



**PRIVATE
PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
DER DIÖZESE LINZ**

MASTERARBEIT

zum Abschluss des Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

Rahmenbedingungen für ein zukünftig erfolgreiches österreichisches Schulsystem

vorgelegt von

Agnes Faisthuber, BEd

Betreuung

Mag. Dr.(in) Nina Jelinek

(Allgemeine Bildungswissenschaften)

Matrikelnummer: 01681824

Wortanzahl:

22 696

Linz, 26. April 2023

Abstract Deutsch

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Thema „Schule der Zukunft“ und beinhaltet dabei wichtige Faktoren, die für erfolgreiche Bildung notwendig sind. Der Fokus liegt dabei auf den Rahmenbedingungen, die gegeben sein müssen, um konkrete Aspekte folglich umsetzen zu können.

Dabei wird jenes Ziel verfolgt, bereits bestehende, als erfolgreich geltende Grundprinzipien in anderen erfolgreichen Bildungssystemen darzustellen und diese mit theoretischen Ansätzen für nachhaltige Bildung zu verknüpfen. Im ersten Teil wird für das bessere Verständnis des österreichischen Schulsystems dessen geschichtliche Entwicklung dargestellt, bevor im zweiten Teil die Ziele der unterschiedlichen Stadien unseres Bildungssystems erläutert sowie aktuelle Bildungsziele angeführt werden. Der dritte Teil umfasst bereits durchlaufene Schwierigkeiten unseres Bildungssystems und definiert einzelne wichtige Begriffe, die im Schulwesen grundlegend sind. Nach einer genauen Erläuterung erfolgt ein Versuch, das aktuell als besonders erfolgreich geltende finnische Schulsystem mit weiteren, aus der Theorie hervorgehenden, wichtigen Faktoren für gute Schulsysteme zu verknüpfen, um dadurch zu konkreten Kriterien zu gelangen.

Nach der theoretischen Auseinandersetzung wird im Forschungsteil folgender Forschungsfrage nachgegangen: „Welche Rahmenbedingungen müssen in Schule und Bildung verändert werden, um den zukünftigen Ansprüchen der Gesellschaft und der Kinder gerecht zu werden und welche, um erfolgreiche Bildung überhaupt garantieren zu können?“.

Durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) können die Fragen aus dem Leitfaden mithilfe von Interviews mit aktiven Lehrpersonen einer Antwort zugeführt werden.

Das zentrale Ergebnis dieser Arbeit ist die Erkenntnis, dass Schule durch den großen Einfluss von außen derart beansprucht wird und dadurch

zahlreiche überfordernde Anforderungen an das Bildungssystem gestellt werden, dass sich mittlerweile eine gewisse Identitätskrise von Schule, Bildung und deren Ziele ergeben hat. Die Untersuchung weist eindeutige Faktoren auf, die zuerst verbessert werden müssten, um zukünftige Reformen überhaupt erst möglich zu machen. Dazu gehören das extreme Personalproblem, die damit einhergehende Überforderung der Lehrpersonen sowie die dringend notwendige Verbesserung des Berufsbildes in der Gesellschaft, um qualitativ hochwertigen Unterricht für die Schülerinnen und Schüler wieder garantieren zu können.

Abstract Englisch

This Master's thesis deals with the topic "School of the Future" and includes important factors that are necessary for successful education. The focus is on the framework conditions that must be in place in order to be able to implement concrete aspects.

The aim is to present existing basic principles that are considered successful in other successful education systems and to link these with theoretical approaches to successful education. In the first part, the historical development of the Austrian school system is presented for a better understanding, before the objectives of the different stages of our education system are explained in the second part, as well as current educational objectives. The third part covers difficulties already encountered in our education system and defines individual important terms that are fundamental in the school system. After a detailed explanation, an attempt is made to link the Finnish school system, which is currently considered particularly successful, with other important factors for good school systems that emerge from theory, in order to arrive at concrete criteria.

After the theoretical discussion, the research section pursues the research question: "Which framework conditions must be changed in schools and education in order to meet the future demands of society and children, and which in order to be able to guarantee successful education at all?"

Using qualitative content analysis according to Mayring (2015), questions from the guide can be answered with the help of interviews with active teachers.

The central result of this work is the realisation that schools are so stressed by the great influence from outside and that numerous excessive demands are placed on the education system that a certain identity crisis of schools, education and their goals has arisen in the meantime. The study points to clear factors that would first have to be improved in order to

make future reforms possible at all. These clearly include the extreme staffing problem, the resulting excessive demands on teachers and the urgent need to improve the image of teachers in society in order to be able to guarantee quality teaching for pupils again.

Inhaltsverzeichnis

Abstract Deutsch.....	2
Abstract Englisch	4
Einleitung	9
1. Das österreichische Schulsystem.....	12
1.1. Geschichtliche Entwicklung des Schulsystems unter Maria Theresia und dessen Ziele	12
1.2. Die verschiedenen Schularten im Detail.....	14
1.3. Begriffsklärung der einzelnen Schularten von 1774 bis 1927.....	16
1.4. Wesentliche Veränderungen der Schulen im Überblick	19
1.5. Schulgesetzwerk 1962 genauer betrachtet	20
2. Verschiebung der Ziele des Schulsystems in Österreich.....	23
2.1. Ziele des österreichischen Schulsystems heute.....	24
2.2. Durch Schulqualität zur Erreichung der Bildungsziele.....	27
2.3. Schulqualität Allgemeinbildung – SQA	28
2.4. Mehrebenensystem im Schulwesen.....	29
2.5. Governance.....	31
2.5.1. Ziele von Schule und Unterricht im Mehrebenensystem aus Sicht der Governance-Perspektive.....	32
2.5.2. Zielsetzungen und Zielvereinbarungen im österreichischen Schulwesen.....	33
2.5.3. Qualitätsmanagementsystem – QMS.....	34
2.6. Makro- und mikrostrukturelle Reformansätze.....	36
2.7. Schulqualität im Kontext verschiedener Aspekte.....	37
3. Schwierigkeiten im österreichischen Schulsystem	38
3.1. Verschiedene Begriffe – verschiedene Anforderungen, Funktionen und Ziele	39
3.1.1. Der Begriff Bildungswesen.....	40
3.1.2. Der Begriff Schule.....	41
3.1.3. Der Begriff Pädagogik.....	42
3.1.4. Der Begriff Bildung.....	43
3.2. Zusammenfassung der Begriffe	44
3.3. Schulprobleme	45
3.4. PISA-Studien als Offenbarung von Schulproblemen.....	47

3.4.1.	PISA-Schock in Österreich	47
3.4.2.	Bildungsstandards	49
4.	Erfolgreiche Bildungssysteme	51
4.1.	Das erfolgreiche Bildungssystem in Finnland und seine Prinzipien 52	
4.1.1.	Gerechtigkeit.....	52
4.1.2.	Qualität	53
4.1.3.	Vertrauen und Verantwortung.....	54
4.2.	Radikale Schulreformen zwischen 1960 und 1970	55
4.3.	Resümee des Bildungssystems in Finnland.....	55
4.4.	Faktoren für ein erfolgreiches Bildungssystem	56
4.4.1.	Individuelles und selbstständiges Lernen	57
4.4.2.	Bildungsgerechtigkeit.....	58
4.4.3.	Lehrkräfte und Teamarbeit.....	59
4.4.4.	Digitalisierung	61
4.4.5.	Leistungen der Schüler/-innen	62
5.	Untersuchungsdesign und Forschungsmethode	63
5.1.	Begründung der Methodenwahl	64
5.2.	Datenerhebung mittels Interviews	64
5.3.	Problemzentriertes Interview nach Witzel	65
5.4.	Methodenbeschreibung und Vorgehensweise	66
5.4.1.	Vorgehensweise	68
5.4.2.	Festlegen des Materials.....	68
5.4.3.	Analyse der Entstehungssituation und Richtung der Analyse. 69	
5.4.4.	Auswertung.....	70
6.	Resultate	71
6.1.	Aktuelle Bildungsziele in der Volksschule (K1)	71
6.2.	Wichtige Bildungsziele, die für die Gesellschaft in Zukunft nützlich sein werden (K2).....	74
6.3.	Wichtige Bildungsziele, die für die Schülerinnen und Schüler in Zukunft nützlich sein werden (K3).....	76
6.4.	Kompetenzen (K4)	78
6.4.1.	Individuelles und selbstständiges Lernen	80
6.4.2.	Digitalisierung	81

6.5. Konkrete Veränderungen (K5).....	83
7. Diskussion und Ausblick.....	87
Literaturverzeichnis.....	97
Eidesstattliche Erklärung.....	104

Einleitung

Konrad Paul Liessmann schreibt im Vorwort von Molzbichlers Buch „Nachsitzen“, dass, wenn heute von Bildung gesprochen wird, eigentlich von Reform gesprochen wird. Nur wenig scheint so reformbedürftig wie die Bildung. Wird eine Reform umgesetzt, steht die nächste bereits an (Molzbichler, 2017).

Diese Worte verdeutlichen den Hintergrund der vorliegenden Masterarbeit, denn es wird versucht, jene Rahmenbedingungen und Faktoren aufzulisten, welche ein erfolgreiches Bildungssystem ausmachen. Des Weiteren soll die Darstellung früherer österreichischer sowie aktueller Bildungsziele Aufschluss geben, welche Ziele zukünftig notwendig und vor allem realistisch sind. Durch die Einbindung der geschichtlichen Entwicklung im ersten Kapitel soll tieferes Verständnis für das heutige Bildungssystem entstehen und gleichzeitig sollen frühere Erfahrungswerte herangezogen werden, um neue positiv zu beeinflussen.

Das österreichische Schulsystem durchlebte bereits zahlreiche Veränderungen und Versuche der Erweiterung und Verbesserung. Eine wesentliche Veränderung brachte das Schulgesetzwerk 1962, welches das Schulwesen der Zweiten Republik auf eine neue Basis stellte und mit Änderungen und einer Vielzahl von Novellen bis heute Gültigkeit hat (Loew, 2022). Mit diesen Veränderungen ging auch eine Verschiebung der Ziele unseres Schulsystems einher. Auf diese wird besonders im zweiten Kapitel näher eingegangen. Vom Ziel, dass Schule enormen Einfluss auf die Gesellschaft nehmen konnte, um staatliche Ideologien an die Bevölkerung weiterzugeben, über das Ziel, so vielen Menschen wie möglich Lesen, Schreiben und Rechnen beizubringen, bis hin zum wichtigen Wohlfühlfaktor, den Schule für die Schüler/-innen bieten sollte, lässt sich ein Zusammenspiel aller Ziele im heutigen gültigen Lehrplan ableiten (Engelbrecht, 2015).

Durch diese Ziele wird dem Bildungssystem ein Rahmen gegeben, welcher wiederum konkretere Faktoren beschreibt, die zu erfolgreicher

Bildung führen sollen. In diesem Zusammenhang tritt vor allem das Wort Schulqualität auf. Das Wort Qualität ist in Hinblick auf Schule und Bildung besonders schwierig zu definieren. Obwohl die Begriffe Qualität, Effektivität und Effizienz im schulischen Kontext durchaus präsent sind, wird auf deren genaue Definition nur selten eingegangen. Was mit Schulqualität genau gemeint ist, wie sie bestimmt oder beschrieben werden kann, bleibt demnach offen.

Dazu zählen bspw. auch die Ergebnisse, die Schule erzielen sollte und der Weg der Realisierung, welcher ebenfalls kaum genauer erörtert wird (Ditton & Müller, 2015). In der vorliegenden Masterarbeit wird versucht, mithilfe verschiedener Betrachtungsweisen eine ungefähre Definition von Schulqualität zu liefern. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass sich im Wort Qualität letztlich der Anspruch an Bildung widerspiegelt. Diese Ansprüche geben Auskunft darüber, welches Menschen- und Weltbild als wichtig erachtet wird (Molzichler, 2017). Der Begriff Qualität lässt sich deshalb so schwer objektivieren, weil er immer in Beziehung mit Situation, Zeit und auch mit dem Personal zu verstehen ist. Die Definition des Begriffs steht also in Relation zu bestimmten Faktoren, von denen sie abhängig ist.

Es wird folglich versucht, jene Rahmenbedingungen, Faktoren und Kriterien herauszufiltern, welche sowohl aus theoretischer Sicht als auch aus Sicht aktiver Lehrpersonen für qualitative Bildung essenziell sind. Daher wird folgender Forschungsfrage nachgegangen: „Welche Rahmenbedingungen müssen in Schule und Bildung verändert werden, um den zukünftigen Ansprüchen der Gesellschaft und der Kinder gerecht zu werden und welche, um erfolgreiche Bildung überhaupt garantieren zu können?“.

Damit wird das Ziel verfolgt, eine umfassende Darstellung von erfolgreicher Bildung zu bieten. Um über Erfolg sprechen zu können, bedarf es aber auch der Thematisierung gewisser Schwierigkeiten im Schulsystem. Dadurch sollen bereits durchlaufene negative Erfahrungen dazu

beitragen, einen nachhaltigen positiven Entwicklungsprozess anzustreben. Im dritten Kapitel wird auf die Schwierigkeiten innerhalb eines Bildungssystems eingegangen, bevor im vierten Kapitel das, weltweit als erfolgreich geltende, finnische Schulsystem betrachtet sowie dessen Grundprinzipien beleuchtet werden.

Es ist dabei festzuhalten, dass eine Übertragbarkeit des Bildungswesens auf ein anderes besonders komplex ist, da dieses immer auf die dort lebende Gesellschaft abgestimmt ist und deren Werte vertritt. Außerdem entwickelten sich Bildungswesen in den einzelnen Ländern teilweise über hunderte Jahre und beinhalten dabei eine Fülle an Eigenschaften der vorhandenen Kultur. Im finnischen Bildungssystem haben sich dadurch bestimmte Prinzipien ergeben, die es verfolgt. Dazu gehören, Gerechtigkeit in der Bildung, hohe Qualität sowie Vertrauen und Verantwortung (Rautiainen & Kostiainen, School in Finland, 2019).

In den ersten vier Kapiteln wird die Thematik intensiv aus theoretischer Sicht behandelt, damit im anschließenden fünften Kapitel die Forschungsfrage mithilfe der gewählten Forschungsmethode bearbeitet werden kann. Dabei werden zuerst die Methode sowie das Leitfadenterview erklärt und anschließend zentrale Ergebnisse der Interviews angeführt. Danach erfolgt das Verknüpfen von theoretischen und empirischen Ansichten. Das letzte Kapitel diskutiert jene Erkenntnisse und beinhaltet außerdem mögliche weitere Zugänge zu diesem Thema.

1. Das österreichische Schulsystem

1.1. Geschichtliche Entwicklung des Schulsystems unter Maria Theresia und dessen Ziele

Die Verantwortlichkeit für das Schulwesen lag bis ins 18. Jahrhundert praktisch bei der Kirche. Demnach hatten auch die Pfarrer die Kontrolle über die Bestellung der Schulmeister und über die Schulen allgemein. Am Land kam es auch häufig vor, dass die Schulmeister direkte Angestellte des Pfarrers waren, wie bspw. Mesner oder Hilfspriester. Lehrinhalte und somit die Kontrolle der Menschen wurde durch das „kirchliche“ Schulwesen stark beeinflusst.

Der Staat zeigte zunehmend mehr Interesse am Unterricht und der Erziehung, welches jedoch keinen theoretisch-pädagogischen Überlegungen zugrunde lag, sondern vielmehr dem Eigennutz. Dem Staat war klar, dass jene, die eine Schule besuchten, später für Führungspositionen geeignet waren und diese wollte man nicht einer Institution überlassen, welche außerstaatlichen Weisungen folgen musste. Je mehr die Schule Objekt des öffentlichen Interesses wurde, desto intensiver wurden die Bemühungen des absoluten Herrschers, in diesem Bereich bestimmend einzugreifen. Dabei wurden in erster Linie zwei Ziele verfolgt. Zum einen die Verhinderung eines geistigen Proletariats durch die Selektion und zum anderen die Anpassung des Lehrinhalts an den Schulen, die für den Staat förderlich erschienen. (Engelbrecht, Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 3. Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz, 1984). Dazu wurde bereits 1760 eine sogenannte Studienhofkommission von Maria Theresia eingerichtet, welche sich um eine Reform im Sekundar- und Tertiärbereich kümmern sollte. Diese diente als Lenkungs-, Planungs- und Kontrollinstitution. Heute kann diese Kommission als Vorläufer des Unterrichtsministeriums angesehen werden. 1770 wagte sich die Herrscherin Maria Theresia an das Elementarschulwesen und richtete eine weitere Kommission ein, mit dem Auftrag, eine gute

Ordnung und Schulverbesserung in die Wege zu leiten. Eine wesentliche Veränderung war die Absicht, „gleichförmigen“ Unterricht zu gewährleisten, wofür eine eigene Ausbildungsstätte für zukünftige Lehrer gegründet wurde, in der die dafür vorgesehenen Normen gelehrt wurden. Bis zur endgültigen Einigung und Festlegung der genauen Unterrichtsgestaltung dauerte es aufgrund verschiedenster Meinungen weitere vier Jahre. Im Jahr 1774 wurde schließlich eine „Allgemeine Schulordnung“ mit Richtlinien für die Normal-, Haupt – und Trivialschule vorgelegt. Diese wurden auch „Deutsche Schulen“ genannt.

Ein weiteres Ziel des Staates war die Disziplinierung seiner Bürger/-innen. Die Kinder und Jugendlichen sollten Einstellungen und Verhaltensweisen verinnerlichen, welche die bestehenden Machtstrukturen wiederum festigen sollten. Den Neuerungen im Schulsystem lagen daher sehr offensichtlich machtpolitische Überlegungen zugrunde (Engelbrecht, Schule in Österreich. Die Entwicklung ihrer Organisation von den Anfängen bis zur Gegenwart., 2015). Die Institution Schule stellt die kulturelle Identität einer Gesellschaft sicher und gewährleistet die Weitergabe wesentlicher Grundlagen, Normen und Werte dieser Gesellschaft.

Nach Maria Theresia übernahm deren Sohn Joseph II. die Fortführung der Bildungsreformen. Eine seiner Absichten war bspw., die Grundsätze der Aufklärung in den Unterricht einfließen zu lassen. Außerdem geht die sogenannte Toleranzgesetzgebung, welche allen Kindern und Jugendlichen, egal welcher Konfession sie zugehörig waren, einen Schulbesuch ermöglichte, auf ihn zurück. Joseph II. erließ auch das Verbot von körperlichen Strafen, was aber eher als Appell, statt Gesetz verstanden wurde und erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Beachtung fand. Seine Idee des Verbotes von Anwendung körperlicher Gewalt hatte den Hintergrund, dass er den jungen Menschen einen Raum bieten wollte, der sie sowohl innerlich als auch äußerlich glücklich machen sollte. Weitere Gedanken von Joseph II. sind durchaus bemerkenswert. So war ihm bspw. eine ordentliche Jugend, welche sich gut benimmt, moralisch und tugendhaft ist, weitaus wichtiger als eine gelehrte Jugend.

Außerdem wünschte er sich, dass so viele wie möglich das Schreiben und Lesen erlernen können (Engelbrecht, Schule in Österreich. Die Entwicklung ihrer Organisation von den Anfängen bis zur Gegenwart., 2015).

1.2. Die verschiedenen Schularten im Detail

Das staatliche Schulwesen Österreichs beginnt also mit der Schulreform von 1774 unter Maria Theresia. Zu dieser Zeit bestand eine sechsjährige Schulpflicht im Alter von sechs bis zwölf Jahren (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022). Die Theresianische Schulordnung regelte die Schulpflicht, die Schulorganisation und die Schulaufsicht. Sie definierte drei verschiedene Pflichtschulen. Das war zum einen die sechsjährige Trivialschule, welche heute mit der Volksschule verglichen werden könnte und die Hauptschule, welche nach der Trivialschule zur Festigung des Gelernten absolviert werden konnte. Außerdem gab es eine eigene Schule zur Ausbildung von Lehrern – die Normalschule. Eine bereits bestehende Schulkommission diente als Aufsichtsorgan. Sie bestimmte sowohl Lehrinhalte, Lehrer und Schulbücher. Der Einzelunterricht wurde demnach abgeschafft und Mädchen und Buben koedukativ unterrichtet, wobei sie in unterschiedlichen Sitzreihen saßen.

Die Lerninhalte der Trivialschulen bezogen sich auf biblische Geschichte, Sittenlehre, Buchstabieren und Lesen, die vier Grundrechenarten und einfache Schlussrechnungen. In den Hauptschulen wurden die Lerninhalte der Hauptfächer gefestigt sowie jene des sogenannten Realiunterrichts, womit Inhalte aus Geschichte, Geografie, Physik, Wirtschaft und Naturkunde gemeint sind, gelehrt (Wien Geschichte Wiki, 2021).

1869 wurde ein weiteres wesentliches Schulgesetz erlassen, welches Reichsvolksschulgesetz genannt wird und mit seinen Novellen bis 1962 in Kraft blieb. Dies ist dahingehend besonders erwähnenswert, weil darin die Unabhängigkeit der Schule von der Kirche gesetzlich festgelegt wurde und allen Kindern und Jugendlichen der Zugang zu Schule, unabhängig ihres Glaubens, ermöglicht wurde. Darüber hinaus wurde der

Stoff der einzelnen Schulfächer so verteilt, dass jedem Unterrichtsjahr eine Schulstufe entspricht. Die Schulpflicht wurde vom vollendeten sechsten bis zum 14. Lebensjahr erweitert (Wien Geschichte Wiki, 2021).

Zwischen 1869 und 1927 wurde eine weitere Schule geschaffen. Man nannte sie Bürgerschule und dort sollte so gelehrt werden, dass die Inhalte über die Bildung und das Lehrziel der Volksschule hinausreichen. Demnach war es möglich, nach der fünfklassigen Volksschule die dreiklassige Bürgerschule zu besuchen. Die Bürgerschule war vor allem für Kinder von Gewerbetreibenden oder Landwirten geeignet, da in Verbindung mit Rechnen auch einfache Buchführung unterrichtet wurde. Anfangs besuchten demnach hauptsächlich Kinder der bürgerlichen Elite diese Schulform, während gegen Ende des 19. Jahrhunderts immer mehr Kinder aus kleinbürgerlichen Familien in die Bürgerschule wechselten (Wien Geschichte Wiki, 2021).

Auch das Gymnasium galt, nachdem seine Wirksamkeit im 18. Jahrhundert ebenfalls in die Hände des Staats fiel, als weitere mögliche Schulart. Ziele und Lehrinhalte des Gymnasiums waren zum einen das Erlernen alter klassischer Sprachen und zum anderen sollte es auf das Universitätsstudium vorbereiten (Engelbrecht, Schule in Österreich. Die Entwicklung ihrer Organisation von den Anfängen bis zur Gegenwart., 2015).

Vor allem aus der Bürgerschule, welche als Mittelglied des Schulwesens angesehen wurde, zweigte sich ab dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts ein eigener Schulbereich ab, welcher in Richtung berufsbildendes Schulwesen ging. Die Reformen des neuen preußischen Staats und die damit verbundene Trennung zwischen Allgemein- und Berufsbildung bestärkten eine isolierte Entwicklung der Schulbereiche und formten damit einen sogenannten bildungsständischen Dualismus, bei dem zwischen Gebildeten und dem Volk unterschieden wurde (Keck, 2009).

1922 wurde erstmals versucht, eine „Allgemeine Mittelschule“ als einheitliche Pflichtschule nach der Volksschule für alle einzuführen, um die

Vielzahl der bestehenden Mittelschultypen abzubauen. Mittels eines Schulversuchs in der die „Allgemeine Mittelschule“ erprobt wurde, einigte man sich 1927 auf einen Kompromiss und die vierklassige Schule nach der Volksschule wurde fortan wieder Hauptschule genannt. Wobei auch hier erwähnenswert ist, dass die Hauptschule in zwei „Zügen“ geführt wurde, wobei die Begabung der Schüler/-innen entschied, welchem man zugehörig war (Wien Geschichte Wiki, 2021).

1.3. Begriffsklärung der einzelnen Schularten von 1774 bis 1927

- Trivialschule

Die Trivialschule gilt als Vorläuferin der heutigen Volksschule. Der Name leitet sich vom Wort „Trivium“ ab. Damit sind die drei Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen gemeint. Die Dauer der Trivialschule betrug sechs Jahre und die Lehrinhalte umfassten biblische Geschichte, Buchstabieren, Lesen von Gedrucktem und Geschriebenem, die vier Grundrechenarten sowie einfache Schlussrechnungen. Erstmals wurden Mädchen und Buben gemeinsam unterrichtet, wobei sie in unterschiedlichen Teilen des Klassenzimmers saßen und dadurch voneinander getrennt waren. Auch Schulbücher wurden verwendet und in den gesamten Trivialschulen vereinheitlicht. In den Schulklassen der Trivialschulen saßen durchschnittlich zwischen 70 – 80 Kinder, teilweise sogar bis zu 100. Kaiser Joseph II. setzte den unentgeltlichen Unterricht durch und erleichterte dadurch für viele den Zugang. Ziel der Trivialschule war definitiv nicht das Erlangen von überdurchschnittlich viel Wissen, sondern das Festigen der wichtigsten Grundlagen im Lesen, Schreiben und Rechnen. Durch das Reichsvolksschulgesetz 1869 wurde die Bezeichnung Trivialschule durch jene der „allgemeinen Volksschule“ abgelöst. Mit dieser ging auch der interkonfessionelle Schultyp hervor (Wien Geschichte Wiki, 2021).

- Ältere Hauptschule

In der Regel musste in größeren Städten eine dreiklassige Hauptschule geführt werden (Engelbrecht, Schule in Österreich. Die Entwicklung ihrer Organisation von den Anfängen bis zur Gegenwart., 2015). Sie diente einerseits der Festigung der Lehrinhalte aus der Trivialschule und andererseits kamen weitere Inhalte aus den Bereichen Geschichte, Geographie, Physik, Wirtschaft und Naturkunde sowie Anfänge im Lateinischen hinzu. Mit dem Reichsvolksschulgesetz 1869 wurde die Hauptschule von der sogenannten Bürgerschule abgelöst, welche von da an die Pflichtschule für die Zehn- bis Vierzehnjährigen bildete (Wien Geschichte Wiki, 2021).

