilweise in Schulen fehlendes – Wissen, Expertise und Erfahrung in schulische Entwicklungsprozesse einbringen (Gunter et al., 2015) sowie durch ihr Tun Überzeugungen, Einstellungen und Verhalten in Schulen verändern und auf diesem Weg Schul- und Unterrichtsentwicklung stimulieren können. Insbesondere im Rahmen der Implementierung von Bildungsreformen deuten Befunde auf positive Auswirkungen externer Beratung hin. Entwicklungsprozesse werden durch das bloße Hinzuziehen externer Beratung jedoch nicht unbedingt zu einem Selbstläufer; externe Beteiligung kann auch zu Widerstand und Abwehrhaltungen im Beratungsprozess führen. Die bisherige Forschung ist eher punktuell und nicht so weit konsolidiert, dass sich klare Aussagen über günstige und effektive Merkmale und Bedingungen von SEB ableiten ließen. Auch kann auf Basis bisheriger Untersuchungen nicht eindeutig beantwortet werden, ob und inwieweit sich SEB letztlich im Kompetenzerwerb von Schülerinnen/Schülern, der als ultimatives Kriterium von Schul- und Unterrichtsqualität (z. B. BMBWF, 2019b, S. 15) gilt, niederschlägt. Da bei Schulentwicklungskonzepten der Fokus vor allem auf die Organisation Schule sowie auf die betroffenen Lehrpersonen gerichtet ist, werden die Bedürfnisse von Lernenden häufig nicht oder en passant als Neben aspekt berücksichtigt (Maritzen, 2020). Zudem kommen – durch die Nachfrageorientierung, die bei der Vergabe von Beratungsressourcen dominiert – Schulen mit gravierenden Schwierigkeiten seltener in den Genuss von SEB, was Bildungsungleichheiten zwischen verschiedenen Schulstandorten potenziell erhöht.

In unserer Einschätzung ergeben sich aus der bisherigen Argumentation folgende **Forschungsdesiderate und Vorschläge für förderungswürdige Forschungsinitiativen:**

1. Aus Österreich liegen mit wenigen Ausnahmen keine Studien zur SEB vor. Insofern fehlt zunächst eine *deskriptive Darstellung der Landschaft der SEB*, wie sie in Deutschland z. B. durch die Untersuchungen von Dederling et al. (2013) und Adenstedt (2016) geleistet wird. Eine solche Studie würde einen Überblick über die Angebote der SEB und ergänzende Unterstützungsleistungen sowie über deren Nutzung geben. Gegenüber den genannten Vorgängerstudien sollte sie durch einige analytische Fragestellungen (z. B. Unterschiede nach Aktivitäten/Angeboten/Zugängen, Bundesländern, Schulararten, Vorbildungsniveau usw.) sowie um eine Kartierung von Ausbildungsformaten und Qualifikationen ergänzt werden. Aus den Erfahrungen einer solchen Studie könnte auch ein regelmäßiges Monitoring von Angeboten und Bedarfen (siehe Vorschlag [2]) in der Schulentwicklungslandschaft erarbeitet werden.
2. Auch wäre eine Studie über *Unterstützungsbedarfe von Schulen und ihre Einstellungen und Erfahrungen* mit solchen Unterstützungsangeboten eine sinnvolle Ergänzung. Sie könnte helfen, die Passung der aktuellen Angebote einzuschätzen, treffsichere Angebote zu formulieren und sie in den Kategorien und der Sprache der Nutzer/innen zu kommunizieren. Methodisch kommen hier eher qualitative Studien infrage, da es im Kern um die Erfassung von zum Teil noch nicht ausformulierten Bedürfnissen geht.
3. *Konzeptuelle Modelle und differenzierte Studien über Wirkungsweise und Prozesse von SEB*: Ein wesentlicher Schritt kann durch eine *Untersuchung, die die unterschiedlichen Aktivitäten, Methoden und Interventionsformen im Verlauf von Schulentwicklungsprozessen differenziert erfasst*, geleistet werden. Dadurch würde Grundlagenmaterial für weitere konzeptgeleitete Forschung, für die Koordinierung und Differenzierung von Angeboten, für die Entwicklung eines Professionsverständnisses sowie für fundierte Qualitätskriterien für SEB erstellt. Um über Selbst- und Fremdb Berichte und eine punktuell-evaluative Forschung hinauszugehen, braucht es *konzeptuelle Modelle* und eine Forschung, die als wichtig behauptete Elemente der Intervention sowie deren Prozesse und Wirkungsweisen auch in Interaktion mit Klientinnen/Klienten- und Umgebungsmerkmalen differenziert untersucht (vgl. inhaltliche und methodische Überlegungen in Abschnitt 4.3).
4. Ein sinnvoller Zwischenschritt könnte die *Organisation eines Symposions* sein, zu dem verschiedene Forscher/innen aus der Schulentwicklungsforschung bzw. aus verschiedenen Ansätzen der Beratungsforschung eingeladen werden, sich mit *Konzepten und Forschungsdesigns für Projekte der Erforschung der SEB* zu bewerben und diese kritisch zu diskutieren.

5. *Aktuelle Reforminitiativen* (z. B. „Qualitätsrahmen“; Digitalisierung; „Pilotprogramm an 100 ausgewählten Schulen mit besonderen Herausforderungen“; vgl. BKA, 2020, S. 204) enthalten oft einen wesentlichen Beratungsanteil. *Begleitforschung* zu solchen Initiativen würde – entsprechend ausgeschrieben und vorbereitet – eine wissenschaftlich fundierte Erforschung der SEB erlauben.

Zur **Weiterentwicklung der Qualität und Nutzbarkeit eines schulentwicklungsbezogenen Unterstützungssystems** erscheinen folgende Schritte empfehlenswert:

6. Klärung und Lösung der *dienstrechtlichen und besoldungsrechtlichen Behandlung von Beratungsleistungen im Bundesdienst*.
7. Nach Klärung der in Forschungsvorschlag (3) angelegten Erfassung von unterschiedlichen Aktivitäten und Interventionsformen in SEB-Prozessen könnte die *Abgrenzung und Ergänzung von Beratungsangeboten und anderen schulentwicklungsbezogenen Unterstützungsleistungen* im Vergleich verschiedener Hochschulen bzw. Cluster-Regionen geprüft werden.
8. Die *Qualifikation von Schulentwicklungsberater/innen* erfolgt derzeit auf sehr unterschiedliche Weise, oft durch PH-eigene Lehrgänge, die einzelne Berater/innen durch Fortbildung anreichern. Dadurch ergibt sich auch ein unterschiedliches Qualifikationsniveau, für das die EBIS-Initiative einen Schwellenwert definiert. Im Prinzip erscheint die bisherige Strategie des Bundes, keine eigenen Ausbildungen anzubieten, sondern Mindestqualifikationsanforderungen zu definieren, als sinnvoll, kostengünstig und flexibel.

Auf der anderen Seite könnte Personalbedarf im Zuge neuer Initiativen der Qualitätsentwicklung von Schulen einen neuen Schritt in der Qualifikation für SEB notwendig machen, der über regionale Lösungen hinausgeht und ein neues Niveau der Qualifizierung im Hinblick auf Ausmaß und Qualität, aber auch im Hinblick auf überregionale und internationale Vergleichbarkeit erreicht. Der Qualifizierung für SEB erscheinen *weiterbildende Studiengänge auf Masterniveau* angemessen, die von mindestens zwei Konsortien von PH und Universitäten kompetitiv entwickelt und angeboten werden könnten. Solche Studiengänge sind sinnvollerweise modular aufzubauen und könnten Zwischenabschlüsse enthalten, die nebenberuflich Studierenden überschaubare Perspektiven bieten. Inhaltlich könnten unterschiedliche Aufgabenperspektiven, die sich unter dem breiten Thema „Schulentwicklung im Schulsystem“ bieten, angesprochen werden, z. B. verschiedene Aspekte der „externen“ SEB (prozessbezogene Beratung, Coachings, Gestaltung von Konferenzen und Arbeitsgruppen), aber ebenso die neu auftauchenden Aufgaben einer „internen“ Entwicklung und von „Teacher Leadership“, z. B. Lerndesigner/in, Schulqualitätskoordinator/in, Koordinator/in einer

Fachgruppe, Qualitätsprozessmanager/in usw. (vgl. internationale Beispiele in Abschnitt 3.4). Diese Aufgaben bauen zu einem großen Teil auf einer gemeinsamen Wissensbasis auf, doch müssen sie in unterschiedlichen Professions- und Handlungsverständnissen erbracht werden. Gerade an der Differenzierung dieser Perspektiven zu arbeiten, wäre eine wichtige Aufgabe in solchen Studienangeboten.

Diese Studiengänge könnten von an dieser Qualifikation interessierten Lehrpersonen und anderen Personen berufsbegleitend belegt werden und eine attraktive tertiäre Weiterbildungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeit in einem Berufsfeld bieten, das sonst wenige Positionen für Weiterentwicklung und Karriere bereithält (was als ungünstig für Qualität und Dynamik im Berufsfeld anzusehen ist; Altrichter, 1996, S. 128 ff.). Der offene Zugang zu einem Studiengang ermöglicht es Personen, ihr Interesse und ihr Potenzial zu erproben; die Absolventinnen/Absolventen bilden einen Pool von qualifizierten Personen, auf die PH und andere Anbieter zugreifen können.

9. Obwohl das Konzept der *fachdidaktischen Unterrichtsentwicklung* schon länger und mit unterschiedlicher Füllung (von Klippert-Trainings zu schulinternen Fortbildungsnachmittagen) in Gebrauch ist, hat sich im GruKo-Projekt gezeigt, dass zu wenige qualifizierte Personen für sowohl fachdidaktisch informierte als auch längerfristig-prozessbezogene Begleitung von Unterrichtsentwicklung verfügbar sind. Dieser Bedarf sollte durch ein speziell auf diese (durch die Tätigkeitsstudie in Vorschlag [3] spezifizierten) Aufgaben zugeschnittenes *Qualifikationsangebot* (z. B. Schwerpunktbildung in einem Masterstudium) gedeckt werden.
10. Solche Studiengänge sollten von Anfang an auf *internationalen Austausch und internationale Vergleichbarkeit* achten. Dies könnte durch Kooperationen mit ausländischen Anbietern solcher Masterstudiengänge geschehen. Durch europäische Projekte könnte ein Netzwerk von Anbietern von Studiengängen, die für SEB qualifizieren, ins Leben gerufen werden, das für wechselseitige Qualitätssicherung und Updating der Bildungsangebote sorgt. Ein Beispiel für eine ähnliche Vorgangsweise ist das Network for Innovation in Career Guidance and Counselling (NICE), ein Zusammenschluss von über vierzig europäischen Hochschulen, die Studiengänge zur Bildungs- und Berufsberatung anbieten und gemeinsame Kompetenzstandards für diese Studiengänge aufrechterhalten (Schiersmann et al., 2016).
11. Darüber hinaus sind *regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen und Supervisionen für Berater/innen im Bildungsbereich* unerlässlich, um die Kernkompetenzen, die in der Ausbildung erworben wurden, zu pflegen, das Kompetenzprofil zu erweitern und die eigene Beratungspraxis zu reflektieren. Vor dem Hintergrund einer Differenzierung der sehr umfassenden Qualifikation SEB (z. B. auf der Basis der Ergebnisse von Bedarfs- und Aktivitäten-Studien wie in (2) und (3) vorgeschlagen oder, solange

solche nicht vorliegen, auf der Basis der gängigen Unterscheidung von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung) könnte überprüft werden, ob genügend Fortbildungsangebote und Formate für Fallarbeit vorliegen bzw. gebucht werden.

12. Die EBIS-Strategie, berufsbezogene Fortbildung als verpflichtende Voraussetzung für Reakkreditierung zu prüfen, erscheint sinnvoll. PH und andere Anbieter sollten angeregt werden, die *EBIS-Qualifikationsanforderungen als Mindestqualifikation* bei der Beschäftigung von Schulentwicklungsberaterinnen/-beratern zu fordern. Ein europäisches Netzwerk von Anbietern von Qualifizierungsmöglichkeiten für SEB könnte längerfristig auch Kriterien für die Qualität von Fortbildungsangeboten für SEB formulieren und Aufgaben der Qualitätssicherung übernehmen.
13. Der *Zugang und die Zugänglichkeit von SEB* sind aufgrund der unterschiedlichen Tätigkeitsformate wahrscheinlich für viele potenzielle Nutzer/innen nicht immer klar durchschaubar, was die Zuordnung von Angebot und Bedarf Zufälligkeiten aussetzt. In diesem Sinne wäre die Definition von niederschweligen *regionalen Informations- und Zugangspunkten* eine Hilfe für Schulleitungen und Lehrpersonen, die die vorliegenden Angebote verstehen wollen, und eine Chance für bessere Passung von Angebot und Bedarf.
14. Auch in der *Ausbildung von Schulleitungen und Schulqualitätsmanagerinnen/-managern* sollte nicht nur über unterschiedliche Angebote der SEB informiert, sondern auch Lernmöglichkeiten für eine professionelle Zusammenarbeit mit SEB geboten werden.

Literatur

Adenstedt, K. (2016). *Schulentwicklungsberatung. Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstruments*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Altrichter, H. (1992). Autonomie der Schule als Chance zukunftsorientierter Schulentwicklung. *Erziehung und Unterricht*, 142(10), 558–568.

Altrichter, H. (1996). Der Lehrberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität. Entwicklungen – Befunde – Perspektiven* (S. 96–172). Innsbruck: StudienVerlag.

Altrichter, H. (2017). Von der Schulinspektion zum systemischen Qualitätsmanagement: Eine veränderte Strategie der Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 33(2), 27–41.

Altrichter, H. (2019). Steuerung/Governance der Lehrer*innenfortbildung im schulischen Unterstützungssystem. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem* (S. 56–82). Hannover: Klett-Kallmeyer.

Altrichter, H. (2021). Trust, professional capacity, and accountability in school improvement: Austria's quality management system. In M. C. M. Ehren & J. Baxter (Eds.), *Trust, accountability and capacity: Three building blocks of education system reform* (pp. 144–163). London: Routledge.

Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H., Hautz, H. & Krainz, U. (2021). *Schulentwicklungsberatung in Österreich – Entfaltung eines Arbeitsfeldes im schulischen Unterstützungssystem*. Unveröffentlichtes Manuskript. Linz: Johannes Kepler Universität & Pädagogische Hochschule Oberösterreich.

Altrichter, H. & Helm, C. (2011). Schulentwicklung und Systemreform. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung* (S. 13–35). Baltmannsweiler/Zürich: Schneider Verlag Hohengehren/Pestalozzianum.

Altrichter, H., Kemethofer, D. & Soukup-Altrichter, K. (2021). Grundkompetenzen absichern. Hintergrund und Programmlogik eines evidenzbasierten Entwicklungsprogramms. In D. Kemethofer, J. Reitingner & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 177–193). Münster: Waxmann.

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 1–27). Wiesbaden: Springer VS.

Altrichter, H., Plössnig, F., Kraus, G., Osinger, D. & Schratz, M. (1992; Oktober). *Konzept für einen Lehrgang „Berater/innen für standortbezogene und autonome Schulentwicklung“* (2. Fassung, Juni 1993). Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Linz: Johannes Kepler Universität.

Altrichter, H. & Posch, P. (Hrsg.). (1996). *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule* (Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, Bd. 13). Innsbruck: StudienVerlag.

Antoniou, P. & Griaznova, J. A. (2018). Promoting quality and equity: An exploratory case study of a primary school in England exploring barriers and facilitators in implementing the Dynamic Approach to school improvement. *Studies in Educational Evaluation*, 57, 53–62. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.002>

Arbeitsgemeinschaft für Innovationen an der Schule (ARGIS). (1991). *Forum für Innovationen an steirischen Schulen. Eine Dokumentation*. Graz: ARGIS/Pädagogisches Institut.

Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.). (2007). *Schulleistung und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 9). Münster: Waxmann.

Arnold, E. & Reese, M. (2010). Externe Beratung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. (S. 298–302). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Atzesberger, S., Steiner, M., Fischer, O., Himpsl-Gutermann, K., Sankofi, M. & Szusich, P. (2020). Digitale Grundbildung als Herausforderung für Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 24(4), 33–38.

Bodlak, R. (2018). *Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung. Wie Schulentwicklungsberatung gelingen kann*. Heidelberg: Carl-Auer.

Böse, S. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). (In)effective leadership? Exploring the interplay of challenges, goals and measures in the context of school improvement. *Journal of Educational Administration*, 59(4), 454–471. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2020-0162>

Brauckmann, S., Böse, S., Wagner-Herrbach, C. & Warwas, J. (2019). Schulleitungshandeln und Schulentwicklung im Kontext neuer Steuerungskonzepte. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität* (S. 395–414). Münster: Waxmann.

Braun, H. (2001). Die NÖ-SchulentwicklerInnen. Externe BeraterInnen für Schulen im Prozess der Schulentwicklung. *Erziehung und Unterricht*, 151(9/10), 972–974.

Buer, F. (2007). Zehn Jahre Format und Verfahren in der Beziehungsarbeit. Zur Rezeption einer bedeutsamen Unterscheidung. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 14(3), 283–300. <https://doi.org/10.1007/s11613-007-0039-3>

Bundeskanzleramt (BKA). (2020). *Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020–2024*. Wien: BKA. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/die-bundesregierung/regierungsdokumente.html>

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2016). *Beratung an und für Schulen. Informationsmaterial für Schulleitung, Lehrende und Beratende an Schulen*. Wien: BMBF. Verfügbar unter https://www.bundeskost.at/wp-content/uploads/2016/04/bmbf-broschuere-beratung_schulen_2016.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2017a). *Intention und Rahmenbedingungen des Projektes „Grundkompetenzen absichern“*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter <https://www.sqa.at/pluginfile.php/2148/course/section/1186/Intention%20und%20Rahmenbedingungen%20GruKo%20final.pdf>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2017b). *Berufsethische Grundlagen*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter https://www.sqa.at/pluginfile.php/976/course/section/446/Berufsethische%20Grundlagen%20Fassung_2017.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018a). *Pädagogische Hochschulen*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018b). *EBIS-Kompetenzprofil für Entwicklungsberater/innen in Schulen*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter https://www.sqa.at/pluginfile.php/976/course/section/446/EBIS_Kompetenzprofil_2018.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2019a). *Der Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan (PH-EP) 2021–2026*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph/phep.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2019b). *Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=190725_steuerung_schulsystem.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020). *Der Qualitätsrahmen für Schulen (QR)*. Verfügbar unter https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2021). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an Pädagogischen Hochschulen*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/lfwb.html>

Cameron, D. H. (2010a). Implementing a large-scale reform in secondary schools: The role of the consultant within England's Secondary National Strategy. *Journal of Education Policy*, 25(5), 605–624. <https://doi.org/10.1080/02680931003749867>

Cameron, D. H. (2010b). Working with secondary school leadership in a large-scale reform in London, UK: Consultants' perspectives of their role as agents of school change and improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 341–359. <https://doi.org/10.1177/1741143209359715>

Creemers, B. & Kyriakides, L. (2012). *Improving Quality in Education. Dynamic approaches to school improvement*. London: Routledge.

Creemers, B. & Kyriakides, L. (2015). Developing, testing, and using theoretical models for promoting quality in education. *School Effectiveness and School Improvement*, 26 (1), 102–119. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.869233>

Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess* (3. Aufl.). Bönen: Kettler.

Dedering, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159–175). Münster: Waxmann.

Dedering, K. (2019). Schulentwicklungsberatung. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 408–419). Weinheim: Beltz.

Dedering, K., Goecke, M. & Rauh, M. (2015). Professional background and working practices of consultants in school development: Initial empirical findings from Germany. *Journal of Educational Change*, 16(1), 27–52.

Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet*. Wiesbaden: Springer VS.

Diem-Wille, G. (1986). *Zusammenarbeit im Lehrkörper. Modellstudie einer Organisationsberatung an einer Mittelschule*. Wien: Böhlau.

Dienbauer, P. (2019). *Auf dem Weg zur autonomen und eigenverantwortlichen Schule. Systemische Schulentwicklungsberatung als Unterstützung hin zu einem individuellen Schulprofil*. Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Baden. Verfügbar unter <http://media.obvsg.at/AC15324127-2001>

Dietl, R. & Madelung, P. (2020, Juni). *Beratung*. Vortrag beim Prozessbegleitertreffen im Rahmen des Entwicklungsprogramms des Deutschen Schulpreises am 17.06.2020, Stuttgart.

Ehren, M. C. M., Altrichter, H., McNamara, G. & O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools – describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(1), 3–43. <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4>

Elliott, R., Partyka, R., Alperin, R., Dobrenski, R., Wagner, J., Messer, S. B., Watson, J. C. & Castonguay, L. G. (2009). An adjudicated hermeneutic single-case efficacy design study of experiential therapy for panic/phobia. *Psychotherapy Research*, 19(4/5), 543–557. <https://doi.org/10.1080/10503300902905947>

Entwicklung, Organisation, System (EOS). (2020a). *Master-Lehrgang Organisationsentwicklung in Expert/innenorganisationen – Qualifizierung für systemische Berater/innen und Führungskräfte*. Verfügbar unter <https://www.eos.at/oe-lehrgang.html>

Entwicklung, Organisation, System (EOS). (2020b). *Mehr als 20 Jahre Initiative für systemisches Beratungs-Know-How in Expert/innenorganisationen*. Verfügbar unter <https://www.eos.at/geschichte.html>

Feichter, H. J. & Friedwagner-Evers, U. (2021). Fortbildung trifft Schulentwicklung. Ergebnisse der Evaluation zur Fortbildungsreihe „Lesen in allen Fächern“. *Erziehung und Unterricht*, 171(1/2), 52–59.

Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen.“ Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275–293.

Friedrich, G. (1993). *Autonomie der Schule. Ein Organisationsentwicklungskonzept. Bildungsforschung des BMUK, Band 3*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK).

Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.

Goecke, M. & Tillmann, K.-J. (2014). Wenn Berater in die Schule kommen – Schulentwicklungsberatung als Stütze innovativer Schulen? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 219–239). Münster: Waxmann.

Gruber-Gratz, G. & Klug, J. (2020). Auf der Such nach Faktoren gelingender Schulentwicklungsberatung in der Praxis. *ph.script*, (15), 79–83.

Gunter, H. M., Hall, D. & Mills, C. (2015). Consultants, consultancy and consultocracy in education policymaking in England. *Journal of Education Policy*, 30(4), 518–539. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.963163>

Hackl, B. (1994). Schulische Organisationsberatung als Nährboden für pädagogische Innovationen? *Erziehung und Unterricht*, 144(8), 506–513.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.

Hazle Bussey, L., Welch, J. C. & Mohammed, M. B. (2014). Effective consultants: a conceptual framework for helping school systems achieve systemic reform. *School Leadership & Management*, 34(2), 156–178. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.849684>

Hemsing, W. (2019). Schulentwicklung „Lernen 4.0“ – kooperativ, adaptiv, Feedback geleitet. *Erziehung und Unterricht*, 169(3/4), 222–227.

Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern: Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.

Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019). Projekt „Grundkompetenzen absichern“. Erste Ergebnisse der Begleitevaluation. *Schulverwaltung aktuell Österreich*, 7(6), 165–170.

Holzäpfel, L. (2008). *Beratung bei der Einführung von Selbstevaluation an Schulen*. Münster: Waxmann.

Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257–281. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885452>

Husfeldt, V. (2011). Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 259–282. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0204-5>

Järvinen, H., Sendzik, N., Sartory, K. & Otto, J. (2015). Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen. Eine theoretische und empirische Annäherung. *Journal für Bildungsforschung Online*, 7(1), 94–124.

Jungwirth, J., Plössnig, F., Schratz, M. & Winkler, S. (1993). Schule im ländlichen Raum – Autonomie ernst genommen? Erfahrungen aus der „Landeshauptschule“, Teil 1. *Erziehung und Unterricht*, 143(3), 132–137.

Kahlhammer, M. & Achleitner, R. (2019). LIFT!UP – Lernen in Fachteams zur Unterrichtspraxis. *Erziehung und Unterricht*, 169(3/4), 228–235.

Kaufmann, H. & Wallmann, H. (1993). Pädagogische Zentren im Burgenland – ein Beitrag zur Autonomie in der Lehrerfortbildung. *Erziehung und Unterricht*, 143(7), 404–408.

Knauf, H., Goecke, M. & Rauh, M. (2010). Schulen werden beraten. Empirische Befunde zur Bedeutung externer Beratung in Schulen. In M. Göhlich, S. M. Weber, W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 167–177). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kolleritsch, K. (2015). Wirksamkeit von Schulentwicklungsberatung aus Sicht der Berater/innen am Beispiel von „SQA – In einem Jahr zum Entwicklungsplan“. *Erziehung und Unterricht*, 165(1/2), 172–178.

Königswieser, R., Sonuc, E. & Gebhardt, J. (Hrsg.). (2006). *Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozess-Know-how*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Krainz, U. (2018). Widerstand in Schulentwicklungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven für die schulische Beratungsarbeit. *transfer Forschung<->Schule*, 4, 50–62.

Krainz, U. & Claußen, J. (2020). Ungebetene Gäste. Über Beratung von Schulen im Zwangskontext. *Journal für Schulentwicklung*, 24(1), 20–26.

Krall, H., Stadler, C. & Kirk, K. (Hrsg.). (2020). Psychodrama. Empirical Research and Science 3. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 19 (Supplement 1).

Kreis, I. (2015). Fortbildung Kompakt. Ein Fortbildungskonzept zur Unterstützung von Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*. 19(2), 16–24.

Kreis, I. & Unterköfler-Klatzer, D. (Hrsg.). (2017). *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung*. Innsbruck: StudienVerlag.

Kyriakides, L., Charalambous, E., Creemers, B. P. M., Antoniou, P., Devine, D., Papastylianou, D. et al. (2019). Using the dynamic approach to school improvement to promote quality and equity in education: a European study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31(1), 121–149.

Lackner, K. (2008). Beratungssillusionen. *Supervision*, 26(2), 6–15.

Lambert, M. J. (Ed). (2013). *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (6th Ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Leeuw, F. L. (2003). Reconstructing program theories: methods available and problems to be solved. *American Journal of Evaluation*, 24(1), 5–20. <https://doi.org/10.1177/109821400302400102>

Lichtinger, U. (2019). Flourishing SE – positive Schulentwicklung. *Erziehung und Unterricht*, 169(3/4), 203–210.

Linsmeier, A. (2015). EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen. *Erziehung und Unterricht*, 165(1/2), 73–79.

Looss, W. (1999). Coaching: Qualitätsüberlegungen beim Einsatz von Coaching. In G. Fatzer, K. Rappe-Giesecke & W. Looss (Hrsg.), *Qualität und Leistung von Beratung* (S. 105–132). Köln: Edition Humanistische Psychologie.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 269–286). Münster: Waxmann.

MacLeod, R., Elliott, R. & Rodgers, B. (2012). Process-experiential/emotion-focused therapy for social anxiety: A hermeneutic single-case efficacy design study. *Psychotherapy Research*, 22(1), 67–81. <https://doi.org/10.1080/10503307.2011.626805>

Mäder, K. (2009). Empowerment durch Beratung – Professionalisierung von Lehrpersonen und Schulen. *Journal für Schulentwicklung*, 13(4), 18–23.

Mäder, K. (2015). Die Bedeutung von Beratung für Schulen – Schulen brauchen Beratung. *Erziehung und Unterricht*, 165(1/2), 139–146.

Manitius, V. & Döbelstein, P. (Hrsg.). (2017). *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. Beiträge zur Schulentwicklung, Bd. 320. Münster: Waxmann.

Manitius, V., Jungermann, A., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2013). Regionale Bildungsbüros als Boundary Spanner. Ergebnisse aus einer Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 105(3), 275–294.

Maritzen, N. (2015). SQA – ein Blick von außen. *Erziehung und Unterricht*, 165(1/2), 12–18.

Maritzen, N. (2020). Wie kultiviere ich Ermöglichung bei der Pflicht? Über vermeintliche Antinomien in der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 24(1), 8–13.

Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: ASCD.

Messner, E. & Rauch, F. (1993). Betreuung aktionsforschender Lehrer/innen. Welche Rollen spielen Außenbetreuer/innen aktionsforschender Lehrer/innen, die Innovationen durchführen, und welche Dilemmata treten dabei auf? *Erziehung und Unterricht*, 143(10), 580–588.

Miklas, H. (2020). Sichtbares und Unsichtbares. Qualitätskultur als Herausforderung für die Schulleitung und die Chance von Beratung dabei. *Erziehung und Unterricht*, 170(1/2), 25–33.

Mohammed, M. B., Welch, J. & Hazle Bussey, L. (2015). Bridging theory and practice: A conceptual framework for consulting organisations. *School Leadership & Management*, 35(1), 97–120. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.962502>

Möller, H., Oellerich, K., Schubert, D. E. & Kotte, S. (2014). Beratungsforschung mit, für oder ohne die Praxis? *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, (3), 313–327. <https://doi.org/10.1007/s11613-014-0376-y>

Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-3>

Nowotny, W., Schachinger, H., Schmidinger, E. & Weinzierl, U. (1992). Die HS Andorf (Bezirk Schärding) – Ein Beispiel für Schulautonomie in OÖ. *Erziehung und Unterricht*, 142(10), 571–577.

O'Brien, S., McNamara, G. & O'Hara, J. (2014). Critical facilitators: External supports for self-evaluation and improvement in schools. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 169–177. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.08.002>

Osinger, D. (1996). Lehrgang für BeraterInnen für standortbezogene und autonome Schulentwicklung (1993–1995). In B. Ender, M. Schratz, U. Steiner-Löffler, H. Kaufmann, A. Lang, B. Mayerhofer-Grillmayr & K. Pinter (Hrsg.), *Beratung macht Schule. Schulentwicklung auf neuen Wegen* (S. 33–45). Innsbruck: StudienVerlag.

Osinger, D. (1997). Blitzlichter auf begleitende Angebote zur pädagogischen Autonomie. *Erziehung und Unterricht*, 147(3), 298–302.

Owens, J. S., Schwartz, M. E., Erchul, W. P., Himawan, L. K., Evans, S. W., Coles, E. K. et al. (2017). Teacher Perceptions of School Consultant Social Influence Strategies: Replication and Expansion. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(4), 411–436. <https://doi.org/10.1080/10474412.2016.1275649>

Pettigrew, A. W., Woodman, R. W. & Cameron, K. S. (2001). Studying organizational change and development: Challenges for future research. *Academy of Management Journal*, 44(4), 697–713. Published online 30 November 2017. <https://doi.org/10.5465/3069411>

Posch, P. & Altrichter, H. (Hrsg.). (1992). *Schulautonomie in Österreich. Bildungsforschung des BMUK, Band 1*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK).

Projektgruppe Qualität im Schulwesen (PQS). (2002). *Vorschläge zur Einführung des Schulprogramms an den Österreichischen Schulen*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK).

Preast, J. L. & Burns, M. K. (2019). Effects of Consultation on Professional Learning Communities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 206–236. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1495084>

Radnitzky, E. (2012). Hase und Igel. Zum Verhältnis SQA und Neue Mittelschule. *Erziehung und Unterricht*, 162(9/10), 857–860.

Radnitzky, E. (2015). SQA – ein Generationenprojekt. *Erziehung und Unterricht*, 165(1/2), 8–11.

Radnitzky, E. & Schriff, J. (2014). 100 gute Gründe, EBIS zu wählen. *Schulverwaltung aktuell Österreich*, 3(4), 110–111.

Rauh, M. & Dederling, K. (2013). Beratungstypen in der externen Schulentwicklungsberatung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(3), 253–269. <https://doi.org/10.1007/s35834-013-0071-7>

Rigger, U. (2019). Begleitung von Schulentwicklungsprozessen mit Flourishing SE. *Erziehung und Unterricht*, 169(3/4), 211–215.

Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rolff, H.-G. (2011). Leitlinien zum Verständnis von Schulentwicklung und Schulentwicklungsbegleitung. *Journal für Schulentwicklung*, 15(3), 46–48.

Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (Hrsg.). (1998). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Weinheim: Beltz.

Schein, E. H. (1969). *Process Consultation: Its Role in Organization Development*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Scherf, M. (2010). *Strukturen der Organisationsberatungsinteraktion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schiersmann, C. (2010). Beratung im Kontext lebenslangen Lernens – Herausforderungen für die Theoriebildung. In M. Göhlich, S. M. Weber, W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 27–37). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schiersmann, C., Einarsdóttir, S., Katsarov, J., Lerkkanen, J., Mulvey, R., Pouyaud, J. et al. (2016). *European competence standards for the academic training of career practitioners. NICE Handbook Volume II*. Network for Innovation in Career Guidance and Counselling (NICE). Opladen: Barbara Budrich.

Schiersmann, C., Maier-Gutheil, C. & Weber, P. (2016). Forschung zur Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (überarbeitete Aufl.; S. 1171–1192). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 231–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmid-Waldmann, C. (2015). Beratung, die auch das Lernen der Organisation Schule unterstützt. *Erziehung und Unterricht*, 165(1/2), 185–192.

Schnebel, S. (2010). Methoden und Techniken der Beratung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung . Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 506–516). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schöning, W. (2000). *Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule*. Weinheim: Juventa.

Schratz, M. & Plössnig, F. (1987). Landhauptschule – eine Alternative zur AHS? Ein Modell zur inneren Schulreform für den ländlichen Bereich. *Erziehung und Unterricht*, 137(1), 172–178.

Schuh, A. (1995). Aus- und Fortbildung der Schulleiter/innen – Ein Plädoyer. *Erziehung und Unterricht*, 145(4), 293–296.

Schwarz, G. (Hrsg.). (1974). *Gruppendynamik für die Schule*. Wien: Jugend und Volk.

Schwarz, W. (2001). Länderbericht Oberösterreich. *Erziehung und Unterricht*, 151(9/10), 992–1005.

Spindler, M. (1994). Gesellschaftlicher Wandel – Schulautonomie – Beratung. Hintergründe einer neuen Dienstleistung für die Schule. *Erziehung und Unterricht*, 144(8), 497–506.

Stipsits, E. (2019). Nachhaltige Transferwirkung von Lehrerfortbildung mit Lesson & Learning Studies. *Erziehung und Unterricht*, 169(1/2), 116–126.

Stouten, J., Rousseau, D. M. & De Cremer, D. (2018). Successful organizational change: Integrating the management practices and scholarly literatures. *Academy of Management Annals*, 12(2), 752–788. <https://doi.org/10.5465/annals.2016.0095>

Strittmatter, A. (1999a). Beraten, begleiten, moderieren, Coaching ... Versuch einer Morphologie der Unterstützungsfunktionen in der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 3(4), 42–50.

Strittmatter, A. (1999b). Beratungsqualität. Editorial. *Journal für Schulentwicklung*, 3(4), 4–8.

Swaffield, S. (2004). Critical friends: supporting leadership, improving learning. *Improving Schools*, 7(3), 267–278.

Tajik, M. A. (2008). External change agents in developed and developing countries. *Improving Schools*, 11(3), 251–271. <https://doi.org/10.1177/1365480208098390>

Thonhauser, J. (1992). Schulentwicklung durch Autonomie in den Schulen? *Erziehung und Unterricht*, 142(8), 445–453.

Thornberg, R. (2014). Consultation Barriers Between Teachers and External Consultants: A Grounded Theory of Change Resistance in School Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24(3), 183–210. <https://doi.org/10.1080/10474412.2013.846188>

Tillmann, K.-J., Dederich, K., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). Unternehmensberater und -beraterinnen in öffentlichen Schulen. Ein Einblick in die Praxis der externen Schulentwicklungsberatung. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 258–274.

Von Ameln, F., Kramer, J. & Stark, H. (2009). *Organisationsberatung beobachtet. Hidden Agendas und Blinde Flecke*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Von Ameln, F. & Kramer, J. (2014). *Psychodrama: Grundlagen*. Berlin: Springer.

Wehbe, N. (2019). Exploring the Differences Between Educational Consultant's and Teachers' Perceptions on Teachers' Needs of Professional Development. *Journal of Education and Learning*, 8(4), 64–82. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n4p64>

Wiesner, C., Schreiner, C. & Breit, S. (2016). Die Bedeutsamkeit der professionellen Reflexion und Rückmeldekultur für eine evidenzorientierte Schulentwicklung durch Bildungsstandardüberprüfungen. *Journal für Schulentwicklung*, 20(4), 18–26.

Wimmer, R. (2004). *Organisation und Beratung. Systemtheoretische Perspektiven für die Praxis*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Zechmann, H. (2001). Länderbericht Kärnten. *Erziehung und Unterricht*, 151(9/10), 954–971.



Standpunkt des BMBWF zum Thema Schulentwicklungsberatung

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung sieht im Rahmen des Entwicklungsplans der Pädagogischen Hochschulen eine klare Stärkung der Kernaufgabe Schulentwicklungsberatung in den kommenden Jahren vor, um österreichweit Schulen bei der kontinuierlichen Beobachtung und Weiterentwicklung ihrer Schul- und Unterrichtsqualität zu unterstützen.

Schulentwicklungsberatung ist ein Unterstützungsinstrument im Schulsystem und geht in der Beratung immer vom individuellen Bedarf und Entwicklungsstand der jeweiligen Schule aus.

Wie für alle Schulen ist der „Qualitätsrahmen für Schulen“ auch für die Schulentwicklungsberatung das inhaltliche Bezugssystem. Die Tätigkeit der Schulentwicklungsberatung – an welchem Handlungsfeld an der spezifischen Schule sie auch immer ansetzt – zielt darauf ab, zur Verbesserung der Ergebnisse und Wirkungen einer Schule beizutragen.

Schulqualitätsmanagerinnen und Schulqualitätsmanager stellen sicher, dass die Schule ein funktionierendes Qualitätsmanagement hat und dass sich die Schule in ihrer Arbeit an den Kriterien des Qualitätsrahmens für Schulen orientiert. Mit der externen Schulevaluation wird derzeit ein neues Instrument in das österreichische Schulwesen eingeführt, das Schulen durch eine datenbasierte Analyse sowie Rückmeldung zu ihren Stärken und Entwicklungspotenzialen Ansatzpunkte für die Entwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität liefert. Die Schulentwicklungsberaterinnen und Schulentwicklungsberater vervollständigen diese Triade und haben die zentrale Funktion, Schulen in ihrer Qualitätsentwicklung zu unterstützen. Die Schulentwicklungsberater/innen agieren dabei im Kontext des aktuellen Steuerungsverständnisses der österreichischen Schulverwaltung.

Im Zuge der Weiterentwicklung der Schulentwicklungsberatung wird im Bereich der Personalqualität an der Qualifikation und der Personalentwicklung angesetzt. Die Kompetenzen und Fähigkeiten, über die Personen in der Schulentwicklungsberatung verfügen müssen, sind besonders umfangreich und stellen einen zentralen Erfolgsfaktor für eine systematische und zielgerichtete Entwicklung von Schulen dar. Die Pädagogischen Hochschulen müssen sicherstellen, dass in der Schulentwicklungsberatung tätiges Personal über die erforderlichen Kompetenzen in systemischer Organisationsentwicklung verfügt. Darüber hinaus soll nach Anstellung eine verbindliche, zentral vom BMBWF organisierte Weiterbildung absolviert werden, in der insbesondere Grundlagen des Qualitätsmanagements,

Schulrecht und die Leistungen der Schulentwicklungsberatung vertieft werden. Das Leistungsangebot der Schulentwicklungsberatung wird zukünftig klar und übersichtlich gestaltet sowie österreichweit einheitlich beschrieben sein. Die Leistungen beziehen sich auf den Qualitätsrahmen für Schulen bzw. die Implementierung von Reforminitiativen und Wirkungszielen im österreichischen Schulsystem.

Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulsystem – Kompetenzorientierung als Leitkonzept und dessen Implementierung

Andrea Kulmhofer-Bommer¹ & Natascha Diekmann¹

¹Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS)

1 Einleitung

Die Anforderungen einer globalisierten und sich wandelnden Gesellschaft stellen das Bildungssystem vor stetig wechselnde Herausforderungen. Lebenslanges Lernen gewinnt für zukünftige Generationen zunehmend an Bedeutung. Dies setzt voraus, dass bereits Kinder und Jugendliche entsprechende Kompetenzen erwerben, die es ihnen erlauben, an dieser sich stetig verändernden Gesellschaft aktiv teilzunehmen. Die Kompetenzorientierung ist somit in das Zentrum einer modernen Schule gerückt (Beer & Benischek, 2011; Gebhard, Höttecker & Rehm, 2017; Geldermann & Weber, 2015; Reusser, 2014; Specht & Lucyshyn, 2008). Dieser Beitrag beleuchtet zunächst verschiedene Aspekte von Kompetenz, den Erwerb und die Messung, und darauf aufbauend den kompetenzorientierten Unterricht. Anschließend werden Reformmaßnahmen, die in Österreich implementiert wurden, mit dem Fokus auf die Förderung von Kompetenzorientierung betrachtet. Nach einem Überblick zum aktuellen Forschungsstand wird im Ausblick thematisiert, wie kompetenzorientierter Unterricht weiter gestärkt und gefördert werden kann. Abschließend werden Forschungsdesiderate aufgezeigt.

