



Herbert Altrichter, Barbara Hanfstingl,
Konrad Krainer, Marlies Krainz-Dürr,
Elgrid Messner, Josef Thonhauser (Hrsg.)

Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft

Zum 80. Geburtstag von Peter Posch

WAXMANN



Herbert Altrichter, Barbara Hanfstingl,
Konrad Krainer, Marlies Krainz-Dürr, Elgrid Messner,
Josef Thonhauser (Hrsg.)

Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft

Zum 80. Geburtstag von Peter Posch



Waxmann 2018
Münster · New York



IUS | Institut für Unterrichts- und
Schulentwicklung



Pädagogische
Hochschule
Steiermark



ÖSTERREICHISCHE
GESELLSCHAFT
FÜR FORSCHUNG
UND ENTWICKLUNG
IM BILDUNGSWESEN



Pädagogische
Hochschule
Kärnten
Viktor Frankl Hochschule

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3744-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8744-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva
Titelfoto: Luftbild (links): © AAU Archiv/H.G. Trenkwaldner
Luftbild (rechts): © Gert Steinthaler
Satz: satz&sonders GmbH, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

*Herbert Altrichter, Barbara Hanfstingl, Konrad Krainer,
Marlies Krainz-Dürr, Elgrid Messner, Josef Thonhauser*

Einleitung	7
------------------	---

Unterricht und Schule

Helmut Fend

Bildungsforschung und Schulentwicklung in Österreich. Eine persönliche Geschichte von Distanz und wieder gewonnener Nähe	14
--	----

Andrea Seel, Reinhard Tschiesner, David Wohlhart

Grundschule und erweiterter Schuleingang	26
--	----

Karl Heinz Gruber

Gesamtschule in Österreich – ein Nachruf	38
--	----

Ferdinand Eder

Die Sekundarstufe II. Schule und/oder/statt Beruf?	54
--	----

Konrad Krainer, Gertraud Benke

Wie haben sich Fachdidaktik und Unterricht in Mathematik und in den Naturwissenschaften in Österreich in den letzten 35 Jahren weiterentwickelt?	76
--	----

Lorenz Lassnigg, Julia Bock-Schappelwein, Eduard Stöger

Berufsbildung in Österreich. Strukturanalysen, Formalqualifikationen und Grundkompetenzen	91
---	----

Erwin Rauscher

Baustelle Ganztagschule. Pädagogisches Sowohl-als-auch statt ideologisches Entweder-oder	113
--	-----

Lehrerbildung und Schulentwicklung

Elgrid Messner, Marlies Krainz-Dürr, Roland Fischer

Lehrer/innenbildung in Österreich. PädagogInnenbildung NEU – ein Jahrhundertgesetz	130
--	-----

Florian H. Müller, Katharina Soukup-Altrichter, Irina Andreitz

Lehrer/innenfortbildung in Österreich. Konzepte, Befunde und Trends	144
---	-----

Herbert Altrichter, Stefan Brauckmann

Schulautonomie, Systemgovernance und Schulleitung	161
---	-----

<i>Gabriele Isak, Stefan Zehetmeier</i>	
Von der Aktionsforschung zur Lesson Study	178
<i>Barbara Hanfstingl, Gertraud Benke, Ellen Zhang</i>	
Variationstheorie und Piaget. Von Schemata, Lernobjekten, Affirmationen und kritischen Merkmalen	187
Schule und Gesellschaft	
<i>Ewald Feyerer, Andrea Holzinger</i>	
Inklusive Bildung. Die erziehungswissenschaftliche Antwort auf die Diversität der Gesellschaft	204
<i>Klaus-Börge Boeckmann, Georg Gombos, Gabriele Khan-Svik</i>	
Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung	216
<i>Franz Rauch, Günther Pfaffenwimmer</i>	
Bildung für eine nachhaltige Gesellschaft	229
<i>Josef Thonhauser</i>	
Peter Posch als Partner einer ambitionierten Bildungsverwaltung	244
<i>Rudolf Messner, Josef Thonhauser</i>	
Zur wissenschaftlichen Biographie von Peter Posch	260
Schriftenverzeichnis Peter Posch 1998 bis 2017	275
Anhang	285
Autorinnen und Autoren	292

*Herbert Altrichter, Barbara Hanfstingl, Konrad Krainer, Marlies Krainz-Dürr,
Elgrid Messner, Josef Thonhauser*

Einleitung

Peter Posch feiert am 3. Jänner 2018 seinen achtzigsten Geburtstag. Der vorliegende Band ist ihm und seiner Arbeit für die österreichische Bildungsforschung und Schulentwicklung gewidmet. Peter Posch hat keine wissenschaftliche Schule in dem Sinne gebildet, dass eine Gruppe von Forschenden eine Reihe von wissenschaftlichen Leitsätzen in einer von ihm postulierten Weise weiterverfolgen würde. Er hat vielmehr durch seine Arbeitsweise, die neugierige Offenheit für Neues, kritisches Hinterfragen von theoretischen Begründungen und empirischen Belegen sowie tatkräftiges Engagement für Entwicklungsarbeit viele Forscher/innen und Praktiker/innen in Österreich und darüber hinaus zu eigener Forschungs- und Entwicklungsarbeit ermutigt und sie nicht selten auch durch Beratung und praktische Hilfe dabei unterstützt.

Diese Einleitung will nicht die Leistungen von Peter Posch in umfassender Weise würdigen (vgl. Messner und Thonhauser, in diesem Band), sondern die Idee hinter dem vorliegenden Band erläutern. Vor etwas mehr als 25 Jahren hat Peter Posch mit dem Buch „Bildung in Österreich“ (Posch & Altrichter, 1992) eine Analyse der Situation und der Reformoptionen für die Weiterentwicklung des österreichischen Bildungswesens vorgelegt. Mit dem aktuellen Band wollen die Autorinnen und Autoren, die Peter Posch durch Projekte, Publikationen oder Entwicklungsarbeiten verbunden sind, auf seine große und nachhaltige Bedeutung für die Entwicklung der österreichischen Bildungslandschaft hinweisen. Ganz im Sinne des Jubilars soll dies aber nicht primär mit dem Feiern von Vergangenem geschehen, sondern durch aktuelle Analysen von schon länger bestehenden oder neu auftauchenden „Baustellen“ des österreichischen Bildungswesens. Einige Beiträge des vorliegenden Bands setzen explizit bei den Einschätzungen von „Bildung in Österreich“ an und versuchen seine Analysen in die aktuelle Zeit weiterzutreiben (z. B. Lassnigg, Bock-Schappelwein & Stöger, in diesem Band), während andere in der Zwischenzeit neu aufgetauchte Themen von Peter Posch aufgreifen (z. B. Hanfstingl, Benke & Zhang, in diesem Band).

Peter Posch war bis 2000 Professor am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Als er in jenem Jahr in den Ruhestand trat, kam dies für viele seiner Freunde, Freundinnen, Weggefährtinnen und Weggefährten und Kolleg/inn/en, die sich ihn oft nicht anders als viel und unermüdlich arbeitend vorstellen konnten, höchst überraschend. In seiner Pensionierung hat Peter Posch weder weitergemacht wie zuvor noch alle Brücken zur Wissenschaft abgebrochen. Er hat den neuen Lebensabschnitt dazu genutzt, mehr Zeit für Familie und seine nächste Umgebung zu finden. Wenn sein Rat benötigt wurde, hat er aber auch von Fall zu Fall die Arbeit des Klagenfurter Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung unterstützt. In einigen Publikationen hat er schließlich Themen, die ihm immer schon wichtig waren, weiterverfolgt und einige neue ins Gespräch gebracht.

So gehören zu den Themen des ersten Typs Publikationen zur Umweltbildung (z. B. Posch, Hart, Kyburz-Graber & Robotom, 2006), zur Entwicklung des österreichischen Schulwesens (z. B. Posch, 2002; Posch & Krainer, 2014; Wallner, Posch & Krainer, 2006) sowie die Neubearbeitungen der bekannten Bücher zur Aktionsforschung von Lehrpersonen (vgl. Altrichter, Posch & Spann, in Druck; Feldman, Altrichter, Posch & Somekh, in Druck). Zum zweiten Typ gehören neben den verschiedenen Überlegungen zur aktuellen Neuordnung der österreichischen Lehrer/innenbildung (Posch, 2010; Messner & Posch, 2010; Mayr & Posch, 2012) vor allem seine Beschäftigung mit Lesson Studies und der Variationstheorie (vgl. Lo, 2015; Posch, 2017), die in diesem Band auch in den Beiträgen von Gabriele Isak und Stefan Zehetmeier sowie von Barbara Hanfstingl, Gertraud Benke und Ellen Zhang Resonanz finden.

Das Buch ist in drei Abschnitte gegliedert: Unterricht und Schule, Lehrer/innenbildung und Schulentwicklung sowie Schule und Gesellschaft.

Unterricht und Schule

Helmut Fend gibt in seinem Beitrag einen historischen Überblick über die Bildungsforschung und Schulentwicklung Österreichs, seine internationale Bedeutung und seine Einbettung in geschichtliche, gesellschaftspolitische und wissenschaftliche Entwicklungen in dieser Zeit. Der Beitrag gibt Aufschluss darüber, welche Strömungen innerhalb der Pädagogik die heutige Situation im Bildungswesen mitverantworten und welche (Schlüssel-)Rolle in jüngster Zeit dem Institut für Bildungsforschung, Innovation und Schulentwicklung (BIFIE) zukommt.

Andrea Seel, Reinhard Tschiesner und *David Wohllhart* berichten in ihrem Beitrag über aktuelle Entwicklungen im vor- und grundschulischen Bereich. Hierbei gehen sie sowohl auf die Diskussion möglicher Übergänge zwischen Kindergarten und Volksschule als auch auf die Diskussion ein, inwieweit der Lernstoff der Volksschule zieldifferent oder standardisiert zu organisieren sei und auf welche Weise in der PädagogInnenbildung NEU auf diese Fragen Rücksicht genommen wurde.

