pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Moosbrugger, Robert; Helm, Christoph; Kemethofer, David; Bröderbauer, Sandra; Luthe, Susanne

Standortspezifische Hemmfaktoren des schulischen Lernens - eine qualitative Analyse von Schulleiteraussagen

Die Deutsche Schule 108 (2016) 4, S. 412-430

Quellenangabe/ Reference:
Moosbrugger, Robert; Helm, Christoph; Kemethofer, David; Bröderbauer, Sandra; Luthe, Susanne: Standortspezifische Hemmfaktoren des schulischen Lernens - eine qualitative Analyse von Schulleiteraussagen - In: Die Deutsche Schule 108 (2016) 4, S. 412-430 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-259709 - DOI: 10.25656/01:25970

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-259709
https://doi.org/10.25656/01:25970

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

WEITERER BEITRAG

DDS – Die Deutsche Schule
108. Jahrgang 2016, Heft 4, S. 412-430
© 2016 Waxmann

Robert Moosbrugger/Christoph Helm/David Kemethofer/
Sandra Bröderbauer/Susanne Luthe

Standortspezifische Hemmfaktoren des schulischen Lernens – eine qualitative Analyse von Schulleiteraussagen

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert eine Schulleiterbefragung zu wahrgenommenen Faktoren, die das Lernen am eigenen Schulstandort beeinträchtigen. Mittels offener Fragen erhobene Daten einer österreichischen Vollerhebung auf der Sekundarstufe I (N = 1.416) werden inhaltsanalytisch ausgewertet und mit Befunden geschlossen erhobener Schulleiterangaben verglichen. Die Befunde zeigen, dass Schulleitungen die mangelnden Einstiegsvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen, die hohe Heterogenität der Lerngruppen und das wenig lernförderliche häusliche Umfeld der Schüler und Schülerinnen am häufigsten als hemmende Faktoren für das schulische Lernen identifizieren. Überraschend häufig wird auch die Beeinträchtigung des Lernens durch administrativen Aufwand genannt. Die Befunde werden vor dem Hintergrund aktueller Schulreformen in Österreich diskutiert.
Schlüsselwörter: Belastungsfaktoren schulischen Lernens, Schulleiterbefragung, Qualitative Inhaltsanalyse

Obstacles to Learning in the Perspective of School Leaders

Summary

We analyze data from a school leader survey on perceived obstacles to learning at school. Data was collected in an Austrian complete survey at lower secondary level (N = 1,416), using open-ended questions, and was analyzed by means of a content analysis and compared to findings from closed items. The results show that school leaders most frequently identify lacking student abilities, heterogeneous classrooms and learning groups, and less supportive student family backgrounds as obstacles to learning

at school. Surprisingly often school leaders think that administrative work is hindering student learning. These findings are discussed against the background of recent school reforms in Austria.
Keywords: obstacles to learning at school, school leader survey, qualitative content analysis

1. Einleitung

Die vorliegende empirische Studie geht der Frage nach, worin zentrale, von Schulleitungen wahrgenommene standortspezifische Hemmfaktoren für das Lernen der Schüler und Schülerinnen liegen. Traditionell werden Determinanten des Lernerfolgs meist anhand geschlossener Items, die oft an Lernende oder Lehrpersonen gerichtet sind, operationalisiert (z.B. im Rahmen von Kontexterhebungen internationaler Leistungsvergleichsstudien). Dagegen stellen Forschungen, die mittels offener Fragen an andere Akteure des Lehr-Lern-Prozesses, wie bspw. Schulleitungen, die Qualität verschiedener Aspekte der Lernumgebung zu erfassen versuchen, ein Desiderat dar.

Befunde der Forschung zur Schulqualität und -effektivität verweisen auf die wichtige Rolle der Schulleitung. Die Schulleitung ist für die Erziehungs- und Bildungsarbeit an der Schule verantwortlich und hat für die innere und äußere Ordnung des Schulalltags zu sorgen (vgl. Bonsen 2016). Als Schnittstelle zwischen Kollegium und übergeordneten Instanzen hat sie sich mit den Gegebenheiten der Schule auseinanderzusetzen und weiß wie kaum ein anderer Akteur über die Bedingungen, die an einer Schule herrschen, Bescheid. Schratz et al. (2016) zufolge hängt die Qualität einer Schule stark mit den Fähigkeiten der Schulleitung, die Schule zu führen und bei Problemen angemessene Lösungen zu erkennen, zusammen. Darüber hinaus zeigt die Studie von Huber und Niederhuber (2004), dass das Schulleiterwissen über die Schwierigkeiten und die Leistungen, die für gute Erziehungs- und Unterrichtsprozesse notwendig sind, ein zentrales Qualitätsmerkmal von Schulleitung darstellt. Auch die in vielen empirischen Studien präsentierten Befunde zum Zusammenhang von Schulleiterhandeln und Schülerlernen heben die Bedeutung der Schulleitung für das Lehr-Lerngeschehen am Schulstandort hervor (vgl. Bonsen 2016). Es ist zu vermuten, dass Schulleitungen, die sich der standortspezifischen Herausforderungen bewusst sind, auch eher adäquat darauf reagieren können.

Vor diesem Hintergrund überrascht es, dass kaum Befunde zu lernförderlichen oder -hemmenden Faktoren am Schulstandort aus Schulleitersicht vorliegen. Wir nehmen dieses Desiderat auf und erheben die Schulleiterperspektive nicht nur durch geschlossene, sondern auch durch offene Fragen. Dadurch soll verzerrten Antworten durch Vorgabe der Antwortkategorien entgegengesteuert werden. In den Analysen beziehen wir uns auf Selbsteinschätzungen von österreichischen Schulleiterinnen und

Schulleitern im Rahmen einer Vollerhebung der Sekundarstufe I. Dieser Zugang ermöglicht uns, eine neue Perspektive der Schul-/Unterrichtsqualitätsforschung aufzuzeigen und so zu deren differenzierter Diskussion beizutragen.