2 Der Kompetenzbegriff

Von „Kompetenzen“ ist seit langem in der Sozialwissenschaft und in der Sprachwissenschaft, spätestens seit Heinrich Roth (1972) auch in der Erziehungswissenschaft die Rede (Klieme & Hartig, 2007). Nachdem der Begriff im deutschsprachigen Raum lange Zeit vornehmlich in der Berufs- und Weiterbildung genutzt worden war, ist er vor etwa 20 Jahren auch in der Schulpädagogik und Schulpolitik populär geworden. Damals sorgten die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie der OECD-Mitgliedsstaaten „Programme for International Student Assessment“ (PISA) im Jahr 2000 für Veränderungen auf bildungspolitischer Ebene in Richtung Kompetenzorientierung (Baumert et al., 2002; Specht & Lucyshyn, 2008). Obwohl Österreich keinen „PISA-Schock“ wie z. B. Deutschland erlitten hat, gilt PISA trotzdem als Anstoß für notwendige Änderungen im Schulsystem und war international richtungsweisend (Brandmayr, 2017). Ebenso richtungsweisend, wenn auch

etwas weniger prominent, waren bereits 1997 die Ergebnisse der TIMSS-Studie (Trends in International Mathematics and Science Study; Baumert et al., 1997).

Infolge der Aufmerksamkeit auf die Ergebnisse der internationalen Studien wurden Bildungsstandards in der Allgemeinbildung entwickelt und damit der Fokus von der Input- auf die Outcome-Orientierung gelegt (Klieme et al., 2003; Altrichter & Gamsjäger, 2018). Im Jahr 2008 wurde durch den österreichischen Nationalrat das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) eingerichtet mit dem Ziel, das österreichische Schulsystem innovativ zu entwickeln und durch entsprechende Aufgabenentwicklung der Kompetenzorientierung Rechnung zu tragen. Die zentralen Aufgaben des BIFIE waren die Entwicklung von Bildungsstandards in der Allgemeinbildung (BIFIE-Gesetz 2008 i. d. F. v. BGBl. I Nr. 25/2008) und Diagnoseinstrumenten zur informellen Kompetenzmessung sowie die Entwicklung einer neuen Reifeprüfung – der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung (BGBl. I Nr. 113/2009).

Mit Blick auf die Bildungsstandards meint Kompetenz in erster Linie die Fähigkeit zur flexiblen Anwendung des erworbenen Wissens und der erworbenen Fertigkeiten sowie die Anschlussfähigkeit an den weiteren Bildungsverlauf. Vor dem Hintergrund ergaben sich Änderungen für die schulische Praxis und damit auch veränderte Ansprüche an die Lehrenden. Der kompetenzorientierte Unterricht soll zu einem breit angelegten konzeptuellen Verständnis führen, statt den Lernenden bloßes Faktenwissen zu vermitteln. Dabei spielen auch Aspekte wie Motivation, Selbstregulation, Problemlösung, Lernstrategien und nicht zuletzt die fachübergreifenden Fähigkeiten eine wichtige Rolle (Müller, Gartmeier & Prenzel 2013; Schreiner & Wiesner, 2019).

Dieses Verständnis stammt aus der viel zitierten Definition von Weinert (2001). Er beschreibt Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27).

Die Prominenz dieser Begriffsdefinition resultiert aus der breiten Rezeption des von Weinert 1999 erstellten Gutachtens zur Definition und Auswahl von Kompetenzen für die internationalen Schulleistungsstudien. Kompetenzen werden hier als funktional und kontextbezogen verstanden und damit von den zuvor dominierenden, allgemeineren Bildungszielen abgegrenzt. Im Gegensatz zu den Bildungszielen sind Kompetenzen nur auf Anforderungen und Situationen bezogen, womit auch einhergeht, dass Kompetenzen sich als inhaltsübergreifend erweisen können (Klieme, 2004). Eine Ambivalenz besteht darin, dass motivationale oder affektive Aspekte in den Leistungsstudien wie PISA, TIMSS und PIRLS keine oder eine untergeordnete Rolle spielen. Stattdessen fokussieren die Studien nur auf „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 879).

Generell hat der Begriff Kompetenz seit PISA also verstärkt Eingang in die Bildungswissenschaften, aber auch in die Öffentlichkeit gefunden. Zumeist geht es bei der Verwendung des Begriffs darum, die Anwendbarkeit von Wissen und Fähigkeiten zu betonen. Damit ist verbunden, das Wissen analytisch und reflektiert kontextübergreifend in spezifischen Situationen anwenden zu können. Abseits von diesem allgemeinen Verständnis besteht aber, mit Blick auf die Überprüfung von Kompetenzen, der Anspruch, diese zu messen und zu vergleichen. Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, sind Kompetenzmodelle und -messungen notwendig, in denen Kompetenzen spezifiziert werden (Lederer, 2014).

2.1 Kompetenzerwerb

Für den Erwerb von Kompetenzen sind zum einen das individuelle Lernpotenzial, aber auch die Lernbereitschaft, die von Motivation, Volition und Emotion geprägt wird, von Bedeutung. Um kognitive Fähigkeiten optimal ausbilden zu können, braucht es ein gutes Zusammenspiel aus Potenzial und Bereitschaft. Im Hinblick auf Kompetenzen braucht es die Vernetzung von abstraktem Wissen und der Fähigkeit, dieses in verschiedenen Situationen flexibel anwenden zu können. Auswendiglernen ist in der Regel nicht der Weg, der zum Kompetenzerwerb führt, stattdessen sollte das Verstehen im Fokus stehen. Wissen kann nicht einfach weitergegeben werden, sondern bedarf der Konstruktion durch die Lernenden, wofür wiederum die kognitive Aktivierung eine wichtige Voraussetzung darstellt. Damit kognitive Aktivierung stattfinden kann, werden entsprechende Lehrangebote und Lernbereitschaft benötigt (Ziegler, Stern & Neubauer, 2012).

Beim Erwerb von Kompetenzen ist auch deren situative Bedingtheit zu beachten, die in den meisten bestehenden theoretischen Kompetenzansätzen von Bedeutung ist (Lederer, 2014). Aus der Situationsspezifität ergibt sich, dass beim Erwerb von Kompetenzen das Verstehen von fachspezifischem Wissen wichtig ist, welches Anwendung in konkreten Aufgaben oder Problemstellungen finden sollte (Ziegler, Stern & Neubauer, 2012).

Eine zentrale Rolle beim Kompetenzerwerb nimmt das Vorwissen ein. Wenn bereits Wissen zu einem Bereich vorhanden ist, im besten Falle schon vernetztes Wissen, kann neues eingebettet werden. Im Gegensatz dazu führen isolierte Wissens Elemente nicht zu Kompetenzen. Bei einem bereits bestehenden Wissensnetzwerk bekommen einzelne neue Elemente eine höhere Bedeutungszuschreibung und werden so besser behalten (Weirer & Paechter, 2019).

Weirer & Paechter (2019) haben darüber hinaus weitere Faktoren zusammengetragen, die sich förderlich auf den Erwerb von Kompetenzen auswirken:

- Lernende kognitiv aktivieren
- gezieltes Üben
- passende Anwendungssituationen anbieten
- gemeinsam Wissen konstruieren

- Individualität berücksichtigen
- Reflexion des Lernfortschritts durch die Lernenden

Neben den Faktoren auf Unterrichtsebene ist auf Schulebene zu beachten, dass entsprechende Inhalte im schuleigenen Lehrplan verankert werden sollten, die für den Kompetenzerwerb geeignet sind. Die Inhalte sind dabei mit Blick auf die mögliche Anwendbarkeit auf fachliche und überfachliche Problemstellungen auszuwählen und so gilt es, die Handlungsebene von Kompetenzen mitzudenken (Lersch & Schreder, 2013).

2.2 Kompetenzmessung

Eine grundlegende Voraussetzung für die Messung von Kompetenzen sind Kompetenzmodelle. Kompetenzmodelle bilden eine Brücke zwischen abstrakten Bildungszielen und konkreten Aufgaben. Sie sind in der Regel fachdidaktisch angelegt und theoriebasiert. Den Kompetenzmodellen ist eine Gliederung in verschiedene Dimensionen inhärent, in denen die erwünschten Fähigkeiten und Fertigkeiten für einen konkreten Gegenstandsbereich kategorisiert werden. Die Bereiche werden dafür auf theoretischer Basis ausdifferenziert. Zentral bei der Ausformulierung der Fähigkeiten und Fertigkeiten ist die Ausrichtung auf Bewältigungs- oder Lösungsanforderungen (Klieme et al., 2003). Klieme et al. (2003) haben in diesem Kontext Qualitätsmerkmale für Kompetenzmodelle erarbeitet, kurz gefasst sind dies:

- fachspezifische Ausrichtung (von den Fachdidaktiken konzipiert),
- Abdecken wichtiger Kernbereiche,
- kumulative Fassung der Kompetenzen (aufeinander aufbauend/vernetzend),
- Angabe von Mindeststandards,
- Differenzierungsmöglichkeit durch Kompetenzstufen und Teildimensionen,
- Eindeutigkeit, Realisierbarkeit sowie Messbarkeit.

Die Kompetenzniveaus innerhalb der Modelle basieren auf theoretischen und empirischen Grundlagen, müssen aber für die Messung in konkrete Aufgaben übersetzt werden. Die Einstufung von Niveaus kann erst auf der Basis empirischer Resultate im Zuge von Testungen erfolgen. Als notwendiger Schritt zwischen theoretischem Modell und Messung der Kompetenzen müssen diese konkret definiert und operationalisiert werden (Detjen et al., 2012). Nach Weinert (2001) sollten die Leistungsanforderungen und -kriterien sowie Kompetenzindikatoren anhand einer konkreten, kontextspezifischen Gliederung ausgearbeitet werden. In der Praxis der Kompetenzmessung, also bei der Auswertung der gelösten Aufgaben, kann die Bewertung beispielsweise darauf basieren, wie viele Fakten genannt wurden, ob und in welchem Ausmaß Zusammenhänge erkannt werden oder ob Beziehungen zu übergeordneten Konzepten hergestellt werden (Walpuski et al., 2010).

Bei der Überprüfung von Bildungsstandards werden für die Kompetenzmessung ebenfalls Aufgaben verwendet. Diese sind fachspezifisch angelegt und sollen die Kompeten-

zen messen, über die Lernende zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen sollten. Die in Kompetenzmessungen verwendeten Aufgaben werden mithilfe von Methoden der Testtheorie und Aufgabenanalysen auf ihre empirische Qualität hin geprüft. So kann die Aufgabengüte einzelner Testaufgaben analysiert werden und darauf basierend zukünftige Adaptierungen vorgenommen werden (Illetschko et al., 2020; Rophol, Walpuski & Sumfleth, 2015).

Die Kompetenzmessung ist je nach Kompetenzkategorie (z. B. fachliche oder soziale Kompetenzen) und auch innerhalb einer Kategorie mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert. Innerhalb einer Kategorie gibt es beispielsweise unterschiedliche Anforderungen für die Messung von fachlichen Kompetenzen in verschiedenen fachdidaktischen Bereichen. Andere Kompetenzkategorien wie soziale und personale Kompetenzen haben wieder eigene Anforderungen vor dem Hintergrund ihrer oftmals inhärenten Abstraktheit und damit verbundenen Schwierigkeiten bei der Operationalisierung. Folglich müssen die eingesetzten Instrumente je nach den spezifischen Anforderungen ausgewählt und überprüft werden (Lederer, 2014). Beim Messen von Kompetenzen bleibt grundsätzlich zu bedenken, dass anschließend auch mit den Ergebnissen weitergearbeitet werden muss. Dafür sind weitere Schritte auf verschiedenen Ebenen notwendig, z. B. auf Basis des generierten Wissens Stärken und Entwicklungsfelder zu identifizieren und im Fall von Problemlagen entsprechende Maßnahmen zu initiieren (Maritzen, 2014).

3 Kompetenzorientiertes Unterrichten

Kompetenzorientiertes Unterrichten hat den nachhaltigen Kompetenzaufbau im Fokus. Dieser Fokus bildet die Grundlage dafür, dass Schülerinnen und Schüler aktiv und zunehmend selbstständig ihre individuellen Leistungspotenziale entfalten können.¹ Lernende erwerben dabei „überfachliche bzw. fächerübergreifende Kompetenzen, die einerseits unterrichts-fachspezifische Anforderungen unterstützen und erweitern, und andererseits bedeutsame individuelle bzw. gesellschaftliche Aufgaben und Anliegen im Blickpunkt haben“ (Weigelhofer, 2013, S. 1). Das Ziel des kompetenzorientierten Unterrichts ist es somit, die Lernenden zu befähigen, ihr Wissen und Können in verschiedenen Situationen und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Anforderungen zu erproben, darzulegen und zu erweitern, indem neben der Fachkompetenz (Kenntnisse über fachspezifische Fakten und Theorien) auch die Methodenkompetenz (Umsetzung des Gelernten, Anwendung von Arbeitstechniken) sowie die soziale, personale, kommunikative und emotionale Kompetenz (z. B. Fähigkeiten zur sozialen Interaktion, zu Kooperation und Kommunikation; Fähigkeit, das eigene Handeln zu steuern) entwickelt und trainiert werden (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2011). Durch die Schaffung von Lernanlässen, die eine emotionale und handlungsorientierte Entwicklung ermöglichen, wird die Vernetzung

1 Siehe <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek.html>

von Wissen und Können unter Berücksichtigung motivationaler, volitionaler und sozialer Aspekte vernetzt (Weiglhofer, 2013). Somit zeichnet sich kompetenzorientiertes Unterrichten durch das Zusammenspiel aus Wissensaufbau, dem Verstehen der Inhalte und der Anwendung des Gelernten aus (Horster & Rolff, 2001). Im Sinne einer kompetenzorientierten Aufgabenkultur bedeutet dies, Unterrichtsszenarien mit unterschiedlichen Anspruchs- und Komplexitätsgraden anzubieten, um über den bloßen Aufbau und das Wiedergeben von Wissen hinauszugehen und den Fokus auf das Reflektieren und Anwenden zu legen (Reusser, 2014; Weiglhofer, 2013).

3.1 Planung und Umsetzung kompetenzorientierten Unterrichts

Für die Planung von kompetenzorientiertem Unterricht bieten unter anderem Bildungsstandards (in der Allgemeinbildung wie auch in der Berufsbildung) oder Kompetenzraster als Beschreibungen übergeordneter Lernziele eine Orientierung, wobei für die konkrete (mittelfristige und kurzfristige) Unterrichtsplanung individuelle Lernziele deduktiv aus den Bildungsstandards erschlossen werden müssen (Drieschner, 2009). Es braucht eine Vorstellung davon, „wohin die Reise der geistigen Verarbeitung eines Gegenstandes bzw. der Bearbeitung eines Themas gehen soll, welche Begriffe, fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten, Haltungen und Einstellungen Schülerinnen und Schüler [...] an einem «Stoff» erwerben, vertiefen, festigen und anwenden können sollen“ (Reusser, 2014, S. 333). Dies setzt voraus, dass Lehrende nicht nur das inhaltliche Wissen über ihr Fach besitzen, sondern auch Wissen darüber, wie diese fachlichen – aber auch überfachlichen – Kompetenzen erworben werden (Drieschner, 2009; Helmke, 2015; Lersch, 2010; Reusser, 2014). Der Begriff des rückwärtigen Lerndesigns gewinnt in diesem Kontext an Bedeutung: Welche Schritte sind notwendig, um die angestrebte Kompetenz zu erreichen? (Helmke, 2015; Lange, 2005; Lersch, 2010, 2007). Dafür spielt auch das Wissen über die individuellen Kompetenzen der Lernenden eine wesentliche Rolle und rückt das Wissen über individuelle Lernstände ins Zentrum der Planung von kompetenzorientiertem Unterricht (Lange, 2006; Meyer, 2012). In Verbindung mit den Zielvorstellungen (z. B. den Bildungsstandards, den fachspezifischen Kompetenzbeschreibungen in den Lehrplänen und den Kompetenzrastern) werden im Rahmen des Unterrichts Angebote geschaffen, die individuelle Lernprozesse in den Fokus rücken und Gelegenheiten bieten, das erworbene Wissen auf möglichst lebensnahen Aufgabenstellungen anzuwenden und zu vertiefen. Dabei spielt die individuelle Unterrichtseinheit eine untergeordnete Rolle. Der Fokus kompetenzorientierter Unterrichtsplanung liegt auf Unterrichtssequenzen bzw. Lernzyklen. Zusätzlich werden Aufgabenstellungen geplant, welche die individuellen Fortschritte sichtbar machen, damit das Angebot entsprechend den Bedürfnissen weiter optimiert werden kann (Lindner & Mayerhofer, 2018; Wullschleger & Birri, 2014). Dies hat auch dazu geführt, dass im wissenschaftlichen Diskurs von einer „neuen“ Aufgabenkultur gesprochen wird (Greiner, Hofmann, Schreiner & Wiesner, 2020; Reusser, 2014). Aufgaben bestimmen die Qualität von Lerngelegenheiten.

Bei didaktisch intelligenter, kognitiv aktivierender Inszenierung des Unterrichts stimulieren [Aufgaben] jene geistigen Konstruktions- und Interaktionsprozesse, über die sich erwünschte fachliche und überfachliche Kompetenzen erwerben lassen. Dabei ist nicht nur bedeutsam, welche Aufgaben zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden, sondern ebenso, wie diese Aufgaben – mechanisch oder verständnisorientiert, nachvollziehend oder problemlösend, individuell oder kooperativ, selbständig oder fragend-entwickelnd im lehrergesteuerten Unterricht, als Lern- oder Prüfungsaufgaben – mit welchem Qualitätsanspruch bearbeitet werden. (Reusser, 2014, S. 334)

Die Fokussierung der Unterrichtsplanung auf Unterrichtssequenzen und die Bedeutung der Aufgabenkultur im Kontext kompetenzorientierten Unterrichts verändert zum einen die Rolle der Lehrpersonen und zum anderen traditionelle Zeiteinteilungen. Lehrende werden zu Mentoren bzw. Coaches, die den Lernprozess begleiten und Lernende auf dem Weg zum eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernen unterstützen (BMUKK, 2011; Lindner & Mayerhofer, 2018). Lehrpersonen brauchen Verständnis für die Schwierigkeiten und Herausforderungen der Aufgaben sowie diagnostische Kompetenz, um entsprechende Unterstützung und Förderung anbieten zu können. Zusätzlich sollten Lehrpersonen ein variables, differenziertes didaktisches Interventionsrepertoire entwickeln (BMUKK; 2011; Reusser, 2014). Kompetenzorientiertes Unterrichten stellt auch die traditionellen 50-Minuten-Einheiten infrage sowie die Beschränkung der Vermittlung von Inhalten auf ein Fach. Kompetenzorientierter Unterricht beruht somit nicht nur auf kurzen Sequenzen oder der Bearbeitung bestimmter Aufgabenstellungen, sondern erfolgt kontinuierlich und aufbauend über die Fächergrenzen und über die gesamte Schulzeit hinweg (Nagy, Struger & Wintersteiner, 2012). Im Kontext kompetenzorientierten Unterrichts werden häufig auch didaktische Konzepte des fächerübergreifenden Unterrichts, des Projektunterrichts oder des Task-Based Learning genannt, wodurch Inhalte besser vernetzt und Zusammenhänge für die Lernenden transparenter gemacht werden können (BMUKK, 2011; Wullschleger & Birri, 2014). Diese Ansätze eröffnen auch Möglichkeiten der Individualisierung, indem unterschiedliche, gestufte Lernziele definiert werden und Raum für die Wahl der Lernmethode, des Lerntempos und des Lernprodukts (z. B. Präsentation vs. schriftliches Produkt) gegeben wird (BMUKK, 2011; Lindner & Mayerhofer, 2018).

Kompetenzorientiertes Unterrichten kann als didaktisches Prinzip verstanden werden (Stammermann, 2014), das sich an den Lernergebnissen sowie den Bildungsstandards orientiert und Lernergebnisse im Sinne anspruchsvoller, zeitgemäßer Bildungsziele betrachtet (vgl. dazu Schott & Ghanbari, 2012). Dies wird jedoch auch kritisch gesehen. So sieht Kühl (2016) hier die Gefahr, dass Kompetenzorientierung dazu führt, dass alles in Teilkompetenzen zerlegt wird, die überprüfbar gemacht werden, wodurch der oben genannte Aspekt der Individualisierung verloren geht. Dies zeigt sich auch in Helmkes Auffassung von Kompetenzorientierung im Unterricht, welche ebenfalls eng mit Leistungsmessung in Verbindung steht (Helmke, 2015). Zusätzlich ist anzumerken, dass das

didaktische Prinzip kompetenzorientierten Unterrichts nicht neu ist. Reusser (2014) zufolge hat sich nicht das Prinzip des Unterrichts geändert, sondern das Vokabular, wie über Bildungs- und Unterrichtsziele gesprochen wird. Das „mit den Leitideen der Kompetenzorientierung im Einklang stehende kognitiv- und sozialkonstruktivistische Verständnis von Unterricht und Lernen wird durch die neue Entwicklung eher noch verstärkt, als dass sich die Anforderungen grundlegend änderten“ (Reusser, 2014, S. 332).

3.2 Kompetenzorientiertes Unterrichten und Merkmale guten Unterrichts

Kompetenzorientiertes Unterrichten steht auch eng in Verbindung mit den Prinzipien guten Unterrichts (Reusser, 2014). Hier muss jedoch explizit darauf hingewiesen werden, dass Kompetenzorientierung KEIN Merkmal guten Unterrichts ist (Klieme, 2019). Dennoch ist es für den Erfolg kompetenzorientierten Unterrichts essenziell, Kompetenzorientierung in einen Unterricht einzubetten, der den Prinzipien guten Unterrichts folgt (Helmke, 2016). Somit ist kompetenzorientierter Unterricht weder Ersatz für noch gleichzusetzen mit Unterrichtsqualität. In Bezug auf Unterrichtsqualität scheint es an dieser Stelle angebracht, auf die Merkmale guten Unterrichts kurz einzugehen.

Merkmale guten Unterrichts stehen meist in Verbindung damit, inwiefern Unterricht dazu beiträgt, dass Lernenden jene Lernarrangements geboten werden, die es ihnen erlauben, ihre Kompetenzen zu entwickeln bzw. Bildungsziele zu erreichen. Nach Berliner (2005) braucht es dafür guten und effektiven Unterricht. Wobei guter Unterricht den „normativen Prinzipien und Standards des Feldes folgt“ (Kunter & Ewald, 2016, S. 10) und durch effektiven Unterricht Lernziele erreicht werden. Somit muss qualitätsvoller Unterricht zwei Kriterien erfüllen: er muss zum einen gut sein und zum anderen auch effektiv.

Im Kontext der deutschsprachigen Unterrichtsforschung haben sich in diesem Zusammenhang folgende zwei Begriffe etabliert: die Sicht- und Tiefenstrukturen. Zu den Sichtstrukturen zählen die leicht erschließbaren Merkmale des Unterrichts wie die Organisationsform, die Methode und die Sozialform. Die Sichtstrukturen beeinflussen die Tiefenstrukturen, welche zentral für das Erreichen der Lernziele sind. Die Tiefenstrukturen sind zum einen die Interaktionsebenen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die Qualität dieser Interaktionsebenen; zum anderen die Interaktionen der Lernenden miteinander und die Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lernstoff. Die Tiefenstrukturen beziehen sich somit auf die Interaktions- und Instruktionsmerkmale (Kunter & Ewald, 2016).

Die aktuelle deutschsprachige Unterrichtsforschung hat empirisch drei zentrale Dimensionen der Tiefenstruktur identifiziert: (1) kognitive Aktivierung, (2) konstruktive Unterstützung und (3) effektive Klassenführung (Helmke, 2010; Klieme, 2019; Kunter & Ewald, 2016; Lipowsky, 2006; Meyer, 2003; Seidel & Shavelson, 2007). Zusätzlich konnte bereits empirisch nachvollzogen werden, dass auch die Qualität der Inhalte und deren Aufberei-

tung in Verbindung mit dem Erreichen von Lernzielen steht (Kugeret al., 2017). An dieser Stelle ist es wichtig anzumerken, dass die Operationalisierung dieser zentralen Merkmale von Studie zu Studie variiert, da diese kontextabhängig erhoben werden (Klieme, 2019). Zusätzlich muss erwähnt werden, dass diese drei Dimensionen der Tiefenstruktur sehr breite Konstrukte umfassen, die als Überbegriffe aufgefasst werden könnten. Dies zeigt sich darin, dass zum Beispiel auch die 10 Merkmale guten Unterrichts, wie sie von Meyer (2004) formuliert wurden, ebenso diesen drei Basisdimensionen zuzuordnen sind. Gleiches gilt für die Merkmale, die Helmke (2015) nennt (vgl. Klieme, 2019). Die Breite der Konstrukte sowie die unterschiedliche Operationalisierung der drei Basisdimensionen liegt an fehlenden Befunden bezüglich fachspezifischer und fachunabhängiger Merkmale bzw. Operationalisierungsmöglichkeiten sowie in der Tatsache, dass die Mehrheit der Studien den Mathematikunterricht untersuchten. Entsprechende Befunde für andere Unterrichtsgegenstände stehen zum Großteil noch aus. Dies wirft die Frage auf, inwiefern die drei Basisdimensionen ausreichend sind, um die Komplexität des Unterrichts zu beschreiben (Kunter & Ewald, 2016). So konnte die empirische Unterrichtsforschung bereits zeigen, dass die Unterrichtsqualität nicht nur von den Ausprägungsmerkmalen der drei Basisdimensionen abhängig ist – also inwiefern die drei Basismerkmale guten Unterrichts im Unterricht umgesetzt werden –, sondern auch davon, „wie Inhalte und Methoden im Unterricht ausgewählt, sequenziert und umgesetzt werden“ (Klieme, 2019, S. 405). Insgesamt zeigen die Befunde der Unterrichtsforschung jedoch, dass die Sicht- und Tiefenstrukturen übergeordnete Bedeutung für den Erfolg jeder Art des Unterrichts haben – so auch für die erfolgreiche Implementierung von kompetenzorientiertem Unterricht (Lindner & Mayerhofer, 2018). Unter Berücksichtigung der Merkmale guten Unterrichts bzw. der Sicht- und Tiefenstrukturen und der Ausführungen zu den Leitideen kompetenzorientierten Unterrichts könnte man daher folgende Prinzipien vorschlagen, denen kompetenzorientierter Unterricht folgen sollte (Tabelle 1):

Tab. 1: Mögliche Prinzipien kompetenzorientierten Unterrichts (in Anlehnung an Helmke, 2015; Klieme, 2019; Lindner & Mayerhofer, 2018; Meyer, 2004)

Prinzip	Kompetenzorientierter Unterricht ...
Kognitive, volitionale und soziale Aktivierung der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • ist strukturiert und systematisch herausfordernd. • bietet Möglichkeiten des selbstständigen Lernens und Arbeitens. • ermöglicht strategisches und kreatives Denken. • fördert komplexes und erweitertes Denken.
Förderung lebensweltlicher Anwendungen	<ul style="list-style-type: none"> • ist schülerorientiert gestaltet. • fokussiert auf die lebensweltliche Anwendung des zu Lernenden und des Gelernten (z. B. im Projektunterricht). • bringt das Fach mit der Lebenswelt der Lernenden in Verbindung.

Prinzip	Kompetenzorientierter Unterricht ...
Vom systemischen Wissen zum anwendungsbezogenen Wissen und Können	<ul style="list-style-type: none"> • macht die Vernetzung von Wissen innerhalb eines Fachs und über Fächergrenzen hinweg sichtbar. • stellt das Analysieren, Erkunden, Erproben, Entdecken, Erfinden, Abwägen, Argumentieren und Hinterfragen in den Vordergrund.
Transparenz und Orientierung an den Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • ist schülerorientiert, aber lehrergesteuert. • holt die Lernenden dort ab, wo sie im Kompetenzerwerb stehen. • verbindet Individualisierung und Differenzierung. • setzt variable Lehr- und Lernmethoden ein. • macht das Lernen sowie das Beurteilen klar nachvollziehbar und erkennbar.
Metakognitives Lernen als Schlüsselkompetenz für lebenslanges Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • modelliert und stimuliert Selbstreflexionsprozesse über das eigene Lernen. • unterstützt das Verständnis für das Zusammenwirken von kognitiven, motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten. • thematisiert die Annahmen, Prinzipien und Werte der Lernenden.

3.3 Anforderungen an Lehrende

Aufbauend auf den vorherigen Ausführungen sollen nun kurz die Anforderungen an die Lehrenden im Hinblick auf kompetenzorientiertes Unterrichten betrachtet werden. Auch wenn Weinert (2000) selbst den Begriff der Kompetenzorientierung in seinem Vortrag nicht explizit nennt, so lassen sich in den von ihm formulierten Bildungszielen deutliche Parallelen zu den eingangs erwähnten Prinzipien kompetenzorientierten Unterrichts erkennen. Dies erlaubt den Schluss, dass die von ihm im selbigen Beitrag formulierten Kompetenzen von Lehrenden ebenso für die Implementierung kompetenzorientierten Unterrichts Gültigkeit haben. Weinert (2000) nennt vier Kompetenzen, die aufseiten der Lehrenden gebraucht werden, um erfolgreich zu unterrichten:

1. Lehrende müssen Expertise in ihrem Fach haben, um in der Lage zu sein, die entsprechenden fachdidaktischen Entscheidungen treffen zu können, welche die Lernenden beim Kompetenzerwerb unterstützen.
2. Lehrende brauchen diagnostische Kompetenz, um ihre didaktischen Entscheidungen entsprechend dem Lern- und Leistungsstand sowie dem Lern- und Leistungsfortschritt treffen zu können, um Aufgabenschwierigkeiten entsprechend einordnen zu können und die Stärken und Schwächen einzelner Lernender einer Klasse zu kennen.
3. Lehrende brauchen didaktische Kompetenz, um unterschiedliche Unterrichtsformen passend zum pädagogischen Ziel einsetzen zu können.
4. Lehrende brauchen Klassenführungskompetenz, um eine möglichst hohe aktive Lernzeit im Unterricht sicherstellen zu können.

Die zentrale Rolle der Lehrenden für gelingenden Unterricht, und hier vor allem die Kompetenz, individuell auf die einzelnen Lernenden einzugehen, wird auch in der prominenten Metaanalyse von Hattie betont (Hattie, 2009).

3.4 Kompetenzorientierung als Haltung

Kompetenzorientierung kann als Haltung von Lehrpersonen interpretiert werden, weil dadurch die Herangehensweise an Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung grundlegend bestimmt wird (Lenski et al., 2015). Sie intensiviert den Fokus auf die individuellen Lernprozesse der Lernenden. Die Lehrenden sollen diese Prozesse unterstützen. Die Rolle der instruierenden Lehrperson wandelt sich damit zur unterstützenden Lehrperson. Damit geht nicht einher, dass die Lehrenden Verantwortung für den Unterricht abgeben. Sie bleiben professionelle Fachpersonen, die lediglich einen veränderten Schwerpunkt bei der Ausübung ihrer Rolle setzen. Allerdings wird den Lernenden im Sinne der Kompetenzorientierung je nach Lernvoraussetzung mehr Freiraum gelassen und gegebenenfalls Verantwortung für gewisse Lernentscheidungen übertragen (Weirer & Paechter, 2019). Für die Haltung von Lehrenden ergibt sich daraus, Verantwortung kontrolliert abgeben zu können und möglichst grundlegend ein Bild von den Lernenden zu entwickeln, indem ihnen Verantwortung und Eigenständigkeit zugetraut wird. Hinter diesem Bild steht auch das generelle Menschenbild, das eine Person verinnerlicht hat und von Lehrpersonen entsprechend reflektiert werden sollte (Michalke-Leicht, 2011). Die Lehrenden bewegen sich in Bezug auf die Beurteilung im Spannungsfeld zwischen der lehrplanbasierten Leistungsbeurteilung (und der damit einhergehenden Selektionsfunktion) und der Bewertung des persönlichen Kompetenzerwerbs (und damit verbunden der individuelle Fortschritt und die Verantwortungsübernahme der Lernenden; Slepcevic-Zach & Tafner, 2012). Diese unterschiedlichen Anforderungen müssen stets professionell austariert werden.

Die Änderung der Haltung ist aber nicht allein bei den Lehrenden zu verorten, auch die Schulleitung spielt dabei eine zentrale Rolle. Die Schulleitung kann – im Sinne eines Change-Managements – Änderungen anregen oder gezielt implementieren. So ist die Unterrichtsentwicklung in Richtung Kompetenzorientierung nicht nur von dem Engagement einzelner Lehrpersonen abhängig, sondern kann auch auf Schulebene in veränderten Gelegenheitsstrukturen der Planung und Kooperation verankert werden (Lersch & Schreder, 2013).

3.5 Zwischenfazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass kompetenzorientierter Unterricht jene Qualitätskriterien, die bereits empirisch als die zentralen Kriterien guten Unterrichts belegt wurden, situativ variabel erfüllen muss, um erfolgreich zu sein: kognitive Aktivierung, individuelle Unterstützung und Klassenführung inklusive Strukturiertheit (Helmke, 2010; Lipowsky, 2006; Meyer, 2003; Seidel & Shavelson, 2007). Diese drei Basisdimensionen finden sich in den Prinzipien kompetenzorientierten Unterrichts (vgl. Tabelle 1) sowie auch in den von Weinert (2000) definierten Kompetenzen von Lehrenden wieder. Dies lässt

den Schluss zu, dass kompetenzorientierter Unterricht und qualitativvoller Unterricht in engem Zusammenhang stehen. Dies verdeutlicht aber auch, dass kompetenzorientierter Unterricht ein komplexes Konstrukt ist, welches aktuell noch nicht in seiner Gesamtheit untersucht werden konnte. Häufig werden die Begriffe in der deutschsprachigen Literatur auch gleichgesetzt bzw. nicht klar voneinander abgegrenzt (Lindner & Mayerhofer, 2018). Im Rahmenmodell der Unterrichtswirksamkeit von Helmke (2004) wird diese Komplexität besonders deutlich. Der „Outcome“, also die Kompetenzen der Lernenden werden durch verschiedene Faktoren direkt oder indirekt determiniert. Angefangen bei diversen Merkmalen der Lehrpersonen, die Ausgestaltung des Unterrichts/Angebots und der Nutzung seitens der Lernenden. Aber auch vermeintlich externe Faktoren, wie das individuelle Lernpotenzial, der familiäre Hintergrund sowie verschiedene Kontextfaktoren. Außerdem zeigt das Modell für die schulische Praxis der Kompetenzorientierung, dass in erster Linie die Faktoren Lehrperson und Unterricht/Angebot beeinflusst werden können, alle anderen sind schwer oder gar nicht zugänglich (Grünkorn et al., 2020). Altrichter, Helm und Kanape-Willingshofer (2012) haben diese Problematik in ihrer „Landkarte der Unterrichts- und Schulqualität“ aufgegriffen, in welcher im Sinne kompetenzorientierten Unterrichts die Lernerfahrungen und Lernergebnisse im Zentrum stehen, die von schulinternen Faktoren (z. B. Professionalität der Lehrenden, Führung und Schulmanagement, Lernen und Lehren) sowie auch externen Faktoren (z. B. familiäres Umfeld, Bildungspolitik, Schulumfeld) beeinflusst werden, wobei nur die schulinternen Faktoren beeinflussbar sind.

Sowohl das Rahmenmodell der Unterrichtswirksamkeit von Helmke (2004) als auch die „Landkarte der Unterrichts- und Schulqualität“ (Altrichter, Helm & Kanape-Willingshofer, 2012) machen die Schwierigkeit in der Beforschung kompetenzorientierten Unterrichts deutlich. Alle relevanten Variablen in einer Studie zu kontrollieren, ist kaum möglich. Umso anspruchsvoller wäre es, die Kompetenzentwicklung der gleichen Lernenden unter Kontrolle der (zumindest offensichtlich relevanten) Variablen über einen längeren Zeitraum zu untersuchen, also den nachhaltigen Kompetenzerwerb zu betrachten.

4 Kompetenzorientierung in bildungspolitischen Reformprojekten

Die zentralen bildungspolitischen Reformprojekte der letzten 10 Jahre legten den Fokus auf die Entwicklung von einer wissensorientierten Schule hin zu einer kompetenzorientierten Schule. Durch diese Maßnahmen sollen das Umdenken gefördert und die Prinzipien des kompetenzorientierten Unterrichts im System verankert werden. Die zentralen Entwicklungsschritte und der aktuelle Stand werden im Folgenden näher beleuchtet.

4.1 Einführung von Bildungsstandards und deren Überprüfung

Bildungsstandards in der Allgemeinbildung

Als Antwort auf den Wunsch nach einer evidenzbasierten Steuerung des Bildungssystems wurden in Österreich 2009 Bildungsstandards in der Allgemeinbildung für die Unterrichtsgegenstände Deutsch und Mathematik in der Volksschule und Deutsch, Mathematik und Englisch in der Sekundarstufe I verordnet (BGBl. II Nr. 1/2009). Dadurch werden Ziele in Form von zu erreichenden Lernergebnissen vorgegeben, die die Grundlage der pädagogischen Arbeit bilden sollen (Pant, Stanat, Pöhlmann & Böhme, 2013). Die Zielformulierungen basieren auf fachspezifischen Kompetenzmodellen, welche die zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten abbilden. Damit soll ein Perspektivenwechsel stattfinden: von der inhaltlichen Orientierung zur Kompetenzorientierung (Posch, Rausch & Seidl, 2012). Die Lernaktivitäten und -prozesse rücken in den Vordergrund (u. a. Altrichter & Posch, 2007). Auch für Köller (2010) liegt die Innovationskraft der Bildungsstandards primär in der Bewusstseinsbildung der Lehrenden für die Notwendigkeit eines kompetenzorientierten unterrichtlichen Handelns.

Die Bildungsstandards in der Allgemeinbildung (BISTA) legen in Österreich den Schwerpunkt auf grundlegende fachliche Kompetenzen, die in der Verordnung für Bildungsstandards dargelegt sind (BGBl. II Nr. 1/2009). Diese fachlichen Kompetenzen sind in Form von Can-do-Deskriptoren beschrieben, um so den Lehrpersonen ein Instrumentarium an die Hand zu geben, das dabei unterstützt, Kompetenzen sichtbar zu machen (Zeitler, Lange & Tesch, 2010). Dabei handelt es sich um die Beschreibung dessen, was Lernende am Ende von Schulstufen oder Bildungsgängen können sollen. In Österreich wurden BISTA für die Volksschule in den Unterrichtsgegenständen Deutsch und Mathematik, in der Sekundarstufe für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch definiert. Sie beschreiben, was Lernende am Ende der 4. Schulstufe bzw. 8. Schulstufe können sollen (Gesamte Rechtsvorschriften für Bildungsstandards im Schulwesen, siehe BGBl. II Nr. 1/2009 i. d. F. BGBl. II Nr. 548/2020). Die BISTA leiten sich aus den Lehrplänen ab und machen Bildungsziele für Lehrende und Lernende sichtbar (BIFIE, 2017). Die BISTA können somit als Ergänzung zu den in den Lehrplänen formulierten Lehrinhalten und Lehr-/Lernzielen gesehen werden (Schreiner & Wiesner, 2019).

Im österreichischen Schulsystem verfolgen die BISTA vier Ziele (vgl. Tabelle 2): Entwicklungsfunktion, Orientierungsfunktion, Förderfunktion, Evaluations- und Überprüfungsfunktion (Bundesministerium für Bildung, 2016; Schreiner & Wiesner, 2019).

Wie bereits erwähnt, ist ein übergeordnetes Ziel der BISTA die Implementierung eines kompetenzorientierten Unterrichts. Dieses übergeordnete Ziel spiegelt sich in der Entwicklungsfunktion, der Orientierungsfunktion und der Förderfunktion von BISTA wider. Durch die Überprüfung der in den BISTA beschriebenen Kompetenzen sollen Lehrpersonen über Ergebnisberichte Daten zur Verfügung gestellt bekommen, die eine

empirische Orientierungshilfe geben sollen, um den eigenen Unterricht zu reflektieren und zu adaptieren. Die BISTA bieten Orientierungsfunktionen für eine nachhaltige ziel- und ergebnisorientierte Unterrichtsplanung und -durchführung (Helmke, 2015; Schreiner & Wiesner, 2019). Durch die Etablierung einer „evidenzorientierten Reflexionskultur“ und einer „produktiven Feedbackkultur“ führen BISTA in ihrer Entwicklungsfunktion schließlich zu evidenzorientiertem Handeln in der Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht (Schreiner & Wiesner, 2019).