Karl Heinz Gruber verfasste in seinem Beitrag einen Nachruf für die Gesamtschule in Österreich. Er arbeitet historisch und politisch auf, warum es in Österreich so schwierig ist und auch in Zukunft sein wird, eine Gesamtschule einzurichten, die von allen Kindern besucht werden kann. Gruber argumentiert eindrücklich die vielen Nachteile einer zweigleisigen Schulorganisation und geht dabei auch auf die Rolle der Wissenschaft ein.

Einen kritischen Blick auf die Baustellen der Sekundarstufe II wirft *Ferdinand Eder* in seinem Beitrag. Ausgehend von Hollands Interessenstheorie zeigt Eder, bei welcher Interessenskonstellation sich welche Berufsrichtung ab der Sekundarstufe II anbietet. In weiterer Folge bietet der Text einen Überblick über die Situation in den berufsbildenden Schulen und in den allgemein bildenden höheren Schulen sowie über die schulischen und gesellschaftlichen Probleme, die mit der Sekundarstufe II verbunden sind.

Konrad Krainer und *Gertraud Benke* fassen in ihrem Beitrag die Entwicklung der Fachdidaktik in Mathematik und Naturwissenschaften der letzten 35 Jahre zusammen.

Ausgangslage sind die Status-quo-Erhebungen der Nationalen Bildungsberichte 2009, 2012 und 2015, um dann auf die aktuellsten Entwicklungen einzugehen, die durch internationale Leistungsstudien wie zum Beispiel PISA, PIRLS oder TIMSS, aber auch durch die österreichweite Initiative IMST ausgelöst wurden.

Lorenz Lassnigg, Julia Bock-Schappelwein und Eduard Stöger bieten mit ihrem Kapitel einen Überblick zur Situation der Berufsbildung in Österreich. Ausgehend von Peter Poschs und Herbert Altrichters Buch „Bildung in Österreich“, das 1992 erschienen ist und im Text als wegweisend bezeichnet wird, analysieren die Autoren und die Autorin, was sich in Österreich im Bildungsbereich zum Besseren hätte entwickeln können, wenn die damaligen Ergebnisse umgesetzt worden wären.

Erwin Rauscher identifiziert in seinem Beitrag das Thema Ganztagschule als eine der großen Baustellen im österreichischen Bildungswesen. Hierbei geht Rauscher auf die mediale Polarisierung, aber auch auf die historische Entwicklung des Begriffs sowie auf Forschungsbefunde und -desiderate ein. Danach werden aktuelle Entwicklungen der ganztägigen Bildung in Österreich, aber auch über die Herausforderungen an die Schulgemeinschaft, die damit verbunden sind, thematisiert.

Lehrer/innenbildung und Schulentwicklung

Elgrid Messner, Marlies Krainz-Dürr und Roland Fischer berichten in ihrem Beitrag über die Rolle der PädagogInnenbildung NEU, der neuen gesetzlichen Grundlage für die Lehrer/innenausbildung in Österreich. Sie beginnen mit einem geschichtlichen Abriss und zeigen dabei anschaulich den Neuigkeitsgehalt der PädagogInnenbildung NEU, aber auch welche wegbereitenden Impulse und Vorarbeiten (u. a. von Peter Posch) diese Innovation befördert haben.

Florian H. Müller, Katharina Soukup-Altrichter und Irina Andreitz geben in ihrem Text einen Überblick über Trends, Konzepte und Befunde zur Lehrer/innenfort- und -weiterbildung und gehen dabei besonders auf die Situation in Österreich ein. Auf Basis bisheriger Befunde werden Typen von Lehrer/innenfort- und -weiterbildung unterschieden sowie eine Analyse der Angebote, Inhalte und Wirkung von Lehrer/innenfort- und -weiterbildung in Österreich vorgelegt.

Herbert Altrichter und Stefan Brauckmann berichten die aktuellen Entwicklungen zu den Themen Schulautonomie, Systemgovernance und Schulleitung in Österreich vor dem Hintergrund internationaler Entwicklungen. Der Beitrag gibt auch Aufschluss darüber, welche Vorarbeiten zu diesem Thema wiederum unter anderem von Peter Posch bereits in den 1990er Jahren geleistet wurden, und schließt mit praktischen Implikationen für das aktuelle Schulleitungshandeln.

Gabriele Isak und Stefan Zehetmeier gehen zu Beginn ihres Kapitels auf die Bedeutung der Aktionsforschung für die Lehrer/innenfortbildung ein und definieren „Lesson Study“ als eine spezielle Form der Aktionsforschung, nämlich eine, die im Team durchgeführt wird und deren Aufmerksamkeitsfokus auf dem Lernen von Schülerinnen und Schülern liegt. Isak und Zehetmeier geben in ihrem Beitrag auch einen Überblick darüber, wie Lesson Study – unter anderem durch die Mitwirkung von Peter Posch – in

Österreich als Möglichkeit der Lehrer/innenbildung gegenwärtig verbreitet und umgesetzt wird.

Barbara Hanfstingl, Gertraud Benke und Ellen Zhang vergleichen die Variationstheorie, die eine wichtige Grundlage für das Konzept „Learning Study“ ist, mit der Theorie der kognitiven Entwicklung nach Piaget und weisen dabei auf viele vergleichbare Annahmen hin, wobei die Ähnlichkeit durch ein Fallbeispiel aus Hongkong unterstrichen wird. Der Beitrag schließt mit Hinweisen für eine weitere Ausarbeitung und Verfeinerung der Variationstheorie auf Basis von Piagets Theorie.

Schule und Gesellschaft

Im Beitrag von *Ewald Feyerer* und *Andrea Holzinger* geht es um die Inklusive Bildung als erziehungswissenschaftliche Antwort auf die Diversität der Gesellschaft. Nach einer Begriffsdefinition von Inklusion wird die aktuelle Umsetzung von Inklusiver Bildung in Schulen und Hochschulen in Österreich, vor allem im Kontext der Implementierung der PädagogInnenbildung NEU, berichtet, die nach Einschätzung des Autors und der Autorin noch in den Kinderschuhen steckt.

Klaus-Börge Boeckmann, Georg Gombos und Gabriele Khan-Svik analysieren in ihrem Text den Status quo der Bildung zu Mehrsprachigkeit und Interkultureller Bildung in Österreich. Vor dem Hintergrund aktuell zunehmender Migration argumentieren sie die Notwendigkeit einer Bildung zur Mehrsprachigkeit sowie der Ausbildung interkultureller Kompetenzen, um zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen gewachsen zu sein.

Franz Rauch und *Günther Pfaffenwimmer* greifen in ihrem Beitrag das Thema der Bildung zu einer nachhaltigen Gesellschaft auf. Im Besonderen gehen sie auf die Entwicklung an Österreichs Schulen ein, die Peter Posch seit Ende der 1990er Jahre mitprägte. Zum Beispiel begann das ÖKOLOG-Netzwerk damals als Pilotprojekt, das sich mittlerweile zu einem österreichweiten Programm mit vielen teilnehmenden Schulen entwickelt hat.

Josef Thonhauser führte Interviews mit wichtigen Entscheidungsträgern aus verschiedenen Bereichen des Bildungssystems, die mit Peter Posch zusammengearbeitet haben: Leo Rimmel, Leo Leitner, Erich Hochedlinger, Günther Pfaffenwimmer, Anton Dobart, Klaus Satzke, Herbert Pelzelmayer, Christian Dorninger, Jürgen Horschinegg und Edwin Radnitzky. Sie erzählen aus ihrer Sicht, welche Bedeutung Peter Poschs Wirken für die Weiterentwicklung des österreichischen Bildungssystems hat.

Schließlich fassen *Rudolf Messner* und *Josef Thonhauser* die wissenschaftliche Biografie Peter Poschs zusammen. Die beiden Autoren kennen Peter Posch bereits seit der Jugend, haben mit ihm zusammengearbeitet und seine wissenschaftliche Karriere, seine Leistungen und sein Wirken als Freunde und Wegbegleiter aus nächster Nähe beobachten können.

Viele Personen haben zur Fertigstellung des Buchs beigetragen. Wir bedanken uns ganz herzlich bei allen Autorinnen und Autoren, die durch ihre Aufsätze die breite Wirkung von Peter Posch sichtbar gemacht haben. Dank gebührt auch Frau Dr. Ursula

Heckel vom Waxmann Verlag, die uns bei der Vorbereitung des Buchs jederzeit unterstützend zur Seite stand. Weiters bedanken wir uns bei der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) für die finanzielle Unterstützung des Buchprojekts. Besonderer Dank gilt Julia Schulz vom Waxmann Verlag sowie Nicole Kelner und Jan Apschner vom Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, die sämtliche Beiträge Korrektur gelesen haben.

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (in Druck). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (5. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: UTB-Klinkhardt.
- Feldman, A., Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (in Druck). *Teachers Investigate Their Work* (3rd ed.). London & New York: Routledge.
- Hart, P., Kyburz-Graber, R., Posch, P. & Robottom, I. (2006). *Approaching reflective practice in teacher education – Learning from case studies of environmental education*. Frankfurt: Lang.
- Lo, M. L. (2015). *Lernen durch Variation. Implementierung der Variationstheorie in Schule und Bildungsforschung* [Variation theory and the improvement of teaching and learning] (P. Posch & G. Isak, Übers.). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. & Posch, P. (2012). Lehrerbildung in Österreich – Analysen und Perspektiven. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 29–45). Immenhausen: Prolog.
- Messner, R. & Posch, P. (2010). Lehrerbildung in Österreich: Die Reform sollte zu Ende geführt werden! *Erziehung und Unterricht*, 160(1–2), 177–197.
- Posch, P. (2002). Erfahrungen mit dem Qualitätsmanagement im Bildungswesen in Österreich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (4), 598–616.
- Posch, P. (2010). Teacher education in Austria. In K. G. Karras & C. C. Wolhuter (Hrsg.), *International handbook of teacher education world-wide – Issues and challenges* (S. 61–82). Athens: Atrapos Editions.
- Posch, P. (2017). Lernen durch Variation – Implementierung der Variationstheorie in der Bildungsforschung. In A. Paseka, M. Heinrich, A. Kanape & R. Langer (Hrsg.), *Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie – Beiträge aus Aktions-, Schulentwicklungs- und Governanceforschung* (S. 25–41). Münster: Waxmann.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1992). *Bildung in Österreich*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Posch, P. & Krainer, K. (2014). Wie verändern sich Unterricht und Lehrerbildung durch datengestützte Rückmeldungen? In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)* (S. 235–251). Münster: Waxmann.
- Wallner, B., Posch, P. & Krainer, K. (2006). Regionales fachbezogenes Bildungsmanagement – ein Beitrag zur Steigerung der Kommunikationsfähigkeit des österreichischen Bildungssystems. Konzept für eine Aufgabenbeschreibung. In *Ergebnisbericht zum Projekt IMST3 2004/05* (S. 77–87). Klagenfurt: IUS.

