



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Gesamtschule und LehrerInnenausbildung
im internationalen Vergleich

Verfasserin

Steingäßner Petra

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im Juli 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: emer. Univ.- Prof. Dr. Dr. h.c. Richard Olechowski

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	7
Vorwort	8
Einleitung	10
Kapitel 1 Gesamtschule	14
1.1 <i>Gesamtschulmodelle</i>	16
1.1.1 Additive Gesamtschule	19
1.1.2 Kooperative Gesamtschule	20
1.1.3 Integrierte Gesamtschule	21
1.2 <i>Gründe für eine Gesamtschule</i>	23
1.2.1 Frühe schulische Auslese	23
1.2.1.1 Auswirkungen der heterogenen Lerngruppe	25
1.2.2 Leistungsbeurteilung und ihre Funktionen	27
1.2.3 Chancengleichheit/Chancengerechtigkeit	29
1.2.3.1 Das Rasenmäherprinzip	29
1.2.3.2 Prinzip der individuellen Förderung	30
1.3 <i>Kriterien für eine „gut“ gemachte Gesamtschule</i>	30
1.4 <i>Kritik an Gesamtschule</i>	32
1.4.1 Chancengleichheit	32
1.4.2 Nivellierung der Leistung	33
1.4.3 Die Gesamtschule ist lediglich eine Organisationsform	33
1.4.4 Gesamtschulen sind Mammutsysteme	33
1.5 <i>Zusammenfassung</i>	33
Kapitel 2 Das österreichische Schulsystem und seine Lehrerbildung	35
2.1 <i>Gesamtschule in Österreich</i>	35
2.1.1 Die Neue Mittelschule	40
2.2 <i>Die Geschichte der österreichischen Lehrerbildung</i>	43
2.2.1 Die Lehrerbildung zur Zeit Otto Glöckels	43
2.2.2 Die Lehrerbildung im neuen Jahrtausend	44
2.2.3 Exkurs: Der Bologna-Prozess und die Auswirkungen auf die Lehrerbildung	47
2.3 <i>Die Bildungsprogramme der Parteien SPÖ und ÖVP</i>	49
2.3.1 Auswertungsmethode	50

2.3.1.1	Induktive Kategorienbildung	51
2.3.1.2	Deduktive Kategorienbildung	52
2.3.1.3	Methodenkritik	52
2.3.2	Zusammenfassende Analyse der Ergebnisse	52
2.3.3	Konsequenzen aus der Analyse bezogen auf Gesamtschule	53
2.3.4	Bildungspolitische Konsequenz für die SPÖ aus Sicht der Diplomandin	54
2.3.5	Teilergebnisse der Analyse	55
2.3.5.1	Gemeinsamkeiten induktive Kategorien	55
2.3.5.2	Unterschiede induktive Kategorien	56
2.3.5.3	Gemeinsamkeiten deduktive Kategorien	60
2.3.5.4	Unterschiede deduktive Kategorien	60
2.4	<i>Zusammenfassung</i>	62
Kapitel 3	Erfolgreiche Gesamtschulländer im Vergleich	63
3.1	<i>Lehrerausbildung</i>	63
3.1.1	Kompetenz	71
3.1.2	Wirksamkeit von Lehrerbildung	74
3.1.3	Ansprüche an eine moderne Lehrerausbildung	76
3.2	<i>Wer sind die PISA – Sieger?</i>	77
3.2.1	Auswahl der Länder	77
3.2.2	PISA und Kritik	78
3.3	<i>Übereinstimmungen der Schulsysteme</i>	83
3.3.1	Ergebnis der Schulsystemvergleiche	83
3.3.2	Teilergebnisse der Schulsystemvergleiche	86
3.4	Übereinstimmungen der Lehrerausbildungen und Schlüsse daraus für Österreich	90
3.4.1	Ergebnis aus dem Vergleich der Lehrerausbildungen	91
3.4.2	Teilergebnisse aus dem Vergleich der Lehrerausbildungen	93
3.5	<i>Zusammenfassung</i>	96
Kapitel 4	Beschreibung erfolgreiche Gesamtschulländer	97
4.1	<i>Niederlande (Schulsystem und Lehrerausbildung)</i>	97
4.1.1	Das Schulsystem	98
4.1.2	Die Lehrerausbildung	102
4.2	<i>Finnland (Schulsystem und Lehrerausbildung)</i>	105
4.2.1	Das Schulsystem	106
4.2.2	Die Lehrerausbildung	109
4.3	<i>Belgien (Schulsystem und Lehrerausbildung)</i>	111

4.3.1	Das Schulsystem	112
4.3.2	Die Lehrerausbildung	115
4.4	<i>Kanada (Schulsystem und Lehrerausbildung)</i>	117
4.4.1	Das Schulsystem	119
4.4.2	Die Lehrerausbildung	122
4.5	<i>Neuseeland (Schulsystem und Lehrerausbildung)</i>	123
4.5.1	Das Schulsystem	125
4.5.2	Die Lehrerausbildung	127
4.6	<i>Zusammenfassung</i>	128
Kapitel 5	Forschungsfrage und der Versuch einer Beantwortung	129
5.1	<i>Darstellung der Thesenergebnisse</i>	130
5.1.1	Ergebnisse aus Kapitel 3	132
5.1.2	Die Thesen	133
5.1.3	Weitere Besonderheiten der Länder	141
5.1.4	Forschungsmethode	143
5.1.4.1	Die vergleichende Literaturarbeit	144
5.1.4.2	Methodologische Einordnung	148
5.1.4.3	Methodenkritik im Zusammenhang mit den Gütekriterien	150
5.2	<i>Vergleich mit Österreich und die Beantwortung der Forschungsfrage</i>	151
5.3	<i>Zusammenfassung</i>	154
Kapitel 6	Die Experteninterviews und Schlüsse für Österreich	155
6.1	<i>Die Experteninterviews</i>	155
6.1.1	Vergleich von PISA – erfolgreichen Ländern und Expertenaussagen	155
6.1.2	Das Experteninterview (Begriff und Anwendungsformen)	160
6.1.3	Methodologische Einordnung	162
6.1.4	Die Experten	164
6.1.5	Das Experteninterview als Erhebungsmethode	166
6.1.6	Ergebnisse der Experteninterviews	173
6.1.7	Kritik an der Methode und Gütekriterien	185
6.2	<i>Schlüsse für Österreich</i>	187
6.3	<i>Allgemeine Kritik an der Arbeit</i>	190
6.4	<i>Anregungen für weitere Forschungstätigkeiten</i>	192
6.5	<i>Zusammenfassung</i>	193
Kapitel 7	Literaturverzeichnis	195

Kapitel 8 Anhang	212
Zusammenfassung	245
Abstract	247
Lebenslauf	249
Erklärung	251

Abkürzungsverzeichnis:

AHS	Allgemein bildende höhere Schulen
APS	Allgemein bildende Pflichtschulen
BoT	Board of Trustess – Neuseeland
BFD	Besondere Förderung Deutsch
BZÖ	Bündnis Zukunft Österreich
ca.	circa
CITO	Zentrales Institut für Testentwicklung – Niederlande
CMEC	Council of Ministers of Education in Canada
d.h.	das heißt
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
EU	Europäische Union
FPÖ	Freiheitliche Partei Österreich
GS	Gesamtschule
HAVO	Mittlere Allgemeine Bildung
HS	Hauptschule
IGS	Integrierte Gesamtschule
inkl.	inklusive
LP	Lehrplan
OECD	Economic Co-operation and Development
ÖVP	Österreichische Volkspartei
PCAP	Pan-Canadian Assessment Programm
PISA	Programme for International Student Assessment
SAIP	School Achievement Indicator Programm
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
SPÖ	Sozialdemokratische Partei Österreich
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
vgl.	vergleiche
VMBO	Vorbereitende Mittlere Berufsbildung
VWO	Universitätsvorbereitende Bildung
z.B.	zum Beispiel
zit.n.	zitiert nach

Vorwort

Die Thematik Gesamtschule wird in Österreich mindestens genauso emotional diskutiert, wie die Thematik Ganztagschule versus Tagesheimschule. Im zweitgenannten Bereich fallen Schlagworte wie zum Beispiel „Zwangstagschule“, im Bereich Gesamtschule fällt immer das Schlagwort der „Nivellierung des Leistungsniveaus nach unten“. Diese Diplomarbeit möchte sich frei von Ideologien mit dem Thema Gesamtschule befassen und einen Blick über die Landesgrenzen werfen, um zu sehen, ob und wie Gesamtschulkonzepte erfolgreich geführt werden können. Der Begriff Gesamtschule bürgt für sich nicht für ein erfolgreich geführtes Schulsystem, sondern die Art und Weise, wie sie geführt wird. Daher ist ein Blick auf PISA-erfolgreiche Staaten ein Anliegen und zwar im Bereich der Lehrerbildung.

Ziel dieser Arbeit ist es, sich ideologiefrei mit dem Thema Gesamtschule und der damit verbundenen Lehrerbildung auseinanderzusetzen, um eventuell Schlüsse für das österreichische Schulsystem, die Lehrerbildung oder letztendlich für sich als Lehrer oder Leser ziehen zu können.

Es soll angemerkt sein, dass zu Gunsten eines leichteren Leseflusses nur eine Personalform gewählt wurde, wobei dies so zu verstehen ist, dass personenbezogene Ausdrücke beiderlei Geschlecht meinen und daher als geschlechtsneutrale Begriffe anzusehen sind (vgl. §1(4) GleichbG). Daher finden sich in der Arbeit Begriffe wie „Schüler“ und „Lehrer“, wobei diese sowohl weibliche als auch männliche Personen meinen.

Wörtliche Zitate werden im Original zitiert, auch hinsichtlich ihrer Orthographie und Rechtschreibung. Fehler werden für den Leser durch die Beifügung (sic!) aufmerksam gemacht.

Die täglichen Erfahrungen mit meinen Schülern haben mich beim Verfassen der vorliegenden Arbeit stets begleitet und somit möchte ich diese Erfahrungen mit den Aussagen Konfuzius untermauern:

Erzähl mir und ich vergesse.

Zeig mir und ich erinnere mich.

Lass mich tun und ich verstehe.

Konfuzius, chinesischer Philosoph (551 - 479 v. Chr.)

Einleitung

„Ein modernes Schulsystem erfüllt drei zentrale Aufgaben für junge Bürgerinnen und Bürger:

- 1. Die Basis des Zusammenlebens und der demokratischen Teilhabe weiterzuentwickeln und zu fördern,*
- 2. eine erste Qualifikation in Form von Grundkompetenzen zu vermitteln – Wissen und Können, das anschlussfähig ist für berufliche Bildung, Studium und lebenslanges Lernen, nachhaltig zu sichern und*
- 3. einen gerechten Chancenausgleich und eine faire Chancenzuweisung für alle Kinder aus allen Bevölkerungsgruppen zu garantieren.*

Nur wenn die Schulen alle drei Aufgaben gut lösen, wird der notwendige Zusammenhalt in der Gesellschaft erzeugt und die Basis für wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit gelegt“ (Haider, Schreiner 2006, S. 5).

Diese Anforderungen werden von Österreich anscheinend nur zum Teil erfüllt, da die PISA – Ergebnisse in den Bereichen der Qualifikationen und Chancenausgleich etwas anderes aussagen. Bei den Kompetenzprofilen Lesen und Mathematik schneidet Österreich, bezogen auf die PISA-Studie 2003, im Mittelwert ähnlich ab, wie der OECD Mittelwert. Jedoch ist auffällig, dass Österreich einen hohen Anteil an Risikoschülern in diesen Bereichen hat und die Streuung der Leistungen sehr groß ist. Bei der Chancengleichheit gibt es positive Zusammenhänge zwischen Sozialstatus und Kompetenz. Dies konnte in allen teilnehmenden Ländern beobachtet werden, wobei in Österreich der Zusammenhang besonders stark ausgeprägt ist. *„Die frühe erste Selektion und der hohe Anteil an Schulen mit leistungsbezogenen Auswahlkriterien sind zwei wahrscheinliche Ursachen für den in Österreich starken Zusammenhang zwischen Sozioökonomischen Status und Leistung“* (Haider, Schreiner 2006, S. 210).

In der PISA – Studie wurde auf die Problematik der Benotung Bezug genommen. Da Schule die Funktionen der Selektion und die der Berechtigungsvergabe (Zugang zu verschiedenen Schultypen) innehat, ist diese Problematik von entscheidender Bedeutung. Unter anderem wurden die mangelnde Vergleichbarkeit, das Fehlen externer Beurteilungsmaßstäbe und der geringe Informationswert der Ziffernote bemängelt. Weiters konnten große Diskrepanzen zwischen Notenvergabe und PISA - Leistung festgestellt werden. *„Es kommt für viele Schüler/innen weniger darauf an, welche objektive Leistung sie zeigen, sondern mehr darauf, in welcher Schule in welcher Region (Stadt/Land) sie sich gerade befinden, welche den „lokalen“ Maßstab für die Note/Berechtigung darstellt“* (Haider, Schreiner 2006, S. 235/236).

„Je deutlicher in einem Schulsystem Methoden der äußeren Differenzierung und der Schülerselektion eingesetzt werden, desto weniger wird es als ein humanes Schulsystem beurteilt werden können, besonders wenn die Methoden der Schülerdifferenzierung und der Selektion in einem frühen Alter der Schüler eingesetzt werden, weil nämlich die getroffenen Schülergruppierungen umso willkürlicher, d.h. sachlich nicht begründet sind, je früher diese vorgenommen werden. Gleichzeitig sind Schullaufbahnentscheidungen umso weniger reversibel, je früher sie getroffen werden“ (Olechowski 1993, S. 17).

Aus diesen kurzen Ausführungen heraus ist erkennbar, dass Österreichs Schulsystem die Aufgaben wahrscheinlich nicht zur Gänze erfüllt. Daher sollte über Alternativen nachgedacht werden. Aus diesem Grund soll eine Auseinandersetzung mit PISA-erfolgreichen Ländern hier Platz finden. Diese erfolgreichen Länder verfügen über ein Gesamtschulsystem. Jedoch sind in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Gesamtschulsysteme der Länder zu beachten.

Die Chancengleichheit ist das Kernstück der Gesamtschulidee. Der Begriff Gesamtschule wird nicht immer im gleichen Kontext verwendet. Grundsätzlich unterscheiden sich zwei Modelle von einander. Zu nennen sind die additive/kooperative und die integrierte Gesamtschule. Die erste Form ist die Ergänzung zum traditionellen Schulsystem, die von vermutlich vielen Gesamtschul-Befürwortern als widersprüchlich angesehen wird. Der Widerspruch entsteht aus der Tatsache, dass nicht alle Kinder eines Jahrganges in derselben Schulform anzutreffen sind und es sich somit um keine „echte“ Gesamtschule handelt (siehe Kapitel 1). Die zweite Form ersetzt alle anderen Formen, in dem es nur mehr diesen einen Schultyp gibt und keine äußere (organisatorische) Differenzierung der Schüler nötig ist. Kennzeichen der Gesamtschule ist, dass die Selektion der Kinder auf einen späteren Zeitpunkt hinausgeschoben wird. Die Kinder werden somit länger gemeinsam unter einem Dach unterrichtet. In der integrierten Gesamtschule müssen innere (methodisch-didaktische Maßnahmen) Differenzierung und Individualisierung vorzufinden sein, um den Schülern mit all ihren Begabungen, aber auch Schwächen gerecht zu werden. Die innere Differenzierung wird auch pädagogische Differenzierung genannt, da sie darauf abzielt, den individuellen Unterschieden der Schüler gerecht zu werden. Dabei spielen sozial- und individualpsychologische wie fachliche Aspekte eine Rolle (vgl. Seidl 1972, S. 267). Die Differenzierung kann auf vielfältige Weise geschehen.

„Ob der Leistungsstand in Gesamtschulen dem des herkömmlichen Bildungswesens vergleichbar wird oder sogar steigt, hängt im hohen Maße von der jeweiligen Gestaltung der Gesamtschule ab und in hohem Maße von den sich dort befindenden Schülern und dem jeweiligen Lehrerverhalten“ (Fend 1982, S. 488). In diesem Zusammenhang ist die Lehrerbildung von Interesse, da es für den Lehrer eine große Herausforderung darstellt, in einem sehr heterogenen Lernumfeld zu unterrichten.

Daher soll eine vergleichende Darstellung von Schulsystemen PISA-erfolgreicher Länder und eine vergleichende Untersuchung ihrer Lehrerausbildungen, nach vorher festgelegten Kriterien, stattfinden. Eine vergleichende Dokumentation von Inhalten der Lehrerausbildung, des Status und des Selbstbildes müssten folgen (vgl. (Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. VII). Dies kann die vorliegende Diplomarbeit nur begrenzt bieten, da sie sich auf einige zuvor festgelegte Kriterien beschränkt.

Sind Lehrer in Gesamtschulsystemen besser auf Heterogenität, Individualisierung, Differenzierung des Unterrichts, Team-Teaching und Reformpädagogik, etc. vorbereitet, als in Österreich? Der Film „Auf den Anfang kommt es an – Erster Blick auf die PISA-Sieger Finnland, Schweden und Kanada“ von Reinhard Kahl gibt einen Einblick in das Unterrichtsgeschehen. Diese Kategorien konnten anhand des Filmmaterials, die in der Frage oben genannt wurden, gut erkannt werden. *„Es zeigt sich nämlich, dass die positiven Sozialisationswirkungen an den GS in erster Linie daraus zu erklären waren, dass in den Reformschulen – wie in den meisten Reformmodellen üblich – besonders reformbereite und pädagogisch engagierte Lehrer unterrichteten, auf deren Einfluss auch die erzieherischen Ergebnisse in erster Linie zurückführbar waren“* (Specht in Schulheft 102/2001, S. 150). Interessant ist in diesem Zusammenhang, ob diese Kriterien auch in Studienplänen zur Lehrerausbildung bzw. der Fachliteratur zur Lehrerausbildung zu diesen Ländern erkennbar ist. Daher wird folgende Forschungsfrage formuliert:

„Welche Kriterien weisen erfolgreiche Gesamtschulländer in ihrer Lehrerausbildung im Vergleich zu Österreich auf?“

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden Ausgangsthesen und Prüfthesen formuliert, die anhand der Fachliteratur und der Studienpläne überprüft werden. Dies soll durch einen Vergleich dieser Länder zu einer Filterung der Gemeinsamkeiten und der Unterschiedlichkeiten führen. Im Anschluss soll ein Vergleich mit Österreich stattfinden. Ziel des Vergleichs ist es, Gesamtschule und die damit verbundene Lehrerausbildung besser verstehen zu können und Schlüsse daraus ziehen zu können, ob Gesamtschulsysteme eventuell andere Anforderungen in der Lehrerausbildung haben, als das differenzierte Schulsystem Österreichs.

Die Bearbeitung des Forschungsgegenstandes „Gesamtschule und Lehrerausbildung“ wird mit Hilfe der Triangulation durchgeführt. Es wird anhand der „Triangulation von Methoden“ versucht, die Forschungsfrage beantworten zu können. Es kommen zwei Erhebungsmethoden zum Einsatz. Zum einen wird eine vergleichende Literaturarbeit stattfinden, bei der die Schulsysteme und die Lehrerausbildung der betreffenden Länder (Finnland, Kanada, Belgien, Niederlande und Neuseeland) und Österreich untersucht werden. Ziel ist es, anhand der vorher festgelegten Kriterien, die in den Thesen formuliert sind, die Forschungsfrage einer Beantwortung zuführen zu können. Zum anderen finden leitfadengestützte Experteninterviews statt. Ziel der Interviews ist es wiederum, Gesamtschule

und die damit verbundene Lehrerausbildung besser verstehen zu können, um Schlüsse daraus ziehen zu können, ob Gesamtschulsysteme eventuell andere Anforderungen in der Lehrerausbildung stellen als das vertikal gegliederte System Österreichs. Außerdem soll ein Vergleich der Antworten aus den Experteninterviews mit den Thesen stattfinden.

Aus diesen kurzen Ausführungen ist zu schließen, dass es sich um qualitative Forschungsmethoden handelt, mit dem Ziel, mögliche Beziehungen zwischen Lehrerausbildung und einem Gesamtschulsystem aufzuzeigen bzw. klären zu können. Letztlich kann diese Frage nur durch quantitativ-empirische Untersuchungen geklärt werden. Somit muss darauf hingewiesen werden, dass im Rahmen dieser Diplomarbeit dies nicht zu leisten ist.

Die Diplomarbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Die Aufgabe des ersten Teils ist es, in die Thematik der Gesamtschule einzuführen und dabei wichtige Begriffe zu klären. Um einen Überblick über die Bildungslandschaft Europas zu bekommen, erfolgt ein kurzer Aufriss darüber.

Das zweite Kapitel handelt von Österreich, das ein vertikal gegliedertes Schulsystem hat. Insbesondere soll auf die Geschichte des Systems und dessen Lehrerausbildung eingegangen werden. Der Fokus liegt auf der aktuellen Entwicklung der Neuen Mittelschule und auf den politischen Positionen zum Thema Bildung bezogen auf die Parteien SPÖ und ÖVP.

Das dritte Kapitel arbeitet die Gemeinsamkeiten von erfolgreichen Gesamtschulländern in deren Lehrerausbildungen heraus.

Im vierten Kapitel werden die Schulsysteme und die Lehrerausbildungen der erfolgreichen PISA-Länder vorgestellt.

Im fünften Kapitel erfolgt die Zusammenfassung der Lehrerausbildung in den verschiedenen Ländern mit dem Versuch, die Forschungsfrage anhand des Literaturvergleichs zu beantworten.

Das letzte Kapitel widmet sich den Experteninterviews. Dabei sollen Schlüsse für das österreichische Schulsystem gezogen werden können, ohne eine qualitative Wertung über das derzeitige Schulsystem abzugeben zu wollen.

Kapitel 1

Gesamtschule

Das vorliegende Kapitel soll einen groben Überblick über die Bildungslandschaft Europas in Bezug auf die verschiedenen Schulstrukturen geben. Hierbei soll der Fokus auf das System Gesamtschule und das differenzierte Schulsystem gelegt werden.

Weiters ist eine Ausführung zu den verschiedenen Modellen der Gesamtschule zu finden. Dies ist wichtig, um zu erkennen, dass es, wenn es sich um den Begriff „Gesamtschule“ handelt, nur eine „echte“ Gesamtschule geben kann und andere Modelle als gesamtschulähnliche Konstrukte zu werten sind. Die Gesamtschule in Finnland, in der die Kinder bis zum 16. Lebensjahr eine integrierte Gesamtschule besuchen, unterscheidet sich grundsätzlich von gesamtschulähnlichen Konstrukten in den Niederlanden, in der die Kinder bis zum zwölften Lebensjahr eine einheitlich gestaltete Basisschule besuchen und sich diese danach in verschiedene Ausbildungszweige aufteilt. Daher ist eine Klärung der Modelle ausschlaggebend.

Im Zuge dessen werden auch Gründe für die Führung einer Gesamtschule gebracht. Diese sind mit den Stichworten „frühe schulische Auslese“, „Leistungsbeurteilung und ihre Funktionen“ und „Chancengerechtigkeit“ verbunden. Danach erfolgt ein Aufriss über Kriterien, die für eine „gut“ gemachte Gesamtschule ausschlaggebend sind. Vor allem die Kriterien „Individualisierung“ und „Differenzierung“, „Reformpädagogik“ und „Team-Teaching“ erscheinen in diesem Zusammenhang ausschlaggebend. Diese werden daher als deduktive Kategorien zur Untersuchung der Forschungsfrage herangezogen.

Anschließend soll aber auch ein kritischer Blick auf die Organisationsform Gesamtschule geworfen werden.

Der folgende Überblick über die Organisationsformen Gesamtschule und differenziertes Schulsystem in Europa soll einen Überblick über die Häufigkeit dieser zwei Systeme geben. Ausschlaggebend ist für die Unterscheidung, ob eine schulische Trennung der Schüler in verschiedene Schultypen zum zehnten Lebensjahr stattfindet. Das zehnte Lebensjahr ist der Indikator, da in Österreich zu diesem Zeitpunkt die schulische Selektion stattfindet. Hierbei wurden die 47 souveränen Staaten Europas, außer dem Vatikanstaat, der keine Schule betreibt, heran gezogen. Allerdings gibt es auch

bundesstaatlich organisierte Staaten wie zB. Deutschland, die mehrere Schulsysteme aufweisen und somit die Ergebnisse ein wenig verzerren. „*Ungeachtet der erwähnten Unterschiede weisen alle Bildungssysteme die grundsätzlich gleiche horizontale Stufung in Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich und das Vorhandensein institutionalisierter Vorschuleinrichtungen auf*“ (Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 641).

Die folgende Tabelle zeigt die 47 souveränen Staaten von Europa. Somit ist die Organisation des Schulwesens der einzelnen Länder ersichtlich:

Staaten, die ein Gesamtschulsystem aufweisen	Bis zum Ende der Pflichtschulzeit:	Albanien, Armenien, Bosnien-Herzegowina, Dänemark, Deutschland, England und Wales, Nordirland und Schottland, Estland, Färöer Inseln, Finnland, Griechenland, Island, Italien, Kroatien, Lettland, Norwegen, Polen, Portugal, Rumänien, Schweden, Schweiz (Tessin), Serbien, Slowenien, Spanien, Türkei, Zypern
	Ende des Gesamtschulsystems vor dem Ende der Pflichtschulzeit, jedoch nach dem zehnten Lebensjahr:	Andorra, Belgien (12), Bulgarien, Frankreich, Georgien, Irland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta (11), Makedonien, Moldawien, Monaco, Niederlande (12), Schweiz, Tschechien (11)
Staaten, die ein differenziertes Schulwesen aufweisen	Die Aufteilung der Schüler in verschiedene Schultypen findet zum zehnten Lebensjahr oder früher statt	Deutschland (z.B. Bayern), Österreich, Russische Föderation, Slowakei, Ukraine, Ungarn, Weißrussland

Abbildung 1 (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 19-S. 640)

(Deutschland und die Schweiz wurden aufgrund ihrer Staatsstruktur und den damit unterschiedlich organisierten Schulsystemen doppelt zugeordnet. Daher ergibt sich eine Gesamtzahl von 49. Die Zahl in der Klammer gibt das Alter der Kinder an.)

Die Daten aus der Tabelle lassen sich nun graphisch in einem Kreisdiagramm darstellen. Es ist gut erkennbar, dass das differenzierte Schulsystem, das in Österreich vorherrscht, in der Minderzahl ist. Somit ist ersichtlich, dass unter den erfolgreichen europäischen PISA-Ländern sich hauptsächlich Länder mit der Organisationsform Gesamtschule oder gesamtschulähnlichen Systemen befinden, da diese häufiger anzutreffen sind.

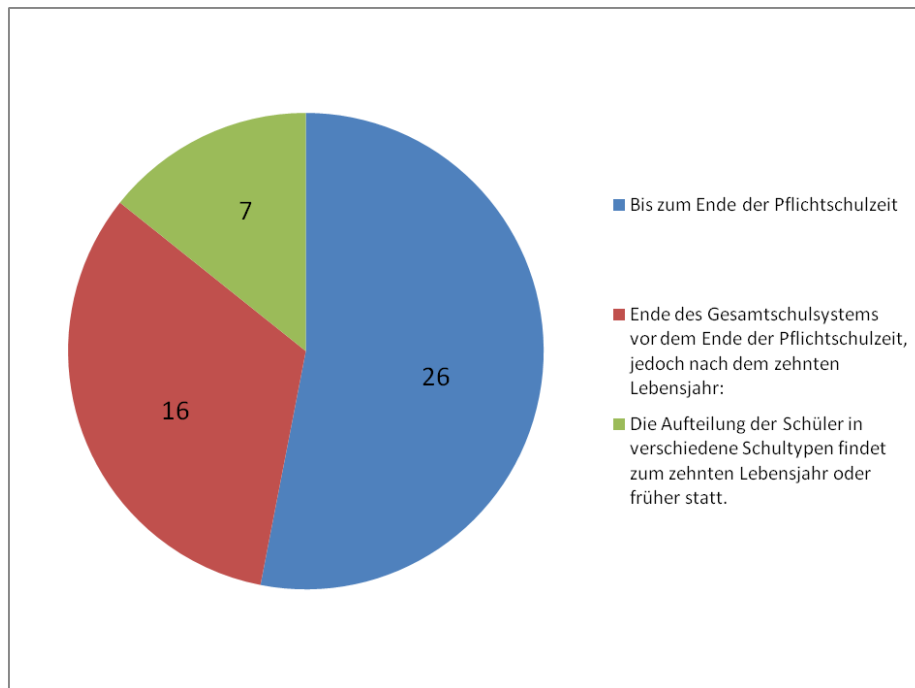


Abbildung 2 (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 19 - S. 640)

„Die Gesamtschule ist die in Europa und in vielen außereuropäischen Ländern verbreitetste Schulart“ (Bönsch 2006, S. 1). In Österreich stellt die Volksschule eine Gesamtschule dar, wobei der Anteil an Kindern in der allgemeinen Sonderschule, sowie Hausunterricht und Befreiungen vom Unterricht in speziellen Fällen wie z.B. bei einer massiven Behinderung des Kindes zu berücksichtigen ist. Jedoch kann auch mit diesen Ausnahmen, die einen geringen Anteil ausmachen, von einer Gesamtschule im Volksschulbereich gesprochen werden.

1.1 Gesamtschulmodelle

Der Begriff Gesamtschule wird nicht immer im gleichen Kontext verwendet. Grundsätzlich sind drei Modelle voneinander zu unterscheiden. Man trennt in additive, kooperative und integrierte Gesamtschule. Die ersten beiden Formen sind als Ergänzung zum traditionellen Schulsystem zu verstehen, die dritte Form ersetzt alle anderen Formen, in dem es nur mehr diesen einen Schultyp gibt und keine äußere (organisatorische) Differenzierung der Schüler nötig ist. Die Gesamtschule in kooperativer oder additiver Form fassen verschiedene Schultypen pädagogisch und organisatorisch zusammen. Die integrierte Gesamtschule stellt dagegen eine pädagogische und organisatorische Einheit dar (vgl. Bönsch 2006, S. 4). Gesamtschule zeichnet sich dadurch aus, dass die Selektion der Schüler auf einen späteren Zeitpunkt hinausgeschoben wird und somit werden vorerst die unten angeführten Probleme des differenzierten Systems, wie z.B. die frühe schulische Auslese,

ausgeschaltet. Die Kinder werden somit länger (meist bis Ende der Sekundarstufe 1 oder bis Ende der Schulpflicht) gemeinsam unter einem Dach unterrichtet, so wie sie es aus der Volksschule gewöhnt sind. In der integrierten Gesamtschule müssen eine innere (methodisch-didaktische Maßnahmen) Differenzierung und eine Individualisierung stattfinden, um allen Schülern mit ihren Begabungen gerecht werden zu können. Die innere Differenzierung wird auch pädagogische Differenzierung genannt, da sie darauf abzielt, den individuellen Unterschieden der Schüler gerecht zu werden. Hierbei spielen sozial- und individualpsychologische wie fachliche Aspekte eine Rolle (vgl. Seidl 1972, S. 267). Die Differenzierung kann auf unterschiedliche Weise geschehen. Die in Österreich bekannte Form der Differenzierung sind Leistungsgruppen in der Hauptschule, die eine äußere Differenzierung darstellt. Dies bedeutet, dass die Kinder in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch auf verschiedenen Leistungsniveaus unterrichtet werden. Prinzipiell gibt es drei Leistungsgruppen, die aber nicht von jeder Schule genutzt werden. Dieses Modell hat sehr viele Nachteile (Berechtigungsfunktion beim Übertritt in eine höhere Schule; wenige Vorbilder in den unteren Leistungsgruppen, von denen man lernen könnte...) und ist daher umstritten. Bei der inneren Differenzierung wechselt der Unterricht im Klassenverbund mit Gruppenarbeit/Partnerarbeit und umgekehrt. Somit wird eine Betreuung für die Schwächeren ermöglicht und Zusatzmaterial für die Leistungsstarken ist bereitgestellt. *„Ziele die in dieser Form der Unterrichtsorganisation angestrebt werden, sind selbständiges Arbeiten, individuelle Förderung, Entwickeln des persönlichen Leistungspotentials und Steigerung der Motivation, auch schwierigeren Stoff zu bewältigen“* (Winter 2001, S. 381). Auch Team-Teaching ist bei der Differenzierung von Bedeutung. Durch dieses Modell ist es möglich, alle Kinder besser zu fördern. Dies ist eine Art der Unterrichtsorganisation, die die Lehrer und die zugewiesenen Schüler umfasst, wobei mindestens zwei oder mehrere Lehrer die Verantwortung tragen und den Unterricht für die Kinder teilweise gemeinsam oder ganz übernehmen (vgl. Seidl 1972, S. 245). Es gibt verschiedene Team-Teaching-Modelle, die zum Einsatz kommen können. Das Team-Teaching kann als Unterricht von zwei oder mehreren gleichzeitig agierenden Lehrern vorgenommen werden, oder als ein Unterricht, in dem die Lehrer sich im Unterrichten abwechseln. Sie können aber auch getrennt in Groß- und Kleingruppe agieren oder in zwei gleich großen Gruppen. Der Unterricht kann im selben Raum vonstatten gehen oder in getrennten Räumen. Dies sind nur einige Varianten zur Differenzierung bzw. Team-Teaching. In Österreich wird seit Jahrzehnten über eine innere und eine äußere Differenzierung diskutiert, wobei sich die äußere Differenzierung mit der Unterteilung AHS und Hauptschule durchgesetzt hat. Lediglich in der Hauptschule wurde mit der 7. SchOG-Novelle von 1982 die Differenzierung durch Leistungsgruppen in Deutsch, Mathematik und Englisch ermöglicht. Dies war der sogenannte „Schulkompromiss“ zwischen SPÖ und ÖVP, mit dem die integrierte Gesamtschule inklusive Leistungsgruppen ausschließlich für die Hauptschule eingeführt wurde (vgl. Olechowski 1985, S. 119). In diesem Zusammenhang ist die neue Mittelschule von Interesse, da in Kleingruppen ohne Leistungsgruppen gearbeitet wird und es zusätzlich kein Wiederholen der Klasse mehr geben soll. Falls ein Kind Gefahr

läuft, das Klassenziel nicht zu erreichen, würden individuelle Maßnahmen, für dieses Kind passend, eingeleitet. Dies entspricht einer Individualisierung des Unterrichts, da diese Maßnahmen auf ein bestimmtes Kind zugeschnitten werden. Nach der entsprechenden Evaluation nach Ende des Schulversuchs wird erörtert werden müssen, ob dieser neue Schultyp seinen Anforderungen gerecht wurde. Danach wird zu entscheiden sein, ob die neue Mittelschule als Ergänzung zum differenzierten System oder als Gesamtschule geführt wird. Wenn sie als Gesamtschule eingeführt würde, wäre die nächste Frage, in welcher Form diese eingeführt werden sollte.

Sowohl die äußere als auch die innere Differenzierung sind ein Versuch, den unterschiedlichen Begabungen und Ausgangslagen von Schülern im Unterricht gerecht werden zu können. Die wichtigsten Kriterien im Zusammenhang mit der schulischen Differenzierung sind das Alter, die Vorkenntnisse und die Begabung eines Schülers.

Die äußere Differenzierung wird von Behörden oder der Schule selbst organisiert. Die Behörden gliedern das Schulwesen in verschiedene Schularten und nach Jahrgangsstufen. Die Schule nimmt innerhalb ihrer Schulart eine weitere Differenzierung nach Leistung und/oder nach persönlichen Neigungen z.B. Schulzweige oder Wahlfächer vor. Im Allgemeinen bleibt die Zusammensetzung der Gruppe oder Klasse bei der äußeren Differenzierung über einen längeren Zeitraum gleich.

Streaming: Einteilung in leistungsbezogene Klassenzüge, die vor allem in Schulen mit verschiedenen Schultypen angeboten wird. Dadurch ist ein Lernen in unterschiedlichen Tempi möglich.

Setting: Fachspezifische Einteilung der Schüler zu Kursen auf unterschiedlichen Niveaus.

Fächerwahl: Hier soll der Schüler nach Neigung und Begabung seine Persönlichkeit entwickeln und entfalten können.

All die äußeren Differenzierungsmaßnahmen sind organisatorische Maßnahmen.

Die innere Differenzierung wird innerhalb der Klasse organisiert und geschieht ebenfalls aufgrund der Leistungen der Schüler. Sie betrifft vor allem didaktische Maßnahmen, um die Schüler im Klassenverbund zu fördern. Dies kann in der Großgruppe und/oder in Kleingruppen bzw. in einer Einzelbetreuung durch die Unterstützung von einem Zweitlehrer geschehen. Die heterogene Lerngruppe bleibt allerdings bestehen.

Die äußere und die innere Differenzierung schließen einander allerdings nicht aus (vgl. www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/Seite199-211.pdf, 30.12.2010, 11:30).

Die unten stehenden Beschreibungen von verschiedenen Gesamtschulmodellen sind einer deutschen Literatur entnommen und wurden von der Autorin an die österreichischen Verhältnisse angepasst, da

die Schularten ein wenig differieren. Dies geschieht, damit der Leser Schularten vorfindet, die er kennt und sich somit ein besseres Bild von Gesamtschulmodellen machen kann.

1.1.1 Additive Gesamtschule

Die additive Gesamtschule ist als Ergänzung zum traditionellen Schulsystem zu verstehen. Eine äußere Differenzierung der Schüler findet über ein sogenanntes Schulzentrum statt. In diesem Schulzentrum werden die bisher bekannten Schultypen, wie z.B. Hauptschule und AHS, geführt. Jede Schule ist für sich eigenständig und verfügt über eine eigene Leitung bzw. über ein eigenes Lehrerkollegium. Meist werden die Fachräume für Naturwissenschaften, Kunst und Sport gemeinsam genutzt. Die fünfte und sechste Schulstufe werden Orientierungs- oder Förderstufe genannt. In dieser Stufe werden alle Schüler eines Jahrganges zusammengefasst. Ziel dieser Phase ist es, die Schüler optimal zu fördern und auf eine Entscheidung für einen Schultyp vorzubereiten. Die Entscheidung für einen Schultyp fällt daher nicht im Alter von zehn, sondern im Alter von zwölf Jahren. Somit haben die Schüler zwei Jahre länger Zeit gefördert zu werden bzw. sich zu orientieren, welche Entscheidung sie in ihrer Schullaufbahn treffen. Von einer Orientierungsstufe oder Förderstufe sollte allerdings nur gesprochen werden, wenn alle Kinder eines Jahrgangs zusammenbleiben und es sich daher schulformunabhängige Stufe handelt (vgl. Nöth 1979, S. 10 - S. 13).

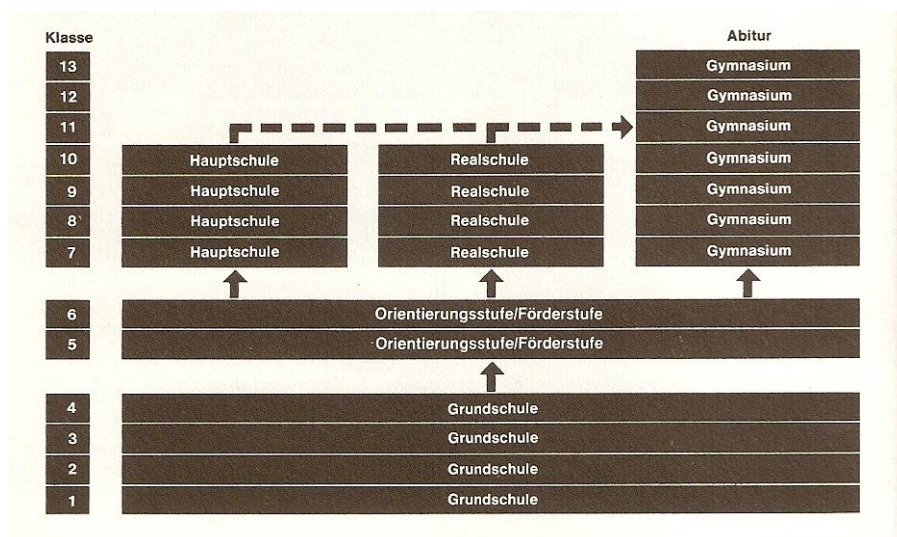


Abbildung 3 am Beispiel Deutschland (Rösner 1975 zit.n. Nöth 1979, S. 12)

1.1.2 Kooperative Gesamtschule

Die kooperative Gesamtschule ist ebenfalls als Ergänzung zum traditionellen Schulsystem zu verstehen. Sie geht jedoch über die additive Gesamtschule hinaus, die lediglich die verschiedenen Schularten unter einem Dach beherbergt. Es gibt im Fall der kooperativen Gesamtschule nur mehr eine Schule unter einer Leitung mit einem Lehrerkollegium. Wird eine Orientierungsstufe in der fünften und sechsten Schulstufe angeboten, so unterrichten dort Hauptschullehrer und AHS-Lehrer. Ab der siebten Schulstufe trennen sich die Wege der Schüler in Hauptschul- und AHS- Klassen. Diese Organisationsform der Differenzierung wird als „streaming“ bezeichnet. Der Vorteil für die Schüler besteht darin, dass im Falle des schulischen Misserfolgs eines Schülers, dieser nur die Klasse und nicht die Schule wechseln muss (vgl. Nöth 1979, S. 13).

Die Kooperation kann auf verschiedenen Stufen verlaufen. Die erste Kooperationsstufe ist durch schulzweigübergreifende Gemeinsamkeiten geprägt, jedoch verläuft der Unterricht eher getrennt nach Schularten. Es werden gemeinsam Feste gefeiert, gemeinsam Projektstage durchgeführt, der Freizeitbereich gemeinsam organisiert, die Kollegen haben ein gemeinsames Lehrerzimmer, Konferenzen werden gemeinsam abgehalten, die verschiedenen Schulzweige haben ihre jeweiligen Parallelklassen nebeneinander und auch die anderen Unterrichtsräume sind gezielt nebeneinander angesiedelt, damit eine Durchmischung der Schüler der verschiedenen Schularten möglich ist. Die zweite Kooperationsstufe kann dadurch entstehen, wenn das Lehrpersonal in den verschiedenen Schularten unterrichtet, oder Schüler am Unterricht einer anderen Schulart teilhaben können. Es könnte z.B. ein Schüler, der der Hauptschule zugeteilt ist, eine Begabung im mathematischen Bereich aufweisen und somit berechtigt sein, dass er am Mathematikunterricht der AHS teilnimmt. Somit entstünde eine Mischzugehörigkeit auf verschiedenen Niveaus. Die verschiedenen Schularten müssen hierfür aber zusammenarbeiten (vgl. Bönsch 2006, S.24/S.25).

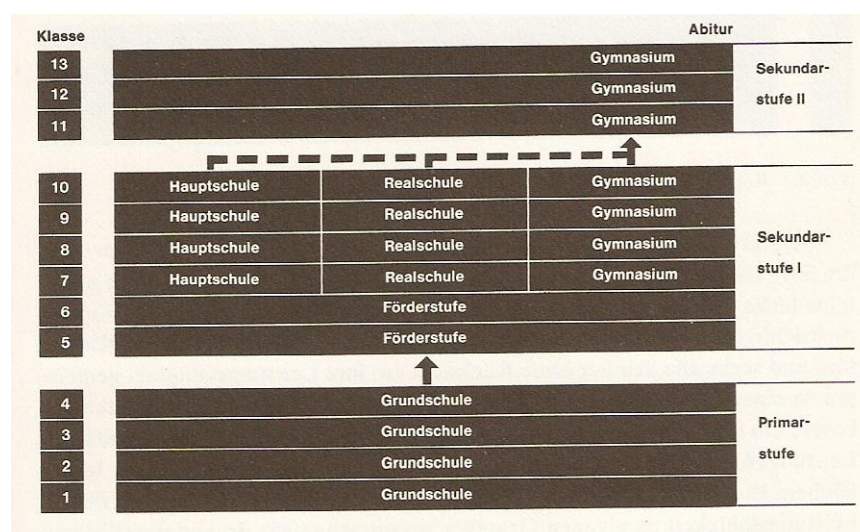


Abbildung 4 am Beispiel Deutschland (Rösner 1975 zit. n. Nöth 1979, S. 13)

Die additive und kooperative Gesamtschule können als Schritt zur Verwirklichung der Idee einer Gesamtschule angesehen werden (vgl. Bönsch 2006, S. 309).

1.1.3 Integrierte Gesamtschule

Die integrierte Gesamtschule wird in der Literatur oftmals als echte Gesamtschule bezeichnet, da neben ihr keine anderen Schultypen anzutreffen sein sollten. Die innere Differenzierung kann auf unterschiedliche Weise organisiert werden.

Eigentlich ist dies ein verfehelter Begriff, da Gesamtschule an sich schon bedeutet, dass es keinen anderen Schultyp daneben gibt. Daher ist das Wort „Integrierte“ als Zusatz nicht notwendig. *„Hat sie die Übertreibung gebraucht, um etwas zu verschleiern? ... Bei der IGS handelt es sich daher nur um eine Modifizierung, in gewissem Sinne sogar um eine Perfektionierung der Sortierungsmaschinerie des traditionell gegliederten Systems“* (Vierlinger 2009, S. 20). Dieses Zitat trifft zu, wenn in der IGS Leistungsgruppen und somit eine äußere Differenzierung stattfindet.

Alle Schüler werden gemeinsam ohne Rücksicht auf ihre Leistungsfähigkeit gemeinsam in einer Klasse unterrichtet. Durch zusätzliches Förderangebot für leistungsschwache Schüler und durch ein Zusatzangebot für leistungsstarke Schüler soll im Unterricht didaktisch differenziert werden. Man versucht somit, den Klassenverband so lange wie möglich aufrecht zu erhalten. Trotzdem wird es von Nöten sein, in manchen Fächern z.B. Mathematik oder Englisch Schüler ähnlicher Leistungsstruktur in einer Gruppe zusammenzufassen. *„Im Kernunterricht wird die ganze Klasse unterrichtet ohne Einteilung in Leistungsgruppen. Hier soll gegenseitiges Verständnis der Schüler füreinander und die Bildung der Klassengemeinschaft gefördert werden. In anderen Fächern findet Fachleistungsunterricht oder differenzierter Unterricht statt. Es werden dazu Gruppen von Schülern aus verschiedenen Klassen gebildet, die z.B. im Fach Mathematik gleich gute Leistungen erbringen“* (Nöth 1979, S. 14/ S. 15). Dies soll eine homogene Lerngruppe darstellen. Die Auf- und Abstufung in die verschiedenen Leistungsgruppen erfolgt meist zu Beginn des Schuljahres oder ein halbes Jahr nach Schulbeginn. Der Kernunterricht erfolgt in der heterogenen Gruppe.

Die Struktur einer integrierten Gesamtschule besteht aus einer Synthese von Kernunterricht, Fachleistungsdifferenzierung, Wahldifferenzierung und gegebenenfalls Zusatzdifferenzierung. Hier ist vor allem zu bemerken, dass es zu einem häufigen Wechsel der Lerngruppen kommen kann und der soziale Kontakt unter den Schülern dadurch leidet. Der Kernunterricht ist für den gemeinsamen Unterricht im Klassenverbund vorgesehen, der eine hohe Stundenanzahl zur Verfügung haben sollte. Die Fachleistungsdifferenzierung (Niveau-Unterricht) soll in den Fächern Mathematik, Deutsch, Naturwissenschaften und einer Fremdsprache stattfinden. Hier soll den unterschiedlichen

Lernvoraussetzungen Rechnung getragen werden, indem Kurse auf unterschiedlichen Niveaus angeboten werden. Die Wahldifferenzierung soll den Interessen und Neigungen der Schüler Rechnung tragen. Die Zusatzdifferenzierung ist für lernschwache Schüler vorgesehen, um Schwierigkeiten zu reduzieren (vgl. Bönsch 2006, S. 17).

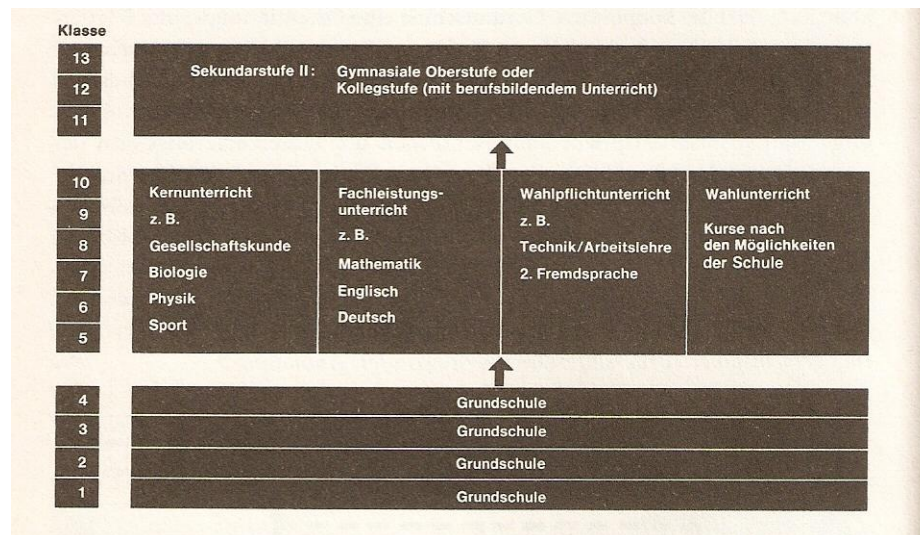


Abbildung 5 am Beispiel Deutschland (Rösner 1975 zit. n. Nöth 1979, S. 14)

Die hier beschriebene integrierte Gesamtschule entspricht der derzeitigen Führung der Hauptschule in Österreich und ist mit all ihren Problemen, bestehend durch ihre Leistungsgruppen und der damit verbundenen Selektion, in der Fachliteratur ausführlich dargestellt. Die derzeitige Führung der Hauptschule resultiert aus den Schulversuchen zur integrierten Gesamtschule aus den 1970er Jahren. „Wenn diese Schule aber in den Hauptgegenständen Leistungsgruppen einführt, wenn sie also nicht auf Selektion verzichtet, muss sie als falsche Gesamtschule bezeichnet werden“ (Vierlinger 2009, S. 19).

Weiters ist die Beschreibung von Bönsch dahingehend zu hinterfragen, wie die räumliche Aufteilung durch so viele Lerngruppen zu bewältigen sein soll bzw. wie viele Stunden tatsächlich für ein Entstehen einer Klassenzusammengehörigkeit übrig bleiben. Zusätzlich findet durch die Fachleistungsdifferenzierung wieder eine Reproduktion der Selektion und somit des gegliederten Schulsystems statt, das mit der Einführung einer Gesamtschule schließlich verhindert werden sollte.

Die integrierte Gesamtschule kann aber ihre Differenzierung auch auf anderen Wegen realisieren, wie z.B. durch die flexible Kleingruppenbildung oder Individualisierung im Unterricht. Dies wäre im Sinne einer echten Gesamtschule durch eine innere Differenzierung durchgeführt. Die individuelle Betreuung von Schülern kann so gestaltet sein, dass es für jeden Schüler verbindliche Lernziele (Fundamentum) und darüber hinaus einen Erweiterungsstoff (Additum) gibt. Dieser Erweiterungsstoff kann auch Lernziele des nächsten Schuljahres betreffen. Neben der individuellen Weiterentwicklung kann der Schüler auch als Helfer in der Klasse eingesetzt werden, was wiederum die soziale

Kompetenzentwicklung unterstützt (vgl. Vierlinger 2009, S. 41). Dieses Helfen unterstützt aber nicht nur die Entwicklung der sozialen Kompetenz beim helfenden Schüler, sondern fördert auch das kognitive Wachstum bei diesem, da kognitives Wachstum auch an soziale Interaktionen gekoppelt ist (vgl. Vierlinger 2009, S. 83). Die individualisierte Lernumgebung kann aber auch Ausdruck einer reformpädagogischen Ausprägung von Unterricht sein, die in vielen Schulen zu finden ist. Hierbei seien beispielsweise die verschiedenen Montessori – Schulen oder Schulen nach dem Dalton - Plan von Helen Parkhurst zu erwähnen, ohne auf die verschiedenen reformpädagogischen Ansätze genauer einzugehen. Der individualisierte Unterricht kann aber auch in Modulen aufgebaut sein. Jedes Kind arbeitet sich z.B. selbstständig durch das didaktisch sehr gut aufgebaute Mathematikheft. Wurde der Inhalt verstanden, folgt das nächste Heft. So bestimmt jedes Kind selbst sein Tempo. Aber auch E-Learning bietet schon viele Möglichkeiten den Unterricht individuell zu gestalten. Der mögliche Einsatz von zwei oder mehreren Lehrern in einer Unterrichtsstunde unterstützt diesen Gedanken einer echten Gesamtschule, die auf Selektion durch Leistungsgruppen verzichtet.

1.2 Gründe für eine Gesamtschule

Zur Befürwortung einer Führung einer Gesamtschule, die eventuell bis zum Ende der Pflichtschule reichen könnte, finden sich mehrere Argumente. Diese beruhen vor allem auf drei Säulen. Die erste Säule ist die Kritik an der frühen schulischen Auslese, die sich anhand einiger Studien klar darlegen lässt. Zum zweiten geht es um die Problematik der Leistungsbeurteilung mittels Noten, die in Österreich Anwendung findet. Da diese den Kriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität nicht standhalten, ist diese Form der Beurteilung, vor allem in Kombination mit ihren Berechtigungen in der vierten Klasse Volksschule und in der vierten Klasse in der Sekundarstufe 1, zu hinterfragen. Letztendlich wird als dritte Säule die Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit erläutert. An dieser Stelle sei vermerkt, dass dies der größte Streitpunkt von Befürwortern und Gegnern von Gesamtschule gleichermaßen ist und dieser Punkt als Kritik an Gesamtschule nochmals erläutert wird.

1.2.1 Frühe schulische Auslese

Die frühe schulische Auslese stellt sich in Österreich wie folgt dar:

Da in Österreich ein differenziertes Schulsystem vorherrscht, finden mehrmals Zuteilungen der Schüler während der Pflichtschulzeit statt. Die erste Zuteilung erfolgt noch vor oder während der Einschulung, wenn es um die „Schulreife“ der Kinder geht. *„Schulpflichtigen Kindern, die im ersten Jahr ihrer Schulpflicht nicht schulreif sind und die Vorschulstufe zu besuchen haben, wird dieses Jahr*

auf die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht angerechnet“ (www.bmukk.gv.at/schulen/service/schulinfo/aufnahme_vs.xml, 14.04.2009, 19:15). Das heißt, dass diese Kinder einer Vorschulklasse zugeteilt werden. Entwicklungen zur Integration nicht schulreifer Kinder gibt es mit der Einführung der flexiblen Schuleingangsphase, in der diese Kinder in die erste Klasse Volksschule oder in die Grundstufe 1 integriert werden. Vorschulklassen haben aber auch den Auftrag, Kinder nicht deutscher Muttersprache sprachlich so weit zu unterstützen, dass sie dem Unterricht in der ersten Klasse Volksschule folgen können. Die weitere Selektion findet mit dem positiven Absolvieren jeder Schulstufe statt. Problematisch wird es in der vierten Klasse Volksschule, wenn es darum geht, eine Entscheidung zu treffen, welcher Schultyp als nächster für das Kind passend ist. Die Kinder werden im Allgemeinen der Hauptschule und der AHS – Unterstufe zugeordnet (Sonderschule wird an dieser Stelle nicht ausgeführt). Die Lehrpläne für die Hauptschule und die AHS – Unterstufe wurden 1985 wortident verfasst (vgl. Seel, Scheipl 2004, S. 106). Die Zuordnung in eine der beiden Schultypen erfolgt auf Grund des Halbjahreszeugnisses der Volksschule. *„Die in Zahlen ausgedrückte Beurteilung erweckt den Eindruck, als könnten die Leistungen der Schüler in objektiver Weise gemessen werden. Tatsächlich ist aber eine bestimmte Note nur in einem beschränkten Ausmaß mit einer anderen vergleichbar“* (Seidl 1972, S. 149). Folglich dieser Tatsache und fehlender äußerer Leistungsstandards erweist es sich von gravierender Bedeutung, welchen Schultyp ein Kind der Sekundarstufe 1 besucht, da der Abschluss der Sekundarstufe mit bestimmten Berechtigungen zur Oberstufe verbunden sind. Leistungsstandards wurden für die 4. und 8. Schulstufe erarbeitet und diese werden im Schuljahr 2012/2013 erstmals überprüft, um Rückmeldungen über den Leistungserfolg zu erhalten. Auswirkungen auf die Noten haben sie allerdings keine (vgl. SchUG, BGBl. I Nr. 117/2008).

„Im Vergleich werden Spezifika des österreichischen Schulsystems deutlich:

- * Österreich zählt zu den Staaten mit der frühesten Schultypendifferenzierung (5. Schulstufe; 10. Lebensjahr).
- * Die Dauer der Schulpflicht greift über die Sekundarstufe I hinaus, der Übertritt in die Schulen der Sekundarstufe II erfolgt in einem vergleichsweise frühen Alter (9. Schulstufe, 14. Lebensjahr).
- * Die Schultypenstruktur auf der Sekundarstufe I ist nicht deutlich ausgeprägt. Die Unterstufe der höheren Schule und die Hauptschule (als „Quasi-Gesamtschule“) stehen mit gleicher Dauer und mit übereinstimmenden Lehrplänen nebeneinander.
- * Das österreichische Schulsystem weist zwei gleichwertige Stufen der Schullaufbahnentscheidung („Verteilerkreis“) auf: beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I (nach der 4. Schulstufe) und von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II (nach der 8. Schulstufe)“ (Seel, Scheipl 2004, S. 114).

1.2.1.1 Auswirkungen der heterogenen Lerngruppe

Derzeit findet in Österreich eine schulische Auslese zum zehnten Lebensjahr der Kinder statt. Die Aufteilung erfolgt prinzipiell (ohne Berücksichtigung der Sonderschule, Schulversuchen oder Privatschulen) in zwei niveauunterschiedliche Schultypen (AHS und HS), wobei die AHS undifferenziert geführt wird und in der Hauptschule sich wiederum drei scheinbar homogene leistungsdifferenzierte Gruppen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch finden. Folgende Ausführungen beziehen sich auf die Frage, ob eine Selektion durch eine äußere Differenzierung gerecht ist.

Ausgehend von einem dynamischen Begabungsbegriff und der Anerkennung wechselnder Faktorenstrukturen der Intelligenz erfolgt die schulische Selektion in Österreich zu früh. In unterschiedlichen Untersuchungen wurde nachgewiesen, dass Intelligenzmessungen in der frühen Kindheit keine sicheren Aussagen über ihre späteren intellektuellen Leistungen in der Schule voraussagen können. Bei Längsschnittuntersuchungen wurde festgestellt, dass der Intelligenzquotient in der Zeitspanne vom sechsten bis zum 18. Lebensjahr erheblich variieren kann. Lediglich bei 15 % der Probanden wurde ein konstantes Testergebnis über die Jahre festgestellt. Somit ist eine Vorhersage der zukünftigen Schullaufbahn auf Grund von Intelligenzmessungen nicht möglich. Zusätzlich ist die Entwicklung des formalen Denkens erst ab einem Alter von ca. zwölf Jahren festzustellen. Dieses formale Denken ist für das Erlernen von Grammatik und höherer Mathematik, ohne Zurückgreifen auf konkrete Situationen, notwendig. Zu bedenken ist, dass die Schullaufbahnentscheidung mit ihren niveaudifferenzierten Bildungswegen vor diesem großen Schritt in der Intelligenzentwicklung stattgefunden hat (vgl. Böhnel in Olechowski/Persy 1993, S. 102/103).

Die Zuteilung der Schüler in die verschiedenen Leistungsniveaus nach der vierten Klasse Volksschule erfolgt nicht allein durch ihre Fähigkeiten. Zu bemerken ist, dass fast alle hochbegabten Kinder, deren Väter eine höhere Schule absolviert haben, ebenfalls in die AHS eingeschult werden, wobei lediglich 2/3 der hochbegabten Kinder in eine AHS eingeschult werden, deren Väter über einen Hauptschulabschluss verfügen. Zudem treten über 80 % der Kinder von Maturanten bzw. Hochschulabsolventen trotz niedriger Intelligenzwerte in die AHS über. Zudem erweisen sich einmal eingeschlagene Bildungswege als relativ stabil. Fast alle Kinder, die in eine AHS übertreten, treten später in eine weiterführende höhere Schule über. Bei den Kindern, die nach der Volksschule eine Hauptschule besuchen, treten lediglich ca. die Hälfte in eine höhere Schule über. Diese Daten werden durch die ungleichen Übertrittsraten in den verschiedenen Ballungszentren noch verschärft (vgl. Böhnel in Olechowski/Persy 1993, S. 103/104). Jedoch ist zu bemerken, dass die Hauptschule noch mehrheitlich von den Schülern besucht wird.

Die Lehrpläne der AHS-Unterstufe und der HS sind wortident, obwohl die Aufgaben der beiden Schultypen variieren. Die AHS dient dem Erwerb höherer Bildung, sowie schafft sie die Voraussetzungen für spätere wissenschaftliche Studien. Die HS dient dem Erwerb grundlegender

Allgemeinbildung, sowie der Vorbereitung auf ein späteres Berufsleben oder dem Übertritt in eine höhere Schule. Allerdings ergibt sich eine Diskrepanz durch die vergebenen Berechtigungen, da ein Absolvent der AHS mit einem (auch sehr schlechtem) Zeugnis in die Oberstufe übertreten kann, wobei für den Absolventen der HS Bedingungen (1. Leistungsgruppe, gute Noten oder Aufnahmeprüfung) beim Übertritt in die Oberstufe gestellt sind. Das Begabungsspektrum der Schüler in der AHS und der HS sind zum Teil gleich. Die Schüler werden aber von unterschiedlich ausgebildeten Lehrern unterrichtet (vgl. Böhnel in Olechowski/Persy 1993, S. 104/105).

In der Hauptschule wird durch eine Führung von meistens drei Leistungsgruppen auf unterschiedlichen Niveaus versucht, eine Homogenisierung der Gruppe im kognitiven Bereich zu erzielen. Dies ist jedoch nur eine Scheinhomogenisierung, da sich auch in jeder einzelnen Gruppe wieder Kinder/Jugendliche unterschiedlicher Leistungsfähigkeit finden (vgl. Böhnel in Olechowski/Persy 1993, S. 104).

Jeder Schulversuch, der zu einer weiteren Schulart und zu einer zusätzlichen vertikalen Gliederung der Schule der Zehn- bis 14jährigen führt, verursacht den Umstand, dass die Hauptschule immer mehr zu einer Restschule wird (vgl. Böhnel in Olechowski/Persy 1993, S. 106).

Weiters soll hier eine Ausführung zur inneren Differenzierung erfolgen, die als Maßnahme der Organisation von Lerngruppen im Unterricht innerhalb einer Klasse zu verstehen ist. Diese Gruppen sind flexibel und sollen nicht nur nach Leistungskriterien, sondern auch nach Interessen zusammengesetzt sein. Unter Individualisierung wird im Allgemeinen verstanden, dass auf die Individuallage eines Schülers Rücksicht genommen wird. Dies kann die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen, des Tempos oder anderer Umstände sein. Jedoch darf die Individualisierung niemals zu einer Vereinzelung führen, da das Lernen stets auch einen sozialen Aspekt in sich trägt. Somit ist unter der inneren Differenzierung mehr eine didaktisch-methodische Maßnahme zu sehen, als eine schulorganisatorische.

Der Unterricht in der leistungsheterogenen Gruppe könnte durch innere Differenzierung durch temporäre Lerngruppen (nach Leistung oder Interesse eingeteilt) erfolgen. Die Grundlage der Zuteilung zu den Lerngruppen erfolgt auf Grund regelmäßiger Lernkontrollen, die sich auf einen begrenzten Stoff (das Fundamentum) begrenzen. Dieser Stoff soll von allen Schülern beherrscht werden. Schwächere Schüler erhalten eine Wiederholung oder eine neuerliche Darbietung des Stoffes, die leistungsstarken Schüler wiederum einen Ergänzungsstoff (Additum). Somit wäre theoretisch eine Abdeckung der Lernbedürfnisse der Schüler gegeben. Zudem kann für Leistungsschwache die heterogene Gruppe ein Ansporn im Lernen sein. In der äußeren Differenzierung durch Leistungsgruppen ist man davon ausgegangen, dass Kinder/Jugendliche in homogenen Leistungsgruppen bessere Leistungen erbringen. Daher stellt sich die Frage, warum diese Leistungsgruppen nicht auf die AHS ausgedehnt werden, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass diese Gruppe besonders homogen sei. Zudem wird die Einteilung der Hauptschüler in drei

gleichmäßig verteilte Leistungsgruppen immer schwieriger, da sehr gut und gut begabte Schüler in Ballungszentren in die AHS abwandern. Ist die Einteilung der Leistungsgruppen erfolgt, ist zu beobachten, dass eine Umstufung eher nach unten als nach oben durchgeführt wird. Generell sind die Einstufungen allerdings sehr stabil, was jedoch bei teilweise besseren Leistungen der Leistungsgruppe drei im Gegenzug zur Leistungsgruppe zwei zu hinterfragen ist. Zudem ist die Haltung, die ein Lehrer einer Lerngruppe gegenüber hat, nicht zu unterschätzen. Fordert der Lehrer seine Gruppe und erwartet viel von ihr, wird sie mehr Lernleistungen erbringen, als bei einem Lehrer, der weniger an Leistungen verlangt.

Die Lernleistungen von leistungsschwachen Schülern in heterogenen Lerngruppen lassen sich mehr steigern, als in homogenen Lerngruppen. Allerdings ist festzuhalten, dass eine etwas erhöhte Prüfungsangst und Schulunlust durch die Konkurrenzsituation hervorgerufen wird. Zu bemerken ist, dass in leistungsheterogenen Lerngruppen die Diskriminierung von schlechten Lernern weitgehend verhindert werden kann, was sich positiv auf die Klassengemeinschaft auswirkt.

Durch die Umstufungen in der HS verändert sich das soziale Bezugssystem des Schülers. Zu einem deutlichen Motivationsabfall kommt es in der dritten Leistungsgruppe, die mit Resignation, einem schlechten Selbstwert und Antriebslosigkeit verbunden ist. Der permanente Druck, abgestuft werden zu können, lastet auf Hauptschülern, was immer wieder zu Angstzuständen führen kann. Die Problematik der dritten Leistungsgruppe in Kombination mit einem hohen Migrantenanteil sei hier nur abschließend erwähnt (vgl. Böhnelt in Olechowski/Persy 1993, S. 108 – S. 116).

Lernleistungen in homogenen und heterogenen Lerngruppen unterscheiden sich nur im geringen Ausmaß. Lediglich konnte in einigen Studien ein geringer Vorteil für die leistungsschwächeren Schüler in heterogenen Lerngruppen festgestellt werden. Jedoch sind Leistungseinbußen bei schwachen Schülern in homogenen Leistungsgruppen zu verzeichnen, die keineswegs durch entsprechende Vorteile der guten Schüler aufzuwiegen wären (vgl. Krampen in Olechowski/Persy 1993, S. 121 – S. 127).

1.2.2 Leistungsbeurteilung und ihre Funktionen

Unsere Gesellschaft basiert auf dem Übereinkommen, dass wir eine Leistungsgesellschaft sind. Daher muss jedes Mitglied seinen Beitrag, sprich seine Leistung, erbringen. „*Die sprachliche Wurzeln von „Leistung“ – idg. „leis-“ = „Fußspur, Furche“ und got. „laistjan“ = „einer Spur nachfolgen“*“ (Trübner 1943 zit. n. Sacher 2009, S. 13). Die Basis zu dieser gesellschaftlichen Einstellung wird mitunter in der Schule gelegt. „*Dabei ist allerdings zu bedenken, dass „leisten wollen“ genauso wie „lernen wollen“ ein menschliches Grundbedürfnis darstellt...*“ (Benischek in Olechowski 2006, S. 87). Da sich die neuen Technologien sehr schnell weiterentwickeln und die Halbwertszeit der erworbenen Qualifikationen stetig sinkt, ist es von Nöten, dass die Schule den Schülern die

Bereitschaft vermittelt, dass lebenslanges Lernen wichtig ist und sich dies nicht auf Fort- und Weiterbildungskurse im Erwachsenenalter reduzieren lässt. Auch in der Erziehungswissenschaft hat sich der Begriff Leistung etabliert. „*Pädagogische Leistung ist das Ausmaß, in dem ein Individuum Aufgaben mit einem definierten Schwierigkeitsgrad erfolgreich bewältigen kann*“ (von Saldern 1999 zit.n. Benischek in Olechowski 2006, S. 82).

In der Schule wird Leistung gefordert und auch erbracht. Das Leistungsprinzip ist in der Schule in dem Maße verankert, dass in einem demokratischen Rechtsstaat, wie es Österreich darstellt, die Schüler ausschließlich aufgrund ihrer erbrachten Schulleistungen beurteilt werden dürfen (vgl. (Benischek in Olechowski 2006, S. 90).

In diesem Zusammenhang ist auf die Leistungsfeststellung verwiesen, die in jeder Schulart auf jeder Schulstufe zu erfolgen hat. Jeder Lernende sollte über seine Leistungsfortschritte Rückmeldung erhalten. Der Zeitpunkt der Leistungsfeststellung hängt mit dem Zweck der Überprüfung zusammen. Für die Vergabe von Berechtigungen findet die Überprüfung eher gegen Ende des Schuljahres statt. Ist die Leistungsfeststellung ein Aufnahmekriterium, so findet sie vor Beginn des kommenden Schuljahres noch statt. Jedoch kann eine regelmäßige Leistungsfeststellung auch den Schülern als Rückmeldung während des Schuljahres dienen. Problematisch ist allerdings der Umstand, dass lediglich die gezeigten Leistungen festgestellt und beurteilt werden können. Ein stiller leistungsstarker Schüler zeigt durch seine geringe aktive Mitarbeit im Unterricht wenig Performanz und somit ist es schwierig, auf das dahinterliegende Potential schauen zu können (vgl. Benischek in Olechowski 2006, S. 92 –S. 95).

Nur das Gezeigte kann auch bewertet werden:

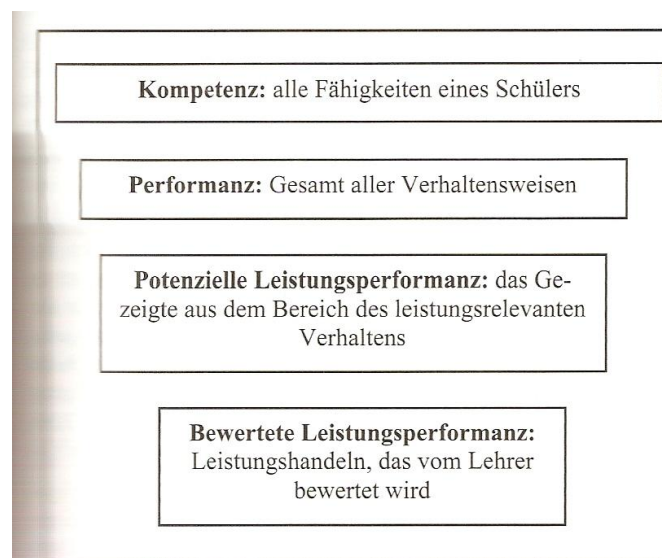


Abbildung 6 (von Saldern 1999 zit. n. Benischek in Olechowski 2006, S. 93)

Im differenzierten Schulwesen ist die Notengebung besonders zu hinterfragen, da die Selektion der Schüler bereits sehr früh stattfindet.

1.2.3 Chancengleichheit/Chancengerechtigkeit

Gesamtschule wird mit vielen Zielen in Verbindung gebracht. „Dabei wurde unter Chancengleichheit nicht die Nivellierung der Anforderungen verstanden, sondern vielmehr der frühzeitige Ausgleich von Chancenunterschieden“ (Abel 1985 zit.n. Hanisch 1988, S. 17). Dies bedeutet, dass die Chancengleichheit das Kernstück der Gesamtschulidee ist. „Die „Gesamtschulhypothese“ ist, dass die Gesamtschule zu einer Reduzierung der Chancenungleichheit beitragen könne, die in den 70er Jahren durch Untersuchungen im gegliederten Schulwesen ausgeprägt vorhanden war“ (Bönsch 2006, S. 107). Die Ergebnisse zeigen, dass die Verzerrung nach sozialer Herkunft geringer ist. Kinder aus sozialen unteren Schichten erreichen ein hohes Schulniveau eher in einem Gesamtschulsystem, als in einem gegliederten System. Je früher selektiert wird, desto größer ist die soziale Selektivität (vgl. Bönsch 2006, S. 107).

1.2.3.1 Das Rasenmäherprinzip

Allen Schülern wird dieselbe Aufgabe bzw. dieselbe Prüfungsaufgabe gestellt und auf die individuelle Ausgangslage wird nicht Rücksicht genommen (vgl. Paradies/Wester/Greving 2005, S. 37).

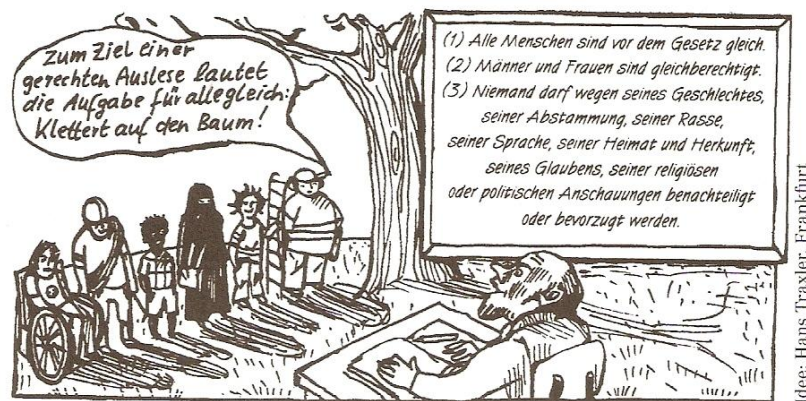


Abbildung 7 (Paradies/Wester/Greving 2005, S. 37)

1.2.3.2 Prinzip der individuellen Förderung

Jeder Schüler wird als Individuum mit einer anderen Ausgangslage betrachtet. Danach wird der Unterricht ausgelegt. *„Wenn schon die Bewertung von Schülerleistungen immer im Spannungsfeld steht zwischen den beiden Maximen „allen das gleiche (sic!)“ und „jedem das Seine“, dann muss uns ... im Zweifel das Prinzip „jedem das Seine“ wichtiger sein“* (Albrecht 1989 zit. n. Paradies/Wester/Greving 2005, S. 40). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass ein individueller Bezugsrahmen bei der Leistungsbeurteilung nur in Ausnahmen gerechtfertigt ist (vgl. Neuweg 2006, S. 86 - S. 89). Dies steht allerdings im starken Widerspruch zu reformpädagogischen Strömungen wie z.B. Montessori, die immer von der individuellen Ausgangslage ausgeht und den individuellen Lernfortschritt der Person im Auge hat.

Die oben erläuterte Chancengerechtigkeit, die durch die Gesamtschule besser gewährleistet sein soll, als durch das gegliederte Schulsystem, bestätigt sich nur insofern, als dies die Chancengerechtigkeit während der Schulzeit betrifft. Dies ist das Resultat einer Langzeitstudie von Helmut Fend, der sich intensiv über Jahrzehnte hinweg mit der Thematik Gesamtschule auseinandergesetzt hat. *"Bei ehemaligen Kindern aus Gesamtschulen, Förderstufen und dem dreigliedrigen Schulsystem bestimmt die soziale Herkunft gleichermaßen mit, welche Schulabschlüsse, Ausbildungen und Berufe sie erreichen. ... Die Gesamtschule schafft unterm Strich nicht mehr Bildungsgerechtigkeit als die Schulen des gegliederten Schulsystems s- (sic!) entgegen ihrem Anspruch und entgegen den Hoffnungen vieler Schulreformer denen ich mich verbunden fühle"* (www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulpolitik/Archiv/Helmut_Fend/index.html, 29.12.2010, 17:15).

