

Greiner, Ulrike [Hrsg.]; Hofmann, Franz [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Wiesner, Christian [Hrsg.]

Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem

Münster ; New York : Waxmann 2020, 595 S. - (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung; 7)



Quellenangabe/ Reference:

Greiner, Ulrike [Hrsg.]; Hofmann, Franz [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Wiesner, Christian [Hrsg.]:
Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem.
Münster ; New York : Waxmann 2020, 595 S. - (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung; 7) -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-300139 - DOI: 10.25656/01:30013; 10.31244/9783830991489

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-300139>

<https://doi.org/10.25656/01:30013>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



BILDUNGSSTANDARDS

Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitäts- entwicklung im Schulsystem

Ulrike Greiner, Franz Hofmann,
Claudia Schreiner, Christian Wiesner (Hrsg.)

WAXMANN

7

SALZBURGER BEITRÄGE
ZUR LEHRER/INNEN/BILDUNG
Der Dialog der Fachdidaktiken mit
Fach- und Bildungswissenschaften

Salzburger Beiträge
zur Lehrer/innen/bildung:
Der Dialog der Fachdidaktiken
mit Fach- und Bildungswissenschaften

herausgegeben von der
School of Education der Universität Salzburg

Band 7

Ulrike Greiner, Franz Hofmann,
Claudia Schreiner, Christian Wiesner (Hrsg.)

Bildungsstandards

Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und
Qualitätsentwicklung im Schulsystem



Waxmann 2020
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften, Bd. 7

ISSN 2510-1250

Print-ISBN 978-3-8309-4148-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-9148-9

doi: <https://doi.org/10.31244/9783830991489>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2020

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: nach einem Vorschlag der School of Education der Universität Salzburg
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen
Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber.....	9

Vorwort der Herausgeber/innen des Bandes	11

Ulrike Greiner, Franz Hofmann, Claudia Schreiner und Christian Wiesner

1. Perspektivischer Aufriss	13

Christian Wiesner, Claudia Schreiner, Simone Breit und Michael Schratz

2. Bildungsstandards – Einblicke in die Entwicklung in Österreich Eine historische Betrachtung	25

Eröffnende Perspektiven: Konzepte – Daten – Nutzung – Feedback

Claudia Schreiner und Simone Breit

3. Nationale Standardüberprüfungen: Ergebnisse auf Systemebene als Referenzrahmen für Rückmeldungen an Schulen und Lehrkräfte	75

*Stefan Gugerell, Celine Kriechmayr, Katrin Pacher, Simone Breit und
Christian Wiesner*

4. IKM: Überblick, intendierte und tatsächliche Nutzung	102

Christian Wiesner, Claudia Schreiner und Simone Breit

5. Modelle und Orientierungsrahmen für Kompetenz- und Leistungsmessungen Grundlage für Konzeption sowie die Beurteilung ihrer Qualität.....	124

Jörg Zumbach und Ines Deibl

6. Bildungsstandards im berufsbildenden Schulwesen	144

Erfahrungs- und Reflexionsräume im Mehrebenensystem der Bildungsstandards

Christian Wiesner, Claudia Schreiner, Simone Breit und Markus Lücken

7. Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen.....	161

Christian Wiesner und Claudia Schreiner

8. Führungshandeln im Rahmen der evidenzorientierten Qualitätsentwicklung: Perspektiven der Schulaufsicht	189

Claudia Schreiner und Simone Breit

9. Bildungsstandards und pädagogische Diagnostik.....	216

Johannes Dammerer und Elisabeth Mürwald-Scheifinger

10. Von Daten zu Taten

Qualität miteinander entwickeln am Beispiel Deutsch 4
Bildungsstandardrückmeldung 231

Christian Wiesner und Johannes Dammerer

**11. Begleitung und Unterstützung der formativen Integration
von Bildungsstandards**

Haltung als Gelingensbedingung 250

Julia Maria Gysel, Franz Hofmann, Josef Eisner und Stefan Prlic

**12. Persönlichkeitsrelevante Faktoren von Lehrpersonen als Voraussetzung
für gelingende Feedbackverwertung**

Funktionsanalytische Betrachtung der Verarbeitungsstrategien
von Lehrpersonen bezüglich der Rückmeldesituation von
Bildungsstandarddaten 297

Kompetenzorientierung und Aufgabekulturen

Christian Wiesner und Claudia Schreiner

**13. Ein Modell für den kompetenzorientierten Unterricht und als Impuls
für reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung..... 319**

*Claudia Schreiner, Christian Wiesner, Simone Breit, Daniel Paasch
und Roman Freunberger*

**14. Reflexion des eigenen Unterrichts auf Basis von Selbst- und
Fremdeinschätzung verschiedener Dimensionen
kompetenzorientierten Unterrichts..... 353**

Claudia Schreiner, Peter Harych und Christian Wiesner

**15. Kompetenzstufen in Studien zur Kompetenzmessung im Vergleich:
Konzepte, Entwicklung und Interpretation 388**

Marc Kleinknecht und Svenja Mareike Schmid-Kühn

**16. Lern- und Leistungsaufgaben in der Schule
Eine Bilanz nach zwei Jahrzehnten Forschung und Entwicklung..... 410**

*Marcel Illtischko, Andrea Kulmhofer-Bommer, Evelyn Süss-Stepancik,
Ann Cathrice George und Christian Wiesner*

17. Aufgabekulturen – die Entwicklung von Lernaufgaben aus Testitems..... 422

Josef Thonhauser

18. Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen 464

Karl Fuchs und Christian Kraller

19. Bildungsstandards und Aufgabekultur im Mathematikunterricht 482

Rekontextualisierungen: Haltungen und Bewertungen

Aida Tuhčić und Ulrike Greiner

20. Implementierung von Bildungsstandards an österreichischen Schulen – theoretische und methodologische Überlegungen zu ihrer Analyse 501

Aida Tuhčić und Birgit Bütow

21. Kollektive Erfahrungsräume von Lehrpersonen im Prozess der Implementierung von Bildungsstandards an österreichischen Schulen – erste Befunde aus einem empirischen Forschungsprojekt 513

Barbara Asbrand

22. Der Umgang von Lehrpersonen mit der Bildungsstandardreform Schul- und Unterrichtsentwicklung im Spannungsfeld von Innovation und Scheitern 529

Bilanzierende Perspektiven

Martin Heinrich

23. Zur Notwendigkeit einer professionssensiblen Reform der gegenwärtigen Bildungsstandardreform Überlegungen im Anschluss an Barbara Asbrands Diagnose zum Spannungsfeld von Innovation und Scheitern..... 547

Helmut Fend

24. Das österreichische Bildungswesen vor einer Zeitenwende? Kontrollschub oder Qualitätsschub: Wohin führt die neue „Testungsmaschine“? 561

Franz Hofmann, Ulrike Greiner, Christian Wiesner und Claudia Schreiner

25. Das „Programm“ der Bildungsstandards – Konsequenzen für das Programm der LehrerInnenbildung? 577

Autorinnen und Autoren..... 589

Vorwort der Reihenherausgeber

In dieser Reihe stellt die School of Education der Universität Salzburg gemeinsam mit (inter-)nationalen Kooperationspartnern ihre fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung vor und schafft so ein Forum für den Diskurs an einer doppelten Schnittstelle: zwischen Wissenschaft und Profession sowie zwischen empirischer Schulpädagogik, Unterrichts- und Lehrerbildungsforschung.

Die wissenschaftlich-akademische Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, deren Diskursivierung sowie Entwicklung, Modellierung und Wirksamkeitsüberprüfung ihrer Kompetenzen in Verzahnung mit Schul- und Unterrichtsforschung ist das Tätigkeitszentrum der School of Education.

Die vier Säulen der Lehrer/innen/bildung, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Schulpraxis, gelten dabei als gleichwertig. Inter- und transdisziplinäre nachhaltige Zusammenarbeit über die Disziplin- und Fächergrenzen hinaus ermöglicht die Bündelung der Kräfte, neue Fragestellungen und das gemeinsame Erreichen von Qualitätszielen in Lehre und Forschung.

Das besondere Profil liegt in der Gestaltung von Lehrer/innen/bildung als komplexem „Gesamtkunstwerk“, in der alte Dualismen von Fach(-didaktik) und allgemeiner Pädagogik zu Gunsten zukunftsgerichteter und komplementärer Verbindungen überwunden werden. Damit wird die Vernetztheit des Professionswissens in die wissenschaftliche Zusammenarbeit hineinübersetzt. Auch die Beziehungen zwischen Studium, Berufsübergang und Professionsverlauf erhalten so neue Konturen. In diesem Kontext stellen sich auch Fragen nach der Wirksamkeit zentraler Lerngelegenheiten im Studium auf Kompetenzentwicklungsverläufe von Studierenden.

Dabei ist die Perspektive der Bildungswissenschaften auf die Lernenden, ihre persönlichen Potentiale, überfachlichen Kompetenzen und ihre Umwelten gerichtet; der Blick der Fachwissenschaften kommt aus der Struktur des Wissens und der Logik des Erkenntnisprozesses; die Fachdidaktiken sehen den Inhalt aus den Augen der Lernenden und ihren Strukturen des Verstehens. Alle drei Zugänge treffen sich dort, wo man begreifen möchte, wie Wissen entsteht und Kompetenzen erworben werden.

In Monographien und Sammelbänden, die teils auf gemeinsame Tagungen und Kongresse der Fachbereiche und der School of Education zurückgehen, teils die Forschungsergebnisse der einzelnen Wissenschaftler/innen darstellen, werden Grundlagenfragen, Kontroversen, theoretische Fundamente und Modellentwicklungen dargestellt.

Methodisch unterschiedlich angelegte empirische Studien sollen im Horizont nationaler und internationaler Entwicklungen vorgestellt, analysiert und diskutiert werden. Erkenntniskritische und entwicklungsfördernde Forschungsfragen werden in den natur- und kulturwissenschaftlichen Domänen der Fachdidaktiken aufgegriffen und vor dem Hintergrund der internationalen Bemühungen der Qualitätsentwicklung von Lehrer/innen/bildung weiterentwickelt und zu beantworten versucht. Wesentlich ist immer auch die Einbeziehung von Implikationen für die Unterrichtspraxis und Lehr-/Lernprozesse.

Die Reihe richtet sich an das interessierte wissenschaftliche Fachkollegium und an forschungsinteressierte Lehrpersonen sowie an Studierende der Lehrämter.

Das Direktorium der School of Education

Ulrike Greiner

Jörg Zumbach

Vorwort der Herausgeber/innen des Bandes

Wir freuen uns, mit diesem Band in der Reihe „Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung“ sowohl die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen universitären und hochschulischen Institutionen in der österreichischen Lehrer/innen/bildung, konkret zwischen Universitäten und Hochschulen in Tirol, Salzburg und Niederösterreich, als auch mit dem Bundesinstitut für Forschung und Entwicklung im österreichischen Bildungswesen (BIFIE) bekräftigen zu können.

Der Sammelband widmet sich einem Thema, das man nur bei oberflächlichem Blick als historisch bezeichnen könnte: der Einführung und Umsetzung von Bildungsstandards im österreichischen Schulsystem.

Bei genauerer Analyse haben wir es bei diesem vielschichtigen Begriff, der nicht zuletzt auch den Implementierungsprozess selbst umfasst, mit einem repräsentativen Fallbeispiel einer um wissenschaftlich fundierte Evidenzbasierung und Steuerungsklarheit bemühten Bildungsreform zu tun, deren Gelingens- und Misslingsbedingungen uns vieles über die Zukunft der nächsten Bildungssystementwicklungen bzw. der Modifikationen der realisierten Reformschritte lehren können.

Aus einem zweiten Grund halten wir eine Publikation zu dieser Thematik für wesentlich: Die Analysen der Umsetzungsbedingungen und Implementierungsprozesse, wie sie hier vorliegen, kündigen nämlich einen Paradigmenwechsel in der Implementierungsforschung pädagogischer Reformen an, wie er international allmählich sichtbar wird und mit der Formel „Von Nutzung zu Mitgestaltung“ beschrieben werden kann. Neben den Nutzungsbedingungen und Nutzungsmöglichkeiten von Evaluationsinstrumenten für evidenzbasierten Unterricht und den damit verbundenen Haltungen und Motivationen der verantwortlichen Akteurinnen und Akteure geht es zunehmend auch um die Mitgestaltung des gesamten Transformationsprozesses („Von Daten zu Taten“, wie es ein Beitrag betitelt) durch verantwortliche Lehrpersonen und ihren Dialog mit der Bildungsforschung. Auch dieser ist offensichtlich neu zu denken, nämlich auf der Ebene von ebenbürtigen Gesprächspartnern und -partnerinnen, die unterschiedliche Horizonte einbringen, welche jeweils wechselseitig auf Wissenstransformation angewiesen sind.

Und das mag als drittes wesentliches Motiv für diese Publikation genannt werden: Bildungsreformen müssen aus ihrer eigenen Geschichte lernen, d. h. selbst evidenzbasiert vorgehen. Daher gilt es insbesondere für die Zukunft, nach der gesetzlichen Implementierung von Bildungsstandards in Österreich 2008/2009, nach einem Jahrzehnt der Theorie, Empirie und Praxis von Bildungsstandards in Österreich und der Einführung eines kompetenzorientierten Unterrichts, einen zentralen Überblick über die Entwicklungen zu geben. Dieser sollte sich insbesondere auch für die Lehrer/innen/aus-, -fort- und -weiterbildung als fruchtbarer Impuls erweisen.

Dieses Buch wendet sich an ein breites und gemischtes Publikum. Geschrieben wurde es für Akteurinnen und Akteure in Unterricht, Schulentwicklung, Lehrer/innen/bildung und Bildungsforschung. Das Buch strukturiert sich folgerichtig nach den unterschiedlichen Dimensionen, die sich bei einer mehrperspektivischen Betrachtungsweise der Bildungsstandards im Mehrebenensystem Bildung ergeben.

Insbesondere ist es uns auch wichtig, die für den Erfolg von gegenwärtigen und zukünftigen Bildungsreformen entscheidenden Hauptakteurinnen und Hauptakteure, nämlich Lehrpersonen und Lehramtsstudierende, zu adressieren; daher ist dieses Buch auch als Lektüre für Lehrer/innen/aus- und -fortbildung in unterschiedlichen, auch gemischten Fachgruppen sehr gut verwendbar. Ebenso kann es als Unterlage in einem Schulentwicklungsprozess zum Zwecke der Verständigung über Gelingensbedingungen bei der Implementierung von Bildungsreformen dienen. Nicht zuletzt mögen Bildungsadministration und Bildungspolitik, wesentliche Verantwortungsträger von evidenzbasierter Weiterentwicklung des Bildungssystems, von den Einsichten profitieren, die die Autorinnen und Autoren der einzelnen Beiträge anhand der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung mit der Implementierung der Bildungsstandards in Österreich herausgearbeitet haben.

Zuletzt möchten wir uns herzlich bedanken: Zunächst und in erster Linie danken wir dem BIFIE für die Ermöglichung und tatkräftige Unterstützung dieser Publikation, welche durch ein gemeinsames Kooperationsprojekt entstanden ist und aus langjähriger Zusammenarbeit zwischen Universität und BIFIE am Standort Salzburg realisiert wurde. Gedankt sei sodann sehr herzlich allen Autorinnen und Autoren als auch allen Reviewerinnen und Reviewern dieses Bandes, die mit ihrem Interesse und ihrem Engagement produktiv mitwirkten und durch ihre Beiträge und Reviews diese mehrdimensionale Perspektive auf Bildungsstandards in Österreich ermöglichten. Gedankt sei insbesondere vielmals auch Frau Aida Tuhčić, unserer studentischen Mitarbeiterin und Dissertantin an der School of Education der Universität Salzburg, für ihre umsichtige Begleitung und qualitätsvolle Arbeit bei der Endredaktion des Buches. Dank gebührt dem Verlag Waxmann und unseren dortigen Kooperationspartnerinnen Frau Beate Plugge und Frau Daniela Langer, die uns im Publikationsprozess wieder umfassend und geduldig unterstützt haben. Wir möchten uns zuletzt bei der Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, sowie bei der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in Baden für das erfolgreiche Zusammenwirken und die gelungene Kooperation bedanken.

Ulrike Greiner
 Franz Hofmann
 Claudia Schreiner
 Christian Wiesner

1. *Ulrike Greiner, Franz Hofmann, Claudia Schreiner und Christian Wiesner*

Perspektivischer Aufriss

Die verstärkte Nutzbarmachung des Potentials ergebnisorientierter Leistungsvergewisserung im österreichischen Bildungssystem wird von Bildungsforschung und Bildungspraxis eingemahnt und auch mit der Forderung nach einer Fokusverschiebung Richtung Kompetenzorientierung und Qualitätsentwicklung durch die Profession verbunden (Eder et al., 2019, S. 502). Folgerichtig wird die Bedeutung von Bildungsstandards und die Überprüfung ihrer Realisierung, in welcher veränderten Form auch immer, durchaus noch zunehmen, gleichzeitig aber noch stärker in eine Gesamtlandschaft aus Unterrichtsentwicklung, Lehrer/innen- und Pädagog/innen/ebildung und lokaler Bildungsverantwortung am Schulstandort eingebettet werden müssen. Wir benennen daher mit dem Begriff der Bildungsstandards in Österreich zunächst das Festsetzen kompetenzorientierter Lernziele und -kulturen, aber zugleich auch ein Gesamtkonzept, das aus deren Überprüfung, Rückmeldung, Kommunikation und Transfer in den Unterricht sowie der Transformation des Unterrichts besteht, also einer Qualitätsspirale, deren Verankerung die eigentliche Herausforderung darstellt.

1. Effekte? Worauf?

Zur Rekontextualisierung von Modellen, Einstellungen und Handlungspraxen im Kontext der Implementierungsprozesse von Bildungsstandards

„Das Wissen über Leistungsergebnisse und Leistungsvoraussetzungen von Schulsystemen und Schulen“ so Terhart (2002, S. 108), „wächst schneller als das Wissen darüber, was man mit diesem Wissen anfangen kann und soll“ (ebd.). Dieser These muss man aus zwei Gründen heute nicht mehr vorbehaltlos zustimmen: Einerseits hat die Begleit-, Implementierungs- und Nutzungsforschung in den letzten Jahren größere Fortschritte und produktive Erkenntnisse erbracht; andererseits hat die Produktion von Ergebniswissen hinsichtlich Ressourceneinsatz und Transparenz gewisse Grenzen erfahren, was auch mit aktuellen politischen Bedingungen und dem Festhalten am Evidenzprinzip oder dem Abrücken von diesem zu tun haben kann. Terhart kann man mit Blick auf die aktuelle Stagnation von neuem Ergebniswissen rückblickend nur insofern beipflichten, als neue Typen von Verwendungs- und Interventionsforschung, die an der Idee „katalytischer Wirkung“ (Terhart, 2002, S. 107) ausgerichtet sind, im Kontext von Leistungsvergleichsforschung und Kompetenzmessungen immer noch ein Desiderat geblieben sind.

In vielen demokratischen Gesellschaften ist das Modell bildungspolitischer Steuerung durch Evidenz derzeit (noch) ungebrochen, zumindest als pragmatischer und zeitgeistiger bildungspolitischer Anspruch (vgl. Bromme, Prenzel & Jäger,

2014) oder aus einer nachhaltig verankerten sinn- und wertorientierten Positionierung (Schratz et al., 2019; Wiesner & Schreiner, 2019). Nutzungs- und Passungsforschung im Kontext von Bildungsreformen, die auf Datenrückmeldung zu (Schüler-)Leistungen bzw. (Schüler-)Kompetenzen aufgebaut sind, werden daher weiterhin und in verstärktem Ausmaß nötig sein, solange externes Monitoring als Feedback Veränderungen im Mehrebenensystem Schule zu initiieren beansprucht. Oelkers und Reusser (2008) formulieren in ihrer oft zitierten Aussage bereits Gelingensbedingungen der Implementierung, aber auch potentielle Wirkungslosigkeit ausgerechnet jener Reform, die maximale Wirkungen erzeugen soll, der Reform der Bildungsstandards und ihrer Überprüfungen: „Eine Implementation von Bildungsstandards, die nicht bis auf die Mikroebene des Unterrichts durchdringt und die die Lehrpersonen und letztlich die Schülerinnen und Schüler als eigenständige Lernende nicht erreicht, wird nichts bewirken“ (Oelkers & Reusser, 2008, S. 399; vgl. auch Müller, Gartmeier & Prenzel, 2013, S. 132; Köller, 2010, S. 545).

Was Köller (2010) empfiehlt, um Bildungsstandards und die Überprüfung ihrer tatsächlichen Realisierung, nämlich erreichter Schüler/innen/kompetenzen, mit Unterrichtsreformen zu verbinden, ist allerdings nur der erste Schritt: Information der Lehrkräfte über die Philosophie und die Inhalte der Standards, flächendeckende Angebote der dezentralen Lehrerfortbildung, Aufforderung an die Lehrkräfte, Eltern kompetent zu informieren etc. (ebd., S. 546). Längst wird klar, dass der Kompetenzaufbau, der u. a. zum eigenständigen und produktiven Umgang mit Bildungsstandards und vor allem deren Überprüfungen sowie anderen flächendeckend eingeführten Bildungsinnovationen führt, in der Profession selbst liegt. In der Fähigkeit von Lehrpersonen zur Rezeption und Reflexion (von Daten), zur Generierung nutzbringender Informationen für anwendungsbezogenes Wissen, in deren handlungsrelevantem Verstehen und in deren Fähigkeit zur Innovation ist der erwünschte Kompetenzaufbau zu suchen – sicher im Wechselspiel mit Strukturen und Erfahrungsräumen. Besonders „auf die Kernfrage, wie sich gemessener Output in erfolgreich[er]en Input und in verbesserte Lehr-Lern-Prozesse (rück)verwandeln lässt, gibt es [vorrangig] keine testdiagnostischen, sondern nur [pädagogische und] didaktische Antworten, die nur der geben kann, wer über erweiterte professionelle Kompetenzen verfügt“, so Reusser (2007, S. 62). Diese Antworten müssten sich aber neben den sicherlich zentralen didaktischen und pädagogischen Kompetenzen auch auf die Fähigkeit beziehen, die mit den Überprüfungen der Bildungsstandards erhobenen Kontextinformationen zu interpretieren und für eigene Handlungszusammenhänge förderlich aufzuschlüsseln. Aus dem Handlungsfeld Schule gewonnene *distale* Forschungsergebnisse müssten reflexiv rückübersetzt werden in das Feld selbst, nämlich als Einsicht in Zusammenhänge von Faktoren, Zuständen und Handlungen, die aber wiederum nicht linear-kausal erklärt und als Handlungsvorschrift wie ein Algorithmus übersetzt werden können. Vielmehr stellen sie geschärfte Wahrnehmungsbrillen und Interpretationsrahmen zur Verfügung, die zu prospektiven Handlungsanforderungen führen, welche die Lehrer/innen/profession letztlich für sich selbst entdecken und in eigenes Denken, Entscheiden und Handeln transformieren können muss.

Als Konsequenz daraus geht es in diesem Sammelband daher vordergründig weder bloß um Effekte der Implementierung der Bildungsstandards in Österreich auf die Veränderung der Schüler/innen/leistungen, im Sinne von effektivitätsbezogener Wirkungsforschung, noch zuvörderst um die Klärung möglicher veränderter Akteurskonstellationen in Handlungskoordinationen wie etwa in der Governanceforschung.

Im Zentrum stehen vielmehr die Komplexität der größeren Handlungslandschaft Schule und Unterricht und ihre fundamentalen Denk- und Handlungsdimensionen im Kontext der Professionalität der Profession. „Kulturelle akteurbezogene Interpretationen“ (Fend, 2011, S. 15), also Rekontextualisierungen (Fend, 2006, S. 181) sowie das Nacherfinden (Kussau, 2007, S. 288) von Konzepten, aber auch das Erleben, die Reflexion und die Handlungspraxis der Involvierten stehen im Mittelpunkt: mögliche Effekte und komplexe wechselseitige Zusammenhänge auf und mit Erleben, Deuten und Handeln von schulischen Akteurinnen und Akteuren, u. a. fokussiert auf Lehrpersonen und Schulleitungen, also Dimensionen, die ihrerseits mit der Veränderung von Schüler/innen/leistungen und vor allem Schüler/innen/kompetenzen durchaus in aktiven Wechselbezügen stehen. Dabei werden die Bildungsstandards, deren Überprüfungen und die mit ihnen verbundenen Implementierungsprozesse, aber auch die Resultate der Überprüfungen selbst (vgl. Schreiner & Breit, Nr. 3 in diesem Band), obwohl sie doch von Lehrpersonen oft nur als Tests erlebt und somit meist nur als Endpunkt wahrgenommen werden, genau umgekehrt als Anfangspunkt gesehen (Illetschko, Kulmhofer-Bommer, Süß-Stepancik, George & Wiesner, Nr. 17 in diesem Band), als Eröffnung und zwar zur bewussten und professionalisierten Reflexion von unterrichtlichem Handeln (Schreiner & Breit, Nr. 9, und Wiesner, Schreiner, Breit & Lücken, Nr. 7 in diesem Band; Wiesner & Schreiner, 2019).

Ausgangslage für diese professionsorientierte rekontextualisierende und rekonstruierende Verwendungs- und Anwendungsforschung sind wie oft bei Implementierungs- und Transferforschungen einerseits festgestellte Diskrepanzen zwischen erhofften und erzielten Wirkungen von Reformen im Sinne positiver Veränderungen der jeweiligen Ergebnisse professioneller Handlungen (vgl. Maag Merki, 2016, S. 170). Daraus werden auch Gelingensbedingungen bei der Implementierung von Bildungsstandards und deren Überprüfungen abgeleitet, wie durch implementierte nationale Bildungsreformen lokale Handlungspraxis verändert, unverändert belassen oder bestärkt wird; andererseits wird auch „Nicht-Wissen“ (Brüsemeister & Eubel, 2008, S. 11) als vernachlässigte „Rückseite“ (ebd., S. 8) angesichts eines „Mehr“ (ebd.) an evaluativ erzeugtem Wissen geschaffen. Gerade aus dieser Perspektive heraus lässt sich auch die Frage stellen, ob der Begriff der Implementation noch angebracht ist, ob nicht von Transformation und Weiterentwicklung des Schulsystems durch eine formative Integration von Bildungsstandards die Rede sein müsste und es sinnvoller wäre, eine Transformationsforschung unter Einbeziehung von Werten und Erfahrungen im Sinne von „Sensemaking“ (Weick & Sutcliffe, 2016, S. 28 f.; Coburn, 2004; Stacey & Mowles, 2016; Wiesner & Schreiner, 2019) zu etablieren. Dann müsste man aber noch viel deutlicher auch an den schöpferischen Kompetenzen

der Lehrpersonen ansetzen, d.h. der Zielpunkt wäre nicht mehr nur die adäquate Passung zwischen der Intention der Bildungsstandards und deren Nutzung durch die Lehrpersonen, sondern die kreative Transformation aller mit den Bildungsstandards verbundenen Modelle, Formate und Beispiele in die jeweilige individuelle Unterrichtsentwicklung hinein (u.a. Entwicklung einer fundierten Aufgabenkultur – siehe dazu George, Süß-Stepancik, Illetschko & Wiesner, 2016, und in diesem Band Kleinknecht & Kühn, Nr. 16; Illetschko et al., Nr. 17; Thonhauser, Nr. 18, sowie Fuchs & Kraler, Nr. 19).

Im Zuge dieser Überlegungen kommen nicht so sehr das *Ob* und *In welchem Ausmaß* bezüglich der Wirkungen in den Brennpunkt, sondern der gesamte Umsetzungsprozess in der schulischen Lebenswelt, also das *Wie* und *Wohin* von Bildungsstandards als „educational standards“ (Schreiner & Wiesner, 2019a, S. 20) im Kontext der Professionalität von schulischen Akteurinnen und Akteuren. Daher wird in diesem Band auch dem Aufweis einer Korrespondenz zwischen dem jeweiligen Qualitätsverständnis von Schule und Unterricht und der konzeptionellen Auffassung von Bildungsstandards, also dem jeweiligen Verständnis ihrer Funktionen, Strukturen und der damit verbundenen Nutzungsmöglichkeiten, nachgegangen. Der Umsetzungs- – oder passender – Aneignungsprozess von Bildungsstandards wird gerade nicht als „Regelkreis“ (Altrichter, 2011, S. 12) kybernetisch missinterpretiert, sondern im Sinne eines korrespondierenden Modells gesehen, welches, sprachlich in Anlehnung an Wygotski (Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman, 1978), von einer *Zone der nächsten Entwicklung* ausgeht, innerhalb derer, als Erfahrungs- und Reflexionsraum gedacht, aktive Aneignung (und Transformation) von Reformkonzepten durch förderliche Transformationsprozesse möglich wird (siehe dazu die Beiträge von Gysel, Hofmann, Eisner & Prlic, Nr. 12; Wiesner & Schreiner, Nr. 8; Wiesner & Dammerer, Nr. 11).

Der gegenständliche Band ist der erste seiner Art, bezogen auf das österreichische Bildungsstandardmodell und die österreichischen Implementierungsformen (siehe dazu den Beitrag von Wiesner, Schreiner, Breit & Schratz, Nr. 2), welcher hierbei auch den Wandel zentraler Dimensionen von Unterricht und mögliche Konsequenzen auf Lehrer/innen- und Pädagog/inn/enbildung aufzeigt.

Zehn Jahre nach der gesetzlichen Verankerung der Bildungsstandards (mittels Novellierung des § 17 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG BGBl. I Nr. 117/2008¹), und unmittelbar vor einer geplanten weiteren Reform (siehe dazu Wiesner, Schreiner, Breit & Schratz, Nr. 2 in diesem Band), nämlich der Einführung von individuellen Kompetenz- und Potentialmessungen von Schülerinnen und Schülern (iKPM), die nun maßgeblich individual-diagnostische Informationen für die Lehrpersonen generieren sollen und insofern eine eher selektiv-diagnostische Abwandlung der mittlerweile vertrauten reflexiv-konzipierten Bildungsstandardüberprüfungen darstellen werden, scheint eine rückblickend-rekonstruktive Auseinandersetzung mit entsprechenden empirischen Studien, theoretischen Überlegungen und die Herausstellung auch grundsätzlich relevanter Ergebnisse sinnvoll. Dies gilt vor allem auch mit Blick

1 Vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1986/472/P17/NOR40100897>; vgl. <https://www.bifie.at/rechtliche-grundlagen/>, Download 23.12.2019

auf die Zukunft evidenz- und testdatenbasierter Reformen betreffend Schule und Unterricht in Österreich (siehe dazu Heinrich, Nr. 23, und Fend, Nr. 24 in diesem Sammelband).

2. Mehr als Monitoring:

Der Anspruch des österreichischen Bildungsstandardkonzepts

Neben der Monitoringfunktion waren und sind im österreichischen Modell der Bildungsstandards und vor allem ihrer Überprüfungen, welches oftmals als „Kern“ (Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012, S. 355) einer neuen evidenzbasierten Bildungssystemsteuerung verstanden wird, von Beginn der gesetzlichen Verordnung an die Orientierungs-, Evaluations- und Förderfunktion inbegriffen. Insbesondere die produktive, entwicklungsorientierte Nutzung für Unterrichts- und Schulentwicklung war explizit geäußerte Intention der Bildungspolitik² und der tatsächliche Kern der österreichischen Bildungsstandards.

Österreichische Bildungsreformen des letzten Jahrzehnts kann man in fachbezogene Reformen (z.B. Bildungsstandards, kompetenzorientierte Reifeprüfung), überfachliche Reformen (z.B. Mehrebenenansätze wie Kompetenzorientierung oder Inklusion) und strukturelle Reformen (z.B. Pädagog/inn/enbildung oder Ganztagsunterricht) unterscheiden (vgl. Schober, Schulters, Kollmayer & Lüftenegger, 2019, S. 455). Die Bildungsstandards stellen seit ihrer Implementierung eine der ganz wenigen Bildungsreformen in Österreich dar, welche sich politisch gesehen parteiübergreifender Zustimmung erfreuen (Wiesner, Schreiner, Breit & Schratz, Nr. 2 in diesem Band; Schreiner & Wiesner, 2019a). Interessanterweise sind mit ihnen zwei Aspekte verbunden, die in der österreichischen Governancestruktur des Bildungswesens selten anzutreffen sind (Lassnigg, 2016, S. 15 ff.), nämlich eine gemeinsame Situationsdefinition zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik (im Hinblick auf die Wichtigkeit und Dringlichkeit eines outputorientierten Monitorings) und die „Einigung auf geteilte Erwartungen“ (ebd., S. 4; d.h., dass sich infolge der Implementierung der Bildungsstandards Schüler/innen/kompetenzen steigern und zugleich schulische Akteurinnen und Akteuren (mehr) Verantwortung (dafür) übernehmen).

Auch wenn es um die Gelingensbedingungen der Umsetzung der Bildungsstandards und ihrer Überprüfung und Rückmeldung an die Schulen geht, ist man sich im Dreieck von Bildungsadministration, Bildungsforschung und Bildungspolitik einig, wie wichtig die Lehrpersonen und die Schulleitung sowie deren professionelles Handeln vor Ort sind. Hier tut sich aber eine bedeutende Kluft zwischen *talk and action* auf. Die Ergebnisse der Bildungsforschung zeigen zwar auch regelmäßig die Relevanz der Akteurskonstellationen und insgesamt die hohe Kontextabhängigkeit von – dem Leistungs- und Kompetenzvergleich und der Verbesserung dienenden – Bildungsreformen, sobald die Resultate nicht bloß im System Schule ankommen,

2 BMUKK (Hrsg.) (2012). Rundschreiben Nr. 6/2012. https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/bildungsstandards_rl_22324.pdf?4e4zxx, Download 23.12.2019

sondern dort auch genutzt werden sollen. Sie zeigen aber auch, wie oft dies offensichtlich nicht geling (Sachs & Mockler, 2012).

Noch komplexer und dementsprechend nicht ausreichend erforscht sind die konzeptionellen Verständnisse von Bildungsstandards und deren Überprüfungen, wie sie die schulischen Akteurinnen und Akteure im Prozess von deren Implementierung, Transfer und Transformation ausgebildet haben, und die damit verbundenen Einstellungen und Nutzungsfähigkeiten (vgl. dazu Wiesner & Dammerer, Nr. 11; Asbrand, Nr. 22; Tuhćić & Greiner, Nr. 20; Tuhćić & Bütow, Nr. 21 in diesem Band). Sehr selten werden die möglichen Effekte auf die Fachkultur des jeweiligen Schulfaches untersucht, was in diesem Band am Beispiel von Mathematik von Fuchs und Kraler, Nr. 19, und Deutsch von Dammerer und Mürwald-Scheifinger, Nr. 10, gemacht wird.

3. Mehrdimensionalität und Vielfunktionalität von Bildungsstandards in Österreich

„Letztlich lassen sich die Bildungsstandards als eine politische Maßnahme mit dem Ziel beschreiben, Unterricht fortan kompetenzorientiert zu gestalten“ (Müller, Gartmeier & Prenzel, 2013, S. 132; Wiesner, Schreiner, Breit & Schratz, Nr. 2 in diesem Band). Hier wird offenbar gefordert, dass von der Profession der Zusammenhang zwischen einem Verständnis von Bildungsstandards als Lernziele, deren testbasierter Überprüfung (Kompetenzmessung) und der daraus folgenden Datennutzung zum Verständnis von Unterrichtsqualität genutzt und die Transformation in neue Aufgabenkulturen hergestellt werden soll (vgl. dazu Thonhauser, Nr. 18 in diesem Band). Was *leichtfüßig* als direkter Weg suggeriert wird, noch dazu *fortan*, also ab dem Tag der Implementierung, lebt nach dem Böckenförde-Diktum von Voraussetzungen, die es selbst nicht herstellen kann, nämlich der Professionalität der Profession.

Der Anspruch, mit der Datennutzung auch lokal bezogene produktive Qualitätsentwicklung an Schulen zu verbinden, wurde daher mehrdimensional auf mehreren Handlungsebenen des Schulsystems zu verankern versucht. So entstanden einerseits auch idealtypische Rahmenmodelle der Qualitätsspirale (vgl. Schratz et al., 2019; Schreiner & Wiesner, 2019a, S. 14 und die Beiträge von Wiesner, Schreiner, Breit und Lücken, Nr. 7; Wiesner, Schreiner & Breit, Nr. 5; Gugerell, Kriechmayr, Pacher, Breit & Wiesner, Nr. 4 in diesem Band), die den Gesamtprozess von kompetenzorientiertem Unterricht über eine fundierte testbasierte Überprüfung bis zu Ergebnisfeedback und anschließender Ergebnis- und Nutzungsreflexion abbilden. Der Versuch, die Anschlussfähigkeit dieser Reform an tägliche Schul- und Unterrichtsrealität herzustellen, hat neben der konzeptionellen Verankerung auch ein prozessual-instrumentelles Moment, so etwa in der Etablierung der sog. „Informellen Kompetenzmessung“ (=IKM; vgl. dazu Gugerell et al., Nr. 4 in diesem Band), welche zwei Lücken zu schließen versucht, die von Beginn an – im Kontext einer unterrichtsentwicklungsförderlichen Mehrdimensionalität der Bildungsstandards – implementierungskritisch geäußert wurden: die zeitliche Verzögerung des Datenfeedbacks an die Lehrpersonen und die fehlende Möglichkeit der Rückführung und Interpretation von Ergebnissen

auf einzelne konkrete Schülerinnen und Schüler. IKM sollte und soll zeitliche Unmittelbarkeit ebenso herstellen wie personelle Unmittelbarkeit, und zwar mit förderrelevanten individuellen Zwischentestformaten, die flexibel anwendbar sind und damit stärker in der Handhabung der Lehrperson liegen. Mehrdimensionalität bezogen auf das Material selbst bedeutet auch die Durchbrechung des reglementierten Umgangs mit Testaufgaben, die durch die flexible Handhabung der Lehrperson zu Übungsaufgaben werden können (vgl. dazu Illetschko et al., Nr. 17 in diesem Band). Verloren gegangen ist nach zehn Jahren Bildungsstandards in Österreich – abgesehen von einer grundlegend konstanten Ablehnung ohne produktive Auseinandersetzung mancher – vielleicht dennoch ein förderlich-kritischer Blick, der berechnete produktive Zweifel und das argumentative Nachfragen nach Sinnhaftigkeit, um die jeweilige Qualität von Testungen und Messungen, deren technische Umsetzung (u. a. Messfehler) und deren Ergebnisse professionell zu beurteilen und die praktische Relevanz für den Unterricht fundiert einzuschätzen (Schreiner & Wiesner, 2019b).

Die gewünschte Mehrdimensionalität und Vielfunktionalität von Bildungsstandards soll also durch deren konzeptionelle Einbettung in eine Qualitätsspirale sowie durch adaptive Instrumente für die Lerngruppen als Hilfskonstruktionen sichtbar gemacht werden. Die Multifunktionalität der Bildungsstandardüberprüfungen kann als „kluge Balance mehrerer Funktionen“ (Fend, 2008, S. 302) gekoppelt an unterschiedliche (Handlungs-)Momente eines Gesamtkonzepts von kompetenzorientiertem Unterricht realisiert werden (Fend, 2018), aber auch als Überfrachtung erlebt werden und Verwirrung (vgl. dazu Altrichter, Moosbrugger & Zuber, 2016, S. 243) auslösen, welche unseres Erachtens insbesondere mit der ungeklärten Position der Profession und ihrer Passung sowie ihren Nutzungskompetenzen zu tun haben kann. Die Multifunktionalität bezieht sich daher nicht bloß auf die konzeptionelle Anlage der Bildungsstandards und deren Überprüfung, sondern auch auf die Frage, ob diese tatsächlich auch multifunktionell genutzt werden. Das setzt die Fähigkeit zur Synchronisation (vgl. Zumbach & Deibl, Nr. 6 in diesem Band) auf vielen Ebenen sowie professionelle Reflexionsarbeit voraus (vgl. Gugerell et al., Nr. 4 in diesem Band; Wiesner, Schreiner, Breit & Lücken, Nr. 7 in diesem Band), insbesondere auch sogenannte distale, *indirekte Nutzung*, womit gemeint ist, dass den Lehrpersonen klar wird, dass direkte Handlungsableitungen aus Überprüfungsergebnissen oder auch anderen diagnostischen Resultaten (wie beim IKM-Feedback) schon aus epistemologischen Gründen (Beschreibungswissen aus Vergleichsdaten und Handlungswissen sind nicht direkt ineinander überführbar) nicht möglich sind. Multifunktionalität von Bildungsstandards bedeutet daher auch, dass ihre innere Struktur in unterschiedlichen Systemen (Forschung, Bildungspraxis) unterschiedlich bzw. mehr oder weniger ausdifferenziert werden kann. So trennt die Testanlage der Bildungsstandardüberprüfung analog zum jeweiligen Kompetenzmodell die zu testenden Kompetenzfacetten je nach Inhalts- und Handlungsbereichen analytisch auf, während die Konzeption von Unterrichtsentwicklung (und umso mehr die tatsächliche Durchführung) synthetisch-simultane, also integrative Kompetenzentwicklungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen annimmt. Dass Schulze aus dem Helmke'schen 4-Phasen-Nutzungsmodell, welches die Phasen Rezeption, Reflexion, Aktionen, Evaluation beschreibt (Schulze,

2012, S. 45), keine weiteren Arten der Nutzung, die eine epistemologische Differenz beachten und damit einen professionellen Unterschied markieren, ableitet, deutet darauf hin, dass qualitative Nutzungs- und Übersetzungsunterschiede, die ihre Gründe auch in der reflexiven Bewusstheit der Professionellen, hier der Lehrpersonen, haben, bis jetzt nicht ausreichend thematisiert wurden (vgl. Gysel et al., Nr. 12; und Wiesner & Dammerer, Nr. 11 in diesem Band).

4. Handlungsbezogene Rezeptionen: Prozesse zwischen Nutzung und Passung

Neben der (1) konzeptionellen auf Qualitätsmodelle bezogenen Verankerung der Bildungsstandard-Innovation in der schulischen Arbeit und der (2) strukturellen Perspektive, die besonders das sogenannte Zusammenhandeln der Akteurinnen und Akteure im Mehrebenensystem Schule im Blick hat, interessieren hier wiederum auch die (3) individuell-personellen Perspektiven auf Nutzerinnen und Nutzer, nämlich die Profession der Lehrpersonen selbst. Diese müssen die sogenannte Bildungsinnovation als Prozess letztlich selbst entwickeln und in ihren Haltungen, in Wissen und in Können integrieren, damit sie zu einer Innovation wird (vgl. dazu Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012; Schratz et al., 2019). Dies gilt, wenn die Entwicklungsfunktion der Bildungsstandards zum Tragen kommt und damit eine eng gedachte Evaluations- und Monitoringperspektive überschritten werden soll. Besonders die Entwicklungsorientierung richtet „den Blick primär auf den kompetenzorientierten Unterricht, wodurch im Besonderen das Denken in Kompetenzmodellen, -stufen (Niveaus) und -entwicklungen“ (Schreiner & Wiesner, 2019a, S. 19) gefördert wird (vgl. dazu auch Schreiner, Harych & Wiesner, Nr. 15 in diesem Band). Die Rückmeldungen ermöglichen eine durch Kompetenzmodelle fundierte, professionelle Reflexionsarbeit und regen als Impulse eine Unterrichts- und Schulentwicklung an (Schreiner & Wiesner, 2019a). Eine wesentliche Aufgabe der Profession ist daher, die Ergebnisse der Bildungsstandardüberprüfungen zu unterschiedlichen Bezugsnormen in Bezug zu setzen. Darunter fällt nicht nur die Interpretation der Ergebnisse im Kontext zu Vergleichspopulationen bei den Leistungsvergleichen, sondern auch ein Vergleich mit eigenen Erwartungen und Erfahrungen, und zwar sowohl an die/mit den Schüler/innen/leistungen als auch an die/mit den Bildungsstandards selbst (vgl. Schreiner & Breit, Nr. 3 in diesem Band). Darauf aufbauend ist es erst möglich, ein sog. Professionalisierungsangebot (vgl. Maag Merki, 2016, S. 175) für Lehrer/innen/fortbildung zu entwickeln, dessen Evaluation wiederum Konsequenzen für die Lehrerausbildung haben müsste.

5. Zu berücksichtigende Ergebnisse mit Blick auf die Zukunft evidenz- und testdatenbasierter Reformen in Österreich

Bildungsstandards sind „Reflexionsformen für gebildete Lehrkräfte“ (Rahm, 2011, S. 44), so die provokante Formel Rahms, und sie bieten inmitten der Spannungsfelder des Lehrer/innenberufs handlungsauffordernde Reflexionsanlässe.

Wenn dem so sein soll, müssen zukünftige Reformen (möglicherweise die Reform der *Bildungsstandardüberprüfungsreform*) beachten,

- dass sie an die Probleme des Unterrichts und der Schule anknüpfen und deren Kernfragen theoretisch und empirisch aufgreifen können (vgl. dazu Wiesner & Schreiner, Nr. 13; Schreiner, Wiesner, Breit, Paasch & Freunberger, Nr. 14; Schreiner, Harych & Wiesner, Nr. 15 in diesem Band);
- dass Bildungsstandards als Lösung von Problemen interpretiert bzw. akzeptiert werden und anschlussfähig sind an die jeweilige Diskussion der konkreten Schule über die Leistungs- und vor allem Kompetenzverbesserungsmöglichkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler durch fundierte Unterrichtsentwicklung (vgl. dazu Zumbach & Deibl, Nr. 6; Wiesner, Schreiner & Breit, Nr. 5; Wiesner, Schreiner, Breit & Lücken, Nr. 7; Schreiner & Breit, Nr. 9; Dammerer & Mürwald-Scheifinger, Nr. 10);
- dass die aneignungsbereiten Lehrpersonen jedenfalls mehr Ressourcen und Wertschätzung erhalten (vgl. Asbrand, Nr. 22; Heinrich, Nr. 23 in diesem Band);
- dass Bildungsstandards und Kompetenzorientierung konfluent zusammenwirken und qualitativ hochwertige Daten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Verfügung gestellt werden (Schreiner & Wiesner, 2019b; Fend, Nr. 24 in diesem Band);
- dass die Profession der Lehrpersonen selbst die Innovation in ihrem Wissen und Können, in ihren Haltungen und Interessen aufnimmt (vgl. dazu Gysel, Hofmann, Eisner & Prlic, Nr. 12; Wiesner & Dammerer, Nr. 11), sie, wie auch immer kritisch, aber jedenfalls mit Fachexpertise beurteilt und diese Innovation die eigene Professionalitätsentwicklung produktiv mitbestimmt (Fend, Nr. 24 in diesem Band).

Literatur

- Altrichter, H. (2011). Bildungsstandards und Individualisierung im Unterricht – Zwei Reformpolitiken im Spannungsfeld. In F. Hofmann, D. Martinek & U. Schwantner (Hrsg.), *Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards – (k)ein Widerspruch?* (S. 9–28). Wien: LIT.
- Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 355–394). Graz: Leykam.

- Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 228–270). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>
- BMUKK (Hrsg.) (2012). *Rundschreiben Nr. 6/2012*. https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/bildungsstandards_rl_22324.pdf?4e4zxxz, Download 23.12.2019.
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik: Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 3–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0514-5>
- Brüsemeister, T. & Eubel, K.-D. (2008). Evaluationsbasierte Steuerung, Wissen und Nichtwissen – Einführung in die Thematik. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen* (S. 7–16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90818-2>
- Coburn, C. E. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 3 (77), 211–244. <https://doi.org/10.1177/003804070407700302>
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (Hrsg.). (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Eder, F., Breit, S., Schreiner, C., Krainer, K., Seel, A. & Spiel, C. (2019). Entwicklungsfelder im österreichischen Bildungssystem: Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Analyseband des Nationalen Bildungsberichts 2018. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 519–542). Graz: Leykam.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). Die Bedeutung von Bildungsstandards im Kontext von Educational Governance. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (3), 292–303.
- Fend, H. (2011). Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (1), 5–24. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0003-3>
- Fend, H. (2018). Bildungsforschung und Schulentwicklung in Österreich. Eine persönliche Geschichte von Distanz und wieder gewonnener Nähe. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 14–25). Münster: Waxmann.
- George, A. C., Süss-Stepancik, E., Illetschko, M. & Wiesner, C. (2016). Entwicklung wirkungsvoller Lernaufgaben für den Unterricht aus Testitems der Bildungsstandardüberprüfung. In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley & I. Plattner (Hrsg.), *Transfer Forschung <-> Schule* (S. 67–87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köller, O. (2010). Bildungsstandards. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 529–548). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_28
- Kussau, J. (2007). Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens“. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Schule, Governance und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 287–303). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9_8

- Lassnigg, L. (2016). *Einige faktenbasierte Anregungen für eine neue Kultur in der Bildungspolitik und Bildungsreform*. Verfügbar unter https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4051/2/IHS_Policy_Brief_14_Lassnigg_Expertise.pdf [25.10.2019].
- Maag Merki, K. (2016). Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarb. & aktual. Aufl., S. 151–181). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_6
- Müller, K., Gartmeier, M. & Prenzel, M. (2013). Kompetenzorientierter Unterricht im Kontext nationaler Bildungsstandards. *Bildung und Erziehung*, 66 (2), 127–144. <https://doi.org/10.7788/bue.2013.66.2.127>
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Eine Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Rahm, S. (2011). Bildungsstandards – Individualisierung: Produktive Spannungsfelder der Schulentwicklung. In F. Hofmann, D. Martinek & U. Schwantner (Hrsg.), *Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards – (k)ein Widerspruch?* (S. 29–46). Wien: LIT.
- Reusser, K. (2007). Wirkungswissen über Bildungsstandards: Wie können Standards die Lehr-Lern-Ebene erreichen und wirksam realisiert werden? In Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) (Hrsg.), *Der Referenzrahmen auf dem Prüfstand. Fachtagung des Arbeitskreises Qualität von Schule am 28.02.–01.03.2007 im Institut für Qualitätsentwicklung in Wiesbaden* (S. 57–69). Verfügbar unter https://www.hessen.de/sites/default/files/media/der_referenzrahmen_auf_dem_pruefstand_iq_forum_4.pdf [28.10.2019].
- Sachs, J. & Mockler, N. (2012). Performance cultures of teaching: Threat or opportunity? In C. Day (Hrsg.), *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development* (S. 33–43). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203815564>
- Schober, B., Schulters, M.-T., Kollmayer, M. & Lüftenegger, K. (2019). Implementierung von Reformen im Bildungsbereich. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 455–484). Graz: Leykam.
- Schatz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C. & Pant, H. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 403–454). Graz: Leykam.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019a). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: Der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–54). Münster: Waxmann.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019b). Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung: Datenreichtum nutzen – Datenqualitäten kritisch beurteilen. *Journal für Schulentwicklung*, 3 (23), 8–15.
- SchUG BGBl I Nr. 117/2008. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1986/472/P17/NOR40100897>; <https://www.bifie.at/rechtliche-grundlagen/>, Download 23.12.2019.

- Schulze, F. (2012). Folgen zentraler Lernstandserhebungen: Unterscheiden sich Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit Lernstandserhebungen? *Die Deutsche Schule*, 104 (1), 43–56.
- Stacey, R. & Mowles, C. (2016). *Strategic Management and Organisational Dynamics. The challenge of complexity to ways of thinking about organisations*. Harlow: Pearson Education.
- Terhart, E. (2002). Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 91–110.
- Weick, K. E. & Sutcliffe, K. M. (2016). *Das Unerwartete managen. Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Münster: Waxmann.

2.

Christian Wiesner, Claudia Schreiner, Simone Breit und Michael Schratz

Bildungsstandards – Einblicke in die Entwicklung in Österreich

Eine historische Betrachtung

Einleitung

Systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung stellen in vielerlei Hinsicht ein Generationenprojekt dar. Ein Blick in die Vergangenheit hilft dabei, gegenwärtige Entwicklungen und Bemühungen aus den historischen und politischen Entwicklungen sowie der kulturellen Tradition heraus zu verorten sowie dabei, künftige beurteilen zu können (vgl. u.a. die Arbeiten von Scheipl & Seel, 2004; Altrichter, Brüsemeister & Heinrich, 2005; Eder & Altrichter, 2009; Schratz et al., 2016; Schreiner & Wiesner, 2019; Wiesner & Schreiner, 2019; Schratz et al., 2019; Wiesner & Heißenberger, 2019). Im Sinne von Evans (1982) ist das Verstehen der aktuellen „Konfiguration von rechtlichen Regelungen, Praktiken und kulturellen Traditionen“ (Fend, 1995, S. 183) notwendig, um künftige und neue Entwicklungen reflexiv betrachten und hinterfragen zu können. Daher meinte Evans (1982, S. 239) bereits Anfang der 1980er-Jahre: „In trying to understand where to go, it is usually valuable to consider where we have come from.“ So geht auch Specht (2007) in seiner Beschreibung zu Qualitätskonzepten im österreichischen Schulwesen bis weit in die 1960er-Jahre zurück, um die Grundprinzipien, Werte, Annahmen, Ideen, Haltungen und Denkwelten zu identifizieren, die in gegenwärtigen Reformen und Visionen in Österreich mitschwingen. Das Schulwesen war immer ein Feld, in dem sich „Moden, Konjunkturen und Paradigmen in gewisser Periodizität – oft auch in rascher Folge – ablösen“ (Specht, 2007, S. 195).