Unterricht und Schule

Helmut Fend

Bildungsforschung und Schulentwicklung in Österreich

Eine persönliche Geschichte von Distanz und wieder gewonnener Nähe

Ich war lange weg. Das österreichische Bildungswesen hatte mich für zwanzig Jahre versorgt, so großzügig wie es für die damalige Zeit möglich war. Dann hat es mich nicht mehr gefragt. Nach dem Weggang meiner österreichischen Kollegen Rudolf Messner und Peter Posch von der Universität Konstanz, an die wir im Gefolge von Wolfgang Brezinka in den Jahren 1967/68 kamen, und nach einigen erfolglosen Kontaktbemühungen zu österreichischen Universitäten, brach der Kontakt mit dem Herkunftsland auf wissenschaftlicher Ebene weitgehend ab. Ich selber fand in Deutschland und dann in der Schweiz eine neue bildungspolitische und wissenschaftliche Heimat. Jeweils eine wunderbare Heimat.

Aus der Ferne hatte ich wahrgenommen, dass es in Österreich zwei zentrale pädagogische Stoßrichtungen gab. Im Umkreis der Publikationen des Studienverlags in Innsbruck fanden sich interessante und auf hohem wissenschaftlichen Niveau stehende Publikationen zur Schulqualität und zur Schulentwicklung (Eder, 1989; Posch & Altrichter, 1992; Altrichter & Posch, 1994; 1996; Specht & Thonhauser, 1996; Altrichter, Krainer et al., 1998; Altrichter, Messner & Posch, 2004). Dazu kamen intensive Bemühungen um die Entwicklung der Schulpraxis über die so genannte Aktionsforschung, über Lehrende, die ihren eigenen Unterricht erforschen (Altrichter & Posch, 1994). Die einzelne Schule – so mein grober WahrnehmungsfILTER – war zum Fokus der pädagogischen Entwicklungs Bemühungen geworden. Ein wichtiger Fokus, der mich in mehreren Publikationen ebenfalls sehr beschäftigt hatte (Fend, 1977, 1988). Hier hatte die österreichische Bildungsforschung einen hohen Stand erreicht, der sie auch international sichtbar machte.

Die zweite Forschungslinie mit großer, auch internationaler Sichtbarkeit, die ich detailliert verfolgen konnte, hatte ihren Ursprung in Graz. Hier hatte sich in den 1970er Jahren eine Infrastruktur empirischer Bildungsforschung entwickelt, die in einer ersten großen Phase der Bildungsreform sehr bedeutsam wurde. Ich denke insbesondere an die Arbeiten von Gottfried Petri (1976) und die Entscheidung zur Reform der Hauptschulen, die die geforderte Hürde der Zweidrittelmehrheit übersprungen hat. Gottfried Petris Gesamtschuluntersuchungen waren für diesen historischen Kompromiss von entscheidender Bedeutung, haben sie doch Befürchtungen widerlegt, in Gesamtschulen würde das Leistungsniveau sinken (Petri, 1984).

Diese Arbeiten von Petri wurden in der Folge insbesondere von Werner Specht weiter verfolgt und in einer Kombination von qualitativer und quantitativer Forschung zu einem hohen Niveau geführt (Altrichter, Radnitzky & Specht, 1994; Specht, 1994; Specht & Thonhauser, 1996).

Alle diese Arbeiten hatten auch eine ministerielle Anbindung, wie die Arbeiten der Reihe „Bildungsforschung“ des Bundesministeriums für Unterricht zeigen. Die

Autor/inn/en, die dies trugen und auch international vernetzten, waren in der Regel immer die Gleichen: Posch, Specht, Thonhauser, Eder, Altrichter und Schratz.

Die direkte Wiederbegegnung meinerseits mit der österreichischen Bildungsforschung und Bildungspolitik war eine Überraschung. Es war im Jahre 2008. Ich hatte gerade mein „Lebenswerk“ zur Theorie der Schule und Schulpädagogik in drei Büchern realisieren können (Fend, 2006a, 2006b, 2008), als ich zum Vorsitzenden des Wissenschaftlichen Beirats des neu gegründeten österreichischen Instituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) gewählt wurde.

Dies hat alles verändert. Ich konnte ab nun mit dem „fremden Blick“ des lange Abwesenden auf das von Kindheit an Vertraute blicken.

Die Ausgangslage: österreichische Bildungsforschung und Pädagogik vor der Gründung des BIFIE

Die Bitte, das Einleitungsreferat bei der offiziellen Eröffnung des BIFIE zu halten, bot den Anlass, die Wiederbegegnung mit der österreichischen Bildungsszene zu formulieren. Biographisch war diese Eröffnung ein berührender Anlass. Mein letzter öffentlicher Auftritt in Österreich lag ziemlich genau vierzig Jahre zurück. Bei meiner Promotion *sub auspiciis praesidentis* in Innsbruck im Jahre 1967 hatte ich die Chance, vor dem anwesenden Unterrichtsminister eine Rede zu halten und meine jugendlichen Visionen vorzubringen. Der Text liegt mir heute noch vor und enthält die Stelle: „Die Einsicht in den interdisziplinären Charakter der Erziehungswissenschaft und die begrenzte Möglichkeit der Organisation von Bildungsforschung an Österreichs Hochschulen hat mir klar gemacht, dass dieses Problem in erster Linie durch die Gründung eines zentralen Instituts für Bildungsforschung beseitigt werden könnte. Für ein solches Institut werde ich mich mit den mir zur Verfügung stehenden Mitteln in Zukunft immer einsetzen.“

Nun wurde ein solches Institut gegründet – auch ohne meinen Einsatz – und ich durfte die Eröffnungsrede halten und in dessen Beirat mitwirken. Dazwischen lagen etwa vierzig Jahre und viele Jahre der Forschung, aber auch Jahre der Leitung ähnlicher Einrichtungen wie des Sonderforschungsbereichs Bildungsforschung an der Universität Konstanz und des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Düsseldorf.

Die Wiederbegegnung erforderte aber auch die Vergewisserung, wo die österreichische Bildungsforschung steht und aus welchen Traditionen sie kommt. Ich habe dies versucht, in dem ich die geplante Arbeit im BIFIE in den Kontext der österreichischen Geschichte der Pädagogik und Bildungsforschung einzuordnen versuchte. Vor allem interessierte mich, welchen Beitrag die *Pädagogik an Universitäten* dazu in der Vergangenheit geleistet hat und in Zukunft leisten könnte.

Bei der Einschätzung der Universitätspädagogik in der österreichischen Geschichte muss man bedenken, welche Funktion im kulturellen und politischen Kontext ihre Arbeiten und Bemühungen hätten haben können und tatsächlich hatten. Sie standen in der Habsburgerzeit und auch in den Kulturkämpfen des 20. Jahrhunderts primär im *Dienste der kulturellen Legitimation und der Absicherung von Glaubens- und Weltanschau-*

ungsfragen. Die angestrebten Bildungsprozesse der heranwachsenden Generation waren Teil der Kulturarbeit der österreichischen Kulturpolitik insgesamt und eng integriert in konfessionelle Bindungen. Die objektive sozialwissenschaftliche *Beschreibung* dessen, was im Bildungswesen geschieht oder die *Erklärung* dieser Prozesse war inneruniversitär noch keine Tradition. Sie bedurfte als Begründung eines wissenschaftstheoretischen Paradigmas, das aus der Wiener Schule der analytischen Philosophie (Wiener Kreis) gespeist war und der Empirie einen hohen Stellenwert einzuräumen gewillt war. Im Kontext der politischen Philosophie von Popper wurde diese Form der wissenschaftlichen Analyse zu einem wichtigen Teil einer offenen, demokratischen Gesellschaft. Eine solche wissenschaftstheoretische Befreiung war gespeist von Erfahrungen mit Ausläufern der Wiener Schule und meiner Begegnung mit dem englischen Pragmatismus während meines Studiums am Institute of Education und an der London School of Economics, in der zu dieser Zeit auch Popper noch unterrichtete. Pädagogik als Wirklichkeitswissenschaft und nicht als Normlieferant, dies schien mir die Grundlage für erziehungswissenschaftliche Forschungen zu sein. Die Normgebung wird im öffentlichen demokratischen Raum organisiert, ist also nicht die exklusive Leistung der Wissenschaft, sondern das Ergebnis öffentlicher Diskurse.

Die ersten Ansätze einer empirischen pädagogischen Forschung in Österreich waren in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts schon Teil einer historischen Emanzipationsbewegung, die bereit war, den Blick auf die realen pädagogischen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu richten und auf dieser Grundlage Erklärungen dieser Verhältnisse – etwa der Chancenungleichheit in der Bildungsbeteiligung oder einem problematischen Leistungsniveau, langen Studienzeiten (Rieder, 1968), dem Lehrermangel (Posch, 1967) usw. – nachzugehen. Die Pädagogik hat somit ihre bloß sinnkonstitutiven und normativen Funktionen ergänzt, durch eine Professionalisierung der Erkenntnisgewinnung als Grundlage für praktische Problemlösungen.