Tab. 2: Funktionen der Bildungsstandards in der Allgemeinbildung (adaptiert vom Bundesministerium für Bildung, 2016)

Entwicklungsfunktion	Bildungsstandards in der Allgemeinbildung bilden die Basis für einen kompetenz- und schülerorientierten Unterricht.
Orientierungsfunktion	Bildungsstandards in der Allgemeinbildung bilden die Basis für eine nachhaltige, ziel- und ergebnisorientierte Unterrichtsplanung und -durchführung.
Förderfunktion	Bildungsstandards in der Allgemeinbildung bilden die Basis für die Diagnose und Förderung einzelner Lernender.
Evaluations- und Überprüfungsfunktion (Systemmonitoring)	Durch den Einsatz geeigneter, standardisierter Testverfahren kann die Erreichung der Bildungsstandards in der Allgemeinbildung evaluiert werden mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung an Schulen.

Im Sinne eines schülerzentrierten, individualisierten Unterrichts bilden die BISTA die Grundlage für die Diagnose individueller Kompetenzentwicklung und Förderung einzelner Lernender. Sie unterstützen so die Umsetzung des Prinzips der individuellen Lernbegleitung und Schülerorientierung. Dafür steht zusätzlich zu den BISTA-Überprüfungen die IKM (Informelle Kompetenzmessung) den Lehrenden als Instrument der pädagogischen Diagnose zur Verfügung (Schreiner & Breit, 2019).

Auf der Metaebene (Ebene der Schulaufsicht und bildungspolitische Ebene) haben BISTA eine Evaluations- und Überprüfungsfunktion. Auf dieser Ebene werden die Ergebnisberichte aus der Überprüfung der BISTA für eine top-down-gesteuerte Entwicklung des Schulsystems herangezogen. Somit sollen BISTA und die Ergebnisse ihrer Überprüfung nicht nur die Qualitätsentwicklung am Standort im Sinne einer bottom-up-gesteuerten Entwicklung unterstützen, sondern sind auch ein Instrument für top-down-initiierte Entwicklungen und Reformen (Schreiner & Wiesner, 2019).

Im Fokus der BISTA-Überprüfungen, wie sie bis 2019 konzipiert und genutzt wurden, standen die Entwicklungs-, Orientierungs- sowie die Evaluations- und Überprüfungsfunktion. Die Neukonzeption der BISTA-Überprüfung in Form der iKM^{PLUS} stellt ab dem Schuljahr 2021/22 auch die Förderfunktion verstärkt in den Vordergrund, um Lehrpersonen im

Hinblick auf die für kompetenzorientierten Unterricht notwendige Förderdiagnostik im Sinne der Lernbegleitung zu unterstützen (BGBl. II Nr. 548/2020). Im Rahmen dieser Überarbeitung wurde eine von Altrichter und Gamsjäger (2018) eingebrachte Kritik an der BISTA-Überprüfung aufgegriffen:

- Sehr große Abstände zwischen den einzelnen Überprüfungen – jedes Fach (Deutsch, Mathematik in der Primarstufe und Sekundarstufe bzw. Englisch in der Sekundarstufe) wurde nur einmal in fünf Jahren überprüft;
- die Überprüfung fand am Ende der 4. bzw. 8. Schulstufe statt, wodurch die Rückmeldungen für die unmittelbare Unterrichtsentwicklung kaum Verwendung fanden.

Mit der Einführung der iKM^{PLUS} werden die bisher jeweils jährlich in einem Fach auf einer Schulstufe (alternierend 4. und 8. Schulstufe) durchgeführten Überprüfungen und eine im Jahr darauf folgende Rückmeldung von einer jährlichen Überprüfung aller Fächer (Deutsch und Mathematik in der Primarstufe; Deutsch, Mathematik und Englisch in der Sekundarstufe) jeweils auf der 3., 4., 7. und 8. Schulstufe abgelöst werden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020). Die Bildungsstandards bilden weiterhin die Grundlage für die Überprüfung.

Diese neue Form der Überprüfung der BISTA führt die Funktionen der BISTA-Überprüfung und der IKM zusammen (Fritz & Kulmhofer-Bommer, 2020) und baut sie in den eingangs genannten Funktionen weiter aus. So profitieren Lernende sowie Lehrende sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe von einer beschleunigten Rückmeldung, die sofort im Anschluss an die Überprüfung zur Verfügung steht. In der Primarstufe wird dies durch ein Online-Datenauswertungstool ermöglicht, in der Sekundarstufe durch die Durchführung der Überprüfung am Computer. In der Sekundarstufe profitieren Lernende und Lehrende zusätzlich vom geänderten Testzeitpunkt. Während die BISTA-Überprüfung in der Sekundarstufe am Ende des Schuljahrs stattfand, wird die iKM^{PLUS} in der Sekundarstufe am Beginn des Schuljahrs durchgeführt. Das ermöglicht eine unmittelbare Nutzung der Ergebnisse für Unterrichtsentwicklung, Unterrichtsplanung und individuelle Förderung noch im selben Schuljahr. In der Primarstufe ermöglicht die Überprüfung am Ende der 3. Schulstufe, die Nutzung der Ergebnisse für die Planung des Unterrichts der 4. Schulstufe. Wodurch auch in der Primarstufe eine entsprechende, individuelle Förderung ermöglicht wird, bevor die Lernenden die Schule verlassen. Zusätzlich wird durch die Erhebung in zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren (3. und 4. Schulstufe in der Primarstufe; 7. und 8. Schulstufe in der Sekundarstufe) die Beobachtung des individuellen Lernfortschritts von Lernenden ermöglicht. Diese Information dient der Lehrperson vor allem in der Sekundarstufe als Grundlage für die Planung und Entwicklung des Unterrichts sowie der Weiterentwicklung von individuellen Fördermaßnahmen.²

2 Siehe <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/ikmplus.html> sowie <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/ikmplus/faq.html>

Bildungsstandards in der Berufsbildung

Neben den Bildungsstandards für die Allgemeinbildung wurden auch Bildungsstandards für die Berufsbildung entwickelt. Die Bildungsstandards in der Berufsbildung beschreiben jene für die weitere schulische, universitäre und berufliche Ausbildung relevanten Kompetenzen, die im Rahmen der Ausbildung an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) nachhaltig erworben werden sollen.³

Das Ziel der Formulierung dieser zentralen Kompetenzen im Kontext der Berufsbildung lag genauso wie bei den BISTA in der Implementierung und Etablierung eines kompetenzorientierten Unterrichts in den BMHS. Unterstützt wird die Implementierung des kompetenzorientierten Unterrichts in der Berufsbildung nicht nur durch die entsprechenden Bildungsstandards, sondern auch durch die Einführung der teilstandardisierten Reife- und Diplomprüfung (vgl. Abschnitt 4.2) und durch die Einführung kompetenz- und lernergebnisorientierter Lehrpläne.⁴

Die Bildungsstandards der Berufsbildung unterscheiden gegenstandsbezogene und berufsbezogene Bildungsstandards sowie Bildungsstandards zu sozialen und personalen Kompetenzen. Dabei besteht jeder Standard aus einem Kompetenzmodell, welches Inhalts- und Handlungsdefinitionen für jeden Gegenstand definiert, den Deskriptoren und den Unterrichtsbeispielen zur Illustration der Deskriptoren. Für Berufsschulen wurden sogenannte Berufsqualifikationsstandards definiert. In den Berufsschulen entsprechen die Bildungs- und Lehraufgaben den Handlungs- und Inhaltskompetenzen in den BMHS (BMUKK, 2012).

Bildungsstandards in der Berufsbildung machen die erwarteten Lernergebnisse bis zur 13. Schulstufe in der BHS bzw. bis zur 11. Schulstufe in der BMS für alle Beteiligten (Lehrende und Lernende) transparent. Sie stehen somit an der Schnittstelle zum Übertritt in den tertiären Bildungssektor oder in das Berufsleben. Sie beziehen sich folglich auf die Abschlussqualifikationen. Aufgrund der Vielfalt an berufsbildenden Schulen in Österreich wird zwischen schulartenübergreifenden und schulartenspezifischen Bildungsstandards unterschieden. Die schulartenübergreifenden Standards sollen die aktive Teilnahme an der Gesellschaft sicherstellen sowie zu einem Studium befähigen. Die schulartenspezifischen Bildungsstandards fokussieren auf die in den einzelnen Berufssparten spezifischen Kompetenzen. Die Umsetzung der Bildungsstandards und die nachhaltige Sicherung der Lernergebnisse liegt in den Händen der Lehrpersonen. Eine externe Überprüfung der Bildungsstandards, so wie es sie im Rahmen der BISTA gibt, gibt es im Rahmen der Berufsbildung nicht (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015a; BMUKK, 2012).

3 Siehe <https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/>

4 Siehe <https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/>

4.2 Einführung der standardisierten kompetenzorientierten Reife- bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) sowie Abschlussprüfungen

Ebenso wie die BISTA-Überprüfung am Ende der 8. Schulstufe ein Bild über die Kompetenzerreichung gegen Ende der Pflichtschulzeit zeichnet, so soll die kompetenzorientierte Reife- bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) dies am Ende der Schullaufbahn, beim Übertritt in den tertiären Bildungssektor bzw. ins Berufsleben leisten.

Die Anforderungen der SRDP definieren – wie die Bildungsstandards – die Zielerfordernisse für das Ende des 12. bzw. 13. Schuljahrs. Die für die SRDP entwickelten Aufgaben folgen dem Prinzip des anwendungsorientierten Könnens und Wissens. Durch den Einsatz solcher kompetenzorientierten Aufgabenstellungen soll Unterrichtsentwicklung stimuliert werden. Das Ziel ist die Implementierung eines Unterrichts, der durch Ergebnisorientierung und individuelle Förderung einen nachhaltigen Kompetenzaufbau sicherstellt (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, 2013).

Die abschließenden Prüfungen an den allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) und berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BHS) bestehen aus drei Säulen: den vorwissenschaftlichen Arbeiten (AHS) bzw. einer Diplomarbeit inkl. Präsentation und Diskussion (BHS), den schriftlichen Klausurprüfungen und den mündlichen Prüfungen. Während die Prüfungsaufgaben für die schriftlichen Klausuren in der Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch), in Mathematik, in den lebenden Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch) und den klassischen Sprachen (Latein, Griechisch) zentral vorgegeben werden, werden die Aufgaben für die anderen Unterrichtsgegenstände von den Lehrpersonen an den Schulen erstellt. Ebenso werden die Aufgabenstellungen für die mündlichen Prüfungen von den Lehrenden entwickelt. Dies erlaubt eine Rücksichtnahme auf Schwerpunkte an einzelnen Schulen.⁵

Die Prüfungsaufgaben sowohl für die schriftlichen als auch die mündlichen Prüfungen müssen kompetenzorientiert sein. Dies bedeutet, dass die Aufgaben so gestaltet sein müssen, dass zum einen Sachverhalte reproduziert (Reproduktionsleistung), Sachverhalte verknüpft (Transferleistung) und Sachverhalte reflektiert werden. Dadurch, dass die mündlichen Prüfungsaufgaben von den Lehrpersonen selbst an den Schulstandorten entwickelt werden, soll das Wissen über Kompetenzorientierung auch in den Unterricht zurückfließen und dadurch eine kompetenzorientierte Unterrichts- und Prüfungskultur etabliert werden (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014).

5 Siehe https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/srdp_ahs.html sowie https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/srdp_bhs.html

Die vorwissenschaftliche Arbeit (AHS) und auch die Diplomarbeit (BHS) sollen die Lernenden an das wissenschaftliche Arbeiten heranführen. Im Rahmen dieser Arbeiten werden die fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen bewertet. Zu den zentralen Kompetenzen, die im Rahmen der VWA überprüft werden, zählen die Selbstkompetenz, die inhaltliche und methodische Kompetenz, die Informationskompetenz, die sprachliche Kompetenz, die Gestaltungskompetenz, Präsentationskompetenz sowie Ausdruckfähigkeit und Medienkompetenz (Bundesministerium für Bildung, 2016). Bei der Diplomarbeit spielen zusätzlich berufsspezifische Kompetenzen und Teamfähigkeit eine wesentliche Rolle: „Die Diplomarbeit in der Berufsbildung ist praxisorientiert, fördert vernetztes Denken und befähigt Absolventinnen und Absolventen, komplexe Situationen richtig einzuschätzen und gezielt zu handeln“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015b, S. 7). Die Beurteilung der Diplomarbeit gliedert sich in drei Kompetenzfelder: (1) in das fachspezifische Kompetenzfeld mit Fokus auf das Problemlösen, (2) in das prozessbezogene Kompetenzfeld, wobei hier das Projektmanagement im Vordergrund steht, und (3) in das Kompetenzfeld Arbeitstechnik und Sprache. Bei der Beurteilung von Präsentation und Diskussion der Arbeit spielen persönliche und soziale Kompetenzen eine Rolle (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015b).

Abschlussprüfungen an berufsbildenden mittleren Schulen

Auch die Abschlussprüfungen an berufsbildenden mittleren Schulen bauen auf drei Säulen auf: einer praktischen Abschlussarbeit mit anschließender Präsentation und Diskussion, den Klausurarbeiten und den mündlichen Prüfungen. Auch diese Prüfungen basieren auf den im Lehrplan definierten Kompetenzen. Die Prüfungsaufgaben selbst sind ebenfalls kompetenzorientiert. Die Gestaltung der Prüfung soll einen positiven Einfluss auf den Unterricht haben, indem die kompetenzorientierte Gestaltung der Prüfungsaufgaben einen kompetenzorientierten Unterricht als Vorbereitung auf die Prüfung erfordert. Die im Abschlussarbeitsprozess aufgebauten Kompetenzen stellen eine wesentliche Erweiterung zur beruflichen Gesamtqualifikation dar – der konkrete Berufsfeldbezug sowie die Auseinandersetzung mit einem fachpraktisch-orientierten Thema können für den Start in die berufliche Laufbahn genutzt werden (BMBWF, 2018).

4.3 Rückblick: Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) und Qualitäts-Initiative Berufsbildung (QIBB)

Mit Jänner 2021 wurden SQA und QIBB abgelöst und damit in ein gemeinsames System überführt: das Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS). Rückblickend wird an dieser Stelle auf die Stellung von Kompetenzen im Rahmen von SQA und QIBB eingegangen.

Die Initiative SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) ging vom Bildungsministerium aus und verfolgte das Ziel der pädagogischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. SQA war zum einen eine grundlegende Haltung, vor allem zum Lernen und Lehren, bot aber auch diverse Tools zur Anwendung in den Schulen, z.B. für die Planung und Überprüfung von Maßnahmen (Petrovic & Svecnik, 2019). In den Ausführungen zu den

Qualitätsbereichen der „Landkarte Unterrichts- und Schulqualität“ (Altrichter, Helm & Kanape-Willingshofer, 2012), der wissenschaftlichen Basis von SQA, wurde der Stellenwert von Kompetenzen deutlich. Die Kompetenzen der Lernenden wurden im ersten Qualitätsbereich „Lernerfahrungen und Lernergebnisse“ an erster Stelle genannt und konkretisiert: „Die Qualität von Lernerfahrungen und Ergebnissen schulischer Tätigkeit zeigt sich ... 1) an den Kompetenzen der Schüler/innen“ (ebd., S. 5). Konkretisiert wurden darauffolgend beispielsweise der Erwerb von fachlichen Kompetenzen sowie persönlichen Kompetenzen, darüber hinaus aber auch die Chancengerechtigkeit beim Kompetenzerwerb.

Im Hinblick auf die Lehrenden wurden im fünften Qualitätsbereich „Professionalität und Personalentwicklung“ zwei Seiten der Kompetenzorientierung betont. Zum einen im konkreten Unterrichtsgeschehen in Form von „Reflexion und Weiterentwicklung von Unterricht und Schule (z. B. [...] Auswertung von Ergebnissen der Kompetenzmessung für die Unterrichtsentwicklung) wird große Bedeutung beigemessen“ (ebd., S. 7). Zum anderen wurden auch die Anerkennung und die Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzentwicklung der Lehrenden selbst ausgeführt. Entsprechend war die erste Rahmenzielvorgabe bei der Implementierung von SQA 2013 die „Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens an allgemeinbildenden Schulen in Richtung Individualisierung und Kompetenzorientierung“ (BMUKK, 2013).

Die Qualitäts-Initiative Berufsbildung (QIBB) wurde 2004 im Rahmen der gesamteuropäischen Qualitätsprozesse in Österreich implementiert. Ein Teil von QIBB ist auch die Erarbeitung von Bildungsstandards und deren Aufbereitung für die Nutzung in der beruflichen Praxis. In Bezug auf die Nutzung von Kompetenzen in der beruflichen Praxis ist es eine wichtige Funktion der Bildungsstandards, zu dem Erwerb nachhaltig verfügbarer Kompetenzen über die Schulzeit hinaus beizutragen (BMUKK, 2012). Die Bildungsstandards bestehen aus den üblichen Elementen: Kompetenzmodelle (mit Inhalts- und Handlungsebene) und Deskriptoren sowie Unterrichtsbeispielen (BMUKK, 2009). Die Unterrichtsbeispiele sind an dieser Stelle besonders hervorzuheben, da einige umfassend evaluiert wurden, indem Lehrende und Lernende ihre Einschätzungen zu verschiedenen Qualitätsmerkmalen abgeben konnten. Die Beispiele stehen frei zugänglich online für den Einsatz im kompetenzorientierten Unterricht bereit (www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at).

Weiterführende Projekte

Die Strukturen und Prozesse von SQA nutzend, wurde 2017 das Projekt „Grundkompetenzen absichern“ implementiert, welches sich in erster Linie an Schulen richtete, an denen 20 % der Lernenden die Bildungsstandards nicht erreichten. Als Ziel des Projekts wurden mittel- und langfristige Entwicklungsanstöße genannt (BMBWF, 2017). Der Schulleitung kam für die Erreichung dieses Ziels eine besondere Bedeutung zu: In der Evaluation des Projekts zeigte sich ein Zusammenhang zwischen der positiven Einschätzung der Schul-

leitung zu dem Projekt mit einer ebensolchen des Kollegiums (Hofmann & Carmignola, 2019). Ein weiteres relevantes Projekt zur Förderung der Kompetenzorientierung speziell in den MINT-Fächern und Deutsch ist „Innovationen Machen Schulen Top“ (IMST), das ursprünglich 1998 als Analyseprojekt eingeführt wurde und sich dann vom Entwicklungsprojekt zum langfristig etablierten Unterstützungssystem für Schulen entwickelt hat (<https://www.imst.ac.at>).

4.4 Aktuelle Reform: Qualitätsmanagementsystem für Schulen

Die vorab beschriebenen Qualitätsmanagementsysteme für die Allgemeinbildung (SQA) und für die Berufsbildung (QIBB) werden seit Anfang 2021 (basierend auf dem Bildungsreformgesetz 2017) in ein gemeinsames System überführt: das Qualitätsmanagementsystem für Schulen, kurz QMS. Als zentrales Ziel wird Folgendes definiert: „QMS hat die systematische Gestaltung und Organisation der Qualitätsentwicklung und -sicherung an einer Schule zum Ziel. Es soll sicherstellen, dass sich Schulen als lernende Organisationen verstehen und kontinuierlich weiterentwickeln“ (www.qms.at).

Die inhaltliche Basis des neuen QMS bildet der Qualitätsrahmen für Schulen. In zwei der fünf Qualitätsdimensionen stellen Kompetenzorientierung und Kompetenzen wichtige Aspekte dar. In der Qualitätsdimension „Lernen und Lehren“ wird im Qualitätsbereich „Lern- und Lehrprozesse gestalten“ in den Qualitätskriterien „Individualisierung und Kompetenzorientierung“ definiert, welche Kriterien seitens der Lehrenden und der Schulleitung erfüllt sein müssen, um Prozesse möglichst förderlich zu gestalten. Außerdem finden sich verschiedene Anknüpfungspunkte zur Kompetenzorientierung unter dem Qualitätskriterium „Unterricht gestalten und Lernen initiieren“ (ebenso unter dem Qualitätsbereich „Lern- und Lehrprozesse gestalten“), z. B. die Ausrichtung von Lern- und Lehrprozessen an didaktischen und fachdidaktischen Konzepten im Hinblick auf die zu erzielenden Ergebnisse oder die Schaffung von Voraussetzungen von kognitiver Aktivierung im Unterricht. In der Dimension „Ergebnisse und Wirkungen“ wird im Bereich „Erworbene Kompetenzen“ der Fokus auf den Outcome gelegt. Hier wird ausdifferenziert, welche Art von Kompetenzen die Lernenden am Ende ihrer Schullaufbahn erreicht haben sollen, wobei hier die gesamte Bandbreite von fachlichen, überfachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen abgedeckt wird (www.qms.at/qualitaetsrahmen).

Ein zentrales Element des QMS ist die Nutzung von Evidenzen durch die Schulleitung und die Lehrenden für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht. Es zielt aber auch auf die dahinterliegenden Haltungen und Einstellungen zum Thema Qualität und Entwicklung ab. Auf der konkreten Umsetzungsebene werden sowohl schulspezifische Anliegen als auch vorgegebene Reformprojekte berücksichtigt und für deren Verwirklichung verschiedene Instrumente zur Verfügung gestellt (Details zum QMS-Modell siehe www.qms.at/ueber-qms/qms-modell-und-instrumente). Im Folgenden soll beispielhaft

aufgezeigt werden, inwiefern in verschiedenen Elementen des QMS-Modells mögliche Bezüge zur Kompetenzorientierung hergestellt oder Instrumente für deren Förderung oder Überprüfung genutzt werden könnten.

In Bezug auf Ziele und Werte könnten Lehrende individuell oder im Team ihre Haltung gegenüber Kompetenzorientierung reflektieren. Die Bedeutung der Haltung wurde bereits am Ende des Kapitels zu kompetenzorientiertem Unterrichten herausgestellt. Hier wurde auch die Haltung der Schulleitung betont. Auch der Schulleitung und entsprechend den am Qualitätsmanagement beteiligten Lehrenden bietet das QMS verschiedene Möglichkeiten, Kompetenzorientierung einzubringen, beispielweise über konkret definierte Ziele im Schulentwicklungsplan oder in den pädagogischen Leitvorstellungen, z. B. indem hier die Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen aufgenommen wird.

Auf Unterrichtsebene könnten Unterrichtsentwicklungsprojekte mit Fokus auf Kompetenzorientierung durchgeführt werden und/oder entsprechende Fortbildungsangebote seitens der Lehrenden in Anspruch genommen werden, um sich selbst notwendige Kompetenzen im Hinblick auf kompetenzorientiertes Unterrichten zu erschließen oder diese zu vertiefen. Auf Prozessebene kann Kompetenzorientierung in die Planung und Umsetzung von Unterricht einfließen. Im Rahmen des QMS unterstützt „IQES online“ Lehrende auf dieser Ebene. Die IQES-Plattform bietet ausführliche Informationen und eine Bandbreite an Methoden und Instrumenten, u. a. auch mit Bezug zu Kompetenzen und Kompetenzorientierung (www.iqesonline.net/iqes-netzwerk/iqes-oesterreich).

Im Hinblick auf Ergebnisse und Wirkungen stehen verschiedene Datenquellen für Lehrende zur Verfügung, um den Unterricht (auch vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung) zu reflektieren. Zum einen zählen hierzu Daten aus dem Bildungsmonitoring (auf Klassenebene Ergebnisse der iKM^{PLUS} oder der SRDP). Zum anderen werden Daten im Zuge der internen Schulevaluation auf Klassenebene und/oder Schulebene generiert (Daten auf Schulebene könnten auch im Zuge einer externen Schulevaluation zur Verfügung gestellt werden, diese wird in Österreich allerdings nicht flächendeckend durchgeführt werden). Für die interne Evaluation stellt die IQES-Plattform (siehe oben) eine große Bandbreite an qualitativen und quantitativen Instrumenten zur Verfügung. Außerdem stellen Feedbacks (z. B. von Lernenden oder anderen Lehrenden) eine Möglichkeit dar, den eigenen Unterricht vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung zu reflektieren.

Diese potenziellen Verbindungen von Kompetenzorientierung und QMS stellen lediglich beispielhafte Möglichkeiten dar und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

5 Empirische Anhaltspunkte zur Kompetenzorientierung in der Praxis

Inwiefern die Implementierung von kompetenzorientiertem Unterricht erfolgt ist, wurde in seiner Gesamtheit bis heute nur wenig empirisch untersucht (Helmke, 2010). Es gibt vereinzelt Fragebogenuntersuchungen zur Implementierung spezifischer bildungspolitischer Reformmaßnahmen wie z. B. der Einführung von Bildungsstandards. Deren Befunde blieben in Bezug auf den Erfolg der Implementierung von kompetenzorientiertem Unterricht und Bildungsstandards uneindeutig (Altrichter & Gamsjäger, 2018). Ein Grund für das Fehlen aussagekräftiger Ergebnisse könnte Altrichter und Gamsjäger (2018) zufolge eine zu vereinfachte Sicht auf die verschiedenen Reformmaßnahmen sein, die schul- bzw. systeminterne Prozesse und Wirkungen außer Acht lassen. So verwies bereits Drieschner (2009) darauf, dass durch die von Leistungsmessungen verursachte Reduktion von kompetenzorientiertem Unterricht auf die Outcome-Orientierung allein nicht ausreichend ist, um Aussagen darüber treffen zu können, inwiefern die Implementierung von kompetenzorientiertem Unterricht bereits erfolgt ist bzw. in welcher Qualität kompetenzorientiert unterrichtet wird. Leistungsmessungen müssen um die Evaluation von Planungs- und Prozessmerkmalen kompetenzorientierten, guten Unterrichts erweitert werden (Drieschner, 2009).

Lenski et al. (2015) stellen außerdem fest, dass „[...] die Betrachtung der Kompetenzorientierung sowohl aus Lehrkraft- als auch aus Schülerinnen- und Schülerperspektive sowie die Untersuchung des Zusammenhangs der Kompetenzorientierung mit der Schülerleistung als einem wesentlichen Kriterium für Unterrichtserfolg [...] noch nicht erfolgt [ist]“ (Lenski et al. 2015, S. 717).

Eine grundlegende Problematik in Bezug auf die Untersuchung von kompetenzorientiertem Unterricht ist einerseits die definitorische Uneindeutigkeit im Hinblick auf Kompetenzorientierung. Studien zu kompetenzorientiertem Unterricht zu vergleichen und eindeutige Schlüsse daraus zu ziehen, ist nur schwer möglich, da unterschiedliche Konstrukte bzw. Schwerpunkte von Konstrukten gemessen wurden. Auch konnte die Wirkung von kompetenzorientiertem Unterricht per se auf die Leistungen von Lernenden noch nicht gezeigt werden (vgl. dazu Lenski et al., 2015; Pöhlmann et al., 2014). Andererseits wird die Problematik in der Untersuchung von kompetenzorientiertem Unterricht dadurch bedingt, dass kompetenzorientierter Unterricht in enger Verbindung zu den Qualitätsmerkmalen von Unterricht – den Sicht- und Tiefenstrukturen bzw. den drei Basisdimensionen guten Unterrichts – steht. „Betrachtet man die Merkmale von Unterrichtsqualität, [...] so wird deutlich, dass viele Voraussetzungen zum Kompetenzerwerb erfüllt sind, wenn die beschriebenen Basisdimensionen von Unterricht umgesetzt werden“ (Drechsel & Schindler, 2019, S. 369). Die Komplexität der Basisstrukturen, die empirisch ebenfalls noch nicht gänzlich durchdrungen sind (Kunter & Ewald, 2016), erschwert zusätzlich die Erfassung von kompetenzorientiertem Unterricht in seiner Gesamtheit.

Durch die Bedeutung der Qualitätsmerkmale guten Unterrichts für das Gelingen von kompetenzorientiertem Unterricht scheint es angebracht, die empirischen Befunde dazu an dieser Stelle näher zu beleuchten. Tabelle 3 fasst die drei Basisdimensionen guten Unterrichts noch einmal kurz zusammen.

Tab. 3: Die drei Basisdimensionen guten Unterrichts (in Anlehnung an Grünkorn & Klieme, 2020)

Klassenführung	Diese Dimension beinhaltet die effiziente Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit im Unterricht. Der Fokus soll auf der aktiven Lehr- und Lernzeit liegen. Dazu beitragen können klare Regeln, Routinen, Rituale, aber auch ein präventiver oder rechtzeitiger Umgang mit Störungen.
Konstruktive Unterstützung	Die Unterstützung kann auf emotionaler sowie auch auf inhaltlicher Ebene verortet werden. Die emotionale Komponente betrifft das Potenzial zur Lernförderlichkeit von positiven Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden. Inhaltlich ist Unterstützung vor allem dann konstruktiv, wenn sie den Bedürfnissen der Lernenden (individuell) entspricht.
Kognitive Aktivierung	Kognitiv aktivierend ist Unterricht am ehesten dann, wenn er auf tief-ergreifendes Verstehen und weiterführendes Schlussfolgern seitens der Lernenden ausgerichtet ist. Förderlich sind in diesem Kontext die Konfrontationen mit herausfordernden Aufgaben oder diskursiven Auseinandersetzungen, die gegebenenfalls auch kognitive Konflikte auslösen können und dürfen. Hilfreich sind dabei auch Anknüpfungsmöglichkeiten an das Vorwissen sowie die Erfahrungswelt der Lernenden.

Auf Basis der Befunde der TIMSS-Video-Studie (Klieme et al., 2001) wurde ein Modell zur intendierten Wirkung der drei Basisdimensionen guten Unterrichts auf die Leistung und Motivation der Lernenden entwickelt. Das Modell zeigt, dass ...

- die Dimension der kognitiven Aktivierung auf die Verarbeitungstiefe wirkt und somit die Leistung der Lernenden beeinflusst.
- die Dimension der Klassenführung sowohl Einfluss auf die Verarbeitungstiefe als auch auf die aktive Lernzeit hat. Somit beeinflusst die Klassenführung ebenfalls die Leistungen der Lernenden.
- die Klassenführung zusätzlich Einfluss auf das Autonomieerleben der Lernenden hat und daher zusätzlich auf die Motivation der Lernenden wirkt, die wiederum die Leistung beeinflusst.
- die Dimension der konstruktiven Unterstützung auf das Autonomieerleben sowie das Erleben von Selbstbestimmung der Lernenden wirkt und somit die Motivation und in weiterer Folge die Leistung beeinflusst.

Ähnliche Ergebnisse finden sich bei Kunter et al. (2013) und Fauth et al. (2019). Grundsätzlich kann von einer ausführlichen Studienlage zu den „drei Basisdimensionen guten

Unterrichts“ gesprochen werden, z. B. zur Klassenführung (u. a. Ehren & Scheerens, 2015; Kunter & Voss, 2011), zur konstruktiven Unterstützung (u. a. Sliwka, Klopsch & Dumont, 2019; Kunter & Trautwein, 2013;) oder zur kognitiven Aktivierung (u. a. Fauth & Leuders, 2018; Lotz, 2016). Daher werden im Rahmen dieses Beitrags nur einige exemplarische Befunde zu den drei Basisdimensionen herausgegriffen.

Im Rahmen der im deutschen Sprachraum bekannten COACTIV-Studie (Kunter et al., 2011) wurden die drei Basisdimensionen von gutem Unterricht ebenfalls untersucht. Die COACTIV-Studie untersuchte den Effekt der drei Basisdimensionen auf den Lernerfolg und auch auf die Motivation. Auch in dieser Studie konnte gezeigt werden, dass die Qualität der Klassenführung sowie die kognitive Aktivierung sowohl Einfluss auf den Lernfortschritt als auch auf die Motivation der Lernenden haben (Baumert et al., 2010; Kunter et al., 2013; Nitz, et al., 2014). In Bezug auf die Dimension der Klassenführung konnte für den Teilaspekt des „Time on task“, also die Quantität der aktiven, fokussierten Lernzeit, gezeigt werden, dass dieser der stärkste Prädiktor für Lernzuwachs ist (Seidel & Shavelson, 2007). Die konstruktive Unterstützung scheint hingegen hauptsächlich die motivationalen Aspekte des Lernens, wie Freude am Fach, zu beeinflussen (Kunter et al., 2013). Decristan et al. (2017) konnten in der IGEL-Studie zeigen, dass sich die konstruktive Unterstützung gemeinsam mit der kognitiven Aktivierung in heterogenen Klassen vor allem auf weniger leistungsstarke Kinder positiv auswirkte. Ähnliche Ergebnisse konnten Seiz et al. (2016) für Jugendliche mit Migrationshintergrund in Mathematik zeigen. Diese Lernendengruppe profitierte positiv von guter Klassenführung und konstruktiver Unterstützung (Seiz et al., 2016). Diese neueren Ergebnisse untermauern den Befund der Videostudie von Helmke (1988), dass vor allem benachteiligte Lernende von „[...] hoch strukturiertem Unterricht mit effizienter Klassenführung besonders profitieren [...]“ (Klieme, 2020, S. 129). Der Befund gilt als robust und weithin akzeptiert (Klieme, 2020). In einer weiteren Videostudie untersuchten Praetorius et al. (2014) mithilfe von Unterrichtsbeobachtungen, wie stabil sich die Dimensionen bei den Lehrenden zeigen. Dabei zeigten sich Klassenführung und die konstruktive Unterstützung als konsistent, wohingegen die kognitive Aktivierung häufig variabel war, d. h., Lehrpersonen, die in einer Unterrichtsstunde kognitiv aktivierenden Unterricht erfolgreich umgesetzt haben, konnten dies in anderen Unterrichtsstunden nicht unbedingt wiederholen.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die meisten Studien zu den drei Basisdimensionen auf den Mathematikunterricht fokussieren bzw. bis dato nur eine ausgewählte Anzahl an Unterrichtsfächern (darunter neben Mathematik der Deutschanfängsunterricht, der Grammatikunterricht, Physik, Sachkunde und Religion; vgl. Kunter & Ewald, 2016, S. 18) in den Blick nahmen, wodurch noch wenig über fächerübergreifende bzw. fächerspezifische Aspekte der drei Basisdimensionen bekannt ist (Kunter & Ewald, 2016). Ein weiterer blinder Fleck in der empirischen Erforschung der drei Basisdimensionen guten Unterrichts stellt auch das „Distance Learning“ dar, wie es im Schuljahr 2019/2020 oder 2020/2021 aufgrund der Coronavirus-Pandemie plötzlich notwendig wurde. So postuliert Klieme

(2020), dass die drei Basisdimensionen auch im Rahmen des Distance Learnings Gültigkeit haben und Umsetzung finden müssen. Forschung zu den drei Basisdimensionen guten Unterrichts im Kontext des Distance Learnings ist jedoch noch ausständig.

Einen ersten Versuch, Kompetenzorientierung aus Sicht der Lernenden zu untersuchen und mit Schülerleistungen in Verbindung zu bringen, unternahmen Schreiner et al. (2019). Schreiner et al. (2019) beschränken sich dabei auf die Aspekte Aktivierung, Begleitung und Reflexion, wie sie im Rahmen der Fragebögen für Lernende zur Bildungsstandardüberprüfung zwischen 2012 und 2016 erhoben wurden. Die Analysen zeigen, dass es substantielle Unterschiede zwischen Lernenden der AHS und Lernenden der APS gibt. Während für die AHS gilt, dass mit zunehmender Leistungsstärke auch der Unterricht kognitiv aktivierender, strukturierter und unterstützender wahrgenommen wird, so zeigt sich bei Lernenden der APS das Gegenteil: hier nehmen Lernende mit schwächeren Leistungen den Unterricht kognitiv aktivierender, strukturierter und unterstützender wahr. Eine eindeutige Erklärung für diese Beobachtung lässt sich nicht finden. Stattdessen lassen sich davon unterschiedliche Wirkrichtungen ableiten, die zum Teil in der unterschiedlichen Sozialisation von APS- und AHS-Lehrkräften begründet zu sein scheinen. So können gute Schülerleistungen das Ergebnis guten Unterrichts sein. Aber qualitativer Unterricht kann auch die Reaktion auf Lernschwierigkeiten sein. Weiters ist die Wahrnehmung von Unterricht beeinflusst vom individuellen Kompetenzniveau der Lernenden, wobei die Schulart zu bestimmen scheint, wie an den fachlichen Unterricht herangegangen wird und somit zusätzlich beeinflusst, ob er als überfordernd oder fördernd wahrgenommen wird (Schreiner et al., 2019). Diese Studie kann bereits als ein Indiz für die – in Abschnitt 3 bereits zur Diskussion gestellte – Komplexität und Vielschichtigkeit eines kompetenzorientierten Unterrichts gewertet werden, die es erschweren, kompetenzorientierten Unterricht in seiner Gesamtheit zu erfassen (Altrichter & Gamsjäger, 2018). Diese Gesamtheit könnte, als ein möglicher Zugang, theoretisch fundiert auf Basis der weiter oben aufgelisteten Prinzipien eines kompetenzorientierten Unterrichts konkretisiert werden (siehe Tabelle 1).

Eine wichtige Quelle in Bezug auf empirische Befunde zur Implementierung von Aspekten kompetenzorientierten Unterrichts stellt die Teaching and Learning International Survey (TALIS) der OECD dar. TALIS 2018 erhebt in Bezug auf unterrichtliche Praxis Informationen zu den Aspekten von kognitiver Aktivierung, Strukturiertheit und Transparenz sowie Klassenführung. Die Ergebnisse zeigen für Österreich, dass nur knapp $\frac{3}{4}$ der befragten Lehrpersonen Lern- und Unterrichtsziele transparent machen. Nur 60 % der befragten Lehrpersonen setzen häufig bzw. immer am Beginn des Unterrichts Ziele (Schmich & Itzlinger-Bruneforth, 2018). Nach einem Jahrzehnt der Etablierung der Bildungsstandards und der Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne wäre hier zu erwarten, dass alle Personen Lehr- und Lernziele am Beginn des Unterrichts häufig bzw. immer transparent machen. Besonders auch, weil Transparenz und Strukturiertheit zu den Grundprinzipien kompetenzorientierten Unterrichts gezählt werden. Wenig nachvollziehbar bleibt auch,

wieso gerade Berufseinsteiger/innen dieses Prinzip signifikant weniger häufig einsetzen als Lehrpersonen mit mehr Unterrichtserfahrung (Schmich & Itzlinger-Bruneforth, 2018), wo doch im Lehramtsstudium sowie in den Hospitationen in den ersten Dienstjahren durch die Schulleitung oftmals kompetenzorientierte Unterrichtsplanungen als Grundlage von Vor- und Nachbesprechung des Unterrichts erstellt werden (Arnold, 2015).

Bemerkenswert zeigt sich an den Ergebnissen der TALIS-Studie von 2018 auch der Zusammenhang mit dem Prinzip der kognitiven Aktivierung. Kognitive Aktivierung ist nicht nur ein wesentliches Merkmal in Zusammenhang mit kompetenzorientiertem Unterricht, sondern ein wesentliches Qualitätsmerkmal von gutem Unterricht. Dennoch zeigt sich in TALIS 2018, dass die kognitive Aktivierung nur von 34% der befragten Lehrpersonen häufig oder immer im Unterricht eingesetzt wird. Ein Grund könnte darin liegen, dass die Anforderungen an die Implementierung von kognitiver Aktivierung im Unterricht sehr fachspezifisch und zusätzlich sehr komplex sind, da hier auch die Aufgabenkultur eine wesentliche Rolle spielt (Baumert et al., 2010). Im Bereich der kognitiven Aktivierung zeigen sich auch kaum Unterschiede zwischen erfahrenen und weniger erfahrenen Lehrpersonen. Dies ist auffällig, da angenommen werden sollte, dass zehn Jahre nach der Implementierung der Bildungsstandards die Elemente der Kompetenzorientierung, wie kognitive Aktivierung, zumindest Eingang in die Ausbildung von Lehrpersonen gefunden haben sollten und somit vonseiten jüngerer Lehrpersonen ein häufigerer Einsatz kognitiv aktivierender Aufgabenstellungen im Unterricht zu erwarten wäre. Auch sollten hier die Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrende dahingehend näher evaluiert werden.

Die Ergebnisse hinsichtlich der fehlenden kognitiven Aktivierung im Unterricht zeigen sich nicht nur in Österreich, sondern wurden auch in einer die TALIS-Studie begleitenden Videostudie (beispielhaft für Mathematikunterricht) für Deutschland bestätigt. Gleichzeitig geben die Befunde der Studie Hinweise darauf, dass die kognitive Aktivierung als Unterrichtsmerkmal am ehesten förderlich hinsichtlich der Leistung und fachlichen Verständnisses ist (Grünkorn, Klieme, Praetorius & Schreyer, 2020).