1.3 Kriterien für eine „gut“ gemachte Gesamtschule

Aufgrund der beschriebenen Problematik, unter anderem der Notengebung, den Determinanten der Schullaufbahnentscheidung und der Prognosemöglichkeiten von Noten, sei hier eine Auseinandersetzung mit einer „gut“ durchgeführten Gesamtschule angeführt. Diese kann die vorhandenen Probleme an der frühen Schnittstelle zum zehnten Lebensjahr umgehen und einen möglichen Lösungsansatz für die Problematik auf der Sekundarstufe 1 darstellen. Sie kann allerdings eine Selektion am Ende der Pflichtschule nicht ersetzen. Aus der Literatur zum Thema Gesamtschule lassen sich einige Merkmale für „gut“ gemachte Gesamtschulen zusammenfassen, die jedoch von Gesamtschule zu Gesamtschule differieren können. Dies begründet sich mit der Tatsache, dass das Konzept Gesamtschule selbst unterschiedliche Aspekte beinhaltet, die in der Praxis zur Anwendung kommen. Diese Aspekte können zum Teil aber auch auf ein differenziertes Schulsystem zutreffen:

- * Der Bildungsgang wird den Kindern möglichst lange offen gehalten.
- * Das System stellt differenzierte Leistungsanforderungen an die Schüler und weist sie unterschiedlichen Bildungsgängen (Abschlüssen) zu.
- * Alle Schüler sollen ein möglichst hohes Bildungsniveau vermittelt bekommen.
- * Die Persönlichkeitsentfaltung soll im Vordergrund stehen.
- * Schule der Demokratie, in der es viele Mitwirkende gibt.
- * Unterrichtsinhalte sollen modern sein.
- * Die pädagogische Betreuung aller Kinder ist besonders wichtig.
- * Die Betreuung von benachteiligten Kindern ist besonders gestaltet.
- * Alltagserfahrungen sollen in den Unterricht einfließen.
- * Neben dem Unterricht soll es ein vielfältiges Freizeitangebot geben.
- * Das soziale Lernen steht im Mittelpunkt.
- * Die Eltern werden in die Arbeit miteinbezogen.
- * Die Gesamtschule steht in einer Leistungs-Konkurrenz zur AHS und will diese bestehen.
- * Die Gesamtschule fühlt sich der reformpädagogischen Tradition verbunden (vgl. Schlömerkemper in Gudjons/Köpke 1996, S. 225/S.226).

Vor allem die Punkte „Demokratie“, pädagogische Betreuung aller Kinder in Form von „Individualisierung“ und „Reformpädagogik“ werden mit der Erweiterung um den Punkt „Schule als lernende Institution – Reformen von innen und von unten“ ergänzt (vgl. Schulverbund Blick über den Zaun 2007, S. 4 – S. 7). Der Schulverbund besteht aus einem Verbund unterschiedlicher Schultypen in Deutschland, jedoch ist die Anzahl der Gesamtschulen (18 von 53) hoch, im Vergleich mit der absoluten Anzahl von Gesamtschulen in Deutschland. Daher sind die Aussagen des Schulverbunds, was eine gute Schule ausmacht, interessant:

Demokratie: *„Sie muss ein Ort sein, an dem Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass es auf sie ankommt, dass sie gebraucht werden und „zählen““* (Schulverbund Blick über den Zaun 2007, S. 6).

Individualisierung: *„Sie haben ein Recht darauf, als einzelne, unverwechselbare Individuen mit unverfügbarer Würde ernst genommen zu werden. Sie haben ein Recht darauf, dass die Schule für sie da ist und nicht umgekehrt“* (Schulverbund Blick über den Zaun 2007, S. 4).

Reformpädagogik: *„Darum braucht Lernen Freiraum: die Freiheit der Schule, den Unterricht jeweils neu zu denken und auf Bildung anzulegen, Zeit und Freiheit für die aktive Formen der Aneignung, für selbstständiges und selbsttätiges Lernen und eigenverantwortliches Handeln“* (Schulverbund Blick über den Zaun 2007, S. 5).

Schule als lernende Institution – Reformen von innen und von unten: *„Ihre Arbeit ist nie „fertig“, weil sie auf sich wandelnde Bedingungen und Anforderungen neu antworten muss. ... Sie muss in der Überzeugung arbeiten können, dass eine bessere Pädagogik nicht „von außen“ und „von oben“*

verordnet, sondern jeweils neu mit dem Blick auf die Kinder und Jugendlichen „von innen“ und „von unten“ entwickelt werden muss“ (Schulverbund Blick über den Zaun 2007, S. 7).

Eine gute Schule ist wesentlich vom Verhalten und den Einstellungen der dort tätigen Lehrer abhängig. *„An den Ausgeprägtheiten von Kommunikation und Kooperation, des Führungs- bzw. Unterrichtstils (verbunden mit dem Sprachstil), der Integrations- und Moralarbeit und der Anregungs- und Organisationsfähigkeit für Lernprozesse (Fach- und Methodenkompetenz) kann man wünschenswerte Qualitäten festmachen“* (Bönsch 2006, S. 296). Diese Aussagen können unmittelbar mit den Begriffen Demokratie, Individualisierung und Reformpädagogik verbunden werden. Die Organisationsfähigkeit von Lernprozessen betrifft immer einen einzelnen Schüler und diese kann sich auch in Form von Reformpädagogik ausdrücken.

Die Punkte Individualisierung und Reformpädagogik scheinen wichtige Indikatoren für das Gelingen einer guten Gesamtschule zu sein und sind daher als deduktive Kategorien bei der Untersuchung der PISA-erfolgreichen Länder aufgenommen und auch untersucht worden. Hier sei auf das Kapitel 4 verwiesen.

1.4 Kritik an Gesamtschule

Hier erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Hauptkritikpunkten zum Thema Gesamtschule. Vor allem der erste Punkt ist von besonderer Wichtigkeit, da die Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit stets das tragende Argument für die Einführung der Gesamtschule war.

1.4.1 Chancengleichheit

Der erhoffte Ausgleich der Chancengleichheit durch die Schulstruktur kann durch eine Langzeitstudie von Helmut Fend nicht bestätigt werden.

Die Gesamtschule schafft unterm Strich nicht mehr Bildungsgerechtigkeit als die Schulen des gegliederten Schulsystems - entgegen ihrem Anspruch und entgegen den Hoffnungen vieler Schulreformer denen ich mich verbunden fühle" (www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulpolitik/Archiv/Helmut_Fend/index.html, 29.12.2010, 17:15).

1.4.2 Nivellierung der Leistung

Die Nivellierung des Leistungsniveaus kann tatsächlich eintreten, wenn an alle Schüler die gleichen Anforderungen gestellt werden, die lediglich dem schwächsten Schüler entsprechen und nicht eine innere Differenzierung des Unterrichts stattfindet. Eine Differenzierung muss daher erfolgen und dabei immer den Anspruch haben, auch sozial integrativ zu sein (vgl. Nöth 1979, S. 16 - S.18).

1.4.3 Die Gesamtschule ist lediglich eine Organisationsform

Falls Gesamtschule lediglich als organisatorische Reformmaßnahme gesehen würde, bliebe die pädagogische Erneuerung dabei auf der Strecke. Das Reformvorhaben würde ausschließlich die äußere Struktur verändern, den Kern des Unterrichts und der Erziehung aber außer Acht lassen. Pädagogik lässt sich durch reine Struktur- und Organisationsmaßnahmen nicht ersetzen (vgl. Nöth 1979, S.69/70).

1.4.4 Gesamtschulen sind Mammutsysteme

Die rationelle Verwendung von Fachräumen und die Platzverwendung für die Bildung von Differenzierungsgruppen bedingen, dass Gebäude von Gesamtschulen groß angelegt sein müssen. Dies kann die Anonymität des einzelnen Schülers fördern und die pädagogische Wirkung von derartigen Großgebäuden ist zu hinterfragen (vgl. Nöth 1979, S.73).

Durch den Einsatz von mehr Lehrpersonal in den Klassen zur Verwirklichung der Förderung aller Kinder bei einer erhöhten Heterogenität der Klasse, würden höhere Personalkosten für das Schulwesen entstehen.

1.5 Zusammenfassung

Bereits zu Beginn des Kapitels wird klar, dass Gesamtschulsysteme in Europa häufiger anzutreffen sind, als differenzierte Schulsysteme. Diese differenzierten Schulsysteme sind in Deutschland, Österreich und in davon östlich gelegenen Staaten anzutreffen.

Bei den erläuterten Gesamtschulmodellen ist zu achten, ob sie eine äußere oder eine innere Differenzierung bevorzugen. Die additive und kooperative Gesamtschule sind als äußere Differenzierungsmaßnahmen zu verstehen. Die „echte“ Gesamtschule, die alle anderen Schularten

ersetzt, ist die integrierte Gesamtschule und betreibt eine innere Differenzierung. Diese kann auf unterschiedliche Arten durchgeführt werden. Hier scheinen die Begriffe „Individualisierung“, „Differenzierung“, „Reformpädagogik“ und „Team-Teaching“ eine wichtige Rolle zu spielen, die als deduktive Kategorien im Zusammenhang mit der Forschungsfrage untersucht werden sollen.

Die Gründe zur Führung einer Gesamtschule sind unmittelbar mit der frühen schulischen Auslese, der Leistungsbeurteilung und ihrer Funktionen und mit dem Begriff Chancengerechtigkeit verbunden. Vor allem der letzte Punkt ist von Interesse, da er maßgeblich mit Gesamtschule verbunden ist und dieser seinen Ansprüchen nicht gerecht werden konnte. Dies ist durch eine Langzeitstudie von Helmut Fend belegt. Hier schließt sich auch die Kritik am System Gesamtschule an.

Letztlich ist aber zu bedenken, dass eine echte Gesamtschule mehr ausmacht, als die Bezeichnung am Schulgebäude, da es ausschlaggebend ist, was und wie im Inneren des Schulgebäudes unterrichtet wird.

Kapitel 2

Das österreichische Schulsystem und seine Lehrerausbildung

Das folgende Kapitel soll einen Überblick über die Entwicklung und die Funktionen des österreichischen Schulwesens geben. Der Fokus ist hierbei auf das Thema „Gesamtschule in Österreich“ gelegt. Dieser soll dem Leser verdeutlichen, wie lange die Diskussion um ein Gesamtschulsystem in Österreich bereits währt.

Auch eine Auseinandersetzung und Auslegungsversuche in Bezug auf die Bildungsprogramme von SPÖ und ÖVP findet statt. Dies soll zur Klärung der Frage *„Bekannt sich eine der beiden Parteien SPÖ und ÖVP zur Einführung einer integrierten Gesamtschule?“* beitragen.

2.1. Gesamtschule in Österreich

Die österreichische Geschichte zur Erreichung einer Gesamtschule ist eine lange und sehr emotional erfüllte, die bis zum heutigen Tage anhält. Bereits Otto Glöckel versuchte in den 1920er Jahren eine Gesamtschule einzuführen. *„An die Stelle der verwirrenden Mannigfaltigkeit unseres Schulsystems muß (sic!) eine einfache, übersichtliche Organisation treten. Die Entscheidung über das weitere Studium soll erst nach dem 14. Lebensjahr erfolgen, daher ist der Ruf nach einer Einheitsschule berechtigt“* (Glöckel zit.n. Scheipl/Seel 1985, S. 87). Diese sollte den Namen „Allgemeine Mittelschule“ tragen. Nach Schulversuchen wurde somit die Bürgerschule durch die Hauptschule mit Klassenzug I und Klassenzug II abgelöst. Die 8-klassige Mittelschule (damalige AHS) wurde in der Form beibehalten (vgl. Scheipl, Seel 1985, S. 96). Somit gelangt es Otto Glöckel nicht, die Gesamtschule in Österreich für alle Schüler einzuführen.

Die größten Bestrebungen in diese Richtung fanden aber mit den Schulversuchen in den 1970er Jahren statt. Bedingt durch die gesetzlichen Regelungen aus dem Jahr 1962 gewann die Hauptschule immer mehr an Bedeutung, da der Lehrplan die gleichen Ziele wie die allgemeinbildende höhere Schule verfolgte. Die Volksschuloberstufe löste sich, bis zum heutigen Tage, beinahe auf. Im Schuljahr 1977/78 besuchten 77 Prozent eines Jahrganges die Hauptschule, aber auch der Zustrom zur AHS mit knappen 20 Prozent erfuhr somit einen Höhepunkt (vgl. Engelbrecht 1988, S. 493). *„Das Glöckelsche*

Modell der Zwischenkriegszeit setzte sich damit zum ersten Mal fast in ganz Österreich durch“ (Engelbrecht 1988, S. 494). Durch die Führung von zwei Klassenzügen mit ihrer schwierigen Durchlässigkeit und der Abwanderung vieler Schüler in die AHS, musste an vielen Hauptschulen der Leistungsanspruch zurück genommen werden. Zudem war die Situation der Lehrer an den Schulstandorten schwierig, da, bedingt durch viele Schulneugründungen, viele in den Fächern nicht geprüft waren, die sie unterrichten mussten. Dies war neben der geringen Durchlässigkeit ein Grund, warum viele Schüler in die AHS abwanderten. In diesen schwierigen Zeiten wurde beschlossen, Schulversuche zur Mittelschule im Sinne Glöckels durchzuführen. Diese Schulversuche waren zur Erprobung eines gesamtschulartigen Schultyps, der ohne Trennung in Hauptschule und AHS auf der Sekundarstufe 1 auskommt. Die 4. Novelle zum Schulorganisationsgesetz sah drei Grundmodelle in den Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen vor. Ziel sollte die Chancengleichheit und die soziale Integration in der Schule sein (vgl. Engelbrecht 1988, S. 494).

Die Erprobungen der Schulversuche zur Gesamtschule fallen in die Zeit der SPÖ-Alleinregierung unter der Führung Bruno Kreiskys. Mit der 4. Novelle zum Schulorganisationsgesetz fiel die Aufnahmeprüfung in die AHS und erhöhte ebenfalls die Schüleranzahl in diesem Schultyp.

Schulversuchsmodelle zur gemeinsamen Schule auf der Sekundarstufe 1 beinhalteten drei Modelle:

- * Additive Gesamtschule (Zusammenfassung Hauptschule und AHS in räumlicher und organisatorischer Hinsicht)
- * Orientierungsstufe (Zusammenfassung der 5. und 6. Schulstufe ohne Trennung in Hauptschule und AHS)
- * Integrierte Gesamtschule (Zusammenfassung der 5. bis 8. Schulstufe ohne Trennung in Hauptschule und AHS)

Die Additive Gesamtschule, die die Unterstufe der AHS und die beiden Züge der Hauptschule vereinte, wurde nur vereinzelt erprobt. Man erhoffte sich, durch die räumliche Nähe, mehr Übertritte von der Hauptschule hin zur AHS. Ein gemeinsamer Unterricht von Schülern beider Schultypen war nicht vorgesehen, lediglich einige gemeinsame Schulveranstaltungen. Auch die Orientierungsstufe wurde nur vereinzelt erprobt und wurde bald zur Integrierten Gesamtschule umgeformt. Gedacht war dieses Modell, die Schüler zwei Jahre länger zu beobachten und dann nach den erzielten Leistungen beraten zu können (vgl. Engelbrecht 1988, S. 494/ S. 495). In der Hauptsache wurden Schulversuche zur Integrierten Gesamtschule durchgeführt. Hierbei wurden verschiedene Varianten durchgeführt. *„Die Differenzierung der Schüler in drei Leistungsgruppen findet sich in sämtlichen Organisationsmodellen, wie es in den Gesetzesbestimmungen der 4. SchOG-Nov. gefordert wird (wonach die oberste Leistungsgruppe dem AHS-Niveau, die unterste dem des II. Zuges der HS zu entsprechen hat)“* (Dermutz 1983, S. 129). Das heißt, dass in den Hauptfächern (Deutsch, Mathematik und Englisch) auf drei Leistungsniveaus und in den restlichen Fächern in heterogenen Gruppen

unterrichtet wurde (vgl. Wimmer 1981, S. 200). Experten wiesen schon damals darauf hin, dass dies die individuellen Fähigkeiten der Kinder nicht entsprechend unterstütze. Da in allen Versuchen nur Hauptschulen involviert waren, kann man in dem Sinne nicht von Schulversuchen zur Gesamtschule sprechen, da die Schulen nicht über das ganze Schülerspektrum verfügten.

Nach den Schulversuchen wurde die bis heute bekannte Hauptschule mit den drei Leistungsgruppen im österreichischen Schulwesen beschlossen und löste die alte Hauptschule mit Klassenzug I und II ab. Kritisch zu bemerken ist, dass diese Schulversuche eigentlich Schulversuche zur Leistungsgruppenschule waren und keine Versuche zur integrierten Gesamtschule, da stets die Schulversuche mit Leistungsgruppen vorgenommen worden sind. *„Integrierte Gesamtschule als demokratische Leistungsschule und Schulmodell, in dem alle Schüler einer Altersstufe – oder eines bestimmten Einzugsgebietes (Anm. d. Verf.) – ein differenziertes Unterrichtsangebot erhalten. In solchen Organisationsformen gibt es also keine getrennten Schulzweige bzw. Klassenzüge für verschieden begabte Schüler. Der Ausdruck „Gesamtschule“ bezieht sich (derzeit!) nur auf die Organisationsform und nicht auf Lehrinhalte, Unterrichtsmethoden oder bestimmte Formen des Lehrerverhaltens“* (Seidl zit. n. Blaschke in Schulheft 3/1976, S. 31). Weiters wurde kritisiert, dass die Ausbildung der Lehrerschaft kein Thema war. Man könnte glauben, dass es der SPÖ mit der Integrierten Gesamtschule, die auch eine andere Lehrerausbildung nach sich zieht, nicht ernst war (vgl. Dermutz in Schulheft 20/1980, S. 34) *„Nach einer fünfjährigen Laufzeit des österreichischen Schulversuchsprogramms scheinen alle Hoffnungen auf eine Gesamtschulreform zerschlagen“* (Sertl in Schulheft 3/1976, S. 5-8).

Im Jahre 1983 wurde anschließend an die Schulversuche zur Integrierten Gesamtschule mit der 7. Schulorganisationsnovelle von 1982 die neue Hauptschule eingeführt. Die SPÖ wollte eigentlich den Namen „Mittelschule“, aber die ÖVP setzte sich sowohl mit Namen als auch damit durch, dass die neue Hauptschule lediglich neben der AHS bestand (vgl. Scheipl, Seel, 1988, S. 131/S. 132). Daraufhin wurde 1985 festgehalten, dass die Lehrpläne wortident zu verfassen seien, um die Durchlässigkeit zu gewähren. Lediglich zwei Unterschiede gab es: Die Differenzierung in der Hauptschule wurde beibehalten und für die AHS wurde der Auftrag erteilt, in der dritten und vierten Klasse Latein einzuführen. Auch nach dieser Novelle gab es noch zahlreiche Schulversuche zur Hauptschule (z.B. Schulversuche zur Realschule in der Steiermark oder Schwerpunkthauptschulen), jedoch konnte und kann die Veränderung der Schülerströme hin zur AHS nicht aufgehalten werden (vgl. Seel, Scheipl 2004, S. 105-107).

In Wien und Graz hat sich aus der Problematik des Schülerschwundes an Hauptschulen und dem immer größer werdenden Schülerstroms an den AHS heraus, ein dritter Schultyp, die Kooperative Mittelschule, gebildet (vgl. homepage.univie.ac.at/Richard.Olechowski/statements/kooperative.html,

26.10.08). Sie ist keine Gesamtschule, verfügt aber über die Vorteile der AHS - Unterstufe (Lehrplan des Realgymnasiums und Übergangsbestimmungen zur Oberstufe) und der Hauptschule (Innere Differenzierung ohne Leistungsgruppen und Schullaufbahnberatung). Dieses Schulmodell will die bestehenden nicht verdrängen, sondern eine Alternative, vor allem in Ballungszentren, darstellen. Die Kooperative Mittelschule ist das Produkt aus den Schulversuchen zur „Mittelschule“ im Wiener Raum im ausgehenden letzten Jahrtausend (1985 bis 1999). Die Schulversuche basierten auf vier Grundprinzipien, nämlich:

- * Unterricht in einer heterogenen Lerngruppe
- * Fächerübergreifender Unterricht
- * Individualisierung
- * Soziales Lernen

Die Prinzipien wurden erweitert durch:

- * Teamteaching (zwei Lehrer in einer Klasse)
- * Verschränkter Einsatz von AHS - Lehrern und HS – Lehrern
- * Jahrgangsteams, die eine Klasse betreuen
- * Spezielle Aufnahmeverfahren, um in einer Klasse ein Bild der Gesamtpopulation in Hinblick auf das Leistungsvermögen zu bekommen (vgl. Weidinger, 2001, S. 43)

Aber auch die Prognose, dass die Hauptschule sonst in den kommenden zehn Jahren ein Viertel ihrer Standorte schließen lassen müsste, bewegte zu diesem Schulversuch (vgl. Weidinger, 2001, S. 39/ S. 40). Das Modell ist in Wien etabliert und rechtliche Grundlagen sind der Homepage des Stadtschulrates für Wien zu entnehmen (www.schulen.wien.at/schulen/999999/KMS/modell.htm, 19.12.08). Der Schulversuch wurde über mehrere Jahre mittels Evaluation im Längsschnitt verfolgt. *„Der Schulversuch kommt nicht teurer, als das Regelschulwesen, ist die humanere Form der Gestaltung der Mittelstufe, bringt gleiche Lern- und Leistungsergebnisse in traditioneller Hinsicht und zeigt Überlegenheit bei jenen wünschenswerten Persönlichkeitsmerkmalen der SchülerInnen, wie gestiegene Kooperationsbereitschaft, Fähigkeit zum vernetzten Denken und zur intensiveren Teamfähigkeit, die in der weiteren gesellschaftlichen Entwicklung von zunehmender Bedeutung sein werden“* (Weidinger, 2001, S. 45).

Im Jahre 2005 wurde die 2/3-Mehrheit für Schulgesetze abgeschafft. Somit sollte der Weg für Initiativen im Bereich Schule leichter sein. *„Art. 14 Abs. 10 und Art. 14a Abs. 8 B-VG sollten ursprünglich die bildungspolitische Kontinuität in den wesentlichen Fragen des österreichischen Schulwesens sicherstellen, haben sich jedoch in der (jüngeren) Vergangenheit als allzu stabilisierend und einer Dynamisierung des bildungspolitischen Reformprozesses entgegenstehend erwiesen. Der Entfall dieser Bestimmungen soll es ermöglichen, bildungspolitische Vorhaben künftig rascher und*

effizienter zu verwirklichen“ (www.parlament.gv.at/PG/DE/XXII/I/I_00945/fname_040314.pdf, 7.12.08). Bedeutsame Änderungen sind seit dem Fall der 2/3-Mehrheit im Bereich Schule nicht erzielt worden.

Die Schule im neuen Jahrtausend entwickelte sich weiter.

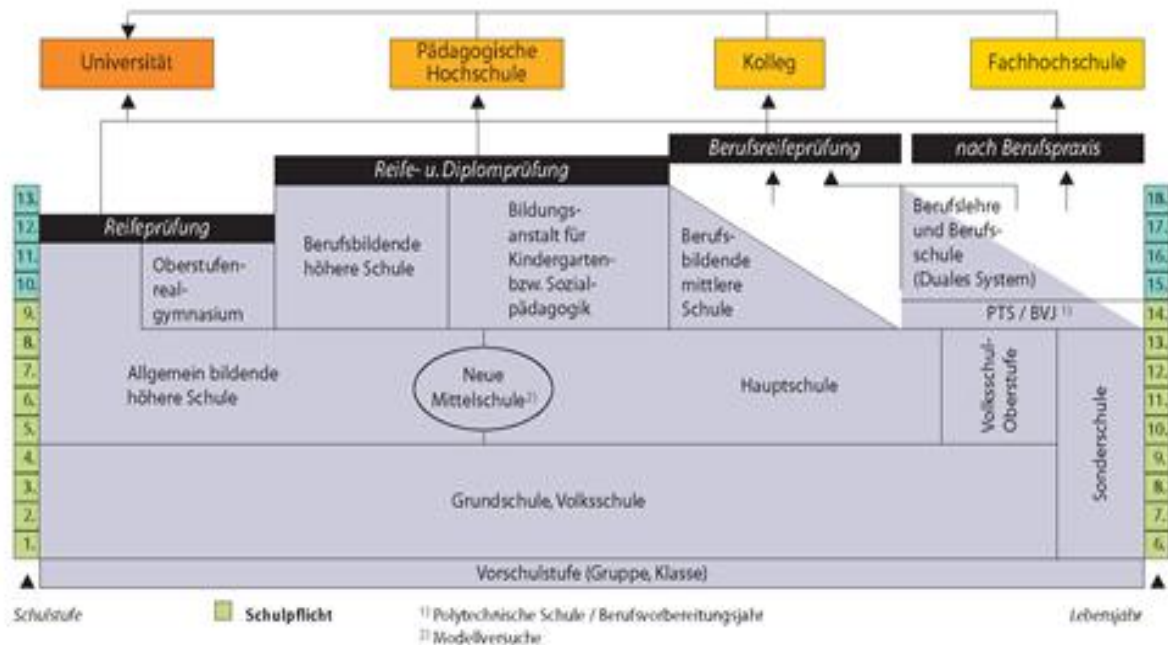


Abbildung 8 (www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege.xml, 06.01.09)

Die Entwicklung der Sekundarstufe 1 ist unmittelbar mit der politischen Situation verbunden. Im Jahr 2000 kam es zum ersten Mal zu einer Schwarz-blauen Koalition zwischen ÖVP und FPÖ (Freiheitliche Partei Österreich), die heftig umstritten war. Schulpolitisch einigte man sich auf die Begabtenförderung, die Förderung lernbehinderter Kinder in Sonderschulen und den besseren Zugang zu Universitäten für begabte Jugendliche ohne Studienberechtigung. Beide Parteien hatten keine Ambitionen die Schule der zehn bis 14jährigen zu reformieren, obwohl sich die Probleme in den Ballungsräumen häuften. Immer weniger Kinder gingen in die Hauptschule – das heißt, dass der Hauptteil der Schüler nach der vierten Klasse Volksschule in die AHS – Unterstufe wechselte. Andere Teilbereiche, die mit dieser Problematik verbunden sind, werden an anderen Stellen der Arbeit erläutert. Durch die große Unzufriedenheit mit der Hauptschule und der Verteilung der Schülerströme entwickelten sich mit Novellen zum SchOG am Ende der 1990er Jahre neue Schulversuche an Hauptschulen. Darunter war das Modell der Neuen Mittelschule, die Binnendifferenzierung und Schulverbünde. Auch die neue Profilbildung (verschiedene Schwerpunkte) wurde in der Hauptschule angeboten, um den Schultyp attraktiver zu machen. In Wien wurde knapp vor der Jahrtausendwende die Einführung der Kooperativen Mittelschule beschlossen und bis heute als Alternative in Wien praktiziert (vgl. Seel, Scheipl 2004, S.110). Die AHS – Unterstufe blieb im Wesentlichen unverändert.

Überlegungen für die Oberstufe (Modulare Oberstufe) wurden in Schulversuchen entwickelt. Mit dem knappen Wahlsieg der SPÖ im Jahr 2006 und der darauf folgenden großen Koalition mit der ÖVP wurde das Thema Gesamtschule wieder aufgenommen und zwar von Seiten der SPÖ. Diese bekam große Unterstützung von der Industriellenvereinigung und Wissenschaftlern etwas an der Struktur der Sekundarstufe 1 zu ändern.

Nach wie vor vollzieht sich die Diskussion über Bildungspolitik in Österreich unter ideologischen Standpunkten. Besonders die Frage „Gesamtschule“ ist, wie oben bereits erläutert, seit Jahrzehnten heftig umstritten.

2.1.1 Die Neue Mittelschule

Seit dem Schuljahr 2008/2009 gibt es einen weiteren Schultyp in der Form eines Schulversuchs in der Bildungslandschaft Österreich – die „Neue Mittelschule“. Diese kann nach der Volksschule ohne Aufnahmekriterien, die erfüllt werden müssten, besucht werden. Der positive Abschluss der Volksschule muss allerdings vorliegen. Die Neue Mittelschule verfolgt den Lehrplan der AHS, wobei verschiedene Schwerpunkte vom Schüler zusätzlich gewählt werden können. Dazu wurde das Gesetz entsprechend geändert, um Rechtssicherheit für diese Schulversuche zu gewährleisten (vgl. Bundesgesetzblatt. I Nr. 26/2008 v. 9.1.2008). Dieser neue Schultyp stellt neben der Hauptschule (österreichweit noch immer die Mehrheitsschule), der Kooperativen Mittelschule (wenige Schulstandorte) und der AHS eine weitere Möglichkeit auf der Sekundarstufe 1 dar.

„Die Neue Mittelschule ist eine gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jähren (sic!) mit einer neuen leistungsorientierten Lehr- und Lernkultur. Das individuelle Fördern der Schülerinnen und Schüler steht dabei im Zentrum. Das Resultat der Neuen Mittelschule sollen beste und faire Voraussetzungen für den weiteren Bildungsweg aller Kinder sein“ (www.neuemittelschule.at, 26.10.08). Die Individualität jedes einzelnen Schülers soll ausschlaggebend für den Unterricht an der neuen Mittelschule sein. Speziell sollen folgende Merkmale den Unterricht ausmachen:

- Neue, kooperative und offene Unterrichtsformen (Kleingruppenunterricht, Lehrerinnen und Lehrer unterrichten im Team)
- Praxisorientierten, forschenden sowie themenzentrierten Unterricht
- Fächerübergreifendes, projektorientiertes und selbsttätiges Lernen
- Förderkurse und individuelle Förderprogramme
- Innere Differenzierung

Aber auch soziale Integration, Arbeit mit Experten von außen, Genderfragen, Ganztagsangebote, mehr Kultur und Kunst, Sport und vermehrtes E-Learning sind Eckpfeiler der neuen Mittelschule (vgl.

www.neuemittelschule.at, 26.10.08). „*Individualisierung und innere Differenzierung gewährleisten, dass alle Schülerinnen und Schüler in den Modellversuchen in ihren Begabungen und Talenten bestmöglich gefördert und in ihren Leistungen herausgefordert werden*“ (Bachmann in Erziehung und Unterricht 7/8, 2009, S. 665). Somit steht der Schüler im Zentrum des Geschehens, eingebettet in offene Lernformen wie selbsttätiges und forschendes Lernen. Verstärkt sollen Schlüsselkompetenzen, wie Eigenständigkeit, Verantwortung oder Kreativität, vermittelt werden. Durch den Fokus auf den einzelnen Schüler soll sein Potential ausgeschöpft werden und auch ein Wiederholen einer Schulstufe verhindert werden. Sollte der Jugendliche den AHS-Lehrplan nicht erfüllen können, wird eine Abstufung vorgenommen. Damit ist für einen Schulwechsel die Berechtigung klar ausgewiesen.

Im Zuge der Neuen Mittelschule wurde auch über die Einführung einer mittleren Reife diskutiert, die im Schuljahr 2020/21 eingeführt werden sollte. Bundesministerin Claudia Schmied und Bundesministerin Beatrix Karl einigten sich auf einige Eckpunkte. „*In den Grundsätzen einig sind sich die beiden Ministerinnen bei der "Mittleren Reife", Details der Ausgestaltung werden nun von Experten erarbeitet. "Uns geht es um eine Orientierungshilfe für Schülerinnen und Schüler sowie Eltern, aber auch für die Schulen. Wofür bin ich am Besten geeignet? Wo liegen meine Potentiale und Schwächen? Genau für diese Fragen soll die Mittlere Reife Antworten bringen", so Beatrix Karl. "Uns beiden geht es keinesfalls um eine Hürde, da sind wir uns einig."* Ministerin Claudia Schmied sagte dazu weiter: „*Die AHS- Unterstufe und Neue Mittelschule sind zwei gleichwertige Ausbildungssäulen. Erst mit 14 Jahren erfolgt die erste Bildungsentscheidung. Die Mittlere Reife muss aus meiner Sicht eine Abbildung von Kompetenzen im Zusammenhang mit den Bildungsstandards und der Berufsorientierung sein. Auch eine Bildungsempfehlung am Ende der Volksschule war bisher Thema in den Gesprächen der beiden Ministerinnen. "Die Bildungsempfehlung soll ebenso eine Orientierungshilfe für Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie die Schule sein. Die Wahlfreiheit der Eltern bleibt natürlich erhalten", so Ministerin Karl. Es gehe dabei auch um eine verbale Ergänzung zu den Noten*“ (www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/20110118.xml, 15.05.2011). Letztlich blieb aber nur eine nicht verpflichtende freiwillige Prüfung ohne Folgen übrig.

Die Versuche zur neuen Mittelschule werden wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Dies geschieht über das „Bildungsinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens“ in Graz. „*Daher hat der Nationalrat mit 1. Jänner 2008 das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens errichtet. Es ist hinkünftig die Leitstelle für diese herausfordernde Aufgabe*“ (www.bifie.at/das-bifie, 31.01.09).

Eine kritische Auseinandersetzung mit der neuen Mittelschule würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher nur einige Bemerkungen bzw. Fragen, die sich im Zuge dessen stellen.

- * Die „Neue Mittelschule“ besteht neben den anderen Schultypen der Sekundarstufe 1. Sie wird daher nicht über das ganze Schülerspektrum (Begabungsspektrum) verfügen können, was sich auf die Auswertung der wissenschaftlichen Ergebnisse auswirken wird.
- * Es entsteht somit ein weiterer Schultyp und noch mehr Vielfalt auf der Sekundarstufe 1 – diese neue Mittelschule ist somit als eine Art von additiver Gesamtschule zu sehen.
- * Die freiwillige Meldung zu den Schulversuchen kann die Ergebnisse verfälschen, da die Motivationslage mit den anderen Schulen nicht vergleichbar ist. Die Motivation freiwillig an einem Schulversuch teilzunehmen, könnte schließlich beinhalten, dass sich diese Lehrer stärker um den Schulerfolg ihrer Schüler bemühen.
- * Es haben sich überwiegend Hauptschulstandorte als Versuchsschulen angemeldet.
- * Wer stellt die Kontrollgruppe dar? (Hat sich diese freiwillig gemeldet? Verfügt die Kontrollgruppe über das gleiche Begabungsspektrum?)
- * Die eingereichten Modelle unterscheiden sich. Welches Ziel wird mit den unterschiedlichen Modellen verfolgt? Werden die Modelle untereinander verglichen?
- * Welche Ziele werden mit den Schulversuchen zur neuen Mittelschule verfolgt? Werden zu den Zielen Hypothesen formuliert und wissenschaftlich ausgewertet?
- * Die Lehrerbildung wird zwar diskutiert, ob aber ein „Einheitslehrer“ tatsächlich auf die unterschiedlichen Bedürfnisse einer so großen heterogenen Schülerschaft ausreichend vorbereitet ist, ist zu bezweifeln.
- * Wie wird der Lernerfolg gemessen? (Leistungsstandards und/oder individuelle Entwicklung)
- * Welche Lehrer (HS/AHS) unterrichten dort – Ausbildung, Dienstjahre? Wie werden diese Lehrer den Schülergruppen zugeordnet? Wird die Zuordnung vermerkt? – Dies könnte schließlich eine Rolle bei der Auswertung des Schulerfolges haben.
- * Was geschieht mit der Neuen Mittelschule, nachdem sie in das Regelschulsystem übernommen wurde? Da Kostenneutralität ab diesem Zeitpunkt gewährleistet sein muss, stellt sich die Frage, ob die zusätzlichen Lehrerstunden tatsächlich finanziert werden (Ähnliches kennt man aus Erfahrung aus dem Integrationsbereich oder dem BFD- Bereich, da beide Bereiche erbarmungslos gekürzt werden...)
- * Sind genügend AHS – Lehrer bereit, in der Neuen Mittelschule zu arbeiten, oder werden weiterhin HS – Lehrer in Bundesschulen angestellt, um dann anschließend offiziell als „AHS – Lehrer“ zu fungieren?
- * Es ist zu hinterfragen, warum Schüler in anderen Schulformen anscheinend nicht im Mittelpunkt stehen, oder warum Schlüsselkompetenzen vorrangig nur in der Neuen Mittelschule vermittelt werden könnten? Warum ist eine neue Lernkultur (offenes Lernen, lernen in Kleingruppen) automatisch mit einem neuen Schulsystem verbunden?

„Am Beginn der NMS-Entwicklungsarbeit bestand die Intention, mit den §§ 129a und 129b SchOG eine weitreichende Rechtsbasis als Grundlage für eine eigene Schulform einer gemeinsamen Schule auf der Sekundarstufe 1 zu schaffen – dieses Vorhaben erwies sich aber letztlich bildungspolitisch als nicht konsensfähig. ... Hauptzielrichtung ist die Individualisierung von Bildungslaufbahnen und die Verschiebung der Bildungslaufbahnentscheidung von der 4. Schulstufe Volksschule an das Ende der Sekundarstufe 1“ (Bachmann in Erziehung und Unterricht 7/8, 2009, S. 665).

Aus diesen Ausführungen heraus ist zu erkennen, dass sich Schule in Österreich stets weiterentwickelt, aber der Schritt zu einer echten Gesamtschule in naher Zukunft wahrscheinlich nicht vollzogen wird, da die neue Mittelschule lediglich als Ergänzung zu den anderen Schultypen auf der Sekundarstufe 1 zu werten ist.

2.2 Die Geschichte der österreichischen Lehrerausbildung

Dieses Unterkapitel zur Geschichte der Lehrerausbildung beschränkt sich ausschließlich auf den Pflichtschulbereich, wobei der Sonderschulbereich nur wenig Beachtung findet, da dies sonst den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Die Ausbildung der Lehrer für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) und ihre Vorläufer fand und findet auf Universitätsebene statt. Interessant ist daher die geschichtliche Entwicklung der Lehrerausbildung allerdings lediglich im Zusammenhang mit der Fragestellung der vorliegenden Arbeit.

2.2.1 Die Lehrerausbildung zur Zeit Otto Glöckels

Die Reformpläne von 1919 beinhalteten neben einer Schulreform auch die Forderung nach einer neuen Lehrerausbildung. Auch hier war der Gedanke der Einheitlichkeit spürbar, indem grundsätzlich alle Lehrer an den Universitäten ausgebildet werden sollten. Der Unterschied sollte lediglich in der Länge des Studiums ersichtlich sein, die mit der Schulform Hand in Hand ginge. Dies bedeutete eine Studienlänge von zwei (Klassenlehrer in der Grundschule) bis vier (Sekundarstufe) Jahren (vgl. Engelbrecht 1988, S. 71). Neben der Tätigkeit als Unterstaatssekretär und als zweiter Präsident des Wiener Stadtschulrates sah Otto Glöckel die Lehreraus- und -fortbildung als Maßnahme zur Veränderung des Schulwesens.

Da es damals schon an einer universitären Ausbildung für Volksschullehrer scheiterte, gründete er das Pädagogische Institut, an dem die Lehramtskandidaten vier Semester lang ausgebildet wurden. Zahlreiche Veranstaltungen zur Fortbildung unter namhafter Leitung fanden statt und der Gedanke einer neuen Pädagogik fasste in Wien Fuß. Auf der anderen Seite waren es aber auch die Lehrer der Mittelschule, die nicht unbedingt die Gleichstellung aller Lehrer wollten, da sie um ihre

Rechtsstellung und ihre Gehälter Sorge hatten. Die Lehrerausbildung für die Mittelschullehrer fand an den Universitäten und an den Schulen statt. Da großer Lehrermangel herrschte, griff man immer wieder auf die Lehramtsstudierenden zurück, um ausgleichen zu können (vgl. Scheipl, Seel, 1985, S. 101).

2.2.2 Die Lehrerausbildung im neuen Jahrtausend

Nach wie vor ist die Ausbildung von Pflichtschullehrern und Lehrern an höheren Schulen getrennt. Die dreijährige Ausbildung der Volks-, Haupt- und Sonderschullehrer findet seit 1. Oktober 2007 an den neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen (vormals Pädagogischen Akademien) statt. Die an den Hochschulen angebotenen Studiengänge schließen mit dem akademischen Grad „Bachelor of Education“ („BEd“) ab. Im Anschluss an das Studium gibt es die Möglichkeit, das Masterstudium zu absolvieren. Das heißt, dass die Lehrenden an Pflichtschulen erstmals einen akademischen Grad führen, allerdings den niedrigsten. Kindergärtner sind noch immer vom Hochschulwesen ausgeschlossen und erfahren ihre Ausbildung über das Schulsystem mit dem Abschluss der Reifeprüfung (vgl. www.phsalzburg.at/downloads/hochschulges.pdf, 1.10.08). Die Ausbildung an den Universitäten ist ebenfalls im Umbruch, da der Bolognaprozess die Universitäten bereits erreicht hat. Dieser besagt EU-weit (und darüber hinausgehend), dass alle Studien auf ein Verfahren „Bachelor – Master- Doktor“ umgeformt werden sollen, daher ist die Bologna – Studienarchitektur dreigliedrig. Lehramtsstudierende sind bis dato in Österreich vom Bolognaprozess noch ausgenommen, da sich im Gesetzestext für sie eine Ausnahme findet (vgl. Universitätsgesetz 2002, Paragraph 54, Absatz 2, 1.10.08). Allerdings gibt es einen Entwurfsantrag zur Novelle des Universitätsgesetzes 2002, in dem die Ausnahme für Lehramtsstudierende gestrichen werden soll (vgl. Erläuterungen zur UG-Novelle 2002, Paragraph 54, Absatz 2, 1.10.08). In den genauen Erläuterungen zur Novelle ist festgehalten, dass die Ausbildung von Lehramtsstudierenden an den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen für die Sekundarstufe 1 angeglichen werden soll.

Eine neue Lehrerausbildung ist im Raum, da die neue Mittelschule auf Dauer parallel zu den anderen Schulformen erhalten werden soll und in naher Zukunft eine länger andauernde Pensionswelle eintreten wird, bei der in den nächsten zehn bis 15 Jahren jeder zweite Pädagoge in Pension gehen wird. *„Bei der Erarbeitung der neuen LehrerInnenausbildung stehen folgende konkrete Fragen im Mittelpunkt:*

- *Welche Kompetenzen und Rahmenbedingungen braucht es, um ein guter Pädagoge / eine gute Pädagogin zu sein?*
- *In welchem Modell kann eine integrierte Form von Fachausbildung, fachdidaktischer Ausbildung und Pädagogik mit starkem Praxisbezug gelingen?*

- *Wie kann die Umstellung der LehrerInnenbildung auf die Bolognastruktur genutzt werden, um innerhalb des Lehrberufs Karrieren zu ermöglichen?*
- *In welcher Form können die verschiedenen Ebenen der vorschulischen Bildung, der Grundschule, der Sekundarstufen und Konzepte des Lebensbegleitenden Lernens miteinander verbunden werden?*
- *Wie sollen die geplanten Aufnahmeverfahren aussehen?*
- *Welche Ausbildungswege gibt es, um Personen mit anderen Erstausbildungen zu einem späteren Zeitpunkt für den Einstieg in einen pädagogischen Beruf zu begeistern“* (www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/warum.xml, 15.05.2011)?

Im März 2010 erschien ein Endbericht, wie eine neue Lehrerausbildung in Österreich aussehen könnte. Im Zuge des neuen Lehrerdienstrechts wird dies nun im Jahr 2011 ebenfalls mitverhandelt. Die Ausbildung soll ab dem 1.10.2015 institutionsübergreifend „unter einem Dach“ (PH und Universität arbeiten zusammen) erfolgen:

Die Curriculum-Architektur mit dem Drei-Phasen-Modell Grundbildung

(erste Phase)

Die Grundbildung wird grundsätzlich als Bachelorstudium gestaltet.

Das Curriculum des Bachelorstudiums umfasst einerseits einen für alle Berufsziele gleichen Teil für den Erwerb gemeinsamer Kernkompetenzen und andererseits ein modulares System von Studieninhalten für die Vorbereitung auf die unterschiedlichen beruflichen Einsatzfelder.

Mit jedem Bachelorabschluss ist die Berufsfähigkeit in einem bestimmten Einsatzbereich verbunden.

Berufseinführung

(zweite Phase)

Der berufliche Einstieg beginnt mit einer verbindlichen Berufseinführungsphase („Induktion“) für alle pädagogischen Berufe und wird von erweiternden und vertiefenden Elementen der Qualifizierung begleitet, die Teil eines aufbauenden Masterstudiums sein können.

Die Induktionsphase baut auf die im Rahmen der integrierten Grundbildung erworbenen berufspraktischen und schulpraktischen Erfahrungen auf; sie reflektiert, erweitert und vertieft diese.

Während der Induktionsphase erfolgt in allen Bildungsbereichen der Einsatz als „Turnuskraft“. Der erfolgreiche Abschluss der Induktionsphase ist Voraussetzung für den weiteren Verbleib im Beruf.

In allen Einsatzfeldern sind Funktionen mit Bachelor-Niveau definiert.

In allen Einsatzfeldern sind Funktionen nach nachvollziehbaren Kriterien im Hinblick auf jeweilige Anforderungen definiert, deren Ausübung nur nach Absolvierung eines Masterstudiums erfolgen kann.

Für diese Funktionen ist die Berufseinführungsphase so zu gestalten, dass der Abschluss einer Masterqualifikation berufsbegleitend möglich ist.

Für den berufsbildenden Bereich werden eigenständige Qualifikationen mit vergleichbaren Niveaus (Bachelor, Master) entwickelt.

Für den vorschulischen und den sozialpädagogischen Bereich sowie für das sonderpädagogische Aufgabenfeld werden analog Funktionen definiert, die entsprechende Bachelor- oder Master-Qualifikationen erfordern.

Der Einsatz erfolgt jedenfalls auf Grund verfügbarer Funktionsposten.

Lebensbegleitendes Lernen, Fort- und Weiterbildung

(dritte Phase)

Auf Basis des erfolgreichen Abschlusses der zweiten Phase der Lehramtsausbildung können funktionsbezogene Zusatzqualifikationen für Bereiche wie Schulmanagement, Schulleitung, Fachbereichsleitung, inklusive Pädagogik, Diversity Management, Management, IKT, Innovation und Qualitätssicherung, Bildungsverwaltung und Schulentwicklung oder für weitere Bereiche erworben werden („Master of Advanced Studies“).

Darüber hinaus ist die allgemeine Fort- und Weiterbildung auf berufsbiographische Stationen und Entwicklungen in den pädagogischen Berufen abgestimmt.

Dies stellt einen verbindlichen Kern der Berufslaufbahn für alle Lehrkräfte dar. Unbeschadet davon erfolgt der Einsatz von Lehrkräften nach erforderlichen Funktionen (www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf, 05.05.2011)

Im Zuge der neuen Lehrerausbildung stellen sich dazu einige Fragen:

- * Was darf der so genannte Turnus-Lehrer? Darf er Schularbeiten abnehmen? Darf er Zeugnisse ausstellen? Darf er Klassenvorstand sein?
- * Wie erfolgt die Zuteilung der Weiterbildung für den Turnus-Lehrer?
- * Ist die Pädagogische Hochschule für einen normalen Studierbetrieb und für eine Weiterbildung von vielen Turnus-Lehrern überhaupt ausgestattet?
- * Wie schafft der Turnus-Lehrer die doppelte Belastung von Beruf und verpflichtender Fortbildung (In Städten wird das Problem weniger gegeben sein, als in Gebirgsgauen...)? Wäre ein angeschlossenes inkludiertes Praxisjahr als Induktionsphase mit Reflexion nicht erstrebenswerter?
- * Wie gut ist der Turnus-Lehrer auf seine Schülerschaft und ihre Bedürfnisse vorbereitet?
- * Wie lange darf der Turnus-Lehrer „nur“ Turnus-Lehrer sein?
- * Läuft der Turnus-Lehrer Gefahr, eine billige Hilfskraft zu sein, die universell einsetzbar ist?

- * Da für die Sekundarstufe 1 ein Lehrertypus ausgebildet werden soll, ist nicht klar, in welchem Schultyp mit welcher Besoldung dieser neue Lehrer dann eingesetzt werden soll.
- * Welche Lehrer sollen als Mentoren für die Turnus-Lehrer auftreten? Wie soll die Unterstützung konkret aussehen?

Der Bologna-Prozess wird in Österreich bereits umgesetzt und er wird in Zukunft die Bildungslandschaft in Österreich prägen und somit verändern.

2.2.3 Exkurs: Der Bologna-Prozess und die Auswirkungen auf die Lehrerausbildung

Die neue Lehrerausbildung ist, wie oben kurz erläutert, im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess von Bedeutung, da alle Studien ab dem Jahr 2010 nach diesem Prinzip dreigliedrig – Bachelor – Master – Doktor geführt werden müssen. Derzeit gibt es in Österreich für Lehramtsstudierende (angehende AHS-Lehrer) eine Ausnahme, die im Universitätsgesetz verankert ist, da diese Studien lediglich als Diplomstudien geführt werden dürfen (vgl. Universitätsgesetz 2002, Paragraph 54, Absatz 2, 1.10.08). *„Bis zum Jahre 2010 wollen 45 europäische Staaten zentrale Elemente ihrer vergleichsweise heterogenen Hochschulsysteme synchronisieren“* (Walter 2006, S. 13). Es soll somit ein einheitlicher europäischer Bildungsraum geschaffen werden – European Higher Education Area, EHEA (vgl. Walter 2006, S. 13). Wobei festzuhalten ist, dass, wenn es um einheitliche Standards geht, es sich eher um Ausbildung als um Bildung handelt, da Bildung nicht vereinheitlicht werden kann. Der Begriff „Education“ beinhaltet im Englischen sowohl Erziehung, Ausbildung als auch Bildung und wird ins Deutsche häufig lediglich mit dem Begriff Bildung übersetzt. Auf diese Feinheit sollte Bedacht genommen werden. Parallel zum Bologna-Prozess läuft der Lissabon-Prozess, der alle EU-Mitgliedsstaaten umfasst. *„Im Jahr 2000 nahm sich die EU vor, ihre Arbeit darauf auszurichten, Europa zur wettbewerbsfähigsten, wissensbasierten Region der Welt zu machen. Gleichzeitig sollten Impulse für mehr Beschäftigung, für den sozialen Zusammenhalt und für die nachhaltige Entwicklung gesetzt werden. Formuliert wurden diese Ziele bei einem Treffen der Regierungschefs in Lissabon im März 2000“* (www.bmwf.gv.at/submenu/euinternationales/euforschung/lissabon_prozess/lissabonprozess/, 8.10.08). Bis zum Jahre 2010 sollten beide Prozesse zusammengeführt werden und eine europäische Doktorandenausbildung angeboten werden. Relevant in diesem Zusammenhang ist das GATS (General Agreement on Trade and Service), das besagt, dass die Bildungs- und Hochschulpolitik weitgehend liberalisiert und somit als Bildungsdienstleistung behandelt werden soll. Dies ist eine Entwicklung, die kritisch hinterfragt werden sollte, da Bildung nicht käuflich ist und somit auch nicht als Dienstleistung erbracht werden kann. Bildung gilt nach Humboldt als der wahre Zweck des Menschseins. Dies setzt Freiheit voraus und hat nicht die Vorbereitung auf Beruf und Staat als Ziel (vgl. Richter 1971, S. 14). *„Der wahre Zweck des Menschen...ist die höchste und*

proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche (sic!) Bedingung“ (Flitner zit.n. Richter 1971, S. 14).

Zu Beginn des Bologna-Prozesses stand nicht Bologna, sondern Paris. Vertreter von Frankreich, Deutschland, Großbritannien und Italien veröffentlichten 1998 die Sorbonne-Deklaration. Erklärtes Ziel der vier Staaten war und ist es, die Mobilität von Studierenden innerhalb von Europa zu erhöhen, da Europa auch als intellektuelle und kulturelle Gemeinschaft wahrgenommen werden sollte (vgl. Walter 2006, S. 124). Um die Mobilität zu erhöhen und die Vergleichbarkeit bzw. Gleichwertigkeit von Abschlüssen in Europa zu erreichen, wurde diese Deklaration erlassen. Mit der Zeit folgten immer mehr Staaten und der Prozess einer „European Higher Education Area – EHEA“ wird mit dem Begriff des Bologna-Prozesses stets in Verbindung gebracht.

Ziele des Bologna-Prozesses:

- * Förderung der Mobilität für Lehrende, Studierende und Forschende
- * Schaffung eines leicht verständlichen Systems mit vergleichbaren Abschlüssen
- * Schaffung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (undergraduate/graduate)
- * Aufbau einer europäischen Doktorandenausbildung als dritten Schritt
- * Einführung des Leistungspunktesystems (ECTS – European Credit Transfer System)
- * Förderung von Qualitätssicherung
- * Lebenslanges Lernen und Weiterbilden (vgl. Walter 2006, S. 14).

Diese Ziele haben Mobilität, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit im Auge, was immer wieder zu Kritik am Prozess selbst führt, da Universität diese nicht als vordringliche Ziele (auch im Sinne Humboldts) sieht.

Aufgabe der österreichischen Universität:

„§1. Die Universitäten sind berufen, der wissenschaftlichen Forschung und Lehre, der Entwicklung und der Erschließung der Künste sowie der Lehre der Kunst zu dienen und hiedurch auch verantwortlich zur Lösung der Probleme des Menschen sowie zur gedeihlichen Entwicklung der Gesellschaft und der natürlichen Umwelt beizutragen. Universitäten sind Bildungseinrichtungen des öffentlichen Rechts, die in Forschung und in forschungsgeleiteter akademischer Lehre auf die Hervorbringung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie auf die Erschließung neuer Zugänge zu den Künsten ausgerichtet sind. Im gemeinsamen Wirken von Lehrenden und Studierenden wird in einer aufgeklärten Wissensgesellschaft das Streben nach Bildung und Autonomie des Individuums durch Wissenschaft vollzogen. Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses geht mit der Erarbeitung von Fähigkeiten und Qualifikationen sowohl im Bereich der wissenschaftlichen und künstlerischen Inhalte als auch im Bereich der methodischen Fertigkeiten mit dem Ziel einher, zur Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderungen in einer sich wandelnden humanen und

geschlechtergerechten Gesellschaft beizutragen. Um den sich ständig wandelnden Erfordernissen organisatorisch, studien- und personalrechtlich Rechnung zu tragen, konstituieren sich die Universitäten und ihre Organe in größtmöglicher Autonomie und Selbstverwaltung“ (Universitätsgesetz 2002, Paragraph 1).

Wilhelm von Humboldt sah in seinen Ideen zur Bildungspolitik die Universität als letzte Instanz in der Selbstbildung des Individuums. Die Universität hatte für ihn den Sinn der reinen Wissenschaft und musste sich somit der Praxis verschließen (vgl. Junge 1970, S. 58). Der Anspruch des Bologna-Prozesses, vor allem Absolventen mit einem Bachelor für den europäischen Arbeitsmarkt beschäftigungsfähig zu machen, lassen sich mit den Bildungsgedanken Humboldts, die mit der österreichischen Universität verbunden sind, schwer vereinbaren. Dies lässt sich insofern begründen, als der Bildungsgedanke von Wilhelm von Humboldt und der Anspruch des Bologna-Prozesses mit seiner Beschäftigungsfähigkeit von jungen Menschen für den Arbeitsmarkt zwei unterschiedliche Ansprüche sind. Der Anspruch Humboldts richtet sich an das Individuum, seine Selbstbildung und seine Autonomie. Der zweite Anspruch ist diesem konträr, da der Bologna-Prozess primär zum Ziel hat, junge Menschen in den Arbeitsmarkt einzugliedern. Hier geht es lediglich um Humanressourcen und ihre ökonomische Nutzung, nicht um das Individuum selbst und schon gar nicht um Bildung. Zudem steht die Universität laut Junge der Wissenschaft zur Verfügung und sie dient vordergründig nicht der Ausbildung von jungen Menschen, um sie später dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stellen. Humboldt erkannte zwar die Nähe zwischen Universität und Berufsausbildung, jedoch war die Universität stets vorrangig ein Ort der Wissenschaft für ihn (vgl. Liessmann 2006, S. 117).

2.3 Die Bildungsprogramme der Parteien SPÖ und ÖVP

Der Vergleich der Bildungsprogramme von SPÖ und ÖVP erfolgt nach einer qualitativen Inhaltsanalyse und wird tabellarisch dargestellt, indem wichtige Schlagworte bzw. Überschriften aus dem jeweiligen Bildungsprogramm aufgelistet werden. Anhand der Tabelle, die im Anhang abgebildet ist, ist ersichtlich, in welchem Programm hierzu Stellungnahmen in Bezug auf bestimmte Kategorien vorhanden sind.

Untenstehend sind anschließend die Punkte angeführt, die sich aus den Bildungsprogrammen von SPÖ und ÖVP miteinander vergleichen lassen. Auch sehr unterschiedliche Aussagen in den Bildungsprogrammen werden angeführt. Eine direkte Gegenüberstellung der Programme ist in dieser Arbeit nicht möglich, da das Bildungsprogramm der SPÖ bereits 45 Seiten umfasst und somit keine Übersichtlichkeit gegeben wäre. Andererseits finden sich im Grundsatzprogramm der ÖVP lediglich wenige Seiten zum Thema Bildung. Ein eigenes Bildungsprogramm der ÖVP konnte nicht ausfindig

gemacht werden. Das Bildungsprogramm der SPÖ wurde am 38. ordentlichen Parteitag im November 2004 beschlossen (www.spoe.at/bilder/d251/bildung_web.pdf, 25.12.08). Das Grundsatzprogramm der ÖVP wurde am 30. ordentlichen Parteitag im April 1995 beschlossen (www.oevp.at/download/000298.pdf, 25.12.08). Die Tabelle im Anhang und die Auswertung beziehen sich auf diese zwei Schriftstücke, die bis heute ihre Gültigkeit haben, da sie direkt über die Homepages der zwei Parteien abrufbar sind. Etwaige Gesetzesänderungen während der Verfassung der Diplomarbeit sind nicht berücksichtigt. Das Zeichen (x) in der Tabelle bedeutet, dass dieses Stichwort im oben genannten Programm aufscheint. Unberücksichtigt ist die Häufigkeit des Begriffes in den Programmen – keine Frequenzanalyse. Allerdings ist die Häufigkeit durch die Angabe der Textstellen ersichtlich. Es werden lediglich Aussagen zum Pflichtschulbereich (mit Ausnahme der Polytechnischen Schule) und der Lehrerausbildung für diese Altersstufe berücksichtigt, da diese Themen auch Gegenstand der Ausgangsthesen (Kapitel 4) darstellen.

2.3.1 Auswertungsmethode

Bei den zwei Papieren handelt es sich bei der SPÖ um das Bildungsprogramm und bei der ÖVP um das Grundsatzprogramm, im Speziellen um den Teil, der die Bildung betrifft. Somit erfolgt keine Analyse von Parteiprogrammen. Grundsätzlich ist zu unterscheiden, dass sich das Bildungsprogramm der SPÖ vor allem auf zukünftige Vorhaben fokussiert und das Grundsatzprogramm der ÖVP als Ausdruck des Selbstverständnisses im Bereich von Bildungsthemen zu werten ist. Dies ist anhand der Formulierungen erkennbar. So spricht die SPÖ oftmals von „soll“, wenn es um Formulierungen von Bildungsanliegen geht. Die SPÖ formuliert Aussagen, wie die Bildungslandschaft in Österreich in Zukunft gestaltet sein soll und induziert somit späteres konkretes politisches Handeln. Das Grundsatzprogramm der ÖVP wiederum beschreibt die Haltung der Partei gegenüber dem Thema Bildung, die auf lange Sicht ausgelegt ist und keine konkreten politischen Handlungen in naher Zukunft zur Veränderung beinhalten (vgl. Kadan/Pelinka 1979, S. 7).

Die qualitative Inhaltsanalyse wurde von der Diplomandin selbst vorgenommen und kann somit nicht als professionelle Auswertung angesehen werden. Sowohl die induktive Kategorienbildung als auch die deduktive Kategorienbildung unterliegen der qualitativen Inhaltsanalyse. Mit Hilfe der Inhaltsanalyse sollen auf Grund der verschiedenen Informationsbasen jene Informationen herausgefiltert werden, die zur Beantwortung der unten stehenden Frage notwendig sind. Zur Kategorienbildung wurde die Fachliteratur zur qualitativen Inhaltsanalyse von Philip Mayring herangezogen.

„Bekannt sich eine der beiden Parteien SPÖ und ÖVP zur Einführung einer integrierten Gesamtschule?“

Bei der Analyse wurde auf kein vorgefertigtes Analysemodell zurückgegriffen. Diese Frage soll anhand von induktiven und deduktiven Kategorienbildungen beantwortet werden. Die induktiven Kategorien ergeben sich direkt aus dem Ausgangsmaterial.

2.3.1.1 Induktive Kategorienbildung

Die induktive Kategorienbildung geht direkt aus dem Material hervor. Das heißt, die Kategorien entwickeln sich aus dem Material heraus. Herausragende Stichworte oder Überschriften in den Programmen der beiden Parteien dienen dazu. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass es sich bei der der Auswertung um induktive Kategorienbildungen handelt, da diese direkt aus dem Material gewonnen werden, ohne sich vorab auf formulierte Kategorien zu beziehen (vgl. Mayring 2007, S. 74/ S. 75).

Ankerbeispiel:

„Vorgabe eines Beispiels für Beurteiler, um die Übereinstimmung zwischen ihnen und damit die Reliabilität (= Zuverlässigkeit der Einstufung) zu erhöhen“ (<http://www.sozpsy.uni-hannover.de/marienthal/glossar/html/a29.htm>, 5.3.06). Um die induktiven Kategorienbildungen besser nachzuvollziehen zu können, werden hier zwei Ankerbeispiele gesetzt.

- * Herausragende Stichworte

„Die Motivation, sich Wissen anzueignen, muss Ziel der Bildungseinrichtungen sein - Strafe hat in der Schule nichts zu suchen“ (Bildungsprogramm 2004, S. 6).

„Wissen aneignen“ steht mit anderen Worten im Zielparagraphen. Daher scheint es eine wichtige Kategorie zu sein, die Schule betrifft und sollte somit in die Kategorienbildung aufgenommen werden. Passende paraphrasierte Stellen scheinen in der Spalte der jeweiligen Partei auf.

- * Große Überschriften gelten per se als induktive Kategorien

„Von der Integration zur Inklusion - Eine Schule für alle“ (Bildungsprogramm 2004, S. 25). Das Schlagwort „Inklusion“ wurde somit in die Kategorienbildung aufgenommen und die ebenfalls passenden paraphrasierten Stellen zugeordnet.

Die angeführten Textstellen sind entweder wortwörtlich aus dem Text kopiert oder sind Reduktionen aus paraphrasierten Textstellen. Paraphrasierte Textstellen werden im Programm Word bearbeitet und

anschließend passend zusammengefügt. Somit entstehen die oben genannten Kategorien. Es entsteht eine Kategorie entweder durch mehrere Textstellen, oder eine Textstelle erscheint so wichtig, dass sie alleine eine Kategorie bilden darf.

2.3.1.2 Deduktive Kategorienbildung

Die zuvor festgelegten Kategorien sind den Thesen aus Kapitel 4 sehr ähnlich. Die deduktive Kategorienbildung ist eine Analyse. Analyse bezeichnet die systematische Untersuchung eines Gegenstandes oder Sachverhalts hinsichtlich aller einzelnen Komponenten oder Faktoren, die ihn bestimmen. Eine Kategorie kann entweder mehrere Textstellen umfassen, oder nur eine bzw. ist sie gar nicht auffindbar. Vorgegangen wird mittels der qualitativen Inhaltsanalyse, wobei die Technik der Strukturierung angewendet wird, um Folgendes zu erreichen: *„Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegter Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“* (Mayring 2007, S. 58).

2.3.1.3 Methodenkritik

Die Problematik des Güterkriteriums Reliabilität (Zuverlässigkeit) der Kategorienbildung ist zu berücksichtigen. Verschiedene Auswertende kommen eventuell zu anderen induktiven Kategorien. Es könnte sich auch das Problem stellen, wie in dieser Arbeit, dass ein Auswertender zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Kategorien aus dem Material filtert, oder sogar Schlagworte/Wortgruppen einer anderen Kategorie zuordnet (vgl. Atteslander 2006, S 192). Die Zuordnungsproblematik betrifft ebenso die deduktive Kategorienbildung. Manche Schlagworte/Wortgruppen passen in mehrere Kategorien und werden mehrmals zugeordnet. Auch der Altersunterschied und der unterschiedliche Umfang der zwei Schriftstücke sind zu beachten. Bei der Auswertung der induktiven Kategorien fällt im Vergleich mit den deduktiven Kategorien auf, dass sich manche Kategorien wiederholen bzw. überschneiden. Die Auswertung wurde von der Diplomandin und nicht von Experten vorgenommen.

2.3.2 Zusammenfassende Analyse der Ergebnisse

Die Analyse der Ergebnisse sowie die Kritik beziehen sich ausschließlich auf das Thema Gesamtschule.

Bei der Analyse der gemeinsamen deduktiven Kategorien fällt auf, dass sowohl SPÖ als auch ÖVP für die Förderung aller Kinder sind und dies auch durch flexible Lernformen und Differenzierung im Schulalltag geschehen kann. Daher sind die Grundintensionen beider Parteien sehr ähnlich.

Allerdings sieht die SPÖ den Weg der Förderung aller Kinder mit Hilfe der Gesamtschule umgesetzt. Durch die unterschiedlichen induktiven Kategorien ist ersichtlich, dass die SPÖ den Staat als alleinigen Bildungsanbieter möchte und dass alle Kinder in eine gemeinsame inklusive Schule besuchen sollten, unabhängig von ihren Begabungen. Dies induziert den Wunsch nach einer Gesamtschule seitens der SPÖ. Dazu geht der Wunsch einher, dass die Lehrer für die Schulstufen 1 bis 8 gemeinsam an der Pädagogischen Hochschule auszubilden sind. Warum die SPÖ aber gleichzeitig für den Ausbau der AHS an bestimmten Standorten eintritt, ist nicht nachvollziehbar. Die Gesamtschule soll als Ganztagschule geführt werden, um die Chancengleichheit zu erhöhen und alle Kinder fördern zu können.

Die ÖVP sieht in diesem Zusammenhang keine Änderung des Schulsystems vor. Sie will das differenzierte Schulsystem mit der Gliederung auf der Sekundarstufe 1 in AHS und HS aufrechterhalten. Dies geschieht auch, um die freie Schulwahl durch die Eltern garantieren zu können. Daher sieht die ÖVP die Ganztagschule ebenfalls neben der Tagesheimschule als Angebotsschule. Die Ablehnung der Gesamtschule wird durch die ÖVP aber nicht begründet, da sie auch im Grundsatzprogramm keine Erwähnung findet.

Fazit:

Die Vorstellungen der SPÖ zur inklusiven Gesamtschule als Ganztagschule sind im absoluten Gegenteil zur Grundhaltung der ÖVP, die für ein differenziertes Schulsystem mit Betreuungsangebot steht. Die ÖVP will damit die freie Schulwahl der Eltern garantieren.

Im Regierungsprogramm ist die Etablierung der integrierten Gesamtschule nicht als Ziel definiert. Daher ist davon auszugehen, dass lediglich eine additive oder kooperative Gesamtschule in näherer Zukunft in Österreich geführt werden könnte, da von einer Weiterentwicklung der neuen Mittelschule gesprochen wird.

2.3.3 Konsequenzen aus der Analyse bezogen auf Gesamtschule

„Bekannt sich eine der beiden Parteien SPÖ und ÖVP zur Einführung einer integrierten Gesamtschule?“

Die Frage, die mit Hilfe der Analyse der beiden Programme, beantwortet werden sollte, kann eindeutig einer Beantwortung zugeführt werden. Die SPÖ bekennt sich klar zu einer Abschaffung der

äußeren Differenzierung zum Zeitpunkt am Ende der Volksschule. Sie plädiert für eine gemeinsame Schule der 10- bis 14jährigen. Sie ist somit für die Einführung einer Gesamtschule über die Volksschule hinaus bis zum Ende der Sekundarstufe 1. Um ihre Vorstellung umsetzen zu können, benötigt die SPÖ Verbündete.

In der ÖVP wird sie diese zur Umsetzung einer integrierten Gesamtschule wahrscheinlich nicht finden, da sie am differenzierten Schulsystem festhält. Eventuell ließe sich eine Kooperation auf der Ebene einer additiven oder kooperativen Gesamtschule in Form der neuen Mittelschule schließen.

Es bieten sich daher die Grünen an, die in ihrem Grundsatzprogramm von einer selektionsfreien Pflichtschulzeit für alle Kinder sprechen. Das Grundsatzprogramm der Grünen wurde am 20. Bundeskongress der Grünen am 7. und 8. Juli 2001 in Linz beschlossen (www.gruene.at/uploads/media/Gruenes_Grundsatzprogramm2001_01.pdf, 06.01.2011). Diese Schule wird von den Grünen als „gemeinsame Schule“ bezeichnet. Dies entspricht einer integrierten und somit echten Gesamtschule.

Das BZÖ (Bündnis Zukunft Österreich) wiederum bekennt sich zu einer „gemeinsamen Schule der 6- bis 15jährigen“ als freiwillige Alternative und freiwilliges Angebot zum bestehenden Bildungsangebot. Dies entspricht nicht einer integrierten Gesamtschule und somit nicht einer echten Gesamtschule. Das Grundsatzprogramm wurde auf dem außerordentlichen Bundeskonvent am 2. Mai 2010 beschlossen (www.bzoe.at/assets/files/Programm_BZOE_WEB.pdf, 06.01.2011). Daher kann die SPÖ auf die Unterstützung durch das BZÖ lediglich im Falle einer Einführung der additiven oder kooperativen Gesamtschule zurückgreifen.

Die FPÖ kommt als Kooperationspartner für die SPÖ nicht in Frage, da sie die Gesamtschule vollkommen ablehnt. *„Es geht vielmehr darum, Menschen jedweder Herkunft in einem gegliederten Bildungssystem ihren Begabungen gemäß bestmöglich zu fördern. Uniforme Strukturen, wie etwa die Gesamtschule für alle Zehn- bis Vierzehnjährigen, sind aus diesem Grunde nicht zielführend und werden abgelehnt“* (www.fpoe-wien.at/index.php?id=1706, 06.01.2011).

2.3.4 Bildungspolitische Konsequenz für die SPÖ aus Sicht der Diplomandin

Aus den Angaben der Parteien ist ersichtlich, dass lediglich die SPÖ und die Grünen für eine Einführung einer echten Gesamtschule sind. Für die SPÖ bedeutet dies in Hinsicht einer bildungspolitischen Konsequenz, dass sie eine integrierte Gesamtschule nicht einführen wird können, da sie dafür eine 2/3 Mehrheit im Parlament benötigt. Sie könnte sich aber dazu entschließen, eine

additive oder eine kooperative Gesamtschule in Österreich zu entwickeln und einzuführen, da hier wahrscheinlich sowohl die ÖVP, die Grünen und das BZÖ als Verbündete zur Verfügung stünden. Die ÖVP steht für die Wahlfreiheit der Schule, somit könnte dies auch auf eine additive oder kooperative Gesamtschule zutreffen. Die Grünen könnten für eine additive/kooperative Gesamtschule stimmen, da sie für eine gemeinsame Schule stehen. Das BZÖ bekennt sich für eine additive/kooperative Gesamtschule als Angebotsschule. Hier sei jedoch auf die Problematik hingewiesen, die bereits aus Deutschland bekannt ist, dass diese Schulen wahrscheinlich wieder nicht über das ganze Schülerspektrum eines Jahrgangs verfügen werden können. Dies schließt sich aus der Tatsache, dass sehr gute und gut begabte Schüler in die AHS abwandern werden. Daher sollte der Schritt zu einer additiven bzw. kooperativen Gesamtschule sehr gut überlegt sein, wenn das wahre Ziel eine integrierte Gesamtschule sein soll.

2.3.5 Teilergebnisse der Analyse

Untenstehend folgen nun die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die sich bei der Analyse der Programme ergeben haben. Diese unterteilen sich in Gemeinsamkeiten und Unterschiede der induktiven Kategorien, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der deduktiven Kategorien sowie in einen Vergleich mit dem Regierungsprogramm. Die unterstrichenen Wörter entsprechen den Kategorien aus der Tabelle, die dem Anhang zu entnehmen ist.

2.3.5.1 Gemeinsamkeiten induktive Kategorien

Bildung des Menschen sowie Wissenserwerb, Kritikfähigkeit bzw. der Ausbau dessen sind unumstritten. Sowohl das persönliche Glück als auch die Bereicherung für die Gesellschaft spielen für beide Parteien eine Rolle. Für beide ist der Staat für die Wahrung des Bildungsrechts wichtig. Die SPÖ möchte die Bildungsziele überprüfen. Ob dies möglich ist, ist zu hinterfragen, da diese einen intrapersonellen lebenslangen Prozess darstellen, der schließlich zur Selbstbildung führen soll. Für die ÖVP gilt Bildung als Leistungsprinzip. Was darunter zu verstehen ist, wird nicht erläutert.

Weiterbildung ist für beide Parteien eine lebensbegleitende Maßnahme, sowie die Aneignung von Wissen.

Beide Parteien sind sich über die wichtige Bedeutung der Lehrer in der Gesellschaft bewusst. Der Staat muss für eine professionelle Ausbildung der Lehrer sorgen. Beide Parteien sprechen sich für eine Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung aus, wobei die ÖVP lediglich von verschiedenen Bildungsträgern spricht und anzunehmen ist, dass auch die Lehrerausbildung gemeint ist. Sowohl SPÖ

und ÖVP sehen die Wichtigkeit von Fort- und Weiterbildung. Auffallend ist, dass die konkrete Ausbildung (inkl. Schwerpunkten) der Lehrer und ihre unmittelbare Tätigkeit in der Schule gar nicht oder nur sehr oberflächlich behandelt werden. Das gewünschte Modell des Stufenlehrers der SPÖ steht zwar im Bildungsprogramm, wird aber in der Öffentlichkeit fast nicht diskutiert, schließlich stemmt sich die Gewerkschaft mit allen Kräften gegen dieses Modell. „*Wenn die Weiterbildung zum Lehrer an einer AHS – Oberstufe beruflicher Aufstieg sein soll, was ist dann die Position eines Volks- oder Hauptschullehrers?*“ (Riegler in APS 4/2008, S. 3). Weiters werden die Wörter Individualisierung und Differenzierung zwar als Maxime hervor gestrichen, aber die Umsetzung dieser wird nicht erläutert.

SPÖ und ÖVP machen in ihren Programmen keine Aussagen zu einer Aufnahmeprüfung für angehende Lehrer. Lehramtskandidaten an den Pädagogischen Hochschulen haben sich einer Aufnahmeprüfung zu unterziehen, Lehramtsstudierende an den Universitäten in der Regel nicht (Ausnahme Sport). Auch zur Ausbildungsdauer sind keine Angaben ersichtlich. Daraus ist zu schließen, dass die derzeitigen gesetzlichen Regelungen beibehalten werden sollen. (Pädagogische Hochschule mit mindestens drei Jahren Ausbildungszeit für die Volks- Haupt- und Sonderschullehrer, Universität mit mindestens vier Jahren Ausbildungszeit für AHS – Lehrer)

Beide Parteien sind der Auffassung, dass das Schulsystem alle Schüler adäquat fördern und fordern muss. Der Weg der Förderung ist allerdings völlig konträr – siehe unten.

Bei der Lernorganisation sind SPÖ und ÖVP für flexible Lernformen, Differenzierung im Schulalltag sowie offenes Lernen ein wichtiges Thema. Lediglich die äußere Struktur, in der diese praktiziert werden, dürfte hier der Unterschied sein (SPÖ: Gesamtschule, ÖVP: differenziertes Schulsystem).

Beide Parteien sprechen sich für einen Ausbau der Schulautonomie aus.

Die individuelle Entwicklung der Schüler wollen beide Parteien fördern. Der Weg der Förderung dürfte aber jeweils durch die Schulstruktur (SPÖ: Gesamtschule, ÖVP: differenziertes Schulsystem) verschieden verstanden sein.

2.3.5.2 Unterschiede induktive Kategorien

Die SPÖ tritt dafür ein, dass allein der Staat für die Ausbildung und Bildung seiner Bürger verantwortlich ist. „*Wir weigern uns, Schule und Universität dem freien Markt zu überlassen*“ (Bildungsprogramm 2004, S. 8). Die ÖVP wiederum sieht Staat und Private für die Bildung verantwortlich.

Die kulturelle Bildung wird ausschließlich bei der SPÖ erwähnt.

Die Bedeutung der Lehrer in der Gesellschaft wird von der SPÖ durch viele Stellen in ihrem Programm markiert. Durch die unterschiedliche Länge der Programme ergibt sich eine unterschiedliche Frequenzanzahl der Textstellen. Für die SPÖ ist der Lehrer nicht „nur“ Lehrer, sondern auch ein Begleiter und Partner des Kindes oder Jugendlichen in seinem Bildungsprozess (vgl. Bildungsprogramm 2004, S. 27). Die ÖVP macht in dieser Hinsicht keine Angaben.