Im vorliegenden Beitrag wird die *Ideengeschichte und Konzeption der Bildungsstandards in Österreich* und deren Überprüfung sowie der Informellen Kompetenzmessung (IKM) aufgerollt und reflektiert. Von Interesse sind insbesondere historisch zu nennende Wegweiser und Richtungsgeber wie auch Brüche, Ungleichzeitigkeiten und Inkonssequenzen, die mit der Entwicklung des österreichischen Schulsystems verbunden sind und die Umsetzung der Bildungsstandards in Österreich zutiefst geprägt haben.

Die Debatten zur Wirksamkeit von Schule

Bis in die 1960er-Jahre war die Idee einer guten Schule bzw. eines guten Unterrichts von dem Dreieck *gute Lehrperson, kulturell hochwertige Inhalte und lernbereite, Wissen verarbeitende Schülerinnen und Schüler* geprägt (Fend, 1988a, S. 537). Eine *massive Kritik an schulischen Inhalten* und der *Wirksamkeit der Schule* gab es ab Mitte der 1960er-Jahre durch mehrere „wegbereitende Studien“ (Wiesner

& Schreiner, 2019, S. 33), die starke Zweifel an der gesellschaftlich intendierten Wirksamkeit der Schule und der schulischen Ebene formulierten (Coleman et al., 1966; Jencks et al., 1972). Die Studien zeigten auf, dass zwischen „den materiellen Ausgaben für die Schule und deren Leistungsfähigkeit bestenfalls schwache und inkonsistente Zusammenhänge bestanden“ (Specht, 1991, S. 4) und die Wirksamkeit von Schule nicht auf die Merkmale einer Schule, sondern auf die Eltern der Schülerinnen und Schüler rückführbar war. Weit verbreitet war daher eine „pessimistische Einschätzung der Möglichkeiten der Schule, auf die Entwicklung der ihr anvertrauten Kinder Einfluss“ (Rutter et al., 1980, S. 26) nehmen zu können. Aus einer sozialpolitischen Perspektive wurde eine bis heute andauernde Debatte zur *Chancengerechtigkeit* und *Chancenungleichheit* sowie ein Diskurs über die gesellschaftliche Aufgabe der Schule eröffnet. Auch die „ersten Ansätze einer empirischen pädagogischen Forschung in Österreich waren in den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts schon Teil einer historischen Emanzipationsbewegung, die bereit war, den Blick auf die realen pädagogischen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu richten und auf dieser Grundlage Erklärungen dieser Verhältnisse – etwa Chancenungleichheit in der Bildungsbeteiligung oder dem problematischen Leistungsniveau, langen Studienzeiten (Rieder, 1968), dem Lehrermangel (Posch, 1967) usw. – nachzugehen“ (Fend, 2018, S. 16).

Im Zuge weiterer Vorwürfe wie u. a. dem mangelnden „Bezug zur industrialisierten Lebenswelt“ (Fend, 1982, S. 37) kam es auch in Österreich dazu, dass die *Einzel-schule als pädagogische Handlungs- und Gestaltungseinheit* in den Fokus rückte. Im deutschsprachigen Raum wurde ab Mitte der 1960er-Jahre von einer *Bildungskatastrophe* (Picht, 1964) gesprochen. Picht (1964, S. 9) bezeichnete das Bildungswesen als das tragende „Fundament jedes modernen Staates“ und sprach davon, dass „die Irrwege der deutschen Politik durch einen erschreckenden Qualitätsverlust“ (ebd., S. 19f.) in der Bildung geprägt wären, deren Ursachen „ohne Zweifel der unterentwickelte Stand unseres Bildungswesens“ (ebd., S. 20) sei. Dieser *Zweifel an der Wirksamkeit von Schule und Bildung* führte zu reichhaltigen und fundierten Untersuchungen sowie Forschungsstudien, also zu einer *produktiven Gegenbewegung*. Ausschlaggebend für den Perspektivenwechsel hin zur Einzelschule war auch im deutschsprachigen Raum im Besonderen die damals als *bahnbrechend* und *beindruckend* bezeichnete Rutter-Studie (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979) über das *Innenleben* von zwölf *Londoner Schulen* (über vier Jahre hinweg). Darin wurde das *Ethos* einer Schule als ein vernetztes Muster und Konglomerat von Struktur- und Prozessvariablen aufgezeigt („school ethos or atmosphere“, Rutter et al., 1979, S. 18). So würden Schulen, „auch wenn sie unter vergleichbaren Rahmenbedingungen arbeiten, eine klar unterscheidbare Individualität besitzen, die je nach ihrer Ausprägung sehr unterschiedliche Einflüsse auf die Mitglieder (Lehrer, Schüler) ausüben kann und auch tatsächlich ausübt“ und „nicht mit Merkmalen der Schulausstattung oder äußerlichen Aspekten der Schulorganisation“ zusammenhängt, sondern „mit solchen Faktoren, die durch Lehrer und Schulleitung innerhalb der Schule prinzipiell veränderbar waren“ (Specht, 1991, S. 6). Als maßgebliche Aspekte schulischer Qualität wurden damals bereits strukturierter Unterricht, schülerzent-

rierte Atmosphäre, Mitsprache und Übernahme von Verantwortung, Kooperation, Wertschätzung und Wertkonsens im Kollegium genannt. Rutter et al. (1980, S. 211) hielten darin fest: „Durch die Erfahrungen mit der Schule, insbesondere mit der Schule als einer sozialen Institution, werden Kinder in ihren Verhaltensweisen und Einstellungen nachhaltig beeinflusst“. Die „gesamte Lebensumwelt, das gesamte Lernfeld einer Schule“ (Fend, 1994, S. 17) wurde ab diesem Zeitpunkt als relevant für das Werden und die Entwicklung Heranwachsender angesehen.

Etwa zur selben Zeit fanden im deutschsprachigen Raum bereits große Evaluationsstudien zu den Versuchen der Integrierten Gesamtschule statt (Fend, 1982, 1986, 1988b). Die Befunde hoben die Schule als pädagogische Handlungsebene hervor und zeigten, „dass die Unterschiede zwischen den Schulen einer bestimmten Schulform oft erheblich bedeutsamer waren als jene zwischen verschiedenen Systemvarianten“ (Specht, 1991, S. 8; Fend, 1988b). *Gute* Schulen hatten förderliche Rahmenbedingungen und eine Zielsicherheit etabliert, *schlechte* hingegen zeichneten sich durch erstarrte Routinen und Ritualisierungen des pädagogischen Handelns aus. Unter Bedingungen hoher Schulautonomie zeigte die Konstanzer Schulforschung auf, dass *gute* Schulen eher lebendige Zieldiskussionen und Konsensorientierung aufweisen sowie das Lernen die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler einbeziehen, hingegen *schlechte* Schulen geprägt sind von organisatorischer Überlastung und Konflikten (Specht, 1991). Weiters zeigten sich „deutliche Zusammenhänge zwischen der Mentalität des Lehrkörpers (Menschenbild und pädagogische Theorien) und der Wahrnehmung unterschiedlicher Zuwendungsmuster bei den Schülern“ (Fend, 1988b, S. 544). Diese Entwicklungen im europäischen Raum führten auch in Österreich zu Bewegungen und Wellen in Richtung *Demokratisierung des inneren Schullebens* (u.a. Schulgemeinschaft, Schulpartnerschaft). Diese Impulse aus dem Ausland führten 1986 zu ersten Schritten der *Demokratisierung der Schule* durch die Ausweitung der Schulpartnerschaft und -gemeinschaft in der Novelle zum Schulunterrichtsgesetz (BGBl. Nr. 211/1986; Jonak, 2014).

Die Entdeckung und Entwicklung der Qualität in/von Schulen

Ausgehend vom 1989 veröffentlichten OECD-Bericht *School and Quality* (Lowe & Istance, 1989) nahm die Frage nach Qualitätskriterien und deren kontroversiellen Aspekten (*Quality of what?*) weiter zu und wurde in Folge (bis heute) ausführlich diskutiert. Aus dieser Situation und Diskussion heraus erfolgte in Österreich auf Basis eines weit vorausschauenden Diskussionspapiers zur Schulqualität von Specht (1991) und einem Gutachten zur Schulautonomie von Posch und Altrichter (1993) eine Stärkung der Schulautonomie mit der 14. Novelle des Schulorganisationsgesetzes (14. SchOG-Novelle; BGBl. Nr. 323/1993; Bachmann et al., 1996), damit Qualitätsentwicklungen „so weit wie möglich am einzelnen Standort professionell verantwortet“ (Eder & Altrichter, 2009, S. 308) werden konnten, was von der überwiegenden Mehrheit der Schulleiterinnen und -leiter überaus positiv beurteilt wurde (Schratz

& Hartmann, 2009, S. 333). Einen besonderen Beitrag leistete Specht (1991) mit seinem *Diskussionspapier zur Schulqualität* (Eder & Altrichter, 2009).

Für Altrichter und Heinrich (2007) begann die Phase der „Erhöhung schulischer Gestaltungsspielräume“ (S. 83), welche ab Mitte der 1990er-Jahre von der Suche nach neuen internen Steuerungsinstrumenten für die Evaluierung geprägt war. Schulqualität wurde zum „Ausdruck einer permanenten Gestaltungsintensität, die einer positiven Atmosphäre bedarf“ (Fend, 1988b, S. 547). Als neue Instrumente zur inneren Steuerung wurden im Laufe der Zeit das Schulprogramm, die Selbstevaluation, das Feedback und eine Rückmeldekultur, eine Vereinbarungskultur anstatt einer Anordnungskultur u.a.m. geschaffen und Modellprojekte zur Autonomie unter dem Motto „Schule in Bewegung“ (Rauscher, 1999, S. 18; Fischer & Schratz, 1999; Schratz et al., 2000) erprobt. Für Specht war zu dieser Zeit die *Autonomie* für die Einzelschule das „Zauberwort“ (1991, S. 13f.), für Hajek ein „Breitband-Problemlöser“ (1991, S. 29) im Sinne einer *Struktursteuerung* (Input). Specht hielt jedoch fest, dass „Autonomie keine hinreichende Bedingung für die Herausbildung pädagogisch wertvoller und wünschenswerter Schulkulturen darstelle“ (1991, S. 14). Aus der Perspektive der *Schulkultur* heraus sollte ein standortbezogenes Management der Qualität unter dem Leitkonzept der „Verbesserung der internen Steuerungsmöglichkeiten“ (Eder & Altrichter, 2009, S. 309) in den Einzelschulen etabliert werden. Die Verbesserung, Förderung und Sicherung schulischer Qualität wurde auch als „ein Trend zur Schulreform von unten“ (Dobart, 1997, S. 328) bzw. als „Ermöglichung von pädagogischen Initiativen von unten“ (Schratz & Hartmann, 2009, S. 324) interpretiert, vor allem, um am Standort „möglichst hohe Qualität zu erreichen“ (Rauscher, 1999, S. 11).

Das *Lernen am Modell guter Schulen* (*good practice*) und das „systematischere Lernen über die Bedingungen der pädagogischen Qualität von Schulen“ (Specht, 1991, S. 3) gewannen an Bedeutung. Aus einer systemtheoretischen Perspektive stellte Schratz (1997, S. 378) wegweisend fest, dass der „Sinn und die Identität ein wichtiges Steuerungskriterium eines komplexen Systems wie Schule“ darstelle und unterstützte das Schulprogramm als „verbindliche Aussage über die Identität“ (ebd.) einer ganzen Schule. Durch die Verlagerung des Fokus vom „Schulethos“ (Rutter et al., 1980, S. 216) hin zu „Schulkulturen“ (Specht, 1991, S. 13) und der „Identität“ (Schratz, 1997, S. 378) einer Schule rückte die *Entwicklung des Standorts* im System immer deutlicher in den Vordergrund des Interesses und verband die Ideen der Input- und Struktursteuerung mit der Steuerung von Qualität und Aktivitäten – d.h. die *Prozesse* in den Schulen und im Unterricht rückten in den Vordergrund. Fend (2018, S. 18) resümiert: „Die erziehungswissenschaftlichen Forschungen der 1980er- und 90er-Jahre verwiesen nicht auf den schwelenden Wunsch nach großen Beobachtungsstudien (Monitoring) im Bildungswesen. Sie bestanden eher in qualitativen Arbeiten, in einer Konzentration der Entwicklungsarbeit auf die Qualität der einzelnen Schulen und auf die Fortentwicklung der Unterrichtspraxis und Lehrer/innenqualifizierung“.

Schulautonomie und eine *neue* Steuerung

Konsequenterweise wurden aus der vorangegangenen Historie heraus bei der damaligen Diskussion zur „Erhöhung der Schulautonomie“ (Posch & Altrichter, 1991, S. 16), der „Demokratisierung der Schule [... mit dem Ziel der ...] Verwirklichung von mehr Chancengleichheit“ (Sertl, 1993, S. 101) und der „Realisierung autonomer Spielräume“ (Posch & Altrichter, 1993, S. 56) sowie der „Vergrößerung der Befugnisse“ (Marx & van Ojen, 1993, S. 166) durch die 14. Novelle des Schulorganisationsgesetzes (Juranek & Lassnigg, 2018) im Sinne einer (Teil-)Autonomisierung erste Freiheitsgrade und Spielräume für die Bedürfnisse vor Ort durch erste Ansätze einer *neuen* Steuerung geschaffen (Stichwort: Schulautonome Lehrpläne, Klassenteilung als Inputsteuerung). Dabei wurden jedoch externe und empirische Leistungstests oder Kompetenzmessungen ausgeklammert (Rauch & Krainer, 2002; Eder & Altrichter, 2009; Schratz & Hartmann, 2009). Deutlich unterschieden wurde nunmehr zwischen den Ansätzen der Dezentralisierung und Deregulierung (Marx & van Ojen, 1993): Dezentralisierung wird im Schulwesen seither als „Delegation von Entscheidungsrechten an untergeordnete Behörden“ (Posch & Altrichter, 1993, S. 56; Rauscher, 1999) definiert. Deregulierung meint „hingegen die Verringerung der Regelungsdichte für die Schule. Nur letzteres verdient nach Marx und van Ojen den Namen Autonomie“ (Posch & Altrichter, 1993, S. 56f.).

Die im Zuge von Deregulierung und Dezentralisierung entstandenen Freiheiten am einzelnen Schulstandort befeuerten die damals noch *neue* Idee einer „wirkungsorientierte[n] Verwaltungsführung“ (Posch & Altrichter, 1997, S. 99) und der „Neubestimmung öffentlicher Aufgaben“ (Naschold & Bogumil, 1998, S. 37) durch einen „schlanken Staat“ (Tegge, 2014, S. 22) unter dem Kürzel des *New Public Management* (NPM). Als neue Schlagworte für eine *wirksame Schule* und zur *Steuerung von Qualität* dienten Begriffe wie *Wirtschaftlichkeit*, *Effizienz* oder *Indikatoren* und *Benchmarks* – und auch „*Globalbudget*“ (Buschor, 2003, S. 234; Fend, 2008; Schedler & Proeller, 2011). Diese Merkmale prägten und prägen die Idee und Kultur des NPM. Einem „ehemals bürokratischen und zentralistischen Steuerungsverständnis“ (Tegge, 2014, S. 22) wurde durch das NPM eine Vorstellung von dezentraler und eigenverantwortlicher Steuerung vor Ort gegenübergestellt. Das Konzept des NPM als „*neues Steuerungsparadigma*“ (Radtko, 2003, S. 133; Herv. d. Verf.) baut auf der Annahme einer Schule „in Richtung Selbstorganisation“ (Hurni & Ritz, 2002, S. 295) auf und darauf, dass „die traditionellen, vertikal bürokratischen Strukturen Innovation, Flexibilität und Reaktionsfähigkeit – und damit auch das Erreichen bildungspolitischer Ziele wie Bildungsgerechtigkeit und der Bereitstellung eines effizienten, hochwertigen Bildungsangebots – hemmen“ (Brückner & Tarazona, 2010, S. 83).

Das Denkgebäude dieses Systems und die Konzepte „im Umkreis des New Public Managements“ (Fend, 2008, S. 108) zur Schulautonomie beruhten in Österreich auf dem *schulinternen Qualitätsmanagement* durch Konzepte der „*Selbstevaluation der Schule* durch ihre LehrerInnen“ (Altrichter u. a., 2005, S. 11; Herv. d. Verf.) sowie nun im Besonderen durch die „*Stärkung der innerbetrieblichen Steuerung*“

(Altrichter & Posch, 2007, S. 654) und durch schulbehördliche Qualitätssicherung (Schratz, 1996). Der Erfolg sollte vor allem „über Evaluationsverfahren an der *Zufriedenheit der ‚Kunden‘* festgemacht“ (Fend, 2008, S. 109) werden, demgemäß „wird die Kundenzufriedenheit zu einem Kernkriterium“ (ebd.) dieser Phase der Qualitätssicherung. Die Schule als „öffentlicher Dienstleistungsbetrieb“ (Hermann, 1996, S. 327) hätte in weiteren Schritten *neue Entfaltungsmöglichkeiten* abseits eines „staatlichen Vollzugsapparates“ (Dubs, 1996, S. 332) erhalten sollen, wodurch die Schulleitungen und Lehrpersonen als Betroffene sowie Akteurinnen und Akteure vor Ort „ihre Schulen im Rahmen weniger staatlicher Zielvorgaben gestalten“ (ebd.) sollten und dabei „für ihr Tun selbstverantwortlich“ wären – im Sinne einer *accountability* als „subjective responsibility“ (Kernaghan, 1978, S. 398) und „personal liability“ (Gregory, 2012, S. 684). Für Haenisch (1994, S. 35) waren *gute Schulen* damals geprägt von einer systematischen „*Zusammenarbeit zwischen Lehrern*“ mit einem „starken Konsens bezüglich didaktisch-methodischer Fragen“, wodurch gute Schulen immer *klassenübergreifend* zu betrachten wären. Zur Qualitätssicherung sollten daher sowohl die *Output-Qualitäten* (Haenisch, 1994; Ritz, 2002; Haider, 2006; Specht, 2002) herangezogen werden (Stichwort Ergebnisorientierung des NPM), also u.a. die Lernleistungen, Ausfall-Raten (drop-out), Minderheitenintegration, Selbstkonzept, Zufriedenheit mit der Schule und Klasse, moralische Urteilsfähigkeit, die *Prozess-Qualitäten* durch Unterrichtsgestaltung und -führung, Ethos im Kollegium, Leadership der Schulleitung, Kooperationen in der Schule als auch die *Input-Qualitäten* (Auswahl der Lehrpersonen, Lehrerfortbildungsveranstaltungen, Abwesenheit, Leitbild, Unterrichtsmaterial, Arbeitsbedingungen u. a. m.).

Hermann (1996, S. 318) betonte damals nachdrücklich, dass „in Erziehungs- und Bildungsprozessen der Produzent, der Prozessor und das Produkt identisch sind – es ist der junge Mensch selber“, der durch Aneignung, Vermittlung, Anleitung usw. in Form von *förderlichen Lernbegleitungen* durch die Schule geformt, aber nicht produziert wird. Daraus abgeleitet steht für Hermann (1996, S. 319; Herv. d. Verf.) der „*Kompetenzerwerb*“ und das Erreichen dieses Ziels „unter dem Vorbehalt des Gelingens einer interpersonalen kommunikativen Praxis, die den Lernenden den Sinn des Übens vermittelt, ihnen die Bedeutung von Haltung und Gesinnungen erfahrbar macht, Spielräume für Kreativität allererst schafft, ein *Interesse an eigenständigem Denken und Urteilen* auch gegen Widerstände weckt und pflegt“ im Vordergrund aller schulischen Prozesse. Damit steht dies in deutlicher Abkehr und Abgrenzung zu einem ökonomischen „*Schulbetrieb*“ (Hurni & Ritz, 2002, S. 295; Herv. d. Verf.) und zu jeglicher Argumentation der bloßen Wirtschaftlichkeit, Effizienz und reinen Kostengünstigkeit im Schulwesen. Zu diesem Zeitpunkt hält auch Dubs (1996, S. 335) mit Bezug zu einer Reorganisation der öffentlichen Verwaltung ausdrücklich fest, dass im Schulwesen ein *New School Management* umgesetzt werden sollte, „das dem NPM in Grundzügen folgt, es aber an die Schule anpasst“ (ebd.). Diese doch bereits schon damals sehr unterschiedlichen Ideen, Konzepte sowie theoretischen Annahmen, Wertvorstellungen und Ziele begleiteten als „Konfigurationen von rechtlichen Regelungen, Praktiken und kulturellen Traditionen“ (Fend, 1995, S. 183) nachhaltig die Entstehung und Entwicklung der

Bildungsstandards in Österreich und die nachfolgende gesellschaftliche wie auch bildungspolitische Diskussion (Schratz & Hartmann, 2009; Wiesner & Schreiner, 2017; Wiesner & Heißenberger, 2019).

Qualitätssysteme in Schulen

Das erste österreichische *Handbuch zur Schulautonomie* erschien 1999 (Rauscher, 1999) und war im Sinne Humboldts deutlich humanistisch geprägt und als „pädagogische Initiative von unten“ (Sertl, 1993, S. 91) zu verstehen. Ab 1998/99 entstand auch die Initiative Qualität in Schulen (Q.I.S.) (Haider, 1998, 1999; Rauscher, 1999; Iby, Radnitzky & Schratz, 2004; Hug, 2004) und forderte: „die Beteiligten einbinden und Schritt für Schritt vorgehen – eigenverantwortlich und auf freiwilliger Basis. [...] Qualität soll ins Gespräch kommen – mit einem konkreten Ergebnis: Entwicklungsziele und praktische Maßnahmen für die Umsetzung festzulegen“ (Rauscher, 1999, S. 57). Aus diesen Prinzipien heraus sollten mit dem Projekt Q.I.S. und seinen fünf Qualitätsbereichen *Lehren und Lernen*, *Lebensraum Klasse und Schule*, *Schulmanagement*, *Professionalität und Personalentwicklung* sowie *Schulpartnerschaft und Außenbeziehung* aussagekräftige Indikatoren zur Qualität an den Schulen etabliert und gefördert werden (Haider, 2006, S. 280; Schratz et al., 2000). Die Vorarbeiten dazu entstanden über die Teilnahme Österreichs am EU-Projekt mit über 100 europäischen Schulen zur Selbstevaluation von Schulen (MacBeath, Schratz, Meuret & Jakobsen, 2000; Schratz, MacBeath, Meuret & Jakobsen, 2002). Um ein möglichst aussagekräftiges *Qualitätsfeedback auf Schulebene* zu generieren, wurden Instrumente zur Selbstevaluation (u. a. Leitfäden, Materialien und auch Instrumente wie Fragebögen für Selbstevaluationen oder Schüler/innen-Feedback an Lehrer/innen) im Sinne des NPM und der „Kundenorientierung“ (Stotz, 1996, S. 134) zur Verfügung gestellt, jedoch ohne Vergleichsmöglichkeiten zwischen Schulen.

Auch die Schulaufsicht nutzte die Qualitätsbereiche von Q.I.S. im Rahmen ihres Tätigkeitfeldes. Die fünf Qualitätsbereiche dienten der Schulinspektion in der Steiermark als Qualitätskriterien für die Einschätzung der Arbeit von Schulen. Diese Heranziehung von Q.I.S. und produktive Verwendung unterstrich die Bedeutung von Q.I.S. für Planungs- und Evaluationstätigkeiten im österreichischen Schulwesen (Altrichter, Kemethofer & Schmidinger, 2013, S. 964).

Die Qualitätsmodelle in und für Schulen wandelten sich im deutschsprachigen Raum im Laufe der Zeit maßgeblich (Schratz et al., 2019). Bestimmte zunächst das Konzept des *Total Quality Management* (TQM; Töpfer & Mehdrón, 1994) die Herangehensweisen und Ideen, wurde vor allem nachfolgend das Modell der *European Foundation of Quality Management* (EFQM, Arnold & Faber, 2000) für die Schule adaptiert (Stern & Döbrich, 1999; Müller, 2012) bzw. andere Modelle wie der Orientierungsrahmen *Qualität durch Evaluation und Entwicklung* (Q2E; Steiner & Landwehr, 2007) aus den vielfältigen Qualitätsansätzen abgeleitet. Aus einer aktuellen Betrachtung heraus schätzte Helmke (2007, S. 13 f.) die Herangehensweisen rein

schulinterner Qualitätssicherung wie folgt ein: „Aktionsforschung vor Ort kann eine gute Hilfe sein, ist jedoch keinesfalls ein Ersatz für solide empirische Forschung, die theoriegeleitet ist und in methodischer Hinsicht den ‚state of the art‘ repräsentiert.“

Lehrplanreform als neue Hoffnung

Der Ruf nach der Verbesserung und *Erhöhung der Schul- und Unterrichtsqualität* durch eine sogenannte *neue* (oder bereits *neuere*) Steuerung fokussierte in erster Linie die Schul- und Systemebene. Im Unterricht selbst herrschte jedoch nach wie vor die „statische Kultur des Lehrens und Lernens“ (Posch & Altrichter, 1992, S. 79), das „Angebotsparadigma“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 665) bzw. die „Lehrstoffkultur“ (Steinkellner & Wiesner, 2017, S. 253). Den „umfassende[n] methodisch-didaktische[n] Handlungsanleitungen“ (Dobart, 1997, S. 326) der Lehrplanreform 1985 sollte die Lehrplanreform ’99 entgegenwirken. Die Reform sollte die äußert „umfangreichen Lehrplankompendien“ (Dobart, 1997, S. 326) nun im Sinne von „Lehrplan als Prozess“ (Kern, 1997, S. 335) „auf wenige, notwendige Ziel- und Verfahrensangaben, den Kernbereich“ (Dobart, 1997, S. 327) beschränken. Ähnlich argumentierten bereits Posch und Altrichter (1992, S. 80) zu Beginn der 1990er-Jahre und beschrieben zwei idealtypische „Kulturen des Lehrens und Lernens“ und sprachen von einer *statischen*, „sich nicht selbst bewegenden Form“ (ebd.) und einer *dynamischen Lernkultur*. Die statische Sicht beschreibt Schule als „Anstalt“ (ebd.), in der vorbestimmte Prozesse durch vordefinierte Angebote (z. B. Lehrplan oder approbierte Lehrbücher) ablaufen. In der dynamischen Perspektive übernimmt die Schule hingegen „Verantwortung für die eigenständige Gestaltung ihrer institutionellen Kultur. Innovationen werden ein selbstverständlicher, alltäglicher Vorgang an der Schule“ (ebd., S. 81).

In dieser Herangehensweise erfolgte eine wesentliche, bis heute fortwährende Unterscheidung zwischen aktiver oder passiver, autonomer oder vorgegebener und selbstregulierter oder gelenkter Durchführung bzw. Gestaltung von Schule und Unterricht – dabei wurden erste Überlegungen in Richtung einer *Kompetenzorientierung* debattiert und formuliert. Der *Lehrplan* ’99 für Hauptschule (BGBl. II Nr. 134/2000) und AHS-Unterstufe (BGBl. II Nr. 133/2000), der etwa zeitgleich mit den Bestrebungen zur *Erhöhung der Qualität in Schulen* in einem mehrjährigen teils öffentlichen Diskussions- und Entwicklungsprozess ab 1995 entwickelt wurde, zeigte erste Veränderungen hin zu einer *anderen, modernisierten* Steuerungskultur im österreichischen Schulwesen¹. Dies manifestierte sich auch durch die Konzepte wie Deregulierung und Dezentralisierung als neue „Balance zwischen staatlichen Rahmenvorgaben und standortbezogener Entwicklung“ (Dobart, 1997, S. 328; Kern, 1997). Thonhauser (1997, S. 367) bezeichnete den Lehrplan ’99 eher als *neue* Hoffnung für einen selbstständigen, freien und kreativen Umgang mit curricularen

1 Der Lehrplan ’99 und die Initiative Q.I.S. stellten erstmals relativ zeitgleich ein Zusammenwirken von Input-Qualitäten (Lehrplanregelungen), Prozess-Qualitäten (Lehren und Lernen) und Output-Qualitäten (Zufriedenheit) dar.

Vorschriften und weniger als tatsächliche Bedingung von Schulqualität. Zugleich merkt er auch kritisch an, dass eine Lehrplanreform zwar „unbestreitbar eine häufig versuchte Möglichkeit der Schulreform“ sei, inwieweit „der Ansatzpunkt richtig gewählt ist, muss jedoch [...] dahingestellt werden“ (Thonhauser, 1997, S. 367). Das erklärte Ziel der Lehrplanreform '99 war „die Hebung der Schulqualität“ (Kern, 1997, S. 339) durch die Erweiterung der standortbezogenen Freiräume und als „Innovationsimpuls“ (ebd.) in Richtung einer Autonomie vor Ort. Auch diese Entwicklungen können als „Trend der Schulreform von unten“ (Dobart, 1997, S. 328) durch pädagogische „Initiativen von unten“ (Sertl, 1993, S. 91) verstanden werden.

Erstmals wurden in einem österreichischen Lehrplan die Schul- und Unterrichtsqualität und deren Sicherung als Anliegen der Schulentwicklung festgehalten. *Individualisierung* und *Differenzierung* wurden als Lehrplanauftrag gesehen und das *Prinzip der Lebensweltorientierung* (lebensweltliche Anwendung) und die *Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenz* neben der *Sachkompetenz* als *wesentliche Aufgaben durch die Lehrerinnen und Lehrer* verankert. Mit dem Lehrplan '99 rückte die *Schule als pädagogische Handlungseinheit* erneut zentral in den Mittelpunkt (Dobart, 1997, S. 326), was auch als „Weiterentwicklung der Autonomie“ (Kern, 1997, S. 339; Herv. d. Verf.) betrachtet wurde.

Am 13.11.1997 forderte der Abgeordnete Franz Stampfer (ÖVP) im Nationalrat erstmals sogenannte „Leistungsstandards“, um die Schülerinnen und Schüler zu fordern und zu fördern (98/NRSITZ XX. GP)². Stampfer forderte: „Bewährtes bewahren, die Herausforderung annehmen, offen sein für Neues. (...) Mit Offensein für Neues meine ich Autonomie und Dezentralisierung, Selbständigkeit und Eigenverantwortung von Lehrern und Schülern und Modernisierung der Lehrpläne. Diesen Trends müssen wir uns stellen“ (98/NRSITZ XX. GP). Aus gegenwärtiger Perspektive wurde damals eine *dynamische, fordernde und förderliche Lernkultur* und der Bezug zur Schulautonomie in bemerkenswerter Weise diskutiert (Wiesner & Heißenberger, 2019), die Debatten dienten rückwirkend betrachtet als Grundlage für die Prinzipien und die Ausrichtung der 2008/09 eingeführten Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in Österreich.

Vergleichende Schülerleistungsstudien und deren Auswirkungen

Etwa zeitgleich mit der Entwicklung des Lehrplans '99 (Stichwort Input- und Aktivitätssteuerung) schlug die Veröffentlichung der ernüchternden Ergebnisse von TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) im Februar 1998 in Österreich erstmals hohe Wellen (Weinert, 2001; Rauch & Krainer, 2002; Wiesner & Schreiner, 2019). Die dort georteten Defizite in der österreichischen Oberstufe führten zur *Entzauberung der Schulqualität* und – ähnlich wie ab Mitte der 1960er-Jahre – zu einer „Debatte um die Leistungsfähigkeit der Schule“ (Rauch & Krainer, 2002, S. 3; Herv. d. Verf.) sowie zu gesteigerten bildungspolitischen Aktivitäten. Im Zuge der Debatten zur *Wirksamkeit von Schulen* richtete sich die öffentliche

2 https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XX/NRSITZ/NRSITZ_00098/SEITE_0152.html

Aufmerksamkeit erneut auf Gerechtigkeitsdefizite sowie auf die zwischenstaatliche und innerstaatliche Heterogenität. Nochmals bekräftigt wurden diese Erkenntnisse erst einige Jahre später durch die nachfolgende Schülerleistungsstudie PISA (Programme for International Student Assessment der OECD), zumal die internationalen Vergleiche aufzeigten, „wie andere Bildungssysteme – mit mehr oder weniger Erfolg – aktuelle Herausforderungen bewältigen“ (Schatz, 2011, S. 32). Zwar wurden die Ergebnisse der PISA-2000-Studie noch undifferenziert euphorisch aufgenommen³, so bewirkten die besonders enttäuschenden Ergebnisse von PISA 2003 in Österreich zunächst eine „bildungsökonomische Kritik am Schulsystem“ (Brandmayr, 2017, S. 214), wodurch eine Umorientierung auf die Prinzipien der sogenannten *Neuen Steuerung* und „den sichtbaren Output“ (ebd.; Wiesner & Schreiner, 2019) argumentiert wurde. Die „internationalen Leistungsstudien, genannt ‚Programme for International Student Assessment‘ (PISA), hatten auch Österreich einbezogen und sehr gemischte bis eher schwächere Leistungen österreichischer Schüler/innen gezeigt“ (Fend, 2018, S. 18).

Gerade bei PISA 2000 schnitt Österreich noch in sämtlichen Domänen über dem OECD-Mittelwert ab und im Gegensatz zu Deutschland blieb zunächst ein PISA-Schock aus. Interessanterweise gilt die PISA-Studie dennoch als „Beleg für die Krise des Schulsystems“ (Brandmayr, 2017, S. 215), doch stehen der österreichische PISA-Schock und der Diskurs zur Einführung von Bildungsstandards faktisch in keinem „unmittelbaren diskursiven Entstehungszusammenhang“ (ebd., S. 217f.). Im Regierungsprogramm von 2000 zur XXII. Gesetzgebungsperiode unter Bundeskanzler Wolfgang Schüssel (ÖVP) wurde erstmals unter der Rubrik *Bildung* und im Abschnitt *Weiterentwicklung der Schulqualität* die „Festlegung von nationalen Leistungsstandards“ (Regierungsprogramm ÖVP/FPÖ, 2000, S. 54) bereits Jahre vor dem PISA-Schock 2004 angeführt. Im April 2000 betonte die Bundesministerin für Bildung⁴ Elisabeth Gehrler (ÖVP) im Nationalrat die Wichtigkeit von *Leistungsstandards* an den Schnittstellen, um künftig darüber Auskunft geben zu können, „ob die Schule ihr Ziel erreicht hat oder nicht“ (20/NRSITZ XXI. GP)⁵. Specht und Freudenthaler (2004) fassen zusammen, dass sich zu dieser Zeit in Österreich der politische Konsens bereits so verdichtet hatte, dass davon ausgegangen wurde, dass „wir Standards brauchen“ (ebd., S. 618). „Nach drei Jahren Diskussion über und Arbeit an Bildungsstandards wird heute nur mehr über das Wie und nicht mehr über das Warum von Standards gesprochen“ (ebd.; Specht, Breit, Wiesner, Antensteiner & Laux, 2005, S. 2). Ab 2002 wurden Bildungsstandards im Zuge erster Arbeitsentwürfe bereits in 18 Modellschulen als Prototypen und mit deutlichem Bezug zur Weiterentwicklung der Fachdidaktik sowie zur professionellen

3 Die Ergebnisse der PISA-2000-Studie „wurden in Österreich vor allem mit Blick auf unseren nördlichen Nachbarstaat, Deutschland, medial rezipiert. [...] Die Ergebnisse sind für Österreich durchwegs signifikant besser als für Deutschland“ (Schneeberger & Kastenhuber, 2002, S. 5). Dennoch entwickelte sich eine öffentliche Diskussion zur Qualität des Schulsystems, welche zu dem Qualitätsentwicklungsprojekt *klasse:zukunft* und den Forderungen nach einer *verlässlichen Schule*, einem *effektiven Schulmanagement* und einer *Professionalisierung des Lehrerberufs* sowie nachfolgend zur Gründung der *Leadership Academy* führte.

4 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk)

5 https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXI/NRSITZ/NRSITZ_00020/SEITE_0023.html

Selbsteinschätzung für die Unterrichts- und Schulentwicklung eingeführt (Lucyshyn, 2007). Kurz vor dem österreichischen PISA-Schock erfolgten ab 2003 bereits erste Arbeitstreffen zwischen den deutschsprachigen Ländern (Österreich, Deutschland, Schweiz und Luxemburg) zum Stand und zur Entwicklung von Bildungsstandards. Ab 2006 bestand „weitgehender Konsens darüber, dass die Entwicklung und Umsetzung von Bildungsstandards letztlich darauf abzielt/abzielen sollte, die Qualität von Unterricht und Schule weiterzuentwickeln bzw. pädagogisches Handeln zu optimieren“ (Specht & Freudenthaler, 2006, S. 8).

Nach PISA 2003 können durchaus vermehrte bildungspolitische Aktivitäten im Verlauf der Debatten zur Wirksamkeit von Schulen beobachtet werden und die Diskussion über die Professionalität von Lehrerhandeln und zur Schulqualität wurde durch die enttäuschenden Ergebnisse erheblich dynamisiert. Ziel waren zunächst jedoch eine vertiefende Analyse des österreichischen Schulwesens sowie Reformen und Maßnahmen zur Verbesserung und Veränderung. Zu diesem Zeitpunkt wurde im Besonderen und erneut auf die didaktische Forschung seit Beginn der 1990er Jahre zurückgegriffen, da mit Blick auf die vergleichenden internationalen Studien „der Unterschied zwischen Wunsch-Unterricht (vor allem aktives, selbstständiges Lernen) und Unterrichts-Wirklichkeit (vor allem passives, gelenktes Lernen) recht groß“ war (Krainer, 2004, S. 47). Hervorzuheben ist besonders das österreichische *Projekt IMST* (Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching; aktuell nun: Innovationen Machen Schulen Top), welches zunächst als Analyseprojekt (1998–1999) „als österreichische Antwort“ (Krainer, 2004, S. 47) auf die TIMSS-Ergebnisse in Auftrag gegeben wurde und sich dann als Entwicklungsprojekt IMST² (ab 2000) sowie als Unterstützungssystem IMST³ (ab 2004) in mehreren Phasen erfolgreich und langfristig in Österreich etablierte (Stichwort: Aktivitäts- und Prozess-Steuerung⁶).

Das Regierungsprogramm vom 28.02.2003 der ÖVP und FPÖ unter Bundeskanzler Wolfgang Schüssel legte im Kapitel *Bildung* die *Erarbeitung von Leistungsstandards* als eine wesentliche Maßnahme zur „Schulentwicklung und Qualitätssicherung“ fest (Regierungsprogramm 2003, S. 24). „*Großes Ziel von Bildung*“ sollte künftig nicht „*die Reproduktion von Wissen, sondern die Anwendung von Wissen zur Lösung von neuen Herausforderungen*“ sein (Regierungsprogramm 2003, S. 23; Herv. d. Verf.). Die darauffolgende bildungspolitische Diskussion führte Mitte der 2000er-Jahre zur *Einführung von Bildungsstandards* und wurde im deutschsprachigen Raum maßgeblich durch die Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* einer Expertengruppe geprägt, welche aus Personen aus Fachdidaktik, Wissenschaft und Schulpraxis aus den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland bestand und von Klieme geleitet wurde (Klieme et al., 2003). Maßgeblich für diese deutschsprachige Diskussion zu den Bildungsstandards ist der von Weinert (1999; 2001a; 2001b) zu Beginn der 2000er-Jahre formulierte *Kompetenzbegriff* (Schreiner & Wiesner, 2019), auf welchem die „*Klieme-Kommission*“ (Tillmann, 2007, S. 27; Herv. d. Verf.) und die sogenannte „*Klieme-Expertise*“ (KMK, 2005, S. 15) zu den Standards aufbaute. Nach

einem Beschluss der Kultusministerkonferenz im Jahr 2002 sollten in Deutschland Bildungsstandards mit einem erziehungswissenschaftlichen Anspruch für die Praxis entwickelt werden. In der Expertise legten Klieme et al. (2003, S. 10) einen besonderen Wert darauf, dass Bildungsstandardüberprüfungen, „die im *Bildungsmonitoring* und für die *Schulevaluation* eingesetzt werden“ (ebd., Herv. d. Verf.), eine „*Individualdiagnostik aus methodischen Gründen*“ meist nicht erlauben. Von einer Verwendung der Standards bzw. standard-bezogener Tests für Notengebung und Zertifizierung“ (ebd.; Herv. d. Verf.) wird von der Klieme-Kommission daher deutlich abgeraten.

Grundsätzlich konnte bereits damals beim Konzept der Standards „zwischen einem engen Begriff von Bildungsstandards“ (Oelkers & Reusser, 2008, S. 5) als *performance standards* (Leistungstests und Output-Standards) und „einem weiten (Strukturen und Prozesse einschließenden) Verständnis von Standards“ (ebd.), wie z. B. die österreichischen Bildungsstandards als „*educational standards*“ (Nusche, Radinger, Busemeyer & Theisens, 2016⁷, S. 36; Schreiner & Wiesner, 2019), unterschieden werden.

Die Neue Steuerung und ein Gegenentwurf

Altrichter, Kemethofer und George (2018) argumentieren aktuell, dass die unerwartet „schlechten Ergebnisse von PISA 2000 und der daraus entstandene mediale Druck“ eine Modernisierung hin zur Forderung einer neuen Governance und *Neuen Steuerung* stimulierten. Zwar stellte der sogenannte „Pisa-Schock“ ein bedeutendes diskursives Ereignis“ (Brandmayr, 2017, S. 213) dar, jedoch eben „erst 2004, also drei Jahre später als in Deutschland“ (ebd.). Auch die angesprochene Neue Steuerung konnte anfänglich noch als alternative Bezeichnung für das New Public Management (NPM) verstanden werden (Stotz, 1996; Buschor, 2000; Heise, 2010; Schreiner & Wiesner, 2019), referenziert sie doch auf mehrere Prinzipien des NPM. Bildungspolitisch wurde unter dem Sammelbegriff *Neue Steuerung* im deutschsprachigen Raum um diesen Zeitpunkt herum ein neues „Paradigma der Kontrolle“ (Terhart, 2002, S. 63) diskutiert und damit ein Konzept zur Erhöhung der Verbindlichkeit bei gleichzeitiger verstärkter Vorgabe zentraler Ergebnis- und Zielorientierungen gefordert. Die Neue Steuerung stand vor allem als Gegenbegriff zu älteren Steuerungssystemen. Die *accountability* als „subjective responsibility“ (Kernaghan, 1978, S. 398), welche im Besonderen dem NPM zu Grunde liegt, wurde in der Diskussion zur *Neuen Steuerung* durch eine „objective responsibility“ (Kernaghan, 1978, S. 398), eine „answerability“ (Gregory, 2012, S. 683) und eine „imposed obligation“ (Cooper, 1998, S. 66) ersetzt – was ein deutliches Unterscheidungskriterium der beiden Konzepte sowie in Bezug auf die Umsetzung von Schulautonomie und Bildungsstandards darstellt.

7 <https://www.oecd.org/austria/oecd-reviews-of-school-resources-austria-2016-9789264256729-en.htm>

In diesem neuen Konzept des Steuerns können Akteurinnen und Akteure vor Ort „zur Rechenschaft gezogen werden, sie müssen sich jedoch nicht zwangsläufig verantwortlich fühlen“ (Rupp, 2018, S. 39). Dabei würden besonders die Ermöglichungskonzepte der *internen* Steuerungsmöglichkeiten (Schulprogramm, Selbstevaluation, Qualitätsmanagement u. a. m.) der 1990er-Jahre durch Anforderungskonzepte ausgetauscht, um „Zugriffsinstrumente“ (Altrichter et al., 2005, S. 12) zu schaffen und um gegenüber „autonomen Einzelschulen der ersten Phase wiederum dichtere Modi der Handlungskoordination zu forcieren und den Stellenwert übergeordneter Systemebenen darin zu sichern“ (ebd.) sowie „neue Kontroll- und Interventionsoptionen für obere und intermediäre Instanzen des Bildungssystems“ (ebd.) durch eine Erhöhung von neuen „Regulierungsvorgaben“ (Fend, 2008, S. 15) zu schaffen.

Die Erreichung von zentral vorgegebenen Zielen sollte in diesem Ansatz durch eine ausgeprägte „*Accountability-Politik*“ (Altrichter et al., 2016, S. 114; Herv. d. Verf.) stattfinden, dabei sollten Schulen durch regelmäßige *externe Überprüfung* nunmehr „kontrolliert“ (Altrichter et al., 2018, S. 3) werden. Die „*Kernbereiche dieser Output-Steuerung*“ sind für Maag Merki (2016, S. 151) die Implementation von Bildungsstandards als *performance standards*, also standardbezogene Leistungstests und zentralisierte Abschlussprüfungen. Durch vergleichende *Leistungsstandards* sollen „*bessere Leistungen der Schüler/innen durch regelmäßige Rechenschaftslegung*“ (Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012, S. 357; Herv. d. Verf.) erzielt werden – im Vordergrund solcher Leistungsstandards steht daher als Grundprinzip eine *soziale Bezugsnormorientierung* (Heckhausen, 1974; Rheinberg, 2001; Dickhäuser & Rheinberg, 2003; Goldhammer & Hartig, 2008; Schreiner & Wiesner, 2019; Herv. d. Verf.), d. h. der Vergleich von Schulen und Klassen mit- und zueinander (wodurch vor allem Rangordnungen bzw. Rankings entstehen). Dieses Verständnis von Bildungsstandards war im Konzept der Zukunftskommission (2004, 2005) sowie in den konzeptionellen Ideen in der Pilotphase in Österreich zunächst vorherrschend.

Das Konzept der *Neuen Steuerung* und dessen Prinzipien etablierten sich im weiteren zeitlichen Verlauf als eigenständige Steuerungsidee und es kann nunmehr vom NPM unterschieden werden. Im Besonderen dient die Neue Steuerung gegenwärtig als Denkgebäude und „dominierendes Muster“ (Kussau, 2007, S. 145) innerhalb von bürokratischen, stark regulierten und hierarchischen Systemen mit einer geringen Ausprägung von Schulautonomie (Schmid & Hafner, 2011; Wiesner & Heißenberger, 2019). Zusätzlich lässt sich rückwirkend betrachtet festhalten, dass die Neue Steuerung der Fachwissenschaft keine Fundierung und Nachvollziehbarkeit anbietet und auch keine klare Abgrenzung zu älteren Steuerungsmodellen wie auch zum NPM theoretisch vollzieht (Dietrich, Heinrich & Thieme, 2011; Brauckmann, Lassnigg, Altrichter, Juranek & Tegge, 2019; Wiesner & Heißenberger, 2019). Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die diskutierte und geforderte Idee der *Neuen Steuerung* bzw. *Output-Steuerung* in Österreich sowie die Erhöhung der Rechenschaftslegung – vor allem durch Bildungsstandards – bisher (politisch) nicht umgesetzt wurden.

Ein richtungsweisender, weitsichtiger und *visionärer Gegenentwurf* zur Neuen Steuerung und Rechenschaftslegung, der im Bereich der Ziele und Werte für die weitere Konzeption der tatsächlichen Umsetzung der Bildungsstandards in Österreich höchst bedeutsam war, stammt ursprünglich vom Beginn der 2000er-Jahre von Specht (2002) – diese Ideen wurden jedoch erst wieder Ende der 2000er-Jahre im Ansatz der Entwicklungsorientierung aufgegriffen. In diesem Ansatz sollte eine Vielzahl von Daten zur Entwicklung der Schule und des Schulsystems herangezogen werden – was den Prinzipien des NPM entspricht (Haenisch, 1994; Ritz, 2002), um dadurch einen breiteren Anspruch auf die *Qualität von Schule und Unterricht* zu erhalten. Specht (2002) schreibt davon, dass nicht „alle Daten und Informationen, die für eine effektive Systemsteuerung benötigt werden“, zentral erhoben und erfasst werden sollen (Specht, 2002, S. 196). Ziel sei es vielmehr, dass *Informationen über Einzelschulen* (z.B. durch Überprüfungen, Selbstevaluationen oder Schulinspektionen) für die einzelnen Schulen zusammengefasst und in Form von *Metaanalysen* für die Standorte vorliegen sollten. Diese Vorgehensweise könnte (über-)regionale Trends ausmachen, blinde Flecken identifizieren und eine Grundlage für ein Bildungsmanagement – im Sinne einer „professionellen Reflexion“ (Wiesner et al., 2016, S. 18) – sein.

Das Zielbild von Specht betonte im Besonderen die *vielfältigen Informationen* und die *schulinterne Selbstevaluation* – wie damals angedacht: das Schulprogramm. Es sollten Daten nicht nur „gesammelt in ‚Rohform‘ vorliegen, sondern im Sinne einer ‚Cross-Case-‘ oder ‚Metaanalyse‘ auch standortübergreifend ausgewertet und aufbereitet werden. [...] Eine solche Zusammenfassung wichtiger gemeinsamer Trends und Ergebnisse müsste zum einen auf der regionalen, und, auf dem nächsten Aggregationsniveau, noch einmal für die Systemebene erfolgen“ (Specht, 2002, S. 196). Bei dieser Form der Annäherung an Schulqualität wäre die regionale Aufbereitung der Evidenzen eine logische *Aufgabe der Schulaufsicht*, „für die diese Informationen Grundlage des regionalen Bildungsmanagements wären“ (Specht, 2002, S. 196). *Externe Evaluierungen* sollten zusätzliche *Kontext- und Vergleichsinformationen* erbringen, wobei hier besondere *Rücksicht auf die lokale Nutzbarkeit* gelegt werden sollte. Diese Vorgehensweise würde blinde Flecken sowie dominante inhaltliche Schwerpunktsetzungen aufdecken, Hinweise auf wiederkehrende Problemlagen geben, sowohl eine *good practice* und *best practice* als auch eine *next practice* durch Erfahrungsaustausch am *Schulstandort* fördern sowie Bedarf für spezifische Beratung und Begleitung, Unterstützung und Fort-/Weiterbildung ermöglichen. „Ziel dieser Art von Datentransfer wäre, auf allen Ebenen des Bildungswesens die Vernetzung von Wissensstrukturen zu fördern und eine Form der Systemtransparenz herzustellen, die Steuerung effizienter und vor allem rationaler machen kann“ (Specht, 2002, S. 197).

Die Schulleitung wurde als Schlüsselperson für die Qualitätsentwicklung am Standort identifiziert. Eine internationale Besonderheit war in Österreich die Einführung der *Leadership Academy* (LEA) in das Schulsystem, welche im November 2004 gestartet (Schley & Schratz, 2018) und 2007 durch die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) äußerst positiv evaluiert wurde

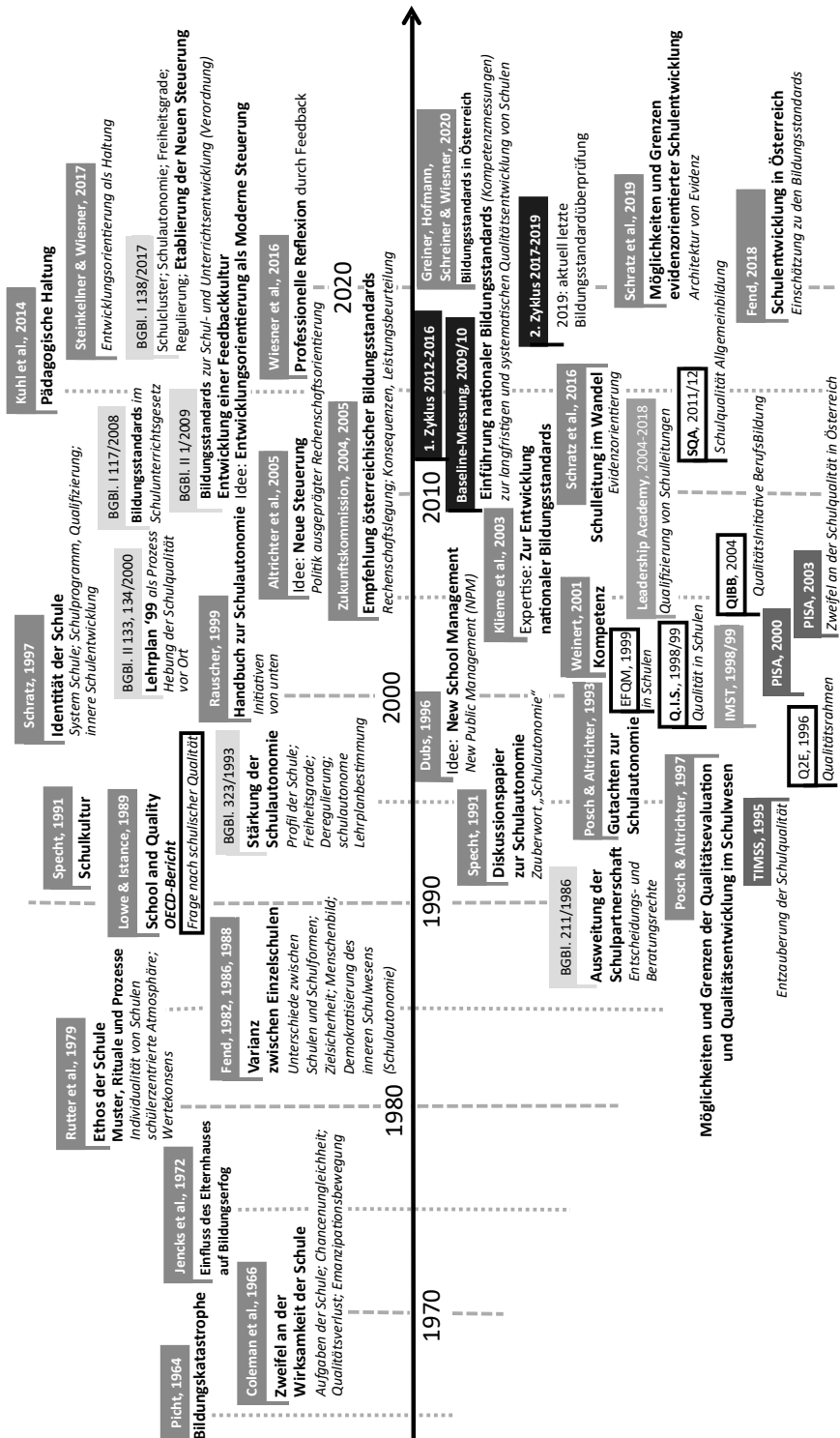


Abbildung 1: Historische Betrachtung der und Einwirkungen auf Schulentwicklung in Österreich

(Stoll, Moorman & Rahm, 2008). Die LEA wurde in der Evaluation „als eine mutige, kreative und zukunftsorientierte Initiative mit systemischer Perspektive zur Weiterqualifizierung von Schulleitungen bezeichnet“ (Schratz et al., 2016, S. 238⁸). Durch die LEA wurden erfolgreich bundesweite und regionale Netzwerke zwischen pädagogischen und administrativen Führungspersonen – zwischen Schulen und der Bildungsadministration – geschaffen und das Paradigma der *Entwicklungsorientierung* maßgeblich gefestigt. Aus heutiger Perspektive kann die LEA auch als ein besonderes Unterstützungssystem für eine Kompetenzorientierung im Schulwesen und als eine überregionale, kompetenzorientierte Qualifizierung und Professionalisierung von pädagogischen Führungspersonen betrachtet werden.

