63. Österreichischer Städtetag

5. - 7. Juni 2013

Wels

Arbeitskreis IV

Qualifikation und Bildung als Schlüsselfaktoren der Zukunft

Österreichischer Städtebund

Qualifikation und Bildung als Schlüsselfaktoren der Zukunft

Moderation:

Mag.a Barbara Tóth
Falter

Vorsitz:

StR. Detlev Eisel-Eiselsberg
Graz

Vorträge:

Gestalten statt Verwalten
Prof. Dr. Wolfgang W. Weiß
Kultur-Bildungsberatung, Deutschland _____ Seite **5**

„Gemma Lugna...“
Nikolaus Glattauer
Lehrer, Autor, Kolumnist _____ Seite **15**

Bildung findet Stadt 2020
StR. Detlev Eisel-Eiselsberg
Graz _____ Seite **23**

Entwicklung kommunaler Bildungsstrategien
Dr. Herbert Just
Graz _____ Seite **27**

Qualifikationsplan Wien 2020
GRin Mag.a (FH) Tanja Wehsely
Wien _____ Seite **37**

Gestalten statt Verwalten

Prof. Dr. Wolfgang W. Weiß

Kultur-Bildungsberatung, Deutschland

Wolfgang W. Weiß Bremerhaven 2013

Gestalten statt Verwalten

Gelingensbedingungen Kommunaler Bildungslandschaften

Vernetzung ist nicht alles! Und auch für die *Steuerung* Kommunaler Bildungslandschaften gibt es keine Patentrezepte. Wer so etwas sucht, wird bestenfalls Gremienberichte produzieren, die mehr dem bildungspolitischen Selbstzweck dienen als die in Kommunalen Bildungslandschaften liegende Gestaltungskraft zu nutzen. Unter diesem Blickwinkel sollen Chancen und Risiken dieser Entwicklung anhand einiger Beispiele schlaglichtartig beleuchtet werden. Basis ist dabei ein Gutachten[1], dessen Substrat nachfolgend in 12 Thesen zusammengefasst wird, sozusagen als Ausgangspunkt des Vortrags, in dem auch „ein Blick von außen" über die Landesgrenzen hinweg gewagt wird. Ergänzend hierzu methodische Hinweise, die durchaus auch bildungspolitische Aussagekraft haben sowie ein Glossar, da gerade beim Thema „Kommunale Bildungslandschaften" die Begrifflichkeit oft unzureichend geklärt ist.

Thesen

These 1: **Dezentralisierung**
Sozialer Wandel und insbesondere die wachsenden Segregationstendenzen in unserer Gesellschaft erfordern neue Steuerungsstrukturen in der Bildungspolitik, um flexibel und regionalspezifisch reagieren zu können. In diesem Sinne ist die Dezentralisierung bildungspolitischer Gestaltungsverantwortung sinnvoll. Konzepte, die darauf abzielen, die „Eigenverantwortung der Schule" und die „Bildungsverantwortung der Kommune" zu stärken, weisen deshalb in die richtige Richtung.

These 2: **Kommunalisierung**
Von besonderer Bedeutung ist dabei die Kommunalisierung. Darunter ist nicht das Bemühen um die Einrichtung „kommunaler Schulen" zu verstehen, sondern jener Prozess, in dem die Kommune zunehmend mit erweiterten Zuständigkeiten und Kompetenzen ausgestattet wird, um ihren bislang auf äußere Schulangelegenheiten

---

[1] *Wolfgang W. Weiß: Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven, Weinheim/München 2011 (vgl. S. 169 ff.). – Eine Kurzfassung dieses Gutachtens für die Max Träger-Stiftung, das im Juventa-Verlag erschienen ist, kann man finden unter: www.gew.de/gestalten_statt_verwalten.html (vgl. Erziehung & Wissenschaft 1/2011).*

begrenzten Schulverwaltungsauftrag zu einem gestaltenden Bildungsauftrag für das Gemeinwesen zu entwickeln.

© Thomas Plassmann

These 3: **Gesamtverantwortung des Staates**
Diese Kommunalisierung muss eingebettet sein in die bildungspolitische Gesamtverantwortung des Staates. Anderenfalls besteht die Gefahr der Zersplitterung in allzu unterschiedlich gestaltete und allzu unterschiedlich ausgestattete kommunale Bildungslandschaften, was die gebotene Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse in Frage stellen würde.

These 4: **Rahmenkompetenz des Bundes**
Unabdingbar ist hierfür eine Rahmenkompetenz des Bundes in Bildungsfragen, die über nationale Bildungsberichte und Empfehlungen für Bildungsstandards deutlich hinaus geht. Die jüngste Föderalismusreform verbietet hingegen eine Kooperation des Bundes mit Ländern und Kommunen. Dadurch wird eine weitere Auseinanderentwicklung der Bildungs- und Lebensverhältnisse in den 16 Bundesländern begünstigt. Deshalb ist eine neue Föderalismusreform im Sinne eines Kooperations***ge***botes notwendig, die zudem die Rahmenkompetenz des Bundes mit direkten Unterstützungs- und Interventionsmöglichkeiten stärkt.

These 5: **Neue Entscheidungsstrukturen**
Um dem Erfordernis der bildungspolitischen Gesamtverantwortung des Staates ebenso gerecht zu werden wie jenem der Dezentralisierung der entsprechenden Gestaltungskompetenz, ist es notwendig, ein neues Strukturkonzept für Bildungssteuerung zu entwickeln. Darin ist zu klären, auf welcher Ebene (Schule, Kommune, Land, Bund) welche Entscheidungen verantwortlich getroffen werden und wie die staatliche Schulaufsicht auf den verschiedenen Ebenen organisiert wird. Die einzelnen Bundesländer verfügen gegenwärtig, jeweils in ihrem Gebiet, über die gesamte staatliche Gestaltungskompetenz. Sie werden deshalb Teile davon sowohl

„nach oben“ an den Bund als auch „nach unten“ an die Kommunen abgeben müssen.

These 6: **Finanzierung**
Ohne Unterstützungssysteme und angemessene Finanzausstattung kann Kommunalisierung nicht gelingen. Es bedarf deshalb neuer Modelle, um die Finanzverteilung zwischen Staat und Kommunen entsprechend zu regeln. Dabei müssen für zusätzliche Aufgaben zusätzliche Finanzzuweisungen seitens des Staates erfolgen.

These 7: **Staat und Stiftung**
Die (nicht nur) finanzielle Unterstützung des Bildungswesens durch zivilgesellschaftliches Engagement, z.B. durch Stiftungen, ist auch im Schulbereich sehr willkommen, sofern damit gemeinnützige Zwecke verfolgt und keine Pflichtaufgaben des Staates finanziert werden. Um einer schleichenden Entstaatlichung des Schulwesens vorzubeugen, darf über diese Drittmittel kein *direkter* Einfluss auf die Steuerung von Schule und Bildungspolitik ausgeübt werden. In diesem Sinne kann das Zusammenwirken von Staat, Wirtschaft und Zivilgesellschaft auch im Bildungsbereich ausgesprochen fruchtbar wirken.