Ebenso macht ausschließlich die SPÖ zahlreiche Aussagen zur Aus- und Weiterbildung der Pädagogen. Auffallend ist, dass die SPÖ ein völlig neues Konzept der Lehrerausbildung verfolgt. „Die Sozialdemokratie tritt für ein Stufenlehrer/innenkonzept ein, wobei die Ausbildung der Grund- und Mittelstufenlehrer/innen an den Pädagogischen Hochschulen in Form eines Bakkalaureats bzw. eines Magisterstudiums erfolgen soll“ (Bildungsprogramm 2004, S. 32). Die SPÖ tritt für Stufenlehrerkonzept ein, das besagt, dass die Lehrer für die Schulstufen 1 bis 8 gemeinsam auf der Pädagogischen Hochschule auszubilden sind. Die Lehrer der Oberstufe sollen auf der Universität ihre Ausbildung erfahren (vgl. Bildungsprogramm 2004, S. 32). Dies lässt sich mit der derzeitigen AHS – Unterstufe und ihren an der Universität ausgebildeten Lehrkräften nicht vereinen. Hochschule für alle pädagogischen Berufe, Stufenlehrersystem, Ganztagschule, Gesamtschule und Inklusion (alle Schüler unter einem Dach – ungeachtet ihrer Talente oder Behinderungen) sind die Eckpfeiler eines neuen Ausbildung, sowie die Vorbereitung auf ein damit verbundenes neues Schulsystem. Aus der hohen Frequenzzahl der Textstellen ist zu schließen, dass die SPÖ mit der derzeitigen Lehrerausbildung nicht zufrieden ist und diese verändern möchte. Alle Veränderungen (z.B. Vorbereitung auf Ganztagschule oder Inklusion) in der gewünschten Lehrerausbildung deuten auf eine gewünschte massive Änderung des Schulsystems. Die ÖVP macht zur Lehrerausbildung auf universitärem Niveau keine Angaben. Daher ist anzunehmen, dass sie mit der zweigliedrigen Ausbildung (Pädagogische Hochschule für Volks-, Haupt- und Sonderschullehrer und Universität für Lehrer an AHS und höheren Schulen) einverstanden ist.

Die ÖVP macht keine Angaben, dass sie das Schulsystem ändern möchte. Sie steht dafür, dass sich das System an alle Menschen anpassen muss, es einer Qualitätssicherung bedarf und dass das System von den Eltern unterstützt werden muss. Auch die SPÖ sieht im Schulsystem die Aufgabe, alle Schüler zu fördern, fordert aber einen gänzlich neuen Weg. Dieser ist aus der gewünschten neuen Lehrerausbildung bereits ersichtlich. Die SPÖ sieht die Förderung aller Kinder durch eine Gesamtschule verwirklicht. Der Begriff Gesamtschule wird zwar kein einziges Mal ausdrücklich erwähnt, jedoch lassen alle anderen Ausführungen keinen anderen Schluss zu, als dass die SPÖ eine Gesamtschule wünscht. Dies lässt sich aus dem Wunsch einer neuen Lehrerausbildung, dem neuen pädagogischen Weg der Inklusion, Abgehen von der frühen schulischen Selektion und der

Abschaffung der äußeren Differenzierung nach Schultypen schließen. „*Während der ersten acht Schuljahre soll die äußere Differenzierung nach Schultypen und Leistungsgruppen in einen gemeinsamen Unterricht mit individueller Begabungs- und Leistungsförderung umgestaltet werden*“ (Bildungsprogramm 2004, S. 10). Die ÖVP ist hingegen für die freie Schulwahl, die bedeutet, dass es mehrere Schultypen, zumindest auf der Sekundarstufe 1 geben muss, da sich sonst die Eltern schließlich nicht frei entscheiden könnten (vgl. Grundsatzprogramm 1995, S. 22). Darin verbirgt sich der Wunsch der ÖVP nach einer äußeren Differenzierung, denn ohne Auswahl gäbe es schließlich keine freie Wahl der Schule. Die SPÖ fordert die Abschaffung der Differenzierung auf der Sekundarstufe 1, verlangt aber gleichzeitig einen Ausbau von höheren Schulen an Standorten, an denen keine höheren Schulen vorhanden sind (vgl. Bildungsprogramm 2004, S. 10). Hier hat die SPÖ keine klare Linie.

Die Ganztagsschule wird durch die SPÖ aus Gründen der Chancengleichheit bzw. aus pädagogischen Gründen genannt (vgl. Bildungsprogramm 2004, S. 12/ S. 13). Wobei festzuhalten ist, dass sich die SPÖ für verschiedene Arten der Organisation ausspricht – Ganztagsschule (Unterricht und Freizeit über den Tag verteilt) und Tagesheimschule (Unterricht am Vormittag, Freizeit und Förderung am Nachmittag). Die SPÖ nennt den Begriff Tagesheimschule allerdings nicht, sondern dies ist aus der Beschreibung zu schließen. Die ÖVP äußert sich zu diesem Thema in ihrem Grundsatzprogramm nicht. Daher ist anzunehmen, dass sie nach wie vor für das Modell der Tagesheimschule (Halbtagsschule + Betreuung auf Anfrage) eintritt, um die Wahlfreiheit zu gewährleisten.

Zu den Bereichen Standards und Lehrpläne macht ausschließlich die ÖVP Angaben. Sie steht für Orientierungsstandards für die Qualität von Abschlüssen und dafür, dass die Lehrpläne in Zukunft schlanker gestaltet werden (vgl. Grundsatzprogramm 1995, S. 23).

Zur Klassenwiederholung und zur Abschaffung der Noten finden sich bei der ÖVP keine Aussagen. Daher ist anzunehmen, dass sie mit der derzeitigen Gesetzeslage einverstanden ist. Die SPÖ wiederum spricht sich gegen die Beurteilung durch Noten aus. Sie sieht in der derzeitigen Ziffernbeurteilung kein passendes Mittel (vgl. Bildungsprogramm 2004, S. 31). Die SPÖ macht keine Angaben zu einer alternativen Beurteilung. Die Wiederholung einer Klasse soll auf freiwilliger Basis geschehen (vgl. Bildungsprogramm 2004, S. 10).

Zur Demokratie in der Schule macht ausschließlich die SPÖ Aussagen. Hier geht es vor allem um die Selbst- und Mitbestimmung durch die Schüler. „*Aktive, gelebte Demokratie muss ein Grundpfeiler des Bildungssystems sein, damit Schüler/innen den Wert von kritischem, mündigem und selbstständigem Denken erfahren und erleben. Bereits in der Schule muss Jugendlichen klar gemacht werden, dass sie*

Verantwortung tragen für die Gestaltung ihres eigenen Lebens und der Gesellschaft, in der sie sich bewegen“ (Bildungsprogramm 2004, S. 19).

Die SPÖ hat die Inklusion zum Ziel (vgl. Bildungsprogramm 2004, S. 25). Dieses Ziel beinhaltet den Umbau des derzeit differenzierten Schulsystems, da Inklusion eine Schule für alle Kinder unabhängig ihrer Begabungen bedeutet. Hier schließt sich der Kreis zur geforderten Lehrerbildung, die auf Inklusion und Ganztagsbetrieb vorbereiten soll. Die SPÖ sieht in Gesamtschule und Ganztagschule das Schulmodell des 21. Jahrhunderts. Die ÖVP wiederum spricht von Integration und dass der Staat seinen Beitrag dazu leisten muss (vgl. Grundsatzprogramm 1995, S. 18).

Die SPÖ sieht im Kindergarten ein wichtiges Element in der Förderung und Entwicklung von jungen Kindern. Es sollen Kompetenzen gefördert und der Übergang zur Volksschule erleichtert werden. Vor allem sieht die SPÖ im Kindergarten eine Bildungschance für alle Kinder. Um dies gewährleisten zu können, soll die Ausbildung der Kindergärtner einem höheren Niveau angepasst werden. Die SPÖ sieht den Staat gefordert, genügend Kindergartenplätze und die damit verbundene Qualität zu schaffen. Die ÖVP tritt dafür ein, dass der Kindergarten bei Bedarf das Elternhaus in der Erziehung unterstützen soll.

Gleiche Stichworte mit unterschiedlicher Bedeutung:

Chancengerechtigkeit: Die SPÖ sieht hier Handlungsbedarf. Chancengleichheit ist ein Ziel, das zu erreichen ist (vgl. Bildungsprogramm 2004, S. 6). Die ÖVP ist wiederum der Ansicht, dass sie durch den leistungsbezogenen und offenen Zugang zu Bildungseinrichtungen bereits gegeben ist. Hier werden anscheinend dieselben Worte unterschiedlich interpretiert (vgl. Grundsatzprogramm 1995, S. 22).

Migrationshintergrund: Die SPÖ verlangt spezielle Betreuung und Beratung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (vgl. Bildungsprogramm 2004, S. 7). Migration ist für die ÖVP im Zusammenhang mit Bildung zu diesem Zeitpunkt kein Thema. Allerdings wird auf die Verschiedenheit der Menschen Bezug genommen, auf die das Bildungssystem Rücksicht nehmen soll (vgl. Grundsatzprogramm 1995, S. 22).

Die Förderung aller Kinder ist beiden Parteien wichtig: Der Weg dazu ist allerdings ein anderer. Die SPÖ verfolgt den Weg der Inklusion und der damit verbundenen Gesamtschule. Die ÖVP geht den Weg, für jedes Kind die passende Schule zu finden, indem die freie Schulwahl als ausschlaggebend angesehen wird. Um die freie Wahl der Schule gewährleisten zu können, muss das differenzierte System aufrecht erhalten bleiben.

Kinder- und Elternbedürfnisse berücksichtigen: Die ÖVP sieht die Unterstützung der Kinder und Eltern durch die freie Schulwahl, das Schulsystem und durch den Kindergarten gewährleistet. Die SPÖ sieht Kindergarten und Schule noch gefordert, mehr auf die Bedürfnisse der Eltern zu reagieren. Vor allem soll die Ganztagschule als Flächenangebot ausgebaut werden.

2.3.5.3 Gemeinsamkeiten deduktive Kategorien

Über die Ausbildungszeit und eine Aufnahmeprüfung für angehende Lehrer machen beide Parteien keine Angaben.

In beiden Programmen wird das Wort Reformpädagogik kein einziges Mal erwähnt. Die Wörter Individualisierung und Differenzierung hingegen schon. Der Weg dorthin (Methode oder Technik) wird von beiden Seiten nicht beschrieben, was aber die innere Gestaltung des Schulalltags wesentlich beeinflussen würde, oder sogar die äußere Differenzierung des Schulsystems.

Die Fort- und Weiterbildung ist für beide Parteien essentiell. Die ÖVP spricht vorwiegend von der Förderung der Weiterbildung. Die SPÖ hingegen spricht lediglich von den Orten, an denen die Weiterbildung stattfinden soll. Inhalte der Weiterbildung werden nicht erläutert.

2.3.5.4 Unterschiede deduktive Kategorien

Ausschließlich die SPÖ macht Angaben über die Lehrerbildung auf Hochschulebene für den Pflichtschulbereich und tritt für die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen und der Einführung eines Stufenlehrerkonzepts ein.

Die Förderung aller Kinder sind beiden Parteien ein Anliegen. Die SPÖ sieht dies durch die Einführung der Gesamtschule (siehe oben) gewährleistet. Die ÖVP vertritt das gegliederte Schulsystem.

Die Individualisierung und Differenzierung im Schulalltag sind beiden Parteien wichtig – siehe oben. Die Wege sind auch hier verschieden. Die SPÖ sieht durch die Gesamtschule und die Bereitstellung differenzierter Lernangebote die Differenzierung angemessen, um alle Begabungen zu fördern. Die ÖVP wiederum fordert, dass sich das Schulsystem an die Verschiedenheit der Schüler anpassen muss. Es ist anzunehmen, dass hier indirekt das differenzierte Schulsystem verstanden wird.

Der Begriff der alternativen Benotung wird bei keiner der Parteien ausgeführt. Die SPÖ spricht sich allerdings gegen die Notenbeurteilung aus.

Der Lehrer als Begleiter wird von der SPÖ wahrgenommen und dieser soll jede Begabung adäquat fördern.

Teamteaching findet sich zwar als einzelner Begriff nicht wortwörtlich im Bildungsprogramm der SPÖ, diese verlangt aber, dass Teamarbeit erlernt werden soll (vgl. Bildungsprogramm 2004, S. 32).

Die Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung wird von der ÖVP beschrieben, indem die Lehrerausbildung den schulischen Anforderungen entsprechen muss. Die SPÖ sieht die Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung in einer europäischen Zusammenarbeit durch den Bologna – Prozess gewährleistet.

Deduktive Kategorien in Verbindung mit dem Regierungsprogramm

Das Regierungsprogramm von 2008 beinhaltet die Wichtigkeit der Lehrerausbildung. *„Von besonderer Bedeutung jedes Bildungssystems sind alle seine PädagogInnen. In Erwägung der Herausforderungen, die durch die gesellschaftliche Entwicklung auf PädagogInnen zukommen, muss das System der österreichischen LehrerInnenausbildung nach qualitativen Gesichtspunkten weiterentwickelt werden, getragen von einer engen Kooperation zwischen den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen“* (Regierungsprogramm 2008, S. 192). *„Eine gemeinsame Studieneingangsphase für alle LehramtskandidatInnen soll gewährleisten, dass die bestgeeigneten PädagogInnen in den Schulen eingesetzt werden“* (Regierungsprogramm 2008, S. 199). Weitere Ausführungen finden sich nicht dazu. Zum Thema Individualisierung und Differenzierung in der Volksschule soll ein Konzept erarbeitet werden.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, warum erst jetzt ein Konzept erarbeitet werden soll, wenn dies der Lehrplan seit Jahren von Lehrern in der Volksschule verlangt? (vgl. Lehrplan der Volksschule 2000, S. 46-48).

Die Neue Mittelschule wird neben der Hauptschule und der AHS weiter entwickelt (vgl. Regierungsprogramm 2008, S. 197). *„Zusätzlich ist die qualitative Weiterentwicklung der Hauptschulen und der AHS-Unterstufe sicherzustellen“* (Regierungsprogramm 2008, S.197). Daher ist davon auszugehen, dass vorerst von einer Einführung der integrierten Gesamtschule abzusehen ist. Die verpflichtende Fort- und Weiterbildung soll an den Bedürfnissen der Schulen orientiert sein (vgl. Regierungsprogramm 2008, S.200).

2.4 Zusammenfassung

Beginnend mit Otto Glöckel und seinen Bestrebungen ein besseres und durchlässigeres Schulsystem zu schaffen, zieht die Geschichte des österreichischen Schulsystems und seiner Lehrerbildung einen Bogen von der 1. Republik bis zum heutigen Schulsystem, das noch immer kritisiert wird. Die Argumente wie z.B. die Chancengleichheit und die Durchlässigkeit sind noch immer dieselben geblieben. Auf Grund der Einführung des Bachelorsystems könnte eine Neuordnung der Sekundarstufe 1 erfolgen. Wie diese konkret aussehen könnte, wird derzeit diskutiert. An diese Ausführungen angefügt, findet sich die Geschichte zur Gesamtschule in Österreich, die die politischen Kämpfe zwischen SPÖ und ÖVP gut widerspiegelt.

Auch die Auslegungsversuche der Bildungsprogramme von SPÖ und ÖVP spiegeln die Auseinandersetzungen der Parteien gut wider. Interessant sind in diesem Zusammenhang die verschiedenen Zugänge zu Schule, die generellen Unterschiede zwischen den Parteien und die unterschiedliche Interpretation wortidenter Begriffe. Letztlich werden die verhärteten Positionen zwischen SPÖ und ÖVP bzw. Gesamtschule und differenziertes Schulsystem klar ersichtlich, obwohl die Grundintention, nämlich die Förderung aller Kinder, bei beiden Parteien sehr ähnlich ist.

Kapitel 3

Erfolgreiche Gesamtschulländer im Vergleich

“Ten years ago, seminal research based on data from Tennessee showed that if two average eight-year-old students were given different teachers – one of them a high performer, the other a low performer – their performances diverge by more than 50 percentile points within three years” (Barber/Mourshed 2007, S. 12). *„The quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers. The only way to improve outcomes is to improve instruction. High performance requires every child to succeed”* (Barber/Mourshed 2007, S. 7).

Zu Beginn dieses Kapitels findet sich eine Ausführung über die Ziele und Aufgaben von Lehrerbildungssystemen und deren Wirksamkeit. Mit der Betrachtung der PISA – Sieger wird unmittelbar auch auf die Kritik an PISA eingegangen.

Mit der Entstehung der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts tritt die Bedeutung von Ausbildung und Bildung wieder ins Bewusstsein und somit ergeben sich neue Herausforderungen und Entwicklungen für die verschiedenen Bildungssysteme. Im europäischen Raum finden verschiedene Bildungsdebatten statt. Vor allem sind zwei Themen von besonderer Wichtigkeit – zum einen geht es um die Bedeutung und den Anspruch des Kompetenzprofils von Lehrern und andererseits um die Attraktivität dieses Berufs (vgl. Eurydice 2002, S.9/ S. 10).

3.1 Lehrerbildung

Im Zuge dieses Kapitels wird vorab auf den Begriff „Leadership“ verwiesen, der unweigerlich mit dem Begriff der Schulautonomie verbunden ist. *„Mit dem Aufkommen der teilautonomen Schule erkannte man, dass eine Schulleitungsperson nicht mehr alle Aufgaben im Autonomiebereich und unter Beachtung der Aufgaben in der Schulentwicklung allein zu bewältigen vermag und dass die Lehrkräfte stärker in den Leitungs- und Entwicklungsprozess einbezogen werden müssen“* (Dubs 2009, S. 503). Dies führte in der Schulpraxis zu Verwirrung, da einerseits der Schulleiter gesetzlich der Letztverantwortliche ist, aber von den Lehrerteams vor Ort lediglich als Moderator gesehen wurde. Somit wurde die eigentliche Rolle des Schulleiters nicht klar definiert, ist er „Chef“ oder „primus inter pares“ (Erster unter Gleichen)? Dem Schulleiter fallen zwei Hauptaufgaben zu. Dazu gehören das

Schulmanagement und die Schulentwicklung. Das letztgenannte ist ein wesentliches Merkmal einer teilautonomen Schule (vgl. Dubs S. 504 – S. 506).



Abbildung 9 (Dubs 2009, S. 506)

Die Lehrkräfte sollen in unterschiedlichen Gruppen zur Schulentwicklung beitragen. „*Normativ gesehen liegen ihnen Vorstellungen in Richtung einer stärker demokratischen Schulführung zugrunde, welche allen Lehrpersonen mehr Kompetenzen zustehen sollen*“ (Dubs 2009, S. 507). Somit sieht der Leiter die Mitarbeiter als Mitgestalter und seine Rolle damit als Leader mit offenem Führungsverständnis, wobei die Führung des Lehrkörpers die wichtigste Aufgabe ist (vgl. Dubs 2009, S. 509). Bei dieser Art der Schulautonomie wird von den Lehrkräften viel erwartet, was wiederum zu gezielten Angeboten von Unterstützungen führen soll, damit die Lehrer nicht überfordert werden. Es zeigt, dass hohe Erwartungen zu besseren Leistungen führen. „*Die Transformational Leadership führt zu einem wesentlich erweiterten Rollenverständnis für Lehrpersonen. Sie sind nicht mehr nur Unterrichtende, sondern nehmen ergänzend auch pädagogische Führungsaufgaben wahr*“ (Dubs 2009, S. 509). Auf diese neuen Herausforderungen hat die Lehrerbildung noch nicht reagiert (vgl. Dubs 2009, S. 512).

Leadership wird in Österreich im Zuge der Leadership Academy (www.leadershipacademy.at) für Führungskräfte im Schulbereich oder an den Pädagogischen Hochschulen im Zuge von Weiterbildungslehrgängen für Schulleiter angeboten. Diese Angebote richten sich aber hauptsächlich

an die Leiter und nicht an die Lehrkräfte. Somit erfahren Lehrer in der Ausbildung gar nicht, und später in den Weiterbildungskursen nur sehr wenig darüber, wie Leadership in der teilautonomen Schule verwirklicht werden soll. „*Die Vorstellung, sie könnten es allein erarbeiten, hat sich längst als Illusion erwiesen*“ (Dubs 2009, S. 512).

Im Zuge des weit reichenden Feldes (Unterricht, Erziehung, Sozialisation, Bildung, Beurteilung, Psychologie, Elternarbeit, administrative Tätigkeiten, ständige Weiterbildung am Puls der Zeit, neue Medien,...), das ein Lehrer überblicken und beherrschen soll, ist es fraglich, dieses Aufgabengebiet zusätzlich dem Lehrer aufzuerlegen. Wäre es nicht besser, erfahrene Lehrer teilweise oder gänzlich vom Unterricht freizustellen, um diese Aufgaben übernehmen zu können? Es fehlt der Fokus auf einzelne wenige Aufgabengebiete, die man als Lehrer beherrschen sollte und an Delegation der Aufgaben.

„Die tatsächliche Entwicklung kann eher als weitere Entgrenzung eines Berufs interpretiert werden, dem ohnehin in der Vergangenheit die Bearbeitung ständig neuer Aufgaben abverlangt wurde“ (Böttcher/Liesegang 2009, S. 522).

Hier bleibt nur zu hoffen, dass die Kernaufgaben „Unterricht und Erziehung“ nicht unter die Räder kommen.

Die Schulreformen, die nach den PISA-Testungen eingeführt wurden, lassen sich mit Schulautonomie und Bildungsstandards benennen. Die Schulautonomie soll zu einer Dezentralisierung der Macht und die Bildungsstandards zu beschriebenen Zielbestimmungen führen. Dies zusammen führt zu einer Outputsteuerung der Schule (vgl. Böttcher/Liesegang 2009, S. 518 – S. 519).

„*Ausbildung heißt vor allem zu lernen und zu üben*

- *Unterricht zu gestalten,*
- *Disziplin zu halten,*
- *Unterrichtsmaterialien herzustellen bzw. zu verwenden,*
- *Lernprobleme zu diagnostizieren*“ (Fend 2008, S. 340).

Das klassische 4-Säulen-Modell zur Ausbildung von Lehrpersonen besteht aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraktische Studien. Dieses Modell soll um eine fünfte Säule erweitert werden, nämlich mit der Bereitschaft zum lebenslangem Lernen und der Anpassung an neue Herausforderungen im pädagogischen Berufsfeld (vgl. www.paedagogischehochschulen.at/downloads/lehrerbildung-neu.pdf, 01.08.2010). Diese Säulen sind mit Kompetenzen verbunden, über die der Lehrer verfügen sollte.

Die Fachwissenschaft hat den fachlichen guten Unterricht zum Ziel. Daher sollte der Lehrer befähigt werden, den Inhalt klar zu strukturieren, Begriffe zu definieren, Beziehungen deutlich sichtbar und

Sachverhalte durchschaubar zu machen. Der zu erarbeitende Stoff soll in sinnvolle (kleine) Schritte sequenziert werden, um ein Verstehen möglich zu machen.

Die Fachdidaktik vermittelt, wie fachliche Inhalte an die individuellen Lernvoraussetzungen von Schülern angeknüpft werden können. Dies spiegelt eine Unterrichtsqualität wider. Der gute Unterricht weist eine methodische Abwechslung auf und wendet sich an möglichst viele Schüler, ohne dass dabei ein Leerlauf entsteht. Ziel ist es, die kognitive Aktivität der Schüler hoch zu halten, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren, unnötige Abschweifungen zu vermeiden und Erholungsphasen einzubauen. Der Schüler mit seinen individuellen Lernvoraussetzungen steht im Mittelpunkt. Daher wird den unterschiedlichen Tempi mit Wiederholungen, Zusatzaufgaben und Ähnlichem gerecht. Auch eine Rückmeldung durch Prüfungsarbeiten und einem dafür durchsichtigen Beurteilungsschlüssel gehören dazu.

Die Pädagogik in der Ausbildung vermittelt die bestmögliche Förderung des Kindes. Die Bemühung einer umfassenden Bildung, Erziehung und Förderung des Kindes sind relevant. Hinzu kommen Teilgebiete wie die soziologische oder psychologische Komponente, die ein Teil der Ausbildung sind. Hier sind vor allem zu nennen, dass das Kind als Individuum wahrgenommen werden soll, Klassendynamiken erkannt werden sollen, Disziplin in der Klasse zu halten ist, oder wie eine freundliche Lernatmosphäre gestaltet werden kann (vgl. Fend 2008, S. 332/ S. 333).

Die schulpraktischen Studien dienen dazu, das Erlernte berufliche Wissen und Können anzuwenden, um eine fortschreitende Professionalisierung zu erlangen. Sie fördern zudem die berufliche Handlungskompetenz durch Reflexion der Arbeit und befähigen das Planen und Bewältigen von Unterrichts- und Erziehungsaufgaben. Ziel ist es, dass der Studierende die Verantwortung für die eigene Unterrichtsführung übernehmen kann (vgl. www.phwien.ac.at/ausbildung/institute-81/allgemein-bildende-pflich-85/studienangebote-95/lehramt-an-sonderschulen-73.html, 01.08.2010).

„Die Anforderungen an den Lehrberuf ändern sich schneller, als das System Universität, als Teil der Qualifikationssicherung der Inputqualität des Schulsystems, darauf reagieren kann. Dies reduziert aber keineswegs den Handlungsdruck vor Ort, da diese Tatsache nicht dazu geeignet ist, das schlechte Abschneiden bei large-scale-assessments zu legitimieren, zumal das Schulsystem wie nie zuvor unter öffentlicher Beobachtung steht“ (Berkemeyer/Schneider 2006, S. 258).

Jedoch darf im Zuge der Erläuterungen zur Lehrerausbildung die Lehrerweiter- und -fortbildung nicht außer Acht gelassen werden. Diese ist für den Erwerb oder Ausbau der Kompetenzen (siehe unten) von maßgeblicher Wichtigkeit.

Die Lehrerausbildung in Österreich wird bezüglich der Sekundarstufe 1 auf zwei Ebenen angeboten. Die Lehrerausbildung für Lehrer, die später in der AHS-Unterstufe unterrichten werden, findet an der Universität statt. Die Lehrerausbildung für Lehrer, die später in der Hauptschule unterrichten werden,

findet an der Pädagogischen Hochschule statt. Beide Ausbildungen sollen im Zuge des Bologna-Prozesses weiter reformiert werden.

Die Studienzeit an der Universität beläuft sich auf eine Dauer von 4,5 Jahren. Derzeit ist jeder Lehramtskandidat verpflichtet, zwei Studienfächer zu wählen und die Pädagogisch-wissenschaftliche Berufsbildung sowie eine Schulpraktische Ausbildung am „Institut für Schulpraktische Ausbildung“ zu absolvieren. Einige Kombinationen sind vorgeschrieben oder sogar ausgenommen wie z.B. die Kombination von evangelischer und katholischer Religion. Am Ende des Studiums muss eine Diplomarbeit verfasst werden und nach positivem Abschluss des Studiums erfolgt eine einjährige Berufspraxis, die im Anschluss zur vollen Berufsfähigkeit führt. Das Studium bereitet für die Lehrertätigkeit in der AHS – Unterstufe (Sekundarstufe 2 wird nicht betrachtet) vor und teilt sich in folgende Bereiche:

- * Fachwissenschaft

Dem Studierenden sollen grundlegende Kenntnisse über Forschungsmethoden, Forschungsergebnisse und Systematik der Disziplin vermittelt werden. Zudem soll er befähigt werden, selbstständig einschlägige Probleme wissenschaftlich zu bearbeiten. Weiters soll ein vertieftes Wissen und Verständnis für lehrplanrelevante Bereiche entstehen. Für das einzelne Unterrichtsfach bedeutet dies, Basiswissen sowie Verständnis bzw. Befähigung zur Durchführung fachspezifischer Aufgaben zu erwerben (vgl. www.geometrie.tuwien.ac.at/stukolehramt/studienplan_08_06_23.pdf, 15.08.2010).

- * Fachdidaktik

Die fachdidaktische Kompetenz umfasst die Beherrschung des Faches als Lehrbereich in der Schule und schafft ein Verständnis für die Stellung des Faches innerhalb des Fächerkanons. Sie befähigt zur Interpretation des Lehrplans, zur Gewichtung, Planung und Gestaltung von fachunterrichtlichen Lernprozessen, zudem zur Leistungsbeurteilung. Außerdem soll sie dazu beitragen, fächerübergreifende Projekte durchzuführen und den Unterrichtsprinzipien treu zu sein. Dies umfasst unter anderem die Fähigkeit zur Herstellung eines lernfreundlichen Klimas, Strukturierung des Lehrstoffes, Beachtung von individuellen Lernvoraussetzungen, Gestaltung von Rückmeldungen und der Leistungsbeurteilung (vgl. www.geometrie.tuwien.ac.at/stukolehramt/studienplan_08_06_23.pdf, 15.08.2010).

- * Pädagogik

Der Studierende soll befähigt werden, eine pädagogische Kompetenz aufzubauen, die sich dadurch ausdrückt, dass er später im Sinne eines demokratischen Führungsstils erzieherisch tätig sein kann. Er soll Kinder und Jugendliche in ihren positiven sozialen Beziehungen

bestärken und sie hinsichtlich ihrer Rechte und Pflichten aufklären. Zudem soll er befähigt werden, den Unterrichtsertrag durch einen sicheren Ordnungsrahmen zu gewährleisten und gesetzlich erlaubte Erziehungsmittel passend einzusetzen (vgl. www.geometrie.tuwien.ac.at/stukolehramt/studienplan_08_06_23.pdf, 15.08.2010).

* Weitere Aspekte, die das Qualifikationsprofil schärfen sollen

Der personale und kommunikative Aspekt spielt bei einer Lehrperson eine große Rolle, da sie zur Selbstreflexion und Kommunikation mit anderen Menschen (Kindern, Jugendlichen, Eltern, Kollegen, Vorgesetzten etc.) fähig sein sollte.

Der erziehungspsychologische Aspekt umfasst die Fähigkeit der richtigen Einschätzung von Leistungsfähigkeit bei Schülern, Anwendung von angemessenen Interaktionsformen in sozialen Konfliktfeldern oder Hilfe bei der Klärung von pädagogischen Problemen und Phänomenen.

Die Schule ist einem ständigen Wandel durch Gesellschaft und Wissenschaft ausgesetzt. Lehrer haben somit auch die Aufgabe im Zuge der Autonomie von Schule diesen Wandel mitzugestalten. Dies geschieht immer im Spannungsfeld von pädagogischer Freiheit und Weisungsgebundenheit nach oben. Der Lehrer soll vermehrt an der Gestaltung von Schule mitarbeiten, indem er Lehrpläne mitentwickelt, Schulpartnerschaft lebt oder in außerschulischen Interessensvertretungen mitarbeitet (vgl. www.geometrie.tuwien.ac.at/stukolehramt/studienplan_08_06_23.pdf, 15.08.2010).

* Praxisausbildung

Die Praxisausbildung erfolgt sowohl während des Studiums, als auch nach dem Studium in Form eines Praxisjahres an einer Schule. Die Pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung und die Schulpraktische Ausbildung wird für Lehramtskandidaten in Wien von der Fakultät Bildungswissenschaften an der Universität Wien betreut.

„Die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung für Lehramtsstudierende und die schulpraktische Ausbildung dienen der Vermittlung persönlicher, sozialer und fachlicher (insbesondere pädagogische, didaktische, psychologische, bildungssoziologische und schultheoretische) Kompetenzen, die es ermöglichen, eigenverantwortlich, auf wissenschaftlicher Grundlage und in sozialer Verantwortung den Anforderungen des Lehrberufs an allgemeinbildenden und an Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen und an anderen Institutionen des sekundären und tertiären Bildungsbereichs zu entsprechen. Die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung für Lehramtsstudierende umfasst die Themenbereiche Einführung in die Schulpädagogik und Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Die schulpraktische Ausbildung ist im Rahmen von zwölf Wochen zu absolvieren. Sie umfasst zwei Phasen: Die Phase 1 beinhaltet ein pädagogisches Praktikum,

die Phase 2 ein fachbezogenes Praktikum. Das fachbezogene Praktikum (Phase 2) wird in jedem gewählten Unterrichtsfach absolviert“ (spl.univie.ac.at/index.php?id=4028, 15.08.2010).

Durch die Ausbildung zum Lehrer an höheren Schulen sollen den Studenten verschiedene Grundkompetenzen vermittelt werden. Diese Grundkompetenzen lassen sich in sechs Hauptkategorien einordnen:

1. Theorie- und methodenorientierte fachbezogene Sachkompetenz
 2. Fachbezogene wissenschaftliche Analyse- und Problemlösungskompetenz
 3. Theoriegeleitete fachdidaktische Reflexions- und Vermittlungskompetenz
 4. Systematische Erkundungsfähigkeit, Planungsfähigkeit und Evaluierungsfähigkeit unterrichtlichen Handelns
 5. Kommunikationskompetenz, Diagnose-, Differenzierungs- und Integrationsfähigkeit
 6. Professionsethos und (Selbst-)Reflexion
- (vgl. typo3.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/sitzungen/STGLA_Positionspapier_30.5.08.pdf, 15.08.2010).

Die Ausführungen zur Ausbildung von Lehramtskandidaten sind sehr gut erläutert und bedacht formuliert. Allerdings ist zu bezweifeln, dass gerade in der Schulpraktischen Ausbildung und in der Pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung alle Inhalte vermittelt werden können, da das Stundenausmaß dafür sehr gering bemessen ist. Zudem ist die bemessene Praxiszeit in der Schule während des Studiums äußerst kurz und die einjährige Praxisphase nach Beendigung des Studiums sehr spät angesetzt, da die Reflexion dieser Phase und ein Verknüpfen von Theorie und Praxis nicht mehr an der Universität möglich ist.

Die Studienzeit an den Pädagogischen Hochschule beläuft sich auf eine Dauer von drei Jahren. Derzeit ist jeder Lehramtskandidat verpflichtet, zwei Studienfächer sowie eine parallel dazu geführte schulpraktische Ausbildung zu absolvieren. Am Ende des Studiums muss eine Bachelorarbeit verfasst werden. Das Studium bereitet für die Lehrertätigkeit in der Hauptschule vor und teilt sich in folgende Bereiche:

* Humanwissenschaften

Sie sind die Basiswissenschaften, die Orientierung und Gestaltungshilfen für die Planung, Realisierung und Reflexion von Unterricht und Erziehung geben. Sie sollen die berufsbiografische Entwicklung unterstützen und zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen

(vgl. www.phwien.ac.at/ausbildung/institute-81/allgemein-bildende-pflich85/studienangebote-95/lehramt-an-sonderschulen-73.html, 01.08.2010).

* Fachwissenschaft

Diese vermittelt die wissenschaftliche Grundlage der gewählten Fächer. Hierbei wird aber auch auf die Schulart, aktuelle Methoden, Fragestellungen und Erkenntnisse Bezug genommen. Sie dient als Basis für wissenschaftsorientierte Reflexion von Lehrinhalten und Methoden und sichert somit die Anbindung an den aktuellen Forschungsstand (vgl. www.phwien.ac.at/ausbildung/institute81/allgemeinbildendepflich85/studienangebote95/lehramt-an-sonderschulen-73.html, 01.08.2010).

* Fachdidaktik

Sie stellt eine inhaltliche Schnittstelle von Anforderungen aus der Praxis und den Fachwissenschaften dar. Die Fachdidaktik bahnt die Fähigkeit der Überführung von Wissen in das beruflich professionelle Handeln an. In diesem Teil der Ausbildung findet die Auseinandersetzung mit Lehrplänen, Lehr- und Lernformen, Lehr- und Lernmaterialien, Überlegungen zur Unterrichtsplanung- und -organisation, Lernstrategien, Wissensvermittlung und Leistungsfeststellung statt (vgl. www.phwien.ac.at/ausbildung/institute-81/allgemein-bildende-pflich-85/studienangebote-95/lehramt-an-sonderschulen-73.html, 01.08.2010).

* Schulpraktische Studien

Sie unterstützen die Aneignung und Umsetzung von Wissen und Können für den späteren Beruf. Sie qualifiziert den Studierenden mittels umfassender Berufsausbildung für die Tätigkeit des Unterrichtens und Erziehens. Sie fördern die Handlungskompetenz im Beruf durch reflektierte praktische Arbeit mit den Jugendlichen, sowie befähigt sie zur Planung und Bewältigung von Unterricht- und Erziehungsaufgaben. Ziel ist stets die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Unterricht (vgl. www.phwien.ac.at/ausbildung/institute-81/allgemein-bildende-pflich-85/studienangebote-95/lehramt-an-sonderschulen-73.html, 01.08.2010).

* Ergänzende Studien

Hier kann sich der Studierende über die anderen Studienangebote hinausgehend vertiefen

Durch die Ausbildung zum Hauptschullehrer sollen den Studenten verschiedene Grundkompetenzen vermittelt werden. Diese Grundkompetenzen lassen sich in sechs Hauptkategorien einordnen:

1. Wissen, Können, Reflexion

2. Wissenschaftliche Diskursfähigkeit
3. Differenzfähigkeit und Umgang mit Heterogenität
4. Professionsbewusstsein, personale und gesellschaftliche Verantwortung
5. Diagnostizieren, Beurteilen, Beraten
6. Forschung und Innovation

(vgl. www.phwien.ac.at/ausbildung/institute-81/allgemein-bildende-pflicht85/studienangebote-95/lehramt-an-sonderschulen-73.html, 01.08.2010).

Aus den Ausführungen zur Lehrerbildung wird im Zuge dessen klar, dass der Begriff „Kompetenz“ unmittelbar damit verbunden ist.

3.1.1 Kompetenz

Das Wort Kompetenz wird in den letzten Jahren immer häufiger benutzt und scheint sich als Begriff sowohl im beruflichen als auch im privaten Umfeld durchgesetzt zu haben (vgl. Kaufhold 2006, S. 21). An dieser Stelle sei festgehalten, dass die Auseinandersetzung mit der Diskussion um die Vielzahl von Kompetenzdefinitionen und eine allgemeine Diskussion um den Begriff Kompetenz, im Sinne dessen, ob er wirklich neu oder nur ein Modebegriff ist, zu weit greifen würde und dies den Rahmen der Diplomarbeit sprengen würde. Aus den Diskussionen wird allerdings deutlich, dass kein einheitliches Konzept für den Begriff Kompetenz vorliegt (vgl. Kaufhold 2006, S. 95).

„Im allgemeinen Sprachgebrauch hat das Wort Kompetenz die Bedeutung: „Sachverstand, Zuständigkeit, Befugnis. Hier wird deutlich, dass Kompetenz nicht einfach die Fähigkeit bezeichnet die nötig ist, um eine bestimmte Handlung auszuführen, sondern auch die Erlaubnis zu dieser Handlung beinhaltet. ...In die pädagogische Praxis übertragen bedeutet Kompetenz also z.B. die Befähigung und die Zuständigkeit für das unterrichtliche Handeln in einer Schule und damit verbunden die Erlaubnis, im Rahmen dieser Zuständigkeit Entscheidungen stellvertretend für die Klientel zu fällen“ (Nolle 2004, S.20). „Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben und Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu reflektieren und zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln“ (Frey 2006, S. 31). Kompetenz wird als individuelle Disposition beschrieben, die es Menschen möglich macht, Situationen oder berufliche Aufgaben zu bewältigen (vgl. Mulder/Messmann/Gruber 2009, S. 404).

In den letzten Jahren wurde auf dem Gebiet der Lehrerbildung intensiv geforscht und es zeigt sich, dass das Beachten des Kompetenzbegriffs in den Vordergrund rückt. Die Kompetenzen der Lehrer sind zum entscheidenden Indikator für die Qualität des Unterrichts geworden (vgl. Kraler/Schratz

2008, S. 7). „Bemerkenswert in Hinblick auf die genannten internationalen Reformbewegungen etwa der EU oder der UNESCO erscheint, dass Qualität durchgängig mit dem Kompetenzbegriff in Verbindung gebracht wird“ (Kraler/Schratz, 2008, S. 153).

Aus der Diskussion zu den Kompetenzen, die einem Lehrer zugeschrieben werden, haben sich verschiedene Bereiche entwickelt, von denen häufig in der Literatur gesprochen wird. „In der Fachliteratur herrscht größtenteils Einigkeit darüber, dass berufliche Kompetenz einer Lehrkraft über die vier Kompetenzklassen der Fach-, Sozial, Methoden- und Personalkompetenz konstruiert wird, und dass berufliche Kompetenzen mittels unterschiedlicher Methoden „gemessen“ und „diagnostiziert“ werden können“ (Frey 2006, S. 41).

- * Fachkompetenz

Die Fachkompetenz umfasst Fertigkeiten und Fähigkeiten, die für gewisse Tätigkeitsfelder und zur Aufgabenbewältigung von Nöten sind. Sie steht in direktem Bezug zum beruflichen Umfeld. Typische Begriffe: Wissen, Verstehen, Erkennen, Urteilen...

- * Soziale Kompetenz

Diese beschreibt den Umgang mit seinen Mitmenschen und beinhaltet z.B. Kontakt- und Kooperationsbereitschaft sowie Einfühlungsvermögen. Diese Teilkompetenzen führen gemeinsam zur Fähigkeit mit anderen Menschen zu interagieren. Typische Begriffe: Zuhören, Begründen, Argumentieren, Diskutieren...

- * Methodenkompetenz

Sie führt zur Steigerung der persönlichen Leistung. Auch das selbstständige Aneignen von Wissen gehört hier dazu. Typische Begriffe: Organisieren, Planen, Ordnen, Strukturieren...

- * Selbstkompetenz/persönliche Kompetenz

Unter dieser Kompetenz werden vor allem individuelle Einstellungen und Eigenschaften verstanden (vgl. Nolle 2004, S. 23). Typische Begriffe: Leistungsbereitschaft, Identifikation, Selbstvertrauen entwickeln...

Bauer definiert vier pädagogische Kompetenzen:

- * Fachwissenschaftliche Kompetenz
- * Fachdidaktische Kompetenz
- * Pädagogische Basiskompetenzen (Diagnostische Kompetenz, mentale Fähigkeiten, Planungs- und Interaktionskompetenzen)
- * Spezielle Kompetenzen, z.B. für Schulleiter (vgl. Bauer 2005, S. 30)

Girmes definiert sechs Kompetenzen:

- * Diagnostische Kompetenz

- * Institutionelle Kompetenz
- * Curriculare Kompetenz
- * Methodische Kompetenz
- * Personell-kulturelle Kompetenz
- * Reflexive und evaluative Kompetenz (vgl. Girmes 2006, S. 27)

Allerdings ist die Frage der präzisen Auswahl relevanter Kompetenzen für die Lehrerbildung nicht geklärt. Zusätzlich wären wissenschaftliche Untersuchungen mit Kontroll- und Versuchsgruppen von Nöten, die bestimmten Bedingungen ausgesetzt wären. *„Zur Verifizierung von Einflüssen wäre es erforderlich, jeweils eine Gruppe von Studierenden definierten Bedingungen auszusetzen (z.B. einem erhöhten Anteil von Lehrveranstaltungen der Psychologie), während eine Kontrollgruppe diesen Bedingungen nicht ausgesetzt ist. Derartige Studien sind nicht nur zeit- und kostenintensiv, sie dürften auch aufgrund der geltenden gesetzlichen Rahmenbedingungen schnell an ihre Grenzen stoßen“* (Nolle 2004, S. 220). An dieser Stelle zeigt sich die eingangs erwähnte Problematik der Begriffsbestimmung „Kompetenz“ wieder.

Laut einer Studie von Mc Kinsey (Unternehmensberatungsfirma für das Topmanagement) ist es notwendig, die besten Lehramtsanwärter in einem Jahrgang herauszufiltern und ihnen eine qualitativ hochwertige Ausbildung zukommen zu lassen, damit sie später über die Kompetenzen verfügen, die zu einem guten Unterricht notwendig sind (vgl. Barber/Mourshed 2007, S. 7). PISA stellt lediglich einen Befund über die Leistungen von Schülern dar und gibt keine Aufschlüsse über die Hintergründe oder Ursachen. *„In der Fachliteratur ist die Qualität und Striktheit des Konnexes zwischen Lehrerbildung, Lehrerhandeln und Schülerleistung also zumindest umstritten. Warum dann auch nach PISA der schon traditionelle Ruf nach einer anderen, verbesserten Lehrerbildung? Auch wenn die Koppelung von Lehrerhandeln und Schülerlernen schwach ist, so ist doch gleichwohl im gesamten Kranz der Bedingungen für den Lernerfolg der Schüler der Lehrerberuf diejenige Größe, bei dem man meint, am ehesten wirksame Änderungen herbeiführen zu können. An den Genen der Schüler lässt sich noch nicht so recht schalten und walten; kulturelle und familiäre Hintergrundfaktoren sind schwer oder kaum gezielt zu ändern; Schulstrukturfragen sind politisiert - und so richten sich alle Hoffnungen auf die Lehrerschaft. Sie muss es richten“* (www.hirzel.de/universitas/archiv/terhart.pdf, 16.08.2010).

An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass hier kein Schuldiger für das Abschneiden bei PISA gefunden werden soll. Es wäre zu einfach zu sagen, dass nur an wenigen Schrauben der Lehrbildung gedreht werden müsste und schon würden ausschließlich hochkompetente Lehrer die Ausbildungsstätten verlassen, die wiederum die Schüler zu hochkompetenten Lernern werden lassen. Zudem liegt kein empirischer Beweis vor, dass die Lehrerkompetenz auf die Ausbildungsstätte

rückgeführt werden könnte. Außerdem ist der Zusammenhang von Lehrerleistung und Schülerleistung umstritten.

3.1.2 Wirksamkeit von Lehrerbildung

„Lehrerbildung soll wirksam sein“ (Mayr 2006, S. 149). Wenn von Wirksamkeit gesprochen wird, gehen eine Ursache und eine Abfolge von Ereignissen voraus, um zur Wirkung zu führen. Dies wiederum würde bedeuten, dass bestimmte Bedingungen und Handlungen in der Lehrerausbildung zu einer Wirksamkeit der Lehrerausbildung führen würden. Hier stellt sich die Frage, ob Theoriewissen, Übung und Praxis anschließend tatsächlich zu einem angehenden kompetenten Lehrer führen. „*Jedoch fehlen häufig Erhebungen, welche Aussagen über die Wirksamkeit diskutierter Veränderungen zulassen*“ (Nolle 2004, S. 220). Über die Jahre hinweg wurde an Konzepten gearbeitet und diese mit Hoffnungen besetzt. Letztlich wurden all die Hoffnungen und hohen Erwartungen nicht erfüllt, sofern überhaupt Wirkungsüberprüfungen stattgefunden haben (vgl. Mayr 2006, S. 149). Daher ging man zu einer neuen Strategie über, indem Standards in der Ausbildung als Qualitätsmerkmale etabliert wurden. „*Gemeint sind damit Qualitätsmerkmale des Ausbildungsangebots (Institutions-Standards), wünschenswerte Charakteristika des Lernens in der Lehrerbildung (Prozess-Standards) und/oder daraus resultierende Kompetenzen der Lehrpersonen, die diese Ausbildung durchlaufen haben (Personen-Standards)*“ (Mayr 2006, S. 149). Die Ansprüche bezüglich Wirksamkeit sind zwar niedriger geworden, jedoch gilt das Ziel als dann erreicht, wenn der angestrebte Output empirisch nachweisbar ist und sich idealerweise mit den Lernleistungen der Schüler verknüpfen ließe (vgl. Mayr 2006, S. 149). In Studien konnte nachgewiesen werden, dass Wissen über den Lehrstoff und eine damit tiefere Auseinandersetzung seitens des Lehrers, effiziente Klassenführung, klare und vernetzte Präsentationen des Lehrstoffes und die Abwechslung von schülerzentriertem Unterricht und einer aktiven Lehrerrolle ausschlaggebend für die Schülerleistungen sind (vgl. Lipowsky 2006, S. 65). Diese Schlagworte können den vier verschiedenen Hauptkompetenzen zugeordnet werden. Die Berufserfahrung des Lehrers spielt eher eine untergeordnete Rolle, wenn es um den Lernerfolg von Schülern geht (vgl. Lipowsky 2006, S. 54). „*Teachers need to know how students learn and develop and how they acquire and use language. Teachers need to understand their subject matter and the purposes of curriculum. Teachers need to know and understand teaching: how to teach subject matter so it can be understood by diverse learners, how to access learning, and how to manage a classroom effectively*“ (Darling-Hammond/Baratz-Snowden 2005, S. 28).

Für die Wirksamkeit des Vorbereitungsdienstes oder der so genannten Praxis vor dem Berufseinstieg ist festzuhalten, dass eine enge Verzahnung von Schule und Universität, sowie eine enge Verzahnung in anderen Ausbildungsphasen vorhanden sein sollte (vgl. Böhner 2009, S. 446).

Die Wirksamkeit der Lehrerausbildung ist nicht nur in Hinsicht auf die Schülerleistungen interessant, sondern auch in Hinblick auf die erziehungswissenschaftlichen Anteile der Lehrerbildung. *„Gerade für eine Optimierung der erziehungswissenschaftlichen Anteile der Lehrerbildung scheint es dringend erforderlich, mehr empirisches Wissen darüber zu erhalten, welche pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenzen besonders wichtig sind, wie diese Kompetenzen modelliert werden können und wie sie sich entwickeln“* (Gräsel/Krolak-Schwerdt 2009, S. 232).

Daraus könnte geschlossen werden, dass bestimmte Kompetenzen bereits im Lehrer „angelegt sind“ oder in der Ausbildung erworben wurden. Falls die Vermittlung der Kompetenzen in der Ausbildungsstätte stattfindet, muss darauf geachtet werden, dass diese auch tatsächlich vermittelt und von den angehenden Lehrern auch tatsächlich erworben werden.

Dass die Ausbildungsstätte einen gewissen Einfluss auf die Ausbildung angehender Lehrer hat, ist nicht auszuschließen.

„Es existiert ein Zusammenhang zwischen der Qualität der Ausbildungsstätte von Lehrern und den Lernzuwächsen ihrer Schüler“ (Wayne/Youngs 2006, S. 77).

Auf Grund der Tatsache, dass die Vergleichsländer der vorliegenden Arbeit über unterschiedliche Lehrpläne in der Lehrerausbildung verfügen und der Nachweis für die tatsächliche Wirksamkeit der Lehrerausbildung auf den späteren Unterricht bisher in nur wenigen Studien nachgewiesen wurde, ist die Ursachenforschung für ein erfolgreiches Abschneiden bei PISA umso schwieriger, wenn nicht sogar unmöglich. *„Die gegenwärtige Diskussion über die Lehrerbildung findet zu großen Teilen auf Basis von Vermutungen statt. ... Will man aber eine Evaluation bzw. Wirkungsanalyse der Lehrerbildung durchführen, dann bedarf es zuerst bestimmter Standards, die vor der Evaluation festgelegt sein müssen“* (Merkens 2003, S. 12). Im Zuge des Abschneidens bei den PISA – Untersuchungen in Österreich begann eine Diskussion um eine Veränderung in der Lehrerausbildung.

Die Pflichtschullehrerausbildung auf dem Niveau Bachelor wurde am 1. Oktober 2007 eingeführt. Es wurde und wird aber nicht ausgeführt, inwiefern sich die neue Ausbildung auf die Unterrichtsqualität auswirken wird. Hierzu fehlen wahrscheinlich auch empirische Daten.

Letztlich darf in der Lehrerausbildung auf die dort tätigen Ausbilder nicht vergessen werden, da sie die Hauptakteure der Lehrerbildung darstellen. Jede Reform der Lehrerbildung beinhaltet die Notwendigkeit, die Ausbilder mit einzubeziehen, damit sie sich produktiv auf die neue Situation einstellen können (vgl. Criblez in Oser/Oelkers 2001, S. 482).

3.1.3 Ansprüche an eine moderne Lehrerausbildung

„Obwohl aufgrund unzureichender empirischer Forschung zur Lehrerausbildung die Ergebnisse der PISA-Studien keine direkten Rückschlüsse auf die Lehrerausbildung und ihre Qualität erlauben und aus ihnen ebenso wenig Ursachen für die aufgedeckten Probleme hervorgehen, werfen die Befunde doch Fragen nach möglichen Motiven auf“ (Möller 2006, S. 80). Diese Motive spiegeln verschiedene Ebenen wider. Zum einen gibt es die kulturell-gesellschaftliche, die bildungs- und schulorganisatorische und die lehrer- und unterrichtsbezogene Ebene. Zur letzten Ebene ist zu bemerken, dass ein nicht professionelles Lehrerhandeln und schlechte Unterrichtsqualität zu schlechten Schülerleistungen führen können. Aus den PISA - Studien lassen sich jedoch keine direkten Rückschlüsse auf pädagogische Konzepte ableiten, da Länder mit völlig unterschiedlichen Ausbildungs- und Schulstrukturen (Finnland und Japan) gute Ergebnisse erzielen konnten. Daher lassen sich die guten Ergebnisse nicht allein auf die Schulsysteme zurückführen, sondern ergeben sich aus den komplexen Kombinationen (vgl. Möller 2006, S. 80). *„Die Ergebnisse der PISA-Studien haben belegt, dass die Professionalität der Lehrtätigkeit im Bereich diagnostischer und methodischer Kompetenz gefördert werden muss“* (Möller 2006, S. 80). Außerdem muss der Umgang mit heterogen zusammengesetzten Klassen stärker in die Lehrerausbildung einfließen. Hinzu kommt, dass Lehrer mit neuen Medien und Informationstechnologien kompetent umgehen und sich der Bedeutung des lebenslangen Lernens bewusst sein sollten. All dies sollte zu einer Lehrerausbildung führen, die die pädagogische Kompetenz des Lehrers stärkt und diagnostische Fähigkeiten vermittelt (vgl. Möller 2006, S. 81).

Möller kommt zum Schluss, dass die Lehrerausbildung in Zukunft in mehreren Phasen verlaufen sollte. Die erste Phase besteht hauptsächlich in der Vermittlung von fachlichen, didaktischen und pädagogisch-psychologischen Wissen, sowie der Herstellung von Bezügen zum Berufsfeld Schule. Vor allem das Hinterfragen des eigenen Unterrichtsstils und der Lehrerdominanz während der Unterrichtseinheiten sollte Platz finden. Der Praxisbezug ist von Anfang an wichtig. Daher sollte dieser mit spezieller Vor- und Nachbereitung während der gesamten Studienzeit stattfinden. Wichtig ist, dass Theorie und Praxis hier verzahnt agieren. Auch die empirische Forschung soll in der Lehrerbildung, so wie in Schweden, Platz finden. Letztendlich darf auf die Auszubildenden in der Lehrerausbildung nicht vergessen werden, die einer Qualifizierung bedürfen. Weiters soll die Weiterbildung, das verstärkte Einbeziehen von außerschulischen Experten und leistungsbezogene Anreize in der Besoldung Beachtung finden. Die Weiterbildung vor allem bei Junglehrern ist von Nöten, da sie über vielfältige Erfahrungen und Kompetenzen noch nicht ausreichend verfügen, zudem sollen in der Weiterbildung die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse berücksichtigt, die Evaluation der eigenen Unterrichtsarbeit etabliert und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Experten gelernt werden (vgl. Möller 2006, S.81/ S. 82).

Sandfuchs sieht fünf Qualitätsstandards, die eine moderne Lehrerbildung ausmachen:

1. „Die Berufsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern bestimmen die Inhalte und Ziele der Lehrerbildung“ (Sandfuchs 2005, S. 126). Dies bedeutet, dass das Unterrichten, die optimale Organisation von Lernen, Erziehung, Diagnostik, Beurteilung, Fachdidaktik und Psychologie im Studium vermittelt werden müssen, was wiederum ein Kerncurriculum erforderlich macht.
2. Die Unterrichts- und Erziehungsstrategien in der Lehrerbildung müssen wissenschaftlich fundiert sein. Auch die Studierenden sollen forschend tätig sein.
3. Theorie und Praxis sollen in jeder Ausbildungsphase aufeinander bezogen sein. Dies soll die Verknüpfung von Wissen und Handeln in der Praxis gewährleisten.
4. Die Inhalte der Lehrerausbildung orientieren sich an der gesellschaftlichen Realität. Diese Realität umfasst gesellschaftliche, wissenschaftlich-technische und ökonomische Parameter, die sowohl auf die Gegenwart als auch auf die Zukunft bezogen sind (vgl. Sandfuchs 2005, S. 127).
5. Die verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung (Studium, Praxis und Fort- bzw. Weiterbildung) sollten so miteinander verzahnt sein, dass ein kumulatives Lernen möglich ist. *„Dazu ist erstens eine funktionsgerechte Qualifizierung des Personals der verschiedenen Stufen, insbesondere die Förderung von Nachwuchs erforderlich. Dazu ist zweitens nötig, dass die Orte bzw. die Institutionen der Lehrerausbildung für ihre Aufgaben optimal strukturiert sind. ... Die Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung kann hier der Bündelung und Koordinierung der Interessen und Belange der Lehrerbildung wichtige Dienste leisten. Drittens ist die Kooperation der Institutionen und ihres Lehrpersonals ständiges Erfordernis, z.B. durch regelmäßigen Austausch von Lehrkapazitäten“* (Sandfuchs 2005, S. 128).

3.2 Wer sind die PISA – Sieger?

In diesem Unterkapitel soll dargestellt werden, welche Länder anhand welcher Merkmale zur Beschreibung ausgewählt wurden. Anschließend finden sich Kritikpunkte zu PISA.

3.2.1 Auswahl der Länder

Die Auswahl der Länder (Niederlande, Finnland, Belgien, Kanada und Neuseeland) erfolgte unter Berücksichtigung folgender Kriterien:

1. Die Länder, die sowohl 2003 als auch 2006 in mehreren Domänen auf den ersten Plätzen vertreten waren, wurden auserwählt. Daher ergibt sich die Anzahl von neun Ländern.

2. Die Länder waren bei PISA – Untersuchungen 2003/2006 in mehreren Domänen (Lesekompetenz, Problemlösekompetenz, Naturwissenschaftliche Kompetenz und Mathematische Kompetenz) im Mittelwert auf den ersten Plätzen vertreten.
3. Die Länder waren in den Domänen Lesen und Mathematik stets über dem Mittelwert platziert.
4. Länder, die ihren Erfolg bei PISA offiziell noch anderen Institutionen, wie Paukschulen am Nachmittag und Nachhilfe, verdanken, wurden ausgeschlossen. Daher finden Japan und Korea in der Arbeit keine Ausführung.
5. Die ausgewählten Länder haben die Phase der ersten schulischen Selektion später als mit zehn Jahren, das wiederum einem gesamtschulartigen Schulsystem entspricht.

	1.	2.	3.	4.	5.
Finnland	x	x	x	x	x
Belgien	x	x		x	x
Kanada	x	x	x	x	x
Niederlande	x	x	x	x	x
Neuseeland	x	x	x	x	x
Schweden	x	x		x	x
Australien	x	x	x	x	x
Korea	x	x	x		x
Japan	x	x	x		x

Das Kreuz gibt an, welche Kriterien erfüllt sind.

Es sollten fünf Länder ausgewählt werden. Da über Australien lediglich Literatur im Internet ausfindig zu machen war, wurde das Land aussortiert. Schweden war mehrmals im oder unter dem Mittelwert platziert und schied somit ebenfalls aus.

Die Hälfte der Länder stammt aus Europa, die anderen Länder stammen von anderen Kontinenten.

3.2.2 PISA und Kritik

„PISA (Programme for International Student Assessment) - Die internationale Schulleistungsstudie der OECD misst und analysiert die Kompetenzen von 15-jährigen in den Kernbereichen Mathematik, Leseverständnis und Naturwissenschaften und setzt die Ergebnisse in Bezug zum sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler. Die Untersuchungen werden im Dreijahresrhythmus

durchgeführt“ (www.oecd.org/document/25/0,3343,de_34968570_39907066_39019353_1_1_1_1,00.html, 28.07.2010).

„PISA ist ein gemeinsames Projekt der OECD-Staaten und beleuchtet die Qualität von Schulsystemen und deren Eignung, Schüler/innen auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten. Dazu werden die 15-/16-Jährigen zu drei Wissensgebieten befragt: Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft. PISA findet zyklisch – alle drei Jahre – mit wechselnden Schwerpunkten statt (2000 Lesen, 2003 Mathematik, 2006 Naturwissenschaft). Mit PISA 2009 beginnt der zweite Erhebungszyklus, erneut mit dem Schwerpunkt auf der Lese-Kompetenz: 2009 Lesen, 2012 Mathematik, 2015 Naturwissenschaft. Insgesamt beteiligen sich mittlerweile rund 67 Länder aus allen Kontinenten an dem Leistungsvergleich (30 OECD- und 37 Partnerländer). In Summe werden in allen Teilnehmerländern etwa 300.000 Schülerinnen und Schüler befragt, in Österreich nehmen ca. 5.000 Jugendliche an PISA teil“ (www.bifie.at/pisa, 16.08.2010).

Mit PISA wird zunehmend auch kritisch umgegangen und vielfach auch darüber kritisch publiziert. Da eine volle Kritik den Rahmen der Arbeit sprengen würde, soll hier eine kurze Übersicht über einige Kritikpunkte bezogen auf PISA gegeben werden.

- * *„Schulsysteme verschiedener Kulturkreise können nicht miteinander verglichen werden“* (www.walt.phil-fak.uni-duesseldorf.de/ew/bf/bf_veranstaltungen/ws03/Pisa_2000Konsequenzen_Kritik.PDF, 08.01.2011). Die Aufgabenstellungen sind für alle Länder dieselben. Die Lehrpläne, die sich auf unterschiedliche kulturelle Ausprägungen hin unterscheiden, werden dabei nicht berücksichtigt.
- * PISA orientiert sich nicht an nationalen Bildungs- oder Lehrplänen (vgl. Olechowski 2007, S. 6)
- * Die methodologische Kritik lässt zu, dass darauf geschlossen werden kann, dass PISA mit vielen Fehlerquellen behaftet ist (vgl. Hopmann/Brinek 2007, S. 11/ S. 12).
- * PISA scheitert am Anspruch fair sprachübergreifende Vergleiche möglich zu machen. Übersetzungen von Wörtern und Texten in verschiedene Sprachen ergeben einen unterschiedlich langen Text. Dies kann sich auf die Ergebnisse auswirken (vgl. Puchhammer 2007, S. 127/ S. 128).
- * Das Gütekriterium Validität ist nicht gegeben. Auf die unterschiedlichen Kulturen wird nicht Rücksicht genommen, was wahrscheinlich dazu beiträgt, dass vor allem englischsprachige Testländer unter den besten vorzufinden sind (vgl. Langfeldt 2007, S. 232 – S. 234). *„Am Beginn des PISA-Projekts stand die Sammlung von Aufgaben. Es wurden zwar alle Staaten, die sich an der PISA-Studie beteiligten, eingeladen, entsprechende Aufgaben einzusenden, doch nicht alle der in Betracht kommenden Staaten kamen dieser Einladung nach. Dadurch*

entstand ein „cultural bias“ – eine Verzerrung in Richtung der kulturellen Eigenheiten bzw. Eigenarten jener Staaten, die sich an der Aufforderung nach Einsendungen von Aufgaben beteiligten“ (Olechowski 2007, S. 6).

- * Auch statistische Kritik am Sampling wird geübt, da z.B. die Einbeziehung von lernbehinderten Kindern in den Teilnehmerstaaten unterschiedliche gehandhabt wurde (vgl. Wuttke 2007, S. 246 – S. 248).
- * *„Jeder Test hat sich an einer Eichstichprobe zu orientieren. Die Eichstichprobe muss jener Stichprobe, die in einer konkreten Untersuchung – stellvertretend für die interessierende Grundgesamtheit – getestet wird, in größtmöglicher Weise ähnlich sein. Dies ist bei PISA nicht der Fall: Es wurden nicht in jedem einzelnen Land (der sich am PISA-Projekt beteiligenden Länder) die einzelnen Tests an einer separaten Eichstichprobe geeicht bzw. genormt“ (Olechowski 2007, S. 6).*

In diesem Sinne sollte PISA und das damit verbundene Ranking der Staaten kritisch hinterfragt werden. Trotz aller Kritik bezieht sich die vorliegende Arbeit trotzdem auf jene Staaten, die bei PISA erfolgreich waren, um ihr Schulsystem und ihre Lehrerausbildung näher zu betrachten.

Folgende Länder, in denen die Schüler von der Einschulung bis zum PISA-Test nur eine Schule gemeinsam besuchten, sind: Finnland, Kanada und Neuseeland.

Folgende Länder, in denen die Schüler von der Einschulung bis zum PISA-Test unterschiedlich lange gemeinsam lernten, sind: Niederlande und Belgien.

Die ausgewählten Länder sind schwarz umrandet.

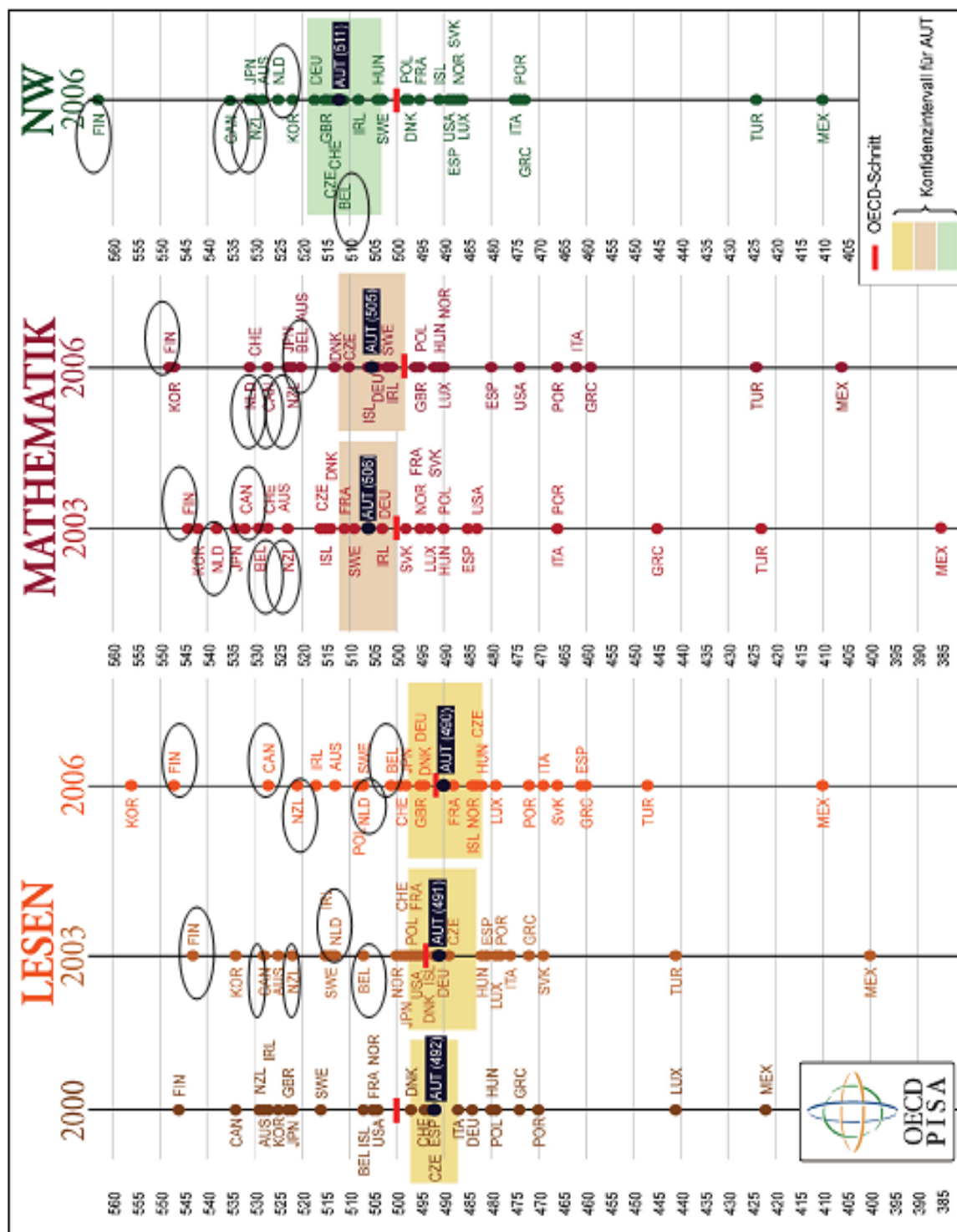


Abbildung 10 (www.bmukk.gv.at/medienpool/15732/pisa2006_presseinfo_zvb.pdf, 28.07.2010)

Unten stehend finden sich Beschreibungen der Schulsysteme und der Lehrerausbildungen in den jeweiligen Ländern. Aus der eingefügten Grafik ist das jeweilige Schulsystem erkennbar. Die schriftliche Erläuterung betrifft jedoch hauptsächlich den Vorschulbereich, Grundschule und Sekundarstufe 1 (die Sonderschule findet keine eigene Ausführung), da zum Zeitpunkt der PISA – Testung die Jugendlichen ca. 15 Jahre alt sind. An dieser Stelle sei nochmals betont, dass es nicht um Sieger und Verlierer im Vergleich geht, sondern dieser Vergleich soll eine mögliche Anregung zur Verbesserung der Lehrerausbildung in Österreich darstellen. (Zum Vergleich wurden Daten herangezogen, die der Autorin für wichtig erschienen, da im Zusammenhang mit dem Schulsystem und der Lehrerausbildung nicht alles wiedergegeben werden kann, was in den verschiedenen Länderberichten z.B. von Eurydice genannt wird.)

Europäische und gut entwickelte außereuropäische Länder weisen eine ähnliche Schulstruktur sowie eine vergleichbare verpflichtende Schulbesuchsdauer vor. Um einen Schulsystemvergleich besser vornehmen zu können, hat die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) ein Schema zur Gliederung von Schulsystemen entwickelt (vgl. Seel/Scheipl 2004, S. 53). Dieses Schema ist horizontal strukturiert:

- * Level 0: Vorschulische Bildung. Sie ist die Vor- oder Eingangsstufe zum organisierten Lernen. Das Alter der Kinder auf diesem Level ist in den Staaten unterschiedlich. Die Kinder können zwischen 3 und 5 Jahre alt sein, oder zwischen 5 und 7 Jahre.
- * Level 1: Primarbildung. Dies ist der Beginn der Schulpflicht (in Österreich Unterrichtspflicht). Der Unterricht wird meist von einem Klassenlehrer im Gesamtunterricht erteilt. Die Kinder sind in einem Alter von 5 bis 12 Jahren. Das Alter der Kinder hängt mit dem Beginn und der Dauer der vorschulischen Bildung zusammen.
- * Level 2: Sekundarbildung Unterstufe. In der Regel reicht diese Stufe bis zum Ende der Schulpflicht. Der Unterricht wird von Fachlehrern erteilt. Die Jugendlichen sind in einem Alter von 10-12 bis 14-16.
- * Level 3: Sekundarbildung Oberstufe. Hier finden sich allgemeinbildende und berufsbildende Schulen, deren Abschlüsse zu einer beruflichen und/oder akademischen Ausbildung berechtigen. In dieser Phase sind die Jugendlichen in einem Alter von 15/16 bis 18/20.
- * Level 4: Postsekundäre Ausbildung. Dies sind kurze berufliche Ausbildungslehrgänge im Anschluss der Sekundarbildung, allerdings ohne Hochschulstatus.
- * Level 5: Tertiäre Bildung als Hochschulbildung. Dies sind drei- bis fünfjährige Studiengänge, mit akademischer Graduierung.
- * Level 6: Tertiäre Bildung als Forschungsqualifikation. Diese Ausbildungen dauern zwei bis vier Jahre und schließen postgraduale Studien und Doktoratsstudien ein (vgl. Seel/Scheipl 2004, S. 53/ S. 54).

In Österreich sind Level 1 und Level 2 schulorganisatorisch getrennt und zudem weist Level 2 eine vertikale Gliederung in AHS, Hauptschule und Neue Mittelschule (und Sonderschule) auf. Die sich daraus ergebenden Problematiken werden in Kapitel 1 erläutert (siehe z.B. frühe schulische Auslese). 1994 wurde von der ÖVP im Interesse der Wahrung der AHS – Langform die übliche Differenzierung nach Levels abgelehnt (vgl. Seel/Scheipl 2004, S. 56). Die meisten europäischen Staaten weisen jedoch eine comprehensive Schulorganisation auf (vgl. Seel/Scheipl 2004, S. 113).

3.3 Übereinstimmungen der Schulsysteme

Die gefundenen Übereinstimmungen werden hier aufgelistet, wobei festzuhalten ist, dass die Aufzählung lediglich auf Grundlage der gelesenen Literatur geschehen ist. Eine genaue Beschreibung ist bei den jeweiligen Länderbeschreibungen (siehe unten) ersichtlich.

Die Kategorienbildung erfolgte induktiv, jedoch müssen mindestens zwei Länder in ihren Beschreibungen Stichworte enthalten, um als Kategorie aufgenommen zu werden. Die induktive Kategorienbildung geht direkt aus dem Material hervor. Das heißt, die Kategorien entwickeln sich aus dem Material heraus. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass es sich bei der Auswertung um induktive Kategorienbildungen handelt, da diese direkt aus dem Material gewonnen werden, ohne sich vorab auf formulierte Kategorien zu beziehen (vgl. Mayring 2007, S. 74/ S. 75).

Für die Kategorienbildung wurden ausschließlich herausragende Stichworte verwendet. Ankerbeispiel: *„Darüber hinaus hat der Bildungsrat die Einführung nationaler Bildungsziele im Sinne von Minimalstandards für die Primar- und Sekundarstufe vorgeschlagen“* (Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 43). Das Wort „Standard“ scheint daher eine wichtige Kategorie zu sein, die das Schulsystem betrifft und sollte somit in die Kategorienbildung aufgenommen werden. (Genaueres zur induktiven und deduktiven Kategorienbildung siehe Kapitel 2).

Unten stehend findet sich eine Übersichtstabelle zu den induktiven Kategorien. Die Länder, die diese Kategorie enthalten, werden mit einem Kreuz gekennzeichnet. Danach gibt es eine kurze Erläuterung zu jeder Kategorie.

3.3.1 Ergebnis der Schulsystemvergleiche

Wichtige Indikatoren für Schulsysteme und somit eventuell mitverantwortlich für das gute Abschneiden bei PISA scheinen folgende Kriterien zu sein:

- * In allen untersuchten Ländern wird auf das Erstellen eigener Lehrpläne in den Schulen Bedacht genommen. Dies könnte induzieren, dass sich die Lehrer mit dem Stoff, den Lehrzielen und dem Erreichen der Lehrziele genauer auseinandersetzen.
- * Das Einsetzen von Standards und deren Überprüfungen findet ebenfalls in allen untersuchten Ländern statt. Dies deutet auf ein lehrzielorientiertes Lernen hin. Die Standards unterstützen den Lehrer und helfen dem Schüler sich zu orientieren. Sie geben an, wo der Schüler steht und was er zu einem bestimmten Zeitpunkt können soll.
- * Die freie Schulwahl in allen Ländern dürfte zu einem positiven Wettbewerb unter den Schulen beitragen.
- * Der Umgang mit einer heterogenen Lerngruppe muss gelingen, um den Schülern gerecht werden zu können. Dies wird in jedem Land anders umgesetzt, allerdings werden dazu immer Gruppen von Schülern gebildet. Dies ist aber nicht mit der Leistungsgruppenführung in HS in Österreich vergleichbar.
- * Als ebenfalls wichtig erscheinen die schulischen Förderangebote. Es ist anzunehmen, dass in diesen Ländern auf private Nachhilfe daher verzichtet werden kann. Dies ist in vier von fünf Ländern ersichtlich.
- * Die Zusammenarbeit mit Eltern wird in vier von fünf Ländern als wichtiger Bestandteil von Schule beschrieben.

Fazit:

Somit lassen sich die Stichworte „Erstellen eigener Lehrpläne in den Schulen“, „Standards und Überprüfung“, „Umgang mit heterogenen Lerngruppen“, „freie Schulwahl“, „schulische Förderangebote“ und „Zusammenarbeit mit Eltern“ als wichtige Indikatoren für erfolgreiche Schulsysteme festhalten.

	Niederlande	Belgien	Finnland	Kanada	Neuseeland
Erstellen eigener Lehrpläne in den Schulen	X	X	X	X	X
Standards & Überprüfungen	X	X	X	X	X
Reformpädagogische Initiativen	X	X	X		
Umgang mit heterogenen Lerngruppen	X	X	X	X	X
Zusammenarbeit mit Eltern		X	X	X	X
Förderangebote an Schule		X	X	X	X
Assistenzlehrer & Unterstützungspersonal			X	X	X
Freie Schulwahl	X	X	X	X	X
Freie Schulgründung	X	X			

Ein nicht vorhandenes Kreuz bedeutet, dass diese Kategorie für dieses Land in der Literatur nicht auffindbar war. Das Kriterium könnte somit in diesem Land erfüllt sein.

3.3.2 Teilergebnisse der Schulsystemvergleiche

Hier finden sich kurze Beschreibungen zu den Teilergebnissen aus der Übersichtstabelle.

1. Erstellen eigener Lehrpläne in den Schulen

Alle Länder, nämlich Belgien, Niederlande, Finnland, Kanada und Neuseeland erstellen in ihren Schulen auf Grund des vorgegebenen Kerncurriculums eigene Lehrpläne. (Jedoch geht aus der Literatur nicht hervor, ob es sich dabei eventuell um die Jahresplanung handeln könnte, die jeder Lehrer in Österreich jährlich verpflichtend anfertigen und beim Direktor abgeben muss. Dies stellt in gewisser Weise auch einen Lehrplan dar.)