- Neue Hauptschule nach der Reform 1927

Das neue Bundesgesetz von 1927 bestimmte die Bezeichnung der vierklassigen Schule nach der Volksschule als Hauptschule. Deren Bildungsziel war es, Bildung zu gewährleisten, welche über das Lehrziel der Volksschule hinausreicht. Gleichzeitig sollte die Hauptschule auf das praktische Leben oder auf eine weitere Fachschule vorbereiten. Unterrichtsfächer der Hauptschule waren neben Deutsch und Rechnen auch geometrisches Zeichnen, Religion, Geschichte, Naturlehre, Zeichnen, Handarbeiten, wobei dies geschlechterspezifisch getrennt wurde, Schreiben, Gesang, Fremdsprache und sogenannte „körperliche Übungen“ (Wien Geschichte Wiki, 2021).

- Mittelschule

Bei der Mittelschule muss zwischen zwei Bedeutungen unterschieden werden. Zum einen ging die Bedeutung der Mittelschule als Oberbegriff für die Realschule, das Gymnasium, das Realgymnasium und das Reformrealgymnasium einher. Und zum anderen gilt die Mittelschule als Schulversuch, die verschiedenen Schularten nach der Volksschule zu einer gemeinsamen zu vereinen.

Erstere Definition der Mittelschule bezog sich auf einen Ort für Heranwachsende von vermögenden Eltern und war somit keinesfalls für die Allgemeinheit bestimmt (Westritschnig, 2012).

Während die zweite Definition wiederum auf eine Zusammenlegung der verschiedenen Schularten nach der Volksschule abzielte, um die Selektion und frühe Trennung der Kinder und Jugendlichen zu vermeiden. Weitere Begriffe, die diese Mittelstufenreform definierten bzw. als mögliche Bezeichnungen im Raum standen, waren das „Progymnasium“, „Gesamtschule“ und „Einheitsschule“. Das Konzept der Mittelschule wurde immer wieder aufgegriffen, jedoch damals nie umgesetzt. Daher rühren die teils willkürlichen Bezeichnungen. Besonders erwähnenswert für das Konzept sind Ernst Freiherr, welcher um 1848 als Unterstaatssekretär wegweisende Grundlagen für die unvollendete Mittelstufenreform geschaffen hat, sowie Otto Glöckel. Er war davon überzeugt, dass es mit zehn Jahren zu einer viel zu frühen Trennung im Schulsystem kommt. Er betont, dass eine Entscheidung, in welche Richtung es im Leben gehen soll, mit 15 Jahren noch früh genug sei. Damit meint er die Entscheidung des Weiterstudierens oder einen Weg zu einem praktischen Beruf. Glöckel bezieht sich außerdem auf den Einfluss der sozialen Stellung der Eltern, welcher maßgeblich für die Schulentscheidung verantwortlich sei. Dies wolle er durch die von ihm genannte Einheitsschule verhindern (Westritschnig, 2012). Durch den Einfluss von Otto Glöckel wurden erste Schulversuche der „Allgemeinen Mittelschule“ um 1920 durchgeführt und die einstigen Bürgerschulen abgeschafft. Nach einem Bildungskompromiss wurde mit der Schulreform 1927 eine aufgewertete Hauptschule eingeführt, welche als vierjährige Pflichtschule nach der Volksschule geführt wurde (Wien Geschichte Wiki, 2021).

- Bürgerschule

Die Bürgerschule wurde als Erweiterung der Volksschule vor allem für Kinder kaufmännisch und handwerklich tätiger Eltern eingeführt.

Nach der sechsklassigen Volksschule konnte im Anschluss daran die dreiklassige Bürgerschule besucht werden. In der Bürgerschule wurde auch erstmals die Anzahl der Schüler/-innen pro Klasse auf 50 reduziert. Die Bürgerschule galt auch als Vorbereitung für spätere Fachschulen, in denen Berufe erlernt werden konnte. Dies war bspw. ein Zusatz, den eine Mittelschule, in Form von Gymnasien und Realschulen, nicht bieten konnte. Mit der Schulreform 1927 wurden die Bürgerschulen abgeschafft und von den Hauptschulen abgelöst (Wien Geschichte Wiki, 2021).

- Normalschule

Maria Theresia ordnete vor Beginn der vielen Schulreformen eine Erhebung über die aktuelle Lage des Schulwesens an, wodurch sich ihr ein erschreckendes Bild bot. Eine eigene Ausbildung für Lehrende war dadurch unumgänglich geworden, damit ein gewisser Rahmen für gleichmäßigen Unterricht an den verschiedenen Trivialschulen geboten werden konnte (Engelbrecht, Schule in Österreich. Die Entwicklung ihrer Organisation von den Anfängen bis zur Gegenwart., 2015). Eine vierklassige Ausbildungsstätte, welche Normalschule genannt wurde, wurde dadurch vielerorts, meist in den Hauptstädten, errichtet. Eine Allgemeine Schulordnung für die drei Schularten der Trivialschule, Hauptschule und Normalschule beinhalteten die Lehrinhalte und Erziehungsziele, welche Lehrende fortan erfüllen sollten und in der Ausbildung lernten. Das Reichsvolksschulgesetz 1869 sorgte dafür, dass die Normalschulen von den Lehrerbildungsanstalten abgelöst wurden (Wien Geschichte Wiki, 2021).

1.4. Wesentliche Veränderungen der Schulen im Überblick

Das staatliche Schulwesen hat seine Anfänge im Jahr 1774 und geht auf die Schulreform von Maria Theresia zurück. Sie führte die öffentliche

Staatschule und eine sechsjährige Schulpflicht ein. 1869 wurde das Schulsystem durch ein neues Gesetz, das Reichsvolksschulgesetz, verändert und das Pflichtschulwesen auf ein einheitliches Konzept zusammengefügt. Die Schulpflicht wurde von sechs auf acht Jahre erhöht.

Otto Glöckel prägte das Schulwesen maßgeblich, indem er allen Kindern, unabhängig von Geschlecht und sozialer Lage, eine optimale Bildung ermöglichen wollte. Das Konzept einer Gesamtschule oder Einheitsschule nach der Volksschule sollte dazu führen. Schlussendlich wurde 1927 eine aufgewertete Hauptschule eingeführt, die diese Aufgabe innehatte. Die Hauptschule galt als Pflichtschule für alle Kinder im Alter von zehn bis vierzehn Jahren.

1962 wurde ein weiteres umfassendes Schulgesetz erlassen. Dies beinhaltete die Verlängerung der Schulpflicht von acht auf neun Jahre sowie eine neue Pflichtschullehrerausbildung an den sogenannten „Pädagogischen Akademien“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022).

1.5. Schulgesetzwerk 1962 genauer betrachtet

Das österreichische Schulsystem durchlebte bereits zahlreiche Veränderungen und Versuche der Erweiterung und Verbesserung. Eine wesentliche Veränderung brachte das Schulgesetzwerk 1962, welches das Schulwesen der Zweiten Republik auf eine neue Basis stellte und mit Änderungen und einer Vielzahl von Novellen bis heute Gültigkeit hat. (Loew, 2022)

Das Ziel des neuen Gesetzes bildete damals der Grundsatz, jedem Menschen so viel an Schulbildung zu ermöglichen, wie es seiner Begabung, seinem Streben und seinem Fleiß entspricht. Außerdem sollten Bildungs-sackgassen vermieden werden, indem allen ermöglicht wurde, eine höhere Schule zu besuchen. Dafür mussten Übergänge und Brücken geschaffen werden. Dies wurde durch die allgemeine Zugänglichkeit öffentlicher Schulen angestrebt (Olechowski, 1985). Außerdem war bis dahin

nur die Organisation der Volks-, Haupt- und Mittelschulen gesetzlich geregelt. Eine organisatorische Zusammengehörigkeit einzelner Schultypen kommt daher in diesem Schulorganisationsgesetz vor. Dabei wird allen Schulen die gleiche Aufgabe gestellt, welche heute nach wie vor im ersten Teil des österreichischen Lehrplans unter dem allgemeinen Bildungsziel zu finden ist (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022). Diese lautet wie folgt:

„Die Volksschule hat – wie alle österreichischen Schulen – im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach 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 sozialpolitische sowie auch die ökonomische Relevanz erhöhten sich Mitte der 1960er Jahre deutlich, was dazu führte, dass auch die Bildungspolitik einen ganz neuen Stellenwert erhielt (Pechar, 2010).

Nach dem zweiten Weltkrieg wurden jene Schulgesetze der Ersten Republik wieder eingeführt, wobei diese teilweise auf Bestimmungen des 19. Jahrhunderts zurückgingen. Bereits bei der Wiedereinführung stand fest, dass diese Gesetze nur provisorisch sein konnten und man wollte sich ehestmöglich auf neue Schulgesetze und neue Lehrpläne einlassen sowie das Schulsystem als Gesamtes reformieren, um den Anforderungen der Zeit gerecht zu werden. Dabei sollten die Erkenntnisse und Erfahrungen aus den letzten Jahrzehnten herangezogen werden. Wie auch zuvor blieb das Bildungswesen in der Hand der Politik und somit bei den damaligen Großparteien, der Österreichischen Volkspartei und der Sozialistischen Partei Österreichs. Zwischen 1946 und 1947 sollten beide Parteien ihre Gesetzesentwürfe schriftlich festlegen und diese wurden wiederum 1948 vorgelegt. Nach zahlreichen Verhandlungen und Beratungen aufgrund vieler Unstimmigkeiten konnte man sich bis in die 60er

Jahre nicht auf einen zufriedenstellenden Kompromiss einigen. Schlussendlich kam es im Schuljahr 1961/62 zu einem Abschluss der Diskussionen und eine Einigung folgte. Wie auch schon um 1927 wurde besonders kräftig betont, dass diese Einigung kein fauler Kompromiss sei, sondern durch die lange Dauer ein bedeutender pädagogischer Fortschritt für das österreichische Schulwesen.

Zwei Hauptziele des Schulorganisationsgesetzes sind besonders erwähnenswert. Das ist zum einen jenes Ziel, jedem Menschen die Schulbildung zu ermöglichen, die seinen Begabungen und seinem Bestreben entspricht. Zum anderen wollte man durch die allgemeine Zugänglichkeit öffentlicher Schulen die Quote der höheren Bildungsabschlüsse erhöhen. Insgesamt erhoffte man sich dadurch, das Bildungsniveau der Bevölkerung anzuheben.

Weiters ist erwähnenswert, dass vor der Verabschiedung des neuen Schulorganisationsgesetzes ein Vertrag zwischen der Kirche und der Republik Österreich unterzeichnet wurde, welcher der Kirche das Recht zusicherte, allen Schülerinnen und Schülern an öffentlichen Schulen Religionsunterricht zu erteilen.

In den 133 Paragrafen des neuen Schulorganisationsgesetzes finden sich auch zahlreiche zur Schulorganisation wieder, welche bspw. die Erhöhung der allgemeinen Schulpflicht von acht auf neun Jahre beinhaltete. Dies hatte die Gründung des neuen Schultyps „Polytechnischer Lehrgang“ zur Folge. In den Jahren darauf stellte man die Notwendigkeit weiterer Schulreformen fest, wobei das Schulorganisationsgesetz dafür eine wichtige Basis darstellte und die weiteren Veränderungen, bekannt als Novellen, eher auf die allgemeine Schulorganisation abzielten (Loew, 2022).

2. Verschiebung der Ziele des Schulsystems in Österreich

Das Wichtigste Ziel des Schulsystems früher war der Einfluss der Schule auf die Gesellschaft und die damit einhergehende Wertevermittlung und Verinnerlichung. Der Staat nützte dies hauptsächlich zu seinem Vorteil, indem er die Ideologien an die Jüngsten vermittelte, um die damals vorherrschenden Machtstrukturen beizubehalten und über dies hinaus sogar eine gewisse Verherrlichung dieser Strukturen zu erreichen (Engelbrecht, Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 3. Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz, 1984). Mit jeder neuen zuständigen Person für den Bereich Bildung innerhalb eines Staats gehen, mehr oder weniger, neue Ideen und Vorstellungen von Schule einher. So veränderte sich das Ziel von Schule durch Joseph II. bspw. in jene Richtung, dass das Hauptaugenmerk darauf liegen sollte, so vielen Menschen wie möglich das Lesen, Schreiben und Rechnen beizubringen. Auch erste Ansätze dahingehend, dass sich die Kinder in der Schule wohlfühlen und glücklich sein sollten, etablierten sich. Ebenso die Tatsache, dass es wichtiger sei, welche moralischen Werte Schule vermitteln sollte und weniger die Fokussierung auf einen größtmöglichen Wissensgewinn war unter Joseph II. ein neuer Gedanke von Schule (Engelbrecht, Schule in Österreich. Die Entwicklung ihrer Organisation von den Anfängen bis zur Gegenwart., 2015).

Ein erster Schritt in Richtung „Schule für alle“ wurde durch die Toleranzgesetzgebung von Joseph II. geschaffen. Damit ist gemeint, dass alle Kinder und Jugendliche, egal welcher Konfession sie zugehörig waren, die Schule besuchen durften.

Mit Otto Glöckel wurde der Einfluss der sozialen Stellung der Eltern und dessen Auswirkung auf die Schullaufbahn des Kindes besonders hervorgehoben. Er versuchte eine Einheitsschule im Schulsystem zu etablieren, um mehr Gerechtigkeit in Bezug auf Möglichkeiten zu Bildung und Schule für alle Kinder zu ermöglichen. Damit wollte er der Abhängigkeit

der Kinder durch ihre Eltern und den damit verbundenen, unterschiedlichen Chancen entgegenwirken (Westritschnig, 2012).

Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten wurden jegliche Reformversuche und Weiterentwicklungen der Schule sowie das Etablieren neuer Bildungsvorstellungen beendet. Die Schule diente in den Kriegsjahren als Werkzeug für die Umerziehung der Jüngsten. Das Ziel war es, die Ideologien der Nationalsozialisten im Unterricht an die Kinder und Jugendlichen weiterzugeben. Die damalige Pädagogik stützte sich auf den Wahlspruch „Wer die Jugend hat, hat die Zukunft“. (Flessau, 1984)

Die Notwendigkeit einer kompletten Umstrukturierung des Schulsystems nach Ende des Krieges war offensichtlich. Um den Schulbetrieb jedoch aufrechtzuerhalten, wurden jene Gesetze wieder eingeführt, welche vor 1933 für die Schule galten. Die Aufarbeitung dessen, was passiert war, stand klar im Vordergrund und basierend auf den Erfahrungen im Bereich Schule, die vor dem Krieg gemacht worden waren, aber auch mit jenen Erkenntnisfortschritten danach, sollten die gesamte Schulorganisation und die Lehrpläne angepasst werden (Loew, 2022).

Wie bereits in Kapitel 1.5. beschrieben wurde, finden sich die damals festgelegten Allgemeinen Bildungsziele im heutigen Lehrplan nach wie vor wieder.

2.1. Ziele des österreichischen Schulsystems heute

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung beschreibt ein allgemeines sowie drei konkrete Ziele für das österreichische Schulsystem. Das allgemeine Ziel bezieht sich darauf, dass aus den Kindern und Jugendlichen nach der vollendeten Schullaufbahn junge, selbstbestimmte Menschen werden sollen, die ihre Begabungen und Stärken kennen. Sie wissen um ihre Perspektiven in einer sich verändernden Gesellschaft in Bezug auf das digitale Zeitalter. Kinder und Jugendliche sollen demnach Chancen ergreifen können, um das berufliche

und private Leben meistern zu können. Sie sollen aktive Mitglieder in unserer Gesellschaft werden und gleichzeitig um die Bedeutung von Demokratie und Mitgestaltung wissen.

Weiters wird formuliert, dass es das Ziel sei, Schülerinnen und Schülern jenen Bildungsweg beschreiten zu lassen, der für sie individuell geeignet ist. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021)

Auf drei Ziele wird etwas näher eingegangen:

1. Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler und von Zielgruppen in der Erwachsenenbildung
Hierbei wird insbesondere auf das soziale und wirtschaftliche Wohl Österreichs eingegangen, welches wesentlich von einer qualifizierten Bevölkerung abhängig ist. Bildung wird dabei als entscheidender Faktor beschrieben, damit die/der Einzelne jene Kompetenzen erreichen kann, welche zu einer effektiven Teilnahme daran notwendig sind.
2. Verbesserung der Bedarfsorientierung sowie der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen
Hier werden im Speziellen die unterschiedlichen Anforderungen, Talente und Begabungen und der damit einhergehende Förder- und Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler genannt. Die Begriffe Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit beziehen sich sowohl auf einzelne als auch auf Bevölkerungsgruppen. In Verbindung mit Bevölkerungsgruppen werden explizit Deutschfördermaßnahmen genannt. Zu Geschlechtergerechtigkeit wird erweitert auch von einem Aufbau von Gender- und Diversitätskompetenz gesprochen. Als Basis für eine selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe aller wird die digitale Kompetenz genannt.
3. Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung
Durch mangelnde Effektivität und Effizienz im Bildungswesen entstehen Wohlfahrtsverluste für Individuen in einer Gesellschaft. Daher ist eine effiziente Zuordnung der verfügbaren Mittel und deren Einsatz

entscheidend. Dabei sind alle Ebenen der Bildungsverwaltung, deren Strukturen und Abläufe sowie der Ressourceneinsatz am Schulstandort selbst gemeint. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021)

Aus diesen vom Bildungsministerium formulierten Zielen des österreichischen Schulsystems ergeben sich somit bereits einige Faktoren, auf denen ein gewisser Schwerpunkt liegt. Für die bessere Verständlichkeit werden diese Faktoren, die unser Schulsystem ausmachen in dieser Masterarbeit in persönliche und soziale Kompetenzen eingeteilt. Die weiteren Ziele, welche sich auf das System an sich und nicht auf den Menschen beziehen, werden extra erwähnt. Zu den Zielen, die sich auf persönliche und soziale Kompetenzen der Individuen beziehen, zählen somit Selbstbestimmung, korrekte Selbsteinschätzung in Bezug auf eigene Stärken und Schwächen und die damit einhergehenden Möglichkeiten, lösungsorientiertes Handeln in Bezug auf das private und berufliche Leben, Sachkompetenz zu Demokratie und deren Auswirkung auf die Einzelne/den Einzelnen, Gender- und Diversitätskompetenz sowie das Wissen über Geschlechtergerechtigkeit und ihre Bedeutung und digitale Kompetenz.

Ziele, die sich auf das System und nicht auf den Menschen beziehen sind die Erhaltung des wirtschaftlichen Wohls Österreichs und die effiziente Zuordnung der verfügbaren Mittel bzw. deren Einsatz am Schulstandort. Konkret sind dabei die Bildungsverwaltung, Strukturen und Abläufe an den Schulen selbst gemeint. Auch der Ressourceneinsatz wird damit in Verbindung gebracht. Ersteres kann wiederum nur durch eine in diese Richtung gebildete Bevölkerung erreicht werden, wodurch eine gewisse wechselseitige Abhängigkeit der persönlichen und sozialen Ziele und der Ziele des Systems entsteht.

Es geht also um eine gewisse Qualität, die Schule bieten muss, damit sowohl die Menschen als auch das System davon profitieren.

2.2. Durch Schulqualität zur Erreichung der Bildungsziele

Das Wort Qualität ist besonders schwierig in Hinblick auf Schule und Bildung zu definieren. Obwohl die Begriffe Qualität, Effektivität und Effizienz im schulischen Kontext durchaus präsent sind, wird auf deren genaue Definition nur selten eingegangen. Was mit Schulqualität genau gemeint ist, wie sie bestimmt oder beschrieben werden kann, bleibt demnach offen. Dazu zählen bspw. auch die Ergebnisse, die Schule erzielen sollte, und der Weg der Realisierung, welche beide kaum genauer erörtert werden (Ditton & Müller, 2015). Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass sich im Wort Qualität letztlich der Anspruch an Bildung widerspiegelt. Diese Ansprüche geben Auskunft darüber, welches Menschen- und Weltbild als wichtig erachtet wird (Molzichler, 2017). Der Begriff Qualität lässt sich deshalb so schwer objektivieren, weil er immer in Verbindung mit der Situation, Zeit und auch mit dem Personal zu verstehen ist. Die Definition des Begriffs steht also in Relation zu bestimmten Faktoren, von denen sie abhängig ist. Im Duden wird das Wort folgendermaßen definiert: „Gesamtheit der charakteristischen Eigenschaften (einer Sache, Person)“ (Dudenredaktion, o. D.). Ditton und Müller (Ditton & Müller, 2015) betonen, dass eine parallele Berücksichtigung der Begriffe Effektivität und Effizienz gemeinsam mit Qualität in Hinblick auf Schule stattfinden muss. Die Effektivität meint dabei die Vollständigkeit und Genauigkeit, mit der die vorgegebenen Ziele erreicht werden und Effizienz beschreibt das Verhältnis zwischen Kosten und Nutzen. Um Qualität sicherzustellen, ist es daher nicht nur notwendig, geeignete Maßnahmen durchzuführen, die schlussendlich zum Ziel führen. Es geht bei Qualität vor allem darum, ein angemessenes Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag zu schaffen.

Zudem ist es wesentlich, die Qualität durch Evaluation zu überprüfen, um sie zu sichern und in weiterer Folge zu verbessern. Schulqualität kann vor allem dadurch evaluiert werden, indem überprüft wird, ob die

gesetzten und vorgegebenen Ziele erreicht wurden und ob darüber hinaus abgeleitete Erkenntnisse über Schwächen zu deren Korrektur und Verbesserung führen sowie zum Ausbau von Stärken (Molzbichler, 2017). Molzbichler spricht davon, dass Evaluation jedoch nur dann sinnvoll ist, wenn diese in Verbindung mit der vorgesehenen Schulentwicklung passiert. Das heißt, dass regelmäßige Analysen bzw. die Auswirkungen der Arbeit in Hinblick auf die gesetzten Ziele für die Schulpraxis unumgänglich sind. Erfolgreiche Bildungssysteme arbeiten auf diese Art und Weise. Sie legen Ziele fest, analysieren diese regelmäßig und implementieren die gewonnenen Erkenntnisse in das bestehende System.

Die Bedeutung von Qualität braucht für näheres Verständnis immer einen bestimmten Bezugspunkt. Hierbei taucht die Frage auf, auf welches Kriterium sich Qualität genau beziehen muss, damit sie gegeben ist. Qualität kann also nur als Ergebnis von Bewertungsprozessen in Bezug auf die mit ihr parallellaufenden Faktoren Effektivität und Effizienz definiert werden. Und dies immer nur bezogen auf einzelne Kriterien (Ditton & Müller, 2015). Das Wort Schulqualität kann also lediglich als Überbegriff betrachtet und muss immer spezifisch definiert werden in Bezug auf die dazugehörigen Abhängigkeiten.

Schulqualität in Österreich ist vor allem in Abhängigkeit der Schulleitung und der Lehrenden zu betrachten und wurde durch eine Initiative im Schuljahr 2012/13 fixer Bestandteil im Bildungssektor.

2.3. Schulqualität Allgemeinbildung – SQA

Im Schuljahr 2012/13 wurde extra für die pädagogische Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Zusammenspiel aller damit verbundenen Ebenen des Schulsystems eine Initiative namens „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) geschaffen. Bis zum Schuljahr 2014/15 wurde sie an den Allgemeinbildenden Schulen flächendeckend umgesetzt. Das Ziel dieser Initiative war das Erreichen bestmöglicher Lernbedingungen für die Schüler/-innen. Strukturelemente der SQA, die den notwendigen Rahmen bieten sollten, waren sogenannte Bilanz- und

Zielvereinbarungsgespräche (BZG), die zwischen den verschiedenen Ebenen des Schulsystems stattfinden sollten. Mit den Ebenen sind jene der Schul-, Regional-, Landes- und Bundesebene gemeint. Die Ziele der einzelnen Schulen sollten mit einer Perspektive von drei Jahren festgelegt werden, wobei jährlich nach jedem Schuljahr der Ist-Stand anhand einer Analyse festzuhalten war. Zusätzlich wurden in regelmäßigem Abstand Gespräche in Form von BZG zwischen den leitenden Personen benachbarter Ebenen geführt. Der Entwicklungsplan der nächstübergeordneten Ebene stellte die Grundlage solcher Gespräche dar. Durch diese Art von Evaluation sollten Ergebnisse und Datengrundlagen für die Weiterentwicklung und Feinsteuerung geliefert werden. Sowohl für die Schulen als auch für die Initiative selbst (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, o. D.). Nach Molzbichler sind solche Wirkungsanalysen für ein erfolgreiches Bildungssystem unentbehrlich und daran müssen sich alle Beteiligten, also Unterricht, Schule, Bildungsregion und das Gesamtsystem beteiligen. Mit der Umsetzung der Initiative SQA hat auch Österreich an diesen Weg der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung angeknüpft (Molzbichler, 2017).

Durch das Zusammenwirken verschiedener Ebenen wird die Wichtigkeit aller Akteure der unterschiedlichen Ebenen im sozialen System Schule deutlich. Innerhalb so eines Systems entstehen wiederum Konstellationen der Akteure, welche auch als Schichten bezeichnet werden können, die sich durch ihre Handlungslogiken von anderen Schichten unterscheiden. Gemeinsam bilden sie das Mehrebenensystem (Maag Merki & Altrichter, 2010).

2.4. Mehrebenensystem im Schulwesen

Das Mehrebenensystem ist eingebettet in die gesamte Steuerung des Schulwesens. Dieser Begriff der Steuerung und die mit ihm einhergehenden Fragen nach bildungspolitischen Überlegungen und möglichen Innovationen sind Teil der aktuellen Reformphase. Zuvor sprach man von

Planung und später von Bildungsplanung. Wobei die Ziele dieser „Planungen, bzw. Bildungsplanungen“ hauptsächlich etatistisch basierten waren. Die Interessen des Staates hatten somit absoluten Vorrang. Durch das Mehrebenensystem in komplexen sozialen Systemen, wie auch dem Schulsystem, wird zunehmend eine mehrgliedrige Steuerung im Gegensatz zur früheren eingliedrigten Steuerung angestrebt.

Im Mehrebenensystem kann bspw. von einer Mikroebene, Mesoebene und der Makroebene gesprochen werden.

- Mikroebene

Unter der Mikroebene ist das Zusammenarbeiten sowie die Beziehung zwischen Schüler/-in und Lehrer/-in gemeint.