These 8: **Kommunale Bildungslandschaft**
Die Kommunalisierungsdebatte ist bisweilen zu sehr auf die Schule als Kristallisationskern kommunaler Bildungslandschaften konzentriert. Eine effiziente Vernetzung von schulischen und außerschulischen Bildungsinstitutionen des Gemeinwesens verlangt hingegen die Erarbeitung gemeinsamer Konzepte auf Augenhöhe, damit sie die Kraft entfalten kann, die gerade in der Unterschiedlichkeit des pädagogischen Blickwinkels verschiedener Professionen liegt. Da die Kommune für quasi alle Bildungsangebote des Gemeinwesens, mit Ausnahme der Schule, zuständig ist, dem Staat aber die Gesamtverantwortung speziell für das Schulwesens obliegt, sind Steuerungsstrukturen in „staatlich-kommunaler Bildungsverantwortung“ zu entwickeln.

These 9: **Kommunale Schulen**
Ob unter bestimmten Umständen die Einrichtung kommunaler Schulen sinnvoll ist, in denen die Kommune als Dienstherr des gesamten Schulpersonals, also auch der Lehrkräfte fungiert, ist von der Entwicklung der kommunalen Bildungslandschaften abhängig. Zwar würden solche Schulen den Kommunen mehr Gestaltungsflexibilität und eine effizientere Vernetzung ihrer Bildungsangebote ermöglichen. Auch lassen sich hierdurch neue schulaufsichtliche Regelungen, z.B. im Grundschulbereich, auf unterer Staatsebene eventuell leichter entwickeln. Allerdings sind damit auch erhebliche Gefahren verknüpft, insbesondere wenn die Errichtung eigener Schulen ins Belieben der Kommunen gestellt wird und dabei die Auswirkungen auf Nachbarkommunen, die möglicherweise nur über staatliche Schulen und über weniger Finanzmittel verfügen, unberücksichtigt bleiben. Das Nebeneinander von staatlichen und kommunalen Schulen desselben Typs und die daraus erwachsende Konkurrenz untereinander, etwa bei der Anwerbung junger Lehrkräfte, ist in jedem Falle abzulehnen, insbesondere innerhalb derselben Kommune.

These 10: **Nachhaltigkeit von Bildungsreformen**
Die Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften ist als länger dauernder Prozess zu sehen, der ohne die Mitwirkung der Betroffenen vor Ort nicht gelingen kann. Der

hierfür notwendige Aufwand an zusätzlicher Zeit, Arbeitskraft und Finanzen ist dabei unbedingt zu berücksichtigen, wenn die Reform nachhaltig wirken soll.

These 11: **Evaluation der Bildungspolitik**
„Reformhektik“ ist in jedem Falle kontraproduktiv, etwa wenn die Bildungseinrichtungen im Rhythmus von Landtagswahlen zu steten Neuerungen verpflichtet werden, ohne dass vorausgegangene Reformen überhaupt ihre Wirkung entfalten konnten. Denn hierdurch werden Motivation und Arbeitskraft des Personals und auch der Bildungshaushalt über Gebühr beansprucht. Deshalb muss nicht nur die Arbeit von Bildungsinstitutionen, sondern auch die der Bildungs***politik*** in ihrer Wirkung auf das Bildungsgeschehen evaluiert werden. Denn allzu häufig wird als politischer Erfolg lediglich die Durchsetzung bestimmter Reformen gesehen, nicht aber mehr deren Wirkung in den Blick genommen.

These 12: **Nationaler Bildungsdialog**
Im Zuge der deutschen Föderalismusreform wurde die gemeinsame Bildungsplanung von Bund und Ländern quasi abgeschafft. Statt dessen finden gelegentlich „Bildungsgipfel“ zu aktuellen Themen statt. Doch Kommunalvertretungen wie Städtetag und Gemeindebund sind nicht dazu geladen. Dies verstärkt die ohnehin vorhandenen Tendenzen bildungspolitischer Diffusion in Deutschland. Notwendig ist deshalb eine institutionalisierte gemeinsame Bildungsplanung von Bund, Ländern *und* Kommunen, deren Fixpunkte und Perspektiven in einem „Nationalen Bildungsdialog“ aller bildungsrelevanten Gruppen erarbeitet werden können.

Anmerkungen zur Methodik - zugleich ein persönlicher Nachtrag in Sachen Bildungspolitik und Föderalismus[2]

Das Erhebungsdesign schien einleuchtend und eher unkompliziert: Aus den vorab definierten Fragestellungen zum Thema „Kommunalisierungstendenzen im Bildungsbereich“ wurde ein Fragebogen und ein halbstandardisierter Interviewleitfaden entwickelt, der verschiedene Detailfragen zu folgenden Punkten umfasste: Schulautonomie, Erweiterte Schulträgerschaft, Kommunale Schulen und Kommunale Bildungslandschaft.

Es war geplant, auf dieser Basis schriftlich bzw. in Telefoninterviews die entsprechenden Fakten und Einschätzungen von den zuständigen Stellen in den 16 Kultusministerien der Bundesländer abzufragen. Die dabei gewonnenen Ergebnisse sollten in einer zweiten Runde mit den Einschätzungen von Mitgliedern des Bildungsausschusses des Deutschen Städtetages abgeglichen werden. Doch es kam anders. Zwar waren die zuständigen Interviewpartner schnell gefunden. Sie verfügten schon qua Amt über hohe Spezialkenntnisse zum Thema, an dem sie, wie sich in der Interviewsituation zeigte, selbst offenkundig stark interessiert waren. Doch die Interviewten reagierten völlig unterschiedlich:

Manche antworteten, oft mit Hinweis auf ihren vollen Terminkalender, kurz und bündig, ausschließlich auf die einzelnen Fragen bezogen, aber immer wieder hervorhebend, dass diese Fragestellung oder jene Formulierung dem Thema nicht gerecht würde. Genaueres sei dem Gesetz soundso oder der bald zum Beschluss anstehenden Gesetzesvorlage bzw. einer Pressemitteilung zu entnehmen, die mir zugeschickt würde bzw. die man im Internet finden könne. Zu mehreren Fragen müsse ich noch weitere Amtspersonen interviewen, weil

[2] Gekürzte Fassung von Kapitel 9 des Gutachtens (vgl. Fußnote 1).

zuständigkeitshalber nur sie darauf antworten könnten, usw.. Solche Gespräche dauerten etwa 15 bis 25 Minuten. Am Ende hatte ich viele weiterführende Hinweise, aber auf meinem Interviewblock noch eine Fülle unbeantworteter Fragen.