Abbildung 1 versucht, die verschiedenen Wellen der Entwicklung der Schule und des Schulsystems in Österreich systematisch und zeitlich zu ordnen.

Die Zukunftskommission und die Neue Steuerung

Anschluss fand die Idee der *Neuen Steuerung* und der *Output-Basierung* in Österreich zunächst durch die Präsentation eines gesamtheitlichen Konzepts von *Strategien und Vorschlägen zur Reform und Weiterentwicklung des österreichischen Schulsystems* am 17. Oktober 2003 für eine *zukunfts:schule* durch die im Frühjahr 2003 eingerichtete *Zukunftskommission*⁹ (2003, S. 6). Die Zukunftskommission stellte zu diesem Zeitpunkt das österreichische Pendant zur „Klieme-Kommission“ (Tillmann, 2007, S. 27) dar und wurde von Altrichter und Posch (2004) als „von der Bildungsministerin eingesetzte kleine Expertengruppe“ bezeichnet. Die Zukunftskommission legte am 6. April 2005 ihren *Abschlussbericht* an Bundesministerin Elisabeth Gehrler (ÖVP) vor (Zukunftskommission, 2005), dem rund ein Jahr zuvor am 6. Jänner 2004 ein Positionspapier im Auftrag des Ministeriums (BM:BWK) zur *Entwicklung, Einführung und Nutzung von Bildungsstandards im österreichischen Schulsystem* vorausgegangen war (Zukunftskommission, 2004).

Bereits beim ersten Konzept zur Reform des Schulwesens der Zukunftskommission nahm „die Frage der Präzisierung und Konkretisierung von Bildungsstandards einen besonderen Stellenwert“ ein (vgl. Oelkers & Reusser, 2008, S. 466; Zukunftskommission, 2003, S. 6). Die damalige Bildungsministerin Gehrler (ÖVP) forderte zu diesem Zeitpunkt eine breite Diskussion und nannte selbst als Zielbild für die Zukunftskommission „die Entwicklung eines nationalen Qualitäts-

8 „The Austrian Leadership Academy is a bold and creative initiative [...]“ (Stoll, Moorman & Rahm, 2008, S. 246) bzw. „The Leadership Academy was selected by the OECD Improving School Leadership activity as an innovative case study because of its system-wide approach to leadership development, its emphasis on leadership for improved schooling outcomes, its innovative programme contents and design, and its demonstrated potential to achieve effective outcomes“ (Stoll, Moorman & Rahm, 2008, S. 215).

9 Die Zukunftskommission bestand ab 2003 aus den Mitgliedern Günter Haider und Ferdinand Eder der Universität Salzburg (Erziehungswissenschaft), Werner Specht vom Zentrum für Schulentwicklung (ZSE in Graz), Christiane Spiel von der Universität Wien (Bildungspsychologie) und wurde 2004 durch Manfred Wimmer vom Landesschulrat Niederösterreich (Bezirksschulinspektor) ergänzt.

managementsystems, eine Qualitätsoffensive im Unterricht, eine Stärkung der pädagogischen Aufgaben und die Entwicklung von Steuerungsstrategien, wonach eine Output-Messung im Vordergrund stehen solle und nicht eine Input-Messung“ (OTS0259, 2003¹⁰). Als wesentlichsten Punkt bezeichnete die Ministerin, „aus dem Qualitätsmanagement einen Prozess in der Schule in Gang zu setzen“ (ebd.). In der vorgelegten Erstfassung des Konzepts wurde zunächst in die österreichische Diskussion der Begriff „Kompetenzstandard“ (Zukunftskommission, 2003, S. 39) eingeführt und mehrheitlich im Bericht verwendet¹¹. Durch verbindliche Kompetenzstandards sollten im Rahmen des ersten Zwischenberichts mehrere Maßnahmen und Ziele verfolgt werden:

- in den Lehrplänen sollte zwischen „Kern- und Erweiterungsbereichen“ (ebd., S. 59) differenziert werden, um gut begründete Kern-/Grundkompetenzen definieren zu können, die alle Schülerinnen und Schüler erwerben sollen (*Orientierung an Grundkompetenzen*), die Grundkompetenzen sollten als „Mindestanforderungen“ (ebd., S. 59) festgelegt werden (*Mindeststandardorientierung*);
- die Lehrpläne sollten demnach nur noch aus den „Standards für die 4., 8., und 12. [Schul-]Stufe“ (ebd., S. 59; Erg. d. Verf.) bestehen (wodurch *neue* Lehrpläne mit klaren Vorgaben und konkreten verhaltensnahen Begriffen entstehen müssten), in der „4. Schulstufe als kumulierter Ertrag der Volksschule“ (ebd. S. 61), in der 8. Schulstufe als kumulierter Ertrag der Sekundarstufe I und in der zwölften (bzw. dreizehnten) Schulstufe am Ende der Höheren Schulen, zusätzlich sollten in der 3., 7. sowie 11./12. Schulstufe sogenannte *ergänzende Orientierungsstandards* eingeführt werden;
- die Standards für die Kernkompetenzen sollten als integraler „Teil des Fach-Lehrplans verpflichtend verordnet“ (ebd., S. 61) werden (und die übliche umfangreiche Stoffbeschreibung sollte entfallen), dabei sollte der Unterricht der Lehrerinnen und Lehrer künftig darüber bewertet werden, „ob und in welchem Ausmaß die SchülerInnen die verbindlichen Kompetenzen nachhaltig erworben“ (ebd., S. 61) haben und nicht mehr nach dem Kriterium, ob ein Lernstoff durchgenommen wurde;
- die Kompetenzstandards sollten regelmäßig und zusammen mit wichtigen Komponenten (wie Motivation) überprüft werden und die Schulen sowie die Lehrerinnen und Lehrer sollten künftig regelmäßig über Schulbilanzen und Qualitätsberichte „vermehrte Rechenschaft“ (ebd., S. 45) über „das tatsächlich Unter-nommene und Erreichte ablegen“ (ebd., S. 61).

10 http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20030703_OTS0259/zukunftskommission-soll-qualitaet-der-schulen-nachhaltig-sichern-welchen-einfluss-hat-die-organisation-auf-die-unterrichts-qualitaet

11 Als ein interessantes Detail am Rande: Der Begriff der Leistungsstandards (mit Bezug zur Gerechtigkeit und Berechtigungen) wie auch der Bildungsstandards (im Sinne von neueren Bemühungen im Schulwesen) werden im Erstbericht vom Jahr 2003 jeweils nur einmal gebraucht.

Im Positionspapier der Zukunftskommission zur Entwicklung und Einführung von Bildungsstandards¹² vom Jänner 2004 wurden die Maßnahmen und Ziele durch ausführlichere Vorschläge nochmals konkretisiert. Durch verbindliche Bildungsstandards sollten aus damaliger Sicht vor allem folgende Ziele verfolgt werden (Schreiner & Wiesner, 2019, S. 18):

- Aus den gültigen Lehrplänen sollten allgemein konsensfähige Bildungsziele entnommen werden, um die „Ziel- und Ergebnisorientierung im Unterricht“ (Zukunftskommission, 2004, S. 2) zu erhöhen, wobei *Mindeststandards* die Ergebnisse festlegen sollten, die von allen Lernenden erreicht werden sollen (im Sinne einer *Erwartungsorientierung*), die für alle Schülerinnen und Schüler verbindliche Grundbildung festlegen (im Sinne einer *Rechenschaftslegung*), wodurch
- vor allem eine „objektivere Beurteilung von Schülerleistungen“ (Zukunftskommission, 2004, S. 2) stattfinden sollte sowie eine faire Vergabe von Berechtigungen (Gerechtigkeits- und Berechtigungsorientierung);
- diese „Mindestanforderungen in einem Fach“ (ebd.) würden einen positiven Abschluss der 4. und 8. Schulstufe definieren, um einerseits „inakzeptable Qualität unterhalb von Mindestanforderungen“ (ebd., S. 3) zu vermeiden (im Sinne einer *Rechenschaftslegung*) und um wirksame und transparente Auskünfte über die Ergebnisse und deren Veränderungen zur Verfügung zu stellen (im Sinne von *Transparenz*). Diese Rückmeldung sollte „zu einer stärkeren Ergebnisorientierung und zu einer output-orientierten Steuerung“ (ebd.) beitragen.

Aus dem positiven Ergebnis der flächendeckenden Überprüfung der Bildungsstandards wäre „als *individuelle Konsequenz* zumindestens [sic!] der *positive Abschluss der Volksschule* in diesem Fach abzuleiten, d.h. erfüllt der Schüler/die Schülerin die Mindestanforderungen, berechtigt der Test zu einer *positiven Beurteilung* in diesem Fach am Ende der 4. Klasse“ (Zukunftskommission, 2004, S. 5; Herv. d. Verf.). In der 8. Schulstufe wäre nicht nur ein positiver Abschluss notwendig, sondern das Ergebnis hätte damit auch den Übergang auf eine höhere Schule (Oberstufe) gerechtfertigt. Gleichzeitig war in dieser Konzeption der Zukunftskommission (2004) die Einbeziehung der Ergebnisse in die Leistungsbeurteilung vorgesehen. Fast zeitgleich beschreibt Lucyshyn (2004), Gesamtkoordinator der Pilotphase der Bildungsstandards, die Ziele, die durch die Einführung von Standards aus seiner Sicht zu diesem Zeitpunkt verfolgt wurden:

- durch „eine systematische Rechenschaftslegung“ (Lucyshyn, 2004, S. 1) und „durch ein dichtes Netz von Schulevaluationen“ (ebd.) sollen höhere Leistungen der Schülerinnen und Schüler erreicht werden,
- die „Gleichwertigkeit der schulischen Ausbildung und die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems“ (Lucyshyn, 2004, S. 2) sollen durch entsprechende Maßnahmen sichergestellt werden,

12 In diesem Positionspapier wurde der Begriff der *Kompetenzstandards* nur noch einmal verwendet und es wurde in die österreichische Diskussion über Standards der Begriff der *Bildungsstandards* nachhaltig eingeführt.

- dazu sollen Bildungsstandards eingeführt werden, welche der Schul- und Unterrichtsentwicklung dienen (ebd.),
- und Standards sollen auf die „theoretischen Grundlagen der PISA-Studie und den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (ERS)“ (ebd., S. 3) zurückgreifen,
- womit „neue Formen der Vergleichbarkeit von Lernergebnissen und der Rechenschaftslegung in unserem Bildungssystem etabliert“ (ebd., S. 11) werden sollten.

Zu diesem Zeitpunkt waren die geplanten Bildungsstandards noch vorrangig als eine Kombination von *Mindest- und Leistungsstandards* zu verstehen. Von der Zukunftskommission wurden *Standards* vor allem zur *Rechenschaftslegung* angedacht und sollten „als Ansätze für eine *stärkere Externalisierung der Leistungsbeurteilung* und der Objektivierung der Vergabe von Berechtigungen“ (Zukunftskommission, 2005, S. 37) dienen, „indem die Ergebnisse der Standard-Tests in die *Leistungsbeurteilung der SchülerInnen* mit einbezogen werden“ (ebd.). Die Umsetzungsstrategien und Vorschläge der Zukunftskommission zeigten erstmals ein Gesamtkonzept im Sinne der Neuen Steuerung für Österreich. Specht und Freudenthaler (2004, S. 618) warnen damals jedoch in Bezug auf die Standards eindringlich davor, „Bildungsstandards als Universalinstrument zu betrachten, dass [sic!] alle Qualitätsprobleme im Schulsystem zu lösen vermag“.

Eine kurze Reflexion bewusster Problematiken

Die damaligen Vorstellungen zeigten in der Vorgehensweise bemerkenswerte Ähnlichkeiten zu den amerikanischen Entwicklungen und auch zum Bericht „*A Nation at Risk*“ (*National Commission on Excellence in Education*, 1983; Hamilton & Koretz, 2002, S. 17), welcher unter Präsident Ronald Reagan von der Republikanischen Partei nachdrücklich eine vermehrte Kontrolle schulischer Übergänge durch standardisierte Tests und Reformen im curricularen Bereich einforderte (Herzog, 2013, S. 18; Amos, 2005, S. 218; Hamilton & Koretz, 2002, S. 17) – diese Prinzipien sind auch in der *Neuen Steuerung* im Sinne einer „answerability“ (Gregory, 2012, S. 683) wiederzufinden. In diesem Lichte sollten künftig in Österreich die Ergebnisse schulischer Arbeit als summative Schulbilanz durch externe Evaluationen in Form von Leistungstests und Schulinspektionen erhoben werden. Einhergehend mit dieser Idee einer neuen „evaluationsbasierten Steuerung“ (Schratz & Hartmann, 2009, S. 329) und der darauf beruhenden empirischen Erfolgs- und Leistungskontrolle sollte durch Standardtests in erster Linie die Erfüllung von Mindestanforderungen sichergestellt werden. Mindeststandards sollten dabei definieren, welche Leistungen verbindlich für alle Schülerinnen und Schüler gelten und zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem Fach erreicht werden müssen (Herzog, 2013, S. 21).

In dieser Forderung steckt auch die Problematik der *Bildungsgarantie*, d.h. wenn eine Garantie auf ein minimales Bildungsniveau gesetzlich fixiert wird, stellt sich die Frage, welche Implikationen künftig daraus abgeleitet werden muss(t)en.

Für die Zukunftskommission (2005, S. 37) waren „nur aus Minimalstandards klare Verbindlichkeiten und Konsequenzen ableitbar.“ Eine Aufzählung von *Sanktionen bei Nichterreichung von Mindeststandards* sowie deutliche Konsequenzen für Schülerinnen und Schüler oder Lehrpersonen wurde allerdings weder vorgeschlagen noch festgelegt, jedoch wären ohne Implementierung von *Regelstandards* vermutlich nicht intendierte Nebeneffekte und -wirkungen¹³ durch Konsequenzen und Sanktionen wesentlich deutlicher und stärker aufgetreten als bei der in Österreich gewählten formativen Integration von Bildungsstandards. Zu bekannten unerwünschten Effekten zählen international eine zunehmende bzw. sogar vollumfängliche Ausrichtung des Unterrichts auf Testaufgaben („*teaching to the test*“, Amos, 2005, S. 218), eine Testbewegung als ständige Prüfung des Erfolgs von Schulen durch verbindliche Formen der Rechenschaftslegung im Sinne einer „*answerability*“ (Gregory, 2012, S. 683), das Vernachlässigen oder gar Weglassen von nicht überprüften (rezeptiven oder produktiven) bildungsrelevanten Zielen und Inhalten im Unterricht, eine vermehrte Suche nach Fehlern in Testaufgaben durch Lehrpersonen anstatt tatsächlicher Unterrichtsentwicklung oder das Aufkommen einer signifikant hohen Rate von Schülerinnen und Schülern, die auf Grund sonderpädagogischer Zuweisung (*special education*) nicht an den Testungen teilnehmen u. a. m. (u. a. Haney, 2000; Ravitch, 2002; Hamilton & Koretz, 2002; Amos, 2005; Fuchs, 2008; Bellmann & Weiß, 2009; Herzog, 2013; Hutchings, 2015; Earley, 2016).

Zusätzlich zeigten internationale Befunde (Haney, 2002; Kane & Staiger, 2001), dass die Erhebung von Leistungstests auch ungeeignet war, um Best-Practice-Schulen zu identifizieren¹⁴. Anzunehmen ist auch, dass eine vollumfängliche Rechenschaftsbewegung durch eine ausgeprägte „*Accountability-Politik*“ (Altrichter et al., 2016, S. 114; Herv. d. Verf.) mit *Sanktionen und Konsequenzen für Schulen* in hohem Maße auf Widerstand getroffen wäre. Bei der Umsetzung solcher Konzepte und Herangehensweisen müssen Nebenwirkungen mitbedacht werden, die dazu führen, dass gute bzw. schlechte Schulen (*performing and underperforming schools*) durch die Fokussierung auf bloße Leistungsergebnisse in hohem Maße nur durch diese herangezogenen Leistungskriterien bestimmt werden können, während viele andere Kontexte zur Beurteilung von Qualität (Schul- und Klassenklima, Selbstkonzept, Freude am Fach u. a. m.) vernachlässigt werden.

Gerade der Blick über den Atlantik zeigt sehr eindringlich, dass der zunächst in der Idee lobenswerte „*No Child Left Behind*“ (NCLB; Hamilton & Koretz, 2002, S. 20) *Act* von 2001 unter Präsident George W. Bush von der Republikanischen Partei zu

13 “For some the education system is being corrupted [...] Regular reports are made of teachers ‘gaming’ the system because they are under great pressure to achieve high test scores. As Hutchings notes in some English schools they are being instructed to cheat by their principals indeed a growing number have been disbarred from practicing because of unethical and illegal behaviours. Such practices are ‘increasing in response to the intense pressure on school leaders and teachers to raise attainment as measured by tests and exams’ (2015, p. 37). She adds that the high stakes accountability culture is leading to some schools becoming ‘exam factories’ and pupils’ emotional health and wellbeing is suffering because of ‘high-stakes testing’ (ibid., p. 5)” (Earley, 2016, S. 28).

14 “There are more efficient ways to pool information across schools and across years to identify those schools that are worth emulating” (Haney, 2002, S. 3).

strikter Kontrolle von Schulen führte, was in Folge mit strengen Sanktionen verbunden wurde. Diese Rechenschaftslegung als „objective responsibility“ (Kernaghan, 1978, S. 398) führte zu einer weiteren Ausweitung des Einsatzes von Leistungstests (performance standards), wodurch zunehmend nicht nach dem wünschenswerten Curriculum unterrichtet wurde, sondern danach, was die eingesetzten Tests zu messen versuchten. Als Konsequenz wurden die jährlichen Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler getestet und die Ergebnisse als Ranglisten der Schulen veröffentlicht. Dieser Zugang führte dazu, dass *versagende Schulen* (*failing schools*, Amos, 2005; *snow – schools nobody wants*, Earley & Male, 2018; Nicolaidou & Ainscow, 2005) umgestaltet (als *turnaround*; Murphy & Bleiberg, 2019) oder in letzter Konsequenz sogar geschlossen wurden (Amos, 2005, S. 216). Galt eine Schule als *versagend*, dann wurde den Eltern die Anmeldung ihrer Kinder in anderen öffentlichen oder privaten Schulen freigestellt (vgl. Steiner-Khamsi, 2017). Einzig die Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler in spezifischen Bereichen wurden als Grundlage des Bewertungssystems für Einzelschulen herangezogen. Die Ergebnisse der Leistungstests verfälschen sich durch das in der Praxis angewandte „teaching to the test“ maßgeblich, wodurch besonders Schülerpopulationen aus Minderheiten entgegen der Intention von Leistungstests eher negativ betroffen waren (Amos, 2005). Durch das zunehmende „teaching to the test“ wird das Herausfiltern des tatsächlichen Lernzuwachses immer anspruchsvoller und komplexer, wodurch einerseits der Aufwand für die Durchführung der Tests ansteigt und andererseits eine einseitige Konzentration auf Leistung (meist als reines kognitives Reproduzieren) in bestimmten Fächern der umfassenden Unterrichtsqualität erheblich schadet (Koretz, Linn, Dunbar & Shepard, 1991).

Bei der Diskussion zu den Leistungsstandards im Regierungsprogramm 2000 (ÖVP/FPÖ) hielt der Abgeordnete Dieter Brosz (Grüne) im Nationalrat mit Bezug auf mögliche Problematiken fest, dass Lehrerinnen und Lehrer durch Leistungsstandards künftig unter massiven Druck gesetzt werden könnten, „wenn es nämlich zu dieser Entwicklung, nämlich der Vergleichbarkeit der Schulen kommt“, und befürchtete dadurch die eindeutige Entwicklung von Eliteschulen durch die Stigmatisierung jener Schulen, „die am Ende dieser Skala stehen, und eine Hervorhebung jener Schulen, die oben stehen“ (9/NRSITZ XXI. GP)¹⁵.

Die politische Ausrichtung und Weichenstellung

Die 2004 zuständige Bundesministerin Elisabeth Gehrler (ÖVP) des BMBWK¹⁶ legte in einigen Punkten letztlich gegenüber der Position der Zukunftskommission doch deutlich abweichende Ziele und speziell für künftige, entwicklungsorientierte Bildungsstandards in Österreich fest. Rückwirkend betrachtet waren diese Festlegungen sowohl bestimmend für die kommende Umsetzung und Etablierung der Bildungsstandards als auch für den ersten Überprüfungszyklus in Österreich.

15 https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXI/NRSITZ/NRSITZ_00009/SEITE_0152.html

16 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk)

Ministerin Gehrler stellte in einem Interview¹⁷ fest: „Es werden viele Vorschläge der Kommission dabei sein, aber auch viele, die bisher gefehlt haben“. Das zukunftsweisende Ziel der damaligen Politik in Bezug zu den Bildungsstandards wurde durch ihre Beantwortung einer parlamentarischen (mündlichen) Anfrage¹⁸ deutlich, die in vielen Bereichen weder allen Prinzipien des NPM noch dem Konzept der Neuen Steuerung folgte, jedoch jedenfalls eine Entwicklungsorientierung einleitete:

- Ein Wechsel von einer „totalen Input-Orientierung“ (Protokoll 1306/M-BR/2004, S. 24) zu einer *Output-Orientierung*¹⁹ sollte stattfinden, welche die Frage „Welche Ergebnisse werden in den verschiedenen Schulstufen erbracht?“ (ebd.) in die Schulen mit dem Zweck der Etablierung einer kontinuierlichen (Selbst-) Evaluation und Qualitätsentwicklung an Schulstandorten einführt (vgl. dazu das Vorblatt und die Erläuterungen zum BGBl. I Nr. 117/2008), jedoch
- sollte keine explizite Verbindung zwischen der Notenbeurteilung und der Erreichung der Standards bestehen, die für Lehrerinnen und Lehrer im Besonderen als *Orientierung* gelten sollten, wobei
- Bildungsstandards eben „kein Überprüfungsinstrumentarium für Schüler und Schülerinnen“ (Protokoll 1306/M-BR/2004, S. 25) sein sollten, sondern „eine *Zielvorgabe* für die Qualität des *Unterrichts* an einer *Schule*“ (Protokoll 1306/M-BR/2004, S. 25; Herv. d. Verf.). Bildungsstandards sollen zur Diskussion „Erreichen die Schulen die Ziele?“ (Protokoll 1306/M-BR/2004, S. 26) beitragen und dabei sollten „keine oder nur geringe Rechtsfolgen“ (Protokoll 1306/M-BR/2004, S. 25) entstehen, d.h. es sollte *keine ausgeprägte aktive Rechenschaftslegung* im österreichischen Schulsystem etabliert werden²⁰.

Bildungsstandards waren für Bundesministerin Gehrler damit „*kein Überprüfungs-instrumentarium für die Schüler und Schülerinnen*. Sie können es auch nicht sein, denn eine Note setzt sich aus der Leistung eines gesamten Jahres zusammen und nicht aus einem Blitzlicht, das man einmal aufnimmt“ (Protokoll 1306/M-BR/2004, S. 25; Herv. d. Verf.). Die Ziele sprachen zwei Handlungsebenen und die jeweiligen „Aspekte der Verbindlichkeit im Sinne einer *Entwicklungsorientierung*“²¹ deutlich an,

17 derstandard, 6. Juni 2004 – <http://derstandard.at/1683273/Gehrler-will-mit-klassezukunft-Event-Schulqualitaet-vorantreiben>

18 Mündliche Anfrage 1306/M-BR/2004; https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/BR/M-BR/M-BR_01306/index.shtml

19 Der hier verwendete Begriff der Output-Orientierung steht vielmehr mit den Output-Qualitäten (Haenisch, 1994) im Zusammenhang und ist nicht in der danach folgenden Interpretation der Zukunftskommission (2004) zu verstehen.

20 Diese Auffassung wurde später im Vorblatt und den Erläuterungen zur Änderung des Schulunterrichtsgesetzes ausführlich festgehalten: „Damit soll eine Kultur kontinuierlicher Selbstevaluationsmaßnahmen und gemeinsamer Qualitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern sowie an Schulstandorten insgesamt gefördert werden“ (BGBl. I Nr. 117/2008). Siehe: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIII/I/I_00606/index.shtml

21 Die Entwicklungsorientierung richtet den Blick primär auf den kompetenzorientierten Unterricht, wodurch im Besonderen das Denken in Kompetenzmodellen, -stufen (Niveaus) und -entwicklungen sowie förderliche Rückmeldungen für eine fundierte, professionelle Reflexionsarbeit als Impulse für die Unterrichts- und Schulentwicklung adressiert werden.

welche im ersten Zyklus der Standardüberprüfungen in Österreich umgesetzt wurden“ (Schreiner & Wiesner, 2019, S. 19):

- Die Bildungsstandards sollen sich künftig „an die schulische Praxis (Lehrperson, Schulen“ (Specht & Freudenthaler, 2004, S. 623) richten. Das Erreichen oder Nichterreichen von Standards durch Schülerinnen und Schüler konstituierte damit eine *Aufgabe für die Schul- und Unterrichtsentwicklung*.
- Als Adressat wurden auch das „Schulsystem als Ganzes“ (ebd.) und die Ergebnisse in den verschiedenen Schulstufen in den Vordergrund gerückt, wodurch eine Evaluation auf der Systemebene als wissenschaftlich fundiertes *System-Monitoring* eingeführt wurde und die Steuerung des Bildungswesens insgesamt einen wesentlichen Beitrag zur „Kompetenzentwicklung der heranwachsenden Generation“ (ebd.) leisten sollte.

Für Specht und Freudenthaler (2004) war daher damals klar, dass „das Ziel die Methode bestimmen muss“ (ebd., S. 618). Ziel sollte daher die Entwicklung und Verbesserung von Unterricht sein, wodurch Standards im Rahmen eines *Orientierungskonzepts* und daher *handlungsleitend* umgesetzt werden sollten (Klieme et al., 2003; Specht & Freudenthaler, 2004; Specht & Freudenthaler, 2006).

Im Regierungsprogramm der SPÖ und ÖVP von 2007 wird unter dem Punkt „7. Qualitätssicherung an Schulen“ (Regierungsprogramm, 2007, S. 89) die „Fertigstellung der Ausarbeitung von Bildungsstandards“ (ebd.) sowie die „rasche Implementierung der Bildungsstandards auch auf gesetzlicher Basis“ und das „Einrichten eines Bildungsmonitorings, das Rückmeldungen über den Unterrichtsertrag und die Unterrichtsqualität zulässt“ (ebd.) festgelegt. Interessant erscheint aus heutiger Sicht auch die Forderung einer Modernisierung der Schulverwaltung durch „Schaffung von Bildungsdirektionen“ (ebd., S. 91), eine moderne und effiziente Schulaufsicht, „Einführung eines mittleren Schulmanagements“ (ebd.) und den weiteren Ausbau von Schulautonomie. Gerade die historisch betrachtete Herangehensweise zu Bildungsstandardkonzepten in Österreich zeigt die mehrmalige Verschiebung von Begründungszusammenhängen, Grundprinzipien und Deutungselementen. Im Besonderen wurde die *PISA-Studie* zur Begründung der *Neuen Steuerung* und als Diskursstrategie verwendet, um *Bildungsstandards als Instrument der Rechenschaftslegung* in Österreich zu debattieren. Besonders der Beitrag von Altrichter & Kanape-Willingshofer (2012) basierte sogar noch zu Beginn der 2010er-Jahre auf den Grundprinzipien und einem Verständnis von Bildungsstandards als „*Leistungsstandards*“ (ebd., S. 356; Herv. d. Verf.), als „*Wirkungskontrolle*“ (ebd., S. 357) sowie „*lokale Rechenschaftslegung* [...] zur *Verstärkung zentralstaatlicher Kontrolle*“ (ebd., S. 381; Herv. d. Verf.). Der Beitrag beschrieb Bildungsstandards ausdrücklich aus der Perspektive der Neuen Steuerung und Rechenschaftslegung, dabei wurden zur Fundierung der Ziele und des Konzepts der Bildungsstandards fast ausschließlich die Begründungen und Deutungen der Zukunftskommission (2003, 2004, 2005) und von Lucyshyn (2004) herangezogen (siehe dazu Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012, S. 357). Im Besonderen wird das *Orientierungskonzept* der Bildungsstandards zu einem *Erwartungskonzept* umformuliert und umgedeutet, wodurch als neuer Haupt-

prozess das „*Setzen und Kommunizieren von Erwartungen*“ (Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012, S. 367) festgelegt wurde. Diese „Annahmen“ (ebd., S. 367) wurden im Beitrag von Altrichter und Kanape-Willingshofer (2012) zwar ausführlich diskutiert, entsprachen jedoch nicht der tatsächlichen Einführung sowie formativen Integration der Bildungsstandards 2008/09 in das österreichische Schulwesen und den Ausrichtungen und Weichenstellungen nach Mitte der 2000er-Jahre²² (siehe zur Einführung der Bildungsstandards z.B. BGBl. I Nr. 117/2008 inkl. Erläuterungen; BGBl. II Nr. 1/2009; Fend, 2018; Schratz et al., 2019; Schreiner & Wiesner, 2019).

Die Prinzipien und Grundannahmen der Bildungsstandards in Österreich

Aus den Darstellungen in diesem Beitrag und den vorgestellten Überlegungen daraus sowie im Hinblick auf die österreichische Entwicklung gilt, dass „Standards auf völlig unterschiedlichen theoretischen Annahmen, Wertvorstellungen und gesellschaftlichen Zielen basieren können. Diese Annahmen, Werte und Ziele bestimmen aber ganz wesentlich die Akzeptanz von Standards, ihre Umsetzung in der Schule und die Möglichkeiten der täglichen Arbeit mit diesen Standards“ (Amos, 2005, S. 212). Bereits im April 2000 stand als Ziel für die Standards die Schulentwicklung im Vordergrund, d. h., „ob die Schule ihr Ziel erreicht hat oder nicht“ (20/NRSITZ XXI. GP)²³. Das Wesentlichste war, durch Standards „einen *Prozess* in der Schule in Gang zu setzen“ (OTS0259, 2003²⁴; Herv. d. Verf.). Bildungsstandards als nationale Vergleichsstudien sollten vor allem „Orientierungswissen“ (Weinert, 2001, S. 28) für *Schulen* und den *Unterricht* schaffen, da das Konzept großflächiger Tests nach Weinert (2001) eben nicht geeignet ist, um „bildungspolitische Entscheidungen – seien sie schulorganisatorisch, curricular oder schullaufbahntypischer Art – direkt zu fundieren oder zu steuern“ (ebd., S. 29; Trier, 1995). Daher wurden Bildungsstandards und deren Überprüfung in Österreich „auf Grund einer politischen Vorgabe nicht als Instrument für ein Qualitätsranking konzipiert, sondern sollen als Hilfsmittel für die *Selbstbewertung und Orientierung von Schulen* sowie Lehrern und Lehrerinnen eingesetzt werden“ (Lucyshyn, 2007, S. 15; Herv. d. Verf.). Bildungsstandards und deren Überprüfung sind somit „in Österreich nicht primär als Kontroll- und Selektionsinstrumente vorgesehen, sondern sollen als Hilfsmittel für die *Selbstbewertung und Orientierung von Schulen* und Lehrkräften eingesetzt

22 Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung lagen die Änderung des Schulunterrichtsgesetzes (BGBl. I Nr. 117/2008), die Erläuterungen dazu (Vorblatt und Erläuterungen BGBl. I Nr. 117/2008), die Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen (BGBl. II Nr. 1/2009) sowie eine erste gute Übersichtsdarstellung von Oelkers und Reusser (2008) als relevante Bezugsquellen für eine Rekontextualisierung bereits vor.

23 https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXI/NRSITZ/NRSITZ_00020/SEITE_0023.html

24 http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20030703_OTS0259/zukunftskommission-soll-qualitaet-der-schulen-nachhaltig-sichern-welchen-einfluss-hat-die-organisation-auf-die-unterrichtsqualitaet

werden und *Veränderungen des Unterrichts* stimulieren“ (Oelkers & Reusser, 2008, S. 470; Herv. d. Verf.).

Auftrag und Anspruch war in der Konzeption von *educational standards*²⁵ und deren Überprüfung in Österreich daher, „die aus den Lehrplänen abgeleiteten Bildungsstandards zu operationalisieren und ihre Erfüllung im Wissen und Können (Kompetenzen) der Schüler/innen zu erfassen“ (Fend, 2018, S. 20). Zur bevorstehenden gesetzlichen Fixierung der Bildungsstandards durch eine entsprechende Novelle des Schulunterrichtsgesetzes (BGBl. I Nr. 117/2008; RV 606 d.B.²⁶) sprach die zu diesem Zeitpunkt nachfolgende Bundesministerin der Sozialdemokratischen Partei Österreichs (SPÖ) Dr. Claudia Schmied des BMUKK²⁷ im Unterrichtsausschuss erneut von der „*Entwicklung einer Feedback-Kultur ohne Schuldzuweisungen*“ (Parlamentskorrespondenz Nr. 596, 2008; Herv. d. Verf.²⁸) und von einem „*Qualitätscheck des Schulstandorts*“ (ebd.; Herv. d. Verf.), einem „Paradigmenwechsel in der Haltung“ (ebd.), und bekräftigte damit die *Handlungsebene der schulischen Praxis* als Ziel der Bildungsstandards und der Standardüberprüfungen in Österreich. In dieser Diskussion im Unterrichtsausschuss vertrat die Abgeordnete Brinek (ÖVP) die Auffassung, dass grundsätzlich keine richtige Variante von Standards existiere und Österreich einen eigenen Weg entwickeln sollte. Der Abgeordnete Brosz (Grüne) favorisierte eine flächendeckende Variante der Überprüfung, damit Maßnahmen direkt aus Rückmeldungen abgeleitet werden können. Der Abgeordnete Niederwieser (SPÖ) bekräftigte damals, dass mit den Standards keine Beurteilung der Lehrerinnen und Lehrer erfolgen solle, weil dies im Widerspruch zu der Idee dieser Qualitätsstandards stehen würde. Von der FPÖ und dem Abgeordneten Graf kam eine klare Zustimmung zu den Bildungsstandards, die auch als „erster und mutiger Schritt“ (Parlamentskorrespondenz Nr. 596, 2008) bezeichnet wurden, um eine Kultur in Gang zu setzen, die es in Österreich bisher nicht gegeben hatte.

Viele Ziele der damaligen Bildungsministerin folgten der Vision und den Festlegungen der Vorgängerin – was einer förderlichen *Kultur des langen Atems* (Schober, Klug, Finsterwald, Wagner & Spiel, 2012; Schratz et al., 2016) für nachhaltige Veränderungsprozesse entsprach. Dabei lag für die damalige Ministerin Schmied ein Hauptaugenmerk auf der Umsetzung der *Bildungsstandards im Unterricht* und dass diese „gut im Klassenzimmer ankommen“ (Schmied, 2012, S. 127) und „an den Schulen die Qualitätszirkel“ (ebd.) nachhaltig auf Basis von Ergebnissrückmeldungen etabliert würden. Bedeutsam war weiterhin die Entkopplung von Qualitätsstandards und der Leistungsfeststellung sowie Leistungsbeurteilung (BGBl. II Nr. 1/2009 idF. BGBl. Nr. 185/2012, §4, Abs. 5), da Standards „vor allem bestehenden Problemfeldern in der Schule und im Unterricht entgegenwirken sollten“ (Schreiner & Wiesner, 2019, S. 21). Die politischen Entscheidungen nahmen den Anspruch der reinen Output- und Ergebnisorientierung, welcher in der Position der Zukunfts-

25 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-early-child-hood-and-school-education-1_en

26 https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIII/I/I_00606/index.shtml

27 Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk)

28 Parlamentskorrespondenz Nr. 596, 2008; https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2008/PK0596/index.shtml

kommission (2004) „so stark betont“ (Specht & Freudenthaler, 2004, S. 623) wurde, zugunsten „des Konzepts der Zielorientierung zurück und etablierten eine entwicklungsorientierte Einführung von Bildungsstandards in Österreich“ (Schreiner & Wiesner, 2019, S. 21). Der „Abstand zum Zielkriterium“ (Terhart, 2002, S. 58) steht im Fokus und rückt die kriteriumsorientierte Bezugsnorm in den Vordergrund der Bildungsstandards (Heckhausen, 1974; Rheinberg, 2001; Hartig & Klieme, 2006). Nunmehr geht es „um die Entwicklung und ständige Verbesserung von objektiven Maßstäben und fairen Messinstrumenten zur Erfassung wichtiger fachlicher, fachübergreifender und handlungsrelevanter Kompetenzen“ (Weinert, 2001, S. 28). Die „zusammengefassten Ergebnisse von Standardüberprüfungen in den Klassen und Schulen sollen [...] den betroffenen Lehrern und Lehrerinnen und der Schulleitung so angemessen und informativ rückgemeldet werden, dass sie für die langfristige systematische Qualitätsentwicklung in den Schulen nutzbringend verwendet werden können“ (Vorblatt und Erläuterungen, BGBl. I Nr. 117/2008). Die Ergebnisse von „Kompetenzmessungen sollen als Basis von Entscheidungen und als Grundlage pädagogischer Entwicklungsarbeit vor Ort an den Schulen und für den Unterricht dienen“ (Schreiner & Wiesner, 2019, S. 14). Bildungsstandards „dienen ausschließlich der Weiterentwicklung des Schulwesens, indem vor allem Lehrer und Lehrerinnen, Schulleiter und Schulleiterinnen sowie die Schulaufsicht eine Rückmeldung über den Erfolg des Unterrichtes als Grundlage für weitere Maßnahmen der Qualitätsentwicklung erhalten. Aus diesem Grund richten sich Bildungsstandards primär an den Lehrer und die Lehrerin, um kompetenzorientierten Unterricht sowie kompetenzorientierte Förderung sicher zu stellen“ (Vorblatt und Erläuterungen, BGBl. I Nr. 117/2008).

Die rechtliche Verankerung im österreichischen Bildungssystem sowie deren Überprüfung wurden im Ministerialentwurf vom 15.04.2008 damit begründet, dass diese „einheitliche, objektiv vergleichbare Informationen zu den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf bestimmten Schulstufen“ für die Schulen liefern und damit „eine bedeutende Grundlage für Maßnahmen der Steuerung der Qualitätssicherung“ des Schulsystems darstellen²⁹, wodurch erneut die Handlungsebene der Steuerung des „Schulsystems als Ganzes“ (Specht & Freudenthaler, 2004, S. 623) bekräftigt wurde. „Die präzisen Ziele und genauen Funktionen der Bildungsstandards wurden in den Erläuterungen zur Novelle des Schulunterrichtsgesetzes (BGBl. I Nr. 117/2008) ausführlich beschrieben“ (Schreiner & Wiesner, 2019, S. 21) und sind im späteren Verordnungstext wiederzufinden: „Bildungsstandards liefern einen Vergleichsmaßstab, an dem aufgezeigt werden kann, in welchem Ausmaß es einer Schule gelingt, die Schülerinnen und Schüler mit den grundlegenden Kompetenzen auszustatten“ (Beilagen zu BGBl. I Nr. 117/2008, S. 5)³⁰. Die Rückmeldung der Ergebnisse aus den Bildungsstandardüberprüfungen sollen maßgeblich „einen Beitrag zu einer systemischen, insgesamt für die Schüler und Schülerinnen *förderlichen Schul- und Unterrichtsentwicklung*“ (Rundschreiben Nr.

29 183/ME XXIII. GP – Ministerialentwurf – Vorblatt und Erläuterungen

30 https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIII/I/I_00606/fname_111660.pdf

6/2012, S. 2; Herv. d. Verf.) leisten³¹. Damit wurde der Anspruch verbunden, dass „die Ergebnisse der externen und flächendeckenden Bildungsstandardüberprüfung von den jeweiligen Adressatinnen und Adressaten (Lehrende, Schulleiterinnen und Schulleiter, Schulaufsicht) als *produktiver Beitrag für Entwicklungsprozesse am jeweiligen Standort* genutzt werden“ (George, Süß-Stepancik, Illetschko & Wiesner, 2016, S. 69; vgl. Rundschreiben Nr. 6/2012³¹; Herv. d. Verf.).

Bildungsstandards als Impulse für die Unterrichts- und Schulentwicklung

Bei der österreichischen Umsetzung der Bildungsstandards wurden *neue* bzw. *entwicklungsorientierte* Herangehensweisen gewählt: Bildungsstandards, deren Überprüfungen inkl. Ergebnismeldungen sollten als Feedback eine systemische und zielorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung am Standort durch datenorientierte Selbststeuerungsprozesse und Maßnahmen unter Berücksichtigung von Kontexten stimulieren. Rückwirkend im Lichte der Idee von Hermann (1996) betrachtet wurde nunmehr bei der Schulentwicklung nicht die Kosten-Nutzen-Optimierung in den Mittelpunkt gerückt, sondern humanistisch das „Wecken von Potentialen: Ideen, Energien, Motive, Initiativen, Gestaltungskraft und Durchsetzungswille der Beteiligten“ (ebd., S. 323).

Bildungsstandards wurden im österreichischen Schulwesen per Verordnung, basierend auf einer Änderung des Schulunterrichtsgesetzes (BGBl. I Nr. 117/2008) im Jänner 2009 (BGBl. II Nr. 1/2009) eingeführt. In der Verordnung sind die Funktionen der Bildungsstandards und der Standardüberprüfungen inkl. Ergebnismeldungen beschrieben und in der Anlage die Kompetenzen festgelegt. Dabei ist vorzusehen, dass „die Ergebnisse von Standardüberprüfungen so auszuwerten und rückzumelden sind, dass sie für die *langfristige systematische Qualitätsentwicklung in den Schulen* nutzbringend verwertet werden können“ (BGBl. I Nr. 117/2008; Herv. d. Verf.). Die Bildungsstandards sollen prioritär „einen Beitrag zu einer systemischen, insgesamt für die Schüler und Schülerinnen förderlichen Schul- und Unterrichtsentwicklung“ leisten (Rundschreiben BMUKK Nr. 6/2012³¹). Diese Ziele sollten durch die flächendeckend stattfindenden Kompetenzmessungen an allen öffentlichen und privaten Schulen mit Schülerinnen und Schülern der 4. und 8. Schulstufe (Stichwort: Übergang) gewährleistet werden (Schreiner & Wiesner, 2019). Das Schulwesen soll in diesem Sinne einen Wandel von einer Weisungs- und Anordnungskultur zu einer „Vereinbarungskultur“ (Rauscher, 2003, S. 6) vollziehen. Aus diesem Grund sind in den Ergebnisberichten auch „keine Darstellungen enthalten, die dazu verleiten eine Rangreihe nach einem plakativen Testwert zu erstellen“ (Rundschreiben BMUKK Nr. 6/2012³¹). Deshalb beinhalten die Ergebnismeldungen einer Zielgruppe „immer nur die Detailergebnisse der jeweils unmittelbar darunterliegenden Organisa-

31 Rundschreiben Nr. 6/2012: Richtlinien des BMBF für den Umgang mit den Rückmeldungen der Bildungsstandardüberprüfung, https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/bildungsstandards_rl_22324.pdf?5te6rq

tionsebene“ (ebd.), damit keine „schnellen und oberflächlichen Schlüsse daraus gezogen werden“ (ebd.). Im Vordergrund steht sowohl die lokale Nutzbarkeit der Daten und Evidenzen als auch der lokale Nutzen als *Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung am Schulstandort*. Bildungsstandards wurden in Österreich somit nicht als „Kern“ (Altrichter & Kanape-Willingshofer 2012, S. 355) einer reichenschaftsorientierten Neuen Steuerung unter einem „Paradigma der Kontrolle“ (Terhart, 2002, S. 63) eingeführt, sondern vielmehr als Initiative für eine „langfristige systematische Qualitätsentwicklung in den Schulen“ (BGBl. I Nr. 117/2008).

Auch Helmke (2004) weist eindringlich darauf hin, dass flächendeckende Erhebungen ihren Nutzen verfehlen, wenn sie keine *Anregung zu Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen* bewirken. Die Ergebnisse der Standardüberprüfungen dürfen in diesem Sinne nicht vorwiegend auf Monitoring und Auswertungsstrategien fokussieren, sondern müssen über die reine Darstellung von Leistungen bzw. Kompetenzen hinaus zusätzlich Auskünfte über Rahmenbedingungen geben, unter denen Lernen und Lehren stattfindet. Diese Informationen zu Hintergründen erlauben empirisch gestützte Analysen von Zusammenhängen und geben als Feedback „Anhaltspunkte für mögliche Interventionen und notwendige Veränderungen“ (Specht, 2002, S. 193). Mit Blick auf Deutschland schreibt Maritzen (2014, S. 411): Wenn man „gerade die Entwicklungsfunktion datengestützter Rückmeldungen stärken“ will, dann „sind die schulbezogenen Ergebnisdaten [...] zum einen durch die Rückmeldung von Daten zu innerschulischen Prozessen und durch systematische Bereitstellung von einzelschulischen Kontextdaten (Zusammensetzung der Schülerschaft, Spezifika des schulischen Umfelds usw.) zu ergänzen“.

Bezugspunkt der österreichischen Bildungsstandards ist die von Weinert entwickelte Kompetenzdefinition: Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001b, S. 27 f.; BGBl. II Nr. 1/2009). Den österreichischen Bildungsstandards liegt ein aus dem jeweiligen Lehrplan abgeleitetes fachspezifisches Kompetenzmodell zugrunde, das sich auf fachsystematische Gesichtspunkte stützt und den Unterrichtsgegenstand strukturiert. Die Bildungsstandards beschreiben die aus dem jeweiligen Curriculum abgeleiteten Kompetenzen als konkret formulierte Lernergebnisse in Form von *Can-Do-Statements* (*Könnensbeschreibungen*) aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler (Schreiner & Wiesner, 2019). Der Fokus des Unterrichts verlagert sich hin auf eine *Kompetenzkultur* (Steinkellner & Wiesner, 2017). Unter dieser Perspektive „besteht die Aufgabe von Schule und Unterricht (...) in der Schaffung der Grundlagen einer produktiven Hervorbringung eines ‚Neuen‘ im Spannungsverhältnis von Innovation und Überlieferung“ (Hermann, 1996, S. 324). Form und Gestaltung einer Neuausrichtung bedürfen einer *reflexiven Haltung und Gesinnung* und eines gemeinsamen Neudenkens von „Zusammenarbeit, Orientierung an Kompetenzen, gelingende[r] Teamarbeit“ und „erfordern ein Umdenken in den Schulen, für das der Begriff Paradigmenwechsel nicht zu hoch gegriffen ist“ (Posch, Rauch & Seidl, 2012, S. 39).

Bildungsstandards in Österreich sind *Regelstandards* und „entwicklungsorientiert konzipiert, die Entscheidung für Regelstandards erlaubt bei der Überprüfung die Beschreibung eines weiten und breiten Spektrums der Kompetenzerbringung (Kompetenzstreuung). Die vorhandenen Könnensbeschreibungen (Can-Do-Statements) für Regelstandards ermöglichen eine Entwicklung über das Minimum hinaus und beschreiben sowohl ein teilweises Erreichen eines Kompetenzniveaus wie auch die Anforderungen deutlich übertreffende Performanzen“ (Schreiner & Wiesner, 2019, S. 24; siehe Abbildung 2). Dem Konzept der österreichischen Bildungsstandards „ist die Kompetenzorientierung zunächst vorgelagert, womit ein besonderer Schwerpunkt auf dem Erwerb grundlegender fachlicher Kompetenzen als Voraussetzung nachhaltigen und lebenslangen Lernens liegt“ (ebd., S. 26). Während Lehrpläne neben einem breiten fachlichen Verständnis auch Selbst- und Sozialkompetenz ansprechen, fokussieren die aus den Lehrplänen abgeleiteten Bildungsstandards darauf, über welche fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten Schülerinnen und Schüler längerfristig verfügen sollen.

Programmtheorie	Ausformungen von Standards		
Informations-spektrum	Mindeststandards	Regelstandards	Maximalstandards
Konzeption	Schwelle: Minimum an Kompetenzen, die erreicht werden müssen.	Kompetenzerbringung: ermöglicht ein breites Spektrum an Stufen zu beschreiben.	Idealbeschreibung: zeigt den bestmöglichen Fall.
Steuerungsansatz	Rechenschaftslegung	Entwicklungsorientierung	Exzellenzorientierung

Abbildung 2: Ausformungen von Standards (vgl. Schreiner & Wiesner, 2019, S. 26)

Die Bildungsstandards und deren Überprüfung waren ein hoch innovatives, jedoch langfristiges Programm und benötigen vor allem Verlässlichkeit und eine nachhaltige und ideologiefreie Konzeptlogik von Seiten der Bildungspolitik über Jahrzehnte. Die österreichische Variante von 2008/2009 gewährleistete eine Zielorientierung auf mehreren Ebenen, welche in der Verordnung zu den Bildungsstandards festgelegt wurden (BGBl. II Nr. I/2009): Auf der Ebene des individuellen Unterrichts dienen Bildungsstandards der nachhaltigen kriterialen Ziel- und Kompetenzorientierung, indem sie bei der Planung und Gestaltung von Unterricht berücksichtigt werden (Orientierungsfunktion). Darüber hinaus ermöglichen Bildungsstandards eine best-

mögliche pädagogische Diagnostik als Grundlage für eine erfolgreiche individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern bzw. Lerngruppen (Förderfunktion), weil sie einen konkreten Rahmen und einen Vergleichsmaßstab darstellen. Außerdem dienen die flächendeckenden Rückmeldungen aus Standardüberprüfungen am Standort einer kontinuierlichen kooperativen, kollegialen und evidenzorientierten Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule und Unterricht (Orientierungs- und Evaluationsfunktion). Auf Systemebene fungieren die Bildungsstandards als ein konzeptionelles Gerüst, auf Basis dessen die Überprüfung der fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ein faktenbasiertes, auf die Curricula kriterial abgestimmtes nationales System-Monitoring ermöglicht und objektivierte Grundlagen für bildungspolitische Entscheidungen schafft (Evaluationsfunktion).

Unterstützungssysteme und Begleitmaßnahmen

In fach einschlägigen Forschungsarbeiten wurde „immer wieder betont, dass die Einrichtung von professionell organisierten Informations- und Unterstützungssystemen für die Wirksamkeit von Bildungsstandards von großer Bedeutung ist“ (Specht & Freudenthaler, 2006, S. 9; Klieme et al., 2003). Im Schuljahr 2011/12 wurde in Österreich die Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) als „*umfassende Begleitmaßnahme*“ (Rechnungshof, 2012, S. 139; Herv. d. Verf.) und als *systematische Unterstützungsstruktur* für ein ganzheitliches und umsichtiges Vorgehen eingeführt, wodurch die Bildungsstandards, die Qualität von Schule und der Bezug zu Leadership (Leadership Academy) in einem gesamtheitlichen Vorgehen miteinander verbunden wurden. SQA und nationale Bildungsstandards sollen eine *evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung* durch eine gelingende Nutzung daten- und informationsbasierter Rückmeldungen mit Blick auf die Kompetenzorientierung unterstützen. Durch SQA sollen langfristige, in ihrer Umsetzung jedoch dynamische und innovative Entwicklungs- und Reformvorhaben wie die Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, integrative Qualitätssysteme und auch Professionalisierung und Qualifizierung im Bereich Leadership sowie bei Lehrpersonen, besonders im Sinne eines ‚Forecast‘, durch ein koordiniertes Zusammenwirken vielfältiger Ebenen des österreichischen Schulsystems nachhaltig und unter der Prämisse und des Konzepts des gemeinsamen „Sense-Making“ (Weick, 1995, S. 4 ff.; Coburn, 2004, S. 213; Weick & Sutcliffe, 2016, S. 28 f.) etabliert werden.