2. Standards und Überprüfungen

Niederlande: In der Grundschule wird das Wissen der Kinder alle zwei Jahre überprüft und mit den festgelegten Mindeststandards verglichen. Zudem findet in der Gruppe acht, zum Ende der Basisbildung, ein Test statt – CITO. Verglichen werden allerdings nur vergleichbare Schulen.

Belgien: Mindeststandards sind als Mindestanforderungen an die Schüler zu verstehen und werden von den Bildungsnetzwerken vorgeschrieben. In der Vorschule kommen Entwicklungsstandards zum Tragen.

Finnland: Zum Ende der Gesamtschule gibt es einheitliche Bewertungskriterien für die Vergabe der Noten. Zusätzlich sind Bildungsstandards durch das Zentralamt formuliert, um Leistungsunterschiede zwischen Schulen zu minimieren. In der Vorschule werden Lernziele verfolgt.

Kanada: Das SAIP ist ein Programm für die Überprüfung gesetzter Mindeststandards. Kanada hat eine langjährige Erfahrung mit Leistungstests.

Neuseeland: Standards, die für jede Schulstufe formuliert und im nationalen Curriculum verankert sind, werden jährlich schulintern überprüft. Es finden keine Vergleiche mit anderen Schulen statt.

Somit ist ersichtlich, dass in allen Vergleichsländern Standards (Mindest- oder Bildungsstandards) definiert sind, was das Erreichen von Lernzielen zu einem bestimmten Zeitpunkt betrifft. Diese Standards sind von außen festgelegt und werden entweder von Lehrern oder von außen stehenden Institutionen überprüft.

3. Reformpädagogische Initiativen

Niederlande: In den Niederlanden herrscht die Freiheit Schulen gründen zu dürfen. Eine der vier Säulen bildet die reformpädagogische. Hier finden sich Montessorischulen und andere Schulen, die sich der Reformpädagogik verschrieben haben.

Belgien: In Belgien gibt es Methodenschulen wie z.B. Schulen nach Freinet.

Finnland: Reformpädagogische Ansätze wie z.B. Montessori kommen zum Einsatz.

4. Umgang mit heterogenen Lerngruppen

Niederlande: In den Niederlanden ist die Individualisierung im Schulalltag von großer Bedeutung. Die Gruppeneinteilung in der Schule kann je nach Begabung wechseln. Durch das Angebot der freien Schulen spielt der Umgang mit heterogenen Gruppen im täglichen Schulleben eine Rolle.

Belgien: Durch die Methodenschulen ist ein breites Angebot im Umgang mit heterogenen Lerngruppen gegeben.

Finnland: Zur Differenzierung wird auf das Unterstützungspersonal in der Schule zurückgegriffen. In Finnland werden Förderkurse für leistungsschwache und leistungsstarke Schüler angeboten. Zudem werden zur Individualisierung kleine Interessensgruppen gebildet, um an einem bestimmten Stoffgebiet zu arbeiten. Alle Lehrer verfügen über ein großes Methodenrepertoire, um der heterogenen Schülerschaft gerecht werden zu können.

Neuseeland: Zur Differenzierung werden sehr kleine homogene Lerngruppen gebildet, die flexibel einsetzbar sind. Dies unterstützt vor allem den Leselernprozess.

Kanada: Die Differenzierung nach Leistung erfolgt im letzten Jahr der Pflichtschulzeit und beginnt in der Klasse zehn. Die Differenzierung erfolgt in drei Gruppen – Basic, General und Advanced.

5. Zusammenarbeit mit den Eltern

Kanada: Die Zusammenarbeit mit Eltern ist in Kanada ein wichtiger Eckpfeiler. Es werden auch Elternbildungsprogramme angeboten.

Finnland: Die Eltern werden eingeladen bei der Gestaltung des schulinternen Lehrplans mitzuwirken. Eine enge Zusammenarbeit mit dem Elternhaus soll versuchen soziale Ungleichheiten auszugleichen.

Belgien: Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist den Schulen ein besonderes Anliegen.

Neuseeland: Die Schulorganisation (Board of Trustees) erfordert eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern. Auch das Vermitteln der Standardansprüche an die Schüler am Ende eines Schuljahres bezweckt, dass Schule und Eltern verstärkt zusammenarbeiten.

6. Förderangebote an Schule:

Kanada: Leistungsschwache Schüler erhalten besonderen Förderunterricht. Neben dem normalen Unterricht gibt es ein reichhaltiges Angebot, daher kann man in Kanada von einer Ganztagschule sprechen. Förderung von leistungsstarken Schülern wird in der Schule wahrgenommen.

Finnland: In Finnland werden Förderkurse für leistungsschwache und leistungsstarke Schüler angeboten.

Belgien: Für schwache Schüler kann eine Unterstützung beantragt werden.

Neuseeland: Durch die kleinen homogenen Lerngruppen fallen Lernschwächen besonders auf. Falls ein Kind Schwierigkeiten im Leselernprozess aufweist, werden diese Kinder durch einen Extralehrer unterstützt.

7. Assistenzlehrer und Unterstützungspersonal

Finnland: Falls es Probleme mit einem Schüler geben sollte, kann der finnische Lehrer auf ein Spezialistenteam zurückgreifen, da er sich auf das Unterrichten konzentrieren können soll. Das Unterstützungspersonal wird auch bei der Differenzierung im Unterricht eingesetzt.

Kanada: In Kanada gibt es breite Unterstützung durch Lehrassistenten, Sonderschullehrer und andere Spezialisten.

Neuseeland: Besonders lernschwache Schüler werden durch extra zur Verfügung gestellte Lehrer unterstützt.

8. Freie Schulwahl

Kanada: In Alberta herrscht freie Schulwahl. Daher wird großer Wert auf Standards gelegt.

Neuseeland: Generell gibt es in Neuseeland freie Schulwahl, die vor allem von gut gebildeten städtischen Eltern in Anspruch genommen wird.

Niederlande: Durch die Tatsache, dass der Staat keine eigenen Schulen hat, ist die Schulwahlfreiheit in den Niederlanden gegeben. Durch eine große Auswahl verschiedener Anbieter ist die Wahlmöglichkeit durch die Eltern gewährleistet.

Belgien: Die Eltern haben in Belgien freie Schulwahl und keine Schule darf ein Kind ablehnen.

Finnland: Prinzipiell gibt es die freie Schulwahl. Sie wird aber nur selten in Anspruch genommen.

9. Freie Schulgründung

Niederlande: In den Niederlanden kann jede juristische oder natürliche Person eine Schule gründen. Der Staat selbst hat keine eigenen Schulen.

Belgien: In Belgien darf auch jede juristische oder natürliche Person eine Schule gründen.

10. Konfigurationen: *„Damit liegt es nahe, nach spezifischen Konfigurationen in der Funktionsweise von Bildungssystemen zu suchen, also nach Kombinationen von Steuerungsinstrumenten“* (Fend 2008, S. 135).

Finnland gehört der skandinavischen Konfiguration an, die sich dadurch auszeichnet, dass sie folgende Merkmale aufweist:

- Gesamtschule als Organisationsform
- Erreichen von Grundkompetenzen im Vordergrund
- Einreihung der Jugendlichen in eine Leistungsrangfolge erfolgt relativ spät
- Schulen sind äußerst förderungsorientiert
- Schulen sind stark kommunal verankert
- Enge Zusammenarbeit mit dem Elternhaus
- Schüler sollen motivational unterstützt werden

- Kein Kind wird zurück gelassen
- Lehrer ist Helfer für die bestmögliche Entwicklung des Kindes
- Lange Studienzeit an der Universität im Vorfeld
- Aufnahmeprüfung für Lehramtskandidaten (vgl. Fend 2008, S. 137).

Kanada und Neuseeland gehören der angelsächsischen Konfiguration an, die folgende Merkmale aufweist:

- Intensive Förderprogramme
- Schulübergreifende Tests zur Qualitätssicherung
- Standardbildung in Bezug auf das Niveau
- Frühförderung in Kleingruppen mit speziell geschultem Personal
- Lernprogramme für die jüngsten im Bildungssystem
- Gezielte Elternarbeit in der Phase der Frühförderung (vgl. Fend 2008, S. 137).

Allerdings ist bei den Schulsystemen darauf zu achten, sie nicht generell als Gesamtschulsysteme zu bezeichnen, da einige Länder eine tatsächliche Gesamtschule (Finnland, Kanada und Neuseeland) in ihrem Schulsystem verankert haben, andere ein gesamtschulähnliches Konstrukt (Niederlande und Belgien) aufweisen. Daher ist der Begriff „Gesamtschule“ stets auf seine Definition hin zu hinterfragen (siehe Kapitel 1).

3.4 Übereinstimmungen der Lehrerausbildungen und Schlüsse daraus für Österreich

Hier werden Begriffe, die in der Literatur häufig genannt wurden und als Parallelen zwischen den Ländern erkannt wurden, erläutert.

Die Kategorienbildung erfolgte induktiv, jedoch müssen mindestens zwei Länder in ihren Beschreibungen Stichworte enthalten, um als Kategorie aufgenommen zu werden. Die induktive Kategorienbildung geht direkt aus dem Material hervor. Das heißt, die Kategorien entwickeln sich aus dem Material heraus. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass es sich bei der Auswertung um induktive Kategorienbildungen handelt, da diese direkt aus dem Material gewonnen werden, ohne sich vorab auf formulierte Kategorien zu beziehen (vgl. Mayring 2007, S. 74/75).

Für die Kategorienbildung wurden ausschließlich herausragende Stichworte verwendet. Ankerbeispiel: *„Die Zulassung zur Lehrerausbildung ist in Finnland an ein strenges Auswahlverfahren gebunden, das nur etwa 10 % der Bewerber zum Lehramtstudium mit Erfolg bestehen“* (Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 228/229). Das Wort „Auswahlverfahren“ scheint daher eine

wichtige Kategorie zu sein, die die Lehrerausbildung betrifft und sollte somit in die Kategorienbildung aufgenommen werden.

Unten stehend findet sich eine Übersichtstabelle zu den induktiven Kategorien. Die Länder, die diese Kategorie enthalten, werden mit einem Kreuz gekennzeichnet. Danach gibt es eine kurze Erläuterung zu jeder Kategorie.

3.4.1 Ergebnis aus dem Vergleich der Lehrerausbildungen

Wichtige Indikatoren für Lehrerausbildung und somit eventuell mitverantwortlich für das gute Abschneiden bei PISA scheinen folgende Kriterien zu sein:

- * In allen Ländern wird dem vorschulischen Bereich besonderes Augenmerk geschenkt. Das ist daran zu erkennen, dass dort Lehrer oder Kindergartenpädagoginnen mit Hochschulabschluss arbeiten. Frühkindliche Entwicklung ist somit Teil der Lehrerausbildung.
- * Die Niederlande, Finnland, Kanada und Neuseeland setzen Standards in der Lehrerausbildung.
- * Die Niederlande, Finnland, Kanada und Neuseeland vermitteln in ihrer Ausbildung die Fähigkeit zum Team-Teaching.
- * Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen ist ebenfalls für die Niederlande, Finnland, Kanada und Neuseeland ein wichtiger Bestandteil in der Ausbildung. Dies lässt sich damit begründen, dass in diesen Ländern ein Gesamtschulsystem vorherrscht. Somit ist die Heterogenität in den Schulklassen groß und eine Differenzierung bzw. Individualisierung muss daher im Unterricht vorgenommen werden.

Die Ausbildung erfahren die Lehramtskandidaten in Finnland, Kanada und Neuseeland an der Universität. In den Niederlanden findet die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule oder in einem Aufbaulehrgang an der Universität statt.

Die Vermittlung der Kompetenz mit Heterogenität der Schülerschaft umzugehen, wird in den Ländern unterschiedlich vermittelt. Die Niederlande und Finnland setzen dabei auf Praxiserfahrungen und Reflexionen darüber. In Finnland wird das auch Schichttortensystem genannt. In Kanada und Neuseeland sind die kulturellen Unterschiede im Land sehr groß, da beide Länder Einwanderungsländer darstellen und indigene Völker haben, die integriert werden. Daher ist anzunehmen, dass auf Heterogenität stets Bezug genommen wird. Aus der Literatur ist nichts zu entnehmen. Für Neuseeland kann gesagt werden, dass die spezielle Leselernmethode (siehe Beschreibung Neuseeland) zuvor in der Ausbildung erlernt werden musste, um sie in der Schule auch anwenden zu können. Wie die didaktische Aufbereitung erfolgt, wird in der Literatur nicht erläutert.

Fazit:

Somit lassen sich die Stichworte „Kindergarten/Vorschule im System Lehrerausbildung“, „Standards in der Lehrerausbildung“, „Umgang mit heterogenen Lerngruppen“, und „Team-Teaching“ als wichtige Indikatoren für erfolgreiche Schulsysteme festhalten.

Ungeklärt bleibt allerdings, wie die Vermittlung der Kompetenz „Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ didaktisch in den Ausbildungsstätten vollzogen wird.

	Niederlande	Belgien	Finnland	Kanada	Neuseeland
Umgang mit Heterogenität der Lerngruppe	X		X	X	X
Team-Teaching	X		X	X	X
Auswahlverfahren			X	X	X
Hilfe beim Berufseinstieg	X	X		X	
Kindergarten/Vorschule im System Lehrerausbildung verankert (inkl. Curriculum)	X	X	X	X	X
Standards in der Lehrerausbildung	X		X	X	X
Praxisanteil	X	X	X		

Ein nicht vorhandenes Kreuz bedeutet, dass diese Kategorie für dieses Land in der Literatur nicht auffindbar war. Das Kriterium könnte somit in diesem Land erfüllt sein.

Diese Schwerpunkte sollten auch in der neuen Lehrerausbildung in Österreich verankert sein, da die Heterogenität in der Neuen Mittelschule, aber auch in den anderen Schultypen breit gestreut ist.

3.4.2 Teilergebnisse aus dem Vergleich der Lehrerausbildungen

Hier finden sich kurze Beschreibungen zu den Teilergebnissen aus der Übersichtstabelle.

1. Umgang mit Heterogenität der Lerngruppe

Niederlande: Die Vorbereitung auf die heterogene Lerngruppe spielt eine große Rolle in der Ausbildung. Vor allem die praktische Ausbildung soll auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse vorbereiten.

Finnland: In der Ausbildung werden die angehenden Lehrer auf die heterogene Gruppe vorbereitet. Allerdings müssen die Lehrer in der Praxis immer wieder auf Unterstützungssysteme zurück greifen, da die Heterogenität der Schülerschaft zunimmt.

Neuseeland: Es kann davon ausgegangen werden, dass die übliche Homogenisierung in Kleingruppen im Schulalltag in der Ausbildung gelernt wird. Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen soll gelernt werden.

Kanada: Es wird davon ausgegangen, dass die angehenden Lehrer in ihrer Ausbildung auf die Heterogenität der Schülerschaft vorbereitet werden.

2. Team-Teaching

Finnland: Durch den späteren Kleingruppenunterricht ist es von Nöten bereits in der Ausbildung auf Team-Teaching vorbereitet zu werden.

Kanada: Kanada setzt in der Lehrerausbildung auf die Ausformung von Team-Kompetenz, die im späteren Beruf wichtig ist.

Neuseeland: Der Umgang mit Kollegen ist als Bestandteil der Lehrerausbildung zu sehen. Daher ist anzunehmen, dass auch Team-Teaching eine tragende Rolle in der Ausbildung spielt.

Niederlande: Der Umgang mit dem Kollegium und Teamwork soll erlernt werden.

3. Auswahlverfahren

Finnland: Das Land verfügt über genügend Bewerberzahlen, somit ist eine strenge Auswahl mit verschiedenen Selektionsverfahren möglich. Nur zehn Prozent der Bewerber werden aufgenommen.

Kanada: Eine Selektion bei den Bewerbern wird durchgeführt. Eine Auswahl ist nur durch Steigerungsmaßnahmen der Bewerberzahlen möglich. Für die Selektion sind vor allem Charakterzüge der Bewerber ausschlaggebend.

Neuseeland: Die aufnehmenden Universitäten können Aufnahmeverfahren selbst etablieren.

4. Hilfe beim Berufseinstieg

Niederlande: Im letzten Jahr der Ausbildung ist der Studierende bis zu fünf Monate Teilzeit an einer Schule tätig, wobei er Hilfe von einem erfahrenen Kollegen bekommt.

Kanada: Junglehrern werden beim Berufseinstieg Einführungslehrer zur Seite gestellt, die sie beraten und auch beurteilen, welche Fortbildungen sie besuchen sollen.

Flandern (Belgien): Im ersten Dienstjahr gibt es eine induction period, bei der der Junglehrer Unterstützung erhält.

5. Kindergarten/Vorschule im System Lehrerausbildung verankert (inkl. Curriculum)

Niederlande: In den Niederlanden existiert kein Kindergarten bzw. keine Vorschule, da dieser Bereich Teil des Schulsystems ist. Mit der Grundschullehrerbildung ist dieser Teil abgedeckt.

Finnland: In der Vorschule, die unter anderem an einer Gesamtschule besucht werden kann, wird von ausgebildeten Lehrern unterrichtet. Die Vorschule stellt eine direkte Vorbereitung auf die erste Klasse dar.

Belgien: Das flämische Kindergartenmodell ist zwar nicht im Schulsystem verankert, aber es bereitet auf die Schule vor und gestaltet den Übergang für die Kinder günstig. Dies wurde von der OECD gewürdigt und als Modell für andere Länder empfohlen.

Kanada: Die Vorschule ist nicht verpflichtend zu besuchen, jedoch verfügen die Kindergartenpädagoginnen über ein Hochschulstudium. Der Kindergarten bereitet mit seinem Curriculum auf die erste Schulstufe vor.

Neuseeland: Der Besuch des Kindergartens ist nicht verpflichtend. Dort sind speziell ausgebildete Lehrer tätig.

6. Standards in der Lehrerausbildung

Niederlande: Zu Beginn der Ausbildung sind Standards betreffend Kompetenzen von angehenden Lehrern wichtig. Bezüglich des Curriculums gibt es keine Standards. Jedoch wurden Standards für die Ausbilder der angehenden Lehrer durch eine Firma entwickelt.

Kanada: In Alberta sind Standards für die Lehrerausbildung und für die Ausbildungsstätten selbst definiert.

Finnland: Die qualitative Ausbildung wird durch Standards für Handlungskompetenzen von Lehrern gesichert.

7. Praxisanteil

Niederlande: In den Niederlanden beträgt der Praxisanteil in der Ausbildung 25 %. Die Praxis findet schon zu Beginn der Ausbildung statt und endet mit dem intensiven Praktikum zum Abschluss des Studiums.

Finnland: In Finnland wird das so genannte Schichttortenprinzip durchgeführt. Dies bedeutet eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis.

Flandern (Belgien): Während der Ausbildung ist der Praxisanteil mit 45 credits von 180 credits sehr hoch. In dieser Zeit erhält der Student einen Mentor zur Seite, der an der Praxisschule unterrichtet.

„Bereits während des Studiums muss eine bessere Integration der Schulpraxis in die entsprechenden Studiengänge geben. ... Hier wird es vor allem darauf ankommen, praxisbezogene Kompetenzen in den Bereichen pädagogische Diagnostik, Konzeption von Lernumwelten, die im Fachunterricht zum selbstregulierten Lernen anregen, etc. zu befördern“ (Merkens 2003, S. 15).

„Dem Ziel, Lehrkräfte mit einer höheren Kompetenz auszubilden, kann sich auf zweierlei Weise anzunähern versucht werden: Einerseits durch eine Stärkung der schulpraktischen Ausbildung, ..., und andererseits durch eine Stärkung entsprechender Elemente im Studium der Lehrämter“ (Merkens 2003, S. 18).

3.5 Zusammenfassung

Zu Beginn des Kapitels wird die Lehrerbildung anhand des klassischen 4-Säulen-Modells dargestellt sowie ein kurzer Einblick in die österreichische AHS-Lehrer- und Hauptschullehrerbildung gewährleistet, wobei hier der Schwerpunkt auf der Betrachtung der vier Säulen liegt.

Danach erfolgt ein Definitionsversuch des Begriffes Kompetenz, der im Alltag allgegenwärtig ist und mit dem Beruf des Lehrers unmittelbar verknüpft ist. Fest steht jedoch, dass dieser Beruf unmittelbar mit der fachwissenschaftlichen, der fachdidaktischen und einer pädagogischen Kompetenz verbunden ist. Fraglich ist in diesem Zusammenhang, wie wirksam Lehrerbildungssysteme tatsächlich sind.

Die Auswahl der Vergleichsländer bezieht sich darauf, dass diese Länder (Niederlande, Finnland, Belgien, Kanada und Neuseeland) bei den PISA-Untersuchungen in mehreren Domänen im Mittelwert auf den ersten Plätzen vertreten waren und sie die erste schulische Selektion später als zum zehnten Lebensjahr eines Kindes betreiben.

Durch den Vergleich der verschiedenen Lehrerbildungen erscheinen die Stichworte „Kindergarten/Vorschule im System Lehrerbildung“, „Standards in der Lehrerbildung“, „Umgang mit heterogenen Lerngruppen“, und „Team-Teaching“ als wichtige Indikatoren für erfolgreiche Schulsysteme. Besonders der Umgang mit heterogenen Lerngruppen ist von Interesse, da diese in Gesamtschulsystemen ausgeprägter vorhanden sind, als in differenzierten Schulsystemen. In der Literatur gibt es Hinweise, dass in der Lehrerbildung die Studenten auf die heterogene Schülerschaft vorbereitet werden. Dies geschieht in Kanada und Finnland durch Praxis und Reflexion darüber. Weitere Angaben darüber werden nicht gemacht. Somit bleibt unklar, wie die Vermittlung der Kompetenz „Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ didaktisch in den Ausbildungsstätten vollzogen wird.

Für Österreich bedeutet das im Hinblick auf eine neue Lehrerbildung, diese Indikatoren in die Ausbildung einfließen zu lassen, da die Neue Mittelschule, aber auch die anderen Schultypen auf der Sekundarstufe 1 über eine breit gefächerte Heterogenität der Schülerschaft verfügen.

Kapitel 4

Beschreibung erfolgreicher Gesamtschulländer

Nachdem ein Vergleich der Länder, die bei PISA erfolgreich abgeschnitten haben, vorgenommen wurde, ist nun hier eine Systembeschreibung inkl. Beschreibung der Lehrerbildung der erwähnten Länder ersichtlich.

Unberücksichtigt bleiben in den weiteren Ausführungen zu den einzelnen Ländern allerdings die Bedingungen, unter denen die Schüler und Lehrer in der Schule arbeiten, sowie andere wichtige Indikatoren (z.B. Lehrer-Schüler-Schlüssel, Ausstattung der Schulen, das Unterrichtsgeschehen, Migrantenanteil an der Schülergesamtpopulation etc.), die wahrscheinlich für einen Erfolg bei PISA mitverantwortlich sind. Daher sind unmittelbare Rückschlüsse aufgrund dieser Daten für den Erfolg bei PISA nicht zulässig. *„Allerdings: PISA hat nicht den Unterricht untersucht, sondern lediglich langfristige Ergebnisse des Lernens in der Schule in einigen Kompetenzbereichen gemessen. ... Direkte Nachweise von Mängeln des Unterrichts, fehlender Kompetenzen oder zu geringe Professionalität der Lehrpersonen sind daher wegen fehlender Daten bzw. mangels kausaler Analyse nicht möglich“* (Eder in PISA 2006, S. 433).

4.1 Niederlande (Schulsystem und Lehrerbildung)

Nach dem zweiten Weltkrieg besuchten immer mehr Schüler die Sekundarschule. Dies waren über 85% der Schüler im Alter zwischen 12 und 18. Im Jahre 1968 wurde im Zuge der Demokratisierungsbewegung das so genannte „Mammutgesetz“, das Gesetz für den Sekundarunterricht, verabschiedet. Es entstanden verschiedene Bildungsgänge – HAVO, MAVO und VWO. MAVO dauert vier Jahre und bereitet hauptsächlich auf die weiterbildende Berufsschule vor. HAVO dauert fünf Jahre und bereitet hauptsächlich auf die Berufshochschule vor. VWO dauert sechs Jahre und bereitet vor allem auf den wissenschaftlichen Unterricht vor. Wichtig war, dass jeder Schüler auf dem jeweils höheren Niveau weiterstudieren konnte.

Das niederländische Schulsystem zeichnet sich durch Schulautonomie und der Freiheit, Schulen gründen zu dürfen, aus. Der Staat hat keine eigenen Schulen. 65% der Schulen sind in freier Trägerschaft und die übrigen 35% werden von den Gemeinden geführt (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 63). Das Schulsystem basiert auf vier Säulen – Katholiken, Protestanten, die neutrale Säule (Reformpädagogik) und öffentliche Schulen (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 336/ S. 337). Im Zuge dessen, dass der Staat keine eigenen Schulen hat und eine eindeutige Tendenz zur Dezentralisierung erkennbar ist, überträgt der Staat den

Schulen immer mehr an Eigenverantwortung. Aus diesem Grund schaut die Schulaufsicht auf die Qualität des Schulsystems und führt Kontrollen durch. „Einmal alle vier Jahre soll der Träger einer Schule einen so genannten Schulplan im Sinne eines Ergebnis- und Leistungsberichts machen. In dem Plan steht, auf welche Weise an der Verbesserung der Qualität gearbeitet wurde und welche Resultate erreicht wurden. Jede Schule ist verpflichtet, die eigene Qualität regelmäßig zu evaluieren. Die Resultate sollen im Schulplan fixiert werden und sind die Basis für die Arbeit der Schule in den nächsten vier Jahren“ (Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 341). Die Schulaufsicht erstellt jährlich für jede Schule eine Qualitätskarte, die im Internet veröffentlicht wird. Diese Karte enthält unter anderem Informationen über Lernergebnisse der Schüler, wie viele Kinder eine Aufstufung nicht geschafft haben, oder wie viele Schüler die Schule ohne Diplom verlassen. Ziel ist es, nur vergleichbare Schulen miteinander zu vergleichen, das heißt, dass auf die Zusammensetzung der Schülerschaft Bedacht genommen wird (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 341). Kinder mit Lernbehinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten werden, sofern es möglich ist, in das Regelschulsystem eingeschult (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 349).

4.1.1 Das Schulsystem

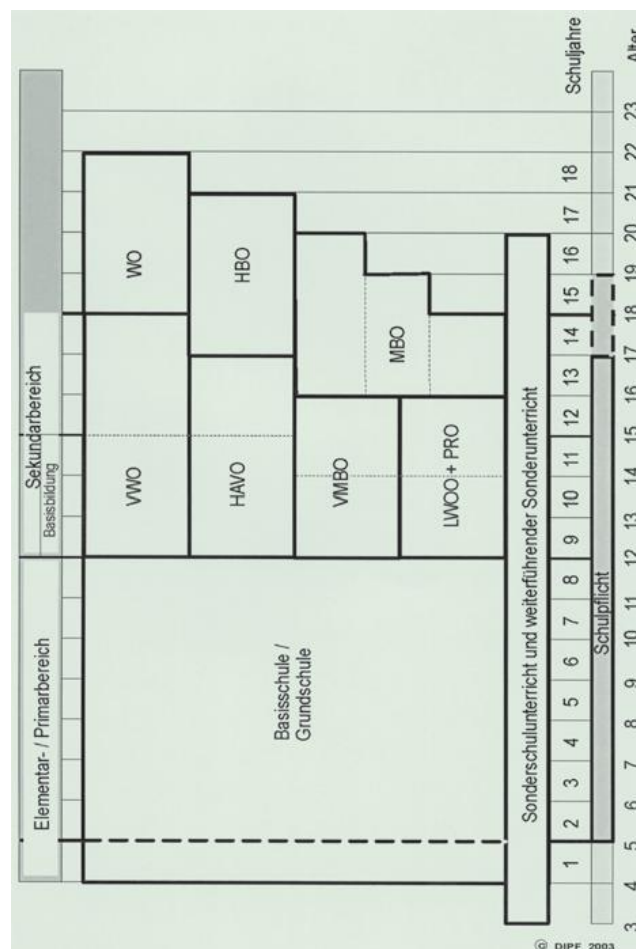


Abbildung 11 (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 43)

Die Schulpflicht beginnt in den Niederlanden mit dem 5. Lebensjahr und endet im Alter von 16 Jahren. Die meisten Kinder besuchen allerdings schon mit vier Jahren die Schule. Für die 16- bis 18jährigen Schüler besteht eine Teilzeitschulpflicht. In der Grundschule sind Kinder im Alter zwischen vier und zwölf. Im Anschluss an die Grundschule besuchen die Jugendlichen die Sekundarschule, die sich in unterschiedliche Zweige VMBO (Vorbereitende Mittlere Berufsbildung), HAVO (Mittlere Allgemeine Bildung) und VWO (Universitätsvorbereitende Bildung) aufteilt. In den Klassen neun bis elf wird nach einem einheitlichen Curriculum unterrichtet. Somit ist das Schulsystem nach oben und unten durchlässig. Die Abschlussprüfungen an den Sekundarschulen bestehen aus landesweiten Examen und aus mehreren Schulexamina. An der VWO und der HAVO werden die Leistungen auf der Jahrgangsstufe 12 zusammengezählt und auf einer Punktekarte vermerkt. Diese werden mit der Note aus dem Abschlussexamen zusammengerechnet. Im Zweig VWO muss zusätzlich auch eine Hausarbeit geschrieben werden.

Die Finanzierung des Bildungssystems erfolgt fast ausschließlich auf staatlicher Basis. Die Verteilung der Gelder wird jedoch auf lokaler Ebene geregelt. Die einzelnen Schulen können jedoch ihr Budget auch durch private Sponsoren aufbessern, sofern die Lehrinhalte nicht durch Werbung beeinflusst werden.

Da in den Niederlanden die Schulen eine relativ große Unabhängigkeit genießen, hat der Staat Inspektoren zur Überwachung von formulierten Mindeststandards bzw. Kernziele des Unterrichts eingesetzt und Indikatoren für Schul- und Unterrichtsqualität erlassen.

In den Niederlanden ist das Leistungsgefälle zwischen Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft sehr groß. Migrantenkinder sind überdurchschnittlich oft in niedrigeren Bildungsgängen anzutreffen, oder haben vermehrt einen Sonderpädagogischen Förderbedarf. Um dem gegenzusteuern, bekommen Schulen mit hohem Migrantenanteil erhöhte Mittelzuweisungen und es wird im Vorschulbereich die Sprachförderung inkl. Elternarbeit ausgebaut. Zusätzlich gibt es spezielle Programme in der Vor-, Primar- und Sekundarschule und den freiwilligen Besuch des Muttersprachenunterrichts (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 62 – S. 65). Allerdings ist festzuhalten, dass in den Niederlanden seit Jahren von weißen und schwarzen Schulen die Rede ist, wenn es um den Ausländeranteil an den jeweiligen Standorten geht. Unter schwarzen Schulen versteht man Standorte mit einem Ausländeranteil von 50% bis 70% (vgl. www.uni-muenster.de/imperia/md/content/hausder_niederlande/zentrum/projekte/schulprojekt/lernen/multik/30_20.pdf, 30.07.2010). Die verbundene Problematik erfährt hier keine Ausführung, da sie den Rahmen der Diplomarbeit sprengen würde.

Vorschule

Die Vorschule als eigene Institution gibt es in den Niederlanden nicht. Sie ist integrierter Bestandteil der Grundschule und beginnt mit einem möglichen Besuch ab dem 4. Geburtstag, spätestens aber am ersten Schultag des Monats nach dem 5. Geburtstag. In den Gruppen wird dem Spielen viel Zeit eingeräumt, jedoch ist das individuelle Lernen jedes Kindes von Wichtigkeit. Die Gemeinden sind für die Qualität des Angebots verantwortlich (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 342/ S. 343).

Grundschule

Ungefähr 70 Prozent der Primarschulen sind Privatschulen und werden von ca. 2/3 aller Kinder in den Niederlanden besucht. Wie oben bereits erwähnt gibt es vier verschiedenen Richtungen. Ziel der Primarschule ist es, die Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung aller Kinder zu fördern. Kernziele (lerngebietsübergreifend: Arbeitshaltung, Verhalten, Neue Medien,... und lerngebietsspezifisch: Sprache, Mathematik, Sport,...) und ein Minimum an Lehrstoff sind allerdings vorgeschrieben und müssen auch erreicht bzw. eingehalten werden. Wie der Unterricht in der Klasse gestaltet werden soll, steht im Gesetz nicht festgeschrieben. In den meisten Fällen werden die Schüler in acht unterschiedliche Gruppen eingeteilt, da die meisten Kinder mit vier Jahren eingeschult werden und dort bleiben, bis sie zwölf sind. Die Schulpflicht setzt ein Jahr später ein. Die Einteilung der Gruppen geschieht nach dem Gesichtspunkt des Alters bzw. des Lernniveaus. Die ersten zwei Gruppen entsprechen der vorschulischen Erziehung – Basisschule. Dort ist das Spielen im Vordergrund. Mit sechs Jahren beginnt der Leseunterricht, das Schreiben und Lesen. Diese Schwerpunkte können aber auch schon früher gesetzt werden, wenn die Kinder dazu bereit sind. Die Kinder gehen zumeist jedes Jahr weiter bis zur Gruppe acht, da die Grundschule acht Jahre umfasst. Wichtig ist die Individualisierung des Unterrichts und somit kann die Gruppeneinteilung auch geändert werden (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 343 – S. 345). Aufgrund der achtjährigen Schuldauer von Vorschule und Grundschule ist die so genannte „Basisschule“ entstanden und die Kinder müssen sich im Alter von 12 Jahren entscheiden, welchen Bildungsweg sie weitergehen möchten bzw. können. Während der Zeit in der Grundschule werden die Kinder alle zwei Jahre getestet, um ihren Lernfortschritt zu dokumentieren. In den Niederlanden ist ein schullaufbahnbegleitendes Testen umfangreich und üblich (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 125).

Sekundarstufe 1

Der Übergang zur Sekundarstufe findet im Regelfall im Alter von zwölf Jahren statt, wobei die aufnehmende Schule darüber entscheidet, ob ein Kind zugelassen wird. Ab der Gruppe sieben werden die Kinder auf die Schulwahl vorbereitet. Die Schüler erfahren zwar am Anfang der Sekundarstufe eine Basisbildung, aber es besteht ein großer Unterschied darin, in welcher Institution das Kind aufgenommen wurde. Hiermit sind die verschiedenen Ausbildungsgänge, die oben erwähnt wurden, zu verstehen. Diese haben eine unterschiedliche Zeitdauer und vergeben unterschiedliche Berechtigungen. Bevor es zum Schulwechsel kommt, entscheiden drei Kriterien, welche Schule ein Schüler in der Sekundarstufe besuchen wird. Dies ist zum einen der CITO – Test (diesen Test absolvieren fast alle Schüler der Niederlande in der Gruppe acht), Tests der aufnehmenden Schule (diese können die Konzentration oder die soziale Fähigkeit betreffen) und Gutachten des Schulleiters und der Grundschule sowie des Grundschullehrers. Durch die gemeinsame Basisbildung zu Beginn der Sekundarstufe ist es den Kindern möglich, nach einiger Zeit den Schultyp noch zu wechseln. Aber auch ein Umstieg von oben nach unten ist möglich. Durch ein sehr breites Schulangebot (Zusammenschluss von mehreren Schultypen oder sogar allen an einem Standort – ähnlich einer Gesamtschule) wird verhindert, dass ein Schüler in eine Bildungssackgasse kommt und somit kann er problemlos die Schule am Schulstandort wechseln (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 347). Diese erste Phase der Sekundarstufe entstand durch einen Kompromiss aus dem Wunsch nach einer Gesamtschule und den Gegnern eines Gesamtschulsystems. Am Ende dieser Phase müssen die Schüler gewisse Kernziele erreicht haben. Angedacht ist, die Schüler schon in dieser Phase an ein selbstständiges Arbeiten heranzuführen, da dies das Hauptaugenmerk in der zweiten Phase der Sekundarstufe darstellt. Diese Phase besteht aus einem gemeinschaftlichen Teil (Sprache, Englisch, Sport...), vier Profilen (Natur und Technik, Natur und Gesundheit, Wirtschaft und Gesellschaft, Kultur und Gesellschaft) und Stunden, die der Schüler frei wählen kann. Die Selbstständigkeit soll als Kompetenz vorrangig sein, daher haben viele Schulen die Didaktik des „Studienhauses“ gewählt. *„Zum Beispiel können die Schüler für die dritte Unterrichtsstunde im Stundenplan wählen, zu welchem Lehrer sie gehen. Da können sie dann unter Aufsicht des von ihnen gewählten Lehrers studieren und wenn nötig ihm Fragen stellen“* (Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 349).

CITO – Test:

„Vorherrschende Absicht ist es, mit dem Test den Schulerfolg eines Schülers im Sekundarunterricht möglichst genau hervorzusagen. Nach den bisherigen Resultaten hat sich herausgestellt, dass der Test recht valide ist“ (Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 346). Die Eingangstestung beginnt in Gruppe sechs und der letzte Test findet in Gruppe acht statt. Somit ist ein Lernfortschritt der Kinder feststellbar. Die aufnehmende Schule der Sekundarstufe erhält lediglich die Ergebnisse des Kindes aus

der Gruppe acht (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 346). Ausgewertet werden die Ergebnisse vom Zentralen Institut für Testentwicklung der Niederlande (CITO).

In der Sekundarstufe gibt es vier verschiedene Schultypen. VBO ist der Berufsbildende Unterricht, MAVO der Allgemeinbildende Unterricht Mittelstufe, HAVO der Allgemeinbildende Unterricht Oberstufe und VWO der vorwissenschaftliche Unterricht. Die ersten zwei Schultypen haben eine Dauer von vier Jahren, HAVO dauert fünf Jahre und VWO sechs. Oft sind alle Schultypen unter einem Dach zu finden, um der Gesamtschulidee näher zu kommen (wie oben bereits erwähnt). Die Durchlässigkeit der verschiedenen Schulen nach oben und unten soll durch ein ähnlich gestaltetes Curriculum in den ersten drei Jahren gegeben sein. Die Schüler entscheiden sich nach drei Jahren in welchem Schultyp sie die Schule weiter besuchen. Somit scheint die Selektion der Schüler nach hinten verschoben zu sein. Jedoch verlassen große Gruppen von Schülern den Sekundarunterricht ohne Abschlusszeugnis (vgl. Claessen 1996, S. 95).

4.1.2 Die Lehrerausbildung

Die Grundschullehrer werden in den Niederlanden an den Pädagogischen Hochschulen (PABOs) ausgebildet. Der Zugang ist über das HAVO – Diplom geregelt. Das Studium hat eine Dauer von vier Jahren inkl. 240 ECTS und bereitet den Lehramtskandidaten direkt auf die Arbeit mit den Kindern in allen Fächern, außer Bewegung und Sport, in der Grundschule vor. Diese Ausbildung schließt mit einem Bachelor of Education ab. Neben der fachtheoretischen und fachdidaktischen Ausbildung gibt es noch die Praxisausbildung. Diese wird von jeder Ausbildungsstätte selbst organisiert. Seit dem Jahr 2000 ist es jedoch üblich, dass jeder Absolvent im letzten Jahr bis zu fünf Monate Teilzeit in einer Schule mit Hilfe eines erfahrenen Lehrers einer normalen Lehrtätigkeit nachgeht, um für den späteren Berufsalltag besser vorbereitet zu sein (vgl. eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_NL_EN.pdf, 29.07.2010).

Eine wichtige Rolle spielt die Individualisierung in der Lehrerausbildung. *„Der Grundschulunterricht soll auf die individuell unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Schüler ausgerichtet sein. In ihrer praktischen Ausbildung werden die Lehrkräfte darauf vorbereitet, mit differenzierten Unterrichtsformen den Bedürfnissen einer heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden“* (Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 185). Da die Individualisierung noch nicht im gewünschten Ausmaß gelingt, nehmen viele Pädagogen diesbezüglich Fortbildungen in Anspruch (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 185). Aufnahmeprüfungen sind derzeit nicht vorgesehen, jedoch wollen die Niederlande ihre Lehrerausbildung verbessern. Sie wollen nur mehr hoch qualifizierte Lehramtskandidaten aufnehmen und auch den Abschluss qualifizierter gestalten. Somit sollen mehr exzellente Lehrer die Ausbildungsstätten, vor allem Universitäten,

verlassen, um später auch besser bezahlt zu werden (vgl. eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/NL_EN.pdf, 29.07.2010).

Der Schwerpunkt der Wissensvermittlung an den Hochschulen liegt z.B. für die Ausbildung für die Grundschule an der Stenden hogeschool im „Problemgesteuerten Unterricht“. *„Nach diesem Konzept werden die Studenten zunächst für das Problem sensibilisiert, erarbeiten dann in Teams gemeinsam die Lösung und erschließen sich damit auf hervorragende Art und Weise das theoretische Wissen, das sie für eine erfolgreiche berufliche Zukunft benötigen“* (Stenden hogeschool 2010, S. 1). Die Ausbildung zeichnet sich dadurch aus, dass die Studenten von Anfang an in der Praxis eingesetzt sind und das Studium nicht an Unterrichtsfächern, sondern an Problemstellungen aus der Praxis orientiert ist. Gearbeitet wird in Projekten und Lerngruppen. Die Beurteilung erfolgt nach der Portfoliomethode, in der die Lernfortschritte festgehalten und neue individuelle Ziele vereinbart werden (vgl. Stenden hogeschool 2010, S. 1).

Im Sekundarschulbereich gibt es zwei Niveaus der Ausbildung über die Dauer von vier Jahren inkl. 240 ECTS. Der Zugang ist über das VWO – Diplom geregelt und die Lehramtskandidaten studieren an Pädagogischen Hochschulen und oder auch an der Universität, an der sie ein Fach belegen. Für die Sekundarstufe 2 sind Weiterbildungslehrgänge an der Universität vorgesehen. Derzeit ist die Lehrerausbildung, so wie in Österreich angedacht, im Umbruch. Sowohl der Bologna-Prozess, der im Jahr 2002 umgesetzt wurde, als auch die Tatsache, dass immer weniger Studenten Lehrer werden wollen, sind dafür verantwortlich (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 341/ S. 342). Der Abschluss ist auf zwei Niveaus möglich. *„Grade two teachers are qualified to teach the first three years of HAVO and VWO and all years of VMBO, secondary vocational education and adult education. Grade one teachers are qualified to teach at all levels of secondary education, including the last two or three years of HAVO and VWO respectively“* (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_NL_ENpdf, 29.07.2010). Beide Ausbildungswege berechtigen zu einem Unterricht für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf und Didaktik 2 – Fächer (z.B. Bewegung und Sport) in der Grundschule. Der praktische Anteil der Ausbildung ist wie bei den Grundschullehrern geregelt.

Der Umgang mit dem Kollegium und Teamwork soll erlernt werden (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 240).

Standards für die Kompetenzen eines angehenden Lehrers spielen zu Beginn der Berufstätigkeit in den Niederlanden eine große Rolle (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 168). Quereinsteiger können mittels eines kurzen Eignungstest und der Verpflichtung zur Nachqualifikation den Beruf aufnehmen (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 66).

Bezüglich des Curriculums der Lehrerausbildungen gibt es keine Standards, was bestimmte Inhalte betrifft. „*There are no statutory regulations relating to the organisation of teacher training courses or the curriculum. The organisation of teaching is regulated in the teaching and examination regulations drawn up by the institution concerned. Only the principles, structure and procedures underlying the teaching and examination regulations are prescribed by law*” (eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/NL_EN.pdf, 29.07.2010). Die Curricula an den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten sind lediglich nach den Dublin-descriptoren konform, das heißt, sie stimmen mit den Rahmenbedingungen, die dem Bologna-Prozess zu entnehmen sind, überein. Das Studienjahr gliedert sich in vier Abschnitte zu je zehn Wochen und wird durch kurze Ferien jeweils unterbrochen.

Jedoch gibt es Standards, die für die Auszubildenden der angehenden Lehrer entwickelt wurden. Die niederländische Firma VELON in Kombination mit der Universität von Utrecht spielt hier eine wichtige Rolle (vgl. Teacher Education in The Netherlands 2001, S. 41/ S. 42). Daran kann man erkennen, dass die Niederlande die Wichtigkeit der Lehrerausbildung und ihrer Auszubildenden erkannt hat.

Derzeit werden Standards für Klassenlehrer und Unterstützungslehrer eingeführt, die vor allem dafür sorgen sollen, dass sich in Bezug auf die Klassenführung die Qualität verbessert.

Seit dem Jahr 2006 müssen alle angehenden Lehrer mittels Zertifikat über ihre Kompetenzen Auskunft geben, um im Bereich der Grundschule, der Sekundarschule oder der Oberstufe eine Anstellung zu bekommen.

	<i>Primary TE (PABO)</i>	<i>Lower secondary TE (grade 2)</i>	<i>Upper secondary TE (grade 1)</i>
Type of HE	HBO	HBO	University
Age group pupils	4-12	12-15/16 16-20 (middle voc. educ.)	16 – 18
Number of institutes	36	7	9
Duration	4 year integrated	4 year integrated	1 year post-graduate
Content	Integration of - prof. studies (50%) - subject studies (50%)	Integration of - prof. studies (50%) - subject studies (50%)	Prof. studies (100%)
Teaching practice	25% all four years	25% (10-15-25-50) all four years	50%
Subject qualification	All subjects	1 subject	1 subject
# students (2000)	29370	14230	3833 + 3055 in arts

Abbildung 12 (vgl. Snoek/Wielenga 2001, S. 16)

Wie die Abbildung zeigt, ist die praktische Ausbildung in der Lehrerausbildung stark vertreten, um einen Praxisschock zu vermeiden und die angehenden Lehrer optimal auf ihren späteren Beruf vorbereiten zu können. Schulen bekommen einen größeren Stellenwert, wenn es um die Ausbildung

angehender Lehrer geht. Sie gehen auch Kooperationen mit Lehrerausbildungsstätten ein, um die Ausbildung vor Ort zu unterstützen (vgl. Snoek, Wielenga 2001, S. 38).

„Die Lehrer sind in ihrer Mehrzahl stärker kind- als leistungsorientiert“ (Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 185).

4.2 Finnland (Schulsystem und Lehrerausbildung)

Im Jahre 1917 wurde Finnland unabhängig und führte 1921 die generelle Schulpflicht ein. Von Anfang an galt es, das Bildungsangebot und die Bildungsmöglichkeiten der Bürger zu verbessern. In den 1970er Jahren fand ein Zusammenschluss der Volksschule mit der Sekundarstufe 1 zu einer neunjährigen Gesamtschule statt. Finnland zeichnet sich durch eine sehr homogene Bevölkerung aus. *„Finnland ist hinsichtlich ethnischer Herkunft, Religion und Sprache ein sehr homogenes Land. Auch die ökonomischen Verhältnisse sind relativ ausgeglichen, verglichen mit den meisten EU-Ländern sind die Abweichungen vernachlässigbar“* (Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 152). Das Hauptziel der Bildungspolitik in Finnland besteht darin, dass die gesamte Bevölkerung das höchstmögliche Bildungsniveau erreicht und jedem Pflichtschulabsolventen weiterführende Bildungsmöglichkeiten anzubieten und sie zu verantwortungsbewussten Mitbürgern zu erziehen. Dies wird auch in der Realität umgesetzt, da über 90 % der Grundschulabsolventen an eine höhere Sekundarschule des Sekundarbereichs 2 oder in eine berufsbildende Schule wechseln (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 143). Fast alle Schulen befinden sich in staatlicher Hand. Wobei festzuhalten ist, dass in den 1990er Jahren eine Reform der staatlichen Schulverwaltung stattfand. Diese war grundlegend, da der Nationale Bildungsrat lediglich einen weit gefassten Rahmenlehrplan festlegt und die Schulen selbst eigene Lehrpläne erstellen können. Somit wurde die Position der Lehrer gestärkt, da sie nun selbst für die Erstellung der Lehrpläne verantwortlich sind. Aber auch Vorschläge von Eltern und den betroffenen Schülern selbst werden aufgenommen, um den Lehrplan zu gestalten (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 151). Jedoch wird durch die Formulierung von Bildungsstandards durch das Zentralamt für das Unterrichtswesen versucht, Unterschiede in den Leistungen verschiedener Schulen zu minimieren, um dem Egalisierungsprinzip treu zu bleiben (vgl. Pirolt/Schmid 2005, S. 83). Es werden in Finnland keine Mindeststandards formuliert, jedoch gibt es zum Ende der neunjährigen Gesamtschule einen Kriterienkatalog mit Fähigkeits- und Wissensniveaus betreffend die verschiedenen Fächer. Diese sagen aus, was ein Schüler beherrschen sollte, um eine gewisse Note zu erlangen (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 119). Dadurch hat sich auch der Stellenwert von Evaluationen erhöht (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 118).

Dem finnischen Lehrer steht ein breites Unterstützungsteam von Lehrern mit speziellen Qualifikationen und anderen Spezialisten zur Seite, wenn es Probleme mit Schülern geben sollte. Somit kann sich der Lehrer auf seine Hauptaufgabe das Unterrichten konzentrieren (vgl. eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf, 03.08.2010). Trotz des Erfolges bei PISA wird das Schulsystem Gesamtschule hinterfragt und öffentlich diskutiert. Vor allem die Förderung der begabten Schüler und die Eröffnung spezialisierter Schulen stehen hier im Zentrum (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 98).

4.2.1 Das Schulsystem

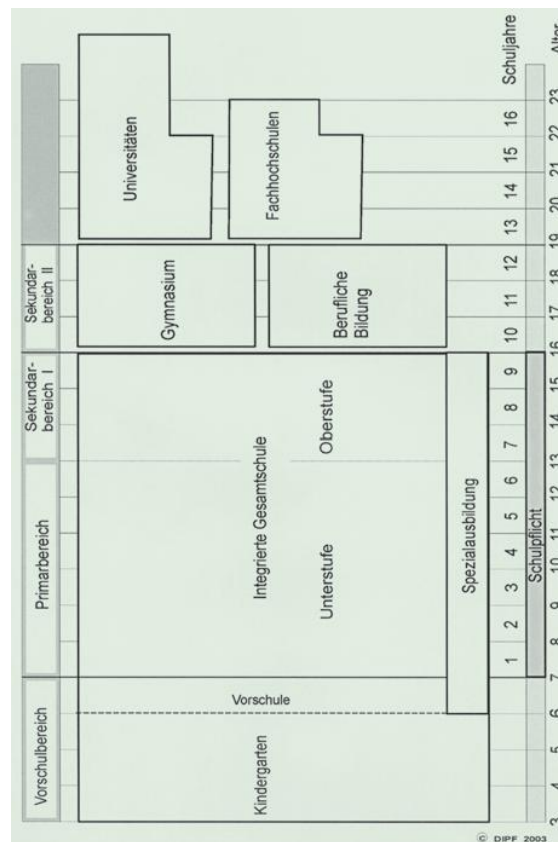


Abbildung 13 (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 43)

Die finnische Gesamtschule nimmt weder eine äußere noch eine innere Differenzierung nach Leistungsgruppen vor. „Es gibt keine Selektion der Schüler nach Leistungen oder anderen Kriterien, d.h. der Unterricht findet in heterogenen Lerngruppen statt“ (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 50). Lediglich ein kleiner Teil besucht auf Grund einer Behinderung eine Spezialausbildung, wobei auch hier versucht wird, Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf zu integrieren und in Kleingruppen zu betreuen. Finnland möchte somit den sozialen Zusammenhalt in der Bevölkerung stärken, indem soziale Integration von Anfang an stattfindet. Um der heterogenen Schülerschaft gerecht werden zu können, wird von den Lehrenden eine breite Methodenvielfalt

abverlangt und zusätzlich finden sich Spezialisten wie z.B. pädagogisch-psychologische Experten an den Schulen.

Nach der Gesamtschule gliedert sich das Schulsystem in verschiedene Schultypen, die entweder auf eine akademische oder eine berufsbildende Laufbahn vorbereiten. Die finnische Schule versteht sich selbst als Halbtagschule, die den Kindern und Jugendlichen zu Mittag eine warme Malzeit anbietet. Fast alle Schulen sind öffentlich, daher ist der Privatschulanteil sehr gering und die Schulwahlfreiheit wird fast nie in Anspruch genommen.

Zudem zeichnen sich das Schulsystem und der Beruf des Lehrers durch eine hohe Akzeptanz der Bevölkerung aus. Daher gibt es viele Kandidaten, die Lehrer werden möchten (vgl. Pirolt/Schmid 2005, S. 82/ S. 83). „*Besonders hervorzuheben ist das hohe Sozialprestige finnischer Lehrkräfte, das sich nicht zuletzt in der hohen Nachfrage nach Studienplätzen in diesem Bereich und in entsprechend strenger Eingangsselektion der Universitäten in den Lehramtsstudiengängen äußert*“ (Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 52).

Im OECD-Vergleich erhalten Finnlands Schüler mit 690 Unterrichtsstunden wesentlich weniger Unterricht, als in den anderen Mitgliedsstaaten. Allerdings nehmen ca. 80 % der Schüler Zusatzangebote der Schule wie z.B. Förderkurse für leistungsstarke oder leistungsschwache Schüler an. 93 % aller Schüler in Finnland besuchen eine Schule, in der sie Nachhilfe durch ihre Lehrer in Anspruch nehmen können. Dies geschieht bis zu zweimal wöchentlich in Kleingruppen oder im Einzelunterricht. Auch ergänzender Förderunterricht ist möglich (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 181). Somit ist eine deutliche Förderkultur erkennbar. Zusätzlich ist die Schüler-Lehrer-Relation mit 10,7 (auf einen Lehrer kommen 10,7 Schüler) sehr niedrig und wird mit steigender Bildungsstufe geringer (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 180).

Vorschule

Die Vorschule ist für die Altersgruppe sechs bis sieben freiwillig und kostenlos im Rahmen des Kindergartens oder der Gesamtschule zu besuchen. Das Lernen durch Spielen und durch Projekte steht im Vordergrund, sowie der Ausbau der sprachlichen Kompetenz sowie die Verbesserung des Sozialverhaltens. Nahezu alle finnischen Eltern nehmen dieses Angebot an (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 143). „*Vorschulerziehung bedeutet in Finnland die systematische Vorbereitung der Sechsjährigen auf die Einschulung im folgenden Jahr*“ (Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 146). Der Vorschule geht ein freiwilliger Besuch des Kindergartens voraus (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 147). Seit der Vorschulreform aus dem Jahr 2000 muss jedem Vorschulkind ein Platz sichergestellt sein (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 50). Seit diesem Zeitpunkt gibt es auch ein Kerncurriculum mit Lernzielen, das auf die

Individualität der Kinder und seinen Fähigkeiten eingehen soll, sowie das Sozialverhalten unterstützt. Über das Erreichen diese Lernziele werden die Eltern in regelmäßigen Abständen informiert. Dabei sollen alle an einem Strang ziehen – Kinder, Eltern und Lehrer. Zudem sollen die Kinder zu einem unabhängigen Lernen angeregt werden. Ziel ist es, sich um die Kinder zu kümmern, sie zu erziehen und sie zu lehren, um letztendlich vor allem Kinder aus sozial benachteiligten Schichten einen Ausgleich zu ermöglichen. Neben den staatlichen Einrichtungen gibt es auch reformpädagogische Einrichtungen wie Montessorivorschulen (vgl. eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf, 03.08.2010).

Grundschule und Sekundarstufe 1

Typisch für das finnische Schulsystem ist die neunjährige Gesamtschule, die von fast allen Kindern besucht wird. Die Grundschule und Sekundarstufe 1 bilden in Finnland eine Einheit. Jedes Kind in Finnland wird mit sieben Jahren schulpflichtig und besucht die neunjährige Gesamtschule. Auf Wunsch können die Kinder schon ein Jahr früher eingeschult werden. Dafür müssen sie aber einen Test bestehen. Lernverzögerte Kinder können auch erst im Alter von acht eingeschult werden (vgl. eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf, 03.08.2010). Die Schulpflicht endet, wenn der Schüler 17 Jahre alt ist, dieser kann aber bei Bedarf ein freiwilliges zehntes Schuljahr anhängen. Beinahe alle Schüler schaffen den Abschluss der Gesamtschule, lediglich 0,2 % scheiden ohne Schulabschluss aus. In den Schulstufen 1-6 wird der Unterricht von einem Klassenlehrer erteilt, in den Schulstufen 7-9 von Fachlehrern. Im Grundschulbereich wird darüber hinaus eine Beratung für Schüler angeboten oder sogar Sonderunterricht, falls dies notwendig sein sollte. Der Grundsatz der Gesamtschule lautet: *„Die Grundbildung soll die Entwicklung der Schüler fördern, sie zu humanen und verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft ausbilden und ihnen die für das Leben erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln... Der Unterricht soll zur Gleichberechtigung in der Gesellschaft beitragen und die Fähigkeiten der Schüler fördern, damit sie am Bildungswesen partizipieren und sich eigenständig weiterentwickeln können“* (Grundschulgesetz 628/1998 zit.n. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 147). Nach der Gesamtschule entscheiden die Noten darüber, in welche Schule der Schüler danach geht. Es gibt aber auch Aufnahmetests an den aufnehmenden weiterführenden Schulen (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 50).

Für die Grundschule gibt es ein Kerncurriculum mit Bildungszielen, das durch schuleigene Curricula zum Ausdruck kommt. Hausaufgaben spielen in Finnland eine große Rolle und werden auf Schülerberichtsblättern dokumentiert. Jedoch müssen die Lehrer auf einen oftmals langen Nachhauseweg der Schüler Bedacht nehmen, damit sich diese auch erholen können und Zeit für Hobbies haben. Generell kann von einer ständigen Rückmeldung über Lernfortschritte an den Schüler

gesprächen werden, die auch zur Selbsteinschätzung ermutigen soll. Der Unterricht ist oft nach inhaltlichen individuellen Interessen aufgebaut, was bei einer hohen Anzahl an optionalen Fächern möglich ist. Daher wird hier in heterogenen Interessensgruppen und nicht nach Leistungsgruppen unterrichtet. Diese Art von Unterricht benötigt aber kleine effiziente Lerngruppen, die von den Lehrern auch immer wieder neu zusammengesetzt werden. Ziel ist es, den Schülern effektive Lernstrategien zu vermitteln, um sie zu einem lebenslangen Lernen zu befähigen. Durch ein breites Methodenrepertoire unterstützen die Lehrkräfte die heterogene Lerngruppe und die Kinder bis zum Ende der Grundschule, ihren persönlichen Ausbildungsweg zu finden. Auch reformpädagogische Ansätze wie Montessori kommen zum Tragen. „*The national core curriculum emphasises the active role of the pupil as the organiser of his/her own structure of knowledge. The teacher's role is to be the one who directs the studies and plans learning environments*“ (eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf, 03.08.2010). Am Ende der Gesamtschule wird anhand von Überprüfungen und Kriterien festgestellt, mit welchen Noten ein Schüler diese abschließt (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 181).

4.2.2 Die Lehrerbildung

Im Zuge der Schulreform Anfang der 1970er Jahre mit der Einführung der Gesamtschule, folgte eine Reform der Lehrerbildung im Jahre 1974. Die Ausbildung aller Lehrer findet an der Universität statt und Klassenlehrer sowie Fachlehrer schließen in der Regel mit einem Master-Grad ab (vgl. eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf, 03.08.2010). Die Ausbildung der Klassenlehrer dauert fünf Jahre inkl. 300 ECTS, die der Fachlehrer fünf bis sechs Jahre inkl. 300-330 ECTS (vgl. Mikkola 2009, S.1/ S. 2). Klassenlehrer sind für die Schulstufen 1-6 und Fachlehrer für die Schulstufen 7-9 zuständig. Für die Tätigkeit als Klassenlehrer ist erforderlich, während der Ausbildung ein Studium der Erziehungswissenschaft gemacht zu haben. Der Fachlehrer erhält die Ausbildung im jeweiligen Fachbereich. Beim Klassenlehrer überwiegt der Anteil der pädagogischen Anteile im Studium. Die Ausbildung der Kindergärtner und Vorschullehrer findet seit 1995 ebenfalls an der Universität statt, schließt mit einem Bachelor ab und umfasst 180 ECTS (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 146).

Die Zulassung zur Lehrerbildung unterliegt einem strengen Auswahlverfahren. Dies bewirkt, dass lediglich zehn Prozent der Bewerber aufgenommen werden. Dies ist möglich, da sich in Finnland sehr viele Bewerber finden. Neben dem Eignungstest sind die Noten der Sekundarstufe, schriftliche Klausuren, Interviews und Assessment Center ausschlaggebend. „*The selection procedure has two phases: the first phase is nationwide and based on grades awarded for the matriculation examination and the upper secondary school leaving certificate. The second phase is decided by*

each university and may include assignments based on set books and other material; essays; individual and group interviews; observed teaching; other group situations; and different types of demonstrations” (Mikkola 2009, S. 2). Durch die Ausbildung an der Universität ist eine Verknüpfung von Theorie und Praxis erreicht (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 228/ S. 229). Dies wird auch Schichttortenprinzip genannt. Hier ist eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis zu erkennen.

In Finnland gibt es für die Lehrerbildung nur allgemeine Vorgaben, die die Regierung ausgibt. Im „Decree on the Qualification of Educational Staff“ (Ministry of Education, 1998) ist vor allem geregelt, welche Merkmale bzw. universitären Abschlüsse eine Lehrperson nachweislich haben muss. Für das „Teacher Education Development Programme“ (Ministry of Education, 2001) gibt es keine genauen Vorgaben. Das erwähnte Programm enthält z.B. ein Lehrerleitbild sowie Vorschläge zur Entwicklung von Kerncurricula für die Lehrerausbildung (vgl. www.pedocs.de/volltexte/2010/1481/pdf/stellenwert_kritik_standards_lehrerbildung_D_A.pdf, 02.08.2010). Im Allgemeinen umfasst die Ausbildung drei Schwerpunkte (Pädagogik, Fachdidaktik und Praxis). Jedoch kann jede Universität frei über ihre Ausbildungsinhalte entscheiden. Die Ausbildung legt allerdings Wert darauf, dass die Studierenden auf eine Schülerpopulation vorbereitet werden, die über ein unterschiedliches Leistungsspektrum verfügt (vgl. eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf, 03.08.2010). Somit spielt die Heterogenität der Schülerschaft in der Ausbildung eine wichtige Rolle. In der Praxis ist es wichtig, den Studenten neben der Rolle als Lehrer, die Aufgaben eines Klassenlehrers zu zeigen und Team-Teaching zu lernen (vgl. eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf, 03.08.2010). Dies ist ein Hinweis dafür, dass die Studenten lernen, wie später Kleingruppen (wie oben beschrieben) gebildet werden, um heterogene Schülergruppen nach ihren Interessen unterrichten zu können.

Der Klassenlehrer ist berechtigt in den Basisklassen 1-6 zu unterrichten. Der Fachlehrer kann sowohl in den Basisklassen als auch im Sekundarbereich 7-9 eingesetzt werden.

Die Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in Finnland steht nicht still. Das Unterrichtsministerium hat eine Untersuchung in Auftrag gegeben, um herauszufinden, welche Anforderungen in Zukunft auf den Lehrerberuf zukommen werden und arbeitet derzeit an der neuen Lehrerausbildung für 2020. Hier soll unter anderem auf den Schwerpunkt Migration Rücksicht genommen werden, obwohl diese in Finnland im Vergleich zu Österreich sehr gering ist. Somit ist eine Weitsicht in Hinblick auf den Bildungssektor in Finnland gegeben. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Vereinheitlichung der Ziele von allen Universitäten, in denen eine Ausbildung zum Lehrer angeboten wird (vgl. eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf,

03.08.2010). Aber auch die Evaluation spielt für die Weiterentwicklung eine Rolle, für die der Finnish Higher Education Evaluation Council verantwortlich ist (vgl. Mikkola 2009, S. 3).

Durch die steigende Heterogenität in Finnlands Schulen müssen Lehrer verstärkt auf Unterstützungssysteme zurückgreifen, was sie wiederum als ihre eigene Schwäche bezeichnen. „Gleichzeitig wird darauf verwiesen, dass die generell hohe Qualität schulischer Bildung in Finnland in erster Linie der hohen Qualität der Lehrerbildung zugeschrieben wird“ (Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 151). Die qualitative Ausbildung wird durch Standards für Handlungskompetenzen von Lehrern gesichert (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 151).

4.3 Belgien (Schulsystem und Lehrerbildung)

Die drei Gemeinschaften, die es in Belgien gibt, sind die flämisch-, die französisch- und die deutschsprachige Gemeinschaft. Diese sind jeweils für Kultur- und Personalangelegenheiten in ihrem Gebiet zuständig. Darüber hinaus teilt sich Belgien in drei Regionen, in Flandern, Wallonien und Brüssel. Mit einer nicht allzu lang zurück liegenden Reform wurde die Zuständigkeit für das Bildungswesen den Gemeinschaften übergeben. Seit dem Jahre 1989 sind die Gemeinschaften fast vollkommen autonom, was das Bildungswesen betrifft. Das zentrale Bildungsziel in Belgien liegt in der Gewährleistung der Qualität des Bildungswesens. Dies zeichnet sich dadurch aus, dass Werte vermittelt und Fähigkeiten erworben werden und dass die Gesellschaft eine tolerante, sorgsame und humane sein soll. Darüber hinaus sollen Solidarität, Toleranz und kritischer Verstand geweckt werden, um letztendlich die Erziehung zu einem verantwortungsbewussten und mündigen Bürger zu vollenden (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 32/ S. 33). In Belgien herrscht das Prinzip der Freiheit des Bildungswesens. Jede natürliche oder juristische Person darf eine Schule gründen, die bestimmte gesetzliche Rahmenbedingungen einhalten muss. Somit existieren drei Bildungsnetze: Schule der Gemeinschaften, subventionierte öffentliche Schulen und subventionierte private Schulen. So wie in Österreich besteht lediglich eine Unterrichtspflicht, das heißt, dass auch die Eltern ihr Kind unterrichten können. Alle Bildungsnetze haben konkrete Lehrpläne zu Grunde liegen, die langfristig durch Lernziele ersetzt werden sollen und als Mindestanforderung an die Schüler zu verstehen sind (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 33 – S. 35). Neben den Mindestanforderungen gibt es noch die Qualitätskontrolle, um die Übereinstimmung zwischen intendierten und umgesetzten Curriculum zu erzielen. Zudem stehen Beratungsdienste in pädagogischen und methodischen Belangen für Lehrer zur Verfügung (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 39).

4.3.1 Das Schulsystem

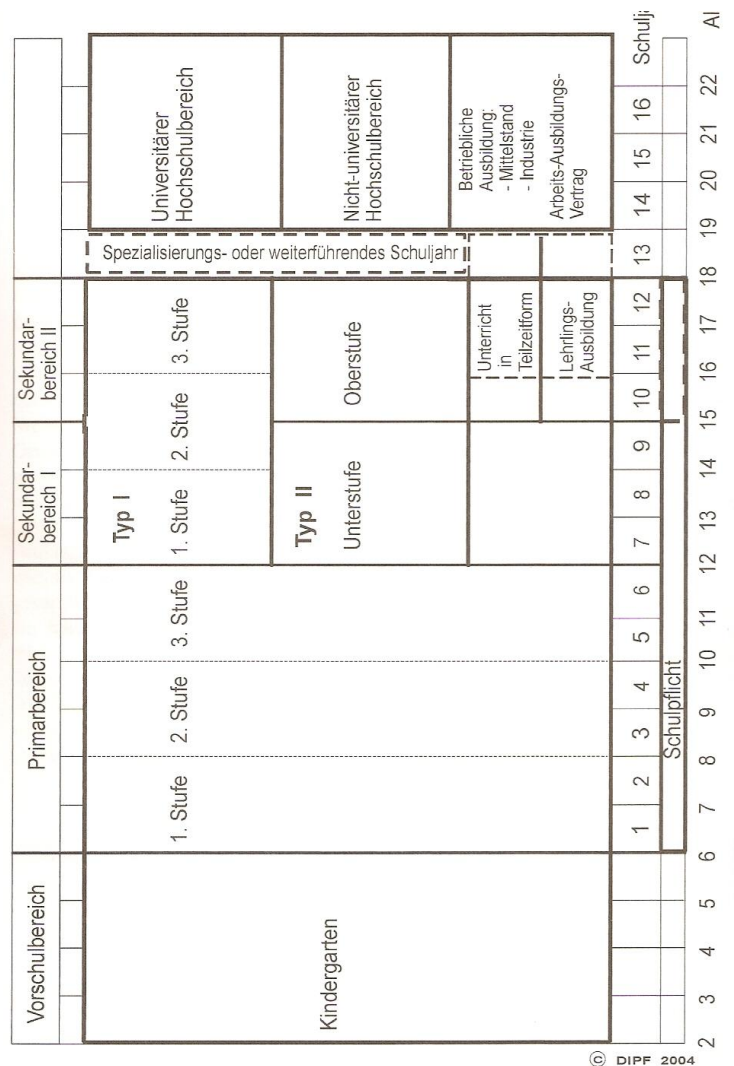


Abbildung 14 (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 48)

Jede der drei Gemeinschaften (Flämische, Französische und Deutschsprachige) hat ihr eigenes Bildungswesen. Die Beschreibung beschränkt sich hauptsächlich auf den Flämischen Teil, der niederländisch spricht, da dieser bei PISA mit Abstand am besten (noch vor Finnland) abgeschnitten hat und auch der heimliche Sieger von PISA genannt wird. Die flämische Bildungspolitik zeichnet sich durch das Bekenntnis zum lebenslangen Lernen aus und durch eine starke Vernetzung zu den Niederlanden und auch anderen Staaten, in Bezug auf Unterricht oder gemeinsame Fortbildungen. Aber auch innerhalb von Flandern gibt es Netzwerke, z.B. konfessionelle oder von Methodenschulen (Montessori, Freinet etc.). Auch das Zentrum für Schülerbetreuung ist ein Netzwerk, das mit konfessionellen Schulnetzwerken oder Methodenschulnetzwerken zusammen arbeitet. Dies ist der Fall, falls ein Schüler Lernschwierigkeiten hat oder auf Grund seines sozialen Hintergrunds benachteiligt ist. Ziel ist es, gleiche Bildungschancen für alle Schüler zu erzielen. In die flämischen

Schulen wird besonders investiert, vor allem in die Erhöhung der Sprachfertigkeit, Umgang mit Diversität und Differenzierung, Zusammenarbeit mit Eltern und Zusammenarbeit mit anderen Bildungsteilnehmern. Aber die Schulen übernehmen auch für sich immer mehr an Verantwortung, Autonomie wird groß geschrieben. Die Unterrichtspflicht beginnt am 1. September des Jahres, in dem das Kind 6 Jahre alt wird und dauert zwölf volle Schuljahre. Allerdings gilt eine Vollschulzeitpflicht bis 15 oder 16 und die Teilschulzeitpflicht (entspricht dem dualen Ausbildungssystem in Österreich) bis 18. Wie oben bereits erwähnt, kann jede Person eine Schule gründen.

Die meisten Kinder und Jugendlichen besuchen einen so genannten freien Unterricht, der auf privater Initiative beruht und subventioniert wird. In Flandern gibt es viele verschiedene Methodenschulen wie z.B. Montessori, Freinet, Jenaplan oder Dalton etc (vgl. eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/BN_EN.pdf, 01.08.2010).

Schulen können Unterstützungen für schwache Schüler beantragen. An bestimmte Schulen ergeht daher mehr Geld, da dies wissenschaftliche Forschungen empfehlen. Hierbei spielen das Ausbildungsniveau der Eltern, das Familieneinkommen, die Alltagssprache und die Nachbarschaft des Schülers eine Rolle (vgl. www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/123.pdf, 01.08.2010).

In Belgien gibt es keine extern vorgeschriebenen Prüfungen. Die Schulen führen jedoch in allen Fächern viertel- oder halbjährlich Überprüfungen durch, die wiederum zur Endnote beitragen. Sowohl pädagogische Beratungsdienste als auch die Schulinspektion überprüfen das Erlangen der curricularen Anforderungen und stehen auch bei pädagogischen Fragen den Lehrern zur Seite (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 39). Wie oben bereits erwähnt, gibt es Mindestanforderungen, die die Schüler entweder erreichen müssen oder Entwicklungsziele z.B. für den Vorschulunterricht, die die Schüler erreichen sollen (vgl. www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/123.pdf, 01.08.2010).

Vorschule

Die Vorschule gestaltet sich als Kindergarten, der nicht verpflichtend zu besuchen ist, aber kostenlos besucht werden kann. Nahezu 96 % der Kinder unter sechs Jahren gehen dort hin. Der Vorschulbereich gliedert sich in drei Altersgruppen, wobei für jede Jahrgangsstufe ein eigenes Curriculum gilt. In diesem finden sich Ziele wie Förderung des psychischen und physischen Gleichgewichts oder Entwicklung geistiger Fähigkeiten, sowie angemessenes Verhalten in der Gemeinschaft wieder. *„Die Kindergartenwoche besteht aus fünf Schultagen mit insgesamt 28 Einheiten von jeweils 50 Minuten. Ein Vorschuljahr umfasst wie ein Primarschuljahr 182 Schultage“* (Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S.41). Dem Vorschulbereich kommen weiter wichtige Funktionen

wie die Beurteilung durch Beobachtung der Kinder zu. Hier werden prognostische, beurteilende und diagnostische Einschätzungen abgegeben. Dies soll den Übergang zur Primarschule ergänzen. Die OECD würdigt die flämische Vorschule und empfiehlt sie als Modell für andere Länder (vgl. www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/123.pdf, 01.08.2010).

Grundschule

Die Eltern haben in Belgien freie Schulwahl und keine Schule darf bestimmte Kinder ablehnen. Der Unterricht findet vormittags und nachmittags statt, wobei der Schwerpunkt auf Mathematik, Naturwissenschaften und der Muttersprache liegt. Der Primarbereich beginnt für die Kinder in einem Alter von sechs Jahren und umfasst eine Dauer von 6 Jahren, wobei die Stundenanzahl mit 28 bis 30 Stunden höher ist als in Österreich. Naturwissenschaften, Muttersprache und Mathematik umfassen ca. 70% des gesamten Stundenplans. Am Ende jeder Unterrichtsphase wird die Umsetzung der Bildungsziele bzw. der Lernerfolg überprüft und beurteilt. *„Das Dekret über die Grundbildung verpflichtet die Primarschulen in der flämischen Gemeinschaft einen Schulplan („schoolwerkplan“) zu erstellen und darin die jeweiligen Leistungsmessmethoden des pädagogischen Projekts darzulegen“* (Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 42). Während der Zeit in der Primarschule müssen Mindestziele erreicht werden, um in die Sekundarstufe 1 wechseln zu können.

Für Kinder, die nicht einer der Sprachen Belgiens mächtig sind, werden Aufnahmeklassen zum Erlernen der Sprache angeboten, um ihnen den Einstieg in das Schulsystem zu erleichtern. Auch für bildungsbenachteiligte Schüler können zusätzliche Unterrichtsstunden beantragt werden (vgl. (Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 45).

Sekundarstufe 1

Die Sekundarstufe 1 gliedert sich in Flandern und Wallonien bzw. in der deutschen Gemeinschaft unterschiedlich. In Flandern herrscht eine einheitliche Struktur vor. Die gesamte Sekundarstufe (1 und 2) ist in drei zweijährige Phasen unterteilt. Dies bedeutet, dass es keine exakte Trennung zwischen Sekundarstufe 1 und 2 gibt. Auch die Schulen der Sekundarstufe müssen einen Schulplan erstellen. Die Kinder beginnen mit zwölf ihre Ausbildung in der Einheitsstruktur und entscheiden sich in der zweiten Stufe für einen der vier Ausbildungszweige. Diese Zweige bilden der „Allgemein bildende Sekundarbereich“, der „Technische Sekundarbereich“, der „Künstlerische Sekundarbereich“ und der „Berufsbildende Sekundarbereich“. Der „Allgemein bildende Sekundarbereich“ bildet vor allem für einen späteren Universitätsbesuch aus. Der „Technische Sekundarbereich“ bildet die Jugendlichen für einen technischen Beruf aus, oder ermöglicht den Zugang zu einem Studium. Der „Künstlerische

Sekundarbereich“ ermöglicht den Jugendlichen einen Berufseinstieg, oder berechtigt sie zu einem Studium. Der „Berufsbildende Sekundarbereich“ bereitet die Jugendlichen vor allem auf die Ausübung eines Berufes vor. Allen Zweigen liegt die Vermittlung eines breit angelegten Allgemeinwissens zu Grunde. Neben der Spezialisierung durch den Ausbildungszweig haben die Schüler noch eine weitere Wahlmöglichkeiten, so genannte Optionen, die im zweiten Drittel der Sekundarstufe zum Tragen kommen.