- Mesoebene

Bei der Mesoebene handelt es sich um die Schule als einzelne Institution, also um den direkten Schulstandort.

- Makroebene

Der Begriff Makroebene meint das gesamte Schulsystem, sowie die Verwaltung, politische Steuerung und die sogenannten Stützsyste-me, wie Fortbildungen und Schulaufsicht.

Ob eine Unterscheidung der verschiedenen Ebenen innerhalb des Schulsystems sinnvoll ist, ist umstritten. Jedoch bringt sie jenen Vorteil mit, die Aufmerksamkeit auf genau jene Unterscheidung in Form einer „grenzüberschreitenden Koordination“ zu lenken (Maag Merki & Altrichter, 2010).

In Verbindung mit dem Mehrebenensystem und der Steuerung sozialer Systeme ist es unumgänglich, den Begriff Governance zu thematisieren und erläutern.

2.5. Governance

Das Wort Governance wird nach Benz als Konzept der Koordination und Steuerung der voneinander abhängigen Handlungen gesellschaftlicher Akteure bzw. allgemeiner Regelungsaspekte in komplexen Strukturen definiert (Benz, 2004). Aus Sicht von Governance als Forschungsansatz sollen differenzierte Antworten auf Fragen in Bezug auf Systemgestaltung gegeben werden. Dieser Forschungsansatz will zeigen, was mit „Steuerung von sozialen Systemen“ eigentlich gemeint ist. Der Begriff Governance wird in der Politik seit den 1980er Jahren verwendet und löste damit vor allem den Begriff des „Regierens“ ab. Aber auch jener Begriff der „Steuerung“ wird immer häufiger vom Begriff „Governance“ ersetzt (Maag Merki & Altrichter, 2010).

Die Governance-Perspektive ist deshalb besonders erwähnenswert, weil sie die Steuerung eines Systems aus einer gewissen Metaposition heraus betrachtet. Sie tut dies, indem sie versucht das System dahinter, unabhängig von den beteiligten Akteuren und ihren Handlungen, empirisch und theoretisch zu analysieren. Dadurch bietet der Begriff die Möglichkeit, das Handeln der Akteure und die dadurch entstehenden Abhängigkeiten in einem Mehrebenensystem genauer zu beschreiben. Dies hat wiederum zur Folge, dass Defizite innerhalb der Koordination oder in Bezug auf Leistung sichtbar gemacht werden können. Weiters wird die Art und Funktionalität des gegenseitigen Einwirkens analysiert.

Das Schulsystem kann, als komplexes soziales System, durch die Governance-Perspektive besonders genau betrachtet werden und somit finden die einzelnen Ebenen mit all ihren Akteuren Beachtung.

Dies hat wiederum Auswirkung auf die Weiterentwicklung und somit auf die Qualität von Schule und Unterricht konkret, weil die Governance-Perspektive das Zusammenwirken aller so analysiert, dass nicht vorausgesetzt wird, wer steuert und wer als möglicher „Störfaktor“ zu sehen ist. Durch diese Betrachtungsweise kann eine unvoreingenommene Analyse hin zur weiteren Schulentwicklung passieren.

In Hinblick auf das Mehrebenensystem Schule bedeutet dies, dass sich die Governance-Forschung nicht nur auf die Analyse des Makrosystems beschränkt und somit nur auf die Schulorganisation, systematische oder organisatorische Fragen versucht zu beantworten. Auch die direkte Arbeit in der Schule und im Unterricht sowie deren Gestaltung werden als Koordinationsleistung im Mehrebenensystem betrachtet und somit als erbrachte, wesentliche Leistung für das gesamte System. Im Sinne der Governance-Perspektive geschieht die Betrachtung von Schule und Unterricht immer in deren Abhängigkeit von Kontextfaktoren, welche in diesem Bereich bspw. jene ist, dass gewisse Funktionen der Gesellschaft erfüllt werden (Maag Merki & Altrichter, 2010).

2.5.1. Ziele von Schule und Unterricht im Mehrebenensystem aus Sicht der Governance-Perspektive

Spricht man von den Akteurinnen und Akteuren in der Schule und im Unterricht, sind jene der Mikroebene gemeint, also Schüler/-innen und Lehrende. Alle Beteiligten verfolgen dabei gewisse Ziele innerhalb ihrer Ebene. Damit sind aus Sicht der Schüler/-innen bspw. ihre Herangehensweise an das Lernen allgemein gemeint und aus Sicht der Lehrpersonen die Art und Weise, wie und was sie vermitteln wollen. Ebenso haben auch alle Akteure der anderen Ebenen ihre eigenen Ziele. Im Bildungssystem muss unbedingt berücksichtigt werden, dass dabei die Ziele im Widerspruch zueinanderstehen können. Dadurch entsteht eine gewisse Diskrepanz, die dazu führt, dass kaum eine Zielklarheit für alle Beteiligten erreicht werden kann (Maag Merki & Altrichter, 2010).

Je mehr Autonomie in einem System herrscht, umso wichtiger ist es, Zielvereinbarungen zur Orientierung einzusetzen. Dadurch werden direkte Prozessvorgaben abgelöst. Dennoch besteht ein gewisser Vertrag zwischen Prinzipalen und Agenten, also den Auftraggebenden und Auftragnehmenden. Diese Rollen übernehmen im Bildungssystem die

verschiedenen Ebenen, wie bspw. Ministerium und Schulaufsicht, Schulaufsicht und Einzelschule bis hin zu Schulleitung und Lehrende. Sind jene Zielvereinbarungen zwischen Ministerium und Schulaufsicht meist politisch ausgehandelt und somit juristisch festgelegt, bleiben die Zielvereinbarungen zwischen Schulaufsicht und Einzelschule und die von Schulleitung und Lehrende innerhalb der eigenen Organisation. Sie basieren auf einem vertrauensvollen Verhältnis. Diese Vertragsart ist rechtlich nicht gesichert und bringt somit jene Unsicherheiten der ungenauen Zielklarheit mit sich (Brückner & Tarazona, 2010). Jedoch soll, ausgehend von der Zielsetzungstheorie, das Setzen von Zielen die Anstrengungen und den Ehrgeiz einer Person wecken und somit die gesetzten Handlungen zur Erreichung der Ziele führen (Locke & Latham, 2005).

2.5.2. Zielsetzungen und Zielvereinbarungen im österreichischen Schulwesen

Durch die Initiative Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) wird ab dem Schuljahr 2012/2013 in Österreich mit solchen Zielvereinbarungen auf den einzelnen, aber auch in Zusammenarbeit mit anderen Ebenen, im Schulsystem gearbeitet. Mit einer Perspektive von drei Jahren werden Ziele auf jeder Ebene formuliert und jährlich durch Analyse überprüft, inwieweit diese erfüllt wurden, bzw. im vorgegebenen zeitlichen Rahmen erfüllt werden können. Durch Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche wird das Vorankommen in Hinsicht auf das zu erreichende Ziel betrachtet (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, o. D.).

2017 wurde ein neues Bildungsreformgesetz erlassen, wodurch die Autonomie der Schulen verstärkt und erweitert wurde. Dadurch erhalten die einzelnen Schulstandorte mehr Freiräume (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020). Genauer heißt es im originalen Bildungsreformgesetz, dass Bildung die Grundlage sowohl für die Zukunft der Kinder als auch für die Gesellschaft ist. Die Aufgabe der Schule sei es demnach, dem Bedarf nach Bildung individuell für jedes

Kind gerecht zu werden. Dies soll nach den Anforderungen der Gesellschaft ausgerichtet sein. Der Bildung müssen dafür passende organisatorische Rahmenbedingungen geliefert werden. Der Inhalt des Bildungsreformgesetzes bezieht sich in Bezug auf Autonomie dadurch auf folgende Maßnahmen: Schulautonome Unterrichtsgestaltung sowie schulautonome Personalauswahl und Personalentwicklung. Das Bildungsreformgesetz wird daher auch als Autonomiepaket bezeichnet (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2017).

Die vielfältigen Erwartungen an Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule benötigen einen gewissen Rahmen, der zum Verständnis von gewissen Merkmalen in Bezug auf Schulqualität und erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung beiträgt. Sowohl die Lernenden und Lehrenden als auch die Schulleitung und Erziehungsberechtigten auf der einen Seite und außerschulische Partner/-innen, Fachleute, die Bildungsverwaltung und -politik haben eine Vorstellung davon, was eine gute Schule bzw. guten Unterricht ausmacht (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020). Um dies zu gewährleisten, wurde die Initiative SQA von einer neuen, namens Qualitätsmanagementsystem für Schulen, kurz QMS, abgelöst. Die Inhalte von SQA wurden dabei in das neue System übergeführt. QMS wird seit dem Schuljahr 2021/22 in allen Schulen bundesweit umgesetzt.

2.5.3. Qualitätsmanagementsystem – QMS

Bei QMS geht es um eine systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung, welche sowohl der Schulleitung als auch den Lehrenden Instrumente und Methoden bietet, um diese auch umsetzen zu können. Dafür gibt es den sogenannten „Qualitätsrahmen für Schulen“, welcher Merkmale für gute Schulqualität in fünf Bereiche, bzw. Dimensionen gliedert und beschreibt. Dazu zählen Qualitätsmanagement, Führen und Leiten, Lernen und Lehren, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen und Ergebnisse und Wirkungen.

Die Schulleitung und Lehrenden sowie das weitere pädagogische und sonstige Personal überprüfen mittels des Qualitätsrahmens für Schulen, wie die Schule innerhalb der einzelnen Bereiche ihrer Meinung nach abgeschnitten hat. Dadurch soll möglicher Handlungsbedarf sichtbar werden. Dieser Handlungsbedarf in gewissen Bereichen wird wiederum in den eigens dafür vorgesehenen Schulentwicklungsplan eingeführt. Lediglich dem Bereich „Qualitätsmanagement“ kommt eine übergeordnete Funktion zu, weil dieser den Fokus auf die gesamte Steuerung in den übrigen Qualitätsdimensionen richtet.

Für die Relevanz dieser Masterarbeit wird der Bereich Lernen und Lehren hervorgehoben und genauer erläutert. In diesem Bereich wird im Qualitätsrahmen von einer wertschätzenden und respektvollen Lernumgebung gesprochen, welche als besonders lernförderlich gilt, auch in Bezug auf sorgfältig gestalteten Unterricht. Dabei müssen außerdem die Lernvoraussetzungen und Interessen der Schüler/-innen berücksichtigt werden. Nur dadurch können diese ihre Potenziale entwickeln und Ziele erreichen. Die außerschulischen Lernorte werden dabei explizit als förderlich erwähnt. So können gelungene Lern- und Lehrprozesse maßgeblich zum Erwerb von Kompetenzen beitragen und die Schüler/-innen ideal auf Verantwortung und Teilhabe in der Gesellschaft vorbereitet werden. Folgende Qualitätskriterien sind dabei wichtig: Unterricht gestalten und initiieren, Individualisierung und Kompetenzorientierung, Lernen an außerschulischen Orten, Leistung feststellen und beurteilen, Unterricht kontinuierlich weiterentwickeln, professionell zusammenarbeiten, Beratung und Unterstützung anbieten, Ganztägige Schule gestalten (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020). Die Wichtigkeit der Ebene, die direkte Ansätze in der Schule beschreibt, wird außerdem als wirksamer erachtet als jene, die sich um die Schulorganisation oder Angelegenheiten außerhalb des Schulstandorts drehen. Basierend auf empirischer Bildungsforschung gibt es dazu zwei wichtige Reformansätze.

2.6. Makro- und mikrostrukturelle Reformansätze

Durch die vielen Reformen, besonders jener der letzten dreißig Jahre, lassen sich zwei Ansätze erkennen. Diese betreffen zum einen die Struktur im Bildungswesen insgesamt und zum anderen die Reformen die sich direkt auf Erziehung und Unterricht beziehen. Man unterteilt sie in makrostrukturelle und mikrostrukturelle Reformansätze, wobei die Struktur des Bildungswesens zu jenen der makrostrukturellen und die Innovationen bzgl. Erziehung und Unterricht zu den mikrostrukturellen Reformansätzen zählen (Huber & Büeler, 2009). Die mikrostrukturellen Reformansätze waren dabei nie umstritten, wohingegen makrostrukturelle weltweit intensiv diskutiert werden, da sie für Schul- und Unterrichtsqualität nicht besonders sinnvoll oder wirksam sind. Darauf lassen Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung schließen (Fend, Bilanz der empirischen Bildungsforschung, 1990). Grund dafür ist, dass Schulen die vorgegebenen Reformen nie ganz genau übernehmen, teilweise gar nicht reagieren, häufig verzögert und meistens in abgeänderter Form.

Was genau gute Schul- und Unterrichtsqualität ausmacht und woran man dies messen kann, ergibt sich aus verschiedenen Eigenschaften, die messbar sind. Messbar wird es dann, wenn konkrete Anforderungen an das System gestellt werden. War der Qualitätsbegriff zuvor wertneutral, erhält er dadurch eine Wertung. Ausgehend vom System Schule müssen bestimmte Aspekte, wie Ausgestaltung, Ausgangsbedingungen und Schulkontext, dabei berücksichtigt werden. Die Schulqualität bspw. nur von den erbrachten Schüler/-innen-Leistungen abhängig zu machen, wäre zu kurz gedacht. Sie muss alle Aspekte betrachten und sozusagen ein Gesamtfazit daraus ziehen (Huber & Büeler, 2009).

2.7. Schulqualität im Kontext verschiedener Aspekte

Gute Schule kann auf verschiedene Arten definiert werden, je nachdem welche Abhängigkeiten man betrachtet. Eine Definition konzentriert sich darauf, dass Schule wirksam sein muss und der Lernfortschritt der Schüler/-innen größer ist, als zu Schulbeginn von ihnen erwartet wurde und damit auch die Noten durch gemessene Leistung über die Erwartungen hinausgehen. Anerkannte Forscherinnen und Forscher bevorzugen deshalb den Begriff Wirksamkeit in Bezug auf die Definition von Qualität, weil dieser aus mehreren Perspektiven betrachtet. Qualität wird immer wieder mit Effektivität und Effizienz in Verbindung gebracht, weil diese ebenfalls sowohl Inhalte als auch Prozesse fokussieren. Der Begriff Wirksamkeit umfasst diese beiden wiederum und ist deshalb geeigneter bzw. treffender, weil er die Zusammenhänge zwischen Zielvorstellungen und die Erreichung dieser mit den dafür notwendigen Maßnahmen meint (Huber & Büeler, 2009).

Die Wirksamkeit von Schule wird durch das tatsächliche Handeln sichtbar. Dazu zählt vor allem auch das Wirken der Lehrperson, die sich durch individuelles Lehren aktiv in diesen Prozess einbindet. Ein gewisser Lehrer/-innen-Individualismus ist Voraussetzung für qualitätsvolle Lehrentätigkeiten. Individualismus kann jedoch nur dann funktionieren, wenn ein gewisser Grad an Autonomie herrscht. Durch die Erhöhung der Gestaltungsspielräume an den Einzelschulen wird dies möglich. Festzuhalten ist dabei, dass der Begriff Autonomie nicht mit einer Loslösung des Systems zu vergleichen ist. Es geht vielmehr darum, dass Entscheidungsfragen und Koordinationsverhältnisse zwischen den Akteurinnen und Akteuren innerhalb des Systems verändert werden (Altrichter & Rürup, 2010).

3. Schwierigkeiten im österreichischen Schulsystem

Zu Beginn ist festzuhalten, dass die Themen Schule, Bildung und Unterrichtsgestaltung deshalb so vielen Meinungen und Vorschlägen ausgesetzt sind, weil fast alle Menschen in Österreich selbst in die Schule gegangen sind oder die Schule als Eltern zusätzlich noch einmal erleben (Spiel & Bettel, 2015). Außerdem ist es der tägliche Arbeitsplatz für über 128 000 Lehrpersonen (Statistik Austria, 2022). Durch die Erfahrungen in der eigenen Schulzeit entstehen Meinungen und in weiterer Folge Bewertungen des Schulsystems insgesamt. Das Thema ist nicht nur privat häufig präsent, sondern auch in den Medien und in der Politik und wird meistens besonders emotional diskutiert.

Konkret entstehen gewisse Schwierigkeiten im österreichischen Schulsystem aber dadurch, dass die Anforderungen an Schule von verschiedensten Seiten, Personen, Institutionen, der Gesellschaft und von der Politik niemals die gleichen sein können. Hinzu kommt, dass wir in einer globalisierten Welt leben, in der der Fortschritt enorm ist. Die Halbwertszeit des Wissens verkürzt sich immer mehr und damit auch die Dauer der Anforderungen an die Menschen in einer Gesellschaft. Aufgrund dessen verändern sich auch jene Funktionen der Schule (Spiel & Bettel, 2015). Durch zahlreiche Reformen wird versucht, mit dem ständigen Wandel mitzuhalten.

Konrad Paul Liessmann schreibt im Vorwort von Molzbichlers Buch „Nachsitzen“, dass, wenn heute von Bildung gesprochen wird, eigentlich von Reform gesprochen wird. Nur wenig scheint so reformbedürftig, wie die Bildung. Wird eine Reform umgesetzt, steht die nächste bereits an (Molzbichler, 2017). Damit geht gleichzeitig eine ebenso rasche Verschiebung der Ziele einher, derer man nicht nachkommen kann. So wissen wir bereits, dass Schulen die vorgegebenen Reformen nie ganz genau übernehmen, teilweise gar nicht reagieren, häufig verzögert und meistens in abgeänderter Form (Huber & Büeler, 2009). Die aktuelle Bildungsdiskussion sollte daher von jenen geführt werden, die tatsächlich

im Bildungsbereich arbeiten und die sich täglich mit Fragen des Lehrens und Lernens auseinandersetzen (Molzichler, 2017).

Was für die Schule wichtig ist, wird bspw. von dem Pädagogikprofessor Helmut Fend in vier zentrale Aufgabenbereiche unterteilt (Fend, Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, 2006):

1. Die Schule soll Kinder und Jugendliche für die Anforderungen in ihrem Privatleben, im Beruf und für jene Anforderungen der Gesellschaft vorbereiten
2. Schule soll auch von der Gesellschaft erwünschtes Verhalten vermitteln. Dadurch sollen Kinder und Jugendliche in diese Gesellschaft eingeführt werden.
3. In der Schule sollen Kinder und Jugendliche jene Berechtigungen erwerben, die es ihnen ermöglichen, weiterführende Schulen oder Universitäten zu besuchen. Dadurch entsteht in gewisser Weise eine Zuweisung von sozialen Positionen. Diese Funktion von Schule wird auch Selektionsfunktion genannt.
4. Schule muss gesellschaftliche Grundwerte vermitteln, welche die Sicherung von Loyalität mit dem System sicherstellen. Die Kinder und Jugendlichen sollen in dieses System integriert werden. Sie müssen also verstehen, wie der Staat funktioniert und welche Rechte und Pflichten damit einhergehen. Fend bezeichnet diese Funktion als Legitimation.

Schwierigkeiten im Schulsystem bilden aber vor allem auch die zahlreichen unterschiedlichen und gleichzeitig sehr ähnlichen Begrifflichkeiten, die vorkommen, wenn man sich mit Fragen zur Schule auseinandersetzt.

3.1. Verschiedene Begriffe – verschiedene Anforderungen, Funktionen und Ziele

Mit dem Schulsystem gehen mehrere Begriffe einher, die jeweils verschiedene Anforderungen, Funktionen und Ziele mit sich bringen. Daher

ist es wesentlich, die wichtigsten herauszunehmen und genauer zu betrachten, um Zusammenhänge, Unterschiede und Abhängigkeiten besser zu verstehen. Durch eine genaue Definition sollen die Herausforderungen und Schwierigkeiten im Schulsystem verständlicher werden und in weiterer Folge soll diesen Schwierigkeiten durch Verständnis entgegen gewirkt werden.

Zuerst ist festzuhalten, dass es drei Faktoren gibt, die miteinander in enger Verbindung stehen. Dabei geht es um den Auftrag, die Ausführung und um das Wirken.

Die Komplexität des Verhältnisses von Auftrag, Ausführung und Wirkens im Schulsystem ist deshalb so präsent, weil sie in den verschiedensten Schulsystemen unterschiedlich zueinanderstehen. Die OECD spricht von einem Grundmodell, welches als Input-Prozess-Output-Modell bezeichnet wird. Damit ist der Input ins Bildungswesen gemeint, der Prozess der Beschulung und schlussendlich dem daraus folgenden Output. Diese drei Faktoren des Modells stehen damit in enger Verbindung mit der Qualität im Bildungswesen. Genauer betrachtet meint man mit Input finanzielle, personelle und ideelle Merkmale und mit Output die fachlichen und erzieherischen Wirkungen (Fend, Schule gestalten. Systemsteuerung. Schulentwicklung und Unterrichtsqualität., 2008).

3.1.1. Der Begriff Bildungswesen

Fend definiert das Bildungswesen insgesamt als Menschenbildung und meint damit das Arbeiten am Können und Handeln der Kinder und Jugendlichen. Für diese Menschenbildung braucht es jedoch ein Angebot in Form von Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten. Daraus ergibt sich ein Angebot-Nutzungs-Modell. Das Bildungswesen ist ein sehr fein gesponnenes Regelwerk, welches nicht einfach verändert werden kann, ohne weitreichende Folgen. Innerhalb des Bildungswesens braucht es Regelsysteme, welche bestimmte Qualitätskriterien haben müssen. Folgende Kriterien sind dabei inbegriffen: Gerechtigkeit, Leistungsfähigkeit, Humanität und Fürsorge. Gleichzeitig muss es allen gerecht werden,

Bevorzugungen verhindern und den Wert eines jeden Menschen im Auge behalten (Fend, Schule gestalten. Systemsteuerung. Schulentwicklung und Unterrichtsqualität., 2008). Das Bildungswesen wird auch als Bildungssystem bezeichnet und meint „das Gefüge aller Einrichtungen und Möglichkeiten des Erwerbs von Bildung in einem Land“ (Schmid & Klenk).

Das Bildungswesen bzw. Bildungssystem umfasst das Schulsystem mit all seinen Funktionen, seiner Organisation und Verwaltung (Schmid & Klenk). Das bedeutet es beinhaltet in Österreich den Kindergarten, den allgemeinen Pflichtschulbereich, zu dem die Vor- und Volksschule, die Mittelschule oder die AHS Unterstufe und die Ausbildungspflicht zählen. Die Ausbildungspflicht meint entweder die Berufsschule und Lehre in Form der Polytechnischen Schule, allgemeinbildende höhere oder berufsbildende höhere Schulen (OeAD-GmbH — Agentur für Bildung und Internationalisierung, kein Datum).

3.1.2. Der Begriff Schule

Schule hat den Auftrag, allen Kindern in den grundlegenden Kulturtechniken ein Basiswissen zu vermitteln und soll sie gleichzeitig für einen anschließenden Bildungsgang vorbereiten (van Ackeren & Klemm, 2009).

Laut Gesetz gilt in Österreich für alle Kinder, die sich dauerhaft hier aufhalten, eine allgemeine Schulpflicht. Nach Vollendung des sechsten Lebensjahres und mit dem darauffolgenden 1. September beginnt die Pflicht für das Kind und dauert neun Schuljahre (OeAD-GmbH — Agentur für Bildung und Internationalisierung, kein Datum). Die Schule, so wie sie heute ist, ist das Ergebnis einer langen historischen Entwicklung. Durch diesen Entwicklungsprozess wird deutlich, dass die unterschiedlichsten Arten von Schule immer an die aktuelle Gesellschaft mit ihren Welt- und Menschenbildern gekoppelt sind (Hollstein, Leonhard, & Schlickum, 2019). Vier zentrale Aufgabenbereiche von Schule wurden bereits am Beginn dieses Kapitels erläutert. Michael Schratz beschreibt den Zweck von Schule so, dass allen Menschen jene Bildung ermöglicht werden soll,

die sie brauchen, um mit den bisherigen Erkenntnissen, auch in Bezug auf gesellschaftlichen Fortschritt, vertraut zu werden. Außerdem soll die Gesellschaft insgesamt Nutzen durch die Bildung der Einzelnen/des Einzelnen haben. Explizit wird dies auch in Hinblick auf das Überleben der Menschen künftiger Gesellschaften erwähnt. Der Entwicklungsstand einer Gesellschaft in Bezug auf Lernen und Bildung kann durch die Organisation ihres Schulwesens definiert werden. In dieser Organisation sind Erwartungen an die zukünftigen Generationen inbegriffen. Die Schule ist daher ein Ort, an dem Kontinuität und Wandel zugleich stattfinden. Es geht dabei um Reproduktion und Bewahrung sowie Transformation und Veränderung (Schratz, 2019).

3.1.3. Der Begriff Pädagogik

Der Begriff Pädagogik wird verwendet, wenn es um Fragen zu Bildung und Erziehung geht. Bei Pädagogik geht es auch um die konkrete Gestaltung der Praxis sowie die Erforschung dieser und deren Ziele. Pädagogik umfasst drei Teilbereiche, zu denen Bildungsprozesse, Erziehungsprozesse und Hilfe und Beratung zählen. Spricht man von Bildung geht es vorrangig um das, was gemacht wird und wozu es gemacht wird. Im engeren Sinn meint man damit Inhalte und Ziele. Wohingegen Erziehung darauf abzielt, wie dieses Wissen eingesetzt wird und wie ein Mensch darüber verfügt. Bei Erziehung geht es vor allem um Charakter, Haltungen und Einstellungen einer Person. Hilfe und Beratung meint die Unterstützung eines anderen Menschen. Dabei sollen die Haltungen und Charaktereigenschaften der Erziehung und die Fertigkeiten und Kenntnisse der Bildung für eine befriedigende Lebensführung genutzt werden können. Um dies zu erreichen, braucht es Unterstützung (Fromm, 2015).

Im 20. Jahrhundert etablierte sich die sogenannte Reformpädagogik. Bei dieser Form von Pädagogik gibt es zwei Schwerpunkte. Zum einen geht es dabei um das Lehren und Lernen vom Kind aus und um eine Leitidee von Bildung, die sich stark veränderte. Die Bildung innerhalb der Pädagogik wurde darauf ausgerichtet, dass die Menschen selbst denken,

erkennen und entscheiden lernen. Die Reformpädagogik meint eine Schule, die auf die Entwicklung des ganzen Menschen abzielt. Im Gegensatz zur zuvor herrschenden Pädagogik, geht es in der Reformpädagogik nicht mehr um die alleinige Bildung von Glauben und Kultur und die Unterdrückung der Vernunft sondern darum, dass der Mensch beginnt, sich seine eigene Meinung von den Dingen zu bilden (Fend, Die Schulpädagogik auf dem Weg zur Wissenschaft - Rückblick und Zukunftsperspektiven, 2019).