SQA kann als Weiterentwicklung von Q.I.S. und als *Generationenprojekt* betrachtet werden (Radnitzky, 2015), das zusätzlich um die Lernerfahrungen (Kompetenzorientierung) und Lernergebnisse (Ergebnisse aus Standardüberprüfungen) als ein zentraler und „neuer“ Qualitätsbereich neben den nun leicht veränderten bisherigen fünf Bereichen durch Altrichter, Helm und Kanape-Willingshofer (2012, S. 2 ff.) ergänzt wurde. Dadurch setzt SQA den Mittelpunkt zur Bestimmung von Schulqualität auf die tatsächlich erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die gegenseitige Wertschätzung und die physische und psychische Gesundheit von

Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Die explizite Miteinbeziehung von extern erhobenen und objektivierten Daten aus einer Kompetenzmessung (kriteriumsorientierte Bezugsnorm) sowie fairen Vergleichen (als Spezialform einer sozialen Bezugsnorm) in Entwicklungspläne und Zielvereinbarungen³² stellen die Basis für eine systemische, integrative und evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung am Schulstandort dar (Schreiner & Wiesner, 2019).

Die aus den Standardüberprüfungen verfügbaren Informationen sind ein Eckpfeiler evidenzorientierter Schul- und Unterrichtsentwicklung. Nach Wiesner et al. (2016) bedarf es außerdem professioneller Reflexionsarbeit, um eine „Identität“ (Schratz, 1997, S. 378) der Schule zu formen und um sowohl eine „pädagogische Haltung“ (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014; Fiegert & Solzbacher, 2014) als auch übergreifend eine „Haltung“ (Steinkellner & Wiesner, 2017, S. 249) der Schule hinsichtlich einer lernförderlichen und lernseitigen „Schulkultur“ (Specht, 1991, S. 14; Fend, 1996) zu etablieren, um zu einem gelebten Ethos der Schule (Rutter et al., 1979, S. 18) zu gelangen. Durch die Verbindung von schulischen Kontexten mit den Kompetenzmessungen wird die langfristige Entwicklungsfunktion der österreichischen Bildungsstandards nicht nur gestärkt, sondern in Kombination mit SQA erst ermöglicht. Die Herangehensweise von SQA unterstreicht ab 2011/2012 damit die Änderung der Perspektive in Hinblick auf Kompetenzorientierung und Bildungsstandards in besonderem Maße.

Bildungsstandards und Kompetenzorientierung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung

In Österreich ist es gelungen, „die auf die Lehrpläne bezogenen Bildungsstandards so in Kompetenzen zu übersetzen, dass deren Überprüfung in der 4. und 8. Schulstufe möglich wurde“ (Fend, 2018, S. 21). Es wurden verschiedene Instrumente im Zusammenhang mit den Bildungsstandards (BIST) und der Kompetenzorientierung sehr sorgsam und langfristig unter mehreren Ministerinnen unterschiedlicher politischer Parteien und unter der Annahme einer selbstregulierten Schul- und Unterrichtsentwicklung ausgerichtet und orchestriert: Die flächendeckende Überprüfung der Bildungsstandards (BIST-Ü) in der 4. und 8. Schulstufe von 2012 bis 2019 diente der strategischen und konzeptionellen Schulentwicklung (im Zusammenwirken mit Modellen der Schulqualität, dem Konzept des Schulprogramms u. a. m.). Sie fokussierte den Blick auf die Kompetenzorientierung, die national verordneten

32 So ist auf der SQA-Homepage zum Thema „Arbeiten mit Daten der Bildungsstandardüberprüfungen“ zu lesen: „Diese Rückmeldungen bieten einen kritischen Außenblick und sind Chance und Aufforderung zugleich. Es liegt in der Verantwortung von Lehrer/inne/n und Schulleitung diese Chance nutzbringend zu ergreifen. Dazu ist es wichtig, Überprüfung und Rückmeldung nicht als Kontrolle zu sehen – das führt nämlich zu Abwehr und Rechtfertigung, zu schnellen Antworten und möglichst baldiger Rückkehr zum gewohnten Alltag. Die Rückmeldung soll als Feedback betrachtet werden, das zu interessiertem Hinschauen einlädt, das Räume öffnet für Diskussion und Entwicklung.“ (<http://www.sqa.at/mod/page/view.php?id=766>)

Bildungsstandards und auf Kontextdaten wie Schulklima, Freude am Fach, Selbstkonzept etc. Die Überprüfung der Bildungsstandards unterstützte im Besonderen unter Miteinbeziehung von Kontextdaten eine kooperative und kollegiale Unterrichtsentwicklung an einem Standort (Schulleitung und professionelle Lerngemeinschaften) in einem Fach oder auch fachübergreifend (vgl. Schratz & Westfall-Greiter, 2010).

Für die „Ebene der jeweiligen Lehrpersonen und der Schulklasse“ (Fend, 2018, S. 21) wurde „ein System der informellen Kompetenzmessung (IKM)“ (ebd., S. 22) aufgebaut. Dieses stellte ein eigenverantwortlich und freiwillig einsetzbares Messinstrument im Unterricht durch die Lehrerinnen und Lehrer dar, das den Fokus primär auf die individuelle Unterrichtsentwicklung durch die einzelne Lehrperson in einer Klasse und mit Blick auf die nationalen Bildungsstandards und die Kompetenzorientierung richtete. Die Klassenebene als „pädagogische Einheit des schulischen Lebensraums“ (Fend, 1988b, S. 541) tritt bei der IKM in den Vordergrund; dabei können Kompetenzstände analysiert werden, um individuelles, differenziertes und personalisiertes Lernen zu optimieren, etwa indem Schülerinnen und Schüler temporär Lerngruppen oder spezifischen Förderprogrammen zugewiesen werden. Die IKM ist zusätzlich ein Instrument für die pädagogische Diagnostik und die Professionalisierung der eigenen pädagogischen Diagnostik. In Verbindung mit Selbstevaluationen des Unterrichts oder Selbstbeobachtungen, -einschätzungen und -reflexionen des eigenen unterrichtlichen Handelns und der Stärken und Schwächen einzelner Schülerinnen und Schüler ist die IKM das wesentliche Instrument für eine kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung. In diesem Sinne ist es wichtig, weder die Überprüfung der Bildungsstandards mit Aufgaben der Unterrichtsentwicklung noch die Informelle Kompetenzmessung mit Aufgaben der Schulentwicklung zu überfrachten. Bildungsstandards sollten daher vor allem „zu einem integrativen Element der Qualitätsentwicklung an den Schulen werden und die Zusammenarbeit und Selbstreflexion der Unterrichtenden fördern“ (Specht & Freudenthaler, 2006, S. 10). Die einzelnen Dimensionen der Informationsgewinnung in Österreich sind (vgl. Abbildung 3):

- *System-Monitoring*: Die Standardüberprüfung „dient der Erhebung von Informationen darüber, inwieweit Schüler/innen im österreichischen Schulwesen die nationalen Bildungsstandards erreichen“ (Wiesner, Schreiner, Breit & Bruneforth, 2017, S. 14). Die Ergebnisse von Standardüberprüfungen werden „zum Zwecke eines kontinuierlichen nationalen Bildungsmonitorings [...] zusammengefasst, analysiert und den Verantwortlichen für das Schulsystem berichtet. Sie stellen wichtige Evidenz als Basis für Steuerungsentscheidungen im Bildungswesen bereit“ (Vorblatt und Erläuterungen, BGBl. I Nr. 117/2008).
- *Schulentwicklung*: Die Standardüberprüfung „dient der strategischen und konzeptionellen Schulentwicklung mit Blick auf die nationalen Bildungsstandards und die erhobenen Kontextdaten in Verbindung mit Selbstevaluationen der Schule und weiteren Evidenzen“ (Wiesner et al., 2017, S. 15). Es „soll eine Kultur kontinuierlicher Selbstevaluationsmaßnahmen und gemeinsamer Qualitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern sowie an Schulstandorten insgesamt gefördert

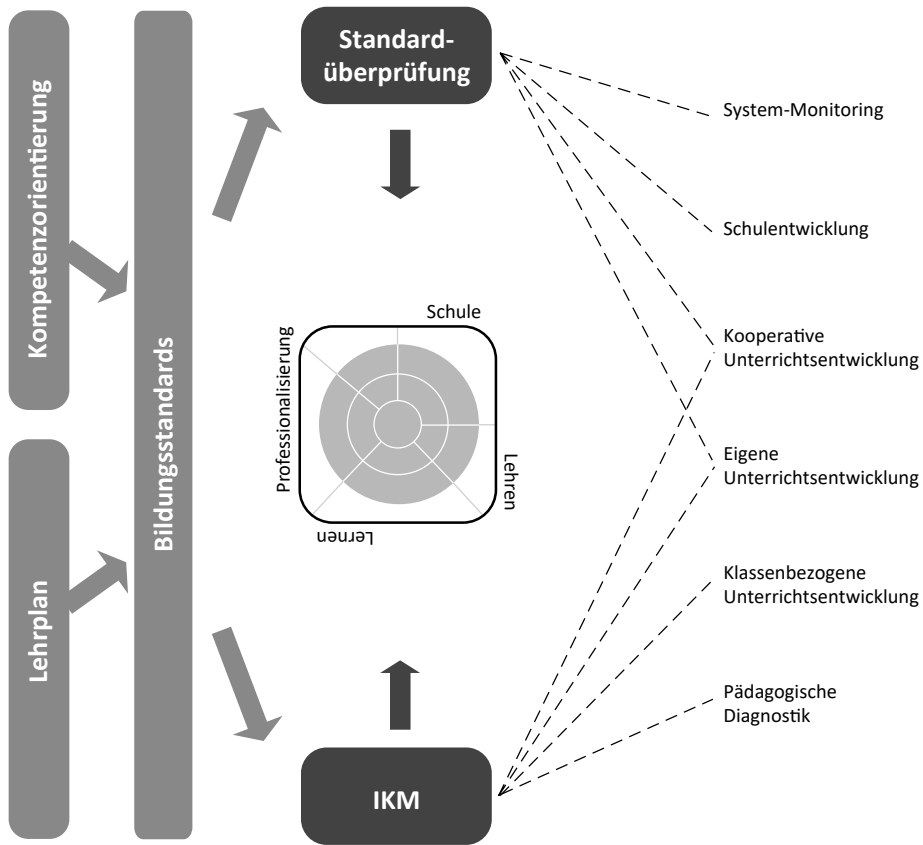


Abbildung 3: Bildungsstandards in Österreich (angelehnt an Wiesner, Schreiner, Breit & Brune-forth, 2017)

werden“ (Vorblatt und Erläuterungen, BGBl. I Nr. 117/2008). Die Ergebnisse der Standardüberprüfungen „müssen den betroffenen Lehrern und Lehrerinnen und der Schulleitung so angemessen und informativ rückgemeldet werden, dass sie für die langfristige systematische Qualitätsentwicklung in den Schulen nutzbringend verwendet werden können. [...] Bildungsstandards liefern einen Vergleichsmaßstab, an dem aufgezeigt werden kann, in welchem Ausmaß es einer Schule gelingt, die Schülerinnen und Schüler mit den grundlegenden Kompetenzen auszustatten“ (ebd.).

- *Kooperative Unterrichtsentwicklung*: Die Standardüberprüfung „dient – initiiert und begleitet durch die Schulleitung – der kooperativen Unterrichtsentwicklung an einem Standort in Form von professionellen Lerngemeinschaften in einem Fach bzw. im Bereich von jahrgangs- bzw. fachübergreifenden Kontextdaten. Der Fokus liegt dabei auf einer übergreifenden Unterrichtsentwicklung und auf Aspekten der Unterrichtsqualität an einem Standort“ (Wiesner et al., 2017, S. 15). Die Bildungsstandards „stehen in engem Zusammenhang mit dem Lehrplan und

der darauf basierenden Unterrichtsarbeit der Lehrer und Lehrerinnen. [...] Es bedarf einer gewissen Standardisierung, um Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler erlangt haben, messbar zu machen, um sie so innerhalb österreichweit einheitlicher Anforderungen vergleichen zu können“ (Vorblatt und Erläuterungen, BGBl. I Nr. 117/2008). Bildungsstandards dienen „ausschließlich der Weiterentwicklung des Schulwesens, indem vor allem Lehrer und Lehrerinnen, Schulleiter und Schulleiterinnen sowie die Schulaufsicht eine Rückmeldung über den Erfolg des Unterrichtes als Grundlage für weitere Maßnahmen der Qualitätsentwicklung erhalten“ (ebd.).

- *Eigene Unterrichtsentwicklung*: Lehrende „setzen die Ergebnisse aus der Standardüberprüfung oder der Informellen Kompetenzmessung eigenverantwortlich und freiwillig ein – mit dem Ziel der persönlichen Weiterentwicklung des eigenen Unterrichtens (z.B. Entwicklung der Unterrichtsgestaltung und -struktur) und der Professionalisierung der eigenen pädagogischen Diagnostik“ (Wiesner et al., 2017, S. 15). Bildungsstandards richten sich daher „primär an den Lehrer und die Lehrerin, um kompetenzorientierten Unterricht sowie kompetenzorientierte Förderung sicher zu stellen. [...] Lehrerinnen und Lehrer sind verpflichtet, den systematischen Aufbau der mit den Bildungsstandards definierten grundlegenden Kompetenzen bei der Planung und Gestaltung ihrer Unterrichtsarbeit zu berücksichtigen (Orientierungsfunktion)“ (Vorblatt und Erläuterungen, BGBl. I Nr. 117/2008).
- *Klassenbezogene Unterrichtsentwicklung*: Lehrende „setzen die Informelle Kompetenzmessung eigenverantwortlich und freiwillig ein – mit dem Ziel der Unterrichtsentwicklung in einer Klasse (Justierung des Unterrichts und der Unterrichtsqualität auf eine bestimmte Klasse, z.B. die 5B mit 19 Schülerinnen und Schülern)“ (Wiesner et al., 2017, S. 15). Bildungsstandards „sollen zu einer stärkeren und nachhaltigeren Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht führen“ (Vorblatt und Erläuterungen, BGBl. I Nr. 117/2008).
- *Pädagogische Diagnostik*: Die Informelle Kompetenzmessung „als eigenverantwortlich einsetzbares und freiwilliges Messinstrument“ (Wiesner et al., 2017, S. 15) dient der eigenen Sensibilisierung und Professionalisierung in der Fähigkeit zur pädagogischen Diagnostik. Dabei „können Kompetenzstände analysiert werden, um individuelles Lernen zu optimieren und die Bildung temporärer Lerngruppen zu unterstützen“ (ebd.). Bildungsstandards sollen „[...] konkrete Vergleichsmaßstäbe für die erreichten Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der Diagnostik und in der individuellen Förderung bieten [...]“ (Vorblatt und Erläuterungen, BGBl. I Nr. 117/2008), jedoch bleibt die „Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schüler [...] von Standardüberprüfungen unberührt, das heißt die Ergebnisse von Standardüberprüfungen sind nicht in die Leistungsbeurteilung ein zu beziehen“ (ebd.).

Grundsätzlich waren die Auswertungen der Standardüberprüfungen so zu gestalten, dass „auf deren Basis Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung bundesweit, landesweit und schulbezogen erfolgen können“ (BGBl. II Nr. 1/2009 inklusive Änderungen in

BGBl. II Nr. 282/2011 und BGBl. II Nr. 185/2012). Die Standardüberprüfungen sollten in Österreich „ausdrücklich nicht zu Vergleichen zwischen den Einzelschulen herangezogen werden, sondern einzig der Überprüfung des Gesamtsystems bzw. den Einzelschulen der eigenen Qualitätsentwicklung dienen“ (Oelkers & Reusser, 2008, S. 473). Die Rückmeldungen sollten „zum Ausgangspunkt der Qualitätsentwicklung auf Schul- und Klassenebene werden“ (Fend, 2018, S. 20).

In die Bildungsstandards und deren Überprüfung wurden in Österreich somit hohe Erwartungen gesetzt. Dies hat vor allem mit einer besonderen Breitenwirkung zu tun. Insgesamt ist es jedoch gelungen, durch zwei einander ergänzende Instrumente – die Standardüberprüfung und die informelle Kompetenzmessung – eine breite Palette an Funktionen anzusprechen. Weil sich die beiden Instrumente in ihren Funktionen sinnvoll ergänzen, konnte es gelingen, keines der Instrumente mit Aufgaben und Erwartungen zu überfrachten. Mit dieser Orchestrierung und durch die von der Politik unabhängige Gewinnung von nationalen Daten auf Grundlage wissenschaftlicher Gütekriterien „haben sich die Grundlagen für eine ‚evidence informed governance‘ dramatisch verbessert“ (Fend, 2018, S. 21). Die Systematik der Bildungsstandards bediente „alle entscheidenden Handlungsebenen mit Informationen“ (Fend, 2018, S. 22). In Summe ist für Fend (2018, S. 22) von 2008 bis 2018 „in Österreich ein System der Informationsgewinnung über die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens auf allen Systemebenen entstanden, das keine internationalen Vergleiche zu scheuen braucht. In Deutschland gibt es verschiedene Systeme, die aber in der ausgefeilten Rückmeldelogistik nicht das Niveau des österreichischen Modells erreichen“.

Fazit

Gegenwärtig werden die Vorbereitungsarbeiten für die Bildungsstandardüberprüfungen ab dem Jahr 2020 im zweiten Zyklus der bisherigen Kompetenzmessungen nicht mehr weiterverfolgt (BMBWF, 2018). Im Rahmen des „Pädagogik Pakets 2018 sollen bis zum Schuljahr 2022/23 Instrumente zur ‚Individuellen Kompetenz- und Potentialmessung (iKPM)‘ entwickelt und implementiert werden. Mit dieser Maßnahme werden die im Regierungsprogramm 2017–2022 als ‚Talente-Check‘ und ‚Chancen-Pass‘ verankerten Instrumente umgesetzt“ (BMBWF, 2018, S. 1). Das Instrument soll die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler feststellen und das „Erreichen von Grund- und Regelkompetenzen“ (ebd.) sicherstellen. Die standardisierten Talente-Checks sollen für die „Volksschüler am Ende der 3. Klasse“ (Bundesminister Faßmann, 2019, S. 1) und der Chancen-Pass „am Beginn der 7. Schulstufe“ (ebd., S. 2) für die Schülerinnen und Schüler verbindlich eingeführt werden, um die richtigen Ausbildungswege und den „Übertritt in weitere Schultypen“ (ebd.) zu gewährleisten. Die iKPM soll als „multifunktionales Instrument“ (ebd.) die bestehende BIST-Ü und IKM zusammenfassen, um individuelle „Lernstände sichtbar zu machen“ (ebd., S. 3) und die „Evidenzbasis für Förderplanung, Unterrichtsentwicklung und schulische Qualitätsarbeit“ (ebd., S. 2) zu bilden. Die iKPM soll

als „Leistungsmessung“ (ebd., S. 2) am Ende der 3. und 4., sowie am Beginn der 7. und 8. Schulstufe implementiert werden; dabei verlagert sich der Schwerpunkt „in Richtung diagnostischer Lernstandserhebungen“ (ebd., S. 5). Die „generierten Evidenzen dienen vor allem den Lehrpersonen als zusätzliche Sicherheit in der Verifizierung ihrer Einschätzung im Rahmen der Leistungsbeurteilung sowie in der Evaluierung und bedarfsorientierten Weiterentwicklung des Unterrichts“ (ebd., S. 5). Parallel soll auf der Grundlage von Stichproben ein System-Monitoring durch die iKPM in der 4. und 8. Schulstufe aufgebaut werden, um eine „valide Basis an steuerungsrelevanten Daten auf Systemebene zu erbringen“ (Bundesminister Faßmann, 2019, S. 2). Bis zur Einführung von iPKM soll nun die informelle Kompetenzmessung ab dem Schuljahr 2019/20 obligatorisch und verbindlich eingesetzt werden (ebd., S. 6)³³.

Aus der Perspektive des Netzwerks für Empiriegestützte Schulentwicklung geben zentrale flächendeckende Kompetenzmessungen und Lernstandserhebungen, „die nach den Grundsätzen der klassischen und probabilistischen Testtheorie angelegt und ausgewertet werden [...] – unter Berücksichtigung quantifizierbarer Messfehler – hinreichend zuverlässige Informationen zum erreichten Lernstand in Teilbereichen der Fächer auf der Ebene von Klassen/Kursen, auf der Ebene von Jahrgangsstufen und auf der Ebene von Schulformen/Bildungsgängen“ (EMSE, 2006, S. 2). Diese Messungen sind „kein originäres Instrument der Individualdiagnostik. Auf der Individualebene sind die skalierten Ergebnisse deutlich fehlerbehaftet, wobei die Messfehler in den Randbereichen des Leistungskontinuums besonders zum Tragen kommen“ (ebd.). Aus diesem Blickwinkel heraus müsste die künftige iKPM als multifunktionelles Instrument sowohl als Individualtestung als auch System-Monitoring vielfältigen Ansprüchen genügen, was extrem hohe Anforderungen an eine wissenschaftlich valide Durchführung und testtheoretisch korrekte Auswertung stellt und zusätzlich nicht intendierte Konsequenzen schaffen könnte (siehe den Beitrag von Fend, Nr. 24 in diesem Band).

Jedenfalls verändert wird durch diese Herangehensweise die seit Beginn der Bildungsstandards etablierte entwicklungsorientierte Integration der Bildungsstandards auf Grund der künftigen Anforderungen an Überprüfungen von Bildungsstandards und deren Miteinbeziehung in die Leistungsbeurteilung und Bildungswegberatung.

Vergegenwärtigt man sich rückblickend die Anfänge und die Ausgangspunkte zur formativen Etablierung von verlässlichen und klugen Qualitätsindikatoren, die Suche nach Benchmarks zur Beschreibung und Beobachtung von Schulqualität, um Vergleiche herstellen zu können, so ist die gegenwärtig vorhandene Situation in Österreich und die Ausgangslage einer tatsächlichen Entwicklungsorientierung und die geschaffene Infrastruktur dafür nicht hoch genug wertzuschätzen. Vor allem auch

33 Dies ist die letzte offizielle – öffentlich zugängliche – Information des Bundesministeriums zum Start des obligatorischen Einsatzes der IKM, die bis Ende der redaktionellen Arbeit an diesem Beitrag (September 2019) vorlag. Seit dem Frühsommer 2019 wurde allerdings über schulsysteminterne Informationskanäle eine Verschiebung auf das Schuljahr 2020/21 kommuniziert. Laut der Homepage des Bildungsministeriums wurde die iKPM zwischenzeitlich in IKM^{PLUS} umbenannt (<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/pp.html>; 18.02.2020).

die fundierten, wissenschaftlichen Messungen von Kompetenzen in Verbindung mit Kontextdaten und dem überwiegenden Konsens bzgl. eines Qualitätsrahmens für Schulen und Unterricht (SQA) führte zu einem ganzheitlichen Rahmen und einem umfassenden „Sensemaking“ (Weick, 1995, S. 1; Coburn, 2004, S. 213).

In dem neuen Spannungsverhältnis von Innovation und Überlieferung (Hermann, 1996) etablierten sich die österreichischen Bildungsstandards einerseits in der Tradition, die Identität und das Ethos einer Schule aus den mehr als vierzig Jahren wissenschaftlicher Forschung aufzunehmen und das Wissen über die Bedeutung eines Schulstandorts für Entwicklungsprozesse und Qualität in hohem Maße zu berücksichtigen. Andererseits folgten die Überprüfungen und informellen Kompetenzmessungen der Bildungsstandards der Idee und dem Konzept einer neuen Ausformung von Steuerung durch Errichtung eines eigenständigen Denkgebäudes und einer Haltung als ein „New School Management“ (NSM) im Sinne einer entwicklungsorientierten Modernen Steuerung und unter der Berücksichtigung von Aspekten des Systems Schule.

Für die verschiedenen Ebenen gelten selbstverständlich unterschiedliche Qualitätskriterien, denn ein Schulsystem muss seit Jahrzehnten aus einem humanistischen Verständnis heraus so konzipiert sein, dass „Lebensperspektiven, Berufsplanungsprozesse und Veränderungen der Qualifikationsstruktur insgesamt in ein Gleichgewicht gebracht werden“ und es „eine soziale Teilhabe an der Kultur unabhängig von Herkunft, Rasse, Geschlecht ermöglichen“ und „zur Sicherung humaner Lebensbedingungen“ beitragen kann (Fend, 1988b, S. 542). Werden Schulen von ihren Leistungen oder auch von ihrer erzieherischen Wirkung her bewertet, dann stehen Kontexte als Beurteilungskriterien im Mittelpunkt. In einzelnen Klassen stehen womöglich das unterrichtliche Handeln, gegenwärtig der Grad der Kompetenzorientierung, aber auch gegenseitige Wertschätzung, Haltung oder eine reflektierte Aneignung kultureller Traditionen zur Debatte. Auf der Personenebene sind wiederum andere Qualitätskriterien anzuwenden, das Lehrerhandeln als Kompetenz und auch das „pädagogische Ethos“. Und um diesen Abschnitt mit Worten von Fend (1988b, S. 542) zu schließen: „Die Unterscheidung dieser verschiedenen Ebenen schützt auch vor Globalurteilen dem Bildungswesen einer Nation gegenüber. Es ist selbstverständlich möglich, dass in insgesamt problembelasteten Schulen ausgezeichnete einzelne Lehrer unterrichten, dass es bei problematischen Schulklassen einer Schule Inseln des humanen Zusammenlebens unter Schülern gibt und dass im Rahmen eines insgesamt in einzelnen Strukturaspekten kritikwürdigen Bildungssystems qualitativ hervorragende Schulen existieren“.

Offensichtlich ist, dass Bildungsstandards als Sammelbegriff für vielfältige Reformbewegungen von Staaten, Verwaltung und Schule stehen, und damit verbunden eine Vielzahl von unterschiedlichen Reformaspekten, -elementen und -trends verknüpft mit kulturspezifischen Merkmalen und differierenden Intensitäten besteht. Wichtig erscheint dabei, dass jede wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den in diesem Beitrag angeführten sehr umfangreichen Themen und Inhalten zunächst transparent und eindeutig klärt, welche Begriffe unter welchen Kontexten wie gemeint sind und verwendet werden. Es sollte jedenfalls zu keinem „konzept-

tionell unterkomplexe[n] Geeiere zwischen ‚alten‘ Steuerungsphantasien und ‚neuem‘ Instrumentarium“ kommen (Maritzen, 1999, S. 103), sondern vielmehr sollte der deutliche rote Faden der letzten Jahrzehnte konsequent und verlässlich weiterverfolgt werden. Nämlich die Professionalisierung und Stärkung derjenigen, die in den Schulen die Kompetenzorientierung etablieren, gestalten und verantworten, sowie die Einführung und der Ausbau eines tatsächlich entwicklungsorientierten Qualitätsrahmens, ohne dabei zugleich „versagende“ Schulen zu produzieren und dies durch deren Sanktionierung zu verstärken.

Noch nicht systematisiert sind eine umfassende Gesamtstrategie zur Bildungsforschung und eine politisch vollumfassende Bildungsstrategie zur Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulsystem. Bildungsstandards und deren Überprüfung sind entweder ein Entwicklungsinstrument für die Schule am Standort oder ein Kontrollinstrument zur Rechenschaftslegung – werden sie für Konsequenzen, Entscheidungen und zur Steuerung von Schulen, Lehrpersonen oder Schülerpopulationen von der Schulverwaltung herangezogen, dann besteht die Gefahr, dass sie ihr Potenzial als internes Entwicklungs- und Steuerungsinstrument verlieren. Die Verwendungspraktiken und die Transformation in die schulische Praxis für die generierten Evidenzen und Befunde von Leistungsstudien und Kompetenzmessungen bleiben aktuell noch weit hinter dem wissenschaftlich-technologisch erreichten Niveau zurück. Analog zu Maritzen (2014, S. 406) gilt es festzuhalten, dass „kein direkter Weg vom Messen zum Gestalten [führt], weder in der Politik noch im Unterricht“ (ebd.). Vielmehr sind die Potenziale jener am Standort und in der Region zu fördern, welche die Gestaltungsmacht und -kompetenz vor Ort haben.

Literatur

- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Heinrich, M. (2005). Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 30 (4), 6–28. <https://doi.org/10.1007/s11614-006-0063-0>
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_3
- Altrichter, H., Helm, C. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). *Unterrichts- und Schulqualität*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, SQA. Verfügbar unter: http://www.sqa.at/pluginfile.php/988/coursecat/description/qualitaet_von_unterricht_und_schule.pdf [07.09.2019].
- Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 40). Graz: Leykam.

- Altrichter, H., Kemethofer, D. & Schmidinger, E. (2013). Neue Schulinspektion und Qualitätsmanagement im Schulsystem. *Erziehung und Unterricht*, 169 (9–10), 961–978.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2004). Die Diskussion um Bildungsstandards in Österreich. *Journal für Schulentwicklung*, 8 (4), 29–38.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Analyse erster Erfahrungen mit der Implementation von Bildungsstandards. *Erziehung und Unterricht*, 157 (7–8), 654–671.
- Altrichter, H., Rürup, M. & Schuchart, C. (2016). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. überarbeitete Aufl., S. 107–149). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_5
- Amos, S. K. (2005). Die USA als Argument. Anmerkung anlässlich der Debatte um Bildungsstandards. *Tertium comparationis*, 11 (2), 209–228.
- Arnold, R. & Faber, K. (2000). *Qualitätsmanagement – aber wie? Qualitätssysteme und ihre Relevanz für Schule: Einführung und Überblick*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Bachmann, H., Iby, M., Kern, A., Osinger, D., Radnitzky, E. & Specht, W. (1996). *Auf dem Weg zu einer besseren Schule: Evaluation der Schulautonomie in Österreich; Auswirkungen der 14. SchOG-Novelle; Forschungsbericht im Auftrag des BMUK*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Bellmann, J. & Weiß, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neue Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (2), 286–308.
- BMBWF (2018). *Information über die Umstellung der Bildungsstandardüberprüfungen (BIST-Ü) auf die „Individuelle Kompetenz- und Potentialmessung (iKPM)“ (Geschäftszahl BMBWF-13.051/0002-III/4/2018)*.
- Brandmayr, M. (2017). *Dispositive des Lernens: Analyse der Formierung schulischer Lernprozesse unter ideologiekritischen Aspekten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brauckmann, S., Lassnigg, L., Altrichter, H., Juranek, M. & Tegge, D. (2019). Zur Einführung von Schulclustern im österreichischen Bildungssystem – theoretische und praktische Implikationen. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (Bd. 2, S. 363–402). Graz: Leykam.
- Brückner, Y. & Tarazona, M. (2010). Finanzierungsformen, Zielvereinbarung, New Public Management, Globalbudgets. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 81–109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_4
- Buschor, E. (2003). Schulen in erweiterter Verantwortung – Die Schweizer Anstrengungen und Erfahrungen. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule: Leitideen – Konzepte – Akteure; ein Überblick* (S. 232–240). Verfügbar unter: <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/eb/f1/0a/oa9783839401200.pdf> [08.08.2019].
- Coburn, C. E. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 3 (77), 211–244. <https://doi.org/10.1177/003804070407700302>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare.
- Cooper, T. L. (1998). *The responsible administrator: An approach to ethics for the administrative role* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

- Dickhäuser, O. & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 41–56). Göttingen: Hogrefe.
- Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (2011). Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Überlegungen zu einer relevanten und dennoch wenig diskutierten Fragestellung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 9–22). Münster: Waxmann.
- Dobart, A. (1997). Schule macht Lehrplan. Grundsätzliches zum Lehrplan '99. *Erziehung und Unterricht*, 147 (4), 324–333.
- Dubs, R. (1996). Schule und New Public Management. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 330–337.
- Earley, P. (2016). Global Trends and Challenges for School Leaders: Keeping the Focus on Learning. *ECPS – Educational, Cultural and Psychological Studies*, (14), 21–33. <https://doi.org/10.7358/ecps-2016-014-earl>
- Earley, P. & Male, T. (2018). *School Autonomy & Accountability in England. The Rhetoric and the Reality?* Vortrag gehalten auf der Innovitas-Tagung (Erasmus+) „Selbstständig – eigenverantwortlich – autonom. Konzepte für die Schule der Zukunft? Bayern, Hessen, Südtirol und Österreich im europäischen Dialog, Salzburg. <https://doi.org/10.7358/ecps-2016-014-earl>
- Eder, F. & Altrichter, H. (2009). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (Bd. 2, S. 305–322). Graz: Leykam.
- EMSE (2006). *Positionspapier „Zentrale standardisierte Lernstandserhebungen/VERA“*. 5. EMSE-Tagung. Netzwerk Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE). Verfügbar unter: https://www.emse-netzwerk.de/uploads/Main/EMSE_Positionsp1_Lernstands_erh.pdf [02.08.2019].
- Evans, J. (1982). After Fifteen Thousand Hours: Where Do We Go From Here? *School Organisation*, 2 (3), 239–253. <https://doi.org/10.1080/0260136820020303>
- Faßmann, H. (2019). *Anfragebeantwortung zur parlamentarische Anfrage Nr.2707/J-NR/2019 (Geschäftszahl: BMBWF-10.000/0018-Präs/9/2019; S. 1–13)*. Verfügbar unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/AB/AB_02689/ [08.08.2019].
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Beltz: Weinheim.
- Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 87 (3), 275–293.
- Fend, H. (1988a). Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. *Neue Sammlung*, 28 (4), 537–547.
- Fend, H. (1988b). *Sozialgeschichte des Aufwachsens: Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fend, H. (1994). Was ist eine gute Schule? In K. J. Tillmann (Hrsg.), *Was ist eine gute Schule?* (2. Aufl., S. 14–25). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Fend, H. (1995). Von Systemmerkmalen des Schulsystems zur Qualität des Unterrichts und Lernens in Schulklassen. Mehrebenenanalytische Konzepte der Qualität des Bildungswesens. In U. P. Trier (Hrsg.), *Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen: Symposium Bern 1995 = Analyse de l'efficacité des systèmes de formation = Analysing the effectiveness of education systems* (S. 182–195). Bern: NFP 33.

- Fend, H. (1996). Schulkultur und Schulqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Beiheft: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*, 85–97.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2018). Bildungsforschung und Schulentwicklung in Österreich. Eine persönliche Geschichte von Distanz und wieder gewonnener Nähe. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 14–25). Münster: Waxmann.
- Fiebert, M. & Solzbacher, C. (2014). „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...“ Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 17–46). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fischer, W. A. & Schratz, M. (1999). *Schule leiten und gestalten: mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft*. Innsbruck/Wien: StudienVerlag.
- Fuchs, H. W. (2008). Educational Governance und Neue Steuerung: Grundsätze – Beispiele – Erwartungen. In R. Langer (Hrsg.), *„Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 19–30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91024-6_2
- Goldhammer, F. & Hartig, J. (2008). Interpretation von Testresultaten und Testeichung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin/Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-71635-8_8
- Gregory, R. (2012). Accountability in Modern Government. In G. B. Peters & J. Pierre (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Public Administration* (2nd Edition, S. 681–697). Thousand Oaks: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848608214.n45>
- Haenisch, H. (1994). Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Schulforschung. In K. J. Tillmann (Hrsg.), *Was ist eine gute Schule?* (2. Aufl., S. 32–46). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Haider, G. (1998). *Die fünf Qualitätsbereiche. Qualität in Schulen (Q.I.S.) – Feedback Materialien des BMBWK*. BMBWK.
- Haider, G. (1999). *Materialien zum Qualitätsfeedback. Salzburger Projektgruppe zur Erstellung von Feedback-Materialien (Projekt Q.I.S.)*. BMBWK.
- Haider, G. (2006). Schulqualität und Qualitätsentwicklung. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie* (S. 353–366). Wien: Böhlau.
- Hajek, A. (1991). Autonome Schulen: Fragen und Antworten. *Schulheft, Schulautonomie* (64), 29–41.
- Hamilton, L. S. & Koretz, D. M. (2002). Tests and their use in test-based accountability systems. In L. S. Hamilton, B. M. Stecher & S. P. Klein (Hrsg.), *Making sense of test-based accountability in education* (S. 13–49). Santa Monica/CA: Rand.
- Haney, W. (2000). The Myth of the Texas Miracle in Education. *education policy analysis archives*, 8, 41. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n41.2000>
- Haney, W. (2002). Lake Wobeguaranteed: Misuse of test scores in Massachusetts, Part I. *Education Policy Analysis Archives*, 24 (10), 1–20. <https://doi.org/10.14507/epaa.v10n24.2002>
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127–143). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/3-540-33020-8_9

- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Heise, H. (2010). *Chancengleichheit durch „neue Steuerung“? Konzepte, Wirkungsprozesse und Erfahrungen am Beispiel des englischen Schulsystems*. München: Utz.
- Helmke, A. (2004). Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. *Seminar*, 2, 90–112.
- Helmke, A. (2007). *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. Erweiterte Fassung eines Vortrags auf Einladung der Bertelsmann-Stiftung und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW bei der Veranstaltung „Lehren und Lernen für die Zukunft“ zur Einführung des Projekts „Selbstständige Schule“ am 28.10.2006, Landau/Pfalz. Verfügbar unter: https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf [08.08.2019].
- Hermann, U. (1996). Die Schule – eine Herausforderung für das New Public Management (NPM). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 314–329.
- Herzog, W. (2013). *Bildungsstandards*. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2014062417374> [07.08.2019].
- Hug, M. (2004). *Evaluationsansatz von Österreich. Allgemein bildende Schulen in Österreich: Q.I.S. (Qualität in Schulen)*. Luzern: SE LU.
- Hurni, R. & Ritz, A. (2002). Wirkungsorientierte Führungsstrukturen zur Umsetzung von New Public Management an Schulen. In N. Thom, A. Ritz & R. Steiner (Hrsg.), *Effektive Schulführung: Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen* (S. 291–316). Bern: Haupt.
- Hutchings, M. (2015). *Exam Factories? The impact of accountability measures on children and young people*. Research commissioned by the National Union of Teachers. London.
- Iby, M., Radnitzky, E. & Schratz, M. (2004). *Q.I.S. – Verfahrensvorschläge*. Wien: bm:bwk-Initiative.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jonak, F. (2014). Entwicklung der Schulautonomie in Österreich. *Se&R Newsletter (Schule und Recht)*, (1), 33–35.
- Juranek, M. & Lassnigg, L. (2018). Übersicht über Reformschritte der Dezentralisierung, Deregulierung, Regionalisierung/Föderalisierung, Selbstverwaltung, Autonomie 1993–2017 (Onlinedokument). In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Online-Dokumentation* (Bd. 2, S. 1–9). Verfügbar unter: <https://www.bifie.at/nbb2018/> [02.08.2019].
- Kane, T. & Staiger, D. (2001). *Improving School Accountability Measures*. <https://doi.org/10.3386/w8156>
- Kern, A. (1997). Von der Reformidee zum Weißbuch. Der Beginn des Reformprojekts. *Erziehung und Unterricht*, 147 (4), 334–347.
- Kernaghan, K. (Hrsg.). (1978). Changing concepts of power and responsibility in the Canadian public service. *Power and Responsibility in the Public Service = Pouvoir et Responsabilité Dans La Fonction Publique*, 3 (21), 389–406. <https://doi.org/10.1111/j.1754-7121.1978.tb01773.x>
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H. E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung na-*

- tionaler Bildungsstandards: Eine Expertise* (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.).
- KMK (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München: Luchterhand.
- Koretz, D. M., Linn, R. L., Dunbar, S. B. & Shepard, L. A. (1991). *The effects of high-stakes testing on achievement: Preliminary findings about generalizations across tests*. Beitrag anlässlich des Symposiums der American Educational Research Association. Chicago, Ill.
- Krainer, K. (2004). Das Projekt IMST² als Brücke zwischen Mathematikunterricht und Schulentwicklung. *Lehrerfortbildungstagung 2004* (37), 47–67.
- Krainer, K. (2004). Das Projekt IMST² als Impulsgeber für das österreichische Bildungssystem – Eine Bilanz. In IMST (Hrsg.), *Ergebnisbericht zum Projekt IMST² 2000–2004* (S. 1–35). Klagenfurt: Universität Klagenfurt.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107–122). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kussau, J. (2007). Schulpolitik und Schule: Facetten aus Sicht der Governanceanalyse. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 123–153). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9_5
- Lowe, J. & Istance, D. (1989). *Schools and quality: An international report*. Paris: OECD.
- Lucyshyn, J. (2004). *Bildungsstandards. Ein Beitrag zur Qualitätssicherung an Österreichs Schulen*. Salzburg.
- Lucyshyn, J. (2007). *Bildungsstandards in Österreich. Entwicklung und Implementierung. Pilotphase II (2004–2007)*. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/bist_entwicklung_implementierung_2004-2007_2007-09-26.pdf [08.08.2019].
- Maag Merki, K. (2016). Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarbeitete Aufl., S. 151–181). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_6
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2000). *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London: Routledge.
- Maritzen, N. (1999). Leistungstests und Qualitätssicherung im Schulwesen – Politische Zielvorstellungen und Programme. In B. von Rosenblatt (Hrsg.), *Bildung in der Wissensgesellschaft. Ein Werkbericht zu Reformbedarf im Bildungssystem* (S. 93–106). Münster: Waxmann.
- Maritzen, N. (2014). Glanz und Elend der KMK-Strategie zum Bildungsmonitoring. Versuch einer Bilanz und eines Ausblicks. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 398–413.
- Marx, E. C. H. & van Ojen, Q. H. J. M. (1993). Dezentralisation, Deregulierung und Autonomisierung im niederländischen Schulsystem. In P. Posch & H. Altrichter (Hrsg.), *Schulautonomie in Österreich* (S. 162–185). Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- Müller, M. (2012). Informationen zur Schulinternen Genese des EFQM-Prozesses. In H. Schnauber & A. Schuster (Hrsg.), *Erfolgssfaktor Qualität. Einsatz und Nutzen des EFQM-Excellence-Modells* (S. 337–352). Düsseldorf: Symposion.

- Murphy, J. & Bleiberg, J. F. (2019). *School turnaround policies and practices in the US: Learning from failed school reform*. Verfügbar unter: <http://public.eblib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=5614185> [06.08.2019]. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-01434-6>
- Naschold, F. & Bogumil, J. (Hrsg.). (1998). *Modernisierung des Staates. New Public Management und Verwaltungsreform*. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:1111-201302153088> [08.08.2019]. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10834-4>
- Nicolaidou, M. & Ainscow, M. (2005). Understanding Failing Schools: Perspectives from the inside. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (3), 229–248. <https://doi.org/10.1080/09243450500113647>
- Nusche, D., Radinger, T., Busemeyer, M. R. & Theisens, H. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016*. <https://doi.org/10.1787/9789264256729-en>
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. Kurzfassung*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation*. Olten: Walter.
- Posch, P. (1967). *Der Lehrermangel*. Weinheim: Beltz.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1991). Thesen zur Schulautonomie-Diskussion. *Schulheft, Schulautonomie* (64), 8–17.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1992). *Bildung in Österreich. Analysen und Entwicklungsperspektiven*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1993). Autonomie im österreichischen Schulwesen – Gutachten. In P. Posch & H. Altrichter (Hrsg.), *Schulautonomie in Österreich* (2., aktualisierte und erw. Aufl., S. 15–61). Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1997). Evaluation und Entwicklung von Schulqualität – Dimensionen, Modelle und strategische Vorschläge. In P. Posch & H. Altrichter (Hrsg.), *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen* (S. 1–155). Innsbruck: StudienVerlag.
- Posch, P., Rauch, F. & Seidl, A. (2012). Qualitätsentwicklung als Aufgabe der Schulleitung und der Schulaufsicht. In BIFIE (Hrsg.), *Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Schulen. Impulse für Schulleiter/innen* (S. 39–63). Graz: Leykam.
- Radnitzky, E. (2015). SQA – ein Generationenprojekt. *Erziehung und Unterricht*, 165 (1–2), 8–11.
- Radtke, F.-O. (2003). Schulautonomie: Bildungspolitisches Ringen um Definitionsmacht. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule: Leitideen – Konzepte – Akteure; ein Überblick* (S. 131–138). Verfügbar unter: <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/eb/f1/0a/oa9783839401200.pdf> [10.08.2019].
- Rauch, F. & Krainer, K. (2002). Grenzgänge zwischen Professionalisierung und Schulentwicklung. Begründung, Erfahrungen und Reflexionen zum Universitätslehrgang „Professionalität im Lehrberuf (ProFiL)“. In K. Eckstein & J. Thonhauser (Hrsg.), *Einblicke in Prozesse der Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich* (S. 267–282). Innsbruck: StudienVerlag.
- Rauscher, E. (1999). *Das Schulautonomie-Handbuch*. Wien: BMBWK.
- Rauscher, E. (2003). *Verhalten vereinbaren: Schulkultur im Dialog*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

- Ravitch, D. (2002). Testing and Accountability, Historically Considered. In W. M. Evers & H. J. Walberg (Hrsg.), *School Accountability* (S. 9–21). Stanford: Hoover Institution Press.
- Regierungsprogramm ÖVP/FPÖ. (2000). *Regierungsprogramm der Österreichischen Bundesregierung für die XXI. Gesetzgebungsperiode*. Wien.
- Regierungsprogramm SPÖ/ÖVP. (2007). *Regierungsprogramm der Österreichischen Bundesregierung für die XXIII. Gesetzgebungsperiode*. Wien.
- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 59–71). Weinheim/Basel: Beltz.
- Rieder, I. (1968). *Studiendauer und Studienerfolg. Eine Längsschnittuntersuchung an 3199 Anwärtern für das Lehramt an Höheren Schulen in Österreich*. Weinheim: Beltz.
- Ritz, A. (2002). Qualitätsentwicklung: Konzeptionelle Überlegungen am Beispiel der Elternbefragung der Primarschule Aarberg. In N. Thom, A. Ritz & R. Steiner (Hrsg.), *Effektive Schulführung: Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen* (S. 135–173). Bern: Haupt.
- Rupp, C. (2018). *Der schulische Rechenschaftsprozess im internationalen Vergleich: Professionalisierung im Horizont neuer Steuerung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21781-5>
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (Hrsg.). (1980). *Fünfzehntausend Stunden: Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Schedler, K. & Proeller, I. (2011). *New Public Management* (5. korrigierte Aufl.). Bern: Haupt.
- Scheipl, J. & Seel, H. (2004). *Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert*. Graz: Leykam.
- Schley, W. & Schratz, M. (2018). Leadership Academy: Eine eindrucksvolle Erfolgsgeschichte. *LEA News. Leadership Academy*, 14 (1), 1–3.
- Schmid, K. & Hafner, H. (2011). *Reformoptionen für das österreichische Schulwesen. Internationaler Strukturvergleich und notwendige Reformen aus Sicht der Unternehmen*. Wien: IbW.
- Schmied, C. (2012). *Politik mit Herz. Ausgewählte Reden 2012*. Wien: Pöschel.
- Schneeberger, A. & Kastenhuber, B. (2002). *Relevanz von PISA-2000 für die bildungspolitische Diskussion in Österreich: Daten und Argumente zum internationalen Vergleich der Schülerleistungen aus Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften*. Wien: IbW.
- Schober, B., Klug, J., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, C. (2012). Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2, S. 111–142). Graz: Leykam.
- Schratz, M. (1996). *Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schratz, M. (1997). Vom Schulprofil zum Schulprogramm. Markierungen am Weg zur autonomen Schule. *Erziehung und Unterricht*, 147 (4), 378–391.
- Schratz, M. (2011). Die Internationalisierung von Bildung im Zeitalter der Globalisierung. In M. Ruep (Hrsg.), *Bildungspolitische Trends und Perspektiven* (S. 19–53). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schratz, M. & Hartmann, M. (2009). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler*

- Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2, S. 323–340). Graz: Leykam.
- Schratz, M., Iby, M. & Radnitzky, E. (2000). *Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente*. Weinheim: Beltz.
- Schratz, M., MacBeath, J., Meuret, D. & Jakobsen, L. B. (2002). *Serena, oder: Wie Menschen ihre Schule verändern. Schulentwicklung und Selbstevaluation in Europa*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2015. Fokussierte Analysen und bildungspolitische Schwerpunktthemen* (S. 221–262). Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2> [22.09.2019].
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C. & Pant, H. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2, S. 403–454). Graz: Leykam.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–54). Münster: Waxmann.
- Sertl, M. (1993). Kurze Geschichte der Autonomiediskussion in Österreich. In P. Posch, H. Altrichter, M. Sertl & H. Bachmann (Hrsg.), *Schulautonomie in Österreich* (2. aktualisierte und erw. Aufl., S. 88–124). Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- Specht, W. (1991). *Schulqualität. Die internationale Diskussion um ein Konzept und einige Folgerungen für die Schulentwicklung in Österreich. Diskussionspapier*. Graz: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung – Abteilung II.
- Specht, W. (2002). Überlegungen zur Institutionalisierung zentraler Funktionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf nationaler Ebene. In F. Eder (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*. (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Band 17, S. 423–441). Innsbruck: StudienVerlag.
- Specht, W. (2007). Die Qualität des Bildungssystems, Standards und Monitoring. In *Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz. Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. OECD-CERI Regionalseminar der deutschsprachigen Länder 2005* (S. 195–226). Frankfurt: Peter Lang.
- Specht, W., Breit, S., Wiesner, C., Antensteiner, J. & Laux, M. (2005). *Qualitätsentwicklung durch Bildungsstandards. Evaluierung der Pilotphase II der Implementierung von Bildungsstandards im österreichischen Schulsystem. Eine qualitative Studie im Bundesland Salzburg*. Unveröffentlichtes Manuskript. Salzburg.
- Specht, W. & Freudenthaler, H. H. (2004). Bildungsstandards – Bedingungen ihrer Wirksamkeit. *Erziehung und Unterricht*, 154 (7/8), 618–629.
- Specht, W. & Freudenthaler, H. H. (2006). *Bildungsstandards: Der Implementationsprozess aus der Sicht der Praxis. Ergebnisse einer Fragebogen-Studie nach dem ersten Jahr*

- der Pilotphase II* (Zentrum für Schulentwicklung, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Hrsg.). Graz: bm:bwk.
- Steiner, P. & Landwehr, N. (2007). *Das Q2E-Modell – Schritte zur Schulqualität. Aspekte eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen* (Bd. 1). Bern: H.e.p.
- Steinkellner, H. & Wiesner, C. (2017). Anforderungen an eine zielorientierte Führungskultur: Die „wachsame Sorge“ als Prozessmodell für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. In W. Schönangerer & H. Steinkellner (Hrsg.), *Neue Autorität macht Schule*. Horn: Berger.
- Stern, C. & Döbrich, P. (Hrsg.). (1999). *Wie gut ist unsere Schule? Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren. International Network of School Systems*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Stoll, L., Moorman, H. & Rahm, S. (2008). Building leadership capacity for system improvement in Austria. In B. Pont, D. Nusche & D. Hopkin (Hrsg.), *Improving School Leadership. Case Studies on System Leadership* (Bd. 2, S. 215–252). Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264039551-9-en>
- Stotz, H. (1996). Dezentrale Ressourcenverantwortung und Eigenverantwortung der Schule – zwei Seiten einer Medaille. *Pädagogische Führung*, 7 (3), 132–137.
- Tegge, D. (2014). Steuerung von Bildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen – Ein Handbuch* (S. 23–46). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2002). *Nach PISA: Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europ. Verl.-Anst.
- Thonhauser, J. (1997). Neuer Lehrplan – Neue Hoffnung. *Erziehung und Unterricht*, 147 (4), 367–377.
- Tillmann, K.-J. (2007). Systemsteuerung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards? In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was 'rauskommt: Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 13–35). Wien/Berlin: Lit.
- Töpfer, A. & Mehdon, H. (1994). *Total Quality Management. Anforderungen und Umsetzung im Unternehmen*. Neuwied: Luchterhand.
- Trier, U. P. (Hrsg.). (1995). *Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen: Symposium Bern 1995*. Bern: Schweizerische Koordinierungsstelle für Bildungsforschung.
- Weick, K. E. & Sutcliffe, K. M. (2016). *Das Unerwartete managen. Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of Competence. Definition and Section of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)* (S. 1–36). München: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Weinert, F. E. (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Kirkland/WA: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Franz E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim/Basel: Beltz.
- Wiesner, C. & Heißenberger, P. (2019). Schulautonomie: Einwirkungen und Auswirkungen in Österreich. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), *Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS* (S. 137–194). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2017). Genese der Bildungsstandards in Österreich. *Online BIFIE-Journal*, (1), 17–21.

- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Einwirkungen auf Leadership und Auswirkungen für Leadership – Ein österreichisch geprägter Blick auf die Anforderungen an eine pädagogische Führung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2019. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 33–51). Köln: Wolters Kluwer.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Bruneforth, M. (2017). Komplementäres Zusammenwirken von Standardüberprüfung und Informeller Kompetenzmessung. *Online BIFIE-Journal*, (1), 14–16. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.17888/bifiejournal-1.2017-1-4> [10.10.2019].
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., Kemethofer, D., George, A. C. & Angerer, S. (2016). Die Bedeutsamkeit der professionellen Reflexion und Rückmeldekultur für eine evidenzorientierte Schulentwicklung durch Bildungsstandardüberprüfungen. *Journal für Schulentwicklung*, 20 (4), 18–26.
- Zukunftskommission (2003). *zukunft : schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Das Reformkonzept der Zukunftskommission*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien.
- Zukunftskommission (2004). *Entwicklung, Einführung, Überprüfung und Nutzung von Bildungsstandards im österreichischen Schulsystem. Positionspapier*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien.
- Zukunftskommission (2005). *Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien.

**Eröffnende Perspektiven:
Konzepte – Daten – Nutzung – Feedback**

3.