Andere Interviewpartner, und das war die Mehrheit, antworteten eher ausführlich, wobei „antworten“ nicht der richtige Ausdruck ist. Oft waren meine Interviewfragen nur Impuls für hochinteressante bildungspolitische Diskurse dieser ExpertInnen, mit denen sie ihre Antworten in ihre eigenen inhaltlichen Arbeitszusammenhänge stellten, meist ausschließlich auf das eigene Bundesland bzw. die betreffende Kommune oder Institution bezogen. Wohl auch deshalb wurde ich als Interviewer immer wieder zum Befragten, z.B. wie der Trend in anderen Bundesländern und Kommunen sei, wie ich das einschätze u.ä. Darauf als Interviewer zu antworten, ist, methodisch gesehen, nicht unproblematisch. Eine strengere Interviewführung meinerseits wäre nach dem empirischen Comment durchaus angebracht gewesen. Aber da ich es nicht mit Probanden zu tun hatte, die sich bereit erklärt hatten, klaglos im Dienste der Wissenschaft einen dicken Fragenbogen auszufüllen, sondern ich mit Referatsleitern, Politikern und Geschäftsführern etc. sprach, die gewohnt sind, Sachverhalte und soziale Situationen zu definieren, habe ich mich - mit durchaus großem Gewinn an Informationen und Einschätzungen - auf diese völlig offene Interviewform eingelassen. Besonders interessant waren dabei jene Hintergrundinformationen und Papiere, die zwar die beschriebenen bildungspolitischen Entwicklungen gut erklärten, aber von den GesprächspartnerInnen ausdrücklich als „nicht zitierfähig“ charakterisiert worden waren (woran ich mich selbstverständlich halte). Solche Gespräche dauerten nicht selten über eine Stunde, gelegentlich sogar zwei Stunden, manchmal ergaben sich auch Folgegespräche zu bestimmten Sachverhalten. Trotzdem war es am Ende schwierig, die gewonnenen Informationen in einen systematischen Ländervergleich einzuordnen, weil einige Probleme grundsätzlicher Art waren:

- **Begriffsvielfalt bzw. Begriffsverwirrung**
  „Selbständige Schule“, „Eigenverantwortliche Schule“, „Schulautonomie“, ... „Bildungsnetzwerk“, „lokale“, „regionale“ oder „kommunale Bildungslandschaft“, ... mit solchen Begriffen verbanden die Interviewpartner zum Teil recht unterschiedliche Vorstellungen bzw. bildungspolitische Programme. Definitionsangebote meinerseits führten zwar ggf. zu interessanten theoretischen Erörterungen, aber nicht zu einem allgemeinen Begriffskonsens der Interviewten.

- **Länderspezifische Problemsicht**
  Es wurde meist nur auf die eigenen, eben höchst unterschiedlichen landesspezifischen Begrifflichkeiten, Rahmenbedingungen, Verordnungen, Programme usw. Bezug genommen. Die Antworten der Interviewpartner entzogen sich auch deshalb einer direkten Vergleichbarkeit über die Bundesländer hinweg.

- **„Themendrive“**
  Die Erhebungen begannen 2008, einem Jahr als in direkter Folge zur „Aachener Erklärung“ des Deutschen Städtetages und der Proklamation des Deutschen Vereins zu „kommunalen Bildungslandschaften“ sehr viele „Kommunalisierungsinitiativen“ in die Öffentlichkeit drangen. Zugleich wurden in mehreren Bundesländern Konzepte zur „Selbständigen“ bzw. „Eigenverantwortlichen Schule in der Bildungsregion“ vorbereitet, erprobt oder ausgewertet - eine Fülle von stets neuen Berichten, Fakten, Beschlusslagen, Kompromisspapieren, Projekten, Förderprogrammen, Thesenpapieren, Untersuchungsergebnissen, ... Quasi jede bildungspolitisch relevante Institution äußerte sich in jener Zeit zu diesem Thema. Nicht nur die Fachpresse war voll davon. In dieser Situation recherchierte und schrieb ich oft der Aktualität hinterher.

- **„Politische Schwebe“**

Dem beschriebenen Drive in den Landesparlamenten ging allerdings oft eine längere Phase des Quasi-Stillstands voraus. Denn entweder war Wahlkampf, während dessen keine Entscheidungen mehr gefällt wurden, oder man wartete auf Koalitionsverhandlungen und Regierungsbildungen, und dann auf die neue Spitze im Kultusministerium. Und da im Erhebungszeitraum 2008 und 2009 insgesamt 10 Landtagswahlen plus 3 zusätzliche Kabinettsumbildungen durchgeführt wurden, stand solche „politische Schwebe" in bemerkenswertem Gegensatz zu dem an anderer Stelle herrschenden bildungspolitischen Drive.

Dieser letzte Punkt war von nicht unerheblicher Bedeutung für die Erhebung, und er wirft ein besonderes Schlaglicht auf den **Bildungs-Föderalismus**: Binnen 20 Monaten (1/08 bis 8/09) kam es in zehn unserer 16 Bundesländer zu einem Wechsel an der Spitze des Kultusministeriums, meist im Zuge geänderter politischer Mehrheiten. In der Regel wurden damit auch bildungspolitisch neue Akzente gesetzt. In Hessen, Thüringen und Schleswig-Holstein kam es in dieser Zeit sogar zu einem *mehrfachen* Wechsel an der KM-Spitze, d.h. es amtierten binnen 20 Monaten oder noch kürzerer Zeit jeweils sogar drei verschiedene KultusministerInnen nacheinander. Außerdem gab es längere de-facto-Vakanzen in diesem Amt, weil sich, abgesehen vom Stillstand während der Wahlkampfzeiten, die Koalitionsverhandlungen bzw. Regierungsbildungen oft Wochen, wenn nicht gar Monate hinzogen. So lange Bildungspolitik derart ausschließlich wie gegenwärtig bei uns eine reine Landesangelegenheit ist, wird es schwierig sein, wirksame und nachhaltige Projekte und Strukturen über Ländergrenzen hinweg zu entwickeln, die nicht vom Wechsel zwischen politischen Stillstand und Reformaktionismus überlagert werden.

Jedenfalls recherchierte und schrieb ich häufig der Aktualität hinterher, geriet in Gefahr, mich in Details zu verlieren, die zwar für das jeweilige Bundesland oder die Kommune von Interesse und Bedeutung waren, aber den Blick auf die große Linie der Ausgangsfrage verstellten. Manchmal aber wartete ich im Gegenteil auf angekündigte Papiere, politische Beschlüsse etc., die dann aber, eben wegen der „politischen Schwebe", nicht kamen. Das alles war sehr viel zeitaufwändiger als gedacht, und durch dieses Mehr an Zeit gab es weiteren Drive mittels neuer Entwicklungen, Papiere, politischer Beschlüsse in Sachen Kommunalisierung.

In dieser Situation schien es nicht sinnvoll, das ursprüngliche Erhebungsdesign weiter zu verfolgen, also die Durchführung standardisierter Interviews mit repräsentativ ausgewählten Landes- und KommunalvertreterInnen. Denn die Ergebnisse wären manchmal schon während der Niederschrift obsolet geworden. Deshalb entschied ich mich, neben der Auswertung einschlägiger Publikationen und Kongresse sowie „grauer Literatur" und angeforderter Unterlagen bei meinen Interviews für die Form des offenen Gespräch mit gezielt gesuchten Experten zu ausgewählten Inhalten, die sich auf „die große Linie" der Kommunalisierungsproblematik bezogen. Der Vorteil bei diesem Verfahren war, dass viele wichtige Detailinformationen nicht verloren gingen und diese oft auch Impuls waren für weitere Recherchen.

Im Ergebnis bedeutete dies ca. 350 Mails/Briefe incl. Anlagen und über 70 Interviews, z.B. mit VertreterInnen der Kultusministerien, insbesondere den SchulrechtsreferentInnen, mit Beigeordneten und Geschäftsführung von Deutschem Städtetag und Landkreistagen, mit ReferentInnen von Stiftungen wie Bertelsmann, Bosch, Freudenberg und mit VertreterInnen von Lehrerorganisationen sowie einschlägiger Institutionen wie Lernen vor Ort, Regionale Arbeitsstellen/ RAA, Institut für Urbanistik, Bildungsbüros, ...