Weitere Studien nehmen die von Weinert (2000) beschriebenen, für die Implementierung kompetenzorientierten Unterrichts notwendigen Kompetenzen von Lehrenden (Fachkompetenz, diagnostische Kompetenz, didaktische Kompetenz, Klassenführungs-kompetenz) in den Blick. So untersuchten Baumert et al. (2010) in der COACTIV-Studie (verknüpft mit PISA bzw. ergänzend dazu konzipiert) das fachdidaktische Wissen sowie das Fachwissen von Mathematiklehrkräften (Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Kraus & Neubrand, 2011), wobei der Fokus der Studie auf der Untersuchung von Unterrichtsqualität lag. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Lehrpersonen, die über ein hohes Maß an fachdidaktischem Wissen verfügen, ihren Unterricht kognitiv aktivierender gestalten und Lernende besser unterstützen, was in weiterer Folge zu besseren Lernergebnissen führt (Baumert et al., 2010).

In einer Nachfolgestudie zu COACTIV, der FALKO-Studie, wurde noch ein wichtiger zusätzlicher Schritt gemacht: Die Ausdifferenzierung der Kompetenz von Lehrkräften nach Fächern in Bezug auf Fachwissen und fachdidaktischem Wissen sowie ergänzend die fachübergreifende pädagogische Kompetenz (Krauss, Lindl, Schilcher & Tepner, 2017). Die Relevanz dieser differenzierten Auseinandersetzung ergibt sich aus dem Stellenwert des fachdidaktischen Wissens für den Leistungszuwachs der Lernenden, wobei dazwischen die fachinhaltliche kognitive Aktivierung liegt, die diesen Zusammenhang mediiert. Zusätzlich wirkt sich das fachdidaktische Wissen (hier über den Weg der daraus folgenden konstruktiven Lernunterstützung) positiv auf die Lernfreude der Lernenden aus (Kunter et al., 2013).

Vereinzelt finden sich auch Studien, die Kompetenzorientierung im Kontext bestimmter Fächer in den Blick nehmen. Eine solche Untersuchung zur Kompetenzorientierung im Englischunterricht wurde an der pädagogischen Hochschule Niederösterreich durchgeführt (Mewald, 2018). Mewald (2018) untersucht im Mixed-Methods-Design (Befragung, Beobachtung, Dokumentanalyse) die Überprüfung der Bildungsstandards und deren Einfluss auf den Englischunterricht zwischen 2009 und 2014. Ihre Ergebnisse zeigen, dass sich trotz Verordnung und Einführung einer Überprüfung am Unterricht kaum etwas geändert hat. Dieses Ergebnis ist besonders interessant vor dem Hintergrund, dass im Kontext des Fremdsprachenunterrichts durch den seit den 1970er Jahren verbreiteten Ansatz des kommunikativen Sprachunterrichts und den 2010 veröffentlichten gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen die Kompetenzorientierung Einzug in den Fremdsprachenunterricht gehalten haben sollte. Die Studie zeigt keine eindeutigen Ergebnisse. Ein Erklärungsansatz der Autorin liegt darin, dass es sich bei den Bildungsstandards und deren Überprüfung um eine Low-Stakes-Maßnahme handelt. Mewald (2018) berichtet auch, dass es bis 2014 Wissenslücken bei Lehrenden und Schulleitungen gab, worin ebenfalls ein Grund zu sehen sei, warum es zu keinem positiven Einfluss kam. Mewald (2018) plädiert für mehr Transparenz, besseres Unterstützungsmaterial und entsprechende Fortbildungsprogramme, um Zielsetzungen von solchen bildungspolitischen Initiativen wirklich zu verstehen und das entsprechende fachliche und fachdidaktische Wissen aufzubauen, das zu einem positiven Einfluss auf den Unterricht verhilft. Weitere Untersuchungen in Bezug auf die verschiedenen Fächer wären wünschenswert, um mehr darüber zu erfahren, ob die Situation in den beiden anderen in den Bildungsstandards überprüften Fächern (Deutsch, Mathematik) ähnlich gelagert ist.

Weitere zentrale Aspekte im Kontext kompetenzorientierten Unterrichts sind die evidenzbasierte bzw. datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung und die Ausrichtung von Unterricht an den Bildungsstandards. Jedoch zeigt sich in den Studien zu europäischen Inspektionsmodellen (Ehren et al., 2015), dass sich viele Lehrkräfte nicht dazu veranlasst fühlten, Bildungsstandards für die Unterrichtsplanung zu verwenden (Ehren et al., 2015; Freudenthaler & Specht 2005, 2006; vgl. auch Asbrand, Heller & Zeitler, 2012). Ähnlich verhielt es sich in Bezug auf die „Stimulierung durch Datenfeedback“ (Ehren

et al., 2015). Untersuchungen unter den „low stake“-Bedingungen österreichischer und deutscher Schulsysteme zeigten häufig, dass Datenfeedback wenig Aktivitäten in der Unterrichts- und Schulentwicklung ausgelöst hat (Grabensberger et al., 2008; Maier & Kuper, 2012; Altrichter, Moosbrugger & Zuber, 2016).

6 Zusammenfassung und Ausblick

Die in diesem Beitrag skizzierten Maßnahmen zur Implementierung von Kompetenzorientierung fokussieren sehr stark auf die Ergebnisse von Lernen **und** Lehren. Helmke (2015) und auch Weinert (2000) heben jedoch hervor, dass Produkt und Prozess relevant sind. Die Betrachtung der Prozesse, die zu diesen Produkten führen, erfolgte zum Teil mithilfe von SQA und QIBB und seit 2021 auf Basis des QMS (Qualitätsmanagementsystem für Schulen). Für die Betrachtung dieser Prozesse stehen den Schulen nun verschiedene Daten zur Verfügung, die aus der internen Evaluation der Schulen (gegebenenfalls auch der externen Schulevaluation) sowie zukünftig der iKM^{PLUS} (vorher der Bildungsstandardüberprüfungen) resultieren.

Diese Daten bieten eine Grundlage für evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die verschiedenen Evidenzen, die aus den Daten abgeleitet werden können, tragen dazu bei, Probleme und deren Ursachen zu ermitteln und entsprechende Maßnahmen zu setzen, die ihrerseits überprüft werden können. Die Evidenzorientierung unterstützt somit die Entscheidungsfindung für angemessene Schritte in der Schul- und Unterrichtsentwicklung (Schratz et al., 2019). In Anlehnung an die vorherige punktuelle Nutzung der freiwilligen informellen Kompetenzmessung (IKM, siehe dazu Wiesner et al. 2018), können nun auch die Daten aus der iKM^{PLUS} flächendeckend für die Qualitätsentwicklung im Unterricht herangezogen werden. Die Daten aus der internen Evaluation können je nach Bedarf auf Schul- und/oder Unterrichtsebene genutzt werden, da die IQES-Plattform Österreich Instrumente für alle Dimensionen des neuen Qualitätsrahmens für Schulen bereitstellt.

Die angemessene Nutzung von Daten ist in der Regel ein mittel- bis langfristiger Prozess, in welchem sich die Herangehensweise an Entscheidungsfindungen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung von traditionsgeleitet hin zu evidenzgeleitet wandeln kann (van Ackeren et al., 2013). Dies ist allerdings voraussetzungsvoll. Neben der Notwendigkeit grundlegender statistischer Kompetenzen spielt beispielweise auch die Akzeptanz gegenüber datenbasierter Entwicklungsarbeit der verschiedenen beteiligten Personengruppen eine Rolle. Hervorzuheben ist hier die Akzeptanz der Schulleitung, da diese sich auf die Haltung zur Datennutzung der Lehrenden an der Schule auswirkt (Ercan et al., 2021; Muslic, 2020). Die Akzeptanz ist wiederum abhängig von der wahrgenommenen Funktion der Evidenzen: Die Akzeptanz ist höher, wenn die Erhebung, Auswertung und Arbeit mit Daten als Unterstützung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung wahrgenommen wird.

Eine (vermutete) Kontrollfunktion sorgt hingegen für Ablehnung. Eine weitere Herausforderung stellen die Interpretation und Rekontextualisierung der Daten dar. Die Evidenzen müssen wieder in die Praxis rückübersetzt werden, was gewisse Anforderungen an die Lehrenden und Schulleitungen stellt (Demski, 2019).

Brown, Schildkamp & Hubers (2017) betrachten Datennutzung in Schulen vor dem Hintergrund ihres Konzepts „Evidence informed School and Teacher Improvement“ besonders dann als wertvoll, wenn die evidenzbasierte Entscheidungsfindung in den Schulen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Erfahrungswissen verknüpft wird. Die Auswirkungen auf die Outcomes der Lernenden erfolgt dabei indirekt über die Stärkung der Schule als lernende Organisation sowie der Lehrenden in ihrer Profession. Evidenzen werden von Schulen bisher wenig genutzt. Durch entsprechende Kommunikation und Unterstützung kann jedoch dazu beigetragen werden, die Akzeptanz und damit den Anteil der Nutzung zu erhöhen (Kemethofer & Wiesner, 2019). Vor dem Hintergrund des kompetenzorientierten Unterrichts liegt hier noch Potenzial im Hinblick auf die Unterrichtsentwicklung.

Ferner fehlen aktuell entsprechende empirische Befunde dahingehend, wie kompetenzorientierter Unterricht aussieht bzw. wie kompetenzorientierter Unterricht gelingt. Die Analyse von Altrichter und Gamsjäger (2018) zeigt, dass der Zusammenhang der Tiefendimensionen des Unterrichts nicht angemessen modelliert und untersucht wurde; andere und weitere wichtige Akteure – die vor allem für die Haltung notwendig sind – wie Schulleitung, Lernende und Erziehungsberechtigte wurden kaum berücksichtigt. Das, obwohl die gesetzlichen Grundlagen auch dazu aufrufen, auf Basis der Ergebnisse aus Bildungsstandardüberprüfungen Schul- und Unterrichtsentwicklung zu betreiben. Hinzu kommt, dass die Implementierung von kompetenzorientiertem Unterricht, stimuliert durch Daten, kein individueller Prozess ist, sondern ein gemeinschaftlicher – nämlich jener der Expertenorganisation Schule, die im Kontext des Paradigmenwechsels hin von Input zu Outcome zur lernenden Organisation wird.

Unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstands in Österreich und im deutschsprachigen Raum scheint es sinnvoll, folgenden Fragestellungen nachzugehen, um mehr über die Implementierung und Nachhaltigkeit von kompetenzorientiertem Unterricht zu erfahren:

- **Kompetenzen und Haltungen von Lehrkräften untersuchen (in direkter Verbindung mit Maßnahmen der Professionalisierung):**
 - Wie kann man Haltung zur Kompetenzorientierung operationalisieren?
 - Welche Haltungen zur Kompetenzorientierung zeigen sich bei Lehrenden und Schulleitungen?
 - Welchen Zusammenhang gibt es zwischen den Haltungen von Schulleitungen und den Haltungen von Lehrenden?

- Wie stehen Haltungen zur Kompetenzorientierung im Zusammenhang mit den Leistungen bzw. Interessen von Lernenden?
 - Wie ist die Kultur der Kompetenzorientierung an Schulen ausgeprägt? (Kompetenzorientierung als Haltung auf der Mesoebene)
 - Was verstehen Lehrende und Lernende unter kompetenzorientiertem Unterricht?
 - Wie wird die (geteilte) Verantwortung für überfachliche Kompetenzen (z. B. soziale oder personale Kompetenzen) wahrgenommen?
 - Welche Professionalisierungskonzepte zur Entwicklung der Kompetenz von Lehrenden gibt es und wie wirken sich diese auf die Haltung von Lehrkräften zu kompetenzorientiertem Unterricht aus?
- **Untersuchung konkreter, spezifischer Unterrichtsmerkmale:**
 - Wie hängen fachdidaktische Elemente der Sichtstruktur und der Tiefenstruktur des Unterrichts mit Leistung und Interesse der Lernenden zusammen?
 - Wie ausgeprägt sind die Merkmale kognitiver Aktivierung im Unterricht?
 - Welche domänenspezifischen Merkmale kognitiver Aktivierung gibt es?
 - Welche Bedeutung hat die kognitive Aktivierung in der Aus- und Fortbildung?
 - Wie wird die Umsetzung kognitiver Aktivierung im Unterricht in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen vermittelt?
 - Wie sieht Unterrichtsmaterial aus, das von Lehrenden verwendet wird, welche angeben, kompetenzorientiert zu unterrichten? Wie unterscheidet es sich von Lehrenden, die weniger davon überzeugt sind, kompetenzorientiert zu unterrichten?
 - Wie verändert sich Unterricht durch die iKM^{PLUS}, welche als Diagnoseinstrument die Lehrenden dabei unterstützen soll, Unterricht entsprechend dem Prinzip der Individualisierung und Differenzierung zu gestalten?
 - Wie verändert sich Unterricht durch den Einsatz von Kompetenzrastern, die Lehrende dabei unterstützen soll, Unterricht entsprechend dem Prinzip der Individualisierung und Differenzierung zu gestalten?
 - **Einfluss der einzelnen bildungspolitischen Reformmaßnahmen/Projekte:**
 - Wie verändert sich die professionelle Kompetenz im Kontext der iKM^{PLUS} (Fachkompetenz, diagnostische Kompetenz, fachdidaktische Kompetenz und Klassenführungskompetenz) in AHS und APS bzw. spezifisch nach Fächern/Fächergruppen?
 - Welche Unterstützungsprogramme brauchen Lehrende, um diagnostische Kompetenz aufzubauen bzw. zu vertiefen?
 - Wie verändert die Aus- und Weiterbildung die Kompetenz der Lehrenden bezüglich der erfolgreichen Implementierung von kompetenzorientiertem Unterricht?
 - Welche Inhalte werden in der Aus- und Weiterbildung vermittelt?
 - Wie werden diese Inhalte vermittelt?

- Wie gelingt der Theorie-Praxis-Transfer?
- Welche Professionalisierungskonzepte gibt es in den einzelnen Bundesländern?
- Wie unterstützt die Aus- und Weiterbildung die Implementierung der bildungspolitischen Reformmaßnahmen und Projekte?
- In welchem Zusammenhang stehen die verschiedenen Aspekte professioneller Kompetenz mit der Unterrichtsqualität?
- Welchen Einfluss haben einzelne Aspekte der verschiedenen Reformmaßnahmen auf die Unterrichtspraxis?
 - Wie haben sich Unterrichtsaufgaben verändert?
 - Welche fächerspezifischen Merkmale kompetenzorientierter Aufgabenstellungen lassen sich erkennen?
 - Welche fächerübergreifenden Merkmale kompetenzorientierter Aufgabenstellungen lassen sich erkennen?
- Wie unterstützt der neue Lehrplan für die Volksschule und die Sekundarstufe I kompetenzorientiertes Unterrichten?
- Wie unterstützen die Kompetenzraster als pädagogisches Instrument einen kompetenzorientierten Unterricht in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I?
- Welche Einstellungen haben Lehrende/Lernende/Erziehungsberechtigte/Schulleitungen zu den einzelnen bildungspolitischen Reformmaßnahmen?
 - Wie wird IQES für die Unterrichtsentwicklung wahrgenommen?
 - Wie wird der neue Qualitätsrahmen von Schulleitungen wahrgenommen?
 - Wie wird die iKM^{PLUS} wahrgenommen?
 - Wie werden die Kompetenzraster mit den prototypischen Lernaufgaben in der Primarstufe sowie in der Sekundarstufe I wahrgenommen?
 - Wie wird der neue Lehrplan für die Volksschule und die Sekundarstufe I wahrgenommen?
- Welche Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung werden durch Kompetenzmessungen angeregt?
- Welche Strukturen/Prozesse haben sich an Schulen in der Arbeit mit Daten etabliert?
- Welche Veränderungen haben sich an Schulen für unterschiedliche Akteure ergeben?
 - Wie hat der neue Qualitätsrahmen die Schulentwicklung verändert?
 - Wie hat iKM^{PLUS} den Unterricht verändert?
- Welchen Einfluss hat eine kompetenzorientierte Überprüfung wie die iKM^{PLUS} auf Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts?
 - Sind Lehrpersonen in der Lage, auf Basis der Ergebnisse und Begleitmaterialien ihren Unterricht kompetenzorientiert weiterzuentwickeln?
 - Welchen Unterstützungsbedarf gibt es, um Lehrpersonen bei datengestützter, kompetenzorientierter Unterrichtsentwicklung zu begleiten?

Diese Liste an möglichen Forschungsdesideraten erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie zeigt jedoch, wie lückenhaft das Forschungsfeld rund um den kompetenzorientierten Unterricht ist. Zusätzlich macht sie deutlich, dass es sich um ein vielschichtiges Thema handelt. Es ist jedoch unerlässlich, sich diesen Themen zu widmen, um bildungspolitische Reformmaßnahmen entsprechend evaluieren zu können. Die Beleuchtung des Themas aus unterschiedlichen Perspektiven ist zusätzlich notwendig, um Unterstützungsbedarf zu erkennen und entsprechende Maßnahmen entwickeln und implementieren zu können. Kompetenzorientierung darf nicht nur Ziel der Schule sein, sondern muss ein gesellschaftliches Ziel werden (Weinert, 2000).

Literatur

Ackeren, I. van, Binnewies, C., Clausen, M., Demski, D., Dormann, C., Koch, A. R. et al. (2013). Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext von Schulentwicklung? Theoretische Konzepte und erste deskriptive Befunde des EviS-Verbundprojektes im Überblick. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 13 (Beiheft 12), 51–73.

Altrichter, H. & Gamsjäger, M. (2018). Ein Wirkungsmodell für die Erforschung von Bildungsstandard-Politiken. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 45–78; Educational Governance, Vol. 42). Wiesbaden: Springer VS.

Altrichter, H., Helm, C. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). *Unterrichts- und Schulqualität. Schulqualität Allgemeinbildung*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Verfügbar unter https://www.sqa.at/pluginfile.php/989/course/section/449/qualitaet_von_unterricht_und_schule.pdf

Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 235–277). Wiesbaden: Springer VS.

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arnold, K.-H. (2015). Die Nachbesprechung von Unterrichtsversuchen als Lerngelegenheit: Zur Verknüpfung von theoriebasierten Aspekten und Praktikerempfehlungen. In C. Villigier & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli* (S. 71–90). Münster: Waxmann.

Asbrand, B., Heller, N. & Zeitler, S. (2012). Die Arbeit mit Bildungsstandards in Fachkonferenzen. Ergebnisse aus der Evaluation des KMK-Projektes *for.mat*. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 104(1), 31–43.

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (Hrsg.). (2002). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. et al. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>

Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I. et al. (1997). *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske und Budrich.

Beer, R. & Benischek, I. (2011). Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. In Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE; Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis* (S. 5–28). Graz: Leykam.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.). (2013). *Standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung Grundlagen – Entwicklung – Implementierung*. Verfügbar unter <https://www.matura.gv.at/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=1786&token=6d36c3b29ea588d46f540972351fed64cc783ae8>

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2017). *Kompetenzbereiche und Kompetenzstufen in Deutsch 8. Schulstufe. Kompetenzstufenbeschreibungen für die Überprüfung der Bildungsstandards auf der Sekundarstufe 1*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter https://iqs.gv.at/_Resources/Persistent/6a4e1876cd9a56d087de9fe0b7ad813a917f6994/Konstruktbeschreibung_D8_170302.pdf

Bundesministerium für Bildung (BMB; Hrsg.). (2016). *Bildungsstandards. Ein Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:68240e12-4ce4-4188-9b88-1778db41bb6d/bildungsstandards.pdf>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2017). *Intention und Rahmenbedingungen des Projekts „Grundkompetenzen absichern“*. Schulqualität Allgemeinbildung. Wien: BMBWF. Verfügbar unter <https://www.sqa.at/pluginfile.php/2148/course/section/1186/Intention%20und%20Rahmenbedingungen%20GruKo%20final.pdf>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018). *Abschließende Prüfungen an Fachschulen, höheren Lehranstalten (inkl. Sonderformen) für Mode, künstlerische Gestaltung, Kunst und Gestaltung, Tourismus, wirtschaftliche Berufe, Sozialberufe, Produktmanagement und Präsentation*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter https://www.hum.at/images/unterrichtsentwicklung/abschliessende_pruefungen/2018/Teil_2_Paedagog_Handreichung_Abschl.Pruefungen_HUM_Mai_2018.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020). *Das Pädagogikpaket. Zeitgemäß. Transparent. Fair.* Wien: BMBWF. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:326dfad6-a8b9-4e56-9d67-b4bdcc343bb1/pb.pdf>

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF; Hrsg.). (2014). *Mündliche Reifeprüfung AHS. Handreichung.* Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/srdp_ahs/mrp_flf.html

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF; Hrsg.). (2015a). *Bildungsstandards in der Berufsbildung. Projekthandbuch. Stand: Oktober 2015.* Wien: BMBF. Verfügbar unter <https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/sites/default/files/files/BBS-Bildungsstandards-Handbuch-BIST-15.10.2015.pdf>

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF; Hrsg.). (2015b). *Diplomarbeiten NEU. Handreichung 2015.* Verfügbar unter <https://www.diplomarbeiten-bbs.at/sites/default/files/Diplomarbeiten-Handreichung.pdf>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2009). „*Bildungsstandards in der Berufsbildung*“ *Projekthandbuch.* Wien: BMUKK. Verfügbar unter https://www.hum.at/images/unterrichtsentwicklung/bildungsstandards/Handbuch_BIST_Endversion_Mrz09.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2011). *Kompetenzorientiertes Unterrichten. Grundlagenpapier.* Stand: November 2011. Wien: BMUKK.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). *Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen. Grundlagenpapier.* Wien: BMUKK. Verfügbar unter <https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/sites/default/files/files/BBS-Bildungsstandards-KU-Grundlagenpapier-16.07.2012.pdf>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2013). *SQA – Schulqualität Allgemeinbildung: Richtlinien für das Schuljahr 2013/14.* Rundschreiben Nr. 14/2013: BMUKK-20.300/0080-1/4/2013. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2013_14.html

Brandmayr, M. (2017). *Dispositive des Lernens: Analyse der Formierung schulischer Lernprozesse unter ideologiekritischen Aspekten.* Wiesbaden: Springer VS.

Brown, C., Schildkamp, K. & Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds: A conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, 59(2), 154–172. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304327>

Decristan, J., Hardy, I., Klieme, E., Büttner, G., Hertel, S., Kunter, M. et al. (2017). Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht. In U. Hartmann, M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern* (S. 312–322). Stuttgart: Kohlhammer.

Demski, D. (2019). Und was kommt in der Praxis an? Bewertung und Nutzung von Instrumenten der Neuen Steuerung durch Schulleitungsmitglieder und Lehrkräfte. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 129–152). Wiesbaden: Springer VS.

Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS.

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

Ehren, M. C. M., Gustafsson, J.-E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D. & Huber, S. G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative Education*, 51(3), 375–400. <https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1045769>

Ehren, M. C. M & Scheerens, J. (2015). Evidenzbasierte Referenzrahmen zur Schulqualität als Grundlage von Schulinspektion In M. Pietsch, B. Scholand, K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007–2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 233–272). Münster: Waxmann.

Ercan, H., Hartmann, U., Richter, D., Kuschel, J. & Gräsel, C. (2021). Effekte von integrativer Führung auf die Datennutzung von Lehrkräften. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 113(1), 85–100.

Fauth, B., Decristan, J., Decker, A., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E. et al. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102882. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>

Fauth, B. & Leuders, T. (2018). *Kognitive Aktivierung im Unterricht. Wirksamer Unterricht – Band 2*. Landesinstitut für Schulentwicklung. Verfügbar unter https://ibbw.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-1176880653/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/Wirksamer%20Unterricht%20-%20Band%20_Fauth%26Leuders%20_282018%29_Kognitive%20Aktivierung.pdf

Freudenthaler, H. H. & Specht, W. (2005). *Bildungsstandards aus Sicht der Anwender. Evaluation der Pilotphase I zur Umsetzung nationaler Bildungsstandards in der Sekundarstufe I* (ZSE-Report Nr. 69). Graz: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur; Zentrum für Schulentwicklung, Abt. Evaluation und Schulforschung.

Freudenthaler, H. H. & Specht, W. (2006). *Bildungsstandards: Der Implementationsprozess aus der Sicht der Praxis* (ZSE Report Nr. 71). Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abt. Evaluation und Schulforschung.

Fritz, A. & Kulmhofer-Bommer, A. (2020). Evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung durch Bildungsstandards und Kompetenzmessungen in Österreich. *Erziehung und Unterricht*, 170(7–8), 573–581.

Gebhard, U., Höttecker, D. & Rehm, M. (2017). *Pädagogik der Naturwissenschaften. Ein Studienbuch*. Wiesbaden: Springer VS.

Geldermann, B. & Weber, H. (2015). Stand der Umsetzung von Kompetenzorientierung in Europa – Beispiele aus sechs Ländern. In G. G. Goth & Severing, E. (Hrsg.), *Kompetenzorientiert ausbilden: Ansätze und Erfahrungen aus Europa* (S. 45–82). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Grabensberger, E., Freudenthaler, H. H. & Specht, W. (2008). *Bildungsstandards: Testungen und Ergebnisrückmeldungen auf der achten Schulstufe aus der Sicht der Praxis (BIFIE-Report)*. Graz: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

Greiner, U., Hofmann, F., Schreiner, C. & Wiesner, C. (2020). *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?tx_p2waxmann_pi2%5bbuchnr%5d=4148&tx_p2waxmann_pi2%5baction%5d=show

Grünkorn, J. & Klieme, E. (2020). Die TALIS-Videostudie Deutschland. In J. Grünkorn, E. Klieme, A.-K. Praetorius & P. Schreyer (Hrsg.), *Mathematikunterricht im internationalen Vergleich. Ergebnisse aus der TALIS-Videostudie Deutschland* (S. 3–7). Frankfurt am Main: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. <https://doi.org/10.25656/01:21156>

Grünkorn, J., Klieme, E., Praetorius, A.-K. & Schreyer, P. (Hrsg.). (2020). *Mathematikunterricht im internationalen Vergleich. Ergebnisse aus der TALIS-Videostudie Deutschland*. Frankfurt am Main: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. <https://doi.org/10.25656/01:21156>

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Helmke, A. (2010). Empirische Perspektive: Unterrichtsqualität. In T. Bohl, Helsper, W., Holtappels, H. G. & Schelle, C. (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 322–325). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Helmke, A. (2016). Kompetenzorientierter Unterricht = guter Unterricht? *VBE Magazin, Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung Baden-Württemberg*, 55, S. 3–4

Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019). Projekt „Grundkompetenzen absichern“: Erste Ergebnisse der Begleitevaluation. *Schulverwaltung*, 7(6), 165–169.

Horster, L. & Rolff, H. (2001). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerprozesse*. Weinheim: Beltz.

Illtschko, M., Kulmhofer-Bommer, A., Süß-Stepancik, E., George, A. C. & Wiesner, C. (2020). Aufgabenkulturen – die Entwicklung von Lernaufgaben aus Testitems. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 422–463). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?tx_p2waxmann_pi2%5bbuchnr%5d=4148&tx_p2waxmann_pi2%5baction%5d=show

Kemethofer, D. & Wiesner, C. (2019.) Verändern Bildungsstandards, Standardüberprüfungen und Ergebnissrückmeldungen die schulische Arbeit? In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 229–244). Wiesbaden: Springer VS.

Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(6), 10–13.

Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zirkuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Münster: Waxmann.

Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.). „Langsam vermisse ich die Schule ...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. Beiheft; 16, 117–135. Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4231>

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin, H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8 | 2007, 11–29. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6>

Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.

Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabekultur“ und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.). *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43–57). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Köller, O. (2010). Bildungsstandards. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 529–548). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A. & Tepner, O. (2017). Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann et al. (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 9–65). Münster: Waxmann.

Kuger, S., Klieme, E., Lüdtke, O., Schiepe-Tiska, A. & Reiss, K. (2017). Mathematikunterricht und Schülerleistung in der Sekundarstufe: Zur Validität von Schülerbefragungen in Schulleistungsstudien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 33*, 61–98.

Kühl, S. (2016, Oktober). Die Trivialisierung der Studierenden. Die Kultusministerkonferenz und die Hochschulrektorenkonferenz drohen in die Kompetenzfalle zu tappen. *Profil*, 16–20. Gastbeitrag. Verfügbar unter http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2016/10/10_2016_K%C3%BChl.pdf

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.). *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9–32). Münster: Waxmann.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh (UTB).

Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Münster: Waxmann.

Lange, B. (2005). Bildungsstandards und Unterrichtsplanung – Konsequenzen für didaktisches Denken und Planen. *Lehren und Lernen*, 31(1), 3–10.

Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Innsbruck: University Press.

Lenski, A., Richter, D., Pant, A. H. (2015). Kompetenzorientierung im Unterricht aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(5), 712–737.

Lersch, R. (2007). Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis. *Pädagogik*, 59(12), 36–43.

Lersch, R. (2010). *Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, Hessisches Kultusministerium. Verfügbar unter https://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/2010_lersch_kompetenzen.pdf

Lersch, R. & Schreder, G. (2013). *Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens. Von den Bildungsstandards zum Schulcurriculum*. Opladen: Barbara Budrich.

Lindner, G. & Mayerhofer, S. (2018). *Kompetenzorientierter guter Unterricht und bedarfsorientierte Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 47–70). Weinheim: Beltz.

Lotz, M. (2016). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maier, U. & Kuper, H. (2012). Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätsentwicklung an Schulen: Überblick zum Forschungsstand. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 104(1), 88–99.

Maritzen, N. (2014). Glanz und Elend der KMK-Strategie zum Bildungsmonitoring. Versuch einer Bilanz und eines Ausblicks. *Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 106(4), 398–413.

Mewald, C. (2018). Die Auswirkungen von standardisierten Testverfahren auf den Unterricht und das Lernen im Fach Englisch auf der Sekundarstufe I. *R&E-SOURCE*, April 2018, 1–17. Verfügbar unter <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/494/551>

Meyer, H. (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik*, 55(10), 36–43.

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Michalke-Leicht, W. (2011). *Kompetenzorientiert unterrichten: Das Praxisbuch für den Religionsunterricht*. München: Kösel.

Müller, K., Gartmeier, M. & Prenzel, M. (2013). Kompetenzorientierter Unterricht im Kontext nationaler Bildungsstandards. *Bildung und Erziehung*, 66(2), 127–144.

Muslic, B. (2020). Datengestütztes Führungshandeln von Schulleitungen. *Erziehung und Unterricht*, 170(1–2), 116–123.

Nagy, H., Struger, J. & Wintersteiner, W. (2012). Förderung von Kompetenzen im Deutschunterricht. In M. Paechter, W. Weirer, P. Slepceviov-Zach, S. Schmölzer-Eibinger & M. Stock (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 136–151). Weinheim: Beltz.

Nitz, S., Ainsworth, S. E., Nerdel, C. & Precht, H. (2014). Do student perceptions of teaching predict the development of representational competence and biological knowledge? *Learning and Instruction*, 31, 13–22. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.12.003>

Pant, H. A., Stanat, P., Pöhlmann, C. & Böhme, K. (2013). Die Bildungsstandards im allgemeinbildenden Schulsystem. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz am Ende der Sekundarstufe I* (S. 13–22). Münster: Waxmann.

Petrovic, A. & Svecnik, E. (2019). Einleitung. In A. Petrovic & E. Svecnik (Hrsg.), *Evaluation der Initiative „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“ Entwicklungs- und Umsetzungsprozesse an den Schulen. Befunde aus 19 längsschnittlich angelegten Fallstudien*. Graz: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

Pöhlmann, C., Pant, H. A., Frenzel, J., Roppelt, A. & Köller, O. (2014). Auswirkungen einer Intervention auf die Auseinandersetzung und Arbeit mit Bildungsstandards bei Mathematik-Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(1), 113–133.

Posch, P., Rauch, F. & Seidl, A. (2012). Qualitätsentwicklung als Aufgabe der Schulleitung und der Schulaufsicht. In Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE; Hrsg.), *Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Schulen. Impulse für Schulleiter/innen* (S. 39–63). Graz: Leykam.

Praetorius, A.-K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K. & Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction*, 31, 2–12. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.12.002>

Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 325–339.

Ropohl, M., Walpuski, M. & Sumfleth, E. (2015). Welches Aufgabenformat ist das richtige? Empirischer Vergleich zweier Aufgabenformate zur standardbasierten Kompetenzmessung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 21(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s40573-014-0020-6>

Roth, H. (1972). *Realistische Erziehungswissenschaft – Beiträge zu einer Konzeption*. Hannover: Hermann Schroedel.

Saldern, M. v. (2011). *Schulleistungen 2.0. Von der Note zum Kompetenzraster*. Halberstedt: Books on Demand.

Schilcher, A., Krauss, S., Rincke, K. & Hilbert, S. (2017). Ausblick – Aus FALKO wird FALKE Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Erklären. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann et al. (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 439–452). Münster: Waxmann.

Schindler, A.-K. & Drechsel, B. (2019). Unterrichtsqualität. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer, *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 353–367). Berlin: Springer.

Schmich, J. & Itzlinger-Bruneforth, U. (Hrsg.). (2018). *TALIS 2018 (Band 1). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam. Verfügbar unter https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/d3b0c71d9d54f150311e8267eb3916782560fc2e/TALIS-2018_Gesamt_final_Web.pdf

Schott, F. & Ghanbari, S. A. (2012). *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen*. Münster: Waxmann.

Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C., Pant, H. A. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 403–453). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-10>

Schreiner, C. & Breit, S. (2019). Pädagogische Diagnostik als Transfer-Herausforderung. Instrumente pädagogischer Diagnostik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen und schulpraktischen Ansprüchen. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelsteiner, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 171–188). Münster: Waxmann.

Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfung in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–53). Münster: Waxmann. Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3925>

Schreiner, C., Wiesner, C., Kiefer, T., Helm, C., Ivanova, M., Kemethofer, D. et al. (2019). Merkmale des fachlichen Unterrichts und Schülerkompetenzen. A. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungs-*

standardüberprüfung in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016 (S. 115–136). Münster: Waxmann. Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3925>

Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>

Seiz, J., Decristan, J., Kunter, M. & Baumert, J. (2016). Differenzielle Effekte von Klassenführung und Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30(4), 237–249. <http://doi.org/10.1024/1010-0652/a000186>

Slepcevic-Zach, P. & Tafner, G. (2012). Input – Output – Outcome: Alle reden von Kompetenzorientierung, aber meinen alle dasselbe? Versuch einer Kategorisierung. In M. Paechter, S. Schmolzer-Eibinger, M. Stock, P. Slepcevic-Zach & W. Weirer (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 27–41). Weinheim: Beltz.

Sliwka, A., Klopsch, B. & Dumont, H. (2019). *Konstruktive Unterstützung im Unterricht. Wirksamer Unterricht, Band 3*. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. Verfügbar unter https://ibbw.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-891550309/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/Wirksamer%20Unterricht_Band%203_%20Sliwka%20et%20al%20%282019%29_Web.pdf

Stammermann, H. (2014). *Lehren sichtbar machen. Lernkultur gestalten – Lernarrangements entwickeln*. Weinheim: Beltz.

Specht, W. & Lucyshyn, J. (2008). Einführung von Bildungsstandards in Österreich. Meilenstein für die Unterrichtsqualität? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26(3), 318–325.

Walpuski, M., Kauertz, A., Kampa, N., Fischer, H. E., Mayer, J., Sumfleth, E. et al. (2010). ESNaS – Evaluation der Standards für die Naturwissenschaften in der Sekundarstufe I. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 171–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weigelhofer, H. (2013). *Die Kompetenzlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a3f968fb-0cac-4fcc-b4ca-a4a7d67845b1/kl_weiglhofer_25649.pdf

Weinert, F. (2000, März). *Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule*. Vortrag im pädagogischen Zentrum in Bad Kreuzach.

Weinert, F. (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Weirer, W. & Paechter, M. (2019). Grundpfeiler kompetenzorientierter Didaktik. In U. Fritz, K. Laueremann, M. Paechter, M. Stock & W. Weirer (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht Theoretische Grundlagen – erprobte Praxisbeispiele* (S. 19–42). Opladen: Barbara Budrich.

Wiesner, C., Pacher, K., George, A.-C., Breit, S. & Schreiner, C. (2018). Professionalisierung der Unterrichtsentwicklung durch die Informelle Kompetenzmessung (IKM). *R&E-Source, Sonderausgabe 10, April 2018*, 1–16. Verfügbar unter <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/526/555>

Wullschleger, A. & Birri, T. (2014). Kompetenzorientierten Unterricht planen. Diskussionsvorschlag zu einem theoriegestützten fachübergreifenden Rahmenmodell. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 399–413.

Zeitler, S., Köller, O. & Tesch, B. (2010). Bildungsstandards und ihre Implikationen für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zur aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 23–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ziegler, E., Stern, E. & Neubauer, A. (2012). Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung. In M. Paechter, W. Weirer, P. Slepcevio-Zach, S. Schmolzer-Eibinger & M. Stock (Hrsg.), *Kompetenzorientiertes Unterrichten in der Schule* (S. 14–26). Weinheim: Beltz.



Standpunkt des BMBWF zum Thema kompetenzorientiertes Unterrichten

Schüler/innen wachsen in eine immer komplexer werdende Welt hinein, die sich mit großem Tempo verändert. Aufgabe der Schule bleibt es auch in Zukunft, sie darauf vorzubereiten, also ihnen jene Kompetenzen zu vermitteln, die sie benötigen, um sich in dieser oft rasch wandelnden Welt zurechtzufinden. Die Förderung von Fähigkeiten zum fächerübergreifenden Denken und Handeln sowie zur Selbstorganisation spielt dabei eine wesentliche Rolle. Im Sinne eines kompetenz- und handlungsorientierten Unterrichts sollen lebens- bzw. praxisnahe Aufgabenstellungen so in den Vordergrund rücken. Bildungspolitische Vorhaben – wie beispielsweise größere Reformmaßnahmen im Bereich der Lehrpläne – werden sich daher auch weiterhin daran orientieren, dass Schülerinnen und Schüler in der Schule ein zeitgemäßes Rüstzeug erhalten, um ihr Leben als selbstbewusste, eigenständig denkende Menschen zu gestalten und Verantwortung für sich und die Gesellschaft übernehmen zu können.

Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich – Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive

Antonia Bachinger¹, Michael Bruneforth¹ & Juliane Schmich¹

¹Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS)

0 Abstract

Im Kapitel werden die Lesekompetenz im Allgemeinen und der Leseunterricht in Österreich behandelt. Dazu werden nach einer kurzen Einleitung zunächst aus fachdidaktischer Perspektive verschiedene Modellierungen von Lesen auch im Hinblick auf die Entwicklung der Kompetenz und deren Diagnose behandelt. Im darauffolgenden Abschnitt wird geklärt, über welche Kompetenzen österreichische Schüler/innen im Bereich Lesen verfügen. Dazu werden unter Berücksichtigung unterschiedlicher Merkmale der Schülerschaft Ergebnisse nationaler und internationaler Erhebungen angeführt. Zentrale Förderkonzepte insbesondere mit Blick auf basale Lesefertigkeiten werden zusammengefasst.

Anschließend werden die verschiedenen Ebenen des Schulsystems beleuchtet sowie die Frage gestellt, welche gesetzlichen Grundlagen es für den Leseunterricht in Österreich gibt und welche Maßnahmen im Moment umgesetzt werden. In einem weiteren Abschnitt wird die Lehrerperspektive auf den Leseunterricht beleuchtet. Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie Fort- und Weiterbildungen gestaltet sind und wie die Lesedidaktik in der tertiären Fachdidaktik verortet ist.

Auf diesen theoretischen Grundlagen und auf Basis vorliegender Untersuchungen werden Forschungsfelder und entsprechende wissenschaftliche Fragestellungen formuliert. Dieser Artikel zielt daher darauf ab, herauszuarbeiten, wo Forschung ansetzen kann, um Leseförderung an Österreichs Schulen weiterzuentwickeln. Dazu werden am Ende des Artikels von uns 14 Forschungsdesiderate identifiziert.

1 Einleitung

Die Sprache ist ein wichtiges Medium des Lernens. Zuhören und Sprechen, Lesen und Schreiben gehören zur Grundausstattung für erfolgreiches Lernen in allen Unterrichts-

fächern. Die Bedeutung der Fähigkeit, zu lesen, geht jedoch über erfolgreiches Lernen in der Schule hinaus. Texte sinnerfassend lesen zu können, gilt als Grundvoraussetzung für eine Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und für eine persönliche Weiterentwicklung im Sinne des lebenslangen Lernens. Das Ende der Pflichtschulzeit markiert dabei den Übergang, bis zu dem Schüler/innen Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben sollten, die für eine volle Teilhabe am Leben in der modernen Gesellschaft unerlässlich sind.