Claudia Schreiner und Simone Breit

Nationale Standardüberprüfungen: Ergebnisse auf Systemebene als Referenzrahmen für Rückmeldungen an Schulen und Lehrkräfte

Durch die Einführung von Bildungsstandards in Österreich mit dem Schuljahr 2008/09¹ wurden dem schulischen Lernen klare und verbindliche Ziele gesetzt. Bildungsstandards beschreiben, welche grundlegenden Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Volksschule in Deutsch, Lesen, Schreiben und Mathematik sowie bis zum Ende der Sekundarstufe I in Deutsch, Mathematik und Englisch erworben haben sollen. Sie dienen zur Orientierung, welche Kompetenzen anzustreben sind, als Grundlage für zielgerichtete Förderung und als Basis für die Evaluation von Schule und Unterricht (BGBl. II Nr. 1/2009). Die Evaluationsfunktion wird vor allem durch die Standardüberprüfungen unterstützt. Durch die Erhebungen wurde das Erreichen dieser Ziele ab dem Schuljahr 2011/12 regelmäßig überprüft². Die Standardüberprüfungen sind als flächendeckende Erhebungen konzipiert, um allen Ebenen des Schulsystems Rückmeldung über das Ausmaß der Zielerreichung geben zu können:

1. Dies betrifft das Schulsystem als Ganzes. Bundes- und Landesergebnisberichte geben Auskunft über das Ausmaß der Zielerreichung in Bezug auf die verbindlich festgelegten Bildungsstandards in Österreich insgesamt sowie regional bezogen auf die Bundesländer.
2. Die einzelnen Schulen erhalten Rückmeldung über die Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler. Dies geschieht in Form von Schulberichten an Schulleitung und Schulaufsicht mit den für die gesamte Schule zusammengefassten Ergebnissen sowie Ergebnissen auf Klassenebene in Form der Lehrerrückmeldungen und der Zusammenschau für die Schulleitung in Teil 2 des Schulberichts.
3. Alle teilnehmenden Schüler/innen können ab dem Zeitpunkt der Veröffentlichung des Bundesergebnisberichts ihre eigenen Ergebnisse über eine Onlineplattform in Form von individuellen Rückmeldungen abrufen.

Ziel dieses Beitrags ist es, die Ergebnisse auf der Ebene des Schulsystems aus der Perspektive der Schul- und Unterrichtsentwicklung an den einzelnen Standorten zu beleuchten, indem diskutiert wird, welche Rolle die Systemergebnisse für die Qualitätsentwicklungsarbeit in Schulen spielen können. Dazu werden einleitend in Abschnitt 1 die einzelnen Berichtsebenen beschrieben und Parallelen so-

1 Eine Beschreibung der historischen Entwicklung von Bildungsstandards in Österreich findet sich im Beitrag von Wiesner, Schreiner, Breit und Schratz, Nr. 2 in diesem Band.

2 Die Standardüberprüfungen finden im Schuljahr 2018/19 zum letzten Mal statt – die Architektur von zentralen Überprüfungen in der Primarstufe sowie Sekundarstufe 1 wird ab dem Schuljahr 2019/20 umgebaut (BMBWF-13.051/0002-III/4/2018).

wie Unterschiedlichkeiten zwischen diesen aufgezeigt. Eine systematische Verortung unterschiedlicher Datenarten, die für Qualitätsentwicklungsarbeit an Schulstandorten genutzt werden können, wird in Abschnitt 2 dargestellt. Sie bildet den Rahmen für die Betrachtung von Systemergebnissen aus der Perspektive der Schulentwicklungsarbeit in Abschnitt 3, in welchem verschiedene Arten von Systemergebnissen und deren potenzieller Nutzen für die Arbeit an den einzelnen Schulstandorten diskutiert werden. Dabei fokussiert dieser Beitrag auf Möglichkeiten, die Arbeit mit der Rückmeldung aus Standardüberprüfungen an einem einzelnen Schulstandort mit den Ergebnissen des System-Monitorings, also auf das gesamte Schulsystem oder auf einzelne Bundesländer bezogene Daten, zu verbinden. Grundlegende Modelle evidenzorientierter Qualitätsentwicklung (vgl. z.B. Hosenfeld & Groß Ophoff, 2007; Wiesner & Schreiner, 2019; Wiesner, Schreiner, Breit, Kemethofer, George & Angerer, 2016) bilden den Rahmen für Herangehensweisen und Prozesse. Wie die Überprüfungen und Rückmeldungen Unterricht und Schule verändern, beschreiben z.B. Kemethofer und Wiesner (2019) sowie Posch und Krainer (2014).

1. Ebenen der Rückmeldung

1.1 Die Systemebene

Eine relevante Ebene der Berichterstattung auf der Basis von Standardüberprüfungen stellt das Schulsystem als Ganzes dar. Der/die Bildungsminister/in als politisch Verantwortliche/r, die Bildungssteuerung und -verwaltung sowie die interessierte Öffentlichkeit erhalten Auskunft darüber, wie gut es dem österreichischen Schulsystem gelingt, Schülerinnen und Schüler mit grundlegenden Kompetenzen in den Bildungsstandardfächern Deutsch und Mathematik am Ende der Volksschule sowie Deutsch, Mathematik und Englisch am Ende der Sekundarstufe 1 auszustatten.

Dabei spielt zum einen der Faktor *quality* eine Rolle: Wie viele Schüler/innen erreichen die in den Bildungsstandards definierten Kompetenzen? Wie viele übertreffen die gesetzten Ziele sogar? Bei wie vielen Schülerinnen und Schülern ist ein teilweises Erreichen der Ziele erkennbar und wie viele beenden jeweils ein Segment des Schulsystems mit mangelhaften Kompetenzen in diesen grundlegenden Bereichen?

Zum anderen kann der Faktor *equity* mithilfe der Ergebnisdaten beleuchtet werden, indem die Kompetenzergebnisse in Verbindung mit Kontextfaktoren wie Sozialstatus der Familie, Bildungshintergrund der Eltern oder dem Migrationshintergrund analysiert werden. Durch die Darstellung der Ergebnisse getrennt nach Subgruppen wird Chancen(un)gerechtigkeit statistisch operationalisiert. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wie groß „die Bedeutung der sozialen Herkunft für die Realisierung von Kompetenzen ist“ (Fend, 2009, S. 39). Eine weitere Dimension von Chancengerechtigkeit orientiert sich daran, wie gut es dem Bildungswesen gelingt, Basisqualifikationen – auch bei Risikogruppen – zu vermitteln im Sinne eines Grundanspruches auf Bildung, wobei dieser Anspruch auch auf

hohe Begabungen ausgedehnt werden kann (ebd.). Auch die OECD (2012) verknüpft die beiden Ansätze von *quality* und *equity*, indem sie Chancengerechtigkeit als garantiertes Bildungsminimum für alle Schüler/innen definiert und persönliche oder sozioökonomische Merkmale wie Geschlecht, ethnischer Hintergrund oder familiärer Hintergrund für den Bildungserfolg kein Hindernis darstellen sollten. Ein umfassender Chancengerechtigkeitsbegriff wird darüber hinaus im österreichischen nationalen Bildungsbericht (Bruneforth, Bacher & Weber, 2012) diskutiert, wobei bei gegebenen Begabungen keine Differenzen nach Herkunft auftreten sollten und für herkunftsbedingte Unterschiede ein entsprechender Ausgleich gefordert wird.

Weiters liefern die Standardüberprüfungen Informationen in Bezug auf die Dimension *Wollen* eines umfassenden Kompetenzbegriffs nach Weinert (2001), wie er den österreichischen Bildungsstandards zugrunde liegt (BGBl. II Nr. 1/2009). Durch die Erhebung von volitionalen und motivationalen Faktoren werden nicht nur wichtige Kontextbedingungen für den Kompetenzerwerb beleuchtet, sondern grundlegende Ziele von Unterricht und Schule per se adressiert. So sind fachbezogenes Interesse oder ein positives Fähigkeitsselbstkonzept Faktoren, die das Lernen unterstützen können. Gleichzeitig sind die Förderung von Interesse am Fach oder die Unterstützung der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts Aufgaben der Schule an sich (Schreiner, Gniewosz, Wiesner, Steiger, Kulmhofer-Bommer & Egger, 2019). Ergebnisse der Standardüberprüfungen, die erreichte Kompetenzen, Chancengerechtigkeit im Kompetenzerwerb sowie volitionale, motivationale und soziale Faktoren beleuchten, werden in Form von Ergebnisberichten veröffentlicht, sowohl für Österreich insgesamt (Bundesergebnisberichte) als auch für die einzelnen Bundesländer (Landesergebnisberichte).

1.2 Die Ebene der Einzelschule

Dem entwicklungsorientierten Grundgedanken des österreichischen Systems aus Bildungsstandards und Standardüberprüfungen folgend (§ 17 (1a) SCHUG; BGBl. 472/1986) steht die Ebene der einzelnen Schulstandorte im Zentrum des Unterfangens. Durch die flächendeckenden Erhebungen wird ermöglicht, allen Schulen Rückmeldung über ihren eigenen Output zu geben, der am Standort als Basis für die Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt werden kann und soll. Dabei erhalten die Schulen und die zuständige Schulaufsicht die Ergebnisse der Schüler/innen der Schule insgesamt, Schulleitung und Lehrkräfte auch Rückmeldung in Bezug auf die einzelnen Klassen bzw. Unterrichtsgruppen. Die Verwendung von Ergebnisrückmeldungen für die (Weiter-)Entwicklung der Qualität von Schule und Unterricht im Sinne evidenzorientierter Qualitätsentwicklung benötigt als Bezugsrahmen Modelle für Qualität sowie für Qualitätsentwicklung. Verschiedene Rahmenmodelle der Qualitätsentwicklung beschreiben und systematisieren Schratz et al. (2019) im österreichischen nationalen Bildungsbericht 2018. Grundlegende Ziele von Unterrichtsentwicklung sowie verschiedene Möglichkeiten an Herangehensweisen finden sich z. B. in Rolff (2015).

Der Ansatz evidenzorientierter Schulentwicklung auf der Basis von Rückmeldungen aus Standardüberprüfungen beruht auf der Annahme, dass Ergebnisse eines vollständigen Jahrgangs an Schülerinnen und Schülern einer Schule nicht nur als Information über diese konkreten Schüler/innen, sondern auch als Information über die Schule an sich gewertet werden können. Dies trifft für Schulen zumindest mittlerer Größe stärker zu als für (sehr) kleine Schulen. Im Lauf der Zeit entsteht aber auf Grund des zyklischen Charakters der Überprüfungen auch bei kleineren Schulen eine umfangreiche Datenbasis, die auf in Summe vielen Schülerinnen und Schülern, unterschiedlichen Lehrkräften, Zeitpunkten und Fächern fußt.

Auch die Rückmeldungen an Schulen und Lehrkräfte umfassen grundsätzlich die drei oben angesprochenen Dimensionen des Ausmaßes der Zielerreichung in Bezug auf den Kompetenzerwerb, des Kompetenzerwerbs vor dem Hintergrund diverser Kontextfaktoren und Befindens- sowie motivationaler Daten als Kontext des Kompetenzerwerbs und als anzustrebendes Ergebnis an sich.

Für die Interpretation der Ergebnisse der eigenen Schule (oder Klasse) stehen verschiedene Bezugsnormen (Rheinberg, 2006; Schreiner & Breit, 2016) zur Verfügung:

- Kriteriumsorientiert ist der Vergleich der Kompetenzen der Schüler/innen der Schule mit dem anzustrebenden Soll der Bildungsstandards. Die erreichten Kompetenzstufen – von *Bildungsstandards nicht erreicht* über *Bildungsstandards teilweise erreicht* bis zu *Bildungsstandards erreicht* und *Bildungsstandards übertroffen* geben Auskunft darüber, in welchem Ausmaß die Zielerreichung gelungen ist.
- Als sozialnormorientiert gestaltet sich der Vergleich des Schulmittelwerts mit dem Abschneiden der Schüler/innen in Österreich insgesamt – oder auch mit dem Abschneiden der Schüler/innen im eigenen Bundesland oder in der 8. Schulstufe der Schüler/innen der eigenen Schulsparte.
- Als *fairer Vergleich* ist in den Rückmeldungen ein Referenzwert enthalten, der für jede Schule individuell berechnet wird. Auf der Basis der Rahmenbedingungen der Schule (z. B. Urbanisierungsgrad des Schulstandorts, Zusammensetzung der Schülerschaft) wird ein statistischer Erwartungswert für die Schule berechnet. Er gibt an, wie Schulen mit ähnlichen Rahmenbedingungen im Schnitt abschneiden und erlaubt so einen sozialen Vergleich mit größerer Aussagekraft für die Schule.
- Seit Beginn des zweiten Überprüfungszyklus ist eine weitere Interpretationsmöglichkeit hinzugekommen. In Bezug auf das Lernen eines einzelnen Schülers oder einer einzelnen Schülerin würde man diesen als individuelle Bezugsnorm bezeichnen. Damit ist gemeint, das eigene Ergebnis zu einem Zeitpunkt mit dem eigenen Lernstand zu einem früheren Zeitpunkt zu vergleichen. So können auch Schulen auf Grund des zyklischen Charakters der Standardüberprüfungen über die Zeit ihre eigene Entwicklung beobachten und etwa die Ergebnisse zu Mathematik aus dem Jahr 2017 zu ihren eigenen Ergebnissen aus dem Jahr 2012 in Bezug setzen.

Die unterschiedlichen Bezugsnormen können als Referenz zur Interpretation der eigenen Ergebnisse dienen und die Reflexion über die Ergebnisse im Kontext der

eigenen Schule unterstützen. Insbesondere die Dimension der eigenen Erwartungen und Ansprüche ergänzt die externen Bezugsnormen in einer Weise, die es Schulen möglich macht, die extern erhobenen Daten wieder zu ihren eigenen zu machen und in den Kontext der eigenen Schule zu stellen, sie zu „rekontextualisieren“ (Fend, 2006, S. 176).

1.3 Die individuelle Ebene

Auch die einzelnen Schülerinnen und Schüler erhalten Rückmeldung über ihre persönlichen Ergebnisse. Dies soll vor allem der Wertschätzung gegenüber den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern Ausdruck verleihen und kann zur Entwicklung eines stimmigen Selbstkonzepts beitragen, indem die extern erhobenen und ausgewerteten Daten aus den Standardüberprüfungen die laufenden Rückmeldungen über die eigenen Kompetenzen durch die eigenen Lehrkräfte ergänzen. Zu beachten ist allerdings, dass die Rückmeldung zum einen – auch für die Schüler/innen – zeitlich verzögert erfolgt und zum anderen auf Individualebene auf Grund der praktisch beschränkten Testdauer mit entsprechend großer statistischer Unsicherheit verbunden ist, insbesondere in einzelnen Kompetenzbereichen.

2. Eine Systematisierung möglicher Datenquellen als Grundlage für evidenzorientierte Qualitätsentwicklung

Die Ergebnisse aus standardisierten extern durchgeführten Kompetenzmessungen wie den nationalen Standardüberprüfungen sind nicht die einzige Grundlage für Qualitätsentwicklungsprozesse an Schulen. Tabelle 1 gibt einen systematischen Überblick über diverse Grundlagen für Qualitätsentwicklung als Evidenz im engeren und weiteren Sinn in Anlehnung an Wiesner & Schreiner (2019). Daraus ist nicht nur die Vielfalt an möglichen Datenquellen erkennbar, sondern auch, dass verschiedene Datenarten und -qualitäten je eigene Charakteristika besitzen, die sie für bestimmte Zwecke in bestimmtem Kontext nutzbar machen. In dieser Übersicht lassen sich auch die Evidenzen verorten, die die Rückmeldungen aus Standardüberprüfungen darstellen. Insgesamt scheinen folgende Datenarten im Rahmen der schulischen Qualitätsentwicklungsarbeit relevant.

- Informelle Daten entstehen – in Anlehnung an Schildkamp, Lai & Earl (2013) sowie Wiesner & Schreiner (2019) –, wenn Lehrpersonen oder auch die Schulleitung gelegentlich spontan Daten sammeln, etwa während des Unterrichts (in Form von unstrukturierten Beobachtungen von Schülerinnen und Schülern in der Klasse). Es handelt sich vorrangig um eine situative, laufende Einschätzung von Lernaktivitäten im Sinne formativen Assessments (William, 2010).
- Formelle Daten werden systematisch und geplant gesammelt. Sie können quantitativ und qualitativ sein und werden lokal an einer Schule erhoben. Dazu zählen z.B. systematische Unterrichtsbeobachtungen oder auch der lokale Einsatz

standardisierter Instrumente (z.B. Befragung der Eltern zur Schulqualität von SQA online [vgl. <http://www.sqa.at/course/index.php?categoryid=37>] oder die Informelle Kompetenzmessung – IKM [Wiesner, Pacher, George, Breit & Schreiner, 2017]).

- Register- bzw. Verwaltungsdaten werden schulübergreifend und systematisch erhoben, die Datensammlung folgt aber in der Regel nicht wissenschaftlichen Kriterien der Datenerhebung. Registerdaten dienen vorrangig Zwecken der Steuerung und Kontrolle, etwa in Bezug auf Ressourcenvergabe. Sie können aber in speziellen Fällen auch interessante Informationen für die Qualitätsentwicklung am Standort enthalten, etwa in Form der späteren Bildungslaufbahnen bzw. des späteren Schulerfolgs der Absolventinnen und Absolventen einer Schule.
- Wissenschaftliche Referenzdaten (Specht, 2002) sind Daten, die bei Messungen mit direktem Bezug für die Schul- und Unterrichtsentwicklung für jede einzelne Schule nach wissenschaftlichen Gütekriterien erhoben werden (Terhart, 2002). Sie liegen damit für die einzelne Schule vor, sind standardisiert und nach wissenschaftlichen Kriterien erhoben, besitzen aber gleichzeitig einen Bezugspunkt in einem größeren Teil des Systems, etwa in Form von Referenzwerten für das gesamte Schulsystem.
- Eine weitere Quelle sind Daten aus wissenschaftlichen Forschungsarbeiten, die beispielsweise aus der einschlägigen Fachliteratur stammen und deren Erkenntnisse für die Schulpraxis im Sinne wissenschaftsbasierten Arbeitens von Relevanz sind (wie sie z.B. in den Research Learning Communities Verwendung finden sollen; Brown, 2017). Diese können nicht an der Schule selbst erzeugt werden und liegen auch nicht für eine spezifische Schule vor. Es sind allgemeine Ergebnisse aus Forschungsprojekten (z.B. Erhebungen, Evaluationen, Studien, Experimente), welche als Impulse oder Unterstützung für Schul- und Unterrichtsentwicklung am Standort dienen können.

Alle hier angesprochenen Arten von Daten haben ihren je spezifischen Wert für die schulische Qualitätsentwicklung. Wie Daten aus unterschiedlichen Quellen, unterschiedlicher Art und unterschiedlicher Qualität in den Prozess der evidenzorientierten Qualitätsentwicklung einfließen können, beschreiben Schreiner & Wiesner (2019b).

Wissenschaftliche Referenzdaten, wie es die Ergebnisse aus Standardüberprüfungen sind, erweisen sich als sehr spezifische Quelle evidenzorientierter Qualitätsentwicklung, als sie zum einen für die jeweils eigene Schule vorliegen, gleichzeitig aber aus einem größeren Bezugssystem stammen. Zum anderen können wissenschaftliche Gütekriterien in einer Form Berücksichtigung finden, wie dies an einer einzelnen Schule in der Regel weder möglich noch sinnvoll wäre. Dieses Spezifikum der Standortbezogenheit in Kombination mit systemweiten Referenzwerten soll im Folgenden näher beleuchtet werden.

der Standardüberprüfungen eröffnet. Dieser größere Kontext ist Gegenstand der Überlegungen in den folgenden Abschnitten. Je nach Inhalt der konkreten Ergebnisse gestaltet sich der potenzielle Nutzen dafür, die eigenen Daten durch Heranziehung der Systemergebnisse besser verstehen zu können, unterschiedlich. Im Folgenden wird deshalb eine Dreiteilung vorgenommen, in (1) Ergebnisdaten aus den Kompetenzmessungen, (2) Ergebnisse zur Chancengerechtigkeit als Hintergrund für den fairen Vergleich und (3) Informationen über sozial-emotionale und motivationale Merkmale und deren Potenzial in der Verbindung mit anderen Ergebnisdaten.

Schulen und Lehrer/innen erhalten mit der Rückmeldung Informationen über ihre Schüler/innen – welche Kompetenzen die Schüler/innen erworben haben, wie sich Mädchen und Burschen oder zum Beispiel Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in ihren Kompetenzen voneinander unterscheiden, aber auch ob sie sich in der Schule und ihrer Klasse wohlfühlen, wie es um ihr fachbezogenes Selbstkonzept oder die Freude am Fach bestellt ist. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, wie die Berichterstattung auf Systemebene für die Interpretation eines Schulberichts oder einer Lehrerrückmeldung genutzt werden kann. Um die folgenden Ausführungen zu veranschaulichen, kann die Heranziehung einer konkreten Rückmeldung hilfreich sein. Dazu sei auf die Musterrückmeldungen³ verwiesen, aus welchen ersichtlich ist, wie die Rückmeldungen für die einzelnen Zielgruppen und in den verschiedenen Fächern aussehen, welche Informationen sie konkret enthalten und wie die Darstellungen gestaltet sind.

In einem ersten Schritt der Auseinandersetzung mit Ergebnissen aus Standardüberprüfungen ist es wichtig, sich die Bedingungen am eigenen Schulstandort bewusst zu machen. Dazu kann die Übersicht über die Zusammensetzung der am Standort getesteten Schüler/innen herangezogen werden. Um diese in einen größeren Kontext zu stellen, kann ein Vergleich mit der österreichweiten Verteilung dienen, oder auch mit der Verteilung der Schüler/innen nach verschiedenen Merkmalen im eigenen Bundesland. Tabelle 2 enthält die wesentlichen Eckdaten zur Zusammensetzung der Schülerschaft aus der Standardüberprüfung zu Mathematik im Frühjahr 2018 über alle Volksschulen Österreichs hinweg sowie exemplarisch für das Bundesland Niederösterreich. In den Bundesergebnisberichten ist jeweils eine Übersicht über relevante Eckpunkte der Ergebnisse aller Bundesländer enthalten. Darüber hinaus gibt es für jedes Bundesland einen Landesergebnisbericht, der detailliertere Ergebnisse des jeweiligen Bundeslands umfasst. Die Informationen, die wir in diesem Beitrag jeweils exemplarisch aus der Perspektive eines Bundeslands darstellen, sind demnach natürlich für jedes Bundesland verfügbar.

Nehmen wir an, eine niederösterreichische Volksschule hat einen Anteil von 12 % Kindern, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss haben, und etwa ein Drittel an Kindern mit universitär gebildeten Eltern. Nun können wir Tabelle 2 nutzen, um dies im regionalen Kontext zu interpretieren. So wird in unserem Beispiel ersichtlich, dass in dieser Schule der Anteil an Kindern mit formal sehr niedrig qualifizierten Eltern mit 12 % im Vergleich zum niederösterreichischen Durchschnittswert deutlich höher ausfällt. Auf der anderen Seite erweist sich der

3 <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/musterrueckmeldungen>

Anteil von Kindern mit universitär gebildeten Eltern von etwa einem Drittel als nur geringfügig höher als in Niederösterreich insgesamt. So einen Vergleich anzustellen ändert nichts an den eigenen Rahmenbedingungen, ermöglicht aber eine gewisse Außenperspektive auf diese.

Tabelle 2: Informationen zur Schülerpopulation (Niederösterreich und Österreich gesamt, Datenquelle: BIST-Ü 2018 M4; vgl. BIFIE, 2019b)

Region	Geschlecht		Migrationshintergrund			Erstsprache		Höchster Bildungsabschluss der Eltern			
	% weiblich	% männlich	% mit Migr.	(davon % ohne Deutsch als Erstsprache)	% ohne Migr.	% Deutsch	% ausschließlich andere	% max. Pflichtschulabschluss	% Berufsausbildung	% Matura	% universitäre o. ä. Ausbildung
NÖ	49	51	16	(79)	84	84	16	5	41	24	30
AUT	49	51	23	(82)	77	76	24	8	41	22	29

3.1 Ergebnisse der Kompetenzmessung

Ein Kern der Ergebnismeldung – sowohl an das Schulsystem als auch an die einzelnen Schulen – ist die Rückmeldung über den Grad der Kompetenzerreichung in Form der Kompetenzstufen. Sie zeigt, wie viele Schüler/innen am Ende der Volksschule bzw. der Sekundarstufe 1 die durch die Bildungsstandards definierten Lernziele in welchem Ausmaß erreichen. In Deutsch und Mathematik wird dabei jeweils in Kompetenzstufe 2 auf die Lernziele der Bildungsstandards, die laut Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen „in der Regel“ (BGBl. II Nr. 1/2009) erreicht werden sollen, Bezug genommen. Schüler/innen auf Kompetenzstufe 2 erreichen die Bildungsstandards. Schüler/innen auf Kompetenzstufe 1 erreichen die Bildungsstandards teilweise. Die Kompetenzen, die für die Lösung der Aufgaben der Kompetenzstufe *Bildungsstandards teilweise erreicht* erforderlich sind, sind in der Regel als Routinefertigkeiten zu charakterisieren. So erfordert die Lösung von Mathematikaufgaben auf Kompetenzstufe 2 die flexible Nutzung des Gelernten, während Aufgaben der Kompetenzstufe 1 normalerweise ausschließlich reproduktive Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler stellen. In Deutsch-Lesen bedeutet das Erreichen von Kompetenzstufe 2 in der Volksschule die Erlangung eines sicheren Leseverständnisses auf der Wort- und Satzebene, während das Erreichen von Kompetenzstufe 1 elementare Lesefähigkeiten anzeigt⁴.

4 Die ausführlichen Kompetenzstufenbeschreibungen finden sich in den jeweiligen Bundergebnisberichten (www.bifie.at/material/ergebnisberichte, z. B. Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016a für Deutsch, 4. Schulstufe).

Die kriteriale Bezugsnorm bildet den Kern der Rückmeldungen, da sie die Ergebnisse damit direkt in Bezug zu den im Rahmen der gesetzlichen Einführung von Bildungsstandards festgelegten anzustrebenden Lernergebnisse setzt. Die Ergebnisinterpretation als Abstand von einem definierten Ziel ist ein wesentlicher Aspekt des Konzepts der Kompetenzorientierung, das den österreichischen Bildungsstandards zugrundegelegt ist (Schreiner & Wiesner, 2019a). Nun haben die inhaltlich definierten Kompetenzstufen den Vorteil einer ihnen innewohnenden Interpretation in Bezug auf konkrete Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Eine eigene Erwartungshaltung kann also auch auf der Basis der Kompetenzstufenbeschreibungen gebildet werden. Dennoch können die systemweiten Verteilungen in Bezug auf die Kompetenzstufen helfen, diese schwierige Brücke zwischen Theorie und Praxis – zwischen der Festlegung und inhaltlichen Beschreibung der Kompetenzen einer Stufe und der praktischen Bedeutung in Bezug auf die Anforderungen, die entsprechende Testaufgaben an eine Schülerin oder einen Schüler stellen – zu schlagen.

Die Abbildung 1 zeigt mögliche Interpretationsrahmen in Bezug auf Deutsch beispielhaft aus der Perspektive einer oberösterreichischen Volksschule sowie einer oberösterreichischen Neuen Mittelschule. Für die vierte Schulstufe sind als Vergleichsmöglichkeiten die österreichweite Verteilung sowie jene für Oberösterreich enthalten. Für die achte Schulstufe ist zudem die Verteilung für allgemeinbildende Pflichtschulen⁵ (APS; wieder für Österreich sowie für Oberösterreich) angeführt. Es ist nun also für eine oberösterreichische NMS möglich, die eigene Kompetenzstufenverteilung sowohl mit der Kompetenzerreichung in Österreich insgesamt zu vergleichen, als Referenzgruppe die Gesamtheit der NMS und HS (APS) heranzuziehen oder sich auf die jeweiligen Gruppen innerhalb des eigenen Bundeslands zu beziehen. Der eigentliche Mehrwert der Kenntnis von österreich- oder oberösterreichweiter Verteilung liegt nun aber weniger in dieser direkten Vergleichsmöglichkeit als darin, eine weitere Informationsquelle für die eigene Einschätzung des den einzelnen Kompetenzstufen zugrundeliegenden Anspruchsniveaus zur Verfügung zu haben.

In Englisch bezieht sich die Ergebnissrückmeldung in Form von Kompetenzstufen auf die Niveaustufen des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen (GERS). Das ist ein in ganz Europa verbreiteter Interpretationsrahmen für die Einstufung von Kompetenzen im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs (Council of Europe, 2018). Da sich sowohl der Lehrplan (BGBl. II Nr. 185/2012, Anlage 1 bzw. BGBl. Nr. 133/2000) als auch die Can-Do-Statements der österreichischen Bildungsstandards auf den GERS stützen (BGBl. II Nr. 1/2009), ist dieser auch als nationale Referenz geeignet.

5 Je nach Zeitpunkt der verschiedenen Standardüberprüfungen war der Implementationsprozess der Einführung der Neuen Mittelschule unterschiedlich weit fortgeschritten. Nachdem es bis zum Schuljahr 2018/19 noch Schulen gab, die zumindest die (für die Standardüberprüfung relevante) 8. Schulstufe als Hauptschule (HS) führten, wurden die Ergebnisse in den Bundesergebnissen aus NMS und HS unter der Kategorie APS – allgemeinbildende Pflichtschulen – zusammengefasst und dienen als Referenz für NMS und HS gleichermaßen.

Verteilung der Schüler/innen auf die Kompetenzstufen in Deutsch-Lesen

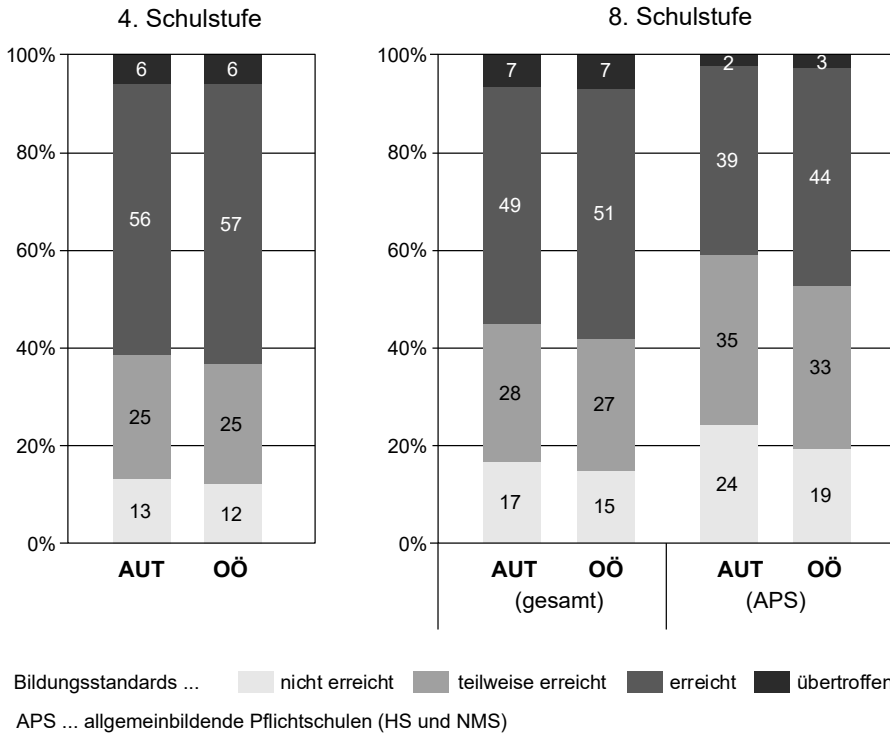


Abbildung 1: Verteilung der Schüler/innen auf die Kompetenzstufen in Lesen, Deutsch, 4. und 8. Schulstufe, in Österreich und Oberösterreich (Datenquelle: BIST-Ü 2015 D4, BIST-Ü 2016 D8; vgl. Breit et al., 2016b; Breit et al., 2017b; eigene Darstellung)

Abbildung 2 zeigt die Verteilung auf die GERS-Niveaustufen für Österreich für die drei Kompetenzbereiche, die flächendeckend im Rahmen der Standardüberprüfung Englisch 8. Schulstufe im Frühjahr 2013 überprüft wurden. Es ist ersichtlich, dass im Schnitt im Kompetenzbereich Hören (Listening) höhere GERS-Niveaustufen erreicht wurden als im Kompetenzbereich Lesen (Reading), und in diesem wiederum bessere Ergebnisse erzielt wurden als im Kompetenzbereich Schreiben (Writing). Dies spiegelt die Akzentuierung von produktiven Fertigkeiten im Anfangsunterricht wider, wie es der Lehrplan vorsieht (BGBL. II Nr. 185/2012): „Im Anfangsunterricht allerdings sind die Teilfertigkeiten des Hörverstehens und der mündlichen Kommunikation durch regelmäßige Hörübungen sowie durch ein möglichst häufiges Angebot an Sprechanlässen verstärkt zu fördern.“ Für den weiteren Fremdsprachenunterricht ist die Ausgewogenheit aller Fertigkeitsbereiche jedoch als ein wesentlicher didaktischer Grundsatz genannt. Es zeigt sich also, dass in Österreich der Kompetenzaufbau in den rezeptiven Kompetenzbereichen in der Regel deutlich rascher bzw. früher erfolgt als in den produktiven Kompetenz-

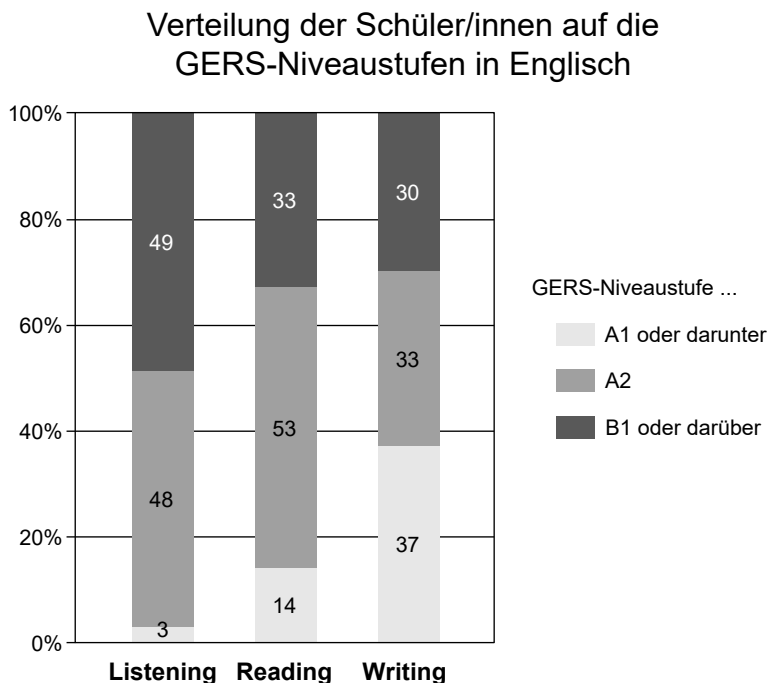


Abbildung 2: Verteilung der Schüler/innen auf die GERS-Referenzniveaus in Englisch (Hören – Lesen – Schreiben), 8. Schulstufe, Österreich gesamt (Datenquelle: BIST-Ü 2013 E8; vgl. Schreiner & Breit, 2014; eigene Darstellung)

bereichen, im Speziellen der schriftlichen Textproduktion in Form des Kompetenzbereichs Writing. Findet sich dieses Muster nun im Ergebnis der eigenen Schule wieder, ist aus der österreichweiten Verteilung ersichtlich, dass dies nichts Besonderes ist, es sich hier also vermutlich nicht um das Ergebnis besonderer Schwerpunktsetzungen im Englischunterricht an dieser Schule handelt. Von besonderem Interesse sind Kompetenzstufenverteilungen in einer Klasse oder Schule, die von diesem Muster abweichen. Hier stellen sich die Fragen, wie weit dies besondere und bewusste Schwerpunktsetzungen der Lehrkraft oder der Englischlehrer/innen der Schule widerspiegelt, wie das Ergebnis im Kontext der eigenen Erwartungen und professionellen Einschätzungen zu werten ist oder ob es sich hier eventuell um Hinweise auf blinde Flecken handeln könnte.

Etwas anders gelagert ist die Interpretation der Kompetenzbereiche in Mathematik. In Mathematik bezieht sich das Kompetenzstufenmodell und damit auch die Rückmeldung über erreichte Kompetenzstufen auf das Fach insgesamt (BIFIE, 2019a; Schreiner et al., 2018). Darüber hinaus unterscheidet das Kompetenzstrukturmodell zwischen mathematischen Prozessen und mathematischen Inhalten. Für die Sekundarstufe 1 ist dies im Kompetenzmodell in Form von vier Handlungs- und vier Inhaltsdimensionen abgebildet. Das Ergebnis wird für jeden dieser Kompetenzbereiche auf einer kontinuierlichen Punktskala dargestellt. Diese wurde im Rahmen der Ausgangsmessung im Jahr 2009 normiert, so dass der Mittelwert

für Österreich insgesamt 500 Punkte beträgt (mit einer Standardabweichung von 100 Punkten). Dies wurde für jeden einzelnen mathematischen Kompetenzbereich so gemacht. Damit kann für Österreich insgesamt beobachtet werden, wie sich das Kompetenzniveau und die Kompetenzverteilung in jedem Handlungs- und Inhaltsbereich im Lauf der Zeit verändern. Abbildung 3 zeigt die Mittelwerte für die mathematischen Kompetenzbereiche aus der letzten Standardüberprüfung auf der 8. Schulstufe im Jahr 2017. Der Tabelle darunter sind darüber hinaus auch die österreichweiten Mittelwerte für die Standardüberprüfung 2012 sowie die Ausgangsmessung 2009 zu entnehmen. Die Mittelwerte aller Handlungs- und aller Inhaltsbereiche liegen 2017 deutlich über dem Ausgangswert des Jahres 2009 von 500 Punkten. Der beobachtete Leistungszuwachs ist also grundsätzlich in allen Unterbereichen des Fachs Mathematik festzustellen, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß. Genau diese Information – etwa, dass der Kompetenzzuwachs von 2009 bis 2017 im Inhaltsbereich statistische Darstellungen und Kenngrößen am stärksten und im Handlungsbereich Argumentieren und Begründen für Österreich insgesamt vergleichsweise am geringsten ausgefallen ist – ist dieser Darstellung zu entnehmen. Ein Vergleich der Mittelwerte zwischen den Kompetenzbereichen im Sinne von Stärken und Schwächen ist allerdings nicht adäquat, da dies das eventuell unterschiedliche Niveau der Kompetenzen zum Zeitpunkt der Einführung von Bildungsstandards ignorieren würde.

Für Österreich insgesamt ist mit dieser Vorgehensweise eine sinnvolle Interpretation der Ergebnisse in den Inhalts- und Handlungsbereichen möglich. Auf der Ebene einer einzelnen Schule oder Klasse ist dies allerdings deutlich schwieriger. Die korrekte Interpretation der Schul- oder Klassenergebnisse ist im Grunde ohne Bezug zum gesamtösterreichischen Ergebnis hier gar nicht möglich. Erst das österreichische Profil liefert den benötigten Rahmen für die Einstufung eines Schul- oder Klassenprofils. So wäre etwa beachtenswert, wenn die Schüler/innen einer Klasse oder Schule im Bereich Argumentieren und Begründen einen deutlich höheren Mittelwert erzielten als in den anderen Handlungsbereichen, oder im Interpretieren – wo für Österreich vergleichsweise große Entwicklungen zu verzeichnen sind – der niedrigste Mittelwert im Klassen- oder Schulprofil zu verzeichnen ist. Um diesen schwierigen Abgleich des Schul- oder Klassenprofils auf dem jeweiligen Niveau des Gesamtabstreichens der Schule oder Klasse mit dem Österreichprofil zu erleichtern, ist in den Rückmeldungen jeweils eine Darstellung enthalten, die diesen Vergleich statistisch vornimmt und dann relative Stärken und Schwächen einer Schule oder Klasse aufzeigt. Dazu wird das Österreichprofil auf das Niveau des Mathematik-Gesamt-Mittelwerts der Schule transferiert und davon ausgehend analysiert, ob sich bedeutsame Abweichungen des Schulprofils davon zeigen (vgl. Musterrückmeldung Schulbericht M8 2017⁶).

6 <https://www.bife.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/musterrueckmeldungen>

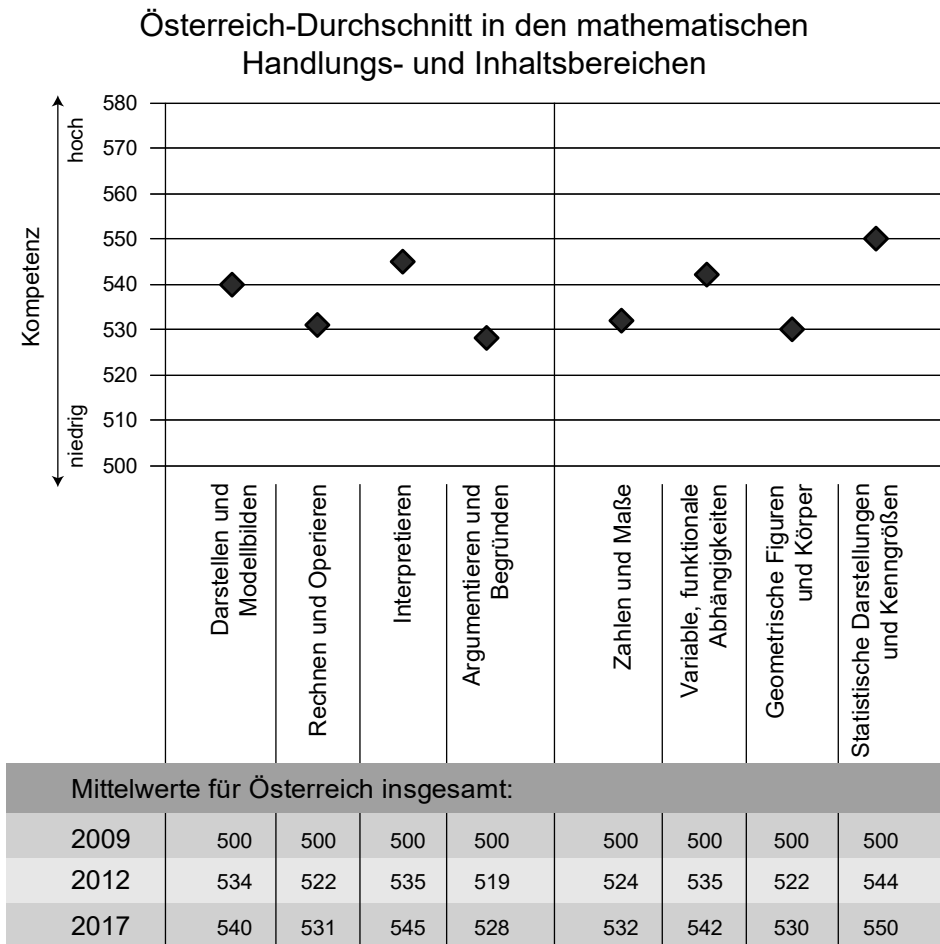


Abbildung 3: Handlungs- und Inhaltsbereiche in Mathematik, 8. Schulstufe (Baseline 2009, BIST-Ü 2012 M8, BIST-Ü 2017 M8; vgl. Schreiner et al., 2018; eigene Darstellung)

Für (entsprechend große) Schulen werden die Ergebnisse in den einzelnen mathematischen Kompetenzbereichen trotz der gewählten Metrik besser interpretierbar, wenn mehrere Messzeitpunkte für die gleiche Schule vorliegen. Dann kann die Entwicklung der Kompetenzen in den einzelnen Kompetenzbereichen mit jenen früherer Standardüberprüfungen verglichen werden. Insbesondere, wenn ein schulischer Qualitätsentwicklungsprozess aus mathematisch-fachdidaktischer Sicht geprägt war und eventuell in einer früheren Standardüberprüfung durch ein auffällig abweichendes Stärken-Schwächen-Profil angestoßen worden war, ist dieser Blick besonders lohnend. Dennoch mag ein Blick auf die gesamtösterreichischen Entwicklungen als Hintergrund zur Interpretation der innerschulischen Entwicklung gewinnbringend sein.

Durch den Vergleich bestimmter Ergebnisse einer Schule zu einem Zeitpunkt mit jenen eines früheren Erhebungszeitpunkts ergibt sich insgesamt eine neue Möglichkeit der Bezugsnormorientierung in der Ergebnisrezeption (siehe auch Abschnitt 1 in diesem Beitrag). Während der Vergleich des Schulergebnisses (insgesamt oder im Rahmen des fairen Vergleichs, siehe unten) mit dem Abschneiden anderer Schulen in Österreich einer sozialen Bezugsnormorientierung entspricht und die Kompetenzstufenverteilungen eine kriteriale Bezugsnorm repräsentieren, könnte der Vergleich der Ergebnisse einer Schule über die Zeit hinweg als eine Form der individuellen Bezugsnorm interpretiert werden. Auf der Ebene des Systems spricht man von Trendvergleichen. Abbildung 4 zeigt, wie sich die Kompetenzstufenverteilung im Lauf der vergangenen Jahre für Österreich insgesamt verändert hat. Für Mathematik liegen inzwischen sowohl für die 4. als auch die 8. Schulstufe Ergebnisse aus drei Messzeitpunkten, der Ausgangsmessung im Jahr 2009 bzw. 2010 sowie den ersten beiden flächendeckenden Standardüberprüfungen, vor. Daraus ist die deutliche positive Entwicklung im Gesamtsystem ersichtlich. Mit den Standardüberprüfungen 2017 in der Sekundarstufe 1 sowie 2018 in der Volksschule ist es auch für die einzelnen Schulen möglich, ihre Ergebnisse (wie oben angesprochen) im Sinne einer individuellen Bezugsnorm als Entwicklung der

Verteilung der Schüler/innen auf die Kompetenzstufen in Mathematik im Zeitverlauf

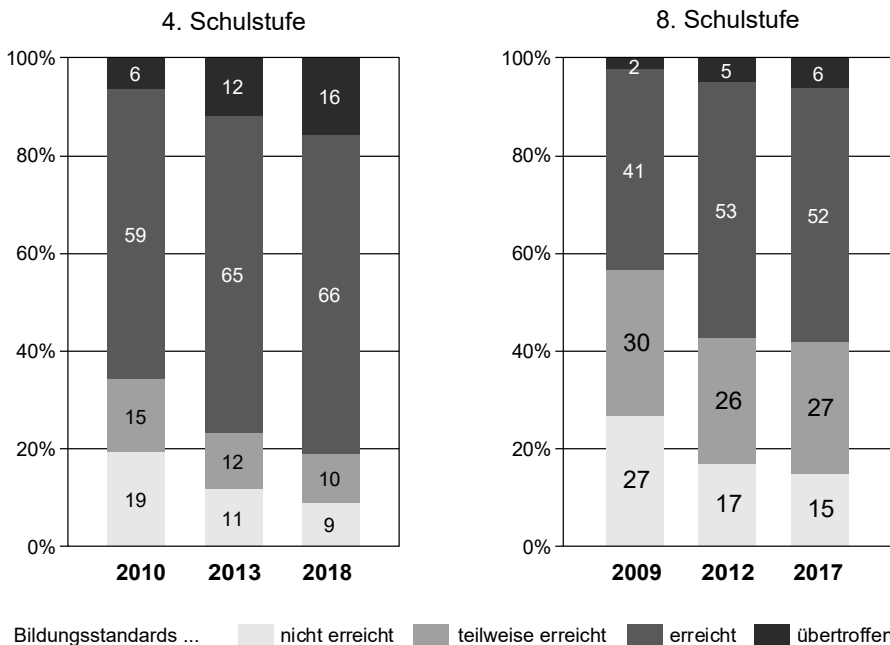


Abbildung 4: Verteilung der Schüler/innen auf die Kompetenzstufen in Mathematik, 4. und 8. Schulstufe, im Trend (Datenquelle: Baseline 2010, BIST-Ü 2013 M4, BIST-Ü 2018 M4 sowie Baseline 2009 und BIST-Ü 2012 M8, BIST-Ü 2017 M8; Neubacher et al., 2019; BIFIE, 2019a; eigene Darstellung)

Schule zu interpretieren und diese vor dem Hintergrund von Veränderungen in den Rahmenbedingungen oder aktiv gesetzten Veränderungen innerhalb der Schule zu reflektieren.

3.2 Ergebnisse zur Chancengerechtigkeit

Chancengerechtigkeit gilt als wesentliches Ziel des Bildungssystems. Statistisch wird das Konzept durch das Aufzeigen von systematischen Gruppenunterschieden umgesetzt (Breit & Schreiner, 2017). In der Folge werden relevante Chancengerechtigkeitsindikatoren auf Systemebene exemplarisch für Deutsch-Lesen, Mathematik und Englisch-Reading dargestellt. Dabei können für Deutsch und Mathematik die Daten der Volksschule sowie jene der Sekundarstufe 1 einbezogen werden. Englisch wird nur am Ende der 8. Schulstufe überprüft. Die Ergebnisdarstellungen in diesem Abschnitt beziehen drei wesentliche Chancenungleichheitsdimensionen ein: das Geschlecht, die ethnische Herkunft sowie die familiäre Herkunft.

Beginnend mit dem Geschlecht zeigt Abbildung 5 Unterschiede in den Kompetenzstufenverteilungen für Mädchen und Burschen. In der vierten Schulstufe übertreffen die Burschen im Schnitt etwas häufiger die Standards in Mathematik, während es mehr Mädchen gibt, die die Standards nicht oder teilweise erreichen. Auch in der 8. Schulstufe liegen die Burschen in Mathematik im Schnitt etwas vor den Mädchen, die Unterschiede sind allerdings sehr klein. Auf der anderen Seite schneiden die Mädchen im Schnitt in den Sprachenfächern deutlich besser ab als die Burschen. Mehr Mädchen erreichen und übertreffen jeweils die Bildungsstandards in Deutsch-Lesen, während deutlich mehr Burschen die Standards nicht oder nur teilweise erreichen. Dies gilt für Volksschule und Sekundarstufe 1 gleichermaßen. Deutliche Vorteile für die Mädchen sind auch in Bezug auf Englisch-Reading zu verzeichnen. Die Bezugsnorm ist hier der GERS. Mehr Mädchen befinden sich auf GERS-Niveaustufe A2 sowie auf Stufe B1 oder darüber, während mehr Burschen maximal GERS-Niveau A1 erreichen.

Die zweite Chancenungleichheitsdimension, die ethnische Herkunft, wird im Folgenden mithilfe des Migrationshintergrunds operationalisiert. Kinder, deren beide Elternteile im Ausland (mit Ausnahme Deutschlands) geboren wurden, zählen im Rahmen der Standardüberprüfungen zur Gruppe mit Migrationshintergrund – egal, ob sie selbst bereits in Österreich geboren wurden oder selbst eingewandert sind. Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund fällt es im österreichischen Schulsystem im Schnitt deutlich schwerer, ein hohes Kompetenzniveau zu erzielen. Anders ausgedrückt gelingt es dem Schulsystem nur sehr bedingt, kompensatorisch zu wirken. Sowohl in Deutsch (in der Abbildung Lesen) als auch in Mathematik befindet sich ein geringerer Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf den Kompetenzstufen 2 und 3, als dies bei den Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund der Fall ist (vgl. Abbildung 6). Ein Teil dieses Unterschieds ist nicht direkt auf den Migrationshintergrund zurückzuführen, sondern hat mit der Tatsache zu tun, dass Familien mit Migrationshintergrund

Verteilung auf die Kompetenzstufen (bzw. GERS-Niveaustufen) nach Geschlecht

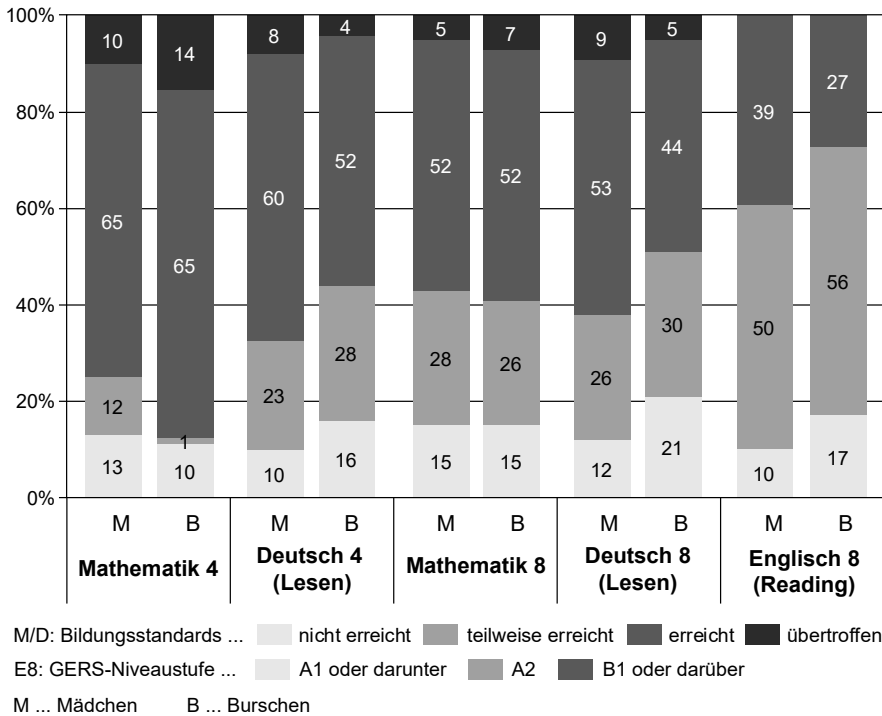


Abbildung 5: Kompetenzstufenverteilungen nach Geschlecht (Datenquelle: BIST-Ü 2018 M4, BIST-Ü 2015 D4, BIST-Ü 2017 M8, BIST-Ü 2016 D8, BIST-Ü 2013 E8; vgl. BIFIE, 2019a; Breit et al., 2016a; Schreiner et al., 2018; Breit et al., 2017a; Schreiner & Breit, 2014; eigene Darstellung)

in Österreich im Schnitt einen niedrigeren Sozialstatus aufweisen, der ebenfalls negativ mit dem Kompetenzerwerb zusammenhängt (siehe unten). Etwa zwei Drittel (in Deutsch) bzw. etwa die Hälfte (in Mathematik) der Unterschiede bleiben aber auch nach statistischer Kontrolle des Sozialstatus bestehen (BIFIE, 2019a; Breit, Bruneforth & Schreiner, 2017a; Schreiner et al., 2018). Vergleichsweise kleiner ist der Abstand in den Kompetenzen in Englisch. Absolut gesehen schneiden Jugendliche mit Migrationshintergrund zwar durchschnittlich schlechter ab als solche ohne Migrationshintergrund. Kontrolliert man aber auch hier statistisch den unterschiedlichen Sozialstatus und vergleicht jeweils nur Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund, die den gleichen Sozialstatus aufweisen, dann verschwinden die Unterschiede im Kompetenzniveau fast zur Gänze (Schreiner & Breit, 2014).