Wichtig dabei: zwei Workshops, zu denen die Max-Traeger-Stiftung jeweils im November 2008 und 2009 eingeladen hatte. Dort wurden die Zwischenergebnisse sowie neue Entwicklungen und entsprechend neu aufgetretene Fragen in einer Expertenrunde erörtert und in die weitere Bearbeitung einbezogen. Auch im Bildungsausschuss des Deutschen Städtetages wurde eine Zwischenbilanz der Studie vorgestellt und diskutiert.

Angesichts der beschriebenen Situation ist dieses Gutachten als eine Art work-in-progress-Erkundungsstudie zu sehen, deren Ergebnisse den Betroffenen und Interessierten nicht nur als „Faktenschleuder“ dienen kann, sondern auch Hinweise gibt auf Chancen und Risiken, die mit dem Prozess der „Kommunalisierung“ verknüpft sind. Die eingangs, quasi als Substrat der Studie, aufgeführten Thesen sind als Impuls für eine Diskussion gedacht, aus der dann die notwendigen bildungspolitischen Forderungen entwickelt werden können.

Glossar „Kommunale Bildungslandschaft“

Kommunen
Gemeinden bzw. Kreisfreie Städte und Landkreise, die als „kommunale Gebietskörperschaften“ auf der unteren Ebene der politischen Verwaltungsgliederung örtliche Versorgungs- und Dienstleistungsaufgaben wahrnehmen. Ihnen steht das Recht der kommunalen Selbstverwaltung - auch in Schulangelegenheiten - zu, was sich in der kommunalen Schulträgerschaft ausdrückt. Das Gebot der staatlichen Schulaufsicht bleibt davon allerdings unberührt.

Kommunale Bildungslandschaft
Vernetztes System von Bildung, Erziehung und Betreuung bzw. von entsprechenden Institutionen und Organisationen, die in einer Kommune vertreten sind - eingefügt in ein kommunales Gesamtkonzept ganzheitlicher Bildung, in dem die verschiedenen Bereiche zusammenwirken mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche entlang ihrer Bildungsbiografie individuell zu fördern.

Kommunalisierung
Prozess, in dem die Kommune zunehmend mit erweiterten Zuständigkeiten und Kompetenzen ausgestattet wird, um ihren bislang auf äußere Schulangelegenheiten begrenzten Schulverwaltungsauftrag zu einem gestaltenden Bildungsauftrag für das Gemeinwesen weiter zu entwickeln („Erweiterte Schulträgerschaft“).

Kommunale Schulen
Sonderfall kommunaler Bildungsverantwortung: Die Kommune verfügt nicht nur über erweiterte Gestaltungsmöglichkeiten in den Schulen vor Ort, sondern ist auch für deren Lehrkräfte zuständig („kommunales Schulwesen“). Das heißt, nicht das Land, sondern die Kommune stellt das unterrichtende Personal ein und übt die entsprechende Dienstaufsicht aus. Die vom Staat ausgeübte Fachaufsicht bleibt davon unberührt.

Lokale Bildungslandschaft
Meist aus gemeinsamer Problemlage und entsprechender Zielsetzung entstehendes, enger umgrenztes Netzwerk von Bildungsinstitutionen, die „vor Ort“ (localiter) - z.B. im selben Stadtteil bzw. im „Quartier“ mit ähnlich strukturierter Klientel („Milieu“) - im Sinne einer „lokalen Verantwortungsgemeinschaft für Kinder und Jugendliche“ zusammenarbeiten.

Regionale Bildungslandschaft
Ergebnis eines gestuften Vernetzungsprozesses von Bildungsinstitutionen, zunächst zwischen allen Akteuren, die für den *Schulbereich* einer Region relevant sind

(„Regionale Schullandschaft“), dann erst Einbeziehung auch aller *außerschulischen* Bildungsanbieter dieser Region. Der wachsende Grad der Vernetzung wird durch die Abfolge der Begriffe Schullandschaft → Bildungslandschaft signalisiert.

Staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft

Bezeichnung für die gemeinsam von Staat und Kommune wahrgenommene Bildungsverantwortung, was der Notwendigkeit geschuldet ist, einerseits die Gestaltungsverantwortung für das Bildungswesen zu dezentralisieren, andererseits die Gesamtverantwortung des Staates (z.B. „Schulaufsicht“) zu sichern.

Prof. Dr. ***Wolfgang W. Weiß****, Universität Bremen, war als Musiklehrer, Dipl.-Päd. und Erziehungswissenschaftler in Schule, Verwaltung, Wissenschaft und Politik tätig, u.a. 1982-92 als Kulturdirektor und Institutsleiter bei Prof. Dr. Hermann Glaser in Nürnberg, 1992 –2006 als Schul- und Kulturdezernent in Bremerhaven, seit 2007 selbständig als wiss. Planer, Moderator und Gutachter.*

Anschrift: Geibelstr. 1 h, D- 27576 Bremerhaven
Email: weiss.bremerhaven@t-online.de , Website: www.kultur-bildungsberatung.de

"Gemma Lugna..." ... oder besser doch neue Wege in der Bildungspolitik

Nikolaus Glattauer

Lehrer, Autor, Kolumnist

Gemma Lugna …
… oder besser doch neue Wege in der Bildungspolitik?

Seit einiger Zeit geistert ein neues Gespenst durch das Bildungsexpertentum – und lässt seine Proponenten, tatsächlich fast ausnahmslos männlich, plappern: *„Nicht die äußeren Strukturen sind für den Erfolg von Schule im Allgemeinen und für den Lernerfolgs der einzelnen Schülerin im Besonderen verantwortlich sind, vielmehr ist es die Qualität des Unterrichts.“*

Jetzt kann man das angeblich auch aus dem so genannten Hattie-Report herauslesen, einer Studie mit Namen „Visible Learning“, die vor wenigen Wochen in der deutschen Übersetzung erschienen ist und in der der neuseeländische Bildungsexperte John Hattie über die Einflussgrößen für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern bilanziert. Hattie kommt darin, angeblich, zu dem Schluss, dass es nicht an den äußeren Strukturen liegt, dass manche Klassen mancher Schulen mancher Länder höchst erfolgreiche Schulabgänger hervorbringen und andere nicht, dass es also nicht an Dingen liegt wie der Schülerzahl einer Klasse, nicht an gemeinsamer oder segregierender Schule mit sozial so oder ganz anders gebetteten Schülerinnen, nicht an der Höhe oder am Einsatz der Geldmittel, sondern dass zu 90 Prozent Geschick, Einsatz und Einstellung der Lehrerinnen und – Achtung! – der Eltern dafür verantwortlich sind.

Als ich das gelesen habe, ist mir eingefallen, wie vor ein paar Wochen der Köln-„Tatort“-Kommissar Bär ein polizeiliches Dosier kommentiert hat, durch das seinen Freund und Kollegen Ballauf plötzlich unter dringenden Mordverdacht geratenen ist: „Ach“, hat er gesagt, „das sind doch nur ein paar Seiten Papier, aber ich kenne den Mann.“
Ich kann in Abwandlung dieses Satzes in Bezug auf den Hattie-Report, bzw. dessen Interpretation im so genannten Bildungsexpertentum nur sagen: Ach, das sind doch nur ein paar Seiten Papier, ich kenne die Schule.