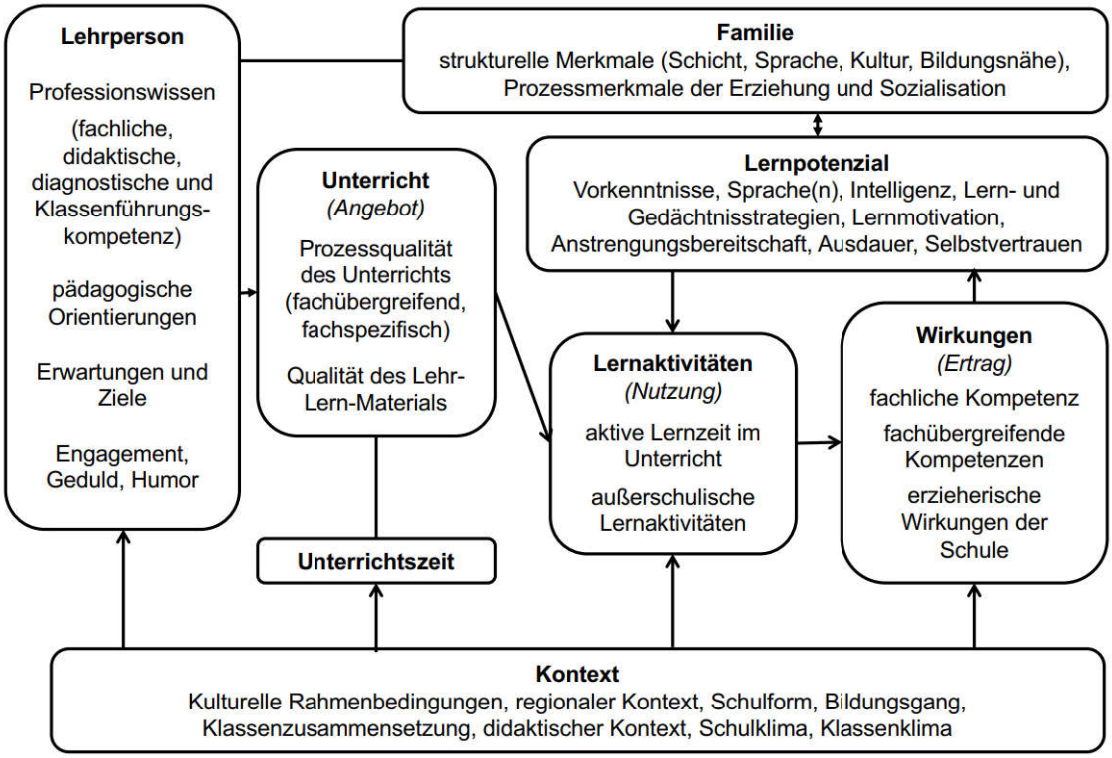
2. Das Angebots-Nutzungsmodell als Strukturierungshilfe für lernhemmende Faktoren

Um die angeführte Frage zu beantworten, werden die Angaben der Schulleitungen entlang des Angebots-Nutzungsmodells (vgl. Helmke 2009; siehe Abb. 1) in Inhaltskategorien geordnet. Die Wahl dieses Modells ist auf die Fragestellung zurückzuführen. Da nach Hemmfaktoren schulischen Lernens gefragt wurde, erscheint ein „Theoriemodell" für Lehr-Lernprozesse adäquat. Helmkes Modell gilt als eines der umfangreichsten und den aktuellen Forschungsstand einschließenden Modelle für Determinanten des Lehr-Lernprozesses (vgl. Helmke/Schrader 2006). Darüber hinaus nimmt, wie bereits argumentiert, die Schulleiterrolle aufgrund ihres hohen Einflussbereiches am Schulstandort eine wesentliche Stellung für die Optimierung des Lehr-Lernprozesses im Unterricht konkret und in der Einzelschule allgemein ein. Sie kann als zentraler Akteur auf Schulebene angesehen werden (vgl. z.B. Fend 2008; Huber 2011) und ist gleichsam für Qualitätsentwicklung und -sicherung an der Einzelschule verantwortlich. Es ist zu erwarten, dass Schulleitungen sich intensiv mit den vorhandenen Gegebenheiten am Schulstandort auseinandersetzen (etwa im Zuge von Ergebnisrückmeldungen aus Standardüberprüfungen oder Schulinspektionen) und diese auch in entsprechender Qualität beurteilen können. Daher bildet die Angebots- und Nutzungsqualität aus Schulleitersicht eine wichtige Perspektive für die Vorhersage der Schülerleistungen.

Das Modell geht auf die amerikanischen „Produktionsmodelle" schulischer Leistung zurück, die Lernerträge als eine Funktion von Angebot und Nutzung erklären (vgl. z.B. Haertel/Walberg/Weinstein 1983). Dabei wird Unterricht als ein Angebot an die Lernenden verstanden, das von diesen unterschiedlich intensiv genutzt werden kann. Die Qualität dieser Nutzung hängt von mehreren Faktoren ab, insbesondere von der Qualität und Quantität des Unterrichts, der Qualität des Lernmaterials, den Lernvoraussetzungen (Vorwissen, kognitive und metakognitive Fähigkeiten) sowie den motivationalen und volitionalen, aber auch den sozialen Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen, dem häuslichen Umfeld, den Merkmalen der Lehrpersonen (z.B. fachdidaktisches Wissen) und dem schulischen Kontext.

Mit Wild, Maller und Möller (vgl. 2009, S. 80) ist jedoch darauf hinzuweisen, dass das Angebots-Nutzungsmodell als ein abstraktes Rahmenmodell zu verstehen ist, das mit spezifischen Konstrukten und theoriegeleiteten Hypothesen gefüllt werden muss. Wir kommen dem nach, indem wir dieses Modell nutzen, um die Schulleiterangaben

Abb. 1: Das Angebot-Nutzungsmodell nach Helmke



Quelle: Helmke 2009, S. 73

zu belastenden Faktoren am Schulstandort zu kategorisieren, und so für unsere Untersuchung relevante Konstrukte im Sinne lernhemmender Faktoren der Lehr-Lernumgebung erarbeiten.

3. Schulleitungen als Informationsquelle

Für die Einnahme der Perspektive von Schulleitungen spricht, dass Schulleitungen als zentrale Akteure auf Schulebene identifiziert werden (vgl. z.B. Fend 2008; Huber 2011). Studien, die auf Schulleitungen als Informationsquelle beruhen, beschäftigen sich u.a. mit der Wirkkraft von Schulleitung (Pietsch 2014), der Rolle von Schulleitung im Rahmen neuer Steuerung und damit verbundener Anforderungen (z.B. Brauckmann/Schwarz 2014), Schulleitungshandeln (z.B. Bonsen et al. 2002; Brauckmann 2012; Brauckmann/Schwarz 2015; Warwas 2015) oder den wahrgenommenen Belastungen und Beanspruchungen (z.B. Huber 2013). Diesbezüglich verweist Warwas (2011) auf Einzelstudien, die Problemlagen aus der Perspektive von Schulleitungen thematisieren. Zu beachten ist, dass es dabei v.a. um solche Belastungsfaktoren geht, die die eigene Arbeit erschweren und weniger in Bezug auf das Lernen der Schüler und Schülerinnen am Schulstandort gedacht sind. Dennoch lassen sie sich auch im Zusammenhang mit der Fragestellung der vorliegenden Studie

diskutieren: Die Wahrnehmung und Bewertung schulinterner Problemlagen (z.B. Schulausstattung, Disziplin und Motivation der Schülerschaft) …

- hängt häufig von der bildungspolitischen Einstellung der Schulleitung ab (Riedel 1998);
- differiert von der Bewertung der Lehrkräfte (Kischkel 1989);
- wird häufig auf defizitäre Fähigkeiten und Arbeitsleistungen von Lehrkräften zurückgeführt (Wissinger 1996);
- hängt mit der Schulgröße und dem Anteil ausländischer Schüler und Schülerinnen zusammen (Behr/Valentin/Ramos-Weisser 2003; Rosenbusch/Braun-Bau/Warwas 2006);
- hängt von den Schülerleistungen, verfügbaren Ressourcen und dem Bild der Schulleitung in der Öffentlichkeit ab (Huber 2013);
- hängt mit der Schulart zusammen (Warwas 2011);
- wird von der individuellen Einstellung der Schulleitung (z.B. Outputorientierung, Prozessorientierung etc.) in Interaktion mit dem schulischen Kontext (bzw. mit situationsspezifischen Aspekten) beeinflusst (Altrichter/Kemethofer 2015; Warwas 2015).