Bevor ich der Karriere dieser Wissenschaftskonzeption nachgehe, sei eine weitere „Ehrenrettung“ der österreichischen Pädagogik angesichts des kritischen Urteils von Brezinka in seinem Monumentalwerk zur österreichischen Pädagogik versucht (Brezinka, I bis IV, 2000ff.). Sie kommt ins Blickfeld, wenn man die pädagogischen Innovationen und ihre theoretischen Begründungen nicht allein im inneruniversitären Bereich sucht, sondern die Aufmerksamkeit auch auf die pädagogischen Strömungen richtet, die außerhalb der Universitäten zu Hause waren.

Dabei wird sichtbar, dass selbst das Rumpförsterreich nach dem Ersten Weltkrieg ein international ausstrahlender Brennpunkt innovativer Theorien und Praktiken pädagogischen Handelns war. Europa besuchte in den 1920er Jahren die Wiener Schulreform ähnlich interessiert, wie heute die pädagogischen Pilgerströme nach Finnland führen.

Pilgerziele waren die Reformen von Otto Glöckel, der in verschiedenen Funktionen, zuletzt in jener des Präsidenten des Wiener Stadtschulrates, pädagogische Konzepte entwickelt und Reformen eingeleitet hatte. Er revolutionierte den Unterricht (s. den heute noch lesenswerten Text „Drillschule, Lernschule, Arbeitsschule“, vgl. Glöckel, 1928) ebenso wie die Lehrer/innenbildung, die Administration und die Schulstrukturen.

Wien war zu dieser Zeit eine „Brutstätte“ neuer Konzepte von Erziehung und Pädagogik. Im Umfeld von Charlotte Bühler waren viele Volksschullehrer/innen auf dem Weg

zu wissenschaftlichen Konzepten der Erforschung von Schule und kindlicher Entwicklung. Sie haben Schüler/innenverhalten und die Entwicklung von Kindern während der Schulzeit detailliert beobachtet. Sie haben mit großem Erfolg zu einer Erforschung der realen Erziehungskonstellationen beigetragen. Karl Reininger hat sich mit den sozialen Beziehungsstrukturen von Schüler/inne/n in Schulklassen beschäftigt und gewissermaßen für die Schule die Soziometrie und die Gruppendynamik erfunden (Reininger, 1924, 1929). Paul Lazarsfeld, der zu einem der berühmtesten und produktivsten Sozialwissenschaftler, Statistiker und Methodiker in den USA werden sollte, war ebenso Lehrer und hat die ersten großen Surveystudien über die berufstätigen Jugendlichen durchgeführt. Aus heutiger Sicht fast unvorstellbar, hat er mehr als 3000 Wiener Jugendliche in ihrem Übergangsverhalten und ihren Berufseinstellungen quantitativ erfasst (1931).

Eine dritte pädagogische Theorie- und Praxislinie aus dem Umfeld dieser Zeit wirkt bis heute. Es ist dies die psychoanalytisch inspirierte Pädagogik, die die Aufmerksamkeit auf die psychischen Dynamiken richtete, die in pädagogischen Kontexten entstehen. Wie reagiert die „zarte Seele des Kindes“ auf pädagogisches Handeln, was führt zu Verletzungen, was zur Stärkung des Menschen? Nicht nur Alfred Adler hat mit seinen Konzepten des „Aufwachsens im Feindesland“ – so hat er das Erleben von autoritärer Erziehung genannt – oder der „Verwöhnung“ – dem Erleben von Erziehung ohne Grenzen und Ansprüche – sowohl die Theorie als auch die Praxis pädagogischen Handelns inspiriert. Auf seinen Arbeiten haben andere aufgebaut, insbesondere Oskar Spiel. Ihm verdanken wir die erste theoretisch begründete Lehre des Umgangs mit ganzen Schulklassen, also die erste Theorie der Klassenführung, die heute noch lesenswert ist (1947). Die Konzepte der Schüler/innenbeobachtung sind vielfach in die Schulpraxis eingegangen und haben in der Gestalt von Schüler/innenbeschreibungsbögen noch meine erste Tätigkeit als Lehrer in einklassigen Volksschulen begleitet (Lang, 1953).

Aber auch im engeren Umkreis von Freud und der originären psychoanalytischen Schulen sind pädagogische Talente herangewachsen, die die Pädagogik im Innersten beeinflusst haben. Man denke z. B. an die erste psychoanalytische Theorie der Verwahrlosung von Aichhorn (1951) oder an Siegfried Bernfeld und seine pädagogischen Experimente (1991).

Gegenüber diesen außeruniversitären pädagogischen Entwicklungen und Erfindungen waren jene innerhalb der Universitäten in der Tat weniger produktiv. Die bedeutsamen pädagogischen Innovationen entstanden bezeichnenderweise alle jenseits der Mächte von Thron und Altar und waren in der Regel aufklärerisch und sozialdemokratisch orientiert.

Die genuin österreichischen Traditionen der Pädagogik wurden durch das Dritte Reich jäh unterbrochen, ja auf Dauer zerstört. Sie wirkten zwar in anderen Ländern fort, fanden aber im Österreich der Nachkriegszeit keine sichtbare Fortsetzung. Nicht nur die Rückkehr der Wiener Schule der Wissenschaftstheorie aus der Emigration scheiterte, auch die Bemühungen, Karl und Charlotte Bühler, die Leitfiguren in der Entwicklungspsychologie der Vorkriegszeit, aus dem Exil zurückzuholen, blieben erfolglos.

Wie konnte es in Österreich zur Gründung eines zentralen Instituts für Bildungsforschung und Schulentwicklung kommen?

Angesichts der Situation an österreichischen Hochschulen, wie sie z. B. von Brezinka geschildert wird, erstaunt die Gründung eines zentralen Instituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung doch sehr.

Die erziehungswissenschaftlichen Forschungen der 80er und 90er Jahre verwiesen nicht auf den schwelenden Wunsch nach großen Beobachtungsstudien im Bildungswesen. Sie bestanden eher in qualitativen Arbeiten, in einer Konzentration der Entwicklungsarbeit auf die Qualität der einzelnen Schule und auf die Fortentwicklung der Unterrichtspraxis durch Lehrer/innenqualifizierung. Aus den Gravitationszentren der universitären Pädagogik heraus kamen keine Anstöße, die ein zentrales Institut für angewandte Bildungsforschung und Schulentwicklung nahe gelegt hätten.

In der Zwischenzeit hatte sich jedoch die forschungsstrategische und bildungspolitische Lage verändert. Die internationale Entwicklung ging klar in die Richtung evidenzgestützter Bildungspolitik. Die internationalen Leistungsstudien, genannt „Programme for International Student Assessment“ (PISA), hatten auch Österreich einbezogen und sehr gemischte bis eher schwächere Leistungen österreichischer Schüler/innen gezeigt. Besonders in Deutschland wurden die Bemühungen intensiviert, die Lehrziele zu präzisieren und messbar zu machen. Damit sollten Lehrer/innen genauer sehen können, wo sie mit ihrer Klasse stehen. Die Arbeit an den Lehrplänen wurde um zentrale Punkte erweitert. Sie wurden auf die Kompetenzen hin spezifiziert, die in einem bestimmten Stadium des Bildungsganges erreicht sein sollten. In den Bildungsstandards wurden diese festgehalten. Fast alle Bundesländer in Deutschland entwickelten überschulische Verfahren der Leistungsfeststellung, insbesondere in der Gestalt der Zentralmatura.

Die österreichische Bildungsverwaltung und einige wenige Vertreter der Universität rezipierten diese Entwicklungen und erkannten ihr Potential. Sie in Österreich umzusetzen bedeutete jedoch eine Revolution oder zumindest einen Paradigmenwechsel. Der Mainstream der Universitätspädagogik schien dafür nicht optimal vorbereitet zu sein. Hier dominierte die Kritik an diesen internationalen Entwicklungen. Sie würden die wichtigen schulischen Bildungsaufgaben nicht abdecken, die auch schwer messbar seien. Die Folge solcher Messungen wäre dann höchstens, dass die Lehrerschaft ihre Lehre nur noch auf die Tests ausrichteten (teaching to the test). Zudem sei doch vor allem die Entwicklung der Praxis wichtig und hier gehe es vor allem um die Qualifizierung der Lehrpersonen. So schildert Werner Specht die Situation am „Vorabend“ der Institutsgründung (2006).

Zudem war die Kompetenz zur Messung von Schulleistungen mithilfe der neuen testtheoretischen Entwicklung wenig entwickelt. Erfahrungen mit großangelegten Surveys waren nicht weit verbreitet. Kleine qualitative Projekte in der Gestalt von praxisnahen Fallstudien standen im Zentrum. Die Vorstellung, Bildungsziele in Bildungsstandards zu übersetzen und daran anschließende Kompetenzmessungen im großen Stil durchzuführen, erschien weder möglich noch produktiv. So blieb die Selbstbeobachtung des Bildungswesens schwach ausgebaut und wenig professionalisiert.