Ich bin nämlich zwar kein Bildungsexperte, dafür bin ich Lehrer – und zwar Lehrer an einer dieser Wiener Schulen, die früher ganz normale Hauptschulen waren, später auf wundersame Weise zu so genannten „Kooperativen Mittelschule“ wurden und jetzt „Neue Mittelschule“ heißen. So etwas nenne

ich nicht Strukturmaßnahme, so etwas nenne ich Etikettenschwindel. Zwei Mal Türschild wechseln konnte nicht verhindern, dass die meisten öffentlichen Wiener Hauptschulen inzwischen zu Restschulen für die Kinder aus sozial benachteiligten Familien sowie solchen mit hierzulande offensichtlich nicht willkommenen Muttersprachen geworden sind. Und das gilt ganz nebenbei nicht nur für Wien, das gilt in zunehmendem Maß auch für Schulen in anderen städtischen Ballungsräumen, es gilt neben Wien inzwischen auch für Salzburg und Wels, für Dornbirn und Baden, für Graz, Linz und Mattersburg, für Reutte und Klagenfurt. Warum ich diese Städte, in denen gut die Hälfte aller österreichischen Schüler und Schülerinnen lebt, nenne, hat einen besonderen Grund: Es sind jene Städte, und zwar in der von mir getätigten Reihenfolge, mit dem höchsten Anteil an Schulkindern mit anderen Muttersprachen: An Wiener Hauptschulen sind inzwischen knapp 65 Prozent der Schüler und Schülerinnen solche mit nicht willkommenen Muttersprachen. In Wels und Salzburg ist es jedes vierte Schulkind.

Als Lehrer, der an einer Schule unterrichtet, in der der Anteil der Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache schlanke 90 Prozent beträgt (in meiner aktuellen Klasse hätte ein einziges Kind deutschsprachige Eltern, ich sage *hätte*, Konjunktiv, denn dieses Kind lebt in einer betreuten Wohngemeinschaft, weil Mutter drogentot und Vater physisch nicht vorhanden), als Lehrer also in einer Klasse mit 100 prozentigen, jetzt sage ich es schiach: „Ausländeranteil“, behaupte ich: Dass der Erfolg von Schule und Bildungsvermittlung an den äußeren Strukturen n i c h t läge, ist gelinde gesagt Unsinn. Die Ergebnisse solcher Studien mögen Hunderte Seiten Papier füllen, aber sie gehen an der schulischen Realität vorbei, ja mehr noch, ich glaube, dass solche Studien von der Politik und dem von ihr beauftragten Bildungsexpertentum bewusst falsch interpretiert werden, um damit das Nichthandeln zu legitimieren.

Als Indiz dafür und Beispiel für den fahrlässigen Umgang mit der praktischen Wirklichkeit nenne ich das vorhin erwähnte Detail vom Einfluss der Klassenschülerinnenzahlen. Da habe ich im Standard ein Interview mit dem früheren Hamburger Wissenschaftssenator gefunden, einen Mann namens Jörg Dräger, der jetzt im Vorstand der Bertelsmann-Stiftung für Bildung zuständig ist. Ich zitiere:

STANDARD: *In Österreich wurde viel Energie und Geld darauf verwendet, die Klassenschülerhöchstzahl 25 gesetzlich zu verankern. Jetzt stellt sich heraus, dass die Klassenschülerzahl viel weniger Einfluss auf die Leistungen der einzelnen Schülerinnen hat als angenommen. Welchen nachgewiesenen Effekt hat die Klassenschülerzahl?*
Dräger: *Erstaunlicherweise so gut wie gar keinen.*

So, und jetzt kommt's, denn jetzt fügt Dräger hinzu:

Zumindest in bestimmten Grenzen. Sehr kleine Klassen von beispielsweise unter zwölf Kindern wirken positiv, sehr große von über 36 negativ auf das Lernverhalten und den Lernerfolg der Kinder. Nur dazwischen - ob 27, 25 oder 23 Kinder - sind kleinere Klassen teuer, aber ohne Effekt.

Na, das klingt dann doch ganz anders: über 36 nachweislich negativ, unter 12 nachweislich positiv! Da wird doch klar, dass die radikale Reduzierung der Klassenschülerinnenhöchstzahlen einen sehr großen Effekt auf die Leistungen der Schülerinnen hätte. Würde ich den Großklassen-Unterricht auflösen und auf Gruppenunterricht umstellen, hätte ich durch eine reine Strukturmaßnahme sofort eine nachweisbare Qualitätssteigerung. Das kostengünstige Verschieben um ein, zwei Personen bringt halt nix…

Wir haben in Österreich, deutlicher ausgeprägt als in allen anderen Ländern Europas mit Ausnahme Deutschlands, eine öffentliche Zwei-Klassen-Schule. Da gibt es die Eltern aus der Mittel- und Oberschicht, die mit Hilfe der diesen zugedachten Schulen, ich spreche von den AHS, es schaffen, ihrem Nachwuchs zur Matura zu verhelfen. Nicht selten unter Einsatz chemischer Waffen – damit meine ich Leistungs- und Notendruck, den enormen Zeiteinsatz nicht oder nicht ganztägig berufstätiger, dafür umso engagierterer Mütter (die Väter sind es seltener), sowie das Zurückgreifen auf ein Heer aus Nachhilfelehrerinnen und -lehrern.
Die Schule 2. Klasse findet dort statt, wo zwar die Lehrerinnen genauso gut sind, genau so engagiert, genau so kreativ, aber auf Grund der äußeren Umstände scheitern müssen: Da gibt es Volksschulklassen, in denen die Kinder auf die Frage der Lehrerin, was sie in den Ferien alles gemacht haben, schon allein deswegen nicht antworten, weil sie außer Fernsehen in den Ferien gar

nichts gemacht haben, bzw. sie die Frage nicht verstanden haben; da gibt es Hauptschulklassen, in denen 90 Prozent der Kinder mit 11 und 12 Jahren nicht sinnerfassend lesen können, und zwar schlicht und einfach deswegen, weil mit ihnen all die Jahre niemand sinnerfassend gelesen hat, die Eltern nicht, weil das Buch im Elternhaus nicht existiert, die Lehrerinnen nicht, weil die z. B. damit beschäftigt sind, so genannten „außerordentlichen Schülern“, Quereinsteigern, die unabhängig von ihren geistigen Fähigkeiten immer in den gleichen Restschulklassen landen, „Mimi sagt Mama“ beizubringen; Umstände: das sind soziale, städtische, Milieus, denen Bildung – bzw. das, was wir darunter verstehen –unverständlich, fremd und auch verdächtig ist.

Um an dieser Stelle mit einem Irrtum aufzuräumen: Auch früher gab es einen bestimmten Prozentsatz an Kindern, die nicht sinnerfassend lesen konnten oder aus welchen Gründen auch immer lernresistent waren. Diese Kinder fand man in Sonderschulen bzw. den 3. Zügen der Hauptschulen – und später dann auf dem Bau, am Fließband, in den Fabriken, in den Lagerhallen im Einzelhandel oder beim Schlichten der Regale. Nur sind die meisten dieser Berufe heute verschwunden oder an andere Orte dieser Welt ausgelagert worden, in den europäischen Osten, Moldawien, nach Südostasien, Vietnam, nach Indien. Zurückgeblieben sind unsere Kevins und Snezanas, Nenas und Renés. In meinem Buch „Der engagierte Lehrer und seine Feinde“ kommt es zwischen Nena und ihrem Lehrer zu einen Dialog bezüglich der Wochenendgestaltung:

— Und wie hast du das Wochenende verbracht, Nena?
— Ich war Lugna.
— Du meinst, du warst am Wochenende in der Lugner-City.
— Nein.
— Wie nein?
— Ich war mit alle.
— Aha, du bist mit Freundinnen und Freunden in der Lugner-City gewesen.
— Nein.
— Also was jetzt?
— Ich war mit Bruder und andere Bruder und Schwester und Mama und Papa und …

— Familie heißt das.
— Ja.
— Und gab es einen besonderen Anlass für euch, in die Lugner-City zu gehen? Ich meine, wart ihr im Kino? Oder gab es eine Autogrammstunde oder …
— Welche Stunde?
— Vergiss es. Warum wart ihr Lugna?
— An Samstag gemma imma Lugna.