3.1.4. Der Begriff Bildung

Der Begriff Bildung ist besonders komplex und kann daher nicht mit einer einzigen Definition bestimmt werden. Meistens wird mit Bildung der schulische Wissenserwerb in Verbindung gebracht. Dies greift aber zu kurz. Bildung bedeutet somit nicht Ausbildung, sondern ist das reflektive Auseinandersetzen mit sich selbst und der Welt sowie das Auseinandersetzen mit sich und anderen Menschen oder Kulturen. Bildung wird auch mit individuellen, gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Fortschritten assoziiert (Dörpinghaus & Uphoff, Grundbegriffe der Pädagogik, 2011). Martin Fromm unternimmt in seinem Buch einen weiteren Definitionsvorschlag des Begriffs. Dabei bezeichnet Bildung die Einflussnahme eines Menschen auf einen anderen, mit dem Ziel, ihn dazu zu bringen, eine große Menge an Wissen filtern zu können und selbstständig in die Tiefe zu gehen und dieses in das bereits vorhandene Wissen zu integrieren (Fromm, 2015). Im weitesten Sinne kann man sagen Bildung bedeutet Selbstaufklärung und Emanzipation (Stangl, 2022).

Bildung meint etwas, das über die Vorstellung von Ausbildung hinausgeht. Es geht dabei um größere Zusammenhänge. Dörpinghaus und Uphoff schreiben in ihrem Buch, dass eine einzige Definition des Begriffs seinem Kern widersprechen würde. Schulisch gesehen, gibt es in Österreich gewisse Standards, die Bildung erreichen muss. Sogenannte Bildungsstandards sollen den Fortschritt in der Schule evaluierbar machen. Diese Standards beinhalten Kompetenzen, welche wiederum festlegen,

welche Kompetenzen in einer gewissen Zeit erworben werden sollen (Dörpinghaus & Uphoff, Grundbegriffe der Pädagogik, 2011). Nach Platons Höhlengleichnis kann Bildung als folgendes Konzept aufgefasst werden: Bildung wird als Aufstieg zu Wissen beschrieben und als Weg, auf dem man die Wahrheit erkennen kann. Durch Bildung wird es den Menschen ermöglicht, anderen diese Bildung weiterzugeben. Es geht bei Bildung nicht darum, das bestehende Wissen einer einzelnen Person auf eine andere zu übertragen, sondern Bildung bedeutet, dass man sich durch einen geschärften Blick bei neuem Wissen auf das Wesentliche konzentrieren kann. Ein interessanter Blick auf Bildung ist jener von Friedrich Nietzsche, welcher Bildung unter anderem als Mittel zum Zweck betrachtet. Dabei geht es um die Erreichung ökonomischer und politischer Ziele und die Menschen als Akteurinnen und Akteure, welche Ziele der Ökonomie und den politischen Machterhalt sichern. Demnach muss Bildung dem Staat dienen, die politischen Vorstellungen und wirtschaftliche Interessen bereichern. Bildung wird dadurch auch zur Ware und der Wert eines Menschen lässt sich durch den Grad seiner Bildung einschätzen (Dörpinghaus, Poenitsch, & Wigger, Einführung in die Theorie der Bildung, 2009).

3.2. Zusammenfassung der Begriffe

Das Bildungswesen bzw. Bildungssystem umfasst das Schulsystem mit all seinen Funktionen, seiner Organisation und Verwaltung. Es ist ein sehr fein gesponnenes Regelwerk in dem es bestimmte Qualitätskriterien gibt. Dazu gehören Gerechtigkeit, Leistungsfähigkeit, Humanität und Fürsorge. Gleichzeitig muss es allen gerecht werden, Bevorzugungen verhindern und den Wert eines jeden Menschen im Auge behalten. Man kann es auch als Gefüge aller Einrichtungen und Möglichkeiten des Erwerbs von Bildung in einem Land bezeichnen. Die Schule ist dann jene Einrichtung mit dem konkreten Auftrag, allen Kindern grundlegende Kulturtechniken und ein Basiswissen zu vermitteln. Die Schule ist daher ein

Ort, an dem Kontinuität und Wandel zugleich stattfinden. Es geht dabei um Reproduktion und Bewahrung sowie um Transformation und Veränderung. Der Begriff Pädagogik setzt sich mit Fragen zu Bildung und Erziehung auseinander. Es geht dabei auch um die konkrete Gestaltung der Praxis sowie die Erforschung dieser Praxis und deren Ziele. Pädagogik umfasst drei Teilbereiche, zu denen Bildungsprozesse, Erziehungsprozesse und Hilfe sowie Beratung zählen. Bildung hat dann direkte Auswirkung auf den Menschen, weil es um die Einflussnahme einer Person auf die andere geht. Bildung meint dabei nicht nur die Aufnahme von Wissen, sondern vor allem deren Verarbeitung, das Filtern und in die Tiefe gehen. Es geht darum, abzuschätzen, was für mich als Individuum und für mein Leben tatsächlich relevant ist. Im weitesten Sinne kann man sagen Bildung bedeutet Selbstaufklärung und Emanzipation.

Die wichtigsten Begriffe wurden nun genauer erläutert und in Zusammenhang gebracht. Sie stehen in direkter wechselseitiger Beziehung zueinander. Ihre Anforderungen, Ziele und Funktionen sind ähnlich und doch unterscheiden sie sich in wesentlichen Punkten. Eines haben sie jedoch gemeinsam: die zahlreichen Reformen im Laufe der Zeit. Diese Vielzahl an Veränderungen wirkt sich problematisch auf das Bildungssystem und somit auch auf alle dazugehörigen Teilbereiche aus.

Sylvia Zwettler-Otte spricht dabei von Schulproblemen (Zwettler-Otte, 2015).

3.3. Schulprobleme

Schulprobleme entstehen aufgrund unterschiedlichster Faktoren und sollten für eine gute Schulentwicklung als Möglichkeit herangezogen werden, um eine erfolgreiche Gestaltung des Schulsystems zu bewirken. Dies gelingt dadurch, dass die Verantwortlichen, wie Lehrpersonen, Eltern und Politiker/-innen aktiv dazu beitragen. Auch die Schüler/-innen zählen dazu, da sie als zukünftige Mitgestalter in dem Prozess ebenso beteiligt sind. Zu einer erfolgreichen Schulentwicklung gehört ebenfalls ein veränderter Blick auf aktuelle Schulprobleme, und zwar jener, der

diese Probleme als unzureichende oder fehlerhafte Annäherung an die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen versteht.

Schulprobleme entstehen dadurch, dass Verordnungen meist aus der Makroebene kommen, also aus der Politik oder Verwaltung und in den darunterliegenden Ebenen, der Meso- und Mikroebene, meist in abgeänderter Form umgesetzt werden. Dies kann an einer gewissen Unerfüllbarkeit des Erlasses liegen oder am Widerstand gewisser Einzelpersonen, die aufgrund ihrer eigenen Vorstellungen andere nicht umsetzen wollen (Zwettler-Otte, 2015).

Konkrete Probleme, die unser Bildungssystem stark beeinflussen und öffentlich wahrnehmbar sind:

- Lehrpersonenmangel oder Entfall des Unterrichts
- Strukturelle Defizite, wie Mängel bei der Ausstattung
- Burn-Out durch Krisen im Beruf
- Enttäuschende Leistungserwartungen durch mangelnde Wirksamkeit
- Reformen, welche keinen sichtbaren Ertrag, jedoch hohen Aufwand mit sich bringen

Generell schätzen Lehrpersonen ihren Aufwand kontinuierlich falsch ein, weil sie davon ausgehen, zu wenig zu leisten. Dadurch ist zusätzlicher Aufwand durch immer neue Reformen besonders belastend. Die Belastbarkeit wird jedoch dadurch gesteigert, wenn Lehrpersonen eigene Reformen im direkten Unterricht umsetzen können, die sie als sinnvoll erachten und die sichtbare Ergebnisse liefern, auch für die Schulentwicklung insgesamt (Oelkers, 2003).

Sichtbare Ergebnisse sind sowohl für die Schüler/-innen als auch für die Lehrpersonen und in weiterer Folge für jede darüberliegende Ebene relevant bzw. besonders wertvoll. Ein Versuch, sichtbare Ergebnisse zu liefern, war jener der OECD, die mit der sogenannten PISA-Studie erfassen möchte, inwieweit Schüler/-innen fähig sind, Probleme aus dem

Alltag effektiv zu analysieren und die Lösungen zu begründen. Dabei soll es also weniger um alltagsrelevante Problemlösefähigkeit gehen als um reines Faktenwissen.

3.4. PISA-Studien als Offenbarung von Schulproblemen

Im Jahr 1998 hat die OECD PISA (Programme for International Student Assessment) für Schulen entwickelt. Diese Studien sollen Daten erfassen, die die Effektivität und Qualität in den einzelnen Schulsystemen zur Verfügung stellen. Waren es anfangs nur 32 Länder der Mitgliedsstaaten, so nahmen 2018 bereits 79 Länder daran teil. PISA ist dadurch zu einer qualitätssichernden Maßnahme in Österreich geworden. Durch PISA soll bspw. auch erfasst werden, wie die Schulsysteme der verschiedenen Länder ihre Kinder und Jugendlichen auf Herausforderungen im Leben und für die Zukunft vorbereitet. Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften sind dabei die Schwerpunkte.

Die PISA-Studien werden alle drei Jahre durchgeführt und setzen dabei auf einen der drei genannten Schwerpunkte. Zielgruppe für PISA sind 15 bis 16-Jährige und somit jene, die ihre Pflichtschulzeit abschließen werden. Dies soll zeigen, welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie während der Pflichtschuljahre erworben haben. In jedem Land werden Schüler/-innen in mindestens 150 verschiedenen Schultypen zufällig ausgewählt. Am Ende müssen Daten von 6300 Schüler/-innen vorliegen, welche ausgewertet werden können (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, 2022). Ziel von PISA ist ein dadurch möglich werdender Vergleich der Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme (Bauer, Hauer, & Neuhofer, 2005).

3.4.1. PISA-Schock in Österreich

Bei der zweiten Durchführung der PISA-Studien erlitt Österreich einen regelrechten PISA-Schock, nachdem das Land im internationalen Vergleich noch weiter hinter Topleistungen zurückfiel. Vor allem der

Leistungsabfall im Bereich Naturwissenschaften war weltweit der stärkste. Zusammengefasst ist Österreich OECD-weit im schwachen Durchschnitt. In den Anfängen von PISA und bei der zweiten Durchführung 2003 lag Österreich in Mathematik auf Rang 15 von 29, in Lesen auf Rang 19 und in Naturwissenschaften auf Rang 20 sowie im zusätzlichen Kompetenzbereich Problemlösen auf Rang 15. Gravierend ist nicht nur der aktuelle Rang, sondern der Leistungsabfall in allen Bereichen. Durch PISA 2003 wurde ausgewertet, dass in Österreich in Mathematik und Lesen jede/-r Fünfte zur Risikogruppe gehört und jene, die besonders gut abgeschnitten haben dennoch deutlich unter den Vergleichswerten der anderen PISA-Spitzenreiter/-innen liegen. So weist Österreich im unteren Leistungsbereich deutlich höhere Prozentanteile auf, als dies andere, besser bewertete Länder tun und im oberen Leistungsbereich dafür sehr wenig.

Ein wesentliches Problem im österreichischen Bildungssystem scheint eine gewisse Rankingorientiertheit. Waren die Verantwortlichen zunächst nach der ersten PISA-Studie mit den Ergebnissen zufrieden, gab es nach PISA II einen regelrechten Schlagabtausch. Zunächst sprach Bundesministerin Gehrler im Jahr 2001 davon, sich nicht auf den Lorbeeren auszuruhen, um beim nächsten Mal an die Weltspitze zu gelangen. Nachdem aber besonders der massive Leistungsabfall in der darauffolgenden PISA-Studie zu beklagen war, halfen auch keine Beschwichtigungsversuche seitens der Politik, um die Bevölkerung zu beruhigen. Angefacht durch die enorme mediale Begleitung dieses Themas und die dadurch entstehende Beteiligung aller sorgten für heftige Debatten im gesamten Bildungssystem. Der eigentlich notwendige Reformbedarf wurde beim Bildungsgipfel 2005 zum großen Thema, jedoch blieben bahnbrechende Veränderungen aus und ein Großteil wurde als „unverbindlich“ eingeführt (Bauer, Hauer, & Neuhofer, 2005). Dies stellt sich zunehmend als Problem heraus, wenn man beachtet, dass Bildung im heutigen Zeitalter der Wissensgesellschaft eine der bedeutsamsten Ressourcen ist, sowohl für den Mensch persönlich als auch für die

Gesellschaft insgesamt. Um diesem Problem entgegenzuwirken, glaubt man nach den PISA-Studien einmal mehr, eine Umstellung der gesamten Schulstruktur sei die Lösung. Besonders das finnische Schulsystem rückt immer mehr in den Mittelpunkt, da das Land besonders erfolgreich abgeschnitten hat und dies mehrmals hintereinander. Im finnischen Schulsystem ist die Gesamtschule integriert. Befürworter/-innen dieser stützen sich darauf und fordern die Gesamtschule als Reform auch in Österreich, um den Weg aus der Bildungskrise zu finden. Während jene, die das gegliederte Schulsystem bevorzugen sich auf Ergebnisse aus Ländern fokussieren, die ebendieses führen (Popp, 2010).

Eine weitere Diskussion, die entbrannte, war jene über den Lehrplan und über Standards. Kritisiert wurde dabei die Fokussierung auf den Inhalt, also den Input, da dieser, laut Kritiker/-innen, zu einer kontextbezogenen Leistungsbeurteilung führen würde. Dies wiederum hindere die Darstellung von tatsächlich erworbenen Grundkompetenzen, welche als Output beschrieben werden. Im Jahr 2003 wurde dafür eine eigene Kommission, namens Zukunftskommission, eingeführt. 2004 wurden die Vorschläge zu Entwicklung, Einführung, Überprüfung und Nutzung von Bildungsstandards von der Kommission konkretisiert. Das Wort Bildungsstandards ist seither ein nicht mehr wegzudenkender Begriff in Österreich (Wiesner & Schreiner, 2017).

3.4.2. Bildungsstandards

Unter Bildungsstandards versteht man Lernergebnisse und Kompetenzen, die die Kinder und Jugendlichen nachhaltig entwickeln sollen. Diese Kompetenzen sollen sie dazu befähigen, in ihrer weiteren schulischen Laufbahn sowie im Beruf zu bestehen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, kein Datum). Durch solche formulierten Bildungsstandards sollten Bildungsziele eingeführt werden, um die Ergebnisorientierung, also die Output-Orientierung, zu erhöhen. Über dies hinaus sollten Bildungsstandards auch dazu dienen, Mindestanforderungen festzulegen, welche anhand durch Ergebnisse dieser von den

Lehrpersonen zur objektiven Beurteilung der Leistungen genutzt werden müssen. Durch diese Mindestanforderungen sollen zusätzlich die Abschlüsse nach dem vierten und achten Schuljahr gewährleistet werden. Die Mindestanforderungen sollen auch dazu dienen, verständliche und transparente Rückmeldung für alle Beteiligten, in Form von Entwicklungsorientierung, zu liefern (Wiesner & Schreiner, 2017).

Kemethofer und Wiesner beschreiben drei Gedanken, von denen die Einführung der Bildungsstandards geleitet wird. Das ist zunächst jener, den Unterricht auf die Kompetenzen der Schüler/-innen zu richten, dann die Schul- und Unterrichtsentwicklung an Ziele zu koppeln und sie dementsprechend auszurichten und zuletzt die Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu sichern. All das soll insgesamt zu einer Leistungssteigerung führen. Die Bildungsstandards sollen mehr Verbindlichkeit für das Bildungssystem bringen. Dies geschieht durch konkrete, aus dem Lehrplan abgeleitete, Lernergebnisse, durch welche eine Zielorientierung entsteht. Dies bedeutet, es wird festgestellt, was Schüler/-innen zu einem bestimmten Zeitpunkt können sollen. Eine Überprüfung des Ausmaßes der bislang erreichten Kompetenzen findet in Österreich in der vierten Schulstufe in Deutsch, Lesen, Schreiben und in Mathematik statt und in der achten Schulstufe in Deutsch, Englisch und Mathematik. (Kemethofer & Wiesner, 2019). Die Einführung von Innovationen ist an mehrere Elemente geknüpft. So können diese Innovationen nur dann richtig umgesetzt werden, wenn alle daran beteiligten Akteurinnen und Akteure aktiv teilnehmen. Darüber hinaus müssen diese Reformen, je nach Aufgabenstellungen der einzelnen Ebenen mit ihren Akteurinnen und Akteuren miteinander und aufeinander abgestimmt werden. Konkret bedeutet dies für die Lehrkräfte bspw., dass sie ihre Unterrichtsplanung auf die Bildungsstandards abstimmen müssen und die erforderlichen Kompetenzen der Kinder dahingehend fokussieren und fördern. Weiters sollen sie regelmäßig die Leistungen der Schüler/-innen heranziehen, um zu überprüfen, ob die Zielorientierung stimmt. Dies soll konkret der Unterrichtsentwicklung dienen und die Leistungen allgemein längerfristig

verbessern (Zuber, 2019). Hier tritt allerdings das bereits bekannte Problem der abgeänderten Reformumsetzung auf, da die Unterrichtsausrichtung auf Bildungsstandards zwar größtenteils umgesetzt wird, jedoch die anschließende Auseinandersetzung mit den Leistungsdaten für die Unterrichtsentwicklung ausbleibt (Huber & Büeler, 2009).

4. Erfolgreiche Bildungssysteme

Jedes Bildungssystem hat eine Kernaufgabe zu erfüllen. Diese kann zwar länderspezifisch, also regional, abweichen, jedoch bleibt die Grundidee die gleiche. Es geht um die Vermittlung von Normen und Werten und um die, von Wissen und Kompetenzen. All das soll Kinder und Jugendliche im späteren Leben dazu befähigen, persönlich und sozial erfüllt und erfolgreich zu sein. Ziel soll nicht nur die Leistungsfähigkeit innerhalb des Bildungssystems sein, sondern auch der Fortbestand eines sozialen Zusammenhangs der Gesellschaft. Die Vermittlung der genannten Inhalte ist immer in Abhängigkeit des Zeitfaktors zu betrachten. So muss sich das Bildungssystem immer den dynamischen Veränderungen der Gesellschaft anpassen, damit es auch weiterhin die Kernaufgabe erfüllen kann. Dies macht wiederum die Qualität des Bildungssystems und somit auch jene der Schule aus. Innerhalb des Systems muss das sogenannte Qualitätsmanagement für bestimmte Qualitätskriterien sorgen, damit sich Schule, Unterricht und Lehrkräfte danach richten können. Das Festlegen solcher Kriterien ist ein notwendiger Arbeitsschritt, um Erfolg im Bildungssystem zu sichern (Jäger & Prenzel, 2005). In Österreich werden diese Qualitätskriterien im Qualitätsrahmen des Qualitätsmanagementsystems konkretisiert. Diese Merkmale für gute Schulqualität werden dabei in fünf Bereiche untergliedert. Das sind Qualitätsmanagement, Führen und Leiten, Lernen und Lehren, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen sowie Ergebnisse und Wirkungen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020). Erst die Untersuchung der Prozesse und beteiligten Akteurinnen und Akteure innerhalb des

Bildungssystems tragen schlussendlich zur Weiterentwicklung des Systems bei (Jäger & Prenzel, 2005). Welche Faktoren sich sonst noch positiv auf das Bildungssystem auswirken könnten, betrachten wir im nächsten Kapitel anhand des finnischen Schulsystems etwas genauer.

4.1. Das erfolgreiche Bildungssystem in Finnland und seine Prinzipien

Die hervorragenden Ergebnisse finnischer Schüler/-innen in internationalen Studien, welche weltweit durchgeführt wurden, wie bspw. PISA, trugen um die 2000er Jahre dazu bei, dass das finnische Schulsystem besonders viel Aufmerksamkeit bekam. Das internationale Interesse fokussierte das Schulsystem und man wollte die Hintergründe des Systems kennenlernen, um das gute Abschneiden verstehen zu können. Zahlreiche Interessenten besuchten Finnland, um sich vom dortigen Bildungssystem selbst ein Bild machen zu können und folglich einiges daraus auch im eigenen Bildungssystem umzusetzen. Es stellte sich allerdings heraus, dass eine Übertragbarkeit des Bildungswesens auf ein anderes besonders komplex ist, da dieses immer auf die dort lebende Gesellschaft abgestimmt ist und deren Werte vertritt. Außerdem entwickelten sich Bildungswesen in den einzelnen Ländern teilweise über hunderte Jahre und beinhalten dabei eine Fülle an Eigenschaften der vorhandenen Kultur. Im finnischen Bildungssystem haben sich dadurch bestimmte Prinzipien ergeben, die es verfolgt. Dazu gehören, Gerechtigkeit in der Bildung, hohe Qualität und Vertrauen und Verantwortung (Rautiainen & Kostianen, School in Finland, 2019).

4.1.1. Gerechtigkeit

Bildungsgerechtigkeit ist dabei das Prinzip, welches dem gesamten Bildungssystem zugrunde liegt. Alle Kinder müssen von sieben bis sechzehn Jahren verpflichtend die Schule besuchen. Das entspricht ebenfalls einer Schulpflicht von neun Jahren. Seit 2015 ist auch eine sogenannte „pre-primary education“ für sechsjährige Kinder verpflichtend geworden,

welche zuvor nur freiwillig war. Das Ziel dieses verpflichtenden Vorschuljahres ist, allen Kindern einen gleichen Start in der Bildungskarriere zu ermöglichen. Die Politik fordert außerdem die Unterstützung und Bereitstellung von Sonderpädagogik in erster Linie in Regelschulen. Der Schwerpunkt liegt auf der Frühförderung. Diese verstärkte Unterstützung ist die primäre Form, die bereitgestellt wird, bevor die Zeit gekommen ist, eine offizielle Entscheidung darüber zu treffen, ob ein Kind eine sonderpädagogische Förderung benötigt (Finnish National Agency of Education, 2018).

4.1.2. Qualität

Die hohe Qualität von Bildung in Finnland wird hauptsächlich den gut ausgebildeten Lehrpersonen zugeschrieben. Der Lehrberuf ist dadurch in Finnland hoch angesehen und es gibt regelmäßig ausreichend Bewerber/-innen. Grundvoraussetzung um als Lehrer/-in arbeiten zu dürfen, ist ein Masterabschluss. An den Universitäten werden circa nur zehn bis fünfzehn Prozent der Gesamtbewerbenden angenommen (Kupiainen, Hautamäki, & Karjalainen, 2009). In der Ausbildung liegen vor allem auf Psychologie, Pädagogik und Didaktik die Schwerpunkte. Wer Lehrer/-in werden will, muss außerdem eine Aufnahmeprüfung zur Eignung machen. Als besonders wichtig gilt dabei angewandte Pädagogik, also wie man mit Kindern und Jugendlichen umgehen kann. In Helsinki gab es bspw. im Jahr 2007 120 Studienplätze, wofür sich ca. 1300 Studierende beworben hatten. Dies soll verdeutlichen, wie ernst der Lehrberuf bereits in der Ausbildung genommen wird (Singer, 2009).

Forschung wird auf zweierlei Weise in die Ausbildung von Lehrpersonen integriert. Zum einen geht es um die Lehrer/-innen-bildung an sich und das Ziel ist eine forschungsorientierte Haltung. Wissenschaftliche Forschung ist ein wesentliches Merkmal der Ausbildung und bereitet Lehrer/-innen darauf vor, analytisch und kritisch zu denken und Forschungsergebnisse in ihrer Arbeit zu nutzen. Zum anderen entwickelt forschungsbasierte Lehrerausbildung die Fähigkeit, Wissen und Ideen in der

Berufsgemeinschaft auszutauschen und so verschiedene Probleme zu lösen, mit denen sie bei ihrer Arbeit konfrontiert sind. Ein weiterer Punkt ist, dass die Unterschiede in Bezug auf Qualität zwischen den einzelnen Schulen in Finnland sehr gering sind. Daher ist es üblich, dass Kinder unabhängig von der sozialen Herkunft der Familie die Schule besuchen, die ihrem Wohnort am nächsten liegt (Rautiainen & Kostianen, School in Finland, 2019).

4.1.3. Vertrauen und Verantwortung

Vertrauen und Verantwortung als Grundlage des Bildungssystems sind sowohl auf individueller und institutioneller als auch auf nationaler Ebene verankert. Das bedeutet konkret, dass es kein vergleichendes landesweites Testen gibt und Standards für Schulen, Lehrpersonen und Lernen sind flexibel und offen für lokale Unterschiede (Hautamäki, et al., 2008). Das Vertrauen in die einzelnen Leiter/-innen der Schulstandorte eröffnet Möglichkeiten ortspezifisch abzuwägen, worauf die Schwerpunkte liegen sollen. Vertrauen und Verantwortung bedingen sich dabei gegenseitig. Wenn den Akteurinnen und Akteuren an den einzelnen Schulen mehr Vertrauen geschenkt wird, sind sie auch eher dazu bereit, mehr Verantwortung für eine qualitativ hochwertige Bildung zu übernehmen. Dies betrifft nicht nur Leiter/-innen und Lehrkräfte, sondern auch die Schüler/-innen. Die überwiegende Mehrheit der Kinder und Jugendlichen kann ihren individuellen Studienplan wählen. Der Trend, dass sich die Curricula auf verschiedenen Bildungsstufen verändern und eher Phänomen- als inhaltsbasiert werden, fördert und unterstreicht das eigene Lerninteresse der Lernenden (Rautiainen & Kostianen, School in Finland, 2019). Phänomen-basiert bedeutet in diesem Zusammenhang einen lernerzentrierten, fächerübergreifenden Unterrichtsansatz, welcher auf der Untersuchung und auf das Lösen von Problemen durch den Lernenden selbst basiert. Die Lernenden untersuchen und lösen damit ihre eigenen Fragen (Valamis , 2019).