Das Unerwartete: die Gründung eines Instituts für Bildungsforschung, Innovation und Schulentwicklung

2008 trat das Unerwartete ein: Ein „Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens“ (BIFIE) wurde offiziell eröffnet. Den Paradigmawechsel, der dazu nötig war, hat Werner Specht im Detail am Beispiel der Umsetzung von Bildungsstandards beschrieben. Es war einerseits politischer Druck (s. das Programm „Österreich neu regieren“ aus dem Jahre 2000), der es als wichtig erscheinen ließ, das Bildungswesen wissenschaftlich zu beobachten, seine Leistungsfähigkeit zu prüfen, um es auf dem Hintergrund international diskutierter Konzepte weiterzuentwickeln. Die mäßigen österreichischen Ergebnisse der internationalen Vergleiche stützten dieses Vorhaben. Von welchen Akteuren wurde dies getragen? Es waren möglicherweise wenige Schlüsselakteure und -akteurinnen. Günter Haider war damals Leiter der österreichischen Gruppe, die die PISA-Studien durchführte. Er hatte einen psychologisch-diagnostischen Hintergrund und damit auch eine ausgewiesene Kompetenz in der Testtheorie und Testpraxis. Er sollte vor allem – neben den internationalen Monitoring-Studien – im BIFIE die Bildungsstandardüberprüfungen übernehmen. So war er konsequenterweise bei dessen Gründung einer der Direktoren des BIFIE. Der zweite Direktor war Joseph Lucyshin, von der professionellen Herkunft her Landesschulinspektor in Salzburg (2000–2008). Wie konnte Lucyshin auf die Idee kommen, Kompetenzmessungen auf der Ebene der Matura zu forcieren und damit eine testbasierte Zentralmatura vorzubereiten? Meine Rekonstruktion führt in einen Kompetenzbereich, der ebenfalls nicht primär in der universitären Pädagogik verankert war. Lucyshin kam mit einer Technologie, Kompetenzen zu messen, in Kontakt, die in Wien eine lange Tradition hatte. Prominente Vertreter der modernen Testtheorie, die kriteriale Messungen von Kompetenzen ermöglichten, waren in Wien ansässig. Gerhard Fischer und Klaus Kubinger ragen heraus. Lucyshin kannte letzteren besonders gut. So dürfte die Gewissheit gewachsen sein, dass es wünschenswert und möglich ist, Kompetenzmessungen in der Schule durchzuführen.

In Graz bestand nach den Arbeiten von Gottfried Petri immer noch ein Institut mit großen Erfahrungen in der Surveyforschung. Insbesondere Werner Specht beherrschte mehrere „Sprachen“ der pädagogischen Forschung: quantitative und qualitative, politikorientierte und praxisorientierte.

Die universitäre bzw. fachliche Ebene ist wahrscheinlich nur die eine Seite, die bei der Errichtung eines Instituts für Bildungsforschung berücksichtigt werden muss. Die andere, möglicherweise sogar wichtigere, sind Akteurinnen und Akteure in der Administration und Politik. Ihre internationalen Kontakte haben ihnen Einsichten in Entwicklungen außerhalb von Österreich gegeben, die von großer Bedeutung waren.

Das große Versprechen des BIFIE 2008

Das BIFIE hatte sich viel vorgenommen bzw. es wurde ihm viel zugewiesen, um die Selbstbeobachtung des Bildungswesens zu verbessern.

Die internationalen Monitoring Studien wie PISA, TIMMS oder PIRLS waren schon etabliert, sollten hier aber ihre neue institutionelle Heimat finden.

Das nationale Monitoring sollte ausgebaut werden. Dies war in der Tat ein großer Anspruch. Alle Schüler/innen der 4. Schulstufe und der 8. Schulstufe, das wären zusammen etwa 160 000 Schüler/innen, sollten systematisch in regelmäßigen Abständen in Deutsch, Mathematik und Englisch getestet werden. Die Tests selber sollten ein Meisterstück werden. Ihr Anspruch war es, die aus den Lehrplänen abgeleiteten Bildungsstandards zu operationalisieren und ihre Erfüllung im Wissen und Können (Kompetenzen) der Schüler/innen zu erfassen. Mehr noch: Die Ergebnisse sollten den Bundesländern, den Regionen, den Schulen, den Lehrpersonen und den Schüler/innen zurückgemeldet werden. Dabei ging es nicht nur um deren faktische Ergebnisse. Diese Ergebnisse sollten in Hochrechnungen gespiegelt werden, was die Schulen unter den gegebenen Lernvoraussetzungen (z. B. der Zusammensetzung der Schülerschaft) erreicht haben oder erreicht haben sollten. Wer bleibt also unter den Erwartungen, wer übertrifft sie? Dies sollte aus den Rückmeldungen ablesbar sein. Die Rückmeldungen selber sollten zum Ausgangspunkt der Qualitätsentwicklung auf Schul- und Klassenebene werden. Dazu sollte eine Armada von Rückmeldemoderatoren bestellt und trainiert werden, um so die Ergebnisse vor Ort „lesbar“ und nachhaltig wirksam zu machen.

Analoges wurde für die Matura angestrebt. Auch sie sollte standardisierte Teile enthalten, die von allen Maturanten bearbeitet werden sollten. Mathematik, Deutsch und Fremdsprachen sollten einbezogen werden. Etwas Wichtiges kam hinzu: Die Tests zählten in den Zeugnissen zu den Zulassungsvoraussetzungen für ein Hochschulstudium. Hier ging es also nicht nur um Beschreibung, sondern um die Gestaltung von Prüfungen mit lebensentscheidenden Folgen.

Neben diesen Aufgaben war die Evaluationsforschung weiterhin ein Kernbereich des BIFIE. Sie sollte sich in der ersten Antragsperiode besonders den kontroversen bildungspolitischen Vorhaben widmen. Dazu zählte vor allem die Einführung der Neuen Mittelschule, die das BIFIE begleiten und erforschen sollte.

Alle diese Arbeiten sollten einmünden in Nationale Bildungsberichte, die die Öffentlichkeit, die Politik, die Verwaltung und die Lehrerschaft kontinuierlich über den Zustand und die Entwicklungen im Bildungswesen informieren sollten.

Für das Erreichen dieser Ziele war nicht nur ein stabiler politischer Wille erforderlich. Er verlangte umfangreiche gesetzgeberische Tätigkeiten, eine klare administrative Lenkung und vor allem: bislang in Österreich wenig verbreitete methodische und inhaltliche Kompetenzen. Es verlangte auch beträchtliche Ressourcen. Auf seinem Höhepunkt musste das BIFIE mit mehr als zweiundzwanzig Millionen Euro Jahresbudget ausgestattet werden.

In der Summe wäre die Einschätzung nicht abwegig gewesen, dass dies ein Unternehmen ist, das zum Scheitern verurteilt ist. Scheitern wäre dabei auf allen Ebenen denkbar gewesen: Die politische Unterstützung könnte zusammenbrechen, die administrativen Hürden könnten sich als zu hoch erweisen, die faktische Umsetzung könnte sich als zu anspruchsvoll herausstellen, die methodischen Voraussetzung als zu brüchig und die Logistik als nicht bewältigbar.

Das BIFIE nach zehnjährigem Bestehen

Die gute Nachricht: Es gibt das BIFIE nach ca. zehn Jahren immer noch. Die realistische Nachricht: Es war nie ungefährdet und es hat sich auch verändert. Alle haben dazugelernt.

Was nicht selbstverständlich war, ist in der Tat gelungen. Das Institut hat es geschafft, die auf die Lehrpläne bezogenen Bildungsstandards so in Kompetenztests zu übersetzen, dass deren Überprüfung in der 4. und 8. Schulstufe möglich wurde. Auch die Logistik der Rückmeldungen bis auf die Lehrer/innen- und Schüler/innenebene wurde realisiert. Eigentlich eine großartige Leistung. Natürlich haben viele gefragt: Lohnt sich der Aufwand, machen die Schulen daraus so viel, dass eine spürbare Qualitätsentwicklung resultiert? Diese Fragen werden mich noch beschäftigen.

Ferner: Mehrere große und kleine Evaluationsstudien wurden verwirklicht, vor allem jene zur Neuen Mittelschule (Eder et al., 2015).

Schließlich: Das internationale Monitoring ist fest institutionalisiert, das nationale kam als Erweiterung dazu. Drei Nationale Bildungsberichte sind inzwischen erschienen und nicht mehr aus der Berichterstattung über den Zustand einer der wichtigsten und teuersten gesellschaftlichen Einrichtungen wegzudenken.

Damit haben sich die Grundlagen für eine „evidence informed governance“ dramatisch verbessert. Information ist aber offensichtlich nicht genug, um einen Zustand zu verbessern. Das BIFIE – so der Ausgangspunkt – sollte vor allem dies tun: an der Entwicklung des Bildungswesens mitarbeiten durch die Bereitstellung von Informationen. Dass Letzteres ein sehr anspruchsvolles, wissenschaftlich zu fundamentierendes Unterfangen ist, ist in den letzten Jahren mehr als sichtbar geworden.

So hat sich auch die Systematik der notwendigen Arbeiten zur Entwicklung des Bildungswesens im Laufe des letzten Jahrzehnts präzisiert. Das BIFIE ist für die *Governance auf politisch-administrativer Ebene* sehr bedeutsam geworden. Hier wachsen ihm mit den gesellschaftlichen Problemen, z. B. der Integration von Flüchtlingen, auch neue Aufgaben zu. Auch die Aufklärung über den tatsächlichen Umgang mit den unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten von Kindern in den Neuen Mittelschulen wird zu einem dringenden Desiderat. Ähnliches gilt für kommende Aufgaben der Umsetzung der Schulautonomie.

Die Innovationen und Entwicklungen beschränken sich aber nicht auf die Systemebene, auf die Governance-Ebene von Politik und Verwaltung. Die *Schulebene* als pädagogische Handlungseinheit verlangt ein anderes Setup von Akteuren, Informationen und Verantwortlichkeiten. Hier ist die Logistik der Rückmeldungen aus dem Monitoring der Bildungsstandards entscheidend. Schulen verändern sich nicht von selbst, wenn man ihnen Informationen über ihren Leistungsstand schlicht per Post oder per Internet stellt. Die Schulqualitätsverfahren und Modelle (SQA nennt sich der relevante Ansatz dazu) können helfen, Schulen zu stärken und zu entwickeln.