In meinem zweiten Buch zum Thema Schule, „Die PISA-Lüge“, habe ich ein paar Passagen aus einem Interview mit Christine Nöstlinger wiedergegeben, das ich im KURIER gefunden hatte. Ich zitiere:

?? *Platz 31 beim Lesen, hinter uns nur noch Türkei, Chile und Mexiko … Das muss doch ein Stich ins Herz einer Kinderbuchautorin sein.*
!! *Ich war mir immer bewusst, dass Kinderbücher nur von einer gewissen sozialen Schicht gelesen werden. Ausnahmen gibt’s immer, aber Lesen ist ein Kulturverhalten, das in Familien entsteht. Wenn die Eltern lesen, wenn es daheim Bücher gibt, wenn man Geschichten erzählt, dann lesen auch die Kinder. Wenn es daheim aber nur Bilder gibt – bewegliche und unbewegliche –, dann wird auch nicht gelesen.*
??*Wer ist schuld?*
!! *Politisch gesehen alle, die eine gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen verhindern. Wenn die ÖVP stur auf ihrer Position beharrt, dann wird es nicht gehen. Vielleicht wollen die ihre g’scheiten Kinder davor bewahren, dass sie mit lauter Depperln zusammen in der Klasse sitzen. Ich habe noch eine andere Theorie: Möglicherweise haben sie Angst, dass ihre Kinder bei Chancengleichheit gar nicht mehr so gut da****!!***
?? *Schockiert Sie ein solches Ergebnis nicht?*
!! Naa. Ich hab’s erwartet. Warum sollte es auch besser werden, wenn man nix tut? (…)

Ich glaube, dem ist nichts hinzuzufügen.

Bildung findet Stadt 2020

StR. Detlev Eisel-Eiselsberg

Graz

Stadtrat Detlev Eisel-Eiselsberg
Bildung & Integration und Sport
Hauptplatz 1, 8010 Graz

Tel.: +43 316 872-2085
anna.eichinger@stadt.graz.at
www.graz.at

Detlev Eisel-Eiselsberg: „Bildung findet Stadt 2020!“

„Bildung ist ein zentrales Thema für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft. Ähnlich wie beim Sport kommt man aber im HEUTE auch nicht ohne das notwendige Training aus, um die sportlichen Erfolge von MORGEN einzufahren. Gute Bildung für alle ist die Voraussetzung für gesellschaftliche Integration und für hochwertige Arbeitsplätze – da besonders auf kommunaler Ebene eine Vielzahl von Akteuren in die Bildungspolitik involviert ist, geht es jetzt darum, zahlreiche Expertinnen und Experten an einen Tisch zu laden, um eine Bildungsstrategie für die Stadt Graz mit den notwendigen strategischen Leitlinien auf Schiene zu bringen“, so der Grazer Bildungsstadtrat Detlev Eisel-Eiselsberg.

Noch nie gab es eine Bildungsstrategie in der Stadt Graz, bei der tatsächlich alle Verantwortlichen aus der regionalen Bildungslandschaft integriert waren: Die Rede ist von Experten aus den unterschiedlichsten pädagogischen Bereichen (u.a. Neunte Schulstufe, Sonderpädagogik, Integrationspädagogik, Kindergartenpädagogik, Frühkindpädagogik, Schulpsychologie, Berufsorientierung, Elternvertreter) Hochschulen, Wirtschaft, Industrie, Landesschulrat und diverse Trägervereine – sie alle wurden von **Stadtrat Eisel-Eiselsberg** eingeladen an der regionalen Bildungsstrategie mitzuarbeiten.

*„Ziel der Bildungsstrategie ist es vor allem die **Vielfalt** an **Bildungsmöglichkeiten** auf allen Ebenen der Stadt Graz sicher zu stellen. Dabei liegen mir vor allem die **Sicherung der Qualität** der **Bildungsangebote** und die **Sicherung der allgemeinen Zugänglichkeit** am Herzen. Oberste Prämisse muss allerdings Herstellung von **Chancengleichheit** und in weiterer Folge der **Erwerb möglichst hoher Qualifikationen durch möglichst viele Menschen** sein. Neben der Verschränkung von Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik ist auch die Einbindung des Integrationsressorts als wichtiger Punkt zu nennen“,* so **Eisel-Eiselsberg**.

Mit April wurden die ersten Weichen gestellt – im Herbst soll die erste Grazer Bildungsstrategie dem Gemeinderat der Stadt Graz präsentiert werden. *„Nicht alle Innovationen im schulischen Bereich sind auf finanzielle Unterstützung von Bund und Land angewiesen. In Graz sollen weitere Projekte, wie beispielsweise die Lesepatenschaften[1] oder Wirtschaftsnahe Schule[2] hinzukommen, wo einem großen Nutzen für die Schülerinnen und Schüler, extrem geringe Kosten gegenüberstehen. Als Fixpunkt für den Herbst kann hier etwa die Tägliche Bewegungseinheit genannt werden“,* so **Eisel-Eiselsberg** abschließend.

[1] Lesepatenschaften: Zwischen 80 und 100 Freiwillige lesen ehrenamtlich und kostenlos im Rahmen der Nachmittagsbetreuung mit den Kindern der städtischen Grazer Volksschulen und helfen so die Lesekompetenz der Kinder zu fördern!

[2] Wirtschaftsnahe Schule: Hier bekommen Schülerinnen und Schüler aus dem Polytechnikum, sowie Unternehmen die Gelegenheit bei ganzjährig laufenden Praktika sich besser kennen zu lernen und Lehrstellen zu vermitteln. Bei der Aktion beteiligten sich weit über 40 Unternehmen, die Kosten sind mit dem jährlichen Aufruf per Brief zu beziffern.

Entwicklung kommunaler Bildungsstrategien

Dr. Herbert Just

Graz

Österreichischer Städtebund

63. Österreichischer Städtetag in Wels

6. Juni 2013

Arbeitskreis
Qualifikation und Bildung als Schlüsselfaktoren der Zukunft

STADT GRAZ

Entwicklung kommunaler Bildungsstrategien

Städtische Bildungsaufgaben aus Sicht der Verwaltung

Herbert Just
Abteilung für Bildung und Integration Graz

Stadt Graz | Graz-Rathaus | 8011

Warum kommunale Bildungsstrategie?

Bildung ist ein zentrales Thema für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft

Bildung ist Voraussetzung für gesellschaftliche Integration

Bildung ist die wichtigste Antwort auf die Frage nach sozialer Gerechtigkeit

Die Umsetzung von Bildung erfolgt größtenteils vor Ort in den Kommunen

GRAZ

Was heißt kommunale Bildungsstrategie?