Neben den angeführten Studien zur Wahrnehmung schulinterner Problemlagen identifizieren auch die Arbeiten von Brauckmann und Hermann (2012), Gerick (2014) und Rachenbäumer und van Ackeren (2014) Schulleitungen als jene Akteure, die bedeutend zur Schaffung und Gewährleistung lernförderlicher Rahmenbedingungen beitragen können. Im Zusammenhang mit dieser Aufgabe sind aktuelle Reformkonzepte zu sehen, die in Richtung Erweiterung schulischer Eigenverantwortung gehen und Schulleitungen eine tragende Rolle zuschreiben (Wissinger 2011). Diese befinden sich „an wichtigen Gelenkstellen der Educational Governance [, wo sie] die konkurrierenden Interessen verschiedener Anspruchsgruppen austarieren" (ebd., S. 2). Pont, Nusche und Hopkins (2008) weisen u.a. darauf hin, dass sich das Anforderungsspektrum an und die Funktion von Schulleitung im Rahmen neuer Steuerungsansätze verändert haben. Zwischen Anforderungen und Erwartungen einerseits und Kontext- und Arbeitsbedingungen von Schulleitungen andererseits besteht mitunter eine Diskrepanz (vgl. Brauckmann/Schwarz 2015). Der von Schulleitungen wahrgenommene Grad an Autonomie deckt sich dabei nicht unbedingt mit den konzeptuellen Handlungsspielräumen.

Hierauf weisen bspw. auch Ergebnisse aus der Begleitforschung zum „Modellvorhaben eigenverantwortliche Schule" im Land Berlin hin (Avenarius et al. 2006). Die im Rahmen des Projekts zugestandenen Verfügungsrechte über Ressourcen sowie Steuerungsinstrumente wurden hinsichtlich der Umsetzung von Schulentwicklung zwar in der Tendenz positiv, jedoch von Schulleitungen verschiedener Schultypen unterschiedlich eingeschätzt. Auch deckt sich die Beurteilung der Schulleitungen nicht mit jener der Lehrkräfte.

4. Methodisches Vorgehen

Die Datenbasis zur Diskussion unserer Forschungsfrage stellt die Schulleiterbefragung dar, die im Rahmen der Überprüfung der österreichischen Bildungsstandards in Mathematik auf der 8. Schulstufe 2012 durchgeführt wurde.

Beschreibung des Datenmaterials

An der dieser Studie zugrundeliegenden Standardüberprüfung nahmen sämtliche Schulen mit gesetzlich geregelter Schulartbezeichnung und mit Öffentlichkeitsrecht teil. Das sind Hauptschulen, Neue Mittelschulen und allgemeinbildende höhere Schulen. In Summe wurden 1.416 Schulleitungen zu Kontextbedingungen an ihrer Schule (z.B. Charakteristika der Schule, Rahmenbedingungen des Unterrichts) befragt. Bei 1.145 Schulen handelt es sich um allgemeinbildende Pflichtschulen und bei 271 um allgemeinbildende höhere Schulen (vgl. Schreiner/Breit 2012). Die beiden Schultypen unterscheiden sich bspw. hinsichtlich der sozialen Komposition der Schülerschaft und der unterschiedlichen Ausbildung der Lehrpersonen (für Zusammenhänge zwischen von Schulleitungen wahrgenommenen Belastungsfaktoren und Schulmerkmalen mit Schülerleistungen vgl. Helm/Kemethofer/Siegle, im Druck).

Die aus Schulleitersicht wahrgenommenen lernhemmenden Faktoren am Schulstandort wurden zunächst durch zwei geschlossene Fragen erfasst: Wird das Lernen im Allgemeinen an Ihrer Schule aus Ihrer Sicht durch die folgenden Faktoren beeinträchtigt? Und, da es sich um die Standardüberprüfung in Mathematik handelt: Wird das MATHEMATIK-Lernen an Ihrer Schule aus Ihrer Sicht durch die folgenden Faktoren beeinträchtigt? Die im Anschluss an die jeweilige Frage zu bewertenden Kategorien sowie die Antwortkategorien sind Tabelle 1 zu entnehmen.

Zudem enthielt der Fragebogen drei offene Items zu Hemmfaktoren, die über die in den geschlossenen Fragen angeführten Kategorien hinausgehen:

1. *Falls das Lernen im Allgemeinen an Ihrer Schule aus Ihrer Sicht durch andere Faktoren beeinträchtigt wird: Welche Faktoren sind das?*

Und, da es sich um die Standardüberprüfung in Mathematik handelt:

2. *Falls das Lernen in Mathematik an Ihrer Schule aus Ihrer Sicht durch andere Faktoren beeinträchtigt wird: Welche Faktoren sind das?*
3. *Falls es weitere wichtige Rahmenbedingungen gibt, die aus Ihrer Sicht die Schülerleistungen an Ihrer Schule beeinflussen, sind wir Ihnen dankbar, wenn Sie diese nachstehend notieren.*

Entsprechend der hier analysierten Fragestellung wurden lediglich jene Angaben von Schulleitungen berücksichtigt, die sich auf hemmende Rahmenbedingungen bezogen.

Ziel der Datenauswertung war es, das vorhandene Material zu strukturieren und Faktorenbündel herauszuarbeiten. Dies erfolgte unter Rückgriff auf die Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010, S. 94), um die „innere Struktur des Materials nach bestimmten formalen Strukturierungsprozessen heraus[zu]filtern" und das „Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen [zu] extrahieren und zusammen[zu]fassen".

In einem ersten Schritt wurde auf Basis der theoretischen Vorüberlegungen ein erstes Kategorienschema entwickelt und auf die vorliegenden Textantworten angewendet, um eine erste Ordnung in das Datenmaterial zu bringen. Dadurch wurde das Kategorienschema auch auf Anwendbarkeit, Trennschärfe und Vollständigkeit überprüft. In einem iterativen Prozess wurden Inhalt der Kategorien und Zuordnungsregeln festgelegt, die definieren, ab wann eine Aussage in eine bestimmte Kategorie fällt. Auf Basis der so erarbeiteten Kodierregeln wurden die Textstellen den Kategorien entsprechend von zwei Ratern zugeordnet. Die Interraterreliabilität beträgt 80 Prozent, was auf ausreichende Übereinstimmung hinweist (vgl. Früh 2007). Letztlich konnten wir 13 lernhemmende Faktoren identifizieren, die in Abschnitt 5 beschrieben sind.