Damit ist aber die Handlungsebene des „Ernstfalles“, die *Ebene der jeweiligen Lehrpersonen* und der Schulklasse, in der Lehrpersonen agieren, noch nicht direkt getroffen. Hier hat sich das BIFIE etwas einfallen lassen, was es zehn Jahre zuvor noch nicht gab. Es hat die Aufgaben und Tests, die oft Nebenprodukte der Bildungsstandardüberprü-

fungen waren, den Lehrpersonen auf einer Internetplattform zur Verfügung gestellt und ein System der informellen Kompetenzmessungen aufgebaut. In diesen so genannten informellen Kompetenzmessungen (IKM) können die Lehrpersonen – wenn sie denn wollen – in den Klassenstufen 3, 5, 6, 7, 9 in Mathematik, oder in 6, 7 in Englisch, in 3, 6, 7 in Deutsch und in 8 Biologie, Physik, Chemie Tests vom BIFIE anfordern und den Leistungsstand ihrer Schüler/innen testen. Referenzwerte werden dann mitgeliefert. Das Unternehmen liegt ganz in der Verantwortung einzelner Lehrpersonen (bzw. Schulleitungen) und die Informationen verbleiben bei den Lehrpersonen. Hier wird also die Unterrichtsebene systematisch mit Informationen und Materialien versorgt.

Damit werden durch das BIFIE alle entscheidenden Handlungsebenen mit Informationen bedient. Es setzt dabei auf selbstverantwortliches Handeln der Akteure vor Ort, die die ihnen nun zur Verfügung stehenden Informationen auf ihre Handlungsebenen umsetzen und sie auf ihren Kontext adaptieren müssen. Die Systematik dieser Rekontextualisierungsarbeiten habe ich 2008 versucht zu beschreiben (2008).

All dies klingt nach einer unerwarteten Erfolgsgeschichte. Im Kern ist das BIFIE dies auch. Es hat dramatische Phasen öffentlicher Kritik überstanden, es hat mehrere Direktoren erlebt und auch gesetzliche Veränderungen erlebt bzw. an ihnen auch mitgewirkt. Die wichtigste institutionelle Veränderung ergab sich bei der Zentralmatura. Der Erfolg ist hier der, dass sie sich etablieren konnte. Es hat sich aber auch herausgestellt, dass mit Tests, die wie Klassen- und Schularbeiten über die zukünftigen Berechtigungen entscheiden, andere Ansprüche verbunden sind als mit einem bloßen Monitoring. Hier geht es um lebensentscheidende Konsequenzen, konkret um die Hochschulzugangsberechtigung. Dies ist jedoch keine wissenschaftliche Aufgabe, sondern eine hoheitliche. Sie haben der Staat und die Lehrpersonen als gesetzlich legitimierte Akteure zu verantworten. Somit wurde die Zentralmatura wieder in die Verantwortung des Staates zurückgeführt, sie wurde eine Aufgabe des Ministeriums und der hier zu bestellenden Akteure. Dennoch: Ohne das BIFIE wäre es wohl sehr schwierig gewesen, in Österreich eine Zentralmatura zu etablieren. Sowohl die fachliche-methodische Kompetenz als auch die Erfahrungen mit der Logistik großer Erhebungen des BIFIE haben hier geholfen.

In der Summe ist in Österreich ein System der Informationsgewinnung über die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens auf allen Systemebenen entstanden, das keine internationalen Vergleiche zu scheuen braucht. In Deutschland gibt es verschiedene Systeme, die aber in der ausgefeilten Rückmeldelogistik nicht das Niveau des österreichischen Modells erreichen.

Es gibt noch viel zu tun

Alles in Ordnung und auf besten Wegen? Natürlich nicht. Es gibt noch viel zu tun. An allen Stellen sind Optimierungen wünschenswert. Lehrplanarbeit ist nie endgültig abgeschlossen. Auch Kompetenzformulierungen sind immer wieder revisionsbedürftig. Die Prosa ihrer Formulierung ist oft schwer erträglich und begriffliche Abrüstung möglicherweise angesagt. Die Konsequenzen für das Standard-Setting und die Testentwicklung gilt es ebenfalls immer wieder zu überprüfen. Die Nutzung von Rückmeldungen und ihre

Umsetzung gehört beobachtet, evaluiert und eventuell optimiert. Was in Schulklassen, insbesondere in sehr heterogenen, tatsächlich an Differenzierung geschieht und welche Rolle dabei die IKM spielt, ist weitgehend unbekannt.

Schließlich: Monitoring-Daten allein sind nur beschränkt hilfreich. Es geht um ihre Verarbeitung zu Erklärungswissen, es geht um weiterführende Forschung. Das Monitoring ist erweiterungsfähig um Kontextdaten, wie sie in internationalen Vergleichsstudien inzwischen angewandt werden (Kuger, Klieme et al., 2016). Dann entsteht ein Schatz von Daten, der schon jetzt für Österreich singulär ist. Er muss gehoben werden. Hier schließt sich der Kreis zur Frage nach der Bedeutung und dem Stellenwert der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Es wäre wünschenswert, wenn nach weiteren zehn Jahren ein Text über das BIFIE ein Kapitel enthalten würde, das die gegenseitige Befruchtung der Hochschulen und des BIFIE zum Thema hat. Das BIFIE hat dies im Auge. Forschungsdatenbanken, Schulungen und Förderprogramme sollten dies auf den Weg bringen.

Das BIFIE hat schließlich im Auge zu behalten, dass es Bildungsforschung und Pädagogik nicht erschöpfend abdecken kann. Die Gestaltung des Bildungswesens erfordert noch andere Sprachen, andere Ansätze. Sie muss weiterhin auch philosophisch inspiriert sein, sie muss mehrsprachig bleiben, die Phänomene von Schule anders als in Zahlen darstellen können. Die Sprachen der Praxis und der Bildungsphilosophie sind andere als jene von großen flächendeckenden Surveys. Das ist inzwischen theoretisch und methodisch gut begründet. Gestaltung von Schule (Fend, 2008) ist umfassend zu konzipieren, damit das institutionell geleitete Zusammenhandeln im Bildungswesen wirksam und ethisch inspiriert bleibt. Die Stellung des BIFIE in diesem größeren Handlungsrahmen zu klären und sichtbar zu machen, wird eine Aufgabe bleiben.

Über allen Optimierungsfragen steht letztlich jene, ob das anspruchsvolle Modell der Selbstaufklärung des Bildungswesens über seine Leistungsfähigkeit einen Beitrag für die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen leistet bzw. geleistet hat. Dazu bedarf es eines längeren Beobachtungszeitraumes. Fünf bis zehn Jahre dürfte es wohl dauern, bis Effekte sichtbar werden können. Die Planungen zur Überprüfung der Bildungsstandards sehen dies vor. Dabei werden aber nicht nur Kompetenzzuwächse im Auge zu behalten sein, sondern auch sozialpolitische Ziele wie Chancengerechtigkeit und erzieherische Wirkungen des Bildungswesens. Man darf gespannt sein.

Noch anspruchsvoller wird das Unternehmen sein, die informationsgestützte Governance auf Systemebene mit der Qualitätsentwicklung auf Schulebene zu verbinden. In den letzten Jahrzehnten hatte die österreichische Universitätspädagogik dazu einen auch international sichtbaren Schwerpunkt gebildet, der von den Lehrstühlen in Klagenfurt (Peter Posch), in Linz (Herbert Altrichter), in Salzburg (Ferdinand Eder, Josef Thonhauser) und dem Grazer Zentrums für Schulentwicklung (Werner Specht) getragen war. Das Bundesministerium in Wien hat diese Bemühung im Unternehmen SQA (Schulqualität – Allgemeinbildung) gebündelt.

Alle diese Aktivitäten und Unternehmungen müssen, wenn sie wirksam sein wollen, in der Schulklasse, im konkreten Unterricht ankommen. Dies gelingt nicht durch eine schlichte Ableitung der Vorgaben der Governance und der Schulentwicklung. Lehrpersonen müssen jene Professionalität entwickeln, die es ihnen erlaubt, produktiv mit ihren

eigenen Erfahrungen und den Vorgaben und Hilfen auf übergeordneter Ebene umzugehen. Die Begegnung mit lernenden Subjekten schafft neue Anforderungen. Hier gilt es institutionelle und kulturelle („sachliche“) Vorgaben jeweils an die Lernvoraussetzungen zu adaptieren. Dass dies ein komplexer aber lernbarer Professionalisierungsprozess ist, hat Peter Posch über Jahre sichtbar gemacht.

Diese Systemebenen zusammenzudenken und in ihren Abhängigkeiten, den jeweiligen Rekontextualisierungen, zu erforschen, wird in Zukunft eine Aufgabe bleiben. Es ist zu hoffen, dass dabei die Erforschung der Systemebene und damit das BIFIE wieder in die universitäre Erziehungswissenschaft integriert werden.

Literatur

- Aichhorn, A. (1951). *Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse der Fürsorgeerziehung*. Bern: Huber.
- Altrichter, H., Krainer, K. & Thonhauser, J. (Hrsg.). (1998). *Chancen der Schule – Schule als Chance*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, H., Messner, E. & Posch, P. (2004). *Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden*. Seelze: Kallmeyer.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1994). *Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Posch, P. (Hrsg.). (1996). *Mikropolitik der Schulentwicklung. Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, H., Radnitzky, E. & Specht, W. (1994). *Innenansichten guter Schulen*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- Bernfeld, S. (1991). *Theorien des Jugendalters*. Schriften 1914–1938. Weinheim: Beltz.
- Brezinka, W. (2000ff.). *Pädagogik in Österreich*. Bd.: I: Einleitung; Schulwesen, Universitäten und Pädagogik im Habsburger Reich und in der Republik, Pädagogik an der Universität Wien; Bd II; Prag, Graz und Innsbruck; Bd. III: Czernowitz, Salzburg, Linz; Bd. IV: WU Wien, Klagenfurt und Abschließender Überblick. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Eder, F. (1989). Das Schul- und Klassenklima in der Wahrnehmung hochleistungsdiesponierter Schüler. *Pädagogische Psychologie*, 3, 109–122.
- Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber, C. (Hrsg.). (2015). *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*. Forschungsbericht. Graz: Leykam.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Soziologie der Schule II,1. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1988). Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. *Vierteljahresschrift für Erziehung und Gesellschaft*, 28(4), 537–547.
- Fend, H. (2006a). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2006b). *Neue Theorie der Schule. Eine Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glöckel, O. (1928). *Drillschule, Lernschule, Arbeitsschule*. Wien: Verlag der Organisation der Sozialdemokratischen Partei.