Nicht Beschränkung auf die Schulverwaltung, sondern umfassender Blick auf das Thema Bildung als Politikfeld

GRAZ

Zielsetzung kommunaler Bildungspolitik

Bildung als Prozess zum Erwerb von Fähigkeiten in allen Kompetenzbereichen

kognitiv

manuell

kreativ

sozial

sportlich

Vision einer chancengerechten Bildungsstruktur

Sicherung der Vielfalt an Bildungsmöglichkeiten in der Stadt

Sicherung der Qualität der Bildungsangebote

Sicherung der allgemeinen Zugänglichkeit aller Bildungsangebote

Erwerb möglichst hoher Qualifikationen durch möglichst viele Menschen

Chancengerechtigkeit durch Kompensation von Benachteiligungen

Vermeidung eines sozialen Ausschlusses

Anerkennung und Nutzung von Diversität

Verschränkung von Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik

Handlungsfelder kommunaler Bildungspolitik

Elementare Bildung (Kinderkrippe, Kindergarten)

Grundstufe (Volksschule)

Sekundarstufe I (Neue Mittelschule, AHS-Unterstufe)

Sekundarstufe II (AHS-Oberstufe, BORG, BMHS, Fachschulen)

Berufsbildung (Lehre, Berufsschule)

Tertiäre Bildung (Universität, Fachhochschule, Colleg)

Erwachsenenbildung (Lebenslanges Lernen)

Mögliche Zielvorstellungen

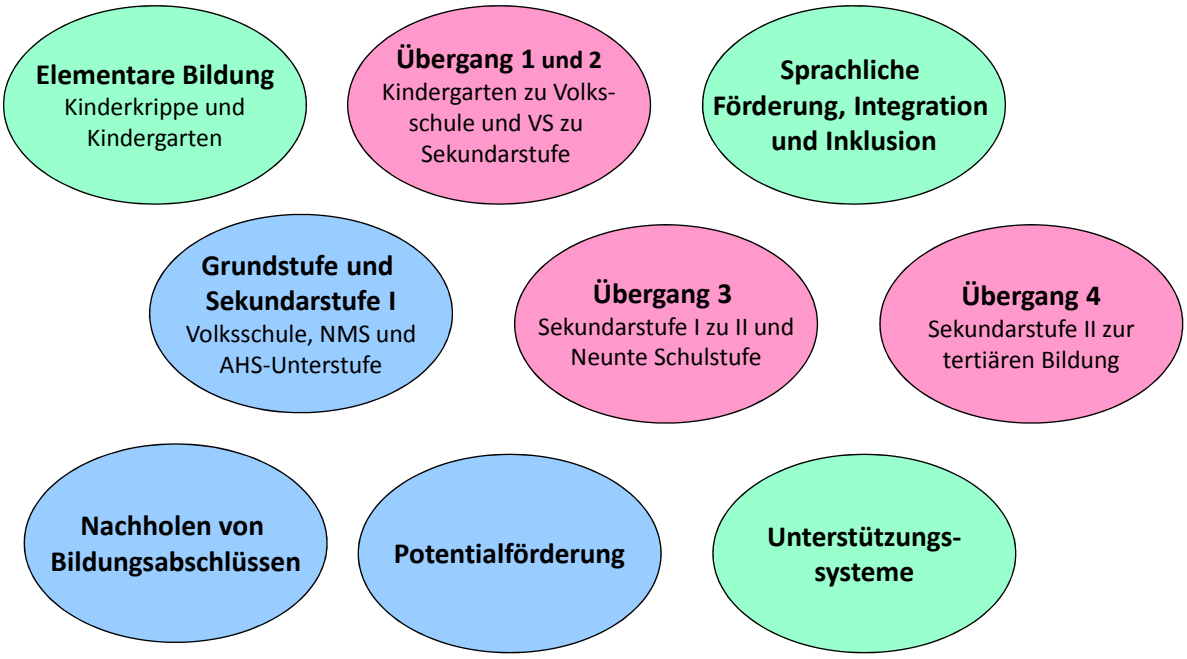
Elementare Bildung	Grundstufe	Sekundarstufe I
Flächendeckendes Angebot zu leistbaren Bedingungen		
Sicherung der pädagogischen Qualität		
Optimaler Sprachkompetenz-erwerb		
Beseitigung der Schnittstellenproblematik zwischen Kindergarten und Volksschule		
	Flächendeckendes Angebot in zeitgemäßer Ausstattungsqualität	
	Ausbau von echten Ganztagsschulen (verschränkte Form der Tagesbetreuung)	
	Sicherung der Betreuung während der Ferien und an unterrichtsfreien Tagen	

Grundstufe	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II
Forcierung des mehrsprachigen Unterrichts		
Förderung von Sport und Bewegung		
Neue pädagogische und organisatorische Modelle für Interkulturalität und Migration		
Implementierung von Unterstützungssystemen (z.B. Schulsozialarbeit, Administration)		
Entwicklung der Organisation der Sonderpädagogik in Richtung Inklusion		
Beseitigung der Schnittstellenproblematik zwischen Volksschule und Neuer Mittelschule bzw. AHS-Unterstufe		
	Kooperationsmodelle zwischen Neuen Mittelschulen und weiterführenden Schulen (vertikaler Schulverbund)	
	Ausbau der Berufsvorbereitung an den Schulen (z.B. Kooperationsmodelle mit Betrieben)	

Sekundarstufe I	Sekundarstufe II	Tertiäre Bildung
Pflichtschulabschluss für alle		Wissenschaftsförderung im Interesse komm. Fragen
	Neuorientierung der neunten Schulstufe	

Erwachsenenbildung
Verbesserung beim Nachholen von Bildungsabschlüssen
Kooperation mit Einrichtungen des AMS

Einzelne Projektgruppen



Einbeziehung aller wesentlichen Akteure in die jewilige Projektplanung

Stadtregierung und Magistratsabteilungen

Schulaufsicht

LeiterInnen der Bildungseinrichtungen

ElternvertreterInnen

Kinderbüro

VertreterInnen von Bund (Landesschulrat) und Land

VertreterInnen der Wirtschaft

VertreterInnen von Wissenschaft und Forschung

Davor muss die Erkenntnis stehen, dass Schule mehr ist: Sozialpolitik, Integrationspolitik, Gesellschaftspolitik. Sie ist der einzige verbindliche Ort, an dem alle Kinder wenigstens neun Jahre die Chance bekommen müssen, das zu werden, was sie sein könnten. Gerade die, deren äußere Chancen geringer sind.