Spätestens seit der Rezeption der Ergebnisse zur Lesekompetenz aus PISA 2000 sind die Leseförderung aller Schüler/innen und insbesondere die Reduktion des Anteils der Schüler/innen, deren geringe Lesekompetenz ein Risiko für ihre spätere schulische, berufliche und private Entwicklung darstellt, zentrale Ziele in der Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Die Lesekompetenz nimmt also einen besonderen Platz in den Schulentwicklungsaktivitäten ein. Allerdings wird wahrgenommen, dass die getroffenen Maßnahmen noch nicht die erhofften Wirkungen zeigen (Abschnitt 5). Um effizienter steuern zu können, braucht es weitere, österreichspezifische Evidenz, v. a. bezüglich bildungspolitischer Maßnahmen.

Beschäftigt man sich mit dem Thema Lesen, so trifft man auf den Begriff „Literalität“, der „Schriftlichkeit“ bedeutet und den Kulturaspekt in den Vordergrund stellt. Eine literale Gesellschaft, die ihr Wissen vor allem in Texten niederlegt und aus Texten bezieht, ist anders gestaltet als eine orale Gesellschaft. Der englische Begriff „literacy“ umfasst alltagssprachlich die „Fähigkeit, lesen und schreiben zu können“ oder einfach Alphabetisiertheit, und stellt den Handlungsaspekt in den Vordergrund (Feilke, 2011).¹ „Lesekompetenz (reading literacy) heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Mo, 2019, S. 2). Sie wird als grundlegende Kompetenz angesehen, der andere Kompetenzen (auch Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz) nachgeordnet sind (Garbe, 2010). Lesen kann aus zahlreichen verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Im vorliegenden Artikel wird die Perspektive eingegrenzt, um die zugrundeliegende Zielstellung des Artikels zu erreichen und Forschungsbedürfnisse für Österreich zu identifizieren. Es werden u. a. die psychologische, die (fach-)didaktische, die bildungswissenschaftliche und die sozio-kulturelle Perspektive eingenommen.

Die hier vorgenommene Eingrenzung der Perspektive geht auch mit anderen Abgrenzungen zu Themenbereichen einher, deren Inhalte mit der Steigerung von Lesekompetenz in Verbindung gebracht werden können. Da die Zusammenhänge aber indirekt sind, sollen sie hier nicht verfolgt werden: So würden alle Aspekte, die die Lernumgebung Schule

1 Es gibt jedoch nicht nur eine Form von „literacy“, sondern verschiedene, z. B. „visual literacy“ (Fähigkeit, Symbole und Zeichen in Bildern zu verstehen) oder „media literacy“ (Kompetenz, mit verschiedenen Medien umgehen zu können; Kümmerling-Meibaumer, 2012).

und damit Unterricht im Allgemeinen positiv beeinflussen können, sicherlich auch zu Lernerfolgen im Lesen beitragen. Für das vorliegende Kapitel wurden außerdem zum Beispiel die folgenden wichtigen Aspekte nicht aufgegriffen:

1. Die Förderung der (allgemeinen) sprachlichen Kompetenzen wird in diesem Text nicht bearbeitet, spielt jedoch im Hinblick auf Chancengerechtigkeit im Zusammenhang mit Lesekompetenz eine wichtige Rolle. Dazu zählen Maßnahmen, die das Ziel verfolgen, die Lesekompetenz von bestimmten Gruppen von Kindern und Jugendlichen zu erhöhen. In besonderem Maße gilt das für die Deutschförderklassen: In den dafür vorgelegten Lehrplänen für Primar- und Sekundarstufe (Volksschule und Sekundarstufe I, BGBl. II Nr. 230/2018 i. d. g. F.) wird Lesen und Leseverstehen als eigener Kompetenzbereich festgelegt, der Zusammenhang zum Erwerb im Regelunterricht ist jedoch nur bedingt nachvollziehbar. Hier braucht es einen spezifischen Blick, der auf die Bedürfnisse von Kindern mit anderer Erstsprache fokussiert, und die wissenschaftliche Fundierung, ohne Passung der verschiedenen gesetzlichen Grundlagen und die Implementierung berücksichtigt.
2. Zahlreiche relevante und wirksame Unterrichtsprinzipien, die Unterricht im Allgemeinen befördern, die aber nicht lesespezifisch sind (Differenzierung/Individualisierung, Kompetenzorientierung, Classroom Management etc.) werden nicht behandelt.
3. Nicht diskutiert werden Frage zur Systemsteuerung und Steuerungswissen, welche nicht lesespezifisch sind, jedoch Rahmenbedingungen behandeln, die für den Transfer von Wissen zur Leseförderung in schulisches Handeln wichtig sind.
4. Auch die Förderung von Vorläuferfähigkeiten in der Elementarpädagogik hat Einfluss auf die spätere Entwicklung von Lesekompetenz, bedarf jedoch einer eigenen Betrachtung.
5. Obwohl von wachsender Bedeutung für das Lesen, kann das Thema Digitalisierung hier nur bedingt behandelt werden. Wir sehen hier zentrale Fragestellungen, die wir in Forschungsdesiderat 14 aufgreifen, ohne Lesen im digitalen Raum/Zeitalter inhaltlich im Detail abzuhandeln. Die Digitalisierung hat Einfluss auf alle im Text diskutierten Themen: So muss etwa erforscht und diskutiert werden, wie sich das Konstrukt von Lesen ändert bzw. welchen Einfluss digitale Medien auf die Entwicklung von Lesekompetenz haben. Auch im Zusammenhang mit der Diagnostik ist Digitalisierung ein zentrales Thema, so werden immer mehr Instrumente (auch digital angeboten (siehe etwa Abschnitt 2.2)). Erforderlich ist auch die Erforschung von Lesefördermethoden in digitaler Form, die vor allem angesichts von *Distance Learning* während der Corona-Pandemie an Bedeutung gewonnen hat. Das Thema betrifft nicht zuletzt die diesbezüglichen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Zusätzlich müssen auch die gesetzlichen Grundlagen mit Blick auf die Digitalisierung analysiert bzw. überarbeitet werden, wobei diese Überarbeitung wissenschaftlich begleitet werden muss. Weitere wichtige Aspekte in dieser Hinsicht sind die veränderte Lebensumwelt der Schüler/innen bzgl. digitaler Medien sowie ihr außerschulisches Leseverhalten.

2 Lesekompetenz

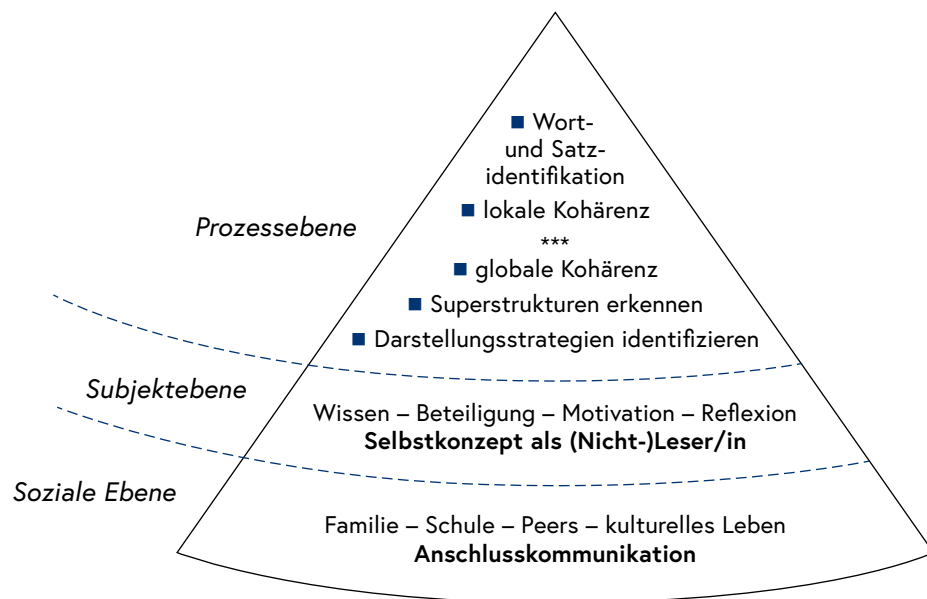
2.1 Lesekompetenzmodelle

Lesen kann auf verschiedene Arten modelliert werden, u. a. mit Fokus auf die Entwicklung oder auch mit Fokus auf (empirisch validierte) Kompetenzstufen. Weiters gibt es auch Kompetenzstrukturmodelle, die Dimensionen von Kompetenzen oder Fächern beschreiben. Sie sind in erster Linie aus der Theorie des Fachs abgeleitet, nicht aus empirischen Beobachtungen, können aber empirisch überprüft werden (Böhme, Schipolowski, Canz, Krelle & Bremerich-Vos, 2017; George, Robitzsch, Krelle & Breit, 2019). Eine Auswahl an Modellen soll im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

Strukturmodell

Im deutschsprachigen Raum zählt das Mehrebenenmodell von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix (2015) zu den bekanntesten Strukturmodellen. Lesen wird mit Blick auf die Prozessebene, die Subjektebene und die soziale Ebene betrachtet. Die Prozessebene kann wiederum in hierarchiehohe und hierarchieniedrige Verstehensprozesse unterteilt werden (siehe dazu auch Richter & Christmann, 2009).²

Abb. 1: Mehrebenen-Modell des Lesens (nach Rosebrock & Nix, 2015)³



- 2 Ein Modell, das auf den Leseprozess abzielt, ist das Dual Route Model von Coltheart (1978). Es fokussiert auf die Worterkennung und geht hier von zwei Wegen – dem nichtlexikalischen, indirekten Weg (über die Graphem-Phonem-Korrespondenzen) und dem lexikalischen Weg, der den direkten Wortabruf aus dem Lexikon involviert – aus (siehe dazu auch Richter & Christmann, 2009, und Abschnitt 2.2. in diesem Kapitel).
- 3 In der neuesten Ausgabe von Rosebrock und Nix (erschienen 2020) ist der Begriff „Anschlusskommunikation“ ersetzt durch den Begriff „Handlungszusammenhang“.

Im Modell von Rosebrock und Nix werden unter der Subjektebene u. a. die Lesemotivation und das Selbstbild als Leser/in zusammengefasst. Das schließt die Aktivierung von Vorwissen und Sprachwissen ebenso mit ein wie das Einfühlen in Figuren, die begründete Meinungsbildung und die intrinsische und extrinsische Motivation. Selbstbild und Lesemotivation hängen häufig auch mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der Prozessebene zusammen, weil beispielsweise gute Leser/innen tendenziell auch motivierter sind. Allerdings gibt es keine einfachen kausalen Zusammenhänge. Lesemotivierende Maßnahmen bringen also keine direkten Verbesserungen auf Prozessebene mit sich und nicht jedes Kind, das auf der Prozessebene hohe Kompetenz aufweist, liest auch automatisch gerne bzw. viel.

Unter der sozialen Ebene versteht man vor allem die Kommunikation mit anderen über das Lesen, wobei sich hier im Lauf der Pflichtschule Änderungen bezüglich der wichtigen Ansprechpartner ergeben: Während Anschlusskommunikation vor dem Eintritt in die Schule und auch an deren Beginn primär in der Familie geschieht, verlagert sich dies in einem ersten Schritt auf die Schule bzw. in einem späteren Schritt auf die Peers (siehe dazu das Entwicklungsmodell für Lesesozialisation von Garbe, Holle & von Salisch, 2006). Die Strukturmodelle zum Lesen (insbesondere im Hinblick auf Subjektebene und soziale Ebene) basieren nur bedingt auf empirischen Studien. Zu den Herausforderungen bisheriger Untersuchungen im deutschsprachigen Raum berichtet etwa Lenhard (2013, S. 40) (siehe Forschungsdesiderat 1).

Kompetenzstufenmodell

Lesen kann auch in Form von Kompetenzstufen modelliert werden. Für Österreich von Bedeutung sind etwa die Kompetenzstufenbeschreibungen, die auf Basis der in den BIST-Ü erhobenen Schülerleistungsdaten entwickelt und für die Ergebnissrückmeldung verwendet wurden (Luger-Bazinger, Freunberger & Itzlinger-Bruneforth, 2015). In diesen Beschreibungen wird festgelegt, über welche Kompetenzen im Bereich Lesen österreichische Schüler/innen am Ende der 4. Schulstufe respektive der 8. Schulstufe verfügen sollen. Diese Beschreibungen fokussieren insbesondere auf die Prozessebene des Lesens. In den Bildungsstandards, in den Lehrplänen und auch in einigen Lesekompetenzmodellen (Rosebrock & Nix, 2015) findet sich ein erweiterter Begriff von Lesen, der u. a. motivationale Aspekte miteinschließt. Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept werden jedoch im aktuellen Kompetenzstufenmodell, welches der Bildungsstandarterhebung zugrunde liegt bzw. lag, nicht angesprochen. Deshalb sollten etwa das lesebezogene Selbstkonzept und die Lesemotivation (weiterhin) in Form von Schülerfragebögen bei nationalen und internationalen Studien erfragt werden (siehe Forschungsdesiderat 4).

Entwicklungsmodelle

Neben Struktur- und Stufenmodellen liegen auch Modelle zur Entwicklung von Lesekompetenz vor, eine Zusammenfassung zentraler Ergebnisse findet sich etwa bei Lenhard (2013). Erwähnt werden soll hier das Entwicklungsmodell von Uta Frith (1985), welches zu

den bekanntesten zählt und welches auf das Schrift-Lesen (im Englischen), also auf die hierarchieniedrige Ebene, fokussiert. Es kann angezweifelt werden, ob es sich (aufgrund der hohen orthografischen Konsistenz des Deutschen) ohne Weiteres auf den Erwerbsprozess im Deutschen übertragen lässt. Deshalb wurde (darauf basierend) von Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera und Schmidt (2020, S. 29) das Entwicklungsmodell für das „Worterkennen und laut Lesen“ vorgelegt, das weniger auf eine eindeutige Abfolge von Stufen fokussiert. Klicpera et al. gehen davon aus, dass sich das lexikalische und nichtlexikalische Lesen weitgehend parallel entwickeln, und der Fokus auf größere sublexikalische Einheiten (z. B. Silben) von größerer Bedeutung ist (2020, S. 30). Danach werden die Leseprozesse zunehmend automatisiert. Das lexikalische Lesen rückt mit der Zeit in den Vordergrund.

Neben jenen Modellen, die auf das „Schriftlesen“ fokussieren, gibt es auch Modelle, die das Leseverstehen in den Blick nehmen: Zu den bekannteren Modellen für Lesekompetenzentwicklung im deutschsprachigen Raum zählen das „Individuelle Bottom-up-Modell zur Kompetenzentwicklung beim Lesenlernen“ von Venn-Brinkmann (2012), in dem testbasierte Kompetenzstufen den individuellen Entwicklungsschritten gegenübergestellt werden, und etwa jenes von Holle (2010), welches in klarem Zusammenhang zu diagnostischen Verfahren steht. Beim Plateau der erwachenden Literalität handelt es sich um eine Phase des unterstützten Lesens im Vorschulalter und in der Grundstufe 1. Kinder machen erste Erfahrungen mit Texten etwa in Vorlesesituationen und im Erstleseunterricht. Auf dem Plateau des gezielten Erlernens schriftsprachlicher Konventionen und des selbstständigen Lesens erlesen Kinder autonom und nach eigenen Interessen, das Lesen geht über das Dekodieren hinaus. Darauffolgend lernen Kinder flüssiges und strategieorientiertes Lesen, bei dem sie ihre Verstehensprozesse kontrollieren lernen. Das Plateau der Ausdifferenzierung des Lesens und der Teilhabe am kulturellen Leben beinhaltet adaptives und urteilsfähiges Lesen, welches sich bis zum Ende der Schulzeit und darüber hinaus erstreckt. Leser/innen auf dieser Stufe können eine Bandbreite an Genres und Texte hoher Komplexität lesen und reflektieren.

Des Weiteren gibt es Modelle zur Entwicklung von Lesesozialisation und Subjektebene, etwa von Garbe et al. (2006), in dem Plateaus der literalen und literarischen Entwicklung unterschieden werden. Die vorliegenden Modelle gehen meist von einer idealtypischen bzw. linearen Entwicklung aus.

Neben Modellen mit Erwerbsfokus gibt es auch noch jene, die den Fokus auf die Schwierigkeit von Texten legen. Meist liegt der Fokus auf literarischen Texten.⁴ Auch hier bedarf es weiterer Untersuchungen, insbesondere in Form von Längsschnittstudien, die Lesekompetenz und ihre Entwicklung auch mit Blick auf unterschiedliche Kontexte und Bedingungen (wie Migrationshintergrund, Geschlecht, Sozialisation, kognitive Faktoren etc.) erforschen (siehe Forschungsdesiderat 1).

4 Exemplarisch siehe etwa <https://www.lezenvoordelijst.nl/docenten-informatie/didactiek/>

Einflüsse auf die Leseentwicklung

Im Zusammenhang mit der Entwicklung sollen abschließend die Einflussfaktoren diskutiert werden: Herausforderungen auf der Prozessebene können einerseits durch genetische bzw. kognitive Risikofaktoren und andererseits durch entwicklungs- und umweltbezogene Risikofaktoren beeinflusst werden (eine detaillierte Auflistung findet sich z. B. bei Nagler, Lindberg & Hasselhorn, 2017). Hertel, Jude und Naumann (2010, S. 268) untersuchten die Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Elternhauses, der Lesekompetenz und der Lesefreude der Kinder. Dabei unterschieden sie zwischen Strukturmerkmalen (sozio-ökonomischer Hintergrund, das Bildungsniveau der Eltern und der Migrationsstatus) und Prozessmerkmalen (Leseressourcen, kulturelle Besitztümer, Lesemotivation der Eltern, Lesezeit der Eltern, lesebezogene Überzeugungen der Eltern, die Förderung in der Grundschule und die aktuelle Förderung).

Ennemoser, Marx, Weber und Schneider (2012) untersuchen in zwei Längsschnittstudien verschiedene Vorläuferfertigkeiten vom Kindergarten bis zum Ende der Grundschulzeit. Gezeigt werden konnte, dass die Vorläuferfertigkeiten in unterschiedlicher Weise zur Vorhersage auf Lesegeschwindigkeit, Leseverstehen und Rechtschreiben beitragen: So wird Lesegeschwindigkeit am besten durch die Benennungsgeschwindigkeit und (in den ersten Jahrgangsstufen) die phonologische Bewusstheit vorhergesagt, wohingegen das Leseverstehen durch frühe Lesegeschwindigkeit und die linguistische Kompetenz eine gute Vorhersagekraft aufwies (Ennemoser et al., 2012, S. 65). Unter der linguistischen Kompetenz werden hier allgemeinere sprachliche Kompetenzen wie Grammatik und Wortschatz verstanden, deren Einfluss erst später in der Entwicklung von Bedeutung ist, etwa beim Leseverstehen.

Klicpera et al. (2020) erwähnen in ihrem Modell folgende Faktoren auf den Entwicklungsprozess: Arbeitsgedächtnis, phonologische Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit, visuelle Aufmerksamkeit und basale Informationsverarbeitung auf der einen und Unterricht, Förderung im Elternhaus, Intervention und Regularität der Schriftsprache auf der anderen Seite. Zwischen diesen Effekten gibt es sogenannte Mediatoreffekte, sie beeinflussen sich also gegenseitig und sind je nach Entwicklung unterschiedlich langfristig geeignete Prädiktoren (Klicpera et al., 2020, S. 29).

Ergänzend sind die Ergebnisse von McElvany, Becker und Lüdtke (2009) relevant, die Längsschnittdaten (vom Ende der dritten bis zum Ende der sechsten Schulstufe) untersuchten: Auf Basis dieser Daten konnte ein komplexes Muster der Zusammenhänge zwischen familiären Strukturmerkmalen (z. B. sozioökonomischer Status, Migrationsstatus), Prozessmerkmalen (z. B. kulturelle Ressourcen, Einstellung der Eltern zum Lesen), individuellen Merkmalen (z. B. Wortschatz, Lesemotivation) und der Lesekompetenz der Kinder festgestellt werden. McElvany et al. betonen, dass die Einflüsse der familiären Lesesozialisation auch in der Primarstufe (und nicht nur in der vorschulischen Zeit) von Bedeutung sind (2009, S. 130).

Die Modelle und das Wissen über Entwicklung und die Faktoren, die diese beeinflussen, müssen Eingang in die bildungspolitischen Dokumente finden. Diese Modelle wurden beispielsweise in der Verordnung über Bildungsstandards im österreichischen Schulwesen (BGBl. II Nr. 1/2009) berücksichtigt. Der (Weiter-)Entwicklung von Lehrplänen und Kompetenzrastern müssen solche wissenschaftlich fundierten Modelle und empirisch erhobene Daten zugrunde liegen. Das gilt auch für die Lehrpläne und Kompetenzraster, die sich derzeit in Entwicklung befinden und voraussichtlich Grundlage von Leistungserhebungen sein werden (siehe Abschnitt 5). Diese Prüfung muss vor der Einführung der jeweiligen Dokumente von anerkannten Expertinnen und Experten durchgeführt werden. Auch Aspekte digitalen Lesens sollten dabei berücksichtigt werden (siehe Forschungsdesiderat 14). Die etwaige Überarbeitung und Anpassung gesetzlicher Grundlagendokumente, die Lernziele setzen, braucht eine forschende Begleitung, insbesondere wenn etablierte Strukturen und Verbindungen zwischen verschiedenen Dokumenten überarbeitet werden (siehe Forschungsdesiderate 2 und 3).

2.2 Diagnostik als Grundlage von Leseförderung

Nachdem die verschiedenen Modellierungen von Lesekompetenz gezeigt wurden, soll nun konkreter auf die Diagnose als Grundlage von Förderung eingegangen werden: Um der Forderung nach einer „systematischen Leseförderung“ (Rosebrock & Nix, 2015, S. 9) nachkommen zu können, bedarf es einer Anpassung der Methoden an die Bedürfnisse und den Kompetenzstand der Lernenden. Beides muss systematisch und bedarfsorientiert durch geeignete diagnostische Verfahren erhoben werden. Lehrer/innen benötigen gesicherte Daten über die Lesekompetenz und ergänzend Informationen zu Lesemotivation und Leseselbstkonzept ihrer Schüler/innen. Diese können unterschiedlich erhoben werden, etwa über informelle Beobachtungen (z. B. Lautleseprotokolle und Lückentexte, siehe etwa Rosebrock, Nix, Rieckmann und Gold [2011, S. 90–96]), standardisierte Diagnostikverfahren, die die Lehrpersonen selbstständig durchführen, wie z. B. den SLS 2–9 (Mayringer & Wimmer, 2005) zur Messung der Lesegeschwindigkeit oder ELFE II (Lenhard, Lenhard & Schneider, 2017), der neben der Lesegeschwindigkeit auch das Leseverstehen misst und dessen Übertragbarkeit auf Österreich geprüft und bestätigt wurde, siehe Aspalter, Lenhard, Jörgl und von Spinn (2020), aber auch über externe, nationale Erhebungen wie die iKM^{PLUS} (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2020a), die sich gerade in Entwicklung befindet.

Verfahren zur Diagnose von Lesekompetenz können nach verschiedenen Kriterien unterschieden werden, etwa nach der Administrationsform (digital oder Paper-Pencil, Durchführung im Klassenverband oder als Einzelmessung), nach dem Grad der Standardisierung, nach der Bezugsnorm (werden die Ergebnisse etwa mit nationalen oder internationalen Referenzwerten verglichen oder mit einer kriterialen Bezugsnorm wie Kompetenzstufenbeschreibungen). Zu den Vor- und Nachteilen standardisierter Verfahren und informeller Diagnostik führt Lenhard (2013, S. 71) mehrere Argumente an: So spricht für die standardisierten Verfahren, dass diese eine klare theoretische Fundierung

aufweisen, die Qualitätskriterien der Reliabilität, Validität und Objektivität eingehalten werden und klaren Normen vorhanden sind. Informelle Verfahren hingegen sind meist kostengünstiger und können auf den Lerngegenstand abgestimmt werden.

Ein weiteres Kriterium zur Unterscheidung ist die Häufigkeit bzw. Regelmäßigkeit der Durchführung: So werden Large-Scale Assessments wie PISA (Programme for International Student Assessment) oder PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) (bezüglich der betreffenden Schüler/innen) einmalig durchgeführt, während Classroom-Assessments häufiger durchgeführt werden können und somit lernprozessbegleitend sein können: Lehrer/innen können damit herausfinden, ob die Fördermethoden für einzelne Schüler/innen oder Gruppen erfolgreich sind.

Die Diagnoseverfahren können auch nach ihrer Funktion unterschieden werden: So gibt es Verfahren, die auf individuelle Förderung oder Diagnose von Leseschwächen abzielen, aber auch Verfahren, die auf das System-Monitoring abzielen und die Lesekompetenz als Indikator eines erfolgreichen Bildungssystems definieren. Schließlich können die Verfahren auch nach der Dimension von Lesekompetenz unterschieden werden, auf die im Verfahren fokussiert wird. So können diagnostische Instrumente etwa auf die Lesefertigkeiten (und somit auf einen frühen Entwicklungsstand) oder auf das Leseverstehen (und somit auf hierarchiehohe Prozesse) abzielen.

Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept sind üblicherweise kein Teil von Leistungserhebungen, können aber in Form von Schülerfragebögen (in Large-Scale Assessments) oder informell erhoben werden. Lesemotivation und Selbstkonzept sollten – wie etwa in der BIST-Ü – neben den Leistungsdaten auch im Rahmen der iKM^{PLUS} erhoben und für Schul- unter Unterrichtsentwicklung herangezogen werden (siehe Forschungsdesiderat 4).

Ein Überblick über zahlreiche Verfahren zur (Individual-)Diagnostik zum Lesen (und zur Sprachentwicklung) findet sich etwa auf der Webseite der deutschen Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS), welche auch Empfehlungen für verschiedene Verfahren aus wissenschaftlicher Sicht beinhaltet.⁵

In Österreich wird im Moment die iKM^{PLUS} entwickelt, die u. a. der Lesediagnostik dient. Neben der individuellen und der – in der Schule ansonsten üblichen – sozialen Bezugsnorm können somit weitere Informationen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung herangezogen werden, wie nationale Referenzwerte oder Kontextdaten. Die kriterialen Rückmeldungen fokussieren auf inhaltliche Kriterien, die für die Entscheidungen für gewisse Leseverfahren im Unterricht leitend sein sollten.

5 Siehe <https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/empfohlene-diagnostische-tools/individualdiagnose-sprach-leseentwicklung/>

Zielperspektiven von Lesediagnostik

Mit Blick auf das Bildungssystem muss gefragt werden, wie eine sinnvolle, diagnostische Strategie aussieht (siehe dazu etwa Lenhard, 2013, S. 106–111). Sie beinhaltet neben der Auswahl der passenden diagnostischen Verfahren und Instrumente auch die angemessene Interpretation der Ergebnisse – von der informellen Diagnose in der Klasse bis hin zu Large-Scale Assessments. Ergebnisse aus Letzterem werden im Anschluss gezeigt und diskutiert. Für Österreich sollte insbesondere der Übergang zwischen verschiedenen Schulformen in den Blick genommen werden (siehe Forschungsdesiderat 4), u. a. weil die Einschätzung der Lehrpersonen häufig nicht mit externer Diagnose übereinstimmt (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001, S. 119).

Diagnostik und Benotung

Eine bereits bestehende Möglichkeit beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe in Bezug auf Informationen zum Leistungsstand der jeweiligen Schüler/innen wäre ein Blick auf die Noten. Allerdings scheinen die Noten nicht besonders aussagekräftig in Bezug auf die tatsächlichen Leseleistungen zu sein, wie eine Überprüfung anhand der österreichischen Daten aus der internationalen Lesestudie PIRLS 2016 ergab (Salchegger, Höller, Pareiss & Lindemann, 2017). In dieser Studie wurden die Kinder der 4. Klasse Volksschule unter anderem nach ihren letzten Schulnoten im Fach Deutsch/Lesen/Schreiben gefragt. Diese Notenangaben wurden mit den durch die PIRLS-Studie erbrachten Leseleistungen in Verbindung gebracht. Dabei zeigte sich, dass rund 10 % der Kinder, die bei PIRLS als „leistungsschwache Schüler/innen“ eingestuft werden (Leseleistung unter Kompetenzstufe 1, also unter 400 Punkte), die Note „Sehr Gut“ im Fach Deutsch/Lesen/Schreiben erhalten hatten. Weitere 17 % dieser „leistungsschwachen Schüler/innen“ hatten die Note „Gut“ erhalten.

Von denjenigen Kindern, die in Deutsch/Lesen/Schreiben über die Note „Sehr Gut“ berichteten, liegen 5 % mit ihren Leseleistungen auf oder unter Kompetenzstufe 1. Dies ist insofern bemerkenswert, als die Definition der Leseleistung auf Kompetenzstufe 1 bedeutet, dass nur die einfachsten PIRLS-Aufgaben gelöst werden können. Dies umfasst z. B. das Auffinden, Benennen und Wiedergeben explizit genannter Informationen, Handlungen oder Begriffe im Text (Salchegger et al., 2017, S. 44 f.). Leseleistungen unter Kompetenzstufe 1 beinhalten diese Fähigkeiten nicht mehr. Der Blick auf die leistungsstarken Leser/innen (Kompetenzstufe 4, mehr als 625 Punkte) zeigt, dass es bei PIRLS 2016 keine leistungsstarken Leser/innen gibt, die über die Note „Nicht Genügend“ in Deutsch/Lesen/Schreiben berichten.

Eder (2019, S. 705) kommt zu sehr ähnlichen Befunden und spricht davon, dass „in hohem Ausmaß gleiche Noten für ungleiche Leistungen oder ungleiche Noten für gleiche Leistungen vergeben werden“. Seinen Befunden zufolge sind Schulnoten auch innerhalb einer Schule oder zwischen verschiedenen Schulen bzw. Schultypen nicht vergleichbar.

Natürlich spiegelt die Note im Fach Deutsch/Lesen/Schreiben nicht nur die Lesekompetenz wider, wie bereits der Name des Fachs nahelegt. Es lässt sich auch nicht allgemein festlegen, wie groß der Anteil der Lesekompetenz an der Note ist. Dennoch geben die Daten durchaus nicht zu vernachlässigende Hinweise darauf, dass die Noten, mit denen Volksschüler/innen in die nachfolgenden Schulformen wechseln, den dortigen Lehrpersonen keine belastbaren Hinweise zur Lesekompetenz geben.

Metaanalysen von Südkamp, Kaiser & Möller (2012) zeigen, dass über alle Studien hinweg die Lehrereinschätzung der Fähigkeiten nur zu .63 mit den tatsächlichen Leistungen korreliert. Für den Bereich Lesen konnte auch mit Daten österreichischer Volksschulkinder ($n=1.468$) gezeigt werden, dass Lehrereinschätzungen und Schülerleistungen mit $r=.59$ (Leseverständnis) bzw. $r=.55$ (Dekodieren) korrelieren, besonders aber leseschwache Schüler/innen und jene mit einer anderen Erstsprache nicht so akkurat eingeschätzt werden (Paleczek, Seifert & Gasteiger-Klicpera, 2017).

Diese Befunde untermauern, dass informelle Diagnostik (wie oft von Lehrpersonen angewandt) durch standardisierte Diagnostik und externe Evidenzen ergänzt werden sollte, damit Lehrerurteile akkurater werden. Zusätzlich sollte jedenfalls geprüft werden, ob die Weitergabe externer Evidenzen etwa von der Volksschule an die AHS oder MS vorteilhaft für die Förderung von Schülerinnen und Schülern ist, und – wie von Eder (2019, S. 707) genannt – kompetenzbezogene Zugänge zur Leistungsrückmeldung entwickelt werden (siehe Forschungsdesiderat 4) (zur externen Datennutzung siehe etwa auch den Qualitätsrahmen für Schulen BMBWF, 2020b, S. 14). Im Folgenden werden entsprechende externe Daten dargestellt.

3 Lesekompetenz österreichischer Schüler/innen

Zur Lesekompetenz österreichischer Schüler/innen liegen auf nationaler Ebene Daten der Bildungsstandarderhebungen sowie international Daten von PIRLS sowie von PISA vor, deren Ergebnisse im folgenden Überblick zusammengefasst werden.

3.1 Ergebnisse von Bildungsstandarderhebungen

Bildungsstandards definieren in Österreich, über welche Kompetenzen Schüler/innen bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe in der Regel verfügen sollen. Die Bildungsstandarderhebungen erfüllen die Aufgabe, den Ist-Zustand über tatsächlich erworbene Kompetenzen zu erfassen und abzubilden (Neubacher, Ober, Wimmer & Hartl, 2019).

Bei der Bildungsstandarderhebung 2015 wurden die Schüler/innen der 4. Klasse Volksschule u. a.⁶ in Lesen an zwei verschiedenen Testtagen getestet. Das Kompetenzmodell

6 Im Fach Deutsch/Lesen/Schreiben werden bei der Bildungsstandardüberprüfung (D4) neben dem Kompetenzbereich Lesen noch die Kompetenzbereiche Verfassen von Texten, Sprachbetrachtung, Rechtschreibung, Sprechen (anhand einer Stichprobe) und Zuhören erfasst.

zu „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ unterscheidet die zwei Bereiche „Lesefertigkeit“ (Lesegenauigkeit und Lesegeschwindigkeit auf Wortebene) und die hierarchiehöhere Fähigkeit „Leseverständnis“ (Leseverständnis auf der Wort-, Satz- und Textebene) (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016, S. 16 ff.).

Es zeigte sich (vgl. Tabelle 3.1), dass 13 % der Schüler/innen die Bildungsstandards *nicht erreicht* haben (*unter Stufe 1*). Die Lesekompetenz dieser Schüler/innen wird in den Kompetenzstufenmodellen zu den Bildungsstandards nicht beschrieben. 25 % haben die Bildungsstandards *teilweise erreicht* (*Stufe 1*). Diese Schüler/innen verfügen über elementare Lesefähigkeiten auf Wort- und Satzebene. Mehr als die Hälfte der Schüler/innen (56 %) haben die Bildungsstandards in Lesen *erreicht* (*Stufe 2*), sie verfügen über ein sicheres Leseverständnis auf Wort- und Satzebene und verstehen altersadäquate lineare und nichtlineare Texte unterschiedlicher Länge und unterschiedlicher inhaltlicher, struktureller und sprachlicher Komplexität. 6 % der Schüler/innen haben die Bildungsstandards in Lesen *übertrifft* (*Stufe 3*) und verstehen inhaltlich, strukturell und sprachlich komplexere Texte (Neubacher, Ober et al., 2019). Die genaue inhaltliche Verortung der vier Stufen ist bei Breit et al. (2016) nachzuschlagen.

Bei der Bildungsstandarterhebung 2016 wurden die Schüler/innen der 8. Schulstufe (Sekundarstufe I, AHS-Unterstufe und NMS) u. a.⁷ in Lesen getestet. Dabei zeigte sich, dass 17 % der Schüler/innen die Bildungsstandards *nicht erreicht* haben (*unter Stufe 1*). Die Kompetenzen dieser Schüler/innen können mittels Kompetenzstufenbeschreibungen nicht genauer beschrieben werden. 28 % der Schüler/innen haben die Bildungsstandards *teilweise erreicht* (*Stufe 1*). Diese Schüler/innen verstehen beispielsweise altersadäquate literarische und pragmatische kurze Texte. Rund die Hälfte der Schüler/innen (49 %) *erreichten* die Bildungsstandards (*Stufe 2*); diese Schüler/innen verstehen altersadäquate literarische und pragmatische Texte unterschiedlicher Länge und Komplexität. 7 % haben die Bildungsstandards *übertrifft* (*Stufe 3*), sie verstehen inhaltlich, strukturell und sprachlich komplexere Texte (Neubacher, Ober et al., 2019) und verstehen beispielsweise übertragene Bedeutungen und können textbezogen interpretieren (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2017, S. 43). Die detaillierte inhaltliche Verortung der vier Stufen ist bei Breit, Bruneforth und Schreiner (2017) nachzuschlagen. Die Differenzierung nach NMS und AHS-Unterstufe ergab, dass an den NMS 24 % der Jugendlichen die Bildungsstandards nicht erreichten, 35 % erreichte sie teilweise und insgesamt 41 % erreichten oder übertrafen sie, während an den AHS-Unterstufen 2 % die Bildungsstandards nicht erreichten, 15 % erreichten sie teilweise, 68 % erreichten sie und 15 % übertrafen sie (Breit et al., 2017; Rechnungshof Österreich, 2020).

7 Bei den Bildungsstandardüberprüfungen in der 8. Schulstufe werden neben dem Bereich Lesen noch die Bereiche Schreiben, Sprachbewusstsein, Sprechen (anhand einer Stichprobe) und Zuhören erfasst.

Den Bildungsstandarterhebungen 2015 bzw. 2016 gingen in Österreich Baseline-Erhebungen in den Jahren 2010 (4. Schulstufe) und 2009 (8. Schulstufe) voraus (Neubacher, Freunberger et al., 2019). Diese erlaubten es, die Entwicklung der Kompetenzen im Lesen mit Blick auf die nationalen Bildungsziele zu verfolgen. Für beide Schulstufen zeigte sich zwischen der ersten und der zweiten Messung zu den Bildungsstandards eine deutliche Steigerung der mittleren Lesekompetenz der Schüler/innen und eine substantielle Reduktion des Anteils der Schüler/innen, der die Bildungsstandards nicht erreicht hat (in beiden Schulstufen reduzierte sich dieser Anteil um mehr als ein Viertel) (vgl. Tabelle 3.1).

Tab. 3.1: Ergebnisse der Bildungsstandards in Lesen im Überblick

Baseline bzw. Bildungsstandards	Anteil der Schüler/innen, der die Bildungsstandards ...				Lesemittelwert
	nicht erreicht hat	teilweise erreicht hat	erreicht hat	übertroffen hat	
D4 Baseline (2010)	18 %	28 %	51 %	3 %	500
D4 (2015)	13 %	25 %	56 %	6 %	523
D8 Baseline (2009)	24 %	34 %	40 %	2 %	500
D8 (2016)	17 %	28 %	49 %	7 %	537

Quelle: Neubacher, Ober et al., 2019; Neubacher, Freunberger et al., 2019.

3.2 Ergebnisse von PIRLS

PIRLS erfasst seit 2001 im Abstand von fünf Jahren die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern auf der 4. Schulstufe. Österreich beteiligte sich erstmals im zweiten Durchgang im Jahr 2006 daran.

Bei PIRLS werden sogenannte Kompetenzstufen zur inhaltlichen Verortung der Lesekompetenz verwendet. Im Weiteren werden die Schüler/innen in *leistungsschwache* („Risikogruppe“) und *leistungsstarke* („Spitzengruppe“) unterschieden. Leistungsschwache Schüler/innen können explizit genannte Informationen im Text finden (Stufe 1) bzw. ggf. auch dies nicht (unter Stufe 1). Leistungsstarke Schüler/innen können in literarischen Texten die Ereignisse und Handlungen der Charaktere und in Sachtexten komplexe Informationen textgestützt interpretieren (Stufe 4). Die genaue Beschreibung der Kompetenzstufen findet sich bei Wallner-Paschon und Widauer (2017).

Tabelle 3.2 enthält die Anteile der leistungsschwachen bzw. leistungsstarken Leser/innen sowie die erreichten Lese-Mittelwerte. Die Gruppe der *leistungsschwachen Schüler/innen* liegt bei PIRLS 2016 mit 16 Prozent auf einem ähnlichen Wert wie bei PIRLS 2006. Im Detail ergab sich (ohne Abbildung), dass die Anteile der Schüler/innen unter Level 1 bei allen drei Erhebungen annähernd gleichgeblieben sind (kein statistisch signifikanter Unterschied). In der Gruppe der Schüler/innen auf Level 1 lassen sich zwischen den Er-

hebungen 2006 und 2011 sowie auch zwischen 2011 und 2016 statistisch bedeutsame Unterschiede feststellen. Der Anteil an *leistungsstarken Leserinnen und Lesern* ist bei PIRLS 2016 im Vergleich zu 2011 um drei Prozentpunkte angestiegen, womit wieder derselbe Wert wie im Jahr 2006 erreicht wird. Die Steigerung zwischen 2011 und 2016 ist statistisch signifikant (Salchegger, Suchań et al., 2017) und zeigt ein Bild, das mit dem Trend 2010 auf 2015 in den Überprüfungen der Bildungsstandards konsistent ist.