In Wallonien und der deutschen Gemeinschaft beginnen die Kinder ebenfalls mit zwölf die Sekundarstufe 1. Die Struktur besteht aus zwei Komponenten. Die erste entspricht der oben genannten (Gesamtschule) und die zweite einem gegliederten Schulsystems. Das gegliederte System ist jedoch nicht sehr stark vertreten. Die Wahlmöglichkeiten (Optionen) sind im gegliederten System nicht vorhanden, sowie ist die spätere Entscheidung für einen anderen Ausbildungsschwerpunkt dann nicht mehr möglich. Über die Versetzung in die nächsthöhere Schulstufe entscheidet der Klassenrat. Die Entscheidung darüber wird dem Schüler mittels Orientierungsbescheid am Ende einer Sekundarklassenstufe mitgeteilt (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 42).

Für Kinder, die nicht einer der Sprachen Belgiens mächtig sind, werden, wie oben bereits erwähnt, Aufnahmeklassen zum Erlernen der Sprache angeboten, um ihnen den Einstieg in das Schulsystem zu erleichtern (vgl. (Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 45).

4.3.2 Die Lehrerausbildung

Die Vollzeitausbildung (integrierte Lehrerausbildung) im nichtuniversitären Hochschulbereich dauert drei Jahre inkl. 180 ECTS. Sie befähigt für die Tätigkeit als Lehrer im Vorschulbereich, in der Primar- und Sekundarstufe 1 (Schulstufen 7-9). Diese Ausbildung schließt mit einem Bachelor of Education ab. Der Grundschullehrer unterrichtet in der Regel alle Fächer und wird dafür auch ausgebildet. Der Lehrer der Sekundarstufe unterrichtet in der Regel ein Fach, dafür aber in mehreren Schulstufen. Neben der fachtheoretischen und fachdidaktischen Ausbildung gibt es noch die Praxisausbildung. Diese wird von jeder Ausbildungsstätte selbst mit Hilfe von Praxisschulen organisiert, indem Mentoren zur Seite gestellt werden (vgl. publicaties.vlaanderen.be/docfolder/2019/onderwijs_B5_duits.pdf, 01.08.2010). Der Praxis wurde im Zuge einer Neuordnung der Lehrerausbildung eine aufgewertete ECTS-Punkteanzahl zugewiesen. Die Ausbildung an der Universität befähigt zum Unterricht in der Sekundarstufe 2, wobei diese lediglich einen verschwindend kleinen Teil an Praxis aufweist (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 40).

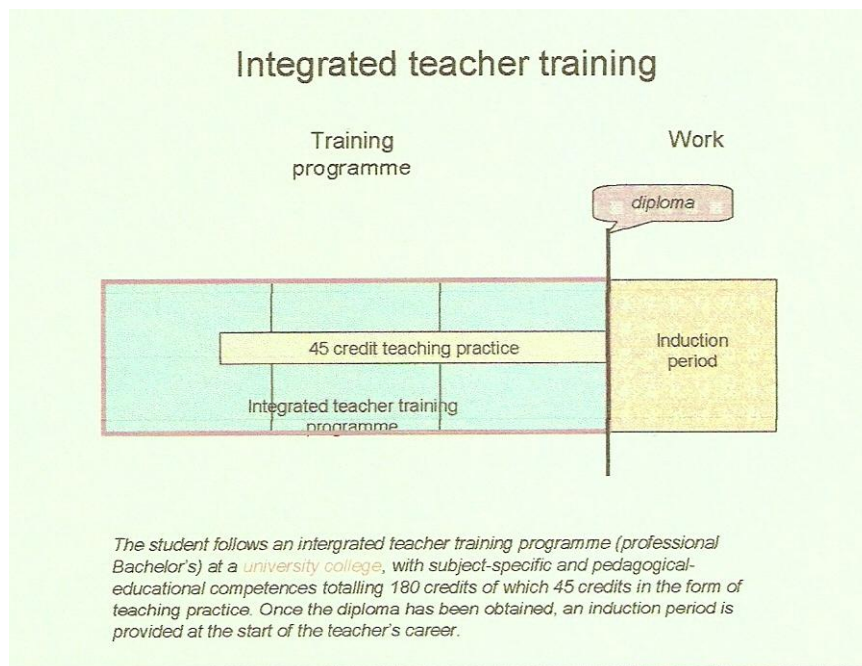


Abbildung 15 (vgl. eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/BN_EN.pdf, S. 317, 01.08.2010)

Flandern setzt in der Lehrerausbildung einen Schwerpunkt in der Praxis, da der Praxisanteil mit 500 Stunden bzw. 45 credits sehr hoch angesetzt ist. Während der Ausbildungszeit wird der Lehramtskandidat von einem Mentor in der Praxisschule begleitet. Im ersten Jahr seiner offiziellen Anstellung erhält der Lehrer immer noch Unterstützung und kann somit in seinen Beruf hineinwachsen (Induction period).

Jede Lehrerausbildungsanstalt stellt eigene Studienpläne auf. Diese müssen jedoch alle Basiskompetenzen vermitteln, die ein angehender Lehrer können muss. „Beispielsweise werden die Lehrkräfte in den inhaltlichen und pädagogischen Methoden ausgebildet, die in den Curriculum-Leitfäden festgelegt sind“ (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 39). Die Individualisierung im Unterricht spielt eine große Rolle. Studenten werden auf diese Aufgabe in der Ausbildung speziell trainiert (vgl. eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/BN_EN.pdf, 01.08.2010).

Die deutschsprachige Gemeinschaft bietet nur die Ausbildung für Vorschullehrer und Primarschullehrer an. Sekundarschullehrer müssen sich in den anderen Gemeinschaften oder im Ausland qualifizieren. Wobei derzeit eine Nachqualifikation für bereits im Beruf stehende Lehrer ohne Qualifikation für die Sekundarstufe vorgesehen ist (vgl. www.ahs-dg.be/desktopdefault.aspx/tabid-1275/2155_read-35339/, 01.08.2010).

4.4 Kanada (Schulsystem und Lehrerausbildung)

Das kanadische Bildungssystem ist föderal aufgebaut, da Kanada aus zehn Provinzen und drei Territorien besteht und jede davon ein unterschiedlich organisiertes Schulsystem aufweist. In allen Teilen herrscht Schulpflicht vom sechsten bis 16. Lebensjahr, außer in New Brunswick, wo Jugendliche bis zum 18. Lebensjahr schulpflichtig sind. Genauer gesagt besteht in Kanada lediglich eine Unterrichtspflicht (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 58). Die Teilnahme an der Vorschule ist in Kanada nicht obligat, wird aber von über 90% der Kinder in Anspruch genommen. Das kanadische Schulsystem zeichnet sich durch ein Gesamtschulsystem aus, das in der Regel die Klassenstufen 1-6 als Primarstufe kennzeichnet und die Stufen 7-9 als Junior high school (Sekundarstufe 1). Ab der zehnten Schulstufe wird eine innere Differenzierung nach unterschiedlichen Ausbildungslehrgängen angeboten. In manchen Provinzen differiert die Unterteilung ein wenig. *„In etwa der Hälfte der Provinzen stellt die Sekundarschulbildung eine institutionelle Einheit dar. In den restlichen Provinzen teilt sie sich in Junior-High-School (Klasse 7 bis 9) und Senior-High-School (Klasse 10 bis 12)“* (Pirolt/Schmid 2005, S. 75).

Privatschulen sind nur wenig vertreten und haben somit nur einen geringen Anteil am Schulsystem. Die Integration von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Regelklassen wird intensiv diskutiert. Um sie entsprechend zu fördern, werden sie z.B. in Ontario bereits in einem Alter von zweieinhalb Jahren zu speziellen Vorschulprogrammen angemeldet (vgl. Pirolt/Schmid 2005, S. 74/ S. 75).

Kanada investiert in seine Bildung sehr viel Geld und hat in diesem Bereich die höchsten Ausgaben der Welt. Da, wie bereits oben erwähnt, die Provinzen und Territorien unterschiedlich organisierte Schulsysteme haben, wurde der Council of Ministers of Education in Canada (CMEC) – der Rat der Bildungsminister – eingeführt, um ein Gremium zu haben, das zu Abstimmungen in der Bildungspolitik führen soll. Der Rat der Bildungsminister versucht untereinander besser zu koordinieren und zusammenzuarbeiten. Dies ist jedoch durch die föderale Struktur und die damit hervorgerufenen unterschiedlichen Bildungssysteme, Rahmenlehrpläne und Bildungsziele nicht einfach. Einen Großteil der administrativen Aufgaben übernehmen allerdings die regionalen School Boards (Schulbehörden). *„Ihre Aufgabe besteht darin, die Umsetzung des Curriculums zu garantieren, die nötigen Finanzmittel zu beschaffen, den Schulbau zu finanzieren und zu organisieren. Sie tragen weiterhin die Verantwortung für das Personal (Einstellung, Beförderung und Entlassung von Lehrern und Schulmanagern)“* (Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 113). Ihre Zahl war schon einmal höher, hat sich aber mit der Einführung von Standards reduziert (vgl. Pirolt/Schmid 2005, S. 75). Zudem sollte die Reduzierung zur Effizientsteigerung beitragen. Gleichzeitig wurden school councils eingerichtet, um das Elternmitspracherecht zu verbessern.

Standards und ihre Überprüfung haben in Kanada einen großen Stellenwert. Es werden Rahmenlehrpläne mit einem Kerncurriculum inkl. Standards definiert, um diese anschließend über Leistungstests abzufragen. *„Kanada hat im Hinblick auf die Einführung von flächendeckenden Leistungstests im Bildungswesen langjährige Erfahrungen. Die Testergebnisse werden auch für die Einzelschulen aufbereitet. Die Einführung von Leistungsindikatoren ist auch in Kanada nicht unumstritten“* (Pirolt/Schmid 2005, S. 75). Das School Achievement Indicator Programm (SAIP) ergänzten die schon eingeführten province-wide-testing programmes. Inzwischen wird mit dem Pan-Canadian Assessment Programm (PCAP) gearbeitet, um einen besseren Anschluss an internationale Leistungstests zu garantieren (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 61). Vor allem Lehrer äußern ihre Kritik gegenüber diesen Tests. Québec und Alberta schneiden bei den large-scale-assessments (wie z.B. PISA) stets am besten ab und Alberta hat zudem eine Vorreiterrolle bei der Planung und Etablierung von Leistungsstandards, sowie deren Überprüfung inne. In der Praxis lässt sich dies durch Einführung von Leistungsstandards mit der Vorgabe von Wissens- und Fähigkeits-Levels sowie allgemeinen Testplänen nachweisen (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 93). Dies lässt eine hohe curriculare Validität der Leistungstests erklären (vgl. Pirolt/Schmid 2005, S. 75). Ergänzend wurden Indikatoren zur Beurteilung etabliert. Aber auch die Unterrichtsqualität und die Qualität von Unterrichtsmethoden sollen anhand von Testprogrammen verbessert werden und somit insgesamt zu einem besseren Lernen der Schüler führen. Hiermit werden zum ersten Mal Standards in Verbindung mit realen Schülerleistungen gesetzt. Dies wird ebenso kritisch betrachtet (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 94).

Ziel des kanadischen Schulsystems, das als Gesamtschulsystem zu werten ist, sind nicht verschiedene Abschlüsse mit ihren verschiedenen Berechtigungen, sondern der Abschluss der High School von möglichst vielen Jugendlichen (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 113).

4.4.1 Das Schulsystem

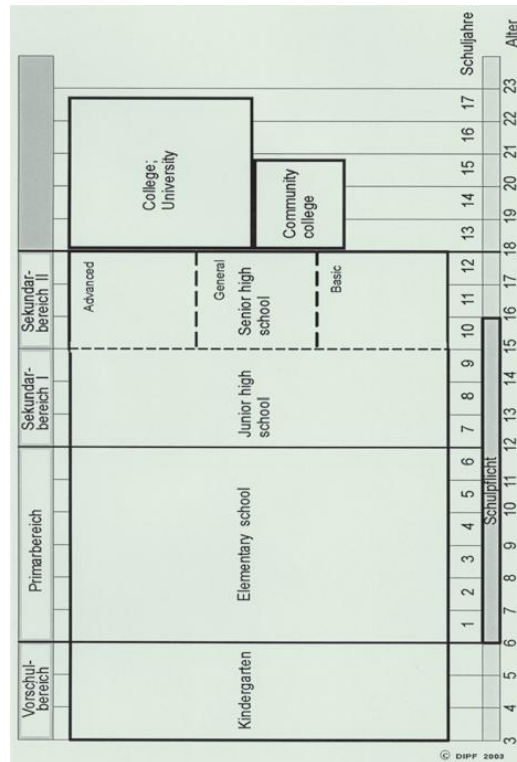


Abbildung 16 (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 43)

In allen Provinzen und Territorien werden Vorschul- und Kindergartenprogramme mindestens im Jahr vor der Einschulung angeboten und von rund 90 % der Fünfjährigen in Anspruch genommen. In dieser Zeit wird auch Unterricht durchgeführt, der lediglich ein paar Stunden pro Tag einnimmt.

Die Primary school durchlaufen die Kinder in der Regel ohne Rückstellungen oder Klassenwiederholungen. Alle Kinder werden in die nächsthöhere Klasse versetzt. Leistungsschwache Schüler erhalten daher speziellen Förderunterricht. Es gibt aber für alle Kinder neben dem Regelunterricht viele optionale Angebote. Somit kann hier von einer ganztägig geführten Schule gesprochen werden. Der Unterricht gliedert sich entweder klassisch nach Fächern, oder, so wie in einigen Schulen, nach thematisch curricularen Einheiten.

Nach den sechs Jahren Primary school wechseln die Kinder in die comprehensive high-school. Diese unterteilt sich in Junior-high-school (Klassen 7 bis 9) und Senior-high-school (Klassen 10 bis 12), in der eine gewisse Anzahl von Credits erworben werden muss, um die High School abschließen zu können. Die Klassen 7 bis 9 bilden die so genannte Sekundarstufe 1 und die Klassen 10 bis 12 die Sekundarstufe 2. Die Differenzierung nach Leistung erfolgt im letzten Jahr der Pflichtschulzeit und beginnt in der Klasse zehn. Die Differenzierung erfolgt in drei Gruppen – Basic, General und Advanced.

Ein großes Problem stellt die hohe Schulabbrecherquote von etwa 30% eines Jahrganges dar. Dieses Problem äußert sich vor allem in der Tatsache, dass diese Jugendlichen keinen Schulabschluss erworben haben, da die Pflichtschulzeit unter der Grenze liegt, um eben diesen zu erhalten.

Die Fortbildung der Lehrer ist von großer Bedeutung, da Lehrer mancher Gegenden dazu verpflichtet sind, sich 40 Tage im Jahr fortzubilden. Die Schwerpunkte werden auf Klassenorganisation, Förderung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf und jahrgangsübergreifende Klassenführung gelegt. Angedacht ist auch, dass sich die Lehrer immer wieder einer Zertifizierung unterziehen müssen (vgl. Pirolt/Schmid 2005, S. 75 – S. 77).

Generell kann man im Falle Kanadas von einem traditionellen Einwanderungsland sprechen, da 13 % der Schüler über eine andere Muttersprache als Englisch oder Französisch verfügen. Daher gehören multikulturelle Bildung und Erziehung seit den 1960er zum Leitbild der kanadischen Bildungspolitik (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 41). Darüber hinaus werden ihnen spezielle Unterstützungsprogramme wie z.B. Englisch als Zweitsprache und Förderung der Muttersprache zur Verfügung gestellt (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 60).

Breite Unterstützung finden die kanadischen Schüler und Lehrer durch pädagogisches und Verwaltungspersonal, Lehrassistenten, Sonderschullehrer, Bibliothekare, Laufbahnberater, Mentoren und den schulpсихologischen Dienst und Sozialpädagogen vor (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 59).

Zusammenarbeit mit den Eltern wird in Kanada als wichtiger Eckpfeiler gesehen. Dies kann auch am Aufbau der Homepage des Unterrichtsministeriums von Alberta nachvollzogen werden, auf der z.B. die standardisierten Tests als Video präsentiert und erklärt werden, sowie alle Curricula, für die Eltern passend aufgebaut, abrufbar sind (vgl. alis.alberta.ca/occinfo/Content/RequestAction.asp?aspAction=GetHTMLProfile&format=html&OCCPRO_ID=71002452, 07.08.2010).

Die weiteren Beschreibungen haben Alberta zum Schwerpunkt, da dieser Teil von Kanada bei PISA besonders gut abgeschnitten hat. In Alberta herrscht Schulwahlfreiheit. Dabei wird großer Wert auf die Sicherung von Standards in allen Schulen gelegt, die mit der Förderung der Basiskompetenzen der Schülerschaft im hohen Ausmaß erfüllt ist. Mindestziele in einzelnen Kompetenzbereichen und Jahrgangsstufen werden von Ministerien und den School Boards angegeben (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 112/ S. 113).

Um das Erreichen der Mindestziele zu überprüfen, werden die Kinder und Jugendlichen getestet. In den Klassen drei, sechs und neun finden Überprüfungen in den Bereichen Mathematik und Englisch statt. Zusätzlich finden in den Klassen sechs und neun Testungen in den Fächern Französisch,

Naturwissenschaften und Sozialkunde statt. Dabei ist festzuhalten, dass das Testprogramm eng an das Curriculum angelehnt ist.

Die Schulen erstellen eigene Drei-Jahres-Planungen und in diesem Rahmen auch einen eigenen Bildungsplan, der jedes Jahr aktualisiert wird und dabei ein Vergleich zwischen Soll und Ist vorgenommen wird (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 233).

Vorschule (Kindergarten)

Die Vorschule ist in Kanada nicht verpflichtend zu besuchen. Die dort tätigen Pädagogen verfügen über ein Hochschulstudium (vgl. Pirolt/Schmid 2005, S. 77). Die Früherziehung soll in Kanada verbessert werden, da die Wichtigkeit dieser Phase für ein erfolgreiches Lernen erkannt wurde. In Zukunft soll in allen Teilgebieten von Kanada bereits eine Frühförderung zwischen drei und fünf angeboten werden. Der Rahmenlehrplan im Kindergarten sieht Mathematik, die Muttersprache und die Förderung kognitiver Fähigkeiten vor. Dieser Rahmenlehrplan ist mit dem Kerncurriculum der ersten Schulstufe verbunden (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 176). Somit wird der Vorschule als Teil des öffentlichen Schulwesens Rechnung getragen (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 60).

Es sollen auch die Eltern entsprechend informiert werden, indem sie an Elternbildungsprogrammen teilnehmen können (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 94).

Grundschule

Die Grundschule umfasst die Schulstufen eins bis sechs. Der Unterricht wird von einem Klassenlehrer gehalten. Die Grundschule zeichnet sich dadurch aus, dass täglich fünf Stunden unterrichtet wird und im Anschluss ein Ganztagsangebot besteht. Die Schulen sind für einen ganztägigen Aufenthalt der Schüler entsprechend ausgebaut.

Das Curriculum ist sehr detailliert ausformuliert und lässt den Schulen wenig Gestaltungsfreiraum. Eine Individualisierung ist seit 1996 dadurch nicht mehr möglich und es werden keine eigenen Lehr-Lern-Pläne mehr entwickelt (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 176). „Standards werden über ein differenziertes Indikatorensystem konkretisiert. Sie sind als (erwartete) Lernergebnisse der Schüler (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten) in Abhängigkeit vom besuchten Schuljahr definiert. ... Die Curricula enthalten Hinweise zur Bewertung von Schülerleistungen“ (Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 177). Durch diese Curriculareform wurde der Arbeits- und Leistungsdruck auf das Lehrpersonal und die Schüler wesentlich erhöht. Die Schüler werden in der dritten und sechsten Klasse überprüft, ob ihre Leistungen dem Standard entsprechen.

Sekundarstufe 1

Die Sekundarstufe 1 umfasst die Schulstufen sieben bis neun. Der Unterricht wird von Fachlehrern gehalten. Auch das Curriculum der Sekundarstufe ist sehr detailliert ausformuliert. In den ersten beiden Jahren werden vorwiegend Pflichtfächer unterrichtet. Die Zahl der Wahlpflichtfächer erhöht sich erst später. *„Standards werden über ein differenziertes Indikatorensystem konkretisiert. Sie sind als (erwartete) Lernergebnisse der Schüler (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten) in Abhängigkeit vom besuchten Schuljahr definiert. ... Die Curricula enthalten Hinweise zur Bewertung von Schülerleistungen“* (Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 177). Durch diese Curriculareform wurde auch im Bereich der Sekundarstufe der Arbeits- und Leistungsdruck auf das Lehrpersonal und die Schüler erheblich erhöht. Die Schüler der neunten Klassen werden anhand eines Leistungstests überprüft, ob ihre Lernleistungen dem Standard entsprechen.

Um schwächere Schüler zu unterstützen, finden fast 80 % der 15-jährigen Jugendlichen ein Förderangebot an ihrer Schule vor. Aber auch besonders begabte Schüler werden entsprechend gefördert.

4.4.2 Die Lehrerausbildung

Der Beruf des Lehrers ist in Kanada sehr beliebt. Auch in Zeiten eines demographischen Wandels, sprich hohe Abwanderung der Lehrer in den Ruhestand, verzichtet Kanada nicht auf Zulassungsbeschränkungen. Lediglich zehn Prozent der Bewerber erhalten einen Studienplatz. Vor allem sind bestimmte Charakterzüge einer Person ausschlaggebend, ob sie für den Lehrerberuf als geeignet befunden werden. Darunter fallen z.B. Humor, Führungsqualität, Stressresistenz oder Kommunikationsfähigkeit (vgl. alis.alberta.ca/occinfo/Content/RequestAction.asp?aspAction=GetHTMLProfile&format=html&OCCPRO_ID=71002452, 07.08.2010). Die Ausbildung wird von den Fakultäten für Lehrerbildung angeboten und dort absolvieren die Studenten ein vier- bis fünfjähriges Studium. Am Ende dieses Studiums erhalten sie einen Bachelor of Arts, der fachwissenschaftlich orientiert ist, und einen professionsorientierten Bachelor of Education. Diese zwei Studien laufen entweder parallel zueinander oder hintereinander. Die Praxisausbildung wurde bereits im Zuge des Studiums vollzogen.

Schwerpunkte in der Lehrerausbildung sind der Umgang mit kulturellen Unterschieden und die Berufseinstiegsphase. Beim Berufseinstieg werden dem jungen Lehrer Einführungslehrer zur Seite gestellt, die anschließend beurteilen, welche Fortbildungen dieser braucht, um seine Professionalität zu unterstützen. Um diese Junglehrer in ihren ersten Berufsjahren zu unterstützen, gibt es auch besondere Fortbildungsmaßnahmen, die das Komitee zur Berufseinführung neuer Lehrer erstellt hat. Diese

Maßnahmen werden in Form von Workshops angeboten (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 146).

Dies verknüpft sich mit einem dritten Schwerpunkt, der allerdings erst nach der Ausbildung zu greifen beginnt. Hiermit ist die stetige Weiterbildung, die mit Beförderungsaussichten und finanziellen Anreizen verbunden ist, zu nennen. Aber auch die diagnostische Kompetenz wird immer wichtiger. Daher sollte ein Lehrer diesbezüglich ausgebildet sein und auch Leistungsmessungen im Unterricht durchführen können. Diese sollen Aufschluss über den Lernstand und den Lernbedarf der Schüler geben (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 223/ S. 224). Zusätzlich ist die Team-Kompetenz ein wichtiger Bestandteil der Lehrerbildung. „*Das Ontario College of Teachers formulierte zudem Standards für die Professionalisierung von Lehrern und rief ein Testprogramm zur Überprüfung der Lehrerkompetenzen ins Leben*“ (Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 93). In Alberta sind ebenfalls Standards in der Lehrerbildung definiert. Aber auch die Ausbildungsstätten müssen Standards erfüllen und müssen Akkreditierungsrichtlinien entsprechen (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 225).

4.5 Neuseeland (Schulsystem und Lehrerbildung)

In Neuseeland wird ein Kind mit dem sechsten Geburtstag schulpflichtig. Zu bemerken ist allerdings, dass die meisten Kinder bereits mit fünf die Schule besuchen. Die Schulpflicht endet mit dem 17. Geburtstag. Das Schuljahr, das im Jänner beginnt und Mitte Dezember endet, ist in vier Abschnitte gegliedert.

Die Pflichtschule teilt sich in Neuseeland in drei Abschnitte. Zu Beginn ist die Primary school, in der die Schulstufen null (nur für Kinder tragend, die zwischen Juli und Dezember eingeschult werden) bis sechs untergebracht sind. Danach folgt die Intermediate school, die als Teil der Primarschule oder der späteren Sekundarschule geführt werden kann. Die Kinder besuchen hier die Schulstufen sieben und acht. Im Anschluss folgt die Secondary school mit den Schulstufen neun bis 13.

Die meisten Schulen sind staatlich finanzierte Schulen, die sich in staatliche, integrierte (Schulgebäude und Grundstücke befinden sich im privaten Besitz), unabhängige und private Schulen gliedern. Generell gilt eine freie Schulwahl der Eltern, was wiederum allerdings hauptsächlich von gut gebildeten städtischen Eltern in Anspruch genommen wird. Die freie Schulwahl hat zu einem Konkurrenzdenken unter den Lehrern geführt, was daran zu erkennen ist, dass sie sich schulübergreifend nicht mehr kollegial austauschen oder Ideen entwickeln. Durch den großen Andrang an manchen Schulen, suchen somit nicht mehr die Eltern die Schule, sondern die Schule die Kinder aus. Eltern in ländlichen Gegenden oder Eltern aus bildungsferneren Schichten profitieren von diesem System nicht. Hier stellt sich die Frage, was mit Schulen geschehen soll, die nicht die besten Lehrer rekrutieren können und ausschließlich Schüler bekommen, die aus zerrütteten Familien stammen, der

englischen Sprache nicht mächtig sind und als schwer erziehbar gelten? Wie reagiert ein Bildungssystem, wenn Schulen nicht mehr wettbewerbsfähig sind, da sie kein Mindestmaß an Schülern anwerben können? Dies ist keine geringe Anzahl an Schulen.

1989 wurde die umfangreichste Reform eines Bildungssystems in Neuseeland vorgenommen, das seinesgleichen ein Beispiel in anderen Industrieländern sucht. Ziel der Reform war es, finanzielle und administrative Verantwortung von zentraler zu lokaler Stelle zu verlegen. Schulen können seit dem autonom agieren, stehen jedoch durch die freie Schulwahl auch in Konkurrenz. Die Kontrolle auf lokaler Ebene übernahmen die Board of Trustees. Der Staat weist aber nach wie vor die finanziellen Mittel zu und schreibt Curriculum-Richtlinien vor.

Die Board of Trustees sind Verwaltungsausschüsse, die für die operative Führung der selbstverwalteten Schulen verantwortlich sind. Die Zusammensetzung erfolgt aus dem Schulleiter, einem Elternvertreter, Lehrervertretern und nicht lehrenden Schulmitarbeitern. Die Board of Trustees haben vier Kernaufgaben, die das Bildungsministerium festgelegt hat. Dies sind die Festlegung der Gesamtausrichtung der Schule, Repräsentieren der Eltern und Steuerzahler an der Schule, Bestellen des Schuldirektors und Kontrolle bzw. Beurteilung der Leistungen an der Schule sowie der Schulleitung. Die Ziele jeder einzelnen Schule werden in einer Charta festgeschrieben und der Board of Trustees ist verantwortlich, dass die Charta eingehalten wird. In den meisten Fällen ist die Selbstverwaltung der Schulen sehr erfolgreich. Allerdings ist zu bemerken, dass die Board of Trustees in benachteiligten städtischen Wohngebieten und auf dem Land mit ihren Managementaufgaben teilweise sehr überfordert sind und daher das System in zehn bis 20 % der Schulen nicht funktioniert. Hier wurde das Entlassen der Schulen in ihre Autonomie unterschätzt. Zusätzlich ist der Board of Trustees der Arbeitgeber aller Schulmitarbeiter und erarbeitet gemeinsam mit dem Direktor die zu erreichenden Ziele. Der Direktor wiederum ist für die laufende Schulverwaltung und für die Beurteilung der Lehrer zuständig. Jede Schule bekommt ein Budget, das vom Board of Trustees verwaltet und dementsprechend eingesetzt wird. Schulen, die eine höhere Population mit niedrigem sozialem Hintergrund haben, erhalten mehr Geld. *„Die Boards sind verpflichtet, Prioritäten zu setzen und die gesamten Finanzmittel zu verwalten“* (Pirolt/Schmid 2005, S. 83). Dies muss allerdings gesetzlich alles fundiert und mit der Schul-Charta abgedeckt sein.

Jede Schule entwirft gemeinsam mit dem Board of Trustees ein Schulcurriculum, in dem zu erreichende Ziele der Schule definiert sind. Dazu werden zusätzlich Richtlinien zum Erreichen dieser Ziele zur täglichen Arbeit damit festgelegt. Die Umsetzung des festgelegten Curriculums obliegt allerdings ausschließlich den Lehrern und dem Direktor. Das nationale Curriculum wiederum besteht aus sieben Lernbereichen und acht Fähigkeitsbereichen, gesellschaftlichen Werten und Einstellungen, die für die einzelnen Schulen als Grundlage für ihre Curricula dienen. Das nationale Curriculum legt auch Lernziele fest, die von den Schülern erreicht werden sollten. Weiters werden unter anderem auch die soziale Fähigkeit oder Selbstmanagement genannt. Besonderes Augenmerk müssen die Schulen auf die Vermittlung von Lese-, Schreib- und rechnerischen Fähigkeiten legen.

Ob sich durch diese weitgreifende Schulreform der Lernerfolg der Schüler erhöht hat kann nicht gesagt werden. Experten gehen von einer marginalen Auswirkung auf den Lernerfolg aus. Generell ist zu bemerken, dass das Aufbrechen der Bürokratie im Schulwesen von der Bevölkerung als positiv gewertet wird (vgl. Pirolt/Schmid 2005, S. 88 - S. 93).

4.5.1 Das Schulsystem

Das neuseeländische Bildungssystem:

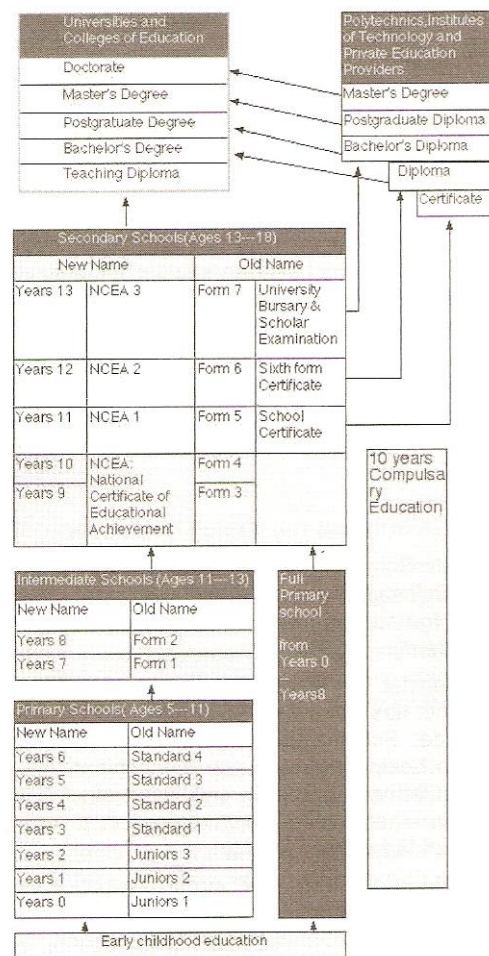


Abbildung 19 (Pirolt/Schmidt 2005, S. 94)

„Das Bildungsministerium ist für alle bildungsrelevanten Aspekte Neuseelands von der frühen Kindheit bis hin zur Hochschulausbildung zuständig. Das Ministerium administriert die Gesetzgebung im Bildungsbereich und garantiert die optimale Nutzung aller Bildungsressourcen. Die New Zealand Qualifications Authority (NZQA) ist für die Qualitätssicherung von Qualifikationen aus dem sekundären und tertiären Bildungssektor und von Bildungsanbietern verantwortlich, evaluiert im Ausland erworbene Qualifikationen und verwaltet die New Zealand Register of Quality Assured

Qualifications und das National Qualifications Framework“ (www.kooperation-international.de/neuseeland/themes/international/fub/laender/forschungs-bildungslandschaft/bildungslandschaft/#subtyp78, 09.01.2011).

Die meisten Schüler tragen eine Schuluniform, was eine Tradition darstellt, die sich aus der britischen Kolonialzeit ableitet. Viele Schulen haben eine große Schüleranzahl, was wiederum bewirkt, dass für die Schüler der Sekundarstufe 1 viele Möglichkeiten gegeben sind, was die Auswahl von Kursen betrifft. Im Allgemeinen ist zu bemerken, dass am Ende jeder Schulstufe der Schüler eine Prüfung, die standardisiert ist, ablegen muss, um in die nächst höhere Klasse zu gelangen. Wobei ein Repetieren einer Schulstufe nicht üblich ist. Für Lehrer und Eltern gibt es diesbezüglich auch Testaufgaben im Internet, um zu erfahren, was Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt können sollten (vgl. nzcurriculum.tki.org.nz/National-Standards/Mathematics-standards/The-standards/After-one-year, 09.01.2011).

Vorschule

In Neuseeland gibt es verschiedene vorschulische Einrichtungen, z.B. einen Kindergarten, der ab dem Alter von 2 ½ besucht werden kann. Der Besuch ist freiwillig. Für den Kindergarten wurde ein Curriculum entwickelt. Standards geben den Eltern und den Lehrern vor Ort Rückmeldung darüber, wo das Kind in der der Entwicklung steht (vgl. www.educate.ece.govt.nz/learning/curriculumAndLearning/NationalStandardsandECE.aspx, 09.01.2011)

Grundschule und Sekundarstufe 1

„Der Grundschulbesuch (primary school) erfolgt in der Regel von allen Kindern und Jugendlichen gemeinsam in den ersten acht Jahren, bevor der Unterricht ab der neunten Jahrgangsstufe in einer weiterführenden Schule (secondary school) fortgesetzt wird. Die Schulabschlüsse sind erst ab Vollendung der elften Klasse in drei Levels gestaffelt. Aufgrund des langen gemeinsamen Lernens findet in neuseeländischen Schulen eine geringe Selektion statt, sodass mit einer hohen Durchlässigkeit eine grundlegende Integrationsvoraussetzung gegeben ist. Im Fokus der Diskussion um die Integration im neuseeländischen Bildungssystem stehen vor allem drei Gruppen: die einheimischen Maori, die Einwanderer von den südpazifischen Inseln sowie – teilweise deckungsgleich – die aufgenommenen Flüchtlinge. Sowohl die öffentliche Debatte als auch die Modellprogramme, die auf Integration im Bildungswesen zielen, richten sich in der Regel an diese Zielgruppen, denen sowohl durch spezielle Sprach- als auch gemeinschaftsbildende, unterstützende

Programme gleiche Bildungschancen ermöglicht werden sollen“ (www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-BAF69AFC-71859361/bst/BRI_Artikel_formatiert_080722.pdf, 08.01.2011). In der Grundschule ist der Fokus auf das Erlernen des Lesens gelegt. In vielen, kleinen homogenen Lesegruppen wird jeweils für die Gruppe ein Lesetext angelegt. Kann ein Kind diesen Text fast fehlerfrei lesen, steigt es in die nächst höhere Gruppe auf. Falls ein Schüler Gefahr laufen sollte, hier den Anschluss zu verlieren, erhält er durch einen Zweitlehrer spezielle Unterstützung (vgl. www.martin-wellenreuther.de/content/Individualisieren.pdf, 08.01.2011). Ab der siebten Schulstufe müssen die Schüler credits sammeln, die im Abschlusszeugnis notiert sind. Eine bestimmte erreichte Anzahl verbunden mit dem Ausbildungslevel 3 berechtigt danach zu einer Bewerbung an einer Universität. Die Schüler können aber auch niedrigere Abschlüsse erreichen, die nicht mit einer Hochschulreife verbunden sind. Seit dem Jahr 2010 sind für jede Schulstufe Standards formuliert, die der Schüler in Lesen, Schreiben und Mathematik erreichen soll. Dies soll dem Schüler bzw. seinen Eltern und auch dem Lehrer Rückmeldung über den individuellen Lernfortschritt geben. Um den individuellen Bedürfnissen der Schüler weiters gerecht werden zu können, gibt es eine große Auswahl an Fächern.

4.5.2 Die Lehrerausbildung

„TeachNZ ist dem Ministry of Education unterstellt und hat die Aufgabe Lehrer für Neuseeland zu rekrutieren, insbesondere mit Maori Ursprung oder von den Pazifischen Inseln“ (www.kooperation-international.de/neuseeland/themes/international/fub/laender/forschungs-bildungslandschaft/bildungslandschaft/?PHPSESSID=c332, 14.08.2010). Die Ausbildung zum Grundschulschullehrer findet an der Universität statt und schließt mit dem Grad „Bachelor of Education“ ab (vgl. www.teachnz.govt.nz/assets/Uploads/2011QualBooklet-PrimaryFinal-1.pdf, 09.01.2011). Die Vollzeitausbildung erstreckt sich über eine Dauer von drei Jahren. Die Ausbildung zum Sekundarstufenlehrer findet ebenfalls an der Universität statt und schließt mit „Graduate Diploma in Teaching (Secondary)“ oder einem spezifischen Bachelor für ein Fach ab. Das Graduate Diploma setzt allerdings einen Bachelor voraus. Die Zeitdauer des Studiums hängt davon ab, ob es vollzeit absolviert wird, welches Fach belegt wird und ob bereits andere Lehramtszeugnisse vorhanden sind (vgl. www.teachnz.govt.nz/assets/Uploads/Secondarybookletfinal2011.pdf, 09.01.2011). Die verschiedenen Universitäten legen unterschiedliche Aufnahmekriterien für angehende Lehramtskandidaten fest. Ein Kriterium sind die erworbenen Credits bzw. das erreichte Ausbildungslevel während der Schulzeit. *„Seit 2004 gilt das National Certificate of educational Achievement (NCEA) als Qualifikation im sekundären Bildungsbereich und beruht auf einem Punktesystem (credits)“* (www.kooperationinternational.de/neuseeland/themes/international/fub/laender/forschungsbildungslandschaft/bildungslandschaft/#subtyp78, 09.01.2011). Ein anderes Kriterium können auch

Aufnahmegespräche darstellen. Dies hängt jedoch von der Ausbildungsstätte ab. Weiters ist zu bedenken, dass Lehrer für die Sekundarstufe 1 besonders gesucht sind. Inwiefern hier eine Auswahl der Lehramtskandidaten tatsächlich vorgenommen werden kann, ist fraglich (vgl. www.teachnz.govt.nz/assets/Uploads/Secondarybookletfinal2011.pdf, 09.01.2011). In der Ausbildung wird Wert auf Standards gelegt, die alle Lehramtstudierende erfüllen sollten. Diese werden graduating teacher standards genannt (vgl. www.teacherscouncil.govt.nz/te/gts/index.stm, 09.01.2011).

Die Lehrer, die sich im Kindergarten um die Kinder kümmern, verfügen über das Diplom „Early Childhood Education“ (vgl. www.ero.govt.nz/National-Reports/Early-Childhood-Education-A-Guide-for-Parents-June-2007, 08.01.2011)

Alle Lehrer sollen durch ihre Ausbildung befähigt werden mit einer heterogenen Lerngruppe umzugehen und die Schüler zu einem effektiven Lernen zu motivieren. Diese Aussage deckt sich auch mit der Methode des Lesenlernens, die in kleinen homogenen Gruppen auf unterschiedlichen Niveaus stattfindet. Dieser differenzierte Leseunterricht und die Organisation dessen müssen erlernt werden. Auch der Umgang mit Kollegen und Eltern will gelernt sein (vgl. www.teacherscouncil.govt.nz/te/gts/index.stm, 08.01.2011).

4.6 Zusammenfassung

Aus den Länder- und Lehrerausbildungsbeschreibungen ist gut zu erkennen, dass jedes Land seine Individualität aufweist und Gesamtschule unterschiedlich interpretiert und ausgelegt wird. Auch in der Lehrerbildung werden unterschiedliche Wege gegangen. Jedoch finden sich Gemeinsamkeiten, die im Kapitel 3 dargelegt wurden.

Kapitel 5

Forschungsfrage und der Versuch einer Beantwortung

Dieses Kapitel widmet sich der Darstellung der Ergebnisse und der Versuch einer Beantwortung der Forschungsfrage. Die Auswahl der Länder (Niederlande, Finnland, Belgien, Kanada und Neuseeland) erfolgte unter Berücksichtigung folgender Kriterien:

1. Die Länder, die sowohl 2003 als auch 2006 in mehreren Domänen auf den ersten Plätzen vertreten waren, wurden auserwählt. Daher ergibt sich die Anzahl von neun Ländern.
2. Die Länder waren bei PISA – Untersuchungen 2003/2006 in mehreren Domänen (Lesekompetenz, Problemlösekompetenz, Naturwissenschaftliche Kompetenz und Mathematische Kompetenz) im Mittelwert auf den ersten Plätzen vertreten.
3. Die Länder waren in den Domänen Lesen und Mathematik stets über dem Mittelwert platziert.
4. Länder, die ihren Erfolg bei PISA offiziell noch anderen Institutionen, wie Paukschulen am Nachmittag und Nachhilfe, verdanken, wurden ausgeschlossen. Daher finden Japan und Korea in der Arbeit keine Ausführung.
5. Die ausgewählten Länder haben die Phase der ersten schulischen Selektion später als mit zehn Jahren, das wiederum einem gesamtschulartigen Schulsystem entspricht.

Ausschließlich die Systemfrage zu stellen ist für eine pädagogisch verantwortungsvolle Auseinandersetzung mit dem Thema Gesamtschule zu wenig. Neben den gesellschaftlichen Aspekten und Aufgaben von Schule ist die Lehrerbildung von zentraler Bedeutung, wenn es um die Ausbildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen geht. *„Aus unseren Lehreruntersuchungen ist aber auch überdeutlich geworden, daß (sic!) Gesamtschule nicht „von selber“ läuft“* (Fend 1982, S. 464).

Nach der Darstellung der Thesen erfolgt im Unterkapitel 5.2 der Vergleich mit Österreich und die Beantwortung der Forschungsfrage.

5.1 Darstellung der Thesenergebnisse

Das Unterkapitel 5.1 bezieht sich auf die Darstellung der Ergebnisse. Zuerst folgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse bezogen auf die Lehrerbildung in den erfolgreichen PISA – Ländern. Danach werden die Thesen beantwortet. Im Anschluss finden sich unter dem Punkt „vergleichende Literaturarbeit“ genauere Beschreibungen bezüglich der Thesen.

„Die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) hat die Schülerleistungsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) in den Jahren 1996/97 initiiert. Die Konferenz der Bildungsminister der Mitgliedstaaten hat deren langfristige Durchführung einstimmig beschlossen. Als OECD- und EU-Mitglied konnte sich Österreich diesem Leistungsvergleich nicht entziehen“ (Seel, Scheipl 2004, S. 291).

„Die international vergleichend angelegte PISA-Studie erfasst inwiefern Schüler zum Ende der Pflichtschulzeit die erforderliche Kompetenz zur Beteiligung an der Gesellschaft erworben haben. Dabei werden vor allem die Bereiche Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften sowie die Problemlösung berücksichtigt“ (Kaufhold 2006, S. 27).

Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen eines Landes sind das Fundament für das jeweilige Bildungssystem. Der Vergleich von Österreich mit einigen PISA – erfolgreichen Ländern findet auf der Ebene der Ausbildung von angehenden Lehrern statt. Ziel ist es, die Lehrerausbildung in den jeweiligen Ländern hinsichtlich ihrer Struktur und Inhalte zu untersuchen.

Der Untersuchungsgegenstand der Diplomarbeit begrenzt sich daher auf die Untersuchung der Struktur und Inhalte der verschiedenen Lehrerausbildungen bezogen auf die ausgewählten PISA – erfolgreichen Länder, wobei sich die Untersuchung auf der Ebene der allgemein bildenden Sekundarbildung der Schulpflicht bezieht. Diese Ebene wurde ausgewählt, da sie zum einen Bestandteil der Bildung im Rahmen der gesetzlichen Schulpflicht ist, zum anderen einen wichtigen Übergang zur weiteren schulischen Laufbahn oder zur beruflichen Laufbahn darstellt, sowie an ihrem Ende die PISA – Untersuchungen stattfinden. Das Bildungsangebot dieser Ebene richtet sich im Allgemeinen an Jugendliche im Alter bis zu 15/16 Jahren. Sie umfasst in der Regel die ISCED-Stufe 2 (Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen) und entspricht ungefähr dem Sekundarbereich 1 oder den letzten Jahrgangsstufen einer einheitlichen Pflichtschule (vgl. Eurydice 2002, S. XVII). Im Kapitel 3 wurde dieser Bereich Level 2 genannt. In den letzten Jahren ist eine Vereinheitlichung der Lehrerausbildung in den verschiedenen europäischen Ländern festzustellen. Dies ist darin begründet, einen gemeinsamen Hochschulraum zu etablieren und Qualitätskontrollen leichter durchzuführen. Andererseits gibt es das Bestreben, die Autonomie der Hochschulen weiter

auszubauen. Diese betrifft vor allem den Aufbau der Curricula und somit die Vermittlung spezifischer Kompetenzen (vgl. Eurydice 2002, S. 45).

Die Diplomarbeit bezieht sich ausschließlich auf die Ausbildung von Lehrern im öffentlichen Ausbildungswesen, somit sind private Universitäten und Hochschulen nicht berücksichtigt. *„Im Allgemeinen umfasst die Lehrerausbildung einen fachwissenschaftlichen Teil und einen berufsbezogenen Teil. Die fachwissenschaftliche Ausbildung umfasst allgemein bildende Lehrveranstaltungen und das fachwissenschaftliche Studium in dem oder den künftigen Unterrichtsfächern. Die berufsbezogene oder pädagogische Ausbildung in Theorie und Praxis umfasst Lehrveranstaltungen zum Erwerb der spezifischen Kompetenzen des Lehrerberufs sowie Schulpraktika. Diese theoretische und praktische berufsbezogene Ausbildung setzt entweder gleichzeitig mit dem fachwissenschaftlichen Hochschulstudium ein und wird gleichzeitig mit diesem absolviert (simultanes Modell), oder aber sie wird im Anschluss an ein fachwissenschaftliches Studium in einer zweiten Ausbildungsphase – zum Teil parallel zu dem Unterricht in bestimmten allgemein bildenden Fächern – absolviert (konsekutives Modell)“* (Eurydice 2002, S. 26).

Die Lehrerausbildung setzt sich aus zwei Hauptkomponenten zusammen. Diese Hauptkomponenten sind die fachwissenschaftliche und die berufsbezogene Ausbildung. Die fachwissenschaftliche Ausbildung umfasst das allgemein und fachwissenschaftliche Studium und vermittelt die Kenntnisse für das zukünftige Unterrichtsfach oder die zukünftigen Unterrichtsfächer. Die berufsbezogene Ausbildung besteht aus einem theoretischen und einem praktischen Teil, die sich konkret auf das spätere Betätigungsfeld des Lehrers beziehen. Hier fallen Lehrveranstaltungen der Bereiche Gesetzgebung, Psychologie, Pädagogik, Didaktik und die Berufspraktika etc. hinein. Somit erfährt der auszubildende Lehrer theoretische und praktische Einblicke in das spätere Berufsfeld (vgl. Eurydice 2002, S. 29/ S. 30). Des Weiteren sind Zugangsbeschränkungen von Bewerbern zur Ausbildung von Sekundarschullehrern von Bedeutung. Je nachdem, ob es sich um das simultane oder das konsekutive Modell handelt, kann es zu einem oder zu zwei Zeitpunkten zu einer Auswahl der Bewerber führen. *„Beim Zugang zur Lehrerausbildung können wir unterscheiden zwischen Systemen mit offenem Zugang und Systemen mit Zugangsbeschränkungen. In einem offenen System gilt als einzige Zulassungsbedingung, dass die Bewerberinnen und Bewerber im Besitz eines Zeugnisses über den Abschluss des Sekundarbereichs II (ISCED 3) oder eines gleichwertig anerkannten Nachweises sein müssen“* (Eurydice 2002, S. 33). ISCED 3 wurde im Kapitel 3 als Level 3 beschrieben. Hingegen ist ein System mit beschränktem Zugang mit einem Auswahlverfahren verbunden. Auch hier ist eine Vorbedingung, dass der Bewerber über ein Zeugnis des Sekundarbereichs II verfügt. Die wichtigsten Auswahlkriterien sind die Leistungen des Bewerbers im Sekundarbereich II, die Leistungen im Aufnahmeverfahren und die Ergebnisse des Bewerbungsgesprächs. Die zu vergebenen Studienplätze werden entweder zentral (nationale oder regionale Ebene) oder durch die Lehrerbildungsanstalt bestimmt (vgl. Eurydice 2002, S. 34). Unabhängig vom jeweiligen Ausbildungsmodell wird die

Auswahl der Bewerber vor Beginn der Ausbildungszeit durchgeführt, wobei zur Beurteilung über die Aufnahme mehrere Kriterien (siehe oben) herangezogen werden können. Im simultanen Modell wird die Auswahl eher auf Ebene der Lehrerbildungsanstalt getroffen. Beim konsekutiven Modell werden die Aufnahmeverfahren eher auf zentraler Ebene festgelegt (vgl. Eurydice 2002, S. 41).

Jedoch ist zu beachten, dass die Bildungslandschaft Europas im Umbau ist, da der Bologna-Prozess derzeit umgesetzt wird.

5.1.1 Ergebnisse aus Kapitel 3

Zur Wiederholung werden hier die Ergebnisse bezüglich der Lehrerausbildung aus Kapitel 3 nochmals kurz zusammengefasst. Diese Merkmale weisen die Formen der Lehrerausbildung in den „erfolgreichen“ PISA – Ländern tatsächlich auf. Diese Kategorien ergaben sich induktiv aus den Länderbeschreibungen.

	Niederlande	Belgien	Finnland	Kanada	Neuseeland
Umgang mit Heterogenität der Lerngruppe	X		X	X	X
Team-Teaching	X		X	X	X
Auswahlverfahren			X	X	X
Hilfe beim Berufseinstieg	X	X		X	
Kindergarten/Vorschule im System Lehrerausbildung verankert (inkl. Curriculum)	X	X	X	X	X
Standards in der Lehrerausbildung	X		X	X	X

Praxisanteil	X	X	X		
--------------	---	---	---	--	--

Ein nicht vorhandenes Kreuz bedeutet, dass diese Kategorie für dieses Land in der Literatur nicht auffindbar war. Das Kriterium könnte somit in diesem Land erfüllt sein.

Die Stichworte „Kindergarten/Vorschule im System Lehrerausbildung“, „Standards in der Lehrerausbildung“, „Umgang mit heterogenen Lerngruppen“, und „Team-Teaching“ sind anscheinend wichtige Indikatoren für erfolgreiche Schulsysteme und ihre Lehrerausbildung.

Ungeklärt bleibt allerdings, wie die Vermittlung der Kompetenz „Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ didaktisch in den Ausbildungsstätten vollzogen wird.

5.1.2 Die Thesen

„Welche Kriterien weisen erfolgreiche Gesamtschulländer in ihrer Lehrerausbildung im Vergleich zu Österreich auf?“

Folgend sollen die aufgestellten Thesen (Ausgangsbehauptungen) in der Diplomarbeit untersucht und anhand der Antithese (Prüfthese) geprüft werden. (Da es sich um qualitative Forschung handelt, wird der Begriff These statt Hypothese verwendet). Die Thesen betreffen immer die Lehrerausbildung auf der Sekundarstufe 1, wobei die fachliche Ausbildung nicht im Interesse steht. Die Thesen 1 bis 5 betreffen den organisatorischen Teil der Ausbildung. Die Thesen 6 bis 12 betreffen pädagogische Belange.

Dies Thesen 6 bis 12 ergeben sich aus Kategorienbildungen zum Videomaterial „Auf den Anfang kommt es an“ (vgl. Kahl 2002). Hierbei wurden die Beiträge von Finnland und Kanada herangezogen. Folgende Kategorien finden sich nachvollziehbar auf dem Video durch folgende Sequenzen:

6. „Die Förderung aller Kinder“: Explizite Stellen: 2:08, 2:48, Tenor zieht sich durch beide Beiträge.
7. „Differenzierung im Schulalltag“ : Explizite Stellen: 2:26, 3:30, 5:30, 20:24
8. „Individualisierung im Schulalltag“ : Explizite Stellen: 1:00, 2:28, 2:54, 3:30
9. „Reformpädagogik im Schulalltag“ : Explizite Stellen: 5:00, 20:49, 22:00
10. „Team-Teaching“ : Explizite Stellen: 1:30, 2:34, 3:09, 19:10
11. „Alternative Benotung“ : Explizite Stelle: 4:00
12. „Der Lehrer als Begleiter für Kinder und deren Entwicklung“: Tenor zieht sich durch beide Beiträge.

Ausgangsthesen:

1. Länder mit Gesamtschulcharakter haben für die Sekundarstufe 1 eine Lehrerausbildung auf akademischem Niveau.
2. In Ländern mit Gesamtschulcharakter findet für die Sekundarstufe 1 eine universitäre Ausbildung der Lehrer statt.
3. In Ländern mit Gesamtschulcharakter dauert die Ausbildungszeit für angehende Lehrer der Sekundarstufe 1 mindestens vier Jahre.
4. Länder mit Gesamtschulcharakter verfügen über eine Aufnahmeprüfung oder Auswahlverfahren für angehende Lehrer.
5. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Qualitätssicherung“ in der Lehrerausbildung ein wichtiges Gebiet.
6. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Die Förderung aller Kinder“ in der Lehrerausbildung ein wichtiges Gebiet.
7. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Differenzierung im Schulalltag“ in der Lehrerausbildung ein wichtiges Gebiet.
8. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Individualisierung im Schulalltag“ in der Lehrerausbildung ein wichtiges Gebiet.
9. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Reformpädagogik im Schulalltag“ in der Lehrerausbildung ein wichtiges Gebiet.
10. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Team-Teaching“ in der Lehrerausbildung ein wichtiges Gebiet.
11. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Alternative Benotung“ in der Lehrerausbildung ein wichtiges Gebiet.
12. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Der Lehrer als Begleiter für Kinder und deren Entwicklung“ in der Lehrerausbildung ein wichtiges Gebiet.

Prüfthesen:

1. Länder mit Gesamtschulcharakter haben für die Sekundarstufe 1 Lehrerausbildungen auf unterschiedlich akademischen Niveaus. (Würde der Praxis in Österreich mit HS- und AHS-Lehrerausbildung entsprechen)
2. In Ländern mit Gesamtschulcharakter findet für die Sekundarstufe 1 keine universitäre Ausbildung der Lehrer statt.
3. In Ländern mit Gesamtschulcharakter dauert die Ausbildungszeit für angehende Lehrer der Sekundarstufe 1 keine vier Jahre.
4. Länder mit Gesamtschulcharakter verfügen über keine Aufnahmeprüfung oder Auswahlverfahren für angehende Lehrer.

5. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Qualitätssicherung“ in der Lehrerbildung kein wichtiges Gebiet.
6. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Die Förderung aller Kinder“ in der Lehrerbildung kein wichtiges Gebiet.
7. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Differenzierung im Schulalltag“ in der Lehrerbildung kein wichtiges Gebiet.
8. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Individualisierung im Schulalltag“ in der Lehrerbildung kein wichtiges Gebiet.
9. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Reformpädagogik im Schulalltag“ in der Lehrerbildung kein wichtiges Gebiet.
10. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Team-Teaching“ in der Lehrerbildung kein wichtiges Gebiet.
11. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Alternative Benotung“ in der Lehrerbildung kein wichtiges Gebiet.
12. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Der Lehrer als Begleiter für Kinder und deren Entwicklung“ in der Lehrerbildung kein wichtiges Gebiet.

Nachdem die Ausgangsthese bestätigt oder verworfen wurden und eine Überprüfung der Prüfhese stattgefunden hat, findet der Vergleich mit Österreich zu diesen oben genannten Punkten statt.

Begriffsklärungen:

- * Sekundarstufe 1: Dies ist die Zeit, die an die Primarstufe anschließt und in den allermeisten Fällen zu einem Pflichtschulabschluss führt. Zum Ende dieser Stufe sind die Jugendlichen zwischen 12 und 16 Jahre alt. Dies entspricht dem Level 2 (Sekundarbildung Unterstufe) definiert durch die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation), die ein Schema zur Gliederung von Schulsystemen entwickelt hat (vgl. Seel, Scheipl 2004, S. 53/54).
- * Länder mit Gesamtschulcharakter: Die schulische Selektion der Kinder findet zu einem späteren Zeitpunkt als zum zehnten Lebensjahr statt.
- * Qualitätssicherung: Innerhalb bestimmter Parameter soll sich die Lehrerausbildung bewegen. Dies soll auch anhand von Instrumenten überprüft werden.
- * Förderung aller Kinder: Inwieweit lernen die angehenden Lehrer, dass sie Lehrer für alle Kinder sind und sich allen widmen müssen.
- * Differenzierung im Schulalltag: Inwieweit lernen die angehenden Lehrer, wie sie im Schulalltag Differenzierungsmaßnahmen setzen können, das heißt bestimmte Themen auf unterschiedlichem Niveau oder mittels differenzierten Zugängen vermitteln zu können.
- * Individualisierung: Inwieweit lernen die angehenden Lehrer, wie sie im Schulalltag Individualisierungsmaßnahmen setzen können, das heißt auf ganz spezielle Weise ev. nur für ein Kind ein Thema anders aufbereiten zu können.
- * Reformpädagogik: Inwieweit lernen die angehenden Lehrer, wie sie im Schulalltag verschiedene Formen von Reformpädagogik einsetzen können, wie z.B. Montessoripädagogik, Freinet etc..
- * Team - Teaching: Inwieweit lernen die angehenden Lehrer, wie sie im Schulalltag mit anderen Lehrern gleichzeitig in einer Klasse unterrichten. Dies fordert auch, sich dafür passend vorbereiten zu müssen.
- * Alternative Benotung: Inwieweit lernen die angehenden Lehrer, wie sie im Schulalltag mit alternativer Benotung wie z.B. Pensensbuch, verbale Schülerbeschreibung etc. umgehen.
- * Der Lehrer als Begleiter für Kinder und deren Entwicklung: Inwieweit lernen die angehenden Lehrer, wie sie im Schulalltag die Kinder in ihrem Lernen begleiten und auf ihre Entwicklung Rücksicht nehmen können.

An dieser Stelle soll erwähnt sein, dass im PISA – Ranking auch Länder hinter Österreich platziert sind, die ein Gesamtschulsystem aufweisen. Dies liegt wahrscheinlich in der Tatsache begründet, dass fast alle Länder über ein Gesamtschulsystem (wie bereits oben erwähnt) verfügen. Auch unter diesen Ländern gibt es enorme Unterschiede. Daher will diese Arbeit bewusst auf die erfolgreichen Länder blicken. Die Arbeit gibt allerdings keine Auskunft darüber, ob dieses getestete Wissen für den

weiteren Berufs- und Weiterbildungsweg entscheidend ist. Ebenfalls ist die kritische Auseinandersetzung mit PISA nicht Gegenstand der Arbeit.

Beantwortung der Ausgangsthesen und Prüfthesen:

Eine Ausgangsthese oder Prüfthese ist nur dann bestätigt, wenn die Antwort für alle Länder zutrifft. Falls die These nur für vier oder weniger Länder zutrifft, muss sie verworfen werden und als nicht bestätigt gewertet werden.

Ausgangsthesen:

1. Länder mit Gesamtschulcharakter haben für die Sekundarstufe 1 eine Lehrerausbildung auf akademischem Niveau.

Finnland, Belgien, Kanada und Neuseeland verfügen über eine Lehrerausbildung. Die Niederlande bieten mehrere Wege an.

Somit kann die These nicht bestätigt werden.

2. In Ländern mit Gesamtschulcharakter findet für die Sekundarstufe 1 eine universitäre Ausbildung der Lehrer statt.

Diese These kann nicht vollkommen bestätigt werden. Diese trifft lediglich auf Finnland, Kanada und Neuseeland zu. In den Niederlanden wird jedoch teilweise die Ausbildung auch an der Universität angeboten.

Somit kann die These nicht bestätigt werden.

3. In Ländern mit Gesamtschulcharakter dauert die Ausbildungszeit für angehende Lehrer der Sekundarstufe 1 mindestens vier Jahre.

Für Finnland, die Niederlande, Kanada und Neuseeland ist dies zutreffend.

Somit kann die These nicht bestätigt werden.

4. Länder mit Gesamtschulcharakter verfügen über eine Aufnahmeprüfung oder Auswahlverfahren für angehende Lehrer.

Für Finnland, Kanada und Neuseeland kann dies bestätigt werden.

Somit kann die These nicht bestätigt werden.

5. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Qualitätssicherung“ in der Lehrerausbildung ein wichtiges Gebiet.

Für Finnland, die Niederlande, Kanada und Neuseeland kann dies bestätigt werden. Belgien trifft diesbezüglich keine Aussagen.

Somit kann die These nicht bestätigt werden.

6. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Die Förderung aller Kinder“ in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet.

Für Finnland, die Niederlande, Kanada und Neuseeland ist dies zutreffend. Belgien trifft diesbezüglich keine Aussagen.

Somit kann die These nicht bestätigt werden.

7. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Differenzierung im Schulalltag“ in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet.

Für Finnland, die Niederlande, Kanada und Neuseeland ist dies zutreffend. Belgien trifft diesbezüglich keine Aussagen.

Somit kann die These nicht bestätigt werden.

8. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Individualisierung im Schulalltag“ in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet.

Die Niederlande vermitteln in der Ausbildung, dass auf die Schüler individuell eingegangen werden muss. In Kanada ist Individualisierung nicht üblich. Die anderen Länder machen keine Aussagen darüber.

Somit kann die These nicht bestätigt werden.

9. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Reformpädagogik im Schulalltag“ in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet.

Die Niederlande vermitteln in der Ausbildung reformpädagogische Ansätze. Die anderen Länder machen keine Aussagen darüber.

Somit kann die These nicht bestätigt werden.

10. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Team - Teaching“ in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet.

Für Finnland, die Niederlande, Kanada und Neuseeland ist dies zutreffend.

Somit kann die These nicht bestätigt werden.

11. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Alternative Benotung“ in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet.

In Finnland, den Niederlanden und Kanada werden auch andere Instrumente als Noten zur Beurteilung eingesetzt. Dies wird auch in der Lehrerbildung erlernt.

Belgien und Neuseeland machen dazu keine Aussagen.

Somit kann die These nicht bestätigt werden.

12. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Der Lehrer als Begleiter für Kinder und deren Entwicklung“ in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet.

Keines der Länder macht diesbezüglich eine Aussage.

Somit kann die These nicht bestätigt werden.

Prüfthesen:

1. Länder mit Gesamtschulcharakter haben für die Sekundarstufe 1 Lehrerbildungen auf unterschiedlich akademischen Niveaus. (Würde der Praxis in Österreich mit HS- und AHS-Lehrerbildung entsprechen)

Nur die Niederlande bieten für die Sekundarstufe 1 eine Lehrerbildung sowohl an der Pädagogischen Hochschule als auch an der Universität an.

Somit kann die These nicht bestätigt werden.

2. In Ländern mit Gesamtschulcharakter findet für die Sekundarstufe 1 keine universitäre Ausbildung der Lehrer statt.

Die Ausbildung findet in Belgien und den Niederlanden an der Pädagogischen Hochschule statt. In den Niederlanden wird jedoch teilweise die Ausbildung auch an der Universität angeboten. Die anderen Länder bieten die Ausbildung an der Universität an.

Somit kann die These nicht bestätigt werden.

3. In Ländern mit Gesamtschulcharakter dauert die Ausbildungszeit für angehende Lehrer der Sekundarstufe 1 keine vier Jahre.

In Belgien beträgt die Ausbildungszeit 3 Jahre.

Somit kann die These nicht bestätigt werden.

4. Länder mit Gesamtschulcharakter verfügen über keine Aufnahmeprüfung oder Auswahlverfahren für angehende Lehrer.

In den Niederlanden und Belgien finden keine Aufnahmeprüfungen statt. In Finnland, Kanada und Neuseeland gibt es Aufnahmeprüfungen und/oder Auswahlverfahren.

Somit kann die These nicht bestätigt werden.

5. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Qualitätssicherung“ in der Lehrerausbildung kein wichtiges Gebiet.
Belgien trifft keine Aussagen diesbezüglich. Finnland, die Niederlande, Kanada und Neuseeland setzten Qualitätsstandards.
Somit kann die These nicht bestätigt werden.
6. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Die Förderung aller Kinder“ in der Lehrerausbildung kein wichtiges Gebiet.
Belgien trifft keine Aussagen diesbezüglich. Finnland, die Niederlande, Kanada und Neuseeland setzen Schwerpunkte in der Ausbildung zum Umgang mit heterogenen Gruppen.
Somit kann die These nicht bestätigt werden.
7. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Differenzierung im Schulalltag“ in der Lehrerausbildung kein wichtiges Gebiet.
Belgien trifft keine Aussagen diesbezüglich. Finnland, die Niederlande, Kanada und Neuseeland setzen Schwerpunkte in der Ausbildung zum Umgang mit heterogenen Gruppen.
Somit kann die These nicht bestätigt werden.
8. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Individualisierung im Schulalltag“ in der Lehrerausbildung kein wichtiges Gebiet.
Lediglich für die Niederlande ist dies ein wichtiges Gebiet.
Somit kann die These nicht bestätigt werden.
9. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Reformpädagogik im Schulalltag“ in der Lehrerausbildung kein wichtiges Gebiet.
Lediglich für die Niederlande ist dies ein wichtiges Gebiet.
Somit kann die These nicht bestätigt werden.
10. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Team - Teaching“ in der Lehrerausbildung kein wichtiges Gebiet.
Belgien trifft keine Aussagen diesbezüglich. Finnland, die Niederlande, Kanada und Neuseeland setzen Schwerpunkte in der Ausbildung zum Thema Team - Teaching.
Somit kann die These nicht bestätigt werden.
11. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Alternative Benotung“ in der Lehrerausbildung kein wichtiges Gebiet.

Belgien und Neuseeland machen diesbezüglich keine Aussagen. In Finnland, den Niederlanden und Kanada ist dies wichtig.

Somit kann die These nicht bestätigt werden.

12. In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Der Lehrer als Begleiter für Kinder und deren Entwicklung“ in der Lehrerbildung kein wichtiges Gebiet.

Keines der Länder macht diesbezüglich eine Aussage. Daher wird angenommen dass die These zutrifft.

Die These wird bestätigt.

Somit muss festgehalten werden, dass lediglich die Prüfthese zwölf bestätigt werden konnte. Jedoch lässt sich eine gewisse Tendenz in den Gesamtschulländer feststellen. Sechs Thesen waren durch jeweils vier Länder bestätigt und durch ein Land nicht bestätigt. Dies lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Die Kriterien

- * *„Gesamtschulländer haben eine Lehrerbildung auf akademischen Niveau“,*
- * *„Die Ausbildungszeit für angehende Lehrer auf der Sekundarstufe 1 beträgt in Gesamtschulländern mindestens vier Jahre,*
- * *„Die Qualitätssicherung in der Lehrerbildung ist ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“,*
- * *„Die Förderung aller Kinder in der Lehrerbildung ist ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“,*
- * *„Die Differenzierung im Schulalltag ist in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“ und*
- * *„Team-Teaching ist in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“*

weisen erfolgreiche Gesamtschulländer in ihrer Lehrerbildung auf.

5.1.3 Weitere Besonderheiten der Länder

Neben den Unterschieden, die sich durch die Literaturrecherche ergeben, sind weitere Besonderheiten auffällig. In der Beschreibung „Die Schulsysteme Europas“ von Döbert/Hörner/Kopp/Mitter aus dem Jahre 2004 werden 47 Schulsysteme europäischer Staaten vorgestellt. Die Vorstellung erfolgt durch kompetente Autoren aus dem jeweiligen Land. *„Durch die relativ einheitliche Gliederung der einzelnen Länderbeiträge werden zugleich vergleichende Betrachtungen ermöglicht. ... Die Darstellung der Länderbeiträge erfolgte durch Sachkenner der Länder in Deutschland bzw. durch entsprechend kompetente Autoren in den jeweiligen Ländern, wobei die Autoren die Verantwortung*

für ihre Beiträge tragen“ (Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. V). Durch den genannten ähnlichen Aufbau ist auffällig, dass die Länder Niederlande, Belgien und Finnland mit der Beschreibung ihres Bildungsziels in der Bildungspolitik beginnen. In Belgien ist die zentrale Aufgabe der Bildungspolitiker die Gewährleistung der Qualität des Bildungswesens und die Erziehung der Kinder und Jugendlichen zu mündigen Bürgern (vgl. Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 33). In Finnland wird von der Gewährleistung der Chancengleichheit aller Bürger gesprochen, dass möglichst viele Menschen das höchste Bildungsniveau erreichen sollten und niemand zurück gelassen wird (Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 143). Darüber hinaus sollten sie zu verantwortungsbewussten Menschen erzogen werden. In den Niederlanden sind die Begriffe Freiheit und Verantwortung im Bildungsbereich von zentraler Bedeutung, da sich dies in der Freiheit der Errichtung von Schulen und der freien Schulwahl widerspiegelt (Döbert/Hörner/Kopp/Mitter 2004, S. 337). Dies lässt vermuten, dass das Ziel wichtiger ist, als die phänomenologische Gestalt des Schulsystems. Dies bedeutet aber nicht, dass die Gestalt des Systems keine Wichtigkeit darstellt. Im Gegenzug dazu beginnt die Beschreibung des österreichischen Schulwesens mit der Auseinandersetzung zwischen SPÖ und ÖVP um das differenzierte Schulsystem.

In der Beschreibung dieser Länder ist auffällig, dass das Ziel vorangestellt wird und erst danach die Beschreibung des Schulsystems erfolgt. Bei der Beschreibung Österreichs geht es hauptsächlich um das System und die damit verbundenen Probleme.

Wenn man die PISA – erfolgreichen europäischen Länder betrachtet, wäre eventuell in Erwägung zu ziehen, dass Österreich zu einem parteiübergreifenden Gesamtkonsens, sprich Bildungsziel, übereinkommt und anschließend das dazupassende Schulsystem offen diskutiert. Damit könnte eine Neudefinition des Zielparagraphen oder ein Ersatz verbunden sein. Dies würde die Vielzahl an Schulversuchen reduzieren und einen gemeinsamen nationalen Kraftakt hervorrufen.

Verleihung des Carl Bertelsmannpreises für innovative Schulsysteme 1996:

Neuseeland:

Besondere Stärken des neuseeländischen Schulsystems lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Landesweite Anstrengung zur Qualitätssicherung des gesamten Bildungswesens
- Durchgreifenden Abbau von Hierarchie
- Bemühen um kulturelle Integration sowie um „equity“ bezüglich Bildungschancen und Erfolgsaussichten für alle Schüler (vgl. Bertelsmann Stiftung 1996, S. 31)

Niederlande:

Besondere Stärken des niederländischen Schulsystems lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Vielfalt und Unabhängigkeit der Reformprozesse
- Handlungsrahmen der Schule
- Schulträgerautonomie
- Absolute Freiheit der Schulwahl
- Praktische Umsetzung der spezifischen Erziehungsziele in der Unterrichtsgestaltung
- Intensität von Evaluation und Qualitätssicherung (vgl. Bertelsmann Stiftung 1996, S. 50)

„Dem Auftrag der Schule, allen SchülerInnen die bestmögliche Förderung zu bieten, möchte man dadurch gerecht werden, dass (sic!) der Unterricht soweit wie möglich individualisiert erteilt werden soll“ (Schwarz 1997, S. 30).

Kanada (Ontario):

Besondere Stärken des kanadischen Schulsystems lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Freie Hand bei Reformprozessen
- Evaluation bestimmter Bereiche wie Curriculumentwicklung
- Abbau von Hierarchien
- Entwicklung pädagogischer Kompetenzen
- Ständige Curriculumentwicklung im Dialog (vgl. Bertelsmann Stiftung 1996, S. 83/ S. 84)

Bemerkenswert ist, dass alle drei Länder sich dadurch auszeichnen, dass zum einen die Hierarchien abgebaut sind und zum anderen die Qualitätssicherung eine große Rolle spielt.

5.1.4 Forschungsmethode

Zur Bearbeitung des Forschungsthemas „Gesamtschule und Lehrerbildung im internationalen Vergleich“ wird mit Hilfe der Triangulation verfahren. Einfach ausgedrückt bezeichnet der Begriff der Triangulation, dass ein Forschungsgegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus betrachtet wird (vgl. Flick 2004, S. 11). Es wird anhand der „Triangulation von Methoden“ versucht, der Forschungsfrage eine Antwort zuzuführen. Bei dieser Triangulation von Methoden werden wiederum zwei Arten unterschieden, Triangulation innerhalb einer Methode (within-method) und Triangulation verschiedener Methoden (between-method). In der vorliegenden Arbeit kommt die Triangulation verschiedener Erhebungsmethoden (between-method) zum Einsatz (vgl. Flick 2004, S. 15).

5.1.4.1 Die vergleichende Literaturarbeit

Die vergleichende Literaturarbeit, bei der die Schulsysteme und die Lehrerausbildung der betreffenden Länder (Gesamtschulländer im Vergleich mit Österreich) beschreibend dargestellt werden, liefert Aufschlüsse anhand eines Vergleichs mit Hilfe eines Kategoriensystems. Die Kategorien werden zuvor festgelegt, womit es sich in der vorliegenden Arbeit um eine deduktive Kategoriendefinition handelt. Vorgegangen wird mittels qualitativer Inhaltsanalyse, wobei die Technik der Strukturierung verwendet wird, um folgendes zu erreichen: „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegter Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2007, S. 58). Zur Beantwortung, ob die Kriterien vorhanden sind oder nicht, wurden ausgewählte Fachliteratur und offizielle Homepages der jeweiligen Bundesministerien bzw. von Eurydice herangezogen.

In der unten stehenden Tabelle ist ein Überblick über die Ausgangsthesen und die dazu eingeordneten Länderangaben. Diese Merkmale weisen die Formen der Lehrerausbildung in den „erfolgreichen“ PISA – Ländern tatsächlich auf. Hier fließen die Daten aus Kapitel drei in der Tabelle nochmals ein. Wobei festgehalten wird, dass die Quellenangaben zwecks besserer Lesbarkeit nicht nochmals angegeben werden. Zudem fließt eine weitere Literaturquelle „Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007“ ein. Die Quellenangabe diesbezüglich erfolgt in der Tabelle, da es sich um eine neue Literaturquelle handelt. Somit entsteht eine Verdichtung der Daten, um die Wahrscheinlichkeit der „richtigen“ Beantwortung der Forschungsfrage und der Thesen zu erhöhen.

Thesen	Finnland	Belgien	Niederlande	Kanada	Neuseeland
Länder mit Gesamtschulcharakter haben für die Sekundarstufe 1 <u>eine</u> Lehrerausbildung auf akademischem Niveau.	JA Fünf- bis sechsjähriges Studium mit Masterabschluss (vgl. eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf , S. 151, 02.08.2010)	JA Dreijähriges Studium mit Bachelorabschluss (vgl. Hackl 2006, S. 495)	NEIN Pädagogische Hochschule mit Bachelorabschluss oder Masterabschluss (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 66) Es gibt aber auch Aufbaulehrgänge an der Universität (vgl. Arbeitsgruppe internationale	JA 4-5jähriges Studium mit Bachelorabschluss (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 224)	JA Vierjähriges Bachelorstudium oder Graduate Diploma in Teaching (Secondary) (vgl. www.teachnz.govt.nz/assets/Uploads/Secondarybookletfinal2011.pdf , 09.01.2011)

			Vergleichsstudie 2007, S. 66)		
In Ländern mit Gesamtschulcharakter findet für die Sekundarstufe 1 eine universitäre Ausbildung der Lehrer statt.	JA Fünf- bis sechsjähriges Studium mit Masterabschluss an der Universität (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 229)	NEIN Dreijähriges Studium mit Bachelorabschluss Pädagogische Hochschule (vgl. Hackl 2006, S. 495)	NEIN Pädagogische Hochschule mit Bachelorabschluss oder Masterabschluss (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 66) Es gibt aber auch Aufbaulehrgänge an der Universität (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 66)	JA 4-5jähriges Hochschulstudium mit Bachelorabschluss (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 66)	JA Vierjähriges Bachelorstudium oder Graduate Diploma in Teaching (Secondary) (vgl. www.teachnz.govt.nz/assets/Uploads/Secondarybookletfinal2011.pdf, 09.01.2011)
In Ländern mit Gesamtschulcharakter dauert die Ausbildungszeit für angehende Lehrer der Sekundarstufe 1 mindestens vier Jahre.	JA Vierjähriges Studium mit Masterabschluss (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 229)	NEIN 3 Jahre (vgl. Hackl 2006, S. 495)	JA 4 Jahre (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 66)	JA 4-5jähriges Studium mit Bachelorabschluss (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 66)	JA Vierjähriges Bachelorstudium oder Graduate Diploma in Teaching (Secondary) an der Universität (vgl. www.teachnz.govt.nz/assets/Uploads/Secondarybookletfinal2011.pdf, 09.01.2011)
Länder mit Gesamtschulcharakter verfügen über eine Aufnahmeprüfung oder Auswahlverfahren für angehende Lehrer.	JA Mehrere Verfahren (Auswahlverfahren mit Eignungstests, weitere schriftliche Tests) (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 228) Top-performing systems recruit teachers from the top third of each cohort (vgl. Barber, Michael 2007, S. 16)	NEIN Keine Zugangsbeschränkungen (vgl. Hackl 2006, S. 495)	NEIN Keine Auslese, da zu wenig Bewerber (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 233)	JA Zugang zur Lehrerausbildung zunehmend erschwert (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 223) Top-performing systems recruit teachers from the top third of each cohort (vgl. Barber, Michael	JA Den Zugang regeln die Universitäten selbst (Credits und Aufnahmegespräche) (www.kooperationinternational.de/neuseeland/themes/international/fub/laender/forschungsbildungslandschaft/bildungslandschaft/#subtyp78, 09.01.2011).