Obwohl das finnische Bildungssystem mit seinen verschiedenen unterstützenden Strukturen Gerechtigkeit, Qualität und Vertrauen betont, erfordert das System eine kontinuierliche Entwicklung, und die entscheidenden Bereiche mit Verbesserungsbedarf müssen identifiziert, anerkannt und kritisch bewertet werden (Rautiainen & Kostianen, School in Finland, 2019).

4.2. Radikale Schulreformen zwischen 1960 und 1970

Das finnische Bildungssystem geriet in den 1950er Jahren heftig in die Kritik, da es von linken Politikerinnen und Politikern als ungerecht abgestempelt wurde. Sie forderten für das gesamte Bildungssystem mehr Gerechtigkeit, vor allem in der Grundbildung. Tatsächlich gab es nach dieser Kritik eine Bildungsreform in Finnland, welche als eine der radikalsten in Europa angesehen wird. Das bisherige Parallelsystem wurde durch eine neunjährige Schulpflicht in einer Gesamtschule ersetzt. Auch die Lehrer/-innen-ausbildung wurde neu organisiert. Das Lehramtsstudium für die Grundschule wurde durch einen Masterlehrgang für Primarstufe ersetzt. Fachlehrer für einzelne Unterrichtsfächer wurden ab 1970 in eigenen Lehrer/-innen-Bildungsinstituten ausgebildet. Dadurch änderte sich das gesamte Schulwesen in Finnland. Die Schule basierte zuvor auf einem Ethos von Staatsbürgerschaft, Nation und Gesellschaft, also um deren Moral, Verhaltensregeln, Sitten und Werte. Nach diesen Schulreformen ging es fortan um die Schülerin/den Schüler und wie sie/er die gesetzten Lernziele erreicht. Die Aufgabe der Lehrkraft war es ab sofort, sicherzustellen, dass für alle Lernenden ein gewisses Lernniveau erreicht wird (Rautiainen & Kostianen, School in Finland, 2019).

4.3. Resümee des Bildungssystems in Finnland

Das finnische Schulsystem ist in weiten Teilen besonders erfolgreich, besonders wenn man Leistungen der Schüler/-innen international mit anderen Ländern vergleicht. Die Stärken eines Systems können allerdings

auch dazu führen, Hindernisse für Verbesserungen zu sein, wenn man sich bspw. zu selbstbewusst auf seine Prinzipien verlässt. Es gibt Faktoren, die auch im finnischen Schulsystem in der Zukunft verbessert werden müssen. Dies ist bspw. die Anzahl innovativer Pilotprojekte, die bekanntlich zur Verbesserung der Pädagogik beitragen, um der modernen Gesellschaft gerecht zu werden. Außerdem müssen Schulen und Lehrpersonen offener werden, da sich der Großteil auf bereits bestehende Traditionen fokussiert hat und beim Unterrichten und Lehren kein Risiko eingegangen wird. Eine offene und aufgeschlossene Haltung ist für die Qualitätsentwicklung in der Schule besonders wichtig. Dies erfordert eine Perspektive, welche sich von der Gegenwart bis in die Zukunft erstreckt. Auch die Partizipation aller Beteiligten spielt bei den zukünftigen Veränderungen eine essenzielle Rolle. Schulen sollen demnach als Gemeinschaften mit starken Netzwerken entwickelt werden. Auch Schularchitektur und Technologie stehen im Fokus der Veränderungen (Rautiainen & Rähä, Education for Democracy: A Paper Promise? The Democratic Deficit in Finnish Educational Culture, 2012).

4.4. Faktoren für ein erfolgreiches Bildungssystem

Es gibt bereits zahlreiche Ansätze, wie Schule verändert werden müsste, bzw. welche Faktoren Schulqualität positiv beeinflussen, damit das Bildungssystem insgesamt und schlussendlich die Schüler/-innen und darüber hinaus die Gesellschaft davon profitieren können. Durch intensive Recherche kristallisieren sich fünf Faktoren heraus, welche für ein erfolgreiches Bildungssystem wesentlich sind bzw. sein werden. Diese werden in verschiedenen Ansätzen teilweise unterschiedlich bezeichnet, jedoch beschreiben sie inhaltlich gesehen das gleiche. Folgende Faktoren werden in den nachstehenden Kapiteln näher behandelt:

1. Individuelles und selbstständiges Lernen
2. Bildungsgerechtigkeit
3. Lehrkräfte und Teamarbeit

4. Digitalisierung
5. Leistungen der Schüler/-innen

4.4.1. Individuelles und selbstständiges Lernen

Beim selbstständigen Lernen geht es darum, Machtverhältnisse des Lernens zu verändern. Die Lernenden werden dabei von Objekten der Beschulung zu Subjekten ihres eigenen Lernens. Der Erwerb von Wissen und Kompetenzen sowie die damit einhergehenden Lernprojekte sollen von den Schüler/-innen aktiv mitgestaltet werden (Füller, 2010). Schule dient auch zum Verstehen und Erleben von Demokratie und soll Kinder und Jugendliche auf die demokratische Kultur in unserer Gesellschaft vorbereiten. Dabei muss Demokratie aktiv in der Schule stattfinden. Dies kann durch Partizipation, Selbstwirksamkeit und Beteiligung an Entscheidungsprozessen geschehen. Demokratie beeinflusst das Leben der Menschen stärker als je zuvor und die Entscheidungen der Demokratie haben wiederum Auswirkungen auf die Zukunft. Schüler/-innen müssen in die Schulentwicklung eingebunden werden, indem man gemeinsam mit ihnen Inhalte, Probleme, Lösungen und Vorhaben, aber bspw. auch Regeln und Rituale gemeinsam festlegt. Diese Art von Zusammenleben sollte Grundvoraussetzung für selbstständiges und individuelles Lernen sein. Schüler/-innen übernehmen gerne Verantwortung, sie wollen sich einbringen und Aufgaben übernehmen. Die Lehrkraft ist dafür verantwortlich, passende Herausforderungen auszuwählen, an denen die Lernenden selbstständig wachsen können. Verantwortung kann man nicht aus Büchern lernen. Diese Kompetenz kann nur durch eigene Erfahrungen wachsen. Schüler/-innen könnten sich bspw. im schulischen Rahmen soziale oder ökonomische Aufgaben im Allgemeinwesen suchen. Kinder und Jugendliche müssen verantwortlich an etwas mitwirken. Dadurch erfahren sie, dass Engagement Auswirkungen hat. Durch diese Erfahrungen können sie den Sinn ihres Tuns tatsächlich spüren und Gemeinsinn sowie Selbstwirksamkeit wahrnehmen. Wichtige

Metakompetenzen, die für die moderne Gesellschaft vorausgesetzt werden, wie Selbstorganisation, das Planen von Handlungen und angemessene Verfolgen des Handlungsziels, Folgenabschätzung sowie Einfühlungsvermögen und Perspektivwechsel, werden durch solche schulischen Erlebnisse gelernt (Rasfeld & Breidenbach, 2014). Wie bereits aus Kapitel 4.1.3 bekannt ist, sind Akteurinnen und Akteure in der Schule eher dazu bereit, mehr Verantwortung für qualitativ hochwertige Bildung zu tun, wenn man ihnen zunehmend mehr Vertrauen in ihr Tun schenkt. Bezogen auf die Schüler/-innen, heißt dies in Finnland, dass sie ihren Studienplan zu einem großen Teil selbst wählen können. Das Phänomen-basierte Lernen fördert und unterstreicht das eigene Lerninteresse (Rautiainen & Kostianen, School in Finland, 2019). Es geht also nicht mehr um das Erreichen aller Lehrplaninhalte mit Spitzenleistungen, sondern um die Förderung der Lernfreude und das Entwickeln von Lust an der Mitgestaltung. Je nach persönlichen Voraussetzungen sind vor allem die Bemühungen der Schüler/-innen bedeutsam. Individuelles und selbstständiges Lernen kann nur dann gelingen, wenn das gesamte System das Ziel der intensiven Wissensvermittlung durch wertschätzungsorientierten Unterricht ersetzt (Burow, 2022).

4.4.2. Bildungsgerechtigkeit

Fend (Schule gestalten. Systemsteuerung. Schulentwicklung und Unterrichtsqualität., 2008) schreibt, dass Chancengerechtigkeit im Bildungswesen eine der Hauptaufgaben des 21. Jahrhunderts wird. Dies würde dadurch gelingen, dass sich die Steuerungsebene nicht mehr als feindlicher Rahmengerber gibt, sondern als Teil der Sicherung einer hohen Schulqualität. Verwaltungsprozesse könnten dafür sorgen, allen Kindern und Jugendlichen, unabhängig ihrer sozialen Lage oder ihres Wohnorts eine gerechte und qualitativ hochwertige Bildung zu ermöglichen.

Gerechtigkeit ist auch jenes Prinzip, das dem finnischen Schulsystem zugrunde liegt. Vor allem vor Schuleintritt wird für einen gleichberechtigten Start für alle Schüler/-innen gesorgt, indem ein verpflichtendes

Vorschuljahr eingeführt wurde. Frühförderung ist ein Teil des Prinzips, welche früh entstehenden Ungerechtigkeiten entgegenwirken soll und die Entscheidung, ob ein Kind tatsächlich sonderpädagogischen Förderbedarf benötigt, auf einen späteren Zeitpunkt verschiebt. Dadurch hat das Kind mehr Zeit, sich und seine Stärken zu entwickeln und wird nicht sofort separiert (Finnish National Agency of Education, 2018). Die Gesamtschule, so wie sie ebenfalls in Finnland für alle Kinder und Jugendlichen im Alter zwischen sieben und sechzehn Jahren verpflichtend geführt wird, ist eine Form, zu frühe Differenzierung von Schülerinnen und Schülern zu verhindern. Die Gesamtschule bietet jenen Vorteil, eine Zuordnung zu einer gewissen Schulart erst nach Eintritt in die Schule vorzunehmen. Das in Österreich vorherrschende dreigliedrige Schulsystem verfolgt je nach Schulart spezifische Inhalte, Ziele, Methoden und spricht dadurch nur spezifische Adressatinnen und Adressaten an. Das gegliederte Schulsystem war als offenes und durchlässiges System gedacht, welchem ursprünglich eine Steigerung der Leistungen zugrunde liegt. Faktisch ist ein gegliedertes System ein sozial selektierendes, welches die einzelnen Schichten einer Gesellschaft separiert. Ein solches System fördert außerdem die Beurteilung eines Menschen anhand seiner Bildung, welche durch die vorhergehende Selektion besonders ungerecht ist. Die Gesamtschule soll einer zu frühen „Auslese“ ebenfalls entgegenwirken und die Abhängigkeit des Bildungsgrades vom sozialen Stand der eigenen Familie entkoppeln (Ladenthin, 2009).

4.4.3. Lehrkräfte und Teamarbeit

Nicht nur das Elternhaus, sondern auch die Lehrpersonen eines Kindes können ausschlaggebend sein für dessen Schullaufbahnschicksal (Struck & Würtl, 2007). Gute Beziehungen zwischen Schüler/-in und Lehrer/-in gelten als Basis für gelingendes Lernen und die dafür notwendige Motivation. Durch das Gefühl von Gemeinschaft, Unterstützung, Wertschätzung und Anerkennung werden im Motivationssystem drei Botenstoffe freigesetzt. Das sind Dopamin, Opioide und Oxytozin. Diese sind

wichtig für die psychische Energie, für das Wohlfühlen und für eine Kooperations- und Vertrauensbereitschaft. Lehrkräfte können als Bezugspersonen in der Schule mithilfe von Reflexion und Feedback Kinder fördern und fordern und sie dadurch in ihren Entwicklungsschritten unterstützen sowie ihnen das Selbstvertrauen geben, welches sie benötigen, um ihre Fähigkeiten und Potenziale entwickeln zu können. Ein Arbeiten ohne Anerkennung und Wertschätzung deaktiviert die Motivationssysteme und aktiviert Aggressions- und Stresssysteme (Rasfeld & Breidenbach, 2014). Eine hohe Qualität innerhalb der Schule ist also zu einem sehr großen Teil von den Lehrpersonen abhängig. In Finnland bspw. wird die Schulqualität hauptsächlich den gut ausgebildeten Lehrpersonen zugeschrieben. Die Lehrausbildung ist dafür ein wesentlicher Grundstein. Im erfolgreichen Bildungsland Finnland ist die Lehrausbildung seit den 1960er Jahren zum Masterlehrgang umstrukturiert worden und beinhaltet neben Pädagogik und Didaktik auch wissenschaftliche Forschung. Dies soll angehende Lehrpersonen dazu befähigen, selbstständig aktuelle Forschungsergebnisse zu nutzen, um den Unterricht regelmäßig und nachhaltig zu verbessern. Das forschungsbasierte Wissen soll auch dazu dienen, dass sich Lehrpersonen innerhalb der Berufsgemeinschaft austauschen können und so verschiedene Probleme gemeinsam lösen können (Rautiainen & Kostiainen, School in Finland, 2019). Gemeinsam sollte auch innerhalb der Schule in Bezug auf das Unterrichten gearbeitet werden. Hilbert Meyer (2010) schreibt, dass Teamarbeit verbindlich vorgeschrieben werden sollte. Dies kann in Bezug auf gemeinsamen Austausch, Zusammentauschen von Unterrichtsmaterialien oder das gemeinsame Nutzen von Ressourcen uvm. gesehen werden. All dies fällt unter den Aspekt soziale Arbeitsbedingungen. Von diesen sozialen Arbeitsbedingungen sind zwei Faktoren abhängig. Zum einen die Arbeitsqualität und zum anderen die Belastung der Lehrpersonen. Somit beeinflussen diese sozialen Arbeitsbedingungen die Effektivität und Effizienz in signifikantem Ausmaß – sowohl negativ als auch positiv. Die soziale Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen ist für die

Belastung der einzelnen Lehrperson und ihre Effektivität besonders wichtig (Stegmann, 2008).

4.4.4. Digitalisierung

Um die sich ändernden Herausforderungen jetzt und in der Zukunft bewältigen zu können, braucht es eine veränderte Schwerpunktsetzung vor allem in Bezug auf Digitalisierung. Viele Lebensbereiche außerhalb der Schule werden bereits von der digitalen Welt revolutioniert, jedoch bleiben diese Revolutionen im Bildungssystem weitgehend aus. Die „digitale Welle“ könnte für eine Reform im Bildungswesen, in der Schule und im Unterricht und dadurch für das Lernen viele neue Chancen in Bezug auf Lernfreude und Kreativität bieten. Digitalisierung könnte vor allem das selbstständige Lernen bereichern und dadurch gleichzeitig die Lehrer/-innen-rolle verändern. Über dies hinaus würden Lernende bereits in der Schule die Prinzipien von Vernetzung, Gesundheitsorientierung und Demokratisierung erfahren. Dadurch würde die Frage nach dem Sinn von Bildung durch die konkrete Erfahrung von Mitgestaltung in den Hintergrund treten und zusätzlich den Weg zu einer erfüllten Lebensführung ebnen. Bei der Digitalisierung in Schulen soll allerdings der bisherige Ansatz, bspw. „nur“ das Absolvieren des Computerführerscheins, überwunden werden. Es geht vielmehr darum, den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeiten und Gefahren in der digitalen Welt näher zu bringen (Burow, 2022). Bereits PISA 2000 griff das Thema „Digitalisierung und Computernutzung“ als Themenschwerpunkt auf, da bereits damals festgestellt wurde, dass Informations- und Kommunikationstechnologien beruflich und privat zunehmend an Bedeutung gewinnen. Auch die Freizeitgestaltung spielte dabei eine wesentliche Rolle, nachdem der Computer bei vielen Kindern und Jugendlichen zentrales Element wurde (Ebner, et al., 2018). Während mittlerweile traditionelle Medienangebote wieder an Bedeutung verloren haben, so hat sich die Relevanz von digitalen, mobilen und vernetzten Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen verstärkt. Mit diesen zahlreichen Angeboten sind wiederum unzählige

Herausforderungen verbunden, für die es Kompetenzen braucht, um sie zu bewältigen. Für die Vermittlung dieser Kompetenzen ist neben den Eltern auch die Schule verantwortlich (Wollnig & Berger, 2018).

4.4.5. Leistungen der Schüler/-innen

Der Begriff Leistung umfasst viele inhaltliche Möglichkeiten. Im schulischen Kontext verbindet man damit aber hauptsächlich Schulnoten. Es geht also um Leistung, die anhand eines Tests festgestellt wird. Hinter diesen erbrachten Leistungen in Form von Prüfungen können allerdings wieder verschiedene Aspekte stehen. Leistung kann in Hinblick auf das Potenzial der Lernenden gesehen werden oder aber auch die Anstrengungsbereitschaft während der Prüfungssituation meinen. Es geht dabei also auch um die Fähigkeit Leistung zu erbringen. Leistung kann auch in Bezug auf Zeitaufwand, Konzentration im Vorfeld gesehen werden. Unterschieden kann deshalb Leistung zu einem bestimmten Zeitpunkt und Leistung auf längere Sicht betrachtet werden. Leistung muss in jedem Fall die Bildungsziele berücksichtigen. Die wichtigste Leistung der Schüler/-innen ist jene, zu lernen. Gute Schulen stellen das Lernen der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt. Dieses Lernen soll zielorientiert sein, sowohl das der Schüler/-innen als auch das der Lehrkräfte. Das Erreichen der Bildungsziele, welche bspw. durch Curricula, Lehrpläne, QMS oder Bildungsstandards festgelegt sind, ist das Ziel im gesamten Bildungswesen. Dieses Ziel soll durch das Lernen erreicht werden. Schafft es eine Schule, dass ihre Schüler/-innen erfolgreich sind, in Hinblick auf das Erreichen der Ziele, gilt sie als Schule, in der viel geleistet wird (Beutel, Höhmann, Pant, & Schratz, 2016). Leistung wird meist mit Aktivitäten in Verbindung gebracht, die den Schülerinnen und Schülern Überwindung kosten und als anstrengend empfunden werden, wohingegen intrinsisch motivierte Handlungen weniger als Leistung eingestuft werden. Längerfristig gesehen muss sich Schule aber vor allem auf die Implementierung selbstbestimmter Motivation fokussieren (Krapp, Geyer, & Lewalter, 2014). Schüler/-innen brauchen Rückmeldungen,

Beispiele und Hinweise, damit sie verstehen, was ein Lernprozess tatsächlich ist. Dabei ist es sinnvoll, dass sie sich selbst mit Anforderungen zu dem Gelernten auseinandersetzen, also mit Leistung. Dadurch können in der Schule Lern- und Leistungssituationen miteinander verknüpft werden. Das wichtigste ist, dass Kinder und Jugendliche erfahren, dass sie das Gelernte nicht nur wiedergeben müssen, sondern aktiv für ihr eigenes Leben nutzen können. Dazu müssen sie verstehen, wofür sie überhaupt Lernen. Es geht darum, zu erkennen, dass man Leistung im späteren Leben erbringen muss, um gewisse Dinge zu erreichen, aber auch um sich in der Gesellschaft einbringen zu können. Das spätere Leben beinhaltet Anstrengungen, Tätigkeiten, die ausgeführt werden müssen und Anforderungen, denen man gerecht werden muss. All das fordert eine gewisse Leistungsbereitschaft, die man als Kompetenz durch das Erbringen von Leistung in der Schule erlernt. Aus Sicht der Schüler/-innen ist eine Leistung, die freiwillig erbracht wurde, weitaus wertvoller als jene Leistung, die von anderen gefordert wurde. Das Wissen, Leistung aus eigenem Antrieb erbracht zu haben, stärkt die Persönlichkeit. Dadurch wird Schule und Unterricht für Kinder und Jugendliche tatsächlich zu einem wichtigen und bedeutsamen Ort (Beutel, Höhmann, Pant, & Schratz, 2016).

5. Untersuchungsdesign und Forschungsmethode

Im nachfolgenden Kapitel dieser Masterarbeit werden jene qualitativen Methoden beschrieben, welche von der Datenerhebung über die Untersuchung die Beantwortung der Forschungsfrage ermöglichen sollen. Mithilfe der gewählten Forschungsmethode der qualitativen Interviews, sollen Antworten auf die Fragestellung ermittelt werden. Neben der Beschreibung der Forschungsmethode wird auch die genaue Vorgehensweise der Forschung detailliert beschrieben.

5.1. Begründung der Methodenwahl

Aufgrund der Tatsache, dass bisher noch kaum erforscht wurde, welche Faktoren im Bildungssystem konkret verändert oder neu etabliert werden müssen, damit Bildung sowohl für den Menschen als auch für die Gesellschaft erfolgreich ist, soll dies durch qualitative Forschung in dieser Masterarbeit untersucht werden.

Die qualitative Forschung ist besonders geeignet für konkrete Themenfelder, die bisher nur wenig untersucht wurden. Diese Form der Forschung lässt zu, neue und bisher unbekannte Informationen zu gewinnen, während für eine quantitative Forschung feste Vorstellungen benötigt. Mithilfe der qualitativen Forschung können durch offene Fragen oder Beobachtungen Kenntnisse gewonnen werden, die für die Beantwortung der Forschungsfrage besonders relevant sind (Flick, von Kardorff, & Steineke, 2000). Diese Offenheit macht qualitative Forschung aus und ermöglicht erst das Schließen von Wissenslücken bzw. das Erschließen neuer Erkenntnisse (Kuckartz, Dresing, Rädiker, & Stefer, 2008). Die Besonderheit der qualitativen Forschung ist der Blick von innen nach außen. Damit ist gemeint, dass man die Lebenswelt betrachtet und dadurch zu einer Beschreibung der Wirklichkeit gelangt. Die soziale Wirklichkeit soll besser verstanden werden und ihre Strukturen und Abläufe sollen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Die qualitative Forschung bietet die Möglichkeit, die soziale Wirklichkeit durch Interaktion und Kommunikation, also über die Wahrnehmung und Vorstellungen einzelner, darzustellen (Flick, von Kardorff, & Steineke, 2000). Das bedeutet, qualitative Forschung befasst sich mit subjektiven Perspektiven (Diekmann, 2007).

5.2. Datenerhebung mittels Interviews

Aus unterschiedlichen Interviewformen wird für diese Masterarbeit auf jene von Witzel zurückgegriffen. Das Interview nach Witzel ermöglicht es, durch einen zuvor festgelegten Interviewleitfaden konkrete Fragen zu formulieren und gleichzeitig spontane Änderungen und Aussagen der Interviewpartner/-innen miteinzubeziehen (Helfferich, Die Qualität qualitativer

Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 2011). Bei solchen Interviews handelt es sich um Kommunikationssituationen, wodurch die Qualität der Daten in Abhängigkeit der Interviewsituation zu sehen ist. Vier Grundprinzipien sind zu beachten. Das sind Kommunikation, Offenheit, der Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit und die Reflexivität. Während eines Interviews muss die/der Befragende kommunizieren, der/dem Befragten Raum und Zeit für Gedanken und Worte lassen, die Tatsache unterschiedlicher Vorstellungen bedenken und die eigene Rolle währenddessen und bei der Auswertung bedenken (Helfferich, Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Auflage., 2005).

5.3. Problemzentriertes Interview nach Witzel

Das Problemzentrierte Interview, abgekürzt PZI, nach Witzel ist eine Mischung aus erzählendem und leitfadengestütztem Interview, welches induktives und deduktives Vorgehen kombiniert (Witzel, 2000). Das bedeutet, es geht um das Durchführen einer eigenen Forschung und das Ableiten von Theorien in Verbindung mit der Untersuchung bereits bestehender Theorien.

Ziel des Problemzentrierten Interviews ist das Erfassen von subjektiven Wahrnehmungen und daraus entstehenden individuellen Handlungen. Dabei beinhaltet das PZI drei Grundpositionen. Das ist erstens die Problemzentrierung, zweitens die Gegenstandsorientierung und drittens die Prozessorientierung. Bei der Problemzentrierung soll das Vorwissen und Kenntnisse genutzt werden, um Aussagen der Interviewpartner/-innen nachvollziehen zu können und gleichzeitig Fragen so stellen zu können, dass sie am eigentlichen Problem bzw. der Forschungsfrage orientiert sind. Die Gegenstandsorientierung meint die Flexibilität der Methode. Das bedeutet, dass auch weitere Instrumente zu einer optimalen Bearbeitung der Forschung herangezogen werden können. Bei der Prozessorientierung geht es um den Forschungsverlauf der Abänderungen, Korrekturen und Widersprüchlichkeiten beinhalten kann. Neu- oder

Umformulierungen von Fragen sind dabei möglich. Für das PZI werden vier Instrumente vorgeschlagen. Dazu zählt ein Kurzfragebogen für die Erhebung von persönlichen Daten, Tonträgeraufzeichnungen für die genaue Erfassung des Gesprächsinhalts, ein Leitfaden als Unterstützung für das Interview und Postskripte als Ergänzung und ggf. als Interpretationshilfe (Witzel, 2000).

5.4. Methodenbeschreibung und Vorgehensweise

Für die vorliegende empirische Untersuchung wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet (Mayring, 2015). Diese versucht mehrere Aspekte miteinander zu verbinden. Zum einen soll sowohl die Kommunikation als auch die fixierte Kommunikation analysieren, dabei systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet vorgehen und darüber hinaus das Ziel vor Augen haben, Rückschlüsse aus Aspekten der Kommunikation zu ziehen. Den Begriff Inhaltsanalyse beschreibt Mayring als problematisch, da es nicht nur um Inhalte der Kommunikation geht. Er verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff „kategoriegeleitete Textanalyse“. Dazu werden acht Ablaufschritte formuliert, welche das Ein- und Zuordnen in bestimmte Kategorien erläutern.

- Formulierung der Fragestellung
- Bestimmung der Materialstichprobe
- Aufstellen des Categoriesystems in Bezug auf die Fragestellung
- Definition der Kategorien
- Bestimmung der Analyseeinheit, das bedeutet, welche Textteile in eine Kategorie fallen können
- Kodierung, damit ist das Bearbeiten des Materials gemeint, welches mithilfe des Categoriesystems vorgeht
- Verrechnung, also das Feststellen und Vergleichen, wie häufig bestimmtes Material vorkommt
- Darstellung der Ergebnisse mit einer Interpretation

Zusammengefasst wird dies von Mayring als jene Grundtechniken der bisherigen inhaltsanalytischer Verfahren. Die soeben erläuterten Ablaufschritte sind Teil der sogenannten Häufigkeitsanalyse, welche auch Frequenzanalyse genannt wird. Dabei geht es um das Auszählen bestimmter Elemente des vorliegenden Materials und das anschließende Vergleichen in Bezug auf ihre Häufigkeit (Mayring, 2015).