Neben der Beschreibung der Kompetenzstufen ermöglicht der internationale Vergleich bei PIRLS auch den Vergleich durch den erreichten Mittelwert eines Landes. Österreich erzielte im Jahr 2006 einen Mittelwert von 538 Punkten, im Jahr 2011 einen Mittelwert von 529 Punkten und im Jahr 2016 einen Mittelwert von 541 Punkten (Salchegger, Suchań et al., 2017). Die Mittelwertdifferenz zwischen 2006 und 2011 ist statistisch signifikant (Salchegger, 2012), der Unterschied zwischen 2011 und 2016 ebenfalls. Der Blick auf die Mittelwertdifferenz im 10-Jahres-Vergleich von 2006 auf 2016 ergibt jedoch keinen signifikanten Unterschied (Salchegger, Suchań et al., 2017).

Tab. 3.2: Ergebnisse der PIRLS-Erhebungen im Überblick

PIRLS	Risikogruppe: Anteil leistungsschwacher Schüler/innen	Spitzengruppe: Anteil leistungsstarker Schüler/innen	Mittelwert Lesekompetenz
2006	16%	8%	538
2011	20%	5%	529
2016	16%	8%	541

3.3 Ergebnisse von PISA

PISA erfasst seit dem Jahr 2000 im Abstand von drei Jahren u. a.⁸ die Lesekompetenz von 15-/16-jährigen Jugendlichen. Die Lesekompetenz stand dabei bei jeder dritten Messung im Vordergrund (die Hälfte aller Aufgaben besteht aus Leseaufgaben): 2000, 2009 und 2018 bildete Lesen die Hauptdomäne⁹ (vgl. Tabelle 3.3, grau schattierte Zeilen).

8 Neben der Lesekompetenz werden auch die Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz erfasst. Weiters gibt es in jedem Erhebungsjahr einen sich ändernden zusätzlichen vierten Schwerpunkt (z. B. „kollaboratives Problemlösen“ bei PISA 2015).

9 Bei den PISA-Testungen von 2000 bis 2012 gab es einige Entwicklungen und Änderungen, die bei der Interpretation der Trends zu beachten sind; es konnte aber kein starker Bruch in der Zeitreihe festgestellt werden (Bruneforth & Höller, 2019, S. 83). Auch die Ergebnisse der PISA-Testungen von 2015 bis 2018 sind als jeweils kontinuierlich zu betrachten. Hingewiesen wird auf eine Unsicherheit im Übergang von papierbasierter auf computerbasierte Testung zwischen 2012 auf 2015 (Bruneforth & Höller, 2019, S. 86).

Tabelle 3.3 enthält die Größe der Risiko- bzw. Spitzengruppen für jede der insgesamt sieben PISA-Erhebungen sowie die erreichten Lese-Mittelwerte. Das Konzept von Risiko- bzw. Spitzengruppe bei PISA ist dem von PIRLS verwendeten Konzept von leistungsstarken bzw. leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern ähnlich: Zusammengefasst weisen Schüler/innen, die der Lese-Risikogruppe zuzuordnen sind, grobe Mängel beim Leseverständnis auf, während Schüler/innen, die der Lese-Spitzengruppe zuzuordnen sind, mehrere zusammenhängende komplexe Texte richtig verarbeiten und dazu Detailverständnis aufweisen. Die genaue Beschreibung der Kompetenzstufen findet sich bei Suchań und Höller (2019). In Bezug auf die Größe der Lese-Risikogruppe zeigt sich mit Blick auf Tabelle 3.3, dass sich diese hauptsächlich im Bereich von 20 bis 24% befindet (Ausnahme PISA 2009). Die Anteile der Spitzengruppe variieren ebenfalls kaum (Werte liegen zwischen 5 und 9%).

In Bezug auf den Vergleich der Lesemittelwerte zeigt sich für Österreich für die Jahre der papierbasierten Erhebungen von 2000 bis 2012, dass sie (mit Ausnahme von 2009) konstant zwischen 490 und 492 Punkten liegen (Bruneforth & Höller, 2019; Toferer, Höller, Schmich & Suchań, 2016). Die Lesemittelwerte für die Jahre der computerbasierten Erhebungen 2015 und 2018 liegen auf einem ähnlich hohen Niveau (485 Punkte; 484 Punkte) (Bruneforth & Höller, 2019; Schmich et al., 2019).

Tab. 3.3: Ergebnisse der PISA-Erhebungen im Überblick

PISA	Anteil Risikogruppe	Anteil Spitzengruppe	Mittelwert Lesekompetenz
2000	20%	7%	492
2003	20%	8%	491
2006	22%	9%	490
2009	28%	5%	470
2012	20%	6%	490
2015	23%	7%	485
2018	24%	7%	484

3.4 Merkmale der Schülerschaft, die die Lesekompetenz beeinflussen

Die Lesekompetenz wird von einer Vielzahl an strukturellen, demografischen, sozioökonomischen und individuellen Merkmalen beeinflusst, von denen hier die wichtigsten im Überblick diskutiert werden. Vorab zeigt Tabelle 3.4 die Verteilung der Merkmale in der Gesamtpopulation.

Ein wichtiges Ziel von Bildungspolitik ist es, soziale Disparitäten, die in der Gesellschaft vorliegen und ins Bildungssystem hineingetragen werden, zu reduzieren. Dies

betrifft beispielsweise die hier genannten Merkmale, nämlich etwaige Unterschiede im Kompetenzerwerb bei Mädchen und Burschen, bei Kindern und Jugendlichen mit oder ohne Migrationshintergrund bzw. Unterschiede in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungshintergrund.

Tab. 3.4: Merkmale der Schülerschaft

Studie/Fach	Schüler/innen nach Geschlecht		Schüler/innen nach Migrationshintergrund		Schüler/innen nach elterlichem Bildungshintergrund			
	W	M	o. M.	m. M.	Max. PS	Berufsausb.	Matura	univ. o. ä.
D4 2015	49	51	80	20	6	45	22	27
PIRLS 2016	48	52	79	21	5	44	20	30
D8 2016	50	50	80	20	9	39	25	28
PISA 2018	49	51	77	23	7	35	21	36

W = weiblich, M = männlich;

o. M. = ohne Migrationshintergrund, m. M. = mit Migrationshintergrund;

Max. PS = maximal Pflichtschulabschluss, Berufsausb. = Berufsausbildung, Matura = Ausbildung mit Reifeprüfung,

univ. o. ä. = universitäre oder ähnliche Ausbildung

Geschlecht der Schüler/innen

Mit den Ergebnissen von PISA 2000 wurde einer breiten Öffentlichkeit deutlich, dass es fachspezifische Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen gibt. Es lassen sich die meisten aller folgenden Studienergebnisse nach PISA 2000 dahingehend zusammenfassen, dass Mädchen bessere Ergebnisse bei Leseleistungsstudien erreichen als Jungen.

Bei der Bildungsstandarderhebung 2015 (D4) erreichten Mädchen im Durchschnitt um 31 Punkte mehr als Buben, bei der Bildungsstandarderhebung 2016 (D8) erreichten Mädchen im Durchschnitt um 33 Punkte mehr als Jungen (Neubacher, Ober et al., 2019, S. 73).

Leistungsunterschiede bei der Lesekompetenz in Bezug auf das Geschlecht zeigen sich bei allen drei PIRLS-Erhebungen dahingehend, dass Mädchen eine zwischen 6 und 10 Punkte (statistisch signifikante) höhere Leseleistung erreichen als Buben (Salchegger, Suchaň et al., 2017). Bei allen sieben PISA-Erhebungen zeigt sich, dass ebenfalls die Mädchen bessere Leseleistungen als die Burschen erbringen (Bruneforth & Höller, 2019).

Neben der im Durchschnitt höheren Leseleistung von Mädchen im Vergleich zu der von Jungen gibt es weitere lesespezifische Geschlechterunterschiede, beispielsweise bei der Lesemotivation, den Lesemodi, der Lesehäufigkeit und den inhaltlichen Lesepreferenzen (Philipp, 2011). Generell stellen Stanat, Bergann und Taraszow (2020) fest, dass geschlechterbezogene Disparitäten im vorschulischen Bereich noch vergleichbar sind, während bei der Einschulung erste Unterschiede zugunsten der Mädchen nachgewiesen

werden konnten. Diese werden im Bildungsverlauf größer. Die Forschungsbefunde sind nicht immer eindeutig dahingehend, dass beispielweise Mädchen generell lieber lesen als Jungen, daher ist anzuraten, zu erforschen, worauf sich die Lesemotivation genau bezieht und wie sie sich entwickelt (Philipp, 2011) (siehe Forschungsdesiderate 4 und 5).

Migrationshintergrund der Schüler/innen

Da der Erfolg eines Bildungssystems unter anderem daran gemessen werden kann, wie gut es gelingt, Kinder und Jugendliche unabhängig von deren Herkunft an ein möglichst hohes Kompetenzniveau heranzuführen, ist die Betrachtung der Lesekompetenz von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von Interesse. Diese lassen sich im Großen und Ganzen wie folgt zusammenfassen: Schüler/innen ohne Migrationshintergrund erreichen in Österreich im Durchschnitt eine bessere Lesekompetenz als Schüler/innen mit Migrationshintergrund.

Dabei zeigte sich bei der Bildungsstandarderhebung 2015 (D4), dass Schüler/innen ohne Migrationshintergrund bei gleichem Sozialstatus um 38 Punkte mehr erreichen als Schüler/innen mit Migrationshintergrund; bei der Bildungsstandarderhebung 2016 (D8) beläuft sich der Unterschied auf 48 Punkte (Neubacher, Ober et al., 2019, S. 77).

Der Leistungsunterschied von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund ist bei PIRLS 2016 mit 51 nach wie vor beträchtlich (Salchegger, Höller et al., 2017). Auch bei PISA zeigt sich bei allen sieben Erhebungen ein statistisch signifikanter Unterschied zugunsten von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund (Bruneforth & Höller, 2019).

Bildungshintergrund der Eltern

In Österreich ist der Bildungshintergrund der Eltern eine maßgebliche Größe für die Leseleistungen ihrer Kinder: Bei den Bildungsstandarderhebungen 2015 und 2016 (D4 und D8) zeigt sich: „Je höher die formale Qualifikation der Eltern, desto geringer ist der Anteil an Risikoschülerinnen und -schülern und umso eher erreichen die Kinder höhere Kompetenzstufen“ (Neubacher, Ober et al., 2019, S. 78).

Bei PIRLS 2016 ergibt sich, dass Kinder, deren Eltern einen höheren Bildungsabschluss aufweisen, im Mittel eine höhere Leseleistung erbringen als Schüler/innen, deren Eltern formal niedrige Abschlüsse haben. Die Differenz zwischen diesen beiden Gruppen beträgt 96 Punkte (statistisch signifikant).

Auch bei PISA 2018 zeigt sich, dass Schüler/innen, deren Eltern einen höheren Bildungsabschluss aufweisen, im Mittel eine höhere Leseleistung erbringen als Schüler/innen, deren Eltern niedrigere Abschlüsse haben. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen mit der höchsten bzw. niedrigsten Formalqualifikation beträgt rund 89 Punkte und ist statistisch signifikant (Höllner, Lindemann, Wallner-Paschon & Schaubmair, 2019).

Lesefreude und Leseselbstkonzept

Zusätzlich zu den Erhebungen der Lesekompetenz werden Schülerinnen und Schülern Fragebögen vorgelegt, in denen sie zu ihrer Einstellung zum Lesen und zu ihrem Leseverhalten – zwei Merkmale, die als wesentlich für die Lesekompetenz erachtet werden – befragt werden.

Die österreichischen Volksschüler/innen liegen bei PIRLS 2016 mit ihrer Lesefreude im EU-Schnitt; die Mädchen zeigen signifikant mehr Freude am Lesen als die Buben (in Österreich sowie in den EU-Teilnehmerländern). Der Zusammenhang zwischen Lesefreude und Lesekompetenz ist zumindest tendenziell in allen EU-Teilnehmerländern positiv (in Österreich $r = .11$) (Wallner-Paschon, 2017).

Das Leseselbstkonzept, also das Vertrauen in die eigenen Lesefähigkeiten, liegt in Österreich über dem EU-Schnitt; in den meisten EU-Teilnehmerländern berichten die Mädchen von mehr Vertrauen in ihre Lesefähigkeiten als die Buben (19 der 24 Länder), so auch in Österreich. Der Zusammenhang zwischen Leseselbstkonzept und Lesekompetenz beläuft sich in Österreich auf $r = .41$ (EU-Schnitt: $r = .42$) (Wallner-Paschon, 2017).

Bei PIRLS 2016 zeigen die Trendanalysen zum Leseverhalten sowohl negative als auch positive Veränderungen für Österreich: Der Anteil der „Wenigleser“ hat sich im Vergleich zu PIRLS 2011 vergrößert, der der „Vielleser“ verringert. Beim außerschulischen Lesen zum Vergnügen zeigt sich jedoch eine positive Entwicklung seit 2006 dahingehend, dass mehr Kinder täglich bzw. wöchentlich zum Vergnügen lesen. Beim außerschulischen Lesen zum Informationsgewinn verhält es sich wiederum genau umgekehrt (Wallner-Paschon, 2017).

Bei PISA 2018 gibt in Bezug auf die Lesefreude etwa jede zweite/jeder zweite Jugendliche an, nur zu lesen, wenn es sein muss oder um Informationen zu bekommen. Jede/jeder Dritte empfindet Lesen als Zeitverschwendung. Jede/jeder Vierte zählt das Lesen zu ihren/seinen liebsten Hobbys. Die Mädchen haben deutlich mehr Freude am Lesen als die Burschen. Die Angaben zur Lesefreude der Jugendlichen sind in Österreich über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg (2000, 2009, 2018) relativ stabil (Höllner et al., 2019).

Bei PISA 2018 stimmen über 80% der österreichischen Jugendlichen zu, dass sie gute Leser/innen sind und flüssig lesen; die Mädchen schätzen dabei ihre Lesefähigkeiten signifikant höher ein als die Burschen (Höllner et al., 2019).

4 Verfahren zur Leseförderung

Ausgehend von den Leseleistungen der Schüler/innen wird nun beschrieben, wie Leseförderung betrieben werden kann und soll. Rosebrock hält fest, dass im Sinne einer „systematischen Leseförderung“ eine konkrete Ausgangslage definiert werden soll. Sie schreibt dazu: „Gute lesefördernde Projekte setzen grundsätzlich voraus, dass wir darüber Rechenschaft ablegen, welche Dimensionen des Lesens wir damit vorrangig anzielen und wie gut die Passung zu der jeweiligen lesebiografischen Situation und den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ist“ (Rosebrock, 2012, S. 7). In diesem Sinne sind einzelne Verfahren zur Förderung (Lautleseverfahren, Lesestrategietrainings etc.) besonders für gewisse Dimensionen von Lesekompetenz, Schulstufen, Fächern und Bedürfnissen ausgelegt. Dass eine hohe Passung zwischen Lernangebot und individuellen Lernvoraussetzungen zu einer Steigerung des Lernzuwachses führt, ist auch im Allgemeinen und nicht nur für das Lesen belegt (siehe dazu etwa Bernard, Borokhovski, Schmid, Waddington & Pickup, 2019). Diese Unterrichts- und Fördermethoden finden sowohl im regulären Unterricht als auch in der spezifischen Förderung Anwendung. Die im Folgenden beschriebenen Verfahren zur Leseförderung sind in unterschiedlichem Ausmaß in der österreichischen Fachdidaktik bzw. in österreichischen Schulen etabliert. Außerdem gibt es große Unterschiede bezüglich der Eingrenzbarkeit der Verfahren.

4.1 Leseunterricht in der Grundstufe I

Seit langer Zeit wird eine Debatte über den Erwerb und die Förderung von Lesekompetenz geführt, die insbesondere im angloamerikanischen Raum als *reading wars* bekannt ist und die hauptsächlich auf den primären Schriftspracherwerb im Erstleseunterricht abzielt. Auf der einen Seite steht der *Whole-reading-Ansatz*, bei dem die Schüler/innen mit dem Lesen ganzer Wörter beginnen – so können auch bald schon kurze Texte gelesen werden. Auf der anderen Seite steht das *Skills-basierte phonics teaching*, bei dem Lesen vor allem über die Graphem-Phonem-Korrespondenz erlernt wird. Die Prozessebene steht dabei im Vordergrund. Die Erkenntnisse des NRP (National Reading Panel, siehe National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000) unterstützen diesen Ansatz, wonach die Prozessebene zuerst erworben wird, indem der Zusammenhang zwischen den Lauten und den grafischen Buchstaben verstanden wird und auch aus neurologischer Perspektive können die Vorteile des *phonics teaching* klar belegt werden. Der Neurologe Stansilav Dehaene schreibt diesbezüglich sogar: „Ob es den Relativisten aller Richtungen nun gefällt oder nicht: Lesen lernt man nicht auf hundert verschiedene Arten. Jedes Kind ist einzigartig, aber wenn es darum geht, sich das Lesen anzueignen, hat jedes das gleiche Gehirn“ (2012, S. 249).

Auch durch die Metastudie von Hattie können klare Vorzüge der *Skills-basierten Ansätze* gegenüber dem *Whole-language-Ansatz* belegt werden: *phonics instruction* weist etwa eine Effektstärke von .6 auf, *repeated reading programs*, die mit wiederholenden (Lautlese-)Verfahren vergleichbar sind, eine Effektstärke von .67, *comprehension programs* (zu

denen – bedingt – auch Verfahren zur Vermittlung von Lesestrategien gezählt werden) .58, der *whole-language approach* jedoch nur .06. Er zeigt somit die geringsten Effektstärken in der Subdomäne (Hattie, 2009, S. 130–141).^{10,11}, Hattie erwähnt auch sogenannte *Second- and Third-Chance*-Programme, die vor allem für leseschwache Schüler/innen konzipiert sind.¹² Diese Programme beinhalten eine spezifische Intervention, die Effektstärke liegt bei .50. Hattie fügt aber auch hinzu, dass eine Kombination der erwähnten Programme – insbesondere jener, die als effektiv beschrieben werden – von größter Bedeutung sind. Insbesondere für *Second- and Third-Chance*-Programme ist im Allgemeinen anzunehmen, dass sie soziale Ungerechtigkeit reduzieren helfen, was eine der zentralen Herausforderungen von Bildungssystemen darstellt.

In diesem Zusammenhang diskutiert Hattie auch die Probleme am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe, der oft nicht in ausreichendem Maße begleitet werde (Hattie, 2009, S. 141). Er hält unter anderem fest, dass Lehrer/innen oft ein unklares Bild hätten, was Leser/innen zu diesem Zeitpunkt können sollten, Hattie stellt aber auch fest, dass Schwierigkeiten beim Lesen zu diesem Zeitpunkt erst langsam auffallen würden. Insgesamt müssen die Ergebnisse der Hattie-Studie mit Vorsicht interpretiert werden, da die in die Metaanalyse einbezogenen Studien z. T. bereits ältere Daten als Grundlage haben und sich diese auf den englischsprachigen Raum beziehen. Zur Übertragbarkeit auf das Lesen ins Deutsche siehe etwa Lenhard (2013, S. 122). Die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf Österreich sollte geprüft werden (siehe Forschungsdesiderat 1).

4.2 Leseunterricht in Grundstufe II und Sekundarstufe

Im Folgenden werden ausgewählte Verfahren beschrieben und eingeordnet, die der Förderung von Lesekompetenz nach dem Erstleseunterricht dienen. Dabei erfolgt eine Orientierung u. a. an den Empfehlungen von Rosebrock (2012). Für die verschiedenen Teilprozesse des Lesens und für die von Rosebrock und Nix genannten Ebenen (Prozess-, Subjekt- und soziale Ebene) gibt es spezifische Fördermethoden, die je nach Entwicklungsstand, Herausforderungen und Kompetenzen der Kinder verwendet werden.

Lautleseverfahren

Für die hierarchieniedrige Prozessebene werden vor allem Lautleseverfahren empfohlen (Rosebrock, 2012), die die basalen Lesefertigkeiten, d. h. die Dekodiergenauigkeit und -automatisierung, die Segmentierung und die Lesegeschwindigkeit fördern. Es gibt verschiedene Lautleseverfahren, z. B. Lautlesetandems oder chorisches Lautlesen. Allgemein

10 Alle genannten Ansätze werden der Domäne „Curricula“ und der Subdomäne „Reading, writing and the arts“ zugeordnet.

11 Liegt die Effektstärke über .4, wird von guten Effekten gesprochen, liegt sie zwischen .2 und .4, zeigen sich wenig Effekte (auch: Schulbesuchseffekte), zwischen .0 bis .2 sprechen Hattie und Zierer von sogenannten Entwicklungseffekten, d. h., es zeigt sich kaum Wirkung. Zur Interpretation der Effektstärken siehe Hattie und Zierer (2020, S. 30) und Hattie (2009).

12 *Second- and Third-Chance*-Programme sind demnach eigentlich nicht dem Erstleseunterricht zuzuordnen, zielen aber auf Kompetenzen ab, die im Erstleseunterricht erworben werden sollten.

Abb. 2: Verfahren zur Leseförderung aus Rosebrock (2012)

Lautlese-Verfahren	Viellese-Verfahren	Lesestrategien trainieren	Leseanimation	Literaturunterricht
Zielen auf die Verbesserung von Leseflüssigkeit (indirekt auf Verbesserung des Textverstehens)	Zielen global auf Steigerung der Leseleistungen auf allen Prozessebenen und Steigerung der Motivation	Zielen auf die Verbesserung von Leseverstehensleistungen von Sequenzen und Texten	Zielt auf Motivationssteigerung durch Inszenierung literarischer Kultur, zielt auf Selbststeuerung auch der Handlungsebene	Zielt auf Literaturwissen , Vertiefung des Textverstehens , ggf. Intensivierung der subjektiven Beteiligung
Trainieren den Aufbau des Sichtwortschatzes und die Fähigkeit zum Sequenzieren von Sätzen	Trainieren die Selbststeuerung auf Prozessebene; betreffen das Selbstbild als LeserIn	Trainieren die metakognitive Steuerung und Überprüfung von Leseprozessen	Indirekte (prozessferne) Förderung, betrifft das Selbstbild als LeserIn	Inszeniert Anschlusskommunikation und Reflexion
[Muttersprachen- + Fachunterricht]	[Muttersprachen- + Fachunterricht]	[Muttersprachen- + Fachunterricht]	[Schulkultur + Muttersprachenunterricht]	[Literaturunterricht]

gilt die Wirkung von Lautleseverfahren als empirisch belegt (National Reading Panel NRP, siehe NICHD, 2000; Rosebrock & Nix, 2006). Sie sind vor allem deshalb von Bedeutung, weil Kinder, die auf der hierarchieniedrigen Prozessebene Probleme haben, ihre Rückstände tendenziell nicht mehr ohne Hilfe aufholen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993). Das betrifft beispielsweise Kinder, die bei der Überprüfung der Bildungsstandards in der vierten bzw. in der achten Schulstufe im Kompetenzbereich Lesen die Bildungsstandards nicht erreichen (Kompetenzstufe 0). Auch Schüler/innen, die die BIST teilweise erreichen (Kompetenzstufe 1), verfügen nur über elementare Lesefertigkeiten und können von dieser spezifischen Förderung profitieren. Lenhard betont, dass die Entwicklungsverläufe bezüglich des Lesens „unter den herkömmlichen Unterrichtsbedingungen hochgradig stabil“ sind (2013, S. 45). Er fordert deshalb wie Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993), hier ehestmöglich kompensatorisch einzugreifen. Die Leistungsunterschiede würden sich ansonsten vergrößern (Lenhard, 2013, S. 44). Somit sollten Lautleseverfahren in der Primarstufe und am Beginn der Sekundarstufe I verstärkt angewendet werden. Haben Schüler/innen später noch Probleme auf der hierarchieniedrigen Prozessebene, sollten sie auch mit Lautleseverfahren gefördert werden.

Vielleseverfahren

Sogenannte Vielleseverfahren, die auch als *sustained silent reading* (z. B. stille Lesezeiten) bekannt sind (siehe Bamberger, 2000), sollen zur Verbesserung der Leseflüssigkeit auf der Prozessebene führen und gleichsam die Lesemotivation erhöhen. Gefördert werden

sollen der Theorie zufolge insbesondere leseschwache Schüler/innen, die die Bildungsstandards nicht oder nur teilweise erreichen (Stufe 0, Stufe 1), aber auch Kinder, die ein negatives Selbstkonzept bzw. mangelnde Motivation haben (Gold, 2018, S. 78). Die bisherigen Untersuchungen zu Vielleseverfahren konnten keine eindeutigen Hinweise für diese positiven Effekte finden. Der Gedanke – wenn Kinder viel lesen (müssen), werden sie sozusagen automatisch besser – lässt sich somit nicht belegen, vor allem wenn Vielleseverfahren ohne weitere Maßnahmen eingesetzt werden (NICHD, 2000, S. 13; Rosebrock & Nix, 2015, S. 67). Zudem ist diese Methode wenig effektiv, weil sehr viel Zeit verwendet wird und weil die Schüler/innen kaum Rückmeldungen zu ihrem Textverstehen bekommen. Dieses Feedback ist jedoch vor allem für jüngere bzw. schwächere Leser/innen notwendig (Lenhard, 2013, S. 128). Rosebrock, Rieckmann, Nix und Gold (2010) konnten weder eine Verbesserung der Lesekompetenz noch der Lesemotivation bzw. des lesebezogenen Selbstkonzepts durch diese Methode nachweisen. Vielleseverfahren werden häufig in der gesamten Klasse angewendet, weshalb eine gezielte Förderung schwer möglich ist. Es kann auch zu negativen Effekten kommen, wenn sich schwächere Kinder selbst als Nichtleser/innen wahrnehmen, etwa wenn die Kinder ihre eigene Lektüre wählen und sich dabei überfordert fühlen oder die Lesemengen guter Leser/innen gemeinsam mit den Lesemengen schwacher Leser/innen im Klassenraum gezeigt werden (etwa durch einen „Lesewurm“, in dem die Menge der gelesenen Bücher für alle Kinder sichtbar ist). Schwachen Leserinnen und Lesern wird durch diese soziale Bezugsnorm gezeigt, dass ihre Lesemenge deutlich niedriger ist. Individuelle Fortschritte schwacher Kinder werden dadurch meist nicht gut sichtbar.

Lesestrategietrainings

Die Fähigkeit zur lokalen und globalen Kohärenzbildung (ebenfalls auf der Prozessebene) wird unter anderem mit der Vermittlung von Lesestrategien gefördert, die die Schüler/innen selbstständig anwenden können sollen. Hier gibt es empirische Befunde, die die Wirksamkeit belegen (Philipp, 2012), die aber auch aufgrund der Breite der Fördermethode genauer betrachtet werden müssen (siehe etwa die Metaanalyse von Souvignier [2009], der positive Effekte etwa für das Zusammenfassen und die Selbstüberwachung nachweisen konnte). In anderen Untersuchungen zeigte sich allerdings, dass Schüler/innen zwar die Anwendung von Lesestrategien durch diese Trainings lernen, sich ihr Textverstehen allerdings nicht oder nur bedingt verbessert (zum Transfer siehe etwa Mokhlesgerami, Souvignier, Rühl & Gold, 2007).

Lesestrategien unterstützen insbesondere das Textverständnis und helfen, textseitige Anforderungen zu erfüllen. Es handelt sich um bewusste Strategien, die nicht nur auf die Erfüllung einzelner Leseaufgaben abzielen, sondern auf eine generelle Verbesserung (Rosebrock, 2012, S. 8). Im Anschluss an den PISA-Schock wurde die Bedeutung von Lesestrategietrainings betont, was dazu führte, dass sie auch in Schulbüchern vermehrt berücksichtigt wurden (zur Entwicklung des Einsatzes von Lesestrategietrainings in Österreich von 2006 bis 2016 siehe Bachinger, Österbauer, Paasch, Kloibhofer &

Illitschko, 2019). Von Bedeutung sind diese Lesestrategien insbesondere für Kinder, die die BIST-Kompetenzstufe 1 erreichen. Diese Kinder verfügen weitgehend über die basalen Lesefertigkeiten, allerdings verstehen sie hauptsächlich inhaltlich, sprachlich und strukturell *einfache* Texte. Vor allem bei komplexeren Texten brauchen sie Unterstützung, um diese Texte zu verstehen und selbstständig damit operieren zu können. Viele Anforderungen, die auf der Kompetenzstufe „Bildungsstandards erreicht“ verortet werden, können unter Zuhilfenahme von Lesestrategien leichter erfüllt werden.

Leseanimation

Die Bandbreite leseanimierender Verfahren ist sehr groß und kann deshalb nur unter großem Aufwand empirisch in einzelnen Studien geprüft werden. Eine weitere Herausforderung liegt darin, dass für viele Verfahren nicht ausreichend beschrieben ist, wie und wodurch sie wirken sollen. Sie haben den Zweck, Kinder und Jugendliche zum Lesen zu motivieren und ihr lesebezogenes Selbstkonzept zu erweitern bzw. zu erhöhen. Deshalb wird Leseanimation nicht einer bestimmten Kompetenzstufe der BIST-Ü zugeordnet, die auf die Prozessebene des Lesens abzielen. Zu diesen Verfahren zählen Autorenlesungen, Bibliotheksbesuche, Lesenächte etc. Es hat sich allerdings gezeigt, dass Leseanimation vor allem für leseschwache Kinder negativ wirken kann: Lesen kann als lebensfernes Ritual der anderen gesehen werden, leseschwache Kinder nehmen sich selbst noch deutlicher als Nichtleser/innen wahr. Ihre Kompetenzen auf der Prozessebene werden durch Leseanimation nicht erhöht (Pieper, Rosebrock, Wirthwein & Volz, 2004, S. 170; Pieper & Wirthwein, 2004). Damit soll nicht in Frage gestellt werden, dass Motivation notwendig für den erfolgreichen Leseunterricht ist (Lenhard, 2013, S. 146). Lediglich, ob die zahlreichen leseanimierenden Verfahren zum Ziel einer höheren Lesekompetenz führen, muss kritisch beleuchtet werden.

Neben diesen Verfahren gibt es auch Gründe, die für die Etablierung einer sogenannten „leseförderlichen Schule“ (auch: lesende Schule, lesefreundliche Schule) sprechen. Rosebrock und Nix vermuten, dass der hohe Wert des Lesens dadurch verdeutlicht wird und somit ggf. „die Bedingungen positiver familiärer Lesesozialisation erfolgreicher“ nachgestellt werden können (2015, S. 122). Oft finden Aktionen und Projekte, die unter „leseförderliche Schule“ zusammengefasst werden, außerhalb des Regelunterrichts statt bzw. können auch mit Tätigkeiten außerhalb der Schule verbunden werden.¹³ Beispiele sind die Einrichtung der Schulbibliothek, die Gestaltung der Klassenräume und Gänge, gemeinsame Lesungen, Projekte mit den Eltern oder Bibliotheken etc. Das soll zu einer Auseinandersetzung mit Büchern und im Weiteren zu einer Erhöhung der Lesemotivation und des lesebezogenen Selbstkonzepts führen sowie habituelle Praktiken etablieren (Rosebrock & Nix, 2015, S. 114). Wie auch bei der Leseanimation können u. a. die unter-

13 Manchmal wird der Begriff auch verwendet, um zu beschreiben, dass Leseförderung im Allgemeinen wichtiges Thema an der Schule ist. Das beinhaltet dann auch andere Lesefördermethoden wie ein Lautleseverfahren, Lesestrategietrainings und dgl. Eine klare Unterscheidung der Begriffe ist nach Ansicht der Autorinnen und Autoren nicht etabliert.

schiedlichen Leseinteressen von Kindern, etwa von Buben und Mädchen, berücksichtigt werden (Garbe, 2007). Es gelten auch hier die Einschränkungen bzgl. der Prüfung der Wirksamkeit bzw. deren Nachweis, die schon bei der Leseanimation dargestellt wurden.

Literaturunterricht

Literaturunterricht, der ebenfalls häufig zusammenhängend mit der Leseförderung betrachtet und mit dem Modell von Rosebrock und Nix verknüpft wird, soll ein tieferes Textverständnis, Anschlusskommunikation und Reflexion fördern. Laut Rosebrock (2012) zielt Literaturunterricht insbesondere auf die Teilhabe am kulturellen Leben, auf Motivation, aber auch auf die hierarchiehohe Prozessebene (Darstellungsstrategien etc.) ab, eine Zuordnung zu den Stufen der BIST-Ü ist nur bedingt möglich. Der Literaturunterricht umfasst ein sehr breites Spektrum an Methoden und Verfahren sowie verschiedene Strömungen (Rosebrock & Scherf, 2019, S. 135–144), deren Darstellung und Bewertung den Rahmen dieses Artikels sprengen würden. Es wurden v. a. in den letzten Jahren verschiedene Modellierungen literarischer Kompetenz in der Deutschdidaktik vorgelegt, die in unterschiedlichem Maße empirisch validiert wurden (siehe unter anderem die Kompetenzstruktur- bzw. Kompetenzstufenmodelle von Boelmann & Klossek, 2013; Frederking, Meier, Brüggemann, Gerner & Friedrich, 2011; Schilcher & Pissarek, 2015).

Weitere Verfahren und Methoden

Obwohl nicht alle hier genannten Lesefördermethoden in gleichem Maß empirisch validiert wurden, müssen sie nicht generell aus dem Unterricht verbannt werden. Argumente sind etwa die Augenscheinvalidität¹⁴, Übertragbarkeit von vergleichbaren Methoden und eine Form von Leistungsdifferenzierung, die durch ein breites Methodenrepertoire ermöglicht wird.¹⁵ Werden Lesemethoden für den Unterricht ausgewählt, deren Wirksamkeit nicht eindeutig belegt werden kann, müssen jedoch verschiedene Fragen vorangestellt werden (und der Einsatz muss von der Beantwortung der Fragen abhängig gemacht werden):

- Gibt es Aspekte von diesen Methoden, die sich negativ auf die Leistung oder die Motivation von Schülerinnen und Schülern auswirken (z. B. Reihum-Lesen, siehe Nix, 2011, S. 115)?
- Gibt es alternative Methoden, die effektiver für gewisse Förderbedarfe wirken bzw. die besser auf die Förderbedarfe der Schüler/innen zugeschnitten sind?

14 Unter Augenscheinvalidität versteht man, dass sich die Wirksamkeit von Fördermethoden durch unmittelbare Evidenz zeigt und diese somit als plausibel wahrgenommen wird.

15 So kann beispielsweise ein Teil einer Klasse unterstützt durch die Lehrkraft mit Lautleseverfahren die Lesefertigkeiten trainieren, während sich der andere Teil der Klasse, der die Lesefertigkeiten bereits erworben hat, still liest oder die Anwendung von Lesestrategien selbstständig übt. Ein häufig angesprochenes Problem bei Vielleseverfahren, dass Schüler/innen keine Rückmeldung erhalten, kann kompensiert werden, indem die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern Feedback gibt (Gold, 2018, S. 75).

- Gibt es alternative Methoden, die für bestimmte Zielgruppen besser geeignet sind (z. B. Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder mit unterschiedlichen familiären Kontexten, siehe dazu etwa McElvany et al., 2009)?

Zu einigen Verfahren wären genauere Untersuchungen (auch vor dem Hintergrund dieser Fragen), insbesondere in Form von systematischen Metastudien, notwendig, so etwa zur Leseanimation. Weiters muss geprüft werden, ob sich die Effizienz gewisser Fördermaßnahmen bei bestimmten Zielgruppen (z. B. Kinder mit und ohne Migrationshintergrund, Burschen und Mädchen etc.) ändert. Dafür braucht es einerseits Anreize für Universitäten und Pädagogische Hochschulen, in diesen Bereichen Forschung zu betreiben, und andererseits eine Koordinierung, Qualitätssicherungsmaßnahmen und einen systematischen Austausch über vorhandene und aktuelle Forschungsprojekte, etwa in Form einer Datenbank empirisch geprüfter Methoden (siehe Forschungsdesiderate 5 und 7).¹⁶

Neben den genannten Verfahren gibt es zahlreiche Methoden wie Lesespiele, die sich in die Systematik von Rosebrock entsprechend ihrer Funktion – bedingt – einordnen lassen. Meist überwiegt die lesemotivierende Funktion, teilweise zielen sie auch auf die Förderung von Lesefertigkeiten ab, indem das rasche Dekodieren geübt wird. Empirisch gesicherte Studien liegen dazu kaum vor, auch hier muss für zukünftige Forschung zwischen verschiedenen Methoden und Anwendungen differenziert werden.

Weiters gibt es Verfahren wie *guided reading* etc., die aber im deutschsprachigen Raum nicht ausreichend etabliert sind bzw. untersucht wurden, um Aussagen über deren Wirksamkeit treffen zu können. *Guided reading* zielt beispielweise auf die Prozessebene ab und wird auch zur Vermittlung von Lesestrategien verwendet (Fawson & Reutzel, 2000; zum theoretischen Rahmen siehe Fountas & Pinnell, 2012; zur Implementation siehe Reutzel, Petscher & Spichtig, 2012). Es sollte deshalb geprüft werden, ob bzw. auf welche Art eine Implementation neuer Verfahren in Österreich zielführend ist bzw. sollte diese wissenschaftlich geleitet und begleitet sein. Auch reziprokes Lesen gehört zu den Methoden, deren Implementation geprüft und wissenschaftlich begleitet werden sollte (Seuring & Spörer, 2010; Wocken, 2017).

Schüler/innen mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche bzw. Legasthenie bedürfen häufig ebenfalls schulischer und außerschulischer Förderung im Bereich Lesen. Diese unterscheidet sich nur bedingt von der bereits erwähnten Förderung, v. a. im Bereich der basalen Lesefertigkeit. Aus diesem Grund wird das Thema hier nicht weiter diskutiert. Eine Metaanalyse zur Wirksamkeit verschiedener Förderansätze bei LRS findet sich etwa

16 Siehe dazu etwa BiSS (<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/forschung-entwicklung/abgeschlossene-projekte/bildung-durch-sprache-und-schrift/>) und BiSS-Transfer (<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/forschung-entwicklung/aktuelle-projekte/biss-transfer/>), aber auch IQES Österreich (<https://www.iqesonline.net/at/>).

bei Ise, Engel & Schulte-Körne (2012) und bei Galuschka, Ise, Krick & Schulte-Körne (2014), eine für Österreich maßgebliche Einführung inkl. Definition, Diagnostik und Fördermaßnahmen geben Klicpera et al. (2020).

Grundprinzipien bei der Leseförderung

Neben der Untersuchung einzelner Verfahren liegen auch Studien vor, die einen umfassenderen Blick auf lesefördernde Maßnahmen werfen, exemplarisch sei hier auf das Projekt ADORE („Teaching Struggling Adolescent Readers – A Comparative Study of Good Practices in European Countries“) verwiesen. Auf Basis einer qualitativen Untersuchung werden Merkmale guter Leseförderprogramme für die Sekundarstufe gesammelt (Garbe, 2011; Garbe, Gross, Holle & Weinhold, 2010). Dabei wird vor allem auf die Bedürfnisse schwacher Leser/innen am Ende der Sekundarstufe I fokussiert. Zwischen 2006 und 2009 wurde an 30 Schulen in elf Ländern Best Practice untersucht. Die Autorinnen und Autoren des ADORE-Berichts stellen fest, dass ein problematisches Verständnis von Lesekompetenz als am Beginn der Primarstufe abschließend erworbene Fähigkeit ebenso zu den zentralen Problemen gehört wie die Sichtweise auf leseschwache Jugendliche als Nichtleser/innen. Zudem nehmen die Forscher/innen die Schwächen-Orientierung (hinsichtlich der Vermittlung fachlicher Inhalte) als weiteres Problem wahr und stellen dieser eine Schüler-Orientierung (im Sinne einer Kompetenzorientierung) gegenüber. Auf Basis ihrer Analyse weisen Garbe et al. (2010) auf mangelnde Lehrerexpertise bezüglich Lesekompetenz und Lesediagnostik hin (siehe Abschnitt 6). Zudem bemängeln sie die Orientierung der Curricula auf (kanonische) Literatur und nicht auf Leseschwäche. Für diese Herausforderungen bieten die Autorinnen und Autoren folgende Lösungsansätze (*key elements*) an (Garbe et al., 2010, S. 149–154):

1. Ein unterstützendes Interaktionsklima schaffen
2. Diagnostische (formative) Assessments einsetzen
3. Die Schüler/innen in die Planung ihrer Lernprozesse einbeziehen
4. Zu Lernbedürfnissen passende Lesestoffe anbieten
5. Die Schüler/innen in Texte verstricken
6. Kognitive und metakognitive Lesestrategien vermitteln
7. Eine anregende Leseumgebung gestalten

Garbe et al. (2010) erwähnen außerdem unterschiedliche finanzielle und rechtliche Ressourcen in den Ländern, wobei die Forscher/innen auch festhalten, dass es wohl keine einfache Kausalität zwischen diesen Ressourcen und den Leistungen der Schüler/innen gibt. Positiv bewerten sie in diesem Zusammenhang ein juristisch durchsetzbares Recht auf individuelle Förderung. Zuletzt verweisen die Autorinnen und Autoren auf mangelhaften Wissenstransfer: einerseits von Wissenschaft in die pädagogische Praxis und umgekehrt. Dieser sei wenig systematisch und sehr unterschiedlich vom Wissenstransfer im angloamerikanischen Raum, in dem es eine Tradition von Leseforschung gebe (Garbe et al., 2010, S. 144–145).