Lisa Nimmervoll im „Standard“, 5.4.2011

Qualifikationsplan Wien 2020

GRin Mag.a (FH) Tanja Wehsely

Wien

QUALIFIKATIONSPLAN WIEN 2020

Eine gemeinsame Strategie
zur Verringerung des Anteils formal
gering qualifizierter Personen in Wien

LAbg Mag.ª (FH) Tanja Wehsely
63. Österreichischer Städtetag, 5.-7. Juni 2013, Wels

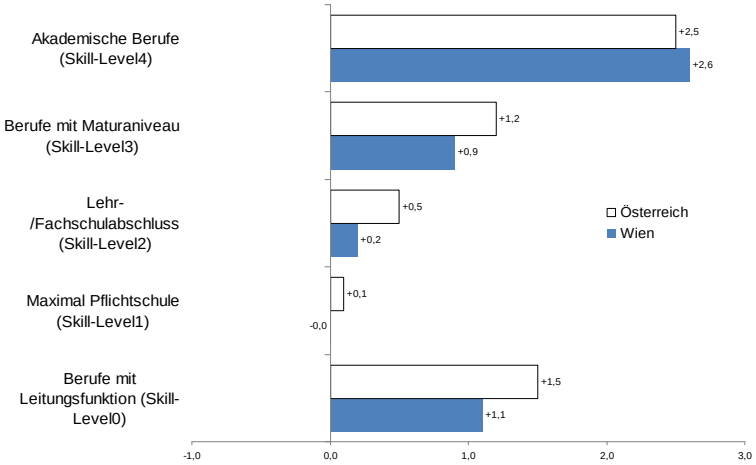
Die Ausgangslage für den Qualifikationsplan Wien

Wien liegt im Spitzenfeld der lebenswertesten Städte der Welt und entwickelt sich erfolgreich als Wirtschaftsstandort mit einem dynamischen Arbeitsmarkt.

- Die Beschäftigung wird weiter wachsen, vorwiegend in wissenschaftlichen Berufen.
- Dem steigenden Bedarf an hochqualifizierten ArbeitnehmerInnen steht eine sinkende Nachfrage nach formal gering qualifizierten ArbeitnehmerInnen gegenüber.
- In Wien haben 141.700 Erwerbspersonen (Beschäftigte und Arbeitslose) maximal Pflichtschulabschluss, das sind 16,5%.

Die Ausgangslage für den Qualifikationsplan Wien

Die Nachfrage nach Personen mit maximal Pflichtschulabschluss wird nicht steigen.



Beschäftigungsentwicklung 2010 – 2016 nach Ausbildungsanforderung (Wien–Österreich)

Die strategischen Ziele

Handlungsfelder	**STRATEGISCHE ZIELE**
Schule und Berufserstausbildung	Wir bringen durch die Umsetzung der Bildungsreformen und die Wiener Ausbildungsgarantie mehr Jugendliche im Erstausbildungssystem zu einem über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss.
Berufliche Erwachsenenbildung	Wir ermöglichen mehr Erwachsenen – arbeitslosen und beschäftigten WienerInnen – das Nachholen von formalen Bildungsabschlüssen. Wir unterstützen Wiener Unternehmen, das Potenzial formal gering qualifizierter Personen zur Abdeckung ihres Fachkräftebedarfs stärker zu nutzen.
Information und Motivation	Wir gehen aktiv mit Information und Beratung über berufsbezogene Aus- und Weiterbildungsangebote auf formal gering qualifizierte WienerInnen zu.

Handlungsfeld: Schule und Berufserstausbildung

Wir bringen durch die Umsetzung der Bildungsreformen und die Wiener Ausbildungsgarantie mehr Jugendliche im Erstausbildungssystem zu einem über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss.

STEUERUNGSZIELE:

Jugendliche erhalten während ihrer Schulpflicht alle erforderlichen Schlüsselkompetenzen, die Ausbildungsfähigkeit und ausreichend Berufs- und Bildungswegorientierung.

Jugendliche ohne oder mit ungenügender Orientierung in Richtung Beruf oder Ausbildung werden am Übergang Schule – Beruf begleitet.

Ausbildungsreifen lehrstellensuchenden Jugendlichen wird eine betriebliche Lehrstelle oder eine überbetriebliche Lehrausbildung angeboten.

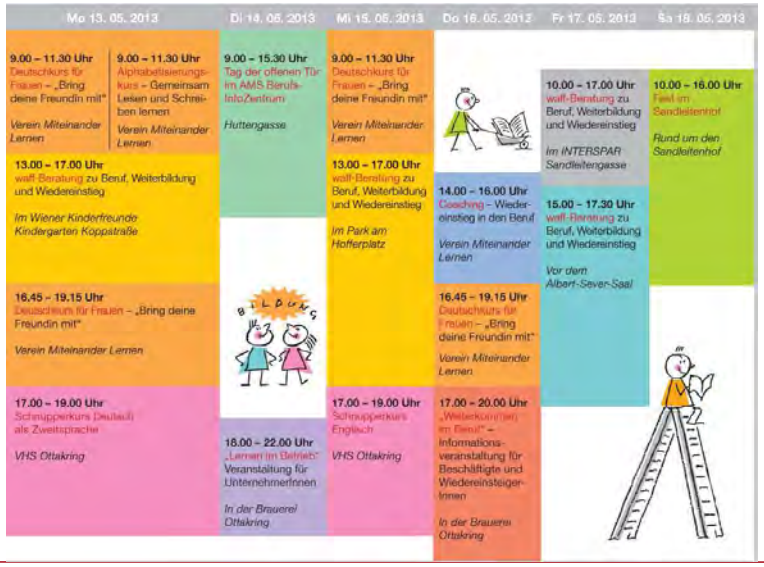
Der Anteil positiv absolvierter Lehrabschlussprüfungen und der Abschlüsse in weiterführenden Schulen wird gesteigert.

Wiener Ausbildungsgarantie

„Wenn Jugendliche eine Ausbildung machen wollen, bekommen sie entweder einen Lehrplatz, eine Qualifizierung oder ein unterstützendes Beratungs- und Begleitungsangebot, wenn sie nicht wissen, wie es weitergehen soll.„

Handlungsfeld: Information und Motivation

Weiterkommen im Beruf – Bezirksinfotage in Ottakring



Strategische Steuerung und Monitoring

*Die Umsetzung des **Qualifikationsplan Wien 2020** erfolgt in der Selbstverpflichtung der umsetzenden Organisationen.*

GRUNDSÄTZE DER STEUERUNG:

Die Umsetzung von Maßnahmen erfolgt im jeweiligen Verantwortungsbereich.

Die Umsetzungsverantwortlichen bekennen sich zu einer partnerschaftlichen und abgestimmten Vorgangsweise und richten eine „Steuergruppe **Qualifikationsplan Wien 2020**" ein.

Der waff unterstützt die Steuergruppe bei der regelmäßige Auseinandersetzung mit dem Stand der Umsetzung und dokumentiert den Umsetzungsstand von Maßnahmen und den Stand der Zielerreichung.

MA 23 – Wirtschaft, Arbeit und Statistik bereitet laufend verfügbare Daten zum Bildungsstand der Wiener Bevölkerung auf.

Der Qualifikationsplan Wien 2020 wird von folgenden Organisationen getragen:

Stadt Wien

Wirtschaftskammer Wien

Industriellenvereinigung Wien

Österreichischer Gewerkschaftsbund

Arbeiterkammer Wien

Arbeitsmarktservice Wien

Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds

Bundessozialamt
Landesstelle Wien

Stadtschulrat für Wien

Downloads: www.waff.at

Projektkoordination:
Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (waff)

LAbg. Mag.ª (FH) Tanja Wehsely

Funktionen: Landtag/Gemeinderat und Landesregierung/Stadtsenat

seit 1.1.2007: Abgeordnete zum Wiener Landtag und Mitglied des Gemeinderates der Stadt Wien

Sonstige Funktionen und Mitgliedschaften

stv. Vorstandsvorsitzende des waff
(Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds)

Vorstandsvorsitzende des Vereins Wiener Jugendzentren

Vorstandsmitglied in mehreren gemeinnützigen Vereinen im Jugendarbeitsbereich

NOTIZEN