
Eva Maria Prenninger/Herbert Altrichter

Schülerwettbewerbe und schulexterne Zertifikate als Veränderung schulischer Arbeit und schulischen Lernens?

Zusammenfassung

Schülerwettbewerbe und Zertifikate (wie z.B. Cambridge Certificate oder European Computer Driving Licence), die von schulsystemexternen Akteuren formuliert und von Schulen ihren Schülern und Schülerinnen angeboten werden, können als „schulexterne“ inhaltliche Impulse für die Gestaltung schulischen Lernens und Arbeitens verstanden werden. Anhand einer explorativen Studie an zwei gymnasialen Schulen wird diskutiert, inwieweit und welche steuernden Einflüsse von solchen schulexternen inhaltlichen Impulsen ausgehen.

Schlüsselwörter: Schülerwettbewerbe, schulexterne Zertifikate, Governance

Do Student Competitions and External Certificates Change Learning Processes and Work in School?

Abstract

Student competitions and additional certificates (such as Cambridge Certificate or European Computer Driving Licence), which are constructed by actors located outside the school system and which are offered by schools to their students as curriculum enrichment, may be understood as external curricular impulses on learning processes and work in schools. An explorative study of two gymnasium-type schools is discussed with respect to changes of governance which might result from these types of external curricular impulses.

Keywords: student competitions, external certificates, governance

1. Problemstellung

Schon in früheren Studien (vgl. Specht 1994, S. 232ff.; Altrichter/Prexl-Krausz/Soukup-Altrichter 2005, S. 108ff.) war uns aufgefallen, dass manche Schulen ih-

ren Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit eröffneten, Zertifikate (wie z.B. Cambridge First Certificate in English [FCE] oder European Computer Driving Licence [ECDL])¹ zu erwerben, die von schulexternen Institutionen angeboten und auch geprüft wurden. Die Vorbereitung auf diese Prüfungen geschah in diesen Fällen innerhalb der Schule – entweder zur Gänze innerhalb des „Normalunterrichts“ oder durch Wahlpflichtangebote, Freifächer oder Tutoring. Die Zusatzangebote betrafen meist aktuelle und beruflich bedeutsame Kompetenzen, wie z.B. Sprachen oder Informatik; sie wurden in der Außendarstellung dieser Schulen oft als besonderes Profilmerkmal beworben.

Wenn Schulen außerhalb des Schulsystems formulierte Leistungsanforderungen in das schulische Lernen integrieren, kann dies einesteils als Fähigkeit von „autonomer“ und flexibler gewordenen Schulen interpretiert werden, aktuelle gesellschaftliche Qualifikationsanforderungen schneller als die staatliche Lehrplanentwicklung aufzunehmen. Anderenteils kann das Phänomen auch als ein Akt im Prozess der Profilierung von Einzelschulen verstanden werden, mit dem diese auf steigenden Wettbewerbs- und Bewährungsdruck reagieren (vgl. Altrichter/Heinrich/Soukup-Altrichter 2011). Warum aber – dies ist die schultheoretisch interessante Frage – sind solche schulexternen Mini-Curricula und Zertifikate besser zur Bewerbung eines Schulprofils geeignet als schulische Programme? Deutet sich hier eine Erosion der kompetenznormensetzenden Funktion der Schule an? Es war ja gerade eine Leistung des staatlichen Bildungswesens, in einer Vielfalt von regional und beruflich unterschiedlichen Anforderungen durch seine Lehrpläne national gültige und einigermaßen vergleichbare Standards signalisiert zu haben; damit wurden überregionale Mobilität erleichtert und Arbeitgeber angesichts einer wachsenden Zahl von Stellenwerbern und -bewerberinnen bei ihren Selektionsvorgängen entlastet. Sehen wir gegenwärtig einen neuen Schub an Mobilitäts- und Wettbewerbsanforderungen? Ruft dieser ein Bedürfnis an *übernationaler* Vergleichbarkeit der Qualifikationen hervor, das von den national ausgerichteten Schulsystemen nicht befriedigt werden kann? Oder ist schlicht das Vertrauen in staatliche Zertifikate gesunken und jenes in Zeugnisse privater oder überregionaler Anbieter gestiegen?

Dies sind Fragen, die letztlich eine Veränderung der Steuerungsverhältnisse in Hinblick auf curriculare Anforderungen thematisieren. Als Beitrag zur Erforschung von Transformationen schulischer Governance wollen wir im Folgenden anhand einer explorativen Studie einige Aspekte der Leitfrage diskutieren, inwieweit und welche steuernden Einflüsse von solchen „schulexternen“ curricularen Impulsen – wie sie schulexterne Zertifikate, aber auch Schülerwettbewerbe darstellen – auf die Gestaltung schulischen Lernens und Arbeitens ausgehen.

1 Inhalt und Charakter dieser Zertifikate werden in Kap. 3.2 dargestellt.

2. Forschungsfragen und Vorgangsweise

Als *schulexterne Zertifikate* werden in diesem Beitrag solche Zeugnisse bezeichnet, deren Erwerb (zumindest teilweise) durch die Schule organisiert wird, die jedoch von schulexternen Institutionen verliehen werden. Schüler und Schülerinnen können dabei Ausbildungen absolvieren und Bildungstitel erwerben, die über das schulische Standardangebot hinausgehen.

Uns sind keine Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum bekannt, die sich gezielt mit der inner- und überschulischen Steuerungswirkung solcher Zertifikate beschäftigen. Als Nebenergebnis von Studien zur Schulprofilierung (vgl. Altrichter/Heinrich/Soukup-Altrichter 2011) wurde die Integration solcher externer Zertifikate in die schulische Arbeit als – vergleichsweise neues – Instrument und Begleiterscheinung von Profilierungsprozessen interpretiert: Die Möglichkeit, zusätzliche schulexterne Zertifikate zu erwerben, soll Schulen im Zuge zunehmenden Wettbewerbs zwischen Einzelschulen attraktiver für bildungsinteressierte (und sozial privilegierte) Segmente der Eltern- und Schülerschaft machen.

Nach Einschätzung eines Vertreters der Schulverwaltung stehen die Standardisierung, die Fokussierung auf abgrenzbare Kompetenzen und die überregionale Bekanntheit dieser Prüfungen „in deutlichem Kontrast zu mancher Unverbindlichkeit und Nichtüberprüfbarkeit“ schulischen Lernens; sie „versprechen eine qualitätsgesicherte, normierbare Abschlussleistung und sind daher für Betriebe mit dem Wunsch nach klar einschätzbaren Einstiegsqualifikationen von Bewerbern und Mitarbeitern besonders wertvoll“ (Dorninger 1997/98, S. 17). Altrichter, Prexl-Krausz und Soukup-Altrichter (2005) vermuten, dass diese Zertifikate, die sich meist auf aktuelle und berufsnützliche Kompetenzen beziehen, signalisieren sollen, dass die Schule alles daran setzt, die Zugänge zu weiteren Bildungsgängen oder zum Arbeitsmarkt zu erleichtern.

Unter *Schülerwettbewerben* werden hier Wettbewerbe verstanden, die sich an einzelne oder Gruppen von Schüler(n) und Schülerinnen wenden und in denen meist schulische oder schulnahe Leistungen auf einem besonders hervorgehobenen Anspruchsniveau gezeigt werden müssen (vgl. dagegen die Diskussion von *Schulwettbewerben* bei Strunck 2011).