Das abschließende Darstellen und Interpretieren der Ergebnisse sollen dabei aber vor allem systematisch ablaufen. Mayring formuliert dazu weitere sechs Punkte, die für eine qualitativ hochwertige Inhaltsanalyse zu beachten sind.

1. Bei der Inhaltsanalyse geht es um Kommunikation, die in verschiedenen Formen auftreten kann. Dies beinhaltet bspw. auch Musik, Bilder usw.
2. Die Inhaltsanalyse arbeitet folglich mit Symbolen der Kommunikation und muss in irgendeiner Form festgehalten werden. Gegenstand der tatsächlichen Analyse ist also die sogenannte fixierte Kommunikation.
3. Es geht dabei um systematisches Vorgehen und nicht um reine Interpretation.
4. Dieses systematische Vorgehen wird durch bestimmte Regeln deutlich, die während der gesamten Analyse einzuhalten sind. Durch diese expliziten Regeln wird Inhaltsanalyse verständlicher, nachvollziehbar und kann von anderen überprüft werden.
5. Dieses systematische Vorgehen wird durch Theorie gestützt. Es geht vor allem darum, das Material anschließend theoriegeleitet und in Bezug auf die Fragestellung zu analysieren. Die Ergebnisse werden nur vor dem theoretischen Hintergrund interpretiert, genauso wie auch die Analyseschritte an sich theoriegeleitet funktionieren. Zusammenfassend bedeutet dies, dass man an die bestehende Theorie anknüpfen soll.
6. Inhaltsanalyse ist eine schlussfolgernde Methode, um den gesamten Kommunikationsprozess abzuschließen.

5.4.1. Vorgehensweise

Die Inhaltsanalyse ist eine Auswertungsmethode und benötigt dafür Material, welches in dieser Masterarbeit in Form von Interviews gegeben ist. Diesem Interview liegt ein Leitfaden zugrunde.

Es ist somit ein Leitfadeninterview und dadurch eine bestimmte Art und Weise der qualitativen Interviewführung. Der Leitfaden strukturiert das Interview, damit dieses einem bestimmten Weg folgt. Im Leitfaden sind dezidierte Fragen enthalten, welche das Interview steuern. Jedoch sind diese vorformulierten Fragen so gewählt, dass sie offen und explikationsförderlich sind (Kruse, 2014). Über dies hinaus müssen die Fragen nicht zwingend der Reihe nach gestellt werden. Insgesamt soll ein Leitfaden zwischen acht und 15 Fragen beinhalten. Der gesamte Interviewleitfaden kann nach dem Interview als Checkliste verwendet werden, um zu überprüfen, ob alle wichtigen Fragen gestellt wurden. (Mey & Mruck, 2011).

Folgende Themen wurden im Interviewleitfaden aufgegriffen:

- Bildungsziele
- Kompetenzen
- Veränderungen im Mehrebenensystem
- Veränderungen im Unterricht
- Faktoren
- Persönliche Wünsche

5.4.2. Festlegen des Materials

Da es sich bei der Inhaltsanalyse um eine Auswertungsmethode handelt, muss zuerst entschieden werden, was vom vorliegenden Material überhaupt herangezogen werden kann, bzw. was davon interpretierbar erscheint. Dies wird in der Wissenschaft als Quellenkunde oder Quellenkritik bezeichnet. Es wird bei der folgenden Auswertung der Resultate eine Auswahl getroffen. Um die Forschungsfrage beantworten zu können, werden demnach nur relevante Interviewaussagen verwendet (Mayring, 2015).

Mithilfe unterschiedlicher Standpunkte und Erfahrungswerte soll die Forschungsfrage weitgehend beantwortet werden können. Damit dies in möglichst realistischer Art und Weise stattfinden kann, wurden großteils Lehrpersonen mit jahrelanger Berufserfahrung ausgewählt, die eigene Erlebnisse, Erfahrungen und dadurch entstandenes Wissen vorweisen können. Ebenso wurden auch Lehrpersonen befragt, die mittlerweile als Schulleitung tätig sind und somit Einblick in mehrere Ebenen des Bildungssystems haben.

Interview 1: weiblich, Volksschullehrerin

Interview 2: weiblich, Volksschullehrerin

Interview 3: weiblich, Volksschullehrerin

Interview 4: weiblich, Schulleitung, Volksschullehrerin

Interview 5: weiblich, Volksschullehrerin

Interview 6: weiblich, Volksschullehrerin

Interview 7: weiblich, Schulleitung, Volksschullehrerin

Interview 8: weiblich, Volksschullehrerin

Interview 9: weiblich, stellvertretende Schulleitung, Volksschullehrerin

Interview 10: weiblich, Volksschullehrerin

5.4.3. Analyse der Entstehungssituation und Richtung der Analyse

Da ich selbst bereits mehrere Jahre als Volksschullehrerin arbeite, konnte ich viele Kolleginnen an unterschiedlichen Schulen als Interviewpartnerinnen gewinnen. Alle bekamen bereits im Vorhinein Informationen zum allgemeinen Thema der vorliegenden Masterarbeit sowie eine genaue Aufklärung zum Ablauf des Interviews, bspw. in Hinblick auf Fragen, Tonaufnahme, Anonymität und Verarbeitung des Tonmaterials. Die Interviews fanden im Dezember 2022 und im Jänner und Februar

2023 statt. Alle Interviews wurden persönlich im direkten Kontakt durchgeführt.

Die Fragen des Interviewleitfadens sind so gewählt, dass die Befragten aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen im Lehrberuf mittels konkreten Beispielen auf die Themen des Interviews konkret eingehen können. Der inhaltliche Aspekt steht gemeinsam mit den getätigten Aussagen der Befragten bei der Analyse somit ganz eindeutig im Vordergrund (Mayring, 2015).

5.4.4. Auswertung

Mayring schreibt, dass sich aus den Charakterisierungen des Interpretationsvorganges sowie aus Überlegungen zum Umgang mit sprachlichem Material drei Grundformen differenzieren lassen. Das sind Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Diese drei sind unabhängige Analysetechniken und hängen dadurch nicht zusammen.

Bei der Zusammenfassung handelt es sich um eine Analyse, der die Reduktion des Materials zugrunde liegt. Die wesentlichen Inhalte sollen dabei erhalten bleiben. Durch Explikation soll zusätzliches Material zu einzelnen Textteilen herangetragen werden, um das Verständnis allgemein zu erläutern. Bei der Strukturierung sollen gewisse Aspekte aus dem Material herausgefiltert werden, indem sie mit bestimmten Kriterien eingeordnet werden (Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 2015).

Für die vorliegende Masterarbeit wird die Analyse der Strukturierung verwendet. Konkret handelt es sich dabei um die inhaltliche Strukturierung mittels entwickelten Kategorien. Dadurch sollen bestimmte Inhalte und Aspekte aus dem Material gefiltert und zusammengefasst werden. In Form von Paraphrasen wird das verarbeitete Material dargelegt (Mayring, 2015).

6. Resultate

Im aktuellen Kapitel werden die zentralen Ergebnisse des Interviewmaterials vorgelegt. Aussagen der Befragten wurden dabei miteinander verglichen und zusammengefasst. Dadurch soll die Forschungsfrage der Masterarbeit beantwortet werden. Diese lautet: „Welche Rahmenbedingungen müssen in Schule und Bildung verändert werden, um den zukünftigen Ansprüchen der Gesellschaft und der Kinder gerecht zu werden und welche, um erfolgreiche Bildung überhaupt garantieren zu können?“.

Durch die Materialauswertung mithilfe der inhaltlichen Strukturierung nach Mayring ergaben sich 4 Kategorien. Diese Kategorien werden mit „K1“, „K2“, „K3“ und „K4“ bezeichnet.

K1: aktuelle Bildungsziele in der Volksschule

K2: Bildungsziele für die Schülerinnen und Schüler

K3: Kompetenzen

K4: Konkrete Veränderungen

Relevanten Aussagen der Interviews werden im nachfolgenden Kapitel weiterverarbeitet. Die Befragten wurden dabei mit „B1“, „B2“, „B3“, „B4“, „B5“, „B6“, „B7“, „B8“, „B9“ und „B10“ benannt, die Interviewleitung mit dem Buchstaben „L“.

6.1. Aktuelle Bildungsziele in der Volksschule (K1)

Im Bildungssystem gibt es im Lehrplan festgelegte Bildungsziele, welche als Orientierung für die Lehrpersonen dienen. Diese Bildungsziele sind im ersten Teil des aktuellen österreichischen Volksschullehrplans beschrieben. Mit Bildungszielen meint man die Vermittlung von Normen, Werten, Wissen und Kompetenzen. Die Vermittlung soll junge Menschen dazu befähigen, im Leben persönlich und sozial erfolgreich zu sein. Die

Bildungsziele beinhalten sowohl Leistungsfähigkeit der einzelnen Person als auch das Ziel, den Fortbestand des sozialen Zusammenhangs der Gesellschaft.

In den Interviews wird deutlich, dass alle befragten Lehrpersonen die aktuellen Bildungsziele bedeutend anders interpretieren und dies auch selbst im Beruf tagtäglich erfahren. Des Weiteren stellt sich heraus, dass ein Großteil der Befragten das Erfüllen der Bildungsziele als enormen Druck empfindet und dies häufig am meisten Zeit und Aufwand in Anspruch nimmt. Das Erfüllen dieser Ziele hat mehr Priorität als das individuelle Lehren und Eingehen auf die tatsächlichen Kompetenzen der Kinder.

So ist bspw. B1 der Meinung: *„Das Bildungssystem der Volksschule verfolgt das Ziel, so kommt es mir vor, dass der Volksschüler gut auf die nächste Schule vorbereitet wird. Und das ist auch gut so. Das ist auch der Sinn dahinter.“* B2 spricht außerdem vom Stellenwert der Leistung: *„Es geht vor allem um das Erbringen von Leistung, meiner Meinung nach. Man hat ein sehr straffes Programm, das man als Lehrperson durchziehen muss. Es wird eigentlich nur geschaut, dass die Kinder vor allem Deutsch und Mathematik können für die nächste Schule. Für Sachunterricht, Naturwissenschaften oder Zeit zum Forschen bleibt dabei nicht. Also ich habe die Zeit dafür nicht und das ist sehr schade.“* Auch B6 spricht sich dabei sehr ähnlich aus: *„Meiner Meinung nach sind die Ziele im Bildungssystem vor allem auf Druck und Leistung aus. Als Lehrperson hat man nicht viel Spielraum, um vielfältiger zu arbeiten, weil so viele festgelegte Ziele im Lehrplan erreicht werden müssen.“*

B3 stellt die Bildungsziele in der aktuellen Situation allgemein in Frage: *„Ich bekomme rund herum mit, dass es überall staut, weil einfach nicht ausreichend Lehrpersonen da sind. Ich weiß gar nicht, ob wir überhaupt gerade Ziele haben. Eigentlich sollten wir alle Kinder integrieren, dazu gehört die Integration von Kindern mit Beeinträchtigung oder Migrationshintergrund. Wir Lehrpersonen sollten in allen Bereichen alles können.“*

Auch B4 vertritt eine ähnliche Meinung: *„Unser Bildungssystem ist mit seinen Zielen fast zu umfangreich ausgestattet. Unsere Kinder sollen in den verschiedensten Themen ausgebildet werden. Mir kommt es oft so vor, dass Wirtschaft und Umfeld ganz massiv in kürzester Zeit Themen beeinflussen. Immer wieder wird durch neue Erlässe noch Zusätzliches abverlangt. Und das sprengt unseren Bildungsauftrag in der Volksschule. Wir sollen Stärken fördern, wir sollen Hochbegabte und begabte Schüler bestmöglich fördern, wir sollen aber auch gleichzeitig die Schwächen ausmerzen, wir sollen die Kinder möglichst gut unterstützen. Es kommt einfach eine Vielzahl an zusätzlichen Bildungsaufträgen dazu, die eigentlich unser Aufgabenfeld in der Volksschule sprengen.“* B5 schließt sich dabei an und meint: *„Man hat gerade das Gefühl, man muss einfach all das abdecken, was gerade da ist. Man muss alle Kinder nehmen, weil es sein muss, obwohl wir zu wenige Lehrpersonen haben. Es ist eher gerade so, dass man nicht mehr auf Qualität schauen kann, sondern einfach nur versucht, alles abzudecken, was sein muss.“* B7 meint: *„Ich habe das Gefühl, dass es das Ziel ist, eine einheitliche Masse zu haben. Alle Kinder müssen das Gleiche können und sollten mit dem gleichen Wissensstand in die Berufswelt entlassen werden können.“* Auch B 9 und 10 unterstreichen dies. So nennt B10 bspw. noch die Auswirkung des schlechten Abschneidens der PISA-Studie auf den enormen Anstieg des Drucks in der Volksschule: *„Das Wichtigste ist das Erbringen von Leistung. Gerade auch nach der PISA-Studie, nachdem wir dabei nicht sehr gut waren.“*

Zusammenfassend kann man durch die Interviews festhalten, dass die Bildungsziele des aktuellen Lehrplans zwar allen Lehrpersonen bekannt sind und sie diese gerne umsetzen würden, dass das aber gleichzeitig aufgrund des großen Lehrermangels derzeit nicht möglich ist. Weiters werden die Bildungsziele von mehreren Lehrpersonen als besonders leistungsorientiert und als Druck empfunden, die durch ihren großen Umfang kaum Spielraum lassen. Durch die Vielzahl bereits festgelegter Ziele und zusätzlicher zahlreicher Erlässe, Studien, Artikel und Meinungen von

Experten sprengt dies das Aufgabenfeld der Volksschule, wodurch die Qualität massiv leidet.

6.2. Wichtige Bildungsziele, die für die Gesellschaft in Zukunft nützlich sein werden (K2)

Um den Kindern jene Kompetenzen mitgeben zu können, die sie, wie im Lehrplan deklariert, zu pflichttreuen, verantwortungsbewussten und arbeitstüchtigen Mitgliedern der Gesellschaft machen, muss erst definiert werden, um welche Kompetenzen es sich dabei konkret handelt. Deshalb wurden die Lehrpersonen auch zu diesem Thema genauer befragt. Soziale Kompetenzen und der bewusste Umgang mit der eigenen Gesundheit sowie Rücksichtnahme und respektvoller Umgang mit anderen Menschen stehen dabei im Vordergrund.

B1 findet es vor allem wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, gut auf ihre eigene Gesundheit zu achten. B2 ergänzt, dass Teamfähigkeit und soziale Kompetenzen ganz wichtig sind, weil diese später im Berufsleben gefragt sind. Außerdem spricht B2 davon, dass Schülerinnen und Schüler lernen sollten, sich einzubringen und nicht egoistisch agieren sollten sondern sich überlegen, wie sie selbst für die Welt einen Beitrag leisten können.

B3 meint: *„Allgemeinbildung ist wesentlich, bspw. auch in Form von Ethikunterricht, aber dies ist nur mit Unterstützung in Form von weiterem Personal möglich. Außerdem wäre es wichtig, dass alle Kinder die gleichen Chancen haben, egal welchen sozialen Hintergrund sie mitbringen. Aber auch das ist nur mit Unterstützung durchführbar. Und zwar durch Unterstützung der Eltern bereits im Kindergartenalter der Kinder.“* B4 vertritt die gleiche Meinung: *„Grundkompetenzen sind das A und O. Das bedeutet, dass die Kinder Lesen, Schreiben und Rechnen gut können, sowie die Stärkung der Sozialkompetenz. Das Miteinander ist das Wichtigste und wir müssen unbedingt weg von der Entwicklung des Egoismus. Wobei dies eigentlich die Aufgabe der Eltern und der Gesellschaft ist. Die*

Aufgaben in der Volksschule sind eigentlich die Neugierde zu wecken, damit die Kinder lernen wollen und eine Ausdauer bei den Kindern zu entwickeln.“

B5 empfindet die Integration als besonders bedeutend für die Gesellschaft und dies gelinge eben nur über das Entwickeln und Festigen von sozialen Werten. Auch B6 spricht von der Wichtigkeit der Teamfähigkeit und des Miteinanders, aber auch der Selbstständigkeit und Kreativität, um sich in gewissen Lebenslagen gut zurechtfinden zu können. B7 unterstreicht dies: *„Ich glaube, dass es wichtig ist, möglichst viele Bereiche abzudecken, weil man für die verschiedensten Berufe Leute braucht. Es ist nicht das Ziel, dass alle ins Gymnasium gehen und anschließend studieren, sondern dass die Kinder eigene Interessen entwickeln und dadurch automatisch in verschiedene Bereiche kommen und später auch viele handwerkliche oder soziale Berufe ergriffen werden.“* B8 und B9 sprechen auch von der Bedeutung des richtigen Umgangs mit Druck und Leistung im Berufsleben. Dadurch ist es wichtig, die Kinder bereits in der Volksschule immer wieder an solche Situationen zu gewöhnen und sie nicht von allen herausfordernden Situationen fernzuhalten, weil sich dies später negativ auf ihre mentale Gesundheit auswirken würde. Situationen, in denen Leistung bewusst abgeprüft wird, sollen, so die Interviewten, auf jeden Fall stattfinden, jedoch behutsam und dosiert und stets mit verbaler Rückmeldung passieren.

Somit lässt sich zusammenfassen, dass Grundkompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen als besonders wichtig erachtet werden und diese eine gewisse Grundlage bilden. Darüber hinaus sind soziale Kompetenzen essenziell, um sich im Berufsleben behaupten zu können. Dazu gehören vor allem Teamfähigkeit, sich einbringen können und das Miteinander zu leben, um die Integration aller ermöglichen zu können. Weiters sind eine gewisse Selbstständigkeit und Kreativität erforderlich, um eigene Interessen und die Neugierde wecken zu können.

6.3. Wichtige Bildungsziele, die für die Schülerinnen und Schüler in Zukunft nützlich sein werden (K3)

Durch die Zunahme von psychischen Krankheiten und Problemen auch im Kindes- und Jugendalter wollte ich durch die Interviews herausfinden, welche Kompetenzen erforderlich sind, damit Kinder durch Schule und Bildung persönlich gestärkt werden können. Der Großteil der befragten Lehrpersonen nannte dabei erneut den Stellenwert von sozialen Kompetenzen. Konkret ging es den meisten um einen respektvollen Umgang mit anderen, Rücksichtnahme auf andere und das Wissen, der eigenen Stärken sowie das bewusste Einsetzen dieser.

B2 spricht sich auch hier für die Wichtigkeit der sozialen Kompetenz aus. *„Wissen ist sehr wichtig, aber Wissen bringt nichts, wenn man sich nicht einbringen oder mit jemandem zusammenarbeiten kann. Auch Kreativität ist meiner Meinung nach sehr wichtig, damit man in verschiedene Richtungen denken kann. Unser Schulsystem ist aktuell nicht darauf ausgelegt. Es ist ein Einheitsbrei und alle müssen gleich sein.“* B3 hat sich das Ziel gesetzt, dass die Kinder erkennen, dass sie nicht für jemand anderen lernen, sondern nur für sich selbst. Außerdem sollte versucht werden, dass Kindern lernen, über die eigenen Grenzen zu schauen und sich dafür interessieren, was außerhalb ihres Horizonts in der ganzen Welt passiert. Auch B4 ist der Meinung, dass Neugierde essenziell ist. Die Erlaubnis selbstständig zu sein, sich in einer Gruppe gut einordnen zu können und Teamfähigkeit zu entwickeln sind ebenfalls besonders wichtige Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler lernen sollten.

Sowohl B1 als auch B3 thematisieren die Sinnhaftigkeit der frühen Entscheidung über den weiteren Schulverlauf, weil diese Entscheidung das Entdecken und Festigen der eigenen Stärken massiv beeinflusst. Durch diese frühe Entscheidung mit zehn Jahren, in welche Richtung man gehen möchte, wird der Fokus hauptsächlich auf die Leistungen und Noten der Schülerinnen und Schüler gelegt und dies widerspricht wiederum

dem Ziel, dass die Kinder ihre eigenen Stärken finden dürfen. Das betrifft vor allem die Schülerinnen und Schüler in der 4. Schulstufe der Volksschule. Ebenfalls betont B3, so wie auch B2, die Wichtigkeit der Teamfähigkeit, wobei beide Befragten die zunehmende Schwierigkeit von Teamarbeiten in der Klasse beobachten. B3 sagt dazu: *„Team- oder Partnerarbeiten werden immer schwieriger. Das kann ich durch meine 27-jährige Lehrerfahrung behaupten. Viele sind nur auf sich fixiert. Es ist wichtig, eine eigene Meinung zu haben, aber auch gleichzeitig zu wissen, wie ich mich in welcher Situation benehmen kann. Also Respekt zu haben vor anderen Kindern und vor Erwachsenen.“* Ebenfalls werden Allgemeinwissen und Grundfertigkeiten, wie Lesen, Rechnen und Schreiben genannt.

B5 findet es besonders wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, Hürden zu meistern, eine gute Allgemeinbildung haben und soziale Werte verinnerlichen. Auch B5 sagt dazu: *„Irgendwie hat man gerade das Gefühl, dass das in die falsche Richtung läuft und das nicht mehr so viel zählt.“* B6 und B8 erachten es als wichtig, dass Schülerinnen und Schüler Pflichtbewusstsein entwickeln, selbstständig werden und sich organisieren können. B7 spricht sich im Interview für die Wichtigkeit des Entdeckens der eigenen Stärken aus und B9 und B10 ergänzen dabei das Erlernen einer gewissen Selbstständigkeit. Sowohl B6 als auch B7 sind der Meinung, dass das Bildungssystem mit seinen Zielen besonders auf die Schwächen der Kinder ausgelegt ist und dass es dadurch hauptsächlich um die Förderung dieser Schwächen geht. B7 sagt: *„Es geht darum, eine einheitliche Masse vorzubereiten, vor allem in Deutsch und Mathematik, und dadurch gehen andere Fähigkeiten, die auch super sind, verloren. Wichtig wäre, dass Kinder Lernen lernen, also zu lernen, wie kann ich mir Wissen aneignen, Spaß am Lernen zu entwickeln und zu erkennen, dass man nur für sich selbst lernt.“*

Es lässt sich eine große Ähnlichkeit zu den oben genannten Zielen erkennen. Neben sozialen Kompetenzen und der Teamfähigkeit wird auch die Selbstständigkeit und Kreativität erneut genannt. Individualität und

über die Grenzen schauen können werden dabei noch hinzugefügt. Mehrfach wird deutlich gemacht, dass aktuell der Fokus sehr stark auf dem „Gleichsein“ bzw. „Gleichwerden“ liegt. Wobei großteils einheitlich die Meinung vorherrscht, dass das Finden und Festigen der eigenen Stärken das Wichtigste für die Schülerinnen und Schüler seien. Ebenfalls stellen viele Befragte fest, dass genau diese wesentlichen sozialen Kompetenzen und die Teamfähigkeit immer schwieriger bei Kindern zu beobachten bzw. überhaupt zu entwickeln sind. Dadurch sei es besonders wichtig, diese fehlenden sozialen Kompetenzen gemeinsam zu erarbeiten und den Stellenwert der Eltern in Bezug auf diese Entwicklung wieder mehr in den Fokus zu nehmen.

6.4. Kompetenzen (K4)

Der Bereich Kompetenzen soll die bereits genannten Bildungsziele noch einmal konkretisieren und mit spezifischen Beispielen verdeutlichen, welche Fähigkeiten Kinder bereits in der Volksschule erwerben sollten. Dabei nennen die Befragten einige neue Aspekte, die zukünftig besonders bedeutend sein werden. Dazu zählen bspw. Bewegung, politische Erziehung, sich selbstständig Informationen zu suchen und gleichzeitig deren Vertrauenswürdigkeit überprüfen zu können, der Erwerb von Empathie und Medienkompetenz.

B1 beschreibt dabei zuerst die Kompetenz, auf die eigene Gesundheit gut zu achten und wie wichtig es für die Kinder ist, sich regelmäßig zu bewegen, auch während des Lernens. B1 sagt dazu allerdings: *„Hier stoße ich persönlich aber an meine Grenzen, weil es im schulischen Rahmen nicht möglich ist.“* Ebenfalls wird auf die Bedeutung der politischen Erziehung eingegangen, damit Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich ihre Kompetenzen erweitern. Dies wird auch durch Sitzungen in der Klasse erfahrbar gemacht. Dadurch lernen die Kinder auch, sich auszudrücken und Wünsche zu formulieren, bzw. auch wertschätzend mitteilen zu können, wenn man mit etwas unzufrieden ist. B2 spricht davon, dass es besonders wichtig ist, zu wissen wo man nachschauen kann, um

Informationen zu erhalten. Wissen in Zeiten von Medien bedeutet vor allem zu wissen, wo ich dieses herbekomme. B3 bezeichnet das Beherrschen der Grundkompetenzen Lesen, Rechnen und Schreiben sowie in weiterer Folge das Weiterführen dieser Grundkompetenzen als essenziell. Dies meint das Erlernen von Inhalten, das anschließende Verstehen und schlussendlich das Wiedergeben. *„Auch das Lernen lernen und das „Selbst-zu-einer-Lösung-Kommen“ ist besonders wichtig. Das geht nicht bei allen, manche brauchen Führung, aber im Großen und Ganzen ist das auch sehr wichtig.“* Sich selbst etwas zuzutrauen und Ausdauer zu entwickeln, benennt B3 ebenfalls als wichtige Kompetenz. B4 ist der Meinung, dass die Kompetenzen zum Reflektieren und Hinterfragen wichtig sind sowie, dass sich die Kinder eigene Gedanken und ihr eigenes Bild von etwas machen können. Somit geht es vor allem darum, unterscheiden zu können, was man glauben kann und was verlässliche Quellen sind. *„Man muss eigentlich nicht mehr auswendig lernen, sondern man muss wissen, wo man sich Inhalte herholen kann und gleichzeitig auch abschätzen, ob diese stimmen oder nicht.“* B5 benennt die Wichtigkeit der Festigung der eigenen Werte und eine gute Allgemeinbildung. Auch der richtige Umgang mit Schwierigkeiten ist notwendig und eine gewisse Zielstrebigkeit ist essenziell. B10 sagt dazu: *„Ich möchte ihnen mitgeben, dass sie auch Situationen schaffen können, auch wenn es sehr herausfordernd ist. Ich möchte, dass sie nicht gleich aufgeben.“* B6 ergänzt zusätzlich zu den sozialen Kompetenzen auch den Stellenwert des Erwerbs von Empathie. B7 erläutert den Stellenwert der Lesekompetenz sowie das Entwickeln einer gut lesbaren Handschrift und des Mengenverständnisses.