5. Ergebnisse

5.1 Befunde der quantitativen Auswertung

Die deskriptive Auswertung zu den geschlossenen Fragen vermittelt einen ersten Eindruck davon, in welchem Ausmaß über lernhemmende Faktoren berichtet wird. Am häufigsten stimmen die Schulleitungen den Kategorien „administrative Tätigkeiten" sowie „fehlende Unterstützung der Schüler und Schülerinnen durch ihre Eltern" zu (vgl. Tab. 1). Die Kategorien „Lehrpersonal" (z.B. fehlende Motivation, Mangel an Fachkräften) und „materielle Rahmenbedingungen" (z.B. Ausstattung, Unterrichtsmaterial) werden selten als lernhemmend angesehen. Interessant erscheint, dass allgemeine Bedingungen deutlich häufiger angegeben werden als jene Faktoren, die gezielt nach Einflüssen auf das Mathematik-Lernen fragen.

Tab. 1: Quantitativ erfasste hemmende Faktoren des schulischen Lernens am eigenen Schulstandort

Faktoren (N = 1396)	ja (in %)
Allgemein	
Administrativer Aufwand	61,3
Fehlende Unterstützung der Schüler und Schülerinnen durch ihre Eltern	43,5
Mathematik	
Fehlende Disziplin der Schüler und Schülerinnen	23,1
Mangel an Unterstützungspersonal	22,0
Mangelnde Deutschkenntnisse der Schüler und Schülerinnen	15,2
Fehlende oder unzulängliche Computerausstattung	14,4
Fehlende oder unzulängliche Ausstattung	12,2
Fehlendes oder unzulängliches Unterrichtsmaterial	5,8
Mangelnde(s) Engagement/Motivation der Lehrkräfte	1,7
Mangel an geprüften Lehrkräften	1,6

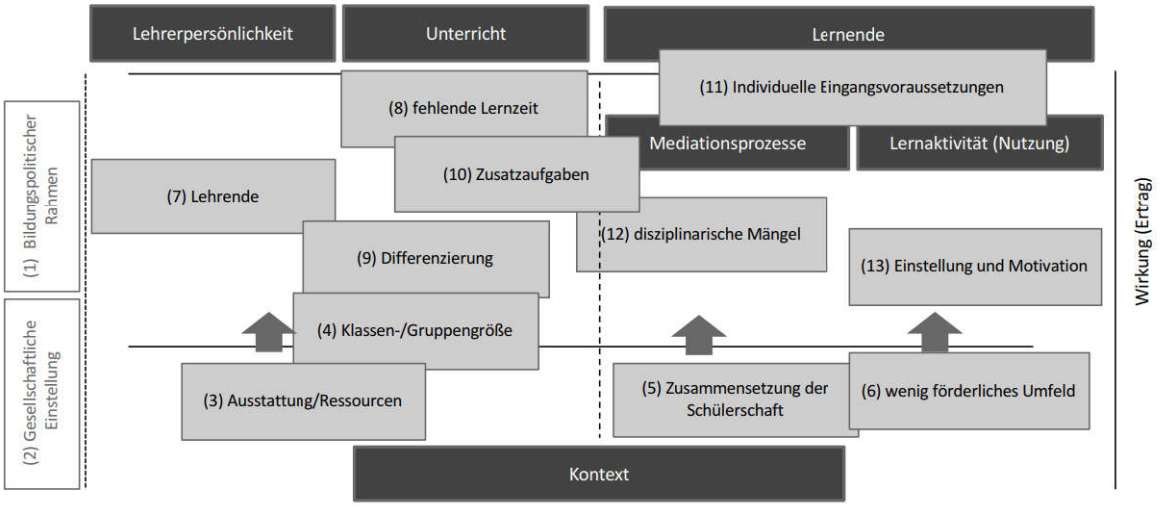
Anm.: Skala: 1 = ja, sehr stark; 2 = ja, deutlich; 3 = ja, ein wenig; 4 = nein, gar nicht.
Die Kategorien 1 und 2 wurden zusammengefasst; ihre relative Häufigkeit ist in Tabelle 1 angeführt.

Quelle: eigene Darstellung

5.2 Befunde der qualitativen Analyse

Im Rahmen der qualitativen Analysen strukturieren wir die Kategorien in Anlehnung an das Angebots-Nutzungs-Modell anhand der Dimensionen *außerschulische Faktoren, Kontextfaktoren, Lehrerpersönlichkeit, Unterricht* und *Lernende* (siehe Abb. 2). Die Kategorien werden im Folgenden anhand von Zitaten näher erläutert. Die Häufigkeit der Nennung kann anschließend Abbildung 3 entnommen werden.

Abb. 2: Wahrgenommene Hemmfaktoren aus Schulleitersicht



Quelle: eigene Darstellung

5.2.1 Außerschulische Faktoren

1. Bildungspolitischer Rahmen: Schulleitungen sehen ihren Handlungsspielraum als zu eingeschränkt an (bspw. was Sanktionsmöglichkeiten bei disziplinarischen Problemen, Lehrplaninhalte, Personalauswahl etc. betrifft).

> *Dauernd neue Vorschriften, Regelungen – dauernde Verunsicherungen durch die Behörden (BMUKK, Landesschulrat, Politik)* (21a/70).[1]

> *Durch die starke Einmischung von außen, die Schulen dürfen nicht mehr in Ruhe arbeiten! Keine Schule wird sich auf diese Art und Weise günstig weiterentwickeln!!* (21a/109)

2. Gesellschaftliche Einstellung: Der Schule, dem Lernen, aber auch der Lehrerschaft wird aus Sicht von Schulleitungen zu wenig Wertschätzung entgegengebracht.

> *So manche öffentliche Radiosender erziehen zur „Fun-Gesellschaft". Am Montag wird schon vom verdienten Wochenende gesprochen. Weiters wird „Schule" und damit „Lernen" dauernd lächerlich gemacht* (22/153).

1 Verweise auf Aussagen von Schulleitungen erfolgen nach dem Prinzip Frage/Fragebogennummer. Die Fragebögen wurden zufällig laufend durchnummeriert.

5.2.2 Klassenkontext und fachlicher Kontext

3. Ausstattung/Ressourcen: Einem Mangel an personellen, finanziellen, materiellen Ressourcen, aber auch Raumnot und der Ausgestaltung der Lernräume ist die, aus Sicht vieler Schulleitungen, suboptimale Ausgestaltung von Lernangeboten geschuldet, bzw. es können deshalb Angebote, die als pädagogisch sinnvoll erachtet werden (bspw. Förderangebote und Betreuung), nicht im gewünschten Ausmaß oder gar nicht angeboten werden.

> *Die Ressourcen werden immer knapper (Wochenstunden der Lehrpersonen, die Gemeinden haben kein Geld für die Schulausstattung, psychologische Betreuung und soziale Betreuung – zu wenig Personal)* (22/31).

4. Klassen-/Gruppengröße: Schulleitungen sehen in zu großen Lerngruppen einen weiteren lernhemmenden Faktor. Es werden meist nur Schlagworte wie hohe Klassenschüleranzahl (21a/363), große Schülergruppen (21c/84) oder zu viele Schüler und Schülerinnen pro Klasse (21c/226) genannt.