Auf Grundlage ihrer Beobachtungen identifizieren Garbe et al. (2010) zwei Arten von Wertorientierung: das Unterstützungsprinzip und das Leistungsprinzip. Leistungsorientierte Schulsysteme wie das österreichische Leistungsorientierte haben ein höheres Maß an administrativer Differenzierung (etwa mit Blick auf Schultypen). Damit hängt auch ein deutlicherer Selektionsdruck zusammen. Vor allem für Leseschwache bedeute ein unterstützendes Schulsystem mehr Chancen, Garbe et al. (2010) halten auch fest, „dass alle SchülerInnen in unterstützungsorientierten Bildungssystemen besser abschneiden als in Ländern mit starker Leistungs-Orientierung und Selektivität“.¹⁷ Die Erkenntnisse aus diesem und vergleichbaren Forschungsprojekten sollten systematisch auf Österreich übertragen werden (siehe Forschungsdesiderat 7).

5 Gesetzliche Grundlagen und Maßnahmen in Österreich

In diesem Abschnitt wird es eine kurze Darstellung der regulativen Grundlagen für Leseunterricht und der Verankerung von Maßnahmen zum Thema Lesen in der Steuerung des Schulwesens in Österreich geben. Außerdem wird die Frage gestellt, welche Kernpositionen momentan eingenommen werden. Eine ausführliche Darstellung zur Leseförderung an Schulen findet sich im gleichnamigen Bericht des Rechnungshofs (2020).

5.1 Grundsatzterlass und Rahmenleseplan

Dem Lesen wird in der Steuerung der österreichischen Schule schon lange eine besondere Bedeutung zugemessen, die sich bereits 1999 im ersten Grundsatzterlass Leseerziehung (Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten [BMUK], 1999) zeigt, dem 2013 und 2017 entsprechende Neufassungen folgten (BMUKK, 2013; BMB, 2017). Die besondere Behandlung des Bereichs Leseerziehung durch die Erlässe begründet die Stellung von Lesen als Unterrichtsprinzip, d. h. als ein Bereich mit Lehrinhalten und Lehrzielen, die in allen Schulstufen, in allen Schultypen und allen Gegenständen berücksichtigt werden sollen (Eder & Hofmann, 2012). Lesen nimmt somit unter den grundlegenden Kompetenzen eine Sonderstellung ein, da das Lesen sowohl im Rahmen des Fachs Deutsch im Fachlehrplan abgebildet wird, als auch als überfachliche Kompetenz in allen Unterrichtsfächern verankert ist.

Die wechselnden Fassungen der Erlässe zur Leseerziehung spiegeln die sich wechselnde Gewichtung von verschiedenen Bereichen der Leseerziehung und Leseförderung wider. Der Erlass von 1999 hat bei der Umsetzung hauptsächlich auf Lesemotivation und Lesekultur mit dem Buch als zentralem Bezugspunkt der Leseerziehung gesetzt.

17 Schulsysteme nach dem Unterstützungsprinzip weisen ein deutlich geringeres Maß an Selektionsdruck auf die Schüler/innen auf. Der Fokus in diesen Schulsystem ist schülerzentriert und liegt auf den individuellen (und diskontinuierlichen) Entwicklungsverläufen von Kindern und Jugendlichen, die von kompetenten anderen unterstützt werden, die aber auch Anforderungen an die Kinder stellen (Garbe et al., 2010, S. 147).

Der umfangreiche Erlass von 2013 (BMUKK, 2013) spiegelt den Einfluss der Kompetenzorientierung auf die Schul- und Unterrichtsgestaltung wider und bezieht sich sowohl auf basale Lesekompetenz als auch auf kognitive und reflexive Lesekompetenz (Leseverstehen) sowie auf kommunikative und motivationale Lesekompetenzen. Es wird Verantwortung für den Aufbau basaler Lesefertigkeiten und für das frühzeitige Erkennen von Leseproblemen zumindest in den Zusammenhang mit der überfachlichen Leseerziehung gestellt und auch die Bedeutung von Lesestrategien wird aufgegriffen. Dies zeigt sich im (wohl unerfüllten) Anspruch, dass alle Pädagoginnen und Pädagogen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung in Bezug auf das Lesen auch Kompetenzen zur Lese-Recht-schreib-Förderung und Diagnostik entwickeln. Somit greift der aktualisierte Erlass Kritik an der Betonung der Förderung der Lesemotivation auf, wie sie auch im Bildungsbericht 2012 (Schabmann, Landerl, Bruneforth & Schmidt, 2012) geäußert wurde. Auch die dort angesprochene Notwendigkeit für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips Lesen, dass Lehrkräfte in allen Fächern über lesedidaktische Kompetenzen und über leseprozess-bezogene Kenntnisse verfügen müssen, findet sich im Erlass von 2013 wieder. Allerdings erlaubt schon der Umfang des Erlasses allen Akteuren im System, ihr Engagement in der Leseerziehung selbst zu definieren, während keine dargestellten Maßnahmen verbindlich gesetzt werden müssen.

Bevor der Erlass zur Leseerziehung erneut aktualisiert wurde, wurde für Österreich mit großem Aufwand am Entwurf eines Österreichischen Rahmenleseplans (ÖRLP) gearbeitet, der jedoch nicht als Dokument des Bildungsministeriums abgeschlossen, sondern als externes Expertenpapier veröffentlicht wurde (vgl. zur Genese des ÖRLP: Rechnungshof, 2020). Der ÖRLP richtet sich an die „Gesamtheit der österreichischen Vertreterinnen und Vertreter im Bildungsbereich Lesen“ (Aspalter & Jörgl, 2017). Mit Bezug auf die Qualität des Lehrens und Lernens betont der ÖRLP die Bedeutung fachdidaktischen Wissens und formuliert umfangreiche Zielvorstellungen zur Verbesserung des Lesunterrichts und der Leseförderung (Aspalter & Jörgl, 2017, S. 37). Für den Unterricht wird die Bedeutung basaler Lesekompetenz und einer entsprechenden Leseflüssigkeit als Grundlage der Entwicklung des sinnentnehmenden Lesens betont (Aspalter & Jörgl, 2017, S. 87). Der aktuell gültige Erlass zur Leseerziehung (BMB, 2017) zeigt wieder eine Weiterentwicklung des Verständnisses von Leseerziehung. Er lehnt sich an den ÖRLP an und bezieht die Aufgaben der Leseerziehung auf das auch in diesem Text dargestellte Mehrebenen-Modell des Lesens von Rosebrock und Nix (2015). Der nun deutlich knappere Erlass formuliert einen Auftrag zur Umsetzung der Lesefördermaßnahmen in Form einer Aufzählung von 48 Spiegelstrichen. Somit schließen die regulativen Grundlagen für das Lesen als Unterrichtsprinzip auch an aktuelle Perspektiven der Lesedidaktik an, wie sie weiter oben im Überblick dargestellt wurden. Allerdings ist erkennbar, dass der Anspruch, dass alle Lehrer/innen in allen Fächern Verantwortung für die Leseförderung übernehmen, nicht eingelöst wurde (Rechnungshof, 2020, S. 40).

5.2 Lehrpläne

Für den eigentlichen Leseunterricht sind die aktuellen Lehrpläne im Fach Deutsch/Lesen/Schreiben (Volksschule, BGBl. II 303/2012 i. d. g. F.) bzw. Deutsch (MS, BGBl. 185/2012 i. d. g. F. bzw. AHS, BGBl. 88/1985 i. d. g. F.) die entscheidenden Zielvorgaben. Im Lehrplan für die Volksschule werden, für die Grundstufe I, ausführlich Teilschritte des Erstleseunterrichts definiert. Allerdings fehlen Angaben zum Erwerb basaler Lesefertigkeiten für die Grundstufe II, obwohl allgemein anerkannt ist, dass Elemente des Erstleseunterrichts auch in höheren Schulstufen für Schüler/innen notwendig sind. Das betrifft insbesondere den Übergang von „learning to read“ hin zu „reading to learn“. Im aktuellen Lehrplan der Volksschule wird die Leseerziehung ausdrücklich nicht auf das Fach Deutsch/Lesen/Schreiben beschränkt, sondern sowohl als didaktischer Grundsatz formuliert und ist auch in die Angebotspalette für die Freizeitgestaltung der ganztägigen Schulformen aufzunehmen. In den Lehrplänen für MS und AHS soll Lesen jeweils ein Schwerpunkt des Deutschunterrichts sein. Der Fokus liegt auf „sinnerfassendem Lesen“, der Informationsentnahme und der Auseinandersetzung mit literarischen Texten, aber auch Lesegeschwindigkeit und Lesetechniken werden erwähnt. Bei ganztägigen Schulformen wird insbesondere auf die „Kulturtechnik Lesen“ verwiesen.

Im Rahmen des BMBWF-Projekts Lehrpläne 2020 werden neue Lehrpläne für die Volksschule und die Sekundarstufe I erarbeitet (BMBWF, 2020a; Rechnungshof, 2020, S. 33). Ziel der Neufassung ist es, die Lehrpläne stärker auf durch Kompetenzbeschreibungen vorgegebene Lernziele auszurichten (BMBWF, 2020a, S. 15–16). Auf die Lehrpläne aufbauend werden, im Falle von Lesen, Kompetenzraster mit mehreren Anforderungsniveaus formuliert, die detailliert Kompetenzen und Anforderungsniveaus beschreiben sollen. Kompetenzraster sollen als pädagogisches Instrument den kompetenzorientierten Unterricht fördern. Die Einführung der neuen Lehrpläne wird somit Auswirkungen auf die Umsetzung von Leseunterricht und Förderung haben und für eine Zeit auch die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern thematisch bestimmen. Zu den Stundentafeln und der Unterrichtszeit, die für Leseförderung verfügbar ist, bietet der folgende Teilabschnitt eine vergleichende Analyse.

Ausmaß der Unterrichtszeit für Leseunterricht und/oder Leseaktivitäten

Eine wichtige Rahmenbedingung des Unterrichts insgesamt und der Leseförderung ist die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit. Diese ergibt sich insgesamt und fachspezifisch aus den Stundentafeln der Lehrpläne (z. B. BGBl. II 303/2012 i. d. g. F. für die Volksschule). Die Unterrichtszeit lässt sich, anders als die oben genannten Rahmenbedingungen auch im internationalen Vergleich betrachten. Über alle Fächer hinweg wird in Österreich in den 8 Schuljahren bis zum Ende der Sekundarstufe I mit kumulierten 6.420 verpflichtenden Stunden weniger Unterricht angeboten als im Mittel der OECD-Staaten (6.753 Stunden) (OECD, 2020, Table D1.1, D1.2 eigene Berechnung durch Normierung auf 8. Schuljahre). Insbesondere in der Primarstufe ist die Anzahl der gesetzlich verpflichtenden Stunden in Österreich deutlich geringer (im Mittel 705 Stunden pro Schuljahr) als im OECD-Schnitt (815 Stunden). Die Stundentafeln des Lehrplans regeln auch, wie sich die Unterrichts-

stunden auf die Fächer verteilen. In Österreich ist im OECD-Vergleich der Anteil der Stunden für Lesen, Schreiben und Literatur mit 30 % relativ hoch. Daher liegt, trotz relativ geringer Gesamtstundenzahl die jährliche Unterrichtszeit, die für Lesen, Schreiben und Literatur in der Primarstufe vorgesehen ist (210 Stunden), leicht über dem Mittel der OECD Länder (200 Stunden) (OECD, 2020, Table D1.1, D1.3, eigene Berechnung).

Internationale Studien erlauben auch einen Blick auf das Ausmaß an Unterrichtszeit für Leseunterricht und/oder Leseaktivitäten unabhängig vom regulären Stundenplan. Österreichische Volksschüler/innen erhalten nach den Angaben der Lehrpersonen (bei PIRLS 2016) 95 Stunden im Jahr (SD = 5,5 Stunden) an Leseunterricht und/oder Leseaktivitäten (Mullis, Martin, Foy & Hooper, 2017, S. 255 f.). Damit werden 13 % der gesamten Jahresunterrichtszeit für Leseunterricht und/oder Leseaktivitäten in der vierten Klasse Volksschule verwendet. Im EU-Durchschnitt erhalten Schüler/innen 150 Stunden Leseunterricht und/oder Leseaktivitäten (SD = 9 Stunden), also deutlich mehr als in Österreich; auch der Anteil an der Jahresunterrichtszeit ist mit 18 % höher als in Österreich.

Es wäre daher angeraten, das Ausmaß an Unterrichtszeit für den Leseunterricht und/oder Leseaktivitäten zu erhöhen, indem beispielsweise der Unterricht in den anderen Fächern auch explizit Leseunterricht beinhaltet. Die Grundsatzерlässe zur Leseeziehung (Bundesministerium für Bildung [BMB], 2013, 2017) sowie das Unterrichtsprinzip Leseeziehung, verankert im Lehrplan der Volksschule (BMUKK, 2012), würden das Ziel verfolgen, den Leseunterricht über das Fach Deutsch/Lesen/Schreiben hinaus zu etablieren. Das Prinzip des Lesens im Fach basiert auf dem sogenannten „sprachsensiblen Unterricht“. Wildemann und Fornol (2016) geben diesbezüglich in ihrem Text einen Überblick über sprachsensiblen Unterricht in der Grundschule sowie zur Förderung von Lesen bei Sachtexten, z. B. in Mathematik oder Sachunterricht. Für die Sekundarstufe, bei der sich nicht mehr eine einzelne Klassenlehrperson mit dem Leseunterricht beschäftigt, sondern eine Fachlehrperson je ein Fach unterrichtet, bietet beispielsweise Leisen (2020, 2013) praxisorientierte Anregungen für die Unterstützung des Leseverstehens in einem Fach über das Lesenkönnen hinaus.

Zu untersuchen wäre außerdem, ob Länder mit Ganztagschule mehr Leseunterricht haben bzw. ob das zu besseren Leistungen führt bzw. welche Wirkung vermehrter Leseunterricht im Fach auf die Lesekompetenz der Schüler/innen hat (siehe Forschungsdesiderate 5, 8 und 9). Diese Fragestellung ist unter der Maßgabe der Reduktion sozialer Ungleichheiten von besonderer Bedeutung.

5.3 Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

Einen entscheidenden Einfluss auf die Weiterentwicklung des Leseunterrichts in Österreich hatte und hat die Entwicklung hin zur Kompetenzorientierung. Diese wurde auch durch die Rezeption internationaler Schulleistungsstudien und die im Hinblick auf das Lesen enttäuschenden Ergebnisse für Österreich befördert (siehe Abschnitt 3). Die

Rezeption insbesondere von PISA-Ergebnissen und der Beschreibung der durch PISA erfassten Kompetenzen (vgl. OECD, 1999) stärkte in Österreich auch die Aufmerksamkeit auf die Lesekompetenz.

Ein Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung ab 2009 war die Einführung der Bildungsstandards in Österreich (BGBl. II Nr. 1/2009; Hintergrund zu den Bildungsstandards siehe Schreiner & Wiesner, 2019). Das den Bildungsstandards zugrunde liegende Kompetenzmodell für das Volksschulfach Deutsch/Lesen/Schreiben (BIFIE, 2016a) bzw. das Fach Deutsch der Sekundarstufe (BIFIE, 2016b) und die entsprechenden Deskriptoren (Can-do-Statements) sollten für das Lesen sowohl die nachhaltige Ergebnisorientierung befördern, als auch durch konkrete Vergleichsmaßstäbe die bestmögliche Diagnostik als Grundlage für individuelle Förderung sicherstellen (BGBl. II Nr. 1/2009). Durch Verbindung der Bildungsstandards mit ihren Überprüfungen (BIST-Ü) wurde erheblicher Reformdruck auf den Unterricht in den durch die Bildungsstandards abgedeckten Kompetenzbereichen aufgebaut. Die Ergebnisse der ersten flächendeckenden BIST-Ü-Deutsch zu Lesen in der 4. Schulstufe, 2015, und in der 8. Schulstufe, 2016, haben erheblichen Einfluss auf die Steuerung des Systems und die Schulentwicklung genommen (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016, 2017). Erwähnt sei hier nur die Verpflichtung im Rahmen von SQA (Schulqualität Allgemeinbildung), die Ergebnisse der Überprüfung der Bildungsstandards in den Bilanz- und Zielgesprächen als Thema zu führen oder die Konzeption des Schulentwicklungsprojekts GruKo („Grundkompetenzen absichern“, Hofmann & Carmignola, 2019). Allerdings führte die Nutzung der Ergebnisse der BIST-Ü auch zu einer Fokussierung auf das Leseverstehen (und nicht etwa das lesebezogene Selbstkonzept), da nur hier eine kriteriale Berichterstattung auf System- und Schulebene angeboten werden konnte (BIFIE, 2016a).

Die Einführung der Bildungsstandards ging auch mit dem freiwilligen Angebot der Informellen Kompetenzmessung (IKM) einher, die es allen Lehrerinnen und Lehrern ermöglichte, in ausgewählten Kompetenzbereichen in Deutsch, Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften die Lernstände ihrer Klassen zu beobachten (Gugerell, Kriechmayr, Pacher, Breit & Wiesner, 2020). Die Nutzung der IKM ist in den Jahren 2017 bis 2020 weit verbreitet. Von den Volksschulen in Österreich haben in den Jahren 2017 bis 2020 97,5% der Schulen zumindest einmal an der IKM teilgenommen. Im Bereich Lesen wurden in der Volksschule jedes Jahr mehr als 88.000 Testhefte für die 3. Schulstufe von den Schulen angefordert.¹⁸ Die Nutzung der IKM wird vom Rechnungshof als wertvolles Instrument zur Optimierung von Unterricht eingeschätzt und teilweise in den pädagogischen Vorgaben der Bildungsdirektionen aufgegriffen (Rechnungshof, 2020). Ab 2020 wird das System der Kompetenzmessungen, das die Erreichung der Bildungsstandards überprüfen und fördern soll, überarbeitet. Als nationale Kompetenzerhebung § 17 Abs. 1a Schulunterrichtsgesetz [SchUG] werden die Bildungsstandardüberprüfung BIST-Ü und die IKM zur

18 Berechnung der Autorinnen/Autoren auf Basis der Bestelldaten zur IKM 2017 bis 2020.

individuellen Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}) weiterentwickelt und ausgebaut. Die Bildungsstandards bleiben bis auf Weiteres zentrale Grundlage.¹⁹ Im Design der ab 2022 anzuwendenden iKM^{PLUS} zeigt sich die besondere Bedeutung, die dem Lesen seitens der Bildungspolitik beigemessen wird, da im Fach Deutsch einzig im Kompetenzbereich Lesen die Lernstände jährlich und verpflichtend in der 3., 4., 7. und 8. Schulstufe beobachtet werden.²⁰ Hierbei wird im Rahmen der iKM^{PLUS} die Beobachtung der basalen Lesefertigkeiten durch ergänzende Angebote stärker betont werden, als dies mit der IKM und den BIST-Ü der Fall war.

Mit Einführung der geplanten Neufassung der Lehrpläne und expliziter Ausrichtung auf Kompetenzen sowie durch die Einführung der Kompetenzraster werden die aktuellen, aus früheren Lehrplänen abgeleiteten Bildungsstandards angepasst bzw. ersetzt werden müssen, was für den zweiten Dreijahreszyklus der iKM^{PLUS} Auswirkungen auf die Umsetzung der Kompetenzmessung haben wird.²¹

5.4 Strukturen im Schulwesen

Die effektive Entwicklung der Leseförderung in Schule und Unterricht hängt neben den regulativen Vorgaben auch von den Strukturen im Schulwesen ab. In Österreich ist die Leseförderung bei einer Vielzahl von Akteuren verankert, wobei der Rechnungshof einen Mangel an österreichweit klaren Strukturen bemerkt. Seitens des BMBWF übernehmen die Verantwortung die pädagogische Koordinationsstelle Literacy und die schulführenden Abteilungen, wobei vereinzelt auch Aufgaben bei anderen Abteilungen liegen. Zudem beauftragte das Ministerium verschiedene Institutionen mit Aktivitäten: die Koordinationsstelle Lesen, die AG Literacy mit ihrem Onlinemedium „Literacy.at“ und den Verein Buch.Zeit als Servicestelle für Schulbibliotheken (Rechnungshof, 2020, S. 40 ff.).

Die Steuerung der Leseförderung in den neun Bildungsdirektionen Österreichs ist in den Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplänen mit dem BMBWF mit den Maßnahmen zur Grundkompetenz Lesen verankert. Innerhalb der Bildungsdirektionen ist das Thema Lesen sehr unterschiedlich verankert. In einigen Bundesländern ist die Steuerung bei zuständigen Vertreterinnen und Vertretern des Fachstabs verankert und in den anderen bei den Leiterinnen und Leitern der Pädagogischen Dienste mit unterschiedlichen Strukturen der Maßnahmensteuerung. Leseförderung in Österreich wird vor allem über historisch gewachsene Unterstützungsstrukturen gesteuert, die sich jedoch im aktuellen Transformationsprozess an den Bildungsdirektionen im Umbruch befinden. Für die Steuerung bis zur Schulebene

19 Siehe <https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/20210316.html>

20 Siehe <https://www.iqs.gv.at/themen/nationales-monitoring/informelle-kompetenzmessung-ikm/von-der-ikm-zur-ikm-plus>

21 Neben der nun auslaufenden IKM sind an den Schulen verschiedene Diagnoseinstrumente zum Lesen im Einsatz. Insbesondere das Salzburger Lesescreening (SLS) zur Messung basaler Lesefertigkeiten ist in ganz Österreich im Einsatz und war bis 2018 verpflichtend durchzuführen. Im Zuge dessen hat das BMBWF über die Bildungsdirektionen die Durchführung, weitere Ergebnisse und die abgeleiteten Maßnahmen in landesweiten Auswertungen beobachtet (Rechnungshof, 2020).

sind der bisherige Qualitätsmanagementprozess im Rahmen von SQA und den Schulentwicklungsplänen der Volksschulen von großer Bedeutung. Laut Rechnungshof (2020) war „Lesen“, „Verbesserung der Lesekompetenz“ bzw. „Stärkung der Grundkompetenzen“ überwiegend ein Thema in deren Schulentwicklungsplänen. Die Spanne reichte von gesamthaften Konzepten bis hin zu punktuellen Maßnahmen, die v. a. der Lesemotivation dienen.

Die Analysen des Rechnungshofs (2020) und die Prüfung der Dokumente durch die Autorinnen/Autoren deuten an, dass moderne Ansätze zur Leseförderung in den grundlegenden Dokumenten und Planungen der Maßnahmen aufgegriffen werden. Es lässt sich mit den vorliegenden Dokumenten und auch eigenen Recherchen jedoch nicht erkennen, inwieweit auf der Steuerungsebene aufgegriffene Ansätze tatsächlich Schulen und Unterricht erreichen. Für eine nachhaltige Stärkung der Leseförderung durch die Systemsteuerung mittels dezidierter Maßnahmen ist eine gute Passung zur Situation an Schulen und im Unterricht notwendig. Ausgangslage dazu ist verbesserte Kenntnis der aktuellen Umsetzung von Leseunterricht und -förderung im Unterricht und der Fort- und Weiterbildung dazu. Die dazu notwendige Evidenz, die durch Bearbeitung der Forschungsdesiderate 5, 7 bis 9 und 11 entstehen könnte, sollte dazu beitragen, bekanntes Grundwissen zur Leseförderung (Abschnitt 2) durch Steuerungshandeln im System stärker zur Wirkung zu bringen.

6 Lehrer/innen

Spätestens seit der international stark rezipierten Metastudie von John Hattie (2020), aber auch durch qualitative und quantitative Studien aus dem deutschsprachigen Raum ist die zentrale Rolle von Lehrerinnen und Lehrern für die Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern weitgehend unumstritten. Um Steuerungswissen zu generieren, wie diese Effekte weiter vergrößert bzw. verbessert werden können, können verschiedene Perspektiven eingenommen werden, und es lassen sich differenzierte Forschungsfragen formulieren. Im folgenden Abschnitt werden zuerst die Kompetenzen und Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern bzw. deren Modellierung diskutiert, anschließend wird die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer behandelt. Dabei werden datenbasiert die Bedarfe von Lehrpersonen und Überlegungen zur Verbesserung von Aus-, Fort- und Weiterbildung diskutiert. Im letzten Abschnitt wird die tertiäre Fachdidaktik als wichtiger Akteur der Lehrer/innen-Aus-, -Fort- und -Weiterbildung behandelt.

6.1 Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern

Herzmann und König modellieren die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern, indem sie Professionswissen auf der einen Seite und affektive sowie motivationale Merkmale auf der anderen Seite unterscheiden. Bezüglich des Professionswissens wird auf die theoretische Unterscheidung von Lee Shulman (1986, 1987) verwiesen: Er unterscheidet zwischen pädagogischem Wissen (PW), Fachwissen (FW) und fachdidaktischem Wissen

(FDW). Affektive und motivationale Merkmale sind die Überzeugungen (auch: Beliefs) von Lehrkräften sowie Motivation und Selbstregulation. Zur deutschdidaktischen Lehrerforschung sei etwa auf Wieser (2015) verwiesen.

Abb. 3: Professionelle Kompetenzen (Herzmann und König, 2016, S. 111)



Im kompetenztheoretischen Ansatz der Lehrerforschung, der v. a. bildungswissenschaftlich geprägt ist, werden die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern als „erlernbare kognitive Fähig- und Fertigkeiten, die zur Lösung bestimmter Probleme und Aufgaben nötig sind“, betrachtet (Herzmann & König, 2016, S. 108). Diese können durch Aus-, Fort- und Weiterbildung erweitert werden. Der Expertise-Ansatz nimmt an, dass die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern durch ihr Wissen und Können geprägt wird, welches in der Ausbildung und in der Praxis erworben und erweitert wird.²² Beide Aspekte werden im Folgenden berücksichtigt.

Um gesicherte Aussagen über die Kompetenzen österreichischer Lehrer/innen berichten zu können, ist es notwendig, diese systematisch zu erheben bzw. Lehrer/innen zu ihrem unterrichtlichen Tun zu befragen. Zuerst kann gefragt werden, was Lehrer/innen über das Lesen, die Vermittlung der Kompetenz, deren Entwicklung und über die Diagnose des Lernstands wissen bzw. welches Wissen und welche Kompetenzen den Lehrerinnen und Lehrern fehlen. Vergleichbare Studien liegen unter anderem aus Deutschland vor (Lehrerbefragung z. B. COACTIV [Kunter et al., 2011], Kompetenzmessung z. B. FALKO [Krauss et al., 2017]). Für einen Überblick mit Fokus auf die Deutschdidaktik siehe auch Bremerich-Vos (2019).

²² Für eine genauere Darstellung der verschiedenen Ansätze, etwa auch des berufsbiografischen oder persönlichkeits-theoretischen Ansatzes, siehe Herzmann und König (2016, S. 61–129).

Für Österreich sei vor allem auf die Studien von Bachinger et al. (2019) und Österbauer, Bachinger, Winter, Paasch und Illetschko (2020) verwiesen, die auf Basis von Daten aus PIRLS und der Pilotierung zur BIST-Ü-Deutsch 2018 entstanden. Dabei wurde auf die Frage fokussiert, inwiefern systematische Leseförderung nach Rosebrock und Nix (2015) umgesetzt wird, d. h., ob der Unterricht an die Lesekompetenz der Schüler/innen einerseits und an die Empfehlungen der Fachdidaktik andererseits angepasst wird. Auf Basis der PIRLS-Daten von 2006, 2011 und 2016 zeigt sich, dass es zwar laut Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern einen höheren Grad an Individualisierung gab. Betrachtet man allerdings die einzelnen Verfahren (z. B. Lesestrategietrainings, Lautleseverfahren), konnten kaum Anpassungen der Leseverfahren an die Kompetenzstufe nachgewiesen werden (Bachinger et al., 2019). Auch die Studie auf Basis der BIST-Ü-Pilotierung führt zu ambivalenten Ergebnissen, die Leseförderung wird auch hier kaum an die Leistung angepasst. Es wurden noch weitere Faktoren untersucht wie das Alter der Lehrpersonen, Geschlecht und Migrationshintergrund der Kinder sowie Leistungsheterogenität der Klassen. Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass auch mit Blick auf diese Variablen wenig Adaption der Leseförderung vorgenommen wird (zu den Details siehe Österbauer et al., 2020). Hier bedarf es entsprechender Fragebögen, um auch in Zukunft verlässliche Aussagen zum Einsatz der Leseverfahren treffen zu können. Des Weiteren sollten diese Befragungen auf die Sekundarstufe I insbesondere im Übergang von der Primarstufe ausgeweitet werden (siehe Forschungsdesiderate 6 und 7), da Untersuchungen bisher für Österreich getrennt nach Schulart vorliegen.

Es braucht also zuerst angemessene (qualitative und quantitative) Daten, um Kompetenzen einschätzen zu können, und Wissen über das aktuelle Lehrer/innen-Handeln und die Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern zu erhalten. Derzeit liegen nach Wissen der Autorinnen/Autoren nur wenige Informationen darüber vor, die meisten stammen aus internationalen Studien (TALIS, PIRLS, PISA, siehe Abschnitt 3) bzw. aus den Bildungsstandardüberprüfungen (siehe dazu auch die Bestandsaufnahme von Müller, Kemethofer, Andreitz, Nachbaur & Soukup-Altrichter, 2019). Entsprechende Instrumente sollten nach höchsten Qualitätsstandards entwickelt und regelmäßig in den verschiedenen Schulformen eingesetzt werden, um auch eine Vergleichbarkeit insbesondere am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe herzustellen (siehe Forschungsdesiderat 6).

6.2 Lehrer/innen-Fort- und -Weiterbildung

Neben Informationen über Kompetenzen und Wissen von Lehrerinnen und Lehrern braucht es Informationen, welche Fort- und Weiterbildung Lehrer/innen besuchen bzw. für die Weiterentwicklung ihres Unterrichts brauchen. Einfluss auf die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern in der Praxis kann in der Lehrer/innen-Bildung genommen werden, indem versucht wird, eine theoretische Orientierung zu vermitteln, die dem derzeitigen Forschungsstand entspricht (Cummins, Cheek & Lindsey, 2004, S. 185). El-Okda (2005) argumentiert im Zuge dessen, dass die Überzeugungen der Lehrer/innen berücksichtigt werden sollen, um die Wirksamkeit von Lehrer/innen-Fort- und -Weiterbildung zu erhöhen. Zahlreiche

Forschungsarbeiten (Borg, 2003; Kuzborska, 2011) belegen klare Zusammenhänge zwischen den (theoretischen) Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern zu Leseunterricht und ihrem unterrichtlichen Handeln. Garbe et al. (2010, S. 149–154) halten im Zuge des ADORE-Projekts ebenfalls fest, dass Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie der Wissenstransfer aus der Leseforschung zentrale Ansatzpunkte für die Verbesserung von Leseunterricht sind. Herzmann und König schreiben, dass ein „breites Spektrum an Maßnahmen individuellen Lernens sowie institutionell-organisierten Lernens um und für den Beruf“ notwendig sei, um den Herausforderungen des Berufs gerecht zu werden. Die Erstausbildung müsse als Grundlage dienen und aktualisiert werden (2016, S. 166).

Fortbildungsbedarfe

Wie Müller et al. (2019, S. 99) feststellen, fehlen umfassende Informationen zu Lehrer/innen-Fort- und -Weiterbildung in Österreich. Lediglich Informationen durch die internationale TALIS-Studie, eine Lehrer/innen- und Schulleiter/innen-Befragung an Schulen der Sekundarstufe I, liegen vor. Allerdings fehlen hier Daten, die einen Vergleich von Primar- und Sekundarstufe ermöglichen und den Übergang von Primarstufe zur Sekundarstufe erfassen und beschreiben (siehe Forschungsdesiderat 10). Die TALIS-Daten lassen sich jedoch nach den Lehrpersonen, die das Fach Deutsch in ihrer Ausbildung hatten und im betreffenden Schuljahr (2017/2018) unterrichteten, filtern ($N_{\text{ungewichtet}} = 1.005$; $N_{\text{gewichtet}} = 11.299$), zu denen nun einige Ergebnisse folgen:

Der höchste Fortbildungsbedarf ergibt sich für österreichische Lehrer/innen für Deutsch bei „Ansätze zu individualisiertem Lernen“, den etwas mehr als jede zweite Lehrerin/jeder zweite Lehrer artikuliert (55%). Der Österreich-Schnitt (Lehrpersonen aller Unterrichtsfächer) liegt mit 52% leicht darunter. Bezogen auf das „Verhalten von Schülerinnen und Schülern und Klassenführung“, berichtet rund jede zweite Lehrperson (48%), die Deutsch unterrichtet, in diesem Bereich Fortbildungsbedarf zu haben; der Österreich-Schnitt liegt mit 47% ähnlich hoch. 46% der Deutsch-Lehrpersonen berichten über Fortbildungsbedarf in „Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf“; im Österreich-Schnitt sind dies 42%. Bezogen auf „Pädagogische Kompetenzen für den Unterricht in meinen Gegenständen“ geben 38% der Deutsch-Lehrpersonen Fortbildungsbedarf an; der Österreich-Schnitt für Lehrpersonen aller Unterrichtsfächer liegt mit 36% geringfügig darunter. Bezogen auf das „Fachwissen im Unterrichtsgegenstand“ (hier: Deutsch) geben 29% der Lehrpersonen Fortbildungsbedarf an; dies entspricht dem Österreich-Schnitt mit ebenfalls 29%.

Auch aus den PIRLS-Erhebungen liegen einige Erkenntnisse zu Aus- und Fortbildungsaktivitäten von Lehrpersonen vor, insbesondere aus dem Lehrerfragebogen zu PIRLS 2016. Dabei wurde unter anderem folgende Frage gestellt: „Wie intensiv haben Sie sich im Rahmen Ihrer Aus- und Fortbildung mit den folgenden Gebieten beschäftigt?“ Als Antwortmöglichkeiten standen „überhaupt nicht“, „Überblick oder Einführung in das Gebiet“ und „war ein Schwerpunkt“ zur Auswahl. Den Ergebnissen nach werden 72%

der (österreichischen) Kinder von einer Lehrperson unterrichtet, die angibt, dass der „Gegenstand Deutsch, Lesen, Schreiben“ ein Schwerpunkt in ihrer Aus- und Fortbildung war. Lehrpersonen von 56 % der Kinder berichten über einen Schwerpunkt in „Leseförderung“, und 44 % über einen Schwerpunkt in „Theorien des Lesenlernens“. Auffällig ist, dass Lehrpersonen von nur 18 % der Kinder über einen Schwerpunkt in „Methoden zur Messung der Lesekompetenz (Lesediagnostik)“ berichten, während Lehrpersonen von 62 % der Kinder dieses Thema als „Überblick oder Einführung in das Gebiet“ einordnen. Fraglich ist daher, wie Bemühungen um Leseförderung, Lesedidaktik und Theorien des Lesenlernens fruchten können, wenn die davor notwendige Analyse von vorhandenen Stärken und Schwächen bei Schülerinnen und Schülern für viele Lehrpersonen keinen Schwerpunkt darstellt (Schmich, 2018, S. 132).

Des Weiteren wurde nach dem Ausmaß an Fortbildung im Bereich Lesen oder Lesedidaktik gefragt. Schmich, Breit, Lanzdorf und Itzlinger-Bruneforth (2017, S. 96–97) berichten, dass im EU-Schnitt die Lehrpersonen von 10 % der Kinder in den letzten zwei Jahren zu mehr als 35 Stunden an lesebezogener Fortbildung teilgenommen haben; in Österreich trifft dies auf 6 % der Kinder zu. Weitere 22 % der Kinder in Österreich haben eine Lehrperson, die sich zwischen 16 und 35 Stunden innerhalb der letzten zwei Jahre in Bezug auf Lesen oder Lesedidaktik fortgebildet hat (EU-Schnitt: 14 %). Gefragt nach dem Fortbildungsbedarf, geben die Lehrpersonen von 78 % der österreichischen Grundschüler/innen an, Fortbildungsbedarf bei der „Förderung besonders begabter Schüler/innen“ zu haben, 71 % bei „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ und 67 % bei „Methoden zur Messung der Lesekompetenz“ (Schmich et al., 2017, S. 95–96). Anhand der dargestellten Ergebnisse zeigt sich eine mäßig hohe lesebezogene Fortbildung im Bereich Lesen/Lesedidaktik (unter der Maßgabe, dass nach absolvierter Fortbildung in den letzten beiden Jahren gefragt wurde; denkbar ist, dass Lehrer/innen eine Fortbildung in diesem Themenbereich gemacht haben, nur vielleicht in den letzten fünf Jahren) bei zugleich stärkerem Fortbildungsbedarf in zumindest bestimmten Themenbereichen.

Dazu passt der Befund der Forscherinnen und Forscher des ADORE-Projekts, dass in den meisten europäischen Ländern die Leseforschung in den akademischen Disziplinen an den Universitäten bzw. in der Lehrer/innen-Ausbildung (mit Ausnahme des Erstleseunterrichts) wenig Relevanz habe (Garbe et al., 2010, S. 146, Hervorhebung im Original). Sie schreiben dazu:

Dass Lesen enorm komplexe und weitgehend fachspezifische Anforderungen stellt, die in allen Klassenstufen und in allen Unterrichtsfächern systematisch gefordert werden müssen, ist den meisten europäischen Schulsystemen ein fremder Gedanke.

Wenn man davon ausgeht, dass sich diese Beobachtung auf Österreich übertragen lässt, dann kann kritisch überlegt werden, wie gut Lehrpersonen ihre tatsächlichen Bedarfe

an Fort- und Weiterbildungen einschätzen können. Als Datengrundlage für Entscheidungen diesbezüglich sollten also sowohl die Kompetenzen der Lehrpersonen als auch die Bedarfserhebungen herangezogen werden. Es sollte geprüft werden, ob derzeit in ausreichendem Maß und in hoher Qualität Lehrveranstaltungen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung zum Lesen in der Primarstufe und in der Sekundarstufe angeboten werden bzw. wie die Teilnahme durch angemessene Anreize erhöht werden kann.

Zusätzlich zu diesen Informationen zu Kompetenzen und Bedarfen braucht es theoretisch und praktisch orientierte Zielformulierungen für künftige Umsetzungen sowie eine Strategie, wie diese Ziele erreicht werden können. Dabei gibt es verschiedene Phasen, in denen Verbesserungen implementiert werden können. Die Ausbildung und der Berufseinstieg von Pädagoginnen/Pädagogen wurde mit der „PädagogInnenbildung NEU“ (BMBWF, 2019) bereits adressiert. Zentral ist hier die Entwicklung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen der Lehrer/innen, die auch z. B. die diagnostische Kompetenz miteinschließen. Die weitaus längste Phase ist jene der beruflichen Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Hier gibt es unseres Erachtens großes Potenzial. Feller und Stürgkh (2017) schreiben dazu, dass insbesondere in Ländern, die in internationalen Rankings zu schulischen Ergebnissen erfolgreich seien, „innovative(n) Konzepte von Lehrerweiterbildung ein entscheidender Bestandteil der bildungspolitischen Gesamtstrategie“ seien (Feller & Stürgkh, 2017, S. 7).

Qualitätskriterien für Aus-, Fort- und Weiterbildung

Für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen gibt es wissenschaftlich fundierte Qualitätskriterien. Dabei kann zwischen einer inhaltlichen Perspektive (Welche Kompetenzen und Inhalte sollen vermittelt werden?) und einer organisatorischen bzw. strukturellen Perspektive (Wie wird die Lehrer/innen-Fort- und -Weiterbildung organisiert?) unterschieden werden. Unter anderem wird auf das erweiterte Angebots- und Nutzungsmodell von Lipowsky (2010) verwiesen, welches aufseiten der Lehrerinnen und Lehrer mehrere Merkmale festlegt, die für eine erfolgreiche Nutzung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen erfüllt sein müssen. Dazu gehören etwa die Akzeptanz der Maßnahmen durch Lehrer/innen, kognitive Veränderungen aufseiten der Lehrer/innen – etwa bezüglich deren Überzeugungen und subjektiven Theorien, Veränderungen des unterrichtlichen Handelns und Veränderungen aufseiten der Schüler/innen etwa in Form nachweisbarer Kompetenz- und Motivationssteigerungen.