	Das Land verfügt über genügend Bewerberzahlen, somit ist eine strenge Auswahl mit verschiedenen Selektionsverfahren möglich. Nur zehn Prozent der Bewerber werden aufgenommen.			2007, S. 16) Für die Selektion sind vor allem Charakterzüge der Bewerber ausschlaggebend.	
In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Qualitätssicherung“ in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet.	JA Standards in der Ausbildung (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 15) Die qualitative Ausbildung wird durch Standards für Handlungskompetenzen von Lehrern gesichert.		JA Standards in der Ausbildung (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 15) Zu Beginn der Ausbildung sind Standards betreffend Kompetenzen von angehenden Lehrern wichtig. Bezüglich des Curriculums gibt es keine Standards. Jedoch wurden Standards für die Ausbilder der angehenden Lehrer durch eine Firma entwickelt.	JA Standards in der Ausbildung (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 225) In Alberta sind Standards für die Lehrerbildung und für die Ausbildungsstätten definiert.	JA Standards in der Ausbildung (vgl. www.teacherscouncil.govt.nz/te/gts/index.stm, 09.01.2011)
In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Die Förderung aller Kinder“ in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet.	JA Offenheit, Durchlässigkeit, Chancengleichheit (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 198) Umgang mit heterogenen Gruppen gelernt (vgl. Döbert 2005, S. 19) Umgang mit heterogenen Gruppen gelernt		JA Umgang mit heterogenen Gruppen gelernt (vgl. Döbert 2005, S. 19) Diversity in classroom (vgl. z2.phst.at/uploads/media/Folder_International_Minor.pdf, 28.07.2010)	JA Umgang mit heterogenen Gruppen gelernt (vgl. Döbert 2005, S. 19)	JA Umgang mit heterogenen Gruppen gelernt (vgl. www.teacherscouncil.govt.nz/te/gts/index.stm, 08.01.2011)

	(vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 265)				
In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Differenzierung im Schulalltag“ in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet.	JA Umfassende Förderung aller Schüler (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 198) In der Ausbildung werden die angehenden Lehrer auf die heterogene Gruppe vorbereitet		JA Umgang mit heterogenen Gruppen gelernt (vgl. Döbert 2005, S. 19) (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 185) Diversity in classroom (vgl. z2.phst.at/uploads/media/Folder_International_Minor.pdf, 28.07.2010) Die Vorbereitung auf die heterogene Lerngruppe spielt eine große Rolle in der Ausbildung. Vor allem die praktische Ausbildung soll auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse vorbereiten.	JA Umgang mit heterogenen Gruppen gelernt (vgl. Döbert 2005, S. 19) (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 264)	JA Umgang mit heterogenen Gruppen gelernt (vgl. www.teacherscouncil.govt.nz/te/gts/index.stm, 08.01.2011)
In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Individualisierung im Schulalltag“ in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet.			JA Individuell unterschiedliche Lernbedürfnisse der Schüler (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 185)	NEIN Seit 1996 ist sie nicht mehr üblich, da Unterricht standardisiert ist. (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 176)	
In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Reformpädagogik im Schulalltag“ in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet.			JA Aufbaulehrgänge z.B. in der Jenaplan-Pädagogik (vgl. Skiera 2003, S. 302) Alternative and innovative pedagogic		

			theories and ideas (vgl. z2.phst.at/uploads/media/Folder_International_Minor.pdf, 28.07.2010)		
In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Team-Teaching“ in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet.	JA Teamwork und Kooperation im Kollegium (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 240) Durch den späteren Kleingruppenunterricht ist es von Nöten bereits in der Ausbildung auf Team-Teaching vorbereitet zu werden.		JA Teamwork und Kooperation im Kollegium (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 240) Der Umgang mit dem Kollegium und Teamwork soll erlernt werden.	JA Teamkompetenz (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 225) Kanada setzt in der Lehrerbildung auf die Ausformung von Team-Kompetenz	JA Umgang mit Kollegen soll gelernt werden (vgl. www.teacherscouncil.govt.nz/te/gts/index.stm, 08.01.2011) Der Umgang mit Kollegen ist als Bestandteil der Lehrerbildung zu sehen.
In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Alternative Benotung“ in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet.	JA Lernstandsberichte Schülerselebst-evaluation (vgl. Döbert 2005, S. 19) (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 264)		JA Lernstandsberichte Schülerselebst-evaluation (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 264)	JA Lernstandsberichte Schülerselebst-evaluation (vgl. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2007, S. 264)	
In Ländern mit Gesamtschulcharakter ist „Der Lehrer als Begleiter für Kinder und deren Entwicklung“ in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet.					

Eine nicht vorhandene Antwort bedeutet, dass diese Kategorie für dieses Land in der Literatur nicht auffindbar war. Das Kriterium könnte somit in diesem Land erfüllt sein.

5.1.4.2 Methodologische Einordnung

Dem Forscher in der qualitativen Forschung kommt eine besondere Bedeutung zu, indem seine kommunikativen Fähigkeiten wesentlich zur Findung von Erkenntnissen beitragen. Die Art und Weise

wie sich der Forscher im Feld bewegt oder eine Rolle einnimmt, bestimmt darüber, welche Informationen der Forscher erkundet bzw. welchen Zugang er zu Informationen, Personen oder Institutionen findet (vgl. Flick 2002, S. 87). Bei der Auffindung von Studienplänen, wäre die Zusammenarbeit mit Institutionen (Universität und Pädagogische Hochschule) von Nöten. Hier ist eine Zutrittsgenehmigung zu den Archiven notwendig (vgl. Flick 2002, S. 89).

Die Tabelle zeigt die einzelnen Arbeitsschritte des Vorgehens:

Hauptphase	Einzeltätigkeiten
1. Erstes Design, Planung und Bearbeitung	Erstellen einer Rohfassung des Kategoriensystems, vertraut werden mit den Kategorien
2. Beschaffung und Sichtung der erforderlichen Unterlagen	Bestellen, Ausleihen, Recherche im Internet und Kopieren der jeweiligen Unterlagen * Fachliteratur * Eventuell Vorlesungsverzeichnisse * Eventuell Studienpläne
3. Dateneingabe und Kodierung	Kodieren der Veranstaltungen nach Kategorien
4. Auswertung	Darstellung der Ergebnisse in einer Übersichtstabelle Eventuell Frequenzanalyse
5. Interpretation	Verbalisierung, Interpretation und Kommentierung der Ergebnisse
6. Deskriptive Darstellung der Ergebnisse	Vergleich der Länder wird dargestellt und Schlüsse für Österreich werden gezogen

(vgl. Plöger/Anhalt 1999, S. 68-70)

Erklärt an einem Beispiel: Findet man in Gesamtschulländern in der Lehrerbildung die Kategorie „Reformpädagogik“? Nun wurde nach dieser Kategorie in der Literatur gesucht und passende Textstellen extrahiert. Anschließend wurde in einer Tabelle eingetragen, ob die Kategorie vorhanden ist, oder nicht. Das heißt, dass anschließend anhand von Häufigkeiten gewisse Strukturen von Gesamtschulländern und dem Schulsystem Österreich erkennbar sind. Zusammengefasst stellt sich diese Technik wie folgt dar:

- * Kategorien festlegen (z.B. Reformpädagogik)
- * In der Fachliteratur nach diesen Kategorien suchen
- * Passende gekürzte Textstellen werden mit Literaturverweis angegeben

- * Diese anschließend in einer Merkmalstabelle eintragen (unten stehendes Beispiel frei erfunden!)

	PISA – erfolgreiche Länder	Österreich
Reformpädagogik in der Lehrerbildung	JA und Textstelle (Quelle)	NEIN und Textstelle (Quelle)

Falls ein Feld leer bleibt, bedeutet dies, dass diesbezüglich keine Textstelle ausfindig gemacht werden konnte.

Bei der Bildung der Kategorien konnte nicht auf ein vorhandenes Konzept zurückgegriffen werden. Die Kategorien – wichtige Indikatoren für erfolgreiches Lernen – wurden induktiv aus dem Film „Auf den Anfang kommt es an“, wie oben erläutert, gefiltert.

5.1.4.3 Methodenkritik im Zusammenhang mit den Gütekriterien

„Die Objektivität eines Verfahrens beschreibt den Grad der Unabhängigkeit der Ergebnisse vom Untersuchenden. Sie bezieht sich darauf, inwieweit die Messung durch die durchführende Person beeinflusst und damit verfälscht werden kann“ (Kanning/Holling 2002, S. 76 zit. n. Kaufhold 2006, S.139). *„Je mehr es also gelingt, die Einflüsse die jeweils vom Untersucher ausgehen auszuschließen, desto objektiver wird das Verfahren. Hinsichtlich der Objektivität wird zwischen Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität unterschieden“* (Lienert/Raatz 1998, S. 8; Bortz/Döring 1995, S. 180f zit. n. Kaufhold 2006, S. 139).

Kritisch zu bemerken ist, dass die Zuordnung durch einen Auswertenden geschah. Dies kann Fehler beinhalten, da keine Kontrolle durch einen anderen Auswertenden stattgefunden hat. Weiters könnte es sein, dass der Auswertende zu unterschiedlichen Zeitpunkten eine andere Zuordnung vornehmen würde. Bei der Durchführung wurde die vorangestellte Tabelle, die das Durchführungsgeschehen darstellt, genau eingehalten. Die Interpretation erfolgte durch eine Person.

„Die Reliabilität oder auch Zuverlässigkeit eines Verfahrens gibt den Grad der Genauigkeit bzw. die Stabilität an, mit dem das zu messende Merkmal tatsächlich gemessen wird“ (Weiß 1999a, S. 448 zit. n. Kaufhold 2006, S. 139).

Die Reliabilität ist nicht gewährleistet, da die Auswertung von einer Person vorgenommen wurde. Jedoch wurde versucht die Kategorien möglichst klar zu definieren, um Zuordnungsfehler zu vermeiden. Die Problematik des Güterkriteriums Reliabilität (Zuverlässigkeit) der Kategorienbildung ist zu berücksichtigen. So könnte sich das Problem ergeben, dass ein Auswertender zu verschiedenen Zeitpunkten Schlagworte/Wortgruppen einer anderen Kategorie zuordnet (vgl. Atteslander 2006,

S. 192). Manche Schlagworte/Wortgruppen passen in mehrere Kategorien und werden mehrmals zugeordnet.

Auch der Altersunterschied der Fachliteratur und der unterschiedliche Umfang der Schriftstücke sind zu beachten.

Die Validität gibt Auskunft über die Gewährleistung, dass das Verfahren das erhebt, was es beabsichtigt zu erheben (vgl. Kaufhold 2006, S. 141). Dies scheint gewährleistet zu sein.

5.2 Vergleich mit Österreich und die Beantwortung der Forschungsfrage

Die Beantwortung der Forschungsfrage ist nicht einfach, da lediglich eine These eindeutig bestätigt werden konnte (siehe oben). Daher werden die Merkmale, die bei vier Ländern zutreffen für die Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen und anschließend auch nur diese mit Österreich verglichen. Für den Vergleich wurde die größte Pädagogische Hochschule Österreichs (PH Wien Ettenreichgasse) und die Universität Wien herangezogen. Die bestätigten Kriterien der erfolgreichen Gesamtschulländer werden mit Österreich verglichen.

Die Kriterien

- * „Gesamtschulländer haben eine Lehrerausbildung auf akademischen Niveau bezogen auf die Sekundarstufe 1“,
 - * „Die Ausbildungszeit für angehende Lehrer auf der Sekundarstufe 1 beträgt in Gesamtschulländern mindestens vier Jahre,
 - * „Die Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung ist ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“,
 - * „Die Förderung aller Kinder in der Lehrerausbildung ist ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“,
 - * „Die Differenzierung im Schulalltag ist in der Lehrerausbildung ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“ und
 - * „Team-Teaching ist in der Lehrerausbildung ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“
- weisen erfolgreiche Gesamtschulländer in ihrer Lehrerausbildung auf.

	Erfolgreiche Gesamtschulländer	Österreich
Es gibt <u>eine</u> Lehrerausbildung bezogen auf die Sekundarstufe 1	Ja	Nein (Die Ausbildung für die AHS-Lehrer wird an der Universität angeboten. Der Abschluss erfolgt mit dem Magistertitel.

		Die Ausbildung für HS-Lehrer wird an der Pädagogischen Hochschule angeboten. Der Abschluss erfolgt mit dem Bachelor of Education.)
Die Ausbildungszeit für angehende Lehrer auf der Sekundarstufe 1 mindestens vier Jahre	Ja	Nein (Auf der Pädagogischen Hochschule sind es drei Ausbildungsjahre.)
Qualitätssicherung ist in der Lehrerbildung sehr wichtig	Ja	Ja Universität: Ein Qualitätsmanagement ist intern eingesetzt und soll mit Elementen einer externen Qualitätssicherung verbunden werden (vgl. www.qs.univie.ac.at/qualitaetsmanagementsystem/ , 18.01.2011). PH: Die PH verfügt über ein Qualitätsmanagementsystem nach den Kriterien des Total Quality Managements (vgl. www.phwien.ac.at/forschung-7/qualitaetsmanagement-und-1416/qualitaetsmanagement-1485.html?L=1 , 18.01.2011).
Die Förderung aller Kinder ist in der Lehrerbildung sehr wichtig	Ja	Ja Universität: Heterogene Lernvoraussetzungen sollen erkannt und integrative Individualisierung soll eingesetzt werden (vgl. sss-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung_Studienplan/Studienplan_PWB-SPA.pdf , 18.01.2011). PH: Alle Kinder sollen nach ihren Begabungen gefördert werden (vgl. www.phwien.ac.at/ausbildung/institute-81/allgemein-bildende-pflicht-85/studienangebote-95/lehramt-an-hauptschulen-72/grundkompetenzen-149.html , 01.08.2010)
Die Differenzierung im Schulalltag ist in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet	Ja	Ja Universität: Die Gestaltung der inneren Differenzierung soll erlernt werden (vgl. sss-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung_Studienplan/Studienplan_PWB-SPA.pdf , 18.01.2011). PH: „Sie können Heterogenität in seinen

		vielfältigen Ausprägungen verstehen und moderieren“ (www.phwien.ac.at/ausbildung/institute-81/allgemein-bildende-pflicht-85/studienangebote-95/lehramt-an-hauptschulen-72/grundkompetenzen-149.html , 01.08.2010)
Team-Teaching ist in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet	Ja	Ja Universität: Die Studierenden sollen eine pädagogische Haltung gegenüber anderen Lehrenden erwerben (Teamfähigkeit) (vgl. sss-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung_Studienplan/Studienplan_PWB-SPA.pdf , 18.01.2011). PH: Der Studierende soll seine Teamfähigkeit durch das Studium entwickeln können (vgl. www.phwien.ac.at/fileadmin/phvie/users/3/pdf/mitteilungsblatt/curricula/APS/Curriculum_HS_2008-09-StuKo_01maerz2009.pdf , 18.01.2011).

Ja: Steht dafür, dass die Frage positiv beantwortet werden kann. Für Österreich soll eine kurze Ausführung und der Quellenverweis dazu gestellt werden.

„Welche Kriterien weisen erfolgreiche Gesamtschulländer in ihrer Lehrerbildung im Vergleich zu Österreich auf?“

„Länder mit Gesamtschulcharakter haben für die Sekundarstufe 1 eine Lehrerbildung auf akademischem Niveau. In Ländern mit Gesamtschulcharakter dauert die Ausbildungszeit für angehende Lehrer der Sekundarstufe 1 mindestens vier Jahre.“

Es ist bemerkenswert, dass die ermittelten Kriterien in den erfolgreichen Gesamtschulländern, die den pädagogischen Teil der Ausbildung betreffen, keinen Unterschied zu Österreich erkennen lassen. Die Unterschiede liegen im organisatorischen Teil der Ausbildungen. Wobei zu bemerken ist, dass die oben gegebene Antwort auf vier der fünf PISA – erfolgreichen Länder zutrifft. Weiters ist festzuhalten, dass die Beantwortung der Forschungsfrage auch durch Antworten der Experten (siehe nächstes Kapitel) bestätigt wird.

5.3 Zusammenfassung

Aus dem Literaturvergleich lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen:

Die Stichworte „Kindergarten/Vorschule im System Lehrerbildung“, „Standards in der Lehrerbildung“, „Umgang mit heterogenen Lerngruppen“, und „Team-Teaching“ sind anscheinend wichtige Indikatoren für erfolgreiche Schulsysteme und ihre Lehrerbildung. Ungeklärt bleibt allerdings, wie die Vermittlung der Kompetenz „Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ didaktisch in den Ausbildungsstätten vollzogen wird.

Lediglich die Prüfthese zwölf konnte bestätigt werden. Jedoch lässt sich eine gewisse Tendenz in den Gesamtschulländer feststellen. Sechs Thesen waren durch vier Länder bestätigt und durch ein Land nicht bestätigt. Dies lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Die Kriterien

- * „Gesamtschulländer haben eine Lehrerbildung auf akademischen Niveau“,
 - * „Die Ausbildungszeit für angehende Lehrer auf der Sekundarstufe 1 beträgt in Gesamtschulländern mindestens vier Jahre,
 - * „Die Qualitätssicherung in der Lehrerbildung ist ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“,
 - * „Die Förderung aller Kinder in der Lehrerbildung ist ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“,
 - * „Die Differenzierung im Schulalltag ist in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“ und
 - * „Team-Teaching ist in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“
- weisen erfolgreiche Gesamtschulländer in ihrer Lehrerbildung auf.

Kapitel 6

Experteninterviews und Schlüsse für Österreich

Anhand der bereits erarbeiteten Ergebnisse und den nun folgenden Experteninterviews, sollen Schlüsse für das Schulsystem Österreichs und dessen Lehrerbildung gezogen werden können.

6.1 Die Experteninterviews

Zum anderen fanden Experteninterviews statt, um die Problematik der Lehrerbildung in Österreich zu beleuchten und Gesamtschule allgemein zu diskutieren. Im Zuge dessen wurden namhaften Experten auf dem Gebiet Gesamtschule bzw. Lehrerinnenbildung interviewt.

6.1.1 Vergleich von PISA – erfolgreichen Ländern mit Expertenaussagen

Die ermittelten Kriterien, die auf vier der fünf PISA - erfolgreichen Länder zutreffen, sollen nun mit den zusammengefassten Antworten der Experten verglichen werden. Daher werden nun die Aussagen der Experten, die sich auf einen Soll-Zustand der Lehrerbildung in einem Gesamtschulsystem beziehen mit den ermittelten Kriterien eines Ist - Zustandes der Lehrerbildung in PISA – erfolgreichen Ländern verglichen.

Diese sechs Thesen wurden in vier Ländern bestätigt und von einem Land nicht bestätigt. Dies lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Die Kriterien

„Gesamtschulländer haben eine Lehrerbildung auf akademischen Niveau“,

„Die Ausbildungszeit für angehende Lehrer auf der Sekundarstufe I beträgt in Gesamtschulländern mindestens vier Jahre“,

„Die Qualitätssicherung in der Lehrerbildung ist ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“,

„Die Förderung aller Kinder in der Lehrerbildung ist ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“,

„Die Differenzierung im Schulalltag ist in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“ und

„Team-Teaching ist in der Lehrerbildung ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“

weisen erfolgreiche Gesamtschulländer in ihrer Lehrerausbildung auf.

Nun soll ein Vergleich mit den Experteninterviews zu den sechs Kriterien vorgenommen werden.

„Gesamtschulländer haben eine Lehrerausbildung auf akademischen Niveau.“

Die Experten raten zu einer einheitlichen Lehrerausbildung. Diese könnte aus einer Verzahnung von Pädagogischen Hochschule und Universität bestehen. Somit ist eine Übereinstimmung dieses Kriteriums mit den Expertenmeinungen festzuhalten.

„Die Ausbildungszeit für angehende Lehrer auf der Sekundarstufe I beträgt in Gesamtschulländern mindestens vier Jahre.“

Bezüglich einer genauen Anzahl von Ausbildungsjahren machen die Experten keine Angabe. Jedoch sprechen sie von einem Fundamentum und modularen Zusätzen. Daher ist anzunehmen, dass die Ausbildungszeit insgesamt drei Jahre überschreiten wird. Zudem sollen Junglehrer in ihren ersten Dienstjahren begleitet werden, bevor sie alleine für ihren Unterricht verantwortlich sind. Somit könnte eine Übereinstimmung dieses Kriteriums mit den Expertenmeinungen gegeben sein.

„Die Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung ist ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern.“

Hier machen die Experten keine Angaben.

„Die Förderung aller Kinder in der Lehrerausbildung ist ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern.“

Die Experten vertreten eine Ausbildung, in der klar vermittelt wird, dass der Lehrer eine Mitverantwortung am Bildungsprozess hat. Somit könnte eine Übereinstimmung dieses Kriteriums mit den Expertenmeinungen gegeben sein.

„Die Differenzierung im Schulalltag ist in der Lehrerausbildung ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern.“

Die Experten raten zu einer Ausbildung, in der innere Differenzierungsmaßnahmen gelehrt werden. Somit ist eine Übereinstimmung dieses Kriteriums mit den Expertenmeinungen festzuhalten.

„Team-Teaching ist in der Lehrerausbildung ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern.“

Die Experten raten zu einer Ausbildung, in der Team - Teaching gelehrt wird. Somit ist eine Übereinstimmung dieses Kriteriums mit den Expertenmeinungen festzuhalten.

Somit kann festgehalten werden, dass die Thesen 1,2,7 und 10 durch Experten unterstützt werden. Eine gemeinsame vierjährige Lehrerausbildung, in der Differenzierungsmaßnahmen und Team – Teaching gelernt werden, ist nach Ansicht der Experten wünschenswert.

Untenstehend können die zusammengefassten Antworten der Experteninterviews entnommen werden. Im Zuge des Vergleichs der Antworten wurde soweit reduziert, dass ein Bild aus den übereinstimmenden Antworten entsteht (Antworten aller Experten siehe weiter unten). Es kommen aber auch Antworten in der Zusammenfassung zum Tragen, die zwar nur einmal genannt wurden, diese aber der Autorin als wichtig erscheinen. Diese Zusammenfassung der Antworten aus den Experteninterviews dient einem besseren Verständnis von Gesamtschule.

1. Einstiegsfrage: Welche Ziele und Aufgaben sehen Sie mit Schule allgemein verbunden?
Die Schule dient der Wissensbildung in den verschiedenen Disziplinen, der Erziehung, der Sozialisation, der Kreativität und der Vermittlung neuer Kompetenzen wie soziales Lernen oder Methodenkompetenz. Ziel ist es, dass die nachfolgende Generation die kognitiven Grundlagen erlangt und zu seinem Leistungsoptimum kommt, um später eine weitere Ausbildung oder den Einstieg in den Beruf zu schaffen. Ziel ist es ebenfalls, einen handlungsfähigen Mitbürger heranzubilden, der im Stande ist, Selbstkritik und Selbstbeurteilung zu üben und auch zu werten. Daher ist die Schule eine Bildungs- und Sozialisationsinstitution. Der Zielparagraph nennt umfassende Ziele der österreichischen Schule.
2. Wie sehen Sie Heterogenität in Schulklassen und glauben Sie, dass es homogene Schulklassen gibt? Welche Konsequenzen ziehen Sie aus Ihrer Meinung?
Homogene Schulklassen gibt es nicht, oder in Ausnahmefällen ganz selten, wie z.B. an Gymnasiumstandorten ohne Konkurrenz. Man zieht daher Leistungsgruppen oder temporäre scheinhomogene Lerngruppen ein, um Fragestellungen behandeln zu können. Weiters kann die heterogene Gruppe aber auch von sich selbst profitieren, indem der Leistungsstärkere den Leistungsschwächeren unterstützt.
3. Wie verbinden sich, aus Ihrer Sicht, heterogene Klassen und Leistungsstandards – brauchen wir diese?
Leistungsstandards lassen sich mit der Heterogenität von Klassen verbinden, sie nehmen jedoch nicht Rücksicht darauf. Die Einführung der Bildungsstandards war wichtig und notwendig. Da sie nicht lernzielorientiert definiert sind, ist ihre Aussagekraft zu hinterfragen. Man muss sie so formulieren, dass sie Sinn machen und mit den Ergebnissen muss man umsichtig sein. Eventuell wären Mindeststandards besser. Standards können nur Teile, aber nie das Gesamtpotential eines Kindes beschreiben.

4. Wie beurteilen Sie die frühe schulische Auslese mit 10 Jahren?
Die Selektion mit zehn Jahren ist zu früh. Eine Diagnose oder Prognose in diesem Alter ist verfrüht. Das wird von vielen Entwicklungspsychologen und Erziehungswissenschaftlern seit Jahrzehnten gesagt. Das Potential von den Kindern ist noch nicht ausgereift und die Volksschulzeugnisse als Prädiktor für weiteren schulischen Erfolg nicht zuverlässig. Eventuell könnten Standards hier Abhilfe schaffen. Zudem entscheiden die Eltern über den weiteren Schulverlauf ihres Kindes, was zu einem Konkurrenzdenken unter den Eltern führt, da es zu wenige AHS-Plätze gibt. Kinder brauchen Zeit, um in die Fachdisziplinen hineinzuwachsen.
5. Welche Gesamtschule würden Sie sich wünschen (Angebotsschule, einheitliches System, differenzierte Leistungsgruppen etc.)?
Die Gesamtschule muss flächendeckend und über die Dauer der Volksschule hinaus ausgebaut sein. Diese darf keine Angebotsschule sein, sondern ist die einzige Schulform für alle Kinder einer Region. Es bedarf innerer differenzierender Maßnahmen, jedoch nicht in Leistungsgruppen, da diese wieder das alte System repräsentieren würden. Die Differenzierung soll flexibel und auch mittels Kursangeboten stattfinden, jedoch muss eine heterogene Stammklasse beibehalten sein. Dies bedarf zusätzlichen Personals, da jedes Kind gefördert werden soll und dies sehr anspruchsvoll für den Lehrer ist.
6. Welche Ziele und Aufgaben sehen Sie mit der Gesamtschule (GS) verwirklicht bzw. welche Probleme kann die GS im Gegensatz zum differenzierten System lösen?
Die Selektion der Kinder wird zeitlich nach hinten verschoben. Umso früher selektiert wird, desto tragender ist die soziale Komponente. Die Hoffnung bestünde, dass Kinder aus Migrantenfamilien oder Familien aus bildungsfernen Schichten zu höheren Bildungsabschlüssen kämen und somit die Chancengerechtigkeit erhöht wäre. Das Fördern würde mehr im Zentrum stehen, da Kinder nicht in eine andere Schulform geschickt werden könnten, wenn diese lernschwach sind. Die Kinder würden länger in einem bekannten sozialen Netz in der Nähe des Wohnortes bleiben und langsam von einem Klassenlehrersystem in ein Fachlehrersystem übergeleitet werden.
7. Kennen Sie auch Nachteile der Gesamtschule?
Die Gesamtschule ist sicherlich teurer als das differenzierte Schulsystem und für den Lehrer besteht ein höherer Arbeitsaufwand, der durch sehr heterogene Lerngruppen gegeben ist. Ein Nachteil besteht darin, wenn alle Kinder gleich behandelt werden. Es gibt keinen Automatismus für einen besseren Unterricht. Für den leistungsschwächeren Schüler ist die Gesamtschule sicher von Vorteil, für leistungsstarke Schüler muss man besondere Angebote leisten. Weiters ist eine Stammklasse notwendig, um das soziale Zusammenleben zu gewährleisten.
8. Soll eine Gesamtschule in Österreich eingeführt werden (mit der Bitte einer

Begründung)?
Gesamtschule wäre für Österreich das Signal, dass man leistungsschwache Kinder nicht in eine andere Schulform wegschicken kann. Forderung und Förderung der Schüler müssen im Vordergrund stehen. Differenzierung, Team-Teaching, Enrichmentkurse und Zusatzpersonal wie Sozial- und Sonderpädagogen sind unabdingbar. Der vorschulische Bereich muss mitgedacht werden und jedes Kind muss optimale Förderung erfahren. Unter diesen Umständen ist sie die bessere Schulform und sollte eingeführt werden.
9. Über welche Ausbildung sollten Lehrer in einem Gesamtschulsystem verfügen? (Universität, Pädagogische Hochschule etc.)
Es sollte eine einheitliche Lehrerausbildung geben. Diese könnte modular aufgebaut sein, was bedeutet, dass jeder über das gleiche Fundament verfügt und anschließend eine weitere Ausbildung für die Zielaltersgruppe macht. Man sollte die Pädagogische Hochschule im Hinblick auf die Fachdidaktik bzw. die Praxisbetreuung und die Universität im Hinblick auf die Fachausbildung nützen.
10. Was müsste sich dabei gesetzlich ändern? (Bezug nehmend auf Frage 9)
Die Pädagogischen Hochschulen und die Universitäten sollen zusammenarbeiten oder fusionieren. Das Hochschulstudiumsgesetz müsste sich ändern.
11. Ist es aus Ihrer Sicht notwendig, Lehrer einem Aufnahmeverfahren zu unterziehen?
Es sollte einen Einstiegstest, eine Einstiegsphase oder ein Auswahlssystem geben. Das Verfahren muss den Anforderungen gerecht werden. Es müsste genügend Bewerber geben, um aussuchen zu können.
12. Welche Komponenten sind dabei wichtig? (Bezug nehmend auf Frage 11)
Die Sozialkompetenz ist sehr wichtig, jedoch schwer zu fassen. Es müssen diejenigen herausgefiltert werden, die menschlich, kommunikationsfähig und kreativ sind. Natürlich ist auch Fachwissen und der Umgang mit Migrantenkindern wichtig.
13. Ist es für Sie vorstellbar oder sogar notwendig, die „Ausbildung“ der Kinder vorzuverlegen (Kindergarten in Gesamtschul-Konzept einbauen und die Ausbildung der Kindergärtnerinnen ebenfalls anpassen)?
Der Kindergarten muss als Bildungsinstitution gesehen werden. Dieser kann Teil des Gesamtschulkonzepts sein. Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus bildungsfernen Schichten profitieren davon am meisten. Die Ausbildung der Kindergärtnerinnen hat auf tertiärem Niveau zu passieren.
1. Welche Schwerpunkte sehen Sie in einer derartigen Gesamtschullehrerausbildung (Didaktik, Leistungsbeurteilung, Humanwissenschaften, Reformpädagogik, Interkulturelles

Lernen, Teamteaching, Zusammenarbeit mit anderen Experten lernen...)?
Die Vermittlung der Sprache (Erst- oder Zweitsprache) an die Kinder im Kindergarten oder in der Volksschule ist sehr wichtig. Daher ist die Ausbildung der Kindergärtnerinnen mitzudenken. Der Lehrer muss über eine Fachkompetenz, über eine didaktische Kompetenz und über Praxiserfahrung verfügen. Zudem sollte der Lehrer eine forschende Grundhaltung haben. In der Ausbildung sollte er gelernt haben, mit Teamteaching, offenem Lernen, Reformpädagogik, alternativen Lernmethoden, innere Differenzierung, Individualisierung und Schülerförderung umzugehen. Er muss aber auch in der Diagnosefähigkeit, der Kommunikationsfähigkeit, der Konfliktbewältigung und im sozialen Lernen gestärkt werden. Dazu sind die humanwissenschaftlichen Fächer und die Stunden für Persönlichkeitsentwicklung auszubauen. Bevor der Lehrer alleine unterrichtet, soll er in den ersten Berufsjahren begleitet werden. Für Kinder mit speziellen Bedürfnissen braucht es Zusatzpersonal wie zum Beispiel Sonderschullehrer oder Psychologen.
15. Schlussfrage: Welches Menschenbild sollte solch einer Ausbildung zu Grunde liegen? (Bezug nehmend auf Frage 14)
Man sollte dem Kind freundschaftlich begegnen und wissen, dass man als Lehrer eine Mitverantwortung am Bildungsprozess hat. Man sollte dem Kind mit Respekt dialogisch begegnen und es durch tägliche Arbeit unterstützen, um es so zu einem mündigen Menschen werden zu lassen. Die Potentiale des Kindes sollten sich entfalten können und auch Ziele sollten verfolgt werden. Der Lehrer als Sozialprofi möchte Kinder im Lernen fördern.
16. Gibt es aus Ihrer Sicht Fragen, die ich nicht bedacht habe, die aber mit der Gesamtschul-Frage und der damit verbundenen Diplomarbeit aber sehr wichtig ist?
Das Menschenbild und die Chancengerechtigkeit sind wichtige Themen in Verbindung mit Gesamtschule.

6.1.2 Das Experteninterview (Begriff und Anwendungsformen)

„Der Sinn und Zweck von Experteninterviews scheint auf der Hand zu liegen: Sie zielen ab auf die Rekonstruktion von besonderen Wissensbeständen bzw. von besonders exklusivem, detailliertem oder umfassendem Wissen über besondere Wissensbestände und Praktiken, kurz: auf die Rekonstruktion von Expertenwissen“ (Pfadenhauer in Bogner/Littig/Menz 2009, S. 99). Der Experte hat einen Überblick über einen Wissensbereich und er weiß auch, was einzelne Spezialisten in einzelnen Wissensgebieten wissen und wie dieses Wissen verknüpft ist. Dies grenzt ihn auch vom Spezialisten ab, der auf ein Gebiet spezialisiert ist. Somit verfügt der Experte über einen relativ exklusiven Wissensstand, also über Wissen, das nicht jedem zugänglich ist. Durch sein Wissen und seine Sachlogik trägt der Experte zur Klärung bzw. Lösung von Sachverhalten oder Problemen bei (vgl.

Pfadenhauer in Bogner/Littig/Menz 2009, S. 100/ S. 101). Durch die Bereitstellung von Lösungswegen, fällt dem Experten auch die Verantwortung zu. „Das Experteninterview bietet sich dementsprechend vornehmlich dann als Datengenerierungsinstrument an, wenn die exklusiven Wissensbestände von Experten im Kontext ihrer (letz-)verantwortlichen Zuständigkeit für Problemlösungen Gegenstand des Forschungsinteresses sind“ (Pfadenhauer in Bogner/Littig/Menz 2009, S. 103).

Das Verfahren des Experteninterviews ist durch folgende Kriterien bestimmt:

Offenheit für die subjektive Sicht des Interviewpartners	Diese ist begrenzt auf das Expertenwissen, kein Interesse an der Person selbst
Strukturierung des Gegenstandes	Leitfadeninterview
Beitrag zur allgemeinen Entwicklung der Methode des Interviews	Verdeutlichung der Steuerung: Beschränkung des Interviews auf Experten
Anwendungsbereich	Expertenwissen in Institutionen
Probleme der Durchführung	Rollendiffusion, Blockade des Experten
Grenzen der Methode	Begrenzung der Auswertung auf Expertenwissen

(vgl. Flick 2002, S. 191)

Eventuelle Probleme von Experteninterviews:

- * Im Verlauf des Interviews blockiert der Experte ab, weil er eventuell gar kein Experte ist, obwohl dies zuvor angenommen wurde.
- * Der Experte verwickelt den Interviewer in aktuelle Konflikte seines Arbeitsfeldes und macht ihn somit zum Mitwisser.
- * Der Befragte wechselt oft seine Rolle zwischen Experte und Privatperson, wobei das Problem auftreten kann, dass man nach dem Interview mehr über die Person als über das Expertenwissen erfahren hat.
- * Es können auch Zwischenformen von Gelingen und Scheitern eines Interviews auftreten, wenn z.B. der Experte nicht eindeutig auf Fragen antwortet, sondern ein Referat hält (vgl. Flick 2002, S. 140).

Die Rolle des Interviewers kann wie folgt verschieden eingeschätzt werden:

Tabelle 1

	Typisierungsdimension	Indizien der Kommunikationssituation	(zugeschriebene) Voraussetzungen auf Seiten des Interviewers	Interviewstil, Frageform	mögliche Vorteile	mögliche Nachteile	primärer Anwendungsbereich
Interviewer (1) als Co-Experte (2) als Experte einer anderen Wissenskultur	Fachkompetenz (gleichartige [1], gleichwertige [2])	symmetrische Interaktionssituation; zahlreiche Gegenfragen des Interviewten	Beherrschung der Fachterminologie (bes. 1), Fachwissen, institutioneller Background, akademische Titel	dialogorientiert, permanente Nachfragen, schneller Wechsel von Fragen und Antworten, „Informationshandel“	hohes fachliches Niveau, Faktenreichtum (1,2), stärkere Explizierung von Begründungen und Orientierungen (2)	Verbleib im professionellen Relevanzrahmen des Befragten; „technizistischer Einschlag“	explorative oder systematisierende Experteninterviews; fakten- und datenorientierte Erhebungen
(3) Interviewer als Laie	Fachkompetenz (niedrige)	asymmetrische Interaktionssituation zugunsten des Befragten; Monologe des Befragten, demonstrative Gutmütigkeit; Paternalismus	niedrigerer Status des Interviewers in Relation zum Befragten; Fachfremdheit	Interviewer primär als Rezipient, erzählgenerierende Fragen, engagierte, aber naive Nachfragen	hohes Vertrauen des Befragten, Erzählzwang, Entlastung des Interviewers	Geringe Steuerbarkeit des Interviews	theoriegenerierendes Experteninterview; deutungswissensorientierte Untersuchungen
(4) Interviewer als Autorität	„Evaluator“: Macht, „überlegener Fachexperte“: Fachkompetenz (höhere)	asymmetrische Interaktionssituation zugunsten des Interviewers; Legitimationsstrategien des Befragten	institutioneller Background: fachlicher Autoritätsstatus oder machtpolitisch bedeutsame Position	autoritärer Fragestil, kritische Nachfragen, Unterbrechen des Befragten	expressive Selbstdarstellung des Befragten	„soziale Folgenlosigkeit“ verletzt; Verschweigen „kritischer“ Sachverhalte	nicht empfehlenswerte Interviewsituation; bei Evaluationen bisweilen unvermeidlich
(5) Interviewer als Komplize	normativer Hintergrund (geteilter)	Offenlegung von geheimem Wissen, „persönlicher“ Redestil des Befragten (z.B. Duzen des Interviewers)	persönliche Bekanntheit, geteilter Erfahrungshintergrund (z.B. Mitgliedschaft in politischen Organisationen)	alltagssprachlicher, „persönlicher“ Interviewstil; permanente Bestätigung der Gemeinsamkeit, vielfältige Frageformen möglich	sehr hohes Vertrauen des Befragten; Zugang zu vertraulichen Informationen	normative Prämissen bleiben unexpliziert	explorative, systematisierende und theoriegenerierende Experteninterviews; Untersuchungen, die auf technisches und Prozesswissen zielen
(6) Interviewer als potenzieller Kritiker	normativer Hintergrund (divergenter)	Ablehnung des Interviewers, kurze Antworten, kritische Gegenfragen, Vorwegnahme von Fragen durch den Experten	Interviewer öffentlich bekannt als „Kritiker“; institutioneller Background in nicht akzeptierten Organisationen	kritische bzw. tendenziöse Interviewerfragen; keine verbale und nonverbale Bestätigung des Befragten	ausführliche Präsentation der normativen Prämissen	Gefahr des Gesprächsabbruchs	nicht empfehlenswerte Interviewsituation; kann bei Untersuchung in ethisch oder politisch umstrittenen Untersuchungsfeldern auftreten; t.w. nutzbringend in deutungswissensorientierten Untersuchungen

Abbildung 18 (Bogner/ Menz in Bogner/Littig/Menz 2009, S. 88/ S. 89)

In der vorliegenden Arbeit lässt sich die Rolle des Interviewers nicht leicht einordnen. Am ehesten lässt er sich unter Punkt 3 (Interviewer als Laie) einordnen, wobei dies nicht ganz zutrifft, da sich der Interviewer am Ende seines Studiums befindet.

Zuletzt ist zu bemerken, dass die Interviewform des Experteninterviews ein voraussetzungsvolles und aufwendiges Instrument zur Datenerhebung darstellt (vgl. Pfadenhauer in Bogner/Littig/Menz 2009, S. 113).

6.1.3 Methodologische Einordnung

Interviews bzw. Experteninterviews sind geläufige Verfahren der qualitativen Sozialforschung. „*Ergebnis der Datenerhebung und Instrument der Interpretation sind in jedem Fall Texte*“ (Flick 2002, S. 54). Die qualitative Forschung versucht die soziale Realität durch Texte zu verstehen. „*Insbesondere sozialwissenschaftliche Forschung steht dann vor dem Problem, dass sie die Welt, die sie untersuchen will, immer nur in denjenigen Versionen antrifft, die von dieser Welt im jeweiligen Feld existieren bzw. von den interagierenden Subjekten (gemeinsam oder konkurrierend) konstruiert werden*“ (Flick 2002, S. 57).

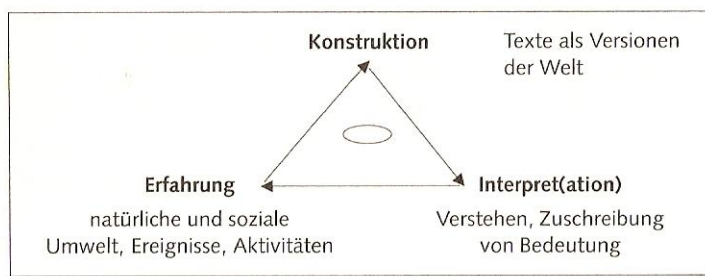


Abbildung 19 (Flick 2002, S. 58)

Das Anliegen dieser Diplomarbeit ist unter anderem mittels Experteninterviews (Erfahrung) und anschließender Transkription (Konstruktion), über Paraphrasierung der Textstellen bzw. induktiven Kategorienbildungen und dem Vergleich der Interviews die soziale Realität zu verstehen (Interpretation).

Allgemein wird in der Literatur von drei verschiedenen Arten von Experteninterview gesprochen, dem explorativen Experteninterview, dem systematisierenden Experteninterview und dem theoriegenerierenden Experteninterview. Das explorative Experteninterview dient zur Erschließung unbekannter Felder. Das systematisierende Experteninterview verfolgt das Ziel, systematisch Informationen zu gewinnen. Im theoriegenerierende Experteninterview, das von Meuser und Nagel begründet wurde, ist der Experte nicht nur zur Gewinnung von Information dienlich, sondern auch Ausgangspunkt für neue Theorien und dient somit der Theoriegenerierung (vgl. Meuser/Nagel in Bogner/Littig/Menz 2009, S. 64 - S. 66). Im Fall der vorliegenden Diplomarbeit ist vorrangig von einem systematisierenden Experteninterview zu sprechen, wobei letztere Fragen im Interviewleitfaden auf eine eventuell eintretende Zukunft basieren und somit auch theoriegenerierend zu verstehen sind.

Dem Forscher in der qualitativen Forschung kommt eine besondere Bedeutung zu, indem seine kommunikativen Fähigkeiten wesentlich zur Findung von Erkenntnissen beitragen. Die Art und Weise wie sich der Forscher im Feld bewegt oder eine Rolle einnimmt, bestimmt darüber, welche Informationen der Forscher erkundet bzw. welchen Zugang er zu Informationen, Personen oder Institutionen findet. Unter anderem sind unter dem Begriff „Personen“ Interviewpartner zu verstehen (vgl. Flick 2002, S. 87).

Wichtige Begriffe:

Qualitative Daten: „Das sind wissenschaftliche Beschreibungen eines sozialen Gegenstandes. Sie sind weder „vorwissenschaftlich“, wie Alltagsbeschreibungen, noch wissenschaftlich-quantitativ, also nicht in der Form von Häufigkeiten, Mengenangaben, Zahlenreihen oder Indices, die von der

Forschungsperson erläutert und interpretiert werden müssen. Sondern sie sind in sich schon sinnhaft“ (Heinze 2001, S. 12).

Soziale Gegenstände: Im Prinzip kann alles „Soziale“ Gegenstand der qualitativen Sozialforschung sein. Unter Gegenstand sind z.B. alle Kommunikationsarten aber auch Personen zu verstehen.

Methoden der qualitativen Sozialforschung: Dies sind die verschiedenen Verfahren in der Sozialforschung. Hier fällt auch das Experteninterview hinein (vgl. Heinze 2002, S. 15).

Seit Jahren wird der Versuch unternommen, das Experteninterview theoretisch-methodologisch richtig einzuordnen (Meuser und Nagel, Pfadenhauer, Gläser und Lauder oder Bogner und Menz) und zugleich wird dieses Vorhaben auch kritisiert (Kassner und Wassermann). Die Kritik stützt sich vor allem auf die Aussage, dass Experteninterviews nicht von anderen qualitativen Interviews abzugrenzen seien.

Weiters wird angebracht, dass Experteninterviews nur von Experten geführt werden sollten, da beide Partner (Interviewer und Interviewte) sich auf gleicher Augenhöhe begegnen sollten (vgl. Pfadenhauer in Bogner/Littig/Menz 2009, S. 107). Dies wurde in im Zuge dieser Arbeit jedoch nicht berücksichtigt, da der Interviewer als Laie einzuordnen ist. Jedoch ist auch der Literatur zu entnehmen, dass es von Vorteil sein kann, wenn der Interviewer lediglich einen Quasi-Experten darstellt, da dies eine Konkurrenzentlastung für den Interviewten darstellen kann (vgl. Pfadenhauer in Bogner/Littig/Menz 2009, S. 106).

6.1.4 Die Experten

Die Bestimmung des Begriffs Experte ist von Relevanz, da eine uneingeschränkte Ausdehnung des Expertenbegriffs dazu führen würde, dass das Experteninterview nicht von anderen Interviewformen zu unterscheiden wäre. Daher ist es notwendig, dass nicht allein der Forscher bestimmt, auf wen der Expertenstatus zutrifft und auf wen nicht. Daher stellt sich die Frage, über welche Eigenschaften der Experte verfügen muss, um sich z.B. von Alltagswissen – bzw. –handeln zu unterscheiden. Ziel des Experteninterview ist es, zum Wissensvorsprung des Experten in einem bestimmten Handlungsfeld einen Zugang zu finden. Der Wissensvorsprung besteht darin, dass dieses Wissen nicht jedermann zugänglich ist (vgl. Meuser/Nagel in Bogner/Littig/Menz 2009, S. 37). *„Expertenwissen ist, so Sprondel weiter, ein in einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft „als notwendig erachtetes Sonderwissen“, das auf Probleme bezogen ist, die als Sonderprobleme definiert sind“* (Meuser/Nagel in Bogner/Littig/Menz 2009, S. 38).

„Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf ein spezifisches Handlungsfeld bezieht, in dem er in relevanter Weise agiert (etwa in einem bestimmten organisationalen oder seinem professionellen Tätigkeitsbereich). Insofern besteht das Expertenwissen

nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen. Das Wissen des Experten, seine Handlungsorientierungen, Relevanzen usw. weisen zudem – und das ist entscheidend – die Chance auf, in der Praxis in seinem Handlungsfeld (etwa in einem bestimmten organisationalen Funktionskontext) hegemonial zu werden, d.h., der Experte besitzt die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen. Indem das Wissen praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit“ (Bogner/Menz in Bogner/Littig/Menz 2009, S. 73/ S. 74).

Im Zuge dieser Arbeit wurden folgende Experten interviewt:

Prof. Dr. Josef Grubner, promovierter Pädagoge an der Pädagogischen Hochschule (Wien) für Erziehungswissenschaft und Unterrichtswissenschaft.

Forschungsschwerpunkte: Universitätsassistent und Lehrbeauftragter am Institut für Bildungswissenschaft (Wien), Professor an der Pädagogischen Hochschule (Wien) für Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften sowie für Schulpraktische Studien; wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Forschungsprojekt „DIALOG Kindergarten-Schule“.

Prof. Dr. Michael Sertl, promovierter Pädagoge (Hauptschule) an der Pädagogischen Hochschule (Wien) für Soziologie.

Forschungsschwerpunkte: Soziologische Aspekte von Schule und sozialer Ungleichheit, schichtspezifische Differenzen, Schüler mit Migrationshintergrund und kritische Unterrichtsanalyse. Er ist Mitherausgeber des Schulheftes.

Mag. Dr. Jörg Spenger, promovierter Pädagoge (Hauptschule) an der Pädagogischen Hochschule (Baden) für Erziehungswissenschaft und Unterrichtswissenschaft.

Forschungsschwerpunkte: Sekundarschulpädagogik, Mittelstufenproblematik, Schulentwicklung und Lehrerbildung. Weiters ist er Lehrbeauftragter am Institut für Bildungswissenschaften (Wien).

Direktor Mag. Herbert Schmidt, Direktor der „Kooperativen Mittelschule (KMS) an der Allgemeinbildenden höheren Schule“ Anton-Krieger-Gasse in Wien. Er verfügt, dank seiner mehr als 30jährigen Tätigkeit als Lehrer und Direktor, über ein breites Praxiswissen zu den verschiedenen Schulversuchen zur Gesamtschule.

Prof. Mag. Gimpl Herbert, promovierter Lehrer (Hauptschule und Sonderschule) Amtsführender Präsident des Landesschulrates für Salzburg. Er war 15 Jahre als Hauptschullehrer in Haupt- und Sonderschulen und als Integrationslehrer tätig.

Univ. Prof. Dr. Ferdinand Eder, Lehrender an der Universität (Salzburg) für Erziehungswissenschaften.

Forschungsschwerpunkte: Untersuchungen zur Schulzufriedenheit und Befindlichkeit von Schülern, Schul- und Klassenklima, Weiterentwicklung des Schulsystems und die Betreuung von Lehramtskandidaten (AHS).

6.1.5 Das Experteninterview als Erhebungsmethode

Ausgehend vom Film „Auf den Anfang kommt es an“ und den daraus entwickelten Kategorien (Beschreibung zum Eingang des Kapitels), verbinden sich diese auch mit folgenden Fragen. Diese lauten:

- * Über welche Ausbildung sollten Lehrer in einem Gesamtschulsystem verfügen? (Universität, Pädagogische Hochschule etc.)
- * Ist es aus Ihrer Sicht notwendig, Lehrer einem Aufnahmeverfahren zu unterziehen?
- * Welche Komponenten sind dabei wichtig? (Bezug nehmend auf die vorige Frage)
- * Ist es für Sie vorstellbar oder sogar notwendig, die „Ausbildung“ der Kinder vorzuverlegen (Kindergarten in Gesamtschul-Konzept einbauen und die Ausbildung der Kindergärtnerinnen ebenfalls anzupassen?)
- * Welche Schwerpunkte sehen Sie in einer derartigen Gesamtschullehrerausbildung?

Der so daraus entwickelte Leitfaden, gliedert sich in drei große Themengebiete (Schule allgemein, Gesamtschule und Lehrerausbildung im Bezug auf ein Gesamtschulsystem). „*Der Aufbau einer Interviewbeziehung wird erleichtert, wenn der Gesprächsleitfaden sich vom Allgemeinen zum Speziellen und Persönlichen hin bewegt*“ (Denner 2008, S. 240). Die Fragen sind zwar standardisiert, sprich die Formulierung, Reihenfolge und der Wortlaut sind ident, es ist jedoch die Option offen, falls der Interviewverlauf dies fordern würde, die Reihenfolge spontan umzustellen.

„*Entscheidend für das Gelingen des Experteninterviews ist unserer Erfahrung nach eine flexible, unbürokratische Handhabung des Leitfadens, die diesen nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas, sondern eines thematischen Tableaus verwendet*“ (Meuser/Nagel in Bogner/Littig/Menz 2009, S. 54). Das Experteninterview sollte sich zu einem Gespräch zwischen dem Interviewten und dem Interviewer entwickeln, um möglichst viel Information erhalten zu können. Dies kann den Ablauf der Fragen beeinflussen.

Ziel der Interviews ist es wiederum, Gesamtschule und die damit verbundene Lehrerbildung besser verstehen zu können, um Schlüsse daraus ziehen zu können, ob Gesamtschulsysteme eventuell andere Anforderungen in der Lehrerbildung haben, als das differenzierte System Österreich.

Die Konstruktion der Fragen beruht unter anderem auf den induktiv gewonnenen Kategorien aus dem Film „Auf den Anfang kommt es an“, wie oben beschrieben. Die anderen Fragen beziehen sich auf Schule im Allgemeinen und auf Gesamtschule.

„Die Arbeit, die in die Entwicklung des Leitfadens investiert wird, verschafft dem Interviewer die thematische Kompetenz, die ein ertragreiches Interview ermöglicht“ (Meuser/Nagel in Bogner/Littig/Menz 2009, S. 52). Die Vorbereitung auf das Interview ist wichtig, um als kompetenter Gesprächspartner wahrgenommen zu werden, denn dies kann die Statusrelation zwischen den Interviewpartnern stark beeinflussen (vgl. Meuser/Nagel in Bogner/Littig/Menz 2009, S. 54).

Der unten stehende Leitfaden, dient zur Orientierung im Interview. Die Reihenfolge sollte eingehalten werden, wobei die Option besteht, falls es die Situation erfordert, Fragen auch vorzuziehen. Dies sollte dazu dienen, den Gesprächsfluss nicht zu unterbrechen. Im Vorfeld wurde das Interview mit einer befreundeten Psychologin durchgespielt, die zu diesem Zeitpunkt ebenfalls Pädagogik studierte und in der Berufsberatung für Jugendliche arbeitete. Im Folgenden ist zu beachten, dass Gesamtschule auch GS genannt wird.

Interviewleitfaden Herr Prof. Dr. Sertl

Einleitung:

Danke, für Ihr Kommen und die Bereitschaft für ein Interview. Während des Gesprächs lasse ich das Diktiergerät mitlaufen – auf Ihren Wunsch kann Ihr Name in der Diplomarbeit anonymisiert werden. Da Sie als ehemaliger Hauptschullehrer, als Mitherausgeber des Schulhefts und als Soziologe sich seit vielen Jahren mit der Thematik Gesamtschule auseinandersetzen und zusätzlich an der Pädagogischen Hochschule in der Lehrerinnenausbildung tätig sind, denke ich, dass Sie, auf diesem Gebiet Experte sind. Daher interessiert mich zu folgenden Fragen Ihre Stellungnahme. Vorab möchte ich festhalten, dass sich mein Diplomarbeitsthema mit der Frage Gesamtschule und Lehrerbildung auseinander setzt.

Die folgenden Fragen sind umfangreich, ich bitte Sie daher sich so kurz oder präzise, als möglich, zu halten.

Fragen:

Die ersten Fragen beziehen sich auf Schule allgemein.

- * Einstiegsfrage: Welche Ziele und Aufgaben sehen Sie mit Schule allgemein verbunden?
- * Wie sehen Sie Heterogenität in Schulklassen und glauben Sie, dass es homogene Schulklassen gibt? Welche Konsequenzen ziehen Sie aus Ihrer Meinung?
- * Wie verbinden sich, aus Ihrer Sicht, heterogene Klassen und Leistungsstandards – brauchen wir diese?
- * Wie beurteilen Sie die frühe schulische Auslese mit 10 Jahren?

Die nächsten Fragen beziehen sich auf die Gesamtschule:

- * Welche Gesamtschule würden Sie sich wünschen (Angebotsschule, einheitliches System, differenzierte Leistungsgruppen etc.)?
- * Welche Ziele und Aufgaben sehen Sie mit der Gesamtschule (GS) verwirklicht bzw. welche Probleme kann GS im Gegensatz zum differenzierten System lösen?
- * Kennen Sie auch Nachteile der Gesamtschule?

- * Soll eine Gesamtschule in Österreich eingeführt werden? (mit der Bitte einer Begründung)

Wir sind beim letzten Fragenabschnitt. Nehmen wir an, die GS wird tatsächlich eingeführt. Das zöge eventuell Änderungen in der Lehrerbildung mit sich.

- * Über welche Ausbildung sollten Lehrer in einem Gesamtschulsystem verfügen? (Universität, Pädagogische Hochschule ect.)
- * Was müsste sich dabei gesetzlich ändern? (Bezug nehmend auf Frage 9)
- * Ist es aus Ihrer Sicht notwendig, Lehrer einem Aufnahmeverfahren zu unterziehen?
- * Welche Komponenten sind dabei wichtig? (Bezug nehmend auf Frage 11)
- * Ist es für Sie vorstellbar oder sogar notwendig, die „Ausbildung“ der Kinder vorzuverlegen (Kindergarten in Gesamtschul-Konzept einbauen und die Ausbildung der Kindergärtnerinnen ebenfalls anpassen?)
- * Welche Schwerpunkte sehen Sie in einer derartigen Gesamtschullehrerbildung?
- * Schlussfrage: Welches Menschenbild sollte solch einer Ausbildung zu Grunde liegen?

Gibt es aus Ihrer Sicht Fragen, die ich nicht bedacht habe, die aber mit der GS-Frage und der damit verbundenen Diplomarbeit aber sehr wichtig ist?

Abschluss:

Ich danke Ihnen für Ihre Ausführungen.

- * Durchführung

Nach erfolgreicher Kontaktaufnahme und Übermittlung der Forschungsfrage inkl. der Bitte um ein Experteninterview wurde ein Termin vereinbart. Bei dem Treffen, das entweder am Arbeitsplatz des Interviewten oder in einem ruhigen Café (Wunschcafé des Interviewten) stattfand, wurde der Dank für die Bereitschaft zu einem Interview wiederholt, nochmals kurz das Forschungsanliegen dargestellt, die Möglichkeit der Anonymisierung festgehalten, die Einverständniserklärung für das Mitlaufen des Diktiergeräts eingeholt, um letztlich mit einer allgemeinen Frage in das Interview gehen zu können. Dies sollte dazu führen, dass sich die Expertenperson kompetent, sicher und wohl fühlt, damit das Interview erfolgreich verlaufen kann. *„Die ersten Minuten eines Interviews sind entscheidend. Die Interviewpartnerinnen wollen einen Begriff vom Interview haben, bevor sie sich dazu hingeben, einem Fremden gegenüber frei ihre Gefühle und Erfahrungen preiszugeben“* (Kvale 1996, zit. n. Flick, Kardorff, Steinke 2000, S. 363). Zudem soll das Experteninterview den Interviewten in eine möglichst vertraute Kommunikationssituation versetzen (vgl. Pfadenhauer in Bogner/Littig/Menz 2009, S. 107).

- * Probleme

Die oben genannten Statusrelationen sind nicht unerheblich bei der Führung von Expertengesprächen. Aber auch die Geschlechterrelation ist zu beachten, da die Expertenkompetenz ungleich verteilt sind (vgl. Meuser/Nagel in Bogner/Littig/Menz 2009, S. 55). Dies wird in der Arbeit sichtbar, da nur männliche Experten befragt wurden. Dies bedeutet aber nicht, dass es auf diesem Gebiet keine weiblichen Expertinnen gibt. Jedoch wurde im Zuge dieser Arbeit die Erfahrung gemacht, dass die

männlichen Experten eher eine Zusage inkl. Terminvorschlag machten. Diese Tatsache kann Vor- und Nachteile mit sich bringen. *„An der Geschlechtszugehörigkeit festgemachte Zuschreibungen von Merkmalen und Charaktereigenschaften lassen Erwartungshaltungen auf Seiten der Erforschten entstehen, die sowohl zu einer Belastung für die Forscherin, die aber auch im Sinne der Forschungsziele strategisch instrumentalisiert werden können“* (Meuser/Nagel in Bogner/Littig/Menz 2009, S. 55).

* Auswertung

Die Aufnahmen der Interviews fanden mit einem Diktiergerät statt. Dazu wurde der „Voice Tracer 7780“ von Philips angewendet. Die Bedienung ist einfach und die Qualität der Aufnahme ist auch bei leisen Nebengeräuschen, wie in einem Kaffeehaus, entsprechend, sodass die Aufnahme gut verständlich ist.

Nach dem Interview wurde die Aufnahme in ein Audiofile (mp3) umgewandelt, und am Computer abgespeichert. Somit ist das Interview für eine weitere Bearbeitung stets griffbereit.

Das abgespeicherte Audiofile war nun für die schriftliche Verarbeitung mittels des Transkriptionsprogramms „Transcriber“ bereit. Dies bedeutet, dass das Audiofile in eine schriftliche Form gebracht wird.

Diese schriftliche Form wurde anschließend in das Programm „Word“ exportiert, um weiterbearbeitet werden zu können (siehe Richtlinien unten).

Nach Transkription der Interviews erfolgt eine qualitative Inhaltsanalyse. Die Inhaltsanalyse will Kommunikation analysieren, dabei wird systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet vorgegangen. Ziel ist es, Rückschlüsse aus der Kommunikation oder bestimmten Aspekten der Kommunikation schließen zu können (vgl. Flick 2008, S. 13). Sie ist ein beschreibend reduktives Verfahren. Die qualitative Inhaltsanalyse der Experteninterviews soll als Vertiefung zum Themengebiet „Gesamtschule und Lehrerausbildung“ fungieren (vgl. Mayring 2008, S. 21). Es wird die Technik der Zusammenfassung verwendet, um folgendes zu erreichen: *„Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, daß (sic!) die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“* (Mayring 2007, S. 58). In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass es sich bei der der Auswertung um induktive Kategorienbildungen handelt, da diese direkt aus dem Material gewonnen werden, ohne sich vorab auf formulierte Kategorien zu beziehen (vgl. Mayring 2007, S. 74/ S. 75).

Transkription: Beim Experteninterview wird im Normalfall nicht alles transkribiert (vgl. Meuser/Nagel in Bogner/Littig/Menz 2009, S. 56). *„Sinnvoller erscheint, nur so viel und so genau zu transkribieren, wie die Fragestellung erfordert“* (Flick 2002, S. 253).

Folgende Richtlinien fanden Anwendung:

- * Zeilennummerierung des Transkripts (in Word)
- * Kodierung der Gesprächsteilnehmer (I steht für Interviewer; B1, B2,... stehen für die Befragten)
- * Lange Pausen werden in Sekunden angegeben. Kurze Pausen finden keine Ausföhrung.
- * Nichtverbale Äußerungen wie Lachen oder Husten sind nicht ausschlaggebend.
- * Situationsspezifische Geräusche wie z.B. Telefonläuten werden nicht angegeben.
- * Sehr markante Hörersignale werden transkribiert = mhm, äh...
- * Auffällige Betonungen werden unterstrichen = etwa so
- * Unverständliches wird in Klammer gesetzt = (...)
- * Vermuteter Wortlaut wird in Klammer geschrieben (etwa so)
- * Sehr gedehnte Sprechweisen mit Lehrzeichen zwischen den Buchstaben = e t w a s o
- * Die Transkription wird in Schriftsprache vorgenommen
(vgl. www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-48.html, 9.5.2010)
- * Textstellen die auf die Identität des Befragten schließen könnten, werden anonymisiert.
- * Sätze die abgebrochen werden, werden mit ... versehen.

Ein vollständiges Experteninterview in Form eines Transkripts inkl. Paraphrasierung und Kategorienbildung ist dem Anhang zu entnehmen.

Zur Transkription wurde der Transcriber (Software) der Universität Wien verwendet (vgl. <http://trans.sourceforge.net/en/presentation.php>). Nach Transkription der Interviews wurden diese ins Programm Word exportiert, um diese nach Transkribierregeln weiter bearbeiten zu können, da Transkriptionsprogramme für Formatierungen nicht geeignet sind. Danach folgte die Paraphrasierung.

Paraphrase: Die Paraphrasierung erfolgt nach dem Alltagsverstand und verläuft nach dem Gesprächsverlauf, um die Gesamtheit des Geäußerten wiederzugeben (vgl. Meuser/Nagel in Bogner/Littig/Menz 2009, S. 56).

Ablaufmodell einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse:

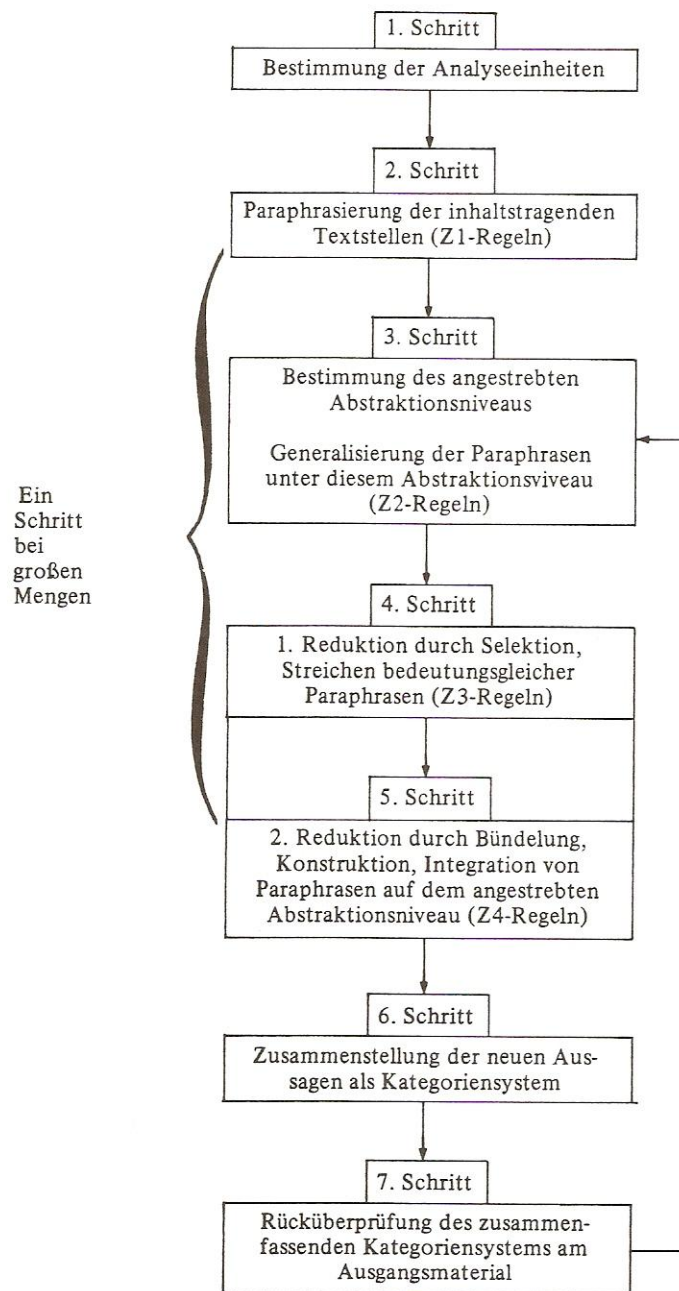


Abbildung 20 (Mayring 2008, S. 60)

Nach der Bestimmung der Analyseeinheit werden nicht inhaltstragende oder ausschmückende Textstellen weggelassen. Der Inhalt der Analyseeinheit wird beschränkt und kurz umschrieben (Paraphrase). Die entstehenden Paraphrasen sollen auf einer Sprachebene formuliert sein, um mehrere Befragte anschließend miteinander vergleichen zu können. Weiters wird das Abstraktionsniveau der ersten Reduktion bestimmt. Jene Paraphrasen, die unter dem Niveau sind, werden verallgemeinert.

Schritt 2 bis Schritt 5 werden in der vorliegenden Arbeit als ein Schritt genommen. Am Ende der Reduktionsphase muss überprüft werden, ob die entstandenen Aussagen dem Ausgangsmaterial entsprechen (vgl. Mayring 2008, S. 61).

Interpretationsregeln:

- Z1: *Paraphrasierung*
 - Z1.1 Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!
 - Z1.2 Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!
 - Z1.3 Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!
- Z2: *Generalisierung auf das Abstraktionsniveau*
 - Z2.1 Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, so daß die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!
 - Z2.2 Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!
 - Z2.3 Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!
 - Z2.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhülfe!
- Z3: *Erste Reduktion*
 - Z3.1 Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!
 - Z3.2 Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhalts-tragend erachtet werden!
 - Z3.3 Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)!
 - Z3.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhülfe!
- Z4: *Zweite Reduktion*
 - Z4.1 Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!
 - Z4.2 Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)!
 - Z4.3 Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!
 - Z4.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhülfe!

Abbildung 21 (Mayring 2008, S. 62)

Die Hauptkategorien werden deduktiv bzw. leitfadenorientiert entwickelt, während die Kategorien und Subkategorien induktiv aus dem Material hervorgehen (vgl. Mayring/Gläser-Zikuda 2008, S. 243). Somit sollen die Vorteile der Kategorienbildungen miteinander verknüpft werden. Sowohl das regelgeleitete Vorgehen verbunden mit der größtmöglichen Systematik, aber auch das Streben nach Offenheit sollen miteinander verbunden werden. Ob damit aber wirklich alle relevanten Aspekte des Forschungsfeldes erfasst wurden und ob die gefundenen Kategorien tatsächlich präzise genug formuliert und gegeneinander abgegrenzt sind, ist letztlich nicht geklärt (vgl. Reinhoffer 2008, S.127/ S. 128).

Thematischer Vergleich: Hier werden thematisch vergleichbare Textpassagen aus den verschiedenen Interviews mit einander verglichen. Da es sich hierbei um eine größere Menge von Daten handelt,

sollte eine Überprüfung der vorgenommenen Zuordnungen stattfinden (vgl. Meuser/Nagel in Bogner/Littig/Menz 2009, S. 57).

Als Reduktion ergeben sich Kategorien, die in der rechten Spalte ersichtlich sind (siehe Anhang). Somit wurde eine erste Zusammenfassung des Ausgangsmaterials vorgenommen. Nach dieser Reduktion (unten in der Übersichtstabelle ersichtlich) sollen anschließend interviewübergreifend die Aussagen der Experten miteinander verglichen werden. Somit ist nicht mehr die einzelne Aussage eines Experten dargelegt. Eine weitere Reduktion (Vergleichsdarstellung unter der Übersichtstabelle ersichtlich) von sechs Experteninterviews ist zwar inhaltlich sicherlich nicht vollkommen gerechtfertigt, sie zeigt aber eine Tendenz von Expertenmeinungen auf.

6.1.6 Ergebnisse der Experteninterviews

Die befragten Personen wurden sehr sorgfältig ausgewählt. Letztlich können wahrscheinlich nur Fachkollegen über die Qualität der Experten beraten und die Qualität über verschiedene Indikatoren und Zusatzinformationen herleiten (vgl. Gläser und Laudel in Bogner/Littig/Menz 2009, S.150/ S. 151). Zu beachten ist ebenfalls, dass zwei Interviewpartner der Autorin bereits durch das zuvor abgeschlossene Studium zur Volksschullehrerin bekannt waren. Dies könnte sich auf die Antworten eventuell ausgewirkt haben.

Die Tabelle zeigt die Zusammenfassung aus den Experteninterviews. Es werden relevante Aussagen der durchgeführten Experteninterviews angeführt. Die Aussagen sind anonymisiert. Die jeweiligen Kommentare der Experten sind nach Frage und Experteninterview nummeriert. Die Fragen 1 bis 4 beschäftigen sich mit Schule im Allgemeinen. Die weiteren vier Fragen beziehen sich auf das Thema Gesamtschule. Die Fragen 9 bis 16 beziehen sich auf die Lehrerausbildung unter der Voraussetzung eines Gesamtschulsystems. Im Folgenden ist zu beachten, dass Gesamtschule auch GS genannt wird.

1. Einstiegsfrage: Welche Ziele und Aufgaben sehen Sie mit Schule allgemein verbunden?
1.1: Die Schule ist eine Bildungs- und Sozialisationsinstitution. Die Schüler werden mit den Herausforderungen des Lebens konfrontiert und sollen in die Gesellschaft eingeführt werden. In der Schule unterrichten Lehrer, damit die Schüler ins Lernen kommen. Die Schüler sollen verschiedene Dinge lernen. So sollen sie die verschiedenen Disziplinen (z.B. das Fach Mathematik) lernen, sie sollen aber auch lernen, diszipliniert zu sein. Sie sollen lernen, sich zu organisieren, sachlogisch zu denken und sich selbst zu beurteilen.
1.2: Die nachfolgende Generation soll in die Lage versetzt werden, sich kognitive Grundlagen zum

Erfassen dieser Welt anzueignen. Sie sollen in die Lage versetzt werden, sich die Welt aneignen können.
1.3.: Junge Menschen sollen eine Bildung erfahren, die eine Wissensbildung umfasst, aber auch neue Kompetenzen wie zum Beispiel soziales Lernen oder Methodenkompetenz. Die kognitiven Kompetenzen sind nicht zu vergessen. Die Erziehung wird immer wichtiger, das sieht man auch an den Unterrichtsprinzipien, deren Liste immer länger wird. Es geht um die Heranbildung junger Menschen zu handlungsfähigen Mitbürgern.
1.4: Die Ziele und Aufgaben sind mit dem Zielparagraphen im Schulorganisationsgesetz definiert. Dieser ist sehr umfangreich und sieht neben pädagogischen Zielen auch die Werteerziehung. Die Schule hat die Aufgabe jungen Menschen die Kulturtechniken und die Inhalte der Lehrpläne zu vermitteln, damit sie später weiteren Wissenserwerb tätigen können. Auch die Unterrichtsprinzipien sind sehr wichtig. Am Ende der Schulpflicht sollten die jungen Menschen eine Identität gefunden haben und zur Selbstkritik fähig sein. Sie sollen befähigt sein, eine höhere Ausbildung zu absolvieren, oder in den Beruf einsteigen zu können.
1.5: Die Schule soll die Schüler möglichst nah an ihr Leistungsoptimum heranzuführen. Dies sollte den kognitiven, kreativen und sozialen Bereich umfassen. Außerdem muss die Schule einen Erziehungsbeitrag leisten.
1.6: Die Ziele und Aufgaben stehen im Zielparagraphen des Schulorganisationsgesetzes.

2. Wie sehen Sie Heterogenität in Schulklassen und glauben Sie, dass es homogene Schulklassen gibt? Welche Konsequenzen ziehen Sie aus Ihrer Meinung?
2.1: Homogene Schulklassen sind nicht existent, da jeder Schüler individuell ist. Da das Spektrum in den Schulklassen sehr breit ist, sind vorläufige homogene Lerngruppen (nicht Schulklassen oder Leistungsgruppen) für die Abhandlung von Fragestellungen notwendig. Der Lehrer soll allen gerecht werden. Dies ist eine utopische Forderung. Er soll fördern und fordern. Dies gehört zusammen. Die Förderung und Forderung der Schüler ist am ehesten in temporären scheinhomogenen Lerngruppen möglich, in denen die Fragestellung auf die Lerngruppe eingegrenzt ist.
2.1: Die Heterogenität ist eine anthropologische Evidenz. Jeder Mensch ist ein Individuum. Im Zuge der demokratischen Gesellschaft, sprich um Gleichberechtigung zu schaffen, möchten alle Menschen gleich behandelt werden. Das wird aber so nicht funktionieren. Schwächere muss ich anders behandeln. Die Idee der Homogenisierung oder Standardisierung ist nicht verwerflich, sondern vernünftig. Auch die Klassenbildung in der Schule durch Jahrgangsklassen versucht einen gerechten Leistungswettbewerb zu ermöglichen, indem man künstlich Gleichheit herstellt. Die Konsequenz aus der demokratischen Gesellschaft ist, dass es eine Gesamtschule geben muss, die weder nach sozialem Status noch nach Zielvorstellungen selektiert. Diese müsste bis zum Ende der Pflichtschulzeit gehen.

2.3: Ich spreche von Heterogenialität. Alle Kinder sind anders und davon kann man profitieren, wenn der Unterricht dementsprechend ausgerichtet ist. Homogenität gibt es nicht. Lehrer müssen darauf vorbereitet sein, mit diesen heterogenen Klassen umzugehen.

2.4: Die homogene Klasse ist ein Irrtum. Vor der Heterogenität hat man sich nicht zu fürchten, weil das Leben so ist. Die Führung von Leistungsgruppen führt nur zu einer engeren Bandbreite, lässt Heterogenität aber nicht verschwinden.

2.5: Homogene Klassen gibt es nicht. Die Heterogenität bedeutet, dass im Unterricht mehr Individualisierung stattfinden muss.