5. Zusammensetzung der Schülerschaft: Die Zusammensetzung der Schülerschaft wird als hemmender Faktor angeführt. Eine Konzentration von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Gruppen erscheint als ein für das Lernen hinderlicher Faktor.

> *Viele Familien stammen aus sozial niedrigen Schichten, haben kein Interesse an Schulbildung, sind selber arbeitslos, haben wenig Bezug zum österreichischen Bildungssystem, viele Eltern sind Analphabeten, sprechen nicht Deutsch* (21a/541).

Als besondere Herausforderung wird an den Standorten die Konkurrenz um gute Schüler und Schülerinnen erlebt:

> *Da neun allgemeinbildende höhere Schulen im Umkreis von 4 km von den VS-SchülerInnen* [VolksschülerInnen] *gestürmt werden, haben wir kaum Kinder mit ausgesprochener AHS-Reife* [Reife für den Besuch der allgemeinbildenden höheren Schule] *in unseren 1. Klassen* (22/23).

6. Wenig förderliches Umfeld: Die Prägung durch das Elternhaus und der familiäre Hintergrund der Schüler und Schülerinnen bilden einen Teil der Kontextbedingungen, die aus der Perspektive vieler Schulleitungen auch das Lernen am Schulstandort beeinflussen. Dies gilt insbesondere für (1) familiäre Probleme, die sich bis in die Schule ziehen, (2) die mangelnde elterliche Erziehung, (3) die fehlende Unterstützung der Schüler und Schülerinnen durch ihre Eltern, (4) die mangelhafte Kooperationsbereitschaft der Eltern mit der Schule und (5) Einstellungen der Eltern, die für das Lernen ihrer Kinder ungünstig sind. Ähnliche Aussagen betreffen auch die Peer-Group der Schüler und Schülerinnen.

> *Zur fehlenden Unterstützung durch das Elternhaus gesellen sich ein oftmals zerrüttetes soziales Umfeld in völliger Lieblosigkeit und Beziehungslosigkeit!! Außerdem ist Wissenserwerb leider immer öfter negativ besetzt (Streber) und uncool!!* (21a/594)

5.2.3 Lehrerpersönlichkeit

7. Lehrende: Auch auf Ebene der Lehrpersonen werden hemmende Faktoren für das Lernen der Schüler und Schülerinnen verortet. Diesbezügliche Aussagen betreffen die allgemeine Überforderung der Lehrkräfte und Merkmale der Lehrpersonen, wie deren „eingefahrene" Sichtweisen auf den Unterricht, das mangelnde Engagement oder auch mangelnde Qualifikation und Fortbildung.

> *Die Kolleginnen und Kollegen der Fachgruppe Mathematik sind zwar alle voll geprüft, aber zu 50 Prozent unfähig. Maßnahmen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität fruchten nicht* (21c/33).

> *Z.T. fehlendes Engagement und fehlende Bereitschaft mancher Lehrpersonen, sich generell auf Neues, auf Schulentwicklung einzulassen* (21a/563).

5.2.4 Unterricht

8. Fehlende Lernzeit: In ihren Antworten sind Schulleitungen der Ansicht, dass die im Curriculum vorgesehene Anzahl an Stunden zu niedrig ist. Zudem besteht zwischen der nominalen Lernzeit und der tatsächlich zur Verfügung stehenden Lernzeit eine Diskrepanz. Der Anteil der tatsächlich abgehaltenen Unterrichtsstunden wird gemindert durch nicht lernbezogene Aufgaben, die innerhalb der Unterrichtszeit bewältigt werden müssen (bspw. administrative Aufgaben, externe Testungen), Stundenausfall aufgrund von Verhinderung der Lehrpersonen (z.B. Teilnahme an Fortbildungen, Krankheit etc.) oder zusätzliche Angebote/Maßnahmen seitens der Schule (z.B. soziale Aktivitäten, Auslandsreisen, Berufsorientierung, Projekte etc.).

> *Zahlreiche Projekte (Gewaltprävention, Suchtprävention, Mobbingprävention, Energieprojekt, Zivilschutz, Erste-Hilfe-Kurs, …) verringern auch die Anzahl an Mathematikstunden* (21c/216).

9. Schwierigkeiten in der Umsetzung von Differenzierung im Unterricht: Aus Schulleitungssicht ist die Umsetzung innerer Differenzierungsmaßnahmen an ihrer Schule mit Schwierigkeiten verbunden, da bspw. nicht ausreichend Lehrpersonen für Teamteaching vorhanden sind oder schlichtweg die Lerngruppen zu groß sind. Diese Form der Belastung wird auch durch den Wunsch nach äußerer Differenzierung im Sinne der ehemaligen Leistungsgruppen deutlich.

Zu wenig Individualisierung, da zu große Gruppen (21c/227).

Problematik der heterogenen Klassenzusammensetzung – motivierte und unmotivierte Schülerinnen und Schüler; Entwicklung der Stärken und Talente bzw. Minimierung der Defizite und Schwächen sind eine große Herausforderung (22/538).

10. Zusatzaufgaben: In den von außen an die Schule herangetragenen zusätzlichen Aufgaben sehen Schulleitungen eine immer stärker werdende Belastung. Speziell betont wird die Übernahme der elterlichen Erziehungsarbeit.

Wünsche von verschiedenen Institutionen und Gruppen werden immer stärker an die Schule herangetragen! (21a/561)

Vermittlung von Lebenskompetenzen verlagert sich immer mehr in den Aufgabenbereich der Schule, erzieherische Aufgaben nehmen zu (21a/538).

5.2.5 Lernende

11. Mangelnde individuelle Eingangsvoraussetzungen: Den Schülerinnen und Schülern mangelt es an notwendigen Grundvoraussetzungen für die Nutzung des Angebots. Genannt werden sowohl ein Mangel an fachlichen Kompetenzen, Konzentrationsfähigkeit, sozialen sowie sprachlichen Kompetenzen als auch an Lesekompetenz und Selbstständigkeit.

Man kann auf Schlüsselkompetenzen leider nicht mehr aufbauen, sondern muss sie mühsam in der Sekundarstufe wieder erarbeiten (21a/277).

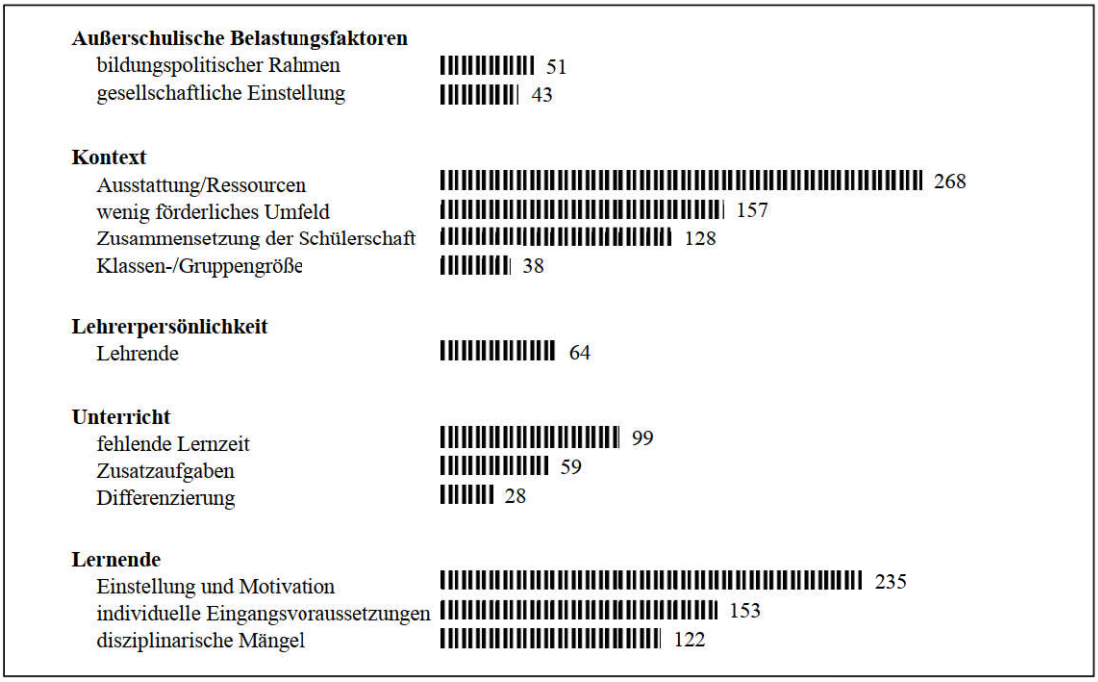
Fehlende Grundkompetenzen in Mathematik (Grundrechnungsarten, Umwandlungen, …), die in der 1. Klasse wiederholt eingeübt werden müssen (21c/53).

Schwierigkeiten im Umgang mit Sachtexten, SchülerInnen verfügen nicht immer über die Lesekompetenz, die zur effizienten Rezeption von Sachtexten erforderlich ist (21a/395).

12. Disziplinarische Mängel: Das Verhalten von Schülerinnen und Schülern wird als negativer Einflussfaktor auf das Lernen angeführt: störende, verhaltensauffällige, originelle Schüler und Schülerinnen, Mangel an Disziplin und Pünktlichkeit etc.

Mangelnde Disziplin der Schüler und Schülerinnen; einzelne Schüler und Schülerinnen stören massiv; keine Möglichkeit von Sanktionen (21a/290).

Abb. 3: Häufigkeit der Nennungen insgesamt



Quelle: eigene Darstellung

13. Einstellung und Motivation: Seitens Schulleitungen besteht der Wunsch, dass die Schüler und Schülerinnen der Schule und dem Lernen allgemein eine höhere Bedeutung zumessen. Das Interesse der Schülerschaft für Inhalte, ihre Motivation und ihr Engagement sind aus Sicht der Schulleitungen nicht genügend ausgeprägt. Ein Problem wird auch darin gesehen, dass die Schule mit anderen Lebensbereichen – bspw. Freizeitaktivitäten, (neuen) Medien – um die Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen konkurrieren muss.

> *Schule wird nicht mehr als entscheidend für die Zukunft erlebt; viele außerschulische Erlebnisse beherrschen die Interessen der jungen Menschen, besonders in der 4. Klasse* (22/142).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass von Seiten der Schulleitungen neben Ausstattung und Ressourcen v.a. bei den Schülerinnen und Schülern hinderliche Faktoren verortet werden, welche die Nutzung des Lernangebots beeinträchtigen (vgl. Abb. 3). Konkret als hemmende Faktoren identifiziert werden die Einstellung und Motivation der Schüler und Schülerinnen (235 Nennungen), deren Mangel an fachlichen und überfachlichen Kompetenzen (153) sowie disziplinarische Mängel (122). Dies deckt sich im Wesentlichen mit den Befunden aus der quantitativen Befragung zum Lernen in Mathematik; auch dort werden die fehlende Disziplin der Schüler und Schülerinnen und ihre mangelnden Deutschkenntnisse am häufigsten als lernhemmend eingestuft. Des Weiteren wird in der offenen Befragung vermehrt

die mangelnde Ausstattung mit Ressourcen (268 Nennungen) als hinderlich für das Lernen insgesamt erachtet. Auch Rahmenbedingungen wie die Zusammensetzung der Schülerschaft (128 Nennungen) und ein wenig förderliches Umfeld (157) stellen aus Sicht der Schulleitung zentrale, der Nutzung des Lernangebots abträgliche Faktoren dar. Das wenig förderliche Lernumfeld wird auch in der quantitativen Befragung von den Schulleitungen als besonders lernhemmend eingeschätzt. Im Gegensatz zur qualitativen Befragung nimmt dort aber der Faktor „administrativer Aufwand" den größten Stellenwert ein.

Vergleicht man die beiden offen abgefragten Bereiche „Lernen in Mathematik" und „Lernen allgemein", so zeigt sich, dass beim Lernen in Mathematik Faktoren auf Ebene der Lernenden – deren Einstellung/Motivation sowie Mangel an fachlichen Kompetenzen – im Fokus stehen. Diese Faktoren werden zwar auch als hinderlich für das Lernen allgemein angesehen; relativ betrachtet überwiegen dabei aber die Kontextfaktoren – allen voran die Ausstattung am Schulstandort. Da die das Lernen in Mathematik belastenden Faktoren nach der Frage zu Faktoren für das Lernen allgemein erhoben wurden, könnten diese Unterschiede darauf zurückzuführen sein, dass Schulleitungen ihrem „Leidensdruck" – bspw. durch den Hinweis auf fehlende Ressourcen – gleich bei der ersten Gelegenheit Ausdruck verleihen, wo sie auch inhaltlich besser passen, da diese Aspekte nicht nur das Fach Mathematik betreffen.

6. Diskussion

Auf Ebene der Kontextbedingungen heben Schulleitungen die fehlenden Ressourcen am Schulstandort hervor. Dieses Ergebnis passt gut in das Bild der Studie von Altrichter und Kemethofer (2015), wonach Schulleitungen ressourcenorientierten Ansätzen (z.B. Verbesserung der materiellen Ausstattung) das größte Potenzial zur Schulentwicklung zuschreiben.

In Bezug auf den Bereich Lehr-Lernen des Helmke-Modells fokussieren die Schulleitungen stark auf individuelle Merkmale der Schülerschaft. So empfinden sie bspw. die mangelnden Einstiegsvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen sowie die hohe Heterogenität in den Lerngruppen und das wenig lernförderliche Umfeld der Schüler und Schülerinnen als zentrale Belastungen für das Lernen (siehe dazu bspw. die Diskussion zur Restschulproblematik; vgl. Specht 2011).

Für die Interpretation der dargestellten Befunde ist einschränkend anzumerken, dass den Schulleitungen zuerst geschlossene und dann offene Fragen vorgelegt wurden. Der Hinweis, dass in den offenen Fragen nur Faktoren genannt werden sollen, die über jene der geschlossenen Fragen hinausgehen, dürfte die Schulleiterangaben beeinflusst haben. Zudem sind die Gründe für ausbleibende Angaben nicht feststellbar:

Einerseits könnte es sich um ein Nicht-Beantworten des Items handeln. Andererseits könnte es sein, dass die betreffenden Schulleitungen keine (zusätzlichen) lernhemmenden Faktoren wahrnehmen und durch Auslassen/Überspringen des Items diese Antwort geben. Darüber hinaus zeigen Studien (vgl. z.B. Warwas 2015), dass die subjektive Wahrnehmung von belastenden Faktoren u.a. durch individuelle Merkmale der Schulleitungen und den Kontext beeinflusst ist; so hängt sie bspw. mit der bildungspolitischen Einstellung und der Schulgröße zusammen. Mit Blick auf diese Aspekte sind die hier dargestellten Befunde mit einer gewissen Vorsicht zu interpretieren.

Vor dem Hintergrund der in Österreich in den letzten Jahren umgesetzten Schulreformmaßnahmen, wie der Abschaffung der äußeren Differenzierung in Form von Leistungsgruppen sowie der verstärkten Outputorientierung, sind folgende Befunde besonders interessant: Die Umsetzung von innerer Differenzierung scheint – aufgrund mangelnden Zusatzpersonals oder der hohen Heterogenität – eine große Herausforderung darzustellen. Die „ständigen Reformen" der Bildungspolitik sowie die nicht für Lernen genutzte Unterrichtszeit werden als lernhemmend erlebt.

Aktuelle Lehr-Lernforschung nimmt häufig Merkmale der Lehrperson (z.B. fachdidaktisches Wissen), der Schüler und Schülerinnen (z.B. Lernmotivation) und Unterrichtsqualitätsmerkmale (z.B. kognitive Aktivierung) in den Blick. Das geschieht zu Recht, da diese Merkmale das Kerngeschäft von Schule, die Kompetenzvermittlung, beeinflussen. Allzu oft werden dabei aber die Rahmenbedingungen des Lernens, v.a. Aspekte wie der administrative Aufwand, die Ausstattung der Schule, die Unterstützung der Eltern etc., ausgeblendet, die offenbar wiederum besondere Aufmerksamkeit von Schulleitungen finden.

Auffallend bei den vorliegenden Ergebnissen ist, dass Schulleitungen, wenn man sie nach den das Lernen der Schüler und Schülerinnen hemmenden Faktoren befragt, den administrativen Aufwand stark betonen und weniger den Bereich curricularer und didaktischer Gestaltung thematisieren. Dies könnte daran liegen, dass nach Brauckmann und Schwarz (2015) administrative Tätigkeiten jenen Bereich bilden, mit dem sich Schulleitungen am häufigsten auseinandersetzen müssen. Gleichzeitig werden diese insgesamt als belastend wahrgenommen (vgl. Huber/Wolfgramm/Kilic 2013).

Auch überraschen die widersprüchlichen Befunde bei den quantitativen und qualitativen Analysen. Augenfällig ist der Unterschied bzgl. der bereits angesprochenen Einschätzung der Beeinträchtigung pädagogischer Arbeit durch einen hohen administrativen Aufwand. Während diese Kategorie in der geschlossenen Befragung von 61 Prozent als deutlich oder sehr stark das Lernen beeinträchtigend beurteilt wird, spielt diese Kategorie in der qualitativen Befragung nur eine untergeordnete Rolle. Dies könnte an der offenen Fragestellung liegen, die erhebt, welche zusätzlichen

Faktoren über den administrativen Aufwand hinaus das Lernen allgemein beeinträchtigen. Vergleicht man diesen widersprüchlichen Befund mit Ergebnissen zu anderen Kategorien, scheint diese Argumentation allerdings nicht haltbar: (1) Für die Kategorie „Ausstattung/Ressourcen" ist eine gegensätzliche Ausprägung beobachtbar: Die Nennungen dieser Kategorie sind in der offenen Befragung am stärksten ausgeprägt, während diese Aspekte in der geschlossenen Befragung eher selten als lernhemmend eingeschätzt werden. (2) Zudem wird die Kategorie „fehlende Disziplin" bei beiden Fragetypen häufig genannt. Demnach könnte durchaus auch die Kategorie „administrativer Aufwand" in beiden Befragungstypen hohe Ausprägungen besitzen. Vergleichsweise wenige Schulleitungen weisen aber bei den offenen Fragen darauf hin, dass während des Unterrichts durchzuführende administrative Aufgaben die Lernzeit mindern.

Als Teilaspekt aktueller Reformen, der die tägliche Arbeit von Schulen vereinfachen soll, wird die Erhöhung der Schulautonomie diskutiert (vgl. Altrichter/Rürup/Schuchart 2016). Auch wenn Schulleitungen als zentrale Akteure bei der Ausgestaltung eines lernförderlichen Klimas gelten, so bleibt in Anbetracht der seitens der Schulleitung wahrgenommenen lernhemmenden Faktoren die Frage offen, inwieweit diesen – selbst unter zunehmender schulischer Eigenverantwortung – auf Ebene der Einzelschule begegnet werden kann. Da primär externe Ursachen genannt werden, ist einzelschulischer Gestaltungsspielraum nur dann als geeignete Option zur Begegnung von Hemmfaktoren zu sehen, wenn Schulen über die hierfür nötigen Ressourcen verfügen und diese entsprechend einzusetzen wissen. Aufgrund der externalen Attribuierung muss zudem kritisch hinterfragt werden, ob die vorhandenen Informationen alleine eine geeignete Basis für Reformvorschläge darstellen.

Mit Blick auf die unterschiedliche Gewichtung von Hemmfaktoren in Bezug auf das Lernen im Allgemeinen und das Lernen in Mathematik offenbart sich eine weitere Herausforderung für Schulen und Schulleitungen: teilweise konkurrierende Ziele (z.B. ein Angebot zur Berufsorientierung für die Schülerschaft vs. dafür notwendiger Entfall von regulären Unterrichtseinheiten) miteinander zu vereinen.

Literatur und Internetquelle

Altrichter, H./Kemethofer, D. (2015): Neue Ansätze der Steuerung des Schulsystems und die Einstellung von Schulleitungen. In: Bildung und Erziehung 68, H. 3, S. 291-310.

Altrichter, H./Rürup, M./Schuchart, C. (2016): Schulautonomie und die Folgen. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS, S. 107-149.

Avenarius, H./Brauckmann, S./Döbert, H./Isermann, K./Kimmig, T./Seeber, S. (2006): Durch größere Eigenverantwortlichkeit zu besseren Schulen. Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung des „Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MeS)" im Land Berlin. Berlin: DIPF.

Behr, M./Valentin, U./Ramos-Weisser, C. (2003): Arbeitsbelastung von Schulleitungen. In: Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung 14, H. 4, S. 210-213.

Bonsen, M. (2016): Schulleitung und Führung in der Schule. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS, S. 301-324.

Bonsen, M./Gathen, J./Iglhaut, C./Pfeiffer, H. (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Weinheim: Juventa.