Solche Wettbewerbe haben eine vergleichsweise lange Tradition (vgl. Wagner/Neber 2007). Beispielsweise wird die österreichische *Mathematik-Olympiade* seit über 40 Jahren durchgeführt (vgl. ÖMO o.J.), und der *Redewettbewerb für die Jugend Österreichs* fand im Jahr 2010 bereits zum 58. Mal statt (vgl. BMUKK 2009). Zu Schülerwettbewerben liegen einige Publikationen vor, die vor allem das Phänomen im Allgemeinen und einzelne Wettbewerbe und Beiträge dazu beschreiben. Des Weiteren gibt es Aussagen zu – erhofften und tatsächlich eingetretenen – Funktionen

und Zielen solcher Wettbewerbe. Dabei werden häufig solche Ziele genannt, die auf individueller Ebene liegen: Wettbewerbe fördern *fachliche und überfachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten*. Sie bieten *Anreiz und Anerkennung* für Schülerinnen und Schüler sowie eine *Rückmeldung* zum individuellen Leistungsstand über die Leistungsbeurteilung der Schule hinaus (vgl. Beutel/Tetzlaff 2007, S. 141ff.). Gerade durch diese Merkmale komme ein Wettbewerb als Lernumgebung *begabten Schülern und Schülerinnen* besonders entgegen und sei für deren Förderung ein wichtiges Element: „[...] Problemstellungen werden weniger eindeutig definiert, notwendiges Vorwissen, methodische Ansätze, Kriterien zur Beurteilung von Lösungen und notwendige Aktivitäten werden nicht Schritt für Schritt vorgegeben“ (Wagner/Neber 2007, S. 79). Auf der anderen Seite kann man Schülerwettbewerbe als – „vermutlich [d. Verf.: lehrer-]freundliche“ (Rösner 2001) – Beiträge zur *Qualitätssicherung des Bildungswesens* (Beutel/Tetzlaff 2007, S. 147) sehen. Auch Schülerwettbewerbe können gezielt zur *Profilstärkung der Schule* genutzt werden (vgl. Wagner/Neber 2007, S. 74ff.).

Unter einer Governance-Perspektive interessiert uns, ob Schülerwettbewerbe und schulexterne Zertifikate die Steuerungs- und Koordinationsverhältnisse im Schulsystem verändern. In der Governance-Forschung werden schulisches Lernen und Arbeiten, ihre Ordnung und ihre Ergebnisse unter der Perspektive der Handlungskoordination verschiedener sozialer Akteure in einem Mehrebenensystem analysiert (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010, S. 20ff.). Dabei fällt der Blick v.a. auf folgende Fragen (vgl. Altrichter/Heinrich 2007, S. 57ff.): Welche Akteure beteiligen sich an der Steuerung des jeweiligen Phänomens? Welche sozialen Praktiken nutzen sie zur Handlungskoordination? Welche dieser Praktiken haben das Potential zur Verfestigung und Strukturbildung?

Unter governance-theoretischer Perspektive sind Schülerwettbewerbe und schulexterne Zertifikate interessant, weil hier offenbar schulinterne Akteure freiwillig relativ umfassende normative Vorgaben, die außerhalb der traditionellen Grenzen des Schulsystems formuliert werden und für sie nicht verpflichtend sind, aufgreifen und als Leitlinie für einen Teil ihres Handelns nehmen. Diese Vorgaben betreffen zudem schulische Kernbereiche: inhaltliche Leistungsanforderungen und deren Überprüfung.

Wir wollen uns im Folgenden auf die Ebene der Einzelschule konzentrieren und unser Leitinteresse an einer eventuellen verändernden Wirkung von Schülerwettbewerben und schulexternen Zertifikaten für das Lernen und Arbeiten in Schulen über die Untersuchung von drei Fragenkomplexen in Angriff nehmen:

- (1) *Unterscheiden sich die externen Inhalts- und Kompetenzanforderungen, wie sie durch Schülerwettbewerbe und Zertifikate verkörpert werden, tatsächlich von dem, woran sich die Schule üblicherweise orientiert?*

Diese Frage geht von der informellen Beobachtung aus, dass viele bekannte Zertifikate und Schülerwettbewerbe durchaus schulische oder schulnahe Leistungen betreffen. Wenn sich ihre Leistungsanforderungen nicht von jenen schulischer Curricula unterscheiden, dann wären Folgefragen nach ihrer schulverändernden Wirkung obsolet oder müssten jedenfalls umformuliert werden.

- (2) *Warum greifen Schulen diese Anforderungen auf? Was macht sie attraktiv? Welche Motive, welche Steuerungsabsichten sind damit verbunden?*

Diese Fragen thematisieren die Intentionalität der Steuerungs-Akteure und damit die angestrebten Effekte dieser Instrumente. Zudem versuchen sie, die bisherigen Hypothesen über Gründe für die Integration von schulexternen Zertifikaten und Schülerwettbewerben, die aus Schulprofilierungsstudien stammen, zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

- (3) *Welchen Einfluss hat das Aufgreifen dieser Angebote auf die innerschulische Handlungskoordination, auf die je existente Koordination von Lernen und Arbeiten?*

Die Phänomene Schülerwettbewerbe und schulexterne Zertifikate wurden bisher im deutschen Sprachraum kaum untersucht; es liegen auch keine ausgearbeiteten Theorien dazu vor. Daher erscheint eine explorativ-hypothesenbildende Vorgangsweise gerechtfertigt, die unter den Bedingungen einer universitären Qualifikationsarbeit (Prenninger 2011) umgesetzt wurde. Zur Bearbeitung der Fragenkomplexe (2) und (3) wurden *Fallstudien* über die einzelschulische Motivation, die Organisation und die wahrgenommenen Wirkungen dieser Wettbewerbe und Zertifikate auf der Basis von qualitativen Interviews und der Analyse schulischer Dokumente durchgeführt. Für die Fallstudien wurden zwei gymnasiale Schulen in einer österreichischen Landeshauptstadt ausgewählt. Der zuständige Vertreter der Schulaufsicht beschrieb diese Schulen folgendermaßen: Schule A verfügt über sehr hohe Anmeldezahlen und ist attraktiv für das „Bildungsbürgertum“; jedes Jahr müssen Bewerbungen abgewiesen werden. In Schule B finden sich nach seiner Aussage mehr Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Die untersuchten Schulen sind Nachbarschulen und weisen eine vergleichbare Größe auf.

Problemzentrierte Interviews auf der Basis eines Leitfadens (vgl. Lamnek 2005, S. 363ff.) wurden an jeder Schule mit dem Schulleiter (SL²), dem Personalvertreter (PV), der Sprecherin bzw. dem Sprecher der Schülerschaft (SP) sowie einer Lehrkraft (L), die eine koordinierende Funktion für eines der hier untersuchten Programme

2 Eine Abkürzung – wie SLA 1:15 – nach einem Interviewausschnitt bedeutet, dass das Zitat vom Schulleiter der Schule A, aus dem Interview mit der Nummer 1 und der 15. Bedeutungseinheit aus diesem Interview stammt. Durch eckige Klammern werden Zusätze oder Auslassungen durch die Verfasserin und den Verfasser gekennzeichnet.

wahrnahm. Des Weiteren wurde in Schule A die Administratorin³ (ADA) befragt, an Schule B der Netzwerkadministrator (NAB), der auch Lehraufgaben im ECDL-Programm erfüllte, sowie ein Lehrer (KB) mit einer kritischen Einstellung gegenüber schulexternen Zertifikaten. Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und transkribiert. Die Auswertung wurde computerunterstützt durchgeführt und folgte Vorschlägen zur Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010; Altrichter/Posch 2007, S. 185 ff.).

Zur Diskussion von Fragenkomplex (1) wurden in den beiden Schulen drei schulexterne Zertifikate und drei Schülerwettbewerbe identifiziert, die in der Außen-darstellung der Schulen das stärkste Gewicht aufwiesen. In einer *Dokumentenanalyse* wurden sodann schriftliche Unterlagen und Internetdokumente über diese Schülerwettbewerbe und schulexternen Zertifikate analysiert und mit dem gültigen Lehrplan gymnasialer Schulen (BGBl. II Nr. 133/2000; BGBl. II Nr. 277/2004) verglichen. Ausführlichere Informationen zu Design, Datenerhebung und -analyse finden sich in Prenninger (2011, S. 27ff.).

Sowohl das Sampling der Schulen und Interviews als auch die Auswahl der Wettbewerbe und Zertifikate begründet keinen Anspruch auf eine Generalisierbarkeit der Einsichten. Unsere Absicht ist es, Merkmale der speziellen Fälle herauszuarbeiten, die hoffentlich auch als aufschlüsselnde Hypothesen für weitere Forschung dienen können.

3. Externe Inhalts- und Kompetenzanforderungen und schulische Curricula

3.1 Schülerwettbewerbe und schulische Lehrpläne

Wir wenden uns dem ersten Fragenkomplex zu: *(1) Unterscheiden sich die externen Inhalts- und Kompetenzanforderungen, wie sie durch Schülerwettbewerbe und Zertifikate verkörpert werden, tatsächlich von dem, woran sich die Schule üblicherweise orientiert?* Für die folgende Analyse wurden drei Beispiele von Schülerwettbewerben ausgewählt, an denen Schüler und Schülerinnen der beiden Fallschulen teilnahmen.