2.6: Es gibt homogene Klassen, da sie durch unser Schulsystem erzeugt werden. Ein Beispiel sind Gymnasien an Standorten, an denen es kein weiteres Gymnasium gibt. Dort, wo es mehrere Standorte gibt, ist keine Homogenität gegeben.

3. Wie verbinden sich, aus Ihrer Sicht, heterogene Klassen und Leistungsstandards – brauchen wir diese?

3.1: Der Wunsch danach ist mir verständlich. Da in den Klassen der Volksschulen sehr unterschiedlich gearbeitet wird, wurde ein Standard von außen eingezoogen. Auf die Volksschulzeugnisse ist kein Verlass, da sie durch die unterschiedlichen Abschlüsse unsicher geworden sind. Die Standards sollen das Ziel der 4. Klasse Volksschule aufzeigen und Struktur bringen. Jedoch nehmen sie auf die individuelle Klassensituation keine Rücksicht. Daher habe ich ein zwiespältiges Verhältnis dazu.

3.2: Ich bin ein antiautoritärer Linker. Ich habe Schwierigkeiten mit Leistungsstandards. Ich habe mich überzeugen lassen, dass Mindeststandards besser sind, da jedes Kind dann das Recht hätte, zu diesen Standards gebracht zu werden. Es wäre der Staat verpflichtet, dieses Minimum dem Kind zu vermitteln.

3.3: Ich spreche von Bildungsstandards, ich weigere mich über Leistungsstandards zu sprechen. Man muss diese Standards so formulieren, dass sie Sinn machen. Dies würde auch für Mindeststandards zutreffen. Leider sind sie nicht lernzielorientiert formuliert und daher nicht gut überprüfbar. Diese Standards sind aber mit Heterogenität natürlich kompatibel. Wenn sie allerdings als Mindeststandards formuliert würden, würden wir uns wahrscheinlich erwürgen, weil es Ziel und die Überprüfung nur vage sind. Man darf diese Ergebnisse auch nicht überinterpretieren, da sie nur einer kleiner Ausschnitt sind.

3.4: Ja, man soll sie einziehen. Die Frage ist, wie sie definiert werden und wie man mit den Ergebnissen umgeht. Außerdem muss abgeklärt sein, was dieser Standard in diesem Fach abbildet und was er nicht abbilden kann. Ich kann einzelne Fertigkeiten operationalisieren, aber nicht die

Gesamtheit des Potentials, was ein Kind ausmacht.
3.5: Standards sind nicht schlecht, da sie dem Lehrer und den Schülern eine Orientierung bieten. Das Einführen der Bildungsstandards war höchst notwendig. Standards und Heterogenität sind kein Widerspruch, jedoch wird nicht jedes Kind diesem Standard entsprechen können.
3.6: Die Bildungsstandards für Österreich wurden eingeführt, da die Klassen relativ heterogen sind. Am besten wären Mindeststandards, in denen festgelegt ist, was jeder können muss.

4. Wie beurteilen Sie die frühe schulische Auslese mit 10 Jahren?
4.1: Die schulische Selektion ist problematisch, da sie mit 10 zu früh ist. Schüler finden erst in die Fachdisziplinen hinein. Ich votiere für eine differenzierende Mittelstufe mit Interessens- und Neigungsgruppen. Dadurch sollen die Schüler selbst ihren Weg zur weiterführenden unterscheidbaren Schulform finden.
4.2: Ich habe große Schwierigkeiten mit der schulischen Auslese mit 10. In der AHS-Unterstufe geht es hauptsächlich um die Hausaufgabenkontrolle. Das heißt, es wird kontrolliert, wie sehr das Elternhaus mitarbeitet. Die Schulübungen sind nicht wichtig. Diese werden auch nicht kontrolliert. Es wird auch nichts vermittelt.
4.3: Die Auslese mit zehn ist zu früh, da es entwicklungspsychologisch zu früh ist. Die Diagnose und die Prognose sind in diesem Alter nicht zuverlässig. Da sind sich alle Erziehungswissenschaftler einig. Es ist mehr eine gesellschaftliche Frage. Die früheren Stände spielen bestimmt noch eine Rolle. Wollen wir als Gesellschaft Kinder so früh aussortieren? Das Thema ist sehr emotional.
4.4: Diese ist grundsätzlich problematisch. Alle Experten sagen, dass das Potential von Kindern in diesem Alter nicht ausgereift ist. Hier entscheiden nicht die Kinder, sondern die Erziehungsberechtigten über die Schulplatzzuweisung. Es führt zu dem Dilemma, das wir in der Schule der 10- bis 14jährigen haben. Standards könnten da eventuell Abhilfe schaffen.
4.5: Eigentlich erfolgt die Selektion noch früher, da das Semesterzeugnis ausschlaggebend ist. Aus meiner Sicht erfolgt die Selektion viel zu früh. Aus jahrzehntelanger Erfahrung kann ich sagen, dass das Potenzial der Kinder mit zehn noch nicht ausgereift ist. Die Noten der Volksschule sind nicht aussagekräftig, was die zukünftige kognitive Leistung betrifft. Das haben viele Volksschullehrerinnen erkannt und geben keine 3 ins Zeugnis, um den Kindern alles offen zu halten.
4.6: Das ist ein dummes System, weil es nicht gut funktioniert. In Österreich haben ca. 2/3 der Kinder eine AHS-Reife. Es werden jedoch nur für ca. 50 % dieser Kinder Plätze in der AHS angeboten. Das schafft ein Konkurrenzdenken unter den Eltern. Entwicklungspsychologisch gesehen ist es auf alle Fälle zu früh.

5. Welche Gesamtschule würden Sie sich wünschen (Angebotsschule, einheitliches System, differenzierte Leistungsgruppen etc.)?

5.1: Die Schule sollte eine Orientierungsstufe sein, das heißt eine differenzierende Mittelstufe. Es soll dazu dienen, sich selbst kennen zu lernen, mit seinen Stärken aber auch mit seinen Schwächen. Auch die Eltern sollen ihr Kind kennen lernen. Der eine wird früher wissen, der andere später für was er sich qualifizieren möchte. Manche werden es nie wissen. Über die Dauer möchte ich nichts sagen.

5.2: Mit dem Modell der 70er Jahre, nämlich mit den drei Leistungsgruppen habe ich ein Problem. Diese spiegeln nichts anderes wider, als die gymnasiale Unterstufe, den ersten Klassenzug und den zweiten Klassenzug. Diese Selektion wirkt sich, wie Studien beweisen, auf den sozialen Status des Kindes in der Stammklasse aus. Kinder aus der dritten Leistungsgruppe haben einen niedrigeren sozialen Status in der Klasse. Ich kenne das Modell der neuen Mittelschule. Die Politik muss zu einer Grundsatzentscheidung für Gesamtschule kommen. Dann wäre ich für eine große Bandbreite an Modellen, die sich an die regionalen Begebenheiten anpassen. Ziel muss es sein, dass man die Kinder so lange, wie möglich, beieinander lässt. Dies sollte flächendeckend in Österreich sein. Innerhalb der Schule soll es eine heterogene Stammklasse, wie in der Volksschule, geben. Es soll dann auch Wahl- und Kursangebote für die älteren geben. Die Schule sollte aber auch ganztätig geführt werden.

5.3: Es darf keine Angebotsschule sein. Das widerspricht der Idee von Gesamtschule. Von Deutschland wissen wir, dass das nicht funktioniert, da sie abgewählt wird, nämlich dort, wo es geht. Aber auch die Leistungsgruppen haben sich nicht bewährt, da sie unterschiedliche Berechtigungen vergeben und Kinder wieder selektiert. Eine innere Differenzierung wäre wichtig. Dafür müssten die Lehrer aber auch ausgebildet sein. Die Volksschule funktioniert wunderbar und diese ist eine Gesamtschule.

5.4: Eine Angebotsschule ist problematisch. In Deutschland sieht man die Probleme, die das Angebot von verschiedenen Schultypen verursacht. Ich bin für alles oder nichts. Ich bin für eine verlängerte Gesamtschulzeit über die Volksschule hinaus. Man sollte langsam vom Klassenlehrersystem im Alter von ca. zwölf dann zu einem Fachlehrersystem kommen. Die jungen Menschen sollen da hinein wachsen. Heute erleben die jungen Kinder einen Bruch, wenn sie von der Volksschule in die weiterführende Schule wechseln. Differenzierungen sollen anhand von Zielvorstellungen und damit verbundenen flexiblen Gruppenbildungen im Fach gemacht werden und nicht über Leistungsgruppen. Der Stundenplan sollte auch überarbeitet werden, da wir derzeit einen Fleckerlteppich haben.

5.5: Es kann nur eine Gesamtschule geben. Die Gesamtschule lebt davon, dass auch begabte Kinder dort hingehen. Dort könnten auch Lernpartnerschaften entstehen. Leistungsstarke könnten Leistungsschwachen helfen. Ich bin gegen Leistungsgruppen, sondern für eine gezielte innere Differenzierung. Das ist pädagogisch aber sehr anspruchsvoll und viel schwieriger, als in Leistungsgruppen zu unterrichten. Man braucht dann aber auch einen zweiten Lehrer, weil man das

alleine als Lehrer nicht leisten kann.

5.6: Es ist keine Angebotsschule. Sie ist für alle Kinder einer Region eines bestimmten Alters. Eine Angebotsschule leidet immer am Abzug von leistungsstarken Kindern in andere Schulformen.

6. Welche Ziele und Aufgaben sehen Sie mit der Gesamtschule (GS) verwirklicht bzw. welche Probleme kann die GS im Gegensatz zum differenzierten System lösen?

6.1: Interessen und Talente von jungen Menschen müssen erkannt werden. Der Mensch will als Individuum anerkannt werden, da nicht jeder gleich ist. Eine Auslese ist daher ein Muss und jeder, der sagt, ich lese nicht aus, ist weltfremd. Wir differenzieren jeden Tag. Mit dem Begriff Gesamtschule habe ich ein Problem. Ich halte auch die pädagogische Integration für ein Problem. Differenzierte Maßnahmen zwischen 10 und 14 müssen stattfinden und der Unterricht kann nicht für alle in einer Klasse oder Gruppe in einem Gegenstand in gleicher Weise abgehalten werden. Mit 12 oder 14 muss man sich für ein Gymnasium, für ein Handwerk oder für eine künstlerische Richtung entscheiden.

6.2: Gesamtschule ist die Verwirklichung der Demokratie in unserem Schulwesen. Daher ist in Österreich dies nicht erreicht. Die Selektion der Kinder wird nach hinten verschoben. Mit 15 sollten die jungen Menschen aber in der Lage sein, einen weiterführenden Schultyp zu besuchen. Das müsste Ziel sein.

6.3: Es geht um die Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit – das ist nicht das Selbe. Man sollte Kinder die Chancen zur Entwicklung so lange, wie möglich, offen halten. Umso früher ich selektiere, desto tragender wird die soziale Komponente. Die spätere Selektion kann dies mildern, aber nicht verhindern. Vom gemeinsamen Unterricht profitieren vor allem die Schwächeren. Bei gutem Unterricht leiden auch die bessern Schüler nicht. Guter Unterricht verhindert eine Nivellierung nach unten.

6.4: Die Schüler hätten eine größere Zufriedenheit mit dem System und auch die Lehrenden. Die Kinder würden nicht aus einem sozialen Netz herausgerissen. Die Schule wäre auch in der Nähe des Wohnortes. Mit einem fließenden Übergang von Klassenlehrer zu Fachlehrer bliebe auch die Motivationslage der Kinder besser erhalten, was sich wiederum positiv auf das Lernen auswirkt. Ich hoffe auf eine höhere Bildungsbeteiligung und auf Chancengerechtigkeit, da das differenzierte Schulsystem sozial selektiert. Kinder lernen mit Vielfältigkeit umzugehen.

6.5: Meine Hoffnung mit Gesamtschule verknüpft sich mit dem Wunsch, dass Kinder bildungsferner Schichten und Migranten zu einem höheren Bildungsabschluss kommen.

6.6: Diese Organisationsform verhindert das Wegschicken von leistungsschwachen Schülern. Das

indiziert das Fördern dieser Kinder von allen Lehrern.

7. Kennen Sie auch Nachteile der Gesamtschule?

7.1: Ja, wenn der Lehrer alle Schüler gleich behandelt. Teile der Klasse werden so auf der Leerscheibe laufen und nicht genügend gefordert bzw. gefördert. Der Lehrer müsste ein Wunderwuzzi sein, um allen Schülern gerecht zu werden. Diese Aufgabe ist nicht zu bewältigen, das geht nicht.

7.2: Keine Angabe

7.3: Eine sehr heterogene Gruppe ist mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden. Sie ist bestimmt teurer, als das jetzige Schulsystem. Dies ist verbunden mit der Individualisierung des Unterrichts, Ganztagschule, Ausstattung der Schule und letztlich auch die Ausstattung für die Lehrer, wie zum Beispiel Lehrerarbeitsplätze an der Schule.

7.4: Das Konzept ist wichtig.

7.5: Es ist das beste Schulsystem, wenn die Rahmenbedingungen stimmen.

7.6: Diese hängen sehr von der Organisationsform ab. Eine Stammklasse ist sehr wichtig, damit sie einen emotionalen Platz haben. Für das soziale Zusammenleben wäre das sehr wichtig. Es gibt keinen Automatismus für einen besseren Unterricht. Man muss zwei Bereiche sehen. Für die leistungsschwächeren Schüler ist sie auf alle Fälle ein Vorteil. Für die leistungsstarken und Hochbegabten muss man besondere Anstrengungen leisten.

8. Soll eine Gesamtschule in Österreich eingeführt werden (mit der Bitte einer Begründung)?

8.1: Falls eine Gesamtschule eingeführt werden würde, wäre ich für eine differenzierende Gesamtschule. Das ist das Wesentliche. Es müsste mehrere Levels geben, um die Schüler zu fordern und zu fördern. Dies sollte auch auf dem Gebiet der Werterhaltung geschehen. Jeder sollte seine ihm mögliche Bildung erfahren.

8.2: Ja. Es soll ein demokratischer Zustand in der Schule hergestellt werden. Das Denken in Ständen hat ein Ende.

8.3: Es gibt keine Vorteile des gegliederten Schulsystems. Damit ist meine Antwort klar. Gesamtschule ist die bessere und fairere Schulform. Jedoch nur die Türschilder auszutauschen ist aber zu wenig. Auch der vorschulische Bereich muss miteingebunden werden, sonst kann Gesamtschule das Problem nicht lösen. Im schulischen Bereich müssten dann aber auch Sozialpädagogen und andere Professionisten Platz finden. Es muss eine Rundumlösung geben.

8.4: Ja, natürlich soll die Gesamtschule eingeführt werden. Sie wird als Neue Mittelschule kommen. Dies ist ein erster Schritt in die richtige Richtung.

8.5: Ja. Es müssen alle Kinder optimal gefördert werden. Das Begabungspotential der leistungsstarken Kinder muss ausgeschöpft werden, zum Beispiel in Form von Enrichmentkursen. Es bedarf einer inneren Differenzierung, Zusatzpersonal wie Sonderpädagogen, Sozialpädagogen und Teamteaching. Falls dies alles nicht gemacht werden sollte, wird die Gesamtschule in Österreich scheitern.

8.6: Unser Schulsystem braucht das Signal, dass man leistungsschwache Kinder nicht einfach wegschicken kann, sondern dass man sie fördern muss. Die Gesamtschule würde das signalisieren.

9. Über welche Ausbildung sollten Lehrer in einem Gesamtschulsystem verfügen? (Universität, Pädagogische Hochschule etc.)

9.1: Die Lehrer sollen zu Fachleuten mit Fachwissen werden. Die pädagogische Ausbildung findet an der Pädagogischen Hochschule statt. Die didaktische Fachausbildung findet sowohl an der PH als auch an der Universität statt.

9.2: Jeder Lehrer sollte ein dreijähriges Grundstudium machen – von der Kindergärtnerin bis zum Oberstufenlehrer. Das ist die Grundstufe für eine weitere Qualifikation, die in der Länge variieren kann. Man wird aber viel in den Modellversuchen ausprobieren müssen – learning by doing. Dies sollte dokumentiert, evaluiert und anderen zur Verfügung gestellt werden. Die Lehrerausbildung soll daraus lernen. Man darf aber auf die fachliche Kompetenz nicht vergessen.

9.3: Die Bildungsstätte ist eine sekundäre Frage. Es wird eine Bolognakonforme modulare Ausbildung geben.

9.4: Ich bin für eine tertiäre gemeinsame Lehrerausbildung. Die Differenzierung soll nicht nach Schulart, sondern nach Ausbildungshöhe erfolgen. Alle Lehrer brauchen ein Fundament, danach erfolgt eine fachdidaktische und fachwissenschaftliche Ausbildung, die den Altersgruppen und nicht den Schularten entspricht. Vor allem geht es um die humanwissenschaftliche Ausbildung und die Persönlichkeitsbildung.

9.5: Alle Lehrer sollen an der Universität ausgebildet sein. Die pädagogische Ausbildung bzw. die Didaktikvermittlung könnte an der Pädagogischen Hochschule stattfinden. Die Fachausbildung muss für alle an die Universität verlagert werden.

9.6: Der Ort der Ausbildung ist nicht so wichtig. Es geht um den Inhalt. Es muss eine einheitliche Ausbildung geben. Man sollte die fachwissenschaftliche Ausbildung und die Forschung der Universität nutzen, aber auch die Didaktik und die Praxisbetreuung der Pädagogischen Hochschule. Die PH sollten in die Universitäten als Fakultäten eingegliedert werden.

10. Was müsste sich dabei gesetzlich ändern? (Bezug nehmend auf Frage 9)
10.1: Ein guter Lehrer soll ausgebildet werden, der Fachwissen hat und dieses auch vermitteln kann. Es müssten sich die Hochschulen und die Universitäten, weiterentwickeln. Die Universitäten vor allem auf dem Gebiet der Didaktik. Daher ist eine Änderung des Hochschulstudiumsgesetzes notwendig.
10.2: Keine Angabe
10.3: Die Zuständigkeit im Bereich der Ausbildung der Lehrer müsste genau geklärt werden. Landes- und Bundeslehrer müssten letztlich unter eine gemeinsame Verwaltung gestellt werden. Die Länder, die für die Anstellung der Pflichtschullehrer zuständig sind, werden diese Hoheit nicht abgeben wollen.
10.4: Keine Angabe. Über die Zeit sollten Universität und Pädagogische Hochschule zusammenwachsen und sich gegenseitig positiv ergänzen.
10.5: Keine Angabe
10.6: Man müsste die Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten eingliedern.

11. Ist es aus Ihrer Sicht notwendig, Lehrer einem Aufnahmeverfahren zu unterziehen?
11.1: Eine pointierte Einstiegsphase wie in Finnland wäre wünschenswert.
11.2: Davon halte ich gar nichts. Das ist der Kniefall vor dem neoliberalen Wettbewerbsprinzip. Jede Volksschule wird eine andere Lehrerin brauchen. Wir brauchen Migranten in der Schule. Durch ein Aufnahmeverfahren schaffen sie eventuell den Instrumentalteil nicht, wären aber für die Schule wichtig, weil der Migrantenanteil gerade in Wien sehr hoch ist.
11.3: Einem Aufnahmeverfahren stehe ich grundsätzlich sehr positiv gegenüber. Das Verfahren sollte aber gut gemacht werden und muss den Anforderungen gerecht werden.
11.4: Keine Angabe
11.5: Es sollte Eingangstests geben.
11.6: Es muss ein wirkliches Auswahlssystem geben. Über den Zeitpunkt kann man diskutieren. Es kommen der Einstieg, der Verlauf des Studiums, der Zeitpunkt nach Absolvierung des Studiums oder der Zeitpunkt vor der Anstellung an einer Schule (Bewerbungsverfahren) in Frage. Solange aber wenige Bewerber sind, ist es schwierig, die besten zu finden.

12. Welche Komponenten sind dabei wichtig? (Bezug nehmend auf Frage 11)
12.1: Der Lehramtskandidat soll bereits ein Vorwissen haben. Zudem soll er mit jungen Menschen

arbeiten wollen. Er soll kommunikationsfähig sein und mit Menschen umgehen können. Die Kreativität ist ebenfalls wichtig, da jeder Moment etwas anderes verlangt.
12.2: Welche Lehrer brauchen wir? Wir brauchen Lehrer, die mit Kindern mit Migrationshintergrund gut umgehen können. Gewisse andere Dinge kann ich nachlernen.
12.3: Die Fachkompetenz lässt sich schnell überprüfen, jedoch ist die Sozialkompetenz auch sehr wichtig. Diese ist nicht so leicht zu überprüfen. Daher sollten diese Anwarter sehr schnell mit Kindern in einer Einstiegsphase konfrontiert werden. Da ist die Sozialkompetenz rasch ersichtlich. Fachliches sollte mit der Matura gegeben sein, jedoch ist das auch nicht immer so. Das müsste vereinheitlicht werden. Das Menschliche macht einen Lehrer aus, dies ist aber schwer zu fassen.
12.4: Keine Angabe
12.5: Dabei sollte die Persönlichkeit des Anwarters eine Rolle spielen. Die Hoffnung bei diesen Tests sehe ich darin, die wenig geeigneten Kandidaten heraus zu filtern. Die Auslese sollte aber nicht auf Grund der Noten im Maturazeugnis stattfinden.
12.6: Keine Angabe

13. Ist es für Sie vorstellbar oder sogar notwendig, die „Ausbildung“ der Kinder vorzuverlegen (Kindergarten in Gesamtschul-Konzept einbauen und die Ausbildung der Kindergärtnerinnen ebenfalls anpassen)?
13.1: Der Kindergarten sollte als Bildungsinstitution gesehen und der Übergang vom Kindergarten zur Schule neu gestaltet werden. Daher sollten Kindergärtnerinnen und Lehrer an der Pädagogischen Hochschule gemeinsam ausgebildet werden.
13.2: Den Kindergarten als Teil der Schule zu sehen, fällt mir schwer. Aber er muss Teil des Bildungskonzepts sein, da es eine pädagogische Profession ist. Die Kindergärtnerinnen sollen eine dreijährige Ausbildung (bacc.) haben. Es muss nicht jedes Kind in den Kindergarten. Jedes Kind soll aber ab drei einen Platz bekommen können. Dafür hat der Staat zu sorgen.
13.3: Die vorschulische Bildung kommt den Kindern später mehrfach zu Gute. Auch die Eltern kann man sehr unterstützen. Jedoch ist es eine gesellschaftspolitische Entscheidung, mit wie vielen Jahren man die Kinder verpflichtend in den Kindergarten schickt. Ich könnte mir das mit drei vorstellen. Die Ausbildung der Kindergärtner muss aber auch angepasst werden, indem es auf Hochschulebene gehoben wird.
13.4: Die Ausbildung der Kindergärtnerinnen sollte in der Ausbildungsstätte für Lehrer passieren.
13.5: Ja. Um die Bildungshöhe von bildungsfernen Schichten und Migranten zu erhöhen, ist das verpflichtende Vorschuljahr wichtig. Vor allem ist die Sprachförderung sehr wichtig. Der

Kindergarten ist Teil dieses Gesamtschulkonzepts.

13.6: Die Entwicklung in den ersten Lebensjahren ist maßgeblich. Wir müssen davon weg kommen, den Kindergarten als Aufbewahrungsstätte zu sehen. Es ist eine Lerneinrichtung. Daher brauchen die Kindergartenpädagoginnen eine Ausbildung, die an die Matura anschließen sollte.

14. Welche Schwerpunkte sehen Sie in einer derartigen Gesamtschullehrerausbildung (Didaktik, Leistungsbeurteilung, Humanwissenschaften, Reformpädagogik, Interkulturelles Lernen, Teamteaching, Zusammenarbeit mit anderen Experten lernen...)?

14.1: Ein Schwerpunkt muss die Vermittlung der Sprache sein. Dies bezieht sich auf die Kultivierung der Erstsprache und den Aufbau der Zweitsprache. Zum anderen sind viele Kinder heute nicht mehr sozial kompetent, das heißt, sie können nicht richtig mit einander umgehen. Ein Schwerpunkt muss daher das soziale Lernen sein, in dem Kinder der richtige Umgang mit einander näher gebracht wird und sie sozial fähig werden. Dies sollte alles im Kindergarten geschehen.

14.2: Die Fachkompetenz ist sehr wichtig, aber auch die didaktische Kompetenz. Teamteaching ist auch wichtig.

14.3: Die Vermittlung der Sprache und der Sozialkompetenz an die Kinder muss wichtig sein. Aber auch die Beweglichkeit des Stundenplans, um anders unterrichten zu können, ist wichtig. Es sollte die Bereitschaft geben, offen unterrichten zu wollen. Reformpädagogik oder andere Lehrmethoden muss man können und auch einsetzen wollen. An den Pädagogischen Hochschulen wurde das schon immer vermittelt. Da wird man in der Ausbildung nicht viel ändern müssen. An den Universitäten sieht das anders aus. Es hängt aber auch mit der Ausstattung der Schule zusammen, sprich Unterrichtsmaterialien und auch Platz.

14.4: Ein gemeinsames Fundament ist wichtig. Später soll man sich auf seine Altersgruppe spezialisieren. Die Differenzierung in der Schule soll flexibel gestaltet werden können. Das muss vermittelt werden. Auch ein Denken in Fächern muss geändert werden. Die Humanwissenschaftlichen Fächer und die Persönlichkeitsbildung sind sehr wichtig.

14.5: Fachkompetenz und Didaktik sind wichtig. Die Lehrer müssen wissen, wie man innere Differenzierung macht. Dazu ist auch Teamteaching notwendig. Das muss gelernt werden. Die Kommunikationsfähigkeit, soziales Lernen und die Konfliktbewältigung sind ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung. Es muss eine Möglichkeit der Extrabetreuung für extrem verhaltensauffällige Schüler in der Schule geben. Das heißt, dieses Zusatzpersonal muss es geben. Auch für die Sprachförderung muss von Kindergarten an, über die Volksschule hin zur Gesamtschule viel mehr getan werden. Auch Sonderschullehrer und Psychagogen sind wichtig. Diese müssten eine eigene Ausbildung bekommen. Auch die Ausbildung der Kindergärtnerinnen ist in dieser Ausbildung

mit zu denken.

14.6: Es sind Diagnosefähigkeit, Schülerförderung und Individualisierung zu nennen. Das muss vermittelt werden. Das Fachwissen muss verstärkt werden und die Praxis ist ausschlaggebend. Der Forschergeist ist sehr wichtig, das heißt, jeder soll eine forschende Grundhaltung haben. Jeder Lehrer sollte das gelernt haben und dies müsste auch ein Anstellungskriterium sein. In den ersten Berufsjahren sollen die Junglehrer begleitet werden. Die Sprachförderung im Kindergarten ist sehr wichtig.

**15. Schlussfrage: Welches Menschenbild sollte solch einer Ausbildung zu Grunde liegen?
(Bezug nehmend auf Frage 14)**

15.1: Das Menschenbild ist etwas sehr Persönliches. Unser Menschenbild fußt auf dem griechischen, dem römischen und dem christlichen Kulturerbe. Der Mensch sitzt auf diesem Erbe und muss täglich daran arbeiten, um zu einem mündigen Menschen zu werden.

15.2: Jeder soll alles können – jeder soll alles werden dürfen. Das ist das Menschenbild. Das darf nicht selektiv sein.

15.3: Es muss von Achtung, Anerkennung und Respekt und dem größtmöglichen Entfalten der Potentiale getragen sein. Man muss dem anderen dialogisch begegnen und zeigen, dass man auch als Lehrer vom Kind lernen kann. Man gibt den Kindern die Hand, lässt sie aber auch los und begleitet sie. Man sollte sie auch eigene Wege gehen lassen. Der Lehrer sollte ein Unterstützer in der Entwicklung sein. Man muss aber auch Grenzen setzen und Entscheidungen treffen.

15.4: Der Menschenfreund sollte die Grundlage sein. Der junge Mensch sollte man freundschaftlich begegnen.

15.5: Lehrern muss bewusst sein, dass sie eine Mitverantwortung am Bildungsprozess eines Kindes haben. Der Lehrer muss Kinder mögen.

15.6: Es muss ein professioneller Mensch im Sozialbereich sein, der junge Menschen im Lernen fördern möchte. Er soll Kinder als unterstützenswürdige Wesen anerkennen. Es muss aber auch ein Anspruch vorhanden sein, ein Ziel zu erreichen. Dies muss auf eine wertschätzende Art und Weise geschehen. Er soll ein Sozialprofi sein.

16. Gibt es aus Ihrer Sicht Fragen, die ich nicht bedacht habe, die aber mit der Gesamtschul-Frage und der damit verbundenen Diplomarbeit aber sehr wichtig ist?

16.1: Sie haben einen weiten Bogen gespannt. Mir reicht das.

16.2: Die Analyse des Menschenbildes ist sehr wichtig. In den Bildungsprogrammen der politischen

Parteien ist dies gut ersichtlich.
16.3: Nein.
16.4: Nein
16.5: Nein, das waren die Kernthemen.
16.6: Ja, die soziale Vererbung ist ein großes Thema. Es geht um Chancengerechtigkeit.

6.1.7 Kritik an der Methode und Gütekriterien

Bei der Inhaltsanalyse werden spezifische Gütekriterien genannt. An den klassischen Gütekriterien Reliabilität und Validität wird oft Kritik geübt. Aber auch gegen diese Kritik werden wiederum Einwände gebracht (vgl. Mayring 2008, S. 110). Trotzdem soll hier ein kleiner Überblick über die spezifischen Gütekriterien der Inhaltsanalyse gegeben werden.

„Die Reliabilität oder auch Zuverlässigkeit eines Verfahrens gibt den Grad der Genauigkeit bzw. die Stabilität an, mit dem das zu messende Merkmal tatsächlich gemessen wird“ (Weiß 1999a, S.448 zit. n. Kaufhold 2006, S. 139).

Die Validität gibt Auskunft über die Gewährleistung, dass das Verfahren das erhebt, was es beabsichtigt zu erheben (vgl. Kaufhold 2006, S. 141).

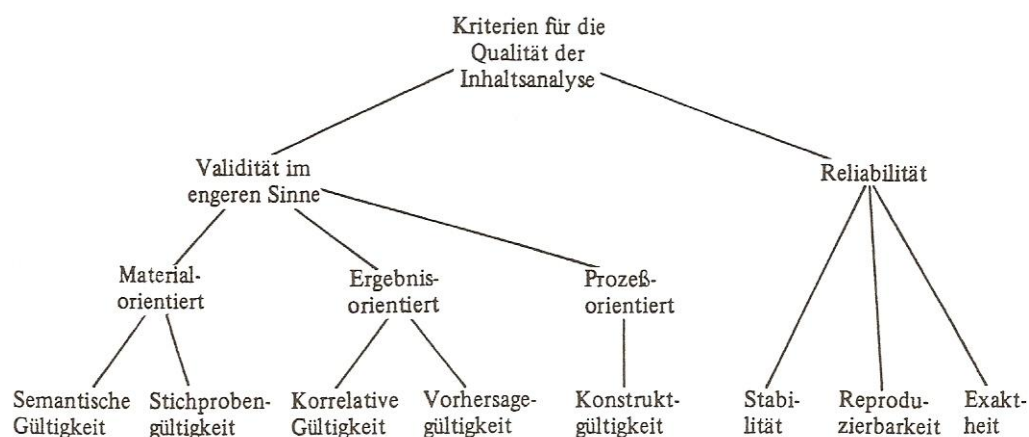


Abbildung 22 (Krippendorff zit. n. Mayring 2008, S. 111)

Semantische Gültigkeit: Diese drückt sich in der Angemessenheit der Kategoriendefinitionen (vgl. Mayring 2008, S. 111). Hiermit sind z.B. Definitionen oder Kodierregeln gemeint. Die vorliegende Arbeit versucht, durch die Darstellung des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse inkl. aller Regeln dem gerecht zu werden.

Die Stichprobengültigkeit ist eingeschränkt, da lediglich sechs Experteninterviews durchgeführt wurden.

Korrelative Gültigkeit: Diese drückt die Validierung durch Korrelation mit einem Außenkriterium aus (vgl. Mayring 2008, S. 112). Es gibt zahlreiche Literatur zu den Themen Lehrerbildung und Gesamtschule. Ein Vergleich der Expertenaussagen und der Literatur ist Anliegen der Diplomarbeit. Diesbezügliche Korrelationen zwischen Expertenaussagen und Literatur sind interessant.

Die Vorhersagegültigkeit ist bezogen auf Österreich nicht gegeben, da Prognosen aus den Interviews nicht abzuleiten möglich sind, da sich z.B. die Schulstruktur in absehbarer Zeit nicht ändern wird. Daher ist eine Überprüfung z.B. der Änderung des Hochschulstudiumsgesetzes (wie in Interview 1 erläutert) nicht nachvollziehbar.

Die Konstruktvalidität lässt sich durch einige Kriterien überprüfen (vgl. Mayring 2008, S. 112). Das Interviewen von Experten ist eine gängige Methode, dadurch ist das Ziehen dieser Experten durch ihren Lebenslauf und die damit verbundene Erfahrung gerechtfertigt.

Die Stabilität lässt sich durch nochmalige Anwendung des Instruments überprüfen (vgl. Mayring 2008, S. 112). Dies ist bei der vorliegenden Arbeit gegeben.

„Reproduzierbarkeit meint den Grad, in dem die Analyse unter anderen Umständen, anderen Analytikern zu denselben Ergebnissen führt“ (Mayring 2008, S. 113). Die Interpretation erfolgte in der vorliegenden Arbeit durch eine Person. Somit ist dieses Kriterium nicht überprüft worden.

Die Exaktheit ist nicht gegeben, da die Reproduzierbarkeit nicht gegeben ist.

Darüber hinaus ist kritisch zu betrachten, dass die Durchführung der Interviews von einer nicht professionellen Interviewerin durchgeführt wurde. Eine Interviewerschulung und eine Schulung hinsichtlich der Interpretation der Daten könnten die Reliabilität der Interpretation der Interviews erhöhen. Der Interviewleitfaden und ein Pretest (Probeinterview) wurden jedoch mit einer Psychologin vorab erprobt, um die Reliabilität zu erhöhen. Zudem ist die Interviewerin im schulischen Bereich als Volksschullehrerin tätig und somit nicht feldfremd.

Bei Experteninterviews ist es nötig, mehrere Experten zu befragen, um die Validität der Ergebnisse zu steigern. Zusätzlich wurden die Experten aus verschiedenen Bereichen ausgewählt. Sie stammen aus dem Bereich der Praxis, Pädagogischen Hochschule oder der Universität. Somit wurde das Spektrum der Sichtweisen und Erfahrungen erhöht. Die Interviews fanden in Form von Einzelinterviews statt. Die Neutralität der Interviewerin ist unterschiedlich einzuschätzen, da einzelne Interviewpartner der Interviewerin bekannt waren und somit ein anderes Vertrauensverhältnis vorherrschte, das eventuell die Befragung (Tonfall, Mimik etc.) bzw. die Beantwortung der Fragen beeinflusste.

Zuletzt soll darauf hingewiesen werden, dass die Auswertung inkl. aller Auswertungsregeln genau beschrieben ist, um diese nachvollziehen zu können (siehe auch Anhang).

Zusätzlich fand für das Land Österreich eine Inhaltsanalyse der Bildungsprogramme der zwei Großparteien (SPÖ und ÖVP) statt, um ein besseres Verständnis für die derzeitige Lage erlangen zu können. Dies erfolgte im Kapitel 2.

Aus diesen Ausführungen ist zu schließen, dass es sich insgesamt um qualitative Forschungsmethoden handelt, mit dem Ziel, mögliche Zusammenhänge von Lehrerbildung und einem Gesamtschulsystem erkennen zu können. *„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten „von innen heraus“ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“* (Flick, Kardorff, Steinke 2000, S. 14). Darüber hinaus ist festzuhalten, dass es sich hierbei um die Teildisziplin der vergleichenden Erziehungswissenschaft handelt. *„Es ist ihre historische Leistung, dazu angeregt zu haben, dass (sic!) die Erziehungssysteme von Kulturen, Staaten und Gesellschaftssystemen miteinander verglichen und auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht werden“* (Pöggeler 1981, S. 13). Wobei festgehalten werden muss, dass mit dieser Arbeit es nicht beabsichtigt ist, kausale Beziehungen zwischen Lehrerbildung und Schulsystem herauszufiltern. Dies könnte diese Arbeit auch nicht leisten, da es sich hierbei vorrangig um eine Literaturliteraturarbeit handelt. Man muss sich in diesem Zusammenhang immer der Begrenztheit der Methode klar sein, denn schon Waterkamp hat trefflich gesagt: *„Die Vergleichende Erziehungswissenschaft setzte sich selbst unter einen gewissen Erfolgsdruck, als sie den Anspruch stellte, mit Hilfe einer exakteren Vergleichsmethodik zu relativ sicheren Aussagen zu gelangen“* (Waterkamp 2006, S. 67).

6.2 Schlüsse für Österreich

Hier sollen kurz nochmals alle Ergebnisse aus der Arbeit zusammengefasst werden, um zu Schlüssen für Österreich kommen zu können.

Ergebnisse aus Kapitel 3:

Die Stichworte „Kindergarten/Vorschule im System Lehrerbildung“, „Standards in der Lehrerbildung“, „Umgang mit heterogenen Lerngruppen“, und „Team - Teaching“ sind anscheinend wichtige Indikatoren für erfolgreiche Schulsysteme und ihre Lehrerbildung.

Ungeklärt bleibt allerdings, wie die Vermittlung der Kompetenz „Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ didaktisch in den Ausbildungsstätten vollzogen wird.

Ergebnisse der Thesen:

Die Kriterien

- * „Gesamtschulländer haben eine Lehrerausbildung auf akademischen Niveau“,
 - * „Die Ausbildungszeit für angehende Lehrer auf der Sekundarstufe 1 beträgt in Gesamtschulländern mindestens vier Jahre,
 - * „Die Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung ist ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“,
 - * „Die Förderung aller Kinder in der Lehrerausbildung ist ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“,
 - * „Die Differenzierung im Schulalltag ist in der Lehrerausbildung ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“ und
 - * „Team-Teaching ist in der Lehrerausbildung ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“
- weisen erfolgreiche Gesamtschulländer in ihrer Lehrerausbildung auf.

Ergebnisse auf Grund der Forschungsfrage:

„Länder mit Gesamtschulcharakter haben für die Sekundarstufe 1 eine Lehrerausbildung auf akademischem Niveau. In Ländern mit Gesamtschulcharakter dauert die Ausbildungszeit für angehende Lehrer der Sekundarstufe 1 mindestens vier Jahre.“

Ergebnisse aus Kapitel 6 (Experteninterviews):

Es kann festgehalten werden, dass die Thesen 1,2,7 und 10 durch Experten unterstützt werden. Somit soll die Lehrerausbildung vereinheitlicht werden und auf mindestens vier Jahre angelegt sein. Die Universität soll diesbezüglich einbezogen werden. In der Ausbildung sollen Schwerpunkte gesetzt werden. Diese beziehen sich auf Differenzierungsmaßnahmen in der heterogenen Lerngruppe und auf Team – Teaching.

Die zusammengefassten Ergebnisse aus der Diplomarbeit führen zum Schluss, dass in Österreich die Lehrerausbildung, im Falle einer Einführung einer Gesamtschule, dahingehend reformiert werden sollte, dass die Ausbildungszeit der Lehrer verlängert und vereinheitlicht wird. Eine stärkere Verschränkung mit der Praxis wäre von Vorteil.

Die Praxis könnte vor allem gegen Ende der Ausbildungszeit verankert sein, damit eine professionelle Reflexion in der Ausbildungsstätte stattfinden kann. Eine angereicherte Praxis mit Reflexion und sowohl in fachdidaktischer, fachtheoretischer und persönlicher Hinsicht wäre empfehlenswert, sowie eine Begleitung der Lehrer in ihrem ersten Dienstjahr, so wie es Flandern vorsieht. Von Experten wird empfohlen, die schulpraktische Ausbildung innerhalb der vorgesehenen Lehrerausbildung verstärkt auszubauen, Unterstützungsmaßnahmen für Berufsanfänger zu etablieren und einen verstärkten Kontakt zwischen Lehrerbildungsanstalten und Schulen, die angehende Lehrer aufnehmen, herzustellen (vgl. Eurydice 2002, S. XXVII).

Zudem sollten die Schwerpunkte Differenzierungsmaßnahmen in der heterogenen Lerngruppe und Team – Teaching ausgebaut werden. Hier könnten Modelle von PISA – erfolgreichen Ländern betrachtet und für Österreich adaptiert werden. Da der Literatur keine genauen Angaben zur Methodenvermittlung bezüglich der Differenzierungsmaßnahmen und des Team – Teachings zu entnehmen waren, wäre es empfehlenswert, einschlägigere Literatur (z.B. Studienpläne) zu untersuchen oder Unterrichtsbesuche vor Ort durchzuführen. *„Die Fähigkeit und Bereitschaft zur Individualisierung und Differenzierung: Die Ausrichtung des Unterrichts auf Bedürfnisse und Möglichkeiten der einzelnen Schüler/innen ermöglicht eine differenzielle Förderung“ ... „Ergebnisorientierung und Ergebnisverantwortlichkeit: Lehrerinnen und Lehrer sehen ihre Zuständigkeit nicht nur darin, Unterricht anzubieten, sondern müssen bereit sein, auch Verantwortung für dessen Ergebnisse und Wirkungen zu übernehmen. Dies impliziert eine unbedingte Ausrichtung am Lernprozess der Schüler/innen“* (Eder in PISA 2006, S. 435). Um diese Forderungen in Zukunft umsetzen zu können, sieht Eder die Wichtigkeit der Lehrerfortbildung für Lehrer, die bereits im Schulsystem aktiv sind, als essentiell an. Daneben muss die Lehrerausbildung für angehende Lehrer auf den drei Ebenen Wissen, Kompetenzen und Einstellungen/Haltungen reformiert werden. Auf der Ebene des Wissens sollen unter anderem die Kenntnisse über lebensbezogene Bildungskonzepte, Bildungsstandards und Evaluation ausgebaut werden. Aber auch das Wissen in den Bereichen der pädagogischen Diagnostik und das Wissen über Rollenmuster, Geschlechterdifferenz und ethnische Unterschiede müssen erweitert werden. Die Ebene der Kompetenzen umfasst verschiedene Fähigkeiten wie z.B. die Diagnosefähigkeit von Lern- und Entwicklungsgegenständen, die Erstellung von Förderplänen, die Gestaltung differenzierten Unterrichts und der Einsatz von objektivierten Erhebungs- und Testverfahren (vgl. Eder in PISA 2006, S. 437). Um die vorangegangenen Ebenen zu ermöglichen, ist es von Nöten, die Einstellung bzw. die Haltung von Lehrern in Bezug auf Förderorientierung und Ergebnisorientierung zu optimieren (vgl. Eder in PISA 2006, S. 437). Dem vorschulischen Bereich sollte auf alle Fälle mehr Aufmerksamkeit zugesprochen werden. Zudem sehen die Experten die schulische Selektion im Alter von zehn Jahren als problematisch.

Ob Österreich ein Gesamtschulsystem einführen soll oder nicht, kann diese Diplomarbeit nicht entscheiden, jedoch kann sie darauf hinweisen, dass auch in einem differenzierten System eine längere Lehrerausbildung, Differenzierungsmaßnahmen im Schulalltag und Team – Teaching von entscheidender Bedeutung sind. Diese Maßnahmen (Differenzierung und Team – Teaching) sind auch in den Studienplänen sowohl der Universität als auch der Pädagogischen Hochschule genannt.

Die Lehrerbildung schließt die Aus-, Weiter- und Fortbildung mit ein. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Lehrerausbildung, sie erkennt aber durch Schlüsse aus ihr an, dass die Weiter- bzw. Fortbildung einen wichtigen Faktor in der Lehrerprofessionalität spielt. Es ist anzunehmen, dass es unmöglich ist, alle Kompetenzen, die für die Ausübung des Lehrerberufs notwendig seien, sich im vollen Ausmaße während der Ausbildungszeit anzueignen. Daher sollte der Fokus für eine Veränderung unseres Bildungssystems nicht ausschließlich in der Lehrerausbildung, sondern vor allem in der Lehrerweiter- und -fortbildung gesehen werden. Zusätzlich darf nicht außer Acht gelassen werden, dass sich der Großteil der Lehrerschaft im Beruf und nicht in der Ausbildung befindet. Daher hat eine Konzentration auf die Weiter- und –fortbildung wahrscheinlich eine größere Auswirkung auf das System. *„Kompetenzentwicklungen und –erweiterungen können und sollten aber darüber hinaus auch im Rahmen der Berufstätigkeit systematisch angestrebt und erwartet werden, was zu einer konzeptionell transparenten und auch zertifizierbaren Fortbildungsforderung führen würde. Ihr gemäß könnte man als Lehrerin und Lehrer gehalten sein, z.B. innerhalb von 5 – 10 Berufsjahren zu den 6 Kompetenzbereichen jeweils Fortbildungen nachzufragen und die absolvierte Fortbildung mit einem zertifizierten höheren Kompetenzstandard abzuschließen“* (Girmes 2006, S. 79).

6.3 Allgemeine Kritik an der Arbeit

Es ist anzunehmen, dass nicht alle Lehrer, die im derzeitigen Schulsystem eines Landes beschäftigt sind, über genau dieselbe Ausbildung verfügen (Altersunterschiede, Quereinsteiger...). Es ist ebenfalls nicht nachvollziehbar, welche Schüler, die bei PISA erfolgreich abgeschnitten haben, welchen Lehrer inkl. Ausbildung hatten. Daher kann man keinen kausalen Zusammenhang zwischen Ausbildung der Lehrer und PISA – Ergebnissen herstellen.

Terhart untermauert seine Kritik bezüglich des direkten Zusammenhangs von PISA – Ergebnissen und der Forderung nach Konsequenzen in der Lehrerbildung mit mehreren Punkten. Die Aussagen beziehen sich auf Deutschland, sind aber mit dem vergleichbaren Abschneiden von Österreich und dem ebenfalls gegliederten Schulsystem, bemerkenswert:

- * Aus PISA können nicht bestimmte Konsequenzen für die Lehrerbildung geschlossen werden, wohl aber ist zu bemerken, dass die diagnostische Kompetenz der Lehrer noch verbessert werden muss.

- * Aus Videoanalysen weiß man, dass der Unterricht deutscher Lehrer eher am Vormachen/Nachmachen orientiert ist. Dies führt zu einer Methodenmonotonie. Notwendig sei es, dass die Schüler vermehrt selbstständig arbeiten, eine Problemlösekompetenz erlangen und kreative Eigenleistungen zeigen. Diese Ergebnisse aus PISA deuten auf eine didaktische Änderung hin. Hierzu wäre es nötig, mehr Informationen über die Hintergründe und Kontexte von Einzelfaktoren als Bedingungen für das Zustandekommen von Leistungen zu erhalten.
- * Die Schulstrukturdebatte schließt ebenfalls an die Lehrerausbildungsdebatte an. Es gibt zwar keinen zwingenden Schluss aus PISA, dass das Schulwesen in ein integriertes System umgewandelt werden sollte, jedoch ist zu bedenken, je früher ein Schulsystem selektiert, desto mehr wirkt es sozial selektiv.
- * Da die Qualität im Klassenzimmer entsteht, wird vorschnell der Schluss gezogen, der Lehrer ist die Ursache des Übels oder hat die Rolle des großen sozialen Problemlösers inne. PISA sagt jedoch nichts über die Leistungen von Lehrern aus. Wie die Ergebnisse von PISA zustande gekommen sind, weiß niemand. Viele wichtige Faktoren wie z.B. situative, familiäre oder intrapersonelle wurden nicht festgehalten. *„Diese selektive Sicht auf den Lehrer – unter Abblendung aller umliegenden Strukturfaktoren – ähnelt dem Verhalten eines Zechers, der seinen verlorenen Schlüsselbund unter der Straßenlaterne sucht, weil es dort hell ist“* (Terhart 2003, S. 170).
- * Aus PISA heraus lassen sich keine Angaben über die Qualität von Lehrern sowie vor allem über die Zusammenhänge zwischen Niveau und Art der Lehrerqualität und Niveau und Art der Lernleistung der Schüler machen.
- * *„Der erstgenannten ungesicherten Kausalität (Lehrerhandeln → Schülerleistung) wird nun eine zweite, noch weitaus unsicherere Kausalität zwischen der Art der Lehrerbildung und der daraus resultierenden Qualität des Lehrerhandelns vorgeschaltet (Lehrerbildung → Lehrerhandeln → Schülerleistung). Obwohl diese mehrgliedrige Kausalitätskette eine noch höhere Instabilität aufweist, liegt sie allen Debatten und Konzepten zur Lehrerbildung und ihrer Verbesserung zugrunde“* (Terhart 2003, S. 171).
- * Terhart fragt nach der Wirksamkeit der Lehrerbildung und ob die investierten Mittel gut investiert sind. Er gibt die Strukturierung des Ausbildungsangebots, die Qualifizierung der Ausbilder in der Lehrerbildung und die Evaluation der Lehrerbildung zu bedenken. Bei der Evaluation der Lehrerbildung sollte jedoch anstatt von nachträglichen Befragungen der Auszubildenden zu Standards der erworbenen Kompetenzen und deren Überprüfung übergegangen werden.
- * Jedoch greift die alleinige Rücksichtnahme auf die Lehrerausbildung zu kurz. Effekte einer Reorganisation der Erstausbildung zeigen sich erst zehn bis 15 Jahre später, wenn eine ausreichende Anzahl der neu ausgebildeten Lehrer ihren Dienst versehen. Daher kann der

Schlüssel zur Verbesserung der Lehrarbeit nur in der Lehrerfortbildung liegen, die bis dato zu unterdimensioniert, zu wenig zielgerichtet und zu wenig nachhaltig ist.

- * Die Lehrerfortbildung muss für alle verpflichtend werden (vgl. Terhart 2003, S. 167-175).

„Es liegt zwar eine Vielzahl empirischer Studien vor, die Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen und Lehrerhandlungen auf der einen Seite und dem Schulerfolg von Lernenden auf der anderen Seite zeigen können. Insgesamt ist die Forschungslage aber an vielen Stellen noch dürftig und teilweise uneinheitlich“ (Küsting/Billich/Lipowsky in Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold u.a. 2009, S. 663).

6.4 Anregungen für weitere Forschungstätigkeiten

Die Beantwortung der Forschungsfrage zeigt, dass die Unterschiede in der Lehrerausbildung in PISA – erfolgreichen Ländern sich dadurch im Vergleich mit Österreich unterschieden, dass die Ausbildung länger und vereinheitlicht ist. Bezüglich der Thesen, die die pädagogischen Teile betreffen (Differenzierungsmaßnahmen und Team – Teaching) wäre es von Interesse, Studienpläne (Inhalt und Stundenausmaß) zu untersuchen, Vorlesungen/Seminare in den Ausbildungsstätten zu besuchen und mit Pädagogen zu sprechen, die bereits im Dienst stehen, da keine Unterschiede im Vergleich mit Österreich erkannt wurden. Hier wäre die Frage zu stellen, wie die Pädagogen in ihrer Ausbildung auf die heterogenen Lerngruppe vorbereitet wurden und welche Differenzierungsmaßnahmen sie in der Ausbildung kennen gelernt haben.

Im Rahmen dieser Diplomarbeit waren zeitliche, finanzielle und personelle Grenzen gesetzt. Im Rahmen der Erforschung von Studienplänen wäre es sicherlich von Vorteil mit Experten vor Ort zusammenarbeiten zu können, die einen Zugang zu Archiven und über die Muttersprachenkompetenz zum Lesen dieser Pläne verfügen. Da alte Studienpläne der ausgewählten Länder auch nach monatelangen Bemühungen über diverse Universitäten, Ministerien und Institutionen der Diplomandin nicht zur Verfügung gestellt wurden, wäre eine solche internationale Zusammenarbeit von großem Interesse. Weiters wäre es notwendig, Lehrerausbildung mittels Unterrichtsbesuche vor Ort zu beobachten, um erkennen zu können, was den Lehramtsstudenten tatsächlich vermittelt wird und in welcher Weise. Auch der Praxisbezug ist in diesem Fall von Interesse. Danach könnte ein Vergleich mit Österreich stattfinden. Dies bedeutet natürlich einen hohen zeitlichen, finanziellen und personellen Aufwand, der abgedeckt werden müsste.

6.5 Zusammenfassung

Aus den Experteninterviews kann festgehalten werden, dass die Thesen 1,2,7 und 10 durch Experten unterstützt werden: Eine gemeinsame vierjährige Lehrerausbildung, in der Differenzierungsmaßnahmen und Team – Teaching gelernt werden, ist nach Ansicht der Experten wünschenswert.

Die Forschungsfrage wurde wie folgt formuliert:

„Welche Kriterien weisen erfolgreiche Gesamtschulländer in ihrer Lehrerausbildung im Vergleich zu Österreich auf?“

Die Diplomandin kommt zu folgender Beantwortung der Forschungsfrage:

„Länder mit Gesamtschulcharakter haben für die Sekundarstufe 1 eine Lehrerausbildung auf akademischem Niveau. In Ländern mit Gesamtschulcharakter dauert die Ausbildungszeit für angehende Lehrer der Sekundarstufe 1 mindestens vier Jahre.“

Somit lässt sich abschließend zusammenfassen, dass die Unterschiede von PISA – erfolgreichen Ländern zu Österreich in der Lehrerausbildung darin liegen, dass die Ausbildung in diesen Ländern mindestens vierjährig ist und einheitlich gestaltet ist. Bezüglich der pädagogischen Thesen konnte kein Unterschied festgestellt werden. Jedoch ist aus dem Literaturvergleich erkennbar, dass Schwerpunkte in der Vermittlung von Differenzierungsmaßnahmen in der heterogenen Lerngruppe und Team – Teaching gesetzt werden.

Diesbezüglich könnten weitere Forschungen angestrebt werden, um eventuell diese Schwerpunkte für die Lehrerausbildung Österreichs, unabhängig von der Form des Schulsystems, zu adaptieren. Vor allem sollte die neue Lehrerausbildung den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft verbunden mit Team – Teaching zum Schwerpunkt haben.

„Wer Schule verändern will – dies gilt für Lehrende und Lernende gleichermaßen – kann auf eine Veränderung der Bildungspraxis warten oder in der Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsprozessen damit beginnen“ (Berkemeyer/Schneider 2006, S. 275). Mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses und dessen Auswirkungen wird man gespannt sein dürfen, ob die Umstrukturierung eine tatsächliche Verbesserung der Lehrerausbildung und der damit verbundenen

Kompetenzvermittlung mit sich bringen wird. *„Die verstärkte Strukturierung der Studiengänge und die Verkürzung der Studiendauer führen dazu, dass den Studierenden weniger Zeit bleibt, außerhalb des Studienplans – in Form von Auslandssemestern oder „training on the job“ – eigene Erfahrungen zu sammeln und dadurch individuelle, überfachliche Kompetenzen zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund bleibt abzuwarten, ob die qualitativ hohen Ansprüche des wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Arbeitsmarktes zukünftig erfüllt werden können. Die deutschen Hochschulen „produzieren“ durch die Umsetzung des Bologna-Prozesses zwar eine höhere Zahl an Absolventinnen und Absolventen, es ist aber fraglich, ob die bloße Integration von Soft Skill-Kursen in Studienprogramme ausreicht, um eine Berufsbefähigung herzustellen, die den Anforderungen zukünftiger Arbeitgeber genügt“* (www.forschungsinform.de/iq/agora/Bologna/bologna.html, 12.02.2010).

Letztlich ist aber zu beachten:

„All the different school systems that have improved significantly have done so primarily because they have produced a system that is more effective in doing three things: getting more talented people to become teachers, developing these teachers into better instructors, and in ensuring that these instructors deliver consistently for every child in the system”

(Barber, Michael 2007, S. 42).

Kapitel 7

Literaturverzeichnis

Bücher:

Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie: Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat in Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft.- Münster, Deutschland: Waxmann, 2007.

Atteslander, Peter; Cromm, Jürgen: Methoden der empirischen Sozialforschung.- Berlin, Deutschland: Erich Schmidt Verlag, 2006¹¹.

Bauer, Karl-Oswald: Pädagogische Basiskompetenzen – Theorie und Training.- München, Deutschland: Juventa Verlag Weinheim und München, 2005.

Bauer, Lucie; Dorbart, Anton; Gruber, Heinz; Joks, Adolf u.a.: Lehrplan der Volksschule.- Wien, Österreich: ÖB, 2000⁹.

Benischek, Isabella: Lehrerurteil und Nahstellenproblematik in Erziehungswissenschaftliche Forschung und Praxis Band 4.- Wien, Österreich: Peter Lang, 2001.

Benischek, Isabella: Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem in Olechowski, Richard (Hrsg.): Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie.- Wien, Österreich: LIT Verlag, 2006.

Berkemeyer, Nils; Schneider, Ralf: Welche Lehrerinnen und Lehrer braucht die Schulentwicklung? In Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?.- Paderborn, Deutschland: Schöningh, 2006.

Bertelsmann Stiftung: Carl Bertelsmann Preis 1996 – Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich.- Gütersloh, Deutschland: Verlag Bertelsmann Stiftung, 1996.

Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang: Experteninterviews.- Theorien, Methoden, Anwendungsfelder.- Wiesbaden, Deutschland: VS Verlag, 2009³.

Böhner, Markus M.: Wirkungen des Vorbereitungsdienstes auf die Professionalität von Lehrkräften
Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung.- Weinheim,
Deutschland: Beltz, 2009.

Bönsch, Manfred: Gesamtschule – Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund in
Grundlagen der Schulpädagogik Band 54.- Baltmannsweiler, Deutschland: Schneider Verlag
Hohengehren, 2006.

Böttcher, Wolfgang; Liesegang, Timm: Das Verhältnis von Institutions- und
Organisationsentwicklung und deren Bedeutung für Professionalität von Lehrenden in
Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung.- Weinheim,
Deutschland: Beltz Verlag, 2009.

Claessen, Jos F.M: Verwaltung und Qualität im Niederländischen Unterrichtswesen, in Ministerie van
Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen und dem Bundesministerium für Unterricht und kulturelle
Angelegenheiten (Hrsg.): Verwaltungsqualität – Unterrichtsqualität.- Innsbruck, Österreich:
Studienverlag, 1996.

Darling-Hammond, Linda; Baratz-Snowden, Joan: A good teacher in every classroom.- San Francisco,
USA: John Wiley & Son, Inc., 2005.

Denner, Liselotte: Qualitative Inhaltsanalyse am Beispiel schulischer Beratungsforschung in Die
Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse.- Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag, 2008².

Dermutz, Susanne: Der österreichische Weg: Schulform und Bildungspolitik in der Zweiten
Republik.- Wien, Österreich: Verlag für Gesellschaftskritik, 1983.

Döbert, Hans; Hörner, Wolfgang; Kopp von, Botho; Mitter, Wolfgang: Die Schulsysteme Europas in
Grundlagen der Schulpädagogik Band 46.- Hohengehren, Deutschland: Schneider Verlag, 2004².

Dubs, Rolf: Leitungsstrukturen in Bildungsorganisationen in Lehrerprofessionalität – Bedingungen,
Genese, Wirkungen und ihre Messung.- Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag, 2009.

Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens (Band 5).- Wien, Österreich:
ÖBV, 1988.

Eurydice: Schlüsselthemen im Bildungsbereich in Europe – Band 3.- Brüssel, Belgien: Europäische Informationsstelle von Eurydice, 2002.

Fend, Helmut: Gesamtschule im Vergleich.- Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag, 1982.

Fend, Helmut: Schule gestalten – Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität.- Wiesbaden, Deutschland: Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

Flick Uwe: Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung.- Hamburg, Deutschland: rororo Verlag, 2002⁶.

Flick, Uwe: Triangulation – Eine Einführung.- Wiesbaden, Deutschland: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, 2004.

Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines: Qualitative Forschung – Ein Handbuch.- Reinbeck bei Hamburg, Deutschland: rororo Verlag, 2000.

Girmes, Renate: Lehrerprofessionalität als Beitrag zum Gelingen von Kommunikation in Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?.- Paderborn, Deutschland: Schöningh, 2006.

Gräsel, Cornelia; Krolak-Schwerdt, Sabine: Lehrerprofessionalität im Schwerpunktprogramm „Kompetenzdiagnostik“ in Lehrerprofessionalität.- Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag, 2009.

Gruber, Hans; Messmann, Gerhard; Mulder, Regina H.: Professionelle Entwicklung von Lehrenden als Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln in Lehrerprofessionalität.- Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag, 2009.

Haider, Günter; Schreiner, Claudia: Die PISA-Studie – Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb.- Wien, Österreich: Böhlau Verlag, 2006.

Hansisch, Günter: Integrierte Gesamtschule – eine Bilanz, in Olechowski, Richard (Hrsg.): Schule-Wissenschaft - Politik Band 2.- Wien, Österreich: Jugend und Volk, 1988.

Heinze, Thomas: Qualitative Sozialforschung – Einführung, Methodologie und Forschungspraxis.- München, Deutschland: Oldenbourg Verlag, 2001.

Hopmann, Stefan Thomas; Brinek, Gertrude: PISA According to PISA – Does PISA Keep What It Promises, In Hopmann, Stefan Thomas; Brinek, Gertrude; Retzl, Martin (Hrsg.): PISA zufolge PISA – PISA According to PISA, In Richard, Olechowski (Hrsg): Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie.- Wien, Österreich: LIT Verlag, 2007.

Jürgens, Eiko; Sacher, Werner: Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung.- Neuwied, Deutschland: Hermann Leuchterhand Verlag GmbH, 2000.

Kadan, Albert/Pelinka, Anton: Die Grundsatzprogramme der österreichischen Parteien, Dokumentation und Analyse, Verlag Niederösterreichisches Pressehaus, St. Pölten, 1979.

Kaufhold, Marisa: Kompetenz und Kompetenzerfassung – Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung.- Wiesbaden, Deutschland: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.

Kolar, H.; Pöschl, J. F.: Wir lernen lesen.- Wien, Österreich: Deutscher Schulverlag Wien, 1943.

Kraler, Christian; Schratz, Michael (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln.- Münster, Deutschland: Waxmann, 2008.

Krumm, Volker: Elternarbeit und die Wirkung auf professionelles Handeln der Lehrenden in Lehrprofessionalität.- Paderborn, Deutschland: Beltz Verlag, 2009.

Langfeldt, Gjert: PISA – Undressing the Truth or Dressing Up a Will to Govern? In Hopmann, Stefan Thomas; Brinek, Gertrude; Retzl, Martin (Hrsg.): PISA zufolge PISA – PISA According to PISA, In Richard, Olechowski (Hrsg): Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie.- Wien, Österreich: LIT Verlag, 2007.

Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung.- Wien, Österreich: Zsolnay, 2006.

Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse.- Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag, 2008².

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken.- Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag, 2007⁹.

Merkens, Hans: Lehrerbildung in der Diskussion.- Hemsbaach, Deutschland: DruckPartner Rübelmann, 2003.

Neuweg, Georg Hans: Schulische Leistungsbeurteilung – Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis.- Linz, Österreich: Trauner Verlag, 2006.

Nolle, Alexander: Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung,- München, Deutschland: m-verlag, 2004.

Nöth, Wilhelm: Pro und Kontra Gesamtschule – Eine Zwischenbilanz.- Stuttgart, Deutschland: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1979.

Olechowski, Richard: Schul- und Bildungspolitik während der Ersten und Zweiten Republik, in Zöllner, Erich (Hrsg.): Österreichs Erste und Zweite Republik.- Wien, Österreich: Österreichischer Bundesverlag, 1985.

Olechowski, Richard; Persy, Elisabeth: Frühe schulische Auslese.- Wien, Österreich: Peter Lang Verlag, 1993.

Olechowski, Richard: Vorwort In Hopmann, Stefan Thomas; Brinek, Gertrude; Retzl, Martin (Hrsg.): PISA zufolge PISA – PISA According to PISA, In Richard, Olechowski (Hrsg.): Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie.- Wien, Österreich: LIT Verlag, 2007.

Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme.- Zürich, Schweiz: Verlag Rüegger, 2001.

Paradies, Liane; Wester, Franz; Greving, Johannes: Leistungsmessung und –bewertung: Berlin, Deutschland: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co KG, 2005.

Pirolt, Richard; Schmid, Kurt: Schulgovernance im internationalen Vergleich in ibw-Forschungsbericht Nr. 127.- Österreich (Stadt und Verlag unbekannt), 2005. (Isbn: 3-902358-22-X)

Plöger, Wilfried; Anhalt, Elmar: Was kann und soll Lehrerbildung leisten?.- Weinheim, Deutschland: Beltz, 1999.

Pöggeler, Franz: Erziehungswissenschaft als Vergleichende Erziehungswissenschaft In Erziehungswissenschaftliche Reihe – Band 22 (Vergleichende Erziehungswissenschaft).- Wiesbaden, Deutschland: Akademische Verlagsgesellschaft, 1981.

Puchhammer, Markus: Language-Based Item Analysis – Problems in Interkultural Comparisons In Hopmann, Stefan Thomas; Brinek, Gertrude; Retzl, Martin (Hrsg.): PISA zufolge PISA – PISA According to PISA, In Richard, Olechowski (Hrsg.): Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie.- Wien, Österreich: LIT Verlag, 2007.

Reinhoffer, Bernd: Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht in Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse.- Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag, 2008².

Richter, Wilhelm: Der Wandel des Bildungsgedankens- Die Brüder Humboldt, das Zeitalter der Bildung und Gegenwart.- Berlin, Deutschland: Colloquium Verlag Otto H. Hess, 1971.

Sacher, Werner: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen – Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe.- Regensburg, Deutschland: Klinkhardt, 2009.

Sandfuchs, Uwe: Lehrerbildung in Deutschland In Lehrerbildung in der Entwicklung.- Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag, 2005.

Schlömerkemper, Jörg: Integrierende Schulen für alle Kinder, in Gudjons, Herbert; Köpke, Andreas (Hrsg.): 25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland – Ein bildungspolitische und Schulverbund Blick über den Zaun: Was ist eine gute Schule? .- Stuttgart, Deutschland: Verlag unbekannt, 2007.

Scheipl, Josef; Seel, Helmut: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750-1938, in Seel Helmut (Hrsg.): Studentexte für die pädagogische Ausbildung der Lehrer höherer Schulen.- Graz, Österreich: Leykam Verlag Graz, 1985.

Scheipl, Josef; Seel, Helmut: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der zweiten Republik, in Seel Helmut (Hrsg.): Studentexte für die pädagogische Ausbildung der Lehrer höherer Schulen.- Graz, Österreich: Leykam Verlag Graz, 1988.

Schreiner, Claudia; Schwandtner, Ursula (Hrsg.): PISA 2006 – Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt.- Graz, Österreich: Leykam, 2009.

Seel, Helmut; Scheipl, Josef: Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert.- Graz, Österreich: Leykam Verlag Graz, 2004.

Seidl, Peter: Ausleseschule oder Gesamtschule?.- Innsbruck, Österreich: Tyrolia-Verlag, 1972.

Skieri, Ehrenhard: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart.- München, Deutschland: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 2003.

Terhart, Ewald: Lehrerbildung nach PISA In Lehrerbildung in der Diskussion.- Hemsbach, Deutschland: DruckPartner Rübelmann, 2003.

Vierlinger, Rupert: Steckbrief Gesamtschule.- Wien, Österreich: Böhlau Verlag GesmbH und CoKG, 2009.

Walter, Thomas: Der Bologna-Prozess – Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik.- Wiesbaden, Deutschland: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.

Waterkamp, Dietmar: Vergleichende Erziehungswissenschaft – Ein Lehrbuch.- Münster, Deutschland: Waxmann Verlag, 2006.

Weidinger, Walter: Der Schulversuch Mittelschule, in Richard, Olechowski; Günter, Hanisch; Walter, Weidinger (Hrsg.): Bildungsforschung 16 - Das Modell Mittelschule.- Wien, Österreich: Studienverlag, 2001.

Wuttke, Joachim: Uncertainties and Bias in PISA In Hopmann, Stefan Thomas; Brinek, Gertrude; Retzl, Martin (Hrsg.): PISA zufolge PISA – PISA According to PISA, In Richard, Olechowski (Hrsg): Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie.- Wien, Österreich: LIT Verlag, 2007.

Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold u.a. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung.- Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag, 2009.

Berichte, Skripten:

Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten in Bildungsforschung Band 2.- Berlin, Deutschland: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007.

Bachmann, Helmut: Die Neue Mittelschule – Anmerkungen zur Komplexität der NMS-Entwicklungsarbeit in Erziehung und Unterricht 7/8, 2009.

Barber, Michael; Mourshed, Mona: How the world's best-performing school systems come out on top, 2007.

Burgstaller, Franz: Vorschulklasse – Schulversuchspläne Nr. I/4 (2. Fassung), Bundesministerium für Unterricht und Kunst, 1982.

Döbert, Hans: Flexibel, innovative und output-orientiert – zu wesentlichen Merkmalen erfolgreicher Schulsysteme – Ergebnisse eines vertiefenden Vergleichs der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten in Erziehung und Unterricht 1/2, 2005.

Hackl, Dagmar: EU-Schulsysteme und LehrerInnenbildung – ein europäischer Vergleich in Erziehung und Unterricht 5/6, 2006.

Mikkola, Armi: Teacher Education in Finland.- Ministry of Education Department for Education and Science Policy, Division for Higher Education and Science, Counsellor for Education, 2009.

Snoek, Marco; Wielenga, Douwe: Teacher Education in The Netherlands – Change of gear, 2001.

Stenden hogeschool: Lehramtsstudium (PABO), 2010.

Diplomarbeiten und Dissertationen:

Junge, Marion: Wilhelm von Humboldts akademischer Bildungsanspruch.- Hamburg, Deutschland: Vervielfältigungszentrum Hamburg, 1970.

Wimmer, Josef: Die Schulreformkommission von 1969 – 1979, Dissertation, Salzburg 1981.

Zeitschriften:

Dermutz, Susanne: Wie es zu den Hauptschulversuchen gekommen ist, Schulheft, 1980.

Frey, Andreas: Die Diagnose beruflicher Kompetenz von Lehrkräften in Zeitschrift für Pädagogik Band 51.- Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag, 2006.

Girmes, Renate: Lehrerprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft in Zeitschrift für Pädagogik Band 51.- Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag, 2006.

Kutalek, Norbert: Zur Gesamtschuldiskussion, Schulheft 3/1976.

Lipowsky, Frank: Auf den Lehrer kommt es an in Zeitschrift für Pädagogik Band 51.- Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag, 2006.

Mayr, Johannes: Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz in Zeitschrift für Pädagogik Band 51.- Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag, 2006.

Riegler, Walter: Aps – Zeitschrift der Gewerkschaft Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst, 4/2008.

Sertl, Michael: schulhefte = Gesamtschulhefte, Schulheft 3, 1976.

Specht, Werner: Qualitätsentwicklung im Schulwesen zwischen Staat, Profession und Markt, Schulheft 102/2001.

Wayne, Adrew; Youngs, Peter: Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne ihrer Schüler in Zeitschrift für Pädagogik Band 51.- Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag, 2006.

Internet:

Ankerbeispiel:

<http://www.sozpsy.uni-hannover.de/marienthal/glossar/html/a29.htm> (5.3.06, 13:00)

Autonome Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft (Belgien):

www.ahs-dg.be/desktopdefault.aspx/tabid-1275/2155_read-35339/ (01.08.2010, 15:20)

Bertelsmannstiftung (Schulsystem Neuseeland):

www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbcr/SIDBAF69AFC71859361/bst/BRI_Artikel_formatiert_080722.pdf (08.01.2011, 18:30)

Bertelsmann Stiftung:

www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_15487__2.pdf (01.08.2010, 18:30)

Bundesgesetzblatt zur „Neuen Mittelschule“:

www.bmukk.gv.at/medienpool/15816/bgbl_i_26_2008.pdf (26.10.08, 12:15)

Bildungsinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Graz):

www.bifie.at/graz (26.10.08, 12:00)

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie)

www.bifie.at/pisa (16.08.2010, 11:15)

Bildungsinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Startseite):

www.bifie.at/das-bifie (31.01.09, 17:40)

Bildungsprogramm Sozialdemokratische Partei Österreich (SPÖ):

www.spoe.at/bilder/d251/bildung_web.pdf (25.12.08, 11:40)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur:

www.bmukk.gv.at/schulen/service/schulinfo/aufnahme_vs.xml (19.04.2009, 19:15)

www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erk/novelle_schug.xml (19.04.2009, 19:15)

www.bmukk.gv.at/medienpool/18975/zahlenspiegel_2009.pdf (30.12.2010, 11:40)

www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml (2.11.2009, 17:40)

www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/20110118.xml (05.05.2011, 14:15)

www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/warum.xml (15.05.2011, 14:45)

www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf (15.05.2011, 15:00)

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung:

www.bmwf.gv.at/submenue/euinternationales/euforschung/lissabon_prozess/lissabonprozess/
(8.10.08, 19:00)

DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung):

www.pedocs.de/volltexte/2010/1481/pdf/stellenwert_kritik_standards_lehrerbildung_D_A.pdf
(02.08.2010, 16:15)

Early childhood education (Neuseeland):

www.educate.ece.govt.nz/learning/curriculumAndLearning/NationalStandardsandECE.aspx
(09.01.2011, 13:15)

Eurydice Belgien (Flandern):

eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/BN_EN.pdf
(01.08.2010, 19:00)

Eurydice Finnland:

eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf
(03.08.2010, 10:50)

eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf
(02.08.2010, 20:25)

Eurydice Niederlande:

eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_NL_EN.pdf
f (29.07.2010, 16:50)

Grundsatzprogramm Bündnis Zukunft Österreich (BZÖ):

www.bzoe.at/assets/files/Programm_BZOE_WEB.pdf (06.01.2011, 14:20)

Grundsatzprogramm der Grünen:

www.gruene.at/uploads/media/Gruenes_Grundsatzprogramm2001_01.pdf, (06.01.2011, 14:00).

Grundsatzprogramm Österreichische Volkspartei (ÖVP):

www.oevp.at/download/000298.pdf (25.12.08, 11:45)

Homepage Freiheitliche Partei Österreich (FPÖ)

www.fpoe-wien.at/index.php?id=1706 (06.01.2011, 14:30)

Homepage em. O. Universitätsprofessor Dr. phil. Olechowski:

homepage.univie.ac.at/Richard.Olechowski/statements/kooperative.html (26.10.08, 13:30)

Institut für Bildungsforschung (Wien):

sss-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung_Studienplan/Studienplan_PWB-SPA.pdf (18.01.2011, 17:15)

Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung:

www.forschungsinfo.de/iq/agora/Bologna/bologna.html (12.02.2010, 10:20)

Interactum Teacher Training College Zwolle:

z2.phst.at/uploads/media/Folder_International_Minor.pdf (28.07.2010, 20:00)

Kooperation international (Initiative vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland):

www.kooperation-international.de/neuseeland/themes/international/fub/laender/forschungsbildungslandschaft/bildungslandschaft/?PHPSESSID=c332 (14.08.2010, 13:00)

www.kooperation-international.de/neuseeland/themes/international/fub/laender/forschungsbildungslandschaft/bildungslandschaft/#subtyp78 (09.01.2011, 8:40)

Ministerium der Flämischen Gemeinschaft Unterrichtsdepartement:

www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/123.pdf (01.08.2010, 17:20)

www.publicaties.vlaanderen.be/docfolder/2019/onderwijs_B5_duits.pdf (01.08.2010;18:20)

Ministry of Education (Neuseeland):

www.ero.govt.nz/National-Reports/Early-Childhood-Education-A-Guide-for-Parents-June-2007 (08.01.2011, 19:00)

Neue Mittelschule:

www.neuemittelschule.at/ (26.10.08, 12:30)

OECD:

www.oecd.org/document/25/0,3343,de_34968570_39907066_39019353_1_1_1_1,00.html (28.07.2010, 11:45)

Pädagogische Hochschulen:

www.paedagogischehochschulen.at/downloads/lehrerbildung-neu.pdf (01.08.2010, 13:30)

Pädagogische Hochschule Wien:

www.phwien.ac.at/ausbildung/institute-81/allgemein-bildende-pflich-85/studienangebote-95/lehramt-an-sonderschulen-73.html, 01.08.2010, 21:30)

Österreichisches Parlament:

www.parlament.gv.at/PG/DE/XXII/I/I_00945/fname_040314.pdf (7.12.08, 13:00)

Pädagogische Hochschule Salzburg:

www.phsalzburg.at/downloads/hochschulges.pdf (1.10.08, 16:30)

Pädagogische Hochschule Wien:

www.phwien.ac.at/ausbildung/institute-81/allgemein-bildende-pflich-85/studienangebote-95/lehramt-an-sonderschulen-73.html, 01.08.2010, 21:30)

www.phwien.ac.at/fileadmin/phvie/users/3/pdf/mitteilungsblatt/curricula/APS/Curriculum_HS_2008-09-StuKo_01maerz2009.pdf, 18.01.2011)

www.phwien.ac.at/forschung-7/qualitaetsmanagement-und-1416/qualitaetsmanagement-1485.html?L=1, 18.11.2011, 18:40)

Regierungsprogramm 2008:

spoe.at/bilder/d268/Regierungsprogramm.pdf (25.12.08, 17:00)

Schulministerium Nordrhein-Westfalen:

www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulpolitik/Archiv/Helmut_Fend/index.html (29.12.2010, 17:15)

Schulunterrichtsgesetz, Paragraph 51:

www.jusline.at/51_Lehrer_SchUG.html (16.11.08, 10:40)

SPL Bildungswissenschaft:

spl.univie.ac.at/index.php?id=4028 (15.08.2010, 21:00)

Stadtschulrat für Wien (KMS):

www.schulen.wien.at/schulen/999999/KMS/modell.htm (19.12.08, 12:30)

Teacher Education (Neuseeland):

www.teacherscouncil.govt.nz/te/gts/index.stm (08.01.2011, 21:20)

www.teachnz.govt.nz/assets/Uploads/Secondarybookletfinal2011.pdf (09.01.2011, 9:00)

www.teachnz.govt.nz/assets/Uploads/2011QualBooklet-PrimaryFinal-1.pdf (09.01.2011, 9:10)

www.teacherscouncil.govt.nz/te/gts/index.stm (09.01.2011, 12:45)

Technische Universität Wien:

www.geometrie.tuwien.ac.at/stukolehramt/studienplan_08_06_23.pdf (15.08.2010, 18:45)

The New Zealand Curriculum online:

nzcurriculum.tki.org.nz/National-Standards/Mathematics-standards/The-standards/After-one-year
(09.01.2011, 8:50)

Transcriber:

trans.sourceforge.net/en/presentation.php (9.5.2010, 10:35)

Universität Düsseldorf (PISA-Kritik):

www.walt.phil-fak.uni-duesseldorf.de/ew/bf/bf_veranstaltungen/ws03/Pisa_2000_Konsequenzen_Kritik.PDF, 08.01.2011, 14:50)

Universität Münster:

www.uni-muenster.de/imperia/md/content/hausderniederlande/zentrum/projekte/schulprojekt/lernen/multik/30_20.pdf (30.07.2010, 17:30)

Universität Wien:

typo3.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/sitzungen/STGLA_Positionspapier_30.5.08.pdf
(15.05.2010, 18:40)

Universität Lüneburg:

www.martin-wellenreuther.de/content/Individualisieren.pdf (08.01.2011, 20:40)

Universitätsgesetz 2002 Paragraph 1:

kommentare.rdb.at/kommentare/s/ug/htdocs/start.html (9.10.08, 18:40)

Universitätsgesetz 2002, Paragraph 54, 2:

www.bmwf.gv.at/uploads/media/0oehs_ug02.pdf (1.10.08, 16:45)

Universitätsgesetz 2002 Paragraph 54, 2 (Erläuterungen zur Novelle):

www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/Erlaeuterungen_UG-Novelle_.pdf (1.10.08, 16:45)

Universität Wien:

www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/Seite199-211.pdf, 30.12.2010, 11:30)

Universität Wien:

www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-48.html (9.5.2010, 10:30)

www.qs.univie.ac.at/qualitaetsmanagementsystem/ (18.01.2011, 18:40)

Unterrichtsministerium Kanada (Alberta):

alis.alberta.ca/occinfo/Content/RequestAction.asp?aspAction=GetHTMLProfile&format=html&OCC_PRO_ID=71002452 (07.08.2010, 17:00)

Vorlesungsprotokoll von Tehart Ewald (PISA, Bildung und wir):

www.hirzel.de/universitas/archiv/terhart.pdf (16.08.2010, 10:50)

Wirtschaftsuniversität Wien:

<http://www.wu.ac.at/wwwu/ahstg/ahstginh.html> (20.02.2010, 16:15)

Abbildungen:

Abbildung 1: Döbert, Hans; Hörner, Wolfgang; Kopp von, Botho; Mitter, Wolfgang: Die Schulsysteme Europas in Grundlagen der Schulpädagogik Band 46.- Hohengehren, Deutschland: Schneider Verlag, 2004².

Abbildung 2: Döbert, Hans; Hörner, Wolfgang; Kopp von, Botho; Mitter, Wolfgang: Die Schulsysteme Europas in Grundlagen der Schulpädagogik Band 46.- Hohengehren, Deutschland: Schneider Verlag, 2004².

Abbildung 3: Nöth, Wilhelm: Pro und Kontra Gesamtschule – Eine Zwischenbilanz.- Stuttgart, Deutschland: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1979.

Abbildung 4: Nöth, Wilhelm: Pro und Kontra Gesamtschule – Eine Zwischenbilanz.- Stuttgart, Deutschland: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1979.

Abbildung 5: Nöth, Wilhelm: Pro und Kontra Gesamtschule – Eine Zwischenbilanz.- Stuttgart, Deutschland: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1979.

Abbildung 6: Benischek, Isabella: Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem in Olechowski, Richard (Hrsg.): Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie.- Wien, Österreich: LIT Verlag, 2006.

Abbildung 7: Paradies, Liane; Wester, Franz; Greving, Johannes: Leistungsmessung und –bewertung: Berlin, Deutschland: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co KG, 2005.

Abbildung 8: Homepage Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur:
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege.xml> (06.01.09, 11:55)

Abbildung 9: Dubs, Rolf: Leitungsstrukturen in Bildungsorganisationen in Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung.- Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag, 2009.

Abbildung 10: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
www.bmukk.gv.at/medienpool/15732/pisa2006_presseinfo_zvb.pdf (28.07.2010, 13:15)

Abbildung 11: Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten in Bildungsforschung Band 2.- Berlin, Deutschland: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007.

Abbildung 12: Snoek, Marco; Wielenga, Douwe: Teacher Education in The Netherlands – Change of gear, 2001.

Abbildung 13: Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten in Bildungsforschung Band 2.- Berlin, Deutschland: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007.

Abbildung 14: Döbert, Hans; Hörner, Wolfgang; Kopp von, Botho; Mitter, Wolfgang: Die Schulsysteme Europas in Grundlagen der Schulpädagogik Band 46.- Hohengehren, Deutschland: Schneider Verlag, 2004².

Abbildung 15: eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/BN_EN.pdf, S. 317(01.08.2010, 15:00)

Abbildung 16: Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten in Bildungsforschung Band 2.- Berlin, Deutschland: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007.

Abbildung 17: Pirolt, Richard; Schmid, Kurt: Schulgovernance im internationalen Vergleich in ibw-Forschungsbericht Nr. 127.- Österreich (Stadt und Verlag unbekannt), 2005. (Isbn: 3-902358-22-X)

Abbildung 18: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews – Theorien, Methoden, Anwendungsfelder.- Wiesbaden, Deutschland: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009³.

Abbildung 19: Flick Uwe: Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung.- Hamburg, Deutschland: rororo Verlag, 2002⁶.

Abbildung 20: Mayring, Philip: Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken.- Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag, 2008¹⁰.

Abbildung 21: Mayring, Philip: Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken.- Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag, 2008¹⁰.

Abbildung 22: Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse.- Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag, 2008².

Filme:

Kahl, Reinhard: Auf den Anfang kommt es an – Erster Blick auf die PISA-Sieger Finnland, Schweden und Kanada.- Hamburg, Deutschland: Pädagogische Beiträge Verlag, 2002.

Kapitel 8

Anhang

Induktive Kategorienbildung

Stichwort (Kategorie)	SPÖ	ÖVP
Bildung	X Bereitet Jugend auf Anforderungen und Schönheiten des Lebens vor (individuell und Arbeitsplatz) Macht neugiert Zugang zu Kunst und Kultur Bildung für alle Menschen Wissenschaftsorientiert und kritisch Heranwachsende sollen durch Bildungsinstitutionen Orientierung bekommen Bildungsangebote an Gesellschaft anpassen Stärkt Selbstbewusstsein Macht gesellschaftsfähig und tolerant Mehr Investitionen Nur Staat ist für die Bildung verantwortlich Staat verlangt Mindestmaß an Bildung von seinen Bürgern Nicht abschließbarer Prozess Staat soll Bildungsziele überprüfen	X "Bildung" steht auf jedem Wegweiser in die Zukunft Bildung ist uneingeschränktes Bürgerrecht Soll zu Lebensglück und Gemeinwohl befähigen Kritische Weltbetrachtung wird möglich Staat muss für Bildungseinrichtungen sorgen Für Bildungsprozess gilt das Leistungsprinzip Wettbewerb unter Bildungsträgern Bildungsverantwortung der Eltern stärken Staat und private Einrichtungen für Bildung verantwortlich
Kulturelle Bildung	X Angebot persönlicher Entwicklung Soll sich durch alle Bildungs- und Lebensbereiche ziehen In Kindergarten/Vorschule wichtig – künstlerische Selbsttätigkeit fördern Erwerb kultureller Fähigkeiten und Schlüsselkompetenzen in allen Schultypen Schulautonomie und Ganztagschule sollen mehr Angebot schaffen	
Wissen aneignen	X Bildungseinrichtungen müssen die Motivation der Wissensaneignung vermitteln	X Allgemeinbildung und Berufsausbildung vermitteln Notwendige Spezialisierung Schlüsselfertigkeiten Dynamische Fähigkeiten Hohe Leistungserwartungen

Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen	X Voraussetzung ist Freude und Lust an der Schule bzw. Neugierde Lebensbegleitendes Lernen Teil der Bildung Fehlende Schulabschlüsse kostenlos nachholen	X Lernen als lebensbegleitende Aufgabe Weiterbildungsbereichscharf fördern
Wichtigkeit der Lehrer	X Lehrer haben zentrale Rolle für solidarische und erfolgreiche Gesellschaft Staat garantiert bestmögliche Arbeitsbedingungen für Lehrende Lehrer soll Diagnosefähigkeit besitzen Lehrer sind Fundament für die Entwicklung von Demokratieverständnis Lehrer bestimmt über Zukunftschancen für Einzelnen und Gesellschaft Lehrer soll unterrichten, erziehen, beraten, beurteilen und innovativ sein	X Staat muss für professionell ausgebildete Lehrer sorgen Hoher Lehrerethos
Lehrer als Partner	X Lehrer ist Begleiter, Partner und Mentor für Lernprozesse	
Aus- und Weiterbildung der Lehrer	X Lehrer bestimmt über Zukunftschancen für Einzelnen und Gesellschaft Lehrer soll unterrichten, erziehen, beraten, beurteilen und innovativ sein PH für Aus- und Weiterbildung bzw. Forschung zuständig Absolvent auf Inklusion vorbereiten Stufenlehrensystem Bologna-Erklärung unverzichtbar Kooperation von PH und Universität Lehrer auf Ganztagschule in Ausbildung vorbereiten Lehrer sind Fundament für die Entwicklung von Demokratieverständnis Lehrer soll Selbstbeurteilung in Ausbildung erlernen	
Schulsystem / Bildungssystem	X Selektiert nicht nach Stärken, sondern nach schlechten Leistungen zeit- und kindgemäß System hat große Schwächen zu frühe Selektion keine Volksschuloberstufe im ländlichen Raum mehr höhere Schulen, wo diese auch benötigt werden	X Bildungssystem an Verschiedenheit der Menschen anpassen Wettbewerb unter den Institutionen bedarf Qualitätssicherung Schule muss von Eltern unterstützt werden

	Klassenschülerhöchstzahl (25) Schule strafft nicht Geschlechtergerechte Schule Ganzes System erneuern System muss auf Bedürfnisse aller Schüler Rücksicht nehmen Schüler sollen die Rolle eines gleichberechtigten Partners bei maßgeblichen Entscheidungen haben Ganztagsschule	
Ganztagsschule	X Rechtsanspruch auf ganztätiges Schulangebot Pädagogisch sinnvoller als Halbtagschule (Erholungsphasen, individuelle Förderung, Projektarbeit...) Fördert Chancengleichheit von Männern und Frauen Ganztagsschule als Flächenangebot (gratis und für alle Kinder) Entlastet Familie Bietet allen Kindern die gleichen Entwicklungschancen X zu frühe Selektion Chancengleichheit 8 Jahre gemeinsam in der Schule (Leistungsförderung) keine Volksschuloberstufe im ländlichen Raum	
Äußere Differenzierung abschaffen (1-8. Schulstufe)		
Lernorganisation	X Flexible Lernorganisationen (Differenzierung, Akzeleration, Enrichment) Jede Begabung fördern	X Offener flächendeckender Unterricht Methodenanpassung und Lernzielkontrolle Neue Medien Erholung für Schüler und Lehrer (Arbeitshygiene am Arbeitsplatz) Bildungssystem an Verschiedenheit der Menschen anpassen
Standards		X Pädagogische Standards Wettbewerb braucht Qualitätsstandards Wissenschaftliche Standards Orientierungsstandards für Qualität der Abschlüsse Unabhängige Evaluation
Lehrpläne		X Können schlanker gestaltet werden (Kern- und Erweiterungsziele)

Noten abschaffen	X Noten entsprechen in keiner Weise den Anforderungen von professioneller Beurteilung	
Freiwillige Klassenwiederholung	X freiwillig, wenn Eltern und Lehrer das wollen	
Schulautonomie stärken	X Stellung der Schule stärken Mehr Geld	X Selbstverantwortlichkeit, Effizienz und Autonomie als Prinzipien Standortbezogene Schulentwicklung Besondere Schulprofile bilden
Demokratie in der Schule	X Selbstbestimmung braucht Mitbestimmung (mehr Demokratie an der Schule) Jugendliche sollen eigene Verantwortung in der Gesellschaft erkennen Klassenrat Schüler und Lehrer als Partner Schülervollversammlungen Direktwahl der Landes- und Bundesschülervertretung Demokratiereform für die 10- bis 14-Jährigen Eltern stärker einbeziehen Demokratie ist Grundpfeiler des Bildungssystems	
Kinder und Eltern – Bedürfnisse derer berücksichtigen	X Insbesondere der Kindergarten soll sich daran anpassen Auch Kindergarten soll auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen eingehen Ganztagsschule als Flächenangebot (gratis und für alle Kinder) Eltern stärker einbeziehen	X Freie Schuwahl Kindergarten als Unterstützung zur familiären Erziehung Bildungsangebot an Verschiedenheit der Menschen anpassen
Individuelle Entwicklung der Schüler fördern	X Individuelle Lern- und Entwicklungsförderung unabhängig von Ausgangsvoraussetzung Selbstständiges Lernen fördern Jede Begabung fördern	X Bildungsangebot an Verschiedenheit der Menschen anpassen Leistungsprinzip gilt in individueller Hinsicht
Chancengleichheit/Gerechtigkeit	X Bildungssystem muss ausgleichen (individuell und sozial) Behinderte fördern und haben Recht auf vollwertige Teilhabe im Bildungssystem Ganztagsschule einführen	X Durch offenen Zugang zu Bildungseinrichtungen gewährt Neue Medien unterrichten

Integration und Inklusion	X Eine Schule für alle Verschiedenheit als Bereicherung Kinder nicht frühzeitig abschreiben Inklusion als Bildungsmodell des 21. Jahrhunderts Lehrer in Ausbildung auf Inklusion vorbereiten Integration über 8. Schulstufe hinaus Jede Begabung fördern	
Migration im Hintergrund der Schüler	X Bedürfen besonderer Beratung Deutschkurse im Vorschulbereich Muttersprache als zweite lebende Fremdsprache	X Bildungssystem an Verschiedenheit der Menschen anpassen
Kindergarten	X Jedes Kind soll eine Bildungschance bekommen Didaktische Konzepte, Öffnungszeiten an Bedürfnisse der Kinder und Eltern anpassen Methodik/Didaktik Sprachförderung, Naturwissenschaft, Motorik, Wahrnehmung, soziale Kompetenz und Kreativität stärken Kooperation mit Volksschulen – Erleichterung des Übergangs Staat muss fehlende Kindergartenplätze einrichten Staat muss für Bildungsqualität sorgen Reduzierung der Gruppengröße Anhebung des Ausbildungsniveaus der Kindergartenpädagoginnen	X Soll die familiäre Erziehung ergänzen

Deduktive Kategorienbildung

Stichwort (Kategorie)	SPÖ	ÖVP
Lehrerausbildung auf Hochschulniveau für den Pflichtschulbereich	X Einführung Pädagogische Hochschule Stufenlehrersystem	
Lehrerausbildung auf Universitätsniveau für die Oberstufe	X Stufenlehrersystem	
Ausbildungszeit für Lehrer soll mind. 4 Jahre betragen		
Aufnahmeprüfung für alle angehenden Lehrer		
Förderung aller Kinder durch Lehrer	X Individuelle Lern- und Entwicklungsförderung unabhängig von Ausgangsvoraussetzung Bildungssystem muss ausgleichend wirken Behinderte fördern Migranten unterstützen Ganztagsschule Freiwillige Klassenwiederholung Auf Bedürfnisse aller Schüler Rücksicht nehmen Integration und Inklusion	X Bildungssystem an Verschiedenheit der Menschen anpassen
Differenzierung im Schulalltag durch Lehrer	X Bereitstellung differenzierter Lernangebote Äußere Differenzierung abschaffen (1. – 8. Schulstufe gemeinsam unterrichten)	X Lehrpläne können schlanker gestaltet werden (Kern- und Erweiterungsziele) Bildungssystem an Verschiedenheit der Menschen anpassen
Reformpädagogik		
Teamteaching	X Soll in der Ausbildung gelehrt werden	

Individualisierung im Schulalltag durch Lehrer	X Jede Begabung fördern Zeit für Begabungsförderung geben	X Bildungssystem an Verschiedenheit der Menschen anpassen Offener und fächerübergreifender Unterricht
Alternative Benotung	X Noten sind kein adäquates Beurteilungsmittel	
Lehrer als Begleiter im Bildungsprozess	X Lehrer als Partner Jede Begabung fördern	
Qualitätssicherung in der Lehrerbildung	X Europäische Zusammenarbeit	X Muss schulischen Anforderungen entsprechen
Fort – und Weiterbildung von Lehrern	X Pädagogische Hochschule Kooperation mit Universität	X Lernen als lebensbegleitende Aufgabe Weiterbildungsbereitschaft fördern Muss schulischen Anforderungen entsprechen Funktionen qualitätsorientiert vergeben

Interview Befragter 1 (B1) - Transkript

I: Welche Aufgaben und Ziele sehen Sie mit Schule allgemein verbunden?

B1: (3 Sekunden Pause) Die Schule gilt für mich als Bildungsinstitution und darüber hinaus als Sozialisationsinstitution... junge Menschen werden aus dem Schoß der Familie herauswachsend durch die Institution Schule (2 Sekunden Pause) mit den Herausforderungen des Lebens konfrontiert aber unter einer ganz bestimmten ... unter einem ganz bestimmten Aspekt ... die Schule ist für mich natürlich auch Lebensraum aber unter dem Aspekt des Lernens, das heißt nicht alles was sozusagen in der Familie und in der Welt sich sozusagen ereignet kann in der Schule thematisiert werden. Dazu ist zum einen zu wenig Zeit und auch nicht die Zuständigkeit gegeben. Der Lehrer hat für mich nach wie vor die Aufgabe mhm, zu unterrichten und die Aufgabe (...) mit Werten sinnvoll damit umzugehen den Schülern zu zeigen, wie sie das werten lernen. Die Schule hat natürlich auch die Schüler zu sozialisieren, das heißt einzuführen in die Gesellschaft, (...) in die Westeuropäische Kulturgemeinschaft. Sie hat natürlich auch die Aufgabe, dass sich die Schüler organisieren lernen, ja natürlich auch die große Aufgabe des sich selbst beurteilen lernen. (...) dass die Schüler sich selbst beurteilen lernen wenn sie pädagogisch sinnvoll läuft. Zu dem Begriff lernen lernen möchte ich sagen, selbstverständlich ist es die Aufgabe der Schule, dass der junge Mensch ins Lernen kommt. Wobei für mich es sehr wichtig ist, dass man lernen richtig definiert. Lernen ist für mich die geistige Tätigkeit oder besser gesagt die gedankliche Tätigkeit - Lernen jene gedankliche Tätigkeit - die sich nach einem Unterrichtsgegenstand richtet. Das heißt der Schüler muss einen Unterrichtsgegenstand für sich erobern lernen. Konkret gesagt, was heißt das, das Lesen lernen der Schüler muss das Lesen erkämpfen. Er muss es er erfahren, er muss die Buchstaben kennen lernen, er muss das Zusammenlauten kennen lernen, damit sind wir bei diesem Gedankenexperiment, das ja in den Unterrichtsgegenstand hinein sich fortbewegt. Der Unterrichtsgegenstand ist am Anfang gegen ihn. Das ist nämlich ein schöner Ausdruck. Der Unterrichtsgegenstand ist am Anfang gegen mich. Ich muss mich da durcharbeiten. Wenn Sie als Erwachsener zum Beispiel die chinesische Sprache lernen, dann ist das für Sie am Anfang ein ein Tor mit Siegel mit sieben Siegeln. Wir verstehen es nicht. Ich muss mich erst durcharbeiten. Ich muss das Tor öffnen und dann hineinschauen, wie schauen die Bilderschriften aus. Was bedeutet das Bild. Welches Zeichen wird hier übersetzbar gemacht? Und und und, das heißt, lernen als eine gedankliche ähm Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen. Das hat die Schule zu ermöglichen. Wobei man heutzutage ja immer wieder sagt, die Schüler müssen zuerst das Lernen lernen. Ich halte das für einen Irrwitz. Das geht nicht. Denn das Lernen lernen bezieht sich immer auf eine Unterrichtsinhalt, eine Gegenstand. In der Mathematik muss ich anders lernen, als würde ich das Klavierspielen lernen. Lernen kann man nicht lernen, weil das Lernen selbst keinen Gegenstand hat für sich, sondern immer nur bezogen auf eine Unterrichtsgegenstand...

I: Nur durch einen Unterrichtsgegenstand auch möglich ist.

B1: Auch möglich ist. Ganz genau. Ich kann ja nicht zuerst in eine Schule gehen, in der das Lernen gelehrt wird und dann gehe ich nach Hause und sage: „Mutti und Papa, ich kann lernen. Ich kann jetzt alles lernen.“ Nein, das geht nicht. Die Geschichte schreibt eine andere Gesetzmäßigkeit vor, die Welt des Sportes eine ganz andere Gesetzmäßigkeit, die Welt der Mathematik, die Welt der Physik und der gleichen mehr. Ich muss immer sachlogisch zu argumentieren versuchen. Das ist die Sache für mich. Das Lernen lernen ein Irrwitz. Das geht nicht. Ich habe dem Schüler aber sehr wohl auf Schiene zu setzen, damit er (2 Sekunden Pause) diszipliniert lernt. In einem doppelten Sinn, einmal die Disziplin lernt, in die er hinein geführt wird Mathematik, Chemie und dergleichen Philosophie und Pädagogik ist ja auch etwas was ein eigenes Gebäude für sich ist - ein Gedankengebäude. Und wenn der Schüler hier befähigt wird, sachlogisch

denken zu lernen, dann ist er auf dem richtigen Weg. Das war jetzt ein bisschen lang. Entschuldigung.

I: Das macht nichts.

I: Wie sehen Sie Heterogenität in Schulklassen und glauben Sie, dass es homogene Schulklassen gibt? Welche Konsequenzen ziehen Sie aus Ihrer Meinung?

B1: Homogenität gibt es nirgendwo, weil die Schüler als Individuen immer mit ihrem spezifischen Denken unterwegs sind. Was es aber natürlich gibt und auch sinnvoll geben wird müssen, ist so etwas wie eine, wie eine, beiläufige oder eine fast Homogenisierung. Wenn ich ein bestimmtes Thema, eine bestimmte Fragestellung erörtern will, mh, wird es natürlich Schülerinnen und Schüler geben, die das irgendwie überhaupt nicht verstehen können und solche, die sich dabei vielleicht langweilen. Das heißt ich muss es so sinnvoll eingrenzen, dass ich wirklich die Schüler fordere und fördere, das ist ja ein und dasselbe. Das sind nur zwei Seiten ein und derselben Medaille. Dass ich hier eine scheinbare homogenisierte Gruppe habe, die ich nach wie vor für notwendig halte. Wir machen es ja auch in der Lehrerbildung, nur wird nicht gesagt... Wir sagen ja bei manchen Leuten: "Bitte das ist nichts für dich." Würden wir nämlich alle nehmen, die von der Straße herkommen, die herein gehen wollen, wir sagen nicht nein. "Du taugst nicht, du hast keine Matura." zum Beispiel, nicht... "Du hast diesen Eingangsschein nicht." Wir bilden auch hier in der Lehrerbildung oder in jeder Schule haben wir eine eine eine mh Vorhomogenisierung (1 Sekunde Pause) durch die Zugangseröffnung. Es ist ja nicht so, dass alle hier Lehrer hingehen... aber diese, das Spektrum ist sehr breit. Das ist auch das Problem, das wir in manchen, unseren so genannten Integrationsklassen haben. Da haben wir Schüler und Schülerinnen drinnen, mh, die nur basale Tätigkeiten ausführen können und solche, die eben so genannt hochbegabt sind. Was das auch wieder heißen möge. Das ist ein Sonderproblem. Und das hier der Lehrer als Wunderwuzzi unterwegs sein müsste, um hier wirklich allen Individuen Rechnung zu tragen, mh, das heißt, damit will ich ausdrücken, das ist für mich nicht durchführbar. Deshalb plädiere ich dafür, dass es natürlich zum Teil sehr heterogene Klassen geben wird können, heterogene, aber auch für eine inhaltliche Auseinandersetzung eine Homogenisierung oder eine Beinahhomogenisierung Sinn macht. Damit hier wirklich gearbeitet werden kann. Zumindest eine temporäre homogene, dass wir immer wieder temporär homogene Lerngruppen, sag bewusst jetzt nicht Schulklassen, sondern Lerngruppen haben, um auch den Begriff der Leistungsgruppen da mh, auszuklammern.

I: Wie verbinden sich, aus Ihrer Sicht, heterogene Klassen und Leistungsstandards - brauchen wir diese?

B1: Diese Leistungsstandards haben es insofern in sich, (1 Sekunde Pause), weil natürlich hier von außen eine mh ein Maßstab von außen angelegt wird. Der Wunsch nach Leistungsstandards ist mir verständlich, weil man eben erkannt hat, dass in manchen Klassen sehr unterschiedlich gearbeitet worden ist. Manche Klassen haben sich mh an Aufträge oder an Herausforderungen gehalten, manche und Lehrerinnen und Lehrer muss ich jetzt sagen, und andere wieder haben das mehr oder weniger mh nicht so ernst genommen. Das heißt, wir haben, gerade in der Volksschule am Ende der vierten Klasse sehr unterschiedliche Schulabschlüsse, sag bewusst nicht Bildungsabschlüsse, sondern Schulabschlüsse, Abschlüsse... Kinder... Schüler, mh, die mit sehr unterschiedlichen Leveln abschließen. Und daher auch die fortführenden, die weiterführenden Schulen, sei es AHS-Unterstufe oder Hauptschule zum Problem wird, dass diese Fortführung zum Problem wird, weil man sich nicht mehr auf die Volksschulzeugnisse verlassen kann. Sie sind unsicher geworden. Drum hat's auch das Schlagwort gegeben, mh, von der sicheren Schule. Die Schule würde sicher, sichere mh Urteile sprechen. Das ist leider nicht passiert. Mh, drum zieht man, meiner Meinung nach jetzt, von außen diese Leistungsstandards ein, (1 Sekunde Pause) die natürlich auch die individuelle Klasse, das individuelle Klassenniveau unter Führungszeichen, nicht Rücksicht nehmen können, doch als Maß genommen werden müssten, was verlangt man am Ende der vierten Klasse Volksschule. Was heißt das? Das Kind, dass der Schüler, die Schülerin sinnentnehmend

lesen kann. Durch eine Herausforderung, die aufgenommen werden muss, muss ich und ich hoffe, es ist erkannt worden, ich habe ein zwiespältiges Verhältnis zu diesen Leistungsstandards, auf der einen Seite verstehe ich es, muss ich um eine bestimmte Struktur hinein zu bekommen, auf der anderen Seite (...) jetzt aber den individuellen Begebenheiten in der Klasse nicht gerecht.

I: Da wären wir nun schon beim nächsten. Sie haben bereits angesprochen, am Ende der vierten Klasse Volksschule. Wie beurteilen Sie die frühe schulische Auslese mit 10 Jahren?

B1: Für mich ist die Selektion mit zehn doch problematisch, weil ich denke, die Schüler sind erst im Begriff, in die einzelnen muss ich in die einzelnen Fächer h i n e i n z u g e h e n, sprich in die Mathematik, in die Deutschherausforderung und der gleichen mehr. Und mit zehn, ist meinem Dafürhalten nach, muss ich zu früh, daher votiere ich für eine differenzierende Mittelstufe, nicht die differenzierte, sondern differenzierende Mittelstufe, damit meine ich, dass Neigungs und und und äh (2 Sekunden Pause) und ja Gruppen gebildet werden, wo die Schüler von selbst ihre Interessen und Neigungen und auch ihr Können bewähren können, damit äh die Schüler selbst ihren Weg dann finden, in welche unterscheidbare Schulform sie dann später die weitere Herausforderung aufnehmen.

I: Sie haben jetzt wunderbar übergeleitet, nämlich zur Mittelstufe. Es gibt ja mehrerer Modelle. Welche Gesamtschule würden Sie sich wünschen (Angebotsschule, einheitliches System, differenzierte Leistungsgruppen etc.)?

B1: Man könnte sie Orientierungsstufe nennen. Sie dient eigentlich zum sich selbst Kennenlernens, des Schüler zum selbst Kennlernens, dass auch die Eltern kennen lernen, wo die Stärken oder wo auch die manchmal weniger Stärken, man kann auch dazu Schwächen sagen, die gehören auch dazu. Man kann nicht überall kompetent genug sein. (...) das würde ich schon für sinnvoll erachten, drum sagt ja differenzierende Mittelstufe. Über die Dauer will ich jetzt nicht muss ich (3 Sekunden Pause) nichts Konkretes sagen, muss ich, für den einen früher möglich sein, der andere braucht länger Zeit (...) das macht die Schüler auch mit 18 nicht wissen, wofür sie wirklich sich qualifizieren wollen. Manche (finden) ihr ganzes Leben nicht. Muss man auch eingestehen. Wir muten den jungen Menschen etwas zu, was auch viele Erwachsene oftmals nicht schaffen.

I: Welche Ziele und Aufgaben sehen Sie mit der Gesamtschule (GS) verwirklicht bzw. welche Probleme kann die GS im Gegensatz zum differenzierten System lösen?

B1: In dieser Zeit sollen die jungen Schülerinnen und Schüler ihre Interessen erkennen und auch ihre Talente entdecken. Darum geht es ja. Und dabei muss ich ja sich in ein bestimmtes Set von von von von Fächern einordnen lassen. Dann müsste es natürlich weiter gehen. Nach einer bestimmten Zeit zB mit 14 oder auch mit zwölf, dass wir sagen, ich bin eher zu rüsten für eine gymnasiale Form, also dort wo eine intellektuelle Herausforderung gefordert wird, oder eher in eine berufsspezifische... wo jemand sagt, ich möchte das Handwerkerberufs, (...) das goldenen Boden haben soll, machen, oder ich möchte in eine muss ich künstlerisch kreative Phase gehen. Das ist ja auch nicht von der Hand zu weisen, es gibt auch Schüler, die das können, so wie (...), der kann das auch... Ich habe Probleme mit dem Begriff Gesamtschule. Wenn es darum geht, dass in dieser Phase von zehn bis 14 (2 Sekunden Pause) differenzierende Maßnahmen zum Tragen kommen, (2 Sekunden Pause), dann kann ich mir vorstellen, dass eben, in dieser äh Schule, die ganze Population von Schülern, die Population von Schülern sich da drinnen aufhält...aber nicht in der selben Klasse, in der selben Gruppe und nicht in allen Gegenständen jeweils in einem Boot. Ich halte das für pädagogisch problematisch, weil eben muss ich die Lernanstrengung nicht individuell genug ausgeformt werden kann. Das heißt, ich habe auch so meine Probleme mit der Integration mit der pädagogisch gemeinten Integration. Ich kenne eine soziale Integration, das ist ok. Es gehen alle Schüler, welche Hautfarbe auch immer, welches Religionsbekenntnis auch immer, in dieselbe Schule hinein, und dann wird natürlich der so genannte Unterrichtsgegenstand entscheiden, wer kann dem folgen. Das heißt, die Auslese, und wir brauche

so etwas... wenn jemand sagt, wir lesen überhaupt nicht aus, halte ich das für weltfremd, überall wird aussortiert, sogar die Obstfrau am Marktstandl sagt: "Das ist die Apfelsorte und das die Apfelsorte." Entschuldigung den Vergleich. Den streichen wir vielleicht wieder. Ich wollte nur sagen, wir sortieren immer und überall. Wenn Sie in ein Gebäude hinein gehen, auch dort drinnen wird separiert, da (...) der Vorsteher und die anderen sind die Mitarbeiter. Es laufen nicht alle Mitarbeiter in die Direktion hinein und sagen: "Jetzt bin ich Direktor." Nein. Wir differenzieren immer und überall. Allein schon, wenn Sie in der Früh aufstehen, der erste Gedanke ist ein differenzierender, soll ich aufstehen oder liegen bleiben. Nicht? Heißt, wir kommen nicht umhin, wir müssen differenzieren. Es ist schlimm zu sagen, nur dieses Wort überhaupt differenzieren als verpönt hinzustellen. I: Wenn ich die Individualität eines Menschen wirklich ernst nehme, dann behandle ich nicht alle gleich.

B1: Ganz genau. Sonst müssten wir alle das gleiche Auto haben, das haben ja die Ostblockländer ja auch versucht. Dann sind sie drauf gekommen, dass es so bitte nicht gehen kann. Es entspricht dem Menschen. Er will als Individuum anerkannt werden. Jeder hat seine Talente. (2 Sekunden Pause) Mal in diese Richtung, mal in diese.

I: Kennen Sie auch Nachteile der Gesamtschule?

B1: Ja, wenn Sie dieses Gesamtschule unter Aprostoph gestellt, sozusagen, Nachteile... wenn ich alle Kinder ohne Ansehung ihres Vermögens (1 Sekunde Pause) ihres, ja ihrer Talente in die selbe Klasse hinein gebe, dann halte ich es für eine (2 Sekunden Pause) nicht zu bewältigende Aufgabe für den Lehrer, der müsste ein Wunderwuzzi sein, wenn er wirklich allen Individuen Rechnung tragen könnte, daher würde ich sagen, wir müssen...ja, da er das nicht kann, werden bestimmte Gruppen oder bestimmte ähm Spitzen oder Teile dieser Klasse einfach auf der Leerscheibe laufen. (...) die werden nicht genug gefordert oder gefördert. Das geht nicht.

I: Soll eine Gesamtschule in Österreich eingeführt werden (mit der Bitte einer Begründung)?

B1: (3 Sekunden Pause) Wenn diese Schule als Gesamtschule geführt wird, dann mh dann dann mh plädiere ich für eine differenzierende Gesamtschule. Das ist das Wesentliche an dieser Aussage. Eine differenzierende Gesamtschule, wo unterschiedliche Levels jeweils zum Tragen kommen und das äh nach Maßgabe der Möglichkeiten jedem Schüler seine ihm mögliche Bildung ähm zu Teil werden könne. Das heißt, dass er im Wissen jeweils entsprechend gefordert und gefördert wird und dass er auch in seiner Werthaltung entsprechend herausgefordert und auch äh Abklärung geführt wird.

I: Über welche Ausbildung sollten Lehrer in einem Gesamtschulsystem verfügen? (Universität, Pädagogische Hochschule etc.)

B1: Die Lehrer müssten meiner Meinung nach, so wie die ausgebildet werden. Sie müssten gute Fachleute werden, sie müssten Lehrer mit Lehre werden, ähm Lehrer mit Lehre, sie müssen ein Fachwissen haben und dieses Fachwissen ähm wird an den Pädagogischen Hochschulen zu erwerben sein oder zum Teil auch an den Universitäten. Die pädagogisch gemeinte Ausbildung, die didaktische Ausbildung, sage ich damit, weil das dasselbe ist. Und die didaktische Ausbildung sollte an den Pädagogischen Hochschulen glücken. Das heißt, dort soll zum Wissen (2 Sekunden Pause) die ähm ein zweites... zum gegenständlichen Wissen... ein zweites Wissen kommen, nämlich dieses Wissen, wie kann dieser Gegenstand vermittelt werden. Das heißt, das Vermittlungsproblem (2 Sekunden Pause) die Didaktik, die Fachdidaktik sollte auf der Pädagogischen Hochschule oder auch an der Universität... das wäre mir... es muss gut gemacht sein (...).

I: Was müsste sich dabei gesetzlich ändern? (Bezug nehmend auf Frage 9)

B1: Naja, was müsst man ändern. Man müsste die Pädagogische Hochschule (2 Sekunden Pause) fortentwickeln, weiterentwickeln und ähm das heißt das ähm (2 Sekunden Pause) Hochschulstudiumsgesetz müsste verändert werden. (2 Sekunden Pause) Und natürlich auch die Universität müsste sich in Richtung mehr gezielte mehr gezielt pädagogisch gemeinte ähm didaktisch Didaktik entwickeln. Einen guten Lehrer sollen sie ausbilden. Ein guter Lehrer ist ein Lehrer, der etwas weiß und der weiß, wie man dieses, was er weiß, seinen Schülern vermittelt kann.

I: Um diesen guten Lehrer auch finden zu können verbindet uns der nächsten Frage. Ist es aus Ihrer Sicht notwendig, Lehrer einem Aufnahmeverfahren zu unterziehen?

B1: Ich würde für eine etwas deutlich pointierte Einstiegs... Einstiegsphase für das Lehramtstudium plädieren. Wie es zum Beispiel Finnland hat.

I: Welche Komponenten sind dabei wichtig? (Bezug nehmend auf Frage 11)

B1: (4 Sekunden Pause) Dieser junge Mensch oder diese Mensch, der braucht ja nicht mehr jung zu sein, muss ein mh Fachwissen bereits haben, muss mit einem Wissen schon herkommen, das man zumindest ähm einer mh (1 Sekunde Pause) ja AHS-Abschluss, einem richtigen AHS-Abschluss Rechnung tragen sollte...streichen Sie das vielleicht. (...) Er muss ein Wissen haben, er muss die Bereitschaft haben, dass er mit jungen Menschen arbeiten will. Muss natürlich kommunikationsfähig sein und ähm ähm ja und zum Teil auch (3 Sekunden Pause) kreativ, weil ja jeder Augenblick etwas anderes verlangt. Er muss anders umgehen, können, als mit Ordnern im Büro. Der Schüler ist kein Ordner...

I: Der ist ein Forderer.

B1: Er ist ein Forderer. Genau. Aber in erster Linie die Bereitschaft, dass er mit seinem Denken, (2 Sekunden Pause) ja ein bisschen umgehen will und lernt, ja.

I: In diesem Zuge die nächste Frage. Ist es für Sie vorstellbar oder sogar notwendig, die Ausbildung der Kinder vorzuverlegen (Kindergarten in Gesamtschul-Konzept einbauen und die Ausbildung der Kindergärtnerinnen ebenfalls anzupassen)?

B1: Ja, wir sind jetzt übrigens hier in dem Hause dabei, dass wir ähm den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule anders strukturieren wollen. Das heißt, dass auch der Kindergarten als Bildungsinstitution gesehen werden müsste, weil wir (...) deutlicher (...) die Kindergärtnerinnen an der Pädagogischen Hochschule ausgebildet werden.

I: Das heißt, der Weg geht zu einer gemeinsamen Ausbildung?

B1: Ja.

I: Wenn der Weg zu einer gemeinsamen Ausbildung führt, sind wir mit folgender Frage verbunden. Welche Schwerpunkte sehen Sie in einer derartigen Gesamtschullehrerausbildung (Didaktik, Leistungsbeurteilung, Humanwissenschaften, Reformpädagogik, Interkulturelles Lernen, Teamteaching, Zusammenarbeit mit anderen Experten lernen?)?

B1: Ein ganz wichtiger Schwerpunkt ist einmal der der Sprache. Junge Menschen, Kindergartenkinder, müssen die Sprache erlernen, ob als Erstsprache oder als Zeitsprache, das wird vor Ort zu entscheiden sein. Wird von Fall zu Fall unterschiedlich sein, aber alle Schüler sollen auch ihre Erstsprache auch kultivieren lernen, denn man weiß, dass man die Zweitsprache erst dann sinnvoll aufbauen kann, wenn die Erstsprache erst mit (...) verstanden wird. Das ist eine ... ein Schwerpunkt müsste die Sprache ähm Förderung sein. Ein weiterer Schwerpunkt in, den wir heutzutage unbedingt brauchen, ist das sozial fähig werden. Viele Schülerinnen und Schüler, viele Kinder, die in die Schule kommen ähm die, modern gesprochen, keine Sozialkompetenz haben. Das heißt, sie können nicht mit miteinander umgehen. Das Umgehen lernen müsste natürlich auch im Kindergarten deutlich bewusst thematisiert werden. Ja, wir haben viele Einzelkinder, daher ist das Miteinander... ist es ja am vielen sozialem Lernen notwendig.

I: Das ist eine schöne Überleitung zur letzten Frage. Welches Menschenbild sollte solch einer Ausbildung zu Grunde liegen? (Bezug nehmend auf Frage 14)

B1: (2 Sekunden Pause) Das Menschenbild ist natürlich (2 Sekunden Pause) eine sehr persönliche Sache. Aber, die hier anzustrengen wäre, ist natürlich, die europäische europäi s c h e Denken...müsst Platz greifen. Es fußt ja auf dem Gedankengut der Antike. Es wird überlagert durch ähm durch die römische Philosophie, das Christentum nicht einen unwesentlichen Aspekt, der ganze Bereich der Liebe, der durch das Christentum ganz anders aufgearbeitet wird, oder sinnvoll, meiner Meinung nach aufgearbeitet wird, ähm ähm ja wir sprechen heutzutage von der ähm von vom aufgeklärten Menschen, der auf diesen drei drei Basen... Ba... auf dieser Basis...

griechisches Kulturerbe, römisches Kulturerbe und das christliche Kulturerbe... das hier (...) der aufgeklärte Mensch sich draufsetzt und ähm sich hier zum mündigen Menschen ähm mh empor arbeitet. Das ist etwas, das nicht in den Schoß gelegt wird, sondern mh daran müssen wir tagtäglich arbeiten.

I: Ich danke für Ihre Ausführungen. Ein letztes noch. Gibt es aus Ihrer Sicht Fragen, die ich nicht bedacht habe, die aber mit der Gesamtschul-Frage und der damit verbundenen Diplomarbeit aber sehr wichtig ist?

B1: Sie haben einen sehr weiten Bogen gespannt. (6 Sekunden Pause) Ich denke, mir reicht's. Es ist sehr toll aufgebaut.

1. Einstiegsfrage: Welche Ziele und Aufgaben sehen Sie mit Schule allgemein verbunden?

Ort	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.5	Schule ist für mich eine Bildungsinstitution	Schule ist Bildungsinstitution	K1 Schule als Institution: * Bildungsinstitution * Sozialisationsinst.
1.6	Schule ist für mich eine Sozialisationsinstitution	Schule ist Sozialisationsinstitution	
1.8	Jungen Menschen werden mit den Herausforderungen des Lebens konfrontiert	Mit Herausforderungen des Lebens konfrontieren	K2 Mit Herausforderungen des Lebens konfrontiert werden
1.10	Schule hat den Aspekt des Lernens	Schule hat Aspekt des Lernens	K3 Lehrer unterrichten
1.14	Lehrer muss in der Schule unterrichten	Lehrer unterrichtet in Schule	K4 Schüler lernen: * Schüler lernen zu werten * Schüler lernen zu organisieren * Schüler lernen diszipliniert * Schüler lernt Disziplin kennen * Schüler kommen ins Lernen * Schüler erobern Unterrichtsgegenstand * Schüler lernt sachlogisch zu denken
1.15	Schüler sollen lernen zu werten	Schüler lernen zu werten	
1.17	Schule hat Schüler zu sozialisieren und in die Gesellschaft einzuführen	Schüler werden sozialisiert und in Gesellschaft eingeführt	
1.18	Schüler sollen lernen sich zu organisieren	Schüler lernen sich zu organisieren	
1.20	Schüler sollen lernen sich selbst zu beurteilen	Schüler lernen sich zu beurteilen	
1.22	Schule muss den Schüler ins Lernen bringen	Schule bringt Schüler ins Lernen	
1.26	Schüler müssen lernen einen Unterrichtsgegenstand zu erobern	Schüler lernen Unterrichtsgegenstand zu erobern	

1.38	Schule muss gedankliche Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen ermöglichen	Gedankliche Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen	
1.54	Schüler muss auf Schiene gesetzt werden, um diszipliniert lernen zu können	Schüler muss lernen diszipliniert zu lernen	
1.56	Der Schüler muss die Disziplin lernen	Schüler muss Disziplin lernen	
1.59	Schüler soll befähigt werden, sachlogisch zu denken	Schüler lernt sachlogisch zu denken	

2. Wie sehen Sie Heterogenität in Schulklassen und glauben Sie, dass es homogene Schulklassen gibt? Welche Konsequenzen ziehen Sie aus Ihrer Meinung?

Ort	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.65	Homogenität gibt es nirgendwo	Homogenität nicht existent	K1 Homogenität: * Nicht existent * Schüler ist immer ein Individuum * Vorläufige scheinbare Homogenisierung in Lerngruppen
1.66	Schüler sind immer als Individuen mit spezifischem Denken unterwegs	Schüler ist immer ein Individuum	
1.67	Es wird eine beiläufige Fasthomogenisierung geben müssen	Beiläufige Homogenisierung im Unterricht	
1.70	Es wird immer Schüler geben, die bei einer Fragestellung nicht folgen können	Existenz von Schülern, die einer Fragestellung nicht folgen können	K2 Fordern und Fördern: * Schüler muss man fördern und fordern * Eingrenzung der Fragestellung für die Lerngruppe
1.71	Andere Schüler werden sich dabei langweilen	Existenz von Schülern, die sich bei einer Fragestellung langweilen	
1.71	Ich muss sinnvoll eingrenzen	Sinnvolle Eingrenzung des Stoffes	K3 Lehrer als Wunderwuzzi: * Lehrer soll allen gerecht werden * Lehrer soll sehr weites Spektrum gleichzeitig betreuen können.
1.72	Den Schüler soll man fordern und fördern. Das ist ja ein und das selbe	Forderung und Förderung der Schüler	
1.73	Die entstandene scheinbar homogenisierte Gruppe ist notwendig	Scheinbar Homogenisierung ist wichtig	
1.82	Das weite Spektrum ist das Problem in so	Zu weites Spektrum ist das Problem der Integrationsklassen	

	genannten Integrationsklassen		
1.84	Dort sind Schüler mit basalen Fähigkeiten bis zur Hochbegabung	Schüler mit basalen Fähigkeiten bis zur Hochbegabung	
1.86	Das ist ein Sonderproblem	Das ist ein Sonderproblem	
1.86	Der Lehrer soll ein Wunderwuzzi sein	Der Lehrer soll Wunderwuzzi sein	
1.87	Lehrer soll allen Kindern Rechnung tragen	Lehrer soll allen Kindern gerecht werden	
1.88	Das ist nicht durchführbar	Das ist unmöglich	
1.90	Es wird heterogene Klassen geben, für eine inhaltliche Auseinandersetzung ist aber eine Homogenisierung notwendig	Heterogene Klassen mit einer Homogenisierung bei inhaltlichen Aufgaben	
1.93	Diese Gruppen sind temporär homogen	Temporäre homogene Gruppen	
1.94	Das sind Lerngruppen	Das sind Lerngruppen	
1.95	Das sind keine Schulklassen und keine Leistungsgruppen	Es sind keine Schulklassen oder Leistungsgruppen	

3. Wie verbinden sich, aus Ihrer Sicht, heterogene Klassen und Leistungsstandards – brauchen wir diese?

Ort	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.98	Leistungsstandards haben es in sich, weil sie ein Maßstab von außen sind	Maßstab von außen	K1 Maßstab von außen: * In Klassen wird unterschiedlich gearbeitet * Manche Klassen haben sich an Aufgaben gehalten, andere nicht * Ziel am Ende der 4. Klasse Volksschule * Bringen Struktur K2 Volksschulzeugnisse: * Auf die Zeugnisse kann man sich nicht verlassen * Zu unterschiedliche Schulabschlüsse produziert K3 Individualität: * Darauf nehmen die Standards keine Rücksicht K4 Zwiespältiges Verhältnis
1.100	Der Wunsch danach ist mir verständlich		
1.101	In den Klassen wird sehr unterschiedlich gearbeitet	In Klassen wird unterschiedlich gearbeitet	
1.102	Manche Klassen haben sich an die Herausforderungen und Aufgaben gehalten	Klassen haben sich an Aufgaben gehalten	
1.104	Andere Lehrer haben das nicht so ernst genommen	Andere Klassen haben sich nicht an Aufgaben gehalten	
1.106	Daher haben wir am Ende der Volksschule so unterschiedliche Schulabschlüsse	Volksschulen produziert unterschiedliche Schulabschlüsse	
1.110	Die fortführenden Schulen (AHS oder HS) können sich auf die Zeugnisse der Volksschule nicht verlassen	Auf Volksschulzeugnisse kann man sich nicht verlassen	
1.111	Die Zeugnisse sind unsicher geworden	Zeugnisse sind unsicher	
1.113	Daher wurden die Leistungsstandards von außen eingelesen	Leistungsstandards von außen eingelesen	
1.115	Auf die individuelle Klassensituation wird dabei nicht Rücksicht	Keine Rücksicht auf individuelle Klasse	

	genommen		
1.116	Die Standards müssten aber das Maß für das Ziel am Ende der 4. Klasse Volksschule sein	Standards als Ziel am Ende der 4. Klasse Volksschule	
1.120	Ich habe ein zwiespältiges Verhältnis	Zwiespältiges Verhältnis	
1.121	Sie bringen eine Struktur in die Schule	Sie bringen Struktur	
1.123	Sie werden der individuellen Klasse nicht gerecht	Sie werden der individuellen Klasse nicht gerecht	

4. Wie beurteilen Sie die frühe schulische Auslese mit 10 Jahren?

Ort	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.127	Für mich ist die Selektion problematisch	Selektion problematisch	K1 Selektion zu früh: * Problematisch * Mit 10 Jahren zu früh * Schüler finden erst in das Fach hinein K2 Differenzierende Mittelstufe: * Interessensgruppen * Neigungsgruppen * Schüler sollen selbst den Weg zur späteren unterscheidbaren Schulform finden
1.129	Die Schüler sind erst im Begriff in die Fächer hinein zu gehen, sprich in die Mathematik oder in die Sprachherausforderung	Schüler finden erst in die Fächer hinein	
1.130	Mit 10 ist das zu früh	Selektion mit 10 ist zu früh	
1.131	Ich votiere für eine differenzierende Mittelstufe	Votiere für eine differenzierende Mittelstufe	
1.134	Damit meine ich Interessens- und Neigungsgruppen	Interessens- und Neigungsgruppen sind damit gemeint	
1.135	Die Schüler sollen selbst ihren Weg finden, in welche unterscheidbare Schulform sie später gehen möchten	Schüler sollen ihre unterscheidbare Schulform für später selbst finden	

5. Welche Gesamtschule würden Sie sich wünschen (Angebotsschule, einheitliches System, differenzierte Leistungsgruppen etc.)?

Ort	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.140	Man könnte sie Orientierungsstufe nennen	Der Name könnte Orientierungsstufe sein	K1 Differenzierende Mittelstufe: * Orientierungsstufe * Sich selbst kennen lernen * Eltern sollen Kind kennen lernen * Stärken und Schwächen erkennen * Dauer unklar
1.141	Diese dient, um sich selbst kennen zu lernen	Sie dient dem sich selbst Kennenlernens	
1.142	Die Eltern sollen einen kennen lernen	Die Eltern sollen einen kennen lernen	
1.143	Sie soll zum Kennenlernen von Stärken und Schwächen dienen	Stärken und Schwächen erkennen	
1.145	Dies soll in einer differenzierenden Mittelstufe geschehen	Differenzierende Mittelstufe als Orientierungsstufe	
1.146	Über die Dauer dieser Stufe will ich jetzt nichts sagen	Dauer ist ungeklärt	
1.147	Der eine wird schneller wissen, was er möchte, der andere mit 18, andere nie	Der eine weiß früher, der andere später und der dritte nie, was er will	

6. Welche Ziele und Aufgaben sehen Sie mit der Gesamtschule (GS) verwirklicht bzw. welche Probleme kann die GS im Gegensatz zum differenzierten System lösen?

Ort	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.153	In dieser Zeit sollen die Jugendlichen ihre Interessen und Talente kennen lernen	Interessen und Talente sollen erkannt werden	K1 Interessen und Talente: * Diese müssen erkannt werden * Jeder hat Talente
1.156	Nach einer bestimmten Zeit mit 12 oder 14, muss man sich entscheiden	Mit 12 oder 14 muss man sich entscheiden	K2 Mensch als Individuum: * Es sind nicht alle gleich * Jeder will als Individuum anerkannt werden
1.157	Gehe ich in die gymnasiale Herausforderung, will ich in ein Handwerk oder will ich künstlerisch tätig sein	Entscheidung treffen für Gymnasium, Handwerk oder künstlerische Richtung	K3 Auslese: * Auslese ist Muss * Nichtauslesen ist weltfremd
1.163	Ich habe ein Problem mit dem Begriff Gesamtschule	Begriff Gesamtschule stellt ein Problem dar	K4 Gesamtschule: * Problem mit Begriff * Pädagogische Integration als Problem * Differenzierende Maßnahmen zwischen 10 und 14 * Unterrichts nicht in der gleichen Klasse oder Gruppe in einem
1.164	Wenn in der Phase zwischen 10 und 14 differenzierende Maßnahmen sind, kann ich es mir vorstellen	Es müssen zwischen 10 und 14 differenzierende Maßnahmen sein	
1.167	Das geht aber nicht in der selben Klasse, nicht in der selben Gruppe und in allen Gegenständen	Jugendliche sind nicht immer in der selben Klasse und Gruppe in allen Gegenständen	
1.169	Das ist pädagogisch problematisch, da ja nicht alle gleich sind	Es sind nicht alle gleich	
1.171	Ich habe auch ein Problem mit der pädagogischen	Pädagogische Integration wird als Problem gesehen	

	Integration			Gegenstand möglich (Lerngruppen)
1.175	Wir brauchen Auslese	Auslese ist Muss		
1.176	Wenn jemand sagt, wir brauchen keine Auslese, sage ich, dass das weltfremd ist	Nicht auszulesen wäre weltfremd		* Mit 12 oder 14 soll man sich für eine Richtung (Gymnasium, Handwerk oder künstlerische Richtung) entscheiden
1.193	Der Mensch will als Individuum anerkannt werden	Der Mensch will als Individuum anerkannt sein		
1.194	Jeder hat seine Talente	Jeder hat Talente		

7. Kennen Sie auch Nachteile der Gesamtschule?

Ort	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.196	Ja, wenn ich alle Kinder ohne Ansehung ihrer Talente in die gleiche Klasse gebe	Nachteil, wenn ich alle gleich behandle	K1 Gleichbehandlung: * Nachteil, wenn ich alle gleich behandle * Teile der Klasse laufen so auf der Leerscheibe * Schüler werden nicht genügend gefordert und gefördert
1.198	Das ist eine nicht zu bewältigende Aufgabe für den Lehrer	Aufgabe für Lehrer nicht zu bewältigen	
1.199	Er müsste ein Wunderwuzzi sein, um allen Individuen Rechnung zu tragen	Lehrer müsste Wunderwuzzi sein, um allen gerecht zu werden	
1.200	Der Lehrer kann das nicht	Das kann der Lehrer nicht	K2 Lehrer als Wunderwuzzi: * Aufgabe für Lehrer nicht zu bewältigen * Er müsste allen gerecht werden * Das geht nicht
1.201	Daher werden einige Spitzen oder Teile der Klasse auf der Leerscheibe laufen	Teile der Klasse werden auf der Leerscheibe laufen	
1.202	Sie werden nicht genügend gefordert und gefördert	Schüler werden nicht genügend gefordert und gefördert	
1.203	Das geht nicht	Das geht nicht	

8. Soll eine Gesamtschule in Österreich eingeführt werden (mit der Bitte einer Begründung)?

Ort	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.206	Wenn die Gesamtschule eingeführt werden würde, wäre ich für eine differenzierende Gesamtschule	Wenn, wäre ich für eine differenzierende Gesamtschule	K1 Gesamtschule: * Falls ja, dann eine differenzierende Gesamtschule * Das ist das Wesentliche * Levels K2 Individualität: * Jeder soll höchstmögliche Bildung erfahren * Förderung und Forderung der Schüler * Forderung in Werterhaltung
1.208	Das ist das Wesentliche der Aussage	Das ist das Wesentliche	
1.209	Es müssen unterschiedliche Levels zum Tragen kommen	Es müsste unterschiedliche Levels geben	
1.210	Es soll die ihm mögliche Bildung dem Schüler zukommen	Jeder soll die höchstmögliche Bildung bekommen	
1.211	Der Schüler soll gefördert und gefordert werden	Schüler müssen gefördert und gefördert werden	
1.212	Der Schüler muss in seiner Werterhaltung gefordert werden	Schüler müssen in ihrer Werterhaltung gefordert werden	

9. Über welche Ausbildung sollten Lehrer in einem Gesamtschulsystem verfügen? (Universität, Pädagogische Hochschule etc.)

Ort	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.217	Sie müssten gute Fachleute werden	Lehrer sollen gute Fachleute sein	K1 Lehrer: * Sie sind Fachleute * Sie haben Fachwissen
1.218	Sie müssen ein Fachwissen haben	Lehrer müssen Fachwissen haben	
1.219	Sie werden dies an der pädagogischen Hochschule und an der Universität erwerben	Sie lernen an der PH und der Universität	
1.222	Die pädagogische Ausbildung soll an der pädagogischen Hochschule glücken	Die Pädagogische Ausbildung ist an der PH	K2 Ausbildung: * Die Pädagogische Ausbildung ist an der PH * Die Fachdidaktik wird an der PH und der Universität vermittelt
1.226	Die Fachdidaktik soll an der pädagogischen Hochschule stattfinden	Die Fachdidaktikausbildung ist an der PH	
1.227	Die Fachdidaktik soll auch an der Universität stattfinden	Die Fachdidaktikausbildung ist an der Universität	

10. Was müsste sich dabei gesetzlich ändern? (Bezug nehmend auf Frage 9)

Ort	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.230	Man müsste die pädagogischen Hochschulen weiter entwickeln	PH muss weiterentwickelt werden	K1 Weiterentwicklung: * PH muss weiterentwickelt werden * Universität muss weiterentwickelt werden * Das Hochschulstudiumsgesetz muss sich ändern
1.231	Das Hochschulstudiumsgesetz müsste sich ändern	Das Hochschulstudiumsgesetz muss sich ändern	
1.232	Die Universitäten müssten sich in didaktischer Hinsicht entwickeln	Die Universitäten müssen sich in didaktischer Hinsicht weiterentwickeln	
1.234	Einen guten Lehrer sollen sie ausbilden	Gute Lehrer sollen ausgebildet werden	
1.235	Ein guter Lehrer ist ein Lehrer, der etwas weiß und der weiß, wie er Wissen an seine Schüler vermittelt	Ein guter Lehrer weiß etwas und kann es auch vermitteln	K2 Guter Lehrer: * Dieser soll ausgebildet werden * Dieser weiß viel und kann es vermitteln

11. Ist es aus Ihrer Sicht notwendig, Lehrer einem Aufnahmeverfahren zu unterziehen?

Ort	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.239	Ich wäre für ein deutlich pointierte Einstiegsphase	Eine deutlich pointierte Einstiegsphase wäre wünschenswert	K1 Einstiegsphase: * Pointierte Einstiegsphase wie Finnland
1.240	Wie es zum Beispiel Finnland hat	Beispiel Finnland	

12. Welche Komponenten sind dabei wichtig? (Bezug nehmend auf Frage 11)

Ort	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.243	Dieser Mensch muss bereits ein Fachwissen haben	Er muss Fachwissen bereits haben	K1 Fachwissen
1.247	Er muss die Bereitschaft haben, mit jungen Menschen arbeiten zu wollen	Bereitschaft mit jungen Menschen zu arbeiten muss vorhanden sein	K2 Mit jungen Menschen arbeiten wollen
1.248	Er muss kommunikationsfähig sein	Kommunikationsfähigkeit	K3 Kommunikationsfähigkeit: * Man muss kommunikationsfähig sein
1.249	Er muss auch kreativ sein, da jeder Augenblick etwas anders verlangt	Kreativität	* Man muss mit anderen Menschen umgehen können
1.250	Er muss mit anderen umgehen können	Umgang mit anderen muss gekonnt sein	K4 Kreativität
1.253	Mit dem Denken umgehen lernen	Bereitschaft mit Denken umzugehen	K5 Mit Denken umgehen

13. Ist es für Sie vorstellbar oder sogar notwendig, die „Ausbildung“ der Kinder vorzuverlegen (Kindergarten in Gesamtschul-Konzept einbauen und die Ausbildung der Kindergärtnerinnen ebenfalls anzupassen)?

Ort	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.260	Der Übergang von Kindergarten zu Schule soll neu strukturiert werden	Übergang von Kindergarten zu Schule soll neu strukturiert werden	K1 Kindergarten als Bildungsinstitution
1.261	Kindergarten müsste auch als Bildungsinstitution gesehen werden	Kindergarten ist Bildungsinstitution	K2 Ausbildung von Kindergärtnerinnen an der PH mit Lehrern gemeinsam
1.263	Kindergärtnerinnen sollen an der Pädagogischen Hochschule ausgebildet werden	Kindergärtnerinnen sollen an der PH ausgebildet werden	K3 Neuer Übergang von Kindergarten zu Schule
1.265	Es soll eine gemeinsame Ausbildung geben	Eine gemeinsame Ausbildung ist wünschenswert	

14. Welche Schwerpunkte sehen Sie in einer derartigen Gesamtschullehrerbildung (Didaktik, Leistungsbeurteilung, Humanwissenschaften, Reformpädagogik, Interkulturelles Lernen, Teamteaching, Zusammenarbeit mit anderen Experten lernen...)?

Ort	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.271	Ganz wichtig, ist der Schwerpunkt auf die Sprache	Schwerpunkt Sprache ist ganz wichtig	K1 Sprache: * Erstsprache ist Fundament * Zweitsprache baut darauf auf
1.272	Kindergartenkinder oder junge Menschen müssen die Sprache erlernen	Kindergartenkinder müssen Sprache lernen	
1.273	Ob die Erstsprache oder Zweitsprache wird vor Ort zu entscheiden sein	Zuerst Erstsprache dann Zweitsprache	K2 Sozialkompetenz: * Kinder sozial fähig machen * Oft derzeit keine Sozialkompetenz * Richtiger Umgang miteinander * Umgang muss im Kindergarten gelernt werden * Soziales Lernen ist wichtig
1.275	Die Erstsprache muss kultiviert sein	Erstsprache muss kultiviert werden	
1.276	Die Zweitsprache baut auf Erstsprache auf	Zeitsprache baut auf Erstsprache	
1.278	Die Kinder müssen sozial fähig werden	Kinder sozial fähig machen	
1.280	Viele Kinder haben keine Sozialkompetenz	Kinder haben oft keine Sozialkompetenz	
1.281	Sie können nicht mit einander umgehen	Kein richtiger Umgang miteinander	
1.282	Miteinander umgehen muss im Kindergarten thematisiert werden	Richtiger Umgang muss im Kindergarten Thema sein	
1.283	Soziales Lernen ist wichtig	Soziales Lernen ist wichtig	

15. Schlussfrage: Welches Menschenbild sollte solch einer Ausbildung zu Grunde liegen? (Bezug nehmend auf Frage 14)

Ort	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.288	Das Menschenbild ist eine sehr persönliche Sache	Menschenbild ist etwas Persönliches	K1 Menschenbild ist etwas Persönliches
1.289	Das europäische Denken sollte Platz greifen	Das europäischen Denken sollte Platz greifen	K2 Menschenbild auf Basis von Kulturerbe: * Griechisches Kulturerbe * Römisches Kulturerbe * Christliches Kulturerbe
1.290	Es fußt auf den Gedanken der Antike und ist Überlagerung von der römischen Philosophie	Grundlegend sind die Antike und die römische Philosophie	
1.291	Das Christentum ist nicht ein unwesentlicher Aspekt	Christentum hat keinen unwesentlichen Aspekt	
1.294	Die drei wesentlichen Basen für den aufgeklärten Menschen sind das griechische Kulturerbe, das römische Kulturerbe und das christliche Kulturerbe	Drei Basen für aufgeklärten Mensch: Griechisches, römisches und christliches Kulturerbe	K3 Mündiger Mensch: * Sitzt auf diesem Erbe * Muss sich hocharbeiten
1.297	Dieser aufgeklärte Mensch sitzt darauf und arbeitet sich zum mündigen Menschen empor	Aufgeklärter Mensch sitzt auf dieser Basis und arbeitet sich zu mündigen Menschen	
1.298	Das wird einem nicht in den Schoß gelegt und wir müssen daran immer arbeiten	Das ist nicht in den Schoß gelegt und erfordert Arbeit	

16. Gibt es aus Ihrer Sicht Fragen, die ich nicht bedacht habe, die aber mit der Gesamtschul-Frage und der damit verbundenen Diplomarbeit aber sehr wichtig ist?

Ort	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1.303	Sie haben einen weiten Bogen gespannt	Ein weiter Bogen wurde gespannt	K1 Weiter Bogen
1.304	Mir reicht' s	Mir reicht' s	
1.304	Es ist toll aufgebaut	Es ist toll aufgebaut	

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit mit dem Titel „Gesamtschule und LehrerInnenausbildung im internationalen Vergleich“ beschreibt Gesamtschulländer, die bei PISA – Untersuchungen erfolgreich abgeschnitten haben. Diese Beschreibungen beziehen sich sowohl auf das Schulsystem als auch auf die Lehrerausbildung. Im Zentrum der Arbeit steht daher die Forschungsfrage **„Welche Kriterien weisen erfolgreiche Gesamtschulländer in ihrer Lehrerausbildung im Vergleich zu Österreich auf?“** und der Versuch diese zu beantworten.

Zu Beginn der Arbeit wird ein Überblick über die Bildungslandschaft Europas gegeben und der Begriff „Gesamtschule“ erläutert. Dabei ist festzuhalten, dass nur eine integrierte Gesamtschule als wahre Gesamtschule zu definieren ist. Aus der Geschichte des österreichischen Schulsystems und der Lehrerausbildung ist zu erkennen, dass die SPÖ und die ÖVP gegensätzliche Wege in der Gestaltung bezüglich des Schulsystems in Österreich bevorzugen und somit die Systemfrage bis heute nicht geklärt ist.

Aus den Länderbeschreibungen (Niederlande, Finnland, Belgien, Kanada und Neuseeland) und den Lehrerausbildungsbeschreibungen lassen sich bestimmte Indikatoren festhalten, die für erfolgreiche Schulsysteme mitverantwortlich sein dürften: „Kindergarten/Vorschule im System Lehrerausbildung“, „Standards in der Lehrerausbildung“, „Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ und „Team-Teaching“. Aus den Beschreibungen geht jedoch nicht hervor, wie die Differenzierung in der heterogenen Lerngruppe erlernt wird. In Hinblick auf das österreichische Schulsystem mit der Einführung der Neuen Mittelschule sind diese Indikatoren wahrscheinlich von Relevanz.

Bei der Überprüfung der Thesen konnte lediglich eine Prüfthese bestätigt werden. Es lässt sich jedoch eine Tendenz in den beschriebenen Gesamtschulländern erkennen:

Die Kriterien

- * „Gesamtschulländer haben eine Lehrerausbildung auf akademischen Niveau“,
- * „Die Ausbildungszeit für angehende Lehrer auf der Sekundarstufe 1 beträgt in Gesamtschulländern mindestens vier Jahre,
- * „Die Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung ist ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“,
- * „Die Förderung aller Kinder in der Lehrerausbildung ist ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“,
- * „Die Differenzierung im Schulalltag ist in der Lehrerausbildung ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern“ und

* „*Team-Teaching ist in der Lehrerausbildung ein wichtiges Gebiet in Gesamtschulländern*“
weisen erfolgreiche Gesamtschulländer in ihrer Lehrerausbildung auf.

Die abschließenden Experteninterviews wurden nach ausführlicher Transkription mit Hilfe der Inhaltsanalyse von Mayring verdichtet. Im Anschluss konnte festgestellt werden, dass die Thesen 1,2,7 und 10 von den Experten unterstützt werden: Eine gemeinsame vierjährige Lehrerausbildung, in der Differenzierungsmaßnahmen und Team-Teaching gelernt werden, ist nach Ansicht der Experten wünschenswert.

Somit lässt sich die Forschungsfrage, wie folgt, einer Beantwortung zuführen:

„Länder mit Gesamtschulcharakter haben für die Sekundarstufe 1 eine Lehrerausbildung auf akademischem Niveau. In Ländern mit Gesamtschulcharakter dauert die Ausbildungszeit für angehende Lehrer der Sekundarstufe 1 mindestens vier Jahre.“

Die Lehrerausbildung in den PISA-erfolgreichen Ländern ist mindestens vierjährig und einheitlich gestaltet ist. Bezüglich der pädagogischen Thesen konnten keine Unterschiede ausgemacht werden, jedoch ist durch den Literaturvergleich erkennbar, dass die Schwerpunkte in der Vermittlung von Differenzierungsmaßnahmen in der heterogenen Lerngruppe und Team-Teaching gesetzt werden.

Unabhängig von der Systemfrage (Vertikal gegliedertes System oder Gesamtschulsystem) steht Österreich nichts im Wege, von erfolgreichen Schulsystemen zu lernen.

Abstract

The diploma thesis at hand, titled „Comprehensive Schools and Training of Teachers in International Comparison”, describes nations which have adopted the system of comprehensive schooling and have performed well in PISA studies.

This thesis deals both with the respective school systems as well as the training of teachers. Therefore the focus of this thesis rests upon the central research question: “Which criteria do nations with well-performing comprehensive schooling meet in the education of their teachers compared to Austria?”, and attempts to answer it.

At the beginning of this thesis a survey of Europe’s educational landscape is presented, and the concept of “Comprehensive School” gets explained. In this context it is essential to note that only fully integrated comprehensive schools may be defined as true comprehensive schools. The history of the Austrian educational system and training of its teachers has shown that SPÖ (Social Democratic Party of Austria) and ÖVP (Austrian People’s Party) have preferred opposed means of shaping the Austrian school system. For this reason the systematic issue has not been resolved to this day.

Based on nations’ fundamental characteristics (The Netherlands, Finland, Belgium, Canada, and New Zealand) as well as the characteristics of those nations’ educational systems for teachers certain indicators can be derived which appear to be jointly responsible for well-performing school systems: “Kindergarten/Pre-School in the System of Teachers Training”, “Standards of Teachers Training”, “Handling of Heterogeneous Study Groups”, and “Team-Teaching”. However, the descriptions do not reveal if differentiation gets taught in the heterogeneous study group. With regard to the Austrian school system those indicators appear to be of significance during the process of implementing the new secondary school system.

During the process of verification only one of these assumptions could be confirmed. However, certain common characteristics can be identified in the above mentioned nations which have already implemented comprehensive schooling in their educational landscapes.

The characteristics:

- * „Nations with comprehensive schooling train all their educators academically and to the same standards.
- * „The training period for prospective teachers in secondary schools takes at least four years.“

- * „*Quality assurance in teachers' training is afforded best attention.*“
- * „*The advancement of all children is an essential topic in teachers training.*“
- * „*Internal differentiation in day-to-day school life is considered of essence in teachers training*“, and
- * „*Team-Teaching is extensively used in teachers training.*“

Concluding interviews with experts were first carefully transcribed and then summarised based on qualitative content analysis according to Mayring. Subsequently it could be proven that theses 1,2,7, and 10 find support and agreement within the group of experts. The experts agree that a joint “quadrennial teacher training” that focuses on conveying methods of “*Internal differentiation*” as well as “team-teaching” is desirable.

Thus the central research question can be answered:

“Nations with comprehensive schooling promote and employ one common academic method of teacher training for secondary school teachers. In nations with comprehensive schooling the training period for prospective secondary school teachers takes at least four years.”

Teacher training in those nations that have performed well in PISA studies takes at least four years and is uniformly structured. With regard to the educational theses no distinctions could be identified. However, based on the comparative study of literature it is noticeable that emphasis is put on conveying differentiation measures in heterogeneous study groups and team-teaching.

Irrespective of looking to solve the systemic challenges (vertically structured system or comprehensive schooling system) of Austria's school system, nothing stands in the way of learning from well-performing school systems.

Lebenslauf

Steingäßner Petra
Lasserstraße 11
5020 Salzburg
0699/12009827
petra@steingassner.net

Geboren am 08.12.1979
Staatsbürgerschaft: Österreich
Verheiratet



Schulbildung

1994 - 1999	Handelsakademie 2/Salzburg (Matura mit Auszeichnung)
1990 - 1994	Bundesrealgymnasium Akademiestraße/Salzburg
1986 - 1990	Volksschule Itzling/Salzburg

Berufliche Ausbildung

Seit Herbst 2004	Pädagogikstudium/Universität Wien
2003 - 2005	Montessorikurs mit Schwerpunkt Schule/Wien (Montessoridiplom)
2001 - 2004	Pädagogische Akademie/Wien (Abschluss mit Leistungsstipendium)
1999 - 2001	Psychologiestudium/Universität Wien

Ausbildungsbegleitende, berufliche Tätigkeiten

09. 2002 - 10. 2004	Angestellte auf Honorarnotenbasis bei der Firma Mangaro/Wien
02. 2001 - 05. 2001	Geringfügig Angestellte bei der Firma Dragoco/Wien
2001	Aushilfstätigkeiten bei der Firma ARWAG/Wien
08. 2000 - 12. 2000	Geringfügig Angestellte beim Verein „Happy kids“/Wien
03. 2000 - 06. 2000	Angestellte bei der Raiffeisenlandesbank/Wien
Sommer 1998	Ferialpraxis bei der Bank Austria/Salzburg
Sommer 1997	Ferialpraxis bei der Creditanstalt/Salzburg

Beruflicher Werdegang

10. 2004 - 09. 2007	Volksschullehrerin an der privaten Volksschule St. Marien/Wien
---------------------	--

Aufgabengebiete:

- Teamlehrerin in ersten Klassen (Schwerpunkt freies Schreiben nach Marion Bergk und Freiarbeit nach Montessori)
- Förderstunden (Einzelstunden) für lernschwache Kinder
- Lernstundenbetreuung/Aufgabenstunde am Nachmittag
- Ausflugsbegleitperson für ein gehbehindertes Mädchen

- Entwicklung eines Förderkonzepts für die Schule (Außerordentliche Würdigung durch den Stadtschulrat für Wien)

November 2007

Interpädagogica Salzburg, Fachberatung für den Bereich „Arbeiten nach Montessori“ (Firma Prüfl und Wolfgang Schmidt)

Von Dezember 2007
bis Juli 2008

Volksschullehrerin im Bezirk Tennengau (in der Volksschule Kuchl als Klassenlehrerin einer 2. Klasse und Förderunterricht in den Schulstufen 1 bis 3)

Seit September 2008

Volksschullehrerin im Bezirk Salzburg Stadt (Vorschule, derzeit Klassenlehrerin einer ersten Klasse)

Fort- / Weiterbildung

2011	Schilf Bildungsstandards Mathematik (PH Salzburg)
2010	Grundkurs Erste-Hilfe
2010	Schilf Bildungsstandards Mathematik (PH Salzburg)
2009	Zertifiziertes „Eigenständig werden“ Training (PH Salzburg)
	Differenzierung und Individualisierung im Unterricht (PH Salzburg)
2006	Schulentwicklungsprogramm (PI Wien)
2005	QEP-Wochenende (PI Wien)
2005	Erste-Hilfe bei Kindernotfällen

Weitere Kenntnisse

Führerschein der Klasse B
Englisch in Wort und Schrift
Allgemeine PC-Kenntnisse

Publikationen

Gesamtschule und LehrerInnenausbildung im internationalen Vergleich
In: Erziehung und Unterricht Mai/Juni 5-6, 2008

Mitglied und aktive Mitarbeit in anderen Institutionen

Mitglied des GBA Salzburg Stadt

Mitglied des CLV Salzburg (Christlicher Landeslehrerverein für Salzburg)

Personalvertreterin mit Dienststellenausschuss-Mandat (Salzburg Stadt)

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt, mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe und diese Diplomarbeit bisher weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Universität Wien, im Juli 2011

Steingäßner Petra