Brauckmann, S. (2012): Schulleitungshandeln zwischen deconcentration, devolution und delegation (3D) – empirische Annäherungen aus internationaler Perspektive. In: Empirische Pädagogik 26, H. 1, S. 78-102.

Brauckmann, S./Hermann, C. (2012): Schulleitungshandeln im Rahmen neuer Steuerung: Belastung oder Chance? In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, H. 1, S. 87-98.

Brauckmann, S./Schwarz, A. (2014): Autonomous Leadership and a Centralised School System – an Odd Couple? Empirical Insights from Cyprus. In: Ärlestig, H. (Hrsg.): Educational Leadership – Responsibility to Champion Improvement for all Students. Special Issue of the International Journal of Educational Management 28, H. 7, S. 823-841.

Brauckmann, S./Schwarz, A. (2015): No Time to Manage? The Trade-off between Relevant Tasks and Actual Priorities of School Leaders in Germany. In: International Journal of Educational Management 29, H. 6, S. 749-765.

Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS.

Früh, W. (2007): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. Konstanz: UVK.

Gerick, J. (2014): Führung und Gesundheit in der Organisation Schule. Zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung für die Lehrergesundheit als Schulqualitätsmerkmal. Münster u.a.: Waxmann.

Haertel, G.D./Walberg, H.J./Weinstein, T. (1983): Psychological Models of Educational Performance: A Theoretical Synthesis of Constructs. In: Review of Educational Research 53, S. 75-91.

Helm, C./Kemethofer, D./Siegle, T. (im Druck): Lernhemmende Faktoren am Schulstandort – Analysen zu Schulmerkmalen. In: Erziehung und Unterricht 17.

Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer.

Helmke, A./Schrader, F.-W. (2006): Determinanten der Schulleistung. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 83-94.

Huber, S.G. (2011): Leadership for Learning – Learning for Leadership: the Impact of Professional Development. In: Townsend, T./MacBeath, J. (Hrsg.): International Handbook of Leadership for Learning. Dordrecht u.a.: Springer, S. 635-652.

Huber, S.G. (2013): Forschung zu Belastung und Beanspruchung von Schulleitungen. In: Ders. (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Schwerpunkt: gesunde Schule. Köln: Carl Link, S. 222-240.

Huber, S.G./Niederhuber, A.S. (2004): Schulleitung aus der Sicht von Lehrkräften. In: Pädagogik 7, H. 8, S. 44-47.

Huber, S.G./Wolfgramm, C./Kilic, S. (2013): Vorlieben und Belastungen im Schulleitungshandeln: Ausgewählte Ergebnisse aus der Schulleitungsstudie 2011/2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz. In: Huber, S.G. (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Schwerpunkt: gesunde Schule. Köln: Carl Link, S. 259-271.

Kischkel, K.-H. (1989): Berufsbezogene Einstellungen von Schulleitern/schulischen Funktionsträgern und Lehrern ohne Leitungs- und Verwaltungsaufgaben. In: Rosen-

busch, H.S./Wissinger, J. (Hrsg.): Schulleiter zwischen Administration und Innovation. Braunschweig: SL-Verlag, S. 63-71.
Mayring, P. ([11]2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Aktualisierte und überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
Pietsch, M. (2014): Was wissen wir über wirksame Schulleitungen? Eine Zusammenschau und praxisorientierte Einordnung von Best-Evidence-Forschungsbefunden der letzten 10 Jahre. In: Journal für Schulentwicklung 18, H. 2, S. 15-23.
Pont, B./Nusche, D./Hopkins, D. (2008): Improving School Leadership Policy and Practice. Paris: OECD.
Racherbäumer, K./van Ackeren, I. (2014): Schulleitungen als Change Agents an erwartungswidrig guten Schulen in schwieriger Lage. In: Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, H. 1, S. 21-24.
Riedel, K. (1998): Schulleiter urteilen über Schule in erweiterter Verantwortung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Neuwied: Luchterhand.
Rosenbusch, H.S./Braun-Bau, S./Warwas, J. (2006): Schulleitungstätigkeit an bayerischen Grund-, Haupt- und Realschulen. Bestandsaufnahme und Vorschläge für eine Neuorientierung. Bamberg: Universitätsdruck.
Schratz, M./Wiesner, C./Kemethofer, D./George, A.C./Rauscher, E./Krenn, S./Huber, S.G. (2016): Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In: Bruneforth, M./Schreiner, C./Seel, A./Spiel, C./Krainer, K./Eder, F. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.
Schreiner, C./Breit, S. (Hrsg.) (2012): Standardüberprüfung 2012. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/01_BiSt-UE_M8_2012_Bundesergebnisbericht.pdf; Zugriffsdatum: 23.02.2016.
Specht, W. (2011): Restschulen und Restklassen. In: Altrichter, H./Heinrich, M./Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.): Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Wiesbaden: VS, S. 141-163.
Warwas, J. (2011): Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung. Wiesbaden: VS.
Warwas, J. (2015): Principals' Leadership Behaviour: Values-based, Contingent or Both? In: Journal of Educational Administration 53, H. 3, S. 310-334.
Wild, E./Maller, J./Möller, J. (2009): Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer.
Wissinger, J. (1996): Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen. Weinheim/München: Juventa.
Wissinger, J. (2011): Schulleitung und Schulleitungshandeln. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster u.a.: Waxmann, S. 98-115.

Robert Moosbrugger, Mag., geb. 1982, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Johannes Kepler Universität Linz.
E-Mail: robert.moosbrugger@jku.at

Christoph Helm, Dr., geb. 1983, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Johannes Kepler Universität Linz.
E-Mail: christoph.helm@jku.at

Anschrift: Abteilung für Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Altenberger Straße 69, 4040 Linz, Österreich

David Kemethofer, Dr., geb. 1983, Researcher am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens.
E-Mail: d.kemethofer@bifie.at

Sandra Bröderbauer, MA, geb. 1988, Researcher am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens.
E-Mail: s.broederbauer@bifie.at

Susanne Luthe, Dipl.-Psych., geb. 1985, Researcher am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens.
E-Mail: s.luthe@bifie.at

Anschrift: Alpenstraße 121, 5020 Salzburg, Österreich

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG

Julia Claire Prieß-Buchheit

Testfolgen im Bildungsbereich

Aktionen und Reaktionen im deutsch-amerikanischen Vergleich

In diesem Buch werden Testfolgen von Large Scale Assessments mit einem deontischen Charakter untersucht, also Testfolgen, bei denen jemand aufgefordert wird, etwas zu tun. Systematisch wird der Frage nachgegangen: Was geschieht nach dem Test? Vorgestellt wird die Studie „Testfolgen im Bildungsbereich", die einen neuen Zugriff auf das Phänomen der Testfolgen zeigt. In einem US-amerikanisch-deutschen Vergleich werden die Umgangsweisen mit Tests und die sich an Test anschließenden Aktionen und Reaktionen durchleuchtet.

2016, 228 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-3512-4
E-Book: 30,99 €,
ISBN 978-3-8309-8512-9

www.waxmann.com