Feller und Stürgkh (2017) verweisen auf Maßnahmen (u. a. aus Liechtenstein), durch die eine bessere Wirksamkeit von Lehrer/innen-Fort- und -Weiterbildung erreicht werden soll. Dabei werden sowohl Bottom-up als auch Top-down-Strategien erwähnt: einerseits eine klare und individualisierte Einschätzung der Lehrer/innen zu ihren Bedarfen, Hospitationen etc., andererseits eine flexible Gestaltung des Gehalts. Dafür braucht es einheitliche Richtlinien – auch bzgl. des Ausmaßes und des Verpflichtungsgrads über

Schularten hinweg – sowie einen systematischen Blick auf die verschiedenen, schon vorhandenen Initiativen. Geprüft werden sollte auch eine Form höherer budgetärer Flexibilität von Schulen in Bezug auf Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, etwa auch mit Blick auf längerfristige Fort- und Weiterbildungen, die nicht von Pädagogischen Hochschulen angeboten werden.

Letztlich sollten auch noch weitere Studien über die Erhöhung der Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen durchgeführt werden, um bestehende und neue Maßnahmen regelmäßig zu evaluieren. Dazu gehören wie erwähnt dienstrechtliche Maßnahmen (siehe Forschungsdesiderat 11). Mayr (2009, S. 40) empfiehlt beispielsweise, dass Einrichtungen der Lehrerfortbildung Rückmeldung über die Wirksamkeit ihrer Angebote erhalten sollen. Feller et al. (2017) führen zusätzlich das Beispiel Singapurs an, wo ein Anreizsystem für Fortbildungen eingeführt wurde. Hier eröffnen Bildungsmaßnahmen verschiedene, gestufte Karrieremöglichkeiten für Lehrer/innen: als Meisterlehrer/innen, in der Administration (etwa als künftige Direktorinnen oder Direktoren) bzw. in der pädagogischen Forschung. Letzteres kann unseres Erachtens auch als Weg gesehen werden, dass Forschung in den Schulen implementiert wird.

6.3 Fachdidaktik an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten

Für die Umsetzung der Aus-, Fort- und Weiterbildung sind in Österreich derzeit primär die Pädagogischen Hochschulen verantwortlich. Ein Blick in andere deutschsprachige Länder kann hilfreich sein, die Situation in Österreich genauer zu analysieren: So wurde in Deutschland die Fachdidaktik in den letzten Jahrzehnten als eigenständige Wissenschaft etabliert, im Zuge dessen entstanden viele Professuren und Promotionsarbeiten (Vollmer, 2017). Auch in der Schweiz gab es mit dem Projekt zum „Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken 2017–2020“ von der Dachorganisation der Schweizer Hochschulen eine Initiative (Eriksson-Hotz & Schmidinger, 2016). Dieses Projekt wurde bis 2024 verlängert, um den Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen der Fachdidaktik zu stärken und weitere Qualifizierungsmaßnahmen für Dozierende der Fachdidaktik zu fördern.

In Österreich wurde in einem ähnlichen Zeitraum die „PädagogInnenbildung NEU“ eingeführt, im Bereich der Lehrer/innen-Fort- und -Weiterbilder/innen gibt es aber noch großen Aufholbedarf. Es fehlen nach wie vor Professuren und der akademische Mittelbau (Krainer et al., 2012), allerdings gibt es durchaus neue Initiativen, die berücksichtigt werden sollten: Der Entwicklungsplan 2021–2026 der Pädagogischen Hochschulen sieht vor, die Anzahl an Lehrpersonen mit Doktorat und/oder Habilitation zu steigern (BMBWF, 2019, S. 31). Die Ziele des Entwicklungsplans umfassen generell die Erhöhung der Autonomie, die Bereiche Personal und Budget, die Weiterentwicklung der Lehre in Aus-, Fort- und Weiterbildung, die Stärkung der Schulentwicklungsberatung, die berufsfeldbezogene Forschung und die Personalentwicklung.

Eine besondere Betonung findet im Dokument des BMBWF auch die Forschung:

„Für die Sicherstellung eines qualitätvollen Lehrbetriebs ist eine entsprechende Basis an Expertise in der wissenschaftlichen Forschung erforderlich. [...] Pädagogische Hochschulen müssen daher für diese Forschungsbereiche im Sinne einer strategischen Personalentwicklung verstärkt akademisch hochqualifiziertes Personal akquirieren bzw. im Rahmen von Doktoratsprogrammen entwickeln.“
(BMBWF, 2019, S. 19–20)

Dazu braucht es nach Einschätzung der Autorinnen und Autoren neben der Umsetzung der im Entwicklungsplan vorgeschlagenen Maßnahmen detaillierte Informationen über das (tatsächliche) Verhältnis von Lehre, Forschung und administrativen Tätigkeiten an den Pädagogischen Hochschulen auf der einen Seite und die finanziellen und organisatorischen Bedingungen auf der anderen Seite. Das Verhältnis von Forschung, Lehre und Administration sollte kritisch geprüft werden (siehe Forschungsdesiderat 12).

Neben einer „Basis an Expertise“ sollen Lehrer/innen-Aus- und -Fortbildner/innen fundiertes, evidenzbasiertes Wissen über ihre jeweiligen Fachgebiete haben, welches sie durch eigene Forschung, wissenschaftliche Vernetzung und Recherche vertiefen. Ob die finanziellen und strukturellen Rahmenbedingungen dafür geschaffen wurden (etwa ob finanzielle Mittel für die Akquise hochqualifizierter Forscher/innen zur Verfügung stehen) oder ob es weitere Verbesserungen braucht, sollte von unabhängiger Stelle erhoben werden. Dafür müssen einheitliche Standards für die Fort- und Weiterbildung festgelegt werden, die sich am Niveau anderer Länder orientieren. Bei der Festlegung der Standards braucht es (neben einer Prozesskontrolle) insbesondere eine Ergebniskontrolle, die extern und unabhängig durchgeführt wird.

Ein weiterer Aspekt kann im Hinblick auf die Fachdidaktik in der tertiären Bildung betrachtet werden: In der Deutschdidaktik wird traditionell zwischen der Literaturdidaktik und der Sprachdidaktik unterschieden, die auf der Unterscheidung von Literatur- und Sprachwissenschaft in der Fachwissenschaft, der Germanistik, fußt (Rosebrock & Scherf, 2019, S. 27–28). Die Lesedidaktik wird dabei meist der Literaturdidaktik zugeschrieben, v. a. im Erstleseunterricht gibt es Überlappungen zur Sprachdidaktik. Die Lesedidaktik wurde teilweise auch nur in ihrer „dienenden Funktion“ für die Literaturdidaktik diskutiert.²³ Eine eigenständige Lesedidaktik, die auch eine wichtige, fächerübergreifende

23 Durch den PISA-Schock einerseits und die Etablierung des Kompetenzbegriffs in der Deutschdidaktik andererseits rücken das Lesen und somit auch die Lesedidaktik weiter in die Mitte der fachdidaktischen Debatte. Insbesondere muss hier auf das Kompetenzmodell von Ossner (2006) und auf die sogenannte Klieme-Expertise (Klieme et al., 2007) verwiesen werden, auf die die Einführung (kompetenzorientierter) Bildungsstandards in Deutschland folgte. Für Österreich von Bedeutung ist hier der Abschlussbericht der Zukunftskommission (Haider, Eder, Specht, Spiel & Wimmer, 2005). Die Bildungsstandards wurden in Österreich 2009 – also nur wenig später – gesetzlich verankert (Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen, BGBl. II Nr. 1/2009).

Komponente hat, etabliert sich (nur) langsam an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Die fächerübergreifende Komponente des Lesens erklärt sich etwa, wenn über das „Lesen im Fach“ oder das Lesen in den Fremdsprachen diskutiert wird. Eigene Lehrstühle für Lesedidaktik gibt es nach Wissen der Autorinnen/Autoren in Österreich kaum bzw. gar nicht. Diese sollten je nach Bedarf geschaffen werden, wobei die Einführung wissenschaftlich begleitet werden sollte. Ein besonderer Fokus sollte auf dem Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe liegen (siehe Forschungsdesiderat 13).

7 Wo kann Forschung ansetzen?

Ziel dieser Darstellung zu Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich ist es, Forschung anzuregen, die wiederum konkretes Wissen schafft und somit dazu führt, wirksame politische und schulische Maßnahmen zu setzen und zu beobachten. Diese Forschung soll konkret darauf abzielen, im Schulsystem Österreichs Steuerungshandeln positiv zu beeinflussen. Auch eine kritische Betrachtung der Wirksamkeit aktuell gesetzter Maßnahmen würde damit unterstützt. Daher fassen wir in der Folge die sich aus unserer Analyse ergebenden Forschungsdesiderate zusammen. Die Herleitungen finden sich unter Verweis auf die Nummerierung oben im Text.

Zur konkreten Verbesserung eines Bildungssystems ist zu beachten, dass die Forschungsaktivitäten in einen eindeutigen Zusammenhang mit möglicher Arbeit an diesem System gesetzt werden können. Daher beschränken wir uns in den Forschungsdesideraten auf Aspekte, deren Beforschung in Österreich dezidiert Nutzen bringen kann. Insbesondere viele Desiderate zur Grundlagenforschung, die in der Leseforschung allgemein Aufmerksamkeit verdienen (neurologische Forschung, psychologische Forschung etc.), werden hier nicht angesprochen. Die folgenden Desiderate beinhalten Forschungsfragen zur Grundlagenforschung, zum Transfer der Grundlagen in die schulische Praxis, zur Implementierung neuer (bildungspolitischer) Maßnahmen (auch in Form einer Erforschung von Best Practice in Österreich) sowie zu Monitoring und Steuerungsstrukturen.

Die Desiderate könnten durch unterschiedliche Institutionen bearbeitet werden – den Überlegungen, welche Institution und welche Art der Forschung am besten geeignet ist, sollte neben der Priorisierung der Fragestellungen hohe Gewichtung zukommen.

Die Liste an Forschungsdesideraten zeigt, aus wie vielen Perspektiven der Leseunterricht in Österreich behandelt werden kann. Zudem kann angenommen werden, dass sich die Forschungsdesiderate überschneiden. Mit dieser Sammlung wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

Folgende Zusammenfassung stellt die von uns identifizierten zentralen Forschungsdesiderate vor:

Forschungsdesiderat 1:

Entwicklung und Prüfung von empirisch validierten Leseentwicklungsmodellen, auch in Abhängigkeit von Textschwierigkeiten. Hier sollten v. a. auch Langzeitstudien zur Entwicklung von Lesekompetenz zum Einsatz kommen (Wie entwickelt sich die Lesekompetenz in Abhängigkeit verschiedener Kontextfaktoren wie Migrationshintergrund, Schulform etc.?).

Forschungsdesiderat 2:

Evaluierung der Abstimmung von Lehrplänen, Kompetenzrastern und anderen gesetzlichen Grundlagen im Hinblick auf ihre Passung zu wissenschaftlichen Grundlagen (Liegen den Lehrplänen/Kompetenzrastern/Erlässen aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und Modelle zugrunde?).

Forschungsdesiderat 3:

Evaluierung im Hinblick auf die Wirkung von Lehrplänen/Kompetenzrastern/Erlässen in der Praxis (In welchem Ausmaß werden die Lehrpläne, Kompetenzraster, Erlässe etc. rezipiert? Wie kann die Implementation dieser Dokumente verbessert werden?).

Forschungsdesiderat 4:

Lernstandserhebungen (Welche Lesekompetenzstufe erreichen Schüler/innen in Österreich zu verschiedenen Zeitpunkten?) inkl. Schülerbefragungen zu Unterricht, Motivation und Kontextdaten. Die Daten sollten wiederum allen Stakeholdern zur Verfügung stehen, um verschiedene Forschungsfragen zu klären bzw. um Unterrichtsentwicklung zu betreiben. Dabei sollte geprüft werden, ob bzw. welche Lehrpersonen diese Daten nützen und ob sich die Nutzung dieser Daten (unter Berücksichtigung gewisser Bedingungen wie Lehrerfortbildungen) positiv auf die Leistungen der Schüler/innen auswirken. Zudem ist von Interesse, ob die Leseförderung am Übergang von Primar- auf Sekundarstufe verbessert werden kann, wenn Daten über die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern am Übergang genutzt werden.

Forschungsdesiderat 5:

Studien zum Leseunterricht in Österreich insbesondere zu der Frage, wie Lesen derzeit unterrichtet wird. Dabei sollte die Frage im Vordergrund stehen, inwiefern die Erkenntnisse der (internationalen) Leseforschung in den Schulen und in der tertiären Fachdidaktik angekommen sind. Diese Studien sollte es sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe geben. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass die Daten so erhoben werden, dass auch Vergleiche zwischen Primar- und Sekundarstufe möglich sind (Welche Methoden wenden Lehrpersonen in Primar- und Sekundarstufe an? Welche lesebezogenen Projekte gibt es und wie wirken diese auf die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern?). Das beinhaltet auch die Untersuchung von Schulbüchern und deren Einfluss als „versteckte Lehrpläne“ auf den Leseunterricht.

Forschungsdesiderat 6:

Erhebungen zum Wissen und zu den Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich Lesen und Gegenüberstellungen zu normativen Vorgaben (Was wissen Lehrpersonen über Lesemodelle, Unterrichtsmethoden, Entwicklung und Diagnose von Lesekompetenz? Welche Kompetenzen haben Lehrpersonen im Bereich der systematischen Leseförderung? Welche Überzeugungen haben Lehrer/innen bezüglich des Lesens?)

Forschungsdesiderat 7:

Empirische Prüfung von (in Österreich üblichen) Lesefördermethoden inkl. Übersicht, was bisher sowohl national als auch international bereits als gesichert betrachtet werden kann (Welche bekannten und neuen Lesefördermethoden sind besonders wirksam?). Systematische Recherche von neuen Lesefördermethoden und empirische Prüfung von (in Österreich noch nicht bekannten) Lesefördermethoden inkl. Übersicht, was implementiert und geprüft werden sollte.

Forschungsdesiderat 8:

Erhebungen zur Frage, wie viel Leseunterricht in österreichischen Primar- und Sekundarstufen derzeit stattfindet, fokussiert u. a. auf den Beginn der Sekundarstufe I und mit Blick auf verschiedene Schulformen bzw. Schulorganisationen (Ganztagsschulen; wie viel Zeit verwenden Lehrpersonen in der Primar- und Sekundarstufe für Lesen? Wie viel Zeit davon entfällt auf den Deutschunterricht und wie viel auf den Leseunterricht im Fach?). Dies sollte einerseits in Form von Befragungen der Lehrpersonen erhoben werden, andererseits sollten die Angaben der Lehrpersonen in Form von Unterrichtsbeobachtungen geprüft werden.

Forschungsdesiderat 9:

Studien zu Lesen im Fach (siehe Forschungsdesiderat 4 bis 8 für Fachlehrer/innen). Im Fokus steht die Anwendung lesedidaktischer Fördermethoden, wie zum Beispiel die Anwendung von Lesestrategien in den Fächern oder auch die Anwendung fachspezifischer Lesedidaktiken. Ein spezieller Fokus sollte auf Ausbildung, Bewusstseinsbildung und Umsetzung gelegt werden. Hier sollten umfassende Untersuchungen eine Gegenüberstellung von Primar- und Sekundarstufe ermöglichen.

Forschungsdesiderat 10:

Befragungen zu Fortbildungsbedarfen aus Lehrerperspektive, aus Schulleiterperspektive und in Abgleich zu den Forschungsdesideraten 6 und 7. Festlegung fortbildungsspezifischer Lücken. Diese Befragungen sollen insbesondere den Anbietern von Fort- und Weiterbildung (z. B. Pädagogischen Hochschulen) zur Planung dienen.

Forschungsdesiderat 11:

Prüfung von Richtlinien zur Fort- und Weiterbildung. Behandelt werden sollten auch Fragen zur Organisation von Fortbildungen inkl. Dauer, Freiwilligkeit, Fortbildungsmotivation von Lehrerinnen und Lehrern (Wer wählt warum welche Fortbildungen aus? Wie sind Fort- und Weiterbildungen derzeit organisiert? Wie können wissenschaftliche Empfehlungen zu Fort- und Weiterbildungen zukünftig besser umgesetzt werden?).

Forschungsdesiderat 12:

Prüfung von Standards inkl. Prozesskontrolle von Forschung und Lehre an den Pädagogischen Hochschulen (Wie ist das Verhältnis von Forschung, Lehre und Administration? Welche Maßnahmen müssen getroffen werden, damit die Forschung an Pädagogischen Hochschulen wettbewerbsfähiger wird? Welche Verbesserungen an Pädagogischen Hochschulen führen zu besserer Fort- und Weiterbildung?).

Forschungsdesiderat 13:

Erhebungen zu fachdidaktischen Lehrstühlen und zur Umsetzung der Lehre, v. a. an Pädagogischen Hochschulen (siehe oben: Untersuchungen zu Lehrpersonen: Wie ist das Verhältnis der verschiedenen Lehrveranstaltungen in den Curricula? Welche Standards gelten für Lehrende an Pädagogischen Hochschulen? Welche Kompetenzen haben Lehrende in der Lehrer/innen-Aus-, -Fort- und -Weiterbildung? Wie können Lehrende der Lehrer/innen-Aus-, -Fort- und -Weiterbildung ihre Kompetenzen verbessern und ihr Wissen erhöhen?).

Forschungsdesiderat 14:

Studien zum Lesen im digitalen Raum, mit Perspektive auf die Schüler/innen, den Unterricht, die Förderung etc. und empirische Prüfung zu digitalen Mitteln zur Leseförderung und zu digitalen Fördermethoden, insbesondere mit Blick auf den Beginn der Sekundarstufe I. Es handelt sich hier also um die Anwendung anderer Forschungsdesiderate mit Blick auf die Digitalisierung. Folgende Fragen können im Fokus zukünftiger Untersuchungen stehen:

- a. Wird die (Entwicklung von) Lesekompetenz durch den Umgang mit digitalen Geräten beeinflusst?
- b. Ist Lesen im digitalen Raum eine vom Lesen auf Papier unterscheidbare Kompetenz, etwa auch was die Anforderungen an die Leserin/den Leser betrifft (z. B. auch im Hinblick auf Multimedialität) (siehe Stavanger-Erklärung, E-READ, 2019)?
- c. Müssen für diese Kompetenz des Lesens im digitalen Raum andere Fördermethoden angewendet werden? Inwiefern sind Fördermethoden des analogen Raums übertragbar – auch im Hinblick auf ihre Wirksamkeit?
- d. Gibt es digitale Förder- und Diagnosemethoden, die wirksam für digitales bzw. analoges Lesen sind? Sind diese in Österreich implementiert?

Einige dieser Forschungsdesiderate fallen auch in das Thema Chancengerechtigkeit des Bildungssystems. Die Beforschung der Forschungsdesiderate 4, 6, 7, 9 und 11 könnte dazu beitragen, genauere Hinweise dazu zu geben, wie soziale Ungerechtigkeiten, die in der Gesellschaft vorliegen und ins Bildungssystem hineingetragen werden, reduziert werden könnten. Allerdings wird die Reduktion sozialer Ungerechtigkeiten vielfach Maßnahmen verlangen, die über fachdidaktische Ansätze hinausgehen.

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) hat in ihrem Bericht 2012, zu dem Österreich als Teilnehmerland beigetragen hat, forschungsbasierte Hinweise auf politische Maßnahmen zur Verringerung von Ungleichheiten gegeben (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2012). Die Wichtigkeit dieses Themas zeigt sich zuletzt wieder in dem im Bundesvoranschlag 2020 formulierten Wirkungsziel 2: „Gleichstellungsziel. Verbesserung der Bedarfsorientierung sowie der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen“ (Bundesministerium für Finanzen [BMF], 2020, S. 147).

Wie komplex sich die Entwicklung von Lesekompetenz gestaltet, wurde in den Abschnitten 2.1 und 2.2 gezeigt. Einige für die Lesekompetenz relevante Themenbereiche wurden aufgrund der Breite des Themas ausgelassen. Lesefördermaßnahmen wurden in den Blick genommen (Abschnitte 4.1 und 4.2) und Ergebnisse zur Lesekompetenz österreichischer Kinder und Jugendlicher in Abschnitt 3 präsentiert. Abschnitt 5 zeigt die gesetzlichen Grundlagen, auf deren Basis diese zustandekommen, während Abschnitt 6 die zentrale Rolle von Lehrerinnen und Lehrern thematisiert. Aus diesen vielfältigen Perspektiven wurden 14 Forschungsdesiderate abgeleitet, die als nicht erschöpfende Auflistung anzusehen sind, aber vielleicht als Hinweisgeber, welche Fragestellungen sich für zukünftige Forschung besonders eignen würden.

Literatur

Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider et al. (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–137). Opladen: Leske + Budrich.

Aspalter, C. & Jörgl, S. (2017). *ÖRLP – Österreichischer Rahmenleseplan*. Wien: edition Buch.Zeit.

Aspalter, C., Lenhard, W., Jörgl, S. & von Spinn, A. (2020). ELFE II: Praktikable Lese-diagnostik „Made in Germany“ für österreichische Schüler*innen? *Erziehung und Unterricht*, 170, 832–841.

Bachinger, A., Österbauer, V., Paasch, D., Kloibhofer, M. & Illetschko, M. (2019). Lese-bezogene Aktivitäten im Unterricht und Lesekompetenzen im Zeitverlauf. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *PIRLS 2016. Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS* (S. 199–220). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/pirls2016-va>

Bamberger, R. (2000). *Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer Berücksichtigung des Projektes „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. <http://doi.org/10.17888/pirls2016-va>

Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Waddington, D. I. & Pickup, D. I. (2019). Twenty-first century adaptive teaching and individualized learning operationalized as specific blends of student-centered instructional events: A systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1–2). <https://doi.org/10.1002/cl2.1017>

Boelmann, J. M. & Klossek, J. (2013). Das Bochumer Modell literarischen Verstehens. In J. Boelmann & D. Frickel (Hrsg.): *Literatur–Lesen–Lernen* (S. 43–66). Frankfurt am Main: Lang.

Böhme, K., Schipolowski, S., Canz, T., Krelle, M. & Bremerich-Vos, A. (2017). Kompetenzstufenmodelle im Bereich Schreiben. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 55–74). Münster: Waxmann.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>

Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015. Deutsch, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte>

Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte>

Bremerich-Vos, A. (2019). Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. Empirische Befunde und offene Fragen. *Didaktik Deutsch*, 24(46), 47–63.

Bruneforth, M. & Höller, I. (2019). Die Kompetenzen der österreichischen Schüler/innen im Zeitvergleich. In B. Suchan, I. Höller & C. Wallner-Paschon (Hrsg.), *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 81–93). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/pisa2018-eb>

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2016a). *Konstrukt- und Kompetenzstufenbeschreibung in Deutsch/Lesen/Schreiben 4. Schulstufe. Die Kompetenzstufen für die Überprüfung der Bildungsstandards*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/fec772b59ab074e5cbe78f6278d1bcb2a8e6cad8/BIST-UE_D4_Konstruktbeschreibung.pdf

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2016b). *Kompetenzstufenbeschreibung für die Überprüfung der Bildungsstandards auf der Sekundarstufe 1*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/6a4e1876cd9a56d087de9fe0b7ad813a917f6994/Konstruktbeschreibung_D8_170302.pdf

Bundesministerium für Bildung (BMB; Hrsg.). (2017). *Grundsatzlerlass Leseerziehung – Neufassung* (Rundschreiben Nr. 33/2017 [BMB-29.540/0008-I/4a/2017]). Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:87209ccd-88e7-412b-a688-dcce153cd4c4/2017_33_beilage.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2019). *PH-EP Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–2026*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1a4baa01-0b58-4af7-9e90-ae137b8c50be/190904_Brosch%C3%BCre_PH_Entwicklungsplan_A4_BF%20ew.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020a). *Das Pädagogik-Paket. Zeitgemäß. Transparent. Fair*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:326dfad6-a8b9-4e56-9d67-b4bdcc343bb1/pb.pdf>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020b). *Der Qualitätsrahmen für Schulen*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf

Bundesministerium für Finanzen (BMF). (2020). *Teilheft Bundesvoranschlag 2020. Untergliederung 30: Bildung*. Verfügbar unter https://service.bmf.gv.at/Budget/Budgets/2020/bfg/teilhefte/UG30/UG30_Teilheft_2020.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2013). *Grundsatzlerlass Leseerziehung*. Rundschreiben Nr. 11/2013: BMUKK-29.540/0028-I/1/2012. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2013_11.html

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK; Hrsg.). (1999). *Grundsatzlerlass Leseerziehung*. Rundschreiben Nr. 18/1999: GZ 29.540/4-V/3c/99. Wien: BMUK.

Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In: G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing* (pp. 151–216). San Diego, CA: Academic Press.

Cummins, C., Cheek, E. & Lindsey, J. (2004). The relationship between teachers' literacy beliefs and their instructional practices: a brief review of the literature for teacher educators. *E-Journal of Teaching & Learning in Diverse Settings*, 1(2), 175–188.

Dehaene, S. (2012). *Lesen: Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert*. München: btb.

Eder, F. (2019). Gibt es „Notenwahrheit“? *Erziehung und Unterricht*, (7/8), 695–708.

Eder, F. & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 71–109). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2012-2-2>

El-Okda, M. (2005). EFL student teachers' cognition about reading instruction. *The Reading Matrix*, 5(2), 43–60.

Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(2), 53–67. <http://doi.org/10.1026/0049-8637/a000057>

Eriksson-Hotz, B. & Schmidinger, P. (2016). *Projektantrag. Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken*. Verfügbar unter https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Organisation/PgB/P-9/160219_Projektantrag_PgB_FD_Unterschriften.pdf

Evolution of Reading in the Age of Digitisation (E-Read). (2019). *Stavanger-Erklärung zur Zukunft des Lesens*. Verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/themen/stavanger-erklaerung-von-e-read-zur-zukunft-des-lesens-16000793.html>

Fawson, P. C. & Reutzel, D. R. (2000). But I only have a basal: Implementing guided reading in the early grades. *The Reading Teacher*, 54(1), 84–97.

Feilke, H. (2011). Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. *Leseforum.ch*, 2011/1, 1–18. Verfügbar unter https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/447/2011_1_Feilke.pdf

Feller, W. & Stürgh, A. (2017). *Was Österreichs Lehrer lernen: Warum Fortbildung mindestens so wichtig ist wie die Erstausbildung*. Wien: Agenda Austria. Verfügbar unter <https://www.agenda-austria.at/publikationen/was-oesterreichs-lehrer-lernen/>

Fountas, I. C. & Pinnell, G. S. (2012). Guided reading: The romance and the reality. *The Reading Teacher*, 66(4), 268–284. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01123>

Frederking, V., Meier, C., Brüggemann, J., Gerner, V. & Friedrich, M. (2011). Literarästhetische Verstehenskompetenz – theoretische Modellierung und empirische Erforschung. *Zeitschrift für Germanistik*, 131–144.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301–330). London: Erlbaum.

Galuschka, K., Ise, E., Krick, K. & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: A meta-analysis of randomized controlled trials. *PLoS One*, 9(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089900>

Garbe, C. (2007). Lesen-Sozialisation-Geschlecht: Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 66–82). Selze-Velber: Kallmeyer.

Garbe, C. (2010). Lesekompetenz. In C. Garbe, K. Holle & T. Jesch (Hrsg.), *Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation* (StandardWissen Lehramt, Bd. 3110, 2. Aufl., S. 13–38). Stuttgart: UTB Schöningh.

Garbe, C. (2011). Auf dem Weg zur Leseschule – Drei Beispiele erfolgreicher Schulprogramme zur Leseförderung. In H. Ruch (Hrsg.), *ProLesen – auf dem Weg zur Leseschule: Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern* (S. 119–141). Donauwörth: Auer.

Garbe, C., Gross, M., Holle, K. & Weinhold, S. (2010). *Blick über den Zaun: Leseförderung in Europa. Ergebnisse und Einsichten aus dem EU-Projekt ADORE*. Donauwörth: Auer.

Garbe, C., Holle, K. & von Salisch, M. (2006). Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm* (S. 115–154). Weinheim: Juventa.

George, A. C., Robitzsch, A., Krelle, M. & Breit, S. (2019). Ein empirischer Vergleich von Konzepten der Lesekompetenz in PIRLS. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *PIRLS 2016. Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/pirls2016-va>

Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen: wie man die Lesekompetenz fördern kann*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Gugerell, S., Kriechmayr, C., Pacher, K., Breit, S. & Wiesner, C. (2020). IKM: Überblick, intendierte und tatsächliche Nutzung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung* (S. 102–123). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?tx_p2waxmann_pi2%5bbuchnr%5d=4148&tx_p2waxmann_pi2%5baction%5d=show

Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C. & Wimmer, M. (2005). *Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK).

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. & Zierer, K. (2020). *Visible Learning. Auf den Punkt gebracht* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hertel, S., Jude, N. & Naumann, J. (2010). Leseförderung im Elternhaus. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 255–275). Münster: Waxmann.

Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019). Projekt „Grundkompetenzen absichern“: Erste Ergebnisse der Begleitevaluation. *Schulverwaltung aktuell Österreich*, 7(6), 165–170.

Holle, K. (2010). Diagnostische Verfahren zur Leseförderung. Denkanstöße und praktische Anregungen für Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), *ProLesen: Auf dem Weg zur Leseschule: Leseförderung als Aufgabe aller Fächer* (S. 57–89). Donauwörth: Auer.

Höllner, I., Lindemann, R., Wallner-Paschon, C. & Schaubmair, V. (2019). Kompetenzentwicklung im Kontext individueller und familiärer Faktoren. In B. Suchan, I. Höllner & C. Wallner-Paschon (Hrsg.), *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 65–79). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/pisa2018-eb>

Ise, E., Engel, R. R. & Schulte-Körne, G. (2012). Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? *Kindheit und Entwicklung*, 21(2), 122–136. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000077>

Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern: Huber.

Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2020). *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (6. Aufl.). München: Ernst Reinhard Verlag UTB.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (Bd. 1). Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Krainer, K., Hanfstingl, B., Hellmuth, T., Hopf, M., Lembens, A., Neuweg, G. et al. (2012). Die Fachdidaktiken und ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 143–187). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2>

Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B. et al. (Hrsg.). (2017). *Falko: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster: Waxmann.

Kümmerling-Meibaumer, B. (Hrsg.). (2012). *Literacy*. Verfügbar unter <http://www.kinder-undjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/407-literacy>

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a foreign language*, 23(1), 102–128.

Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett Sprachen.

Leisen, J. (2020). *Handbuch Lesen im Fachunterricht. Sachtexte sprachsensibel bearbeiten: Verstehendes Lesen vermitteln* (1. Auflage). Stuttgart: Klett Sprachen.

Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Lenhard, W., Lenhard, A. & Schneider, W. (2017). *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler II (ELFE II)*. Göttingen: Hogrefe.

Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (Bd. 1, S. 51–70). Münster: Waxmann.

Luger-Bazinger, C., Freunberger, R. & Itzlinger-Bruneforth, U. (2015). Das Standard-Setting als Beitrag zur validen Kompetenzdiagnostik. In M. Stock, P. Schlögl, K. Schmid & D. Moser (Hrsg.), *Kompetent – wofür? Life Skills – Beruflichkeit – Persönlichkeitsentwicklung* (S. 191–205). Innsbruck: Studienverlag.

Mayr, J. (2009). Kommentar zu Kapitel 3 Fortbildung. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 39–40). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/talis/talis-2008>

Mayringer, H. & Wimmer, H. (2005). *Salzburger Lese-Screening (SLS). Handbuch*. Verfügbar unter http://www.eduhi.at/dl/Salzburger_Lesescreeing_Handbuch.pdf

McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(3), 121–131. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.41.3.121>

Mo, J. (2019). *PISA in Focus # 101. How does PISA define and measure reading literacy?* (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], Hrsg.). <https://doi.org/10.1787/22260919>

Mokhlesgerami, J., Souvignier, E., Rühl, K. & Gold, A. (2007). Naher und weiter Transfer eines Unterrichtsprogramms zur Förderung der Lesekompetenz in der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21(2), 169–180. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.2.169>

Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-3>

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Verfügbar unter <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/download-center/>

Nagler, T., Lindberg, S. & Hasselhorn, M. (2017). Leseentwicklung im Grundschulalter. Kognitive Grundlagen und Risikofaktoren. *Lernen und Lernstörungen*, 7(1), 33–44. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000185>

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). *Report for the National Reading Panel: Teaching children to read – An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: US Government Printing Office.

Neubacher, M., Freunberger, R., Schreiner, C., Vogtenhuber, S., Oberwimmer, K., Höller, I. et al. (2019). Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 197–269). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-1-D.2>

Neubacher, M., Ober, M., Wimmer, C. & Hartl, M. (2019). Die Kompetenzen der Schüler/innen in der Zusammenschau aller Standardüberprüfungen des ersten Zyklus. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 55–85). Münster: Waxmann. Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3925>

Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit: theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz Juventa.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*. Paris. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessment-pisa/33693997.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>

Ossner, J. (2006). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch*, 21/2006, 5–19.

Österbauer, V., Bachinger, A., Winter, B. O., Paasch, D. & Illetschko, M. (2020). Leseförderung revisited – Sind die verschiedenen Verfahren zur Leseförderung im österreichischen Deutschunterricht der 4. Schulstufe angekommen? *Leseforum.ch*, 2020/1, 1–26. Verfügbar unter https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/691/2020_1_de_oesterbauer_et_al.pdf

Paleczek, L., Seifert, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Influences on teachers' judgment accuracy of reading abilities on second and third grade students: A multilevel analysis. *Psychology in the Schools*, 54(3), 228–245. <https://doi.org/10.1002/pits.21993>

Philipp, M. (2011). Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet. *Leseforum.ch*, 2011/1, 1–25. Verfügbar unter https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/448/2011_1_Philipp.pdf

Philipp, M. (2012). *Was wirkt? Zehn Prinzipien einer nachweislich effektiven Lese- und Schreibförderung. Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Pieper, I., Rosebrock, C., Wirthwein, H. & Volz, S. (2004). *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. München: Juventa.

Pieper, I. & Wirthwein, H. (2004). Ich bin kein Typ, der gern liest – Werdegänge von Nicht-Lesern. *Leseforum.ch*, 2004/13, 1–5. Verfügbar unter <https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/41/Werdegange-von-Nicht-Lesern.pdf>

Rechnungshof (2020). *Leseförderung an Schulen. Bericht des Rechnungshofes*. Reihe BUND 2020/3. Wien: Rechnungshof Österreich. Verfügbar unter https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/004.714_Lesefoerderung.pdf

Reutzel, R. D., Petscher, Y. & Spichtig, A. (2012). Exploring the value added of a guided, silent reading intervention: Effects on struggling third-grade readers' achievement. *The Journal of Educational Research*, 105(6), 404–415. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.629693>

Richter, T. & Christmann, U. (2009). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (Bd. 3, S. 25–58). Weinheim: Juventa.

Rosebrock, C. (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? *Leseforum.ch*, 2012/3, 1–12. Verfügbar unter https://www.leseforum.ch/rosebrock_2012_3.cfm

Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch*, 20(2006), 90–112.

Rosebrock, C. & Nix, D. (2015). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (7. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.

Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D. & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch*, 15(28), 33–58.

Rosebrock, C. & Scherf, D. (2019). *Lesedidaktik? Literaturdidaktik? Ein Dutzend Antworten für Einsteiger*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Salchegger, S. (2012). Veränderung der Lesekompetenz: 2006 und 2011 im Vergleich. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon, S. Bergmüller & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse* (S. 16–17). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pirls/pirls-und-timss-2011>

Salchegger, S., Höller, I., Pareiss, M. & Lindemann, R. (2017). Kompetenzentwicklung im Kontext familiärer Faktoren. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse* (S. 67–81). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pirls/pirls-2016>

Salchegger, S., Suchan, B., Widauer, K., Höller, I., Toferer, B. & Glaeser, A. (2017). Lesekompetenz im internationalen Vergleich. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse* (S. 35–56). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pirls/pirls-2016>

Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M. & Schmidt, B. (2012). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 17–69). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2012-2-1>

Schilcher, A. & Pissarek, M. (2015). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schmich, J. (2018). Aus- und Fortbildungsschwerpunkte von österreichischen Grundschullehrer_innen im EU-Vergleich. Ergebnisse zu PIRLS 2016. *ph.script*, 13, 128–132.

Schmich, J., Breit, S., Lanzdorf, R. & Itzlinger-Bruneforth, U. (2017). Schulischer Kontext: Leseunterricht, Fortbildung und Schulressourcen. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse* (S. 83–102). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pirls/pirls-2016>

Schmich, J., Wiesinger, L., Glaeser, A., Suchań, B., Rölz, M. & Höller, I. (2019). Kompetenzen der Schüler/innen in Lesen. In B. Suchań, I. Höller & C. Wallner-Paschon (Hrsg.), *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 39–48). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/pisa2018-eb>

Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–53). Münster: Waxmann. Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3925>

Seuring, V. A. & Spörer, N. (2010). Reziprokes Lehren in der Schule: Förderung von Leseverständnis, Leseflüssigkeit und Strategieanwendung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 24(3–4), 191–205. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000016>

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1–23.

Souvignier, E. (2009). Effektivität von Interventionen zur Verbesserung des Leseverständnisses. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 185–206). Göttingen: Hogrefe.

Stanat, P., Bergann, S. & Taraszow, T. (2020). Geschlechtsbezogene Disparitäten im deutschen Bildungswesen. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer VS.

Suchań, B. & Höller, I. (2019). PISA 2018 – eine Einführung in die aktuelle Studie. In B. Suchań, I. Höller & C. Wallner-Paschon (Hrsg.), *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 9–37). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/pisa2018-eb>

Südkamp, A., Kaiser, J. & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement. A meta-analysis. *The Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743–762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>

Toferer, B., Höller, I., Schmich, J. & Suchań, B. (2016). Kompetenzen der Schüler/innen in Lesen. In B. Suchań & S. Breit (Hrsg.), *PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 57–64). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pisa/pisa-2015>

Venn-Brinkmann, U. (2012). *Wörter – Sätze – Texte: Eine mehrdimensionale empirische Untersuchung zur Lesekompetenz Jugendlicher am Ende ihrer Regelschulzeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Vollmer, H. J. (2017). Zur jüngeren Entwicklung der Fachdidaktiken in Deutschland. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 11–14). Münster: Waxmann.

Wallner-Paschon, C. (2017). Kompetenzentwicklung im Kontext individueller Faktoren. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse* (S. 57–65). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pirls/pirls-2016>

Wallner-Paschon, C. & Widauer, K. (2017). PIRLS 2016 – eine Einführung in die Studie. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse* (S. 7–33). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pirls/pirls-2016>

Wieser, D. (2015). Theorie(?)-Praxis-Konstellationen in Lehrerforschung und Lehrerbildung: Fragen an die aktuelle deutschdidaktische Lehrerforschung. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.), *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik* (S. 17–34). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Wildemann, A. & Fornol, S. L. (2016). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule: Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht* (1. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.

Wocken, H. (2017). Reziprokes Lesen. Texte verstehen durch strategisches Lesen und kooperatives Lernen. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion* (S. 151–164). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17084-4_10



Standpunkt des BMBWF zum Thema Lesekompetenz und Leseunterricht

Das BMBWF arbeitet entlang der aktuellen pädagogischen Entwicklungen (insbesondere des Pädagogikpakets) sowie der Ergebnisse aus internationalen und nationalen Evidenzen an gesamthaften strategischen Konzepten zur Förderung der Lesekompetenz und Lesemotivation mit dem Fokus auf folgende Ziele:

- Klare strukturelle Verankerung der Leseförderung im Bildungssystem durch eine effektive Steuerung aller am Bildungsprozess beteiligten Ebenen, u. a. durch die Verankerung in Ziel- und Leistungsvereinbarungen.
- Stärkung der sprachlichen Bildung und Leseförderung in allen Schularten, auf allen Schulstufen, in allen Fächern durch einen neuen Grundsatzterlass zum übergreifenden Thema (früher Unterrichtsprinzip) „Sprachliche Bildung und Lesen“ u. a. mit einem besonderen Blick auf den Abbau des Leistungsnachteils sozioökonomisch benachteiligter Schüler/innen (Veröffentlichung mit den neuen Lehrplänen).
- Steigerung der Lesekompetenz und der Lesemotivation der Schüler/innen mit besonderer Berücksichtigung der Möglichkeiten des Lesens in digitalen Kontexten (gezielte Begleitung des Masterplans Digitalisierung des Ressorts).