(W1) Der Fremdsprachenwettbewerb *Lebende Sprachen in Oberösterreich an allgemein bildenden höheren Schulen*⁴ wird von der schulführenden Abteilung der Landesschulbehörde betreut und von dem aus Landes- und Sponsorgeldern finanzier-

3 Das ist eine Lehrerin, die für Stundenpläne, Vertretungen und andere organisatorische Entscheidungen zuständig ist und dafür eine teilweise Lehrpflichtermäßigung erhält.

4 Oberösterreich ist ein Bundesland der Republik Österreichisch, in der das Schulwesen im Wesentlichen Bundeshoheit ist. „Allgemein bildende höhere Schule“ (AHS) ist die österreichische Bezeichnung für achtjährige gymnasiale Schulen.

ten Verein „Stiftung talente“ finanziell unterstützt (vgl. LSR 2010; Verein Stiftung talente o.J.). Sein Ziel ist einerseits „lehrplanergänzend“ formuliert, zielt aber andererseits auf eine Teilgruppe der Lernenden, nämlich auf die

„Förderung der Begabten auf verschiedenen sprachlichen Gebieten, [...] vor allem auch auf jenen Gebieten, für die im herkömmlichen Unterricht zu wenig Zeit bleibt. Dabei sind aber jene Anforderungen zu berücksichtigen, die moderne Lehrpläne an den Sprachunterricht stellen. [...] den Schwerpunkt kann aber auch im Lehrplan weniger Betontes (z.B. Landeskunde, Literatur) bilden“ (ebd.).

(W2) *Auf Schmetterlings- und Schwanenflügeln* ist ein *Internationaler Literaturwettbewerb*, der von österreichischen und italienischen Städten, Studienzentren und Universitäten ausgeschrieben wird. Zu einem vorgegebenen Rahmenthema soll ein Kinder- bzw. Jugendbuch verfasst werden. Der Wettbewerb will Schüler und Schülerinnen in ihrer Fantasie und Schreibfähigkeit fördern und ihnen bei der Entdeckung von Begabungen im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur helfen (vgl. IKJ 2011).

(W3) Die *First Lego League (FLL)* ist ein Wettbewerb im Bereich der angewandten Informatik. Schüler und Schülerinnen müssen einen Lego-Roboter bauen, programmieren und damit im Team eine „knifflige Mission“ erfüllen. Die FLL ist aus der Zusammenarbeit der Firma LEGO und der Stiftung ‚For Inspiration and Recognition of Science and Technology‘ 1998 in den USA entstanden und wird u.a. von Motorola, Lego und SAP finanziell unterstützt (vgl. Hands on Technology 2011). Das Ziel des Wettbewerbs liegt darin, „Kinder und Jugendliche für Wissenschaft und Technologie zu begeistern, den Teilnehmern den Gedanken des Teamgeist[s] zu vermitteln [und] Kinder und Jugendliche anzuspornen, komplexe Aufgaben mit kreativen Lösungen zu bewältigen“ (ebd.).

Die Wettbewerbe (1) und (2) betreffen ganz offensichtlich Lehrplaninhalte und müssten leicht in den Unterricht integrierbar bzw. durch Unterricht vorbereitbar sein. Bei (3) geht es um Leistungen der technischen Ideenfindung, Planung und Konstruktion in Teamarbeit, die an Gymnasien wahrscheinlich weniger üblich sind, aber im Prinzip z.B. über Projektunterricht in Technischem Werken oder Informatik innerschulisch erbracht werden könnten. Als Wettbewerbe zielen alle drei Initiativen auf „besondere Leistungen“, eine Konnotation, die möglicherweise oft gegen eine Integration in den Normalunterricht und eher als Appell an besonders Interessierte wirkt.

3.2 Schulexterne Zertifikate und schulische Lehrpläne

Für die folgende Analyse wurden drei relativ weit verbreitete Beispiele von schulexternen Zertifikaten ausgewählt.

(Z1) Die *Cambridge Zertifikate* sind standardisierte Prüfungen für Englisch, die die Universität Cambridge für Personen anbietet, deren Muttersprache nicht Englisch ist. Die Zertifikate können für allgemeines oder berufsbezogenes Englisch auf verschiedenen Kompetenzniveaus, die jenen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens entsprechen, erworben werden. An Schulen werden üblicherweise allgemeinsprachliche Prüfungen auf Niveau B2 – das FCE – angeboten. Diese Zertifikate werden unter anderem damit beworben, dass sie eine ideale Zusatzqualifikation zum Schulabschluss bieten, da sie „weltweit als Nachweis qualifizierter Sprachkenntnisse von Hochschulen, Unternehmen und Ministerien anerkannt“ werden (Richter 2009, S. 7).

Das FCE verbrieft das Niveau B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (vgl. Cambridge ESOL 2011). Dies entspricht exakt dem Anforderungsniveau, den der Lehrplan der gymnasialen Oberstufe für den Pflichtgegenstand „Lebende Fremdsprache“ vorgibt (vgl. BMUKK 2008a, S. 6).

(Z2) Der *Europäische Computer Führerschein (ECDL)* „ist eine Initiative der europäischen Computer Gesellschaften zur Schaffung eines standardisierten grundlegenden Bildungsniveaus für alle Computeranwender“ (ECDL 2011). Seit 1998 wird der ECDL auch an österreichischen Schulen angeboten. Prüfungen zum Erwerb dieses Zertifikats werden an den Schulen vom Verein „ECDL an Schulen“ durchgeführt, der mit dem Unterrichtsministerium zusammenarbeitet. Das ECDL-Programm wird als „wichtiger Vorteil im Wettbewerb am Arbeitsmarkt“ (ECDL an Schulen o.J.) beworben und soll folgenden Zielen dienen:

„Die Kompetenz im Computerbereich für alle Bürger/innen Europas zu verbessern. Sowohl für Berufstätige als auch für Arbeitsuchende, für Schüler/innen und Student/innen ebenso wie für Menschen, die den Computer zu Hause nutzen. Die Produktivität aller Arbeitnehmer/innen, für die der Computer ein Bestandteil ihrer Arbeit ist, zu erhöhen. Den Nutzungsgrad der bereits bestehenden Computerinfrastruktur zu erhöhen. Zu gewährleisten, dass alle Computeranwender/innen den bestmöglichen Einsatz des Computers und die Vorteile der Computernutzung kennen“ (ECDL an Schulen o.J.).

Das Grundzertifikat „ECDL Core“, das üblicherweise an Schulen angeboten wird, soll Grundkenntnisse von Anwenderprogrammen vermitteln (vgl. ECDL an Schulen o.J.). Nach der Homepage des Unterrichtsministeriums erwerben Schüler und Schülerinnen mit dem ECDL „Qualifikationen, die über die schulische Ausbildung

hinausgehen [Hervorheb. durch d. Verf.]. Die Absolvent/innen haben dadurch eine Basisausbildung für den Büro- und Dienstleistungsbereich“ (BMUKK 2007).

Der Lehrplan für das Pflichtfach Informatik in der 9. Schulstufe erstreckt sich über mehr als zwei Seiten (vgl. BMUKK 2008b). Im Vergleich dazu erfordert die Standardisierung der Anforderungen des ECDL mehr Raum: Auf mehr als 40 Seiten sind die Inhalte der sieben Module des Syllabus 5.0 des ECDL Core aufgelistet. In einer vergleichenden Analyse dieses Syllabus und des Lehrplans für Informatik in der 9. Schulstufe zeigt Prenninger (2011, S. 39ff.), dass alle Module des ECDL ganz offensichtlich auch innerhalb des Lehrplans abgedeckt werden. Der Unterschied liegt in der größeren Spezifizierung und Standardisierung der Inhalte im ECDL-Syllabus, während der staatliche Lehrplan offener geschrieben ist, Spielräume bietet und damit curriculare und didaktische Qualifikationen der Lehrpersonen voraussetzt. Diese Offenheit erlaubt es auch, über die Grenzen des ECDL hinauszugehen und den Unterricht differenziell auf die Bedürfnisse der Lernenden abzustimmen, wozu ein didaktischer Grundsatz aus dem Lehrplan ausdrücklich auffordert:

„Besonders im Informatikunterricht ist es notwendig, Inhalte so auszuwählen und zu organisieren, dass sie die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und daran anknüpfen. Die Themen sind dabei so auszuwählen, dass sie vielseitige Bezüge aus der Lebens- und Begriffswelt der Jugendlichen aufgreifen“ (BMUKK 2008b).