- Kuger, S., Klieme, E., Jude, N. & Kaplan, D. (Hrsg.). (2016). *Assessing Contexts of Learning. An International Perspective*. Cham: Springer International Publishing.
- Lang, L. (1953). *Neue Wege zur Schülerkenntnis*. Wien: Oesterr. Bundesverlag.
- Lazarsfeld, P. (1931). Die Ergebnisse und die Aussichten der Untersuchungen über Jugend und Beruf. In C. Bühler (Hrsg.), *Jugend und Beruf* (S. 1–80). Jena: Gustaf-Fischer.
- Petri, G. (1976). *Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der 10–14-Jährigen. Vergleiche zwischen Versuchsschulen und Kontrollschulen bis zum Ende der 6. Schulstufe (Schuljahr 1972/73)*. (Arbeitsberichte, Reihe II, Nr. 6). Graz: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung II.
- Petri, G. (1984). *Evaluation in den Schulen der 10- bis 14-Jährigen. Teil 1 und Teil 2*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Posch, P. (1967). *Der Lehrermangel*. Weinheim: Beltz.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1992). *Schulautonomie in Österreich*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- Reininger, K. (1924). *Über soziale Verhaltensweisen in der Vorpubertät*. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk.
- Reininger, K. (1929). *Das soziale Verhalten von Schulneulingen*. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk.
- Rieder, I. (1968). *Studiendauer und Studienerfolg*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Specht, W. (1994). Die vier Fallstudien im Kontext der Debatte um die Qualität von Schulen. In H. Altrichter, E. Radnitzky und W. Specht (Hrsg.). *Innenansichten guter Schulen* (S. 18–42). Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- Specht, W. (2006). Von den Mühen der Ebene. Entwicklungen und Implementation von Bildungsstandards in Österreich. In Eder, F., Gastager, A. & Hofmann, F. (Hrsg.). *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF* (S. 13–37). Münster: Waxmann.
- Specht, W. & Thonhauser, J. (Hrsg.). (1996). *Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Bildungsforschung und Bildungspolitik*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Spiel, O. (1947). *Am Schaltbrett der Erziehung*. Bern: Hans Huber.

Grundschule und erweiterter Schuleingang

1. Begriffliche Bestimmungen: Grundschule, Volksschule oder doch Primarstufe?

Die *Grundschule* hat als erste allgemeinbildende Schule im österreichischen Bildungswesen die Aufgabe, den Kindern gesicherte Grundkenntnisse zu vermitteln und sie im Hinblick auf ihre Persönlichkeit und Sozialkompetenz auf den weiteren Bildungsgang vorzubereiten. Damit ist die Grundschule eine grundlegende Schule. Sie umfasst gemäß Schulorganisationsgesetz (SchOG, 2016) die ersten vier Schulstufen einschließlich der Vorschulstufe. Letztere sowie die 1. und 2. Schulstufe bilden die Grundstufe I, 3. und 4. Schulstufe die Grundstufe II. Daran schließen die weiterführenden Schulformen Neue Mittelschule oder Allgemeinbildende höhere Schule an.

Während der Begriff Grundschule bei unseren deutschen Nachbarn und in wissenschaftlichen Kontexten ein durchaus üblicher ist (so gibt es beispielsweise Lehrstühle, Kommissionen und Handbücher zur Grundschulpädagogik, Grundschuldidaktik, Grundschulforschung), wird in Österreich für die Schulform an sich die Schultypenbezeichnung *Volksschule* verwendet (Wolf, 2012, S. 13). Anknüpfend an die aufklärerische Idee der Volksbildung (Seel, 2010, S. 98) wird damit der ideelle Anspruch verbunden, eine Schule für alle Kinder zu sein. Schulorganisatorisch umfasst die Volksschule beide Grundstufen sowie eine Volksschuloberstufe, die allerdings nur mehr an vier Standorten angeboten wird (BMB, 2017). Grundschulen, als Schulen der 6- bis 10-Jährigen, führen in Österreich die Bezeichnung Volksschule; der Arbeit der Volksschullehrer/innen, die das Lehramt für Volksschulen absolviert haben, liegt der Volksschullehrplan zugrunde.

Aktuell wird mit der Reform der Lehrer/innenbildung (*PädagogInnenbildung NEU*) und der damit verbundenen Umstellung von einer schularten- zu einer schul- bzw. altersstufenbezogenen Ausbildung der Begriff *Primarstufe* forciert (Seel & Wohlhart, 2017, S. 40). Inwieweit sich dieser Begriff auch im Berufsfeld durchsetzen wird, ist derzeit nicht abzuschätzen. Im vorliegenden Beitrag soll er synonym zu den Begriffen Grundschule und Volksschule verwendet werden.

Auf internationale Klassifikationen referenzierend, erfüllt die Grundschule gemeinsam mit der Unterstufe der Sonderschule die Agenden der Primarstufe (ISCED-2011-Level 1). Vorschulischer Bereich und Vorschule werden von der UNESCO üblicherweise wie die Angebote der frühkindlichen Bildung der Elementarstufe zugerechnet (ISCED-2011-Level 0), weshalb manche Autorinnen und Autoren die Vorschulstufe der Elementarstufe zurechnen (z. B. Wolf, 2012). Dem steht entgegen, dass in Österreich schulpflichtige Kinder,¹ wenn sich herausstellt, dass sie die Ziele der ersten Schulstufe voraussichtlich nicht erreichen werden, zu Schulanfang oder bei Bedarf auch erst im Laufe des

¹ Die allgemeine Schulpflicht beginnt mit dem auf das vollendete 6. Lebensjahr folgenden 1. September.

Schuljahrs in den Vorschulstufenlehrplan eingestuft werden. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Schüler/innen für die Grundstufe I bis zu drei Jahre brauchen dürfen,² und die Vorschulstufe in die Schulpflicht eingerechnet wird, scheint es daher angemessen, diese der Primarstufe zuzuordnen.

2. Organisationsformen von Grundschule: gleich und doch verschieden?

Dominierendes Organisationsprinzip der Grundschule ist nach wie vor die Jahrgangsklasse, sprich das Alter der Schüler/innen als gruppenbildendes Merkmal. In der Grundstufe I können Schulanfänger/innen, die nach Vorschulstufenlehrplan eingestuft werden, in Vorschulklassen, integrativ mit den Schülerinnen und Schülern der ersten Schulstufe oder in altersheterogenen Mehrstufenklassen geführt werden. Mit dem Schulrechtsänderungsgesetz (2016) werden die schulautonomen Entscheidungsmöglichkeiten bezüglich einer jahrgangübergreifenden Klassenbildung erweitert, wodurch die Beantragung schulstufenübergreifenden Unterrichts als Schulversuch künftig entfällt. Immer gab es hingegen schon die Möglichkeit, bei geringer Schüler/innenzahl mehrere Schulstufen in Klassen zusammenzufassen und gegebenenfalls in Abteilungen zu gliedern (SchOG, 2016, § 11). Dies trifft auf 25 % der insgesamt 3.351 Volksschulen zu, die als wenig gegliederte Grundschulen (Kleinschulen) eingestuft werden (BMB, 2017).

Als Halbtagschule angelegt, steht österreichischen Volksschulkindern mit 705 Stunden im Jahr weniger Unterrichtszeit zur Verfügung als im Durchschnitt der EU-21, der bei 768 Stunden liegt (Wohlhart et al., 2016, S. 39). Dabei werden sie in der Regel von Klassenlehrerinnen und -lehrern³ in den Pflichtgegenständen Deutsch, Lesen, Schreiben, Mathematik, Sachunterricht, Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Werken, Bewegung & Sport und den Übungen Lebende Fremdsprache und Verkehrserziehung unterrichtet. Teamteaching ist unter bestimmten Konstellationen, beispielsweise bei der Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, vorgesehen. Nachmittagsbetreuung findet an 36 % der Volksschulen statt, während weniger als 1 % verschränkte Ganztagsformen realisieren (ebd., S. 39).

Auch wenn sich die Volksschule über strukturelle Eckpfeiler beschreiben lässt, eröffnen die gesetzlichen Grundlagen doch beträchtliche standortspezifische Variationen in den konkreten Erscheinungs- und Umsetzungsformen: Vorschulklasse oder integrativer Schuleingang, altershomogene oder altersheterogene Klassen, Nachmittagsbetreuung oder verschränkte Ganztagsform. Föderalistische Strukturen im österreichischen Bildungswesen und verschiedene Steuerungsphilosophien in den Bundesländern führen zudem zu regional unterschiedlichen Implementierungsstrategien. Während beispielsweise westliche Bundesländer wie Vorarlberg und Salzburg etwa 20 % der schulpflichtigen Kinder mit Schulbeginn nach Vorschulstufenlehrplan einstufen, sind es im Burgenland und

2 Im Schnitt absolvieren 92 % der Kinder die Grundstufe in zwei Jahren (Wohlhart, Böhm, Grillitsch, Oberwimmer, Soukup-Altrichter & Stanzel-Tischler, 2016, S. 34).

3 92 % des Lehrpersonals an Volksschulen sind weiblich (Statistik Austria, 2015).

in der Steiermark gerade einmal 2 % (ebd., S. 28). Ähnliche Tendenzen gibt es im Bereich der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung. So besuchen in Salzburg 3 % der Kinder im Volksschulalter die Sonderschule, in der Steiermark nur 0,6 % (ebd., S. 30). Wie inklusiv Kinder die Erstbegegnung mit Schule und den Umgang mit Diversität erleben, hängt letztendlich davon ab, wo sie wohnen und in welche Schule sie gehen (Seel, 2009, S. 204f.).