Da die Medienkompetenz sowie die Selbstständigkeit der Kinder und damit einhergehend die Unterrichtsform aktuell besonders viel Aufmerksamkeit erregen, wird auf diese beiden Punkte separat eingegangen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Zielstrebigkeit und Durchhaltevermögen besonders bedeutend sind und eine gewisse Basis für viele weitere Kompetenzen bilden. Durch eine gewisse Haltung und

Einstellung ist es Kindern erst möglich, weitere Fähigkeiten zu erlernen. Aufgabe der Schule und der Lehrperson sollte es sein, diese Haltung zu vermitteln.

6.4.1. Individuelles und selbstständiges Lernen

Das Eingehen auf Bedürfnisse und individuelle Stärken und Fähigkeiten steht immer mehr im Fokus, wenn man über Bildung und Schule diskutiert. Dadurch wollte ich herausfinden, inwieweit dies im Unterricht tatsächlich stattfinden kann und inwiefern es sich auf den Lernerfolg auswirkt. Ein Großteil der Befragten ist von der Bedeutsamkeit überzeugt, dass sich die Kinder im Unterricht wohlfühlen und dass es ihnen gut geht.

B1 sagt: „Den meisten Spaß und den größten Lernerfolg haben wir dann, wenn wir miteinander lernen. Natürlich gibt es danach Übungsphasen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, aber ich bin eine Hauptfigur so wie alle anderen in der Klasse auch. Ich bin keine Nebenrolle. Ich bin als Lehrperson Schauspielerin und es ist nicht meine Auffassung dieses Berufs, dass alle alles selbst erarbeiten müssten. Denn genau das gemeinsame Arbeiten ist mir als Lehrperson so lustig und das macht mir am meisten Spaß. B10 unterstreicht dies: „Mir ist wichtig, dass es den Kindern gut geht. Früher wurde der Fokus mithilfe von längeren Projekten immer wieder einmal direkt auf das Glücklichein der Kinder gelegt. Heute ist dafür leider oft einfach keine Zeit mehr und das ist sehr schade, weil es so wichtig wäre.“

B2 erachtet Selbstständigkeit als sehr wichtig und erarbeitet Themen, ähnlich wie B1, zuerst gemeinsam mit den Kindern und lässt sie erst anschließend allein arbeiten. Dies findet bspw. auch in Partner-, Gruppen- oder Freiarbeit statt. Dadurch soll gefördert werden, dass die Kinder auch selbstständig zu einer Lösung kommen können. B3 erachtet individuelles und selbstständiges Lernen als sehr wichtig und setzt dies von der 1.

Schulstufe an mit Stationsbetrieb und Plänen um. Dazu gehört ebenfalls Partnerarbeit.

Alle Befragten bauen individuelles und selbstständiges Lernen immer wieder phasenweise in ihren Unterrichten ein, setzen aber auch auf eine zuvor gemeinsam erarbeitete Einführung. Sowohl B3 als auch B4 stellen das individuelle und selbstständige Lernen deshalb in Frage, weil es aufgrund der großen Anzahl von Kindern in einer Klasse kaum mehr möglich ist. *„Grundsätzlich ist es sehr wichtig, dass die Kinder selbstständig lernen. Das ist aufgrund der Klassengrößen, besonders im Volksschulbereich und in den 1. und 2. Klassen besonders schwierig, weil die Kinder mit unterschiedlichsten Begabungen und unterschiedlichem Background in die Schule kommen.“* B7 glaubt, dass es für Kinder in der 1. und 2. Schulstufe noch äußerst schwierig ist, selbstständig zu lernen und dass man Schülerinnen und Schüler in diesem Alter langsam und schrittweise hinführen muss. Langfristig gesehen ist es eine wichtige Kompetenz, dass die Kinder selbstständig werden.

6.4.2. Digitalisierung

Auch die Digitalisierung der Volksschulen steht immer wieder im Fokus. Daher war es mir wichtig, herauszufinden, inwieweit dies realistisch ist und wie sinnvoll Lehrpersonen dies erachten. Anhand der Interviews lässt sich ganz eindeutig feststellen, dass Digitalisierung in der Volksschule keine Priorität hat und es weitaus wichtigere Kompetenzen gibt, die Kinder unbedingt vorher erlernen sollten. Aspekte wie eine ordentliche Handschrift, eine saubere Heftführung, Organisation, Bewegung und Erlernen von Grob- und Feinmotorik, das Kennenlernen des eigenen Körpers und ein Gefühl dafür zu entwickeln sowie die Festigung der Grundkompetenzen sollten dafür mehr Zeit erhalten.

B1 ist eindeutig davon überzeugt, dass Digitalisierung in der Volksschule ganz schlecht ist und Bewegung während des Lernens weitaus sinnvoller wäre bzw. die Kinder dadurch viel wichtigere Kompetenzen in ihrem Alter erlangen würden. *„Ich bin total gegen die Digitalisierung in der*

Volksschule, weil Schule mittlerweile zu einem der wenigen Orte geworden ist, wo Kinder nicht dauerhaft mit Medien in Berührung kommen.“ Mehrere Befragte stellen fest, dass digitales Lernen den Kindern in der Volksschule nicht fehlt und sie dadurch auch nicht mehr Lernerfolg hätten als im bisherigen Unterricht. B2 teilt diese Meinung und antwortet auf die Frage zur Wichtigkeit der Digitalisierung klar mit *„Mir ist Digitalisierung in der Volksschule nicht wichtig, weil meiner Meinung nach zuerst einmal die anderen Grundfähigkeiten gelernt werden müssen. Es ist viel wichtiger, dass sie eine gute Handschrift haben. In Sachunterricht in der 3. und 4. Schulstufe kann man den Kindern durchaus zeigen, wo sie Informationen herbekommen können, aber sie müssen meiner Meinung nach in der Volksschule nicht das Zehnfingersystem beherrschen.“* Die Digitalisierung der Schulen und Klassen allgemein befürwortet B2, da dies eine enorme Erleichterung für die Lehrperson und das Unterrichten sei.

Auch viele weitere Befragte, wie bspw. B3, B8 und B9 erachten Digitalisierung in der Volksschule als nicht besonders wichtig und beobachten, dass es auch den Kindern nicht mehr so wichtig ist, bspw. am Pc arbeiten zu dürfen, weil beinahe alle zu Hause selbst Zugang dazu haben. Wie auch B2 betont B3 den Stellenwert des Smartboards. B4 erläutert, dass die Gefahren in Bezug auf Digitalisierung in der Volksschule sehr groß sind, weil der Medienkonsum bei den Kindern allgemein schon extrem gestiegen sei. Dies betrifft unter anderem auch die Kommunikation durch Medien, welche zu großen Problemen führen kann. Vor allem aber sind es die Internetseiten bzw. die Apps, die Kinder allgemein verwenden, die oftmals alles andere als kindgerecht sind.

B5 ist der Meinung, dass Digitalisierung in der Volksschule dahingehend wichtig ist, dass sich Kinder selbstständig Informationen bspw. am PC suchen können, bzw. diesen alleine ein- und ausschalten können oder eigenständig Lernapps öffnen können. B6 betont, dass mit den Kindern in erster Linie die Gefahren, die im Internet und mit Medien auftauchen können, besprochen werden sollten. Wie auch alle Befragten zuvor, ist B7 der Digitalisierung in der Volksschule gegenüber sehr skeptisch. B7

spricht sich auch dagegen aus, Handys und Tablets aktiv in der Schule zu verwenden, weil die Kinder bereits einen Großteil ihrer Freizeit am Nachmittag mit verschiedensten digitalen Geräten in Berührung kommen. *„Ich finde, dass die Aufgabe der Schule dahingehend sein sollte, dass man die Kinder dafür sensibilisiert, dass man ihnen die Risiken aufzeigt, dass man auch die Eltern mit ins Boot holt und auch ihnen sagt, dass es gewisse Grenzen braucht. Ansonsten bin ich eine Verfechterin der Handschrift und finde es sehr, sehr wichtig, dass das Schriftbild passt, denn ohne etwas selbst geschrieben zu haben, kann man es nicht verinnerlichen.“*

Durch die Interviews wird deutlich, dass der Begriff Digitalisierung allgemein zu ungenau definiert ist. Jedoch lässt sich festhalten, dass die Befragten dies so verstanden haben, dass Kinder aktiv im Unterricht mit Laptops, Tablets und Lernspielen arbeiten sollen und dies einheitlich als nicht notwendig erachten, da der Fokus bei Kindern im Volksschulalter definitiv auf den Grundfertigkeiten wie lesen, schreiben und rechnen liegen sollte sowie auf das Entwickeln von Grob- und Feinmotorik. Das Verwenden von Medien wie Smartboards, Laptops und Lernvideos seitens der Lehrperson sieht ein Großteil der Befragten als Bereicherung.

6.5. Konkrete Veränderungen (K5)

In den ersten Kategorien wurde festgelegt, welche Ziele und Kompetenzen in der Volksschule für die befragten Lehrpersonen tatsächlich wichtig wären, um zukünftig Schülerinnen und Schülern sowie der Gesellschaft gerecht zu werden. Über dies hinaus ist es auch wichtig, weitere potenzielle Veränderungsvorschläge dieser befragten Lehrpersonen zu erfahren, um in weiterer Folge Bereiche herauszufiltern, welche verbesserungswürdig erscheinen bzw. überdacht und überarbeitet werden sollen. Die nachfolgenden Aspekte wurden besonders häufig genannt. B1 und B2 sprechen sich eindeutig dafür aus, dass die Eltern der Schülerinnen und Schüler derart viel Mitspracherecht haben. B1 meint: *„Ich bin die*

Spezialistin, ich weiß, was zu tun ist, was in der Klasse los ist. Ich bin die Fachperson.“

Auch der Schulbau ist für einen Großteil der Befragten dementsprechend wichtig. Damit ist bspw. auch die Klassengröße von großer Bedeutung. Dies würde bspw. Ruhezeiten, Bewegungszonen, Lernzonen und viele weitere Bereiche inkludieren, die den Kindern jederzeit zur Verfügung stehen.

Auch das Studium wird sehr häufig als verbesserungswürdig bezeichnet. Dabei geht ein Großteil der Meinungen in die Richtung, dass es wieder verkürzt werden sollte. B2 und B3 halten ein dreijähriges Studium für völlig ausreichend. Junge Studierende sollten laut B3 nicht mehr eingesetzt werden: *„Ich glaube, dass sie zum Großteil überfordert sind und es ganz wichtig ist, dass auch für die PH eine gewisse Zeit bleiben sollte.“* Ebenfalls wird die Anzahl der Kinder in einer Klasse als wesentlicher Faktor für erfolgreiches Lernen gesehen. Die ideale Anzahl wird von den Befragten zwischen 10 und 20 geschätzt, um wirklich jedes Kind noch ausreichend fördern zu können. B3 formuliert: *„Ansonsten müssten wir unbedingt eine zweite Lehrperson in der Klasse haben, und zwar durchgehend.“* Jedoch gibt es auch die Meinung, dass die Klassengröße nicht ausschlaggebend für erfolgreiches Lernen ist, sondern die Zusammensetzung der Kinder. So meint B10: *„Ich glaube, dass es nicht um die Anzahl geht, sondern darum, dass sich die Kinder wohlfühlen.“*

Gleichzeitig sind aber alle der Meinung, dass eine größere Klasse einen Mehraufwand für die Klassenlehrperson bedeutet. Dieser Mehraufwand in einer Klasse ist dadurch begründet, da auch die Anzahl der Kinder, die besonders viel Förderung benötigen, im Vergleich zu den letzten Jahren deutlich gestiegen sei. Jedoch sollte dies, so B4, durch Schulautonomie möglich sein, dass die Leitung der Schule mit der Lehrperson entscheiden kann, ob es eine zweite Lehrperson oder kleinere Gruppen bräuchte. Auch B5 ist der Meinung, dass Besetzung der Lehrpersonen in den Klassen, bzw. Klassengrößen, Teil der Schulautonomie werden sollten. B8

meint: *„Es lässt sich mit 25 Kindern manchmal wesentlich leichter arbeiten als mit acht Kindern. Deshalb sollte es keine einheitliche Teilungszahl geben.“* B2 und B4 sprechen sich für eine Doppelbesetzung in der 1. Schulstufe aus, um den dort vorherrschenden, teils gravierenden Unterschieden gerecht werden zu können.

Alle Befragten sind grundsätzlich zufrieden mit ihrem Gehalt. B6 bspw. meint, dass man diesen Beruf auch nicht wegen des Gehalts ausüben würde, sondern aufgrund der Freude daran. Und B4 betont den großen Vorteil der Jobsicherheit auch in Krisenzeiten, wie dies bspw. während Corona der Fall war. Jedoch wird es großteils als ungerecht betrachtet, dass innerhalb des Schulsystems unterschiedliche Gehälter an Lehrpersonen ausbezahlt werden. B2 und B3 thematisieren die ungerechte Aufteilung von Gehalt und Aufgabenbereiche. Dabei wird bspw. genannt, dass Lehrpersonen im neuen Dienstrecht als Klassenführung nicht mehr verdienen als andere, obwohl dies einen unglaublichen Mehraufwand bedeutet. Ebenfalls sei der Unterschied der Besoldung in den verschiedenen Schultypen, wie z.B. Volksschule, Mittelschule, Oberstufe, überhaupt nicht gerechtfertigt, weil diese vom Arbeitsaufwand und nun auch von der Dauer des Studiums nicht derart verschieden sind.

Ein Großteil der Befragten betont auch, dass der immer weiter steigende Aufwand, die wachsende Kinderanzahl pro Klasse sowie die zusätzlichen abzudeckenden Aufgabenbereiche als Lehrperson zu einer großen Überforderung führen, wodurch viele Lehrkräfte es nicht mehr schaffen, Vollzeit zu arbeiten, obwohl die zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stehen würden. B7 meint dazu: *„Wenn das Ganze erleichtert werden würde, könnten sich viele womöglich vorstellen, wieder mehr Stunden zu arbeiten, weil es nicht mehr so anstrengend ist. Und so wie es jetzt ist, schaffen es viele nicht mehr, mehr als elf oder zwölf Stunden zu arbeiten. Ich würde nie jemandem sagen, dass er Vollzeit arbeiten muss, weil das keinen Sinn macht. Diese Lehrpersonen sind kaputt nach einem halben Jahr.“*

Ein Großteil der Befragten ist davon überzeugt, dass der Lehrberuf unbedingt wieder aufgewertet werden muss, damit mehr Menschen diesen Beruf ergreifen. Auch B4 spricht von der immensen Bedeutung des Imagewandels des Lehrerbildes. *„So würde es für viele Personen attraktiver werden, in den Lehrberuf einzusteigen.“*

Auch das aktuelle Thema Quereinsteiger beschäftigt einige der Befragten und sorgt für eine gewisse Unsicherheit bzw. auch für Unmut, weil dies dem Image des Lehrberufs wiederum schaden könnte. B4 ist der Meinung, dass: *„Schulleitungen die nötige Autonomie erhalten müssten, um selbst über die Anstellung von geeigneten Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern zu entscheiden.“*

Auch die Elternarbeit beschäftigt die Pädagoginnen besonders, weil diese häufig das Arbeiten enorm erschweren kann. Durch das schlechte Bild einer Lehrperson und der damit einhergehenden Abwertung dieses Berufs, wird es zunehmend schwieriger, mit den Eltern wertschätzende Gespräche zu führen. Lehrpersonen werden demnach nicht mehr als die Experten betrachtet und dadurch ihre professionellen Meinungen nicht ernst genommen. Gleichzeitig wird aber zunehmend die Verantwortung für die Erziehung der Kinder an die Lehrpersonen abgeben. B9 hält fest: *„Es sollte den Eltern ernster und eindrücklicher vermittelt werden, dass es ihre Aufgabe und ihre Pflicht ist, die Kinder zu unterstützen und dass nicht die Lehrperson für alles verantwortlich ist und sie alles lösen muss.“*

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es für aktive Lehrpersonen aktuell zahlreiche Veränderungswünsche gäbe, die im Gesamten dazu beitragen würden, dass diese auf der einen Seite den Schülerinnen und Schülern ideales Lernen ermöglichen könnten und auf der anderen Seite für das Wohlbefinden der Lehrkraft selbst immens beitragen würden. Es lässt sich durch diese Erfahrungswerte der Interviews nur erahnen, wie groß der Wunsch derzeitiger Lehrpersonen auf eine ausgedehnte Bildungsreform in den verschiedensten Bereichen ist.

7. Diskussion und Ausblick

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit Zielen des österreichischen Bildungssystems, stellt unserem Bildungssystem andere gegenüber, fokussiert sich auf Faktoren, die ein gutes Bildungssystem beinhalten sollte und erläutert durch den empirischen Teil mittels ausgewerteter Leitfadenterviews konkrete Rahmenbedingungen, die im aktuellen Bildungssystem verändert werden müssten, um sowohl der Gesellschaft als auch den Schülerinnen und Schülern zukünftig gerecht zu werden. Aus diesen Rahmenbedingungen lassen sich jene Aspekte herausarbeiten, die schlussendlich zu einer erfolgreichen Bildung führen würden.

Im Zentrum der vorliegenden Masterarbeit stand somit folgende Forschungsfrage: „Welche Rahmenbedingungen müssen in Schule und Bildung verändert werden, um den zukünftigen Ansprüchen der Gesellschaft und der Kinder gerecht zu werden und welche, um erfolgreiche Bildung überhaupt garantieren zu können?“.

Um das aktuelle österreichische Bildungssystem besser verstehen zu können und seine Entwicklung mit bspw. der Entwicklung eines weltweit geltenden sehr erfolgreichen Bildungssystems überhaupt vergleichen zu können, wurde der Fokus im ersten Abschnitt des Theorieteils auf die geschichtliche Entwicklung des Bildungssystems gelegt. Dabei wurde versucht, die damaligen Ziele, die Verschiebung dieser Ziele, hin zu den heutigen Bildungszielen, eingebettet im geschichtlichen Hintergrund, darzustellen.

Auf die Themen Schulqualität, Qualitätsmanagement, Bildungsreformen und das Mehrebenensystem wurde unter anderem näher eingegangen. Dadurch sollten die bisherigen Erfahrungswerte der Entwicklung herangezogen werden, um positive sowie negative Aspekte herauszufiltern.

Daraufhin wurde auch die Funktionsweise des finnischen Schulsystems erläutert, um Einsicht zu bekommen, welche Rahmenbedingungen unter anderem zu einem erfolgreichen Bildungssystem führen können.

Um eine aufschlussreiche Beantwortung bzw. Diskussion der Forschungsfrage zu ermöglichen, handelt es sich beim empirischen Teil dieser Masterarbeit um die qualitative Forschung nach Mayring (2015). Dabei wurden Leitfadeninterviews mit erfahrenen Lehrpersonen geführt, die nach wie vor im Lehrberuf tätig sind.

Das Bundesministerium für Bildung beschreibt drei konkrete Ziele für das österreichische Schulsystem. Dazu gehören die Erlangung von Selbstbestimmtheit und das Erkennen der eigenen Begabungen und Stärken nach der vollendeten Schullaufbahn sowie das realistische Einschätzen dieser Stärken und die damit verbundenen Perspektiven. Außerdem sollen Kinder und Jugendliche Chancen ergreifen, um das berufliche und private Leben meistern zu können. Daraus folgt, dass sie aktive Mitglieder der Gesellschaft werden und um die Bedeutung von Demokratie und Mitgestaltung wissen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021). Dies deckt sich sehr genau mit den Aussagen der Befragten, die mehrfach auf die zunehmenden Schwierigkeiten der Kinder in Bezug auf Teamfähigkeit hinweisen. Die Wichtigkeit des „Sich-einbringen-Könnens“, Wünsche und Anliegen formulieren zu können, um aktives Mitglied der Klassengemeinschaft und später in der Gesellschaft zu werden, wird von mehreren Interviewten betont. Es wird allerdings darauf hingewiesen, dass es dafür unbedingt mehr Zeit im Unterricht bräuchte, welche im aktuellen Stundenplan nicht direkt vorgegeben ist.

Wie mehrere Befragte mitteilten, sind die tatsächlichen Ziele oftmals unklar und führen dadurch zu großem Unmut im Lehrberuf. Einige Befragte berichten von einer totalen Überlastung durch die Vielzahl der vorgegebenen Ziele und Anforderungen, die von unterschiedlichsten Institutionen, Expertinnen und Experten, dem Bundesministerium oder der Bildungsdirektion an die Schulleitungen und Lehrpersonen herangetragen werden. Maag Merki und Altrichter (2010) beschreiben dieses Problem genau. Sie erläutern das Mehrebenensystem im Bildungswesen, das drei Ebenen umfasst, welche wiederum alle eigenen Ziele verfolgen. Dabei muss unbedingt berücksichtigt werden, dass die Ziele dabei im

Widerspruch zueinander stehen können. Dadurch entsteht eine gewisse Diskrepanz, die dazu führt, dass kaum eine Zielklarheit für alle Beteiligten erreicht werden kann (Maag Merki & Altrichter, 2010).

Auch Brückner und Tarazona (2010) erklären, warum derartige Unsicherheiten auftreten. Sind jene Zielvereinbarungen zwischen Ministerium und Schulaufsicht meist politisch ausgehandelt und somit juristisch festgelegt, bleiben die Zielvereinbarungen zwischen Schulaufsicht und Einzelschule und die von Schulleitung und Lehrende innerhalb der eigenen Organisation. Sie basieren auf einem vertrauensvollen Verhältnis. Diese Vertragsart ist rechtlich nicht gesichert und bringt somit jene Unsicherheiten der ungenauen Zielklarheit mit sich (Brückner & Tarazona, 2010). Jedoch soll, ausgehend von der Zielsetzungstheorie, das Setzen von Zielen die Anstrengungen und den Ehrgeiz einer Person wecken und somit die gesetzten Handlungen zur Erreichung der Ziele führen (Locke & Latham, 2005).

Ein Großteil der Befragten ist der Meinung, dass die aktuelle Menge an zusätzlichen Aufgaben das größte Problem sei. So berichtet eine Befragte bspw., dass sie dem Erreichen der Ziele gar nicht mehr gerecht werden kann, weil die große Anzahl der Kinder in der Klasse derart viel abverlangt, dass es dabei gar nicht mehr um Qualität gehen kann, sondern um das Versuchen, zumindest das Grundlegendste zu vermitteln. Eine weitere Befragte empfindet die Vielzahl der neuen Erlässe und die ständigen Neuerungen als extreme Belastung und bezeichnet dies als Sprengung des eigentlichen Bildungsauftrages in der Volksschule. Mehrere Befragte sind der Meinung, dass die Ziele der Volksschule besonders schnell von Politik und Wirtschaft beeinflusst werden und sich dadurch der Fokus der Ziele derart rapide verändert. Die interviewten Lehrpersonen haben somit das Gefühl, alles in kürzester Zeit können zu müssen, um dem Vorgegebenen gerecht werden zu können.

Die Wissenschaft bezeichnet dies als sogenannte Reformansätze, die in makrostrukturelle und mikrostrukturelle Reformansätze unterteilt

werden. Zu den makrostrukturellen Reformansätzen zählt die Struktur des Bildungswesens und zu den mikrostrukturellen Reformansätzen zählen die Innovationen bzgl. Erziehung und Unterricht, so Huber und Büeler (2009). Die mikrostrukturellen Reformansätze waren dabei nie umstritten, wohingegen makrostrukturelle weltweit intensiv diskutiert werden, da sie für Schul- und Unterrichtsqualität nicht besonders sinnvoll oder wirksam sind. Darauf lassen Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung schließen (Fend, Bilanz der empirischen Bildungsforschung, 1990). Grund dafür ist, dass Schulen die vorgegebenen Reformen nie ganz genau übernehmen, teilweise gar nicht reagieren, häufig verzögert und meistens in abgeänderter Form. Dies lässt sich wiederum darauf zurückführen, dass die Lehrpersonen mit der Vielzahl der Anforderungen bereits überfordert sind, so die Befragten der Interviews. Was genau gute Schul- und Unterrichtsqualität ausmacht und woran man dies messen kann, ergibt sich aus verschiedenen Eigenschaften, die messbar sind. Messbar wird es dann, wenn konkrete Anforderungen an das System gestellt werden. Ausgehend vom System Schule müssen bestimmte Aspekte, wie Ausgestaltung, Ausgangsbedingungen und Schulkontext, dabei berücksichtigt werden. Die Schulqualität bspw. nur von den erbrachten Schüler/-innen-Leistungen abhängig zu machen, wäre zu kurz gedacht. Sie muss alle Aspekte betrachten und sozusagen ein Gesamtfazit daraus ziehen (Huber & Büeler, 2009). In Bezug auf gute Schule bevorzugen anerkannte Forscherinnen und Forscher deshalb den Begriff Wirksamkeit in Bezug auf die Definition von Qualität, weil dieser aus mehreren Perspektiven betrachtet. Qualität wird immer wieder mit Effektivität und Effizienz in Verbindung gebracht, weil diese ebenfalls sowohl Inhalte als auch Prozesse fokussieren. Der Begriff Wirksamkeit umfasst diese beiden wiederum und ist deshalb geeigneter bzw. treffender, weil er die Zusammenhänge zwischen Zielvorstellungen und die Erreichung dieser mit den dafür notwendigen Maßnahmen meint (Huber & Büeler, 2009).