(3) Unser drittes Beispiel für ein schulexternes Zertifikat ist der *Unternehmerführerschein*, der aus einer Initiative der Wirtschaftskammer Österreich herrührt und über den „Verein Wirtschaftszertifikate in der Bildung“ in Schulen angeboten wird. Durch die Vermittlung von unternehmerischer Kompetenz soll sich für Schüler und Schülerinnen ein Vorsprung am Arbeitsmarkt bzw. im Studium ergeben; die Wirtschaft würde durch besser ausgebildetes Personal profitieren. Für die Schulen soll der Unternehmerführerschein profilschärfend wirken und die Attraktivität steigern (vgl. WKO 2011a).

In der Analyse von Prenninger (2011, S. 40ff.) zeigte sich, dass auch das Curriculum des Unternehmerführerscheins weit detaillierter als der Lehrplan des Pflichtfaches Geographie und Wirtschaftskunde ist. Modul A des Unternehmerführerscheins ist durch den Lehrplan der Unterstufe abdeckbar (BMUKK 2010), Module B und C entsprechen Anforderungen des Oberstufenlehrplans des gleichen Faches (BMUKK 2008c). Nur das abschließende Modul UP, das dem Niveau der Unternehmerprüfung entspricht, die als Befähigungsnachweis für eine berufliche Selbstständigkeit gilt (vgl. WKO 2011b, 2011c), bietet vertiefende betriebswirtschaftliche Inhalte; diese gehen über die Lehrplananforderungen der gymnasialen Oberstufenschulen hinaus und ergänzen deren Angebot um berufsbildende Qualifikationen (vgl. auch LA 2:80).

4. Motive und Wirkungshoffnungen

Wir kommen zu Frage (2): *Warum greifen Schulen die Anforderungen von Schülerwettbewerben und externen Zertifikaten auf? Was macht sie attraktiv? Welche Motive, welche Steuerungsabsichten sind damit verbunden?*

In den Interviews betonen viele Vertreter und Vertreterinnen der beiden untersuchten Schulen, dass Wettbewerbe und schulexterne Zertifikate für Schulen eine *positive Außenwirkung* hätten und damit der Schulprofilierung dienen (z.B. LA 2:64; SPA 11:60; PVB 8:23; KB 6:55). Manche wollen dadurch Schülern und Schülerinnen *zusätzliche Möglichkeiten des Wissenserwerbs* bieten (vgl. LA 2:147; NAB 7:1).

„Für die Schule an sich ist es natürlich eine gute Außenwirkung, weil das spricht sich auch ein bisschen herum, dass es das [Wettbewerbe und Zertifikate an dieser Schule] gibt, und es steigert sicher die Attraktivität der Schule, wenn man weiß, da [...] kann man das noch zusätzlich machen zum normalen Unterricht. Das ist natürlich eine Attraktivitätssteigerung und auch eine Qualitätssteigerung. Weil wenn man sozusagen ihnen [den Schülern und Schülerinnen] das Rüstzeug gibt: ‚Wenn ihr fertig seid mit der Matura, dann habt ihr das auch, dann seid ihr bestens vorbereitet‘, ist das ein wichtiger Faktor für eine Schule, wenn sie das leisten kann“ (ADA 10:26).

Angesichts der Konkurrenzsituation von „10, 12 Gymnasien in einem Ballungsraum“ (SLA 1:44) erscheinen den meisten Befragten zusätzliche Angebote, mit denen sich die Schulen voneinander unterscheiden, unumgänglich (vgl. NAB 7:62; KB 6:55).

„Jetzt wo Schulen eigenständig am Schulmarkt agieren müssen, überlegt man sich natürlich wesentlich mehr und hat auch mehr Druck und keine Schule kann es sich leisten, Unterricht laut Lehrplan zu machen und sich für alles andere nicht zu interessieren“ (SLB 3:58).

„[...] eine Schule muss schon viel anbieten, weil eine Schule, die gar nichts extra anbietet, hat keine Schüler, glaub ich. Es kommen immer wieder Anfragen auch von Eltern“ (LA 2:64).

Die Imagewerbung der konkurrierenden Schulen soll den *Zustrom von genügend Ausbildungsinteressenten und -interessentinnen* sicherstellen. Für Schule B geht es bei der Außendarstellung um den Erhalt ihrer bisherigen Größe, die bisher nur durch Schüler und Schülerinnen erreicht wurde, die von anderen Schulen abgewiesen worden waren (vgl. PVB 8:72). Einer Schülerin ist aber klar: *„Besserer Ruf, bessere Schüler“* (SPB 12:49). An Schule A soll das spezifische Profil, für das „qualitative“ Signale wie Wettbewerbe und schulexterne Zertifikate eine zentrale Bedeutung haben, eine *anziehende Wirkung auf leistungsfähige, interessierte und begabte Schüler und Schülerinnen* haben (vgl. SLA 1:41f.). Attraktive Profile, bei denen die Nachfrage die

Zahl der Plätze übersteigt, eröffnen Selektionsmöglichkeiten, die von den befragten Schulleitungen und Lehrpersonen durchaus gesehen und genutzt werden.

„Es geht mir auch nicht rein um die Zahl [der Schüler und Schülerinnen], es geht mir eher um die Art der Schüler, die man anspricht. Wie ich gesagt habe, durch Zusatzangebote oder Angebote für Begabtenförderung hat man ein anderes Ansprechpublikum, als wenn ich das alles nicht anbieten würde“ (SLA 1:44f.).

„Wir [konnten] nur vier erste Klassen unterbringen [...] und wir hätten aber für fast sechs Klassen Anmeldungen gehabt. Da kommen schon viele mit lauter Sehr gut, die nicht genommen werden können [...]“ (LA 2:100).

Welche Motive nennen Lehrkräfte für ihr Engagement bei Schülerwettbewerben und schulexternen Zertifikaten? An erster Stelle wird die Freude genannt, mit *intrinsisch-motivierten Schülern und Schülerinnen fachlich anspruchsvoller zu arbeiten* (z.B. LA 2:144f.; LB 9:22) und dafür auch positive Rückmeldungen zu bekommen (vgl. ADA 10:24; PVA 4:21); fachliche Orientierung und Schülerorientierung scheinen unter diesen Bedingungen zu konvergieren. Des Weiteren ist es wichtig, dass das Zusatzangebot *Wissen und Interessen der Lehrkräfte* anspricht (vgl. LA 2:16; PVA 4:12; LB 9:48; NAB 7:10) und ein (wenn möglich zumindest zum Teil bezahltes) *Zeitfenster* für ihre Tätigkeit vorhanden ist (LB 9:60).

„Das ist der eine Aspekt, die eigene Vertiefung im Fach, und ein anderer Aspekt ist, glaub ich, wenn man solche Vorbereitungskurse hält, dass man mit sehr motivierten und leistungsfähigen Schülern zu tun hat und dass das für einen Lehrer einfach eine starke Motivation ist. Kleine Gruppe, motivierte Leute, leistungsfähige Leute“ (SLA 1:27).

Schulen sehen Wettbewerbe ebenso wie schulexterne Zertifikate offenbar „als wertvolle Chance [an], die Qualität des Lernens zu fördern, die Schulkultur zu stärken sowie ihre Attraktivität und Ausstrahlung in der regionalen Schullandschaft zu steigern“ (Beutel/Tetzlaff 2007, S. 141). Gerade durch ihre „qualitativen Konnotationen“ eignen sich Wettbewerbe und externe Zertifikate gut, das öffentliche Image der Schule mit Qualitätsmerkmalen anzureichern. Dies soll den Zustrom von Schülern und Schülerinnen angesichts der Konkurrenz der Schulen absichern und verbessern. Wo ein Nachfrageüberhang besteht, kann dieser für die Selektion von besonders leistungsfähigen und lernbereiten Schülern und Schülerinnen genutzt werden. Dies wird nicht nur von der Öffentlichkeit als Erfolg gesehen, sondern auch vom Kollegium, weil lernbereite Schüler und Schülerinnen von Lehrpersonen besonders geschätzt werden (vgl. Gewirtz/Ball/Bowe 1995; Altrichter/Heinrich/Soukup-Altrichter 2011, S. 220).

5. Einbindung in die schulische Lernorganisation

5.1 Betroffene Schülergruppen und deren Rekrutierung

Frage (3) lautet: *Welchen Einfluss hat das Aufgreifen dieser Angebote auf die inner-schulische Handlungskoordination, auf die je existente Koordination von Lernen und Arbeiten?*

Der *Zugang* zu Leistungswettbewerben ist in den meisten Fällen „offen, freiwillig und kostenlos. Grenzen werden allerdings durch das Alter, zuweilen auch durch Vorleistungen oder durch die besuchte Schulart gesetzt“ (Wagner/Neber 2007, S. 75). Gleiches gilt auch für schulexterne Zertifikate. Durch die Teilnahme an Wettbewerben fallen im Normalfall für Schüler und Schülerinnen keine *Kosten* an; wo dies dennoch der Fall ist, werden sie oft von Elternvereinen übernommen.

Die Leistungswettbewerbe, an denen die beiden Schulen unserer Studie teilnahmen, richten sich an einzelne Schülerinnen und Schüler bzw. im Falle der First Lego League (W3) an kleine Schülerteams; beim Literaturwettbewerb (W2) wurden die vorbereitenden Arbeiten mit der ganzen Klasse durchgeführt. Auch bei den hier untersuchten schulexternen Zertifikaten betraf die Teilnahme nie eine ganze Klasse, sondern war ein Zusatzangebot für einzelne „besonders interessierte“ Schülerinnen und Schüler. Dies muss nicht in jedem Fall so sein; bei einer früheren Studie (vgl. Altrichter/Prexl-Krausz/Soukup-Altrichter 2005) wurde beispielsweise der Erwerb des ECDL in den Informatikunterricht einer Hauptschule mit Informatikschwerpunkt integriert und von allen Schülern und Schülerinnen einer Klasse besucht.

Aufgrund der selektiven Teilnahme stellt sich die Frage nach der *Rekrutierung der tatsächlich Teilnehmenden*. Ob Schulen bzw. Schüler und Schülerinnen an Wettbewerben teilnehmen, hängt in unseren Fällen meist von wenigen Lehrpersonen (oder gar einer einzigen) ab, die für ein Fach, das in Affinität zum Wettbewerb steht, verantwortlich sind (vgl. Wagner/Neber 2007, S. 76). Entweder wird das zusätzliche Angebot in den Klassen vorgestellt (vgl. NAB 7:67; ADA 10:9), und/oder es werden einzelne Schüler und Schülerinnen, die von ihrer Fachlehrpersonen als ‚geeignet‘ angesehen werden, gezielt angesprochen (vgl. SLB 3:39). Bloße Ankündigung oder Plakate zeigen geringe Resonanz (SLB 3:39).

Dass Schüler und Schülerinnen sich selbst gezielt für einen Wettbewerb oder ein außerschulisches Zertifikat melden, wird eher als Ausnahme angesehen (vgl. PVA 4:26), weil „*die Schüler das auch nicht so mitkriegen und teilweise auch noch zu jung sind, dass sie da sagen: ‚Aha, da gibt es was, da melde ich mich‘*“ (PVA 4:26). An Schule A muss die Eignung von Schülern und Schülerinnen, die sich zum Cambridge Certificate anmelden, von der Fachlehrkraft bestätigt werden (vgl. ADA 10:2).

Schüler und Schülerinnen, die von Lehrpersonen gezielt angesprochen werden, müssen „Leistungsreserven“ haben, damit „ein zusätzlicher Kurs und Wissenserwerb [...] die schulischen Leistungen nicht wesentlich beeinträchtigt“ (SLA 1:38).

„Es sind eher gute Schüler, in der Regel vielseitige. Leider sehr oft Schülerinnen und Schüler, die sowieso schon drei andere Sachen nebenher machen. Der eine Schüler, der mir für die Olympiade abgesagt hat, hat gesagt, er hat den Sportverein und tanzen geht er auch. Also das sind immer welche, die eigentlich schon vielseitige Interessen haben“ (SLB 3:40; ähnlich LA 2:12).

Tatsächlich werden Wettbewerbe (vgl. Oswald/Hanisch/Hager 2005, S. 25) und schulexterne Zertifikate eher von leistungsstarken Schülern und Schülerinnen wahrgenommen (vgl. SPA 11:61; LB 9:29). Des Weiteren müssen gerade Schüler und Schülerinnen, die an Wettbewerben teilnehmen, *selbstbewusst* sein (vgl. ADA 10:11; LB 9:41; Wagner/Neber 2007, S. 81f.). Schließlich werden Teilnehmer und Teilnehmerinnen von den befragten Lehrpersonen beider Schulen als vorwiegend *intrinsisch-sachlich motiviert* beschrieben (vgl. SPB 12:20). Bei Zertifikaten kommen auch *extrinsische Motive* dazu: Es wird ein Vorteil auf weiteren Bildungswegen oder bei der Arbeitssuche erhofft; Eltern regen den Kurs an oder Freunde und Geschwister, die das Zertifikat ebenfalls absolviert haben (vgl. NAB 7:23ff.; SLB 3:41).

Durch Wettbewerbe und schulexterne Zertifikate werden also offenbar vornehmlich interessierte, selbstbewusste und leistungsstarke Schüler und Schülerinnen gefördert und gefordert; sie erhalten dabei sowohl von der Schule als auch von externen Instanzen zusätzliche Anerkennung. Insofern tragen diese Angebote zum schulischen Matthäus-Effekt (Merton 1968) bei, durch den „Unterschiede [, die] das ökonomische, das kulturelle oder das soziale Kapital betreffen“, verstärkt werden (Reichenbach 2010, S. 33). Eine Ausnahme bei unseren Beispielen stellt allenfalls der Literaturwettbewerb (W2) dar, bei dem die Teilnahme als Projektarbeit im Klassenverband vorbereitet wird. *Alle* Schüler und Schülerinnen schreiben in diesem Fall eine Geschichte. Ob diese dann zur Bewertung eingereicht wird, steht den Schülern und Schülerinnen frei, wobei die Lehrkraft aber alle dazu motivieren will (PVB 8:31).

5.2 Welche Verantwortung übernimmt die Schule?

Die *Vorbereitung* auf den Literaturwettbewerb (W2) ist zur Gänze, die auf das Cambridge Certificate (Z1) und den Unternehmerführerschein (Z3) teilweise in den Regelunterricht integriert. Für die Vorbereitung auf die anderen Wettbewerbe und Zertifikate (bzw. Zertifikatsteile im Falle von Z1 und Z3) werden Zusatz- oder Wahlpflichtelemente des Lehrplans genutzt; dadurch wird nur ein Teil der Schülerpopulation erfasst. Die *inhaltliche Gestaltung der Vorbereitungsangebote* orientiert sich nach Bericht der befragten Lehrpersonen und Schüler und Schülerinnen

im Falle der schulexternen Zertifikate an Arbeitsunterlagen der jeweiligen Zertifikatsanbieter: an einem „Handbuch“ für den Unternehmerführerschein und Übungsbeispielen einer speziellen Lernplattform des Anbieters (vgl. LA 2:23; SPA 11:26), an „Übungsbüchern und Listening“ (SPA 11:25) des Cambridge Certificate sowie an dem ECDL-Syllabus und darauf bezogenen Übungsaufgaben im Internet (vgl. NAB 7:17). Bei der Vorbereitung auf die First Lego League (W3) und den Literaturwettbewerb (W2) arbeiten die Schüler und Schülerinnen relativ selbstständig. Die Lehrkräfte geben Hilfestellung, wenn erforderlich. Der befragte Schüler bzw. die befragte Schülerin sind sich einig, dass die Vorbereitung eher „*locker und auflockern*“ geschehe, da es nicht „*so ein fixer Unterricht*“ sei (SPB 12:37).

Die *Beurteilung des Erfolgs* ist bei den genannten Angeboten externalisiert. Bei Leistungswettbewerben werden Einreichungen meist durch eine schulexterne, fachkundige Jury beurteilt, die der Komplexität der Bewertung heterogener Lösungen gerecht werden muss (vgl. Wagner/Neber 2007, S. 78). Im Gegensatz dazu sind die Prüfungen bei außerschulischen Zertifikaten meist standardisiert und häufig elektronisch unterstützt. Bei Erreichung eines Prozentsatzes richtiger Lösungen wird das entsprechende Zertifikat verliehen. Ausnahmen sind offenbar einige komplexere Leistungen: Das Modul UP des Unternehmerführerscheins wird mündlich von einer Kommission geprüft (vgl. WKO 2010); auch beim FCE werden eine mündliche Leistung sowie schriftliche Texte (z.B. Briefe, Artikel, Aufsätze) durch geschulte Prüfer und Prüferinnen beurteilt (vgl. University of Cambridge ESOL Examinations 2008).

Da im Regelfall Lehrkräfte die Verantwortung für solche Wettbewerbe bzw. externen Zertifikate übernehmen, die in den Bereich ihrer Fachausbildung fallen, ist bei keinem der untersuchten Fälle eine zusätzliche *Qualifikation der Lehrkräfte* erforderlich.

5.3 Einzelne engagierte Lehrkräfte als zentrale Erfolgsbedingungen

In beiden Schulen wird das *Engagement einzelner Lehrkräfte* (vgl. SLB 3:32) als entscheidende förderliche Bedingung für das Zustandekommen solcher Angebote genannt, während räumliche und materielle Ressourcen (vgl. PVA 4:14; SLA 1:25), aber auch das Interesse der Lernenden kaum als kritische Bedingungen angesehen werden. Das *Interesse und die Unterstützung der Schulleitung* sind in den untersuchten Fällen vorhanden und wichtig für die Entwicklung (vgl. LA 2:45; LB 9:17). Das größte Hindernis für derartige schulische Angebote liegt in der „*zeitlichen Zusatzbelastung*“ (LB 9:4; vgl. PVB 8:18).

In beiden Schulen geht die Wahrnehmung der Befragten dahin, dass sich für schulexterne Zertifikate und Wettbewerbe jene Lehrkräfte engagieren, die auch in anderen Bereichen (wie Öffentlichkeitsarbeit, Elternkontakt, Personalvertretung) „*für die Schule sehr viel machen*“ (PVB 8:15; vgl. auch PVA 4:28).

Durch die Abwicklung der neuen Angebote über das Engagement *einzelner* Lehrkräfte, die Koordinationsaufgaben übernehmen, sowie durch die Tatsache, dass einige flexible schulische Zeitgefäße für die Organisation und Honorierung verwendet werden können, lassen sich diese Zusatzangebote relativ leicht in das schulische Geschehen integrieren, ohne dass tiefgreifende Veränderungen der Arbeitsorganisation notwendig sind: An keiner der Schulen wurden offizielle Funktionen oder Gremien für Organisation und Koordination der besprochenen Angebote geschaffen.

5.4 Auswirkungen auf Schüler und Schülerinnen, Schulleben und Unterricht

Als *Anerkennung erfolgreicher Teilnahme* werden bei Schülerwettbewerben neben Urkunden oft auch Sach- und Geldpreise, Pokale, Teilnahme an Förderveranstaltungen (z.B. Sprachwochenenden), Publikation von Produkten (z.B. Buchpublikation der Einsendungen eines Literaturwettbewerbs) und ähnliche Anreize durch die auslobenden Institutionen angeboten (vgl. Wagner/Neber 2007, S. 75). Bei schulexternen Zertifikaten ist das Zertifikat selbst Anreiz und Bestätigung der erfolgreichen Ablegung der Prüfung.

An beiden Schulen erhalten die Schüler und Schülerinnen bei Erfolg auch *schulinternes Lob und Anerkennung*; die Schulleitungen gratulieren und nehmen bei Preisverleihungen teil. Erfolge werden auf der Homepage veröffentlicht und den regionalen Medien mitgeteilt; Zertifikate und Urkunden werden in Schaukästen ausgestellt (vgl. SLA, 1:58f.; SLB, 3:51ff.). Die Botschaft „*Die Schule fördert Schüler und bringt auch begabte Schüler heraus*“ (PVB 8:25) soll kommuniziert werden. Sind Schüler und Schülerinnen nicht erfolgreich, erfahren sie keine negativen Konsequenzen (vgl. LA 2:126).

Ob Wettbewerbsteilnahme oder Zertifikatserwerb *Auswirkungen auf die Studien- und Berufswahl* von Schülern und Schülerinnen haben, wagen die befragten Personen nicht zu sagen. An beiden Schulen sehen die meisten Befragten auch keinen positiven Einfluss dieses sachbezogenen Engagements einzelner Schüler und Schülerinnen auf *Klassen- und Schulklima* (vgl. ADA 10:40), weil in den Zusatzangeboten meist die Stammklasse aufgelöst wird (vgl. LA 2:124). Einzig der Schulleiter der Schule A glaubt an einen positiven Einfluss: Schüler und Schülerinnen, die sich über das Normalprogramm hinaus engagieren, „*haben auf das Klassenklima im Normalfall positiven Einfluss*“ (SLA 1:43); „*besondere Leistungen und Begabungen [werden] von der Klasse gewürdigt*“ (SLA 1:65).

Im Allgemeinen scheinen die Lehrkräfte das Pflichtfach organisatorisch wie inhaltlich von dem fachlich entsprechenden Zusatzangebot zu trennen, was aufgrund der un-

terschiedlichen Schülergruppen nicht überrascht. Daher werden von den Lehrkräften nur wenige Rückwirkungen der Zusatzangebote auf Inhalte und Arbeitsformen des Standardunterrichts wahrgenommen.

6. Zusammenfassende Diskussion

Anhand einer v.a. interviewbasierten Studie an zwei österreichischen gymnasialen Schulen wurden Veränderungen der Koordinationsverhältnisse im Schulsystem explorativ studiert. Es sollen strukturelle Merkmale der zwei Fälle erfasst werden, die als *Hypothesen* in die Untersuchung weiterer Fallbeispiele aus Governance-Perspektive eingehen können.

(1) Stellen die untersuchten Schülerwettbewerbe und externen Zertifikate „*neue Handlungsangebote*“ für die Steuerung auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems dar? Nach unserer Einschätzung betreffen die hier analysierten Wettbewerbe zum größten Teil (mit Ausnahme des Moduls UP des Unternehmerführerscheins Z3) nicht vollkommen neue Inhalte und Kompetenzen, die durch die bestehenden schulischen Curricula nicht abdeckbar wären. Folgende Merkmale könnten aber für die Steuerung des Lernens und Arbeitens in der Schule neue Impulse bringen:

(1.1) Die Vorgaben für die Zertifikate (Z2) und (Z3) sind deutlich *detaillierter als die schulischen Rahmenlehrpläne*. Das Cambridge Certificate (Z1) orientiert sich dagegen wie die schulischen Lehrpläne am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen.

(1.2) Wettbewerbe und Zertifikate richten sich in der Praxis der untersuchten Schulen nicht an alle Schüler und Schülerinnen, sondern stellen ein *Zusatzangebot an eine Teilgruppe von besonders Interessierten und Engagierten* dar.

(1.3) Einige Zertifikate sind *mit Institutionen assoziiert*, die in der schulexternen Öffentlichkeit Namen und/oder Einfluss haben (Universität Cambridge, Wirtschaftskammer) und die das *Angebot attraktiv* und seine *Normen durchsetzbar* machen sollen. Nur in einem Fall ist die Schulbehörde selbst Ausrichter des Wettbewerbs (W1). Alle Angebote werden in enger Kooperation mit der Schulbehörde durchgeführt und werden von ihr beworben.

(1.4) Die untersuchten *Wettbewerbe* zielen eher auf *gehobene, außergewöhnliche Leistungen*, die im Prinzip so *heterogen* sein können, dass ihre Qualität nur durch die qualitative Einschätzung einer Fachjury beurteilt werden kann. Bei *Zertifikaten* geht es hingegen um *curricular darstellbare, standardisierbare Leistungen*, die oft durch technische Prüfungssysteme getestet werden.

(2) Schülerwettbewerbe, v.a. aber schulexterne Zertifikate sind eine *Möglichkeit für schulexterne gesellschaftliche Interessengruppen, ihre inhaltlichen Interessen in das schulische Curriculum einzuführen*. Dass gesellschaftliche Interessengruppen ihre Vorstellungen in die Steuerung des Schulsystems einbringen wollen, ist nach den Vorhersagen der Governance-Perspektive, die von einer Vielzahl von Steuerungs-

akteuren ausgeht (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010, S. 22f.), nicht überraschend. Aber warum tun sie dies gleichsam „von der Seite her“, ohne dafür die rechtlich vorgesehenen, hierarchisch-bürokratisch organisierten Einflusskanäle (Mitwirkung in Lehrplangruppen, Stellungnahme in Begutachtungsverfahren) auf die Lehrplangestaltung zu nutzen?

Die Zertifikate (Z2) und (Z3) betreffen im schulischen Curriculum relativ neue, gering kanonisierte und in der Lehrerbildung schwach verankerte wirtschaftliche und IKT-bezogene Inhalte, für die sich Lehrkräfte nicht gut vorbereitet fühlen. Unter diesen Bedingungen stehen diese Inhalte in Gefahr, im Zuge der Ausübung methodischer und curricularer Freiheiten der Lehrpersonen weniger Aufmerksamkeit zu bekommen.

Diese unsichere curriculare Verankerung wurde von Lobbyorganisationen (z.B. Wirtschaftskammer, Computer-Gesellschaft) immer wieder kritisiert. Gerade in diesem Fall scheinen schulexterne Zertifikate und Schülerwettbewerbe effektivere Möglichkeiten zur Beeinflussung schulischen Lernens zu bieten als herkömmliche Lehrpläne, die – durch ihre lange Vorbereitungszeit und ihre Abhängigkeit von curricularen Freiheiten der Lehrpersonen – sehr unsichere Steuerungsinstrumente sind. Zur Erhöhung der Zielgenauigkeit der Steuerung müssen externe Zertifikate spezifischer und detaillierter als die schulischen Curricula formuliert und mit festgelegten Prüfungsmodi versehen sein, weil sie – gleichsam durch die Autonomie und die (mangelhafte) Ausbildung der Lehrkräfte hindurch – auf den Unterricht Einfluss nehmen und das Lernen steuern sollen.

(3) Ein Handlungsangebot, das von externen Akteuren formuliert wird, „steuert“ nicht das schulische Geschehen, solange es nicht von systeminternen Akteuren aufgegriffen, für ihren spezifischen Handlungszusammenhang „re-kontextualisiert“ (vgl. Fend 2006, S. 174ff.) und in ihre üblichen Handlungsstrukturen eingebaut wird (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010, S. 23f.). Jene Handlungsangebote, die in Hinblick auf ihre *Normen und Werte* bzw. in Hinblick auf die einzusetzenden *Ressourcen* besser zur bestehenden Handlungspraxis und zu den aktuellen Handlungsbedarfen passen, haben eine höhere Chance, aufgenommen zu werden (vgl. Altrichter/Feyerer 2011, S. 3f.). Aber warum werden diese Angebote von Schulen, die externer Einflussnahme meist sehr skeptisch gegenüber stehen, immer wieder *freiwillig* aufgegriffen?

(3.1) Auf der *Ebene der Einzelschule* wurden in den Fallstudien zwei Begründungen identifiziert: *Nützlichkeit in einer Konkurrenzsituation* und *Praktikabilität durch gute Einpassbarkeit in die schulische Organisation*. Schülerwettbewerbe und externe Zertifikate werden offenbar von den untersuchten Schulen als „gut verpackte und gebrauchsfertige“ Instrumente zur Erledigung von Aufgaben gesehen, die in einer Situation steigender Konkurrenz zwischen Nachbarschulen immer nötiger werden – zur Kommunikation von Qualitätsaspekten ihres Schulprofils, zur Steuerung von Schülerströmen und zur Anziehung und Auswahl besonders interessierter und

leistungsfähiger Jugendlicher. Für die Nutzung dieser Instrumente ist es aber auch förderlich, dass sich Schülerwettbewerbe und externe Zertifikate nicht weit vom Curriculum und den bestehenden Kompetenzen der Lehrpersonen entfernen. Des Weiteren stehen curriculare Gefäße (unverbindliche Übungen, Wahlpflichtfächer) und damit Bezahlung für Lehrpersonen zur Verfügung. Damit sind diese Instrumente relativ leicht in das Schulleben integrierbar, wenn sich nur einige Lehrpersonen finden, die Organisationsverantwortung übernehmen.

(3.2) Auf der *Ebene der Lehrpersonen* ist das Engagement für einige (keineswegs alle), v.a. fachlich motivierte Lehrpersonen interessant, weil sie sich mehr Unterricht mit motivierten und leistungsstarken Schülern und Schülerinnen verschaffen und fortgeschrittenere fachliche Interessen als im Normalunterricht befriedigen können. Dies erfordert einen energetischen „Zusatzaufwand“, doch keine eigene Erarbeitung von Curriculum und Schülermaterialien, da diese von den externen Akteuren bereitgestellt werden.

(3.3) Die *Lernenden* schließlich, die sich für solche Zusatzangebote entscheiden, sind überdurchschnittlich motiviert, selbstbewusst und leistungsstark. Sie bekommen engagierten, aber „lockeren“ Unterricht geboten mit der Chance, sich in einer Anforderungssituation zu bewähren und dafür schulische und außerschulische Anerkennung zu erfahren.

(4) In unserer Interpretation ist das besprochene Phänomen ein gutes Beispiel für die partielle *Paradoxie und Transintentionalität schulischer Strukturbildung* (vgl. Altrichter 2011, S. 69f.): Die einzelnen Akteure handeln in Verfolgung eigener Interessen; aus der Verkettung der intentionalen Handlungen unterschiedlicher Akteure ergeben sich Interaktionsdynamiken, die zu „transintentionalen“ Handlungsergebnissen führen können, d.h. zu solchen, die zu keiner Zeit im Zielhorizont der Akteure enthalten waren. In unserem Beispiel: Schulen mögen praktikable *curriculum enrichment*-Angebote zur Stärkung ihrer Wettbewerbsposition gesucht haben; Lehrpersonen wollten vielleicht mit fachlich interessierten Schülern und Schülerinnen zusammenarbeiten und jene ihre Bildungs- und Berufsperspektiven durch zusätzliche Zertifikate verbessern. Durch ihr vereintes Handeln haben sie dazu beigetragen, den Einfluss externer Interessengruppen auf das schulische Curriculum zu erhöhen – ein Ergebnis, das wahrscheinlich viele der Akteure bei distanzierter Betrachtung nicht „intentional“ angestrebt hätten.

(5) Welche *Veränderungswirkungen* sind von diesen Transformationsprozessen zu erwarten? Es lassen sich einige Hypothesen über Veränderungen von Koordinationsverhältnissen im Schulsystem extrapolieren.

(5.1) Die Integration von Schülerwettbewerben und externen Zertifikaten in das schulische Angebot erlaubt die Idee der *Leistungsorientierung* nach innen und nach außen zu kommunizieren und sie damit symbolisch zu stärken. Damit könnte sich die Chance erhöhen, dass dieses Prinzip häufiger für schulische Entscheidungen (z.B.

Aufnahme von Schülern und Schülerinnen, Entwicklung neuer Angebote) herangezogen wird.

(5.2) Die Aufnahme dieser Angebote in das schulische Curriculum ist eine Antwort auf die steigende Konkurrenz zwischen Schulen, die ihrerseits – wie auch schon für andere Beispiele von Schulprofilierung festgestellt (vgl. Altrichter/Heinrich/Soukup-Altrichter 2011, S. 220ff.) – *Wettbewerb als Koordinationsprinzip zwischen Schulen* stärkt, ohne diesen gegenwärtig zum alleinigen oder dominanten Koordinationsprinzip im Schulsystem zu machen.

(5.3) Schülerwettbewerbe und externe Zertifikate können als Erhöhung der Vielfalt schulischer Angebote verstanden werden. Diese Differenzierungsprozesse produzieren jedoch oft nicht bloß eine gleichwertige Unterschiedlichkeit, sondern eine *Hierarchie unterschiedlich wertvoller Angebote, deren Zugang in Hinblick auf Leistung (und damit oft verbunden: in Hinblick auf soziale Herkunft) selektiv organisiert wird* (vgl. auch ebd., S. 226ff.). In diesem Fall wird durch derartige curriculare Anreicherung – im Sinne des auch in anderen Bereichen der Schule oft geltenden Matthäus-Prinzips – zusätzliche Förderung für gut geförderte Lernende bereitgestellt.

(5.4) Die *innerschulische Koordination der Arbeitsbeziehungen zwischen den Berufstätigen* wird durch die Teilnahme an Schülerwettbewerben und externen Zertifikaten wenig beeinflusst, weil die „fertigen“ Angebotspakete kaum schulische Entwicklungsarbeit erfordern und ihre Umsetzung zudem meist Einzelpersonen übertragen wird.

(5.5) Auf der Ebene des *Unterrichts* bewirken diese Angebote etwas *inhaltliches ‚curriculum enrichment‘*, das sich im Falle der Zertifikate wenig weit von den Standardinhalten entfernt, aber *zusätzliche Bildungstitel* bringt. Da es sich besonders bei den Zertifikaten um fertige, inhaltsorientierte Pakete handelt, erwarten wir von ihnen wenige Impulse für die *weitere Unterrichtsentwicklung*.

Literatur

- Altrichter, H. (2011): Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In: Akademien der Wissenschaften Schweiz (Hrsg.): Zukunft Bildung Schweiz. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz, S. 51-94.
- Altrichter, H./Feyerer, E. (2011): Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? In: Zeitschrift für Inklusion, H. 4. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/131/127>; Zugriffsdatum: 08.02.2012.
- Altrichter, H./Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, S. 55-103.
- Altrichter, H./Heinrich, M./Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.) (2011): Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Wiesbaden: VS.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulwesen. Wiesbaden: VS.

- Altrichter, H./Prexl-Krausz, U./Soukup-Altrichter, K. (2005): Schulprofilierung und neue Informations- und Kommunikationstechnologie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H./Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beutel, W./Tetzlaff, S. (2007): Schülerwettbewerbe und Schulentwicklung. In: Fauser, P./Messner, R. (Hrsg.): Fordern und Fördern. Was Schülerwettbewerbe leisten. Hamburg: edition Körber-Stiftung, S. 141-153.
- BMUKK [Österreichisches Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur] (2007): Der Europäische Computerführerschein. URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/it/it_angebote/ecdl.xml; Zugriffsdatum: 01.06.2011.
- BMUKK (2008a): Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite). URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf; Zugriffsdatum: 12.05.2011.
- BMUKK (2008b): Informatik. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11866/lp_neu_ahs_14.pdf; Zugriffsdatum: 12.05.2011.
- BMUKK (2008c): Lehrplan Pflichtgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde, Oberstufe. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf; Zugriffsdatum: 05.07.2011.
- BMUKK (2009): Österreichischer Jugend-Redewettbewerb. URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/wb/redewettbewerb_10.xml; Zugriffsdatum: 26.04.2011.
- BMUKK (2010): Lehrplan Pflichtgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde, Unterstufe. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf; Zugriffsdatum: 05.07.2011.
- Cambridge ESOL [English for Speakers of Other Languages] (2011): Cambridge ESOL Österreich. FAQ. URL: <http://www.cambridgeesol.at/faq.php>; Zugriffsdatum: 13.04.2011.
- Dorninger, C. (1997/98): Zertifizierte Ausbildungen als Kontrast zum schulischen Unterricht? In: Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, H. 4, S. 16-18.
- ECDL an Schulen (o.J.): ECDL an Schulen. URL: <http://www.edu.ecdl.at>; Zugriffsdatum: 06.04.2011.
- ECDL (2011): ECDL. URL: <http://www.ecdl.at/>; Zugriffsdatum: 07.04.2011.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS.
- Gewirtz, S./Ball, S./Bowe, R. (1995): Markets, Choice and Equity in Education. Buckingham: Open University Press.
- Hands on Technology (2011): First Lego League. URL: <http://www.hands-on-technology.de/firstlegoleague/fflfacts/whatis>; Zugriffsdatum: 21.04.2011.
- IKJ [Internationaler Kinder- und Jugendbuchwettbewerb] (2011): Auf Schmetterlings- und Schwanenflügeln. URL: http://www.eduhi.at/dl/Ausschreibung_deutsch100001.pdf; Zugriffsdatum: 21.04.2011.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim u.a.: Beltz.
- LSR [Landesschulrat für Oberösterreich] (2010): Fremdsprachenwettbewerb – Lebende Sprachen in OÖ an allgemein bildenden höheren Schulen. URL: http://www.lsr-ooe.gv.at/word_doc/erlass_2010/rs300810_Erlauterung_zum_Fremdsprachenwettbewerb.doc; Zugriffsdatum: 06.04.2011.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10., aktualisierte und überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz.
- Merton, R.K. (1968): The Matthew Effect in Science. URL: <http://garfield.library.upenn.edu/merton/matthew1.pdf>; Zugriffsdatum: 14.06.2011.
- ÖMO (o.J.): Geschichte der ÖMO. URL: <http://www.oemo.at/de/info/history.php>; Zugriffsdatum: 26.04.2011.
- Oswald, F./Hanisch, G./Hager, G. (2005): Wettbewerbe und „Olympiaden“ – Impulse zur (Selbst)-Identifikation von Begabungen. Wien: LIT.

- Prenninger, E.M. (2011): Wie verändern außerschulische Zertifikate und Wettbewerbe eine Schule? Unveröff. Diplomarbeit. Linz: Johannes Kepler Universität.
- Reichenbach, R. (2010): Der Matthäus-Effekt und der andere Sinn von Schule. In: Frank, J./Hallwirth, U. (Hrsg.): Heterogenität bejahen. Münster u.a.: Waxmann, S. 33-48.
- Richter, M. (2009): Fremdsprachenzertifizierung: Einsatz von Multimedia. In: L.A. multimedia, H. 2, S. 6-9.
- Rösner, E. (2001): Schulentwicklung via Wettbewerb? In: Journal für Schulentwicklung 4, H. 2, S. 28-33.
- Specht, W. (1994): „Und sie bewegt sich doch!“ In: Altrichter, H./Radnitzky, E./Specht, W. (Hrsg.): Innenansichten guter Schulen. Wien: BMUKK, S. 198-333.
- Strunck, S. (2011): Wettbewerbe als Form der Steuerung? In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Münster u.a.: Waxmann, S. 89-99.
- University of Cambridge ESOL Examinations (2008): First Certificate in English – Handbook for Teachers. URL: https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/digitalAssets/109701_fce_hb_dec08.pdf; Zugriffsdatum: 14.07.2011.
- Verein Stiftung talente (o.J.): Zusätzliche Angebote an der Schule. URL: <http://www.talente-ooe.at/eltern/foerderung/9-13-schulstufe/zusaetzl-angebote-an-d-schulen.html>; Zugriffsdatum: 06.04.2011.
- Wagner, H./Neber, H. (2007): Schülerwettbewerbe fördern Begabungen. In: Fauser, P./Messner, R. (Hrsg.): Fordern und Fördern. Was Schülerwettbewerbe leisten. Hamburg: edition Körber-Stiftung, S. 73-84.
- WKO [Wirtschaftskammer Österreich] (2010): Informationsblatt Modul UP. URL: http://portal.wko.at/wk/dok_detail_file.wk?angid=1&docid=1034942&conid=498168; Zugriffsdatum: 13.04.2011.
- WKO (2011a): Unternehmerführerschein. URL: http://portal.wko.at/wk/startseite_dst.wk?dstid=7189; Zugriffsdatum: 06.04.2011.
- WKO (2011b): Unternehmerprüfung (Info bundesweit). URL: http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?stid=415237&angid=1; Zugriffsdatum: 09.07.2011.
- WKO (2011c): Voraussetzungen für die Erlangung einer Gewerbeberechtigung. URL: http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AngID=1&StID=422409&DstID=0; Zugriffsdatum: 05.07.2011.

Eva Maria Prenninger, Mag.^a, geb. 1980, Absolventin der Wirtschaftspädagogik an der Johannes Kepler Universität Linz, Projektleiterin beim Verein „weltumspannend arbeiten“.

Anschrift: Kommunalstraße 3, 4020 Linz, Österreich
E-Mail: eva.prenninger@liwest.at

Herbert Altrichter, Prof. Dr. phil. geb. 1954, Professor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Johannes Kepler Universität Linz.

Anschrift: Institut für Pädagogik und Psychologie, Johannes Kepler Universität, Altenbergerstraße 69, 4040 Linz, Österreich
E-Mail: herbert.altrichter@jku.at