Der Einfluss der dritten Chancengleichheitsdimension, dem Sozialstatus, wird in Abbildung 7 in Form der Kompetenzstufenverteilungen abhängig vom höchsten Bildungsabschluss der Eltern dargestellt. Dazu werden die Kinder bzw. Jugendlichen in vier Gruppen eingeteilt, wobei jeweils der höhere Abschluss der

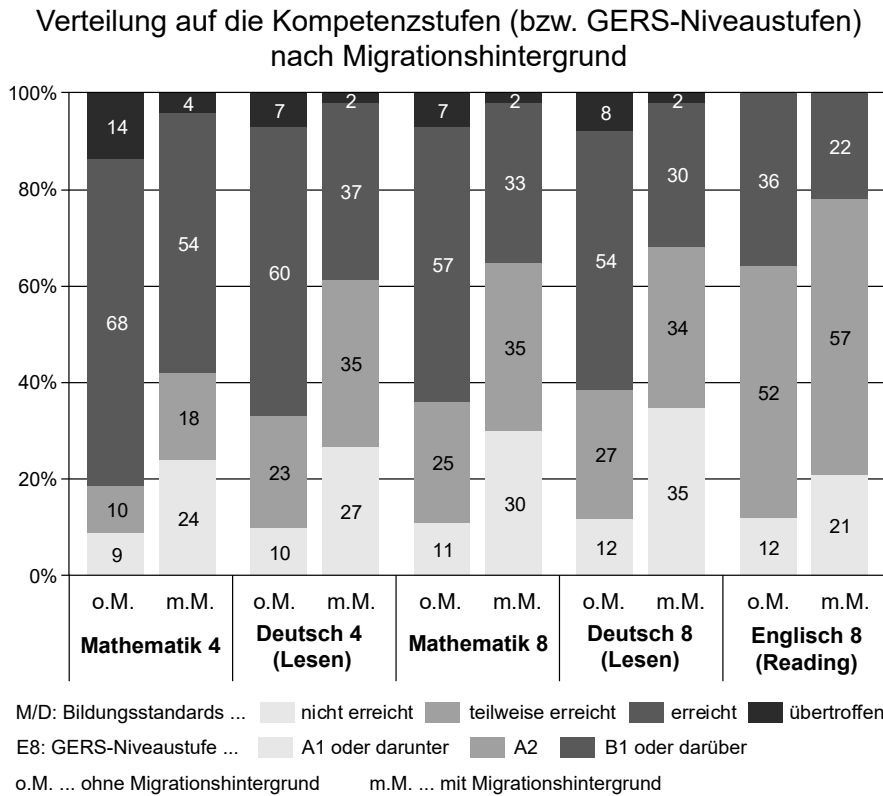


Abbildung 6: Kompetenzstufenverteilungen nach Migrationshintergrund (Datenquelle: BIST-Ü 2018 M4, BIST-Ü 2015 D4, BIST-Ü 2017 M8, BIST-Ü 2016 D8, BIST-Ü 2013 E8; vgl. BIFIE, 2019a; Breit et al., 2016a; Schreiner et al., 2018; Breit et al., 2017a; Schreiner & Breit, 2014; eigene Darstellung)

beiden Elternteile für die Zuteilung ausschlaggebend ist: (1) beide Elternteile haben maximal einen Pflichtschulabschluss; (2) zumindest ein Elternteil hat eine berufsbildende Ausbildung auf mittlerem Formalniveau wie eine Lehre oder eine BMS (Berufsbildende Mittlere Schule) abgeschlossen; (3) zumindest ein Elternteil hat Matura als höchsten Formalabschluss; (4) zumindest ein Elternteil hat einen Universitätsabschluss oder Vergleichbares.

Vergleicht man die Kompetenzstufenverteilungen zwischen diesen vier Gruppen, so zeigen sich deutliche und systematische Unterschiede. Ausnahmslos gilt für alle Fächer, Schulstufen und Kompetenzbereiche der Standardüberprüfung, dass Kinder im Schnitt besser abschneiden, je höher das formale Bildungsniveau der Eltern ist. So erreichen etwa am Ende der Volksschule 23% der Kinder, deren Eltern über einen Universitätsabschluss verfügen, Kompetenzstufe 3 in Mathematik und übertreffen damit die Bildungsstandards, während dies nur 2% der Kinder mit Eltern gelingt, die maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen. Umgekehrt erreichen 31% der Kinder mit formal sehr niedrig qualifizierten Eltern die Bildungsstandards in Mathematik am Ende der Volksschule nicht, während dies nur auf 4% der Kinder mit universitär gebildeten Eltern zutrifft.

Verteilung auf die Kompetenzstufen (bzw. GERS-Niveaustufen) nach der Bildung der Eltern

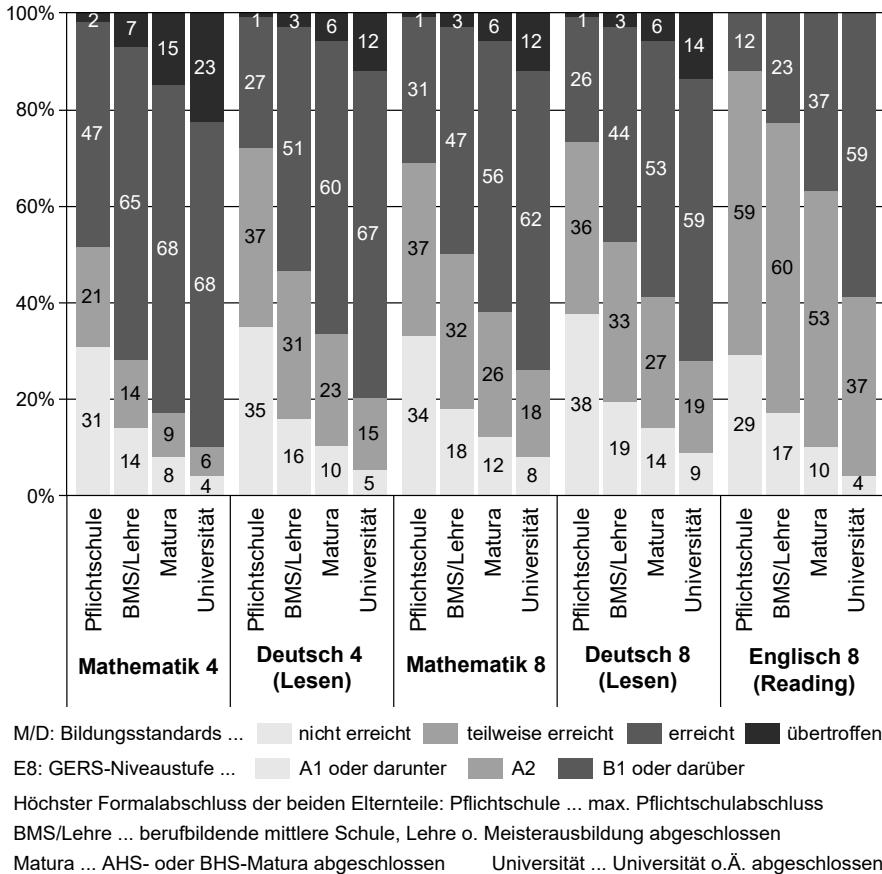


Abbildung 7: Kompetenzstufenverteilungen nach Bildung der Eltern (Datenquelle: BIST-Ü 2018 M4, BIST-Ü 2015 D4, BIST-Ü 2017 M8, BIST-Ü 2016 D8, BIST-Ü 2013 E8; vgl. BIFIE, 2019a; Breit et al., 2016a; Schreiner et al., 2018; Breit et al., 2017a; Schreiner & Breit, 2014; eigene Darstellung)

Die unterschiedlichen Zusammenhänge zwischen Kompetenzniveau und Kontextmerkmalen sind gesellschaftlich zu diskutieren und grundsätzlich auch gesamtgesellschaftlich zu adressieren. Im Zentrum der Diskussion sollte die Frage stehen, wie es gelingen kann, mehr Jugendliche – insbesondere aus benachteiligten Gruppen der Gesellschaft – so zu unterstützen, dass sie hohe Kompetenzen erwerben können. Jede einzelne Schule und jede einzelne Akteurin/jeder einzelne Akteur im Schulsystem kann aber natürlich einen Beitrag zur Verringerung von Chancenungleichheit im jeweils eigenen Verantwortungsbereich leisten. Auf der Ebene der einzelnen Schule sind diese Zusammenhänge in zweierlei Hinsicht interessant: (1) Welche Gruppenunterschiede sind innerhalb der Schule zu beobachten? (2) Die gesamtgesellschaftlichen multivariaten Zusammenhänge zwischen Kompetenzen und Kontext-

merkmalen bilden die Grundlage der Berechnung der Erwartungsbereiche für die einzelnen Schulen und Klassen, die die Basis des fairen Vergleichs bilden.

Gruppenunterschiede, etwa zwischen Mädchen und Burschen, innerhalb einer Schule oder Klasse können den jeweiligen Rückmeldungen entnommen werden. Als Referenzwert für die Interpretation sind in diesem Fall die gesamtösterreichischen Zusammenhänge, die auf Individualebene über alle Schulen hinweg berechnet wurden, allerdings weniger gut geeignet. Deshalb wird den Schulen und Lehrpersonen im Rahmen der Rückmeldungen ein anderer Referenzwert als Interpretationsrahmen angeboten, nämlich die mittlere Differenz zwischen den Subgruppen innerhalb von Schulen oder Klassen (vgl. Musterrückmeldungen Schulbericht bzw. Lehrer-rückmeldung⁷). Ein Rückgriff auf die Ergebnisse auf Systemebene, wie sie die Abbildungen 5 bis 7 zeigen, ist in diesem Fall weniger zu empfehlen.

Zum Verständnis, wie Erwartungswerte und Erwartungsbereiche im Rahmen des fairen Vergleichs zustande kommen, sind die gesamtösterreichischen Ergebnisse allerdings sehr hilfreich. Die Merkmale, die in die Berechnung des fairen Vergleichs einbezogen werden, wurden über Fächer und, wo möglich, auch Schulstufen hinweg einheitlich gehalten. In Bezug auf den Schulstandort werden Gemeindegröße, Urbanisierungsgrad, Schulgröße, Schulerhalter (öffentlich, privat) – und auf der Sekundarstufe 1 die Schulsparte (APS/AHS) sowie Entfernung zur nächstgelegenen AHS – einbezogen. Hinsichtlich der Zusammensetzung der Schülerschaft werden Anteil an Mädchen/Burschen, Anteil an Schülerinnen und Schülern mit/ohne Migrationshintergrund, Anteil an Schülerinnen und Schülern mit deutscher/ausschließlich anderer Erstsprache, Sozialstatus der Schüler/innen, Anzahl der bzw. Anteil an von der Überprüfung ausgenommenen Schülerinnen und Schülern berücksichtigt (Breit et al., 2017a). Wie die einzelnen Merkmale allerdings innerhalb des Modells auf den Erwartungswert einer Schule oder Klasse wirken, hängt von ihrem Zusammenhang mit dem Kompetenzniveau im jeweiligen Fach und der jeweiligen Schulstufe zusammen. Nun zeigt zum Beispiel Abbildung 5, dass sich der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Kompetenzerwerb zwischen Deutsch und Mathematik grundsätzlich unterschiedlich gestaltet. Insofern wirkt sich etwa ein hoher Anteil an Mädchen in einer Schule (oder Klasse) auf die Höhe des Erwartungsbereichs in Mathematik anders aus als in Deutsch. Während der Erwartungsbereich in Deutsch mit steigendem Anteil an Mädchen für eine Schule steigt, sinkt dieser in Mathematik. Ähnlich verhält es sich mit dem Migrationsstatus hinsichtlich des Erwartungsbereichs in Deutsch oder Mathematik auf der einen Seite und Englisch auf der anderen Seite. Während ein steigender Migrationsanteil den Erwartungsbereich einer Schule (oder Klasse) in Deutsch oder Mathematik senkt, ist dies in Englisch nicht in dieser Form der Fall. Da der Sozialstatus der Familie sowie der höchste Formalabschluss der Eltern ebenfalls in die Berechnung des Erwartungsbereichs Eingang finden, spielt der Anteil an Jugendlichen für die Lage des Erwartungsbereichs einer Schule (abgesehen vom impliziten Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Sozialstatus) in Bezug auf Englisch praktisch keine Rolle.

7 <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/musterrueckmeldungen>

3.3 Nicht kognitive Outcomes und Schulklima

Zur Unterstützung der Entwicklungsfunktion datengestützter Rückmeldungen sind „die schulbezogenen Ergebnisdaten [...] durch die Rückmeldung von Daten zu innerschulischen Prozessen und durch systematische Bereitstellung von einzelschulischen Kontextdaten“ (Maritzen, 2014, S. 411) zu ergänzen. Neben dem Abschneiden diverser Subgruppen sowie der Kontextualisierung des Abschneidens einer Schule oder Klasse erheben die österreichischen Standardüberprüfungen auch Informationen zu nicht kognitiven Outcomes wie dem fachlichen Selbstkonzept oder den Einstellungen zum Fach. Außerdem werden die Schüler/innen dazu befragt, wie wohl sie sich in der Schule und in ihrer Klasse fühlen. Diese Informationen ergänzen die Rückmeldung aus den kognitiven Tests in wichtiger Weise.

Tabelle 3 zeigt die Prozentwerte jener Schüler/innen, die jeweils eine der rechts angeführten Antworten gegeben haben, getrennt für die 4. und die 8. Schulstufe. Insgesamt liegen den Merkmalen vierstufige Skalen zu Grunde. Das bedeutet etwa für das Wohlbefinden insgesamt in der Schule, dass 66 % der Schüler/innen der 4. Schulstufe angeben, gern oder sehr gern in die Schule zu gehen, während dies gegen Ende der 8. Schulstufe 59 % sind. Dieser Unterschied zwischen Volksschule und Sekundarstufe 1, der in Bezug auf die Schule insgesamt sichtbar wird, zeigt sich nicht hinsichtlich der Klasse. In beiden Schulstufen erweisen sich knapp 80 % der Schüler/innen als zufrieden oder sogar sehr zufrieden mit ihrer Klasse. Deutliche Unterschiede zwischen Volksschule und Sekundarstufe 1 sind dagegen bei den nonkognitiven Outcomes in Form des Selbstkonzepts in sowie der Freude an Mathematik ersichtlich. Insbesondere zeigt sich, dass sich der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit (eher) hoher Freude am Fach Mathematik zwischen 4. und 8. Schulstufe mehr als halbiert (von 72 % auf 30 %).

Der wichtigste Interpretationsrahmen für soziale, emotionale und motivationale Merkmale sind die eigenen Erwartungen und Ansprüche. Dennoch kann auch in Bezug auf Emotion und Motivation der soziale Vergleich mit dem Österreichschnitt die schulinterne Reflexion unterstützen. Dies kann zum einen der Fall sein, wenn die eigenen Erwartungen nicht nur optimistisch, sondern unrealistisch hoch sind. Am eigenen Anspruch, alle Jugendlichen für Mathematik zu begeistern, kann man leicht scheitern, wenn dies zur Erwartung von 100 % Schüler/innen führt, die angeben, hohe Freude an Mathematik zu haben. In so einem Fall können die systemweiten Zahlen zu einem realistischeren Blick verhelfen – vielleicht nicht zur Korrektur des Anspruchs an sich, möglichst alle für das Fach begeistern zu wollen, aber zu einer Erwartungshaltung in Bezug auf die Operationalisierung des Konzepts Freude an Mathematik in der Erhebung im Rahmen der Standardüberprüfung.

Darüber hinaus ist wichtig, dass Merkmale wie das fachbezogene Selbstkonzept oder Einstellungen zum Fach nicht isoliert betrachtet werden sollten. Abbildung 8 zeigt den Zusammenhang zwischen fachbezogenem Selbstkonzept und der erreichten Kompetenzstufe jeweils bezogen auf Mathematik am Ende der 8. Schulstufe. Insgesamt besteht ein deutlich positiver Zusammenhang: je höher die Kompetenzstufe, desto größer die Anteile an den Kategorien mit hohem und eher

Tabelle 3: Sozial-emotionale und motivationale Aspekte schulischen Lernens am Ende der 4. und am Ende der 8. Schulstufe (Datenquelle: BIST-Ü 2017 M8, BIST-Ü 2018 M4; Schreiner et al., 2018; BIFIE, 2019a)

Schüler/innen der		
4. Schulstufe	8. Schulstufe	
66%	59%	... gehen (sehr) gern in die Schule.
79%	77%	... sind (sehr) zufrieden mit ihrer Klasse.
86%	66%	... haben ein (eher) hohes Selbstkonzept in Mathematik.
72%	30%	... haben (eher) hohe Freude an Mathematik.

hohem Selbstkonzept. Im Detail wird aber auch ersichtlich, dass es eine relevante Anzahl an Schülerinnen und Schülern gibt, die im Rahmen der Standardüberprüfung zeigen konnten, dass sie über hohe Mathematikkompetenz verfügen (also auf den Kompetenzstufen 2 oder 3 verortet sind), aber nur ein geringes Selbstkonzept aufweisen. So sind über 20 % der Schüler/innen, die die Standards erreichen, von ihren Fähigkeiten selbst nur mäßig überzeugt (mit niedrigem oder eher niedrigem Selbstkonzept).

Beim Nachdenken über die Ergebnisse der eigenen Schule oder Klasse kann eine kombinierte Betrachtung von Selbstkonzept oder Freude mit dem Abschneiden im Rahmen der Kompetenzmessung sehr aufschlussreich sein. Die Interpretation der Werte zum Selbstkonzept kann dabei sowohl im Kontext der österreichischen Zahlen erfolgen als auch in Kombination mit dem Ergebnis des kognitiven Tests. So ist eine Verteilung auf die vier Kategorien des Selbstkonzepts im Bereich des Österreichschnitts für Klassen oder Schulen mit unterschiedlichen

Fachbezogenes Selbstkonzept in Mathematik nach erreichter Mathematik-Kompetenzstufe

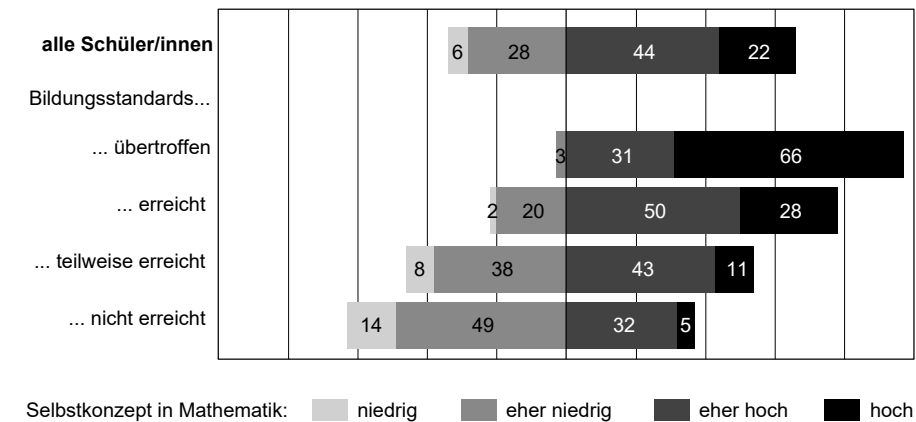


Abbildung 8: Selbstkonzept nach erreichter Kompetenzstufe in Mathematik (Datenquelle: BIST-Ü 2017 M8; Schreiner, 2018; eigene Darstellung)

Kompetenzergebnissen völlig anders zu werten. In einer Klasse oder Schule mit vergleichsweise niedrigen Kompetenzen kann dies auf ein positives Selbstbild hindeuten. Findet sich allerdings eine ähnliche Verteilung in Bezug auf das Selbstkonzept in einer Schule, die einen Mittelwert 100 Punkte oder mehr über dem Österreichschnitt erreicht, sollte man hier wohl eher darüber nachdenken, wie man die Jugendlichen nicht nur dabei unterstützt, hohe Kompetenzen zu erwerben (was offensichtlich gelingt), sondern ihnen auch helfen kann, sich selbst als erfolgreich zu erleben und sich der hohen Kompetenzen bewusst zu werden.

In Bezug auf die Freude am Fach könnte man positive Werte bei vergleichsweise niedrigem Kompetenzniveau einer Schule als Stärke wahrnehmen, die es zu bewahren und auf die es aufzubauen gilt, wenn an der Verbesserung des Kompetenzniveaus gearbeitet wird. Auf der anderen Seite könnte eine niedrige Freude am Fach Mathematik auch in einer Schule mit insgesamt guten oder sehr guten Ergebnissen beim Kompetenztest ein Handlungsfeld für die zukünftige Entwicklungsarbeit eröffnen.

Insgesamt lässt sich also hier festhalten, dass ein reiner Sozialvergleich zwischen dem Ergebnis der eigenen Schule und den systemweiten Zahlen in Bezug auf sozial-emotionale und motivationale Merkmale wenig aufschlussreich ist. In Kombination mit den eigenen Erwartungen, anderen Ergebnisinformationen der Schule (etwa dem Abschneiden bei den Kompetenztests) kann die österreichweite Verteilung in Bezug auf Wohlbefinden, Selbstkonzept oder Lernfreude aber sehr hilfreich für die Interpretation der eigenen Rückmeldungen sein.

4. Resümee

Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, die Ergebnisse von Standardüberprüfungen auf Systemebene (Bundes- oder Landesebene) als Bezugsrahmen für die Interpretation von Ergebnissrückmeldungen auf Schul- oder Klassenebene zu beleuchten und dabei Möglichkeiten sowie Grenzen aufzuzeigen. Dem Beitrag liegt die Annahme zugrunde, dass statistische Daten immer nur im Sinne von Vergleichen interpretiert werden können. Ohne eine Bezugsnorm ist ein bestimmter Prozentsatz an Schülerinnen und Schülern, die zum Beispiel die Standards übertreffen, nicht zu bewerten. Bei den Schul- und Klassenrückmeldungen sind die wichtigsten Bezugsnormen für solche Vergleiche die eigenen Erwartungen, die sich aus der Kenntnis der Rahmenbedingungen und Gegebenheiten des Standorts sowie der gemeinsamen Diskussion und Reflexion über Bedingungen und Möglichkeiten der eigenen Schule speisen. Darüber hinaus können Referenzwerte aus der Aggregation der Ergebnisse über Schulen hinweg eine Unterstützung zur Bewertung und Verortung der eigenen Schulergebnisse darstellen, etwa Durchschnittsergebnisse für ganz Österreich, im eigenen Bundesland oder in der eigenen Schulsparte (ggf. des eigenen Bundeslands). Dabei steht aber weniger der direkte Vergleich der Schulergebnisse mit dem jeweiligen Referenzwert im Mittelpunkt, sondern vielmehr enthalten die diversen Referenzwerte Informationen, die helfen können, eigene Erwartungen vor einem

größeren Rahmen zu überprüfen und gegebenenfalls realistischer werden zu lassen, sich seiner eigenen Stärken – und der der Schüler/innen – mehr bewusst zu werden oder blinde Flecken erkennen zu können.

Vor diesem Hintergrund kann die Beschäftigung mit aggregierten Ergebnissen, insbesondere die Diskussion mit Kollegen und Kolleginnen darüber und auch der Austausch mit Kollegen und Kolleginnen von anderen Schulstandorten, fruchtbringend für die eigene Arbeit sein. Dies ist damit zu begründen, weil die Beschäftigung mit Systemergebnissen zum einen hilft, sich des Rahmens bewusst zu sein, innerhalb dessen man agiert, aber zum anderen auch ein relevanter Referenzrahmen für die Interpretation und Bewertung der eigenen Ergebnisse (der eigenen Klasse oder der eigenen Schule) sein kann.

Um Evidenzen gewinnbringend für die Weiterentwicklung von Qualität am Standort nutzen zu können, bedarf es verschiedener Grundbedingungen. Denn die Rezeption, Analyse und Reflexion externer Daten (*Referenzdaten*, siehe Abschnitt 2) stellt spezifische Anforderungen an Lehrpersonen und Schulleiter/innen: Sie benötigen Bewusstsein über die unterschiedlichen Qualitäten von Daten und damit verbundenen, unterschiedlichen Verwendungsmöglichkeiten, aber auch -grenzen (vgl. dazu auch Schreiner & Wiesner, 2019b). Sie brauchen Wissen über die Konzepte, die zentralen Assessments und Erhebungen zugrunde liegen, und Kompetenzen, die ihnen eine adäquate Analyse und Interpretation der eigenen Ergebnisse ermöglichen. Ausgeprägte Reflexionskompetenz und die Bereitschaft, sich kooperativ zu entwickeln, fördern den Brückenschlag in die pädagogische Praxis (Wiesner, Schreiner, Breit & George, 2018; Wiesner & Schreiner, 2019). Ferner bedarf es der Reflexion über den Nutzen von und den Umgang mit Ergebnissen der Systemebene aus der Perspektive der Schule, die sich als Teil des Systems und der Gesellschaft zu begreifen hat.

Dieses Bündel an Anforderungen an Lehrpersonen und Schulleitungen schlägt sich in Konsequenzen für die Lehrerbildung nieder: Entsprechendes Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen sollen in der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung Berücksichtigung finden, die kritische Auseinandersetzung mit und die Arbeit an der eigenen Haltung zur evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung sollte das gesamte Professionalisierungskontinuum über thematisiert werden. Insbesondere Bildungsmaßnahmen, die sich an schulische Führungskräfte richten, müssen die spezifischen Anforderungen in diesem Feld adressieren und die Kompetenzentwicklung unterstützen. Diese Anforderungen treffen im Kontext anderer Aufgaben und Funktion auch auf die Schulqualitätsmanager/innen (vormals: Schulaufsicht) zu (Breit, Schreiner & Neubacher, 2019; Kemethofer & Wiesner, 2019).

Gleichzeitig bedarf es entsprechender Forschungsprojekte, um solche neuen Lehrbildungsmaßnahmen wissenschaftlich zu begleiten, zu fundieren und laufend evidenzorientiert zu verbessern. Insbesondere über die Wirkung von Lehrbildungsmaßnahmen zur Nutzung von Referenzdaten für die Unterrichtsentwicklung und die Rolle von Systemergebnissen in diesem Prozess sowie das Wechselspiel zwischen Systemergebnissen und standortbezogenen Ergebnisdaten im Kontext der standortbezogenen Qualitätsentwicklung liegen derzeit wenig belastbare Befunde vor.

Literatur

- BIFIE (Hrsg.). (2019a). *Bundesergebnisbericht. Standardüberprüfung 2018. Mathematik, 4. Schulstufe*. Salzburg: BIFIE.
- BIFIE (Hrsg.). (2019b). *Landesergebnisbericht Niederösterreich. Standardüberprüfung 2018. Mathematik, 4. Schulstufe*. Salzburg: BIFIE.
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016a). *Standardüberprüfung 2015. Deutsch, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE.
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016b). *Standardüberprüfung 2015. Deutsch, 4. Schulstufe. Landesergebnisbericht Oberösterreich*. Salzburg: BIFIE.
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017a). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE.
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017b). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Landesergebnisbericht Oberösterreich*. Salzburg: BIFIE.
- Breit, S. & Schreiner, C. (2017). Ausgangslage in Österreich – Fakten zur Bildungsgerechtigkeit. *Schulheft*, (168), 7–16.
- Breit, S., Schreiner, C. & Neubacher, M. (2019). Daten nutzen – Schulen entwickeln. SAND^{BIST} als interaktives Format der Datenrückmeldung. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxis-transfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 189–206). Münster: Waxmann.
- Brown, C. (2017). Research learning communities: How the RLC approach enables teachers to use research to improve their practice and the benefits for students that occur as a result. *Research for All*, 1(2), 387–405. <https://doi.org/10.18546/RFA.01.2.14>
- Bruneforth, M., Bacher, J. & Weber, C. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–227). Graz: Leykam.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2009). Chancengleichheit im Lebenslauf – Kurz- und Langzeitwirkungen von Schulstrukturen. In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie* (S. 37–72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91547-0_2
- Hosenfeld, I. & Groß Ophoff, J. (2007). Editorial. In J. Groß Ophoff (Hrsg.), *Nutzung und Nutzen von Evaluationsstudien in Schule und Unterricht* (S. 352–367). Landau: Empirische Pädagogik.
- Kemethofer, D. & Wiesner, C. (2019). Verändern Bildungsstandards, Standardüberprüfungen und Ergebnissrückmeldungen die schulische Arbeit? Wahrnehmung, Rezeption und Nutzung aus Perspektive der Schulaufsicht. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 229–243). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_10
- Maritzen, N. (2014). Glanz und Elend der KMK-Strategie zum Bildungsmonitoring. Versuch einer Bilanz und eines Ausblicks. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 398–413.
- Neubacher, M., Freunberger, R., Schreiner, C., Vogtenhuber, S., Oberwimmer, K., Höller, I., Mayrhofer, L., Baumegeger, D., Steiger, A., Gurtner-Reinthal, S., Toferer, B. & Wallner-Paschon, C. (2019). Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems.

- In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnig & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 197–270). Graz: Leykam.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Posch, P. & Krainer, K. (2014). Wie verändern sich Unterricht und Lehrerbildung durch datengestützte Rückmeldungen? In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung: Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)* (S. 235–251). Münster: Waxmann.
- Rheinberg, F. (2006). Bezugsnormorientierung. In K.-H. Arnold, J. Wiechmann & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 643–648). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schildkamp, K., Lai, M. K. & Earl, L. M. (Hrsg.). (2013). *Data-based decision making in education: challenges and opportunities*. Dordrecht; London; New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3>
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C. & Pant, H. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 403–453). Graz: Leykam.
- Schreiner, C. (2018, Februar). *Bildungsstandards Mathematik. Ergebnisse der zweiten flächendeckenden Überprüfung in der 8. Schulstufe mit Schwerpunkt Niederösterreich*. Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Baden.
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014). *Standardüberprüfung 2013. Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE.
- Schreiner, C. & Breit, S. (2016). Konzeption der Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessments mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 1–19). Wien: Facultas.
- Schreiner, C., Breit, S., Pointinger, M., Pacher, K., Neubacher, M. & Wiesner, C. (Hrsg.). (2018). *Standardüberprüfung 2017. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE.
- Schreiner, C., Gniewosz, B., Wiesner, C., Steiger, A., Kulmhofer-Bommer, A. & Egger, M. (2019). Einstellung der Schüler/innen zum Fach und zum Lernen: Freude am Fach, fachbezogenes Selbstkonzept und ihr Zusammenhang mit den fachlichen Leistungen. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 135–155). Münster: Waxmann.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019a). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–54). Münster: Waxmann.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019b). Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung: Datenreichtum nutzen – Datenqualitäten kritisch beurteilen. *Journal für Schulentwicklung*, 3, 8–15.

- Specht, W. (2002). Überlegungen zur Institutionalisierung zentraler Funktionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf nationaler Ebene. In F. Eder (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*. (S. 423–441). Innsbruck: StudienVerlag.
- Terhart, E. (2002). *Nach PISA: Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europ. Verl.-Anst.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim; Basel: Beltz.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., Kemethofer, D., George, A. C. & Angerer, S. (2016). Die Bedeutsamkeit der professionellen Reflexion und Rückmeldekultur für eine evidenzorientierte Schulentwicklung durch Bildungsstandardüberprüfungen. *Journal für Schulentwicklung*, 4, 18–26.
- Wiesner, C., Pacher, K., George, A. C., Breit, S. & Schreiner, C. (2017). *Allgemeine Informationen zur IKM*. Abgerufen von <https://www.bifie.at/allgemeine-informationen-zur-ikm>.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & George, A. C. (2018). Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Preflectioning als Voraussetzung für Entwicklung. In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley & I. Plattner (Hrsg.), *Transfer Forschung <-> Schule 4 (2018): Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert* (S. 95–111). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Münster: Waxmann.

IKM: Überblick, intendierte und tatsächliche Nutzung

1. Einleitung

Die Informelle Kompetenzmessung (IKM) ist ein Instrument zur Selbstevaluierung des Unterrichts für Lehrkräfte. Nach der Durchführung mit den Schülerinnen und Schülern erhalten die Lehrpersonen über die IKM-Plattform eine Rückmeldung über den Lernstand der Klasse und der einzelnen Schüler/innen. Das automatisch generierte Feedback kann „zur Evaluierung und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts sowie als Grundlage der Förderung von Schülerinnen und Schülern verwendet werden“ (Schreiner & Breit, 2019). Im Sinne der Grundkonzeption der IKM als Selbstevaluierungsinstrument ist es ausschließlich der durchführenden Lehrperson möglich, die Ergebnisse der IKM einzelnen Schülerinnen und Schülern zuzuordnen (Wiesner, Pacher, George, Breit & Schreiner, 2017).

Im vorliegenden Beitrag soll ein kurzer Überblick über die Bildungsstandards in Österreich in Bezug auf die IKM und das Feedback für Lehrkräfte gegeben werden. Außerdem wird die Nutzung des IKM-Feedbacks durch Lehrpersonen behandelt. Zuerst soll die *intendierte Nutzung* des Feedbacks erläutert, und damit darauf eingegangen werden, für welche Zwecke das IKM-Feedback verwendet werden sollte. Anschließend wird anhand einer empirisch-quantitativen Studie dargestellt, wie Lehrer/innen im Primarbereich das Feedback der IKM *tatsächlich nutzen*.

2. Bildungsstandards in Österreich

Die Bildungsstandards in Österreich wurden in Form von Könnensbeschreibungen (Can-Do-Statements) aus den österreichischen Lehrplänen abgeleitet (Wiesner, Schreiner, Breit & Pacher, 2017, S. 1). Die vorrangigen Zielsetzungen der Bildungsstandards in Österreich (als *Educational Standards*) waren die Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts und die an Daten orientierte Unterrichtsentwicklung (Specht & Lucyshyn, 2008; Wiesner & Schreiner, 2017). Bei ihrer Einführung wurde angestrebt, die inhaltlichen Ziele für den Unterricht explizit und konkret festzulegen und den Unterricht bzw. die erreichten Kompetenzen der Schüler/innen systematisch zu verbessern (vgl. Altrichter & Posch, 2007; Benischek & Werbowsky, 2010, S. 368; Haider, Eder, Specht, Spiel & Wimmer, 2005, S. 11, S. 34; Pant, Vock, Pöhlmann & Köller, 2008, S. 827).

Im Jahr 2008 räumte eine Novelle des Schulunterrichtsgesetzes der zuständigen Bildungsministerin bzw. dem zuständigen Bildungsminister die Möglichkeit ein,

Bildungsstandards zu verordnen.¹ Tatsächlich ins österreichische Schulsystem eingeführt wurden Bildungsstandards im Jahr 2009 mit der *Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen*² (Schreiner & Breit, 2016, S. 3). Damit wurden Bildungsstandards für die Fächer Mathematik, Deutsch/Lesen/Schreiben (4. Schulstufe) und Mathematik, Deutsch und Englisch (8. Schulstufe) festgelegt. Bildungsstandards sollten laut dieser Verordnung eine nachhaltige Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht bewirken, eine Grundlage für individuelle Förderung sicherstellen und zur Qualitätsentwicklung in der Schule beitragen (§ 3, Abs. 1). Der Fokus des Unterrichts sollte sich vom Angebot bzw. vom durchzunehmenden Stoff auf die angestrebten Kompetenzen der Schüler/innen verlagern (Specht & Lucyshyn, 2008; Wiesner, Pacher, George, Breit & Schreiner, 2018).

2.1 Charakterisierung der Bildungsstandards

Laut der Bildungsstandardverordnung sind Bildungsstandards konkret formulierte Lernergebnisse. „Diese Lernergebnisse basieren auf grundlegenden Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe in der Regel verfügen sollen“ (§ 2, Abs. 1). Dieses Zitat aus der Bildungsstandardverordnung charakterisiert Bildungsstandards in zweifacher Hinsicht.

Erstens zeigt die Formulierung „in der Regel“, dass es sich bei den österreichischen Bildungsstandards um sogenannte *Regelstandards* handelt (Schmidinger, Hofmann & Stern, 2016, S. 84).

Zweitens wird durch die Bildungsstandardverordnung ersichtlich, dass es sich bei den Bildungsstandards um erwünschte *Kompetenzen* der Schüler/innen handelt. Die österreichischen Bildungsstandards orientieren sich dabei an der Definition von Franz Weinert (vgl. Benischek & Reisinger, 2013, S. 116; Wiesner, Schreiner, Breit & Pacher, 2017, S. 2; Wiesner et al., 2018, S. 2). Demnach sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27 f.).

In der Anlage zur Bildungsstandardverordnung werden die österreichischen Bildungsstandards in Form von Can-Do-Statements konkret aufgelistet. Beispielsweise werden folgende Kompetenzen des Kompetenzbereichs *Lesen* für die 8. Schulstufe genannt:

1 In der entsprechenden Novelle heißt es diesbezüglich: „Der zuständige Bundesminister hat für einzelne Schulstufen [...] Bildungsstandards zu verordnen, wenn dies für die Entwicklung und Evaluation des österreichischen Schulwesens notwendig ist (BGBl. I Nr. 17/2008).

2 BGBl. II Nr. 1/2009 i. d. F Nr. 185/2012.

„Die Schüler/innen können [...]
das Hauptthema eines Textes/eines Textabschnittes erkennen, [...]
Informationen aus Grafiken, Tabellen, Schaubildern und Bild-Text-Kombinationen ermitteln, [...]
Informationen aus unterschiedlichen Texten und Medien vergleichen, [...]
Intentionen und vermutliche Wirkungen von Texten und Medienangeboten reflektieren“ (Anlage zum BGBl. II Nr. 1/2009 i. d. F Nr. 185/2012).

Mit dieser Konkretisierung von erwünschten Lerninhalten soll es ermöglicht werden, kompetenzorientiert zu unterrichten. Das heißt, Lehrkräfte sollen ihren Unterricht so planen und gestalten, dass die Schüler/innen über die angestrebten Kompetenzen (Can-Do-Statements der Bildungsstandards) tatsächlich verfügen (vgl. Steinkellner & Wiesner, 2017, S. 256).

2.2 Messung von Bildungsstandards

Für einen kompetenzorientierten Unterricht ist es essenziell, dass Lehrkräfte darüber Bescheid wissen, ob die Schüler/innen die angestrebten Kompetenzen erreicht haben. Die Qualität von Unterricht zeigt sich schließlich u. a. an dem erreichten Lernertrag der Schüler/innen (Altrichter, Helm & Kanape-Willingshofer, 2012). Die tatsächlich erreichten Kompetenzen der Schüler/innen müssen daher objektiv nachvollziehbar sein und wissenschaftlich fundiert (also valide und reliabel) *gemessen* werden. Durch den regelmäßigen Vergleich des tatsächlichen Lernertrages der Schüler/innen mit den erwünschten Kompetenzen erhalten Lehrkräfte ein Feedback, das als Anreiz für Veränderungen und Entwicklungen des Unterrichts dienen kann (Specht & Lucyshyn, 2008, S. 2).

Kompetenzen können nicht direkt beobachtet werden, sondern sind ein theoretisches Konstrukt (Zürcher, 2010, S. 4). Daher muss mit Messinstrumenten indirekt darauf geschlossen werden, ob und inwieweit die Schüler/innen über die angestrebten Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen (Kemethofer, Gugerell, Hafner, Breit & Pacher, 2018, S. 497). Die Erstellung von Messinstrumenten, die wissenschaftlichen Gütekriterien genügen (Beer & Benischek, 2013, S. 773), ist sehr aufwendig und für Lehrkräfte nicht leistbar (vgl. Benischek & Werbowksi, 2013, S. 948). Vom *Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens* (BIFIE) wurden Messinstrumente entwickelt, die die Kompetenzen der Schüler/innen in der sogenannten Standardüberprüfung (BIST-Ü) wissenschaftlich fundiert messen und u. a. den Lehrkräften ein Feedback bzw. eine Rückmeldung über die Messergebnisse liefern. Die angestrebten Kompetenzen werden in Österreich im Rahmen der *Bildungsstandardüberprüfung* (BIST-Ü) und mit der *Informellen Kompetenzmessung* (IKM) gemessen. Mit der IKM werden Aufgabenpakete für die Unterrichtsentwicklung angeboten. Im nächsten Abschnitt soll näher auf die IKM eingegangen werden.

3. Informelle Kompetenzmessung (IKM)

Die IKM ist ein Selbstevaluierungsinstrument für Lehrpersonen, mit dem der Kompetenzstand der Schüler/innen in Form von korrekten Lösungen von Aufgaben dargestellt werden soll (Wiesner, Pacher, George, Breit & Schreiner, 2017). Im Folgenden werden die *IKM* und das daraus resultierende *Feedback* für Lehrkräfte näher erläutert.

3.1 Beschreibung

Die IKM wird vom BIFIE für den Primarbereich, den Sekundarbereich I und den Sekundarbereich II angeboten (Wiesner, Pacher, George, Breit & Schreiner, 2017). Für jeden dieser Bildungsbereiche kann die IKM für verschiedene Fächer von den Lehrkräften kostenlos und freiwillig zur Selbstevaluierung des Unterrichts genutzt werden. Aktuell werden folgende Aufgabenpakete für folgende Schulstufen (SST) angeboten.

Tabelle 1: IKM-Aufgabenpakete

	Primarbereich Aufgabenpaket & SST	Sekundarbereich I Aufgabenpaket & SST	Sekundarbereich II Aufgabenpaket & SST
Deutsch	Lesen 3 Sprachbetrachtung 3 Verfassen von Texten 3	Lesen 6 Lesen 7 Sprachbewusstsein 6 Sprachbewusstsein 7	Deutsch 9*
Englisch	-	Reading 6 Reading 7 Listening 6 Listening 7	Englisch 9*
Math.	Mathematik 3	Mathematik 5* Mathematik 6 Mathematik 7	Mathematik 9*
NAWI	-	Biologie 7 Biologie 8** Chemie 8** Physik 7 Physik 8**	-

* Wird nur im Herbst angeboten (zu Beginn der jeweiligen Schulstufe).

** Wird nur im Frühjahr angeboten (zum Ende der jeweiligen Schulstufe).

Die in Tabelle 1 dargestellten Aufgabenpakete können – sofern nicht anders angegeben – sowohl am Ende der jeweiligen Schulstufe als auch zu Beginn der nächsthöheren Schulstufe eingesetzt werden. Beispielsweise kann also das Aufgabenpaket *Deutsch Lesen 3* sowohl im Frühjahr am Ende der 3. als auch im Herbst zu Beginn der 4. Schulstufe eingesetzt werden. Die Aufgabenpakete im Fach Mathematik betreffen jeweils das ganze Fach und nicht nur einzelne Kompetenzbereiche. Auch

die Aufgabepakete für die Sprachen im Sekundarbereich II sind Mischpakete (Deutsch: Lesen & Sprachbewusstsein; Englisch: Reading & Listening). Diese stellen eine Sonderform der IKM dar, da sich Lehrpersonen nach dem Übergang von der Sekundarstufe 1 in die Sekundarstufe 2 die Frage stellen, über welche Kompetenzen ihre neuen Schüler/innen verfügen.

Die Durchführung im *Primarbereich* erfolgt mit gedruckten Testheften. In der vom BIFIE entwickelten IKM-Onlineplattform können alle Schulleiter/innen von Volksschulen kostenlos Testhefte bestellen. Diese werden an die Schulen geliefert. Die interessierten Lehrkräfte werden von den Schulleiterinnen und Schulleitern auf der IKM-Plattform registriert. Die Durchführung mit den Schülerinnen und Schülern dauert ca. eine Unterrichtsstunde. Der Testtermin kann von den Lehrkräften innerhalb von vorgegebenen Testfenstern im Frühjahr (ca. Mai bis Schulschluss) und im Herbst (Schulbeginn bis Weihnachten) frei gewählt werden. Im Anschluss an die Testdurchführung übertragen die Lehrkräfte die Schülerantworten auf die IKM-Plattform und erhalten unmittelbar ein Feedback über die Testergebnisse.

Im *Sekundarbereich I+II* wird die IKM online über die IKM-Plattform administriert. Wiederum kann der Testtermin in den Testfenstern (April bis Schulende bzw. Schulbeginn bis Weihnachten) frei gewählt werden. Die von der Schulleitung auf der IKM-Plattform registrierten Lehrer/innen können in der IKM-Plattform sogenannte Sessions inklusive einer Anzahl von Schüler/innen anlegen (z. B. die Session *4a* mit 18 Schülerinnen und Schülern).³ Anschließend werden Codes pro Schüler/in für die gewünschten Aufgabepakete generiert. Mit diesen Codes steigen die Schüler/innen in die IKM-Plattform ein und bearbeiten den Test online. Im Anschluss werden ggf. offene Antworten der Schüler/innen von den Lehrpersonen nach einem vorgegebenen Raster auf der Plattform als richtig oder falsch bewertet. Danach erhalten die Lehrkräfte ebenfalls ein automatisch generiertes Feedback über die Ergebnisse.

3.2 Feedback

Im Folgenden werden ausgewählte Grafiken aus einer exemplarischen IKM-Rückmeldung des Aufgabenpakets *Deutsch Lesen 7* näher erläutert. Die Ergebnisse beziehen sich auf eine fiktive Klasse mit fünf Schülerinnen und Schülern.

Das IKM-Feedback für Lehrkräfte beinhaltet Rückmeldungen auf *Klassen-* und auf *Schüler/innenebene*. Beispielsweise erhalten die Lehrer/innen die Information, wie viel Prozent von spezifischen Aufgaben in den einzelnen Kompetenzfeldern von ihrer *Klasse* korrekt gelöst wurden (siehe Abbildung 1). Zu Vergleichszwecken wird zusätzlich ein Referenzwert aus einer österreichweiten Pilotierung (= Studie zur Erprobung der IKM-Aufgaben) angegeben.

3 Eine Session kann in der Regel einer Schulklasse/Lerngruppe entsprechen. Die Lehrkräfte können allerdings pro Aufgabenpaket auch mehrere Sessions für eine Klasse anlegen (z. B. *4a1* und *4a2*) und mit diesen Gruppen separat die IKM durchführen. Ebenso ist es möglich, dass eine Session mehrere kleine Klassen enthält (z. B. *4ab*), die gemeinsam an der IKM teilnehmen.

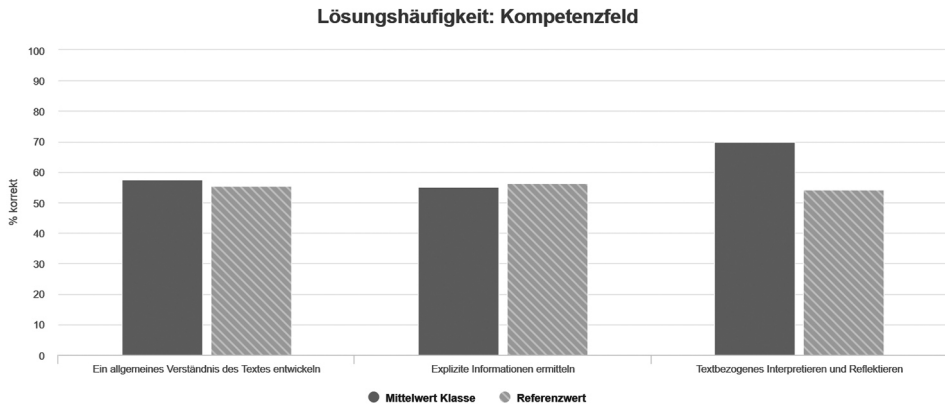


Abbildung 1: IKM-Feedback auf Klassenebene (Kompetenzfelder)

Wie in Abbildung 1 ersichtlich, hat die fiktive Klasse bei den Kompetenzfeldern *Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln* und *Explizite Informationen ermitteln* Ergebnisse (57 % bzw. 55 % der Aufgaben korrekt gelöst), die in etwa den Referenzwerten (55 % bzw. 56 %) entsprechen.⁴ Beim Kompetenzfeld *Textbezogenes Interpretieren und Reflektieren* hat die Klasse ein überdurchschnittliches Ergebnis (70 %) im Vergleich zum österreichweiten Referenzwert (54 %) erreicht.

Andere Feedback-Grafiken geben die *Lösungshäufigkeiten nach Aufgaben* gegliedert an. Die Lehrkräfte sehen somit, wie viel Prozent der Schüler/innen ihrer Klasse die einzelnen IKM-Aufgaben korrekt lösen konnten (siehe Abbildung 2). Als Vergleich ist wieder ein österreichweiter Referenzwert angegeben.

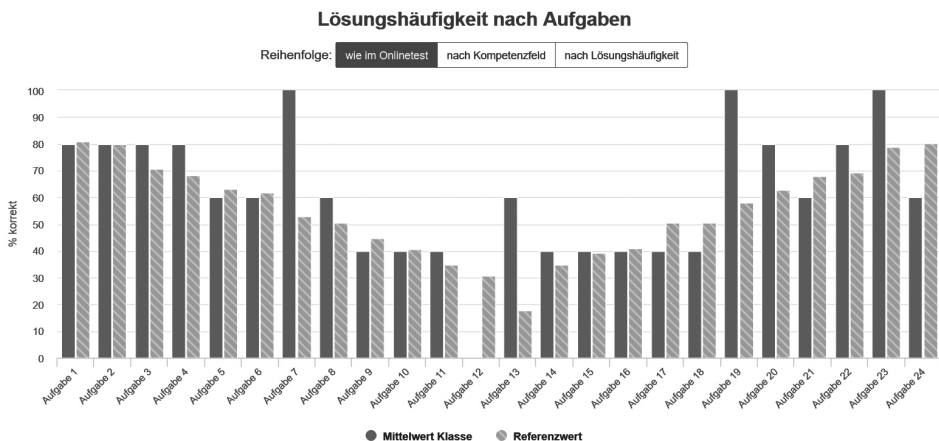


Abbildung 2: IKM-Feedback auf Klassenebene (Aufgaben)

⁴ Die genauen prozentuellen Angaben sind für die Lehrkräfte in der IKM-Plattform ebenfalls ersichtlich.

Die fiktiven Lösungsergebnisse zeigen, dass drei Aufgaben (7, 19 und 23) von allen fünf Schülerinnen und Schülern gelöst werden konnten, was im Vergleich zum Referenzwert ein überdurchschnittliches Ergebnis bedeutet. Ebenfalls überdurchschnittlich oft konnte Aufgabe 13 von der Klasse gelöst werden (60 % im Vergleich zum Referenzwert von 18 %). Die Aufgabe 12 konnte von keiner Schülerin bzw. keinem Schüler der Klasse gelöst werden (jedoch von 31 % der Schüler/innen bei der Pilotierung).

Neben der Rückmeldung auf Klassenebene beinhaltet das IKM-Feedback auch Rückmeldungen auf *Schüler/innenebene*. Zum Beispiel wird den Lehrerinnen und Lehrern rückgemeldet, wie viel Prozent der Aufgaben die einzelnen Schüler/innen pro spezifischem Kompetenzfeld korrekt lösen konnten. Zusätzlich angegeben ist der Mittelwert der Klasse und der österreichweite Referenzwert.

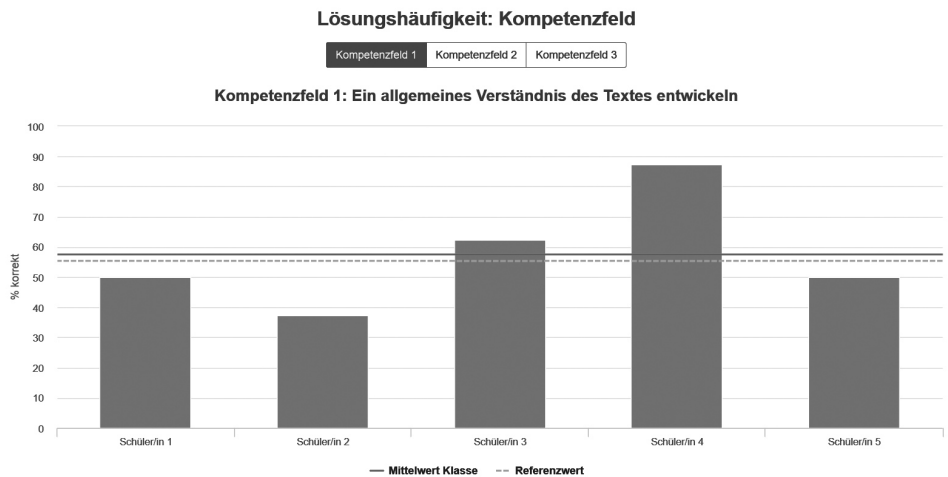


Abbildung 3: IKM-Feedback auf Schülerebene (Kompetenzfeld)

In dieser Grafik werden die Lösungshäufigkeiten für das Kompetenzfeld *Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln* für alle fünf Schüler/innen der Klasse angegeben. Schüler/in 4 konnte 88 % der Aufgaben dieses Kompetenzfeldes lösen und liegt damit deutlich über dem Durchschnitt der Klasse und der österreichweiten Pilotierung. Die wenigsten Aufgaben in diesem Kompetenzfeld konnte Schüler/in 2 lösen (38 %), was sowohl im Vergleich mit der Klasse als auch im Vergleich mit dem Referenzwert der Pilotierung ein unterdurchschnittliches Ergebnis bedeutet.