Das Wirken der Lehrperson hat großen Einfluss auf die Qualität, weil sie sich durch individuelles Lehren aktiv in diesen Prozess einbindet. Ein

gewisser Lehrer/-innen-Individualismus ist Voraussetzung für qualitätsvolle Lehrer/-innen-tätigkeiten. Individualismus kann jedoch nur dann funktionieren, wenn ein gewisser Grad an Autonomie herrscht. Durch die Erhöhung der Gestaltungsspielräume an den Einzelschulen wird dies möglich. Festzuhalten ist dabei, dass der Begriff Autonomie nicht mit einer Loslösung des Systems zu vergleichen ist. Es geht vielmehr darum, dass Entscheidungsfragen und Koordinationsverhältnisse zwischen den Akteurinnen und Akteuren innerhalb des Systems verändert werden (Alt-richter & Rürup, 2010).

Dies deckt sich auch mit den Aussagen der Befragten, die in vielerlei Hinsicht die Schulautonomie als notwendigen Schritt bezeichnen, um gewissen Problemen entgegenzuwirken bzw. diese bereits im Vorhinein Probleme verhindern würde. So berichten viele Befragte, dass es keine einheitliche Teilungszahl innerhalb einer Klasse bräuchte oder eine Mindestanzahl von Lehrpersonal im Unterricht, sondern dies individuell nach Bedarf gehandhabt werden sollte. So erzählt eine befragte Lehrperson, dass z.B. eine Lehrkraft mit 25 Schülerinnen und Schülern keine zweite Person braucht, weil sich das Arbeiten ganz anders gestaltet, wohingegen eine Lehrkraft mit zehn Schülerinnen und Schülern, die individuell derart viel Unterstützung brauchen, unbedingt eine zweite Person benötigen würde, da dies alleine nicht händelbar ist.

Ditton und Müller (2015) beschreiben die Wichtigkeit der Begriffe Effektivität und Effizienz, die in Bezug zu Schulqualität eine wesentliche Rolle spielen. Dabei geht es um ein angemessenes Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag.

Im weiteren Verlauf der Interviews stellt sich heraus, dass auch die Elternarbeit Einfluss auf erfolgreiche Bildung hat. Einige der Befragten sehen diese dabei als große zusätzliche Belastung, weil auch von Eltern immer häufiger Anforderungen an die Lehrperson gestellt werden. Eine Befragte stellt klar, dass sie die Spezialistin sei und würde sich wünschen, dass die Eltern dadurch nicht mehr so viel Mitspracherecht auf

wichtige Entscheidungen haben. Eine weitere Befragte kritisiert die zahlreichen Elterngespräche, die notwendig sind, um Eltern von ihrer Meinung zu überzeugen. Dabei geht es ebenfalls um wichtige Entscheidungsfragen, wie bspw. Rückstellungen, die die befragte Lehrperson durch ihre detaillierten Erfahrungswerten an die Eltern weitergibt, diese jedoch nicht kooperieren, da sie der Meinung sind, ihr Kind viel besser einschätzen zu können. Ein Großteil der anderen Befragten beobachtet ebenfalls einen enormen Mehraufwand, der teilweise keine Ergebnisse erzielt und würde dadurch die Elternarbeit zumindest reduzieren. Dazu lässt sich festhalten, dass die Themen Schule, Bildung und Unterrichtsgestaltung deshalb so vielen Meinungen und Vorschlägen ausgesetzt sind, weil fast alle Menschen in Österreich selbst in die Schule gegangen sind oder die Schule eben als Eltern zusätzlich noch einmal erleben (Spiel & Bettel, 2015). Durch die Erfahrungen in der eigenen Schulzeit entstehen Meinungen und in weiterer Folge Bewertungen des Schulsystems insgesamt. Das Thema ist nicht nur privat häufig präsent, sondern auch in den Medien und in der Politik und wird dadurch meistens besonders emotional diskutiert. Konrad Paul Liessmann schreibt im Vorwort von Molzbichlers Buch „Nachsitzen“, dass, wenn heute von Bildung gesprochen wird, eigentlich von Reform gesprochen wird. Nur wenig scheint so reformbedürftig, wie die Bildung. Wird eine Reform umgesetzt, steht die nächste bereits an (Molzbichler, 2017). Damit geht gleichzeitig eine ebenso rasche Verschiebung der Ziele einher, derer man nicht nachkommen kann. Dies ist genau jenes Dilemma, von dem die befragten Lehrpersonen berichten.

Angelehnt an die Prinzipien des finnischen Schulsystems, wurden folgende Bereiche von den interviewten Lehrpersonen genauer erfragt: Individuelles und selbstständiges Lernen, Bildungsgerechtigkeit, Lehrkräfte und Teamarbeit, Digitalisierung und Leistungen der Schüler/-innen. Dadurch sollte in einer ebenfalls inkludierten Kategorie des Leitfadeninterviews herausgearbeitet werden, welche Rahmenbedingungen tatsächlich für erfolgreiche Bildung verantwortlich seien. Ein Großteil der

Befragten thematisierte die zunehmende Heterogenität innerhalb einer Klasse, die teilweise kaum mehr zu bewältigen sei. Manche befürworteten dabei den Ansatz der Frühförderung und führten dabei eine zusätzliche Lehrkraft in der 1. Schulstufe als Beispiel an. Andere wiederum sprachen sich für ein verpflichtendes Vorschuljahr aus, damit die Schüler/-innen zu Beginn der Schullaufbahn mit den gleichen Basisfertigkeiten starten könnten. Auch Fend (2008) schreibt, dass Chancengerechtigkeit im Bildungswesen eine der Hauptaufgaben des 21. Jahrhunderts wird. Der Bedeutung von individuellem und selbstständigem Lernen wohnen alle Befragten bei, jedoch ist die allgemeine Meinung, dass dies aktuell aufgrund des extremen Lehrer/-innen-Mangels nicht realistisch sei. Auch die hohe Anzahl der Kinder innerhalb einer Klasse, zu kleine Klassenräume und der gestiegene Mehraufwand als Klassenführung lassen dieses Ziel in den Hintergrund treten. Wie wir bereits wissen, müssen Kinder und Jugendliche verantwortlich an etwas mitwirken. Dadurch erfahren sie, dass Engagement Auswirkungen hat. Durch diese Erfahrungen können sie den Sinn ihres Tuns tatsächlich spüren und Gemein Sinn sowie Selbstwirksamkeit wahrnehmen. Wichtige Metakompetenzen, die für die moderne Gesellschaft vorausgesetzt werden, wie Selbstorganisation, das Planen von Handlungen und angemessene Verfolgen des Handlungsziels, Folgenabschätzung sowie Einfühlungsvermögen und Perspektivwechsel, werden durch solche schulischen Erlebnisse gelernt (Rasfeld & Breidenbach, 2014). Jedoch ergibt sich auch hier jenes Dilemma, dass dieses Erfahren nur dann möglich ist, wenn die Lehrperson ausreichend Ressourcen zur Verfügung hat, welche laut den befragten Lehrkräften aktuell nicht vorhanden sind. Der Bereich Digitalisierung in der Volksschule wurde von allen befragten Lehrpersonen einheitlich als aktuell nicht wichtig bezeichnet. Das rührt einerseits daher, dass ebenfalls die Ressourcen, wie Zeit, Kenntnisse, Lehrpersonal und Ausstattung fehlen, andererseits aber Werte wie Handschrift, grob- und feinmotorische Kompetenzen in der Volksschule für alle befragten Lehrpersonen weitaus wichtiger sind. Die Befragten berichten auch von einem sinkenden Interesse der Kinder gegenüber solch

digitaler Lernmöglichkeiten in der Schule, da sie ohnehin immer mehr Zeit damit zu Hause verbringen.

Mit meiner Forschungsfrage wollte ich herausfinden, welche Rahmenbedingungen in Schule und Bildung verändert werden müssen, um den zukünftigen Ansprüchen der Gesellschaft und der Kinder gerecht zu werden und welche, um erfolgreiche Bildung überhaupt garantieren zu können. Durch die Leitfadenterviews ergibt sich folgendes: Die Befragten sehen im Bereich Lehrpersonal, Ausbildung und Schulautonomie sowie bei der Zusammenarbeit mit anderen Ebenen, wie bspw. der Bildungsdirektion, den größten Aufholbedarf. Sofern diese Faktoren nicht gegeben sind, können alle weiteren wichtigen Faktoren, wie selbstständiges Arbeiten, schrittweise Digitalisierung, Selbstwirksamkeit und Demokratie erfahren, eigene Stärken erkennen und erweitern, nicht ausreichend bzw. gar nicht behandelt werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist das Bild der Lehrkraft in Österreich. Solange dieses derart schlecht bleibt und sowohl die Politik, Wissenschaft, die Gesellschaft und auch die Eltern der Schüler/-innen sich weiterhin so viel Mitspracherecht zusprechen, wird die Überforderung bei den Lehrerinnen und Lehrern durch die stets wachsenden Aufgabenbereiche steigen. Obwohl diese zahlreichen zusätzlichen Aufgaben immer weiter zunehmen, steigt das Gehalt der Lehrkräfte nicht und verstärkt den Unmut innerhalb der Lehrer/-innenschaft. Auch die verlängerte Ausbildung wirkt sich nicht auf das Gehalt der Lehrpersonen aus, sondern stellt, so die Befragten, eine weitere Hürde für den Berufswunsch „Lehrer/-in“ dar und wirkt dem extremen Lehrer/-innenmangel zusätzlich negativ entgegen. Eine Verkürzung dieser Ausbildung aufgrund des aktuellen extremen Mangels an Lehrpersonal wird von vielen Befragten angestrebt. Außerdem beobachten viele der interviewten Lehrkräfte eine große Überforderung der bereits, mittels Sondervertrag, angestellten Studierenden. Es wird ersichtlich, dass sich viele fertig ausgebildete Lehrpersonen aktuell in Situationen befinden, derer sie, ihrer Meinung nach, nicht mehr gewachsen sind. Mehrere Interviewpartnerinnen befürchten dadurch auch

eine totale Überlastung unerfahrener und junger Kolleginnen und Kollegen sowie die Übertragung dieser Überlastung auf erfahrenere Kolleginnen und Kollegen, die all dies auffangen müssen. Es muss somit unbedingt und schnellstmöglich der Aufforderung von Lehrpersonen nachgekommen werden, pädagogisches Personal, Schulassistentinnen oder Freizeitbetreuerinnen als Unterstützung in der Volksschule heranzuziehen, um der bestehenden Überlastung der Volksschullehrer/-innen entgegenzuwirken. Würde dieser Aufforderung nicht nachgekommen werden, befürchten viele weitere Krankenstände, noch weniger Studierende, die diesen Beruf ausüben möchten, bzw. einen Anstieg von Kündigungen.

Die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik im Rahmen dieser Masterarbeit führte mich zu folgender Erkenntnis: Ich wollte herausfinden, welche Rahmenbedingungen es braucht, um zukünftig ein erfolgreiches Bildungssystem in Österreich zu haben. Dazu verfolgte ich Themen wie Digitalisierung, Schulqualität, Selbstständigkeit, Schulausstattung und versuchte, weltweit anerkannte erfolgreiche Bildungssysteme dafür heranzuziehen. Es geht aber aktuell in Österreich nicht darum, diesen futuristischen Standards nachzukommen. Es geht vielmehr darum, die akute, sehr schwierige Lage ehestmöglich zu entschärfen, bevor man sich in weitere Reformen stürzt. Dadurch lässt sich ableiten, dass für Neuerungen, Reformen, zusätzliche Aufgaben, wie sie regelmäßig abverlangt werden, derzeit keinerlei Ressourcen zur Verfügung stehen. Viel wichtiger wäre es, der aktuellen Lage realistisch gegenüberzutreten und diese anzuerkennen. Solange der extreme Lehrermangel nicht gelöst wird, die zahlreichen überfordernden, teils nicht zu bewerkstellenden, Aufgabenfelder, die noch dazu nicht entlohnt werden, auf mehrere Personen aufgeteilt oder wieder verringert werden, so lange ist es irrelevant, über weitere Reformen, wie Digitalisierung, überhaupt nachzudenken.

Aus der Untersuchung lässt sich ableiten, dass all diese Reformen, Erlässe und Forderungen das eigentliche Aufgabenfeld sprengen und über dies hinaus für viele Lehrpersonen gesundheitsschädlich erscheinen.

Es sei angemerkt, dass die Ergebnisse meiner Studie relativiert werden müssen. Aufgrund der eingeschränkten Datenmenge muss die Verallgemeinerung stark reduziert werden. Mit den Resultaten werden lediglich die Erfahrungen und Sichtweisen der Befragten erhoben. Eine zusätzliche quantitative Datenerhebung wäre sinnvoll, um den Wert dieser Aussagen zu überprüfen.

Durch die intensive Literaturrecherche und die ergänzenden Leitfadenterviews konnte ich für die vorliegende Masterarbeit wertvolle Erkenntnisse sammeln. Durch den Austausch mit vielen erfahrenen Lehrpersonen erlangte ich viele Einblicke. Diese Masterarbeit war für mich als junge Lehrerin besonders hilfreich und soll auch allen anderen jungen sowie erfahreneren Lehrkräften einen Denkanstoß geben, um über aktuelle und zukünftige Funktionsweisen unseres Bildungssystems nachzudenken. In weiterer Folge kann dadurch möglicherweise manches aufgebrochen und festgefahrene Einstellungen gelockert werden. Ebenso können die Erkenntnisse dieser Masterarbeit, vor allem mit den berichteten Erfahrungswerten vieler Lehrer/-innen, so manchen Reformsüchtigen wachrütteln, bevor er seinen nächsten Verbesserungsvorschlag auf die Lehrkräfte ausübt.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., & Rürup, M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In K. Maag Merki, & H. Altrichter, *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 111-145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bauer, F., Hauer, B., & Neuhofer, M. (2005). Von Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften: https://www.isw-linz.at/fileadmin/user_upload/LF_Bauer_01_05.pdf abgerufen
- Benz, A. (2004). Einleitung: Governance - Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In A. Benz, *Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen* (S. 11-28). Wiesbaden: VS.
- Beutel, S.-I., Höhmann, K., Pant, H., & Schratz, M. (2016). *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis*. Leipzig: Klett.
- Brückner, Y., & Tarazona, M. (2010). Finanzierungsformen, Zielvereinbarungen, New Public Management, Globalbudgets. In K. Maag Merki, & H. Altrichter, *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 81-111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (15. September 2017). *Bildungsreformgesetz 2017*. Von Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erk/bildungsreformgesetz_2017.html abgerufen
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (Oktober 2020). *Der Qualitätsrahmen für Schulen*. Von Qualitäts Management System für Schulen: https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen_mit-Glossar.pdf abgerufen
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (10. August 2021). *Bildungsministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung*. Von Das österreichische Schulsystem: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem.html> abgerufen
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (10. August 2022). *Geschichte des österreichischen Schulwesens*. Von Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung:

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sw_oest.html abgerufen

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (10. August 2022). *Lehrplan der Volksschule*. Von Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275> abgerufen

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (kein Datum). *Bildungsstandards in der Allgemeinbildung*. Von Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist/bildungsstandards.html> abgerufen

Burow, O.-A. (2022). *# Schule der Zukunft. Sieben Handlungsoptionen*. Weinheim: Beltz.

Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Hamburg: Rowohlt.

Ditton, H., & Müller, A. (2015). Schulqualität. In B. Gniewosz, H. Reinders, H. Ditton, & C. Gräsel, *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 121-135). Wiesbaden: Springer.

Dörpinghaus, A., & Uphoff, I. K. (2011). *Grundbegriffe der Pädagogik*. Darmstadt: WBG.

Dörpinghaus, A., Poenitsch, A., & Wigger, L. (2009). *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darmstadt: WBG.

Dudenredaktion. (o. D.). *Duden*. Von Duden: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Qualitaet> abgerufen

Ebner, M., Brandhofer, G., Baumgartner, P., Köberer, N., Trültzsch-Wijnen, C., & Wiesner, C. (2018). *Digitalisierung Bildung im Zeitalter*. Von Academia: https://www.academia.edu/38652573/Digitalisierung_Bildung_im_Zeitalter_der_Digitalisierung abgerufen

Engelbrecht, H. (1984). *Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 3. Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Engelbrecht, H. (2015). *Schule in Österreich. Die Entwicklung ihrer Organisation von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Wien: new academic press.

Fend, H. (1990). Bilanz der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 687-709.

- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. 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.
- Fend, H. (2019). Die Schulpädagogik auf dem Weg zur Wissenschaft - Rückblick und Zukunftsperspektiven. In M. Gläser-Zikuda, C. Rohlf, & M. Harring, *Handbuch Schulpädagogik* (S. 923-940). Regensburg: Waxmann.
- Finnish National Agency of Education. (2018). *Finnish education in a nutshell*. Von Finnish National Agency of Education: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_education_in_a_nutshell.pdf abgerufen
- Flessau, K.-I. (1984). *Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Flick, U., von Kardorff, E., & Steineke, I. (2000). Was ist die qualitative Forschung? Eine Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steineke, *Qualitative Forschung* (S. 13-29). Hamburg: Rowohlt.
- Fromm, M. (2015). *Einführung in die Pädagogik. Grundfragen, Zugänge, Leistungsmöglichkeiten*. Göttingen: Waxmann.
- Füller, C. (2010). *Die gute Schule. Wo unsere Kinder gerne lernen*. München: Beltz.
- Hautamäki, J., Harjunen, E., Hautamäki, A., Karjalainen, T., Kupiainen, S., Laaksonen, S., . . . Scheinin, P. (2008). Claims, arguments and models. In M. o. Education, *PISA06 Finland : analyses, reflections and explanations* (S. 197-208). Helsinki.
- Helferich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hollstein, O., Leonhard, T., & Schlickum, C. (2019). Schule aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, C. Rohlf, & M. Harring, *Handbuch Schulpädagogik* (S. 54-83). Regensburg: Waxmann.

- Huber, S. G., & Büeler, X. (2009). Schulentwicklung und Qualitätsmanagement. In W. Sacher, G. Lang-Wojtasik, L. Haag, T. Bohl, & S. Blömeke, *Handbuch Schule* (S. 579-588). Regensburg: Klinkhardt.
- Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. (2022). *PISA - Ein Überblick*. Von Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: <https://www.iqs.gv.at/pisa> abgerufen
- Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. (o. D.). *Formative Evaluation der Initiative SQA – Schulqualität Allgemeinbildung (2013–2019)*. Von Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/abgeschlossene-evaluationen/formative-evaluation-der-initiative-sqa-schulqualitaet-allgemeinbildung> abgerufen
- Jäger, M., & Prenzel, M. (2005). Erfolgreiche Bildungssysteme nutzen wissenschaftliche Erkenntnisse Überlegungen zur Verwertung pädagogischen Wissens. In H. Heid, & C. Harteis, *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 163-182). Wiesbaden: Springer.
- Keck, R. W. (2009). Historische und vergleichende Aspekte der Schule. Historische Aspekte der Schule. Zur Geschichte der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher, *Handbuch Schule* (S. 157-152). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kemethofer, D., & Wiesner, C. (2019). Verändern Bildungsstandards, Standardüberprüfungen und Ergebnisrückmeldungen die schulische Arbeit? In J. Zuber, H. Altrichter, & M. Heinrich, *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 229-243). Wiesbaden: Springer.
- Krapp, A., Geyer, C., & Lewalter, D. (2014). Motivation und Emotion. In A. Krapp, & B. Weidenmann, *Pädagogische Psychologie* (S. 193-219). Weinheim: Beltz.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung*. Bad Langensalza: Weinheim und Basel.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kupiainen, S., Hautamäki, J., & Karjalainen, T. (2009). *The Finnish education system and PISA*. Von Valtioneuvosto Statsradet: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75640/opm46.pdf?sequence=1&isAllowed=y> abgerufen

- Ladenthin, V. (2009). Die Gesamtschule. In C. Hof, T. Fuhr, W. Plöger, & P. Gonon, *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 185–192). Paderborn: Schöningh.
- Locke, E. A., & Latham, G. (2005). Goal Setting Theory: Theory Building by Induction. In K. Smith, & M. Hitt, *Great Minds in Management. The Process of Theory Development* (S. 128-150). Oxford: University Press.
- Loew, M. (10. August 2022). *Austria-Forum*. Von Das Schulorganisationsgesetz 1962: https://austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Essays/Bildung/Das_Schulorganisationsgesetz_1962 abgerufen
- Maag Merki, K., & Altrichter, H. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In K. Maag Merki, & H. Altrichter, *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15-37). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mey, G., & Mruck, K. (2011). Qualitative Interviews. In E. Balzer, & G. Naderer, *Qualitative Marktforschungin Theorie und Praxis : Grundlagen, Methoden und Anwendungen* (S. 249-278). Wiesbaden: Gabler.
- Meyer, H. (2010). Merkmale guten Unterrichts - Ein Kriterienmix. In J. Standop, & E. Jürgens, *Was ist guter Unterricht?* (S. 159-175). Regensburg: Klinkhardt.
- Molzbichler, H. (2017). *Nachsitzen. Österreichisches Bildungssystem am Pranger*. Wien: Braumüller.
- OeAD-GmbH — Agentur für Bildung und Internationalisierung. (kein Datum). *Bildungssystem*. Von Das österreichische Bildungssystem: <https://www.bildungssystem.at/> abgerufen
- Oelkers, J. (2003). *Wie man Schule entwickelt*. Von Google Scholar: http://www.schwertschlager.de/paedagogik/qualitaet/01_oelkers_schule_entwickeln.pdf abgerufen
- Olechowski, R. (1985). Schul- und Bildungspolitik während der Ersten und der Zweiten Republik. In E. Zöllner, *Österreichs Erste und Zweite Republik. Kontinuität und Wandel ihrer Strukturen und Probleme* (S. 115). Wien: öbv.
- Pechar, H. (2010). *Österreichische Bildungspolitik seit den 1990er Jahren*.

- Popp, M. (2010). *Econstor*. Von Viel Lärm um Pisa: Eine qualitative-vergleichende Presseanalyse zu den Reaktionen auf die PISA-Studie in Deutschland, Österreich, Spanien und Mexiko: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/41584/1/635775441.pdf> abgerufen
- Rasfeld, M., & Breidenbach, S. (2014). *Schulen im Aufbruch. Eine Anstiftung*. Regensburg: Kösel.
- Rautiainen, M., & Kostianen, E. (2019). School in Finland. In M. Gläser-Zikuda, C. Rohlf, & M. Harring, *Handbuch Schulpädagogik* (S. 236-244). Regensburg: Waxmann.
- Rautiainen, M., & Rähä, P. (29. Juni 2012). *Education for Democracy: A Paper Promise? The Democratic Deficit in Finnish Educational Culture*. Von JSSE-Journal of Social Science Education: <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/594/591> abgerufen
- Schmid, J., & Klenk, J. (kein Datum). *Gabler Wirtschaftslexikon*. Von Definition: <file:///C:/Users/Agnes%20Faisthuber/Downloads/Bildungswesenssystem-Qualitaet.pdf> abgerufen
- Schratz, M. (2019). Schule im 21. Jahrhundert. In M. Gläser-Zikuda, C. Rohlf, & M. Harring, *Handbuch Schulpädagogik* (S. 41-54). Regensburg: Waxmann.
- Singer, K. (2009). *Die Schulkatastrophe*. Hemsbach: Beltz.
- Spiel, C., & Bettel, S. (2015). *Schule. Lernen fürs Leben?! Etsdorf am Kamp: Galila*.
- Stangl, W. (2022). *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Von Definition: <https://lexikon.stangl.eu/12806/bildung> abgerufen
- Statistik Austria. (2022). *Bildung in Zahlen 2020/21*. Von Statistik Austria. Die Informationsmanager: <https://www.statistik.gv.at/fileadmin/publications/BiZ-2020-2021.pdf> abgerufen
- Stegmann, S. (2008). Einzelkämpfer oder Teamplayer? Soziale Arbeitsbedingungen an Schulen. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich, & M. Wülser, *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 365-385). Wiesbaden: Gabler.
- Struck, P., & Würtl, I. (2007). *Lehrer der Zukunft. Vom Pauker zum Coach*. Darmstadt: Primus.

- Valamis . (19. April 2019). *Phenomenon-based Learning*. Von Valamis:
<https://www.valamis.com/de/hub/phenomenon-based-learning>
 abgerufen
- van Ackeren, I., & Klemm, K. (2009). *Entstehung, Struktur und Steuerung
 des deutschen Schulsystems*. Wiesbaden: VS Verlag für
 Sozialwissenschaften.
- Westritschnig, K. J. (2012). *Bildungspolitische Kontrahenten: Otto
 Glöckel und Richard Meister*. München: AVM.
- Wien Geschichte Wiki. (12. Oktober 2021). *Allgemeine Schulordnung
 (1774)*. Von Wien Geschichte Wiki:
[https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Allgemeine_Schulordnung
 _\(1774\)](https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Allgemeine_Schulordnung_(1774)) abgerufen
- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2017). *Genese der Bildungsstandards in
 Österreich*. Von Google Scholar:
[https://www.researchgate.net/profile/Claudia-
 Schreiner/publication/327558129_Genese_der_Bildungsstandar
 ds_in_Osterreich/links/5b9670ba92851c78c40e0aa0/Genese-
 der-Bildungsstandards-in-Osterreich.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Claudia-Schreiner/publication/327558129_Genese_der_Bildungsstandards_in_Osterreich/links/5b9670ba92851c78c40e0aa0/Genese-der-Bildungsstandards-in-Osterreich.pdf) abgerufen
- Witzel, A. (22. Jänner 2000). *Das problemzentrierte Interview*. Von
 Forum: Qualitative Sozialforschung. Social Research:
[https://www.qualitative-
 research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520](https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520) abgerufen
- Wollnig, J., & Berger, P. (2018). *Die Vermittlung von Medienkompetenz
 in allgemeinbildenden Schulen : zentrale Ergebnisse eines
 Evaluationsprojekts*. Von dbt: [https://www.db-
 thueringen.de/receive/dbt_mods_00034913](https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00034913) abgerufen
- Zuber, J. (2019). Einstellungsbildung als Gelingensbedingung für die
 Umsetzung einer Bildungsstandardpolitik. In J. Zuber, H.
 Altrichter, & M. Heinrich, *Bildungsstandards zwischen Politik und
 schulischem Alltag* (S. 105-127). Wiesbaden: Springer.
- Zwettler-Otte, S. (2015). *Schulprobleme - Probleme der Schule*. Brunn
 am Gebirge: ikon.

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.“

Datum: 26. April 2023

Unterschrift: