



MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

**Fortbildungen im Implementierungsprozess der „Standardisierten
kompetenzorientierten Reifeprüfung“
und des „Kompetenzorientierten Unterrichts“**

– Untersuchungen der diesbezüglichen Angebote der Pädagogischen Hochschulen

verfasst von

Sandra Christina Steinwender, BA

gemeinsam mit

Barbara Kopacka, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 066 848

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Für meine Mama, ohne dich wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	7
Einleitung.....	8
Barbara Kopacka & Sandra Christina Steinwender	
Theoretischer Teil.....	12
1. Bildungsstandards, „Kompetenzorientierter Unterricht“ & „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung“	12
Barbara Kopacka & Sandra Christina Steinwender	
1.1 Bildungsstandards	14
Barbara Kopacka	
1.1.1 Konzeption von Bildungsstandards	15
1.1.2 Bildungsstandards in Österreich	18
1.1.3 Diskussion.....	21
1.2 Der Kompetenzorientierte Unterricht	24
Sandra Christina Steinwender	
1.2.1 Der Kompetenzbegriff	24
1.2.2 Kompetenzmodelle	27
1.2.3 Überprüfung der Kompetenzen.....	32
1.2.4 Der „Kompetenzorientierte Unterricht“	34
1.2.4.1 Ziele des Kompetenzorientierten Unterrichts	36
1.2.4.2 Unterrichtskultur	38
1.2.4.3 „Sieben Bausteine kompetenzorientierten Unterrichts“	39
1.2.5 Diskussion.....	40
1.3 Die „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung“ in Österreich	43
Barbara Kopacka	
1.3.1 Historische Entwicklung der österreichischen Reifeprüfung.....	43
1.3.2 Die Approbation von Frauen zur österreichischen Reifeprüfung	46
1.3.3 Das Modell der „Standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung“	46
1.3.3.1 Einführung und Implementierung der „Reifeprüfung Neu“	47
1.3.3.2 Das Prüfungsmodell und die Leistungsbeurteilung der „Standardisiertenkompetenzorientierten Reifeprüfung“	50
1.3.4 Exkurs: Reifeprüfung in europäischen Ländern	56
1.3.5 Diskussion.....	57
1.4 Vorbereitung der LehrerInnen	63
Barbara Kopacka & Sandra Christina Steinwender	

2. Gestaltung von Veränderungsprozessen.....	69
Barbara Kopacka & Sandra Christina Steinwender	
2.1 Die Lewin'sche „field theory“	69
Barbara Kopacka	
2.2 Widerstände gegenüber Veränderungen	72
Barbara Kopacka	
2.3 „Change Management“	73
2.3.1 Begrifflichkeit und Definition.....	73
Sandra Christina Steinwender	
2.3.2 „Change Management“-Konzepte	75
Barbara Kopacka	
2.3.3 „Change Management“-Maßnahmen.....	78
Barbara Kopacka	
2.3.4 „Change Management“ im Bildungswesen	80
Sandra Christina Steinwender	
2.3.5 Diskussion von „Change Management“	83
Barbara Kopacka & Sandra Christina Steinwender	
2.4 Die Implementierungsstrategie der österreichischen Bildungsreform	84
Sandra Christina Steinwender	
2.5 Zusammenfassung.....	86
Sandra Christina Steinwender	

Empirischer Teil

3. Die empirische Untersuchung	88
Barbara Kopacka & Sandra Christina Steinwender	
3.1 Fragestellung und Hypothesen.....	90
3.2 Empirische Erhebung	93
3.2.1 Das Erhebungsinstrument	94
3.2.2 Methodisches Vorgehen	96
3.2.3 Auswertungsmethode	96
3.2.4 Grenzen der Methode	99
3.2.5 Die Stichprobe.....	101
3.2.6 Deskriptive Statistik	102
3.3 Interpretation der Ergebnisse	105
3.3.1 Hypothese 1	105
3.3.2 Hypothese 2.....	109
3.3.3 Hypothese 3.....	111
3.3.4 Hypothese 4.....	114
3.3.5 Hypothese 5.....	117

3.3.6 Hypothese 6	122
3.3.7 Hypothese 7	126
3.3.8 Hypothese 8	128
3.4 Zusammenfassung	130
4. Zusammenführung von Theorie und Empirie	132
Barbara Kopacka & Sandra Christina Steinwender	
Resümee und Ausblick	140
Barbara Kopacka & Sandra Christina Steinwender	
Bibliographie	145
Abbildungsverzeichnis	154
Abkürzungsverzeichnis	156
Anhang	157
Anhang A - Vor-Fragebogen	158
Anhang B - Nach-Fragebogen	168
Anhang C - Interview Schubert Christa	174
Anhang D - Abstract	194
Anhang E – Lebenslauf	196

Vorwort

Die Einführung und Umsetzung von neuen Modellen im Schulwesen ist eine vieldiskutierte Thematik in der österreichischen Gesellschaft. Die Bildungspolitik ist bemüht, die Qualität des Schulwesens zu sichern und mit anderen Ländern vergleichbar zu machen.

Dieses bildungspolitische Anliegen führt zu einem propagierten Paradigmenwechsel in der Unterrichtskultur, der eine Neuorientierung von LehrerInnen und SchülerInnen verlangt. Besonders dienstältere LehrerInnen fühlen sich stark betroffen, da diese ihre langjährige traditionelle Unterrichtsform modifizieren müssen. Doch auch SchülerInnen und deren Eltern fühlen sich verunsichert und haben Angst vor den geplanten Veränderungen.

Wir, die Autorinnen, sind zwar nicht im Lehrberuf tätig, jedoch befinden sich im familiären Umfeld viele LehrerInnen, mit denen über verschiedene Aspekte der österreichischen Bildungsreform und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis diskutiert wurde. Aus diesen Gesprächen konnten praktischen Befürchtungen der LehrerInnen unterschiedlicher Schulformen, die abseits der theoretischen Grundlagen bestehen, abgeleitet werden. Dies bildete die Basis unseres Forschungsinteresses an dem „Kompetenzorientierten Unterricht“ und der „Standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung“. U. a. wurde unser Interesse aufgrund der seit langem verfolgten medialen Berichterstattung über die neue Reifeprüfung spezifiziert.

Die Stimmung in den Medien und die Gespräche mit LehrerInnen zeigten eine ablehnende Haltung gegenüber der Einführung neuer Modelle im Schulwesen. Im Zuge unserer empirischen Untersuchung wollen wir herausfinden, ob in der LehrerInnenschaft tatsächlich eine negative Grundstimmung bezüglich des „Kompetenzorientierten Unterrichts“ und der „Reifeprüfung Neu“ herrscht und welche Faktoren dazu beitragen könnten, die Einstellungen der LehrerInnen zu ändern. Außerdem wollen wir untersuchen, welche Bedeutung Fortbildungsangeboten im Zuge der Implementierung der neuen Modelle beigemessen wird.

Einleitung

Barbara Kopacka & Sandra Christina Steinwender

Schlagwörter wie Qualität, Vergleichbarkeit, Objektivität und Transparenz sind seit Jahren ein Begriff in der österreichischen Bildungsdiskussion. Diese wurde durch die Teilnahme an international vergleichenden Tests, wie etwa dem „Programme for International Student Assessment“ (PISA)¹ und den daraus resultierenden Ergebnisse erneut angetrieben. Die ehemalige Bundesministerin Claudia Schmied weist auf den Reformbedarf im Schulwesen hin: „PISA appelliert an uns: Wir müssen den begonnenen Weg der Bildungsreform konsequent weiterführen und unsere Vorhaben entschlossen umsetzen. Lasst Worten Taten folgen!“.² Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK)³ hat einen bildungspolitischen Reformplan entwickelt, den es umzusetzen gilt. Hierin werden „zehn Handlungsfelder“ verortet, deren Veränderungen – wie etwa die Einführung von Bildungsstandards – zu besseren SchülerInnenleistungen und einer Qualitätsverbesserung im österreichischen Schulwesen führen sollen.⁴

Im Zuge der schulischen Qualitätsdebatte betonen ExpertInnen (vgl. u. a. Klieme et al. 2009) die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Steuerung und Evaluierung von Lehr- und Lernprozessen und der damit einhergehenden Unterrichtskultur. Dem BMUKK zufolge sei mit der Einführung und Überprüfung der Bildungsstandards „[...] die Konzentration auf Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht und die Förderung einer Kultur kontinuierlicher gemeinsamer Qualitätsentwicklung [...]“ angetrieben.⁵

Die im Zuge der beschlossenen österreichischen Bildungsreform eingeführten Modelle sind die „Bildungsstandards“, der „Kompetenzorientierte Unterricht“ und die „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung“. Das BMUKK war maßgeblich an der Entwicklung und Implementierung der oben genannten Modelle beteiligt. Im Jänner 2008 wurde vom Nationalrat das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)⁶ errichtet, dessen Aufgaben die Vorbereitung und Umsetzung bildungspolitischer Reformen, Bildungsforschung, -monitoring,

¹ Im weiteren Verlauf des Textes wird diese Abkürzung verwendet.

² Schmied 2010 zit. nach <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2010/20101207.xml>

³ Im weiteren Verlauf des Textes wird diese Abkürzung verwendet.

⁴ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2010/20101207.xml>

⁵ Vgl. ebd.

⁶ Im weiteren Verlauf des Textes wird diese Abkürzung verwendet.

Qualitätsentwicklung und Bildungsberichterstattung sind.⁷

Aufgrund negativer medialer Berichterstattung und der darin wiedergegebenen kritischen Stimmen aus allen Bereichen des Lehrsystems (BildungsforscherInnen, Lehrergewerkschaft, LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern und deren jeweilige Vertretung) ist es für die Autorinnen vorliegender Arbeit sinnvoll, das Stimmungsbild der LehrerInnen von Allgemein bildenden höheren Schulen (AHS)⁸, die Fortbildungen zu „Kompetenzorientiertem Unterricht“ und „Standardisierter kompetenzorientierter Reifeprüfung“ an einer Pädagogischen Hochschule (PH)⁹ besuchen, zu ermitteln. Dabei wird untersucht, wie sich der Besuch entsprechender Fortbildungen auf die Einstellung, das selbsteingeschätzte Wissen und/oder das Praxiskönnen der FortbildungsbesucherInnen auswirkt.

In Anlehnung an die oben erläuterten Aspekte lautet der Titel dieser Arbeit:

**Fortbildungen im Implementierungsprozess der „Standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung“ und des „Kompetenzorientierten Unterrichts“
– Untersuchungen der diesbezüglichen Angebote der Pädagogischen Hochschulen**

Folgende Forschungsfrage wurde aufgrund ergiebiger Auseinandersetzung mit der medialen Berichterstattung und umfassender Literaturrecherche formuliert:

„Wie ist die Einstellung und das Wissen/Können von AHS-LehrerInnen, die (freiwillig) Fortbildungen zu den Themen „Kompetenzorientierter Unterricht“ und „Reifeprüfung Neu“ besuchen, in Bezug auf diese beiden Konzepte und kommt es durch den Besuch einer diesbezüglichen Fortbildung zu einem Wissens-/Könnensszuwachs und/oder zu einer Einstellungsänderung?“

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit verlangt die leitende Fragestellung zunächst eine Auseinandersetzung mit den Konzepten „Bildungsstandards“, „Kompetenzorientierter Unterricht“ und „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung“. In einem ersten Schritt wird die Konzeption von Bildungsstandards vorgestellt, um anschließend auf kompetenzorientiertes Unterrichten und die neue Reifeprüfung eingehen zu können.

Der Fokus hierbei liegt zum einen auf der Vorstellung der Konzepte, zum anderen auf der Nachzeichnung verschiedener Aspekte des Entwicklungs- und Implementierungsprozesses.

⁷ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/bifie_gesetz.xml#a02

⁸ Im weiteren Verlauf des Textes wird diese Abkürzung verwendet.

⁹ Im weiteren Verlauf des Textes wird diese Abkürzung verwendet.

Weiters sind für die Hinführung zur Forschungsfrage folgende Subfragen von Bedeutung:

- Welche Vor- und Nachteile des jeweiligen Modells werden diskutiert?
- Welche Implementierungsschritte werden zum Einsatz gebracht?

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen bietet die Basis der nachstehenden Bearbeitung.

Die Erläuterung von "Change Management" bildet einen zweiten Schwerpunkt des theoretischen Teils dieser Arbeit, um einerseits eine Verbindung von Pädagogik und Wirtschaft herzustellen und andererseits den Prozess der Implementierung des kompetenzorientierten Unterrichtens und der neuen Reifeprüfung in Österreich analysieren zu können. Die Verflechtung von Wirtschaft und Pädagogik wird durch eine Erweiterung der Perspektive und zugleich als praktischer Zugang und dementsprechend anderer, wichtiger Blickwinkel begründet.

Den zweiten Teil vorliegender Arbeit bildet die empirische Untersuchung. Hierbei werden zunächst die Forschungsfrage und daraus abgeleitete Hypothesen formuliert, die Stichprobe und das methodische Vorgehen nachgezeichnet. In einem nächsten Schritt werden die Hypothesen mittels der Auswertung der Fragebögen überprüft und die Ergebnisse detailliert dargestellt, um abschließend die aus der empirischen Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse zu erläutern.

Der dritte Teil der Arbeit stellt einen Brückenschlag zwischen theoretischem und empirischem Teil dar. Hierin werden die Ergebnisse der Untersuchung mit der Theorie in Zusammenhang gebracht, um in einem abschließenden Schritt den Versuch der Beantwortung der Forschungsfrage vornehmen zu können.

Schließen wird die vorliegende Arbeit mit einem Resümee und Ausblick auf möglichen weiterführende Forschungsbedarf.

Somit ist es das Ziel dieser Arbeit, einerseits den „Kompetenzorientierten Unterricht“ und die „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung“ zu durchleuchten, die Einstellung von LehrerInnen, die diesbezügliche Fortbildungen besuchen, gegenüber diesen Modellen zu erheben und zu untersuchen, ob der Besuch von derart orientierten Fortbildungen zu einer Einstellungsänderung, einem Wissens- und/oder Könnenszuwachs bei diesen LehrerInnen

führt. Andererseits soll analysiert werden, ob und wie Maßnahmen des Konzepts „Change Management“ im Zuge der Implementierung des „Kompetenzorientierten Unterrichts“ und der „Reifeprüfung Neu“ angewendet werden und welche Bedeutung hierbei dem Fortbildungsangebot für LehrerInnen zukommt.

Theoretischer Teil

1. Bildungsstandards, „Kompetenzorientierter Unterricht“ & „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung“

Barbara Kopacka & Sandra Christina Steinwender

In diesem Kapitel werden der „Kompetenzorientierte Unterricht“ und die „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung“ („Reifeprüfung Neu“) behandelt. Zunächst ist eine Auseinandersetzung mit der Konzeption von Bildungsstandards notwendig. Dies ist unabdingbar, da diese Modelle einander bedingen und untereinander in wechselseitiger Verflechtung und Beeinflussung stehen. Demzufolge werden Bildungsstandards, kompetenzorientiertes Unterrichten und die neue Reifeprüfung im Verlauf vorliegender Arbeit als Trias angesehen.

Wie bereits eingangs erwähnt liegt der Fokus der aktuellen Bildungsdiskussion in Österreich auf der Sicherung der Qualität von Bildung und Schule. Vergleichende Tests wie PISA und „Trends in International Mathematics and Science Study“ (TIMMS)¹⁰ haben ein Umdenken in der Bildungspolitik – insbesondere in Deutschland und in Österreich – eingeleitet, das als Paradigmenwechsel in der Steuerung des Bildungssystems betrachtet werden kann.

Dies zeige sich – wie Klieme et al. deutlich machen – in dem Wechsel von der Input- zur Outputorientierung der Steuerung von Schule und Unterricht. Die Bildungssysteme im deutschsprachigen Raum wurden bis dato u. a. durch Lehrpläne, Prüfungsrichtlinien und Bestimmungen der LehrerInnenausbildung (Input) gesteuert. Es zeichne sich jedoch ab, dass die Bildungspolitik aufgrund des gesellschaftlichen Wandels und der damit einhergehenden Anforderungen an das Bildungssystem gut beraten wäre, sich an den Schulleistungen und Lernergebnissen der SchülerInnen (Output) zu orientieren. Klieme et al. empfehlen ausdrücklich, eine outputorientierte Steuerung staatlicher Schulsysteme. Dieser Output umfasse „neben der Vergabe von Zertifikaten“ den „Aufbau von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen“. ¹¹ Klieme et al. erläutern ferner, dass diese Form der Bildung folgendermaßen verstanden werden könne:

¹⁰ Im weiteren Verlauf des Textes wird diese Abkürzung verwendet.

¹¹ Vgl. Klieme et al. 2009, S. 11f.

„[...] Aufbau [...] von Persönlichkeitsmerkmalen bei den Schülerinnen und Schülern, mit denen die Basis für ein lebenslanges Lernen zur persönlichen Weiterentwicklung und gesellschaftlichen Beteiligung gelegt ist.“¹²

Dass die outputorientierte Steuerung des Schulwesens – so Klieme et al. – mit einer Veränderung des schulischen Arbeitens und des Unterrichts einhergehe, liege auf der Hand, jedoch vermöge der internationale Vergleich aufzuzeigen, dass die „Konsequenzen für die Lehrpläne nicht eindeutig“ seien; vielmehr zeige sich eine Fülle neuer Möglichkeiten. Ein traditionell inputorientiertes Steuerungssystem zu verändern sei dennoch keine leichte Aufgabe. Dies gelte es bei der Entwicklung und Implementierung neuer Modelle zu bedenken. Klieme et al. erläutern, dass die im deutschsprachigen Raum traditionelle Steuerung des Schulwesens in Lehrplänen den Stoff und Inhalt, den Zeitpunkt (Schulklasse), die Methode und die Schulart bestimmt habe, was als Versuch „die konkrete Gestaltung von Unterricht und das erwünschte Ergebnis pädagogischer Arbeit zu normieren“ aufgefasst werden könne. Seit einigen Jahren zeige sich jedoch, dass dieses System Schwächen habe, was zur Diskussion um die Einführung von Bildungsstandards führte.¹³

Es stellt sich die Frage nach der Möglichkeit einer Vereinbarkeit von Lehrplänen und Standards und wie dies umgesetzt werden könne. Die VerfasserInnen der Expertise empfehlen eine Kombination von beiden: „[Es] ist [...] eine Strategie der Steuerung notwendig und angemessen, in der die Leitfunktion nationaler Bildungsstandards und die Orientierungsfunktion von Lehrplänen systematisch gekoppelt werden, und zwar so, dass die Autonomie der Einzelschule gefördert wird.“¹⁴

Das BMUKK macht deutlich, dass auch Österreich der internationalen Tendenz folge und „eine **Schwerpunktverlagerung** von zentraler Inputsteuerung **zu Prozess- und vor allem zur Outputsteuerung**“ stattfinden würde.¹⁵ In diesem Zusammenhang wird auch auf „Veränderungen im Selbstverständnis der Steuerungsebenen“ hingewiesen: „Fertige Konzepte, die alles bis ins Detail regeln, treten in den Hintergrund; eine neue Steuerungsphilosophie setzt zunehmend auf Rahmenvorgaben, Zielvereinbarungen, Partizipation und Transparenz.“¹⁶

¹² Ebd., S. 12.

¹³ Vgl. ebd., S. 91ff.

¹⁴ Vgl. ebd. S. 94.

¹⁵ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/Weissbuch_Qualitaetssic10091.xml

¹⁶ Ebd.

Ebenfalls weist ein Projektleiter des BMUKK für die neue Reifeprüfung darauf hin, dass die aktuellen Entwicklungen und bildungspolitischen Neuerungen in Österreich darauf abzielen würden, den Output des Schulsystems in den Blick zu nehmen und den Input in den Hintergrund zu rücken.¹⁷

1.1 Bildungsstandards

Barbara Kopacka

In der aktuellen Qualitätsdebatte im Schulwesen wird – wie bereits erwähnt – der Einführung und Überprüfung von Bildungsstandards eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Ob dieser wichtigen Bedeutung von Bildungsstandards wird deren allgemeine Konzeption erläutert und analysiert, wie diese im Zuge der österreichischen Bildungsreform zur Anwendung kommt. Ziel dieses Kapitels ist es, die grundlegenden Aspekte dieses Konzeptes vorzustellen, da dieses – angesichts der vorab festgelegten Trias – als wegweisend für die kommenden Kapitel „Kompetenzorientierter Unterricht“ und „Reifeprüfung Neu“ anzusehen ist.

Die Ergebnisse von PISA etc. führten – wie bereits erwähnt – sowohl in Deutschland als auch in Österreich zu einer Diskussion über die Qualität des jeweiligen Schulsystems. Diese Debatte mündete in Österreich in der Einführung von Bildungsstandards, der die bildungspolitische Einigung zu Grunde liegt, festzulegen, welche Kompetenzen SchülerInnen erreichen sollen.

„Jedes Kind in Österreich hat das Recht auf höchste Qualität im Unterricht. Deshalb wurden die Bildungsstandards entwickelt. Sie überprüfen, inwieweit Schulen ihre Kernaufgabe der Vermittlung von allgemein als notwendig angesehenen Kompetenzen erfüllen.“¹⁸

Oben genannte Erklärung macht das vom BMUKK erklärte Ziel deutlich, das mit der Einführung der Bildungsstandards erreicht werden soll. Die österreichischen Bildungsstandards sind seit Anfang 2009 gesetzlich verankert (Bundesgesetzblatt (BGBl.)¹⁹ II Nr.1/2009). Auf die österreichischen Bildungsstandards wird zu einem späteren Zeitpunkt noch näher eingegangen.

¹⁷ Vgl. anonymen Mitarbeiter des BMUKK.

¹⁸ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml>

¹⁹ Im weiteren Verlauf des Textes wird diese Abkürzung verwendet.

1.1.1 Konzeption von Bildungsstandards

Im Zuge der Debatte um die Einführung von Bildungsstandards in Deutschland wurde eine Expertengruppe rund um den Bildungswissenschaftler Eckhard Klieme beauftragt, eine Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ zu erstellen. Die folgende Erläuterung von Bildungsstandards bezieht sich auf diese Expertise.

Klieme et al. machen deutlich, dass Bildungsstandards international als „normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen“ verstanden werden (im Gegensatz zur Interpretation der Standards als faktische SchülerInnenleistung, wie etwa in Großbritannien).²⁰ Die Schulen sollen dafür Sorge tragen, dass die „Ergebnisse tatsächlich erreicht werden“. Der Output könne so als Maßstab für die Beurteilung des Schulsystems und in einem weiteren Schritt als Referenz für Verbesserungen des Bildungssystems herangezogen werden.²¹

Es werden darüber hinaus drei verschiedenen Arten von Standards vorgestellt (die nach Beer den „Performance standards“ bzw. „Output-Standards“ zugerechnet werden können, die wiederum in normative oder nicht normative Standards unterschieden werden)²²: „Mindest-, Regel- und Maximalstandards“ (normative Outputstandards). „Mindeststandards“ formulieren eine Niveaustufe, „unter die kein Lernender zurückfallen soll“. „Regelstandards“ legen eine mittlere Niveaustufe fest, „die im Durchschnitt erreicht werden soll“ und „Maximalstandards“ ein „Ideal“, das es zu erreichen gilt. Das Problematische an „Regelstandards“ sei – so Klieme et al. – die implizite Erwartung solcher Konzeptionen, dass es „im Vergleich zum Regelfall immer Verlierer und Gewinner gibt“. Dies sei für die Förderung „leistungsschwächerer“ SchülerInnen nicht optimal, insofern mit Regelstandards nicht beantwortet werden könne, was diese „wissen und können müssen, um als erfolgreich gelten zu können“. „Maximalstandards“ würden noch mehr dazu beitragen, dass die Anforderungen an untere Bereiche des Lernniveaus „bloß negativ, durch den Grad der Abweichung vom Ideal“ beschrieben werden. Demnach empfehlen Klieme et al. ausdrücklich, dass die Konzeption von Bildungsstandards nach Mindeststandards erfolgen soll (höhere Anforderungen können dennoch formuliert werden). Kompetenzmodelle sollen die Leistungen, die SchülerInnen erbringen müssen, um das Mindestniveau zu erreichen, eindeutig beschreiben. So könne sichergestellt werden, dass sowohl Schulen als auch LehrerInnen und SchülerInnen klar sei, welche Anforderungen an sie gestellt werden. Mindeststandards seien „für die Qualitätssicherung im Bildungswesen von entscheidender Bedeutung“, insofern diese zum Ziel haben würden, „dass gerade die

²⁰ Vgl. Klieme et al. 2009, S. 31.

²¹ Vgl. ebd., S. 12.

²² Vgl. Beer 2007, S. 24.

Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden“. Schweden etwa habe von Regelstandards dazu gewechselt, „für die nationalen Leistungsüberprüfungen ein Mindest-Bestehenskriterium anzugeben“.²³

Klieme et al. konzipieren Bildungsstandards als eine Zusammensetzung aus drei wichtigen Komponenten. Erstens beziehen sich Bildungsstandards auf allgemeine Bildungsziele (Inhalte, Fähigkeiten, Einstellungen, Interessen etc.). Zweitens benennen und legen Bildungsstandards die Kompetenzen fest, die die Schule den SchülerInnen zu vermitteln hat und die die SchülerInnen bis zu einem ausgewiesenen Jahrgang erreicht haben sollen. Drittens müssen die Kompetenzen so konkret beschrieben werden, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und in Tests erfasst werden können.²⁴ Demnach orientieren sich Bildungsstandards an folgender Systematik: Am Anfang stehen die Bildungsziele als Ausgangspunkt. Gemäß diesen Zielen werden für die jeweiligen Unterrichtsgegenstände Kompetenzmodelle entwickelt, die die verschiedenen Kompetenzbereiche beschreiben. Ausgehend von den entwickelten Kompetenzmodellen werden Standards formuliert, die die Bildungsziele konkret beschreiben.

Aufgrund der leitenden Fragestellung wird der Aspekt der Kompetenzanforderungen in den Blick genommen. Wie oben erläutert, dient die Benennung von Kompetenzanforderungen im Zuge der Bildungsstandards der Konkretisierung von Bildungszielen, die allgemein formulieren, welche Wissensinhalte, Werte etc. die Schule zu vermitteln hat.

Nach Klieme et al. bestimmen Kompetenzanforderungen eben jene Kompetenzen, die SchülerInnen zu festgesetzten Zeitpunkten der Schullaufbahn erreicht haben sollen. In so genannten Kompetenzmodellen erfolgt die systematische Ordnung dieser Anforderungen. Des Weiteren werden in diesen Modellen die verschiedenen „Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen dargestellt“. Im Unterschied zu traditionellen Lehrplänen geht mit dem Begriff Kompetenzen einher, dass Bildungsstandards keine „Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten“ vorgeben, sondern „Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich“ benennen. Kompetenzmodelle sollen – wie Klieme et al. hervorheben – in einem Zusammenspiel von „Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik“ aufgestellt werden. In solch einer Zusammenarbeit entwickelte

²³ Vgl. Klieme et al. 2009, S. 27f.

²⁴ Vgl. Ebd., S. 19.

Kompetenzmodelle würden „Teildimensionen innerhalb einer Domäne“ sowie Niveaustufen solcher Teildimensionen berücksichtigen und diese mit Hilfe entsprechender Aufgabenstellungen empirisch überprüfbar machen.²⁵ In den Bildungsstandards soll festgelegt sein, welche Stufen die SchülerInnen in den einzelnen Jahrgängen zu erreichen haben: „Jede Kompetenzstufe ist durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die Schüler auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber Schüler auf niedrigeren Stufen.“²⁶

Werden Bildungsstandards in Anlehnung an die Expertise konzipiert, werden diese – wie Klieme et al. hervorheben – einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung und -steigerung leisten²⁷, insofern es der Schulauftrag sei, die Kompetenzanforderungen einzulösen: „Mit Bezug auf die Bildungsstandards kann man die Einlösung der Anforderung überprüfen. So lässt sich feststellen, inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt hat, und die Schulen erhalten eine Rückmeldung über die Ergebnisse ihrer Arbeit.“²⁸

Klieme et al. verorten zwei Funktionen von Bildungsstandards. Zum einen dienen Bildungsstandards der „**Orientierung** der Schulen auf verbindliche Ziele“, zum anderen tragen diese dazu bei, dass „**Lernergebnisse erfasst und bewertet**“ werden können. Folglich würden sich alle am Lehren und Lernen beteiligten Personen bei der Entwicklung von Schule und Unterricht auf diese beziehen und LehrerInnen diese als ein „Referenzsystem für ihr professionelles Handeln“ nutzen können. Im Zuge der Erfassung und Bewertung von Lernergebnissen würden Bildungsstandards Bildungsmonitoring und Schulevaluation gewährleisten. Bildungsmonitoring dient der Feststellung, „inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt hat“ und Schulevaluation meldet den Schulen die Ergebnisse ihrer Arbeit zurück.²⁹ Bildungsstandards „[...] dienen der Feststellung und Bewertung von Lernergebnissen und haben somit eine *Rückmeldefunktion*, mit der sie zur output-orientierten Steuerung beitragen.“³⁰

²⁵ Vgl. ebd., S. 20 ff.

²⁶ Ebd., S. 22.

²⁷ Vgl. ebd., S. 19.

²⁸ Ebd.

²⁹ Vgl. ebd., S. 9f.

³⁰ Vgl. ebd., S. 47.

Ebenso sprechen sich Haider et al. dafür aus, dass der längerfristige Einsatz von Bildungsstandards dazu führe, dass diesen eine Rückmeldefunktion zukommt, d.h. dass sie Anwendung finden als „[...] eine wirksame und pädagogisch/bildungspolitisch hilfreiche Rückmeldestrategie, die Lehrern, Schulen und (Sub-)Systemen Auskünfte über die Bildungsergebnisse und deren Veränderung gibt („Transparenz“).“³¹

In Zusammenhang mit der Aufgabe der Vermittlung von verbindlichen Zielen und Kompetenzen, arbeiten Klieme et al. sieben Merkmale für gute Bildungsstandards aus, die wie folgt lauten:

- *Fachlichkeit*: Bildungsstandards sollen sich auf die Grundprinzipien eines Unterrichtsfaches beziehen.
- *Fokussierung*: Bildungsstandards sollen sich auf einen Kernbereich fokussieren.
- *Kumulativität*: Bildungsstandards sollen sich auf jene Kompetenzen beziehen, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht sind („kumulatives, systematisch vernetztes Lernen“).
- *Verbindlichkeit*: Bildungsstandards sollen Mindestvoraussetzungen formulieren, die für alle Schulformen und alle SchülerInnen gelten.
- *Differenzierung*: Bildungsstandards sollen zwischen Kompetenzstufen differenzieren („über und unter dem Mindestniveau), um weitere Stufen zu ermöglichen.
- *Verständlichkeit*: Bildungsstandards sollen klar und nachvollziehbar formuliert sein.
- *Realisierbarkeit*: Bildungsstandards sollen zum einen eine Herausforderung für Lehrer- und SchülerInnen, zum anderen mit „realistischem Aufwand“ erreichbar sein.³²

1.1.2 Bildungsstandards in Österreich

In diesem Kapitel werden in einem ersten Schritt die vom BMUKK und BIFIE deklarierten Ziele und Funktionen der Bildungsstandards zusammengefasst dargestellt, um in einem nächsten Schritt zu untersuchen, ob sich das österreichische Konzept mit den Erkenntnissen der Expertise von Klieme et al. deckt.

³¹ Haider et al. 2004, S. 2.

³² Vgl. Klieme et al. 2009, S. 24f.

Seitens des BIFIE wird deutlich gemacht, dass dem Beschluss der Entwicklung und Einführung von Bildungsstandards, die Kernidee des Wechsels zu einer outputorientierten Steuerung des Schulsystems zugrunde liegt: „Ihre Entwicklung folgt einem im gesamten deutschsprachigen Raum eingeleiteten Paradigmenwechsel, der Nachhaltigkeit und Ergebnisorientierung ins Zentrum der Unterrichtsentwicklung stellt.“³³

Ausgehend von der bereits erläuterten Unterscheidung zwischen Mindest-, Regel- und Maximalstandards stellt sich die Frage, wie die österreichischen Bildungsstandards konzipiert sind. Das BIFIE informiert darüber, dass diese als Regelstandards festgelegt sind, da diese „im Gegensatz zu den Mindeststandards Vorteile im motivationalen Bereich vermuten lassen“.³⁴ Lucyshyn begründet diese politische Entscheidung wie folgt: „Die Entscheidung zugunsten von Regelstandards versus Mindeststandards wurde getroffen, weil mit den Regelstandards eine größere Bandbreite der Schülerleistungen im differenzierten Schulsystem erfasst werden kann.“³⁵ Aufgrund der Unterschiedlichkeit der SchülerInnen im „differenzierten Schulsystem“ (Hauptschule mit drei Leistungsgruppen und AHS) – führt Lucyshyn weiter aus – „hätte man den Mindeststandard so niedrig setzen müssen, dass er auch für die zweite und dritte Leistungsgruppe der Hauptschule einen Anreiz zur Erreichung darstellt“. Demnach erschien die Einführung von Mindeststandards im österreichischen Schulsystem nicht sinnvoll.³⁶

Gemäß der Klieme' schen Expertise kann die österreichische Konzeption der Bildungsstandards als Regelstandards problematisiert werden, insofern mit solch einer Konzeption leistungsschwächere SchülerInnen zurückgelassen werden und ihnen implizit vermittelt wird „Verlierer“ im Vergleich zum Regelfall zu sein.

Klieme et al. verweisen in diesem Zusammenhang auf die ohnehin defizitorientierte Alltagspraxis im Schulwesen (Beurteilungskonzept, Bewertung etc.).³⁷ „Dieser Defizit-Orientierung sollten die Bildungsstandards jedoch durch eine positive Beschreibung von Kompetenzen, insbesondere eine positive Darstellung von Mindestanforderungen entgegenwirken.“³⁸

³³ <https://www.bifie.at/bildungsstandards>

³⁴ Vgl. <https://www.bifie.at/buch/1116/1>

³⁵ Lucyshyn 2007, S. 15.

³⁶ Vgl. ebd., S. 15f.

³⁷ Vgl. Klieme et al. 2009, S. 28.

³⁸ Ebd.

Das BIFIE arbeitet folgende Funktionen, Merkmale und Ziele der österreichischen Bildungsstandards aus – Bildungsstandards...

- sind „konkret formulierte Lernergebnisse“.
- leiten sich aus den Lehrplänen ab und konkretisieren deren Zielsetzungen (Standards und Lehrpläne ergänzen sich demnach).
- legen konkrete Kompetenzen fest, die SchülerInnen zum Ende der 4. Schulstufe (Deutsch, Mathematik) und zum Ende der 8. Schulstufe (Deutsch, Mathematik, Englisch) nachhaltig erworben haben sollen.
- machen Bildungsziele transparent und vergleichbar.
- geben LehrerInnen Orientierung.
- bieten einen Vergleichsmaßstab zwischen Soll- und Ist-Stand der Kompetenzen → dienlich für individuelle Fördermaßnahmen.³⁹

Diese Ausführungen decken sich weitgehend mit den Empfehlungen von Klieme et al. (vgl. Kapitel 1.1.1). Bei der Entwicklung der österreichischen Konzeption wurde beachtet, dass mit der Einführung von Bildungsstandards und der damit einhergehenden Orientierung an Kompetenzen, ein Umdenken und eine Umgestaltung des Unterrichts notwendig sind.⁴⁰ Dieser Aspekt wird ebenfalls – wie bereits erwähnt – von Klieme et al. verdeutlicht. Cesnik et al. weisen in Anlehnung an Dorninger et al. darauf hin, dass das Erreichen der Kompetenzen einen Perspektivenwechsel verlangt: „[...] erfordert zunächst ein verändertes Rollenverständnis, das den Lernenden mehr Aktivität, Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit im Lernprozess einräumt und den Lehrenden vorrangig unterstützende Funktionen beim Lernprozess zuweist.“⁴¹

Das BIFIE macht weiters darauf aufmerksam, dass die Standardüberprüfungen dem Erkenntnisgewinn für Schul- und Unterrichtsentwicklung dienlich seien, was wiederum von Klieme et al. als wichtige Bedeutung der Bildungsstandards ausgearbeitet worden ist.

„Durch periodische Standardüberprüfungen sollen die von den Schülerinnen und Schülern bis zur 4. bzw. zur 8. Schulstufe erworbenen Kompetenzen objektiv ermittelt und mit den angestrebten Lernergebnissen verglichen werden, um daraus gewonnene Erkenntnisse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzbar machen zu können.“⁴²

³⁹ Vgl. <https://www.bifie.at/bildungsstandards>

⁴⁰ Vgl. ebd.

⁴¹ Dorninger et al. 2012 zit. nach Cesnik et al. 2013, S. 5.

⁴² <https://www.bifie.at/bildungsstandards>

Obenstehende Ausführungen machen deutlich, dass sich die österreichischen Bildungsstandards in ihrer Funktion und Konzeption mit der Expertise von Klieme et al. zum Teil decken, einige Aspekte jedoch anders gestaltet worden sind, wie etwa die Festlegung der Bildungs- als Regelstandards.

1.1.3 Diskussion

Klieme et al. arbeiten in ihrer Expertise zu den Bildungsstandards Probleme und Möglichkeiten aus, die mit der Entwicklung und Einführung nationaler Standards „Hand in Hand“ gehen. Dabei spezifizieren sie zwei Dimensionen: Kritische Perspektiven würden dem Konzept nationaler Bildungsstandards – so Klieme et al – eine Reduktion, Vereinheitlichung und Nivellierung der Erwartungen, die an das Bildungssystem gestellt werden, vorwerfen. Dies werde mit der Befürchtung begründet, dass die „Zieldiskussion nur noch inhaltlich verkürzt“ geführt werde und sich an den „Kriterien der Messbarkeit“ orientiere. Dem gegenüber stehe die Perspektive, die die „Formulierung von exakten und messbaren Bildungsstandards stark betont“ und demnach der Meinung ist, das Bildungssystem realistisch zu betrachten. Klieme et al. kommen zu dem Schluss, dass die kritischen Stimmen zum einen die Schwächen des traditionellen Systems verkennen, zum anderen die Vorteile nicht gebührend anerkennen.⁴³

Die gesetzliche Verankerung der Bildungsstandards führte in Österreich zu der Befürchtung, dass Überprüfungen der Standards zu einer Beurteilung der SchülerInnen herangezogen werden könnten.

Trotz der Betonung öffentlicher Stellen, dass solche Leistungstests schulinternen Zwecken dienen, machen Seel und Scheipl in diesem Zusammenhang deutlich, dass ebendiese – v. a. wenn sie an den Übergangsstellen im Schulsystem zum Einsatz kommen – als „Prüf- und Erhebungsinstrumente“ angesehen werden müssen. Es bestehe die Gefahr, dass diese als Auswahlhilfe für Übertrittsentscheidungen herangezogen werden oder der Selektion von SchülerInnen im Zuge der schulischen Nahtstellen dienlich sein könnten. Dem könne entgegengesteuert werden, würden die Tests bereits ein Jahr vor diesen Schulschwellen stattfinden. Ferner wird von den Autoren hervorgehoben, dass nationale Leistungstests zu einem „*Rivalisieren der Schulen*“ beitragen könnten, würden die Ergebnisse veröffentlicht.⁴⁴

⁴³ Vgl. Klieme et al. 2009, S. 55f.

⁴⁴ Vgl. Seel/Scheipl 2004, S. 286f.

Jedoch sprechen BefürworterInnen von standardisierten Tests in Österreich davon, dass diese eine Schnittstelle zwischen Autonomie und Vergleichbarkeit der Schulen darstellen sollen. Standardisierungen seien aufgrund der „Autonomiebestrebungen“ der Schulen notwendig, um eine gewisse Vergleichbarkeit der Schulen sicherzustellen.⁴⁵

Lucyshyn betont, dass die Bildungsstandards nicht für ein „Qualitätsranking“ eingeführt wurden. Vielmehr würden diese „als Hilfsmittel für die Selbstbewertung und Orientierung von Schulen sowie Lehrern und Lehrerinnen“ dienen.⁴⁶ Seitens des BMUKK wird ebenfalls betont, dass Bildungsstandards als „**Entwicklungsinstrument**“ und zur „**Unterrichtsgestaltung**“ eingesetzt würden und nicht als Beurteilungsmaßstab der SchülerInnen.⁴⁷ „Mit der Einführung der Bildungsstandards soll eine nachhaltige Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht bewirkt werden. Sie sollen Lehrkräften den kontinuierlichen Abgleich zwischen dem Ist-Stand der Kompetenzen ihrer Schüler/innen und dem angestrebten Soll (Bildungsstandards) ermöglichen. Dieser konkrete Vergleichsmaßstab bietet eine Grundlage für individuelle Fördermaßnahmen.“⁴⁸

Im Zusammenhang mit dieser Diskussion ist es interessant, den Standpunkt von Klieme et al. zu betrachten. Diese sprechen sich explizit gegen die Nutzbarmachung der Tests, die zur Überprüfung der Standards zum Einsatz kommen, zum Zwecke der Benotung der SchülerInnen aus: „Bildungsstandards und deren Umsetzung in Tests dienen [...] ausschließlich der Qualitätsentwicklung der Schulen und Schulsysteme, möglicherweise auch der Förderung einzelner SchülerInnen und Schüler, aber sie dienen NICHT der zentralen Examinierung.“⁴⁹

Klieme et al. betonen, dass Bildungsstandards ein „Kriterium für die Lernergebnisse“ von Schulen und SchülerInnen sein und nicht als „Kriterien für Notengebung, Zertifizierung und Selektionsentscheidungen“ verwendet werden sollen, zumal – um nur ein Argument zu nennen – diese nicht „das gesamte Curriculum“, sondern nur den „Kern in zentralen Domänen des Lernens“ umfassen würden. Weiters sei es wichtig, sich dieser Abgrenzung in Zusammenhang mit „auf die Standards bezogenen Tests“ bewusst zu sein, um nicht Gefahr zu laufen, der Test könne den Unterricht dominieren. Außerdem seien Tests, die für

⁴⁵ Vgl. Hinteregger 2012, S. 19.

⁴⁶ Vgl. Lucyshyn 2007, S. 15.

⁴⁷ Vgl. Schmied/Dorninger/Haider 2012, S. 3.

⁴⁸ <https://www.bifie.at/bildungsstandards>

⁴⁹ Klieme et al. 2009, S. 84.

Bildungsmonitoring und Schulevaluation entwickelt wurden, nicht für Individualdiagnostik geeignet. Dies seien Argumente dafür, standardbezogene Tests „nicht in den Abschlussjahrgängen“ einzusetzen.⁵⁰

Beer führt in diesem Zusammenhang aus, dass die österreichischen Bildungsstandards „genau an den Nahtstellen unseres gegliederten Schulsystems“ liegen.⁵¹ Dies entspricht nicht der oben erläuterten Empfehlung von Klieme et al. Das BMUKK macht jedoch – wie bereits erläutert – deutlich, dass die Bildungsstandards nicht zur SchülerInnenbeurteilung und für Selektionsentscheidungen herangezogen werden.

So hoch wie die neuen Entwicklungen von BefürworterInnen gelobt werden, so vehement werden sie von GegnerInnen abgelehnt, wie folgendes Zitat deutlich macht:

„Seit 12 Jahren wird mit allen medialen Mitteln die (Wahn-)Vorstellung belebt, eine »Bildungskatastrophe« könne in Deutschland, Österreich [...] nur abgewendet werden, wenn man bei den PISA-Rankings besser abschneide – eine Manipulation der öffentlichen Meinung, deren Erfolg erstaunlich ist.“⁵² In diesem Zusammenhang beziehen sich Klein und Kissling auf Studien, die besagen, dass „es internationalen Organisationen gelungen [ist], auf nationale Bildungswesen erheblichen Einfluss zu gewinnen und »Reformen« nach ihren Vorstellungen durchzusetzen.“⁵³

In einem Punkt sind sich BefürworterInnen wie KritikerInnen weitestgehend einig: Die Bildungsstandards sind eine Reaktion auf (inter-)nationale Vergleichstests und Studien wie PISA und TIMSS.⁵⁴ „[Es] verlangten die im internationalen Trend liegenden Vergleiche von Entwicklungen auf der regionalen, nationalen und europäischen Ebene [...] eine komplementäre Strategie bei der Planung von Unterricht und schulbezogenen Entwicklungen.“⁵⁵

Zusammenfassend konnte in dieser Diskussion aufgezeigt werden, dass es sowohl BefürworterInnen als auch GegnerInnen bezüglich der Einführung nationaler Bildungsstandards gibt. Mit der Nachzeichnung der Erläuterungen von Klieme et al. konnte

⁵⁰ Vgl. ebd., S. 48f.

⁵¹ Vgl. Beer 2007, S. 112.

⁵² Klein/Kissling 2012, S. 382.

⁵³ Ebd.

⁵⁴ Vgl. Lucyshyn 2007, S. 11ff.

⁵⁵ Ebd., S. 11.

jedoch deutlich gemacht werden, dass Bildungsstandards – werden einige Grundprinzipien bei deren Entwicklung, Einsatz und Überprüfung berücksichtigt – einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung und zur Weiterentwicklung des Schulsystems in einem Land leisten können.

Die Einführung der Bildungsstandards geht in Österreich mit der Entwicklung und Einführung des „Kompetenzorientierten Unterrichts“ und der „Reifeprüfung Neu“ einher, denn – so das BIFIE – „Bildungsstandards bedingen eine neue Unterrichtskultur [...]“.⁵⁶ Diese Aussage lässt sich dadurch erklären, dass – wie bereits erläutert – Bildungsstandards auf die Formulierung, Vermittlung und Überprüfung von Kompetenzen abzielen, was wiederum in die Unterrichtspraxis ebenfalls einbezogen werden muss.

1.2 Der Kompetenzorientierte Unterricht

Sandra Christina Steinwender

Dem Terminus Kompetenz wird durch die Einführung von Bildungsstandards eine hohe Bedeutung im Schulwesen beigemessen, insofern nationale Standards die Kompetenzen festlegen, die SchülerInnen bis zu einer bestimmten Schulstufe erworben haben sollen. Bildungsstandards formulieren ferner die Kompetenzen so konkret, dass daraus Aufgabenstellungen abgeleitet werden können, die die Standards überprüfbar machen (vgl. Kapitel 1.1.1). In diesem Kapitel werden der Kompetenzbegriff, die Konzeption von Kompetenzmodellen und kompetenzorientiertes Unterrichten behandelt.

1.2.1 Der Kompetenzbegriff

Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen und Verständnisweisen; je nach Disziplin ist ein anderer Kompetenzbegriff vorherrschend. Demnach steht dieser im Mittelpunkt wissenschaftlicher und fachlicher Diskussionen.

Klieme et al. machen in Anlehnung an Weinert (1999) deutlich, dass eine „Übereinkunft im Sprachgebrauch“ notwendig sei, um den Kompetenzbegriff für die bildungspolitische Diskussion nutzbar machen zu können. Weinert sehe hierfür die Definition der

⁵⁶ <https://www.bifie.at/node/151>

Expertisenforschung am geeignetsten an, insofern sich diese Begriffsbestimmung auf das Schulwesen übertragen lasse.⁵⁷ Weinert definiert Kompetenz wie folgt: „Unter Kompetenzen versteht man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁵⁸

Klieme et al. übernehmen in ihrer Expertise zu den nationalen Bildungsstandards die Weinert'schen Begriffsbestimmung und erläutern, dass demnach Kompetenz eine „Disposition“ sei, „die Personen befähigt, [...] konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“. Die Ausprägung einer Kompetenz würde – so Klieme et al. – nach Weinert aus einem Zusammenspiel von sieben Aspekten bestimmt werden: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation. Demnach komme neben dem kognitiven Wissen ebenso Einstellungen, Werten und Motiven eine Bedeutung zu.⁵⁹

Oelkers zufolge erlaube Weinerts Konzept eine „Konstatierung von individuellen Unterschieden, die nicht biologisch verstanden werden“. Der Einsatz von Fähigkeiten und Fertigkeiten sei testbar und damit einhergehend könne „der Erfolg oder Misserfolg früherer Lernsequenzen erfasst“ werden.⁶⁰

In der Klieme'schen Expertise wird ausgearbeitet, dass fachbezogenen Fähigkeiten und fachbezogenem Wissen eine enorme Bedeutung im Zuge der Formulierung von Kompetenzen und Kompetenzmodellen zukommt, insofern „fachbezogene Kompetenzen eine notwendige Grundlage für fächerübergreifende Kompetenzen“ liefern. Demnach ist der für die Entwicklung von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen eingesetzte Kompetenzbegriff fachspezifisch ausgerichtet. Klieme et al. machen darauf aufmerksam, dass die Formulierung fächerübergreifender Fähigkeiten nicht ausreiche.⁶¹ „Auch wenn Komponenten wie Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz bedeutsam sind, ersetzen sie doch nicht die starke fachliche Bindung von Kompetenz.“⁶²

⁵⁷ Vgl. Klieme et al. 2009, S. 72.

⁵⁸ Weinert 2003, S. 27f.

⁵⁹ Vgl. Klieme et al. 2009, S. 72f.

⁶⁰ Vgl. Oelkers o.J., S. 5.

⁶¹ Vgl. Klieme et al. 2009, S. 75.

⁶² Ebd.

Auch Beer und Benischek weisen darauf hin, dass die Konzeption der österreichischen Bildungsstandards den Fokus auf den „Erwerb von grundlegenden fachlichen Kompetenzen“ lege. Diese Kompetenzen „decken die wesentlichen Inhaltsbereiche eines Unterrichtsgegenstandes ab“, insofern sie auf den „Lehrplan bezogen sind“. ⁶³

Mit nachstehender Graphik soll verdeutlicht werden, dass durch die Verwendung des Kompetenzbegriffes die an AHS-SchülerInnen „gestellten Anforderungen“ (wie etwa „Befähigung zum lebenslangen Lernen“) – so Lehmann und Nieke in Anlehnung an Klippert – nicht an Bedeutsamkeit verlieren würden, jedoch werde ein „*erweiterter Lernbegriff*“ verwendet“. ⁶⁴

Erweiterter Lernbegriff			
Inhaltlich-fachliches Lernen	methodisch-strategisches Lernen	Sozial-kommunikatives Lernen	Affektives Lernen
Wissen (Fakten, Regeln, Begriffe, Definitionen, ...) Verstehen (Phänomene, Argumente, Erklärungen, ...) Erkennen (Zusammenhänge erkennen, ...) Urteilen (Thesen, Themen, Maßnahmen beurteilen ...) etc.	Exzerpieren Nachschlagen Strukturieren Organisieren Planen Entscheiden Gestalten Ordnung halten Visualisieren etc.	Zuhören Begründen Argumentieren Fragen Diskutieren Kooperieren Integrieren Gespräche führen Präsentieren etc.	Selbstvertrauen entwickeln Spaß an einem Thema/einer Methode haben Identifikation und Engagement entwickeln Werthaltungen aufbauen etc.
⇓	⇓	⇓	⇓
Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz

Abbildung 1: „Erweiterter Lernbegriff“ ⁶⁵

Die österreichischen Bildungsstandards beziehen sich laut BMUKK explizit auf den Kompetenzbegriff von Weinert: „Franz Weinert hat in zwei Studien (1999 und 2001) zur Definition und Auswahl von Kompetenzen Aussagen geprägt, die als Referenzdokument für das Konzept der Bildungsstandards und die Reife- und Diplomprüfung herangezogen werden können [...]“. ⁶⁶ Dies wird nochmals durch das BIFIE verdeutlicht: „Bezugspunkt der österreichischen Bildungsstandards ist der von Franz E. Weinert entwickelte Kompetenzbegriff.“ ⁶⁷

⁶³ Vgl. Beer/Benischek 2011, S. 10.

⁶⁴ Vgl. Klippert 1996, ohne Seitenangabe vgl. nach Lehmann/Nieke o.J., S. 5.

⁶⁵ Vgl. Klippert 1996 zit. nach Lehman/Nieke o.J., S. 5.

⁶⁶ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id2>

⁶⁷ <https://www.bifie.at/node/49>

Anhand dieser Ausführungen kann aufgezeigt werden, dass es hinsichtlich des Kompetenzbegriffs ebenfalls Übereinstimmungen zwischen dem österreichischen Konzept und den Empfehlungen von Klieme et al. gibt.

Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit wird der Terminus Kompetenz nach Weinerts Ausführungen verstanden, da dessen Begriffsbestimmung – wie oben aufgezeigt – dezidiert in den österreichischen Bildungsstandards festgehalten wird.

1.2.2 Kompetenzmodelle

Wie bereits mehrfach ausgeführt, werden ausgehend von den Bildungszielen Kompetenzanforderungen für einzelne Gegenstandsbereiche und Schulstufen formuliert und in Kompetenzmodellen, die die Stufen der Bildung konkretisieren, beschrieben.

Auch Beer macht den Zusammenhang von Kompetenz und Bildungsstandards deutlich, der mit Hilfe der Klieme'schen Expertise bereits erläutert wurde, wenn er davon spricht, dass Kompetenzmodelle das Ziel verfolgen, „[...] zwischen Bildungszielen auf der Metaebene und konkreten Aufgabenstellungen zu vermitteln“. Ausgehend von den Kompetenzmodellen werden Standards formuliert, die die Bildungsziele konkretisieren.⁶⁸ „Kompetenzmodelle beschreiben zu erwartende Lernergebnisse von Schüler/innen auf bestimmten Altersstufen und setzen methodisch/didaktische Vorgaben, um die gesetzten Erwartungen zu erfüllen. [...]. Die Gliederung von Kompetenzmodellen in verschiedene Kompetenzstufen ist in hohem Maße von den Domänen abhängig. [...]. Jede Kompetenzstufe ist von spezifischer Qualität und kann von den übrigen unterschieden werden und stellt wieder die Basis für die nächstfolgende Kompetenzstufe.“⁶⁹

Klieme et al. heben hervor, dass Kompetenzmodelle sich aus vielen Komponenten zusammensetzen müssen, da diese „Vermittler von Bildungszielen, konkreten Aufgabenstellungen und Anforderungen“ sind. Weiters werden zwei Zwecke verortet, die Kompetenzmodelle in Bezug auf Bildungsstandards erfüllen sollen: das Komponentenmodell und das Stufenmodell. Im Komponentenmodell wird „das Gefüge der Anforderungen“ an SchülerInnen beschrieben. Das Stufenmodell ist eine wissenschaftlich begründete Beschreibung der Niveaustufen einer Kompetenz. Zusammengefasst beinhalten

⁶⁸ Vgl. Beer 2007, S. 43.

⁶⁹ Ebd., S. 45.

Kompetenzmodelle demnach folgende drei Aspekte: Komponenten, Fachspezifität und Kompetenz- bzw. Niveaustufen.⁷⁰

Wie bereits erläutert, nennt Weinert sieben Aspekte einer Kompetenz. Davon ausgehend machen Klieme et al. deutlich, dass Kompetenzmodelle diese sieben Aspekte berücksichtigen sollen. Von Kompetenz könne demnach dann gesprochen werden,

- „wenn gegebene Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler genutzt werden,
- wenn auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen werden kann bzw. die Fertigkeit gegeben ist, sich Wissen zu beschaffen,
- wenn zentrale Zusammenhänge der Domäne verstanden werden,
- wenn angemessene Handlungsentscheidungen getroffen werden,
- wenn bei der Durchführung der Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgegriffen wird,
- wenn dies mit der Nutzung von Gelegenheiten zum Sammeln von Erfahrungen verbunden ist und
- wenn aufgrund entsprechender handlungsbegleitender Kognitionen genügend Motivation zu angemessenem Handeln gegeben ist.“⁷¹

Ein weiterer wichtiger Aspekt von Kompetenzmodellen, den Klieme et al. hervorheben, ist, dass diese so konkret formuliert werden sollen, um daraus Aufgabenstellungen entwickelt zu können, mit Hilfe derer überprüft werden kann, „ob eine Person das angestrebte Ergebnis oder Handlungspotential entwickelt hat“.⁷²

Anhand dieser allgemeinen Erläuterung der Konzeption und Funktion von Kompetenzmodellen sollen nun österreichische Kompetenzmodelle behandelt werden.

Bezugnehmend auf den Kompetenzbegriff von Weinert macht das BIFIE deutlich, dass die österreichischen Bildungsstandards zwischen allgemeinen und fachbezogenen Kompetenzen unterscheiden würden. Diesen festgelegten Kompetenzen liege ein „aus dem jeweiligen Lehrplan abgeleitetes fachspezifisches Kompetenzmodell zugrunde“.⁷³

⁷⁰ Vgl. Klieme et al. 2009, S. 74f.

⁷¹ Ebd., S. 74f.

⁷² Vgl. ebd., S. 23.

⁷³ Vgl. <https://www.bifie.at/node/49>

Habringer und Staud machen mit Hilfe untenstehender Graphik auf den Zusammenhang bzw. das Zusammenspiel von Lehrplan und Kompetenzmodell aufmerksam. Das Kompetenzmodell umfasse die „grundlegende[n] Sprachkompetenzen, die alle Schüler/innen zum (selbstständigen) Weiterlernen nach der 8. Schulstufe benötigen“, der Lehrplan hingegen orientiere sich „grundsätzlich an Sprachfunktionen“. Demnach bezeichnen Habringer und Staud das Kompetenzmodell als „Kern“ des Lehrplans⁷⁴.

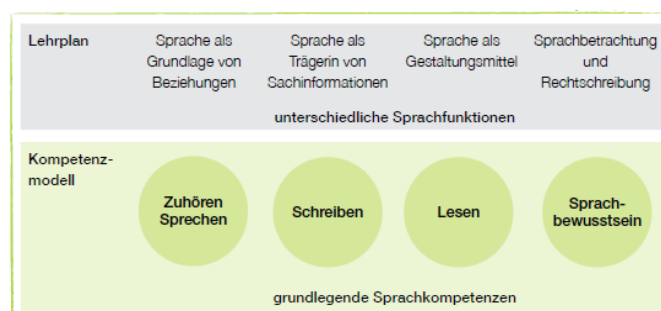


Abbildung 2: „Lehrplan/Kompetenzmodell“⁷⁵

Folgende Graphik soll das Verhältnis von Lehrplan und Kompetenzmodell veranschaulichen:

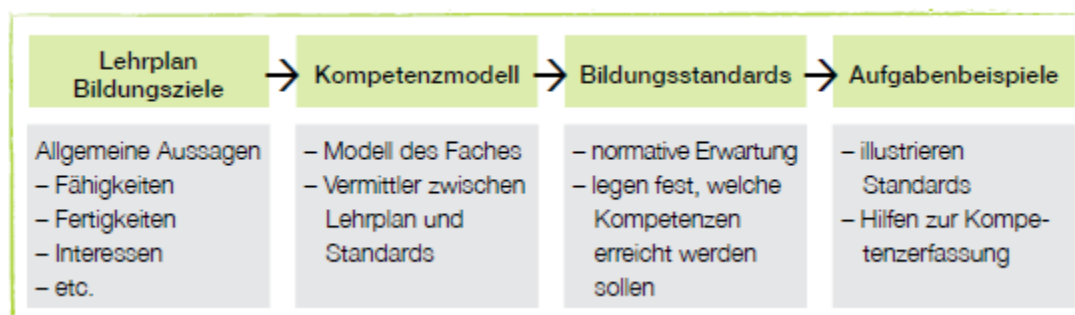


Abbildung 3: „Übersicht Lehrplan/Bildungsziele – Kompetenzmodell – Bildungsstandards – Aufgabenbeispiele“⁷⁶

Im Folgenden wird dem besseren Verständnis und der näheren Erläuterung dienend ein Beispiel für ein österreichisches Kompetenzmodell vorgestellt. Hierfür wird das Kompetenzmodell für die 8. Schulstufe in Deutsch herangezogen, das in nachstehender Graphik veranschaulicht wird.

⁷⁴ Vgl. Habringer/Staud 2011, S. 47.

⁷⁵ Ebd.

⁷⁶ Ebd.

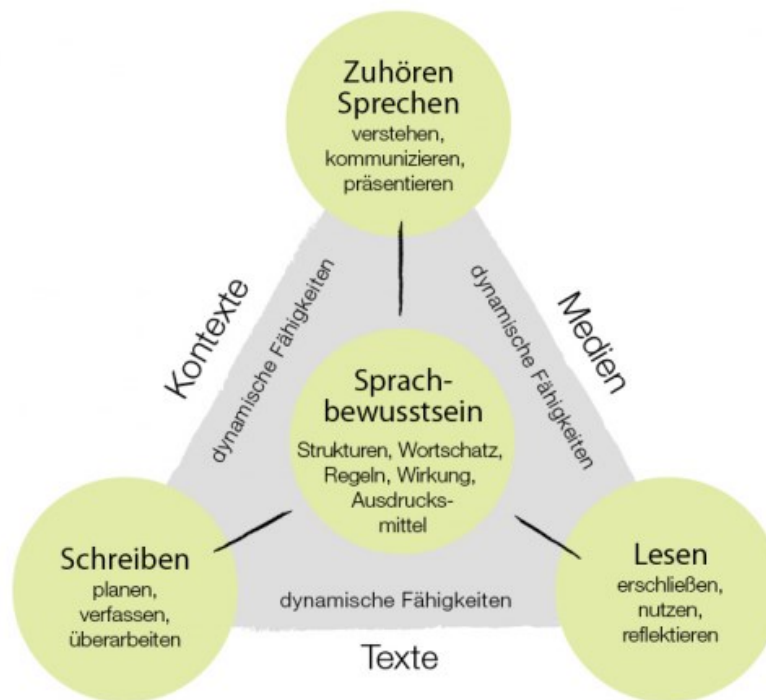


Abbildung 4: „Kompetenzmodell Deutsch 8. Schulstufe“⁷⁷

Das BIFIE erklärt in diesem Zusammenhang, dass der Gegenstandsbereich „Deutsch“ die SchülerInnen bis zur 8. Schulstufe bei Folgendem unterstützen soll:

- „[...] ihre Kommunikations- und Handlungsfähigkeit mit und durch Sprache zu fördern,
- Einblick in die Struktur und Funktion von Sprache zu bekommen,
- den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch zu festigen.“⁷⁸

Habringer und Staud machen weiters deutlich, dass in obigem Kompetenzmodell zum einen „das Verhältnis der sprachlichen Fertigkeiten zueinander“ ersichtlich sei, zum anderen, dass der „Kompetenzbereich Sprachbewusstsein in der Mitte immer mit allen anderen sprachlichen Fertigkeiten (Kompetenzbereichen) in Beziehung“ stehe. Demnach solle das Sprachbewusstsein im Unterricht keinesfalls getrennt von den anderen Bereichen behandelt werden.⁷⁹

⁷⁷ <https://www.bifie.at/node/49>

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Vgl. Habringer/Staud 2011, S. 48.

Anhand des untenstehenden Ausschnitts aus dem Kompetenzmodell (Abbildung 5) zeigen Habringer und Staud außerdem auf, dass „[...] in den Bildungsstandards Deutsch 8. Schulstufe jene Kompetenzen als Zielformulierungen aufgelistet [werden], die als 'Kernkompetenzen' eines modernen Deutschunterrichts angesehen werden [...]“⁸⁰ Demnach würden Bildungsstandards den Fokus auf das Wesentliche legen und eine Unterstützung dafür sein, den Unterricht nach konkreten Vorgaben (im Gegensatz zum Lehrplan) zu gestalten und deutlicher an den zu erreichenden Ziele zu orientieren⁸¹ – wie bereits mit Hilfe von Klieme et al. ebenfalls hervorgehoben wurde.

Kompetenzbereich Zuhören und Sprechen	Altersgemäße mündliche Texte im direkten persönlichen Kontakt oder über Medien vermittelt verstehen Die Schüler/innen können 1. das Hauptthema gesprochener Texte erkennen 2. die wesentlichen Informationen gesprochener Texte verstehen 3. die grundlegenden Informationen gesprochener Texte mündlich und schriftlich wiedergeben 4. die Redeabsicht gesprochener Texte erkennen 5. stimmliche (Lautstärke, Betonung, Pause, Sprechtempo, Stimmführung) und körpersprachliche (Mimik, Gestik) Mittel der Kommunikation erkennen
	Gespräche führen Die Schüler/innen können 6. grundlegende Gesprächsregeln einhalten 7. in Gesprächen auf Äußerungen inhaltlich und partnergerecht eingehen 8. in standardisierten Kommunikationssituationen (Bitte, Beschwerde, Entschuldigung, Vorstellungsgespräch, Diskussion) zielorientiert sprechen 9. die Sprechhaltungen Erzählen, Informieren, Argumentieren und Appellieren einsetzen
	Inhalte mündlich präsentieren Die Schüler/innen können 10. artikuliert sprechen und die Standardsprache benutzen 11. stimmliche (Lautstärke, Betonung, Pause, Sprechtempo, Stimmführung) und körpersprachliche (Mimik, Gestik) Mittel der Kommunikation in Gesprächen und Präsentationen angemessen anwenden 12. in freier Rede und gestützt auf Notizen Ergebnisse und Inhalte sach- und adressatengerecht vortragen 13. Medien zur Unterstützung für mündliche Präsentationen nutzen

Abbildung 5: „Ausschnitt aus dem Kompetenzmodell“⁸²

Eine „klare Trennung“ dieser Kompetenzbereiche sei – so Habringer und Staud – in der Praxis nur schwer umsetzbar und didaktisch nicht wertvoll. Demnach bedürfe es im Unterrichtsgeschehen einer Verbindung der Kompetenzbereiche.⁸³

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ Vgl. ebd.

⁸² Ebd., S. 48f.

⁸³ Vgl. ebd., S. 49.

Beer und Benischek erläutern, dass „erfolgreiches Lernen“ an der „Schnittstelle zwischen Wissen und Nicht-Wissen“ ansetze. „Wissen um den Kompetenzstand der Lernenden, projiziert auf ein schlüssiges Kompetenzstufenmodell“ sei unabdingbar. LehrerInnen komme die Aufgabe zu, ein Kompetenzmodell „in einem didaktischen Prozess an die jeweilige Situation in der Klasse an[zu]passen“.⁸⁴

Klieme et al. weisen ebenso auf den Einsatz von standardisierten Tests für die „*Individualdiagnostik und Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler*“ hin, insofern mit solchen Tests – vorausgesetzt sie werden in der Art der Durchführung je für den Zweck abgestimmt – „Aussagen über spezifische Stärken und Schwächen und damit den Förderbedarf einzelner Schülerinnen und Schüler“ gemacht werden können.⁸⁵ Mit Hilfe dieser Ausführung kann der Kritik, dass Bildungsstandards und Kompetenzorientierung zu einer Nichtbeachtung der Individualität der SchülerInnen und Klassen führen, widersprochen werden.

1.2.3 Überprüfung der Kompetenzen

Eine wesentliche Funktion, die den Bildungsstandards zukommt, ist die Erfassung und Bewertung von Lernergebnissen. Hierzu können sowohl das Bildungsmonitoring und die Schulevaluation als auch die Individualdiagnostik gezählt werden – wie in Kapitel 1.1.1 erläutert.

Tschekan weist ebenfalls darauf hin, dass Bildungsstandards die Lernziele konkret formulieren würden und basierend auf dieser Tatsache mit Hilfe von Testitems überprüft werden können. Ob ein/e Schüler/in über die gewünschte Kompetenz verfüge, werde durch die Fähigkeit gemessen, die Art von Aufgaben zu lösen, die die Kompetenz anzeigen. Dies wird als „Performanz der Kompetenz“ bezeichnet.⁸⁶

Auch in Österreich sollen die Bildungsstandards und deren Überprüfung dazu beitragen, die Schulentwicklung und Qualitätssicherung – was von Klieme et al. als wesentliche Funktion ausgearbeitet wurde – voranzubringen, wie dem Gesetzesbeschluss zu entnehmen ist: „Es ist vorzusehen, dass die Ergebnisse von Standardüberprüfungen so auszuwerten und

⁸⁴ Vgl. Beer/Benischek 2011, S. 11.

⁸⁵ Vgl. Klieme et al. 2009, S. 83ff.

⁸⁶ Vgl. Tschekan 2013, S. 11.

rückzumelden sind, dass sie für die langfristige systematische Qualitätsentwicklung in den Schulen nutzbringend verwertet werden können.“⁸⁷

In Österreich finden seit dem Schuljahr 2011/12 in der 8. Schulstufe und seit dem Schuljahr 2012/13 in der 4. Schulstufe periodische Standardüberprüfungen statt.⁸⁸

Abbildung 6 veranschaulicht übersichtlich das domänenorientierte Überprüfungsdesign in Österreich. Domänenorientiertes Überprüfungsdesign bedeutet, dass jedes Jahr ein „anderes Fach im Mittelpunkt des Interesses“ steht.⁸⁹

8. Schulstufe (HS/AHS-UST.)	2012	2013	2014
	Überprüfung Mathematik	Überprüfung Englisch	Überprüfung Deutsch
	1. Zyklus 8. Schulstufe		
4. Schulstufe (Volksschule)	2013		2014
	Überprüfung Mathematik		Überprüfung Deutsch
	1. Zyklus 4. Schulstufe		

Abbildung 6: „Überprüfungszyklus“⁹⁰

Das Rückmeldekonzzept in Österreich kann in Anlehnung an das BIFIE wie folgt beschrieben werden: Die Rückmeldung der Überprüfungen erhalten sowohl SchülerInnen und LehrerInnen als auch SchulleiterInnen und die Schulaufsicht. Die Rückmeldung der Ergebnisse soll „an Schulen gezielte Qualitätsentwicklungsprozesse in Gang setzen“.⁹¹ SchülerInnen erhalten eine „objektive Rückmeldung“ ihrer Ergebnisse – im Sinne eines Vergleichs mit anderen SchülerInnen. „Lehrer/innen erhalten die Ergebnisse ihrer Unterrichtsgruppe“, dies soll dazu beitragen die „Unterrichtsarbeit zu reflektieren“, was im weiteren Verlauf einer Prozessoptimierung dienlich sein soll. SchulleiterInnen erhalten sowohl die Ergebnisse der gesamten Schule als auch der jeweiligen Unterrichtsgruppen, um eine „Stärken-Schwächen-Analyse“ durchführen zu können und im Anschluss daran „Qualitätsentwicklungsmaßnahmen“ in Gang zu setzen. Die Schulaufsicht wird über die Ergebnisse (der einzelnen Schulen, nicht der einzelnen SchülerInnen) der Standardüberprüfungen der in ihren Bereich fallenden Schulen, in Kenntnis gesetzt, um die

⁸⁷ http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2008_I_117

⁸⁸ Vgl. <https://www.bifie.at/standardueberpruefung>

⁸⁹ Vgl. <https://www.bifie.at/node/57>

⁹⁰ Ebd.

⁹¹ Vgl. ebd.

Schul- und Qualitätsentwicklung unterstützen zu können. Die Standardüberprüfungen dienen nicht nur der Rückmeldung für jene Personen, die im Schulwesen tätig sind, sondern auch einem „kontinuierlichen nationalen Bildungsmonitoring“. Die Überprüfung der Standards und die Ergebnissrückmeldung können demnach „einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess von Unterricht und Schule“ dienlich sein.⁹²

Klieme et al. weisen darauf hin, dass die Rückmeldung der Ergebnisse „aus Evaluationen und dem Bildungsmonitoring“ eine „neue Herausforderung“ für die Schulen darstellen würde. Die Überprüfung der erreichten Kompetenzen sei als „Chance für die Schulen, sich der Ergebnisse der eigenen Arbeit zu vergewissern und darauf professionell zu reagieren“ zu betrachten. Demnach seien die Ergebnisse nicht für die Öffentlichkeit gedacht, zumal „standardbezogene Kompetenzmessungen“ keine Daten für Vergleiche darstellen sollen; vielmehr würden diese „Hinweise auf Stärken und Schwächen im Kompetenzprofil“ der SchülerInnen liefern.⁹³

1.2.4 Der „Kompetenzorientierte Unterricht“

In Anlehnung an u. a. Baumert weist Meyer in seinem Vortrag „didacta 2012“ darauf hin, dass das Konzept des kompetenzorientierten Unterrichts „einer ‚*bildungstheoretischen* Grundlegung‘ bedarf“. Meyer stellt eine Arbeitsdefinition (vgl. Abbildung 7) für kompetenzorientierten Unterricht auf und macht darauf aufmerksam, dass es „nur ein einziges Alleinstellungsmerkmal für dieses Unterrichtskonzept“ gebe – das „Denken in Kompetenzstufen“.⁹⁴

Arbeitsdefinition: Kompetenzorientierter Unterricht ist ein offener und schüleraktiver Unterricht,
(1) in dem die Lehrerinnen und Lehrer auf der Grundlage genauer Lernstandsanalysen ein differenzierendes Lernangebot machen,
(2) in dem die Lehrerinnen und Lehrer ihre Unterrichtsplanung, die Durchführung und Auswertung an fachlichen und überfachlichen Kompetenzstufen-Modellen orientieren,
(3) in dem die Schülerinnen und Schüler die Chance haben, ihr Wissen und Können systematisch und vernetzt aufzubauen
(4) und in dem sie den Nutzen ihres Wissens und Könnens in realitätsnahen Anwendungssituationen erproben können.

Abbildung 7: „Arbeitsdefinition Kompetenzorientierter Unterricht“⁹⁵

⁹² Vgl. <https://www.bifie.at/standardueberpruefung>

⁹³ Vgl. Klieme et al. 2009, S. 53.

⁹⁴ Vgl. Meyer 2012, S. 13.

⁹⁵ Ebd.

Cesnik et al. sprechen dem kompetenzorientierten Unterricht folgende Merkmale zu: Kompetenzorientierter Unterricht (ist):

- ergebnisorientiert
- zielt auf Nachhaltigkeit ab
- anwendungsorientiert
- problemlösungsorientiert
- schülerzentriert
- Berücksichtigung von unterschiedlichen Lernniveaus
- schafft transparente Leistungserwartungen⁹⁶

Cesnik et al. beschreiben diese Merkmale wie folgt: Ergebnisorientiert meint, dass Lehrziele definiert und immer wieder überprüft werden sollen, womit das Merkmal der Nachhaltigkeit einhergeht. Lehrinhalte gilt es, immer wieder aufzugreifen und in ein Konstrukt zu fassen. Ein weiteres Wesensmerkmal und auch Ziel des kompetenzorientierten Unterrichts ist es, diesen anwendungsorientiert zu gestalten. Den SchülerInnen soll der Raum geboten werden, ihr Wissen umzusetzen bzw. anzuwenden zu können. Durch den Aspekt des problemlösungsorientierten Unterrichts werden „individuelle Zugänge und Lösungen bei der Bearbeitung von Lernstoff“ gefördert. Des Weiteren wird die „schülerzentrierte“ Perspektive einbezogen, indem die Lernenden lernen, ihre eigenen Stärken und Schwächen einzuschätzen. Durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernniveaus rückt der Aspekt der „Differenzierung“ in den Vordergrund – je nach Lernniveau sollen unterschiedliche Lernangebote zur Verfügung gestellt werden.⁹⁷

Es lassen sich nach Asbrand und Martens fünf wesentliche Merkmale festmachen, die durch die Einführung der Kompetenzorientierung eine Neuerung für die „bestehenden didaktischen Konzeptionen“ darstellen:

- Die „Unterscheidung von Kompetenz und Performanz“ verlangt, dass sich die LehrerInnen „in ein neues Verhältnis zu den Lernprozessen der Schüler setzen“.
- Der kompetenzorientierte Unterricht zielt vermehrt auf fachliche Kompetenzen ab – demnach müssen auch „konstruktivistisch geprägte Unterrichtskonzepte“, wie etwa der Projektunterricht, „konsequent auf fachliches Lernen bezogen“ werden.

⁹⁶ Vgl. Cesnik et al. 2013, S. 9.

⁹⁷ Vgl. ebd., S.9f.

- Kompetenzentwicklungsmodelle legen unterschiedliche „Anforderungsniveaus“ fest. Demnach kann Individualisierung und Differenzierung im „Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen konsequent weiterentwickelt werden“.
- Die Leistungsfeststellungen können „stärker als bisher an einer sachlichen bzw. kriterialen Bezugsnorm ausgerichtet werden“.
- Kompetenzorientierter Unterricht bedarf einer Kooperation innerhalb des Kollegiums. Dies kann als „Chance zur professionellen Entwicklung“ betrachtet werden.⁹⁸

Der kompetenzorientierte Unterricht bedeute demnach u. a. – so Asbrand und Martens in Anlehnung an Bethge und Priebe – Kooperation zwischen den Lehrkräften im Sinne einer „schulübergreifenden Lernkultur“. Der kompetenzorientierte Unterricht umfasse somit nicht nur die Gestaltung bzw. Entwicklung des eigenen Unterrichts, sondern fördere eine kooperative Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden.⁹⁹

1.2.4.1 Ziele des Kompetenzorientierten Unterrichts

In den vorangegangenen Kapiteln wurden bereits einige Ziele des kompetenzorientierten Unterrichts angeschnitten, die im Folgenden nun näher erläutert werden.

Nachhaltigkeit

Beer und Benischek weisen darauf hin, dass der Erwerb von Kompetenzen das Ziel der Nachhaltigkeit umfasse. SchülerInnen sollen flexibel über Wissen verfügen können. Dieses Ziel werde mit dem Schlagwort „lebenslanges Lernen“ in Kohärenz gesetzt, welches sich insbesondere auf die weitere schulische Karriere bezieht.¹⁰⁰ Des weiteren heben Beer und Benischek Folgendes hervor: „Je aktiver Schüler/innen die Auseinandersetzungs- und Verstehensprozesse gestalten, umso präsenter werden sie sein, umso beteiligter werden sie sich fühlen und umso intensiver werden sie die Zeit nutzen.“¹⁰¹

Die aktive Beteiligung der SchülerInnen solle zu einer Nachhaltigkeit führen, wie Beer und Benischek in Anlehnung an Müller deutlich machen. Kenntnisse würden hierbei als Basis für Kompetenzen dienen, welche wiederum Nachhaltigkeit initiieren würden. Wenn z. B. eine

⁹⁸ Vgl. Asbrand/Martens 2013, S. 10.

⁹⁹ Vgl. ebd.

¹⁰⁰ Vgl. Beer/Benischek 2011, S. 12.

¹⁰¹ Müller 2006, S. 19 zit. nach Beer/Benischek 2011, S. 12.

Fremdsprache erlernt werden wolle, gelte es, von Kompetenzen und nicht von Kenntnissen zu sprechen, insofern „diese Fähigkeiten möglichst lange Teil der Person sein sollen“. Kompetenzen gelte es immer wieder zu festigen, damit diese nachhaltig bestehen bleiben.¹⁰²

Individualisierung

Als zweiten Aspekt führen Beer und Benischek die Individualisierung an, die in den Lehrplänen stehe und in Verbindung mit den Bildungsstandards wieder an Bedeutung gewinne.¹⁰³ „[Es] soll mit Hilfe der didaktischen Kompetenz der Lehrpersonen die Heterogenität der Lerngemeinschaft mit den gesellschaftlichen Zielen des Bildungssystems (z. B. Lehrplan) in Einklang gebracht werden.“¹⁰⁴

Das BMUKK weist unter Individualisierung Folgendes aus: „Unter Individualisierung verstehen wir die Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern/-lehrorganisatorischen Maßnahmen, die davon ausgehen, dass das Lernen eine ganze persönliche Eigenaktivität jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers selbst ist, und die darauf abzielen, die Schülerinnen und Schüler dabei gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale bestmöglich zu fördern und zu fordern“.¹⁰⁵

Mit Schubert kann dem noch Folgendes hinzugefügt werden: „Zusammenfassend kann der Begriff der Individualisierung beschrieben werden als die jeder Person offenstehende Möglichkeit, ihr gesamtes Potenzial (in intellektueller, sozialer, affektiver und motorischer Hinsicht) zu entwickeln. Um dies zu erreichen, bedarf es der Förderung, beispielsweise durch Lehr-/Lernmittel, entsprechende Lernumgebungen und durch das Verhalten und vor allem durch die Haltung der Lehrer/innen“.¹⁰⁶

Nach Thurn kann die Individualisierung auf vier Ebenen beschrieben werden:

- „auf jener der Lernenden (Eigenverantwortung, Erfolg, Selbsttätigkeit etc.),
- auf jener der Lehrenden (Zeit, Forderung/Förderung, Vertrauen etc.),
- auf jener der Lernumgebung (Platz, Möglichkeit, Anreiz, Lernort/Lebensort etc.) und
- auf jener der Gemeinschaft (Heterogenität, Geborgenheit, Wertschätzung etc.).“¹⁰⁷

¹⁰² Vgl. Beer/Benischek 2011, S. 12f.

¹⁰³ Vgl. ebd., S. 13.

¹⁰⁴ Ebd.

¹⁰⁵ Schmied 2007a, ohne Seitenangabe.

¹⁰⁶ Schubert 2010, S.271 vgl. nach Beer/Benischek 2011, S. 13.

¹⁰⁷ Thurn 2006, S. 9 vgl. nach Beer/Benischek 2011, S. 14.

Beer und Benischek betonen, dass die „Wirksamwerdung“ der Bildungsstandards zunächst „auf Lehrer/innen und den Unterricht beschränkt“ bleibe.¹⁰⁸ „Eigentliches Ziel ihrer normativen Kraft sind dessen ungeachtet die individuellen Lernprozesse.“¹⁰⁹ Es obliege, den LehrerInnen auf die SchülerInnen „abgestimmte Lernangebote bereitzustellen“.¹¹⁰ In diesem Zusammenhang betont Stern: „Beim schulischen Lernen geht es nicht um die Übernahme von Assoziationen durch Konditionierung, sondern um Konstruktion von Bedeutung.“¹¹¹

1.2.4.2 Unterrichtskultur

Auch Beer und Benischek weisen auf den – mit Klieme et al. bereits erläuterten (vgl. Kapitel 1.1) Paradigmenwechsel im Unterrichtsverständnis hin, wenn sie Folgendes fordern: „Die lange Tradition, Unterricht als Vermittlungsdidaktik zu verstehen, muss durchbrochen werden.“¹¹²

Sie verweisen in diesem Zusammenhang auf Schratz, welcher fordert „die Perspektive ‚Lehrseits von Unterricht‘ zu verlassen, um demgegenüber die Perspektive ‚Lernseits von Unterricht‘ einzunehmen“. Diese Perspektiven werden wie folgt beschrieben: „Lehrseits von Unterricht“, ist jener Blickwinkel, der die LehrerInnen dazu veranlassen würde, „zuerst sich selbst als Lehrende/Lehrender vor dem Lehr-/Lernprozess und erst dahinter die Klasse mit ihren Individuen“ wahrzunehmen. Durch einen Perspektivenwechsel soll jedoch der Blickwinkel „Lernseits von Unterricht“ ins Zentrum rücken, um „zunächst das Kind in der sozialen Gruppe vor dem Hintergrund des Lehr-/Lernprozesses“ zu betrachten. So würde der Fokus auf dem „Lernen der/des Einzelnen“ liegen.¹¹³ „Die entscheidende Frage fokussiert folglich nicht mehr den Unterrichtsstoff (Input-Steuerung), sondern die erworbenen Kompetenzen der Lernenden (Outcome-Steuerung) am Ende eines Bildungsganges.“¹¹⁴ Diese Ausführung wird durch Befunde aus der Bildungsforschung – wie etwa die Expertise von Klieme et al. – gestützt.

¹⁰⁸ Vgl. Beer/Benischek 2011, S. 13.

¹⁰⁹ Ebd.

¹¹⁰ Vgl. ebd., S. 13f.

¹¹¹ Stern 2006, S. 46 zit. nach ebd., S. 14.

¹¹² Ebd., S. 16.

¹¹³ Vgl. ebd., S. 17.

¹¹⁴ Ebd.

In Bezug auf die Unterrichtsperspektive beschreiben Beer und Benischek drei „Brennpunkte“:

- Kompetenzorientierung steht in Zusammenhang mit operationalisierten Zielen. Fachbezogene Inhalte tragen dazu bei, bestimmte Kompetenzen, also das Lernziel, zu erreichen. Aufgrund der Nachhaltigkeit von Kompetenzen werden neue Lernschritte erleichtert.
- Es erfolgt eine Orientierung an den Lernprozessen der SchülerInnen. Individualisierung in diesem Zusammenhang kann dahingehend verstanden werden, dass „jedes einzelne Kind im Fokus pädagogischen Denkens steht“. Bildungsstandards „bilden die Synapsen zum System“ und sind die „Leitideen individueller Lernbiographien“.
- Eine wichtige Bedeutung nimmt die „Freude an individuell erbrachter Leistung“ ein. Die Bewertung der Leistung verliert, die „Rückmeldung als Steuerung von Lernprozessen“ gewinnt an Bedeutung. Durch den Einsatz von Bildungsstandards rücken „sachliche Leistungskriterien“ in den Vordergrund und „individuelle Entwicklungen“ werden messbar.¹¹⁵

„Solch eine Steuerung von Unterrichtsarbeit wird aus einem Regelkreis aus Wissen (um den aktuellen Kompetenzstand der Lernenden), Handeln (maßgeschneiderte Lernsettings, die dem aktuellen Stand der Pädagogik entsprechen) und Evaluieren (Überprüfen, Erheben und Rückmelden von individuellen Lernleistungen/Erfolgen) gespeist.“¹¹⁶

1.2.4.3 „Sieben Bausteine kompetenzorientierten Unterrichts“¹¹⁷

Meyer stellt die „Sieben Bausteine kompetenzorientierten Unterrichts“ auf, um deutlich zu machen, welche Aufgaben LehrerInnen im Zuge des kompetenzorientierten Unterrichts zukommen und welche Fähigkeiten dafür erforderlich sind.

Erstens sei es – so Meyer – von großer Wichtigkeit, dass sich Lehrpersonen im **„genauen Beobachten und Diagnostizieren“** üben, um den aktuellen Lernstand der SchülerInnen erheben zu können. Das Diagnostizieren sei schwierig, da dieses einerseits im Zuge der LehrerInnenausbildung nicht gelernt werde, andererseits die hohe SchülerInnenanzahl eine Erfassung nicht erleichtern würde. Zweitens sollen Lehrpersonen eine Balance zwischen

¹¹⁵ Vgl. ebd., S. 18f.

¹¹⁶ Ebd., S. 19.

¹¹⁷ Vgl. Meyer 2012, S. 15f.

„individuelle[m] Fördern und [dem] gemeinsamen Unterricht“ herstellen. Drittens sei eine „kognitiv und sozial aktivierende *Aufgabenkultur*“ wichtig. Diese werde von den LehrerInnen erarbeitet, so dass die SchülerInnen auf verschiedenen Kompetenzstufen arbeiten können. Viertens solle für einen „am Lehrplan orientierten *systematischen Wissensaufbau*“ gesorgt werden. Durch diesen soll den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben werden „ihr Vorwissen einbringen und Bezüge zu anderen Unterrichtsfächern herstellen [zu] können“. Fünftens soll durch die Lehrpersonen für „*realitätsnahe Anwendungssituationen* für das neue erworbene Wissen und Können“ gesorgt werden. Wichtig sei in diesem Zusammenhang insbesondere die 'authentischen Lernsituationen', „[...] in denen Schüler verantwortungsvoll ihr eigenes Können erproben, aber auch ihre Kompetenzgrenzen erfahren.“ Sechstens sollen durch die Lehrperson die „**Metakognitionen**“ der SchülerInnen gefördert werden. Mayer beschreibt „Metakognition“ wie folgt: „Als Metakognition oder auch Metaunterricht werden alle Anstrengungen bezeichnet, durch die die Schüler angehalten werden, über die eigenen Lerninteressen, den Bildungssinn, die eingesetzten Lern- und Kontrollstrategien nachzudenken.“¹¹⁸ Weiters sollen die SchülerInnen angeregt werden, das eigene Lernen zu reflektieren, was wiederum den Lernerfolg erhöhen würde. In diesem Zusammenhang sollte eine „Reflexions-, Gesprächs- und Feedbackkultur“ geschaffen werden, „in der sich die Schülerinnen und Schüler ihrer neu erworbenen Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen bewusst werden können“. Der letzte Baustein umfasse das Kontrollieren „der *Lernergebnisse* kompetenzstufenbezogen“. Dies erfordere ebenfalls Diagnosekompetenz seitens der LehrerInnen.

1.2.5 Diskussion

In den vorangegangenen Kapiteln wurden sowohl der Kompetenzbegriff an sich, als auch die Systematik und Konzeption des kompetenzorientierten Unterrichts vorgestellt. In diesem Kapitel werden problematische Aspekte präsentiert.

Im Zuge der Diskussion des Konzeptes des kompetenzorientierten Unterrichts weist Oelkers darauf hin, dass es Fächer mit und ohne Bildungsstandards gebe, insofern nicht jedes Unterrichtsfach mit einem Kompetenzmodell erfasst werden könne. Dies solle jedoch zum einen nicht zu einem „Matthäus-Effekt“ in Bezug auf die Fächer führen, wodurch die bereits privilegierten Fächer noch weiter privilegiert würden. Zum anderen solle durch die

¹¹⁸ Ebd., S. 16.

Testbarkeit bestimmter Fächer keine „Zwei-Klassen-Schule“ forciert werden, die dann aus testbaren („wichtigen“) und nicht-testbaren („unwichtigen“) Fächern bestehen würde. Weiters macht Oelkers darauf aufmerksam, dass Leistungstests alleine nicht reichen würden, vielmehr sei die Rückmeldung der Ergebnisse an die Schulen und den Unterricht bedeutsam, wenn eine „Steuerung durch Ergebnisse“ angestrebt werde.¹¹⁹ „Ohne wirksame Rückmeldesysteme ist die viel beschworene ‚Outputorientierung‘ nur eine weitere Illusionsformel.“¹²⁰ Oelkers verortet folgende Grenze des Ansatzes: „[...] Nicht jede im Unterricht vermittelte ‚Kompetenz‘ geht zurück auf Problemlösungen von Lernenden, die Wissen auch einfach nur nachvollziehen müssen, ohne es selbst und mit eigenen Lösungen aufbauen zu können. Die reformpädagogische Maxime der ‚Selbsttätigkeit‘ hinter der Kompetenztheorie gilt nicht immer und überall [...]“. ¹²¹

Asbrand und Martens erläutern in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“, dass aus diesem nichts „Neues“ hervorgehe: „Schaut man hinter das Label »Kompetenzorientierter Unterricht« kann man leicht feststellen, dass das zugrundeliegende pädagogisch-didaktische Konzept nichts fundamental Neues ist, das alles bisher Dagewesene in Frage stellt.“¹²² Dies führen sie darauf zurück, dass sowohl die kritisch-konstruktive Didaktik (Klafki) als auch die Lernzielorientierung (Bloom) und die konstruktivistische Didaktik (Reich) Elemente des kompetenzorientierten Unterrichts enthalten. LehrerInnen, denen diese Verbindungen auffallen würden, seien dazu aufgefordert – so Asbrand und Martens – „die erkannten Verwandtschaftsverhältnisse als Anknüpfungspunkte für die Entwicklung der eigenen Überzeugungen und Praxis zu nutzen“. ¹²³

Euler hebt die Art der Einführung und die damit einhergehenden Begrifflichkeiten als problematischen Aspekt hervor. Die „Rhetorik der Reform“ würde – so Euler – auf den wirtschaftlichen Sektor verweisen und dadurch die „Eigengesetzlichkeit von Bildung und Pädagogik“ aus dem Blick lassen. Des Weiteren wirft Euler der Kompetenzorientierung vor, nicht „wissenschaftlich gesichert“ zu sein.¹²⁴ „Entgegen dem beanspruchten Habitus ist die Kompetenzorientierung auch alles andere als wissenschaftlich empirisch gesichert, geschweige denn in der Wissenschaft Konsens. [...] Schon Weinert, dessen

¹¹⁹ Vgl. Oelkers (o.J), S. 6f.

¹²⁰ Ebd., S. 6.

¹²¹ Ebd., S.7

¹²² Asbrand/Martens 2013, S. 7.

¹²³ Vgl. ebd.

¹²⁴ Vgl. Euler 2011, ohne Seitenangabe.

Kompetenzdefinition gebetsmühlenartig beansprucht wird, kritisiert vehement das falsch eingeschätzte pädagogisch-unterrichtliche Potential psychologischer Erkenntnisse.“¹²⁵

Außerdem verdeutlicht Euler, dass die Frage, „ob der Unterricht an der Sache oder am Schüler orientiert sein“ solle, als „falsche Alternative“ verstanden werde.¹²⁶ „Die Rede von Selbstbestimmung und Schüler-Orientierung verfängt gerne bei Pädagogen, aber entscheidend für ein pädagogisches Verhältnis ist, ob der Unterricht als Veranstaltung begriffen wird, dem Schüler die Sacherschließung zu ermöglichen. Erfolgt dies nicht, ist die Kompetenzorientierung eine leere Formel und in gänzlicher Übereinstimmung mit der neuen Rhetorik vom Input zum Output, vom Lehrer zum Berater/Coach, vom Lehren zum Lernen, und dann ganz steil: vom Lernen des Lernens, also von einem Lernen, bei dem das Lernen Inhalt ist, also keinen Inhalt mehr hat.“¹²⁷

Auf einen weiteren problematischen Aspekt des kompetenzorientierten Unterrichts weist Meyer hin, wenn er deutlich macht, dass kompetenzorientiertes Unterrichten oft besage was das Ergebnis sei, jedoch nicht, wie der Unterricht strukturiert werden solle: „Das Konzept des KoU sagt einiges über die Lernlogik, insbesondere über den systematischen Aufbau des Lernprozesses. Aber es sagt überhaupt nichts zu der für die Didaktik seit jeher zentralen Frage, in welchem Verhältnis die Lernlogik zur Lehrlogik steht.“¹²⁸

Abschließend lässt sich sagen, dass kritische Stimmen zum Teil nicht die Kompetenzorientierung per se problematisieren, vielmehr wird deren Unterrichtskonzeption in Frage gestellt.

¹²⁵ Ebd.

¹²⁶ Vgl. ebd.

¹²⁷ Ebd.

¹²⁸ Meyer 2012, S. 18.

1.3 Die „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung“ in Österreich

Barbara Kopacka

In den vorhergehenden Kapiteln wurden die „Bildungsstandards“ und der „Kompetenzorientierte Unterricht“ vorgestellt und erläutert. Diese beiden Modelle bilden die Basis der "Standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung", die im folgenden Kapitel vorgestellt wird, insofern sich aus diesen drei Konzepten die neue Form der Steuerung des österreichischen Schulsystems ergibt.

Zunächst wird die historische Entwicklung der österreichischen Matura nachgezeichnet und auf die Zulassung von Frauen für eben diese eingegangen. In einem nächsten Schritt wird das neue Modell der Reifeprüfung und dessen Implementierung erläutert, um mit einer Diskussion des neuen Maturamodells abzuschließen.

Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle erwähnt, dass die neue Reifeprüfung sowohl für AHS als auch für Berufsbildende höhere Schulen (BHS) beschlossen wurde. Für die berufsbildenden Schulen trägt die neue Matura den Namen „Standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung“. Aufgrund der untersuchten Forschungsfrage im Zuge dieser Arbeit werden jedoch im weiteren Verlauf Bezeichnungen und Erläuterungen, die sich auf die neue Reifeprüfung der Berufsbildenden Schulen beziehen, nicht explizit erwähnt.

1.3.1 Historische Entwicklung der österreichischen Reifeprüfung

Die etymologische Bedeutung des Begriffes Matura leitet sich aus lat. *mātūrus* (*reif*) ab und kommt als Neubildung des ursprünglichen Verbs als „Reifeprüfung“ zum Ausdruck.¹²⁹ Im deutschsprachigen Raum findet der Begriff Matura Verwendung als Ausdruck für den Abschluss einer höheren Schulausbildung, die zu einem Hochschulstudium berechtigt.

Das Ende der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts war geprägt von revolutionärem Charakter. Diese Zeit des Umbruchs machte auch vor Fragen der Bildungspolitik nicht Halt und mündete in diversen Beschlüssen und Neuordnungen in diesem Bereich.

In Folge der Revolution wurde 1848 per kaiserlichen Beschluss das „Ministerium für Cultus und Unterricht“ errichtet.¹³⁰ Dieses neue Unterrichtsministerium ersetzte die bestehende Studienhofkommission und Franz Exner wurde mit der Aufgabe, das Bildungswesen zu

¹²⁹ Vgl. Kluge 2002, „Matura“.

¹³⁰ Vgl. Engelbrecht 1986, S. 86.

reformieren, betraut. Unter Exner und Hermann Bonitz entstand 1849 der „Entwurf der Organisation der Gymnasien und der Realschulen in Österreich“. In Folge dieses Beschlusses kam es zu zahlreichen Veränderungen im österreichischen Bildungswesen – wie etwa die Verknüpfung von Maturitätsprüfung und Berechtigung zum Besuch der Universität, die Einführung des 8-klassigen Gymnasiums und neuer Unterrichtsfächer.¹³¹ Aufgrund eines neuen Lehrplanentwurfes galt es, „[...] ein harmonisches Ganzes einer höheren Allgemeinbildung, die zugleich als Grundlage eines Universitätsstudiums dienen sollte, zu ermöglichen“¹³².

So fiel ebenfalls die Einführung der „Maturitätsprüfung“ 1850 in diese Zeit der Reformen. Nicht unerwähnt soll an dieser Stelle bleiben, dass die Matura an Realschulen erst 1869 eingeführt wurde.¹³³ Durch die Einführung der Reifeprüfung sollte – so Bauer – das „wissenschaftliche Bildungsniveau“ erhalten werden.¹³⁴

Um einen Einblick in das Niveau und die Fächer des ersten österreichischen Entwurfes über die Reifeprüfung zu bekommen, ist es von Interesse, die damaligen Anforderungen an die Maturanten (an dieser Stelle wurde bewusst nicht gegendert, da zu dieser Zeit Frauen noch nicht maturieren durften) zu betrachten.

Die Klausurarbeiten der schriftlichen „Maturitätsprüfung“ waren nach dem Organisationsentwurf wie folgt festgelegt:

- Aufsatz in der Muttersprache (5 Stunden Arbeitszeit)
- Übersetzung aus dem Lateinischen (2 Stunden Arbeitszeit)
- Übersetzung aus dem Griechischen (3 Stunden Arbeitszeit)
- Übersetzung ins Lateinische (3 Stunden Arbeitszeit)
- Mathematische Arbeit (k [sic!] Stunden Arbeitszeit)
- optional wählbar: Aufsatz in zweiter lebender Sprache (3 Stunden Arbeitszeit)¹³⁵

Die mündlichen Prüfungen waren für folgende Unterrichtsfächer verpflichtend:

- Literatur der Muttersprache
- lateinische Sprache und Literatur
- griechische Sprache und Literatur

¹³¹ Vgl. Bauer 1970, S. 14.

¹³² Ebd.

¹³³ Ebd., S. 16f.

¹³⁴ Ebd., S. 15.

¹³⁵ Vgl. Austria Ministerium für Cultus und Unterricht 1849, § 81.

- Geschichte und Geographie
- Mathematik
- Naturgeschichte und Physik
- falls bei der schriftlichen Prüfung gewählt: Grammatik und Literatur der zweiten lebenden Sprache¹³⁶

Der Beginn des 20. Jahrhunderts war geprägt von Kriegen und wirtschaftlichen Krisen, die auch im Bereich der Bildung und Ausbildung nicht ohne Konsequenzen blieben. Eine neue Vorschrift für das Ablegen der "Maturitätsprüfung" wurde eingeführt und neu als "Reifeprüfung" titulierte.¹³⁷

Diverse Umstände führten zu Erleichterungen bei der „Maturitätsprüfung“ – wie etwa die Befreiung von der mündlichen Prüfung (eine positive Note im Unterrichtsfach und der entsprechenden schriftlichen Klausur vorausgesetzt) im Jahre 1919, aufgrund der problematischen Zustände nach dem Ersten Weltkrieg. 1948 wurde aufgrund der Nachwehen des Zweiten Weltkrieges die Anzahl der schriftlichen Klausuren reduziert. 1949 wurden die Anforderungen der Reifeprüfung wieder – auf den Stand von 1930 – erhöht.¹³⁸

In den nachfolgenden Jahrzehnten gab es immer wieder Änderungen des Schulunterrichtsgesetzes (SCHUG)¹³⁹, des Schulorganisationsgesetzes (SCHOG) und der Reifeprüfungsverordnung (RPVO)¹⁴⁰. Bis zu dem Beschluss der neuen Reifeprüfung 2009 war die RPVO von 1990 gültig, die im BGBl. Nr. 173/1990 von 19.07.1990 nachgelesen werden kann.

Seit der Reifeprüfungsreform von 1990 können SchülerInnen, zwischen drei Varianten wählen, die jeweils aus sieben Teilbereichen bestehen. In jedem Fall sind in den Fächern Mathematik, Deutsch und Fremdsprache Klausurarbeiten zu schreiben. Es muss in einer lebenden Fremdsprache (schriftlich oder mündlich) maturiert werden. Des Weiteren wurde damals erstmalig die Fachbereichsarbeit in die RPVO aufgenommen.¹⁴¹ Dieser voranstehende Überblick soll einem Vergleich mit der Prüfungsgestaltung der „Neuen Reifeprüfung“ dienlich sein.

¹³⁶ Vgl. ebd., § 83

¹³⁷ Vgl. Engelbrecht 1986, S. 186.

¹³⁸ Vgl. Bauer 1970, S. 22ff.

¹³⁹ Im weiteren Verlauf des Textes wird diese Abkürzung verwendet.

¹⁴⁰ Im weiteren Verlauf des Textes wird diese Abkürzung verwendet.

¹⁴¹ Vgl. Seel/Scheipl 2004, S. 125f.

1.3.2 Die Approbation von Frauen zur österreichischen Reifeprüfung

Nachfolgender Absatz soll das Bewusstsein dafür schärfen, dass den Bildungsmöglichkeiten, die für Frauen heutzutage bestehen und selbstverständlich sind, ein jahrzehntelanger Entwicklungsprozess vorausgegangen ist. Aufgrund der Komplexität der Thematik können im Rahmen vorliegender Arbeit lediglich die wichtigsten Eckdaten angesprochen werden.

Im 19. Jahrhundert waren die Bildungsmöglichkeiten für Frauen wesentlich eingeschränkter als heute; sie hatten nicht die gleichen Möglichkeiten wie Männer. Zur Zeit des Organisationsentwurfes durften Frauen weder Fach- noch Mittelschulen besuchen, ihre einzige Ausbildungsmöglichkeit nach der Pflichtschule war die zur Volksschullehrerin. Im Verlauf der nächsten zwei Jahrzehnte wurden weitere Fortbildungsschulen (Kochen, Nähen etc.) für Frauen gegründet. Ein großer Durchbruch im Bereich der Frauenrechte war die Gründung einer höheren Bildungsanstalt 1871. Diese folgte einem Lehrplan, der zum einen dem der Realschule glich, zum anderen jedoch auf die „Wesensart und die Aufgaben der Frau“ abgestimmt war.¹⁴²

Aufgrund der Tatsache, dass Frauen zur damaligen Zeit nicht zu einem Hochschulstudium zugelassen waren, wurde kein Bedarf darin gesehen, Frauen „Maturitätsprüfungen“ ablegen zu lassen. Jedoch wurde 1872 beschlossen, dass Mädchen eine Externistenmatura an Gymnasien für Knaben ablegen dürfen. Seit den 70er Jahren gab es ein Mädchenlyzeum, das am Übergang zum 20. Jahrhundert staatlich anerkannt wurde. In Folge dessen wurde eine erste Reifeprüfungsvorschrift für eine Mädchenschule erlassen. Diese Reifeprüfung sollte die Mädchen zum Studium an der philosophischen Fakultät (seit 1897 auch für Frauen „offen“) bevollmächtigen. Im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts bekamen Frauen immer mehr Bildungsmöglichkeiten und -rechte und wurden nach und nach an verschiedenen Hochschulen zugelassen.¹⁴³

1.3.3 Das Modell der „Standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung“

In folgendem Kapitel wird zunächst auf die Implementierung des neuen Reifeprüfungsmodells eingegangen. Darüber hinaus wird das Prüfungskonzept und die damit verbundene Leistungsbeurteilung vorgestellt. In einem anschließenden Exkurs wird ein kurzer Überblick über die Matura in anderen Ländern gegeben. Die Diskussion der „Reifeprüfung Neu“ bildet den Abschluss dieses Kapitels.

¹⁴² Vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zeittafel_frauen.xml

¹⁴³ Vgl. Bauer 1970, S. 19ff.

1.3.3.1 Einführung und Implementierung der „Reifeprüfung Neu“

„Nach einer langjährigen Tradition der Individualisierung und Schulautonomie ist in Österreich, einem gesamteuropäischen Trend folgend, Unbehagen über die seit vielen Jahrzehnten gepflogene Praxis der Durchführung der Matura entstanden. Dies ist bedingt durch den hohen gesellschaftlichen Wert, den Transparenz und Chancengleichheit in der Gesellschaft genießen.“¹⁴⁴

Die Diskussion über die Einführung einer neuen Reifeprüfung zieht sich bereits Jahre durch die österreichische Bildungslandschaft. Zwischen den politischen Parteien ist es lange zu keiner Einigung gekommen. Erst 2009 wurde die „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung“ beschlossen. Die Änderung des SCHUG sah die Einführung der neuen Matura an der AHS für das Schuljahr 2013/14 vor (nachzulesen im BGBl. 112/2009). Gemäß dieser geplanten Änderung der Reifeprüfung wurden Stimmen gegen die übereilte Einführung laut. So weist etwa Peschek, Leiter des Projekts „standardisierte schriftliche Reifeprüfung in Mathematik (sRP-M)“, auf den problematischen Zeitrahmen der Einführung 2013/14 hin und macht darauf aufmerksam, dass dies jedoch so nicht vorgesehen war: „Tatsächlich war von der Bildungsadministration zunächst vorgesehen, die neue Reifeprüfung erst 2016 – nach Erprobung unterschiedlicher Modelle in Schulversuchen – für alle österreichischen AHS verbindlich einzuführen. Mit dem Nationalratsbeschluss im Sommer 2009 wurde diese Zeitphase um zwei Jahre verkürzt: Ich halte diese zeitliche Verkürzung für problematisch.“¹⁴⁵

Nach einem Schulpartnergipfel im Frühsommer 2012 gab die damalige Unterrichtsministerin Claudia Schmied, die stets strikt gegen eine Verschiebung war, am 4. Juni 2012 dennoch die Verschiebung des Starts der „Reifeprüfung Neu“ um ein Jahr bekannt und begründete dies mit der unzureichenden Vorbereitung mancher Schulstandorte. Jedoch würden Schulen, die sich für die neue Matura ausreichend vorbereitet fühlen, bereits zum geplanten Termin antreten können. Diese Entscheidung bedürfe einer zwei Drittel-Mehrheit der Eltern-, Schüler- und Lehrervertreter.¹⁴⁶ Die gültige Fassung der Verordnung über die Reifeprüfung in den allgemein bildenden höheren Schulen kann im BGBl. II Nr. 174/2012 v. 30.5.2012 nachgelesen werden.

¹⁴⁴ Friedl-Lucyshyn et al. 2012, S. 22.

¹⁴⁵ Peschek 2010, S. 2.

¹⁴⁶ Vgl. <http://diepresse.com/home/bildung/schule/hoehereschulen/762945/Zentralmatura-wird-um-ein-Jahr-verschoben>

Der aktuell gültige Beschluss über den Zeitpunkt der Einführung lautet wie folgt: Der bundesweite Start der „Standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung“ wurde für die AHS mit dem Schuljahr 2014/15 verpflichtend festgelegt. Die ersten neuen Reifeprüfungen können – mittels einer Entscheidung des Schulgemeinschaftsausschusses – 2013/14 stattfinden.¹⁴⁷

Die Implementierung des neuen Maturamodells ist ein komplexer Prozess, für dessen Abwicklung das BIFIE per Gesetz zuständig ist. Des Weiteren umfassen die Entwicklung, die Auswertung und begleitende Evaluation den Aufgabenbereich des BIFIE.¹⁴⁸ Das BIFIE arbeitet mit verschiedensten ExpertInnen zusammen und ist für die Durchführung folgender Aspekte im Implementationsprozess zuständig:

- „die Entwicklung, Erstellung und Qualitätsprüfung eines Aufgabenpools für alle Reife- und Diplomprüfungstermine,
- die Organisation von Feldtestungen,
- die Betreuung und Begleitung von Schulversuchen,
- die Erstellung von verbindlichen Beurteilungskriterien und Korrekturschlüsseln,
- die Erstellung von Richtlinien für die Durchführung der Klausuren an den Schulen,
- eine sichere Produktions- und Versandlogistik,
- die Unterstützung der Lehrer/innen bei der Korrektur der Klausuren (Hotlines und E-Mail-Support),
- die Bereitstellung von fachdidaktischen Handreichungen und Übungsmaterialien für Lehrkräfte (online und gedruckt),
- die Information aller Akteursebenen,
- die Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen aller Bundesländer,
- die umfassende Evaluation aller wesentlichen Teilbereiche“.¹⁴⁹

¹⁴⁷ Vgl. Schmied 2013, ohne Seitenangabe.

¹⁴⁸ Vgl. <https://www.bifie.at/node/70>

¹⁴⁹ Ebd.

Im nachstehenden Diagramm werden die „Meilensteine am Weg zur neuen Reifeprüfung“ veranschaulicht, die in einem nächsten Schritt näher erläutert werden.

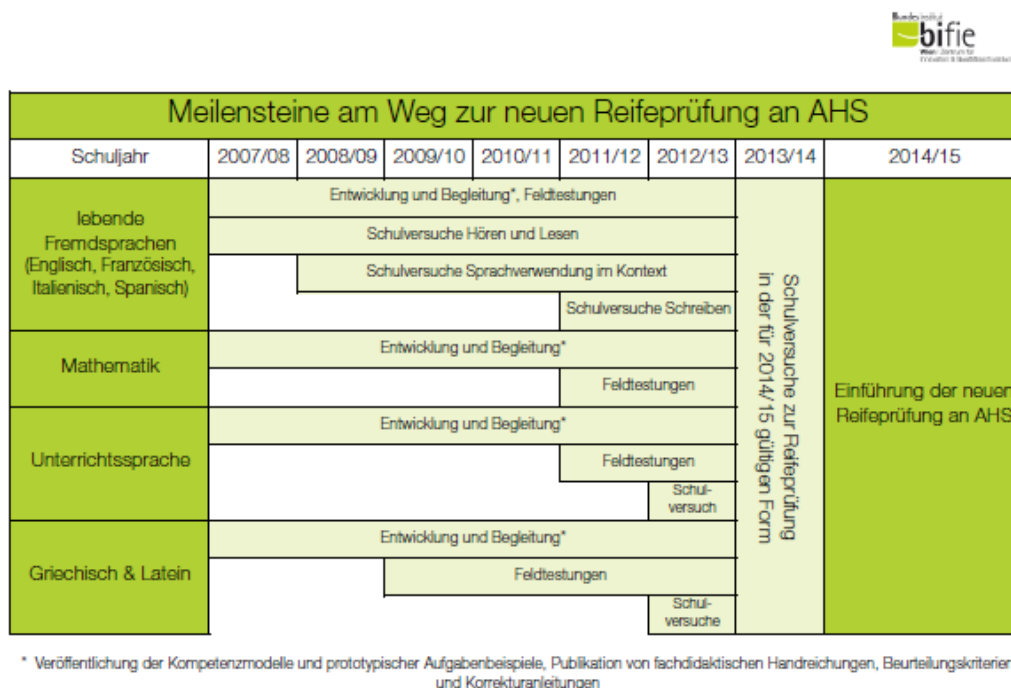


Abbildung 8: „Meilensteine am Weg zur neuen Reifeprüfung an AHS“¹⁵⁰

Anhand von Abbildung 8 ist ersichtlich, dass die Entwicklung und Begleitung ein Prozess ist, der bis zu dem eigentlichen Start der neuen Matura andauert. Im Zuge dieser Begleitung wurden bisher Kompetenzmodelle, Aufgabenbeispiele, Handreichungen, Beurteilungskriterien und Korrekturanleitungen veröffentlicht.¹⁵¹ Seitens des BIFIE wird darauf hingewiesen, dass die fortlaufende Durchführung von Feldtestungen unabdingbar sei, um qualitativ hochwertige Prüfungsaufgaben gewährleisten zu können. Schulen, die an den Feldversuchen teilnehmen, würden so ausgewählt, dass eine Repräsentativität der Schullandschaft sichergestellt sei. Im Zuge dieser im Vorfeld durchgeführten Testungen komme den SchülerInnen eine große Bedeutung zu, insofern sie diejenigen sind, die die Aufgaben ausführen.¹⁵² Feldtestungen werden wie folgt definiert: „Unter Feldtestungen wird ein Verfahren verstanden, das die Qualität von Prüfungsaufgaben misst. Ziel ist es, ausreichende Daten zur Angemessenheit und Streuung des Schwierigkeitsgrads, zur Validität und Reliabilität der Aufgaben, zur Klarheit der Instruktionen usw. zu gewinnen.“¹⁵³

¹⁵⁰ https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_meilensteine_ahs_2012-07-23.pdf

¹⁵¹ Vgl. ebd.

¹⁵² Vgl. <https://www.bifie.at/node/82>

¹⁵³ Ebd.

Ebenso wird seitens des BIFIE den Schulversuchen eine wichtige Rolle beigemessen. Diese würden Aufschluss über inhaltliche, logistische und organisatorische Stärken und Schwächen geben. Den AHS bleibe die Option der Teilnahme an den Schulversuchen selbst überlassen.¹⁵⁴

„Die Schulversuche zur standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung stellen den – für alle Beteiligten – geregelten Übergang vom alten zum neuen Prüfungsmodell sicher.“¹⁵⁵

Das BMUKK informiert darüber, dass im Mai 2013 bereits 308 AHS im Rahmen der Schulversuche die „Reifeprüfung Neu“ durchführen würden. Dies seien mehr als 90% aller österreichischen AHS, die bereits zwei Jahre vor der verpflichtenden Einführung – zumindest teilweise – die neue Matura umsetzen.¹⁵⁶ Im Zuge dieser Tendenz verkündete die ehemalige Unterrichtsministerin Schmied: „Die hohe Beteiligung am Schulversuch zeigt, dass sich viele Schulen engagiert auf die neue Matura vorbereiten. Alle Schulleiterinnen und Schulleiter und insbesondere alle Lehrerinnen und Lehrer, die diesen Weg beschreiten, leisten einen enormen Beitrag zur Weiterentwicklung des österreichischen Schulwesens.“¹⁵⁷

Die Durchführung von Begleitforschung und Evaluationen sei, dem BIFIE zufolge, des Weiteren ein wichtiger Aspekt, auf den nicht verzichtet werden könne. Diese Tätigkeiten würden unter permanenter wissenschaftlicher Begleitung stehen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollen dazu beitragen, den Veränderungsprozess zu optimieren. Erklärtes Ziel sei die langfristige und nachhaltige Verbesserung des Schulwesens.¹⁵⁸

1.3.3.2 Das Prüfungsmodell und die Leistungsbeurteilung der „Standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung“

Ausgehend von den Bildungsstandards und den Kompetenzmodellen wurde ein Modell der Reifeprüfung entwickelt, das sowohl standardisiert als auch kompetenzorientiert sein soll:

„Die Grundidee der neuen Reife- und Diplomprüfung umfasst demnach die Standardisierung (der schriftlichen Klausuren) und die Kompetenzorientierung, durch die Kandidatinnen und Kandidaten auf klar definierte Kompetenzniveaus ihre Teilprüfungen ablegen, die auch empirisch gut ausgewiesen werden können.“¹⁵⁹

¹⁵⁴ Vgl. <https://www.bifie.at/node/83>

¹⁵⁵ Ebd.

¹⁵⁶ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2013/20130503.xml>

¹⁵⁷ Schmied 2013 zit. nach ebd.

¹⁵⁸ Vgl. <https://www.bifie.at/node/76>

¹⁵⁹ Cesnik et al. 2013, S. 2.

Es stellt sich nun die Frage, wie der Kompetenzbegriff bzw. „Kompetenzorientierter Unterricht“ mit der neuen Abschlussprüfung in Zusammenhang gebracht werden könne. Cesnik et al. machen deutlich, dass dieser Zusammenhang als nachhaltige Verfügbarkeit von Wissen und Können verstanden werden könne.¹⁶⁰ „In diesem Sinne beziehen sich die zentral erstellten Prüfungsaufgaben auf Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für das Weiterkommen im Fach (Anschlussfähigkeit, Studierfähigkeit, lebenslanges Lernen) unverzichtbar sind und die zugleich die Bewältigung des modernen Lebens als mündige Bürger/innen im privaten und beruflichen Bereich ermöglichen.“¹⁶¹

Die Herausforderung bei der Entwicklung des Prüfungskonzeptes bestand darin, unterschiedlichste Aspekte zu berücksichtigen, wie Hinteregger deutlich macht:

„[...] besteht die eigentliche Herausforderung der standardisierten Reifeprüfung darin, die Quadratur des Kreises zu schaffen, indem die propagierten Schwerpunktsetzungen der Schulen und individuelle Prioritäten der Kandidat/innen Berücksichtigung finden und andererseits Standardisierungen Platz greifen, die Seriosität, Vergleichbarkeit, Objektivität und Verlässlichkeit der Reifeprüfung gänzlich außer Streit stellen und die eine zeitgemäße Allgemeinbildung reflektieren.“¹⁶²

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, setzt sich die neuen Abschlussprüfungen aus drei Teilbereichen zusammen und wird demnach als „Drei-Säulen-Modell“ bezeichnet, das im Folgenden abgebildet und erläutert wird.

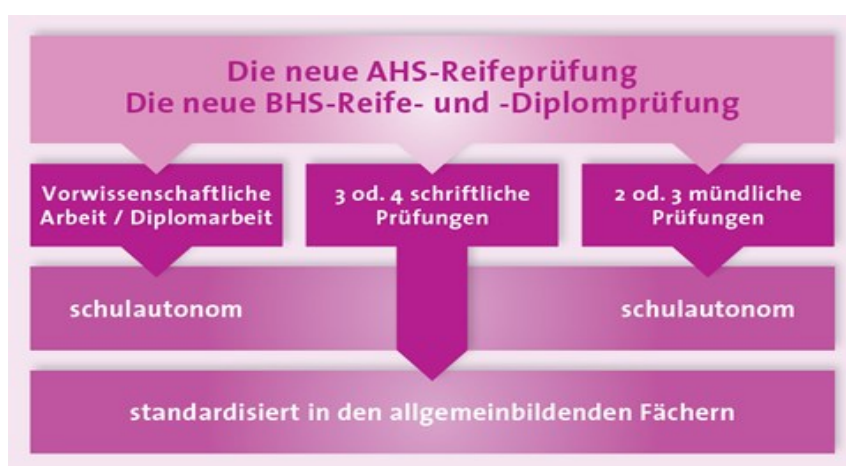


Abbildung 9: „Drei-Säulen-Modell“¹⁶³

¹⁶⁰ Vgl. ebd., S. 5.

¹⁶¹ Ebd.

¹⁶² Hinteregger 2012, S. 15f.

¹⁶³ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22666/reifepruefungneu_folder.pdf

Wie durch Abbildung 9 ersichtlich, ist nicht jeder der drei Teilbereiche der neuen Reifeprüfung standardisiert. Vielmehr betrifft die Standardisierung die schriftlichen Prüfungen in den allgemeinbildenden Fächern, nicht jedoch die mündlichen Prüfungen. Im Prüfungsgebiet der schriftlichen Reifeprüfung werden standardisierte Aufgabenstellungen, die von ExpertInnengruppen entwickelt und erprobt wurden, eingesetzt. Die Themen bzw. Aufgaben der Vorwissenschaftlichen Arbeit und der mündlichen Prüfungen bleiben nach wie vor unter Autonomie der jeweiligen Schulen – nicht zuletzt, um individuellen Begabungen der SchülerInnen und möglichen Schulschwerpunkten gerecht zu werden.¹⁶⁴ Die einzelnen Teilbereiche werden im Folgenden näher beschrieben.

Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA)

Jede/r Schüler/in hat eine Vorwissenschaftliche Arbeit (40.000-60.000 Zeichen) zu verfassen, die im Rahmen der mündlichen Prüfungen zu präsentieren und zu diskutieren ist. Wie bereits oben erwähnt, ist das Thema nicht standardisiert. Demnach bleibt die Themenwahl den SchülerInnen selbst überlassen. Ebenso können die SchülerInnen wählen, die Arbeit allein oder in einer Arbeitsgruppe zu verfassen. Des Weiteren solle – so der Gesetzgeber – die Arbeit „vorwissenschaftliches Niveau“ besitzen, um bereits im Zuge der schulischen Bildung in die wissenschaftliche Praxis einsteigen zu können. Im Laufe der vorangehenden Schuljahre sollen zum einen die für das Verfassen der Vorwissenschaftlichen Arbeit benötigten Kompetenzen erworben werden, zum anderen umfasse dieser Teil der Reifeprüfung ebenso soziale Kompetenzen.¹⁶⁵

Dieser Teilbereich der neuen Matura ist nichts Neues, da es bis dato schon die Fachbereichsarbeit bzw. das Schwerpunktthema gibt. Die Vorwissenschaftliche Arbeit kann als modifizierte Weiterführung dieser verstanden werden.

Standardisierte schriftliche Prüfungen

Zu einem bundesweiten einheitlichen Termin treten alle MaturantInnen zu dieser standardisierten schriftlichen Prüfung an. Der Termin und die Aufgabenstellungen werden per Verordnung festgelegt. Dieser Prüfungsteil besteht aus drei oder vier (für SchülerInnen optional wählbar) schriftlichen Prüfungen. Jede/r Schüler/in muss in Deutsch, Mathematik und einer lebenden Fremdsprache antreten (standardisiert sind Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch, andere lebende Fremdsprachen sind wählbar, aber nicht

¹⁶⁴ Vgl. <https://www.bifie.at/srdp>

¹⁶⁵ Vgl. BMUKK 2013, S. 3ff.

standardisiert). Bei der Entscheidung für vier schriftliche Prüfungen kann darüber hinaus zwischen einer weiteren lebenden Fremdsprache, Latein oder Griechisch (standardisiert), Darstellender Geometrie, Biologie, Physik, Musik- oder Sportkunde, Musikerziehung, Bildnerischer Erziehung oder einem schulautonomen Gegenstand gewählt werden.¹⁶⁶

Mündliche Prüfungen

Die Anzahl von zwei oder drei mündlichen Prüfungen ergibt sich aus der Entscheidung für je drei oder vier schriftliche Klausuren. Die SchülerInnen können die Gegenstände für diese dritte „Säule“ frei wählen. Die Erläuterung der Maturabilität der Fächer würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, lässt sich jedoch auf der Homepage des BMUKK nachlesen. Wie bereits erwähnt, werden die Aufgabenstellungen für diesen Bereich nicht zentral vergeben. Die Erstellung der Aufgaben erfolgt durch ein LehrerInnen-Team der jeweiligen Schule und wird mittels einer Konferenz beschlossen.¹⁶⁷

Walter Jahn, ein AHS-Direktor, betont, dass das „3-Säulen-Modell“ „widerstrebende Anliegen“ vereine: „Die standardisierten Klausuren garantieren ein an allen Schulen gleiches, hohes Anforderungsniveau, die mündlichen Prüfungen berücksichtigen die jeweiligen Schwerpunkte der Schulen bzw. der Lehrer/-innen und die vorwissenschaftliche Arbeit ermöglicht es den Kandidatinnen und Kandidaten, Leistungen auf den Gebieten ihrer individuellen Interessen zu erbringen.“¹⁶⁸

Wie zeigt sich nun die Kompetenzorientierung des neuen Maturaformats in den drei Teilbereichen der Prüfung?

Schatzl weist darauf hin, dass durch die Konzeption des „Drei-Säulen-Modells“ eine Kompetenzorientierung „unausweichlich“ sei, insofern die drei Teilbereiche nicht als Verflechtung gedacht, sondern unabhängig voneinander zu betrachten seien, da unterschiedliche Kompetenzen überprüft würden. Im Bereich der mündlichen Prüfung zeigt sich die Kompetenzorientierung durch die kompetenzorientierten Aufgabenstellungen, die – so Schatzl – das „Herzstück der mündlichen Prüfung“ seien. Die Kompetenzorientierung wird auf drei Bereiche angewendet, die es unter Beweis zu stellen gelte – die „**Reproduktionsleistung**“, die „**Transferleistung**“ und die „**Leistung im Bereich der**

¹⁶⁶ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id9>

¹⁶⁷ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id12>

¹⁶⁸ Jahn 2012, S. 71.

Reflexion und Problemlösung“. Für das Verfassen der Vorwissenschaftlichen Arbeit und die damit einhergehenden unterschiedlichsten Aufgabenstellungen, gelte es für SchülerInnen, sich bereits während der Schulzeit die dafür benötigten Kompetenzen anzueignen.¹⁶⁹ Das BMUKK informiert weiters darüber, dass der Teilbereich Vorwissenschaftliche Arbeit neben „**umfangreichen fachspezifischen Kenntnissen**“ auch „nichtfach-spezifische Kompetenzen“ (wie etwa „kritische Nutzung von Informationsquellen“ oder „klare Begriffsbildung“) umfasse.¹⁷⁰ Bereits während der Schullaufbahn sollen die SchülerInnen die Möglichkeit haben, sich diese Kompetenzen anzueignen, um zum Zeitpunkt der Reifeprüfung darauf zurückgreifen zu können.¹⁷¹ „Im Sinne des kompetenzorientierten Lehrens und Lernens sind für die Präsentation und Diskussion der abschließenden Arbeit benötigten Kompetenzen **langfristig** und fächer- bzw. inhaltsübergreifend zu entwickeln und zu fördern.“¹⁷²

Gemäß dieser Aussage wird noch einmal der Zusammenhang von kompetenzorientiertem Unterrichten und der neuen Reifeprüfung zusammengefasst expliziert. Es zeigt sich deutlich, dass Kompetenzorientierung und Reifeprüfung eng verbunden sind. Der Unterricht am Weg zur Matura soll, dem neuen Modell nach, so erfolgen, dass die SchülerInnen sich während ihrer Schullaufbahn unterschiedliche Kompetenzen aneignen können. Die Reifeprüfung stellt – wie oben erläutert – in einem letzten Schritt die Überprüfung und Unterbeweisstellung dieser Kompetenzen und die Vergabe von Berechtigungen für das weitere Leben dar.

Hinteregger weist darauf hin, dass kompetenzorientierte Aufgabenstellungen die Umgestaltung der österreichischen Prüfungskultur verlangen würden, um den SchülerInnen genügend Raum zu geben, ihre angeeigneten Kompetenzen vorweisen zu können.¹⁷³

Einen wichtigen Beitrag könnte hierbei u. a. das überarbeitete Konzept der Leistungsüberprüfung und -beurteilung liefern, das im Folgenden vorgestellt wird.

Leistungsbeurteilung

Die Leistungsbeurteilung im alten Reifeprüfungsmodell erfolgt – sowohl schriftlich als auch mündlich – in einem ersten Schritt durch den/die KlassenlehrerIn des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes. Um einen gewissen Grad an „Objektivität“ – an dieser Stelle gilt es, die Frage nach der Möglichkeit einer objektiven Beurteilung in den Raum zu stellen –

¹⁶⁹ Vgl. Schatzl 2012, S. 7ff.

¹⁷⁰ Vgl. BMUKK. 2013, S. 17.

¹⁷¹ Vgl. ebd., S. 3f.

¹⁷² Ebd., S. 28.

¹⁷³ Hinteregger 2012, S. 19.

gewährleisten zu können und um einer besseren Transparenz willen, wird im Falle mündlicher Prüfungen die Beurteilung von einer Prüfungskommission vorgenommen. Im Falle von schriftlichen Klausurarbeiten stellt der/die PrüferIn einen Beurteilungsantrag, der von der Prüfungskommission eingesehen wird. In einer gemeinsamen Sitzung wird dann die Beurteilung vorgenommen.¹⁷⁴ Demnach erfolgt die Leistungsbeurteilung im bis dato gültigen Modell dezentral.

Ebenso verhält sich das Konzept der Benotung im Modell der „Reifeprüfung Neu“. Es ist eine dezentrale Leistungsbeurteilung vorgesehen, jedoch wird ein für alle LehrerInnen einheitlicher „Korrektur- und Beurteilungsschlüssel“ zur Verfügung gestellt, den es anzuwenden gilt.¹⁷⁵

Die Vorwissenschaftliche Arbeit wird anhand eines „kriteriengeleiteten Beurteilungsleitfaden“ von dem/der BetreuerIn korrigiert und die Gesamtbeurteilung (inklusive Präsentation und Diskussion) obliegt der Prüfungskommission.¹⁷⁶ Die Beurteilung der standardisierten schriftlichen Arbeiten wird von dem/der klassenführenden LehrerIn vorgenommen, von dem/der Vorsitzenden geprüft und von der Kommission in einem letzten Schritt beschlossen.¹⁷⁷ Die mündlichen Prüfungen werden im Beisein einer Prüfungskommission abgehalten, die sich wie folgt zusammensetzt: Vorsitzende/r, SchulleiterIn, Klassenvorstand/ständin, KlassenlehrerIn = PrüferIn und BeisitzerIn (fachlich versiert). Die Beurteilung erfolgt durch die Kommission und wird von dem/der Vorsitzenden abgesegnet.¹⁷⁸ Es drängt sich die Frage auf, warum nicht eine externe Leistungsbeurteilung oder zentrale Benotung – zumindest im Bereich der standardisierten Teilprüfungen – eingeführt wurde (vgl. Kapitel 1.3.5).

¹⁷⁴ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/vo_rp_ahs.xml#a4

¹⁷⁵ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id9>

¹⁷⁶ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id8>

¹⁷⁷ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id9>

¹⁷⁸ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id12>

1.3.4 Exkurs: Reifeprüfung in europäischen Ländern

Die Majorität der europäischen Länder bringt im Zuge der Abschlussprüfungen an höheren Schulen ein System der Zentralmatura zum Einsatz. Zumindest im Bereich der schriftlichen Klausuren gibt es – laut Eurydice, einem Bildungsnetzwerk – bloß vier Länder, in denen die Aufgabenstellung dezentral bzw. schulautonom entschieden wird: Belgien, Island, Liechtenstein und Österreich. Aufgrund der Überarbeitung der österreichischen Reifeprüfung kann Österreich nicht mehr zu diesen vier Ländern gezählt werden. Das für Österreich geplante Modell mit zentralen schriftlichen und dezentralen mündlichen Aufgabenstellungen gibt es in fünf weiteren Ländern – Dänemark, Estland, Niederlande, Polen und der Slowakei.¹⁷⁹



Abbildung 10: „zentrale schriftliche Reifeprüfung in Europa“¹⁸⁰

An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, ob das österreichische Konzept der neuen Reifeprüfung dem einer klassischen Zentralmatura entspreche. Schatzl macht deutlich, dass dies nicht so ist: „Diese Bezeichnung ist für die neue Reifeprüfung weder in der Intention, noch in ihrer Konstruktion gerechtfertigt.“¹⁸¹ Die klassische Zentralmatura würde – so Schatzl – die Freiheiten von LehrerInnen in Bezug auf die Lehrpläne einschränken. Die gültigen Lehrpläne jedoch seien zu erfüllende Kernlehrpläne und würden die Grundlage der standardisierten Prüfungen darstellen und dennoch Autonomie für LehrerInnen erlauben.¹⁸²

¹⁷⁹ Vgl. <http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/forumbildung/757547/Kaum-Laender-ohne-einheitliche-Matura>

¹⁸⁰ Abbildung aus: <http://images02.kurier.at/matura.jpg/htmlTaggingImage/249.529>, erstellt von APA.

¹⁸¹ Schatzl 2012, S. 7.

¹⁸² Vgl. ebd.

Friedl-Lucyshyn macht deutlich, dass sich das neue österreichische Modell inhaltlich und qualitativ von der Mehrheit der europäischen Länder abhebt: „Mit dem nun geplanten Matura-Modell wäre Österreich [...] eines der ersten und wenigen Länder in Europa, das die Reifeprüfung in Richtung Kompetenzorientierung umstellt und bei der Ausarbeitung der Fragen wissenschaftliche Maßstäbe und mehrmalige Qualitätsfilter anlegt. [...] In den meisten anderen Staaten seien die Aufgaben dagegen stark wissensorientiert und würden von Lehrerteams ohne vorhergehende Erprobung ausgearbeitet.“¹⁸³

1.3.5 Diskussion

In diesem Kapitel soll in einem ersten Schritt ein Überblick über die proklamierten Ziele und Vorteile der „Standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung“ gegeben werden. Im Anschluss daran werden problematische Aspekte und Gegenstimmen ausgearbeitet. Ziel ist es, das Thema zu diskutieren und dem/der LeserIn möglicherweise neue Perspektiven zu eröffnen. Es werden Argumente von WissenschaftlerInnen und ExpertInnen, sowie von LehrerInnen herangezogen. Die Ansichten und Meinungen der LehrerInnen spielen einerseits eine wichtige Rolle, da diese von den Neuerungen direkt betroffen sind, andererseits können diese einen wichtigen Beitrag zur Beantwortung der leitenden Fragestellung leisten.

„Alle Kinder und Jugendlichen haben Anspruch auf faire Ausbildungsbedingungen. Eine zentrale bildungspolitische Aufgabe ist die einheitliche Qualitätssicherung an unseren Schulen. Mit der Einführung der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung werden einheitliche Grundkompetenzen, gleiche Rahmenbedingungen für alle Schülerinnen und Schüler und Objektivierung geschaffen.“¹⁸⁴

Diese Aussage der ehemaligen österreichischen Bildungsministerien Claudia Schmied lässt deutlich erkennen, worin die wesentlichen Merkmale des neuen Modells liegen. Qualitätssicherung und Vergleichbarkeit stehen im Vordergrund.

¹⁸³ Friedl-Lucyshyn 2009 zit. nach derStandard.at.

¹⁸⁴ Schmied 2013, ohne Seitenangabe.

Seitens des BMUKK werden folgende Gründe für die Einführung der neuen Reifeprüfung angeführt:

- „Höchstmögliche Objektivität, Transparenz und Vergleichbarkeit von Schüler/innenleistungen [...]
- Europäischer Vergleich von Abschlüssen [...]
- Qualitätssteigerung und -sicherung
- Wissen und Kompetenzen nachhaltig absichern
- Vereinfachungen der Bestimmungen
- [...] wurde im Regierungsübereinkommen festgelegt“¹⁸⁵

Weiters betont das BIFIE, dass das neue Konzept Objektivität und damit einhergehende Fairness der Leistungsbeurteilung, Aussagen über tatsächlich erworbenes Wissen und Können und eine höhere Studierfähigkeit sicherstellen würde.¹⁸⁶

Den Aspekt der „objektiven und fairen“ Leistungsbeurteilung gilt es näher zu betrachten. Besteht grundsätzlich die Möglichkeit einer „objektiven“ Beurteilung? Gibt es so etwas wie „Objektivität“ überhaupt? Warum wurde nicht ebenfalls eine zentrale Leistungsbeurteilung eingeführt?

Das folgende Argument des Bildungsforschers und ehemaligen BIFIE-Direktors Lucyshyn soll Aufschluss darüber geben, welche Beweggründe der Einführung bereits erläuteter Leistungsbeurteilung zugrunde liegen.

„Wir haben uns für den Weg entschieden, dass wir den Lehrern Auswertungsrichtlinien mitgeben. Mit dieser Beilage wird genau vorgegeben, was richtig ist und was falsch. Lehrer haben oft die Tendenz, aufgrund einer besonderen Beziehung, die sie in acht Jahren zu den Schülern aufbauen, Punkte zu vergeben oder nicht. Das Mogeln, halt doch noch einen Vierer oder einen Dreier zu geben, das fällt weg. Wenn sich der Lehrer an die Vorgaben hält, gibt es ein eindeutiges Ergebnis. Dieses Ergebnis wird dann noch einmal vom Vorsitzenden der Maturakommission überprüft.“¹⁸⁷

Demnach scheint es für Lucyshyn, um „Objektivität“ bei der Benotung gewährleisten zu können, nicht notwendig zu sein, ein zentrales System der Leistungsbeurteilung einzuführen.

¹⁸⁵ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id1>

¹⁸⁶ Vgl. <https://www.bifie.at/srdp>

¹⁸⁷ Lucyshyn 2009 zit. nach derStandard.at.

Zerlauth, ein Lehrer und Mitarbeiter an einer Pädagogischen Hochschule, kann diesem Argument jedoch nichts abgewinnen: „[...] 'Warum auf halbem Wege stehen bleiben?'. Eine schriftliche standardisierte Reife- und Diplomprüfung (SRDP) sollte von externen Personen durchgeführt und zentral – oder zumindest im Austausch zwischen Schulen – korrigiert werden.“¹⁸⁸

Hopmann weist darauf hin, dass bei Tests, die zentral erstellt und durchgeführt werden, eine erhöhte Gefahr des Schummelns bestehe. Außerdem seien Beurteilungen von LehrerInnen aussagekräftiger, als zentrale Prüfungen. Bezogen auf den Aspekt der Fairness macht Hopmann darauf aufmerksam, dass beide Prüfungsmodelle unfair seien – auf unterschiedliche Arten.¹⁸⁹

In Bezug auf das vom BMUKK ausgewiesene Ziel der Vergleichbarkeit der Prüfung mit jenen anderer Länder („Europäischer Vergleich von Abschlüssen“) stellt sich die Frage, ob das neue Modell als Zentralmatura bezeichnet werden könne und inwieweit es den Modellen anderer Ländern entspreche. Wie durch die Erläuterung der Konzeption des österreichischen Modells dargelegt, kann eben jenes als „teilzentrale“ Reifeprüfung bezeichnet werden, im Gegensatz zu vollzentralen Prüfungen. Diese Bezeichnung liegt der Tatsache zu Grunde, dass zum einen nicht alle Bereiche der Prüfung standardisiert ablaufen, zum anderen enthält auch der zentrale Prüfungsteil eine dezentrale Komponente, und zwar die der internen Beurteilung durch die entsprechende Lehrperson.

Im Hinblick auf die Tendenz der Vergleiche internationaler und nationaler Bildungs- und Prüfungssysteme machen u. a. Mayrhofer und Schallenberg deutlich, dass diese Tendenz skeptisch zu betrachten ist: „[...] [E]s sind durchaus Zweifel angebracht, ob die verschiedenen Bildungssysteme, die auf unterschiedlichen Inhalten und Bildungstraditionen fußen, überhaupt im Einzelnen vergleichbar sind, zumal auch der Zentralisierungsgrad unterschiedlich ist.“¹⁹⁰ Dennoch sehen Mayrhofer und Schallenberg durch die Schaffung von gleichen Rahmenbedingungen für alle SchülerInnen einen ersten Schritt in Richtung Chancengleichheit. Das Ziel der Vergleichbarkeit könne als positiver Versuch betrachtet werden, auch wenn sich dessen praktische Umsetzung erst beweisen müsse. Der Aspekt der

¹⁸⁸ Zerlauth 2012, S. 72.

¹⁸⁹ Vgl. Hopmann 2011 zit. nach derStandard.at.

¹⁹⁰ Mayrhofer/Schallenberg 2012, S. 45.

Beurteilung durch die Lehrperson sei allerdings weiterhin kritisch zu betrachten.¹⁹¹

In Zusammenhang mit der Diskussion um die Einführung zentraler Aufgabenstellungen arbeitet Hinteregger zwei Positionen aus: BefürworterInnen unter den LehrerInnen würden den positiven Aspekt hervorheben, sich nicht mehr für die Leistungsbeurteilung rechtfertigen zu müssen, da extern angelegte Maßstäbe zum Einsatz kommen.¹⁹² Für Gegner der zentralen und standardisierten schriftlichen Matura hingegen „[...] markieren zentrale Prüfungen das Ende der Pädagogik, weil sie individuelle Schwerpunktsetzungen verhindern und instrumentelles Lernen für die Tests bestärken.“¹⁹³

Heiner Juen, ein Bundeslandkoordinator, und Hans-Peter Siller, ein Projektleiter des BMUKK, stellten im Zuge der Durchführung erster Fortbildungsveranstaltungen fest, dass viele LehrerInnen eine „Nivellierung auf einem niedrigen Niveau“ befürchten würden. Sie weisen zum einen darauf hin, dass viele LehrerInnen diese Befürchtung, insbesondere für das Fach Mathematik, äußerten. Zum anderen würde es in Bezug auf die Anzahl und Formulierung der Grundkompetenzen konträre Meinungen geben.¹⁹⁴

Welche Auswirkungen hat die „Reifeprüfung Neu“ nun unmittelbar auf den Unterricht? Dieser Frage gilt es sich außerdem zu widmen, soll die Einführung der neuen Reifeprüfung diskutiert werden.

Der Rückwirkungseffekt eines Prüfungsformats auf den Unterricht, der auf diese Prüfung vorbereitet, wird als „backwash“ bezeichnet. Der „backwash“ der neuen Maturaprüfung werde im Gegensatz zum alten Modell „beträchtlich“ sein – wie Mayrhofer und Schallenberg voraussagen.¹⁹⁵ „Dies ist einerseits intendiert und soll somit als 'positiver Backwash' bezeichnet werden, andererseits aber unerwünscht, somit 'negativer Backwash'.“¹⁹⁶

Als „negativer Backwash“ wird von Mayrhofer und Schallenberg der problematische Aspekt des „teaching to the test“ angeführt. Dies sei ein „Widerspruch zu den Bildungszielen der Lehrpläne“.¹⁹⁷

¹⁹¹ Ebd., S. 45f.

¹⁹² Vgl. Hinteregger 2012, S. 17.

¹⁹³ Ebd.

¹⁹⁴ Vgl. Juen/Siller 2012, S. 39.

¹⁹⁵ Vgl. Mayerhofer/Schallenberg 2012, S. 46.

¹⁹⁶ Ebd.

¹⁹⁷ Vgl. ebd.

„'Teaching to the test' ist aber ein Effekt der kaum vermeidbar ist, insbesondere dann nicht, wenn Prüfungsergebnisse zu Rückschlüssen auf die Qualität des Unterrichts, der Schule oder die Qualität der Lehrperson verwendet werden, was nur in sehr begrenztem Ausmaß möglich und legitim ist.“¹⁹⁸

Als „positiver Backwash“ kann der kompetenzorientierte Unterricht betrachtet werden: „Eine der zentralen Absichten, die mit der neuen Prüfungsform verbunden ist, ist deren positive Rückwirkung auf die Unterrichtserteilung, die ebenso wie die Prüfung selbst, kompetenzorientiert erfolgen muss.“¹⁹⁹ Demnach kann die Vorwissenschaftliche Arbeit ebenfalls als positiver Rückwirkungseffekt für den Unterricht verstanden werden, da die Erstellung dieser – wie bereits erläutert – „eine ganze Fülle von Kompetenzen voraussetzt“, die durch den Unterricht erreicht werden soll.²⁰⁰

In Zusammenhang mit der Problematik „teaching to the test“ veranschaulicht Rumpf in problematisierender Weise mit Hilfe der Metapher eines 3000-Meter-Hindernislaufes, worauf es in Zukunft durch Konzepte wie jenem der Bildungsstandards im Unterricht ankommen werde. Die Leistungen der TeilnehmerInnen eines solchen Laufes seien auf das festgesetzte Ziel ausgerichtet. Aufgrund der vorab festgelegten Laufbahn und der Hindernisse würden die Leistungen mess- und vergleichbar sein, wodurch sich ebenfalls die Qualität definiere.²⁰¹

„Der 3000-Meter-Hindernislauf erlaubt und fordert die Messbarkeit, die Steuerbarkeit, die Optimierbarkeit, die Vergleichbarkeit der von den Läufern geforderten Leistungen.“²⁰²

Diese Metapher macht deutlich, dass – werden auch problematische Aspekte der Konzepte betrachtet – die SchülerInnen als LäuferInnen betrachtet werden können, die von ihren TrainerInnen respektive LehrerInnen auf ein bestimmtes Ziel hin trainiert werden. Demnach würde ein „teaching to the test“ stattfinden. Möglicherweise besteht diese Gefahr insofern, als LehrerInnen ihre SchülerInnen bestmöglich auf die Prüfung vorbereiten möchten. Dies könnte außerdem dazu führen, dass SchülerInnen bloß noch das lernen, was geprüft wird.

¹⁹⁸ Ebd.

¹⁹⁹ Ebd., S. 47.

²⁰⁰ Vgl. ebd., S. 47f.

²⁰¹ Vgl. Rumpf 2012, S. 406.

²⁰² Ebd.

Rumpf problematisiert, dass die Tendenz der heutigen Zeit dahin gehe, „inhaltliches Wissen“ durch „inhaltsneutrale[s] LERNEN des LERNENS“ zu ersetzen.²⁰³ „[...] das Ziel von Unterricht sei [...] die Produktion eines sogenannten Outputs in Schülerköpfen, welcher Output seinerseits in objektiv überprüfbaren, ja testbaren Kompetenzen bestehe.“²⁰⁴

Ein Gespräch mit einem Mitarbeiter des BMUKK, der für die Entwicklung und Implementierung der neuen Reifeprüfung zuständig ist und gerne anonym bleiben möchte, gab aufschlussreiche Einblicke in die viel diskutierte Thematik der Nichtbeachtung der Individualität der SchülerInnen in Zusammenhang mit der neuen Reifeprüfung. Inwieweit geht diese durch das neue Prüfungsformat verloren? Wie viel Spielraum bleibt für die Individualität des/der einzelnen Schülers/innen?

Der Mitarbeiter des BMUKK ist der Meinung, dass sich die Rücksichtnahme auf individuelle Wünsche und Begabungen der SchülerInnen durch die neue Maturaform und den damit einhergehenden kompetenzorientierten Unterricht sogar steigern lassen würde. Dies erklärt er dadurch, dass die SchülerInnen sich im Hinblick auf die schriftlichen Abschlussprüfungen quasi aussuchen könnten, für welches Fach sie mit welchem Zeitaufwand lernen. Ein/e KandidatIn, dem/der etwa Mathematik nicht so liege, könne mit wenig Lernaufwand durch die bereits angeeigneten Kompetenzen trotzdem eine gute Note erzielen und sich auf seine/ihre individuellen Stärken in anderen Fächern konzentrieren. Besonders in Mathematik sei die neue Reifeprüfung ohne viel Aufwand zu schaffen, da die Aufgabenstellungen auf Verständnis abzielen und nicht prüfen würden, ob Rechengänge auswendig gelernt wurden. Außerdem würde durch kompetenzorientierte Formate der Fokus auf die Individualität der SchülerInnen nicht verloren gehen; vielmehr würde er gesteigert, insofern es nicht mehr bloß um den Input des Lehrers gehe, sondern darum, was bei dem Einzelnen mit dem Input erreicht werde bzw. was am Ende dabei rauskomme.²⁰⁵ Ob dieser theoretische Blickwinkel in der Praxis auch so umgesetzt werden kann, sei dahingestellt – zumal ein Projektleiter der neuen Reifeprüfung wohl eher eine voreingenommene Perspektive hat, wie von ihm selbst auch betont wurde. Nichts desto trotz liefert seine Sicht der Dinge interessante Einblicke.

²⁰³ Ebd., S. 407.

²⁰⁴ Ebd.

²⁰⁵ Vgl. anonymen Mitarbeiter des BMUKK

Klieme et al. führen in diesem Zusammenhang aus, dass standardisierte Tests sowohl der Überprüfung der Lernergebnisse als auch der Erkenntnis über Stärken und Schwächen von einzelnen SchülerInnen und demnach der individuellen Förderung dienen können.²⁰⁶

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass innerhalb der LehrerInnenschaft und in Fachkreisen unterschiedlichste Meinungen existieren. Aufgezeigt wurde, dass mit der Entwicklung und Einführung der „Standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung“ sowohl positive als auch negative Aspekte einhergehen können. Ob die proklamierten Ziele durch die Einführung des neuen Prüfungsformates erreicht werden können, wird sich erst im Laufe der nächsten Jahre durch die Praxis zeigen.

Abschließen soll dieses Kapitel mit einer Aussage von Klein, der die neuen Tendenzen im Schulwesen einem skeptischen Blick unterzieht:

„Stattdessen wird der Lehrer hier zum Handlanger einer empirischen Bildungsforschung degradiert, deren Konstrukteuren für einen angeblich besseren Unterricht nichts anderes einfällt, als die Erstellung von Aufgabenpools in Form von Arbeitsblättern im Rahmen von völlig umstrittenen Kompetenzentwicklungsmodellen, die der Lehrer dann im Rahmen eines papierdidaktischen Unterrichts-Ansatzes seinen Schülern austeilen und wieder einsammeln darf und dabei darauf zu achten hat, dass er möglichst die Ergebnisse der quantitativen Erfassungen nicht durch seinen störenden Einfluss verfälscht.“²⁰⁷

Nach der Darstellung von Bildungsstandards, des „Kompetenzorientierten Unterrichts“ und der „Reifeprüfung Neu“ wird im Folgenden nun auf den Aspekt eingegangen, inwiefern die LehrerInnen in Österreich auf die Umsetzung dieser Konzepte vorbereitet werden.

1.4 Vorbereitung der LehrerInnen

Barbara Kopacka & Sandra Christina Steinwender

Um der leitenden Forschungsfrage nachgehen zu können, bedarf es einer Analyse der Fortbildungsmaßnahmen und Unterstützungsangebote, die in Österreich seitens des BMUKK und des BIFIE getroffen werden, um die LehrerInnen auf die Umsetzung der neuen Konzepte vorzubereiten.

²⁰⁶ Vgl. Klieme et al. 2009, S. 83.

²⁰⁷ Klein 2012, S. 443.

Im Rahmen der Umstrukturierung des österreichischen Bildungswesens bedarf es der Vorbereitung der LehrerInnen, auf die es letztendlich in der Praxis ankommt – wie auch die ehemalige Unterrichtsministerin Claudia Schmied im Zuge ihrer Rede bei der Wr. Neustädter Bildungsenquête betont: „Die Schule wird von den Lehrerinnen und Lehrern gemacht. Von ihrem Engagement und ihrer Motivation hängt in hohem Maß die Qualität des Unterrichts, hängt das Gelingen jeder Schulreform ab.“²⁰⁸

Ebenso machen Klieme et al. darauf aufmerksam, dass die Einführung neuer Konzepte im Schulwesen neue Anforderungen für LehrerInnen mit sich bringe. Diese Anforderungen können zum einen dazu beitragen, „Lehrkräfte in ihrem Selbstverständnis“ zu unterstützen, zum anderen jedoch auch Irritation oder Ärger hervorrufen. Demnach sei es im Zuge der Implementierung neuer Modelle äußerst wichtig, „Akzeptanz in den Kollegien zu gewinnen“. LehrerInnen sollen klar erkennen können, welche Chancen sich durch die Neuerungen ergeben. Darüber hinaus würden sie „Handlungsgerüste“ benötigen, die „Sicherheit vermitteln“.²⁰⁹ „Bildungsstandards können somit nur unter aktiver Mitwirkung aller Beteiligten ihre Wirkung entfalten. Eine Schlüsselrolle haben dabei die Schulleitungen und die Lehrkräfte.“²¹⁰

Im Hinblick auf die „Reifeprüfung Neu“ wird – so auch von Böhler-Wüstner – betont, dass deren Entwicklung von LehrerInnen unterschiedlichster Ebenen mitgetragen würde, sei es „konzeptiv“, „erprobend“ oder „beratend“.²¹¹

Im Zuge der Einführung von Bildungsstandards wird von Klieme et al. ausgearbeitet, dass für deren Implementierung ein Konzept entwickelt werden müsse, das „Information, Anleitung, Fortbildung und Beratung“ für Schulen und LehrerInnen umfasse. Außerdem sei es notwendig, die Einrichtungen der Lehrerfortbildung einzubeziehen und dafür entsprechende Rahmenbedingungen, wie etwa Ressourcen, Vereinbarungen, Planungen etc. zur Verfügung zu stellen.²¹² Ein weiterer Aspekt, der maßgeblich zur Akzeptanz beitrage, sei die Art der Kommunikation und Information seitens der öffentlichen Stellen: „Für die Akzeptanz entscheidend werden offizielle Botschaften, die nicht nur den nachdrücklichen politischen Willen und die Zwecksetzung erkennen lassen, sondern den Schulen und Lehrkräften

²⁰⁸ Schmied 2007b, ohne Seitenangabe.

²⁰⁹ Vgl. Klieme et al. 2009, S. 51.

²¹⁰ Ebd., S. 110.

²¹¹ Böhler-Wüstner 2012, S. 5.

²¹² Vgl. Klieme 2009, S. 111f.

signalisieren, wie sie auf lange Sicht in ihrer täglichen Arbeit (professionell und persönlich) von Bildungsstandards profitieren können.“²¹³ Klieme et al. weisen auf die Wichtigkeit von Fortbildungen hin, um die Akzeptanz zu fördern, insofern diese der „rationalen Begründung“ und dem Verständnis dienen können.²¹⁴

Klieme et al. fassen vier Faktoren zusammen, die zu einer Stärkung der Akzeptanz beitragen können. Erstens, die „*inhaltliche Begründung*“. Zweitens, die Erweiterung der „*Gestaltungsmöglichkeiten*“ aus Sicht der LehrerInnen. Drittens, die Erwartung mit dem neuen System „*kompetent umgehen zu lernen*“ und viertens, das Gefühl, die Einführung sei eine „*gemeinsame professionelle Aktivität*“.²¹⁵

Das BIFIE betont ebenfalls die Bedeutung von Fortbildungsangeboten: „Bildungsstandards müssen als Teil langfristiger Schulentwicklungsprozesse betrachtet werden, um nachhaltig Eingang in den Unterricht zu finden. Diese dem Gesetz nach Lehrerinnen und Lehrern übertragene Aufgabe erfordert neben dem ordnungsgemäßen Zusammenspiel aller relevanten Kräfte insbesondere die Bereitstellung geeigneter Maßnahmen im Bereich der Aus- und Fortbildung.“²¹⁶

Des Weiteren wird vom BIFIE deutlich gemacht, dass die Implementierung der Bildungsstandards und die erfolgreiche Ausführung eben dieser „umfassende kommunikative, pädagogische, fachdidaktische und diagnostische Kompetenzen“ der LehrerInnen erfordere. Anhand dieser in Fortbildungen erworbenen Kompetenzen sei eine Verbesserung des Unterrichts möglich. Diese Prinzipien sollen in allen Bereichen des Schulsystems umgesetzt werden.²¹⁷ „Erst wenn auf allen Ebenen des Schulsystems, das heißt bei Lehrerinnen und Lehrern, Direktorinnen und Direktoren ebenso wie bei Lernenden und Eltern, Klarheit über Funktion und Ziele der Bildungsstandards besteht, können die in Gang gebrachten Entwicklungen effektiv und zweckmäßig nutzbar gemacht werden.“²¹⁸

Basierend auf dieser Tatsache wurde seitens des BIFIE in Zusammenarbeit mit dem BMUKK und weiteren ExpertInnen ein Fortbildungskonzept aufgestellt, das diese erforderlichen unterstützenden Maßnahmen anbietet, um im Folgenden zielgerichtet unterrichten zu können. Dieses Fortbildungskonzept wird sowohl für die Bildungsstandards und den

²¹³ Ebd., S. 112.

²¹⁴ Vgl. ebd., S. 113.

²¹⁵ Vgl. ebd., S. 112f.

²¹⁶ <https://www.bifie.at/node/53>

²¹⁷ Ebd.

²¹⁸ Ebd.

kompetenzorientierten Unterricht als auch für die neue Reifeprüfung eingesetzt. Im Vordergrund dieses Konzepts steht der „Train the Trainer“-Ansatz: MitarbeiterInnen von Lehrerausbildungsstätten und SchulexpertInnen werden ausgebildet, um in einem nächsten Schritt PraktikerInnen und MultiplikatorInnen auszubilden. Diese geben ihr Wissen wiederum an die LehrerInnen weiter, die „an der Basis“ arbeiten.²¹⁹

Demnach kann die Ausbildung von LehrerInnen zu MultiplikatorInnen als ein bedeutsames Instrument, um Kommunikationswege schaffen zu können, verstanden werden. Diese LehrerInnen wissen über die Stimmung innerhalb der LehrerInnenschaft Bescheid und können dazu beitragen, das Gefühl des „top-downs“ zu minimieren. Möglicherweise macht es für manche LehrerInnen einen Unterschied, ob sie von einem/r Kollegen/in oder jemand Externem, der kein/e Lehrer/in ist, fortgebildet werden.

In Abbildung 10 wird der Ablauf des „Train the Trainer“-Ansatzes veranschaulicht. Die Inhalte dieses Programms sind auf „die systemischen, pädagogisch-didaktischen und fachspezifischen Implikationen der Bildungsstandards“ ausgerichtet. Für die TrainerInnen und MultiplikatorInnen wird ein besonderer Schwerpunkt auf die kommunikative Kompetenz gelegt, um diese zu befähigen, die LehrerInnen in den Bereich der Bildungsstandards gut einzuarbeiten. Dieser Ansatz soll einer erfolgreichen Umsetzung in der Praxis dienlich sein und zu einer langfristigen Qualitätssicherung beitragen.²²⁰

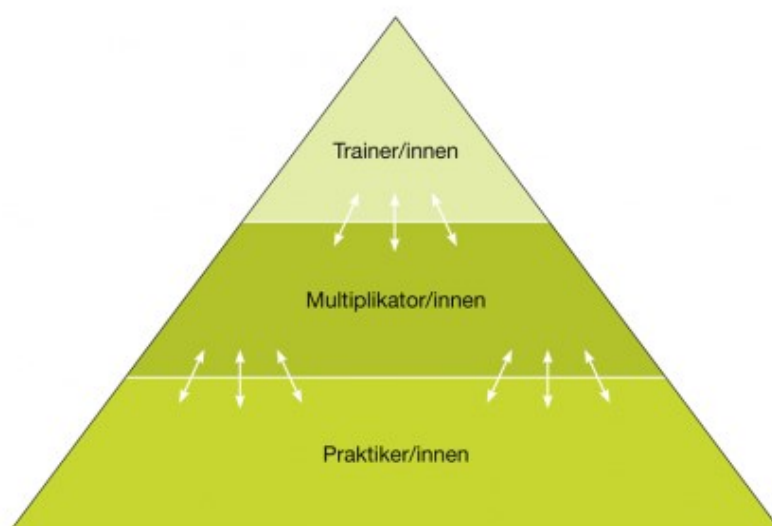


Abbildung 11: „Train the Trainer“²²¹

²¹⁹ Vgl. Ebd.

²²⁰ Vgl. <https://www.bifie.at/node/53>

²²¹ https://www.bifie.at/public/pix/grafik_trainerinnen_150.png

Zeitgleich mit der gesetzlichen Verankerung der neuen Matura wurde ein Fortbildungskonzept für LehrerInnen entwickelt und rasch umgesetzt. Dieses baut auf einem verpflichtenden Besuch mindestens einer themenspezifischen Fortbildung bis zum „Inkrafttreten der neuen Reifeprüfung“ auf.²²² Das BMUKK verweist auf diese facheinschlägigen Fortbildungen, die einerseits bereits in Gange sind, andererseits die LehrerInnen in den nächsten Jahren weiter unterstützen sollen. Ebenso werden Handreichungen publiziert, die der Vorbereitung auf die mündliche Reifeprüfung dienen sollen. Diese haben keinen verbindlichen Charakter; vielmehr stellen sie einen Leitfaden zur Orientierung dar. Besonderes Augenmerk wird auf die Vorwissenschaftliche Arbeit gelegt. Hierzu wurde neben einem Leitfaden eine Plattform erstellt, die LehrerInnen bei ihren spezifischen Problemen und Fragen unterstützen soll. Im Zuge des Vorbereitungs- und Informationsprozesses wurden in jedem Bundesland LandeskoordinatorInnen gestellt, welche sich in den einzelnen Regionen als Ansprechpersonen für die LehrerInnen anbieten und für die Koordination der Fortbildungen zuständig sind.²²³

Abschließend lässt sich sagen, dass es für die Implementierung von neuen Konzepten im Schulwesen zum einen wichtig ist, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, zum anderen für eine positive Stimmung und Akzeptanz innerhalb der LehrerInnenschaft zu sorgen, wie bereits etwa mit Klieme et al. verdeutlicht wurde.

Mihalits zeigt auf, wie dies erreicht werden kann: „Dies wird umso besser gelingen, je mehr Unterrichtsmaterialien, Leitfäden etc den Lehrer/innen zur Verfügung stehen, je schneller der Informationsfluss top-down fließt, je bedarfsorientierter die Fortbildung ist, aber auch je ernster die Sorgen der Lehrer/innen [...] genommen werden. Je öfter Lehrer/innen ‚gehört‘ werden und Gelegenheit bekommen, ihre Erfahrungen einzubringen, desto eher werden sie sich mit der neuen Reifeprüfung identifizieren.“²²⁴

Das österreichische Schulsystem wird aufgrund der Einführung der in den voranstehenden Kapiteln erläuterten neuen Modelle einem Veränderungsprozess ausgesetzt, welcher für das Gelingen optimal strukturiert und organisiert sein sollte. Die Bedeutung der LehrerInnen im Implementierungsprozess soll nicht unbeachtet bleiben. Demnach wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit auf die Frage nach der bestmöglichen Gestaltung von Veränderungsprozessen

²²² Vgl. Schatzl 2012, S. 11.

²²³ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id4>

²²⁴ Mihalits 2012, S. 64

eingegangen. Hierfür werden die Theorie des „Change Managements“ aufgegriffen und dessen Maßnahmen und Funktionen betrachtet.

2. Gestaltung von Veränderungsprozessen

Barbara Kopacka & Sandra Christina Steinwender

„Anyone who tells you it
is easy to change the way people do things
is either a liar,
a management consult,
or both.“
(The Economist)

Aufgrund der schnellen politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung entstanden Anfang des 20. Jahrhunderts Theorien zur Unternehmensentwicklung, deren Erforschung immer mehr an Bedeutung gewann. Im deutschsprachigen Raum etablierte sich Mitte der 70er Jahre eine spezielle Form, die als Organisationsentwicklung bezeichnet wurde. In den folgenden Jahrzehnten wurde dieses Feld immer mehr erforscht und hinterfragt und mündete in der Entwicklung von „Change Management“-Theorien, mit deren Hilfe der Erfolg von Veränderungsprozessen sichergestellt werden soll. „Change Management“ nimmt den Menschen als wichtigen Faktor für den Erfolg einer geplanten Veränderung in den Blick und berücksichtigt psychologische Faktoren.²²⁵

Im weiteren Verlauf des nachstehenden Kapitels wird zunächst auf Kurt Lewin, einen Psychologen, der sich mit sozialen Veränderungen in einer Gesellschaft befasst hat, eingegangen. In einem weiteren Schritt werden der Begriff „Change Management“ definiert und dessen Konzepte und Maßnahmen erläutert. Im Anschluss daran wird speziell auf „Change Management“ im Bildungs- bzw. Schulwesen eingegangen. Abschließend wird der Versuch unternommen, problematische Aspekte von „Change Management“ auszuarbeiten.

2.1 Die Lewin'sche „field theory“

Barbara Kopacka

Kurt Lewin, einer der einflussreichsten Psychologen, gilt als (Mit-)Begründer der modernen Sozialpsychologie. Mit der „Feldtheorie“ („field theory“) schuf er eine Theorie, die weit über die Grenzen der Psychologie an Bedeutung gewann. Die Relevanz der Lewin'schen Theorie für dieses Kapitel zeigt sich darin, dass er als Pionier für „Change Management“-Konzepte angesehen und größtenteils auf ihn Bezug genommen wird. Lewin hat sich intensiv mit

²²⁵ Vgl. Doppler/Lauterburg 2008, S. 89ff.

Veränderungsprozessen (insbesondere in Gruppen) und damit einhergehenden Widerständen beschäftigt. Jedoch kann im Rahmen dieser Arbeit nicht auf die Gesamtheit und Komplexität seiner Theorie eingegangen werden.

Lewin bezeichnet Kultur als ein „equilibrium“ („Ausgleichsvorgang“) verschiedener Kräfte: „Like a river whose form and velocity are determined by the balance of those forces that tend to make the water flow faster, and the friction that tends to make the water flow more slowly [...].“²²⁶ Diese Aussage veranschaulicht die Vorstellung eines Gleichgewichtszustandes, auf der die „field theory“ basiert. Er geht davon aus, dass es sowohl „treibende“ („driving forces“) als auch „hemmende“ (restraining forces“) Kräfte in Bezug auf Veränderungen bzw. Wandlungsprozesse gibt: „Treibende Kräfte, die beispielsweise dem Ehrgeiz, den Bedürfnissen, den Zielen und der Furcht entsprechen, sind »Kräfte in Richtung auf etwas« oder »Kräfte fort von etwas«. Sie haben die Tendenz, eine Lokomotion oder eine Veränderung hervorzubringen. Eine »hemmende Kraft« hat nicht von sich aus die Tendenz zur Veränderung. Sie steht nur den treibenden Kräften entgegen.“²²⁷

Im Zuge seiner Forschung beschäftigte sich Lewin u. a. mit der Frage nach den Bedingungen nachhaltiger Veränderungsprozesse: „How can a situation be brought about which would permanently change the level on which the counteracting forces find their quasi-stationary equilibrium?“²²⁸ Um Veränderungen zu erreichen, sei es – so Lewin – nicht ausreichend, bloß einzelne Aspekte in den Blick zu nehmen, vielmehr seien eine „Prüfung der Gesamtzustände“ und die Berücksichtigung des „gesamten sozialen Feldes“ von Nöten.²²⁹ Des Weiteren sei, um Veränderungen herbeizuführen – so Lewin – folgendes notwendig: „[...] the balance between the forces which maintain the social self-regulation at a given level has to be upset.“²³⁰ Im Zuge dieser Beseitigung der Kräfte, die für das alte Gleichgewicht zuständig sind, gelte es, Kräfte zu schaffen, die ein neues Gleichgewicht hervorbringen.²³¹ Außerdem sei es wichtig, „[...] that steps be taken to bring about the performance of the new situation through self-regulation on the new level.“²³²

Erfolgreiche Veränderungen benötigen nach Lewin drei Aspekte („changing as three steps“):

²²⁶ Lewin 1948, S. 46.

²²⁷ Lewin 1982, S. 268.

²²⁸ Lewin 1948, S. 46.

²²⁹ Vgl. Lewin 1982, S. 274.

²³⁰ Lewin 1948, S. 47.

²³¹ Vgl. Ebd.

²³² Ebd., S. 48.

„A successful change includes therefore three aspects: unfreezing (if necessary) the present level L^1 , moving to the new level L^2 , and freezing group life on the new level.“²³³

Zusammengefasst lauten diese drei Schritte demnach:

- „unfreezing“
- „moving“
- „freezing“²³⁴

In aktuellen Konzepten des „Change Managements“ wird dieses Lewin'sche Modell größtenteils als „Drei-Phasen-Modell“ bezeichnet und die drei Phasen als „Auftauen, Verändern, Wiedereinfrieren/Stabilisieren“ betitelt bzw. übersetzt – wie etwa bei Vahs.²³⁵

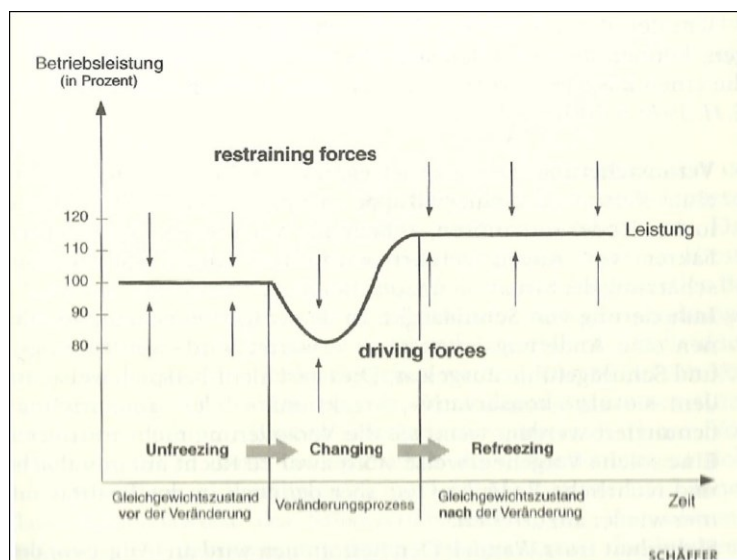


Abbildung 12: „Wandel als Veränderungen von Gleichgewichtszuständen“²³⁶

Die Theorie von Lewin wird von vielen „Change Management“-Konzepten aufgegriffen und teilweise modifiziert, um das Erfordernis eines Gleichgewichtszustandes für Organisationen zu begründen. Das anzustrebende Ziel sei es – wie Vahs im Sinne von Lewin deutlich macht – ein Gleichgewicht zwischen „hemmenden“ und „treibenden“ Kräften in Veränderungsprozessen zu sichern.²³⁷

In Kapitel 2.3.2 wird näher auf die Verbindung des Lewin'schen Modells mit aktuellen „Change Management“-Konzepten eingegangen.

²³³ Vgl. Lewin 1947, S. 35.

²³⁴ Ebd., S. 34f.

²³⁵ Vgl. Vahs 2005, S. 332.

²³⁶ Lewin 1963, S. 236ff./Stähle 1991, S. 552 zit. nach Vahs 2005, S. 333.

²³⁷ Vgl. Vahs 2005, S. 333.

2.2 Widerstände gegenüber Veränderungen

Barbara Kopacka

„Alle Veränderung macht mich bange.“

(Immanuel Kant)

Der Mensch reagiert auf Veränderungen oftmals mit Skepsis und Ablehnung. Veränderungsprozesse, die von „oben“ (Politik, Gesetze, Firmenführung etc.) aufgezwungen werden, stoßen oftmals auf Widerstände, die aus der ablehnenden Haltung gegenüber Veränderungen resultieren. Gründe dafür können unterschiedlicher Natur sein und von Unsicherheit bis hin zu der Angst vor Kontrollverlust reichen.²³⁸

Brigitte Schaden, Vorstandsvorsitzende von Projekt Management Austria (pma), veranschaulicht, wie sensibel Menschen auf Veränderungen reagieren: „Der größte Feind der Veränderung ist der Umstand, dass keiner Veränderungen will. Weil niemand seine Komfortzone verlassen möchte und kaum jemand gerne Unruhe in seinem Leben hat. Aber beides – Vertrautes aufgeben und Unruhe erleben – ist mit Veränderung nun mal verbunden.“²³⁹

Vahs verdeutlicht, was unter Widerstand zu verstehen ist: „Unter **Widerstand** sind mentale Barrieren zu verstehen, die sich in einer aktiven oder passiven Ablehnung von Veränderungen zeigen.“²⁴⁰

Um Veränderungen erfolgreich implementieren zu können, ist es wichtig, sich der Bedeutsamkeit von Widerständen bewusst zu werden und diese in den Blick zu nehmen. „Change Management“ stellt – wie bereits erwähnt – den Menschen als Faktor in den Vordergrund und ist sich der möglichen Widerstände bewusst.

Vahs stellt – in Anlehnung an Krebsbach-Gnath – „**sieben Typen von Personen und Personengruppen**“ vor, die auf Veränderungen je unterschiedlich reagieren.²⁴¹ Der Vollständigkeit halber werden diese erwähnt und in nachfolgender Abbildung veranschaulicht.

²³⁸ Vgl. ebd., S. 303.

²³⁹ Schaden 2012 zit. nach Wirl 2012, ohne Seitenangabe.

²⁴⁰ Vgl. Vahs 2005, S. 303.

²⁴¹ Ebd., S. 303f.

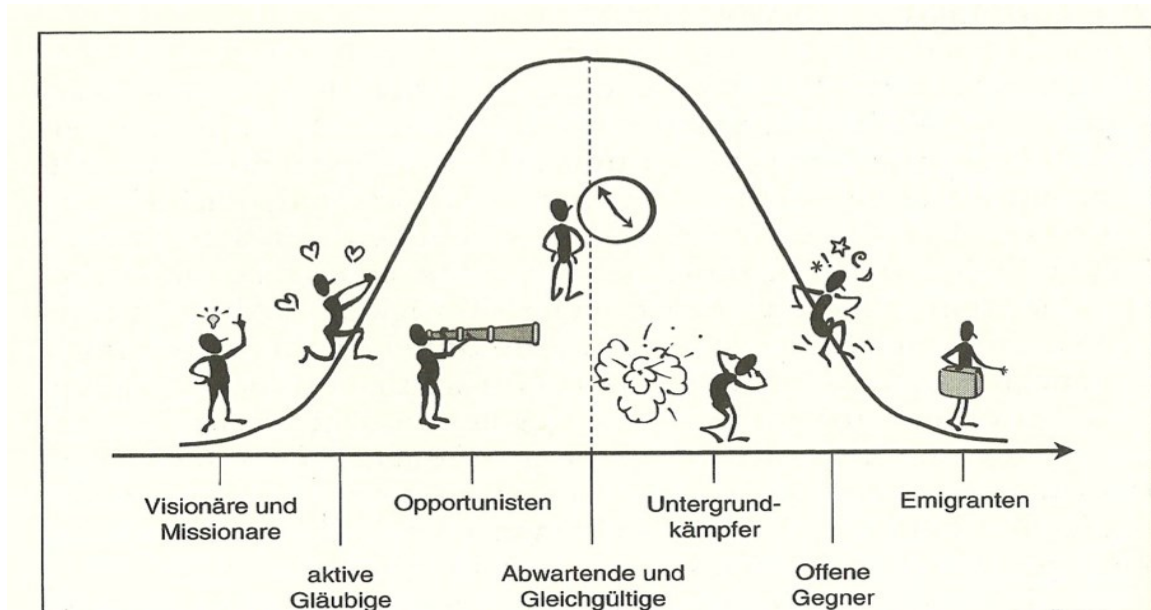


Abbildung 13: „Typische Einstellungen gegenüber dem organisatorischen Wandel“²⁴²

2.3 „Change Management“

2.3.1 Begrifflichkeit und Definition

Sandra Christina Steinwender

Um zu einer gültigen Definition von „Change Management“ vorzudringen, ist in einem ersten Schritt die Beschäftigung mit der Organisationsentwicklung wichtig.

In den Anfängen der Organisationsentwicklung bezeichnet die Gesellschaft für Organisationsentwicklung (GOE) diesen Ansatz als „*längerfristig angelegten, organisationsumfassenden Entwicklungs- und Veränderungsprozess von Organisationen und der in ihr tätigen Menschen. Der Prozess beruht auf Lernen aller Betroffenen durch direkte Mitwirkung und praktische Erfahrung. Sein Ziel besteht in einer gleichzeitigen Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation (Effektivität) und der Qualität des Arbeitslebens (Humanität)*“.²⁴³

²⁴² Ebd., S. 304.

²⁴³ Zitat aus dem Leitbild der Fachgesellschaft GOE Gesellschaft für Organisationsentwicklung e.V. zit.nach Doppler/Lauterburg 2008, S. 89.

Zu diesem Zeitpunkt habe es – so Doppler und Lauterburg – keine einheitliche Definition, jedoch lediglich drei Kernaspekte gegeben:

- „längerfristiger, ganzheitlicher Ansatz,
- Beteiligung der Betroffenen,
- Hilfe zur Selbsthilfe.“²⁴⁴

Durch die Veränderung von gewissen Rahmenbedingungen – in erster Linie ging es darum, „Veränderungsprozesse effektiver zu gestalten“ – kam es zu einer Weiterentwicklung der Organisationsentwicklung.²⁴⁵ Verschiedene Aspekte seien daraufhin, wie Doppler und Lauterburg erläutern, wie folgt in den Fokus der Überarbeitung genommen worden:

- Die offen gestalteten Entwicklungsprozesse in zielgerichtete Veränderungsprozesse umzuwandeln.
- Das Vorgehen im Veränderungsprozess auf das Ziel auszurichten.
- Das Umfeld sowie das Unternehmen selbst, das Individuum eines jeden Systems zu bestimmen.
- Die beteiligten Individuen darauf vorzubereiten, dass ein Veränderungsprozess auch negative Gefühle und Erfahrungen auslösen kann.
- Das bereits zuvor erwähnte Prinzip „Hilfe zur Selbsthilfe“ durch das „Prinzip der Selbstverantwortung“ zu ergänzen.²⁴⁶

Diese spezifischere Betrachtung habe – so Doppler und Lauterburg – u. a. dazu geführt, Entwicklungs- und Veränderungsprozesse unter den Terminus „Change Management“ zu fassen. Dieser Begriff habe die Bezeichnung Organisationsentwicklung weitgehend verdrängt.²⁴⁷

Doppler und Lauterburg definieren „Change Management“ wie folgt: **„Umgangssprachlich moderner Sammelbegriff für alles, was heutzutage an Veränderungen in Organisationen praktiziert wird (nicht Bezeichnung für eine bestimmte Veränderungsstrategie)“**²⁴⁸

²⁴⁴ Doppler/Lauterburg 2008, S. 89.

²⁴⁵ Vgl. ebd., S. 93.

²⁴⁶ Vgl. ebd., S. 93f.

²⁴⁷ Vgl. ebd., S. 94.

²⁴⁸ Ebd., S. 100.

Holtappels umschreibt die Aspekte von „Change Management“ folgendermaßen: „Change Management bezieht sich auf das Management von Veränderungsprozessen und kann als bewusster Steuerungsprozess verstanden werden, der die Veränderungen in einer Organisation auf formaler Ebene, vor allem durch Änderung der Aufbauorganisation und auf der Prozessebene für Organisation und Personal initiiert und steuert.“²⁴⁹

Der Faktor Mensch wird von „Change Management“ nicht außen vor gelassen, sondern als bedeutsamer Faktor mitgedacht und einbezogen, wie auch von Holtappels betont wird: „Change Management ist nicht für rein technisch-organisatorische Anpassungsleistungen erforderlich, sondern dann, wenn es um Veränderungen grundlegender Einstellungs- und Verhaltensmuster geht sowie zur Schaffung von Veränderungskapazitäten, die Bereitschaft, Kompetenzen und Strukturen umfassen (Meta-Lernen).“²⁵⁰

2.3.2 „Change Management“-Konzepte

Barbara Kopacka

Wie anhand der oben genannten Definitionen erläutert, ist „Change Management“ für alle Aspekte, die die Einführung und Umsetzung von Veränderungen betreffen, zuständig. Dazu gehören sowohl die Durchführung des Wandels, die Stabilisierung und Kontrolle der Veränderung, das Einbeziehen der Menschen, die die Veränderung betrifft, als auch die Analyse möglicher Probleme. Im Folgenden wird ein näherer Blick darauf geworfen, wie „Change Management“-Konzepte aussehen und welche Maßnahmen als wichtig empfunden werden.

Doppler und Lauterburg erläutern, dass es wichtig sei, bereits vor Beginn der Umsetzung einer Veränderung „*optimale Voraussetzungen für die praktische Umsetzung*“ zu schaffen.²⁵¹ Die Autoren haben eine „Charta des Managements von Veränderungen“ aufgestellt, die wie folgt lautet:

- „Zielorientiertes Management
- Keine Maßnahme ohne Diagnose
- Ganzheitliches Denken und Handeln

²⁴⁹ Holtappels 2007, S. 21.

²⁵⁰ Ebd.

²⁵¹ Vgl. Doppler/Lauterburg 2008, S. 168.

- Beteiligung der Betroffenen
- Hilfe zur Selbsthilfe
- Prozessorientierte Steuerung
- Sorgfältige Auswahl der Schlüsselpersonen
- Lebendige Kommunikation²⁵²

Je nach Umfang der Veränderung und Größe des Unternehmens bzw. der Organisation oder des öffentlichen Bereiches müsse – so Vahs – beachtet werden, wie viele der betroffenen Personen einbezogen werden können. Ist die Organisation zu groß, sei es weder möglich noch sinnvoll, alle Mitarbeiter einzubeziehen.²⁵³ Aufgrund dessen müsse der Ansatzpunkt genau überlegt sein, wobei vier Vorgehensweisen oder Ansätze unterschieden werden können:

- „Top-down-Ansatz“
- „Bottom-up-Ansatz“
- „Center-out-Ansatz“
- „Multiple-Nucleus-Ansatz“²⁵⁴

Vahs erläutert weiter, dass bei dem Einsatz eines „Top-down-Ansatzes“ die Veränderung „von oben herab“ erfolge. Die Veränderung werde sozusagen „oben“ geplant, und nach „unten“ weitergegeben, um sie dort umzusetzen. Dies würde allerdings nicht bedeuten, dass solche Ansätze immer mit einer „Macht- oder Zwangsstrategie“ verbunden seien.²⁵⁵ Im Zuge von Veränderungen, die als politische Vorgabe umgesetzt werden müssen – wie im Falle der in vorliegender Arbeit behandelten neuen Modelle im Schulwesen –, kann demnach von einem „Top-down-Ansatz“ gesprochen werden.

Aufgrund der Fülle verschiedener „Change Management“-Konzepte wurde ein Ansatz ausgewählt, der im Folgenden vorgestellt wird.

Der „integrative Ansatz“ bezieht sowohl fachliche als auch psychologische Aspekte mit ein, aufgrund der Tatsache, dass der Mensch eine wichtige Rolle im Zuge von Veränderungsprozessen spielt und demnach auch das Gelingen von Reformen stark abhängig von den MitarbeiterInnen ist.²⁵⁶

²⁵² Ebd., S. 168f.

²⁵³ Vgl. Vahs 2005, S. 336

²⁵⁴ Vgl. ebd., S. 336ff.

²⁵⁵ Ebd., S. 337.

²⁵⁶ Vgl. ebd., S. 354ff.

Vahs macht deutlich, worin der Fokus des „integrativen Ansatzes“ liegt: „Es geht nicht nur um die strukturelle Neugestaltung der Organisation, sondern vor allem um den »Wandel in den Köpfen«, also eine mentale Veränderung durch die Umdeutung der subjektiven Einstellungen und Wahrnehmungen der Organisationsmitglieder.“²⁵⁷

Das Diagramm stellt das Lewin'sche Veränderungsmodell dar, unterteilt in fünf Phasen:

- Phase 1: Wahrnehmen**
- Phase 2: Analysieren**
- Phase 3: Konzipieren**
- Phase 4: Implementieren**
- Phase 5: Evaluieren**

Die Phasen sind durch Pfeile verbunden, die den Prozessfluss und Rückkopplungsschleifen (Feedback) andeuten. Insbesondere sind die Phasen 1 bis 3 mit dem Zustand **Das Lewin'sche „unfreezing“** (blauer Kasten) verknüpft, die Phasen 4 und 5 mit **Das Lewin'sche „moving“** (blauer Kasten). Ein dritter Zustand, **Das Lewin'sche „freezing“** (blauer Kasten), ist ebenfalls dargestellt. Der Prozess wird als **revolvierend reflexiv** bezeichnet.

²⁵⁷ Ebd., S. 354.

²⁵⁸ Vgl. Schley 1998, S. 42. Erstellt von Kopacka/Steinwender.

Ist-Zustand erhoben, zum anderen Meinungen eingeholt, „Daten gesammelt“ und mögliche Probleme des Prozesses diskutiert werden. Phase 3, das „Konzipieren“, umfasse die Konzepterstellung der geplanten Veränderung durch Ideensammlung, Einteilung in Projektgruppen und Datensammlung. Ziel dieser Phase sei es, ein umsetzbares Konzept zu entwickeln. Diese ersten drei Phasen würden dem „unfreezing“ von Lewin entsprechen. Die 4. Phase „Implementieren“ könne im Sinne von Lewins „moving“ als Bewegung verstanden werden, insofern zu diesem Zeitpunkt Bewegung in die Sache komme. Projekte würden eingeführt, Prozesse gestaltet und bereits gewonnene Erfahrungen ausgewertet und dargestellt, mit anderen Worten: die Maßnahmen würden beginnen. In der letzten Phase, der „Evaluation“, die dem Lewin'schen „freezing“ zugeordnet werden könne, stehe die Stabilisierung der Veränderung im Fokus. Hierbei würden des Weiteren der Abschluss der offenen Situation und die Sicherung von Abläufen und Strukturen im Vordergrund stehen.²⁵⁹

Zusammenfassend soll gesagt sein, dass bei einer geplanten Reform bzw. Veränderung unter Beachtung dieser oben vorgestellten Phasen einer erfolgreichen Um- oder Durchsetzung der Veränderung laut „Change Management“ nichts mehr im Wege stehen sollte. Diese propagierte Allgemeingültigkeit sollte allerdings kritisch betrachtet werden, insofern die Umsetzung dieser Ebenen je unterschiedlich durchgeführt werden kann. Von großer Bedeutsamkeit bei der Gestaltung von Veränderungsprozessen sind des Weiteren die Maßnahmen, die in den verschiedenen Phasen des Wandlungsprozesses eingesetzt werden. Daher wird darauf in einem nächsten Schritt eingegangen.

2.3.3 „Change Management“-Maßnahmen

Barbara Kopacka

Dieses Kapitel soll dazu dienen, einen Überblick über Maßnahmen bzw. Instrumente zu geben, die im Rahmen einer Durchsetzung von Veränderungen zur Verfügung stehen, um im weiteren Verlauf der Arbeit darauf Bezug nehmen zu können.

Doppler und Lauterburg weisen darauf hin, dass es zunächst wichtig sei, sich der Adressaten – das sind jene Personen bzw. Gruppen oder Systeme auf die sich die Veränderung unmittelbar oder indirekt auswirkt – bewusst zu werden. Hierbei könne die Unterscheidung zwischen

²⁵⁹ Vgl. ebd., S. 42f.

Einzelnen, Gruppen und gesamtem Unternehmen hilfreich sein.²⁶⁰

Die wichtigsten Maßnahmen, die dabei helfen können, mögliche Widerstände der Betroffenen so gering wie möglich zu halten und infolgedessen zu einer gelungenen Umsetzung der Veränderung beizutragen, wurden anhand von Fachliteratur (Doppler/Lauterburg 2008, Vahs 2005) abgeleitet und lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Kommunizieren
- Informieren
- Partizipieren
- Weiter- bzw. Fortbildungen

Um die betroffenen Personen von der Notwendigkeit des geplanten Vorhabens überzeugen zu können, sei – so Doppler und Lauterburg – eine glaubhafte Kommunikationsstrategie unverzichtbar. Sie weisen außerdem darauf hin, dass der Wunsch nach Information und Kommunikation oftmals einen viel tiefergehenden Aspekt impliziere – den „Wunsch nach Dialog und Beteiligung“. Menschen würden nicht immer Einfluss nehmen wollen, vielmehr sei es ihnen wichtig, respektiert und in den Prozess einbezogen zu werden.²⁶¹ „Sie wollen [...] Entwicklungen und Veränderungen nicht blind ausgeliefert sein. Sie wollen Ziele und Absichten, Hintergründe und Zusammenhänge verstehen. Sie wollen wissen, was auf sie zukommt. Sie haben das Bedürfnis, eigene Anliegen mitteilen zu können, und hoffen, dass diese Berücksichtigung finden.“²⁶²

Demnach scheint es unverzichtbar, v. a. wenn die Veränderung von einer politischen Vorgabe ausgeht – wie im Falle der in dieser Arbeit untersuchten beschlossenen Konzepte –, den Betroffenen das Gefühl zu geben, nicht bloß Mittel zum Zweck zu sein; vielmehr sollten die betroffenen Personen angehört und beteiligt werden, wie voranstehend mit Doppler und Lauterburg erläutert wurde. Die wichtige Bedeutung von Kommunikation und Information konnte – umgelegt auf das Schulwesen – auch mit Klieme et al. hervorgehoben werden (vgl. Kapitel 1.4). Ähnlich verhält es sich mit der Partizipation der betroffenen Personen, die als eine bedeutsame Maßnahme für einen gelungenen Veränderungsprozess angesehen werden kann.

²⁶⁰ Vgl. Doppler/Lauterburg 2008, S. 229.

²⁶¹ Ebd., S. 355.

²⁶² Ebd.

Ein rigoroses „Top-Down-Vorgehen“ sei – so Vahs – für die Implementierung von Reformen nicht förderlich. Vielmehr führe ein partizipatives Durchführen zu einer höheren Akzeptanz seitens der Mitarbeiter, zum andern können so ebenfalls Erfahrungen und Kenntnisse dieser genutzt werden.²⁶³ Demnach können Beteiligung und Motivation als wichtige Maßnahmen angesehen werden.

Des Weiteren können Fort- und Weiterbildungen, wie bereits erläutert, als ein unverzichtbares Instrument für die Einführung geplanter Veränderungen angesehen werden.

Auch Klieme et al. arbeiten die Bedeutung von Fortbildungen im Zuge der Implementierung von neuen Konzepten im Schulwesen aus (vgl. Kapitel 1.4.). Dabei würden die „*Einrichtungen der Lehrerbildung*“ eine wichtige Rolle spielen, insofern diese „zu einem differenzierten Verständnis“ verhelfen und „auf gesichertes Wissen verweisen (Forschungsbefunde, Kompetenzmodelle)“ können. Den Einrichtungen für Lehrerbildung komme hier in allen Phasen der Aus- und Fortbildung eine wichtige Aufgabe zu – sowohl in der Ausbildung der nächsten Generation von LehrerInnen als auch in der Qualifizierung von bereits in der Praxis tätigen Lehrkräften. Außerdem sei es wichtig, Fortbildungen für SchulleiterInnen anzubieten.²⁶⁴

2.3.4 „Change Management“ im Bildungswesen

Sandra Christina Steinwender

Wie in den voranstehenden Kapiteln verdeutlicht, liegt der Ursprung von „Change Management“ in der Organisationsentwicklung. Es stellt sich die Frage, inwiefern „Change Management“ in Non-Profit-Organisationen angewendet werde. Hierbei soll folglich im weiteren Verlauf der Schwerpunkt auf die Institution Schule bzw. auf das Schulwesen und die gesetzgebenden Stellen wie BMUKK gelegt werden.

Zunächst bedarf es einer Ausführung, die Schule als Organisation betrachtet: „Schulen sind komplexe soziale Systeme mit jährlich wechselnder personeller Zusammensetzung und brauchen deshalb zu ihrer Binnensteuerung und Entwicklung eine Organisationsstruktur, die in ihrer Zuständigkeitsaufteilung für alle transparent und mitgestaltbar ist, damit potenziell ein Lernen des Einzelnen und des Gesamtsystems, d.h. ein kollektives Lernen, stattfinden

²⁶³ Vgl. Vahs 2005, S. 386.

²⁶⁴ Vgl. Klieme et al. 2009, S. 113ff.

kann.“²⁶⁵

Basierend auf der Ausführung „Organisationen sind soziale Systeme“ erläutert Schley, dass Schule eine eigene Dynamik besitze, nach der gehandelt werde, besitze. Systeme seien „Abstraktionen und Konkretionen zugleich“. Darunter würde etwa das Bilden von Ordnungen (Schulklassen), die Strukturierung der Fächerinhalte, die Regelung des Ablaufs etc. fallen.²⁶⁶ „Die Menschen sind es, die Schule machen.“²⁶⁷ Demnach wird Schule im weiteren Verlauf wie folgt betrachtet: „Schule ist eine komplexe Organisation, die Struktur und Kultur, Formelles und Informelles, Geplantes und Spontanes, Vorgabe und Freiheit verbindet. Das macht sie vielseitig, entwicklungsoffen und gestaltbar.“²⁶⁸

Halbritter weist darauf hin, dass es aufgrund der im Lehrerhandeln verankerten Autonomie des Einzelnen zu Schwierigkeiten in der Praxis einer Schule als „gemeinsam lernende Organisation“ kommen könne. Jedoch würden aber auch „Innovationsprozesse auf diese Weise angestoßen und gefördert werden können“.²⁶⁹

Göhlich macht darauf aufmerksam, dass „Change Management“ in Non-Profit-Organisationen nicht die gleiche Bedeutung beigemessen werde, wie im wirtschaftlichen Sektor. Vor allem im pädagogischen Bereich möge dies u. a. daran liegen, dass die Pädagogik sowohl im „organisationstheoretischen Diskurs“ als auch in der „Praxis der Organisationsentwicklung“ eher außen vor blieb.²⁷⁰

Auch Schley macht diese Skepsis von so manchem/mancher Pädagogen/in gegenüber „Change Management“ deutlich: „Bereits Begriffe wie Organisation, Organisationsentwicklung, Change Management klingen vielen Pädagogen schrill im Ohr. Das gehört in Unternehmen, die Profit zu erwirtschaften haben, aber nicht in Schule.“²⁷¹

Dennoch kommen die Autorinnen nicht umhin, sowohl die einzelne Schule als auch die Institution Schule im weiteren Verlauf dieser Arbeit als Organisation zu betrachten. Diese

²⁶⁵ Halbritter 2010, S. 55.

²⁶⁶ Vgl. Schley 1998, S. 15.

²⁶⁷ Ebd. 16.

²⁶⁸ Ebd.

²⁶⁹ Vgl. Halbritter 2010, S. 55.

²⁷⁰ Vgl. Göhlich 2005, S. 11.

²⁷¹ Schley 1998, S. 15.

Betrachtung ermöglicht eine Verbindung von „Change Management“ und der Organisation Schule.

Wie bereits erwähnt, ist die Partizipation der Betroffenen einer Veränderung ein wichtiger Faktor für erfolgreiche Wandlungsprozesse. In diesem Zusammenhang kann das von Schönwald ausgewiesene Ziel von „Change Management“ betrachtet werden, das wie folgt lautet: „Change Management hat zum Ziel, die Einstellungen und Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder zur Unterstützung der angestrebten Veränderungsziele zu verändern.“²⁷² Hierbei kann der Partizipation eine wichtige Bedeutung zugesprochen werden.

An diesem Punkt wird folgende Frage aufgeworfen: Inwiefern wurden Maßnahmen von „Change Management“ bei der Implementierung neuer Modelle im Schulwesen bedacht?

„Nur Schulen, denen es gelingt, die Veränderungsanforderungen zu erkennen, die eigene Organisation und Situation angemessen zu analysieren und Innovationsprozesse zu initiieren und zu steuern, werden Selbsterneuerungs- und Problemlösefähigkeit erlangen und erfolgreich neu gesetzte Ziele erreichen und verlangte Aufgaben bewältigen.“²⁷³ Wie an diesem Zitat erkennbar ist, bezieht sich die „Change Management“-Fachliteratur meist auf die einzelnen Schulen.

Holtappels beschreibt in Anlehnung an Schreyögg „vier goldene Regeln für erfolgreichen organisatorischen Wandel“:

1. „Information, Aktivierung und Partizipation“
2. „Gruppen als Wandelmedium“
3. „Kooperation zur Förderung der Veränderungsbereitschaft“
4. „Einsicht in den zyklischen Vollzug von Wandel (Erzeugung von Bereitschaft und Stabilisierung von Wandel)“²⁷⁴

In Kapitel 1.4. wurde nachgezeichnet, inwiefern das BMUKK Aspekte von „Change Management“ für die Vorbereitung der LehrerInnen umsetzt bzw. wo sich Überschneidungen im Zuge der Implementierung mit Maßnahmen des „Change Management“ zeigen.

²⁷² Vgl. Schönwald 2007, S. 59.

²⁷³ Holtappels 2007, S. 22.

²⁷⁴ Schreyögg 1998, S. 494 zit. nach Holtappels 2007, S. 22.

2.3.5 Diskussion von „Change Management“

Barbara Kopacka & Sandra Christina Steinwender

Im Hinblick auf die Problematisierung von „Change Management“-Konzepten ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass diese ihre Grenzen haben und kein Garant für die erfolgreiche Implementierung von Veränderungen sind.

Vahs führt zwei konträre Blickwinkel an, die gegenüber dem Einsatz von Organisationstechniken vorherrschend sind – die „**Technikgläubigkeit**“ und die skeptische Perspektive. In Bezug auf die erst genannte Perspektive weist er darauf hin, dass dieser Blickwinkel davon geprägt sei, zu glauben, für jedes Problem gebe es eine technische Lösung oder Strategie, „[...] mit deren Hilfe sich auch die schwierigsten Struktur- und Prozessprobleme lösen lassen.“ Diejenigen, die einen skeptischen Blick auf „Change Management“-Strategien werfen, würden einer „logisch-rationale Vorgehensweise“ eher skeptisch gegenüber stehen.²⁷⁵

Er weist darauf hin, dass Strategien, Techniken und Maßnahmen ihre Grenzen haben: „Deshalb sollte der Eindruck vermieden werden, alles sei machbar und für jedes Problem gäbe es eine technische Lösung, die zwangsläufig zu einer Verbesserung der Situation führen müssen. Dem steht schon allein die Tatsache entgegen, dass Organisationen soziale Systeme sind, in denen irrationale Einflüsse wirken, die auch die beste Methode zum Scheitern bringen können.“²⁷⁶

Doppler und Lauterburg führen als Grenze die „Qualifikation für Change Management“ an. Den Autoren zufolge besitze nicht jeder Mensch die Fähigkeit, ein erfolgreicher „Change Manager“ zu sein.²⁷⁷ „Da gibt es Naturtalente, die das Gespür für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse scheinbar im Blut haben. Dann gibt es andere, die sich systematisch ausbilden und trainieren müssen [...]. Und dann gibt es diejenigen, die für das Leiten von Veränderungsprozessen von vornherein ungeeignet sind [...].“²⁷⁸

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass „Change Management“ auch Grenzen und Beschränkungen hat, die es zu bedenken gilt. Dennoch sollten trotz manch möglicher

²⁷⁵ Vahs 2005, S. 423.

²⁷⁶ Vgl. Ebd.

²⁷⁷ Vgl. Doppler/Lauterburg 2008, S. 546f.

²⁷⁸ Ebd., S. 546.

problematischer Aspekte, die Möglichkeiten und Chancen von „Change Management“, die in den voranstehenden Kapiteln vorgestellt wurden, nicht aus dem Blick gelassen werden. Es konnte aufgezeigt werden, dass solche Strategien bzw. Maßnahmen eine Unterstützung im Zuge von Veränderungsprozessen sein können – nicht zuletzt, da sie den Menschen als Faktor in den Blick nehmen. Im Zuge von Veränderungsprozessen ist es notwendig, sich möglicher Widerstände bewusst zu werden und diese zu reflektieren. Dieser Aspekt kann positiv hervorgehoben werden, da den von der Veränderung betroffenen Personen geholfen werden soll, um mit der Veränderung besser umzugehen. Hier gilt es dennoch zu problematisieren, dass dies von Unternehmen, Organisationen und Institutionen nicht ganz uneigennützig geschieht, insofern diese ihre Gründe für die geplante Veränderung haben – sei es finanzieller oder qualitativer Natur – und ihre Ziele erreichen wollen.

2.4 Die Implementierungsstrategie der österreichischen Bildungsreform

Sandra Christina Steinwender

Es wurde bereits angeführt, dass die Einführung der neuen Modelle im österreichischen Schulwesen auf politischer Ebene diskutiert und beschlossen wurde. Welche Maßnahmen werden nun vom BMUKK und BIFIE zur Implementierung dieser eingesetzt? Auf diese Frage soll in diesem Abschnitt näher eingegangen werden.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf eine Arbeit von Lucyshyn – „Bildungsstandards in Österreich – Pilotphase II“. Diese behandelt u. a. die Implementierungsstrategie, die im Zuge der österreichischen Bildungsstandards zum Einsatz kommt. Da die gewünschten Maßnahmen einer zielgerichteten Umsetzung als einheitlich und verallgemeinerbar beschrieben werden, können sich diese strategischen Maßnahmen eines Veränderungsprozesses sowohl auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ als auch auf die „Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung“ umlegen lassen.

Lucyshyn macht deutlich, dass Reformen ein neues Verständnis erfordern würden, und dem zu Grunde liegend beanspruche der Prozess der Einführung von neuen Modellen etc. einen gewissen Zeitraum. Es sei wertvoll, einen Veränderungsprozess – insbesondere in den ersten Jahren – in jeglicher Hinsicht zu unterstützen, „damit die Schulen lernen, eigenverantwortlich die Qualität zu sichern“. Im Zuge dieses Wechsels von einer Input- zu einer Outputorientierung sei „administrative und professionelle Begleitung“ der Schulen

erforderlich.²⁷⁹ Staatliche Vorgaben sollen dahingehend verlagert werden, dass es eine „von den Schulen selbst geleitete“ Reform werde. Abbildung 13 zeigt diese „wünschenswerte Verlagerung“: „Diese Verlagerung vollzieht sich eher konzeptuell und strategisch als linear und chronologisch.“²⁸⁰

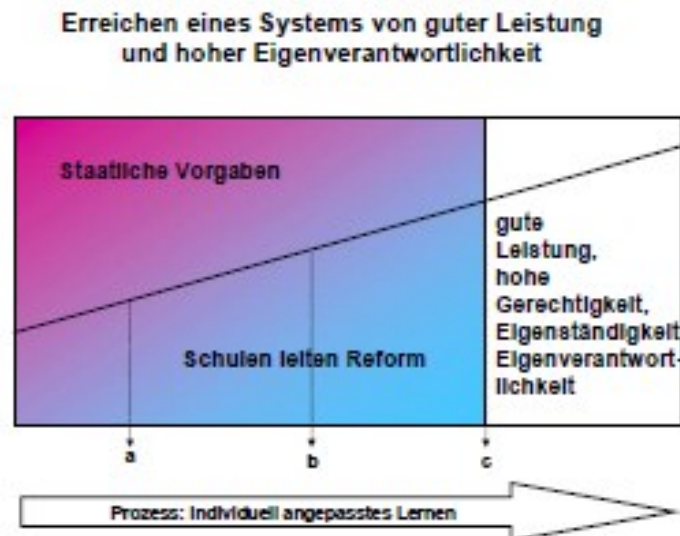


Abbildung 15: „Steuerungsprozess“²⁸¹

Weiters führt Lucyshyn aus, dass im Zuge der Implementierung zunächst auf eine „top-down-Strategie mit stärkerer Lenkung des Prozesses“ gesetzt werde. Im Laufe der Jahre solle durch diese Strategie das Ziel verfolgt werden, dass die staatlichen Vorschriften sich aus dem Geschehen zurückziehen und es folglich zu einer „zunehmenden Selbständigkeit der Schulen bei der Leitung von Prozessen der Qualitätssicherung“ kommt.²⁸² Dieser Prozess wird in Abbildung 15 veranschaulicht und kann wie folgt beschrieben werden: „a = hoher Grad an zentralen Vorgaben; b = Transformationsstufe, Schulen werden auf dem Weg zur Eigenverantwortlichkeit begleitet; c = die staatlichen Vorgaben beschränken sich auf zentrale Aufgaben.“²⁸³

Eine „mehrphasige“ Reform solle von einer „systemischen Intervention“ begleitet werden. Lucyshyn setzt für eine erfolgreiche Implementierung ein „Partizipationsmodell (commitment)“ mit der Lehrerschaft“ und „Professionalisierungs- und Unterstützungsangebote“ (Fortbildungen) voraus. Hierbei erfolge eine enge Zusammenarbeit

²⁷⁹ Vgl. Lucyshyn 2007, S. 95.

²⁸⁰ Ebd.

²⁸¹ Ebd.

²⁸² Ebd., S. 96.

²⁸³ Ebd.

mit den österreichischen Pädagogischen Instituten.²⁸⁴ „Es ist den Lehrpersonen zuerst das Konzept eines ergebnisorientierten Unterrichts zu vermitteln, damit sie die Erreichung bzw. Nichterreichung der Standards im vielfältigen Kontext des Unterrichtens wahrnehmen können.“²⁸⁵

2.5 Zusammenfassung

Sandra Christina Steinwender

Im vorangegangenen Kapitel wurde „Change Management“ hinsichtlich seiner Definition, seiner Konzepte und Maßnahmen und seiner Bedeutung für das Schulsystem vorgestellt. Zu Beginn wurde auf den Psychologen Kurt T. Lewin Bezug genommen – dieser gilt als einer der Vorreiter in Sachen gruppendynamischer Veränderungsprozesse und im Zuge derer als Vorläufer für „Change Management“-Konzepte. Veränderungsprozesse im Rahmen von Gruppen spielten im Rahmen seiner Forschungen eine ausschlaggebende Rolle. Die prägenden Termini für seine Theorie sind „unfreezing“, „moving“ und „freezing“. Diese verfestigen sich im „Change Management“ als das „Drei-Phasen-Modell“.

Weiters wurde aufgezeigt, dass das Durchsetzen geplanter Veränderungen nicht immer einfach ist, da Menschen dadurch zum einen vor der Problematik stehen, eine Veränderung von oben aufoktroziert zu bekommen, zum anderen dem Wandel eher skeptisch und ängstlich gegenüberstehen. Dies kann zu Widerständen führen, die eine Reform erschweren oder sogar verhindern können. Diesen Aspekt gilt es – bei der Planung von Veränderungen – zu bedenken und zu reflektieren. Hierbei kann bereits eine erste Verknüpfung zu den in dieser Arbeit dargestellten Neuerungen im Bildungsbereich hergestellt werden, da der Beschluss und die Einführung mit zahlreichen Gegenstimmen einhergeht. Demnach ist für die Steuerung von Veränderungsprozessen sowohl im Wirtschaftssektor als auch im öffentlichen Bereich eine gut geplante Organisation der Abläufe unabdingbar. Der Erfolg einer geplanten Veränderung hängt schließlich in großem Ausmaß von der Akzeptanz und Bereitschaft der MitarbeiterInnen ab.

Anschließend an die grundlegenden Darstellungen folgte die Ausführung der Begrifflichkeit und die Definition von „Change Management“. Basierend auf einer als gültig betrachtenden Definition wurden im weiteren Verlauf ein „Change Management“-Konzept („integrativer

²⁸⁴ Ebd., S. 96f.

²⁸⁵ Ebd., S. 97.

Ansatz“) aufgegriffen und die wichtigsten Maßnahmen erläutert. Hier wurde die Bedeutung der Maßnahmen Kommunizieren, Informieren, Partizipieren und Weiter- bzw. Fortbildung ausgearbeitet.

Der Fokus wurde auf den so genannten „Top-down-Ansatz“ gelegt, welcher im Zuge politischer Vorgaben zum Einsatz kommt. Auch hier ist bereits ersichtlich, dass „Change Management“ im Zuge von Bildungsreformen eine Rolle spielen kann. Sowohl der „Kompetenzorientierte Unterricht“ als auch die „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung“ basieren auf bildungspolitischen Vorgaben. Weiters wurde erläutert, dass „Change Management“ auch im Zusammenhang mit der Implementierung neuer Modelle im Schulwesen Anklang findet – hierbei wurde darauf hingewiesen, dass die Betrachtung der Schule als Organisation entscheidend für die Verknüpfung von „Change Management“ und Schulwesen ist. Zum Abschluss dieses Kapitels wurde auf Grenzen dieser Theorie hingewiesen.

Die Darstellung von „Change Management“ dient im Rahmen der vorliegenden Arbeit v. a. als Beispiel, wie erfolgreiche Veränderungsprozesse gestaltet werden können. Dies soll v. a. anhand „Change Management“-Maßnahmen aufgezeigt werden, die im Rahmen der Implementierung neuer Modelle im Schulwesen zum Tragen kommen.

Empirischer Teil

3. Die empirische Untersuchung

Barbara Kopacka & Sandra Christina Steinwender

Ziel der empirischen Untersuchung vorliegender Arbeit ist es, einerseits die Einstellung von niederösterreichischen AHS-LehrerInnen, die Fortbildungen in Bezug auf den „Kompetenzorientierter Unterricht“ und die „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung („Reifeprüfung Neu“)“ besuchen, gegenüber diesen Modellen zu erfragen. Andererseits soll untersucht werden, ob es durch den Besuch von themenspezifischen Fortbildungen zu einer Einstellungsänderung und/oder zu einem Zuwachs des Wissens und/oder Praxiskönnens bezüglich der Selbsteinschätzung oben genannter LehrerInnen kommt. Die Stichprobe der niederösterreichischen AHS-LehrerInnen wurde aufgrund des Wohnortes der AutorInnen und des Fortbildungskataloges für AHS-LehrerInnen gewählt.

Hinsichtlich der angesprochenen Trias der Modelle „Bildungsstandards“, „Kompetenzorientierter Unterricht“ und „Reifeprüfung Neu“, wurde als Ausgangspunkt des Forschungsinteresses die Studie von Rudolf Beer „Bildungsstandards – Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrer“ herangezogen. Diese befasst sich insbesondere mit der Einführung der Bildungsstandards und den damit verbundenen Einstellungen, die LehrerInnen in Bezug auf diese vertreten und weist zum Zeitpunkt der Erhebung folgendes aus:

„Aus Sicht der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer sind Bildungsstandards kein geeignetes Mittel, die Qualitätsentwicklung ans Österreichs Schulen voranzutreiben. Bildungsstandards können weder zu mehr Transparenz und Bewertbarkeit schulischer Arbeit, noch zur Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer beitragen. Bildungsstandards leisten keinen Beitrag zu einer angst- und selektionsfreien Schule in Österreich. Bildungsstandards garantieren keinen besseren Unterricht für unsere Kinder.“²⁸⁶

In dieser Studie wurde aufgezeigt, dass die LehrerInnen den Bildungsstandards im Jahr 2005 „distanziert“ gegenüber standen und das Dienstalter keinen Einfluss auf die Einstellung hatte. Des Weiteren fühlte sich der Großteil der LehrerInnen zwar informiert, wünschte sich aber dennoch mehr Information.²⁸⁷

²⁸⁶ Beer 2007, S. 221.

²⁸⁷ Vgl. Ebd., S.221f.

Ausgehend von dieser Untersuchung wurde das aktuelle Model der „Standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung“ in den Blick genommen. Hierzu ließen sich Studien finden, die im Zuge von Diplomarbeiten an der Universität Wien durchgeführt wurden.

Bugkel untersuchte 2010 die „Reifeprüfung Neu“ in den zweiten lebenden Fremdsprachen und kam zu der Schlussbetrachtung, „dass vor der Umsetzung der SRP in den zweiten lebenden Fremdsprachen noch notwendige Schritte getan werden müssen“. Des Weiteren fand die Autorin heraus, dass v. a. im Hinblick auf den mündlichen Prüfungsbereich Unsicherheit bei den LehrerInnen herrscht.²⁸⁸

Die Arbeit von Koschka, die sich 2011 mit der neuen Reifeprüfung in Mathematik beschäftigt lieferte dahingehend Erkenntnisse, dass der Wissensstand der LehrerInnen in Bezug auf die neue Matura zum damaligen Zeitpunkt uneinheitlich war und die eilige Entwicklung und Umsetzung als problematisch empfunden wurde. Es konnte herausgefunden werden, dass die damals befragten Personen, mit der Art des Beschlusses nicht zufrieden waren, da „über ihre Köpfe hinweg beschlossen wurde“.²⁸⁹

Diese Studien weckten das Interesse, LehrerInnen erneut zu befragen, und zwar in Bezug auf deren Einstellung gegenüber dem „Kompetenzorientierten Unterricht“ und der „Standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung“ zum aktuellen Zeitpunkt, da die Entwicklung und Implementierung der Modelle weiter voran geschritten war. Ausgehend von Beers Untersuchung, umfassender Literaturrecherche und Vorgesprächen mit LehrerInnen, gingen die Autorinnen vorliegender Arbeit von einer negativen Grundeinstellung der LehrerInnen aus. Außerdem erschien es interessant, wie LehrerInnen ihren Wissens- und Könnensstand bezüglich der aktuellen Bildungskonzepte momentan einschätzen, da der Implementationsprozess bereits weit vorangeschritten ist. Es sollte ebenso herausgefunden werden, ob der Besuch von Fortbildung, die sich inhaltlich auf oben genannte Modelle beziehen, zu einer Einstellungsänderung, einem Wissenszuwachs und/oder einem Zuwachs des Praxiskönnens in der Selbsteinschätzung führt.

Trotz des Bewusstseins der kleinen Stichprobe der Untersuchung vorliegender Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Ergebnisse einen Ansatz für weiterführende Studien liefern

²⁸⁸ Vgl. Bugkel 2010, S. 93ff.

²⁸⁹ Vgl. Koschka 2011, S. 66.

können. Die Ergebnisse zeigen eine Momentaufnahme der untersuchten Fragestellung und das aus der Untersuchung gewonnene Wissen über die Einstellung der LehrerInnen und die Erkenntnisse in Bezug auf Einstellungsänderung und/oder Wissens-/Könnenszuwachs durch Fortbildungen kann einen wichtigen Beitrag für die Planung und Umsetzung von Informations-, Kommunikations- und Fortbildungsmaßnahmen im Implementierungsprozess neuer Konzepte im Schulwesen leisten.

3.1 Fragestellung und Hypothesen

In dieser Arbeit soll untersucht werden, welche Einstellung österreichische AHS-LehrerInnen, die Fortbildungen zu den Themen „Kompetenzorientierter Unterricht“ und „Reifeprüfung Neu“ besuchen, gegenüber diesen Modellen haben. Insbesondere soll erforscht werden, ob sich der Besuch einer diesbezüglichen Fortbildung auf die Einstellung und/oder die Selbsteinschätzung in Bezug auf das Wissen und/oder das Praxiskönnen der befragten LehrerInnen auswirkt. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

„Wie ist die Einstellung und das Wissen/Können von AHS-LehrerInnen, die (freiwillig) Fortbildungen zu den Themen „Kompetenzorientierter Unterricht“ und „Reifeprüfung Neu“ besuchen, in Bezug auf diese beiden Modelle und kommt es durch den Besuch einer diesbezüglichen Fortbildungen zu einem Wissens-/Könnenszuwachs und/oder zu einer Einstellungsänderung?“

Ausgehend von dieser Forschungsfrage wurden Hypothesen abgeleitet, die sich auf verschiedene Bereiche beziehen. Im Zuge der Hypothesenformulierung ist das Operationalisieren bestimmter Begriffe vonnöten, die im Folgenden genannt werden.

„Themenspezifische Fortbildungen“ meint Fortbildungen, die sich auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ und „Reifeprüfung Neu“ beziehen.

Die Bezeichnung „gut“ wurde mit Hilfe der Definition der entsprechenden Schulnote (nachzulesen im BGBl. Nr. 371/1974 Abschnitt 3/§14)²⁹⁰ operationalisiert. Diese gesetzliche Definition wurde entsprechend der Thematik dieser Arbeit wie folgt modifiziert:

„Gut“ meint „um die nach Maßgabe der Verordnung der jeweiligen Reform gestellten Anforderungen in Bezug auf die Planung und Durchführung des Unterrichts, der Leistungsüberprüfung und -beurteilung in über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß

²⁹⁰ http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1974_371_0/1974_371_0.pdf

erfüllt und merkbare Ansätze der Eigenständigkeit aufweist. Im Falle der Verwendung des Begriffes „gut“ in den Hypothesen 2 und 3 wurde außerdem festgelegt, dass gut die Antwortmöglichkeiten „sehr gut“ und „gut“ umfasst.

Die Bezeichnung „dienstjüngere LehrerInnen“ umfasst LehrerInnen, die zwischen einem und neun Jahren im Lehrberuf tätig sind, da die Autorinnen vorliegender Arbeit alle PädagogInnen ab zehn Dienstjahren nicht mehr als Neuling im Beruf bezeichnen würden.

Die Hypothesen, die sich auf ausführliche Literaturrecherche, Informationen des BMUKK und des BIFIE und Vorerfahrungen der AutorInnen stützen, wurden folgendermaßen formuliert.

1. AHS-LehrerInnen, die themenspezifische Fortbildungen besuchen, haben gegenüber dem „Kompetenzorientierten Unterricht“ und der „Reifeprüfung Neu“ eine negative Grundeinstellung.
2. AHS-LehrerInnen, die themenspezifische Fortbildungen besuchen, verfügen (aus ihrer Sicht) über gutes Wissen in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ und die „Reifeprüfung Neu“.
3. AHS-LehrerInnen, die themenspezifische Fortbildungen besuchen, verfügen (aus ihrer Sicht) über gutes Können in der Praxis in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ und die „Reifeprüfung Neu“.
4. Durch den Besuch von themenspezifischen Fortbildungen kommt es zu einer Einstellungsänderung gegenüber dem „Kompetenzorientierten Unterricht“ und der „Reifeprüfung Neu“ der AHS-LehrerInnen, die diese Fortbildungen besuchen.
5. Durch den Besuch von themenspezifischen Fortbildungen kommt es im Bereich des „Kompetenzorientierten Unterrichts“ und der „Reifeprüfung Neu“ zu einem Wissenszuwachs in der Selbsteinschätzung der AHS-LehrerInnen, die diese Fortbildungen besuchen.
6. Durch den Besuch von themenspezifischen Fortbildungen kommt es im Bereich des „Kompetenzorientierten Unterrichts“ und der „Reifeprüfung Neu“ zu einem Wachstum des Könnens in der Praxis in der Selbsteinschätzung der AHS-LehrerInnen,

die diese Fortbildungen besuchen.

7. Dienstjüngere AHS-LehrerInnen, die themenspezifische Fortbildungen besuchen, haben eine positivere Einstellung gegenüber dem „Kompetenzorientierten Unterricht“ und der „Reifeprüfung Neu“, als ihre dienstälteren KollegInnen.
8. Dienstjüngere AHS-LehrerInnen, die themenspezifische Fortbildungen besuchen, verfügen (aus ihrer Sicht) über ein größeres Wissen in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ und die „Reifeprüfung Neu“, als ihre dienstälteren KollegInnen.

Die Hypothese 1 wird aufgrund der oben angeführten Studie von Beer, Literaturrecherche, Vorgesprächen mit LehrerInnen, umfangreicher Recherche der medialen Berichterstattung und sich daraus ergebender eigener Gedanken angenommen.

Die Hypothesen 2 und 3 sind aus verschiedensten Informationen seitens des BMUKK und des BIFIE (Homepages) abgeleitet. Diese öffentlichen Stellen teilen mit, dass LehrerInnen sich anhand von Fortbildungsangeboten und Handreichungen bzw. Material, das zur Verfügung gestellt wird, informieren können und dadurch die Möglichkeit hätten, ihr Wissen und Können über diese Plattformen zu beziehen. Aufgrund dieser Bekanntmachungen wird von den Autorinnen davon ausgegangen, dass LehrerInnen sowohl über gutes Wissen als auch Praxiskönnen verfügen. Folgende Zitate sollen diese Hypothesen nochmals untermauern:
„Zahlreiche (vor allem fachbezogene) Fortbildungsveranstaltungen an den Pädagogischen Hochschulen sind bereits voll angelaufen und bilden in den kommenden Monaten und Jahren das Rückgrat der Lehrer/innenfortbildung.“²⁹¹

„Handreichungen für alle (nicht schulautonomen) Pflichtgegenstände zur mündlichen Reifeprüfung sind in Vorbereitung und 2011 wurden bereits auf der Homepage des Bildungsministeriums veröffentlicht. Diese Fachleitfäden haben Empfehlungscharakter für die mündliche Prüfung.“²⁹²

Die Hypothesen 4 bis 6 werden aufgrund der Informationen seitens des BMUKK und des BIFIE und sich daraus ergebender eigener Gedanken aufgestellt.

²⁹¹ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id4>

²⁹² Ebd.

Hypothesen 7 und 8 werden angenommen, weil dienstjüngere LehrerInnen im Rahmen ihrer Ausbildung bereits über die aktuellen Modelle der Bildungsreform informiert werden und sich mit diesen auseinandersetzen müssen. Dienstältere LehrerInnen hingegen wurden im Rahmen ihrer Ausbildung nicht damit konfrontiert.

In einem nächsten Schritt werden die Hypothesen anhand von Häufigkeitsberechnungen, Vorher-Nachher-Vergleichen und unter Zuhilfenahme der offenen Antworten untersucht und die Ergebnisse interpretiert, beschreibend dargelegt und Tendenzen im Antwortverhalten aufgezeigt.

3.2 Empirische Erhebung

Die empirische Erhebung wurde im Mai 2013 in Niederösterreich durchgeführt. Aufgrund der Thematik wurden Fortbildungen gewählt, die „Kompetenzorientierten Unterricht“ und „Reifeprüfung Neu“ zum Inhalt hatten. Zunächst war vorgesehen, die Erhebung aufgrund des Wohnortes der AutorInnen in Wien durchzuführen. Jedoch wurden im Sommersemester 2013 in Wien keine Fortbildungen zum Thema „Reifeprüfung Neu“ angeboten. Diese Problematik erforderte die Ausweitung auf Fortbildungen in Niederösterreich für niederösterreichische AHS-LehrerInnen. Weitere problematische Aspekte, die sich in Bezug auf die in Wien angebotenen Fortbildungen zum Thema „Kompetenzorientierter Unterricht“ ergaben, waren zum einen abgesagte Fortbildungen und zum anderen die geringe TeilnehmerInnenanzahl von AHS-LehrerInnen. Letztendlich konnten bloß in einer Wiener Fortbildung zum Thema „Kompetenzorientierter Unterricht“ Daten erhoben werden, die jedoch von keinem/r AHS-Lehrer/in besucht wurde. Die anwesenden TeilnehmerInnen unterrichteten größtenteils in Allgemeinen Pflichtschulen und konnten aufgrund dieser Tatsache die Fragen zur „Reifeprüfung Neu“ nicht beantworten, da Sie von dieser Neuerung nicht betroffen sind. Die Konsequenz, die sich daraus ergab, war die Entscheidung, die Erhebung auf Niederösterreich auszuweiten bzw. zu beschränken, wo Fortbildungen zur neuen Reifeprüfung angeboten wurden.

In den folgenden Kapiteln werden die Erhebungsmethode und die Durchführung der Befragung näher erläutert.

3.2.1 Das Erhebungsinstrument

Um die Einstellung, die Selbsteinschätzung des Wissens und Praxiskönnens von AHS-LehrerInnen, die themenspezifische Fortbildungen besuchen, in Bezug auf die untersuchten Konzepte zu erfragen, entschieden sich die Autorinnen für den Einsatz eines Fragebogens. Diese Methode wurde gewählt, um die Dauer der Befragung so gering wie möglich zu halten und so die Bereitschaft möglichst aller TeilnehmerInnen der erhobenen Fortbildungen zu erreichen. Aufgrund der zu bearbeitenden Forschungsfrage war es notwendig, eine Vorher-Nachher-Befragung durchzuführen, sprich vor der besuchten Fortbildung und nach dieser.

Nach umfassender Auseinandersetzung mit der Thematik und ausführlicher Literaturrecherche wurde eine erste Fassung des Fragebogens mit offenen Fragen zusammengestellt. Um einen noch ergiebigeren Einblick in die Thematik zu bekommen, wurde in einem nächsten Schritt ein Expertinneninterview (siehe Anhang) mit der Bundeslandkoordinatorin für Fort- und Weiterbildung im Bereich Bildungsstandards für AHS und Allgemeine Pflichtschulen (APS) der PH Wien, Fr. Mag. Christa Schubert, durchgeführt. Dieses lieferte einerseits einen neuen Blickwinkel, andererseits wichtige Erkenntnisse aufgrund derer die Fragebögen (Vor- und Nachfragebogen) modifiziert wurden und neue Items eingegliedert werden konnten.

In einem weiteren Schritt wurde der Fragebogen befreundeten LehrerInnen vorgelegt, um sowohl Verständnisschwierigkeiten zu überprüfen als auch weitere Inputs, von in diesem Feld berufstätigen Personen zu bekommen. Anhand der unterschiedlichen Anregungen, die reflektiert und diskutiert wurden, wurde ein semistrukturierter Fragebogen erstellt, der zwei Pretests (bereits in themenspezifischen Fortbildungen) unterzogen wurde, um letzte mögliche Unklarheiten beseitigen und die Bereitschaft der FortbildungsteilnehmerInnen einschätzen zu können. Aufgrund der Pretests kam es zu einer geringfügigen Modifikation des Fragebogens. Der Nach-Fragebogen wurde aus einzelnen Fragen des Vor-Fragebogens zusammengestellt, die eins zu eins übernommen wurden, um die Vergleichbarkeit sicherstellen zu können.

Der endgültige Vor-Fragebogen (siehe Anhang) besteht aus 35 Fragen, die sich wie folgt zusammensetzen:

- 21 geschlossene Fragen (mit jeweils unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten)
- 6 offene Fragen
- 8 Fragen nach Schulnotensystem (davon 6 mit dazugehöriger offener Antwortmöglichkeit)

Der endgültige Nach-Fragebogen (siehe Anhang) besteht aus 23 Fragen:

1. 13 geschlossene Fragen (mit jeweils unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten)
2. 4 offene Fragen
3. 6 Fragen nach Schulnotensystem mit dazugehöriger offener Antwortmöglichkeit

Trotz des Bewusstseins darüber, dass – im Falle der Fragen, die mit Hilfe einer Notenskala beantwortet werden sollen – bei einer geraden Anzahl an Antwortkategorien die Gefahr geringer ist, dass die ProbandInnen zur mittleren Kategorie tendieren, entschieden sich die Autorinnen bewusst für den Einsatz von fünf Kategorien (Schulnotenskala). Dieser Entscheidung liegt die Annahme zugrunde, dass die meisten Menschen mit der Schulnotenskala vertraut sind und aus diesem Grund nicht überwiegend zur Mitte tendieren – insbesondere, wenn es sich bei den Probanden um LehrerInnen handelt, die eindeutig mit dieser Art von Antwortkategorien vertraut sind. Demnach gehen die AutorInnen nicht davon aus, dass im Falle dieser Fragen die Antworten weniger aussagekräftig sind.

Die Entscheidung für einen semistrukturierten Fragebogen wurde getroffen, um sicherzustellen, dass Meinungen der Befragten, die über die Items hinausgehen, nicht verloren gehen. Dieser Aspekt spielt vor allem bei Fragen in Bezug auf die untersuchte Einstellung eine wichtige Rolle.

Die einzelnen Items des Vor- und Nach-Fragebogens lassen sich in 4 Teilbereiche gliedern:

- Einstellung in Bezug auf die untersuchten Modelle (Fragen 1 bis 9)
- Wissensstand und Praxiskönnen in Bezug auf die untersuchten Modelle (Fragen 10,11,14,15)
- Informationsstand in Bezug auf die untersuchten Modelle (Fragen 12,13 und 16 bis 23)
- Fortbildungen in Bezug auf die untersuchten Modelle (Fragen 24 bis 35)

Neben den oben erläuterten Variablen wurden des Weiteren folgende soziodemografische Daten der ProbandInnen erhoben:

- Alter
- Geschlecht
- Dienstjahre
- Unterrichtsfächer
- Schulform

Diese Daten zu erheben erschien sinnvoll, da in der Auswertung, neben der Hypothesenprüfung, mit Hilfe der soziodemographischen Daten möglicherweise wichtige Korrelationen untersucht werden können.

3.2.2 Methodisches Vorgehen

Die Vorgehensweise erfolgte empirisch quantitativ unter Einsatz eines Fragebogens und wurde als Querschnittsuntersuchung durchgeführt.

Um mit der Befragung beginnen zu können musste die Erlaubnis der Vortragenden eingeholt werden. Dies war mit bürokratischem Aufwand verbunden, da vorab die Absegnung der KoordinatorInnen für Fort- und Weiterbildungen der jeweiligen PH einzuholen war. Dieser Schritt erforderte einige Telefonate und einen regen Emailverkehr mit den entsprechenden AnsprechpartnerInnen. Die KoordinatorInnen erwiesen sich als sehr hilfsbereit, da sie großes Interesse an diesem Forschungsvorhaben und den daraus gewonnenen Daten bzw. Ergebnissen zeigten. Die Vorgehensweise wurde mit den Kontaktpersonen abgesprochen, um die Anonymität der FortbildungsteilnehmerInnen zu gewährleisten und die Vortragenden zeitgerecht über die Erhebung zu informieren.

Der Ablauf der Befragung wurde wie folgt festgelegt: Fünfzehn Minuten vor Fortbildungsbeginn wurden die TeilnehmerInnen über die Befragung informiert und bekamen den Vor-Fragebogen von den Autorinnen persönlich ausgehändigt. Dieser wurde sofort ausgefüllt und wieder eingesammelt. Zum Abschluss der Fortbildung bekamen die ProbandInnen den Nach-Fragebogen – aus organisatorischen Gründen – von dem/der Vortragenden ausgehändigt und beantworteten diesen sofort. Dem/der Vortragenden wurde zu Beginn ein beschriftetes Kuvert übergeben, mit dem er die ausgefüllten Fragebögen an die Autorinnen retournierte.

3.2.3 Auswertungsmethode

Für die Auswertung der semistrukturierten Interviews wurden zum einen Häufigkeitsberechnungen, zum anderen die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt.

Anhand der durch den Einsatz des Fragebogens gewonnenen Daten der geschlossenen Fragen wurden mit Hilfe des statistischen Datenanalyse Programms Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) zum einen die Häufigkeiten berechnet, zum anderen wurden mögliche Korrelationen überprüft, deren Signifikanz mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests untersucht wurde.

Im Falle der offen abgefragten Variablen kam eine modifizierte Form der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring zum Einsatz. Eine Möglichkeit der Inhaltsanalyse die Mayring vorstellt, ist die der zusammenfassenden Interpretationstechnik, die die Schritte „Auslassen, Generalisation, Konstruktion, Integration, Selektion und Bündelung“ umfasst.²⁹³ Des Weiteren kommt im Auswertungsprozess vorliegender Arbeit die Technik der „induktiven Kategorienbildung“ zum Einsatz. Diese Technik „[...] leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen“²⁹⁴. Das induktive Vorgehen hat den Vorteil einer „[...] möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrung durch Vorannahmen des Forschers [...]“²⁹⁵.

²⁹³ Vgl. Mayring 2010, S. 67

²⁹⁴ Ebd., S. 83.

²⁹⁵ Ebd., S. 84.

Zur Veranschaulichung des zusammenfassenden Prozesses der offenen Antworten soll Abbildung 16 beitragen:

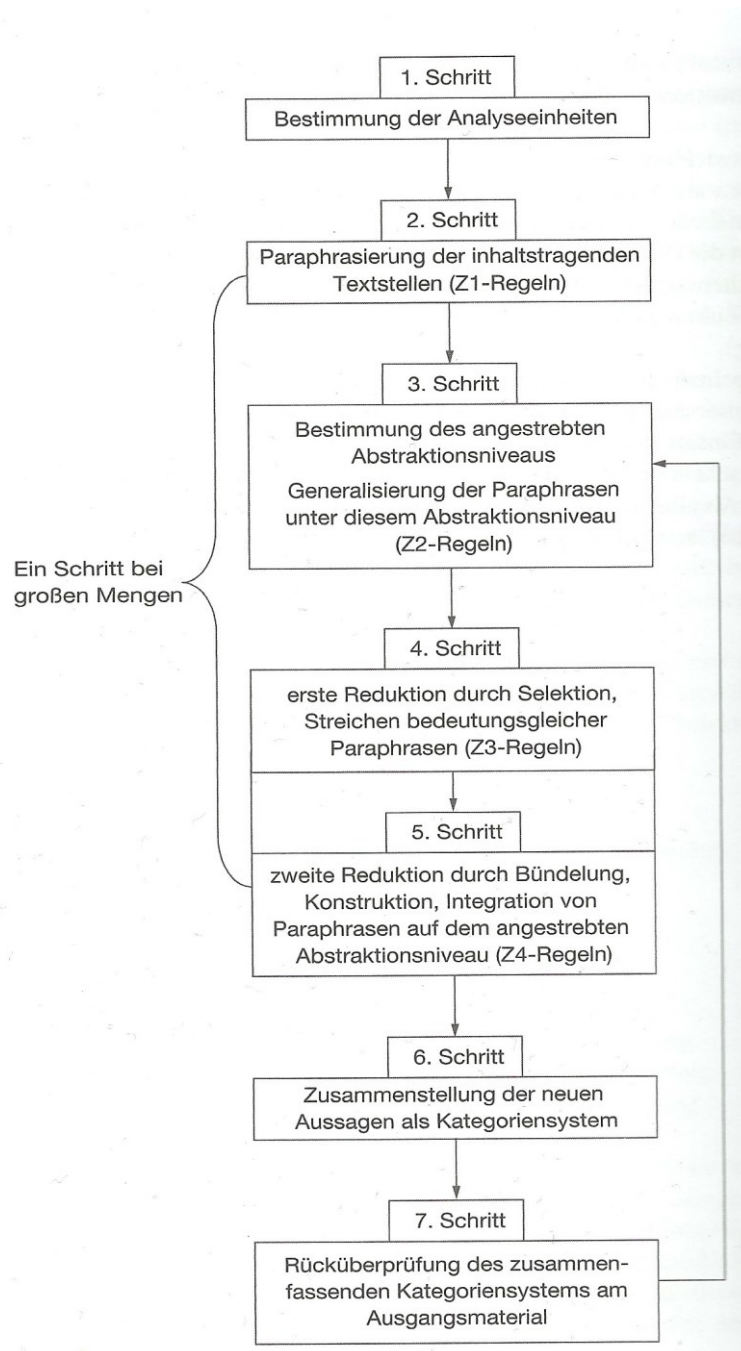


Abbildung 16: „Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse“²⁹⁶

Für die Interpretation der Interviews vorliegender Arbeit konnte der Schritt der „Bestimmung der Analyseeinheiten“ ausgelassen werden, da diese bereits gegeben waren – und zwar alle Antworten auf die offenen Fragen im Fragebogen. Der zweite Schritt wurde durch die Erstellung eines Verbalteils realisiert, indem alle Antworten in eine Tabelle eingetragen und

²⁹⁶ Ebd., S. 68.

gegebenenfalls paraphrasiert wurden, um in einem nächsten Schritt die gewonnenen Aussagen zu generalisieren. Die von Mayring unter drei und vier beschriebenen Schritte wurden in einem Durchgang vollzogen, indem bedeutungsgleiche Antworten zusammengefasst und die aus der „Generalisierung“ gewonnen Einheiten reduziert wurden. Im weiteren Verlauf wurde die Reduktion durch „Bündelung“ der Antworten fortgesetzt. Anschließend wurden auf induktivem Wege die Kategorien gebildet und die gebündelten Antworten damit in Verbindung gebracht. In einem letzten Schritt wurden die Aussagen nochmals – wie von Mayring unter Schritt sieben beschrieben – überprüft, um sicherzustellen, dass alles erfasst wurde.

Um einen Überblick über die Häufigkeit der gegebenen Antworten zu bekommen, wurde die „Häufigkeits- oder Frequenzanalyse“ zur Anwendung gebracht. Hierbei stehen das „Herausfiltern bestimmter Textbestandteile durch Kategoriensystem“ und das Treffen von „Aussagen dieser Textbestandteile per Häufigkeit“ im Vordergrund.²⁹⁷ Das Herausfiltern wurde – wie oben beschrieben – bereits im Zuge der „zusammenfassenden Inhaltsanalyse“ durchgeführt. Im Anschluss daran wurde die Anzahl der Antworten innerhalb einer Kategorie gezählt und darüber geschrieben.

Jeder Fragebogen wurde mittels des Mayring'schen Ablaufmodells untersucht und die daraus gewonnen Häufigkeiten und Erkenntnisse mit den berechneten Häufigkeiten der geschlossenen Fragen in Verbindung gebracht, um zum einen die Hypothesen zu überprüfen, zum anderen der leitenden Forschungsfrage nachgehen und in einem letzten Schritt diese mit dem theoretischen Teil zusammenführen zu können.

3.2.4 Grenzen der Methode

Die Erhebung vorliegender Arbeit kann nach Atteslander als Bedarfsforschung verstanden werden, die durch folgende Merkmale charakterisiert ist: „[...]

- [...] Gewinnung strategischer Erkenntnis
- [...] Erhebung eingegrenzter Daten
- [...] einzelner Einsatz von Methoden
- [...] Momentaufnahmen durch punktuelle Erhebung“²⁹⁸

²⁹⁷ Vgl. ebd., S. 63.

²⁹⁸ Atteslander 2008, S. 53.

Im Rahmen der empirischen Forschung ergeben sich sowohl Vor- als auch Nachteile durch die Wahl der Methode. Durch den Einsatz eines Fragebogens ergibt sich eine hohe Kontrollierbarkeit der Daten sowie die Möglichkeit einer Wiederholung. Im Zuge der Erhebung zeigten sich in der Praxis einige Problemfelder. Die Rekrutierung der ProbandInnen erwies sich u. a. als problematisch (vgl. Kapitel 3.2.). Innerhalb des Zeitrahmens vorliegender Arbeit wurden zum einen nicht viele themenspezifische Fortbildungen in Wien und Niederösterreich angeboten, zum anderen kommt es während der Fortbildungsveranstaltungen oftmals zu erheblichen Ausfällen der BesucherInnen. Im Zuge des Expertinneninterviews, durch welches der Blickwinkel für das weitere Vorgehen der AutorInnen erweitert werden sollte, wurde bereits auf diese Problematik hingewiesen. Dies führte dazu, dass sich die Stichprobe um rund die Hälfte verkleinerte. An diesem Punkt soll angemerkt sein, dass in dieser Arbeit nicht das Ziel verfolgt wird, die Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung zu verallgemeinern. Im Vordergrund steht die Beschreibung der Häufigkeiten der Antworten, um sich daraus ergebende Tendenzen aufzuzeigen. Ob der kleinen Stichprobe sind sich die Autorinnen darüber im Klaren, dass die Ergebnisse nicht repräsentativ sind, dennoch können aus den Ergebnissen Tendenzen und ein aktuelles Stimmungsbild abgeleitet und weitergehende Forschungen darauf aufgebaut werden.

Im Zuge der Diskussion der zum Einsatz kommenden Methoden, ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass im Zuge der Evaluierung der Fortbildungen zum einen Umwelteinflüsse, zum anderen die Personenkomponente in Form des/der Vortragenden außen vor gelassen wurde. Dennoch herrscht Bewusstsein über die wichtige Bedeutung des/der Vortragenden bei Fortbildungen, Dessen/deren Rolle dazu beiträgt, in welcher Form eine Fortbildung wahrgenommen wird und wie die vermittelten Inhalte angenommen und verstanden werden. Auch der Einfluss unterschiedlichster Komponenten (Umfeld, Umwelt etc.) in Bezug auf die Einstellung zu bestimmten Themen ist den Autorinnen bewusst. Dennoch wurden – aus rein pragmatischen Gründen – diese beiden Komponenten außen vor gelassen. Zu diesen Gründen zählt zum einen der zeitliche Aspekt und Umfang des Fragebogens, zum anderen die Erlaubnis des/der Vortragenden, in seiner/ihrer Veranstaltung erheben zu dürfen, die nicht gegeben gewesen wäre, hätten sich Fragen auf den/die Vortragende(n) bezogen, worauf durch die kontaktierten Fortbildungsorganisatorinnen hingewiesen wurde.

3.2.5 Die Stichprobe

Das Forschungsinteresse galt BesucherInnen von LehrerInnen-Fortbildungen, die im Themenfeld „Kompetenzorientierter Unterricht“ und/oder „Reifeprüfung Neu“ angesiedelt waren. Wie bereits erwähnt, erwiesen sich hier die geringe Anzahl an themenspezifischen Fortbildungen und der zeitlich begrenzte Rahmen als problematische Aspekte (zumal ebenfalls die Pretests in diesen Fortbildungen durchgeführt wurden). Zuletzt konnte jedoch in allen noch im Sommersemester 2013 in Niederösterreich (im näheren Umfeld von Wien) angebotenen Fortbildungen zu diesen Themen erhoben werden, die im Folgenden benannt werden:

- **Pretest 1:** 6013SCUL18 Bildungsstandards Mathematik: BIST in der Jahresplanung – durchgeführt am 25. April 2013 – Angebot durch die PH Wien
- **Pretest 2:** 351F3SDU30 Neue Reifeprüfung Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung: Kompetenzaufbau, Modul GSK1 – durchgeführt am 6. Mai 2013 – Angebot durch die PH Niederösterreich
- **Erhebung 1:** 351F3SDU22 Neue Reifeprüfung Chemie: Kompetenzaufbau in der Oberstufe, Modul CH1 – durchgeführt am 7. Mai 2013 – Angebot durch die PH Niederösterreich
- **Erhebung 2:** 351F3SDU00 Vorwissenschaftliche Arbeit: Richtiges Präsentieren und Visualisieren, Modul VWA4 | Baden – durchgeführt am 16. Mai 2013 – Angebot durch die PH Niederösterreich
- **Erhebung 3:** 351F3SDU15 Neue Reifeprüfung Italienisch: Kompetenzaufbau in der Oberstufe, Modul I5 – durchgeführt am 17. Mai 2013 – Angebot durch die PH Niederösterreich

Ausgefallene Fortbildungen:

- 322F3SPG08 Reihe Bildungsstandards Mathematik AHS: Nachhaltiger Mathematikunterricht – Angebot durch die PH Niederösterreich
- 322F3SPG10 Reihe Bildungsstandards NAWI AHS: Aufgaben zum Lernen von Physik – Angebot durch die PH Niederösterreich
- 6013SCUL15 Bildungsstandards Mathematik: Methodenvielfalt als Weg zum kompetenzorientierten Mathematikunterricht – Angebot durch die PH Wien
- 6013SCUL28 Kompetenzorientierter Schreibunterricht in der Sek 1: Argumentieren und Arbeiten mit Sachtexten – Angebot durch die PH Wien

- 6013SCUL19 Bildungsstandards Mathematik: BIST in der Jahresplanung – Angebot durch die PH Wien

3.2.6 Deskriptive Statistik

Insgesamt wurden im Rahmen der Untersuchung in den drei oben aufgezeigten Fortbildungen insgesamt 35 Stück Vor-Fragebögen und 35 Stück Nach-Fragebögen übergeben. Von den Vorfragebögen wurden 35 ausgefüllt, das entspricht einer Rücklaufquote von 100%. Von den Nachfragebögen wurden 29 Stück retourniert, was einer Rücklaufquote von 82,9% entspricht. Demnach nahmen an der Untersuchung 35 Personen teil, von denen lediglich 29 Personen den Nachfragebogen ausfüllten. Jedoch wurde ein Vor-Fragebogen nicht in die Berechnungen einbezogen, aufgrund unzureichender Beantwortung (bloß 4 Fragen beantwortet und diese nur mit „weiß ich nicht“). Für die Berechnungen können somit 34 Vor-Fragebögen und 29 Nach-Fragebögen herangezogen werden.

Im Nachfolgenden werden die Häufigkeiten der soziodemographischen Daten beschrieben.

Geschlechterverteilung

An der Befragung nahmen 22 Frauen und 11 Männer teil (eine fehlende Angabe). Entsprechend dem unten stehenden Diagramm ergibt dies eine prozentuelle Verteilung von 32,4% männlichen und 64,7% weiblichen TeilnehmerInnen (2,9% fehlende Angabe).

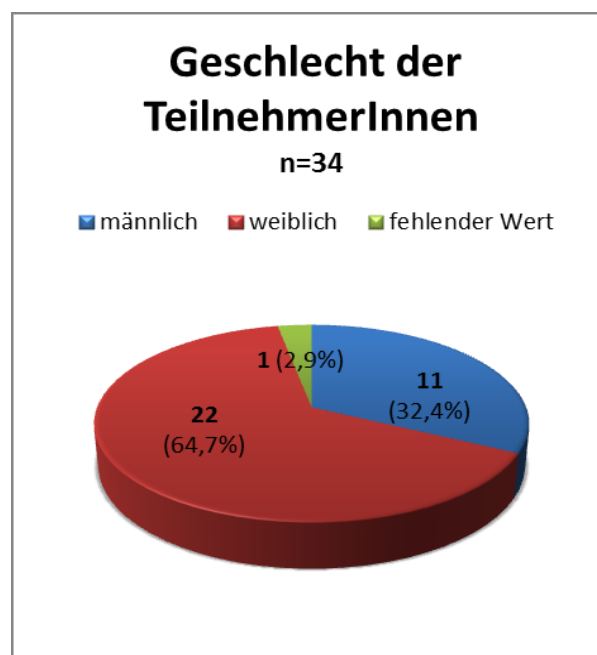


Abbildung 17: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Geschlecht

Alter

Nachstehendes Diagramm veranschaulicht die Altersverteilung der ProbandInnen in Kategorien. Der Großteil der befragten LehrerInnen ist zwischen 25 und 44 Jahren alt.

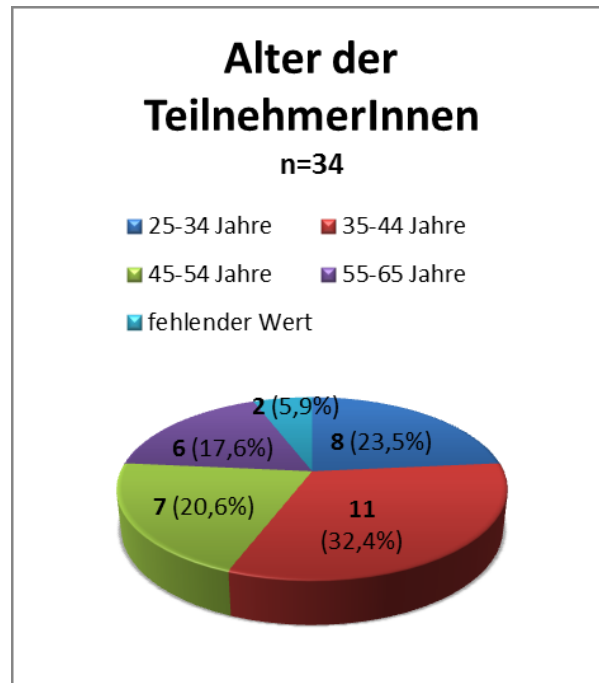


Abbildung 18: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Alter

Der Mittelwert des Alters der TeilnehmerInnen beträgt 41,97 Jahre, wie in nachstehender Tabelle ersichtlich ist.

Statistiken		
Alter		
N	Gültig	32
	Fehlend	2
	Mittelwert	41,97

Abbildung 19: Mittelwert Alter der TeilnehmerInnen

Dienstalter

Neben der Erfassung des Alters und des Geschlechts ist das Dienstalter ebenfalls von Bedeutung. 12 der befragten LehrerInnen befinden sich zwischen dem 1. und 9. Dienstjahr, der Großteil jedoch ist zwischen 10 und 29 Jahren im Lehrberuf tätig.

Im folgenden Tortendiagramm wird die Verteilung des Dienstalters der TeilnehmerInnen in Kategorien übersichtlich dargestellt.

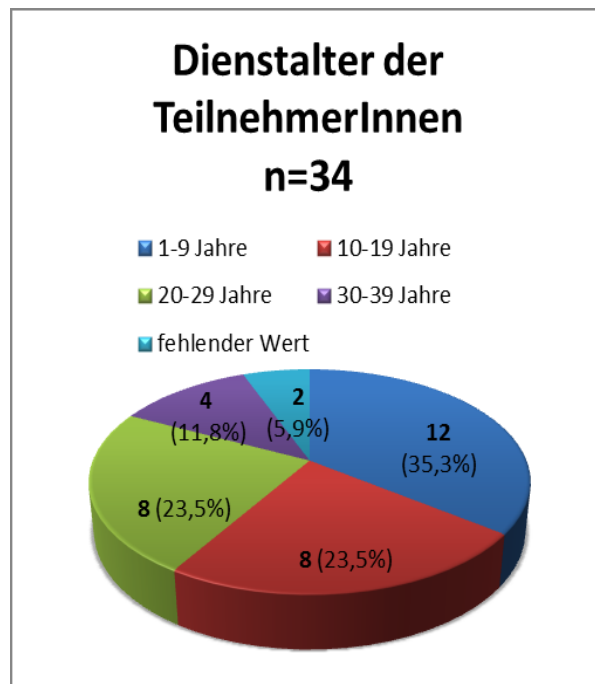


Abbildung 20: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Dienstalter

Aus der Verteilung des Dienstalters ergibt sich ein Mittelwert von 14,97 Jahren, wie nachstehende Tabelle deutlich macht.

Statistiken		
Dienstalter		
N	Gültig	32
	Fehlend	2
	Mittelwert	14,97

Abbildung 21: Mittelwert Dienstalter

3.3 Interpretation der Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werden die Hypothesen einzeln untersucht, indem die Ergebnisse beschreibend dargestellt und interpretiert werden, um Antworttendenzen im Hinblick auf die jeweilige Hypothese beschreiben zu können.

3.3.1 Hypothese 1

AHS-LehrerInnen, die themenspezifische Fortbildungen besuchen, haben gegenüber dem „Kompetenzorientierten Unterricht“ und der „Reifeprüfung Neu“ eine negative Grundeinstellung.

Die Einstellung der befragten LehrerInnen gegenüber dem „Kompetenzorientierter Unterricht“ und der „Reifeprüfung Neu“ kann mit Frage 1 *Was halten Sie von der Einführung des „Kompetenzorientierten Unterrichts“?* und mit Frage 2 *Was halten Sie von der Einführung der „Reifeprüfung Neu“?* aus dem Vor-Fragebogen untersucht werden. Anhand der offen abgefragten Vor- und Nachteile in Bezug auf die beiden Modelle lässt sich ein tiefergehender Einblick in die Einstellung der ProbandInnen gewinnen, die im Anschluss an die deskriptive Darstellung der absoluten Zahlen erläutert wird.

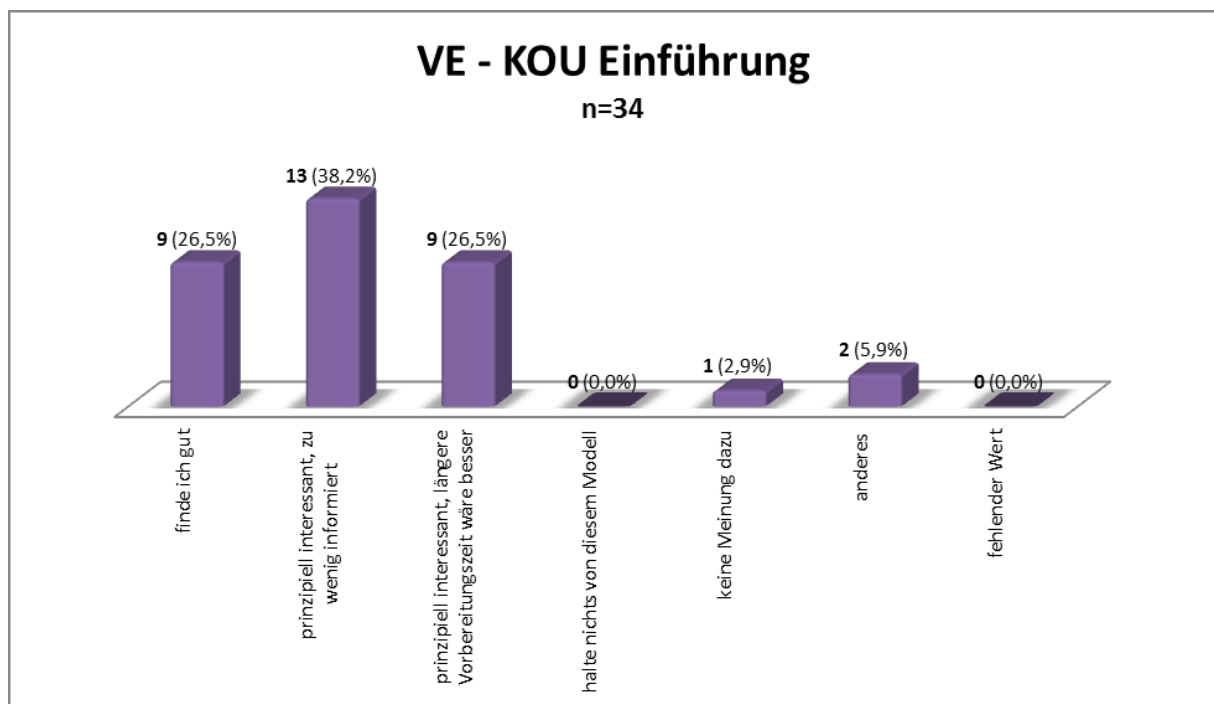


Abbildung 22: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 1 (Vorerhebung)²⁹⁹

Anhand des Diagramms lässt sich aufzeigen, dass keiner der Befragten den

²⁹⁹ In allen Diagrammen steht KOU für „Kompetenzorientierter Unterricht“.

„Kompetenzorientierten Unterricht“ generell ablehnt und 9 ProbandInnen das Modell gut finden. 22 der befragten LehrerInnen sind der Meinung, dass das Modell zwar interessant sei, jedoch fühlen sie sich zum einen darüber zu wenig informiert (13 Personen), zum anderen wäre eine längere Vorbereitungszeit für 9 FortbildungsteilnehmerInnen von Vorteil gewesen. Ein/e Befragte/r weist bei der Antwortmöglichkeit „Anderes“ darauf hin, dass kompetenzorientiertes Unterrichten lediglich ein „alter Hut mit neuem Namen“ (Bogen VR08) sei. Darauf wird auch bei den abgefragten Nachteilen des kompetenzorientierten Unterrichts hingewiesen: „Kompetenz ist oft eine Worthülse ohne Neuigkeitswert“ (Bogen RIMA).

Bei der Abfrage der Vorteile beziehen sich insgesamt 13 Antworten auf die Kategorie „Inhalte/Wissensvermittlung“. Unter anderem wurde der Praxis- und Alltagsbezug positiv hervorgehoben. Ein/e Lehrer/in wies besonders deutlich daraufhin: „Schüler werden zum Denken und Anwenden des Erlernten ‚gezwungen‘, kein bloßes Reproduzieren“ (Bogen BERU). Allerdings ist diese/r Proband/in bei der Abfrage der Nachteile gegenteiliger Meinung: „geht in Richtung ‚Konditionierung‘ → auf eine eingeübte Fragestellung erfolgt die gewünschte Antwort“ (Bogen BERU). Des Weiteren gibt es 4 Personen, die die Kategorie „in Bezug auf SchülerInnen“ positiv hervorheben, wie z. B. „Schüler sind ev. leichter ‚ins Boot‘ zu holen“ (Bogen LE25) und „gesteigertes Interesse der Schüler“ (Bogen RK05).

In Bezug auf die Nachteile gibt es 11 Antworten, die sich auf die Kategorie „Inhalte/Wissensvermittlung“ beziehen. Hier wird am häufigsten die Vernachlässigung von Fachwissen, von Wissensvermittlung und von Lerninhalte genannt. Eine weitere Kategorie, die mit 5 Nennungen hervorsticht, ist „in Bezug auf SchülerInnen“. Sich darauf beziehende Antworten waren u. a. „Schüler sind es noch nicht gewohnt auf diese Weise zu arbeiten/lernen (Übung notwendig)“ (Bogen LE25) und „Schüler sind damit oft überfordert“ (Bogen FR05). Besonders auffällig schien, dass es 2 Antworten gibt, die die mangelnde Vorbereitung („zu kurze Vorbereitung, zu wenig Info (Bogen ROLD), „wenig Vorbereitung in den niedrigen Klassen“ (Bogen AH08) erwähnen und eine die die mangelnde Information beklagt, obwohl nach den inhaltlichen Nachteilen des Konzeptes und nicht nach den bürokratischen bzw. organisatorischen Hürden des Modells gefragt wurde.

Nachfolgendes Diagramm gibt einen Überblick über das Antwortverhalten in Bezug auf die „Reifeprüfung Neu“.

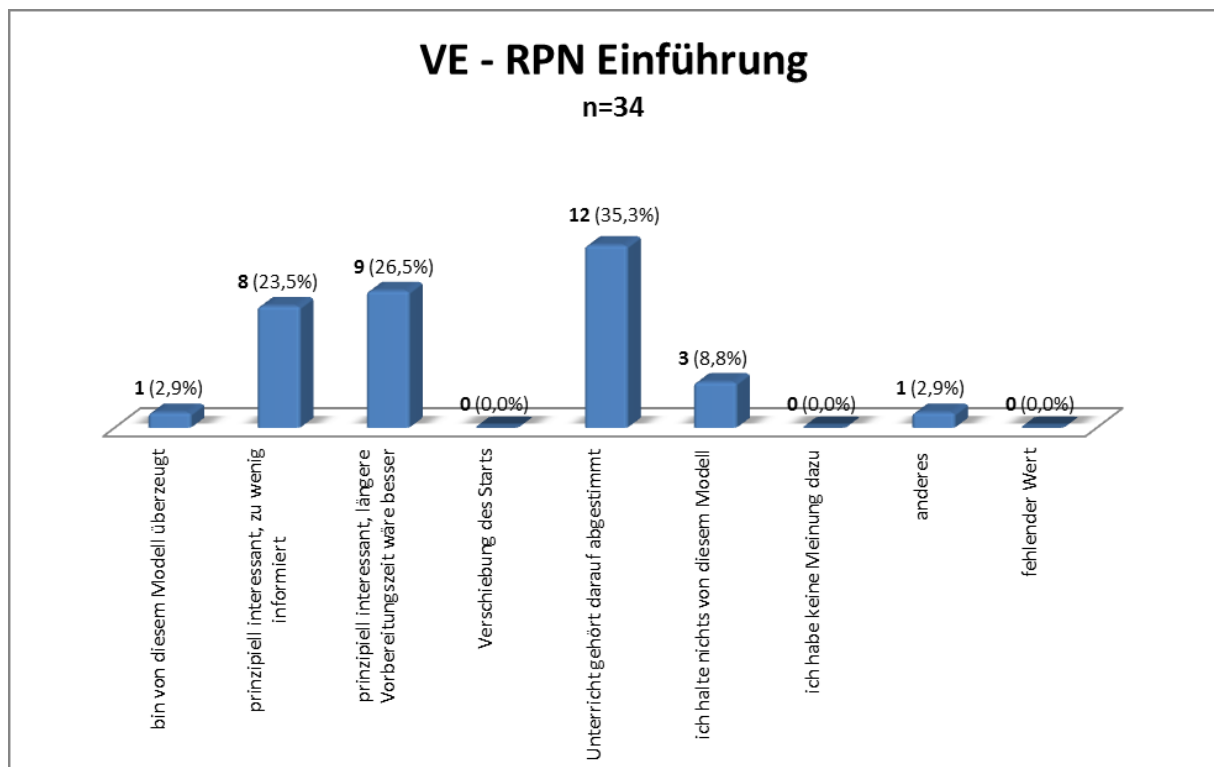


Abbildung 23: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 2 (Vorerhebung)³⁰⁰

Die überwiegende Mehrheit der Befragten lehnt die neue Matura nicht prinzipiell ab, lediglich 3 Personen halten nichts von dem neuen Modell. 29 der teilnehmenden LehrerInnen finden die „Reifeprüfung Neu“ prinzipiell interessant, jedoch sind davon 12 LehrerInnen der Meinung, dass der Unterricht zuerst darauf abgestimmt gehöre; 9 ProbandInnen wünschen sich eine längere Vorbereitungszeit und 8 Personen fühlen sich darüber zu wenig informiert. Die unter die Kategorie „Anderes“ fallenden Antworten lauten wie folgt: „Niveauverlust“ (Bogen BERU), „prinzipiell positiv, aber viel zu wenig durchdacht bis jetzt“ (Bogen BERU).

In Bezug auf die Vorteile der neuen Matura heben 7 Antworten die Vergleichbarkeit hervor, wie etwa „keine Diskont-Schulen oder -Lehrer, da vergleichbarer“ (Bogen VR08). Des Weiteren gehört die Kategorie „Gerechtigkeit“ mit 6 Antworten zu den häufigsten Nennungen – u. a. wird hier folgendes genannt: „objektive Leistungsmessung durch zentrale Aufgaben“ (Bogen RIMA).

Negativ wird bei der Frage nach den Nachteilen in 5 Antworten festgehalten, dass durch die neue Matura, die Individualität verloren gehe. Unter anderem wird der Verlust der Individualität der Schüler und des Unterrichts beklagt, wie folgende Antwort verdeutlichen

³⁰⁰ In allen Diagrammen steht RPN für „Reifeprüfung Neu“.

soll: „„[A]lle werden über einen Kamm ,geschoren““(Bogen CHDI). Besonders hervorzuheben ist die Antwort eines/r Proband/in: „Individualität geht komplett verloren, leider widerspricht das diametral dem Grundgedanken d. komp. U. [des kompetenzorientierten Unterrichts].“ (Bogen MOAR). Dies ist sehr interessant, da der offizielle Name der neuen Maturaform „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung“ ist und sowohl BMUKK als auch BIFIE immer wieder auf die Zusammengehörigkeit beider Modelle hinweisen, wie durch folgendes Zitat deutlich gemacht wird.

„Nicht zuletzt bedingt die Grundkonzeption der Reife- und Diplomprüfung eine Weiterentwicklung des Unterrichts in Richtung Kompetenzorientierung und damit eine nachhaltige Absicherung wesentlichen, für das Weiterkommen im Fach und für lebenslanges Lernen unabdingbaren Wissens und Könnens.“³⁰¹

Unter anderem beziehen sich 7 Antworten auf die Kategorie „Information und Planung von BMUKK und BIFIE“. Ein/e Lehrer/in betont besonders die „schlechte Vorbereitung seitens BIFIE und BM im Fach Mathematik“ (Bogen RIMA). Ein/e andere/r Proband/in spricht die Problematik der Kombination von zu kurzer Vorbereitung und Unklarheiten in Bezug auf die Einführung der neuen Matura an: „zu kurze Vorbereitung → klare Zielvorgaben dann Beginn der Durchführung!! Also mindestens noch 4 Jahre bis zur 1. neuen Matura (besonders in Mathematik)“ (Bogen FRRO).

Außerdem weisen 6 Antworten auf die Kategorien „Anforderungen/Niveau“ – wie etwa „zu leichte Anforderungen“ (Bogen RK05), „Unklarheiten beim Anspruch, Niveau nicht klar“ (Bogen FRRO) oder Niveau sinkt (Bogen ST01) – und 3 Antworten auf die Kategorie „Vernachlässigung unterschiedlicher Schultypen“ hin.

Im Hinblick auf die erste Hypothese ergibt sich demnach folgende Tendenz: Die überwiegende Mehrheit der befragten TeilnehmerInnen spricht sich nicht prinzipiell gegen die neuen Konzepte aus. Demnach kann nicht von einer negativen Grundeinstellung ausgegangen werden. Kein/e einzige/r Teilnehmer/in lehnt das Modell des „Kompetenzorientierten Unterrichts“ explizit ab, lediglich 3 der befragten LehrerInnen sprechen sich gegen das neue Maturamodell aus. Auffällig ist, dass den „Kompetenzorientierten Unterricht“ 9 der befragten LehrerInnen, die „Reifeprüfung Neu“ jedoch bloß 1 ProbandIn ohne Vorbehalt gut findet/n. Festzuhalten ist ferner, dass der Großteil der ProbandInnen sowohl die „Reifeprüfung Neu“ als auch den „Kompetenzorientierten Unterricht“ prinzipiell interessant findet, sich jedoch –

³⁰¹ Cesnik et al. 2013, S. 4.

insbesondere bei der „Reifeprüfung Neu“ – für mehr Information und eine längerer Vorbereitungszeit ausspricht. Wie oben aufgezeigt, kann nicht von einer negativen Grundeinstellung gegenüber den neuen Modellen ausgegangen werden, jedoch kann sowohl durch die Interpretation der Häufigkeiten als auch durch die Erläuterung der offenen Antworten aufgezeigt werden, dass es in Bezug auf unterschiedliche Aspekte der beiden Modelle verschiedene Bedenken der befragten LehrerInnen gibt. Nichts desto trotz können einige ProbandInnen den neuen Konzepten auch positive Aspekte abgewinnen.

3.3.2 Hypothese 2

AHS-LehrerInnen, die themenspezifische Fortbildungen besuchen, verfügen (aus ihrer Sicht) über gutes Wissen in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ und die „Reifeprüfung Neu“.

Voranstehende Hypothese lässt sich mit Frage 10 *Wie schätzen Sie Ihren Wissensstand in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“?* und mit Frage 14 *Wie schätzen Sie Ihren Wissensstand in Bezug auf die „Reifeprüfung Neu“ ein?* und den dazugehörigen Begründungen untersuchen.

Einen ersten Einblick in die Selbsteinschätzung der befragten LehrerInnen bezüglich ihres Wissensstandes liefert die Berechnung des Mittelwertes, der in nachstehender Tabelle ersichtlich ist.

Statistiken			
		KOU Wissensstand	RPN Wissensstand
N	Gültig	34	33
	Fehlend	0	1
	Mittelwert	3,18	2,88

Abbildung 24: Mittelwert Wissensstand

Nachfolgendes Diagramm liefert einen Überblick über die Häufigkeitsverteilung der Antworten.

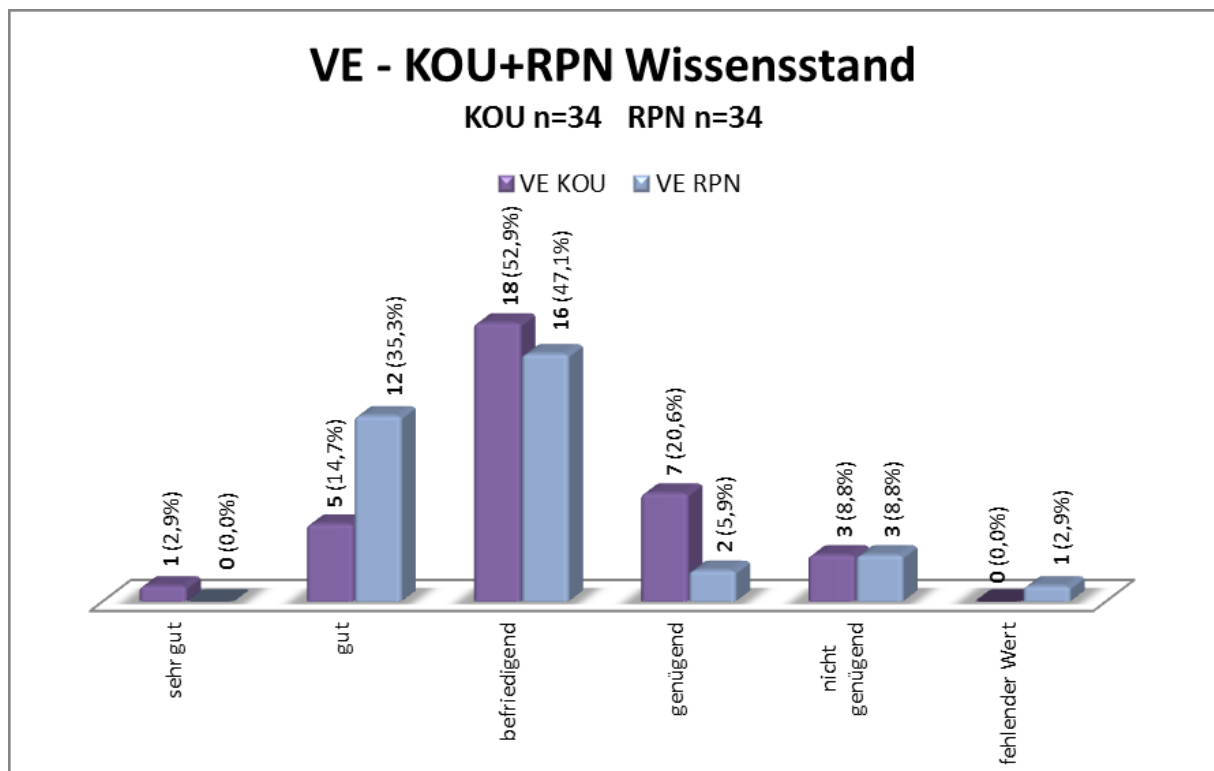


Abbildung 25: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 10 und 14 (Vorerhebung)

18 der teilnehmenden LehrerInnen schätzen ihren Wissensstand in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ als befriedigend und 5 ProbandInnen als gut ein. 7 der FortbildungsteilnehmerInnen sind der Meinung, über genügend und 3 über nicht genügend Wissen zu verfügen. Lediglich 1 befragte/r Lehrer/in schätzt ihren/seinen Wissensstand als sehr gut ein.

In Bezug auf die „Reifeprüfung Neu“ schätzen 16 der befragten LehrerInnen ihr Wissen als befriedigend ein. 12 ProbandInnen sind der Meinung, über gutes und 2 Personen über genügendes Wissen zu verfügen. 3 der Befragten schätzen ihr Wissen als nicht genügend ein und keine/r als sehr gut.

Anhand der offen abgefragten Begründung der eigenen Einschätzung wird deutlich, dass diejenigen, die ihren Wissensstand als gut empfinden, dies auf bereits besuchte Fortbildungen beziehen (8 Antworten). Diejenigen, die ihr Wissen als befriedigend oder genügend einschätzen, halten negativ fest, dass zu wenig Fortbildungen bzw. zu wenig konkrete Fortbildungen angeboten werden (8 Antworten). Besonders auffällig erscheint, dass sich ein Großteil der befragten LehrerInnen, die ihren Wissensstand zwischen den Noten „Befriedigend“ und „Nicht genügend“ in Bezug auf beide Modelle einschätzen, dies auf mangelnde Information seitens des BMUKK zurückführen; als Beispiel hierfür werden folgende Antworten angeführt: „Ich bemühe mich am laufenden Informationsstand zu sein,

aber die Information bzw. Änderungen/Neuerungen überschlagen sich neben dem Schulalltag sehr aufwändig.“ (Bogen N_1_16.5) und „wenig konkrete Informationen des BMUKK (Bogen 01.04.87). Hinsichtlich der „Reifeprüfung Neu“ lassen sich des Weiteren die Antworten der Kategorie „Information und Planung von BMUKK und BIFIE“ – Unterkategorie „(Un)klarheiten (6 Antworten) hervorheben: „habe mich schon informiert, aber es gibt z. T. keine Richtlinien (verbindliche)“ (Bogen ANKU), „Rahmenbedingungen sind noch unklar, unfertiges Modell“ (Bogen LOHO).

Ein/e Lehrer/in, der/die ihr Wissen über die neue Matura als nicht genügend beurteilt, gab Folgendes an: „zu viele Änderungen in letzter Zeit – Verunsicherung“ (Bogen SC02).

Im Hinblick auf die zweite Hypothese ist demnach folgende Tendenz erkennbar: Rund die Hälfte aller TeilnehmerInnen schätzen ihren Wissenstand sowohl in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ als auch in Bezug auf die „Reifeprüfung Neu“ als befriedigend ein. Wie oben erläutert, wird dies von den ProbandInnen auf ein mangelndes Fortbildungsangebot, unzureichende Informationen (seitens des BMUKK) und immer wieder stattfindende Änderungen zurückgeführt. Aufgrund des Antwortverhaltens kann demnach davon ausgegangen werden, dass die überwiegende Mehrheit der befragten LehrerInnen, ihren Wissenstand nicht als „Gut“ befindet. Auch gibt der berechnete Mittelwert der Noten einen Hinweis darauf, dass die befragten LehrerInnen ihrer Einschätzung nach nicht über gutes Wissen verfügen. Weiters wird durch das Antwortverhalten ersichtlich, dass sich viele TeilnehmerInnen transparentere Informationen und weniger Änderungen seitens der öffentlichen Stellen wünschen. Im Hinblick auf die „Reifeprüfung Neu“ schätzen insgesamt 21 der befragten LehrerInnen, im Hinblick auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ 28 der ProbandInnen ihren Wissenstand als befriedigend oder schlechter ein. In Bezug auf Hypothese 2 kann demnach aufgezeigt werden, dass die befragten LehrerInnen ihr Wissen hinsichtlich des kompetenzorientierten Unterrichtens und der neuen Reifeprüfung ihrer Selbsteinschätzung nach nicht als gut bewerten.

3.3.3 Hypothese 3

AHS-LehrerInnen, die themenspezifische Fortbildungen besuchen, verfügen (aus ihrer Sicht) über gutes Können in der Praxis in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ und die „Reifeprüfung Neu“.

Die Selbsteinschätzung der ProbandInnen hinsichtlich ihres Könnens in der Praxis lässt sich anhand von Frage 11 *Wie schätzen Sie Ihr „Können“ in der Praxis in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ ein?* und Frage 15 *Wie schätzen Sie Ihr „Können“ in der Praxis in Bezug auf die „Reifeprüfung Neu“ ein?* untersuchen.

Einen ersten Eindruck bezüglich der Selbsteinschätzung des Praxiskönnens der befragten LehrerInnen liefert der berechnete Mittelwert, der in nachstehender Tabelle abgelesen werden kann.

Statistiken			
		KOU Praxiskönnen	RPN Praxiskönnen
N	Gültig	34	34
	Fehlend	0	0
	Mittelwert	3,09	3,26

Abbildung 26: Mittelwert Praxiskönnen

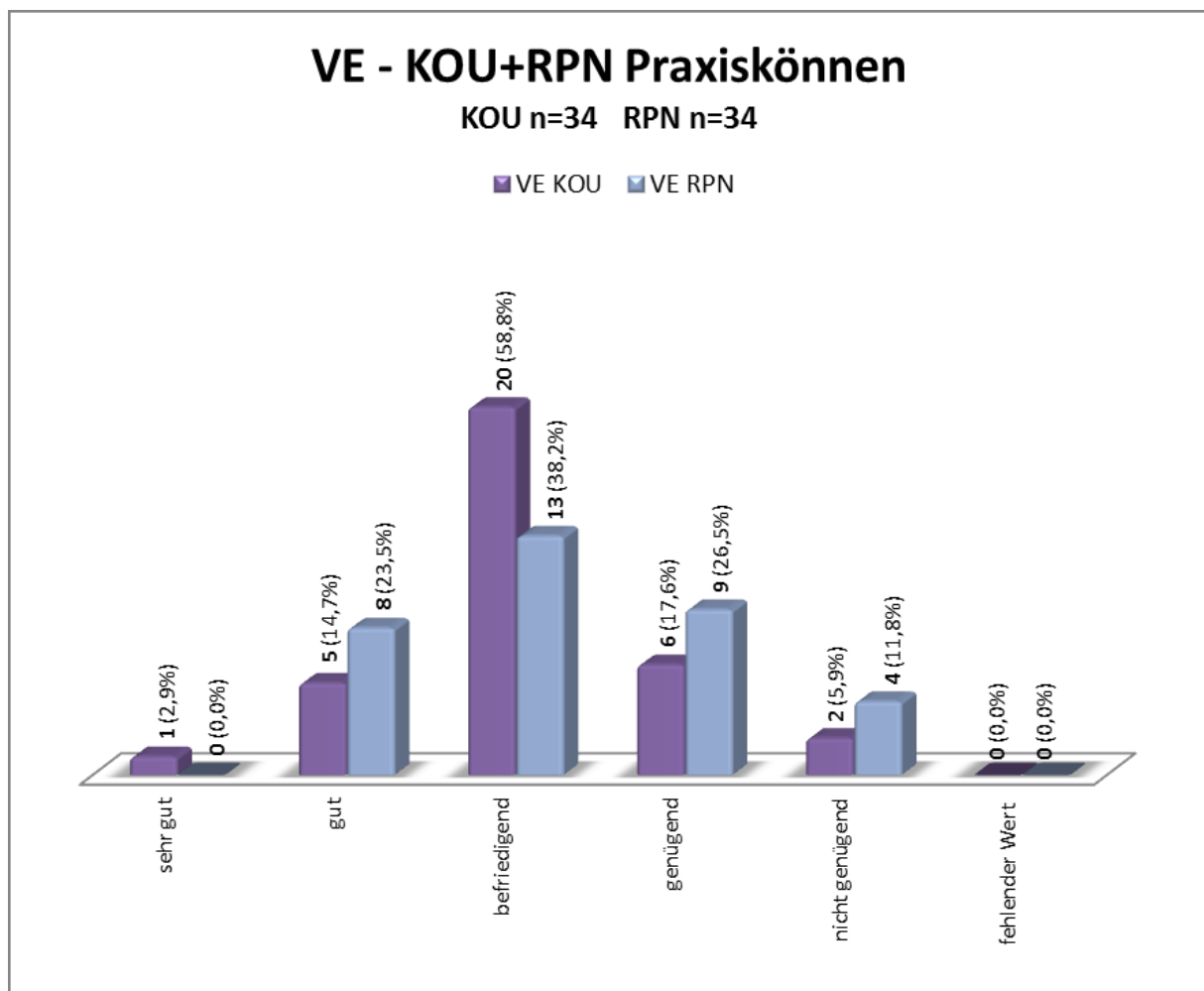


Abbildung 27: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 11 und 15 (Vorerhebung)

Obiges Diagramm macht deutlich, dass mehr als die Hälfte der befragten LehrerInnen ihr Praxiskönnen in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ als befriedigend einschätzen. Lediglich 1 Proband/in schätzt sein/ihr Praxiskönnen als sehr gut ein. 5 Personen sind der Meinung, dass sie über gutes und 6, dass sie über genügendes Können in der Praxis verfügen. Als Mittelwert ausgedrückt, schätzen die ProbandInnen ihr Praxiskönnen als 3,09 ein.

Im Hinblick auf die „Reifeprüfung Neu“ schätzen 9 der befragten LehrerInnen ihr Praxiskönnen im Bereich des „Genügend“ und 4 im Bereich des „Nicht genügend“ ein. 13 Personen sind der Meinung über befriedigendes und 8 über gutes Können in der Praxis zu verfügen. Kein/e einzige/r der Befragten schätzt sein/ihr Können als sehr gut ein. Der Mittelwert der sich aus diesen Antworten ergibt, beträgt 3,26.

Durch Einsicht der offen abgefragten Begründungen der persönlichen Einschätzung erscheint besonders auffällig, dass sich in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ 6 Antworten der Kategorie „Unterricht“ auf die aktuell gängige Unterrichtspraxis beziehen und demnach das Praxiskönnen als gut oder befriedigend einschätzen – wie etwa „Kompetenzen“ wurden schon immer unterrichtet, jetzt benennen wir sie.“ (Bogen ANKU), „habe mich schon immer darum bemüht“ (Bogen SC02).

Dem gegenüber wird von den Befragten, die der Meinung sind, über befriedigendes oder genügendes Praxiskönnen im Bereich des kompetenzorientierten Unterrichts und der neuen Reifeprüfung zu verfügen, in insgesamt 18 Antworten die fehlende Praxis bzw. fehlende Erfahrung in den Vordergrund gestellt.

In Bezug auf die „Reifeprüfung Neu“ beziehen sich sowohl bei einer guten Einschätzung des eigenen Könnens als auch bei einer Einschätzung im unteren Bereich der Notenskala insgesamt 3 Antworten auf die Kategorie „Fortbildungen“: „genug Fortbildungen“ (Bogen MOAR); „zu wenig KONKRETE Fortbildungen, immer nur vage Angaben“ (Bogen ROLD).

Im Hinblick auf die dritte Hypothese ergibt sich demnach folgende Tendenz: Sowohl in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ als auch in Bezug auf die „Reifeprüfung Neu“ schätzt die überwiegende Mehrheit der befragten LehrerInnen ihr Praxiskönnen als befriedigend oder schlechter ein, lediglich 6 Personen („Kompetenzorientierter Unterricht“) und 8 Personen („Reifeprüfung Neu“) sind der Meinung, über zumindest gutes Praxiskönnen zu verfügen. Auch der berechnete Mittelwert der Noten lässt in Bezug auf beide Konzepte erkennen, dass sich die Selbsteinschätzung der befragten LehrerInnen im Bereich der Note

„Befriedigend“ befindet. Aufgrund der offenen Antworten ist erkennbar, dass viele der Befragten LehrerInnen der Meinung sind, ihnen fehle für das Können, für die Anwendung und Umsetzung noch Erfahrung und eben die Praxis. Des Weiteren wird zum einen auf ein fehlendes Fortbildungsangebot hingewiesen, zum anderen führen die LehrerInnen, die über gutes Können verfügen, dieses auf den Besuch von Fortbildungen zurück. Diese Tatsache könnte den Blick öffentlicher Stellen dahingehend erweitern, (noch) mehr Fortbildung anzubieten. Diesen Ausführungen zufolge kann in Bezug auf Hypothese 3 aufgezeigt werden, dass die befragten LehrerInnen ihr Praxiskönnen hinsichtlich der beiden Modelle nicht als gut einschätzen.

3.3.4 Hypothese 4

Durch den Besuch von themenspezifischen Fortbildungen kommt es zu einer Einstellungsänderung gegenüber dem „Kompetenzorientierten Unterricht“ und der „Reifeprüfung Neu“ der AHS-LehrerInnen, die diese Fortbildungen besuchen.

Voranstehende Hypothese lässt sich mit Hilfe der Fragen 1 *Was halten Sie von der Einführung des „Kompetenzorientierten Unterrichts“?* und 2 *Was halten Sie von der Einführung der „Reifeprüfung Neu“?* untersuchen. Mit Hilfe eines Vorher-Nachher-Vergleichs werden die Häufigkeiten der Antworten interpretiert. Diese Ergebnisse werden mit Unterstützung der Antworten der offenen Fragen nach den Vor- und Nachteilen näher erläutert. Im Zuge des Vergleiches der Antworten von Vor- und Nacherhebung wurden aufgrund der unterschiedlichen Größe der Stichprobe (34 ProbandInnen Vorerhebung, 29 ausgefüllte Fragebögen Nacherhebung) die 5 Fragebögen der Vorerhebung, zu denen es keinen ausgefüllten Nachfragebogen gibt, der Einfachheit halber nicht in die Berechnung einbezogen, da sonst kein aussagekräftiger Vergleich durchgeführt hätte werden können.

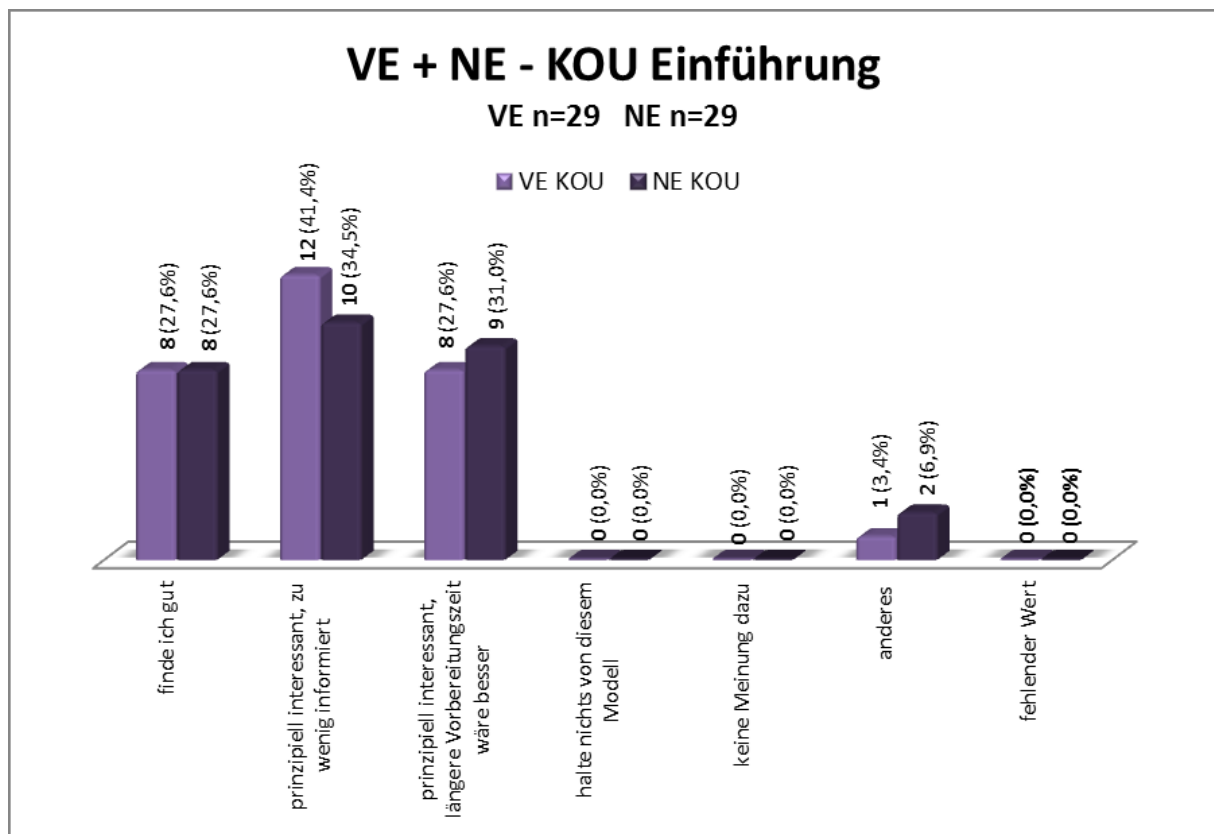


Abbildung 28: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 1 (Vergleich Vor- und Nacherhebung)

Oben ersichtliches Diagramm macht deutlich, dass sowohl vor als auch nach dem Besuch der themenspezifischen Fortbildung 8 der befragten AHS-LehrerInnen das Modell des „Kompetenzorientierten Unterrichts“ gut finden. Ebenfalls lässt sich ablesen, dass die Zahl derer, die das Modell prinzipiell interessant finden, sich aber als zu wenig informiert bezeichnen, von 12 auf 10 gesunken ist. Die Anzahl derer, die sich eine längere Vorbereitungszeit wünschen würden, ist durch die Teilnahme an der Fortbildung von 8 auf 9 gestiegen. Die Anzahl der Antworten in Bezug auf die Antwortmöglichkeit „Anderes“ ist ebenfalls gestiegen (von 1 auf 2), was darauf schließen lässt, dass diese ProbandInnen durch die Teilnahme an der Fortbildung möglicherweise einen tiefergehenden Einblick in kompetenzorientiertes Unterrichten bekommen haben und so eine individuelle Antwort geben wollten. Diese 2 der befragten TeilnehmerInnen weisen erst nach der Fortbildung darauf hin, dass kompetenzorientiertes Unterrichten nichts Neues sei: „wurde bisher auch schon so gemacht“ (Bogen RK05); „gleich wie mein bisheriger Unterricht“ (Bogen SC02). Der/diejenige Lehrer/in, der/die vor der Fortbildung darauf hingewiesen hat, dass kompetenzorientiertes Unterrichten ein „alter Hut“ sei (Bogen VR08), ist nicht mehr auf diesen Aspekt eingegangen; vielmehr ist er/sie nach der Fortbildung der Meinung, dass der „Kompetenzorientierte Unterricht“ prinzipiell interessant sei, aber übereilt eingeführt wurde.

Die offen abgefragten Fragen ergeben folgendes Bild: In Bezug auf die Kategorie „Inhalte/Wissensvermittlung“ zeigt sich eine deutliche Veränderung. Sowohl bei den diesbezüglich genannten Vorteilen als auch bei den Nachteilen ist die Zahl der Antworten nach der Fortbildung gesunken. Waren vor dem Besuch der Fortbildung noch 10 der TeilnehmerInnen der Meinung, dass die Art der Wissensvermittlung beim kompetenzorientierten Unterricht ein Vorteil sei („Wissen wird anwendbar (sofern die Schüler es wollen)“ (Bogen VR08), „Alltagsbezug leichter herstellbar“ (Bogen LE25) waren im Anschluss an die Fortbildung lediglich 2 ProbandInnen dieser Meinung. Im Hinblick auf die Kategorie „Organisation/Arbeitsaufwand“ sind im Anschluss an die Fortbildung 2 Befragte mehr (von 3 auf 5) der Meinung, dass dies ein Nachteil sei : „Zeitfrage – dazu wäre eine Doppelstunde erforderlich (bei den wenigen Stunden schwer umsetzbar)“ (Bogen FR05).

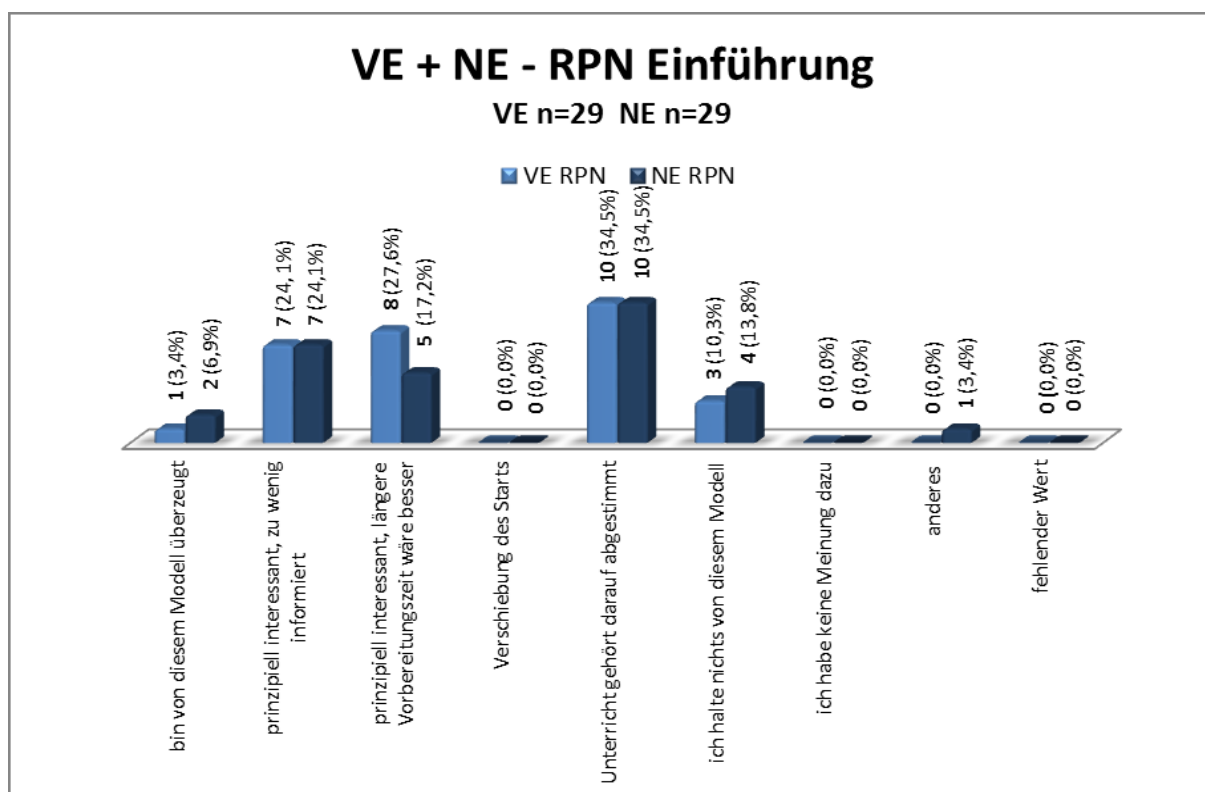


Abbildung 29: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 2 (Vergleich Vor- und Nacherhebung)

Wie in obenstehendem Diagramm aufgezeigt wird, ist bezüglich der „Reifeprüfung Neu“ nach der Fortbildung die Zahl derer, die von dem Modell überzeugt sind, von 1 auf 2 gestiegen. Die Anzahl der ProbandInnen, die sich zu wenig informiert fühlen, ist nach dem Besuch der Fortbildung unverändert – offensichtlich hat hier die Fortbildung keinen Einfluss nehmen können. Weiters zeigt sich, dass die Zahl derer, die sich eine längere Vorbereitungszeit wünschen, von 8 auf 5 gesunken ist. Die Zahl derer, die nichts von dem Modell halten, ist

nach der Fortbildung um eine Person gestiegen (von 3 auf 4). Deutlich wird ebenfalls, dass im Anschluss an die Fortbildung die Zahl derer, die der Meinung sind, dass der Unterricht zuerst darauf abgestimmt gehöre, gleich geblieben ist.

Durch den Vorher-Nachher-Vergleich der offenen Fragen in Bezug auf die Vor- und Nachteile der, ergibt sich kein neues Bild, da die Antworten in vielen Fällen auf die Antwort im Vor-Fragebogen verweisen bzw. keine Antwort gegeben wurde. Aufzeigen lässt sich jedoch, dass auch im Falle der neuen Reifeprüfung im Anschluss an die Fortbildung die Zahl derer gestiegen ist, die den Arbeitsaufwand als Nachteil ansehen (von 2 auf 5).

Außerdem zeigt sich, dass das Antwortverhalten in Bezug auf die Kategorie „Individualität/Eigenständigkeit“ gleich (5 Antworten) und auf die Kategorie „Anforderungen/Niveau“ (3 Antworten vorher, 4 nachher) nahezu gleich geblieben ist. Dies könnte darauf hinweisen, dass in Bezug auf diese Aspekte die Fortbildung kaum zu einer Einstellungsänderung beitragen konnte.

Im Hinblick auf Hypothese 4 ergibt sich durch die oben stehenden Erläuterungen folgendes Bild: In Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ kann eine Veränderung bei den befragten LehrerInnen, die sich eine längere Vorbereitungszeit wünschen, ausgemacht werden. Im Anschluss an die Fortbildung ist 1 Proband/in mehr der Meinung, dass eine längere Vorbereitungszeit besser wäre. Auch ist die Zahl derer gesunken, die sich zu wenig informiert fühlen – was darauf hindeutet, dass der Besuch der Fortbildung dazu beigetragen konnte. Hinsichtlich der „Reifeprüfung Neu“ können folgende Veränderungen festgestellt werden: Erstens stieg nach der Fortbildung die Anzahl derer, die vom Modell überzeugt sind; zweitens wünschen sich weniger LehrerInnen eine längere Vorbereitungszeit; drittens stieg die Zahl derer, die nichts von dem Modell halten. Bezüglich der Hypothese kann demnach festgehalten werden, dass es eine leichte Tendenz dahingehend gibt, dass eine Fortbildung zu einer Änderung der Einstellung beitragen kann.

3.3.5 Hypothese 5

Durch den Besuch von themenspezifischen Fortbildungen kommt es im Bereich des „Kompetenzorientierten Unterrichts“ und der „Reifeprüfung Neu“ zu einem Wissenszuwachs in der Selbsteinschätzung der AHS-LehrerInnen, die diese Fortbildungen besuchen.

Hypothese 5 lässt sich anhand Frage 10 *Wie schätzen Sie Ihren Wissensstand in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ ein?* und Frage 14 *Wie schätzen Sie Ihren Wissensstand in Bezug auf die „Reifeprüfung Neu“ ein?* untersuchen. Um die Hypothese zu untersuchen, werden die Häufigkeit der gegebenen Antworten der Vorerhebung mit der Häufigkeit der Antworten der Nacherhebung verglichen und diese Ergebnisse interpretiert. Außerdem werden die Häufigkeiten der Antworten der Frage 32 *Wie schätzen Sie das Wissenswachstum durch die heutige Fortbildung ein?* berechnet und die dazugehörigen Begründungen analysiert, um einen Einblick in die Einschätzungen über die untersuchten Fortbildungen zu bekommen. Im Zuge des Vergleiches der Antworten von Vor- und Nacherhebung wurden aufgrund der unterschiedlichen Größe der Stichprobe (34 ProbandInnen Vorerhebung, 29 ausgefüllte Fragebögen Nacherhebung) die 5 Fragebögen der Vorerhebung, zu denen es keinen ausgefüllten Nachfragebogen gibt, der Einfachheit halber nicht in die Berechnung einbezogen, da sonst kein aussagekräftiger Vergleich durchgeführt hätte werden können.

Nachstehendes Diagramm liefert einen Vergleich über die Selbsteinschätzung der AHS-LehrerInnen bezüglich ihres Wissensstandes – den „Kompetenzorientierten Unterricht“ – betreffend, vor und nach der besuchten themenspezifischen Fortbildung.

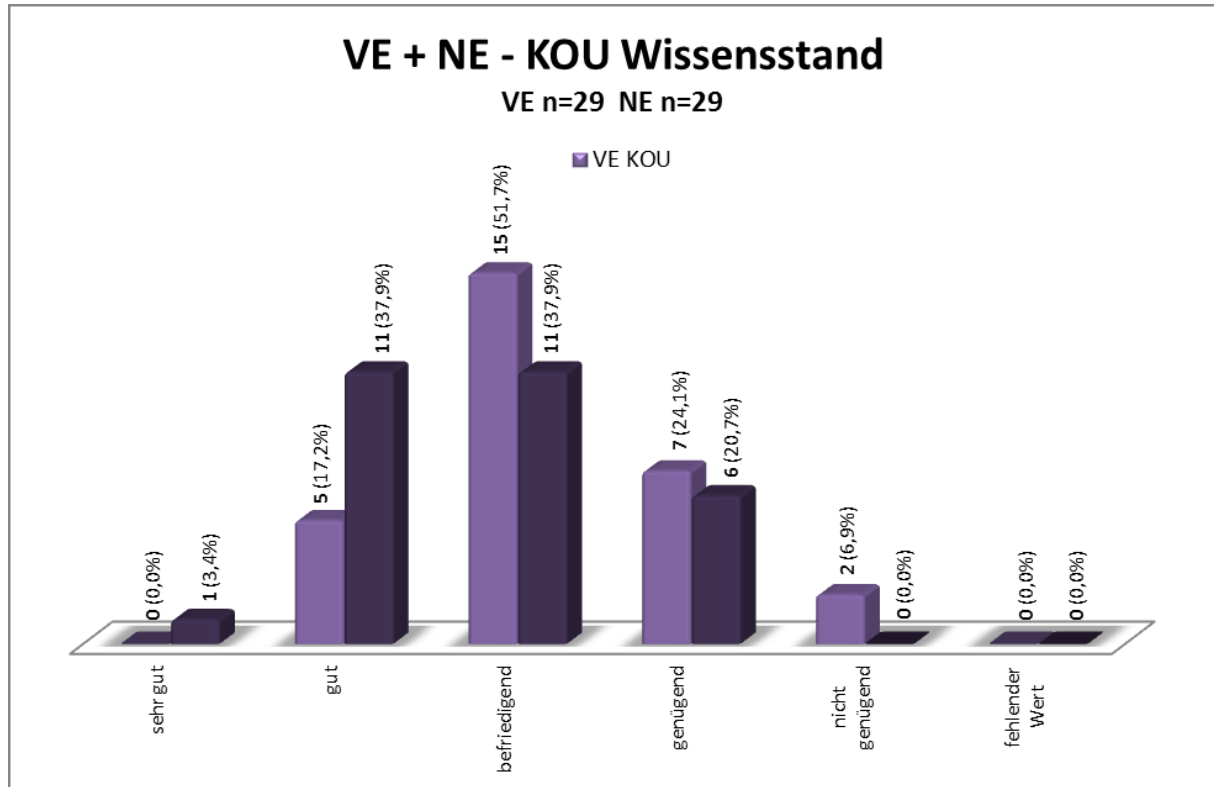


Abbildung 30: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 10 (Vergleich Vor- und Nacherhebung)

Im obersten Bereich der Notenskala („Sehr gut“) zeigt sich ein kleiner Unterschied zwischen

vor und nach der Fortbildung – hier ist die Zahl derer, die ihr Wissen als sehr gut einschätzen, von 0 auf 1 gestiegen. Ähnlich verhält sich die Einschätzung der ProbandInnen im Bereich der Note „Genügend“ – im Anschluss an die Fortbildung ist die Zahl der ProbandInnen hier von 7 auf 6 gesunken. Im mittleren Bereich der Notenskala lassen sich größere Schwankungen feststellen: Während vor der Fortbildung 5 der befragten LehrerInnen der Meinung sind, über gutes Wissen zu verfügen, sind im Anschluss an die Fortbildung 11 ProbandInnen dieser Meinung, also mehr als doppelt so viele. 15 der TeilnehmerInnen schätzen ihr Wissen vor dem Besuch der Fortbildung als befriedigend ein; nach Beendigung des Kurses sind es hingegen um 4 Personen weniger, also 11. Daraus lässt sich folgern, dass der Besuch der Fortbildung dazu geführt hat, dass die Veränderung des von den ProbandInnen selbst eingeschätzten Wissensstandes vorwiegend im Bereich der Noten „Gut“ und „Befriedigend“ stattfindet. Des Weiteren zeigt sich, dass vor der Fortbildung 2 der Befragten ihr Wissen als nicht genügend einschätzen, nach der Fortbildung hingegen ist keiner der BesucherInnen der Meinung; über ungenügendes Wissen zu verfügen. Auch dieser Aspekt deutet auf die Tendenz eines Wissenszuwachses hin.

Wie die Selbsteinschätzung der LehrerInnen hinsichtlich des Wissenszuwachses in Bezug auf die „Reifeprüfung Neu“ aussieht, wird in nachfolgendem Diagramm veranschaulicht.

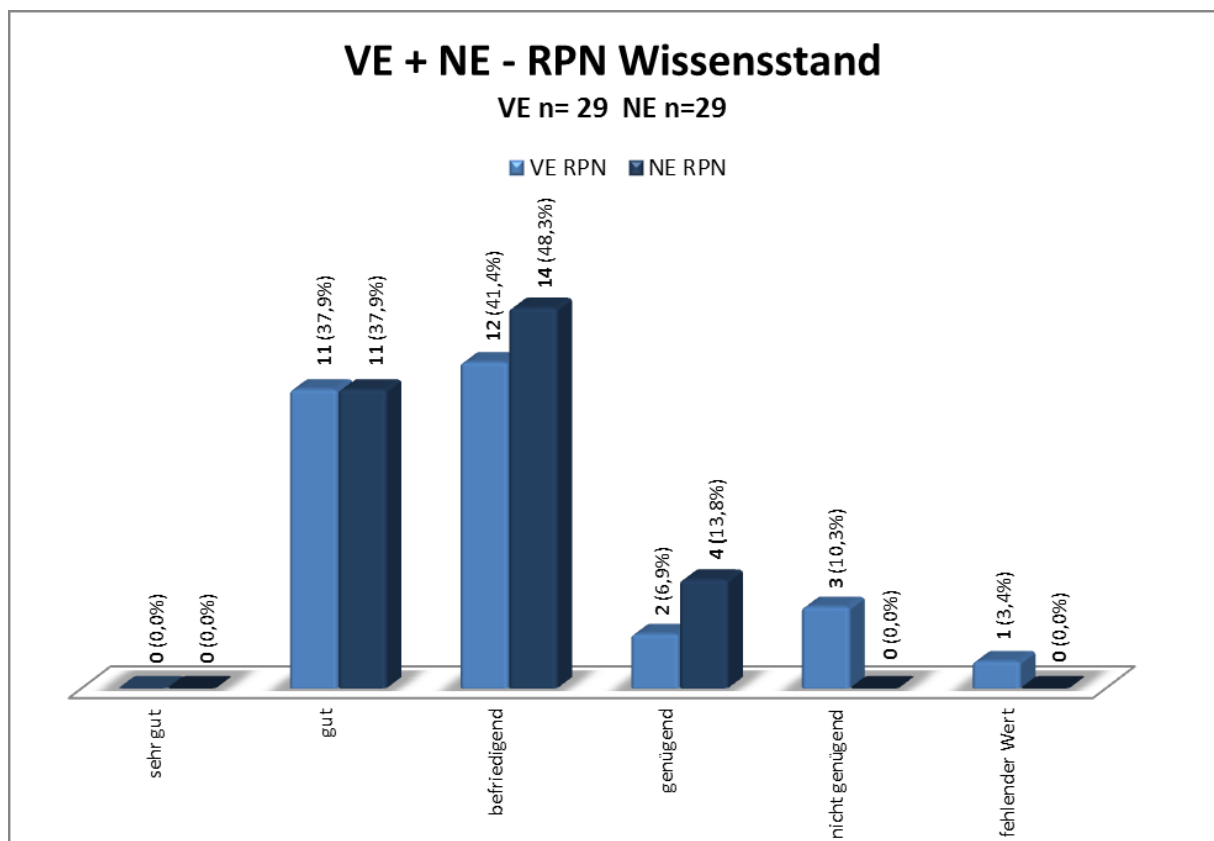


Abbildung 31: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 14 (Vergleich Vor- und Nacherhebung)

Im Hinblick auf die „Reifeprüfung Neu“ zeigen sich eher in der unteren Hälfte der Notenskala Schwankungen bezüglich des Wissensstandes vor und nach der Fortbildung. Vor der Fortbildung sind 3 ProbandInnen der Meinung, über nicht genügendes Wissen zu verfügen, nach der Fortbildung hingegen ist kein/e Befragte/r dieser Meinung. Der Vorher-Nachher-Vergleich der Note „Genügend“ (Anstieg von 2 auf 4), der Anstieg derer, die ihr Wissen als befriedigend einschätzen (von 12 auf 14) und die kaum vorhandenen Unterschiede der anderen Noten lässt schlussfolgern, dass die LehrerInnen, die vor der Fortbildung der Meinung waren, über nicht genügend Wissen zu verfügen, nach der Fortbildung ihren Wissensstand als genügend oder befriedigend einschätzen. Im Bereich der Note „Gut“ gibt es keine Veränderung.

Aufgrund des Vorher-Nachher-Vergleichs der offenen Fragen lassen sich keine neuen Einblicke gewinnen, da sich die meisten Antworten überschneiden. Die Antworten in der Unterkategorie „(Un)klarheiten“ sind nahezu gleich geblieben, was darauf hindeutet, dass Unklarheiten durch den Besuch einer Fortbildung nicht geklärt werden konnten. „(Un)klarheiten“ ist die häufigste Begründung für eine Einschätzung des Wissensstandes im Bereich „Befriedigend“ und „Genügend“. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass trotz des Besuches einer Fortbildung nicht alle Unklarheiten beseitigt werden können, zumal im Zuge des Expertinneninterviews mit Frau Mag. Schubert darauf hingewiesen wurde, dass LehrerInnen oftmals sehr „*spitzfindige Fragen*“ hätten.³⁰²

³⁰² Vgl. Interview Schubert 2013, Zeile 295-296.

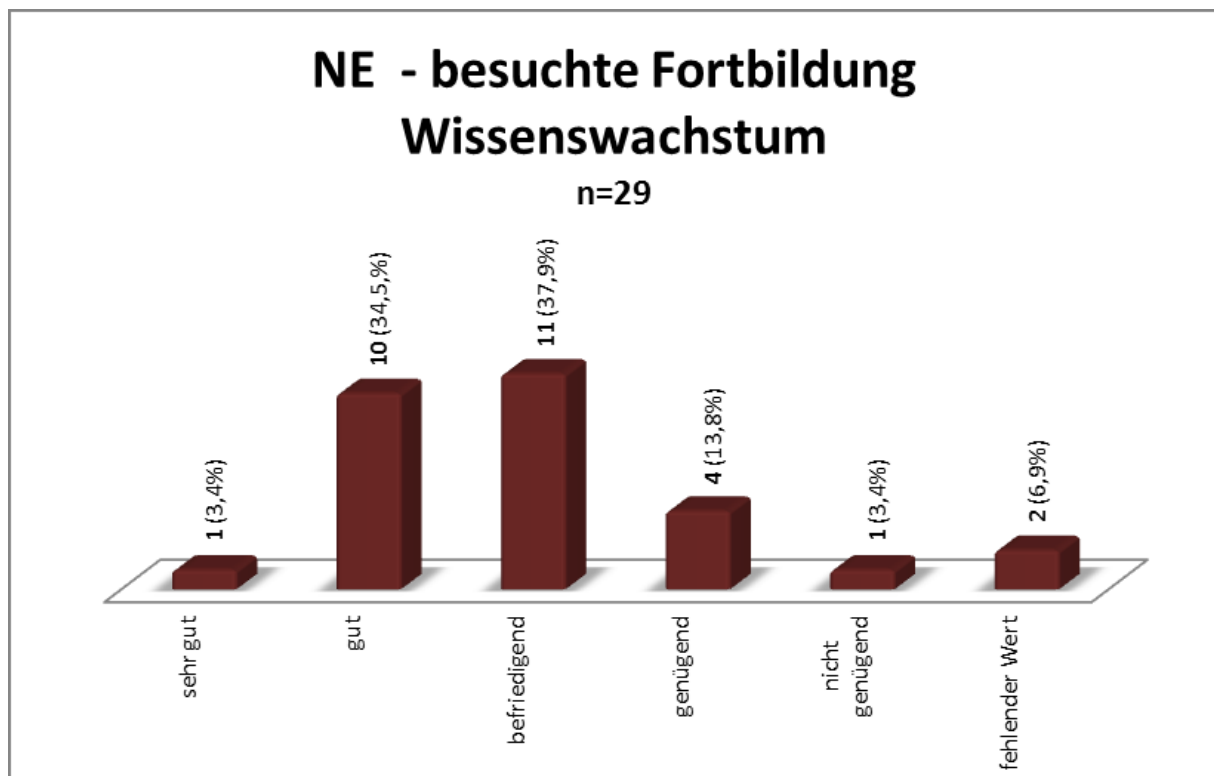


Abbildung 32: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 32 (Nacherhebung)

Anhand Abbildung 32 wird deutlich, dass der überwiegende Teil der ProbandInnen, seinen Wissenszuwachs durch die Fortbildung als gut (10 ProbandInnen) oder befriedigend (11 ProbandInnen) einschätzt. Der sich aus den Antworten berechnete Mittelwert wird in nachfolgender Tabelle veranschaulicht.

Statistiken		
besuchte Fortbildung Wissenswachstum		
N	Gültig	27
	Fehlend	2
	Mittelwert	2,78

Abbildung 33: Mittelwert Fortbildung Wissenswachstum

Diejenigen LehrerInnen, die ihren Wissenszuwachs durch die besuchte Fortbildung als befriedigend oder schlechter einschätzen, geben u. a. folgende Gründe dafür an: „keine neuen Infos“ (Bogen HIKA), „wir hören seit 2 Jahren das Gleiche“ (Bogen GEJO) „kein Bezug zu NRP [neue Reifeprüfung]“ (Bogen RK05) und „zu wenig Zeit für alle Infos“ (Bogen CHDI). Positiv werden die neuen Informationen (1 Antwort) und die Praxisbeispiele (1 Antwort) hervorgehoben. Eine Antwort ist des Weiteren interessant: „sehr interessante FB, allerdings passt Name nicht gut zum Inhalt“ (Bogen MA21). Diese Antworttendenzen können einen

Beitrag dazu leisten, als durch sie ein Denkanstoß in Richtung Überarbeitung der Inhalte der Fortbildungsangebote gegeben werden kann.

Im Hinblick auf Hypothese 5 ergibt sich demnach folgende Tendenz: In Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ gibt es Veränderungen, die auf einen Zuwachs des von den befragten LehrerInnen selbst eingeschätzten Wissensstandes hindeuten. Wie oben aufgezeigt, gibt es einen mehr als 100prozentigen Zuwachs auf Seiten derer, die ihr Wissen als gut einschätzen. Die Zahlen weisen darauf hin, dass es zum einen eine Verschiebung von „Nicht genügend“ auf „Befriedigend“ oder „Gut“ und „Genügend“, zum anderen eine Verschiebung von „Befriedigend“ auf „Gut“ festzuhalten gilt. Im Hinblick auf die „Reifeprüfung Neu“ verhält es sich etwas anderes, insofern es nicht solch deutliche Veränderungen gibt. Hier lassen sich v. a. Schwankungen im Notenbereich „Genügend“ und „Nicht genügend“ ausmachen. Die Zahlen weisen darauf hin, dass diejenigen, die ihr Wissen vor der Fortbildung als nicht genügend eingeschätzt haben, nach der Fortbildung der Meinung sind, über genügendes oder befriedigendes Wissen zu verfügen. Die Interpretation der Ergebnisse deutet bezüglich der Hypothese darauf hin, dass es durch den Besuch einer themenspezifischen Fortbildung tendenziell zu einer – von den ProbandInnen selbst eingeschätzten – Änderung des Wissensstandes kommt.

3.3.6 Hypothese 6

Durch den Besuch von themenspezifischen Fortbildungen kommt es im Bereich des „Kompetenzorientierten Unterrichts“ und der „Reifeprüfung Neu“ zu einem Wachstum des Könnens in der Praxis in der Selbsteinschätzung der AHS-LehrerInnen, die diese Fortbildungen besuchen.

Hypothese 6 lässt sich anhand der Fragen 11 und 15 *Wie schätzen Sie Ihr „Können“ in der Praxis in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“/“Reifeprüfung Neu“ ein?* mit Hilfe eines Vorher-Nachher-Vergleiches untersuchen. Weiters wird das Antwortverhalten auf Frage 33 *Wie schätzen Sie Ihr „Können“ in der Praxis durch die heutige Fortbildung ein?* interpretiert. Im Zuge des Vergleiches der Antworten von Vor- und Nacherhebung wurden aufgrund der unterschiedlichen Größe der Stichprobe (34 ProbandInnen Vorerhebung, 29 ausgefüllte Fragebögen Nacherhebung) die 5 Fragebögen der Vorerhebung, zu denen es keinen ausgefüllten Nachfragebogen gibt, der Einfachheit halber nicht in die Berechnung

einbezogen, da sonst kein aussagekräftiger Vergleich durchgeführt hätte werden können.

Nachfolgendes Balkendiagramm veranschaulicht den Vergleich der Selbsteinschätzungen der Befragten AHS-LehrerInnen in Bezug auf ihr Praxiskönnen hinsichtlich des „Kompetenzorientierten Unterrichts“ vor und nach der themenspezifischen Fortbildung, an der sie teilgenommen haben.

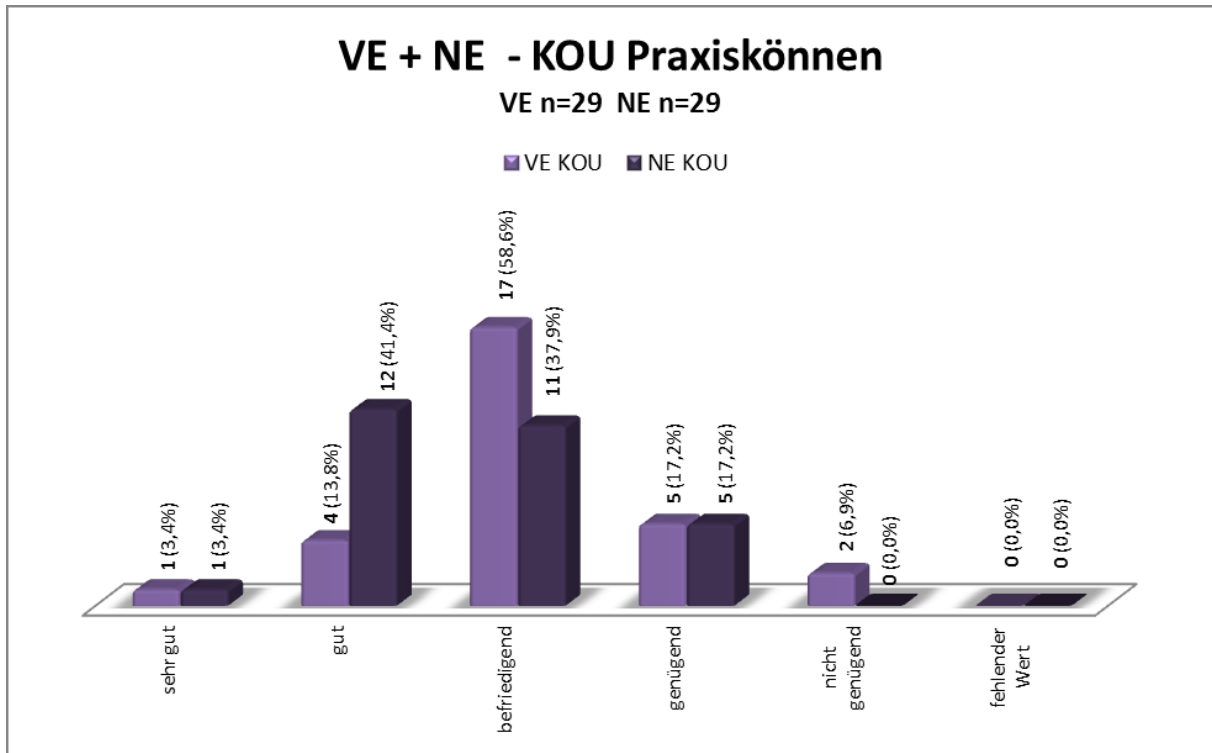


Abbildung 34: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 11 (Vergleich Vor- und Nacherhebung)

Hinsichtlich des Vorher-Nachher Vergleiches des von den ProbandInnen selbsteingeschätzten Könnens in der Praxis halten sich die Antworten im sehr guten und genügenden Bereich die Waage – hier kommt es zu keiner Veränderung. Die Zahl derer, die ihr Können vor der Fortbildung als nicht genügend empfunden haben, ist nach der Fortbildung von 2 auf 0 gesunken. Deutliche Veränderungen zeigen sich in der Notenskala bei „Gut“ und „Befriedigend“. Vor der Fortbildung waren 4 der befragten LehrerInnen der Meinung, über gutes Praxiskönnen zu verfügen. Wohingegen nach dem Besuch der Fortbildung 12 der Befragten dieser Meinung sind. Bei der Note „Befriedigend“ kommt es zu einer Verminderung der Antworthäufigkeit von 17 auf 11. Diese Tatsache und die Ergebnisse in Bezug auf die anderen Noten lassen schlussfolgern, dass die Personen, die ihr Wissen vor der Fortbildung als befriedigend eingeschätzt haben, dieses nach der Fortbildung als gut bezeichnen. Ebenfalls zeigt sich, dass diejenigen, die ihr Praxiskönnen vor der Fortbildung als nicht genügend eingeschätzt haben, nach der Fortbildung der Meinung sind, über genügendes

oder befriedigendes Können zu verfügen.

Lediglich eine Antwort der offen abgefragten Begründung der Nacherhebung bezieht sich auf den Besuch der Fortbildung am Tag der Erhebung. Diese hebt den Kenntniserwerb durch die Fortbildung hervor.

Der Vorher-Nachher-Vergleich der Selbsteinschätzung der befragten LehrerInnen hinsichtlich ihres Praxiskönnens in Bezug auf die „Reifeprüfung Neu“ wird in nachstehendem Diagramm verdeutlicht.

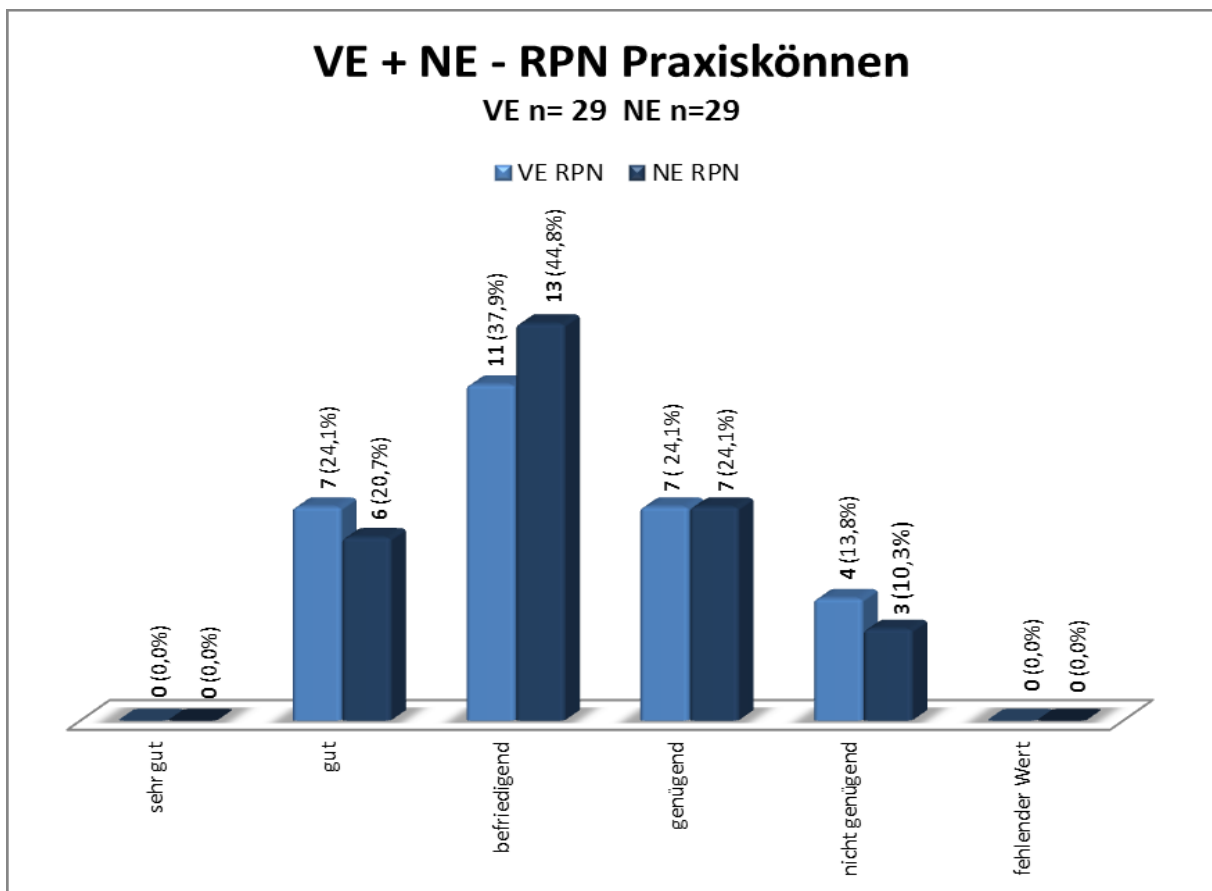


Abbildung 35: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 15 (Vergleich Vor- und Nacherhebung)

Im Falle der „Reifeprüfung Neu“ können nicht solch deutliche Veränderungen ausgemacht werden, wie bezüglich dem „Kompetenzorientierten Unterricht“. Im Bereich des „Nicht Genügend“ gibt es eine Senkung von 4 auf 3. Auffällig scheint, dass die Zahl der ProbandInnen, die ihr Können vor der Fortbildung als gut eingeschätzt haben, von 7 auf 6 gesunken ist – zumal es keine Antworten im Bereich der Note „Sehr gut“ gibt. Dem hingegen gibt es bloß einen Anstieg der Antworten – und zwar bei der Note „Befriedigend“. Hier ist die Anzahl von 11 auf 13 gestiegen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass diejenigen, die ihr Praxiskönnen vor der Fortbildung als gut oder nicht genügend eingeschätzt haben, dieses nach

dem Besuch der Fortbildung als befriedigend bezeichnen.

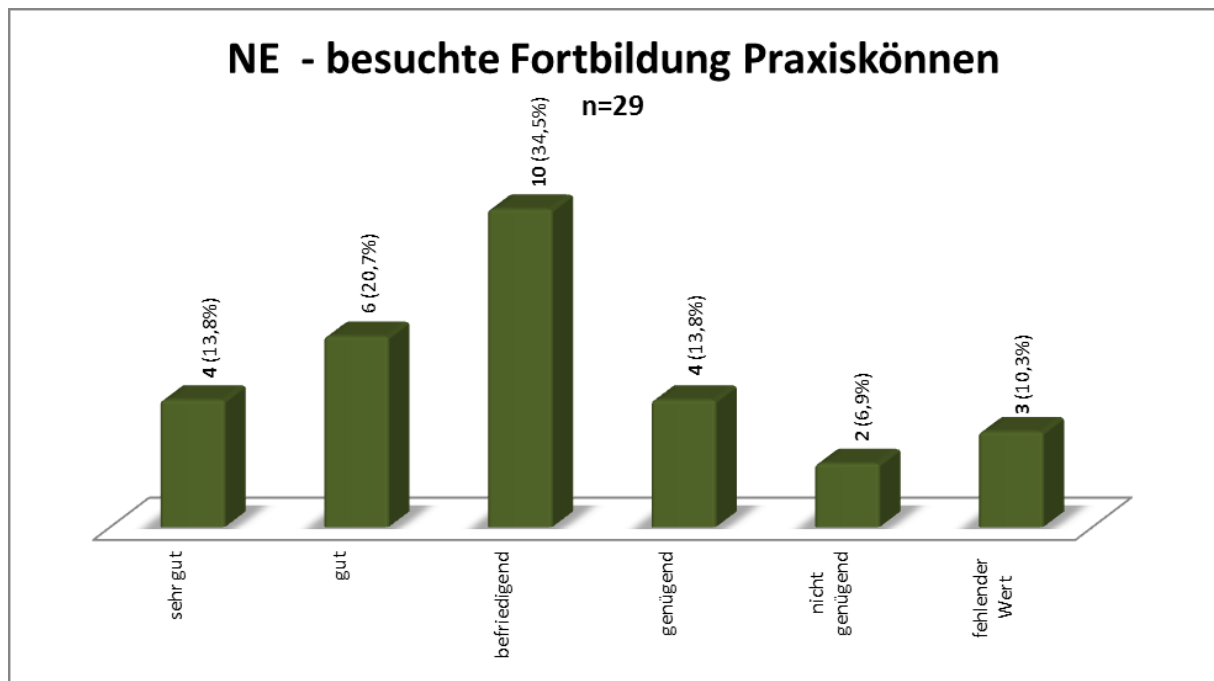


Abbildung 36: Prozentuelle Häufigkeiten Frage 33 (Nacherhebung)

Abbildung 36 macht deutlich, dass 6 der befragten LehrerInnen den Zuwachs des Praxiskönnens durch die besuchte Fortbildung als gut einschätzen. 10 ProbandInnen schätzen den Zuwachs des Praxiskönnens durch den Besuch der Fortbildung als befriedigend ein. Des Weiteren wird der Zuwachs des Könnens von 4 FortbildungsteilnehmerInnen als sehr gut, von 4 TeilnehmerInnen als genügend und von 2 ProbandInnen als nicht genügend empfunden. Aus den Antworten ergibt sich folgender Mittelwert:

Statistiken		
besuchte Fortbildung Praxiskönnen		
N	Gültig	26
	Fehlend	3
	Mittelwert	2,77

Abbildung 37: Mittelwert Fortbildung Praxiskönnen

Anhand der offenen Antworten in Bezug auf die Begründung der Einschätzung des Praxiskönnens lässt sich aufzeigen, dass 3 Antworten den Praxisbezug der Fortbildung hervorheben und aufgrund dessen ihr Können durch die Fortbildung als sehr gut oder gut einschätzen. Diejenigen, die ihr Können durch die Fortbildung als befriedigend einschätzen, verweisen auf die Praxis: „muss es erst in die Praxis umsetzen“ (Bogen ELFR) und „nur in

Praxis erprobbar“ (Bogen CHDI), oder loben den „Erfahrungswert“ (Bogen HIED).

Im Hinblick auf Hypothese 6 lässt sich demnach folgende Tendenz erkennen: In Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ steigt nach dem Besuch der Fortbildung die Anzahl derer, die ihr Praxiskönnen als gut bezeichnen um das Dreifache. Des Weiteren ist sowohl die Zahl derer, die ihr Praxiskönnen als befriedigend als auch die Zahl derer, die es als nicht genügend eingeschätzt haben, gesunken. Demnach kann bezüglich des kompetenzorientierten Unterrichts eine Veränderung des – von den ProbandInnen selbst eingeschätzten – Praxiskönnens ausgemacht werden. Hinsichtlich der „Reifeprüfung Neu“ lässt sich eine Veränderung in Richtung der Note „Befriedigend“ erkennen – hier zeigt sich eine Abwanderung der Noten „Gut“ und „Nicht genügend“ zu der Note „Befriedigend“, jedoch jeweils bloß von 1 ProbandIn. In Bezug auf die Hypothese zeigt sich, dass es durch den Besuch einer themenspezifischen Fortbildung zu einer Änderung des von den ProbandInnen selbst eingeschätzten, Praxiskönnens kommt. Jedoch zeigt sich dies deutlicher bei dem „Kompetenzorientierten Unterricht“ als bei der „Reifeprüfung Neu“.

3.3.7 Hypothese 7

Dienstjüngere AHS-LehrerInnen, die themenspezifische Fortbildungen besuchen, haben eine positivere Einstellung gegenüber dem „Kompetenzorientierten Unterricht“ und der „Reifeprüfung Neu“, als ihre dienstälteren KollegInnen.

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, verlangt die Formulierung der Hypothesen 7 und 8 das Operationalisieren des Terminus „dienstjünger“. Der Übersichtlichkeit halber wird das an dieser Stelle nochmals angeführt. Die Bezeichnung „dienstjüngere LehrerInnen“ umfasst LehrerInnen, die zwischen einem und neun Jahren im Lehrberuf tätig sind, da die Autorinnen vorliegender Arbeit alle PädagogInnen ab zehn Dienstjahren nicht als Neuling im Beruf bzw. als dienstjünger bezeichnen würden.

Oben genannte Hypothese lässt sich prüfen in dem der Zusammenhang zwischen Frage 1 – Antwortmöglichkeit 1 *Was halten Sie von der Einführung des „Kompetenzorientierten Unterrichts“?* – „finde ich gut“ und Frage 2 – Antwortmöglichkeit 1 *Was halten Sie von der Einführung der „Reifeprüfung Neu“?* – „ich bin von diesem Modell überzeugt“ und dem Dienstalter untersucht wird. Hierfür wurden die Antworten der Vorerhebung herangezogen.

Um die Signifikanz zu prüfen, wird ein Chi-Quadrat-Test nach Pearson durchgeführt. Wenn die Asymptotische Signifikanz unter 0,05 liegt, wäre der Zusammenhang signifikant.

Kreuztabelle KOU_finde ich gut*Dienstalter Kategorien					
Anzahl					
	Dienstalter Kategorien				Gesamtsumme
	1-9	10-19	20-29	30-39	
KOU_finde ich gut <u>nein</u>	7	7	6	3	23
<u>ja</u>	5	1	2	1	9
Gesamtsumme	12	8	8	4	32

Abbildung 38: Kreuztabelle Dienstalter und Frage 1_1

Chi-Quadrat-Tests			
	Wert	df	Asymp. Sig. (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	2,113 ^a	3	,549
Likelihood-Quotient	2,199	3	,532
Zusammenhang linear-mit-linear	,610	1	,435
Anzahl der gültigen Fälle	32		
a. 5 Zellen (62,5%) haben die erwartete Anzahl von weniger als 5. Die erwartete Mindestanzahl ist 1,13.			

Abbildung 39: Zusammenhang Dienstalter und Frage 1_1

Kreuztabelle RPN_Modell überzeugt*Dienstalter Kategorien					
Anzahl					
	Dienstalter Kategorien				Gesamtsumme
	1-9	10-19	20-29	30-39	
RPN_Modell <u>nein</u> <u>überzeugt</u>	11	8	8	4	31
<u>ja</u>	1	0	0	0	1
Gesamtsumme	12	8	8	4	32

Abbildung 40: Kreuztabelle Dienstalter und Frage 2_1

Chi-Quadrat-Tests			
	Wert	df	Asymp. Sig. (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	1,720 ^a	3	,632
Likelihood-Quotient	2,016	3	,569
Zusammenhang linear-mit-linear	1,141	1	,285
Anzahl der gültigen Fälle	32		
a. 5 Zellen (62,5%) haben die erwartete Anzahl von weniger als 5. Die erwartete Mindestanzahl ist ,13.			

Abbildung 41: Zusammenhang Dienstalter und Frage 2_1

Anhand oben abgebildeter Tabellen lässt sich ablesen, dass im Falle beider Konzepte kein signifikanter Zusammenhang festzustellen ist. Im Hinblick auf Hypothese 7 kann demnach nicht davon ausgegangen werden, dass LehrerInnen, die sich mit den beiden Modellen im Zuge ihrer Ausbildung beschäftigen, aufgrund dieser Auseinandersetzung eine positivere Einstellung als ihre dienstälteren KollegInnen haben.

3.3.8 Hypothese 8

Dienstjüngere AHS-LehrerInnen, die themenspezifische Fortbildungen besuchen, verfügen (aus ihrer Sicht) über ein größeres Wissen in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ und die „Reifeprüfung Neu“, als ihre dienstälteren KollegInnen.

Hypothese 8 lässt sich anhand einer Prüfung des Zusammenhangs der Variable Dienstalter und Frage 10 *Wie schätzen Sie Ihren Wissensstand in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ ein?* bzw. Frage 14 *Wie schätzen Sie Ihren Wissensstand in Bezug auf die „Reifeprüfung Neu“ ein?* untersuchen. Hierfür wurden die Antworten der Vorerhebung herangezogen. Für die Berechnung eines möglichen Zusammenhangs wird der Chi-Quadrat-Test nach Pearson eingesetzt, um die Signifikanz zu berechnen. Liegt die Asymptotische Signifikanz unter 0,05, würde ein signifikanter Zusammenhang bestätigt werden können.

Kreuztabelle KOU_Wissensstand*Dienstalter Kategorien						
Anzahl						
		Dienstalter Kategorien				Gesamtsumme
		1-9	10-19	20-29	30-39	
KOU_Wissensstand	sehr gut	1	0	0	0	1
	gut	3	0	2	0	5
	befriedigend	6	5	3	2	16
	genügend	1	2	2	2	7
	nicht genügend	1	1	1	0	3
Gesamtsumme		12	8	8	4	32

Abbildung 42: Kreuztabelle Dienstalter und Frage 10

Chi-Quadrat-Tests			
	Wert	df	Asymp. Sig. (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	8,246 ^a	12	,766
Likelihood-Quotient	10,527	12	,570
Zusammenhang linear-mit-linear	1,708	1	,191
Anzahl der gültigen Fälle	32		
a. 19 Zellen (95,0%) haben die erwartete Anzahl von weniger als 5. Die erwartete Mindestanzahl ist ,13.			

Abbildung 43: Zusammenhang Dienstalter und Frage 10

Kreuztabelle RPN_Wissensstand*Dienstalter Kategorien						
Anzahl						
		Dienstalter Kategorien				Gesamtsumme
		1-9	10-19	20-29	30-39	
RPN_Wissensstand	gut	5	2	2	3	12
	befriedigend	5	2	6	1	14
	genügend	1	1	0	0	2
	nicht genügend	1	2	0	0	3
Gesamtsumme		12	7	8	4	31

Abbildung 44: Kreuztabelle Dienstalter und Frage 14

Chi-Quadrat-Tests			
	Wert	df	Asymp. Sig. (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	9,630 ^a	9	,381
Likelihood-Quotient	10,142	9	,339
Zusammenhang linear-mit-linear	,998	1	,318
Anzahl der gültigen Fälle	31		
a. 15 Zellen (93,8%) haben die erwartete Anzahl von weniger als 5. Die erwartete Mindestanzahl ist ,26.			

Abbildung 45: Zusammenhang Dienstalter und Frage 14

Anhand der beiden oben angeführten Tabellen lässt sich aufzeigen, dass in beiden Fällen kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Variablen besteht.

Bezüglich Hypothese 8 kann demnach nicht davon ausgegangen werden, dass dienstjüngere LehrerInnen, die sich im Zuge ihrer Ausbildung mit den Modellen auseinandersetzen, ihr Wissen besser einschätzen, als ihre dienstälteren KollegInnen.

3.4 Zusammenfassung

In Kapitel 3.3 wurden die zu Beginn des Kapitels aufgestellten Hypothesen mit Hilfe der berechneten Häufigkeiten untersucht und die Ergebnisse interpretiert. Hierzu wurden Häufigkeitsverteilungen der hypothesenrelevanten Variablen berechnet, Vorher-Nachher-Vergleiche angestellt, auf Zusammenhänge mit soziodemographischen Variablen eingegangen und die Antworten der offen abgefragten Variablen interpretiert. Im Folgenden werden nochmals jene Hypothesen aufgegriffen, die der Beantwortung der Forschungsfrage dienlich sind.

Für die Untersuchung der Hypothese 1 wurden Frage 1 und Frage 2 aus dem Vor-Fragebogen zur Überprüfung herangezogen. Weiters dienten exemplarische Beispiele aus den offen abgefragten Vor- und Nachteilen bezüglich beider Konzepte der Interpretation der Häufigkeitsverteilung.

Hier weist das Antwortverhalten der ProbandInnen nicht auf eine negative Grundeinstellung gegenüber dem „Kompetenzorientierten Unterricht“ und der „Reifeprüfung Neu“ hin. Dennoch konnte mit den Ergebnissen und der Interpretation der Antworten auf die offenen

Fragen aufgezeigt werden, dass die befragten LehrerInnen diverse Bedenken bezüglich der beiden untersuchten Modelle haben – wie etwa den Bedarf nach mehr Information und eine längere Vorbereitungszeit.

Im Hinblick auf Hypothese 2 und 3 konnte aufgezeigt werden, dass der Großteil der ProbandInnen seinen Wissenstand und sein Können in der Praxis bezüglich beider Konzepte nicht als „Gut“ einschätzt. Die Begründungsantworten verweisen auf mangelnde Informationen seitens des BMUKK, ein mangelhaftes oder unpassendes Fortbildungsangebot sowie auf immer wiederkehrende Änderungen im Zuge der Implementierung seitens der öffentlichen Stellen. Diese Begründungen werden nicht nur bei Frage 1 und 2 angeführt, sondern ziehen sich vermehrt durch die Beantwortung der offenen Fragen hindurch. Anhand dieser Ergebnisse verstärkt sich der Eindruck, dass die Fortbildungsangebote von den LehrerInnen als nicht ausreichend bewertet werden – demnach bedarf es seitens der öffentlichen Stellen eines Umdenkens hinsichtlich der Informationskultur und einer Erweiterung des Fortbildungsangebotes.

Hypothese 4 wurde anhand eines Vorher-Nachher-Vergleiches der Antworten untersucht. Die Ergebnisse der offenen Fragen nach den Vor- und Nachteilen wurden in die Interpretation miteinbezogen, konnten jedoch keine neuen Erkenntnisse hervorbringen. Aufgrund des Antwortverhaltens der ProbandInnen kann – trotzdem keine deutliche Einstellungsänderung ersichtlich ist – davon ausgegangen werden, dass Fortbildungen tendenziell zu einer Änderung der Einstellung beitragen können,.

Ebenso wurden Hypothese 5 und 6 anhand von Häufigkeitsverteilungen der angegebenen Antworten mittels eines Vorher-Nachher-Vergleiches untersucht. Es konnte aufgezeigt werden, dass die Tendenz besteht, dass es durch den Besuch einer themenspezifischen Fortbildung zu einer – von den ProbandInnen selbst eingeschätzten – Änderung des Wissens- und Könnensstandes kommt. Der Vorher-Nachher-Vergleich der Antworten auf die offen abgefragten Begründungen ihrer Einschätzung bezüglich des Wissensstandes lässt eine Kategorie auffällig erscheinen: Trotz des Besuchs einer themenspezifischen Fortbildung verweisen die TeilnehmerInnen, insbesondere hinsichtlich der „Reifeprüfung Neu“, auf Unklarheiten, die noch im Raum stünden. Demnach bedarf es auch hier einer vermehrten Arbeit seitens der öffentlichen Stellen. Die ProbandInnen verweisen auf die vielen Änderungen und fehlende Richtlinien.

Die Untersuchung eines etwaigen Zusammenhangs zwischen Dienstalter und Einstellung/Wissen ergab keine Korrelation der Variablen.

Durch die Interpretation der Ergebnisse wurden einerseits die negativen Aspekte der neuen Modelle im Schulwesen thematisiert, andererseits die positiven Aspekte aufgezeigt. Hierbei fällt auf, dass bezüglich besuchter Fortbildungen besonders deren Praxisbezug gelobt wird.

4. Zusammenführung von Theorie und Empirie

Barbara Kopacka & Sandra Christina Steinwender

Im Zuge der Untersuchung wurden sowohl die Einstellung, als auch die eigene Einschätzung des Wissens- und Könnensstandes der AHS-LehrerInnen in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ und die „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung“ erfragt.

Zusammengefasst ergibt sich folgendes Bild hinsichtlich der Meinung, Einstellung und Selbsteinschätzung der befragten LehrerInnen, das dem besseren Verständnis und der Übersichtlichkeit dienend an dieser Stelle nochmals nachgezeichnet wird:

Im Zuge der Interpretation der Untersuchungsergebnisse konnte aufgezeigt werden, dass keine negative Grundeinstellung gegenüber dem „Kompetenzorientierten Unterricht“ und der „Reifeprüfung Neu“ innerhalb der Gruppe der ProbandInnen herrscht. Die ProbandInnen können den beiden Modellen sehr wohl positive Aspekte abgewinnen. Dennoch können gewisse Vorbehalte, die mitunter entwicklungstechnischer oder organisatorischer Natur sind – wie etwa die übereilte Einführung, die kurze Vorbereitungszeit oder mangelnde bzw. verwirrende Informationen seitens des BMUKK – ausgemacht werden. Des Weiteren wird deutlich, dass der Großteil der befragten LehrerInnen, seiner Selbsteinschätzung nach, weder über gutes Wissen noch Praxiskönnen in Bezug auf die beiden abgefragten Modelle verfügt. Dies wird oftmals auf mangelnde Informationen und das bestehende Fortbildungsangebot zurückgeführt. Ein anderer Grund, der hier angeführt werden kann, ist jener der chaotischen Zustände im Entwicklungs- und Implementationsprozess – vor allem im Zuge der Etablierung der neuen Reifeprüfung. Außerdem wird durch den Vergleich der Ergebnisse der Vor- und Nacherhebung ein tendenzieller Wissens- und/oder Könnenszuwachs durch den Besuch einer themenspezifischen Fortbildung deutlich.

Die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Dienstalter und positiver Einstellung, sowie Dienstalter und größerem Wissen ergab keine Korrelation. Dies könnte einerseits darauf zurückgeführt werden, dass zu wenig dienstjunge LehrerInnen an der Befragung teilgenommen haben und/oder andererseits die Konzepte noch zu aktuell sind, um in der LehrerInnenausbildung inhaltlich ausreichend implementiert zu sein.

An dieser Stelle ist es wichtig, auf weitere Variablen einzugehen, die im Zuge der Hypothesenprüfung nicht zur Anwendung kamen:

Frage 12 *Wenn Sie Ihrer Meinung nach nicht ausreichend auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ vorbereitet sind, woran könnte das liegen?* und Frage 16 *Wenn Sie ihrer Meinung nach nicht ausreichend auf die „Reifeprüfung Neu“ vorbereitet sind, woran könnte das liegen? (Mehrfachnennungen)* wurden so formuliert, dass sie nur dann zu beantworten sind, wenn die ProbandInnen der Meinung sind, nicht ausreichend auf die neuen Modelle vorbereitet zu sein. Die Vorerhebung ergibt folgende Ergebnisse:

Frage 12 ist lediglich von 1, Frage 16 lediglich von 4 Personen nicht beantwortet worden. Demnach sind 33 der Befragten der Meinung, nicht ausreichend auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ und 30 der ProbandInnen nicht ausreichend auf die „Reifeprüfung Neu“ vorbereitet zu sein.

Die im Fragebogen vorgegeben möglichen Gründe dafür sind im Antwortverhalten wie folgt verteilt: Die häufigsten Nennungen weist die Kategorie „zu wenig bereitgestelltes Unterrichtsmaterial“ auf (16 Antworten „Kompetenzorientierter Unterricht“, 14 Antworten „Reifeprüfung Neu“). Im Zuge des „Kompetenzorientierten Unterrichts“ geben 7 ProbandInnen, im Zuge der „Reifeprüfung Neu“ 5 ProbandInnen an, keine Informationen durch ihre Schule zu erhalten. Dies liefert einen Hinweis auf die Notwendigkeit, DirektorInnen noch mehr in den Implementationsprozess einzubinden. Ähnlich verhält es sich mit dem Aspekt des Informationsaustausches unter KollegInnen – 8 der Befragten empfinden ihn bei der Thematik des kompetenzorientierten Unterrichts, 4 bei der Thematik rund um das neue Reifeprüfungsmodell als zu gering.

Diese Ergebnisse werden nochmals durch das Antwortverhalten auf die Kategorie „Anderes“ gestützt. Auch hier zeigt sich, dass die ProbandInnen ihre unzureichende Vorbereitung auf das Fortbildungsangebot und die noch bestehenden Unklarheiten (vor allem in Bezug auf das neue Maturaformat) beziehen.

Jeweils kein einziger führt die unzureichende Vorbereitung darauf zurück, sich nicht für das Thema zu interessieren, jedoch geben 8 („Kompetenzorientierter Unterricht“) und 5 („Reifeprüfung Neu“) der Befragten an, keine Zeit für eine Auseinandersetzung mit den Modellen zu haben.

Die Verteilung der Antworten auf die Fragen 13 und 17 *Wie haben Sie sich über den „Kompetenzorientierten Unterricht“/die „Reifeprüfung Neu“ informiert?* (Mehrfachantworten möglich) wird in Abbildung 38 deutlich.

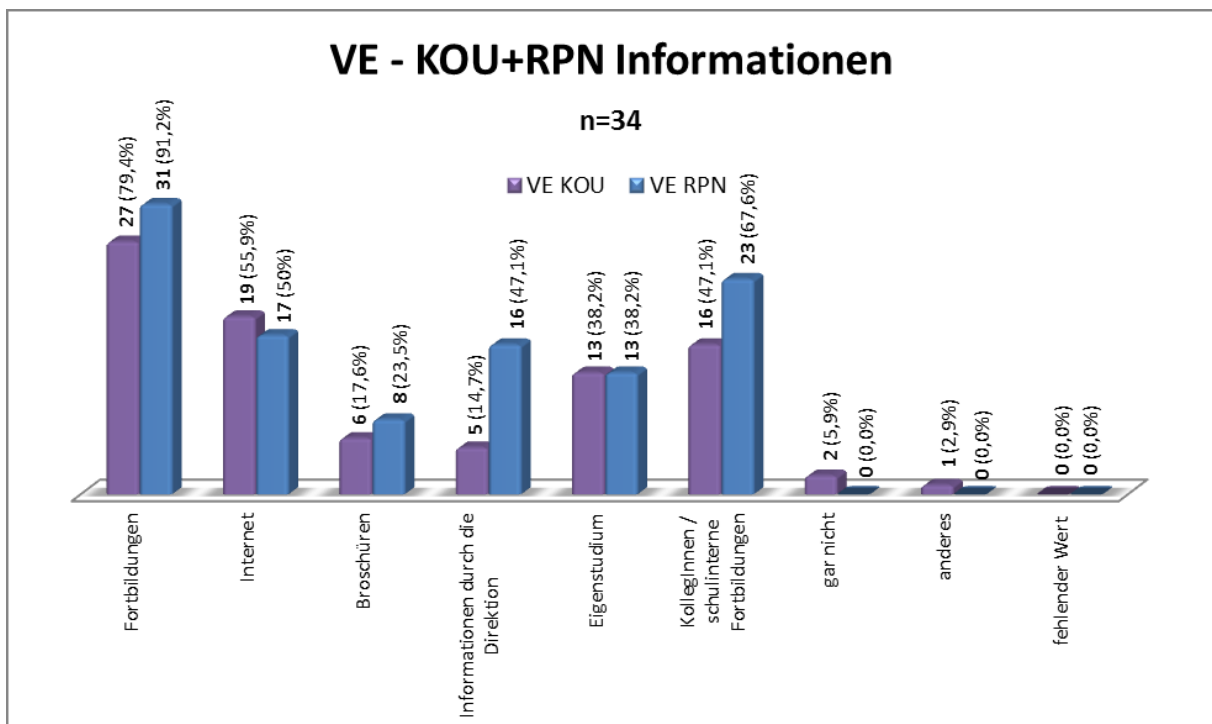


Abbildung 46: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Vergleich Frage 13 und 17 (Vorerhebung)

Aus dem Diagramm wird ersichtlich, dass die Befragten sich größtenteils über Fortbildungen, das Internet und im Fachkollegium informieren. Des Weiteren informieren sich viele der ProbandInnen über Eigenstudium. In Bezug auf die „Reifeprüfung Neu“ geben 16 der befragten LehrerInnen außerdem an, Informationen durch die Direktion einzuholen bzw. zu erhalten. Dies liefert einen erneuten Hinweis darauf, dass DirektorInnen eine wichtige Bedeutung im Zuge der Informationsbeschaffung beigemessen wird.

Durch die Berechnung der Häufigkeiten und der Interpretation aller Variablen zeichnen sich verschiedene Tendenzen ab, die im Folgenden angeführt werden:

- Die befragten LehrerInnen lehnen sowohl den „Kompetenzorientierten Unterricht“ als auch die „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung“ nicht grundlegend ab.
- Der Großteil der ProbandInnen fühlt sich jedoch zum einen zu wenig informiert und zum anderen wäre ihnen eine längere Vorbereitungszeit lieber gewesen.
- Im Hinblick auf die neue Reifeprüfung kommt hinzu, dass rund ein Drittel der ProbandInnen der Meinung ist, der Unterricht gehöre zuerst darauf abgestimmt.
- Des Weiteren werden klare Zielvorgaben gewünscht.
- Der Wissenstand in Bezug auf beide Formate wird von dem Großteil der Befragten nicht als „Gut“ eingeschätzt.
- Der Großteil der ProbandInnen siedelt sein selbsteingeschätztes Praxiskönnen im Bereich des „Befriedigend“ an.
- Die überwiegende Mehrheit der Befragten fühlt sich nicht ausreichend vorbereitet auf die beiden Neuerungen im Schulwesen und führt dies auf einen Mangel an bereitgestelltem Unterrichtsmaterial, unpassende Fortbildungsangebote und eigenen Zeitmangel zurück.
- Der Besuch von themenspezifischen Fortbildungen führt tendenziell zu einer Änderung des selbsteingeschätzten Wissensstandes.
- Der Besuch von themenspezifischen Fortbildungen führt tendenziell zu einer Änderung des selbsteingeschätzten Praxiskönnens.
- Durch den Besuch von themenspezifischen Fortbildungen kann vereinzelt eine Einstellungsänderung ausgemacht werden.

Diese Tendenzen werden nochmals durch das mit Frau Mag. Schubert geführte ExpertInneninterview bekräftigt. Die Bundeslandkoordinatorin kann aus Erfahrung sprechen, wenn sie ein Stimmungsbild innerhalb der LehrerInnenschaft in Bezug auf die Reifeprüfung nachzeichnet: „Und es tut mir irre weh dass das so verschoben wurde...Ich mein da war so viel Schwung da...Und ich mein es gibt immer noch Lehrerinnen und das ist jetzt auch wieder die Sache mit dem Beharren und ablehnen ja...die sagen ja bitte jetzt haben wir uns so viel vorbereitet und jetzt kommts eh net vielleicht kommts gor ned“³⁰³ Jedoch merkt sie auch an, dass sich die Stimmung in der LehrerInnenschaft verändert: „Also ich glaub es war sehr

³⁰³ Ebd., Zeile 198-208.

negativ abwartend am Anfang und ich glaube es schwingt langsam ins positive...³⁰⁴ In diesem Zusammenhang gibt sie folgendes zu bedenken: „Ähhhm also da glaub ich wird oft sehr viel Schwung aufgebaut und wenn es dann nicht weiter geführt und auch noch weiter gestützt wird das braucht am Anfang noch Stützung dann kanns. dann versandet oft wieder was...[...]"³⁰⁵

Dies deutet in Kombination mit den Ergebnissen der Untersuchung vorliegender Arbeit darauf hin, dass die LehrerInnen aufgrund der Verschiebung des Startes und aufgrund uneinheitlicher, intransparenter Informationen seitens des BMUKK demotiviert wurden und momentan eine eher negative Stimmung herrscht, die aber im Zuge von Fortbildungen und Schulversuchen langsam ins positive umschwenkt.

Auf die Frage, ob es genügend Fortbildungsangebote in Bezug auf die österreichische Bildungsreform gebe, macht Mag. Schubert deutlich, dass viele Fortbildungen im Bereich der neuen Reifeprüfung angeboten würden.³⁰⁶ Diese Meinung deckt sich nicht zur Gänze mit der der befragten LehrerInnen, wie die Untersuchung vorliegender Arbeit zeigt. Jedoch bringt die Koordinatorin für Fort- und Weiterbildungen einen interessanten Aspekt zu Wort: „[...] und es ist auch die Frage ob sieee..also wenn jetzt diese Angebote im September und Oktober waren (Hände zusammenklatschend) und da hab ich noch meinen Kleingarten in dem ich gerne bin dann nehm ich die nicht wahr..und im Dezember wo es dann kalt ist mag ich eigentlich auch nicht aber im Februar bilde ich mir ein ich will jetzt ein Seminar haben und da gibt's keins und da sag ich gibt eh nix..³⁰⁷

Dieser Aspekt kann die Antworten der LehrerInnen teilweise entkräften, die sich immer wieder auf ein mangelndes Fortbildungsangebot beziehen. So auch bei der Begründung ihres als „Befriedigend“ oder schlechter eingeschätzten Wissens- und Könnensstandes. Mit dieser Aussage soll keinesfalls die Einschätzung der ProbandInnen abgewertet oder als unglaubwürdig dargestellt werden. Es gilt lediglich aufzuzeigen, dass LehrerInnen nicht immer „Opfer“ durch die Bildungspolitik sind, denn eine gewisse Eigenverantwortlichkeit kann und soll ihnen auch zugeschrieben werden. Dennoch gilt es, die Aussagen in Bezug auf mangelnde Fortbildungsangebote ernst zu nehmen und einen Verbesserungsvorschlag darin zu

³⁰⁴ Ebd., Zeile 260-261.

³⁰⁵ Ebd., Zeile 212-218.

³⁰⁶ Vgl. ebd., Zeile 294-295.

³⁰⁷ Ebd., Zeile 296-305.

sehen – vor allem im Hinblick auf die wichtige Bedeutung, die Fortbildungen im Implementationsprozess von neuen Konzepten zukommt, wie auch die Antworten der Befragten aufzeigen, die ihr Praxiskönnen als gut oder sehr gut einschätzen und dies auf den Besuch von Fortbildungen zurückführen.

Verbesserungsbedarf sieht Frau Mag. Schubert dahingehend, dass Fortbildungen angeboten werden, die über einen längeren Zeitraum betrieben werden, denn diese würden nachhaltiger wirken. Jedoch würden diese von den österreichischen LehrerInnen nicht gut angenommen. Deshalb gelte es abzuwägen, was angeboten wird. Unterstützt sollte auch die Bildung von Schulteams werden, die sich gegenseitig informieren und helfen. Des Weiteren wäre es wichtig, DirektorInnen dahingehend zu unterstützen, ihre Rolle als PersonalentwicklerInnen ernster zu nehmen. Eine Aufgabe wäre etwa die Planung und Aufteilung von Fortbildungen, bei deren Besuch sich die LehrerInnen eines Kollegiums dann abwechseln können. die innerhalb des Kollegiums einer Schule aufgeteilt werden. Ein weiterer, sehr wichtiger Punkt – so Schubert – wäre die Neugestaltung des Fortbildungsanmeldesystems „PH Online“, mit dem viele LehrerInnen nicht zurechtkämen, da es kompliziert sei.³⁰⁸

Hinsichtlich der Implementierungsstrategie von neuen Modellen im Schulwesen in Österreich konnte Folgendes aufgezeigt werden: Es bedarf einiger Zeit, um Neuerungen nachhaltig in den Bildungsprozess integrieren zu können. Ein „top-down-Ansatz“ im Zuge der Implementierung stößt oftmals auf Widerstände, denen es entgegenzuwirken gilt. Eine wichtige Bedeutung im Implementierungsprozess wird Fort- und Weiterbildungsangeboten zugeschrieben. Durch ausreichende Information und ein Partizipationsmodell soll es den LehrerInnen gelingen, die Neuerungen annehmen und umsetzen zu können. Als wichtige Aspekte für eine erfolgreiche Einführung und Umsetzung von Veränderungen können – wie bereits mehrfach erwähnt – Information/Kommunikation, Partizipation und Fortbildungsangebote genannt werden.

Im Hinblick auf die vorgestellten Tendenzen, die sich aus der Untersuchung vorliegender Arbeit gezeigt haben, wird nun das Implementationskonzept des BMUKK analysiert.

Bezüglich des Aspekts der Information und Kommunikation konnte aufgezeigt werden, dass sich die befragten LehrerInnen größtenteils unzureichend informiert fühlen und sich des

³⁰⁸ Vgl. ebd., Zeile 325-538.

Weiteren über intransparente Informationen beschwerten. Besonders im Zuge der Einführung der „Standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung“ wird immer wieder auf verwirrende und uneinheitliche Informationen seitens des BMUKK hingewiesen. Die Verschiebung des Starts trug ihren Teil zur Verwirrung und Verunsicherung bei. Mit Klieme et al. konnte aufgezeigt werden, dass bezüglich der Einführung neuer Konzepte eine klare Formulierung und transparent gemachte Zweckmäßigkeit seitens der Bildungspolitik und der öffentlichen Stellen ein wesentlicher Aspekt seien, um die Akzeptanz und Motivation der betroffenen Personen zu erhöhen. Des Weiteren wäre es wichtig, die LehrerInnen glaubwürdig über die Chancen und Möglichkeiten zu informieren, die sich durch den kompetenzorientierten Unterricht und die neue Reifeprüfung für sie ergeben. Außerdem gelte es, den Lehrkräften zu vermitteln, dass die Entwicklung und Implementierung ein gemeinsamer Prozess ist und nicht bloß eine aufgezwungene Veränderung. Diese Erkenntnisse deuten darauf hin, dass hinsichtlich der Kommunikation und Information ein Verbesserungsbedarf seitens der Bildungspolitik besteht, auch wenn von den öffentlichen Stellen versucht wurde, diesen wichtigen Aspekten Bedeutung beizumessen.

Es soll jedoch in dieser Arbeit keineswegs in Frage gestellt werden, dass den LehrerInnen Informationen und Materialien zur Verfügung gestellt werden. Etwaige Handreichungen, Folder und auch Gruppen für die Einführung der neuen Konzepte zielen darauf ab, LehrerInnen bestmöglich vorzubereiten. Der in Implementierungsprozessen wichtige Faktor der Fortbildungen wurde vom BMUKK sehr ernst genommen. Es wurde versucht, den Ansprüchen und Bedürfnissen der LehrerInnen gerecht zu werden. Es wurde ein Modell entwickelt, dass der erfolgreichen Implementierung dienlich sein soll. Zum einen wurden BundeslandkoordinatorInnen für die Organisation der Fortbildungen eingesetzt, zum anderen wurde der „Train the trainer“ Ansatz angewendet. Hierbei kommt ebenfalls der Partizipation eine wichtige Bedeutung zu. Es wurde versucht, allen Ebenen des Schulsystems eine Aufgabe zukommen zu lassen. Wie bereits erwähnt, wurden LandeskoordinatorInnen eingesetzt und im Zuge des „Train the Trainer“-Ansatzes ExpertInnen geschult, die sogenannte MultiplikatorInnen fortbilden. Hier schließt sich der Kreis, insofern die MultiplikatorInnen ein wichtiges Kommunikationsinstrument darstellen.

Anhand der oben genannten Ausführungen lässt sich zusammenfassend sagen, dass das BMUKK verschiedenste wichtige Aspekte für eine erfolgreiche Implementierung bedacht und ausgeführt hat. Jedoch zeigt sich, dass es einige Stolpersteine gibt, die einer Verbesserung

unterzogen werden könnten. Dazu können unzureichende oder verwirrende Information und zu wenig Fortbildungsangebot gezählt werden. Ob der enormen Bedeutung von Fortbildungen in Veränderungsprozessen, könnten die dargebotenen Inhalte nochmals reflektiert und modifiziert werden, worauf einige LehrerInnenmeinungen schließen lassen.

Die Verschiebung des Starts der neuen Reifeprüfung könnte als positiv bezeichnet werden, da dadurch dem problematische Aspekt – der vielfach kritisiert wurde – der übereilten Einführung und zu kurzen Vorbereitungszeit Einhalt geboten wurde. Es zeigte sich jedoch – sowohl in den Ergebnissen der Befragung als auch durch das Expertinneninterview – dass dadurch noch mehr Verwirrung und Unsicherheit entstand. Manche LehrerInnen fühlen sich dadurch demotiviert und halten die Einführung des geplanten Modells infolgedessen für unglaublich. Des Weiteren entstand dadurch das Bild, dass keine einheitliche Meinung innerhalb der Bildungspolitik besteht und diese ebenfalls nicht vom Konzept überzeugt sei.

Nicht außer Acht gelassen werden darf trotz allem die Problematik des „top-down“ Ansatzes im Zuge eines Veränderungsprozesses. Veränderungen, die Menschen von oben aufoktroiert bekommen, werden zunächst immer auf Widerstände stoßen. Egal, welche Formen der Information, Kommunikation und Partizipation eingesetzt werden, es wird immer den Beigeschmack haben, etwas tun zu müssen – egal, ob gewollt oder nicht, egal, ob jemand selbst ein/e Expert/in in Sachen Unterricht ist oder nicht. Es wird immer wieder von LehrerInnen der Einwand geäußert, warum TheoretikerInnen etwas beschließen, wenn doch sie diejenigen seien, die in der Klasse stehen und unterrichten.

Resümee und Ausblick

Barbara Kopacka & Sandra Christina Steinwender

Ziel dieser Arbeit war es, die Sichtweise von AHS-LehrerInnen, die themenspezifische Fortbildungen besuchen, zu dem „Kompetenzorientierten Unterricht“ und der „Reifeprüfung Neu“ zu erheben und zu untersuchen, ob es durch den Besuch einer diesbezüglichen Fortbildung zu einer Einstellungsänderung kommt. Weiters wurde der Wissens- und/oder Könnenszuwachs mittels einer Selbsteinschätzung der befragten LehrerInnen erhoben und untersucht, ob es durch den Besuch einer diesbezüglichen Fortbildung zu einem selbsteingeschätzten Zuwachs des Wissens und/oder Könnens kommt. In einem weiteren Schritt wurde analysiert, inwiefern Maßnahmen des „Change Managements“ im Rahmen des Implementierungskonzeptes für die neuen Modelle im Schulwesen zur Anwendung kommen. Zunächst wurden der „Kompetenzorientierte Unterricht“ und die „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung“ erläutert und deren Implementierungsprozess skizziert. Außerdem wurde deutlich gemacht, dass im Zuge des gesellschaftlichen Wandels die Qualitätsanforderungen an die Institution Schule stetig steigen. Dies zeigt sich durch die Forderung nach mehr Vergleichbarkeit, was in internationalen Vergleichstests wie etwa PISA mündet. Die Bedeutung, die diesen Studien oder eingeführten Standards zugesprochen wird, steigt enorm. All diese Aspekte geben zu erkennen, dass Verfahren der Wirtschaft auf den Bildungsbereich bzw. Schulen übertragen werden. Dies zeigt sich auch im Zuge der Implementierung neuer Modelle im Schulwesen. Seitens öffentlicher Stellen wie BMUKK und BIFIE soll die Einführung der Bildungsstandards, des kompetenzorientierten Unterrichtens und der neuen Reifeprüfung zur Qualitätsentwicklung und -sicherung im schulischen Bereich beitragen. Die Einführung dieser neuen Modelle beruht auf bildungspolitischer Ebene. Ziel des Staates sollte es – langfristig betrachtet – jedoch sein, sich aus dem Implementierungsprozess zurückzuziehen. So könnte dem Terminus der „Autonomisierung der Schulen bzw. des Schulwesens“ eine grundlegende Bedeutung zugesprochen werden. Jede Schule sollte dazu befähigt sein, Gestaltungsprozesse selbst in die Hand zu nehmen, was im Zuge der Bildungsreform und der „Vereinheitlichung“ eine sehr weit „hinausgelehnte“ Forderung ist. Wichtig wäre es, den Aspekt der Einbeziehung der einzelnen Schulen mehr in den Vordergrund zu rücken.

In einem nächsten Schritt erfolgte die Auseinandersetzung mit „Change Management“, dessen Funktionen und Maßnahmen erläutert wurden, um im Anschluss daran den Implementierungsprozess der neuen Modelle im österreichischen Schulwesen analysieren zu

können, denn eine effektive Gestaltung dieser Veränderungsprozesse kann erheblich zu deren Erfolg beitragen. An diesem Punkt sei festgehalten, dass den LehrerInnen in diesem Prozess eine wichtige Bedeutung zukommt bzw. zukommen sollte – denn diese müssen die geplanten Neuerungen im Unterricht umsetzen.

Im empirischen Teil wurden die Fragen, die den Rahmen vorliegender Arbeit bilden, wieder aufgegriffen und mit Hilfe der Ergebnisse aus der Untersuchung der Versuch einer Beantwortung der Forschungsfrage unternommen.

Hinsichtlich der leitenden Forschungsfrage **„Wie ist die Einstellung und das Wissen/Können von AHS-LehrerInnen, die (freiwillig) Fortbildungen zu den Themen „Kompetenzorientierter Unterricht“ und „Reifeprüfung Neu“ besuchen, in Bezug auf diese beiden Konzepte und kommt es durch den Besuch einer diesbezüglichen Fortbildung zu einem Wissens-/Könnenszuwachs und/oder zu einer Einstellungsänderung?“** können somit folgende Punkte festgemacht werden:

Es konnte aufgezeigt werden, dass die befragten LehrerInnen die untersuchten Modelle nicht grundlegend ablehnen. Jedoch sind Bedenken vorhanden – diese Aussagen konnten durch das Experteninterview untermauert werden. Weiters stellte sich heraus, dass die ProbandInnen größtenteils nach mehr (transparenten) Informationen und Materialien ansuchen. Weiters zeigt die Untersuchung, dass die ProbandInnen ihren Wissens- und Könnensstand überwiegend als befriedigend oder schlechter einschätzen. Mittels der Vorher-Nachher-Erhebung und dem Vergleich der Antworten konnte festgestellt werden, dass der Besuch einer themenspezifischen Fortbildung zu einem Zuwachs des Wissens- und/oder Könnens beitragen kann. Weniger deutlich zeigt sich eine Einstellungsänderung. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass im Zuge der Implementierung neuer Modelle Fortbildungen noch mehr Bedeutung beigemessen und deren Inhalt den Bedürfnissen der LehrerInnenschaft angepasst werden sollte.

Es wird des Öfteren von den befragten LehrerInnen darauf verwiesen, dass das Fortbildungsangebot nicht ausreichend sei. Hierbei handelt es sich allerdings um ein komplexes Problem, welches durch Schubert im Rahmen des Experteninterviews bestätigt wurde, insofern LehrerInnen oftmals schlichtweg keine Zeit oder Lust auf den Besuch von Fortbildungen und infolgedessen keinen Überblick über das gesamte Spektrum des Angebotes hätten. Aber dennoch konnte im Laufe der Untersuchung vorliegender Arbeit gezeigt werden,

dass die ProbandInnen größtenteils der Meinung sind, dass tatsächlich zu wenig Fortbildungen angeboten werden. Dies zeigte sich auch in der Organisation der Untersuchung, die im Zuge dieser Arbeit durchgeführt werden sollte. Außerdem wurden rund die Hälfte der geplanten Fortbildungen wieder abgesagt.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit Konzepten des „Change Managements“ konnte deutlich gemacht werden, dass bei geplanten Veränderungen bzw. der Einführung neuer Modelle mit Widerständen gerechnet werden muss, die sich auf verschiedene Ebenen und Aspekte der Implementierung beziehen – wie etwa gegen das neue Modell per se oder dessen praktische Umsetzung. An diesem Punkt sei angemerkt, dass die Widerstände seitens aller Betroffenen von Veränderungen bestehen. So haben auch LehrerInnen, die die unterste Stufe des „top-downs“ darstellen, mit Widerständen zu kämpfen – sei es von SchülerInnen, Eltern oder deren VertreterInnen, die sich oftmals in einem ersten Schritt an das ebenfalls betroffene Lehrpersonal und nicht an höhere Stellen wenden. Wie im „Change Management“ immer wieder betont wird, sind v. a. die Aspekte Information, Kommunikation, Partizipation und Fortbildungsmaßnahmen von großer Bedeutung für erfolgreiche Veränderungsprozesse.

Werden diese „Empfehlungen“ nun auf die Implementierung des „Kompetenzorientierten Unterrichts“ und der „Reifeprüfung Neu“ umgelegt, zeigt sich anhand der Untersuchungsergebnisse dieser Arbeit, dass dahingehend noch Verbesserungsbedarf besteht. Schlagwörter wie „zu wenig/unklare Information“, „Verwirrung“, „kein endgültiges Konzept“ ziehen sich wie ein roter Faden durch das Antwortverhalten der befragten LehrerInnen. Hier gilt es seitens des BMUKK erstens für ein stimmiges Auftreten aller ProtagonistInnen und zweitens für die Weitergabe von ausreichend und klaren Informationen zu sorgen. Wie bereits erwähnt, sollte des Weiteren dem Fortbildungsangebot eine (noch) größere Bedeutung beigemessen und das Angebot und dessen Inhalt ausgebaut werden. Außerdem bedarf es einer stärkeren Partizipation aller von der geplanten Veränderung Betroffenen. Es liegt auf der Hand, dass im Zuge der Einführung der untersuchten Veränderung im Schulwesen nicht jede/r einzelne Lehrer/in miteinbezogen werden kann, jedoch reicht oftmals schon, dass jemand ein „offenes Ohr“ für Wünsche, Sorgen und Anregungen hat – zumal LehrerInnen als die eigentlichen ExpertInnen in Sachen Unterricht betrachtet werden können – um zumindest ein Gefühl der Partizipation zu vermitteln.

Das Resultat der Erhebung hat Fragen und Aspekte aufgeworfen, die für weiterführende Studien sprechen würden. Insbesondere ist an diesem Punkt die Information und Kommunikation hervorzuheben; diese wurde oftmals im Rahmen der Untersuchung als mangelhaft oder irreführend dargestellt. Mit Klieme et al. konnte jedoch deutlich gemacht werden, dass die Art der Kommunikation einen wesentlichen Beitrag zur Akzeptanz von Neuerungen leisten kann.

Weiters fühlen sich die LehrerInnen nicht ausreichend vorbereitet und die Unterrichtsmaterialien entsprechen nicht deren Erwartungen. Somit wäre es für den Fortbildungsbereich im Rahmen der österreichischen Bildungsreform interessant, was sich die LehrerInnen genau erwarten? Welche Materialien werden gewünscht? Inwiefern wäre eine andere Aufbereitung der Handreichungen notwendig? Welche Form der Darlegung der Materialien wird präferiert? Da Begleitmaßnahmen einen hohen Stellenwert im Zuge einer Implementierung haben, wäre eine Erhebung in diesem Sinne von Nutzen für diesen Sektor. Außerdem wären in Bezug auf das Fortbildungsangebot weiterführende Untersuchungen sinnvoll. Hier könnte der Fokus auf die Menge, den Zeitpunkt und die gewünschten Inhalte der Fortbildungen gelegt werden. Außerdem wäre es interessant, dahingehend zu forschen, welche Fortbildungen abgesagt werden und aus welchen Gründen. Wie hoch ist die Ausfallquote der angemeldeten TeilnehmerInnen und lassen sich Unterschiede je nach Fortbildungsthema ausmachen?

Im Zuge vorliegender Untersuchung wurde der Wissens- und Könnensstand mittels einer Selbsteinschätzung der ProbandInnen erhoben. Es wäre jedoch ebenfalls interessant, den tatsächlichen Wissens- und Könnensstand der LehrerInnen zu erheben. Weiterführend könnte auch dahingehend geforscht werden, ob sich der tatsächliche Stand des Wissens und Praxiskönnens mit dem selbsteingeschätzten deckt oder ob diese Ergebnisse kollidieren. Möglicherweise über- oder unterschätzen sich die LehrerInnen selbst. Diese Ergebnisse könnten zu einer weiteren Optimierung des Fortbildungsangebotes beitragen.

Ein weiterer interessanter Ansatz wäre, bei den FortbildungsleiterInnen, KoordinatorInnen, MultiplikatorInnen und TrainerInnen anzusetzen und deren Meinung bezüglich möglicher Verbesserungsvorschläge für Fortbildungen, Informations- und Kommunikationsmittel sowie Handreichungen zu erheben. Wie erleben die FortbildungsleiterInnen die Kurse? Wie hoch ist die Bereitschaft der TeilnehmerInnen, sich an der Fortbildung zu beteiligen?

Solch weiterführende Forschung könnte dazu beitragen, die Fortbildungs-, Kommunikations-

und Informationsmaßnahmen und somit auch den Implementierungsprozess zu optimieren. Dies könnte wiederum zu weniger Widerständen im Zuge von Veränderungsprozessen führen.

In Zukunft wäre es aus Sicht der AutorInnen vorliegender Arbeit wünschenswert, dass das BMUKK im Zuge der Bildungsreform klare Konzepte entwickelt, die für alle Beteiligten transparent und verstehbar sind. Weiters wäre es wichtig, den LehrerInnen eine stärkere Stimme zu verleihen und ausreichend Budget und Zeit für die Gestaltung von Fortbildungen und anderen Vorbereitungsmaßnahmen zu investieren resp. zu kalkulieren, denn schließlich geht es um die Bildung bzw. Ausbildung der nächsten Generation.

Bibliographie

Literatur

- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2013): Kompetenzorientierter Unterricht. Eckpunkte des didaktischen Konzepts. In: Schulmagazin 5-10. Impulse für kreativen Unterricht. Kompetenzorientierter Unterricht. München: Oldenbourg Schulbuchverlag, Ausgabe 5/2013, S. 7-10.
- Atteslander, Peter (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Schmidt Verlag, 12. Auflage. Online unter:
http://homepage.univie.ac.at/tamara.katschnig/download%20von%20handouts/M2b/Atteslander_Empirische%20Sozialforschung_33_63.pdf (Stand 29. Juli 2013 um 11.20 Uhr).
- Austria Ministerium für Cultus und Unterricht (1849): § 81-83. Online unter:
http://archive.org/stream/entwurfderorgan00untegoog/entwurfderorgan00untegoog_djvu.txt (Stand 23. August 2013 um 11.00 Uhr).
- Bauer, Günther (2007): Vergleichende Studie über die Reife- und Abschlußprüfungen an den allgemeinbildenden höheren Schulen der Länder Österreich, Bundesrepublik Deutschland, Schweiz und England. Wien: Pädagogischer Verlag Eugen Ketterl
- Beer, Rudolf (2007): Bildungsstandards. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Olechowski, Richard [Hrsg.]: Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. Band 1. Wien und Berlin: LIT Verlag.
- Beer, Rudolf/Benischek, Isabella (2011): Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. In: BIFIE [Hrsg.]: Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: Leykam, S. 5-28. Online unter:
https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht_2011-03-23.pdf (Stand 16. Mai 2013 um 09.30 Uhr)
- BMUKK (2013): 1. Säule. Vorwissenschaftliche Arbeit. Eine Handreichung. Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. Version November 2013. Online unter:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22700/reifepruefung_ahs_lfvwa.pdf (Stand 2. Dezember 2013 um 11.44 Uhr).

- Böhler-Wüstner, Claudia (2012): Vorwort. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 1-2/2012, 162. Jahrgang, S. 5-6.
- Bugkel, Marlies (2010): „Die standardisierte Reifeprüfung in den zweiten lebenden Fremdsprachen“, Diplomarbeit Universität Wien
- Cesnik, Hermann et al. (2013): Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung. Grundlagen – Entwicklung – Implementierung. Online unter:
https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_grundlagen_entwicklung_implementierung_2013-02-04.pdf (Stand 26. Juli 2013 um 11.15 Uhr – seit November 2013 nicht mehr verfügbar).
- Doppler, Klaus/Lauterburg, Christoph (2008): Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 12. aktualisierte und erweiterte Auflage
- Engelbrecht, Helmut (1986): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1948 bis zum Ende der Monarchie. Band 4. Wien: Österreichischer Bundesverlag
- Euler, Peter (2011): 10 Thesen zur Debatte um kompetenzorientierte Bildungsstandards. Online unter:
http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/anu/forschung_12/10_thesen/10_thesen.de.jsp (Stand: 15. August 2013 um 18.15 Uhr).
- Friedl-Lucyshyn, Gabi et al. (2012): Testtheoretische Grundlagen der standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 1-2/2012, 162. Jahrgang, S. 22-35.
- Friedl-Lucyshyn, Gabriele (2009) in derStandard.at: In 24 Ländern Europas gibt es eine schriftliche Zentralmatura. Online unter: <http://derstandard.at/1245819934332/In-24-Laendern-Europas-gibt-es-eine-schriftliche-Zentralmatura> (Stand 21. August 2013 um 15.49 Uhr).
- Göhlich, Michael (2005): Pädagogische Organisationsforschung. Eine Einführung. In: Göhlich, Michael/Hopf, Caroline/Sausele, Ines [Hrsg.]: Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-24.

- Habringer, Gerhard/Staud, Herbert (2011): Kompetenzorientierter Unterricht – Sekundarstufe I – Deutsch. In: BIFIE [Hrsg.]: Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: Leykam, S. 47-68. Online unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht_2011-03-23.pdf (Stand 16. Mai 2013 um 09.30 Uhr).
- Haider, Günter et al. (2004): Entwicklung, Einführung, Überprüfung und Nutzung von Bildungsstandards im österreichischen Schulsystem. Salzburg: Zukunftsmission Positionspapier. Online unter: <https://www.bifie.at/system/files/dl/Zukunftskommission%20Konzept%20Bildungsstandards%202004.pdf> (Stand: 23. Juli.2013 um 11.15 Uhr).
- Halbritter, Maria (2010): Auf dem Weg zur »guten Schule«. Schule gemeinsam entwickeln. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Hinteregger, Robert (2012): Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung als Impuls für pädagogische Schulentwicklung. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 1-2/2012, 162. Jahrgang, S. 13-21.
- Holtappels, Heinz Günter (2007): Schulentwicklungsprozesse und Change Management. Innovationstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In: Berkemeyer, Nils/Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]: Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 11-39.
- Hopmann, Stefan (2011) in derStandard.at: Bildungsforscher Hopmann warnt vor „Pseudoobjektivierung“. Online unter: <http://derstandard.at/1322872933160/Zentralmatura-Bildungsforscher-Hopmann-warnt-vor-Pseudoobjektivierung> (Stand 23. August 2013 um 17.20 Uhr).
- Jahn, Walter (2012): Die neue Reifeprüfung: an internationalen Standards orientiert, valide und fair, motivierend für Schüler/-innen und Lehrer/-innen. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 1-2/2012, 162. Jahrgang, S. 65-71.
- Juen, Heiner/Siller, Hans-Stefan (2012): Die standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung aus Mathematik: Entwicklungshilfen, Grundlagen und Begleitmaßnahmen. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 1-2/2012, 162. Jahrgang, S. 36-43.

- Klein, Hans-Peter (2012): Qualitätssicherung durch Notendumping. Inkompetenzkompensationskompetenz verschleiert das Scheitern der Schulreformen. In: Böhm, Winfried et al. [Hrsg.]: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, Heft 3/2012, S. 438-444.
- Klein, Hans-Peter/Kissling, Beate (2012): Irrwege der Unterrichtsreform. Die ernüchternde Bilanz eines utilitaristischen Imports: Entpersonalisierung und Banalisierung der Bildung. In: Böhm, Winfried et al. [Hrsg.]: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, Heft 3/2012, S. 381-391.
- Klieme et al. (2009): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung [Hrsg.]: Bildungsforschung Band 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Online unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Stand 30.09.2013 um 11.15 Uhr)
- Kluge, Friedrich/bearbeitet von Seebold, Elmar (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin und New York: de Gruyter, 24. Auflage
- Koschka, David (2011): „Die zentrale schriftliche Reifeprüfung aus Mathematik – Einstellung und derzeitiger Wissensstand des Lehrpersonals“, Diplomarbeit Universität Wien
- Lehmann, Gabriele/Nieke, Wolfgang (o.J.): Zum Kompetenzmodell. Online unter <http://www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf> (Stand 15. Juli 2013 um 10.14 Uhr).
- Lewin, Kurt (1947): Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. Online unter: <http://hum.sagepub.com/content/1/1/5> (Stand 20. Juli 2013 um 21.24 Uhr).
- Lewin, Kurt (1982): Kurt-Lewin-Werkausgabe. Feldtheorie, Band 4. Herausgegeben von Carl-Friedrich Graumann. Stuttgart und Bern: Verlag Hans Huber, Bern und Ernst Klett, Stuttgart
- Lewin, Kurt (1948): Resolving social conflicts. New York: Harper & Brothers
- Lucyshyn, Josef (2007): Bildungsstandards in Österreich. Entwicklung und Implementierung. Pilotphase II (2004-2007). In: BIFIE [Hrsg.]. Online unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_entwicklung_implementation_2004-2007_2007-09-26.pdf (Stand 18. Mai 2013 um 11.45 Uhr).

- Lucyshyn, Josef (2009) in derStandard.at: „Das Mogeln fällt weg“. Online unter: http://derstandard.at/1231152073637/Das-Mogeln-faellt-weg?_seite=3&sap=2 (Stand 20.08.2013 um 17.13 Uhr).
- Mayrhofer, Edgar/Schallenberg, Edith (2012): Die neue Reifeprüfung an den AHS – eine Chance für die Unterrichtsentwicklung. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 1-2/2012, 162. Jahrgang, S. 44-60.
- Mayring, Phillipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz, 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage
- Meyer, Hilbert (2012): Handout zum Vortrag auf der didacta 2012. Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht!. Online unter: <http://www.bildungsmedien.de/veranstaltungen/fup/forum-unterrichtspraxis-2012/fup2012-meyer.pdf> (Stand: 30. Juli 2013 um 14.30 Uhr).
- Mihalits, Gerlinde (2012): Wir werden reifer. Zum Stand der Implementierung der neuen Reifeprüfung an AHS im Burgenland (Schuljahr 2010/11). In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 1-2/2012, 162. Jahrgang, S. 61-64.
- Oelkers, Jürgen (o.J): Kompetenzen zwischen „Qualifikation“ und „Bildung“. Online unter: http://paed-services.uzh.ch/user_downloads/1012/WienPolitischeBildung.pdf (Stand 24. August 2013 um 09.13 Uhr).
- Peschek, Werner (2010): FAQ – mit Antwortversuchen von W. Peschek. Online unter: http://www.uni-klu.ac.at/idm/downloads/FAQ_06_04_2010.pdf (Stand 10. August 2013 um 11.00 Uhr).
- Rumpf, Horst (2012): Weder Hürdenlauf noch Informationsagentur – ein Einspruch gegen eine verkürzte Vorstellung von Unterricht. In: Böhm, Winfried et al. [Hrsg.]: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, Heft 3/2012, S. 406-413.
- Schatzl, Andreas (2012): Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung – ein Paradigmenwechsel. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 1-2/2012, 162. Jahrgang, S. 7-12.
- Schley, Wilfried (1998): Change Management: Schule als lernende Organisation. In: Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schartz, Michael [Hrsg.]: Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck und Wien: StudienVerlag, S. 13-53.

- Schmied, Claudia (2007b): Bildungspolitik ist Gesellschaftspolitik. Rede bei der Wr. Neustädter Bildungsenquête 2007 „Schule bringt Wissen bringt Zukunft“. Online unter: <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/ministerin/reden/bildungsenquete.xml> (Stand 24. Juli 2013 um 23.10 Uhr).
- Schmied, Claudia (2010): BM Schmied zu PISA 2009. Online unter: <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2010/20101207.xml> (Stand 2. September 2013 um 20.21 Uhr).
- Schmied, Claudia (2013): Die neue AHS-Reifeprüfung. Die neue BHS-Reife- und Diplomprüfung. Online unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu.xml> (Stand 10. August 2013 um 10.42 Uhr).
- Schmied, Claudia (2007a): Rundschreiben: Initiative „25+“: Individualisierung des Unterrichts. Persönlichkeit und Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2007_09.xml (Stand 14. August 2013 um 10.33 Uhr).
- Schmied, Claudia/Dorninger, Christian/Haider, Günter (2012): Risiko Herkunft. Schulentwicklung fördern!. Bildungsstandards Österreich. Standardüberprüfung Mathematik – 8. Schulstufe. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/23742/20121211a_03.pdf (Stand 30. Juli 2013 um 13.20 Uhr).
- Schönwald, Ingrid (2007): Change Management in Hochschulen. Die Gestaltung soziokultureller Veränderungsprozesse zur Integration von E-Learning in die Hochschullehre. Köln: Josef EUL Verlag.
- Seel, Helmut/Scheipl, Josef (2004): Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert. Graz: Leykam
- Tschekan Kerstin (2013): Kompetenzen erwerben. Didaktisch methodische Anforderungen für den Unterricht. In: Schulmagazin 5-10. Impulse für kreativen Unterricht. Kompetenzorientierter Unterricht. München: Oldenbourg Schulbuchverlag, Ausgabe 5/2013, S. 11-14.
- Vahs, Dietmar (2005): Organisation. Einführung in die Organisationstheorie und -praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, 5., überarbeitete Auflage
- Weinert, Franz E. (2003): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.

- Wirl, Christoph (2012): Den täglichen Wandel aktiv managen. In: Training. Das Magazin für Weiterbildung und HR-Management. Change-Management 08/2012. Wien: Verlag Wirl. Online unter: <http://www.magazintraining.com/2012/12/09/change-management-082012/> (Stand 10. August 2013 um 22.10 Uhr).
- Zerlauth, Martin (2012.): SRP: Ganz oder gar nicht? Lieber ganz, aber auf gar keinen Fall gar nicht. Persönliche Erfahrungen und Überlegungen eines Englischlehrers an einer Pilotschule zur standardisierten Reifeprüfung in Englisch. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 1-2/2012, 162. Jahrgang, S. 72-78.

Internetquellen

- https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_meilensteine_ahs_2012-07-23.pdf (Stand 21. Juli 2013 um 16.00 Uhr).
- <https://www.bifie.at/standardueberpruefung> (Stand 2. August 2013 um 09.15 Uhr).
- <https://www.bifie.at/srdp> (Stand 17. August 2013 um 15.27 Uhr).
- https://www.bifie.at/public/pix/grafik_trainerinnen_150.png (Stand 30. Juli 2013 um 21.10 Uhr).
- <https://www.bifie.at/node/83> (Stand 15. August 2013 um 14.25 Uhr).
- <https://www.bifie.at/node/82> (Stand 15. August 2013 um 14.20 Uhr).
- <https://www.bifie.at/node/76> (Stand 15. August 2013 um 14.45 Uhr).
- <https://www.bifie.at/node/70> (Stand 10. August 2013 um 12.05 Uhr).
- <https://www.bifie.at/node/57> (Stand 16. Mai 2013 um 12.00 Uhr).
- <https://www.bifie.at/node/53> (Stand 27. Juli 2013 um 10.14 Uhr).
- <https://www.bifie.at/node/49> (Stand 17. Juli. 2013 um 10.50 Uhr).
- <https://www.bifie.at/node/151> (Stand 30. Juli 2013 um 13.35 Uhr).
- <https://www.bifie.at/buch/1116/1> (Stand 23. November 2013 um 16.12 Uhr).
- <https://www.bifie.at/bildungsstandards> (Stand 28. Juli 2013 um 19.20 Uhr).
- http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1974_371_0/1974_371_0.pdf (Stand 5. August 2013 um 19.16 Uhr).
- http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2008_I_117 (13. August 2013 um 10.15 Uhr).

- <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id2> (Stand 15. August 2013 um 17:45)
- <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id8> (Stand 19. August 2013 um 18.38 Uhr).
- <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id9> (Stand 17. August 2013 um 16.32 Uhr).
- <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id12> (Stand 17. August 2013 um 16.46 Uhr).
- <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id1> (Stand 23. August 2013 um 16.40 Uhr).
- <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id4> (Stand 26. Juli 2013 um 11.05 Uhr).
- <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml> (Stand 28. Juli 2013 um 17.03Uhr).
- http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/Weissbuch_Qualitaetssic10091.xml (Stand 2. September 2013 um 22.00 Uhr).
- http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/vo_rp_ahs.xml#a4 (Stand 19. August 2013 um 18.07 Uhr).
- http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/bifie_gesetz.xml#a02 (Stand 10. Juli 2013 um 22.10 Uhr).
- http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zeittafel_frauen.xml (Stand 23. August 2013 um 12.30 Uhr).
- <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2013/20130503.xml> (Stand 15. August 2013 um 14.40 Uhr).
- <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2010/20101207.xml> (Stand 2. September 2013 um 20.21 Uhr).
- http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2007_09.xml (Stand 23. Juli 2013 um 20.40 Uhr).
- http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22666/reifepruefungneu_folder.pdf (Stand 21. Juli 2013 um 16.10 Uhr).
- <http://images02.kurier.at/matura.jpg/htmlTaggingImage/249.529> (Stand 22. Juli 2013 um 20.30 Uhr).

- <http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/forumbildung/757547/Kaum-Laender-ohne-einheitliche-Matura> (Stand 21. August 2013 um 15.31 Uhr).
- <http://diepresse.com/home/bildung/schule/hoehereschulen/762945/Zentralmatura-wird-um-ein-Jahr-verschoben> (Stand 10. August 2013 um 10.40 Uhr).

Interview

- Schubert, Christa (2013), Wien am 22. April 2013, Dauer 31.46 Minuten

Persönliche Kommunikation

- Anonymer Mitarbeiter BMUKK, Wien am 26. August 2013

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Erweiterter Lernbegriff“	26
Abbildung 2: „Lehrplan/Kompetenzmodell“	29
Abbildung 3: „Übersicht Lehrplan/Bildungsziele – Kompetenzmodell – Bildungsstandards – Aufgabenbeispiele“	29
Abbildung 4: „Kompetenzmodell Deutsch 8. Schulstufe“	30
Abbildung 5: „Ausschnitt aus dem Kompetenzmodell“	31
Abbildung 6: „Überprüfungszyklus“	33
Abbildung 7: „Arbeitsdefinition Kompetenzorientierter Unterricht“	34
Abbildung 8: „Meilensteine am Weg zur neuen Reifeprüfung an AHS“	49
Abbildung 9: „Drei-Säulen-Modell“	51
Abbildung 10: „zentrale schriftliche Reifeprüfung in Europa“	56
Abbildung 11: „Train the Trainer“	66
Abbildung 12: „Wandel als Veränderungen von Gleichgewichtszuständen“	71
Abbildung 13: „Typische Einstellungen gegenüber dem organisatorischen Wandel“	73
Abbildung 14: „Phasen in OE-Projekten“	77
Abbildung 15: „Steuerungsprozess“	85
Abbildung 16: „Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse“	98
Abbildung 17: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Geschlecht	102
Abbildung 18: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Alter	103
Abbildung 19: Mittelwert Alter der TeilnehmerInnen	103
Abbildung 20: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Dienstalter	104
Abbildung 21: Mittelwert Dienstalter	104
Abbildung 22: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 1 (Vorerhebung)	105
Abbildung 23: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 2 (Vorerhebung)	107
Abbildung 24: Mittelwert Wissensstand	109
Abbildung 25: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 10 und 14 (Vorerhebung)	110
Abbildung 26: Mittelwert Praxiskönnen	112
Abbildung 27: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 11 und 15 (Vorerhebung)	112
Abbildung 28: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 1 (Vergleich Vor- und Nacherhebung)	115
Abbildung 29: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 2 (Vergleich Vor- und Nacherhebung)	116
Abbildung 30: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 10 (Vergleich Vor- und Nacherhebung)	118
Abbildung 31: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 14 (Vergleich Vor- und Nacherhebung)	119
Abbildung 32: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 32 (Nacherhebung)	121
Abbildung 33: Mittelwert Fortbildung Wissenswachstum	121
Abbildung 34: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 11 (Vergleich Vor- und Nacherhebung)	123
Abbildung 35: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Frage 15 (Vergleich Vor- und Nacherhebung)	124
Abbildung 36: Prozentuelle Häufigkeiten Frage 33 (Nacherhebung)	125
Abbildung 37: Mittelwert Fortbildung Praxiskönnen	125
Abbildung 38: Kreuztabelle Dienstalter und Frage 1_1	127
Abbildung 39: Zusammenhang Dienstalter und Frage 1_1	127
Abbildung 40: Kreuztabelle Dienstalter und Frage 2_1	127

Abbildung 41: Zusammenhang Dienstalter und Frage 2_1	128
Abbildung 42: Kreuztabelle Dienstalter und Frage 10.....	129
Abbildung 43: Zusammenhang Dienstalter und Frage 10	129
Abbildung 44: Kreuztabelle Dienstalter und Frage 14.....	129
Abbildung 45: Zusammenhang Dienstalter und Frage 14	130
Abbildung 46: Absolute Zahlen & Prozentuelle Häufigkeit Vergleich Frage 13 und 17 (Vorerhebung).....	134

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
BGBL	Bundesgesetzblatt
BIFIE	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
PH	Pädagogische Hochschule
PISA	Programme for International Student Assessment
RPVO	Reifeprüfungsverordnung
SCHUG	Schulunterrichtsgesetz
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study

Anhang

Anhang A - Vor-Fragebogen



Liebe LehrerInnen,

vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen diesen Fragebogen auszufüllen. Bitte lesen Sie die Fragen genau durch und lassen Sie, wenn möglich, keine Fragen aus – es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, für uns ist Ihre persönliche Meinung und Erfahrung wichtig. Ihre Antworten werden selbstverständlich anonym und streng vertraulich behandelt.

Im Zuge unserer Masterarbeit beschäftigen wir uns mit den Themen „Kompetenzorientierter Unterricht“ und „Reifeprüfung Neu“. Genauer gesagt möchten wir herausfinden, ob sich Einstellungen bzw. Meinungen in Bezug auf diese Themen, nach dem Besuch einer Fortbildung ändern.

Vielen Dank, dass Sie uns bei unserem Vorhaben unterstützen.

Barbara Kopacka, BA und Sandra Christina Steinwender, BA
Universität Wien/ Institut Bildungswissenschaft

1. Was halten Sie von der Einführung des „Kompetenzorientierten Unterrichts“?
--

- | |
|--|
| ☐ finde ich gut |
| ☐ prinzipiell interessant, ich bin darüber aber zu wenig informiert |
| ☐ prinzipiell interessant, aber eine längere Vorbereitungszeit wäre besser |
| ☐ ich halte nichts von diesem Modell |
| ☐ ich habe keine Meinung dazu |
| ☐ anderes: |

2. Was halten Sie von der Einführung der „Reifeprüfung Neu“?

- | |
|--|
| ☐ ich bin von diesem Modell überzeugt |
| ☐ prinzipiell interessant, ich bin darüber aber zu wenig informiert |
| ☐ prinzipiell interessant, aber eine längere Vorbereitungszeit wäre besser |
| ☐ meine positive Einstellung ging durch die Verschiebung des Starts verloren |
| ☐ prinzipiell interessant, aber der Unterricht gehört zuerst darauf abgestimmt |
| ☐ ich halte nichts von diesem Modell |
| ☐ ich habe keine Meinung dazu |
| ☐ anderes: |

3. Worin sehen Sie Vorteile in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“?

4. Worin sehen Sie Nachteile in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“?

5. Worin sehen Sie Vorteile in Bezug auf die „Reifeprüfung Neu“?

6. Worin sehen Sie Nachteile in Bezug auf die „Reifeprüfung Neu“?

7. Halten Sie die Einführung von „Kompetenzorientiertem Unterricht“ im österreichischen Schulsystem für sinnvoll?
☐ Ja
☐ prinzipiell ja, wenn das ganze Schul- und Ausbildungssystem danach ausgerichtet wird
☐ nein
☐ anderes:

8. Halten Sie die Einführung der „Reifeprüfung Neu“ im österreichischen Schulsystem für sinnvoll?
☐ Ja
☐ prinzipiell ja, wenn das ganze Schul- und Ausbildungssystem danach ausgerichtet wird
☐ nein
☐ anderes:

9. Soll sich in Anbetracht der Änderungen des Schulsystems die LehrerInnenausbildung ändern?
☐ ja
☐ ja, mehr Praxisbezug
☐ ja, mehr Vermittlung von Kompetenzen
☐ nein
☐ anderes:

10. Wie schätzen Sie Ihren Wissensstand in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ ein? Bitte kreuzen Sie die zutreffende Zahl an.

(1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = genügend, 5 = nicht genügend)

1 2 3 4 5

Bitte begründen Sie Ihre Antwort:

11. Wie schätzen Sie Ihr „Können“ in der Praxis in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ ein? Bitte kreuzen Sie die zutreffende Zahl an.

(1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = genügend, 5 = nicht genügend)

1 2 3 4 5

Bitte begründen Sie Ihre Antwort:

12. Wenn Sie Ihrer Meinung nach nicht ausreichend auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ vorbereitet sind, woran könnte das liegen? (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ erhalte keine Informationen von meiner Schule
- ☐ zu wenig bereitgestelltes Unterrichtsmaterial
- ☐ zu wenig Informationsaustausch mit KollegInnen
- ☐ es gibt keine passenden Fortbildungsangebote
- ☐ keine Zeit dafür
- ☐ interessiert mich nicht
- ☐ anderes:

13. Wie haben Sie sich über den „Kompetenzorientierten Unterricht“ informiert? (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Fortbildungen
- ☐ Internet
- ☐ Broschüren
- ☐ Informationen durch die Direktion
- ☐ Eigenstudium
- ☐ KollegInnen / schulinterne Fortbildungen
- ☐ gar nicht
- ☐ anderes:

14. Wie schätzen Sie Ihren Wissensstand in Bezug auf die „Reifeprüfung Neu“ ein? Bitte kreuzen Sie die zutreffende Zahl an.

(1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = genügend, 5 = nicht genügend)

1 2 3 4 5

Bitte begründen Sie Ihre Antwort:

15. Wie schätzen Sie Ihr „Können“ in der Praxis in Bezug auf die „Reifeprüfung Neu“ ein? Bitte kreuzen Sie die zutreffende Zahl an.

(1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = genügend, 5 = nicht genügend)

1 2 3 4 5

Bitte begründen Sie Ihre Antwort:

16. Wenn Sie Ihrer Meinung nach nicht ausreichend auf die „Reifeprüfung Neu“ vorbereitet sind, woran könnte das liegen? (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ erhalte keine Informationen von meiner Schule
- ☐ zu wenig bereitgestelltes Unterrichtsmaterial
- ☐ zu wenig Informationsaustausch mit KollegInnen
- ☐ es gibt keine passenden Fortbildungsangebote
- ☐ keine Zeit dafür
- ☐ interessiert mich nicht
- ☐ anderes:

17. Wie haben Sie sich über die „Reifeprüfung Neu“ informiert? (Mehrfachnennungen möglich)

- | |
|--|
| ☐ Fortbildungen |
| ☐ Internet |
| ☐ Broschüren |
| ☐ Informationen durch die Direktion |
| ☐ Eigenstudium |
| ☐ KollegInnen / schulinterne Fortbildung |
| ☐ gar nicht |
| ☐ anderes: |

18. Wie gut werden bzw. wurden Sie in Bezug auf die Einführung von „Kompetenzorientiertem Unterricht“ von Ihrer DirektorIn informiert bzw. unterstützt? Falls Sie selbst DirektorIn sind, schätzen Sie bitte die Meinung Ihrer KollegInnen ein. Bitte kreuzen Sie die zutreffende Zahl an.

(1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = genügend, 5 = nicht genügend)

① ② ③ ④ ⑤

19. Wie gut werden bzw. wurden Sie in Bezug auf die Einführung der „Reifeprüfung Neu“ von Ihrer DirektorIn informiert bzw. unterstützt? Falls Sie selbst DirektorIn sind, schätzen Sie bitte die Meinung Ihrer KollegInnen ein. Bitte kreuzen Sie die zutreffende Zahl an.

(1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = genügend, 5 = nicht genügend)

① ② ③ ④ ⑤

20. Informiert bzw. unterstützt sich das Kollegium in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ gegenseitig?
(Mehrfachnennungen möglich)

- | |
|---|
| ☐ ja, in Facharbeitsgruppen |
| ☐ ja, in Gesprächen |
| ☐ ja, durch gemeinsame Ausarbeitungen |
| ☐ nein |
| ☐ anderes: |

21. Informiert bzw. unterstützt sich das Kollegium in Bezug auf die „Reifeprüfung Neu“ gegenseitig?
(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ ja, in Facharbeitsgruppen
- ☐ ja, in Gesprächen
- ☐ ja, durch gemeinsame Ausarbeitungen
- ☐ nein
- ☐ anderes:

22. Welche Informationen oder Unterstützungsangebote wünschen Sie sich seitens der Direktion? Falls Sie selbst DirektorIn sind, schätzen Sie bitte die Meinung Ihrer KollegInnen ein. (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ „ein offenes Ohr“ für Fragen und Probleme
- ☐ Informationen, wie und wo ich mich informieren kann
- ☐ Informationen über Fortbildungsangebote
- ☐ Bereitstellung von Unterrichtsmaterial
- ☐ anderes:

23. Welche Informationen oder Unterstützungsangebote wünschen Sie sich seitens des Kollegiums?
(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ „ein offenes Ohr“ für Fragen und Probleme
- ☐ bessere Zusammenarbeit in den Fachgruppen
- ☐ Aufteilung der Fortbildungen mit anschließenden Nachbesprechungen
- ☐ anderes:

24. Welche Themen wünschen Sie sich in Fortbildungen für den „Kompetenzorientierten Unterricht“?
(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Fachbezogene Informationen
- ☐ Durchführung des Unterrichts
- ☐ Notengebung
- ☐ Praxisbeispiele
- ☐ Quellensammlung
- ☐ anderes:

25. Wie viele Fortbildungen rund um das Thema „Kompetenzorientierter Unterricht“ haben Sie bereits besucht?

Anzahl:

Thema der besuchten Fortbildung(en):

26. Was erwarten Sie sich von Fortbildungen rund um das Thema „Kompetenzorientierter Unterricht“?
(Mehrfachnennungen möglich)

- | |
|---|
| ☐ Informationen zu dieser Thematik |
| ☐ Erweiterung des Wissens |
| ☐ Praxisanleitungen und Übungen |
| ☐ Zugang zu Quellen und Materialien |
| ☐ Antworten auf meine Fragen |
| ☐ Interessenvertiefung |
| ☐ Vermittlung von neuen Forschungsergebnissen |
| ☐ anderes: |

27. Welche Themen wünschen Sie sich in Fortbildungen für die „Reifeprüfung Neu“? (Mehrfachnennungen möglich)

- | |
|--|
| ☐ Fachbezogene Informationen |
| ☐ Durchführung des Unterrichts |
| ☐ Notengebung |
| ☐ Praxisbeispiele |
| ☐ Quellensammlung |
| ☐ anderes: |

28. Wie viele Fortbildungen rund um das Thema „Reifeprüfung Neu“ haben Sie bereits besucht?

Anzahl:

Thema der besuchten Fortbildung(en):

29. Was erwarten Sie sich von Fortbildungen rund um das Thema „Reifeprüfung Neu“? (Mehrfachnennungen möglich)

- | |
|---|
| ☐ Informationen zu dieser Thematik |
| ☐ Erweiterung des Wissens |
| ☐ Praxisanleitungen und Übungen |
| ☐ Zugang zu Quellen und Materialien |
| ☐ Antworten auf meine Fragen |
| ☐ Interessenvertiefung |
| ☐ Vermittlung von neuen Forschungsergebnissen |
| ☐ anderes: |

30. Warum besuchen Sie heute diese Fortbildung? (Mehrfachnennungen möglich)

- | |
|---|
| ☐ die Thematik interessiert mich |
| ☐ um mich weiterzubilden |
| ☐ weil ich von dem/der DirektorIn bzw. von den KollegInnen eingeteilt wurde |
| ☐ gute Erfahrungen mit dem/der Vortragenden |
| ☐ weil der Termin für mich passend ist |
| ☐ weil ich meine Fortbildungscredits noch nicht erreicht habe |
| ☐ anderes: |

31. Was erwarten Sie sich von der heutigen Fortbildung? (Mehrfachnennungen möglich)

- | |
|---|
| ☐ Informationen zu dieser Thematik |
| ☐ Erweiterung des Wissens |
| ☐ Praxisanleitungen und Übungen |
| ☐ Zugang zu Quellen und Materialien |
| ☐ Antworten auf meine Fragen |
| ☐ Interessenvertiefung |
| ☐ Vermittlung von neuen Forschungsergebnissen |
| ☐ anderes: |

32. Welches Wissenswachstum erwarten Sie sich von der heutigen Fortbildung? Bitte kreuzen Sie die zutreffende Zahl an.

(1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = genügend, 5 = nicht genügend)

① ② ③ ④ ⑤

Bitte begründen Sie Ihre Antwort:

33. Welches Wachstum Ihres „Könnens“ in der Praxis erwarten Sie sich von der heutigen Fortbildung? Bitte kreuzen Sie die zutreffende Zahl an.
(1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = genügend, 5 = nicht genügend)

1 2 3 4 5

Bitte begründen Sie Ihre Antwort:

34. Wie haben Sie von der Fortbildung, die Sie heute besuchen, erfahren? (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ durch den/die DirektorIn
- ☐ durch KollegInnen
- ☐ Internet
- ☐ Weiterbildungskatalog
- ☐ Ph-online
- ☐ anderes:

35. Haben Sie vor noch weitere Fortbildungen zu den Themenbereichen „Kompetenzorientierter Unterricht“ & „Reifeprüfung Neu“ zu besuchen?

- ☐ ja
- ☐ nein Warum nicht?
- ☐ weiß ich noch nicht

Noch einige Angaben zu Ihrer Person

Alter: Jahre

Geschlecht: w O m O

Wie lange sind Sie bereits LehrerIn? (Angabe in Jahreszahl)

Welche Fächer unterrichten Sie regelmäßig?

--

In welcher Schulform unterrichten Sie?

--

Bitte geben Sie die ersten beiden Buchstaben des Namens Ihrer Mutter und des Namens Ihres Vaters an. (Bsp. Silvia und Alois = SIAL)

--

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Anhang B - Nach-Fragebogen



1. Was halten Sie von der Einführung des „Kompetenzorientierten Unterrichts“?

- ☐ finde ich gut
- ☐ prinzipiell interessant, ich bin darüber aber zu wenig informiert
- ☐ prinzipiell interessant, aber eine längere Vorbereitungszeit wäre besser
- ☐ ich halte nichts von diesem Modell
- ☐ ich habe keine Meinung dazu
- ☐ anderes:

2. Was halten Sie von der Einführung der „Reifeprüfung Neu“?

- ☐ ich bin von diesem Modell überzeugt
- ☐ prinzipiell interessant, ich bin darüber aber zu wenig informiert
- ☐ prinzipiell interessant, aber eine längere Vorbereitungszeit wäre besser
- ☐ meine positive Einstellung ging durch die Verschiebung des Starts verloren
- ☐ prinzipiell interessant, aber der Unterricht gehört zuerst darauf abgestimmt
- ☐ ich halte nichts von diesem Modell
- ☐ ich habe keine Meinung dazu
- ☐ anderes:

3. Worin sehen Sie Vorteile in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“?

4. Worin sehen Sie Nachteile in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“?

5. Worin sehen Sie Vorteile in Bezug auf die „Reifeprüfung Neu“?

6. Worin sehen Sie Nachteile in Bezug auf die „Reifeprüfung Neu?“

7. Halten Sie die Einführung von „Kompetenzorientiertem Unterricht“ im österreichischen Schulsystem für sinnvoll?

- | |
|--|
| ☐ Ja |
| ☐ prinzipiell ja, wenn das ganze Schul- und Ausbildungssystem danach ausgerichtet wird |
| ☐ nein |
| ☐ anderes: |

8. Halten Sie die Einführung der „Reifeprüfung Neu“ im österreichischen Schulsystem für sinnvoll?

- | |
|--|
| ☐ Ja |
| ☐ prinzipiell ja, wenn das ganze Schul- und Ausbildungssystem danach ausgerichtet wird |
| ☐ nein |
| ☐ anderes: |

9. Soll sich in Anbetracht der Änderungen des Schulsystems die LehrerInnenausbildung ändern?

- | |
|--|
| ☐ ja |
| ☐ ja, mehr Praxisbezug |
| ☐ ja, mehr Vermittlung von Kompetenzen |
| ☐ nein |
| ☐ anderes: |

10. Wie schätzen Sie Ihren Wissensstand in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ ein? Bitte kreuzen Sie die zutreffende Zahl an.

(1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = genügend, 5 = nicht genügend)



Bitte begründen Sie Ihre Antwort:

11. Wie schätzen Sie Ihr „Können“ in der Praxis in Bezug auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ ein? Bitte kreuzen Sie die zutreffende Zahl an.

(1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = genügend, 5 = nicht genügend)

1 2 3 4 5

Bitte begründen Sie Ihre Antwort:

12. Wenn Sie Ihrer Meinung nach nicht ausreichend auf den „Kompetenzorientierten Unterricht“ vorbereitet sind, woran könnte das liegen? (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ erhalte keine Informationen von meiner Schule
- ☐ zu wenig bereitgestelltes Unterrichtsmaterial
- ☐ zu wenig Informationsaustausch mit KollegInnen
- ☐ es gibt keine passenden Fortbildungsangebote
- ☐ die Inhalte der Fortbildung reichen nicht aus
- ☐ keine Zeit dafür
- ☐ interessiert mich nicht
- ☐ anderes:

14. Wie schätzen Sie Ihren Wissensstand in Bezug auf die „Reifeprüfung Neu“ ein? Bitte kreuzen Sie die zutreffende Zahl an.

(1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = genügend, 5 = nicht genügend)

1 2 3 4 5

Bitte begründen Sie Ihre Antwort:

15. Wie schätzen Sie Ihr „Können“ in der Praxis in Bezug auf die „Reifeprüfung Neu“ ein? Bitte kreuzen Sie die zutreffende Zahl an.

(1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = genügend, 5 = nicht genügend)

1 2 3 4 5

Bitte begründen Sie Ihre Antwort:

16. Wenn Sie Ihrer Meinung nach nicht ausreichend auf die „Reifeprüfung Neu“ vorbereitet sind, woran könnte das liegen? (Mehrfachnennungen möglich)	
☐	erhalte keine Informationen von meiner Schule
☐	zu wenig bereitgestelltes Unterrichtsmaterial
☐	zu wenig Informationsaustausch mit KollegInnen
☐	es gibt keine passenden Fortbildungsangebote
☐	die Inhalte der Fortbildung reichen nicht aus
☐	keine Zeit dafür
☐	interessiert mich nicht
☐	anderes:

24. Welche Themen wünschen Sie sich in Fortbildungen für den „Kompetenzorientierten Unterricht“? (Mehrfachnennungen möglich)	
☐	Fachbezogene Informationen
☐	Durchführung des Unterrichts
☐	Notengebung
☐	Praxisbeispiele
☐	Quellensammlung
☐	anderes:

26. Was erwarten Sie sich von Fortbildungen rund um das Thema „Kompetenzorientierter Unterricht“? (Mehrfachnennungen möglich)	
☐	Informationen zu dieser Thematik
☐	Erweiterung des Wissens
☐	Praxisanleitungen und Übungen
☐	Zugang zu Quellen und Materialien
☐	Antworten auf meine Fragen
☐	Interessenvertiefung
☐	Vermittlung von neuen Forschungsergebnissen
☐	anderes:

27. Welche Themen wünschen Sie sich in Fortbildungen für die „Reifeprüfung Neu“? (Mehrfachnennungen möglich)

☐ Fachbezogene Informationen
☐ Durchführung des Unterrichts
☐ Notengebung
☐ Praxisbeispiele
☐ Quellensammlung
☐ anderes:

29. Was erwarten Sie sich von Fortbildungen rund um das Thema „Reifeprüfung Neu“? (Mehrfachnennungen möglich)

☐ Informationen zu dieser Thematik
☐ Erweiterung des Wissens
☐ Praxisanleitungen und Übungen
☐ Zugang zu Quellen und Materialien
☐ Antworten auf meine Fragen
☐ Interessenvertiefung
☐ Vermittlung von neuen Forschungsergebnissen
☐ anderes:

31. Wurden Ihre Erwartungen hinsichtlich folgender Punkte von der heutigen Fortbildung erfüllt? (Mehrfachnennungen möglich)

☐ Informationen zu dieser Thematik
☐ Erweiterung des Wissens
☐ Praxisanleitungen und Übungen
☐ Zugang zu Quellen und Materialien
☐ Antworten auf meine Fragen
☐ Interessenvertiefung
☐ Vermittlung von neuen Forschungsergebnissen
☐ anderes:

32. Wie schätzen Sie Ihr Wissenswachstum durch die heutige Fortbildung ein? Bitte kreuzen Sie die zutreffende Zahl an.

(1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = genügend, 5 = nicht genügend)

☐ 1
 ☐ 2
 ☐ 3
 ☐ 4
 ☐ 5

Bitte begründen Sie Ihre Antwort:

33. Wie schätzen Sie ihr „Können“ in der Praxis durch die heutige Fortbildung ein? Bitte kreuzen Sie die zutreffende Zahl an. (1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = genügend, 5 = nicht genügend)
--

1
2
3
4
5

Bitte begründen Sie Ihre Antwort:

35. Haben Sie vor noch weitere Fortbildungen zu den Themenbereichen „Kompetenzorientierter Unterricht“ & „Reifeprüfung Neu“ zu besuchen?	
○	ja
○	nein Warum nicht?
○	weiß ich noch nicht

Noch einige Angaben zu Ihrer Person

Alter:	Jahre
--------	-------

Geschlecht:	w O m O
-------------	---------

Bitte geben Sie die ersten beiden Buchstaben des Namens Ihrer Mutter und des Namens Ihres Vaters an. (Bsp. Silvia und Alois = SIAL)

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Anhang C - Interview Schubert Christa

- 1 I: ...Gut...ähm als Einstiegsfrage mal, also was sind ihre Aufgaben im Bereich der
2 Fortbildung als Bundeslandkoordinatoriin. Was machen sie da genaau, mit was beschäftigen
3 sie sich da tagtäglich..? #00:00:22-5# #00:00:25-1#
4
- 5 B: Also ich und ein Team von Kolleginnen...ähm...verstehen uns als Drehscheibe und
6 Ansprechperson für alles was den Bereich der Bildungsstandards betrifft... #00:00:34-5#
7
- 8 I: Mhm... #00:00:34-5#
9
- 10 B: Äähm..das heißt
11 auch für alle Schularten also Volksschule..Mittelstufe..A..a..AHS (holt Luft)..ähm.. (schmatzt)
12 und unsere Aufgaben sind sssss...sehr sehr vielfältig (holt Luft) das eine ist eben dass wir
13 innerhalb der da..Hochschulee auch auch..deshalb an der Hochschule angesiedelt sind..weil
14 (holt Luft) wir die Fortbildung planen und organisieren müssen. Das heißt also in etwa mit
15 einem Vorlauf von etwas mehr als einem Jaaaahr (holt Luft) ähm geeignete Personen also
16 Referenten suuchnn animieren überzeugen mit ihnen...ähm ähm eventuell auch Titel, Inhalt
17 und Ziele besprechen oder um einen bestimmten Bereich bitten oder das nehmen was sie uns
18 anbieten wenn es uns vernünftig erscheint (holt Luft) ähm dann muss man das planen und im
19 BH online eingeben und äh..muss es sozusagen formal so vorbereiten.. (holt Luft) wir haben
20 in Wien immer imm Mai und im November immer den ganzen Monat Inskriptionsfrist für das
21 kommende Semesta. Dann muss eben fix fertig vorbereitet sein und danach ah ist dass dann
22 so das wir dann sehen ob wir die Fort...ob wir diese Fortbildung veranstalten können..
23 #00:01:44-8#
24
- 25 I: Mhm... #00:01:44-8#
26
- 27 B: weil wir
28 genügend Teilnehmer habn. (holt Luft) oder eventuell absagen müssen. #00:01:48-5#
29
- 30 I: mhm #00:01:48-5#
31
- 32 B: dann gibt es noch
33 ein bisschen Büroo..kratisches für die Veranstaltung selber..Also die Unterlagen herstellen,
34 Namenslisten und so weita halt..Honorarnote und danach die Abrechnung auch wieder im PH

35 Online.. #00:02:03-1#
36
37 I: Okay #00:02:03-1#
38
39 B: ähm das ist ein Bereich..ähm...der zweite Bereich ist äh das Personal für die
40 diversen Überprüfungen..Mhm.. vorzubereiten (holt Luft) da gibt es eben..Also ganz der aller
41 größte Brocken sind die Testleiterinnen #00:02:16-3#
42
43 I: Mhm #00:02:16-3#
44
45 B: da gibt es interne Testleiterinnen, Lehrerinnen der eigenen
46 Schulen die bei der Überprüfung als Testleiter eingesetzt werden können #00:02:22-2#
47
48 I: Mhm #00:02:22-2#
49
50 B: Da haben wir
51 eben 700 im Sekundärstufenbereich und 700 im Primarstufenbereich (holt Luft)..die muss ma
52 mal alle geschult werden (holt Luft) dannn haben wir extra 10 Prozent das sind externe
53 Testleiterinnen das sind also Personen die aus dem pädagogischen Umfeld kommen und in
54 einer fremden Schule eingesetzt werden #00:02:45-0#
55
56 I: Mhm #00:02:45-0#
57
58 B: das hat mit der Sauberkeit der Daten zu tun. die
59 bekommen auch das Testpaket direkt an Sie geschickt und das ist nicht vorher tagelang an der
60 Schule und so weiter #00:02:51-7#
61
62 I: Mhm #00:02:51-7#
63
64 B: wo es vielleicht doch geöffnet wird obwohl es nicht sein sollte
65 #00:02:55-1#
66
67 I: (Lacht) #00:02:53-
68 5#

69

70 B: da ist es eben schwierig (holt Luft) solche Testleiterinnen zu bekommen. Sehr praktisch
 71 sind so Pensionierte Direktorinnen, pensionierte Lehrerinnen die noch immer mit Kindern
 72 umgehen können oder auch mit jugendlichen und ganz gerne mal wieder Schul luuft
 73 schnuppern (hustet). Für die Lehrerinnen selbst ist es seehr sehr schwierig frei zu bekommen
 74 um mal in eine andere Schule zu gehen für diesen Tag. Die werden also nicht gerne von der
 75 Direktorin weggelassen...ähm (holt Luft) dann gibt es eben die schon erwähnten ähm
 76 Personen.. die schon eine Einschulung machen äh um entweder die schriftlichen oder
 77 mündlichen Leistungen der Schüler in Deutsch und Englisch (holt Luft) Kriterien geleitet zu
 78 bewerten die muss man auch einmal erst finden ansprechen dazu bringen und sie dann
 79 (spricht schnell) sozusagen durch diesen Kurs auch ein bisschen bürokratisch und auch
 80 menschlich begleiten #00:03:48-4#

81

82 I: Mhm #00:03:48-0#

83

84 B: wenn man a Gsicht hat ist das immer ein bisschen besser und wenn jemand
 85 immer wieder dasteht und sagt.. #00:03:52-5#

86

87 I: ja #00:03:52-5#

88

89 B: gut das sie das machen ich habe euch Kekserl mitgebracht...
 90 #00:03:56-4#

91

92 I: (Lacht) #00:03:56-4#

93

94 B: ist ein bisschen leichter halt äh und dann ist es so das wir halt generell sehr viele Listen für
 95 das Wifi das diese Überprüfungen veranstaltet zu führen haben weil wir äh sozusagen ein
 96 bisschen die Außenposten sind in den #00:04:12-0#

97

98 I: Mhm #00:04:12-0#

99

100 B: ..einzelnen Bundesländern sind. Es gibt in jedem
 101 Bundesland gibt es eine.. sooo eine Gruppe von Menschen (holt Luft) und im Moment sind
 102 grad die Überprüfungen daher erscheint mir das erst jetzt als der größte Pfropfen. #00:04:24-

103 5#
104
105 I: Okay #00:04:24-5#
106
107 B: und was wir darüber hinaus noch machen ist dass wir einmal im Jahr einen
108 sogenannten Bildungsstandard tag organisieren das ist im Septembaaa weil da ist die
109 Hochschule frei...relativ frei und da haben wir so Veranstaltungen wo wir so in Schienen sich
110 verschiedene Workshops wählen kann also insgesamt 3 hintereinander aber zwischen 13, 14
111 Workshops hintereinander (holt Luft) also so eine Art Symposium Tag halt... #00:04:46-0#
112
113 I: Okay... #00:04:47-4#
114
115 B: der einerseits der Fortbildung dient aber auch ein bisschen dem hineinschnuppert in Dinge
116 mit denen man sich noch nicht beschäftigt hat. #00:04:55-4#
117
118 I: ..Mhm (Pause) Sie waren ja vorher Lehrerin.
119 Wie sind sie (lachend) zu dem gekommen? Interesse an Bildungsstandards generell oder?
120 #00:05:05-7#
121
122 B: Naj.Naja..ich war Lehrerin in einer AHS in Florisdorf #00:05:07-2#
123
124 I: Mhm #00:05:07-2#
125
126 B: und hab mhm...mit anderen
127 Kolleginnen zusammen eine neue...hin und wieder eine neuere Methode eingesetzt die
128 damals eben offene Lernformen geheißen hat. #00:05:22-2#
129
130 I: Mhm... #00:05:22-2#
131
132 B: Das dient der Schülerselbständigkeit und sehr
133 der Individualisierung (holt Luft) und ähm wiiiiieee...und damit bin ich dann eigentlich in die
134 Fortbildung...eingeladen worden. Diesen Bereich in der Fortbildung das war damals noch das
135 pädagogische Institut. #00:05:34-8#
136

137

138 I: Mhm... #00:05:34-8#

139

140 B: Zu betreuen das hab ich äh #00:05:39-7#

141

142 I: (husten) #00:05:39-7#

143

144 B: äh gut und gerne gemacht und bin dann über...weil ich au Englischlehrerin war in die

145 Entwicklungsstandards in Englisch hineingezogen worden. #00:05:45-2#

146

147 I: Mhm.. #00:05:48-8#

148

149 B: weil da waren auch immer PE

150 Leute dabei... #00:05:50-9#

151

152 I: Mhm... #00:05:50-9#

153

154 B: und dann hat sich das eben ergeben dass dieser Job also das mein Vorgänger

155 halt in Pension gegangen ist und ich mir gedacht hab mmmm das würd ich mir eigentlich auch

156 gern organisieren... #00:05:58-8#

157

158 I: okay. #00:06:01-7#

159

160 B: Und das hat sich eben gerade so ergeben dass das mit dem Wechsel an

161 die Pädagogische Hochschule war ohnehin auch der Bereich der offenen Lernformen... (holt

162 Luft)..äh...zuerst einmal gar nicht gewünscht war. Jetzt vielleicht ein bisschen wieder

163 kommen kann. Das war also erst. Unter der damaligen Rektorin vollkommenen verboten

164 sozusagen und deshalb war dass dann eigentlich eine interessante Sache und ich seh auch

165 grundsätzlich viele Zusammenhänge dazu... #00:06:31-9#

166

167 I: Ähm zu den Bildungsreformen in Österreich. Was ist

168 ihre Meinung zu den aktuellen Bildungsreformen? Bildungsstandards, Kompetenzfälle auch

169 die Reifeprüfung neu. Wie stehen sie zu dem? #00:06:46-2#

170

171

172 B: (holt Luft) nicht ganz vorbehaltlos aber sehr sehr positiv. #00:06:50-4#

173

174 I: Mhm #00:06:50-8#

175

176 B: ähm ich glaube dass die Idee dass

177 man...klare Ziele vorgibt die die Schülerinnen erreichen sollen... #00:06:57-5#

178

179 I: Mhm... #00:06:57-5#

180

181 B: dass das ein

182 Paradigmen Wechsel ist gegenüber dem was auch ich als Lehrerin gemacht hab...Wenn die

183 Schularbeit ausgefallen ist hab ich gesagt hab ich doch eh so viel geübt warum geht's nicht

184 #00:07:10-3#

185

186 I: Mhm ja... #00:07:10-3#

187

188 B: Und die Frage wäre aber gewesen was ist angekommen? #00:07:11-7#

189

190 I: Mhm ja... #00:07:14-2#

191

192 B: Und ich glaube auch dass ist

193 ganz ganz notwendig ist dass es eine Zentrale Reifeprüfung gibt... #00:07:18-5#

194

195

196 I: Mhm ja... #00:07:18-5#

197

198 B: Und es tut mir irre weh dass das so verschoben wurde... #00:07:23-7#

199

200 I: mhm ja... #00:07:24-7#

201

202 B: ich mein da war so viel Schwung

203 da... #00:07:23-5#

204

205 I: mhm ja... #00:07:24-3#

206 B: Und ich mein es gibt immer noch Lehrerinnen und das ist jetzt auch wieder die Sache mit
 207 dem Beharren und ablehnen ja...die sagen ja bitte jetzt haben wir uns so viel vorbereitet und
 208 jetzt kommts eh net vielleicht kommst gor ned #00:07:34-3#

209

210 I: ja... #00:07:34-3#

211

212 B: Ähhhm also da glaub ich wird oft sehr
 213 viel Schwung aufgebaut und wenn es dann nicht weiter geführt und auch noch weiter gestützt
 214 wird das braucht am Anfang noch Stützung #00:07:45-8#

215

216 I: Mhm ja... #00:07:45-8#

217

218 B: dann kanns. dann versendet oft wieder was...und ich
 219 glaub..Also es ist ganz notwendig dass es da vergleichbare Modelle gibt. Es ist ohnehin eine
 220 Katastrophe dass bei den normalen Reifeprüfungen immer noch die eigenen Lehrer das
 221 korrigieren.. #00:08:05-0#

222

223 I: Mhm.Ja.. #00:08:05-0#

224

225 B: und (händezusammenklatschend) es wäre so einfach wenn die Kollegin A und die
 226 Kollegin B einfach den raum tauschen würden an der selben Schule..aber ja....aber vielleicht
 227 #00:08:12-4#

228

229 I: Mhm... #00:08:12-4#

230

231 B: aber vielleicht ist das einfach ein zu großer Schritt. Und ich glaube auch dass es
 232 günstig wäre wenn die Bildungsstandards Überprüfungen...ähm gewisse Konsequenzen
 233 hätten. #00:08:19-5#

234

235 I: Mhm... #00:08:20-2#

236

237 B: also jetzt ist es ja so dass sie überhaupt nicht mal rückgeführt werden dürfen auch
 238 die einzelnen Schülerinnen.... Es ist auch so ein wahnsinniger Aufwand man braucht fast ein

239 halbes Jahr bis die Ergebnisse da sind (holt Luft)..ähm ja...w..während sozusagen der
 240 vergleich...bare lese Test gerne in den ersten 4 , 5 Klassen gemacht wird..der ist halt mit
 241 Namen versehen und man weiß dann wer die Schülerinnen und Schüler sind die
 242 Schwierigkeiten haben...(schmatzt) und das führt dann zumindest...angeblich,
 243 theoretisch...(holt Luft) zu vermehrten Fördermaßnahmen...Also eh was positives auch
 244 wenns (lachend) die Kinder wahrscheinlich nicht so sehen wenn sie zu einem Lese Kurs extra
 245 gehen müssen (lachend/) #00:08:58-7#
 246
 247 I: (lachen) #00:08:58-7#
 248
 249 B: aber es ist grundsätzlich positiv also das würde ich alles sehr
 250 sehr unterstreichen. Allerdings so dass die Lehrerinnen und Lehrer möglichst von äh...von
 251 dem was da mit..auch wieder an Verwaltung verbunden ist... #00:09:12-7#
 252
 253 I: Ja... #00:09:12-7#
 254
 255 B: entlastet werden... #00:09:20-5#
 256
 257 I: (Pause) Was glauben sie wie ist die Stimmung unter den Lehrerinnen gegenüber solchen
 258 Reformen?...also eher positiv oder eher negativ? #00:09:26-8#
 259
 260 B: Also ich glaub es war sehr negativ abwartend am Anfang und ich glaube es schwingt
 261 langsam ins positive... #00:09:37-3#
 262
 263 I: Mhm... #00:09:35-5#
 264
 265 B: Zum einen ähm denk ich..Also die Deutsch und Englischlehrerinnen
 266 haben durch eine Reform der Reifeprüfung tatsächlich eine Arbeitserleichterung. Die
 267 Mathematikerinnen da ist es wirklich schwierig..die müssen wirklich auch ihren Unterricht
 268 mehr umstellen als es in Deutsch und Englisch der Fall ist...ähm...Ansonsten denke ich mir
 269 ist es mit den Reformen sehr oft damit verbunden (holt Luft)..sehen die Lehrerinnen einen
 270 direkten Gewinn...welcher könnte das sein? oder sehen sie nur die Belastung. #00:10:14-6#
 271
 272 I: Mhm #00:10:14-6#

273

274 B: und bei den

275 Bildungsstandards haben wir uns halt sehr bemüht ähm aufzuzeigen dass in den ersten

276 Jahren...also in den ersten 3,5 Jahren der Bildungsstandards war der gesamte Fokus und der

277 gesamte Ressourceneinsatz des Ministeriums auf die Implementierung gerichtet und hat eben

278 eine Unmenge von Unterstützungsmaterialien hervorgebracht...Sehr gescheite

279 Handbücher..Interessante aufgaben die man im Unterreicht verwenden kann..äh..Dinge wo

280 ich die Schülerinnen vor den Computer setze und die haben eine Online Plattform wo sie was

281 machen...Also da glaube ich wenn man das nützen lernt #00:10:50-7#

282

283 I: Mhm... #00:10:50-7#

284

285 B: dann wird ein Unterricht durchaus

286 erleichtert und auch abwechslungsreicher für die Schüler gestaltet....(leise) weil die Sitzen

287 auch lieber von Computer (leise/) also.. #00:11:02-1#

288

289 I: (lacht) #00:11:00-6#

290

291 I: Also glauben sie dass es schon genügend Angebote für die Lehrerinnen gibt um sich so auf

292 Reformen vorzubereiten? #00:11:11-6#

293

294 B: das ist unterschiedlich...Es gibt grundsätzlich auch sehr viel Angebote im verber..Bereich

295 der der Reifeprüfung aaaber viele Lehrerinnen haben dann irgendwelche sehr spitzfindigen

296 Fragen auf die sie noch keine Antwort bekommen haben (holt Luft) und es ist auch die Frage

297 ob sieee..also wenn jetzt diese Angebote im September und Oktober waren (Hände

298 zusammenklatschend) und da hab ich noch meinen Kleingarten in dem ich gerne bin dann

299 nehm ich die nicht wahr.. #00:11:33-2#

300

301 I: Mhm #00:11:33-2#

302

303 B: und im Dezember wo es dann kalt ist mag ich eigentlich auch

304 nicht aber im Februar bilde ich mir ein ich will jetzt ein Seminar haben und da gibt's keins

305 und da sag ich gibt eh nix.. #00:11:42-9#

306

307 I: Okay #00:11:40-7#
308
309 B: also das ist sehr. Ich bin
310 schon der Meinung das sehr viel angeboten wurde aber es gibt immer Leute...ich mein..es
311 gibt jetzt noch Leute die noch einen Word Kurs brauchen weil sie noch nie bis jetzt mit Word
312 gearbeitet haben.. #00:11:56-2#
313
314 I: (lacht) #00:11:56-2#
315
316 B: Ja aus welchen Gründen auch immer... #00:12:05-8#
317
318 I: (Pause) So...zu die Fortbildungen. Ganz allgemein. Welchen Eindruck haben Sie von den
319 Lehrer Fortbildungen? #00:12:12-8#
320
321 B: (Pause) (holt Luft) also das..äh..also auf der Seite der Lehrerfortbildung? #00:12:23-7#
322
323 I: Mhm... #00:12:36-9#
324
325 B: Man weiß aus Studien dass das was wirklich nützt Dinge sind die über den
326 längeren Zeitraum hindurch betrieben werden. Möglicherweise auch unterstützt ähm durch
327 eine Art ähh Learning Community oder so irgendetwas.. #00:12:44-6#
328
329 I: Mhm.. #00:12:48-0#
330
331 B: Möglicherweise auch unterstützt
332 durch Onlineplattformen oder sonst irgendetwas..äh..man weiß aber auch dass zumindest
333 in Österreich und Deutschland ähh..die Lehrerinnen solche längeren Fortbildungen gar nicht
334 schätzen und eher nicht wählen wenn sie es wählen können und sozusagen lange Zeit
335 brauchen und jedes mal jammern und irgendwann einmal kippt es mal ganz zum Schluss und
336 dann sagt es war doch gut ja..äh..jetzt bin ich in diesen Zwiespalt etwas anzubieten was
337 vielleicht genommen wird aber gleichzeitig von dem ich weiß dass es nicht so viel nützt wie
338 etwas anderes das nicht angenommen wird und dann gar nichts nützt...ähm...dazu kommt
339 dass es waahnsinnig schwierig ist..ähh Lehrer Fortbildung so zu planen dass sie wirklich ähm
340 angenommen wird. Also etwas wie ähhh Fortbildungsveranstaltungen im Bereich der neuen

341 Reifeprüfung sind sehr sehr gut angenommen worden. #00:13:46-2#
342
343 B: Mhm.. #00:13:46-2#
344
345 I: Da haben wir ähh..in 2 oder 3 Jahren fast jedes Angebot noch ein
346 zweites mal anbieten müssen also doppelt so oft wie ursprünglich geplant. Im Bereich der
347 Bildungsstandards hatten wir ein langes Tal dann hatten wir eiine hohe Welle und jetzt sind
348 wir wieder in Richtung Talsohle unterwegs also ich hab zweidrittel der Seminare für dieses
349 Semester absagen weil sie zu wenig.. #00:14:08-1#
350
351 I: Ja,ja... #00:14:08-1#
352
353 B: Zwei drittel ist ure wenig das tut weh. Ähm und ich kann
354 überhaupt nicht sagen woran es liegt. es ist vielleicht schon so dass im Wintersemester schon
355 mehr Schwung da ist in die Fortbildung zu gehen auch wenn man das Gefühl hat das ist ja
356 noch fürs ganze Jahr während im Sommer also im Frühling da kommt dann eh gleich der
357 Sommer und dann vergisst man alles.. #00:14:30-7#
358
359 I: (lacht) #00:14:26-7#
360
361 B: Ja uund das ist das eine..aus der Sicht der äh...Lehrerin
362 und so wie es halt so wie ich halt früher Fortbildungen erlebt hab da gabs halt 3
363 Tagesseminare oder sogar 5 Tages Seminare und das war einfach sehr sehr angenehm also
364 man hat man ist sogar wo anders hingefahren aber man hatte Zeit sich wirklich mit etwas zu
365 beschäftigen und musste nicht nach der Schule hin hetzen wo man eigentlich auch schon nicht
366 mehr ganz frisch ist und dann noch dran denken ob es sich ausgeht dass ich noch was zum
367 Abendessen einkaufen kann...und man musste nicht nach dem Seminar den morgigen Tag
368 vorbereiten. Also...ich mein das war schon toll und nuur die Ausrede dass wir so viel
369 Lehrermangel haben ja..ich weiß nicht...also das ist im Moment vom Stadtschulrad und vom
370 Ministerium her vollkommen undenkbar. Das Ministerium geht sowieso davon aus dass die
371 Lehrerfortbildung über kurz oder lang in den Ferien zu sein hat. Und ich bin sehr neugierig
372 wie das gehen soll ich glaubs nicht dass das so schnell geht. Das darf man den Lehrern
373 derweil noch nicht sagen. #00:15:40-0#
374

375 I: Okay #00:15:40-0#
376
377 B: Ähm...ja...und das andere ist halt dass Lehrerinnen sehr sehr gerneee ein
378 ausgedrucktes Rezept und ein ausgedrucktes Arbeitsblatt bekommen möchten und vielleicht
379 ein paar Sätze Erklärung dazu und eigentlich würde das vollkommen reichen für die
380 Fortbildung und mit dem gehen sie dann nach Hause und morgen verwenden sie das
381 Arbeitsblatt und dann wars... #00:16:08-3#
382
383 I: okay. #00:16:08-3#
384
385 B: und das kann manchmal funktionieren, ich mein diese
386 Wünschen kann man ruhig manchmal erfüllen. #00:16:11-3#
387
388 I: Mhm... #00:16:09-4#
389
390 B: aber sehr sehr geht es nicht so...Vor
391 allem auch natürlich durch die vielen Spezialisierungen in den Schulen die vielen
392 Schwerpunkte..äh die Unterschiedlichen Bedingungen von Schulen...also eine Hauptschule
393 im 15.. eine Volksschule im 22. am..zwischen Wald, Wiesen , Füchsen und Hasen..sind auch
394 sehr unterschiedlich... #00:16:40-8#
395
396 I: also würden sie es fast für sinnvoller halten wenn man diese Fortbildung auf einen längeren
397 Zeitpunkt eher ansetzt.. #00:16:46-8#
398
399 B: äh...ich weiss es nicht... #00:16:49-6#
400
401 I: ja... #00:16:47-7#
402
403 B: also grundsätzlich denke ich mir sollten es vertiefende Sachen sein.
404 Wir Probierens manchmal dass wir sagen dass ist der erste Termin und der zweite Termin und
405 ungefähr zwei drittel kommen dann eh zu 2 Terminen aber meistens ist es nur die
406 Hälfte...also ein paar kommen beim ersten nicht und ein paar kommen beim zweiten nicht
407 also das wird das ist nicht so leicht zu erreichen... #00:17:10-4#
408

409 I: Mhm.. #00:17:17-0#

410 B: Und es ist auch irgendwie ich denke mir es wäre

411 auch sehr wichtig dass Schulteams Lehrerinnen Teams lernen miteinander zu planen..und

412 dann vielleicht dann auch miteinander etwas auszuführen. Das ist teilweise in den..äh...KMS

413 also den Hauptschulen der Fall.. #00:17:34-0#

414

415 I: Mhm.. #00:17:34-0#

416

417 B: in den AHSen leider fast gar nicht ä..die AHS Lehrerinnen

418 definieren sich natürlich in erster Linie über das Fach aber auch da könnt ich mir vorstellen

419 dass die Englischlehrerinnen der Unterstufenklassen und das sind sicher 5, 6, 7 ähm

420 sozusagen ein bisschen in großen Zügen etwas planen und nicht nur sagen na wieso ich fang

421 bei der Unit 1 im Buch an und hör bei der Unit 14 auf. #00:18:02-2#

422

423 I: Mh #00:18:02-2#

424

425 B: ...Ja..in der Oberstufe erst recht und

426 insofern ist es sehr sehr schade dass die wenn ich das richtig verstanden hab bei der

427 Reifeprüfung dieser gemeinsame Fragenpool jetzt wieder abgeschafft wurde und nicht mehr

428 verpflichtend ist.. #00:18:16-7#

429

430 I: Mhm... #00:18:20-5#

431

432 B: es gab äh irgendwie so eine Idee dass man keine Ahnung 40 Fragen oder so

433 etwas gemeinsam hat und dann darf noch jede Lehrerin 8 wegnehmen und durch andere

434 ersetzen. Aber es gibt einen gemeinsamen Pool auf den sich alle Lehrerinnen in Geschichte

435 geeinigt haben. Und die Maturanten greifen in diesen Pool und ziehen eine Frage..und das

436 würd ich... #00:18:40-2#

437

438 I: okay... #00:18:40-2#

439

440 B: und das hat einfach dazu geführt Fachteams miteinander gesprochen haben

441 und das ist sehr schad dass des wieder abegschafft wurde..ja. also es ist i.ich hab leider ich

442 mein ich ich hab kein ich hab keine Lösung. #00:18:52-9#

443

444 I: Mh.. #00:18:52-5#

445

446 B: ich hätte Idealvorstellungen und das wäre tatsächlich so man trifft sich am
447 Mittwoch in der letzten Ferienwoche und arbeitet von Mittwoch bis Freitag gemeinsam an
448 etwas aber es wäre weder an der Schule gegangen wo ich geunterrichtet hab noch kenn ich
449 eine andere Schule in in Österreich..wo das so locker denkbar ist. #00:19:13-6#

450

451 I: Was also ähm..würden sie es für sinnvoll errrrr...erachten dass man sagt dass es
452 verpflichtend wäre auch für AHS Lehrer diese Fortbildungen machen zu müssen? Hätte des
453 vielleicht mehr. Weil sie ja sagen..Da steckt ja eine Planung hinter diesen Fortbildungen und
454 wenn man des dann obsogn muss jedes mal wieder weil einfach die Nachfrage nicht so groß
455 ist.. #00:19:40-8#

456

457 B: Ähm ich glaube also AHS Lehrerinnen reagiernn empfindlich auf verpflichtendess...viel
458 mehr als Pflichtschullehrerinnen. Das ist wirklich ein ganz großer Kulturunterschied..ich
459 könnte mir vorstellen dass es daran liegt dass die Direktorinnen die ja eigentlich als eine ihrer
460 Aufgaben personal Entwicklung haben... (schmatzt) die sie kaum wahrnehmen weil sie eh
461 auch mit allen anderen sehr zugeschüttet sind. Wenn Direktorinnen sagen wir planen die
462 Fortbildung der nächsten 2 - 3 Jahre so gemeinsam dass eben in bestimmten Bereichen die für
463 unsere Schule wichtig sind Leute Fortbildung besuchen und dass wird dann in einer
464 selbstverständlichen Konferenz. 1 mal im Monat gibt es die Konferenz über die Fortbildungen
465 wird das vernünftig, interessant weitergegeben dann sitzen die Leute wirklich dort..dann
466 sitzen sie in der Fortbildung und dann sitzen sie in der Fortbildung auch dort auch so dass sie
467 was mitnehmen und weiß wie was weitergegeben können #00:20:44-2#

468

469 I: Mhm.. #00:20:42-5#

470

471 B: und konsumieren nicht nur. und es hätte die ganze Schule was. das ist natürlich
472 mir ganz klar dass das ein aufwand ist und wahrscheinlich würde ich mir damit als Direktorin
473 2 oder 3 Kolleginnen beauftragen die also im Steuerungsteam oder so etwas sind. Und im
474 Zuge der neuen Entwicklung könnte das sogar vorkommen ähm...haben sie von dieser SQA
475 ähh Initiative schon gehört? #00:21:12-6#

476

477 I: Ja. #00:21:12-6#
478
479 B: Wenn ich...wenn also die Schule..ähm mit dem mit der nächsthöheren Ebene zwei Ziele
480 vereinbaren muss auch wenn jetzt ein Ziel bei uns schon vom Stadtschulrat schon vorgegeben
481 ist das ist im Moment lesen das ist sehr gut..aber das zweite Ziel kann die Schule noch wählen.
482 Dan könnte man sagen dieses zweite Ziel ist etwas wo sehr viel Interesse von Lehrerinnen
483 hinfließen soll..über einen gewissen Zeitraum. Und dass man auch sagt 2 Jahre lang ist das
484 der 2. Schwerpunkt. Dann überlegen wir einen neuen 2. Schwerpunkt. Das könnte eine
485 Chance sein..so eine Art halb Verpflichtung aber gleichzeitig auch Anerkennung also müsste
486 dann auch so dort gestaltet werden dass die Leute die in der Schule tatsächlich wieder etwas
487 hineinbringen dass die Anerkennung erfahren und dass das nicht so unter..was macht sie denn
488 wüs Direktorin #00:22:10-6#
489
490 I: Mhm... #00:22:10-6#
491
492 B: werden oder so? #00:22:13-8#
493
494 I: (lacht) #00:22:13-8#
495
496 B: Das ist wirklich ein ganz großes Problem der Anerkennung also
497 die Frage der Anerkennung für Lehrerinnen die sie ja im Unterricht natürlich nicht
498 kriegen..man freut sich schon wie ein Schneekönig wenn nach 5 Jahren einmal eine
499 Exschülerin kommt und sagt es war eigentlich gar nicht so schlecht was wir da bei ihnen
500 gelernt haben. Man hat sonst keine Erfolgserlebnisse...Und vom Direktor oder so kriegt man
501 sie auch so selten..Und wenn dann sagt der Direktor na ich kann ihnen ja nichts zahlen...aber
502 es gäbe ja ganz andere Formen von Anerkennung auch es muss ja nicht ein Hunderter sein...
503 #00:22:49-7#
504
505 I: (Pause) Worin sehen sie allgemein die Aufgabe von Lehrerfortbildungen? #00:22:57-8#
506
507 B:(Pause) (holt Luft) also ich würd sagen ..äh Vermittlung von neuen Forschungsergebnissen
508 #00:23:06-3#
509
510 I:

511 mhm... #00:23:04-5#
512
513 B: Ähm...möglicherweise auch Öffnung also ich mein diese ganze neuro Linguistik
514 Neuro Psychiatrie..neuro was weiss ich was...die kommen ja gar nicht aus dem schulischen
515 und pädagogischen Bereich sondern eigentlich aus dem psychologisch und psychiatrischen.
516 Also auch Öffnung vielleicht in diese Richtung...ähm durchaus auch Vermittlung von
517 Ministerium oder Stadtschulrat gewünschten Schwerpunkten ähm ja..und natürlich auch
518 stützen und stärken dessen was die Lehrerinnen selber brauchen haben wollen und so weiter...
519 #00:23:49-5#
520
521 I: Und im Hinblick auf die Bildungsreformen. Wo sehen sie da die Aufgaben?
522 #00:23:54-6#
523
524 B: Naja es passt dann irgendwie schon dazu weil das wären dann eigentlich die Schwerpunkte
525 die wir dem Ministerium oder Stadtschulrat wünschen und die sind natürlich in der
526 Fortbildung zu berücksichtigen schon alleine deswegen weil 90 Prozent des Budgets dass die
527 Hochschulen haben ähh.. von Stadtschulrat und Ministerium kommt.. #00:24:16-7#
528
529 I: Okay...Gibt es ihrer Meinung nach bei den Fortbildungen irgendwo einen enormen
530 Verbesserungsbedarf? Oder würden (blättert um) sie sagen wie sie das Organisieren und wie
531 das gemacht wird von der PH funktioniert das ganz gut wär nur jetzt zum Beispiel wenn man
532 sagt das wär (blättert um) halbverpflichtend dass man das dann besser organisieren könnte...?
533 #00:24:38-7#
534
535 B: (holt Luft) also ich seh 2 Punkte...das eine ist das Anmeldeverfahren eben einerseits sehr
536 früh ist und nach wie vor und immer noch sehr kompliziert ist.. ähh...PH Online ist irgendwie
537 schwierig ähm...also es ist PH Online ist wirklich nicht nicht leicht...ich find das auch ganz
538 toll dasss sie das alles herausgefunden haben... #00:24:57-8#
539
540 I: (lacht) #00:24:57-8#
541
542 B: Äh...für viele Lehrerinnen..ich
543 mein wir wissen eh Lehrerinnen sind alle über 45 oder so etwas die sind halt nicht mit
544 Computer aufgewachsen und da ist es da sind Hürden und in der Zeit der Inskription krieg ich

545 also Unmengen von Anrufen das get nicht und ich kann nicht und will mich vor allem wegen
546 diesen Testleitern die sich da auch für eine Einschulung anmelden müssen. Also da würde ich
547 großen Bedarf sehen des Verbesserns.. Und bin vollkommen pessimistisch weil das ist ein
548 Projekt des Ministeriums dass das für abgeschlossen hält..Die Hochschulen haben ja in erster
549 Linie oder haben ja auch einen ganz großen Brocken in der Ausbildung. Der Volks und
550 Hauptschullehrer und der Berufsschullehrer..und die Fortbildung hat natürlich andere Wünsche
551 und diese Tool ist halt hauptsächlich für die Ausbildung gemacht worden. Ein zweiter Punkt
552 denn ich sehr gerne Verbessern möchte aber eben auch wieder nicht kann..ist die Tatsache
553 dass Lehrerinnen und Lehrer die angemeldet sind sich nicht abmelden.. #00:26:02-6#
554
555 I: Mhm. #00:26:02-6#
556
557 B: und man könnte anrufen oder ein fax schicken oder ein Email schicken oder ein SMS
558 schicken..also.(seufzt) #00:26:13-5#
559
560 I: ja.. #00:26:15-5#
561
562 B: Und dann haben Leute die sind der Meinung es kommen 15 Teilnehmer und
563 sie haben sich überlegt wo man 3 Arbeitsgruppen bilden will..und dann sind 7 do? (seufzt,
564 fragend) #00:26:25-2#
565
566 I: und dann geht's nicht..mhm... #00:26:20-4#
567
568 B: Also ähm (seufzt)..und das ist defacto sehr sehr häufig der Fall also ich
569 bin Neugierig erheben werden (lachend)...also wie viel kommen werden von den
570 angemeldeten aber das ist wirklich eine... #00:26:36-8#
571
572 I: nicht genügend (lachend) #00:26:35-3# ..und was
573 glauben sie warum AHS Lehrer diese Fortbildungen besuchen? Also warum sie jetzt genauer
574 eine bestimmte so wie jetzt Bildung Standards für Mathematik raussuchen ob das irgendeinen
575 Bestimmten Grund hat? oder ob da doch auch von der Direktion doch auch oft irgendwie ein
576 bisschen ein Druck besteht? #00:26:59-5#
577
578 B: also ich könnte mir vorstellen. Es gibt..ich weiß dass es vereinzelte Direktorinnen gibt die

579 sich die Mühe machen das Vorlesungsverzeichnis durchzublättern und dann einzelne Sachen
580 auszudrucken und zu sagen wäre das nicht für sie interessant und das ins Postfach legen. Das
581 gibt es aber das sind natürlich wenige. Es gibt auch vereinzelt auch das was ich vorher gesagt
582 habe so Schwerpunktschulen wo man eben sagt...Also wir hätten gern das wenigstens einer
583 von den Mathematikern dass und das besucht..Ich glaube dass es im Normalfall so ist dass die
584 allermeisten Lehrerinnen besuchen das weil sie es weil es ihnen weil sie es quasi gefunden
585 haben...Weil sie vielleicht die Referentin schon kennen von früher und zu einem 2. oder 3.
586 Seminar kommen..Äh..weil irgendwas an dem Thema sie jetzt gerade interessiert oder sie
587 interessiert hat im Mai na im November wie sie inskribiert haben..Äh.. #00:27:56-4#

588

589 I: Im Mai interessiert sie es dann nicht mehr ...äh..

590 #00:27:56-4#

591

592 B: Unter Umständen. Daher kommen sie auch nicht..also ich.. das ist sehr schwer das ist eher
593 so also.. so so was meine Motive waren bzw die Motive der Leute mit denen ich damals
594 geredet habe.. #00:28:12-9#

595

596 I: Haben sie persönliche Erwartungen die sie einer Fortbildung stellen? Also was sie sich
597 wünschen was durchgeführt wird..was sie gerne vermitteln würden oder sonst irgendetwas..

598 #00:28:24-8#

599

600 B: Also ich denke es muss..Die Person und die Message müssen authentisch sein...ähm...von
601 höchster Qualität inhaltlich und und unbedingt auch Wissenschaftlichkeit beachten..Äh..Und
602 ich bin ein großer Fan von interessanten Methoden...ich denk mir dass Lehrerinnen auf diese
603 Art und Weise auch Methoden mitkriegen könnten die sie für selber im Unterricht anwenden
604 könnten.. #00:28:55-1#

605

606 I: ..Ähh Glauben sie dass die Lehrer oder Teilnehmerinnen ähnliche Erwartungen an solche
607 Fortbildungen haben oder wenn sie jetzt wirklich hingehen.. #00:29:05-1#

608

609 B: Also ich glaube die Erwartung dass sie was neues hören ist das erste mal..Das ist das
610 wichtigste. Ich glaube die Erwartung fürs Rezept ist die zweite.. #00:29:14-0#

611

612 I: Okay..das wäre jetzt schon auch die Letzte. Gibt es ihrer Meinung nach noch

613 irgendwelche Aspekte im Bezug auf die ganze Thematik die wir überhaupt nicht beachtet
614 haben bis jetzt oder die für sie noch wichtig wären (blättert um) zu erwähnen? #00:29:29-9#
615

616 B: Also ich würd natürlich. Also was bis jetzt so noch überhaupt nicht vorgekommen sind die
617 Schülerinnen und Schüler..ähm..das fände ich wäre schon nach eine interessante Sache..Aber
618 das ist natürlich schwierig für sie zu bewerkstelligen. Und falls sie das was machen müssten
619 müssten sie da vorher mit dem Stadtschulrat Kontakt aufnehmen ob sie das dürfen. Man
620 kriegt eh das Erlaubte aber es darf nichts ohne das gehen.. #00:29:57-0#
621

622 I: Ja,ja.. #00:30:00-5#
623

624 B: Weil ich denk mir wir haben über die Schulaufsicht geredet. Da gehört ein bisschen auch
625 die Direktoren dazu.. wir haben über Lehrerinnen und Lehrer geredet. Die Schülerinnen
626 gehören eigentlich notwendiger weißt noch dazu. Wobei ich da jetzt auch nix sagen kann
627 weil was ich aus den Medien entnommen hab sind...also vor allem die die sich dann
628 irgendwie Lautstark geäußert haben genauso politisch parteipolitisch instrumentalisiert äh
629 weil da gibt es ja auch eine schwarze und eine Rote Schülervertretung und so weiter..
630 #00:30:39-1#
631

632 I: Also die Schüler sind ja in dem Sinn betroffen dass sich was ändert aber sie kennen es ja
633 net von vorher wies anders wor. Weil wenn sie jetzt die Matura neu haben..Sie kennen ja nur
634 die eine Variante..Also das ist.. #00:30:53-2#
635

636 #00:30:53-4#
637

638 B: Sie hören natürlich..man sagt ihnen was beziehungsweise...ähh jetzt habe ich den Faden
639 verloren.. Es stimmt schon dass sie natürlich im allgemeinen nur eine Variante kennen
640 allerdings..Oja..was ich noch sagen wollte ist dass ja...also Menschen wie sie jetzt..die vor
641 ein Paar Jahren Matura gemacht haben ja sehr wohl dazu auch eine Meinung haben und dazu
642 auch eine begründete Meinung haben könnten was an ihrer Matura zum Beispiel positiv und
643 was man vielleicht Verbesserungswertig war... #00:31:28-8#
644

645 I: Vielen Dank..Das wars von unserer Seite!
646

Transkriptionsregeln nach Schütze

(.)	= ganz kurzes Absetzen einer Äußerung
..	= kurze Pause
...	= mittlere Pause
(Pause)	= lange Pause
mhm	= Pausenfüller, Rezeptionssignal zweigipflig
(.)	= Senken der Stimme
(-)	= Stimme in der Schwebe
(‘)	= Heben der Stimme
(?)	= Frageintonation
(h)	= Formulierungshemmung, Drucksen
(k)	= markierte Korrektur (Hervorheben der endgültigen Version, insbesondere bei Mehrfachkorrekturen)
sicher	= auffällige Betonung
sicher	= gedehnt
(Lachen), (geht raus), (schnell)	= Charakterisierung von nicht-sprachlichen Vorgängen bzw. Sprechweise, Tonfall; die Charakterisierung steht vor den entsprechenden Stellen und gilt bis zum Äußerungsende, zu einer neuen Charakterisierung oder bis +.
&	= auffällig schneller Anschluss
(..), (...)	= unverständlich
(kommt es?)	= nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut
A: aber da kam ich nicht weiter	
B: ich möchte doch sagen	= gleichzeitiges Sprechen, u.U. mit genauer Kennzeichnung des Einsetzens

Anhang D - Abstract

Vor dem Hintergrund, der im Zuge der österreichischen Bildungsreform eingeführten Modelle „Bildungsstandards“, „Kompetenzorientierter Unterricht“ und „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung“ wird in dieser Masterarbeit die Einstellung und das selbsteingeschätzte Wissen und Können von AHS-LehrerInnen, die (freiwillig) diesbezügliche Fortbildungen besuchen, erhoben. Des Weiteren wird mittels einer Vor- und Nacherhebung untersucht, ob es durch den Besuch einer diesbezüglichen Fortbildung zu einer Einstellungsänderung und/oder einem – durch die befragten LehrerInnen selbsteingeschätzten – Wissens- und/oder Könnenszuwachs kommt. Durch die Studie kann aufgezeigt werden, dass keine grundsätzlich negative Haltung innerhalb der Gruppe der ProbandInnen vorherrschend ist. Bedenken und Zweifel gegenüber den neuen Modellen im Schulwesen und deren Implementierung sind dennoch vorhanden und werden auf mangelnde Informationsquellen sowie ein nicht ausreichendes Fortbildungsangebot zurückgeführt. Die Untersuchung ergibt weiters, dass die LehrerInnen ihren Wissens- und Könnenstand als nicht gut einschätzen, was ebenfalls auf das Fortbildungsangebot und unzureichende Information und Kommunikation zurückgeführt wird. Darüber hinaus wird der Versuch unternommen die Implementierungsstrategie bezüglich der neuen Modelle zu analysieren und mit „Change Management“ in Verbindung zu bringen, um dies in einem letzten Schritt mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung zusammenzuführen.

Against the background of the during the Austrian education reform introduced models "Bildungsstandards", "Kompetenzorientierter Unterricht" and "Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung" this master thesis examines the attitude, the self-rated knowledge and the proficiency of AHS teachers, who are (voluntarily) attending trainings. Furthermore will be examined, through a survey prior and after these trainings, if the attendance of those result in changes of the attitude and/or the – through the questioned teachers self-rated – gain of knowledge. The study shows, that there are no fundamental negative attitudes in between the group of subjects. Concerns and doubts about the implementation of the new school models do exist and can be attributed to the lack of information as well as insufficient training offerings within the context of educational reforms. The study shows as well, that the teachers rate their knowledge and proficiency as not good, which is a result of the training offers and the lack of information as well as

communication. Furthermore the implementation-strategy of these models should be analyzed in relation to the concept of “change management” and, in a last step, compared with the results of the empirical examination.

Anhang E – Lebenslauf

Barbara Kopacka, BA

geboren am 25. Februar 1982 in Wien, Österreich

Ausbildung

1988 bis 1992: Besuch der Volksschule Rittingergasse, Wien

1992 bis 1996: Besuch des Gymnasiums Ödenburgerstraße, Wien

1996 bis 1999: Besuch der Handelsakademie des Fonds der Wiener Kaufmannschaft, Wien

2003 bis 2007: Besuch des Gymnasiums für Berufstätige Henriettenplatz, Wien

2007: Schulabschluss mit Matura

2007 bis 2011: Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien, Abschluss
2011

seit 2011: Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien

Wissenschaftliche Tätigkeit

2010 bis 2011: wissenschaftliches Praktikum als Tutorin an der Universität Wien

Sonstige Tätigkeiten

1999 bis 2002: diverse berufliche Tätigkeiten

2007 bis 2009: Ehrenamtliche Mitarbeiterin der Aids Hilfe Wien

seit 2002: Österreichisches Gallupinstitut & Karmasin Motivforschung
(Rekrutierung, Interviewerin etc.)

seit 2008: Präventionspromoterin für die Suchthilfe Wien („PartyFit“)

Sandra Christina Steinwender, BA

geboren am 08. August 1987 in 5110 Oberndorf bei Salzburg, Österreich

Ausbildung

1993 bis 1994: Besuch der Volksschule Gnigl, Salzburg

1994 bis 1997: Besuch der Volksschule Bürmoos, Salzburg

1997 bis 2005: Besuch des Christian Doppler Gymnasiums (AHS), Salzburg, Abschluss der Matura im Juni 2005

2005 Diplomstudium Theater-, Film und Medienwissenschaften Universität Wien

2006 bis 2007: Diplomstudium Pädagogik

2007 bis 2011: Bachelorstudium Bildungswissenschaft Universität Wien, Abschluss August 2011

seit 2011: Masterstudium Bildungswissenschaft Universität Wien

Sonstige Tätigkeiten

2006 – 3 monatiges Berufspraktikum ergatis Personalvermittlung

2007 – 3 monatiges Berufspraktikum, ergatis Personalvermittlung (mit Tätigkeitsfeldern in allen Branchenspezifischen Bereichen)

Mai 2009 – Jänner 2012: Freelancerin im Promotionbereich CHANEL Österreich

Jänner 2012 – Februar 2013: Praktikantin Marketing CHANEL Österreich

seit Februar 2013: Marketingassistentin CHANEL Österreich