Das hier dargestellte fiktive Feedback dient nur der *exemplarischen* Veranschaulichung. Erstens gibt es neben dem Kompetenzbereich *Deutsch Lesen 7* noch zahlreiche weitere Aufgabenpakete, für die auf der IKM-Plattform ein Feedback generiert werden kann (siehe Tabelle 1). Zweitens ist auch das Feedback für den angesprochenen Kompetenzbereich *Deutsch Lesen 7* auf der IKM-Plattform selbstverständlich umfassender als die drei dargestellten Grafiken. Dennoch lässt sich damit die prinzipielle Struktur des IKM-Feedbacks darstellen: Sowohl für die gesamte Klasse als auch für einzelne Schüler/innen erhalten Lehrkräfte ein Feedback über den Anteil

der korrekt gelösten Aufgaben. Als Orientierung und Vergleichsmöglichkeit wird jeweils ein repräsentativer Referenzwert aus einer österreichweiten Pilotierung auf der jeweiligen Schulstufe angegeben.

Wie bereits ausgeführt, wird der Grad der Erreichung der in den Bildungsstandards verordneten Kompetenzen am Ende der 4. und 8. Schulstufe (jeweils an den Übergängen) durch die Standardüberprüfung festgestellt. Im Vergleich mit der Rückmeldung aus der BIST-Ü ergeben sich für das IKM-Feedback bzw. für das Arbeiten mit dem IKM-Feedback einige Unterschiede. Erstens erhalten die Lehrkräfte das IKM-Feedback unmittelbar nach der Durchführung, während die Rückmeldung der BIST-Ü aufgrund der wissenschaftlich fundierten Auswertung (z.B. Einhaltung von Messgütekriterien usw.) erst einige Monate nach der Testung verfügbar ist. Zweitens kann die IKM jährlich in verschiedenen Fächern eingesetzt werden und damit auch regelmäßig mit einem neuen Feedback gearbeitet werden. Die Standardüberprüfung findet hingegen jedes Jahr nur in einem bestimmten Fach auf einer bestimmten Schulstufe statt. Drittens können die Lehrkräfte die Ergebnisse (korrekte Lösungen von Aufgaben) aus dem IKM-Feedback auf die einzelnen Schüler/innen rückführen, was bei der BIST-Ü nicht der Fall ist (vgl. Kemethofer et al., 2018, S. 498). In einer Evaluation zum Rückmeldeprozedere der Standardüberprüfung fanden Amtmann, Grillitsch und Petrovic (2011, S. 9f.) heraus, dass sich Lehrer/innen eine unmittelbare Rückmeldung und die Rückführbarkeit der Ergebnisse auf einzelne Schüler/innen explizit wünschen – beides wird im Rahmen des IKM-Feedbacks ermöglicht.

Eine tatsächliche und tiefergehende Auswertung von Kompetenzen auf Individualebene im Sinne einer pädagogischen Diagnostik kann das kompakte IKM-Feedback im Vergleich zur Rückmeldung aus der BIST-Ü auf der Ebene des Unterrichts allerdings nicht leisten. Generell ist die Rückmeldung aus der Standardüberprüfung für Lehrkräfte (im Sinne der Breite der durch den Test erfassten Kompetenz) umfassender, wissenschaftlich genauer und auf Unterrichtsebene mit geringeren Messfehlern behaftet als das IKM-Feedback, was u.a. aus der längeren Testdauer und der Anzahl der eingesetzten Items (Aufgaben) je Schüler/in bei der BIST-Ü resultiert. Z.B. werden in Mathematik bei der IKM in der Volksschule derzeit 24 Aufgaben (Items) eingesetzt, wodurch beispielsweise auf Individualebene bei einem 90%-Konfidenzintervall grundsätzlich ein Messfehler von rund ± 90 Punkten auf einer 500er Skala (mit Standardabweichung 100) entsteht. Bei der BIST-Ü auf der 4. Schulstufe bearbeitet in Mathematik jede Schülerin/jeder Schüler rund 70 Aufgaben. Dadurch entsteht auf der Individualebene eine Messungenauigkeit von (immer noch) rund ± 50 Punkten. Bei der BIST-Ü reduziert sich auf der Ebene der Klassen/Lerngruppen und Schulen (abhängig von der jeweiligen Anzahl der Schüler/innen) diese Messungenauigkeit auf durchschnittlich rund ± 15 Punkte. Daher sind die beschriebenen Kompetenzmessungen immer als kumulative und kollektive Ergebnisse von Klassen oder Lerngruppen zu betrachten und besitzen vor allem für die Unterrichts- und Schulentwicklung eine hohe Bedeutung. Auch bietet die Rückmeldung aus der BIST-Ü den Lehrerinnen und Lehrern beispielsweise durch die wissenschaftliche Auswertung die Möglichkeit eines fairen Vergleichs

(Schreiner & Breit, 2016, S. 16), durch den die eigene Klasse mit anderen Klassen mit ähnlichen Rahmenbedingungen verglichen werden kann. Außerdem enthält die BIST-Ü-Rückmeldung auch einen kriterialen und somit tatsächlich kompetenzorientierten Vergleich (Schreiner & Breit, 2016, S. 16) – Lehrkräfte sehen also, wie viele Schüler/innen ihrer Klasse die Bildungsstandards nicht erreicht, teilweise erreicht, erreicht oder übertroffen haben. Ferner werden bei der BIST-Ü neben den fachlichen Kompetenzen auch wichtige Kontextinformationen (Wiesner, Schreiner, Breit, Kemethofer, George & Angerer, 2016, S. 19) rückgemeldet, beispielsweise die Freude und das Selbstkonzept im Testfach (siehe etwa BIFIE, 2018).

Die erwähnten Unterschiede sollen zeigen, dass die BIST-Ü und die IKM unterschiedliche Rahmenbedingungen haben und teilweise unterschiedliche Ziele verfolgen (vgl. Kemethofer et al., 2018, S. 498; Wiesner, Schreiner, Breit & Bruneforth, 2017). Im nächsten Abschnitt soll auf diese Ziele, insbesondere auf die intendierte Nutzung des IKM-Feedbacks, eingegangen werden.

4. Intendierte Nutzung der IKM

Was ist das Ziel der IKM bzw. wie und wofür soll das IKM-Feedback von den Lehrkräften genutzt werden? Antworten auf diese Frage lassen sich vor allem zwei verschiedenen Grundideen zuordnen.

Laut der ersten Idee, die vor allem in den Anfangsjahren der IKM betont wurde (Wiesner et al., 2018, S. 10), soll die IKM zur *gezielten Diagnostik und Förderung* von einzelnen Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden (Benischek & Schulz, 2014, S. 155; Friedl-Lucyshyn & Benischek, 2010, S. 230). Laut diesem Ansatz sollte das IKM-Feedback auf Schüler/innenebene dazu genutzt werden, sich einen Überblick über die Stärken bzw. Schwächen aller Schüler/innen zu verschaffen (Wiesner, Schreiner, Breit & Pacher, 2017, S. 2; Schreiner & Breit, 2019). Dieses Feedback auf Schüler/innenebene kann durch ein Stärken/Schwächen-Profil eine Förderorientierung bieten (Wiesner et al., 2016, S. 13; Wiesner, Schreiner, Breit & Angerer, 2016, S. 184). Durch eine anschließende Förderung von einzelnen Schülerinnen und Schülern (z.B. durch die Zuweisung zu einer speziellen Lerngruppe) sollen deren Kompetenzen erhöht werden (vgl. Benischek & Schulz, 2014, S. 155). Für die Ausgestaltung der Förderung und Diagnose der Kompetenzen einzelner Schülerinnen und Schüler kann die IKM (auch in Bezug auf die im vorangegangenen Abschnitt besprochene Messungengenauigkeit auf Individualebene) nur *ein* Baustein sein.

Laut der zweiten Grundidee soll das IKM-Feedback von den Lehrkräften für die *Entwicklung des eigenen Unterrichts* genutzt werden (Wiesner et al., 2016, S. 13; Wiesner, Schreiner, Breit & Angerer, 2016, S. 184; Wiesner, Schreiner, Breit & Pacher, 2017, S. 2). Lehrer/innen sollen also das IKM-Feedback auf Klassenebene reflektieren (Wiesner, Schreiner, Breit, Kemethofer, George & Angerer, 2016, S. 22; Schreiner & Breit, 2019) und anschließend mit dem eigenen unterrichtlichen Handeln verbinden (Wiesner et al., 2018, S. 5). In weiterer Folge soll sich dadurch das unter-

richtliche Handeln der Lehrer/innen verändern und entwickeln – Lehrer/innen sollen also in ihrem künftigen Unterricht ggf. *etwas anders machen* als bisher. Für die konkrete Ausgestaltung dieser Veränderung kann das IKM-Feedback natürlich nur *ein* Baustein sein und muss eingebettet werden in generelle Überzeugungen und Werthaltungen (vgl. Wiesner et al., 2018, S. 6). Es ist somit *nicht* direkt aus dem IKM-Feedback ableitbar, was genau am unterrichtlichen Handeln verändert werden soll. Stattdessen setzt die evidenzbasierte Entwicklung des Unterrichts eine professionelle Reflexionsarbeit voraus (vgl. Wiesner et al., 2018, S. 5; Wiesner, Schreiner, Breit & Kemethofer, 2017, S. 24), in der u. a. mithilfe des IKM-Feedbacks konkrete Maßnahmen geplant werden können. Beispielsweise kann eine Lehrperson nach der Auseinandersetzung mit dem IKM-Feedback neue Unterrichtsmaterialien erstellen oder neue Lehrmethoden einsetzen. In Hinblick auf die Identifizierung systematischer Stärken und Schwächen der Klasse kann der Fokus im Unterricht gezielt auf bestimmte Kompetenzfelder gelegt und Lernstoff inhaltlich entsprechend strukturiert werden.

In früherer Literatur zur IKM wurde vor allem die erste Grundidee betont (siehe z. B. Benischek & Schulz, 2014). „In den ersten Jahren der IKM lag der Schwerpunkt fast ausschließlich auf der pädagogischen Diagnose des Kompetenzstandes des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin zur Zuweisung von Lerngruppen oder Fördermaßnahmen“ (Wiesner et al., 2018, S. 10). In der aktuellen Betrachtung spielt die zweite Grundidee, die Unterrichtsentwicklung, eine wesentlich wichtigere Rolle (siehe Wiesner et al., 2018). Wenn die Entwicklung des eigenen Unterrichts gelingt, dann bietet diese nämlich einen wesentlichen Vorteil gegenüber der „bloßen“ individuellen Förderung: Es profitieren nicht nur *einzelne* Schüler/innen, sondern *alle* Schüler/innen.

Diese beiden Grundideen zur Nutzung des IKM-Feedbacks schließen einander nicht aus, sondern können einander ergänzen. Wiesner, Schreiner, Breit & Bruneforth (2017, S. 16) haben ein Modell entwickelt, das u. a. die Ziele der IKM und der BIST-Ü veranschaulicht (siehe Abbildung 4).

In diesem Modell wurde die zweite Grundidee (Unterrichtsentwicklung) näher differenziert. Laut diesem Ansatz kann das IKM-Feedback zur klassenbezogenen Unterrichtsentwicklung, zur eigenen Unterrichtsentwicklung und zur kooperativen Unterrichtsentwicklung verwendet werden. *Klassenbezogene Unterrichtsentwicklung* ist eine „Justierung des Unterrichts und der Unterrichtsqualität auf eine bestimmte Klasse, z. B. die 5B mit 10 Schülerinnen und Schülern“ (Wiesner, Schreiner, Breit & Bruneforth, 2017, S. 15). Bei der *eigenen Unterrichtsentwicklung* wird hingegen der eigene Unterricht einer bestimmten Lehrperson ohne Bezug auf eine konkrete Klasse generell weiterentwickelt, und bei der *kooperativen Unterrichtsentwicklung* passiert dies in Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen (vgl. Wiesner, Schreiner, Breit & Bruneforth, 2017, S. 15). Die kooperative Unterrichtsentwicklung hat dabei den Vorteil, dass nicht nur die Schüler/innen einer Lehrkraft profitieren, sondern möglichst alle Schüler/innen aller Kolleginnen und Kollegen, die gemeinsam ihren Unterricht entwickeln.

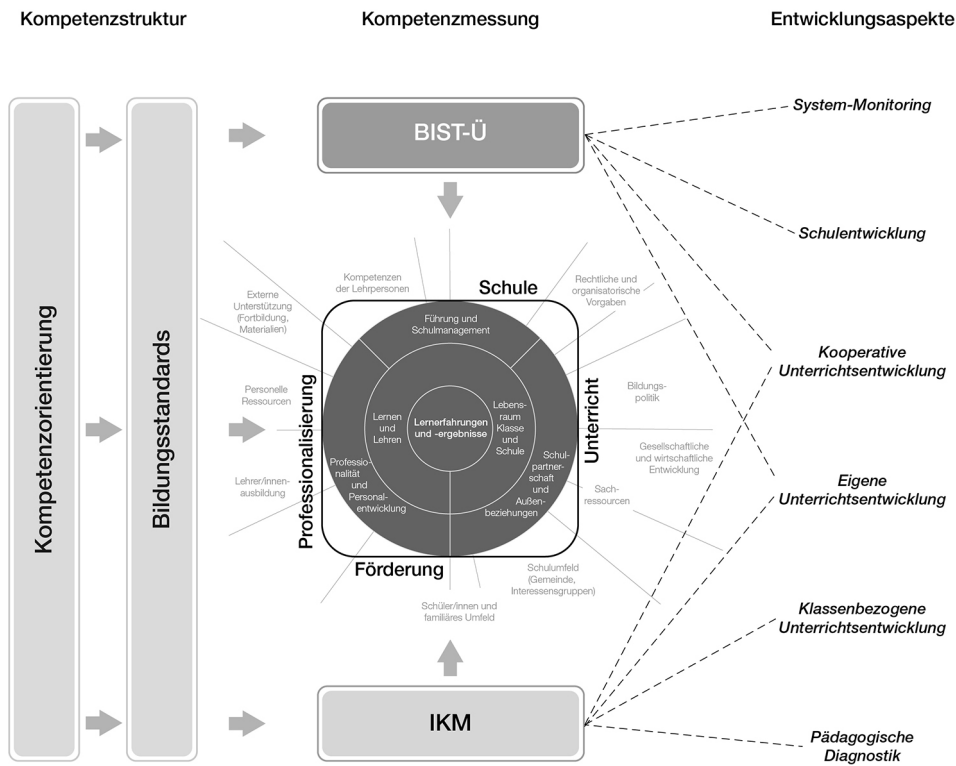


Abbildung 4: Ziele von IKM & BIST-Ü (Wiesner, Schreiner, Breit & Bruneforth, 2017)

Wiesner, Pacher, George, Breit & Schreiner (2017) zeigen in einem Modell, auf welchen Ebenen das IKM-Feedback von den Lehrkräften analysiert und reflektiert werden sollte (siehe Abbildung 5). Dabei lassen sich die Mikro-, Meso- und Makroebene unterscheiden.

Auf der *Makroebene* sollen Lehrer/innen das Feedback auf Klassenebene (siehe Abbildung 1) analysieren und beispielsweise die Ergebnisse der Kompetenzfelder miteinander vergleichen. Dadurch können sich Potentiale und Risiken des eigenen unterrichtlichen Handelns zeigen (Wiesner et al., 2018, S. 9). Auf der *Mesoebene* können Stärken und Schwächen der Klasse auf Aufgabenebene erkannt werden (siehe Abbildung 2) (Wiesner et al., 2018, S. 9). „Dies dient einerseits als Gruppenfeedback für das eigene unterrichtliche Handeln [...] und andererseits der fachdidaktischen Analyse der Aufgaben über die Klasse [...] hinweg“ (Wiesner et al., 2018, S. 8). Auf der *Mikroebene* liefert das Feedback auf Schüler/innenebene (siehe Abbildung 3) Informationen zu Stärken und Schwächen von einzelnen Schülerinnen und Schülern. „Dieses Individualfeedback auf Schülerebene dient der Förderung von Lernenden und zur Professionalisierung der eigenen pädagogischen Praxis“ (Wiesner et al., 2018, S. 8).

Wie bereits erwähnt, nimmt die Unterrichtsentwicklung (Makro- und Mesoebene) aktuell einen höheren Stellenwert bei der intendierten Nutzung des IKM-

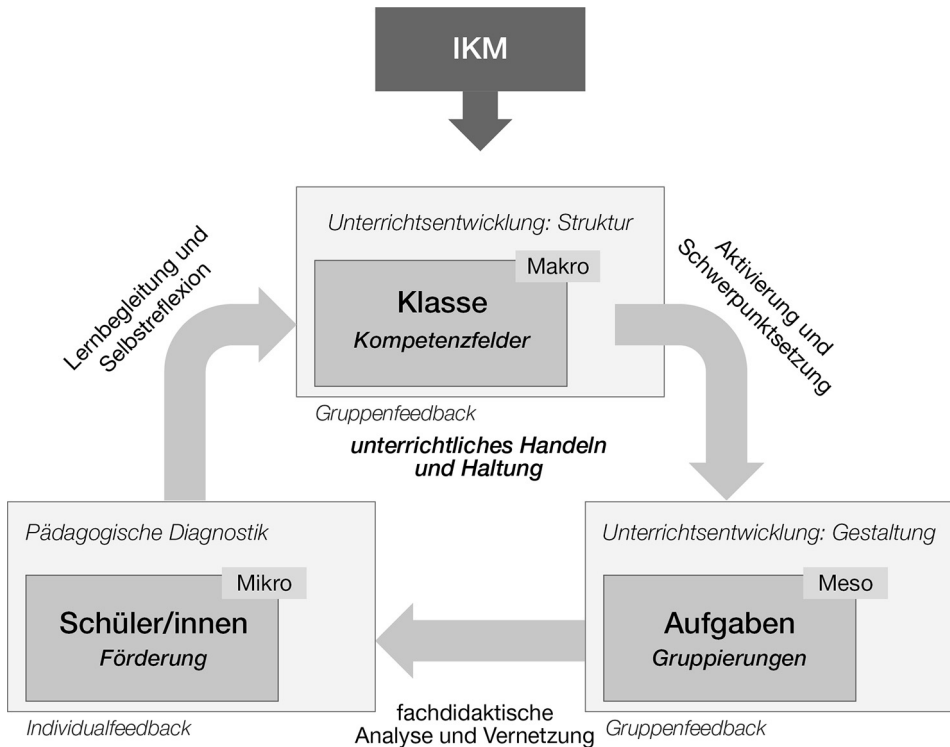


Abbildung 5: Analyseebenen des IKM-Feedbacks (Wiesner, Pacher, George, Breit & Schreiner, 2017)

Feedbacks ein als die Förderung von einzelnen Schüler/innen (Mikroebene) (Wiesner et al., 2018, S. 8). Primär sollte mit dem IKM-Feedback also *am eigenen Unterricht gearbeitet* werden, da davon möglichst alle Schüler/innen der Klasse profitieren können.

Neben der intendierten Nutzung des IKM-Feedbacks weisen Wiesner et al. (2018) auch auf eine mögliche nicht intendierte (weil nicht sinnvolle) Nutzung hin. Die in der IKM verwendeten Testitems sollten *nicht* als Lernaufgaben missinterpretiert werden und daher auch *nicht* für den Aufbau von Kompetenzen im Unterricht eingesetzt werden. Testitems müssen einigen psychometrischen und inhaltlichen Kriterien genügen, messen daher ganz bewusst eindimensional isolierte Teilkompetenzen (Wiesner et al., 2018, S. 6). Ein Kompetenzzuwachs und die Vernetzung verschiedener Kompetenzen können somit durch das bloße Einsetzen und „Üben“ von IKM-Testitems im Unterricht nicht erreicht werden.

Ebenfalls abzuraten ist vom Einsatz der IKM zur Beurteilung von Schülerleistungen. „Die IKM ist ein Instrument, mit dem der Lernstand von Schülerinnen und Schülern evaluiert werden kann und das bei der Ermittlung des Förderbedarfs unterstützt. Die IKM ist kein Instrument zur Leistungsbeurteilung“ (Wiesner, Pacher, George, Breit & Schreiner, 2017). Die IKM wurde somit explizit *nicht* zur Bewertung von Schülerleistungen konzipiert und nimmt keine Rücksicht auf den aktuellen

Lernstand der Klasse. Erstens enthält das IKM-Feedback keinen kriterialen Vergleich bzw. keine Kompetenzstufen. Die „Übersetzung“ des IKM-Feedbacks in Noten oder andere Beurteilungsformen kann daher nicht gewährleistet werden und wäre willkürlich. Zweitens sind die IKM-Aufgabenpakete aus psychometrischen Gründen so konzipiert, dass etwa die Hälfte der Aufgaben von den Schülerinnen und Schülern korrekt gelöst werden kann. „Klassische“ Faustregeln zur Verbindung vom Anteil gelöster Aufgaben mit Noten (etwa „Wenn weniger als die Hälfte der Aufgaben gelöst wird, entspricht das einem Nicht Genügend“) sind also bei der Bewertung des IKM-Feedbacks nicht angebracht.

Zusammengefasst soll das IKM-Feedback von den Lehrkräften primär zur Unterrichtsentwicklung verwendet werden. Zusätzlich kann die IKM bei der Ermittlung des Förderbedarfs einzelner Schüler/innen unterstützen. Lehrer/innen sollen die Testitems allerdings nicht als Lernaufgaben verwenden und die IKM auch nicht zur Leistungsbeurteilung heranziehen.

5. Tatsächliche Nutzung der IKM

Während im vorigen Abschnitt Empfehlungen für die Nutzung des IKM-Feedbacks gegeben wurden (intendierte Nutzung), wird nun darauf eingegangen, wie die Lehrkräfte das IKM-Feedback *tatsächlich nutzen*.

5.1 Nutzungszahlen

Zuerst soll die Frage beantwortet werden, *wie häufig* die IKM genutzt wird. Die folgenden Nutzungszahlen beziehen sich auf das Kalenderjahr 2017. Diese Zahlen inkludieren somit sowohl die Nutzung im Frühjahr als auch die Nutzung im Herbst. Dabei ist nicht ausgeschlossen, dass Schüler/innen und Klassen an der IKM sowohl im Frühjahr als auch im Herbst teilgenommen haben (Mehrfachnennungen sind möglich).

Im Jahr 2017 wurden im *Primarbereich* 3350 Schulen vom BIFIE über das Angebot der IKM informiert. Von diesen haben 2649 Schulen Testhefte für 5096 Klassen bestellt. Somit haben ca. 80 % aller informierten Schulen im Primarbereich das IKM-Angebot genutzt. In Summe wurden 317889 Testhefte bestellt und den Schulen zugeschickt (siehe Tabelle 2). Da für einen Großteil der Schüler/innen Testhefte für jedes verfügbare Aufgabenpaket bestellt wurden, ist die Anzahl der bestellten Testhefte höher als die Anzahl der teilnehmenden Schüler/innen.

Tabelle 2: IKM-Nutzungszahlen 2017 im Primarbereich

Primarbereich			
<i>Informierte Schulen</i>	<i>Teilnehmende Schulen</i>	<i>Teilnehmende Klassen</i>	<i>Testhefte</i>
3 350	2 649	5 096	317 889

Von den 2 649 bestellenden Schulen haben 1 939 (ca. 73 %) im Anschluss an die Durchführung mit den Schülerinnen und Schülern eine Auswertung auf der IKM-Plattform vorgenommen und somit ein Feedback generiert. 710 Schulen (ca. 27 %) haben demnach zwar IKM-Hefte bestellt, aber *kein* Feedback auf der Plattform generiert.

Im *Sekundarbereich* wird die IKM wie erläutert nicht mit gedruckten Heften, sondern online direkt über die IKM-Plattform administriert. Die folgenden Nutzungszahlen beziehen sich auf Neue Mittelschulen (NMS), Hauptschulen (HS), allgemeinbildende höhere Schulen (AHS), Polytechnische Schulen (PTS), berufsbildende mittlere und höhere Schulen (BMHS) und sonstige Schulen (z.B. allgemeine Sonderschulen). 2017 wurden im Sekundarbereich 2 411 Schulen über das IKM-Angebot informiert, wovon 1 384 an der IKM teilnahmen. „Teilnehmende Schulen“ sind dabei definiert als solche Schulen, an denen mindestens ein Schülercode auf der IKM-Plattform eingelöst wurde. Damit haben ca. 57 % der informierten Schulen im Sekundarbereich die IKM genutzt.

Tabelle 3: IKM Nutzungszahlen 2017 im Sekundarbereich

Sekundarbereich			
	<i>Informierte Schulen</i>	<i>Teilnehmende Schulen</i>	<i>Ein gelöste Schülercodes</i>
<i>NMS & HS</i>	1 108	850	182 693
<i>AHS</i>	350	235	41 717
<i>PTS</i>	176	55	4 650
<i>BMHS</i>	449	230	27 770
<i>Sonstige</i>	328	14	714
<i>Gesamt</i>	2 411	1 384	257 544

Da einzelne Schüler/innen mehrere Schülercodes einlösen können (wenn sie beispielsweise mehrere Aufgabenpakete bearbeiten), ist die Anzahl der eingelösten Schülercodes höher als die Anzahl der an der IKM teilnehmenden Schüler/innen. In Summe wurden 257 544 Schülercodes in den verschiedenen Aufgabenpaketen der Sekundarstufe eingelöst.

Über die teilnehmenden Klassen auf der Sekundarstufe kann keine zuverlässige Aussage gemacht werden. Wie erläutert legen Lehrkräfte auf der Sekundarstufe Sessions auf der Plattform an, die Klassen entsprechen können, aber nicht müssen. Zusätzlich müssen für eine Klasse, die mehrere Aufgabenpakete bearbeitet,

auch mehrere Sessions angelegt werden. Ferner wird auf der Sekundarstufe automatisch ein Feedback erzeugt, wenn Schüler/innen ein Aufgabenpaket bearbeitet haben. Den Lehrpersonen bleibt im Anschluss selbst überlassen, ob sie nach der manuellen Auswertung offener Fragen – welche teilweise erforderlich ist – das Feedback generieren. Es kann somit auch keine Aussage darüber getroffen werden, wie viele Lehrkräfte tatsächlich mit dem Feedback arbeiten.

5.2 Nutzung des Feedbacks

Im vorhergehenden Abschnitt wurde beantwortet, wie häufig die IKM verwendet wird. In diesem Abschnitt soll auf die Frage eingegangen werden, *wofür* die Lehrkräfte das IKM-Feedback nutzen.

Zur Nutzung und Rezeption von Feedback aus österreichischen Bildungsstandardmessungen gibt es nur wenige Untersuchungen. Die meisten diesbezüglichen Evaluationen betreffen die Nutzung der Ergebnismeldung aus der Standardüberprüfung. Amtmann et al. (2011) beispielsweise befragten verschiedene Adressaten zu der Rückmeldung aus der Baseline-Testung 2009 auf der 8. Schulstufe.⁵ 90 % der Schulleiter/innen und 67 % der Lehrkräfte gaben an, sich sehr ausführlich oder ausführlich mit den Ergebnissen auseinandergesetzt zu haben (Amtmann et al., 2011, S. 8). Ein ähnliches Bild ergab sich bei einer Befragung zur Rückmeldung der Baseline-Testung auf der 4. Schulstufe (Grillitsch & Amtmann, 2012, S. 44). Ferner gaben 44 % der Lehrkräfte auf der 4. Schulstufe an, dass sie aufgrund der Rückmeldung Veränderungen in Betracht ziehen. Als Beispiel wurde eine andere Schwerpunktsetzung im Unterricht und eine Fokussierung auf Bildungsstandards und Kompetenzorientierung genannt (Grillitsch & Amtmann, 2012, S. 59f.). Rieß und Zuber (2014) interviewten Schulleiter/innen, um deren Nutzung der Ergebnisse aus der Standardüberprüfung auf der 8. Schulstufe 2012 zu erfassen. 71 % der Schulleiter/innen gaben an, Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung aus der Rückmeldung abzuleiten. Vor allem wurden Maßnahmen zur Unterrichtsgestaltung genannt, beispielsweise die Unterrichtsmethoden zu verändern oder bestimmte Unterrichtsinhalte zu verstärken (Rieß & Zuber, 2014, S. 33f.). Bei Interviews mit Mitgliedern der Schulaufsicht ergab sich in einer Studie von Kemethofer & Wiesner (2016), dass auch diese Maßnahmen für ihren Zuständigkeitsbereich aus den Rückmeldeberichten ableiten. „In erster Linie handelt es sich um schulinterne und schulübergreifende Fortbildungen“ (Kemethofer & Wiesner, 2016, S. 118).

Die erste Untersuchung, die auch die *Verwendung des IKM-Feedbacks von Lehrkräften* zumindest indirekt zum Thema hatte, wurde 2013 von Benischek und Reisinger veröffentlicht. An dieser Onlinebefragung nahmen 663 Lehrer/innen teil. Das Variablenset *Bedeutungszumessung im Unterricht*, in dem Lehrkräfte die vermuteten Auswirkungen der IKM auf ihren Unterricht angaben, wurde von ca. 200 Personen beantwortet. Ca. 76 % der Lehrer/innen gaben an, dass sich die IKM auf deren Unterrichtseffizienz auswirke, und ca. 80 % waren davon überzeugt, dass die

5 Die Baseline-Testungen waren Ausgangsmessungen, die 2009 durchgeführt wurden, um eine Vergleichsbasis für die Standardüberprüfungen ab 2012 zu haben (Amtmann et al., 2011, S. 1).

IKM für ihren Unterricht an Bedeutung gewinnen würde. Ferner waren ca. 87 % der Ansicht, dass ihnen die IKM helfen würde, den eigenen Unterricht zu optimieren, und 91 % sahen die IKM-Ergebnisse als Entscheidungsgrundlage für weitere Unterrichtsmaßnahmen (Benischek & Reisinger, 2013, S. 132; Benischek & Schulz, 2014, S. 160f.).

Die aktuellste (und bis dato einzige) Studie, die explizit die konkrete Nutzung des IKM-Feedbacks untersuchte, wurde von Kemethofer, Gugerell, Hafner, Breit & Pacher (2018) durchgeführt. Auch dabei handelte es sich um eine Onlinebefragung, an der knapp 420 Lehrpersonen aus dem Primarbereich teilnahmen. Die Befragung wurde im Zeitraum zwischen Juni und Juli 2016 durch das BIFIE durchgeführt. Die Lehrkräfte sollten Aussagen zur *Nutzung des IKM-Feedbacks* und zur *Unterrichtsveränderung als Folge der IKM* auf einer 5-stufigen Antwortskala mit den Ausprägungen stimmt genau (1) bis stimmt gar nicht (5) bewerten. Dabei wurde auch unterschieden zwischen Lehrpersonen, die die IKM auf eigenen Wunsch durchführten (selbstbestimmte Lehrkräfte), und Lehrer/innen, die die IKM nur durchführten, weil es ihnen (z. B. von der Schulleitung) aufgetragen wurde (fremdbestimmte Lehrkräfte). Mit T-Tests wurde überprüft, ob sich selbstbestimmte und fremdbestimmte Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Antworten voneinander unterscheiden (Kemethofer et al., 2018, S. 500).⁶ Tabelle 4 gibt eine Übersicht über die Items zur Nutzung des IKM-Feedbacks, den Gesamtmittelwert der Antworten aller Lehrpersonen (Gesamt), den Mittelwert der Antworten der selbstbestimmten (SB) sowie fremdbestimmten (FB) Lehrkräfte und die Ergebnisse des Signifikanztests (p).

Tabelle 4: Nutzung des IKM-Feedbacks (Kemethofer et al., 2018, S. 501)

<i>Item</i>	<i>Gesamt</i>	<i>SB</i>	<i>FB</i>	<i>p</i>
Für die Planung und Gestaltung des Unterrichts im Sinne der Förderung von Grundkompetenzen	2,01	1,80	2,62	<.001
Für die Selbstreflexion über das Gelingen von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht	1,83	1,57	2,50	<.001
Für die Einschätzung/Diagnose des Lernstands der Klasse	1,87	1,70	2,64	<.001
Für die Planung von individuellen Fördermaßnahmen	1,98	1,86	2,52	<.001
Für eine gerechte Leistungsbeurteilung	3,29	3,21	3,63	<.05
Als Grundlage für Gespräche mit Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern	2,58	2,47	3,21	<.001
Um selbst kompetenzorientierte Unterrichtsaufgaben zu entwickeln	2,74	2,64	3,19	<.01
Für die Optimierung des Unterrichts	2,08	1,93	2,77	<.001
Für den pädagogischen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen	2,72	2,65	3,16	<.01
Um die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler/innen zu erkennen	2,04	1,91	2,67	<.001
Als Orientierung im Hinblick auf die Bildungsstandard-Überprüfung	1,93	1,84	2,19	<.05

Je kleiner die Mittelwerte, desto höher die Zustimmung

⁶ Lehrkräfte, die die IKM *sowohl* auf eigenem Wunsch *als auch* aus anderen Gründen durchführten, wurden aus dieser Überprüfung ausgenommen.

Die Gesamtmittelwerte zeigen, dass die Lehrkräfte das IKM-Feedback vor allem für die Selbstreflexion (1,83), für die Diagnose des Lernstandes (1,87), als Orientierung im Hinblick auf die BIST-Ü (1,93) und für die Planung von individuellen Förderungen (1,98) nutzen. Tendenziell im geringen Ausmaß wird die IKM für eine gerechte Leistungsbeurteilung verwendet (3,29).

Bemerkenswerterweise unterscheiden sich die Antworten der beiden Subgruppen *für alle Items* signifikant voneinander ($p < .05$). Zusätzlich zeigen die Subgruppen-Mittelwerte, dass die Gruppe der selbstbestimmten Lehrkräfte ebenfalls *für alle Items* angab, das Feedback der IKM in höherem Ausmaß zu nutzen als die Gruppe der fremdbestimmten Lehrpersonen. Lehrer/innen, die die IKM auf eigenen Wunsch durchführen, nutzen das Feedback somit generell in höherem Ausmaß als Lehrkräfte, denen die Verwendung der IKM aufgetragen wurde.

Ebenfalls befragt wurden die Lehrkräfte hinsichtlich der konkreten Unterrichtsveränderungen, die sich als Folge der IKM ergeben haben. Die Ergebnisse werden (analog zu Tabelle 4) in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5: Unterrichtsveränderung als Folge der IKM (Kemethofer et al., 2018, S. 502)

<i>Item</i>	<i>Gesamt</i>	<i>SB</i>	<i>FB</i>	<i>p</i>
Ich konzentriere mich stärker auf Kompetenzen, die in den Bildungsstandards beschrieben sind	2,70	2,21	2,87	<.001
Mein eigener Unterricht orientiert sich stärker an Multiple-Choice-Tests	3,49	3,39	3,79	<.05
Ich setze einen stärkeren Fokus auf übergreifende Kompetenzen (z.B. Schreiben und Lesen im Mathematikunterricht)	2,42	2,29	2,84	<.05
Ich verbringe mehr Zeit mit der Vermittlung von allgemeinen Testbearbeitungsstrategien	3,30	3,25	3,58	<.05
Mein Unterricht ist weniger stoff-, sondern mehr kompetenzorientiert	2,65	2,51	3,10	<.001
Ich erziele in meinem Unterricht gute Ergebnisse und sehe deshalb keinen Grund, meinen Unterricht zu verändern	2,82	2,91	2,65	n.s. ⁷
Mein Unterricht ist thematisch enger geworden	3,38	3,40	3,68	<.05
Inhaltliche Bereiche, die in der IKM nicht überprüft werden, lasse ich aus oder verbringe weniger Zeit damit	4,07	4,11	4,06	n.s.
Ich konzentriere mich stärker auf Schüler/innen am unteren Ende des Leistungsspektrums	2,91	2,98	3,05	n.s.
Ich konzentriere mich stärker auf Schüler/innen am oberen Ende des Leistungsspektrums	3,10	3,09	3,30	n.s.

Je kleiner die Mittelwerte, desto höher die Zustimmung

Die Gesamtmittelwerte zeigen, dass die IKM vor allem *die Kompetenzorientierung im Unterricht beeinflusst*. So setzen Lehrpersonen als Folge der IKM einen stärkeren Fokus auf übergreifende Kompetenzen (2,42), gestalten den Unterricht kompetenzorientierter (2,65) und konzentrieren sich stärker auf die Bildungsstandards (2,70). In der Regel ist es hingegen *keine* Folge der IKM, bestimmte inhaltliche Bereiche im Unterricht auszulassen, die nicht in der IKM überprüft werden (4,07).

⁷ n.s. = nicht signifikant

Bei mehr als der Hälfte der Items unterscheiden sich die Antworten von selbstbestimmten und fremdbestimmten Lehrkräften signifikant voneinander. So setzen selbstbestimmte Lehrpersonen beispielsweise einen stärkeren Fokus auf übergreifende Kompetenzen, orientieren ihren Unterricht aber auch vergleichsweise stärker an Multiple-Choice-Tests. Bei allen Items mit einem signifikanten Unterschied sind es wiederum die selbstbestimmten Lehrpersonen, die eine stärkere Unterrichtsveränderung als Folge der IKM angeben.

6. Fazit

In den vorigen Abschnitten wurden sowohl Vorschläge zur Nutzung des IKM-Feedbacks erläutert als auch die tatsächliche Verwendung der IKM-Ergebnisse dargestellt. In einer umfangreichen Metaanalyse zeigten beispielsweise Kluger & DeNisi (1996), dass Feedback nicht immer automatisch zu einer Leistungsverbesserung führt. Abschließend soll deshalb darauf eingegangen werden, ob die tatsächliche Nutzung der intendierten Nutzung entspricht, ob und inwiefern also die Lehrkräfte das IKM-Feedback auch so nutzen, wie sie es nutzen sollen.

Die Entwicklung eines Selbstevaluierungstools für Lehrpersonen hat selbstverständlich zum Ziel, dass dieses auch von möglichst vielen Lehrerinnen und Lehrern genutzt wird. Im Jahr 2017 wurden 317 889 Testhefte für den Primarbereich gedruckt und 257 544 Schülercodes auf der Sekundarstufe eingelöst. Damit ist die IKM mit Sicherheit das am weitesten verbreitete Instrument zur Messung von Kompetenzen im österreichischen Schulsystem. Da es – im Gegensatz zur Standardüberprüfung – keine gesetzliche Verpflichtung zur Durchführung der IKM gibt, sprechen diese Nutzungszahlen auch für eine hohe Akzeptanz der IKM im schulischen Umfeld.

Auffallend ist allerdings, dass im Primarbereich immerhin ca. 80 % der informierten Schulen IKM-Hefte bestellt haben, während im Sekundarbereich nur an ca. 57 % der informierten Schulen auch Schülercodes eingelöst wurden. Diese Unterschiede lassen sich vermutlich zum großen Teil auf den unterschiedlichen Durchführungsprozess zurückführen, da im Primarbereich lediglich Testhefte bestellt werden müssen, während auf der Sekundarstufe die IKM online durchgeführt wird. Letzteres setzt die nötige technische Infrastruktur an den Schulen und zusätzliche Planungen im Vorfeld (Reservierung des Computerraums; ggf. Organisieren von Kopfhörern) voraus. Darüber hinaus ist die Nachbereitung der IKM zur Generierung des Feedbacks im Primarbereich (manuelle Eingabe der Antworten der Schüler/innen) deutlich aufwendiger als im Sekundarbereich. Daher sind die Nutzungszahlen für ein Selbstevaluierungstool ohne gesetzliche Verpflichtung vor allem im Primarbereich ausgesprochen hoch – hier wird also das Ziel einer möglichst breiten Nutzung definitiv erreicht.

Jedenfalls nicht intendiert ist, dass etwa 27 % der bestellenden Schulen im Primarbereich zwar Testhefte bestellt haben, aber anschließend *kein* Feedback auf der Plattform generierten. Das IKM-Feedback stellt die Grundlage für jede intendierte Nutzung der Ergebnisse dar. Ein nicht zu vernachlässigender Teil der Schulen

im Primarbereich hat die IKM also jedenfalls *nicht* im Sinne der Analyse und Reflexion des Feedbacks verwendet, da sie gar kein Feedback zur Verfügung hatten. Da im Sekundarbereich das Feedback bei der Onlinedurchführung automatisch erzeugt wird, kann keine analoge Aussage für diesen Bildungsbereich getroffen werden.

Primär sollte das Feedback der IKM wie erläutert zur *Unterrichtsentwicklung* genutzt werden. Dies wird laut den Ergebnissen von Kemethofer et al. (2018, S. 504 f.) weitgehend erfüllt. Vor allem gaben Lehrkräfte im Primarbereich in sehr hohem Maße an, das Feedback für die Selbstreflexion über das Gelingen von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht zu verwenden. Der Unterricht selbst hatte sich anschließend in Richtung Kompetenzorientierung verändert.

Ebenfalls kann die IKM zur Ermittlung des Förderbedarfs verwendet werden. Auch zu diesem Zweck verwenden die Lehrkräfte im Primarbereich die IKM in sehr hohem Ausmaß. Vor allem wurde von den Lehrpersonen diesbezüglich angegeben, die IKM-Ergebnisse für die Einschätzung des Lernstandes und für die Planung von individuellen Fördermaßnahmen zu verwenden (Kemethofer et al., 2018, S. 501 f.).

Nicht verwendet werden sollte die IKM hingegen für die Leistungsbeurteilung. Tendenziell verwenden Lehrkräfte im Primarbereich die IKM auch nicht für diesen Zweck. Allerdings bewerteten ca. 27 % der Lehrkräfte das Item *Für eine gerechtere Leistungsbeurteilung* mit „stimmt genau“ bzw. „stimmt eher“ (Kemethofer et al., 2018, S. 501). Etwa ein Viertel der Lehrer/innen scheint die IKM-Ergebnisse also im nicht intendierten Sinn einer Leistungsbeurteilung zu verwenden.

Ebenfalls *nicht* intendiert ist die Verwendung von IKM-Testitems als Lernaufgaben. Ob die Testitems in diesem Sinne verwendet werden, kann aufgrund der bisherigen Daten nicht eindeutig beantwortet werden. Allerdings gaben 22,5 % der Lehrer/innen im Primarbereich an, dass sich ihr Unterricht als Folge der IKM stärker an Multiple-Choice-Tests orientiere (Kemethofer et al., 2018, S. 502). Ein „bloßes“ Üben der in der IKM verwendeten Antwortformate im Unterricht wäre jedenfalls kein intendiertes Ziel der IKM.

Zusammengefasst ist die IKM ein Selbstevaluierungstool, das im österreichischen Schulsystem großflächig genutzt wird und damit auf breite Akzeptanz stößt. Ein Großteil der Lehrkräfte im Primarbereich gibt außerdem an, das IKM-Feedback im intendierten Sinn zu verwenden. Die Studie von Kemethofer et al. (2018) untersuchte wie erläutert ausschließlich die Nutzung des IKM-Feedbacks von Lehrer/innen im Primarbereich. Über die Verwendung der Ergebnisse im Sekundarbereich können daher keine gesicherten Aussagen gemacht werden. Zudem muss bedacht werden, dass Lehrpersonen, die die IKM aus eigenem Interesse und nicht fremdbestimmt durchführten, möglicherweise eher an der Befragung teilnahmen und bessere Bewertungen abgaben. Weitere Studien zur Nutzung des IKM-Feedbacks im Primar- und Sekundarbereich wären somit lohnenswerte künftige Forschungsprojekte, sowohl im quantitativen als auch im qualitativen Bereich, um weitere Informationen bezüglich der Nutzung des IKM-Feedbacks zu erhalten. Dennoch handelte es sich bei dieser Befragung um eine Primärerhebung, aus deren Ergebnissen geschlos-

sen werden kann, dass die IKM im Primarbereich als nützliches Instrument zur Evaluierung des eigenen Unterrichts sehr gut angenommen wird.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Analyse erster Erfahrungen mit der Implementation von Bildungsstandards. *Erziehung und Unterricht*, 157 (7–8), 654–671.
- Altrichter, H., Helm, C. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). *Unterrichts- und Schulqualität*. Verfügbar unter: http://www.sqa.at/pluginfile.php/989/course/section/449/qualitaet_von_unterricht_und_schule.pdf [03.08.2018].
- Amtmann, E., Grillitsch, M. & Petrovic, A. (2011). *Bildungsstandards Ergebnisrückmeldung – erste Erfahrungen aus der Baseline-Testung 2009. Executive Summary zu BIFIE-Report 7/2011*. Graz: Leykam. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BIFIE-Report7_11.pdf [03.08.2018].
- Beer, R. & Benischek, I. (2013). Messen – Bewerten – Beurteilen in einer neuen Schule. *Erziehung und Unterricht*, 163 (9–10), 773–775.
- Benischek, I. & Reisinger, C. M. (2013). Einstellungen von Lehrpersonen zur Informellen Kompetenzmessung (=IKM). In I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp, H. Schwetz & B. Swoboda (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Band 3* (S. 115–135). Wien: LIT.
- Benischek, I. & Schulz, D. (2014). Pädagogische Diagnostik & Informelle Kompetenzmessung. *Erziehung und Unterricht*, 164 (1–2), 155–162.
- Benischek, I. & Werbowsky, I. (2010). Leistungsbeurteilung und Bildungsstandards. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3–4), 368–373.
- Benischek, I. & Werbowsky, I. (2013). Kompetenzorientierung und Leistungsfeststellung. *Erziehung und Unterricht*, 163 (9–10), 945–951.
- BIFIE (2018). *Rückmeldung an die Lehrer/innen. Standardüberprüfung M8 – 2017. Rückmeldung der Ergebnisse Ihrer Unterrichtsgruppe* [Musterrückmeldung]. Verfügbar unter: <http://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/musterrueckmeldungen> [03.08.2018].
- Friedl-Lucyshyn, G. & Benischek, I. (2010). Implementierungskonzepte konkret dargestellt. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3–4), 228–235.
- Grillitsch, M. & Amtmann, E. (2012). *Rezeption der Bildungsstandards und Erfahrungen mit der Ergebnisrückmeldung*. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/ebb_bericht_begleitforschung_2013-12-21.pdf [03.08.2018].
- Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C. & Wimmer, M. (2005). *Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler*. Universität Salzburg, Salzburg.
- Kemethofer, D., Gugerell, S., Hafner, J., Breit, S. & Pacher, K. (2018). Die Informelle Kompetenzmessung (IKM) als Ausgangspunkt für Unterrichtsentwicklung. *Erziehung und Unterricht*, 5–6, 495–508.
- Kemethofer, D. & Wiesner, C. (2016). Die Nutzung der Bildungsstandards aus Perspektive der Schulaufsicht. In C. Fridrich, R. Klingler, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 8* (S. 109–123). Wien: LIT.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention

- Theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Pant, H. A., Vock, M., Pöhlmann, C. & Köller, O. (2008). Offenheit für Innovation. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (6), 827–845.
- Rieß, C. & Zuber, J. (2014). *Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik auf der 8. Schulstufe unter Berücksichtigung der Rückmeldemoderation (BIST-Begleitforschung, 2/2014)*. Verfügbar unter: www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/E_BIST_M8_RM_RMM_20140623.pdf [03.08.2018].
- Schmidinger, E., Hofmann, F. & Stern, T. (2016). Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 59–94). Graz: Leykam.
- Schreiner, C. & Breit, S. (2016). Konzeption der Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 1–19). Wien: Facultas.
- Schreiner, C. & Breit, S. (2019). Pädagogische Diagnostik als Transfer-Herausforderung. Instrumente pädagogischer Diagnostik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen und schulpraktischen Ansprüchen. In C. Schreiner, S. Breit, C. Wiesner, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 171–188). Münster: Waxmann.
- Specht, W. & Lucyshyn, J. (2008). Einführung von Bildungsstandards in Österreich – Meilenstein für die Unterrichtsqualität? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (3), 318–325.
- Steinkellner, H. & Wiesner, C. (2017). Anforderungen an eine zielorientierte Führungskultur: Die „wachsame Sorge“ als Prozessmodell für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. In W. Schönangerer & H. Steinkellner (Hrsg.), *Neue Autorität macht Schule* (S. 248–315). Horn: Ferdinand Berger & Söhne.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wiesner, C., Pacher, K., George, A. C., Breit, S. & Schreiner, C. (2017). *Allgemeine Informationen zur IKM*. Verfügbar unter: <https://www.bifie.at/allgemeine-informationen-zur-ikm> [03.08.2018].
- Wiesner, C., Pacher, K., George, A. C., Breit, S. & Schreiner, C. (2018). Professionalisierung der Unterrichtsentwicklung durch die Informelle Kompetenzmessung (IKM). *R&E-Source*, 2018. Verfügbar unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/526> [03.08.2018].
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2017). Genese der Bildungsstandards in Österreich. *BIFIE Online-Journal*, 1/2017. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/03/bifie_journal_1-2017-05.pdf [03.08.2018].
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Angerer, S. (2016). Evidenzorientierte Schulentwicklung. *SchulVerwaltung aktuell. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 6, 184–187.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Bruneforth, M. (2017). Komplementäres Zusammenwirken von Standardüberprüfung und Informeller Kompetenzmessung. *BIFIE*

- Online-Journal*, 1/2017. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/03/bifie_journal_1-2017-04.pdf [03.08.2018].
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Kemethofer, D. (2017). Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. *BIFIE Online-Journal*, 1/2017. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/03/bifie_journal_1-2017-06.pdf [03.08.2018].
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., Kemethofer, D., George, A. C. & Angerer, S. (2016). Die Bedeutsamkeit der professionellen Reflexion und Rückmeldekultur für eine evidenzorientierte Schulentwicklung durch Bildungsstandardüberprüfungen. *Journal für Schulentwicklung*, 20 (4), 18–26.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Pacher, K. (2017). Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht. *BIFIE Online-Journal*, 1/2017. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/03/bifie_journal_1-2017-01.pdf [03.08.2018].
- Zürcher, R. (2010). Kompetenz – eine Annäherung in fünf Schritten. *Magazin erwachsenbildung.at*, 9, 04-01-04-12.

5. Modelle und Orientierungsrahmen für Kompetenz- und Leistungsmessungen

Christian Wiesner, Claudia Schreiner und Simone Breit

Grundlage für Konzeption sowie die Beurteilung ihrer Qualität

1. Einleitung

Die Implementation und formative Integration von Bildungsstandards benötigt systematisierende, visuell abbildbare Modelle als Rahmen und Orientierungsentwürfe, welche wiederum auf systemischen Denkansätzen (Dörner, 1989; Ossimitz, 1996, 2000; Merten, 1974) aufbauen sollten, v.a. um heuristische und prognostische Funktionen organisiert und vorausdenkend aufzuzeigen sowie Zusammenhänge zu klären. Alle Modelle sind „ein theoretisches Konstrukt“ (Burkart, 1998, S. 478), mit dem versucht wird, „einen Gegenstand oder einen in der Realität ablaufenden Prozess in seinen Grundzügen darzustellen“ (ebd.) und bieten „Problemeinsichten ebenso wie Problemlösungen“ (Hondrich, 1976, S. 19) an. Die „Wahrnehmung und Interpretation von Phänomenen, die Zielformulierung, die Konzeption von Handlungsmöglichkeiten und die Entscheidung über das angemessene Handeln beruhen auf Vorstellungen, Überlegungen etc.“ (Patry, 2014, S. 105). Bei aller Komplexität von Bildungsstandardüberprüfungen (Schreiner & Wiesner, 2019a) besteht in diesem Bereich „wissenschaftlicher Fortschritt weitgehend auch im Aussprechen von Trivialitäten“ (Maletzke, 1998, S. 58). Modelle sind Darstellungen und Abstraktionsleistung menschlichen Denkens. Das Denken in Modellen zeigt durch Vernetzungen verbundene, systematische und systemische (nicht tabellari-sche) Strukturen auf und deutet erwägenswerte Argumentationsketten an. Dabei wird ermöglicht, dass auch Teilaspekte grundsätzlich in dynamische Zeit- und Raumgestalten gebracht werden können und pragmatische, verständliche, einfache Kriterien und Dimensionen mit Praxisbezug und im Hinblick auf Führen, Lenken, Steuern, Navigieren und Weiterentwickeln unter Miteinbeziehung von (neuen) Zielsetzungen und Kontexten ermöglicht werden.