3. Kindergarten und Volksschule: getrennt oder gemeinsam?

Die Volksschule vollzieht derzeit einen Rollenwechsel von der ersten verpflichtenden Bildungseinrichtung hin zur ersten Schule im Bildungsgang eines jungen Menschen. Unter dem Schlagwort *erweiterter Schuleingang* wird von Seiten der Bildungspolitik dem Übergang vom Kindergarten in die Schule verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet. Im Jahr 2009 wurde für alle Fünfjährigen das verpflichtende Kindergartenjahr eingeführt, ein zweites kostenfreies Kindergartenjahr, allerdings mit einer Opt-out-Option, ist geplant (BMFWF & BMBF, 2015, S. 3). Damit wird die Bedeutung vorschulischer Bildung unterstrichen und empirischen Erkenntnissen Rechnung getragen, die belegen, dass frühkindliche Bildungsangebote im Ausmaß von mindestens einem Jahr – auch unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds – bei 15-jährigen Schülerinnen und Schülern zu besseren Ergebnissen in Schulleistungstests führen (z. B. OECD, 2014). Für Österreich weisen Bruneforth, Weber und Bacher (2012, S. 205f.) die positive Wirkung des Kindergartenbesuchs auf das Leistungsniveau in der Volksschule für alle Kinder anhand der Daten der Überprüfung der Bildungsstandards auf der 4. Schulstufe nach.

Mit einem *bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan* für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & BMUKK, 2009) erhalten Kindergärten einen Bildungsauftrag, der bezüglich der Lernformen den Besonderheiten des kindlichen Entwicklungsalters Rechnung trägt, Bildungsbereiche umreißt, aber in Abgrenzung zum schulischen Bildungsauftrag keine ausformulierten Kompetenzen und Themenkataloge enthält (ebd., S. 9). Inwieweit damit auf curricularer Ebene eine Anschlussfähigkeit zur Grundschule gewährleistet ist, hängt im wesentlichen Maße von der Interpretation der Rahmenvorgaben und deren Umsetzung seitens der handelnden Pädagoginnen und Pädagogen ab.

Die Tatsache, dass jetzt beinahe alle Kinder⁴ elementare Bildungseinrichtungen besuchen, rückt insgesamt die Frage der Anschlussfähigkeit stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit. So müssen auf individueller Ebene Anpassungsleistungen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure erbracht werden. Kinder haben Entwicklungsaufgaben beispielsweise durch den Wechsel des gewohnten Umfelds oder durch Anforderungen

4 2,1 % der Fünfjährigen werden österreichweit überwiegend zu Hause oder bei Tageseltern betreut. Die Betreuungsquote in elementaren Bildungseinrichtungen ist in Wien mit 94,8 % am geringsten (Statistik Austria, 2015, S. 16).

expliziten Lernens zu meistern und der Übergang vom Kindergarten- zum Schulkind kann Identitätsarbeit erfordern. Aber auch Eltern stehen vor neuen Herausforderungen. Wie einschneidend solche Veränderungen im Zuge des Übergangs sein können, macht die Forschung zu Lebensveränderungskrisen und kritischen Lebensereignissen deutlich (z. B. Sonneck, Kapusta, Tomandl & Voracek, 2012).

Mögliches Belastungserleben kann in dieser Phase durch unterstützende Maßnahmen aufgefangen werden. So können beispielsweise *Übergangsbegleiter/innen* den Familien konkrete Hilfestellungen anbieten (Elternverein Baden-Württemberg e. V., 2008; Griebel & Niesel, 2004). Empirische Studien deuten darauf hin, dass Maßnahmen, die auf das Vertrautwerden mit der Schule und der Umgebung in Form von Kooperationsprojekten abzielen, im Verbund mit der Förderung spezifischer lern- und persönlichkeitsbezogener Kompetenzen, einen bedeutsamen Einfluss auf das kindliche Erleben des Übergangs haben (z. B. Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi, 2011). Dies ist nicht nur auf Ebene des einzelnen Kindes, sondern auch unter dem Aspekt der Bildungsbenachteiligung sozial unterprivilegierter Schichten von Relevanz (Robert-Koch-Institut, 2005). Transitionsprojekte, die auf den Übergang zwischen Kindergarten und Schule fokussieren, setzen daher vielfach an der Beziehung zwischen Kind und Schule, Familie und Schule, Familie und Kindergarten, Schule und Kindergarten an. Daraus ergeben sich Maßnahmen wie gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen für Kindergartenpädagog/inn/en und Lehrer/innen, Kennenlertage, Kontaktaufnahme zwischen Eltern, Patenschaften zwischen Kindergartenkindern und Grundschulkindern u. v. m. (Lingenauber, 2008).

Derzeit gibt es in Österreich weder institutionalisierte Stützmaßnahmen noch eine Verpflichtung zur Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. In den Jahren von 2013 bis 2016 wurden allerdings österreichweit im Rahmen der *Netzwerke Kindergarten-Schule* Transitionsmodelle erprobt, die ab dem Schuljahr 2016/17 schrittweise flächendeckend eingeführt wurden (Grillitsch & Stanzel-Tischler, 2017). Auch die Grundschulreform 2016 intendiert einen kindgerechteren und effizienteren Übergang vom Kindergarten in die Schule. Dafür sollen der Schule bei der Schüler/inneneinschreibung Informationen über die Entwicklungssituation des Kindes, insbesondere über dessen Sprachkenntnisse zur Verfügung gestellt werden. So sollen notwendige Fördermaßnahmen zeitgerecht zum Einsatz gelangen (Schulrechtsänderungsgesetz, 2016).

Anstelle einer Ermächtigung zur anlassbezogenen institutionalisierten Datenübergabe zwischen Kindergarten und Schule sieht das Schulrechtsänderungsgesetz allerdings vor, dass Erziehungsberechtigte im Zuge der Schüler/inneneinschreibung Unterlagen, Erhebungen, Förderergebnisse aus der Zeit des Kindergartenbesuchs vorzulegen haben. Damit wird ein gesetzliches Kooperationshindernis nicht beseitigt, sondern durch eine Verpflichtung der Eltern zur Vorlage von Daten umgangen. Problematisch erscheint an dieser Regelung zudem, dass Daten auch dann weitergegeben werden müssen, wenn keine Fördernotwendigkeiten vorliegen, die dies geboten erscheinen lassen. Damit verbunden ist die Gefahr von Fehlinterpretationen und Stigmatisierungen, die einen unbelasteten Start in der Grundschule erschweren. In dieser Situation erhöht sich die Verantwortung einerseits der Elementarpädagog/inn/en hinsichtlich der Qualität der beobachteten und

verschriftlichten Daten, andererseits auf Seiten der Grundschullehrer/innen hinsichtlich einer vorurteilsfreien Interpretation der Unterlagen unter Vermeidung von Etikettierungen.

Die Bildungspolitik erkennt offensichtlich die Notwendigkeit eines kontinuierlichen Bildungsgangs. Dennoch bleiben die institutionellen und gesetzlichen Hürden, unterschiedliche Dienstrechte und Zuständigkeiten für Kindergärten (Gemeinden) und Volksschulen (Länder) nach wie vor aufrecht und erfordern von Kindergartenpädagog/inn/en, Lehrer/inne/n und Eltern kompensatorisches Engagement. Widersprüchlich bleibt auch, dass trotz expliziter Reformziele wie Verbesserung der Chancengerechtigkeit beim Bildungszugang unabhängig von Erstsprache, Entwicklungsstand und Behinderung oder der Forderung nach Individualisierung (BMB, 2016) der Schulreifebegriff bestehen bleibt und für manche Kinder der Schuleingang wie auch bisher mit Segregations- und Selektionserfahrungen verbunden sein wird (Seel, 2009).

4. Individualisierung von Lernprozessen: top-down oder bottom-up?

Unabhängig von der Absolvierung eines verpflichtenden Kindergartenjahrs bleibt die Tatsache bestehen, dass Schulanfänger/innen in ihren Entwicklungsgeschwindigkeiten und Lernvoraussetzungen Unterschiede von mehreren Jahren aufweisen. In den schriftsprachlichen und mathematischen Ausgangslagen lassen sich konkret Unterschiede von drei bis vier Jahren nachweisen, wobei Buben in ihrer Entwicklung durchschnittlich einhalb Jahre hinter den Mädchen liegen (z. B. Largo & Beglinger, 2009). Auch unter anderen Aspekten ist die Grundschule als ideell gemeinsame Schule für alle Kinder durch Vielfalt gekennzeichnet. So liegt der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit anderen Alltagssprachen als Deutsch im Schnitt bei ca. 27% und fällt regional unterschiedlich aus, wobei Wien mit 56% Spitzenreiter ist. Dass sich die Zusammensetzung der Schülerschaft über die Jahrzehnte gewandelt hat und sich weiter verändern wird, zeigt auch das Beispiel der Integration von Kindern mit Behinderung. Auf die Integrationsbewegung in den 1980er und 1990er Jahren zurückgehend besuchen österreichweit rund 50% der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Volksschule und machen damit 1,8% der Schüler/innen aus. Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention wird weitere Maßnahmen in Richtung eines inklusiven Bildungssystems zur Folge haben (Wohlhart et al., 2016, S. 29 und S. 31).

Um dieser zunehmenden Vielfalt gerecht zu werden, weist das BMB im *Ausführungserlass zur Grundschulreform 2016* (BMB, 2016) auf einen Leitfaden mit dem Namen *Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase* (Charlotte Bühler Institut, 2016) hin, der im Auftrag des BMB erarbeitet wurde, mit dem Zweck, Kindergarten- und Grundschulpädagoginnen und -pädagogen die Bedeutung von Individualisierung in einer institutionenübergreifenden Schuleingangsphase zu verdeutlichen. Der Leitfaden geht von einem reformpädagogisch geprägten Bild des Kindes aus, das dessen Eigenständigkeit, Kompetenz und Selbstwirksamkeit ins Blickfeld rückt, betrachtet Lernen aus konstruktivistischer Position als Prozess aktiver Weltaneignung und