Modelle legen „bei detaillierter und genauerer Betrachtung die für die Bewertung zugrundeliegenden Vorstellungen, Ziele, Annahmen, Werte und Prinzipien usw.“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 114; Ditton, 2007; Ditton & Müller, 2011) der Erstellerinnen und Ersteller offen. Auch der „ursprünglich wertneutrale Begriff der Qualität“ (ebd.) erhält durch ein Modell immer eine Wertung (Huber & Schneider, 2011) durch den Konstrukteur bzw. die Konstrukteurin. Modelle zeigen daher sowohl explizit als auch implizit, wie Einheiten im Modell und durch ein Modell zu denken sind und wie sie verbunden werden. Jedes Modell legt offen, welche Bedingungen im Hinblick auf eine Qualitätserwartung erfüllt werden sollten (Schratz & Westfall-Greiter, 2010). Modelle sind voller „blinder Flecken“ (Schratz, 2014, S. 21) und bilden immer nur einen Fokus, eine subjektive Theorie und bestimmte Lösungen im Sinne des Scheinwerfermodells (Popper, 1974, 2004) ab. Dabei

sollen Modelle zunächst nur „die Wirklichkeit in einer noch überschaubaren, aber dennoch genügend differenzierten Form“ (Ditton, 2007, S. 83) systematisch und strukturiert abbilden.

Doch je nach Art, Umfang und Anlage eines Modells ergeben sich unterschiedliche Arten von Zugängen und Fokussierungen, wodurch Daten, Informationen und Wissen (Evidenzen) entstehen und diese Befunde dann „zu unterschiedlichen Steuerungsmöglichkeiten“ (Terhart, 2002, S. 72) und Entscheidungsfindungen führen. Dennoch wurden „der Einfluss und die Wirkung von Modellen als Instrumente der visuellen Argumentation“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 114) bisher kaum diskutiert oder analysiert (Elsing & van Ackeren, 2017).

Die in diesem Beitrag vorgestellten Modelle unterliegen ebenso diesen Bedingungen. Das erste, ausführlich dargestellte Modell stellt eine Möglichkeit des pädagogischen Nutzens von Bildungsstandardüberprüfungen unter dem Paradigma der Entwicklungsorientierung dar und zeigt damit exemplarisch, wie ein dynamisches Nutzungsmodell grundsätzlich aus dieser Perspektive aussehen kann. Das zweite Modell dient der Beurteilung der Güte der Umsetzung von Erhebungen, indem es wesentliche Kriterien für die Beurteilung der Qualität von Umsetzung und Implementation von Erhebungen systematisiert. Eine umfassende Sicht auf Bildungsstandard-Politiken ist letztendlich nur dann ernsthaft und fundiert möglich, wenn sowohl der pädagogische Nutzen als auch die Qualität und Güte des Programms bzw. der Erhebungen und daraus eine Einschätzung der Wirkung auf das Schulsystem erfolgt. Jede einseitige Betrachtung greift zu kurz und kann der Komplexität des Forschungsgegenstandes nicht gerecht werden.

2. Entwurf eines Rahmenmodells für Bildungsstandards und deren Überprüfung in Österreich¹

Zur Veranschaulichung von Impulsen, Wirkfaktoren, Gelingensbedingungen und Unterstützungsstrukturen, die Schul- und Unterrichtsentwicklung durch vertiefendes Wissen, Daten und Informationen über den Unterricht bzw. über die Schule als Ist-Soll-Vergleich maßgeblich beeinflussen, wurde von Helmke (2004) ein grundlegendes, prozess- und entwicklungsorientiertes Rahmenmodell vorgestellt (Schratz et al., 2019), welches in bemerkenswerter Weise „den pädagogischen Nutzen von Daten und Informationen“ (Helmke, 2004, S. 417) für die Schul- und Unterrichtsentwicklung aufzeigt. Die Daten (Ergebnisse) sollen als Impulse verwendet werden, um daraus Entscheidungen und Konsequenzen für die Unterrichts- und Schulentwicklung zu ziehen (Helmke, 2004). Im Idealfall liegt einer Schule oder einer Lehrperson nach diesem Modell eine vielfältige Evidenz vor (Schreiner & Wiesner, 2019b; Wiesner & Schreiner, 2019; Schratz et al., 2019), sei es über Leistungen, Kompetenzniveaus, Freude am Fach, Zufriedenheit oder über andere Aspekte der Schule am Standort, die (a) verstanden (rezipiert) und (b) reflektiert

¹ Teile dieses Textabschnitts sind ursprünglich von Wiesner, Schreiner, Breit & Kemethofer (2017a) für einen Workshop mit der Schulaufsicht erstellt worden.

werden und anschließend (c) zu konkreten Veränderungen (Helmke, 2007) durch Aktionen (Handlungen, Umsetzungen, Prozessänderungen) in Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung führen, deren (d) Wirksamkeit dann schulintern evaluiert und bewertet wird. Jeder der „Einzelschritte (Rezeption, Reflexion, Aktion, Evaluation) ist dabei Voraussetzung für den Folgeschritt“ (Koch, Ophoff, Hosenfeld & Helmke, 2006, S. 190). Das Modell ist auch „zur Beschreibung der Nutzung von Selbstevaluationsdaten geeignet“ (Wurster, Richter, Schliesing & Pant, 2013, S. 24).

Für Österreich liegt seit 2014 ein daraus weiterentwickeltes, fokussiertes und erweitertes Rahmenmodell von Wiesner, Schreiner und Breit (2015) vor, welches in Form einer frühen Version als „österreichisches Rahmenmodell zum Umgang mit Ergebnissrückmeldungen“ Erwähnung bei Dinges & Egger (2015, S. 22) findet, und in weiterer Folge zum ‚wendelförmigen Salzburger Entwicklungsmodell‘ (Wiesner & Schreiner, 2019) weiterentwickelt wurde. Das Modell stellt ausdrücklich die Verbindung zwischen der Kompetenzorientierung und den Bildungsstandards als Zielbild her und verortet die spezifischen österreichischen Unterstützungssysteme. Die theoretischen Erweiterungen und Ausformulierungen als Strukturierung des Prozesses (vgl. Abbildung 1) beziehen den Ko-respondenzprozess² von Petzold (2003) und das Konzept des „Tetradische[n] System[s]“ (Petzold, 1996, S. 80 ff.) aus der Integrativen Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung als Impuls mit ein. In diesem Sinne ‚lebt‘ erfolgreiche und gelungene Schul- und Unterrichtsentwicklung von der Ko-respondenz und von dem ko-kreativen Zusammenwirken, also einem „Konflux“ (Petzold, 2007, S. 211 ff.) sowie in jeder Phase von der respektvollen, wertschätzenden pädagogischen Haltung und Präsenz der Lehrerinnen/Lehrer und der Schulleitung und der Begleitung durch die Schulaufsicht im jeweiligen Kontext (je nach Thema und Situation) sowie im zeitlichen Verlauf (Kontinuum der Entwicklung)³. Schul- und Unterrichtsentwicklung ist ein ko-kreativer Prozess, in dem nicht einer allein schöpferisch tätig ist, sondern „das Zusammenwirken aller Möglichkeiten“ (Petzold, 2007, S. 242), die Synergie der Gruppe, die Emergenz des Teams. Im Besonderen ermöglichen professionelle Lerngemeinschaften „kooperative Unterrichtsentwicklungsprozesse sowohl mit einem Fokus auf Wissensmanagement als auch auf Werte, Beliefs und Grundprinzipien des Unterrichtens“ (Wiesner, Schreiner, Paasch, Breit & Freunberger, 2019, S. 254). Konflux meint somit die ko-kreative Synergie aller Fähigkeiten und Fertigkeiten der an der Schul- und Unterrichtsentwicklung beteiligten Personen als Zusammenspiel und Zusammenwirken – in professionellen Lerngemeinschaften

2 Ko-respondenz meint, dass auf gleicher Ebene ein Aufeinander-Antworten, ein Miteinander-Antworten, ein Zusammenwirken und ein In-Beziehung-Setzen stattfinden. Ziel von Ko-respondenz ist die Konstituierung von Konsens/Dissens (und Sinn), der „in Konzepten Niederschlag finden kann, die von Konsensgemeinschaften getragen werden und für diese zur Grundlage für Kooperation werden“ (Petzold, 2003, S. 117).

3 In der Praxis genügt es oftmals, den kontextuellen Rahmen bewusst zu machen, um „dann das Thema klarer vor seinem Hintergrund zu sehen. Vielfach aber muss Kontext/Kontinuum selbst erst detailliert zum Thema werden, ehe ein Sachthema oder ein situatives Problem adäquat angegangen werden kann, denn auch ein Thema hat seinen Kontext und steht nicht jenseits der Situation“ (Petzold, 2003, S. 118 f.).

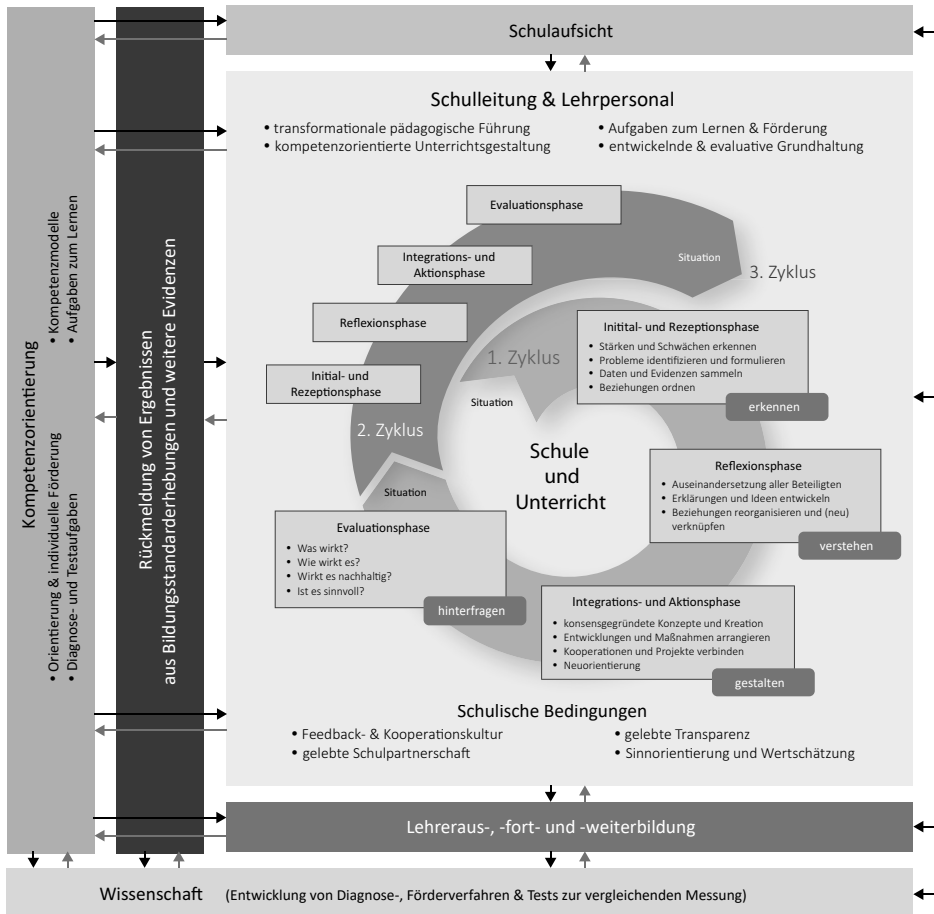


Abbildung 1: Das wendelförmige Salzburger Entwicklungsmodell (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 111)

und Lernnetzwerken (Petzold, 2007; Wiesner, Schreiner, Breit & Kemethofer, 2017a; Wiesner & Schreiner, 2019; Schratz et al., 2016, 2019).

Initial- und Rezeptionsphase

Die Initial- und Rezeptionsphase dieses „Wendel- bzw. Spiralmodells“ dient der Rezeption als bewusstes Wahrnehmen der Phänomene, Themen und Situationen aus unterschiedlichsten Blickwinkeln durch vielfältige Evidenz, welche in bestimmten innerschulischen Prozessen und einzelschulischen Kontexten eingebettet sind“ (Schratz et al., 2019, S. 419). Diese Phase ist als „Warmup“ (Petzold, 1996, S. 82) zu verstehen und ermöglicht ein Wahrnehmen, ein Formulieren, ein Artikulieren und ein Identifizieren sowie ein erstes exploratives Erkennen von Potenzialen, Schwächen, Defiziten, Problemen, Lösungs- und Möglichkeitsräumen als „vielfältige Wirklichkeit aus unterschiedlichsten Blickwinkeln“ (Petzold, 2016, S. 1) durch zielorientierte, zielgerichtete, verständliche, korrekte und relevante Evidenzen, wie

z. B. Rückmeldedaten als Feedback von Bildungsstandardüberprüfungen, Informelle Kompetenzmessungen (IKM) usw. Erst durch diese Phase wird eine nachfolgende Zusammenschau (Synopsis) und eine tiefgehende Exploration ermöglicht. Die Initial- und Rezeptionsphase stimuliert Gedanken und Vorstellungen, auch um „konfliktbe-setzte oder auch positive Ereignisse“ (Petzold, 1996, S. 83) und Ergebnisse wahrzunehmen.

In dieser Phase bestehen zunächst komplexe, oftmals eben nicht additive Daten- und Informationsverbindungen. Das liegt vor allem daran, dass die Summe mehrerer Daten und Informationen oft unmittelbar (noch) keinen Sinn ergibt, wodurch zunächst die Komplexität durch die Menge an Daten und Informationen erhöht wird. Durch eine fokussierte Wahrnehmung der Themen und Situationen in Verbindung mit innerschulischen Prozessen und einzelschulischen Kontexten entstehen jedoch erste Chancen der Begegnung, Ordnungen und Systematisierungen beim Sammeln und Einbringen von Daten, Befunden und belastbaren Evidenzen durch alle Beteiligten, sowohl auf der Sachebene als auch auf der Erfahrungs-, Werte- und Sinnenebene (Wiesner, Schreiner, Breit & George, 2018; Wiesner, 2019). Besonders die Verständlichkeit, Relevanz und Korrektheit sowie die Interpretierbarkeit sind in der Rezeptions- und Initialphase wesentliche Gelingensbedingungen (Helmke, 2004; Wiesner et al., 2016), um aus Rückmeldungen und Phänomenen erste Erkenntnisse zu formulieren bzw. zu identifizieren. In der Initialphase werden Vermutungen vor allem formuliert, auf die eigene und gemeinsame Aufmerksamkeit auf Phänomene fokussiert sowie auf mögliche Schwächen wie auch Potenziale gelenkt und u. a. zunächst nur „gedachte“ (vielleicht nicht vorhandene) Probleme als erste Thesen und Ideen artikuliert. Evidenzen werden für eine Beurteilung der Ausgangslage und für einen Ist-Soll-Vergleich und einen Abgleich mit schulischen und unterrichtlichen Zielen bereitgestellt. Bestehende, eingeführte Qualitätskriterien werden nochmalig gesichtet und bewusst benannt und in den Vordergrund gerückt. Die Perspektiven werden durch das Sammeln von Informationen und Daten schrittweise erweitert und Beziehungen zwischen Befunden sortiert und z. B. nach Relevanz, Priorität, Zielbildern usw. geordnet.

Reflexions- und Proflexionsphase

Die Reflexions- und Proflexionsphase (Reflexion nach Helmke, 2004; Proflexion nach der Idee von Fischer, 2007, Fischer-Buck, 2004; vgl. auch Wiesner, Schreiner, Breit & Lücken, Nr. 7 in diesem Band) wird als „fokussiertes Erfassen und Verstehen sowie Weiterwirken der Initialphase verstanden, wobei eine Thematisierung durch Fokussierung und Präsenz erfolgt und inspirative Lösungen, konkurrierende Lösungsaspekte oder neue Perspektiven hinsichtlich Themen oder Situationen entstehen sollen“ (Schratz et al., 2019, S. 421; Petzold, 2003), die zuvor als Probleme oder Defizite benannt wurden. Es handelt sich dabei um eine „professionelle Auseinandersetzung (Konsens/Dissens) aller Beteiligten mit Evidenzen (Befunde, Daten usw.), um an Themenstellungen und Situationen ko-gestaltend, ko-kreativ, ko-operativ und vor allem identitätsstiftend zu arbeiten und um vorhandene Komplexität der Daten und Informationen zu erklären“ (Wiesner, Schreiner, Breit &

George, 2018, S. 104). Eine professionelle, vertiefende Reflexion ist, als Kulturarbeit verstanden, die entscheidende Phase im gesamten Prozess (Helmke, 2004; Wiesner et al., 2017, 2018) und benötigt eine gelingende Teamarbeit, eine Auseinandersetzung mit dem „Gemeinschaftsgefühl“ (Adler, 1927, S. 10) sowie Bündnisse.

Im Verständnis von Netzwerken begleiten und unterstützen einander Schulleitung und Lehrpersonen gegenseitig als Team und binden, wenn es notwendig erscheint, weitere (auch externe) Unterstützerinnen und Unterstützer (im Sinne einer moderierenden Schulbegleitung⁴) mit ein, wodurch oftmals weitere konvergente und divergente Perspektiven⁵ sowie neue Strukturierungen ermöglicht werden. Es sollen dabei andere (interne und externe) Informationen und Evidenzen⁶ miteinbezogen werden und neben einem Diskurs über Fragen des Lehrens und Lernens und der Thematisierung von Kontexten besonders auch (Re-)Visionen und prägnante (neue, veränderte) Zielbilder ermöglicht werden. Der Diskurs über Fragen des Lernens und Lehrens widmet sich beispielsweise „dem kompetenzorientierten Unterricht und den Dimensionen der Kompetenzorientierung“ (Wiesner et al., 2018, S. 104) wie der kognitiven, motivationalen und sozialen Aktivierung, lebensweltlichen Anwendung, Wissensvernetzung, Reflexionsarbeit, Lernbegleitung und Klassenführung (Wiesner et al., 2019; Wiesner & Schreiner, Nr. 8 in diesem Band sowie Schreiner, Wiesner, Breit, Paasch & Freunberger, Nr. 14 in diesem Band) oder Themen wie Classroom Walkthrough (Schwarz, 2013) usw. In der professionellen Reflexion und Proflexion (auch als „Preflectioning“, Wiesner et al., 2018, S. 104) spielt die Auseinandersetzung mit Daten und Informationen im Sinne der „Architektur der Qualität von Evidenz“ (Schratz et al., 2019, S. 406; Wiesner, Schratz & Rößler, 2019; Wiesner & Schreiner, 2019) eine wesentliche Rolle. Ergebnisse der Reflexion und Proflexion werden dokumentiert, um Transparenz über Konsens/Dissens zu schaffen. Verbindungen zwischen Vermutungen, Informationen und Daten werden aktiv hergestellt und Beziehungen geordnet, um Zusammenhänge in den Themen und Situationen zu verstehen und ein handlungsleitendes Wissen zu generieren. Ein Rahmen für einen gelingenden Dialog wird geschaffen, um Aktivitäten und reproduzierbare Prototypen in der nachfolgenden Integrationsphase zu ermöglichen. Gelungene professionelle Reflexionen und Proflexion vermeiden nicht nur kontraproduktive Fehlentwicklungen oder reinen Aktionismus, sie eröffnen über das Wahrnehmen und Erkennen hinaus vor allem die Dimension des Erklärens (Wiesner & Brandhofer, 2019), Verstehens (Petzold, 2003) und des nachhaltigen Gestaltens (Wiesner et al., 2016) und somit auch das Hinterfragen (Beurteilen, Evaluieren). „Verstehen“ (Kruse, 2004, S. 60) erhöht vor allem die „Bereitschaft, sich auf Veränderung[en] einzulassen“ (ebd.; Wiesner & Schreiner, 2019). Aus einer gestalt-

4 Schulbegleiter/in: im Unterschied zu einer Beratung („Rat geben“) begleiten Personen systemisch und integrativ einen Prozess und haben für Probleme nicht immer vorgefertigte Lösungen, Maßnahmen oder Rezepte. Zu Konzepten der Begleitung siehe den Beitrag von Wiesner & Dammerer, Nr. 11 in diesem Band.

5 Als Kombination des analytisch-logischen Denkens (konvergent) und des kreativ-intuitiven Denkens (divergent).

6 Z.B. Lernergebnisse (je nach Domäne, Kompetenz, Subkompetenz); Wissen über innerschulische Prozesse und schulische Kontexte und Befunde (Lernfreude, Wohlbefinden, Schulklima, Klassenklima usw.).

theoretischen Sicht wird eine feldtheoretische Perspektive eingenommen, die Schule und der Unterricht werden als „Lebensort“ (Petzold, 1996, S. 84), „Lebensraum“ (Lewin, 1934, S. 252) und „Lebenswelt“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 29) betrachtet. Die Ergebnisse werden nur im Zusammenhang mit dem Kontext und im Sinne einer reflexiv-proflexiven Kontextanalyse, also durch einen Vergangenheitsbezug sowie eine Zukunftsausrichtung verständlich. Es erfolgt auch eine „Prägnanzanalyse“ (Petzold, 1996, S. 85), indem die Prägnanz und die Klarheit von Ergebnissen erkannt, benannt und auch erklärt werden. Durch den „Versuch des Erfassens und Verstehens“ (ebd., S. 86) erfolgt meist auch eine Überleitung zur Aktions- und Integrationsphase.

Aktions- und Integrationsphase

Der Aktions- und Integrationsphase (Aktion nach Helmke, 2004) kommt „die Aufgabe der kritischen Auswertung“ (Petzold, 2003, S. 131) zu, dabei „hat die Phase doch das Ziel, Veränderungen und Verbesserungen prägnant, fokussiert und präsent zu machen“ (Schratz et al., 2019, S. 420), also „den Sinn des Geschehens, seine Bedeutung hervorzuheben, das Erarbeitete kritisch zu bewerten und zu Handlungskonsequenzen“ (Petzold, 2003, S. 131) überzuleiten. Diese Phase soll als Entwicklung (im Sinne von „next practice“, Wiesner & Schreiner, 2019, S. 82; Kruse, 2004), „Re-Orientierung bzw. Umsetzung von Gestaltungsmöglichkeiten sowie Optimierung von Prozessen und Maßnahmen als good practice und best practice“ (Wiesner et al., 2018, S. 104), aber auch von beziehungs- und intuitionsorientierten Aspekten (wie Visionen, kreativen Lösungen, Spontanität usw.) verstanden werden. Isolierte und einmalige Aktionen (einzelne „aktionistische“ Maßnahmen) ohne gelungene professionelle Reflexion und Proflexion führen jedoch kaum zum Erfolg, sondern werden vielmehr „zu kurz greifen und notwendigerweise mit Enttäuschungen enden“ (Helmke, 2004, S. 105). Es folgen erlebnis- und erfahrungsorientierte Ausrichtungen, wodurch ein neues Explorieren im Unterricht und an der Schule und ein Formieren von neuen „lebendige[n] Narrationen“ (Petzold, 1996, S. 87) und „Einsichtslernen“ (ebd., S. 89) in neuartige Konzepte durch „Prototypen des Neuen“ (Scharmer & Käufer, 2008, S. 7)⁷ ermöglicht wird.

Die „aus der Initial- und Reflexionsphase erarbeiteten, zentralen Gesichtspunkte, Handlungsfelder und Lösungen gelten nun einerseits als Konzepte und reproduzierbare Prototypen (Produkte, Maßnahmen und Prozesse), als gedachte, gefühlte und gehandelte Erfahrung“ (Wiesner et al., 2018, S. 105). Diese Phase steckt „einen Horizont ab“ (Petzold, 2003, S. 131), eröffnet neue Einblicke und Perspektiven und schafft „für eine Zeit fixierte Konzepte, durch die dann wiederum ein Mehr an fließender Wirklichkeit erschlossen werden kann“ (ebd.). Die Phase ermöglicht im Unterricht oder in der Schule eine neue, veränderte oder optimierte Stabilität. Die Umsetzung von reproduzierbaren Prototypen und Konzepten in die Praxis er-

7 „Ein Beispiel für diese Form von Handlung sind Prototypen. Prototypen des Neuen zu entwickeln ermöglicht, die in dieser Handlung entstehende Zukunft zu erforschen. Prototypen sind Landebahnen für die Zukunft und ermöglichen ein Erkunden der Zukunft im praktischen Tun“ (Scharmer & Käufer, 2008, S. 7).

folgt in Form kooperativen, ko-kreativen Handelns aller Beteiligten sowohl als Neugestaltung als auch als Neuorientierung durch eine formative Integration in den Ausgangskontext bzw. die Ausgangssituation. In dieser Phase wird die Komplexität nun maßgeblich reduziert und zugleich erschlossen. „Entscheidend in dieser Phase ist eine bewusst ins Handeln realisierte (Rück-)Wirkung auf innerschulische Prozesse und einzelschulische Kontexte und somit auf die Ausgangssituation, um nicht nur (leichte) Anpassungen“ (Wiesner et al., 2018, S. 105), sondern Chancen der Veränderung des Umfelds durch die Handelnden zu ermöglichen. Wo Schul- und Unterrichtsentwicklung ansteht, ist maßgeblich kooperative Aktion und ko-kreative Veränderung spezifischer Problemsituationen als Auseinandersetzung aller Beteiligten vor Ort am Schulstandort erforderlich, um kurzfristige Maßnahmen und gelungene nachhaltige Prozesse zu initiieren.

Evaluationsphase und Neuorientierung

In der Phase der Evaluation und Neuorientierung ist „zumindest immer die Frage zu stellen: Wie wirken sich die gesetzten Handlungen auf meine/unsere Schule, auf meinen/unseren Unterricht, auf die Beziehungsqualität, auf das Klassen- und Schulklima, auf meine/unsere Kompetenzen, auf meine/unsere Grundprinzipien usw. aus?“ (Wiesner, Schreiner, Breit & George, 2018, S. 106). In dieser Phase wird erprobt und sie ist erneut auch eine Initialphase für einen neuen Zyklus im Sinne einer wendelförmigen Bewegung nach oben, sodass „Konzepte und reproduzierbare Prototypen laufend präzisiert und verändert werden, um weitere, veränderte, abgewandelte Praxis (als next practice) oder verbesserte Praxis (als best practice) zu ermöglichen“ (ebd.). Die Phasenfolge weist nur eine bedingte Kontinuität auf und Abbrüche sowie Sprünge zwischen den Phasen sind selbstverständlich möglich und erwünscht – die Rekursivität ist ein wesentlicher Bestandteil für eine erfolgreiche Anwendung.

Zwischenfazit

Der erste Abschnitt enthält ein Rahmenmodell zur Nutzung von Evidenzen aus der Perspektive der österreichischen Überprüfung der Bildungsstandards unter einem entwicklungsorientierten Paradigma einer Modernen Steuerung (vgl. auch Schratz et al., 2016). Es handelt sich dabei um ein mögliches Nutzungsmodell von grundsätzlich verschiedenen denkbaren Modellen mit einem entwicklungstheoretischen Bezug (Schratz et al., 2019). Es ist daher vor allem durch zwei grundlegende Denkweisen gekennzeichnet: Zum einen beruht es auf dem Prinzip der Kompetenzorientierung. Zum anderen handelt es sich um ein Modell auf Basis des Paradigmas der Entwicklungsorientierung, das die Eigenverantwortlichkeit der Akteure im Schulsystem, insbesondere an den Schulstandorten, in den Mittelpunkt stellt (vgl. Wiesner & Heißenberger, 2019).

3. Beurteilung der Konzeption und Umsetzung von Leistungs- und Kompetenzmessungen

Bei der Analyse und Beurteilung von Leistungs- und Kompetenzmessungen sind zwei Perspektiven – die intendierte Nutzung bzw. Wirkung sowie die inhaltlich-methodische und technische Umsetzung von Erhebungen – einzeln sowie in Kombination zu berücksichtigen. Die Nutzung von Evidenzen aus einer Kompetenzmessung wie der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung erfährt Möglichkeiten und Grenzen durch die Konzeption und Umsetzung der Datenerhebung, -verarbeitung und Berichtslegung (vgl. Breit & Schreiner, 2016; George, Schreiner, Wiesner, Pointinger & Pacher, 2019). Die Beurteilung der Qualität sowohl von Konzeption und Umsetzung der Erhebung als auch „die unterschiedlichen Arten und Qualitäten“ (Schreiner & Wiesner, 2019b) der daraus resultierenden Daten können wiederum nur im Kontext eines konkreten Nutzungsmodells erfolgen. Als qualitativ hochwertig wird dabei eine Konzeption und Umsetzung der Erhebung angesehen, die die intendierte Nutzung möglichst umfassend unterstützt und dafür angemessen umgesetzt ist. Das folgende Rahmenmodell geht auf der Ebene der Strukturierung einen allgemeiner gültigen Weg, indem vorrangig versucht wird, von einem konkreten Nutzungsmodell unabhängige Kriterien zur Beurteilung der inhaltlich-methodischen und technischen Qualität zu spezifizieren (vgl. U.S. Department of Education, 2015). Was allerdings vom jeweiligen Nutzungsmodell abhängig ist, ist die Beurteilung, wann eine Erhebung die erforderliche Qualität in jedem der Aspekte erfüllt – dies ist nämlich nur in Bezug auf die intendierte Nutzung (also durch ein Rahmenmodell der beabsichtigten Wirkungen) zu entscheiden (Wiesner, Schreiner, Breit, Kemethofer, George & Angerer, 2016).

Abbildung 2 zeigt ein Rahmenmodell, anhand dessen die Qualität der Konzeption und Umsetzung von Leistungs- und Kompetenzmessungen analysiert werden kann. Es wurde in Anlehnung an den Leitfaden des U.S. Departments of Education, das dem Peer-Review der Assessmentsysteme der einzelnen Bundesstaaten zugrunde liegt (U.S. Department of Education, 2015), entwickelt. Während das Modell des U.S. Departments of Education konkret auf die zentral vorgegebenen Anforderungen an die Assessmentsysteme der amerikanischen Bundesstaaten bezogen kritische Elemente strukturiert, ist die hier vorliegende weiterentwickelte Form des Modells in Abbildung 2 daraufhin konzipiert, eine allgemeine Grundlage für die Beurteilung der Qualität von Konzeption und Umsetzung von Leistungstests und Kompetenzmessungen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Nutzungsintentionen und Wirkungserwartungen zu bilden.

Das Modell ist in vier große Stränge gegliedert: (1) konzeptionelle Grundlagen, (2) Planung und Umsetzung der Erhebungen, (3) Qualität der Überprüfungen sowie (4) Berichte und Feedback. Die im Modell angesprochenen Dimensionen werden im Folgenden kurz umrissen.

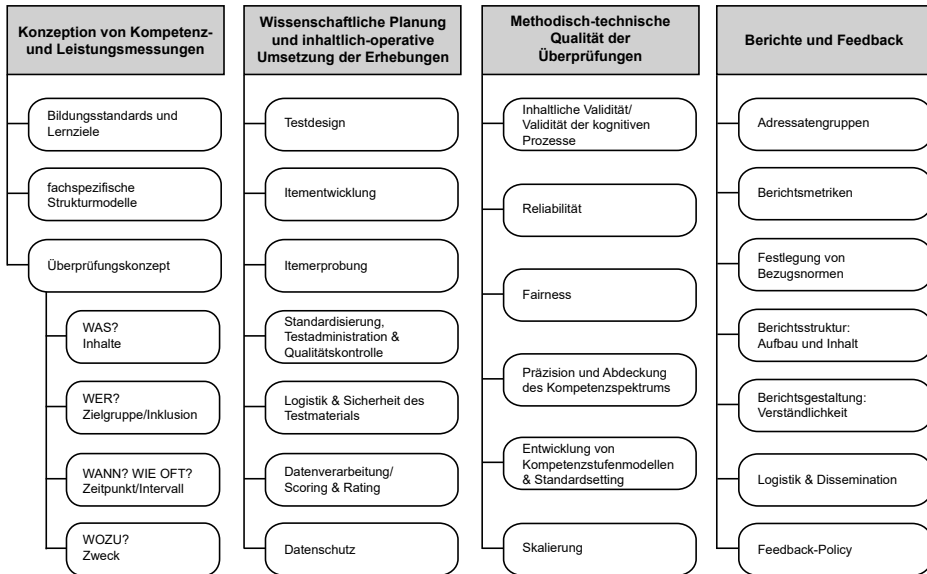


Abbildung 2: Rahmenmodell zur Beurteilung der Qualität von Leistungs- und Kompetenzmessungen (eigene Darstellung in Anlehnung an U.S. Department of Education, 2015)

(1) Der erste Bereich umfasst die Grundlagen des Assessments sowie die Konzeption der Überprüfung. In der Konzeptionsphase für eine Kompetenz- und Leistungsmessung werden grundlegende Entscheidungen getroffen und Eckpfeiler definiert, die Auswirkungen auf das gesamte Vorhaben mit sich bringen (vgl. z.B. Klieme et al., 2003). Das grundlegendste Element für alle weiteren Entscheidungen in der Konzeption und Umsetzung sind der Zweck und die intendierte Wirkung der Überprüfung, die deshalb als erster Punkt angeführt sind und grundsätzlich durch eine Modellierung der pädagogischen Nutzung bzw. Intention dargestellt werden sollten (Wiesner et al., 2016). Da das Rahmenmodell von der Überprüfung fachlicher Kompetenzen und Leistungen ausgeht, stellt sich die Frage, auf welche fachlichen Grundlagen sich die Überprüfung bezieht (vgl. OECD, 1999). Hierfür bedarf es einer evaluativen Beurteilung der fachspezifischen Strukturmodelle. Während die ersten Aspekte eher die Grundlagen einer Überprüfung betreffen, steht im Zentrum der eigentlichen Konzeption das Überprüfungskonzept, das schriftlich ausgearbeitet vorliegen muss und der Transparenz dient (vgl. Schreiner & Breit, 2012). Das Überprüfungskonzept muss zumindest Überlegungen und Festlegungen zu den Fragen der Inhalte (Was soll überprüft werden?), der Zielgruppe (Wer wird in die Überprüfung einbezogen? Wie inklusiv ist die Überprüfung?), den Zeitpunkten bzw. Erhebungsintervallen (Wann und in welchem Rhythmus finden Überprüfungen statt?) sowie dem Zweck (Wozu werden welche Informationen zu welchen Zeitpunkten von wem erhoben?) umfassen (vgl. z.B. Schreiner & Wiesner, 2019a). Dabei muss sich die Beurteilung der Qualität eines Überprüfungskonzepts auf das zugrundeliegende Wirkungs- und Nutzungsmodell beziehen und kann nur vor dessen

Hintergrund erfolgen (Wiesner, Schreiner, Breit & Kemethofer, 2017b). Dies ist besonders beim letzten Punkt des Zwecks evident, trifft aber auf alle anderen Aspekte grundsätzlich ebenso zu.

(2) Der zweite Bereich beleuchtet, wie die Umsetzung der Erhebungen geplant wird und wie diese durchgeführt werden (vgl. Breit & Schreiner, 2016; George et al., 2019). Dabei spielen zum einen Aspekte der wissenschaftlichen Grundlagen eine Rolle (Entsprechen die Konzepte dem aktuellen Stand der Forschung?). Welche Entscheidungen in Bezug auf die Konzeption und Umsetzung der Erhebungen getroffen werden, ist wiederum im Kontext eines konkreten Wirkungsmodells zu bewerten. So sind Entscheidungen bezüglich des Testdesigns (Kiefer, Kuhn & Fellingner, 2016) unterschiedlich zu bewerten, je nachdem, ob im Zentrum des Unterfangens eine Kompetenzmessung auf Individualebene, für Schulen oder Klassen oder für das gesamte Schulsystem steht. Aber auch innerhalb der Ebenen beeinflusst der konkrete Zweck die Ausformung des Testdesigns: Handelt es sich etwa um Prüfungen (mit Zertifizierungsfunktion auf Individualebene wie bei der teilstandardisierten Reife- und Diplomprüfung; Wintersteiner, 2012; Staud, 2010), um Lernstandserhebungen mit dem Zweck, Unterrichtsplanung und klassenübergreifende Förderung zu unterstützen (wie bei der ursprünglichen Form der Informellen Kompetenzmessung – IKM; Wiesner, Pacher, George, Breit & Schreiner, 2018) oder um Kompetenzmessungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung auf der Meso-, Exo- und Makroebene (Wiesner & Schreiner, 2019)?

In Bezug auf die Testmaterialien ist – neben dem Testdesign – relevant, wie die verwendeten Testaufgaben (Items) entstehen. Das betrifft zum einen den Itementwicklungsprozess selbst (Eibl, Schwaiger & Breit, 2018; Itzlinger-Bruneforth, Kuhn & Kiefer, 2016). Wer erstellt Items? Wie werden diese Personen geschult und begleitet? Welche Reviewprozesse sind implementiert? Zum anderen ist hier die Pilotierung der Materialien und Prozesse zu berücksichtigen (vgl. z.B. George, Itzlinger-Bruneforth & Trendtel, 2015; Itzlinger-Bruneforth & Kuhn, 2015).

Im Bereich der Umsetzung der Erhebungen stellt sich darüber hinaus vor allem auch die Frage des Ausmaßes an Objektivität: Sind relevante Bereiche der Datenerhebung und -auswertung von den Personen, die die jeweiligen Prozessschritte durchführen, unabhängig (etwa im Bereich der Testadministration (Caldwell & Lokan, 2002; Schreiner & Wiesner, 2019b) oder der Bewertung von Schülerantworten auf offene Testaufgaben oder des Ratings von Schülerperformanzen beim Schreiben oder Sprechen (Freunberger, Breit & Illetschko, 2018))? Entspricht das gegebene Ausmaß an Objektivität den Anforderungen, die sich aus der intendierten Nutzung der Ergebnisse ergeben?

(3) Im dritten Strang geht es um die Qualität der Messung. Dabei spielen zum einen die klassischen wissenschaftlichen Gütekriterien der Validität und Reliabilität eine Rolle (Fellinger, Kiefer, Robitzsch & Trendtel, 2016; Schreiner & Wiesner, 2019b). Die Aussagekraft von Überprüfungen hängt davon ab, wie gut es gelingt, Leistungen oder Kompetenzen (Performanzen) zu erheben. Es stellen sich dabei

die Fragen, ob auch wirklich das geprüft wird, was eine Prüfung vorgibt zu erheben (Validität; Gniewosz, 2015) und ob die Überprüfungsinstrumente das gewünschte Merkmal zuverlässig erheben (Reliabilität). Die Frage der Reliabilität hat auch mit dem abzudeckenden Kompetenzspektrum zu tun. Wie präzise muss gemessen werden, um den deklarierten Zweck zu erfüllen? Ist eine präzise Messung auch an den Rändern des Kompetenzspektrums erforderlich? Zum anderen geht es um konkrete Aspekte des statistischen Handlings der Daten. Hier sind ebenfalls zwei Zugänge der Bewertung von Qualität zu beachten, die Frage des State-of-the-Art der verwendeten Methoden sowie die Passung der gewählten Vorgehensweisen zur intendierten Wirkung (vgl. Breit & Schreiner, 2016). Je nach Zweck der Erhebung spielt zum Beispiel die Tatsache, wie gut ein größeres Spektrum an Kompetenzniveaus bedient wird, eine größere oder eher untergeordnete Rolle. Je nach zugrundeliegenden Anforderungen in Form der definierten Lernziele und Bildungsstandards (siehe Bereich 1) ist die Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen sowie die Verbindung des inhaltlichen Kompetenzstufenmodells mit der Berichtsmetrik des Assessments relevant (Luger-Bazinger, Freunberger & Itzlinger-Bruneforth, 2016; Luger-Bazinger, Itzlinger-Bruneforth & Schreiner, 2018; Sigott & Cesnik, 2016). Ähnlich wie im Kontext des Testdesigns haben Entscheidungen bezüglich des Zwecks – sowohl, was die Zielebenen der Rückmeldung oder Berichtslegung, als auch, was die intendierte Nutzung der Ergebnisse auf den unterschiedlichen Ebenen angeht – große Bedeutung für die Entwicklung und Festlegung von Kompetenzstufen (vgl. auch den Beitrag von Schreiner, Harych & Wiesner, Nr. 15 in diesem Band), aber auch für die Wahl der Skalierungsmethoden (vgl. z. B. Freunberger, Robitzsch & Luger-Bazinger, 2016; Trendtel, Pham & Yanagida, 2016).

(4) Im vierten großen Bereich werden alle Elemente von Qualität angesprochen, die die Aufbereitung der Daten in Form von Berichten und Feedback für die jeweiligen Adressatengruppen betreffen (vgl. z. B. Team Rückmeldung & Kontextbefragung, 2016). Wer erhält Rückmeldung über welchen Ausschnitt der Ergebnisse auf welcher Aggregationsebene? Welche Berichtsmetriken werden verwendet (kontinuierliche Skalen, die an Mittelwert und Streuung einer Population verankert sind, Skalen auf der Basis von Prozent-korrekt-Darstellungen, ...)? Welche Bezugsnormen (Heckhausen, 1974; Rheinberg, 2006; Wiesner, Schreiner, George, Breit & Luger-Bazinger, 2017; Schreiner & Wiesner, 2019a) werden als Interpretationsrahmen für die Ergebnisse angeboten bzw. herangezogen (soziale Vergleiche wie Mittelwerte oder im Rahmen fairer Vergleichsmodelle, kriteriumsbezogene Ergebnisse wie Kompetenzstufenverteilungen, individuelle Bezugsnormen auf der Ebene von einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Schulen zur Beobachtung von individuellen Entwicklungen)? Wie die Berichtsstruktur und Aufbereitung der Ergebnisse als auch die Verständlichkeit der Berichte zu beurteilen ist, richtet sich ebenfalls vorrangig nach dem intendierten Zweck, ist aber auch in Bezug auf die jeweiligen Zielgruppen und deren Hintergrund (etwa abhängig von Ausbildung, Professionsverständnis, Data-Literacy etc.) zu analysieren (Neubacher, Paasch & Opriessnig, 2018). Ob die Ergebnisaufbereitung dem intendierten Zweck zuträglich ist, hängt auch

von der Qualität der Prozesse in der Dissemination und der damit verbundenen Rückmeldelogistik ab. Als letzte Dimension enthält das Modell die Feedback-Policy (Groß Ophoff, 2013; Schreiner & Wiesner, 2019a; Wiesner, Schreiner, Breit und Lücken, Nr. 7 in diesem Band). Damit ist gemeint, wie der Umgang mit den Ergebnissen geplant ist, welche Aspekte und Prozesse im Umgang mit und bei der Analyse von Daten gefördert werden sollen und wie die tatsächlichen Prozeduren und Aktivitäten der verschiedenen Akteure beschaffen sind (Schatz et al., 2019). Werden die Ergebnisse in Form von Berichten als Systembericht (über das Schulwesen), über Bundesländer (Bundeslandberichte), über Regionen erstellt oder nur für die Schuladministration, die Schulaufsicht oder auch für die Schulen (Schulberichte), die Lehrpersonen (Klassenberichte) und die Schülerinnen und Schüler (Schülerberichte)? Welche Ergebnisse werden veröffentlicht? Wie wird mit den Ergebnissen einzelner Schulen oder Klassen/Lehrpersonen umgegangen – gibt es öffentlich einsehbare Rankings oder liegt die Interpretationshoheit der Ergebnisse bei den Akteuren an den Schulstandorten? Die Ergebnisberichterstattung zu Bildungsstandards kann sowohl entwicklungsorientierte, systemische als auch rechnschaftslegende Ziele verfolgen (Wiesner et al., 2016; Schratz et al., 2019). Werden die Ergebnisse für Zwecke der Kontrolle/Rechenschaft herangezogen? Entspricht das dem Nutzungsmodell? Werden die Berichte nach dem Paradigma der Entwicklungsorientierung erstellt, dann handelt es sich um eine Accountability nach innen im Sinne einer „subjective responsibility“ (Kernaghan, 1978, S. 398; Cooper, 1998, S. 68) und persönlichen Verantwortungsübernahme („personal liability“; Gregory, 2012, S. 684). Schulen und Lehrpersonen vor Ort bzw. in einer Region übernehmen eine persönliche Verantwortung und eigene Verpflichtung für die Ergebnisse und initiieren eigenverantwortlich ihre Entwicklungsprozesse und -maßnahmen. Erfolgt die Berichtslegung hingegen nach dem Paradigma der Rechenschaftslegung und Kontrolle, dann beruht dies auf dem Prinzip der strikten Accountability („objective responsibility“; Kernaghan, 1978, S. 398; Cooper, 1998, S. 66; „answerability“; Gregory, 2012, S. 683; sowie „imposed obligation“; Cooper, 1998, S. 66). Berichte dienen dann dazu, dass Verbesserungsaufgaben zugewiesen, kontrolliert und sichergestellt werden.

Zwischenfazit

Der zweite Abschnitt präsentiert einen Entwurf für ein (eher technisches) Rahmenmodell zur aktiven Beurteilung der Qualität von Assessments. Das Modell fächert zum einen das komplexe System der Konzeption und Umsetzung von Kompetenzmessungen auf und strukturiert die verschiedenen Dimensionen. Zum anderen wird deutlich, dass jeweils zwei Perspektiven der Beurteilung der Qualität in den einzelnen Dimensionen zusammenspielen: Entsprechen die gewählten Vorgehensweisen und Methoden dem aktuellen Stand der Wissenschaft? Sind sie „state-of-the-art“? Und erfüllen sie die Anforderungen, die das zugrundeliegende Wirkungsmodell an das Assessmentsystem stellt, so dass eine Verwendung der entstehenden Evidenzen (Qualität der Daten) im Sinne der intendierten Nutzung ermöglicht wird?

4. Abschließende Bemerkungen

In den meisten Industriestaaten ist ein umfassendes Bildungsmonitoring fester Bestandteil der Bildungssteuerung (Klieme et al., 2003), inzwischen auch in den deutschsprachigen Ländern. Die Systeme des Bildungsmonitorings sind in den verschiedenen Ländern unterschiedlich umfassend, in unterschiedlichen Kontexten entstanden, mit unterschiedlichen Wirkungserwartungen verbunden und in unterschiedlichen Formen eingeführt, umgesetzt und verwendet worden.

Um Assessment- und Rückmeldesysteme vergleichen oder beurteilen zu können, sind verschiedene Grundlagen erforderlich. So ist maßgeblich, mit welchen Wirkungserwartungen die Konzeption und Einführung verbunden ist; das heißt, welches Nutzungsmodell dem System auf den verschiedenen Ebenen zugrunde gelegt ist. Dabei spielt auch die Einbettung des Systems im bildungspolitischen Kontext eine relevante Rolle (vgl. den Beitrag von Fend, Nr. 24 in diesem Band). Zum anderen erfährt die Nutzung der Berichte und Rückmeldungen Möglichkeiten und Grenzen durch die konkrete inhaltliche, konzeptionelle, methodische sowie technische Umsetzung der Erhebung, Datenverarbeitung und ErgebnISRückmeldung bzw. Berichterstattung. So stützt sich auch die Klieme-Expertise zur Entwicklung von Bildungsstandards auf den Grundgedanken, dass der Begriff der Bildungsstandards nicht isoliert in seiner technischen Ausführung betrachtet werden kann, sondern sinnvollerweise „vor allem nach den Funktionen von Standards für die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ (Klieme et al., 2003, S. 15) hin analysiert werden muss.

In diesem Beitrag wird zum einen ein Rahmen- und Wirkungsmodell exemplarisch vorgestellt, nämlich das für die österreichische flächendeckende Überprüfung der Bildungsstandards von 2011 bis 2019. Zum anderen wird ein allgemeines Rahmenmodell zur Beurteilung der Qualität der Konzeption und Durchführung von Erhebungen vorgeschlagen, das eine Strukturierung relevanter Teildimensionen vornimmt. Eine Beurteilung der Qualität eines Systems von Assessment und Rückmeldung in jeder dieser Teildimensionen ist jedoch ausschließlich in Kombination mit einem konkreten Wirkungsmodell möglich. Neben dem Wechselspiel aus Nutzungsmodell und methodisch-technischer Umsetzung kommt der systemischen Einbettung eines konkreten Assessment- und Rückmeldesystems bei der Bewertung des Nutzungsmodells große Bedeutung zu. Ein Wirkungsmodell für eine spezifische Kompetenzmessung wie das der österreichischen Standardüberprüfungen ist auch vor dem Hintergrund seiner systemischen Verankerung zu sehen und zu verstehen. So konnten etwa bestimmte Wirkungserwartungen in Bezug auf die Standardüberprüfung ignoriert werden, weil diese durch andere Elemente im System angesprochen wurden. Eine unmittelbare Rückmeldung zum Lernstand der Schülerinnen und Schüler als Grundlage einer adaptiven Entwicklung des aktuellen Unterrichts für diese Schülerinnen und Schüler oder für Maßnahmen, die der Förderung der Schülerinnen und Schüler dienen sollen, spielte etwa für die Konzeption der Standardüberprüfungen keine Rolle, weil diese ausgelagert waren in die informelle Kompetenzmessung (IKM, vgl. Wiesner, Schreiner, Breit &

Bruneforth, 2017 sowie Gugerell, Kriechmayr, Pacher, Breit & Wiesner, Nr. 4 in diesem Band).

Die beiden vorgestellten Modelle – das Nutzungsmodell sowie das Rahmenmodell zur Beurteilung der Qualität der Leistungs- oder Kompetenzmessung – wirken zusammen. So ist jedes für sich grundlegend für die Beurteilung eines Assessment- und Rückmeldesystems, aber gleichzeitig ist eine fundierte Beurteilung nur in der Kombination von Nutzungsmodell und methodisch-technischer Umsetzung möglich. Dabei ist das hier vorgestellte Nutzungsmodell in seiner Entwicklung bereits weit gediehen, in mehreren Phasen weiterentwickelt und mehrfach begründet worden (Wiesner & Schreiner, 2019; Wiesner, Schreiner, Breit & Kemethofer, 2017a; Wiesner et al., 2016; Wiesner, Schreiner & Breit, 2015). Für die zentralen Prozessschritte liegen darüber hinaus auch empirische Belege vor (vgl. z. B. Wiesner, Schreiner, Breit & Lücken, Nr. 7 in diesem Band). Beim Modell bezüglich der Umsetzung der Erhebungen handelt es sich um einen ersten Entwurf auf der Basis des Leitfadens des U.S. Departments of Education (2015), der in dieser Form hiermit erstmals zur Diskussion gestellt wird.

Dabei spielt die Vorgehensweise, die methodisch-technische Umsetzung vor dem Hintergrund eines konkreten Nutzungsmodells zu denken, nicht nur bei der Beurteilung bestehender Systeme eine Rolle. Dies könnte auch leitend für die Konzeption neuer oder die Revision bestehender Systeme sein.

Literatur

- Adler, A. (1927). *Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Breit, S. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfungen*. Wien: facultas.
- Burkart, R. (1998). *Kommunikationswissenschaft: Grundlagen und Problemfelder; Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft* (3., überarb. und aktualisierte Aufl.). Wien: Böhlau.
- Caldwell, N. & Lokan, J. (2002). Field Operations. In R. Adams & M. Wu (Hrsg.), *PISA 2000 Technical Report* (S. 71–84). Paris: OECD Publishing.
- Cooper, T. L. (1998). *The responsible administrator: An approach to ethics for the administrative role* (4th ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ditton, H. (2007). Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 83–92). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ditton, H. & Müller, A. (2011). Schulqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 99–111). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_9
- Dörner, D. (1989). *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Eibl, S., Schwaiger, S. & Breit, S. (2018). Bildungsstandardüberprüfung Deutsch: Kompetenzmodelle und Aufgabenentwicklung. In G. Sigott (Hrsg.), *Language testing in Austria: Taking stock. Sprachtesten in Österreich: Eine Bestandsaufnahme* (S. 23–42). Berlin, New York: Peter Lang.

- Elsing, S. & van Ackeren, I. (2017). Orientierungsrahmen zur Schulqualität im nationalen Vergleich. Eine deskriptive Sichtung unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungsdimension und ausgewählter internationaler Ansätze. In P. Döbelstein, B. Groot-Wilken & S. Koltermann (Hrsg.), *Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung* (S. 35–62). Münster: Waxmann.
- Fellinger, R., Kiefer, T., Robitzsch, A. & Trendtel, M. (2016). Aspekte der Validierung. In C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 363–398). Wien: facultas.
- Fischer, F. (2007). *Proflexion und Reflexion. Philosophische Übungen zur Eingewöhnung der von sich reinen Gesellschaft*. Wien: Passagen.
- Freunberger, R., Breit, S. & Illetschko, M. (2018). Beurteilerübereinstimmung und schwer zu beurteilende Texte im Vergleich. Training und Bildungsstandardüberprüfung in Deutsch auf der vierten Schulstufe. In G. Sigott (Hrsg.), *Language testing in Austria: Taking stock. Sprachtesten in Österreich: Eine Bestandsaufnahme* (S. 373–388). Berlin, New York: Peter Lang.
- Freunberger, R., Robitzsch, A. & Luger-Bazinger, C. (2016). Statistische Analysen produktiver Kompetenzen. In C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 225–257). Wien: facultas.
- George, A. C., Itzlinger-Bruneforth, U. & Trendtel, M. (2015). *Stichprobenziehung in Bildungsstandardüberprüfungen und Pilotierungen. Technische Dokumentation – BIST-Ü*. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/TD_Stichprobenziehung.pdf [10.10.2019].
- George, A. C., Schreiner, C., Wiesner, C., Pointinger, M. & Pacher, K. (Hrsg.). (2019). *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016*. Münster: Waxmann.
- Gniewosz, B. (2015). Testverfahren. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden* (2., überarbeitete Auflage, S. 71–82). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19992-4_5
- Gregory, R. (2012). Accountability in Modern Government. In G. B. Peters & J. Pierre (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Public Administration* (2. Aufl., S. 681–697). <https://doi.org/10.4135/9781848608214.n45>
- Groß Ophoff, J. (2013). *Lernstandserhebungen: Reflexion und Nutzung*. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2014071623319> [15.09.2019].
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (2004). Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. *Seminar*, 2 (10), 90–112.
- Hondrich, K. O. (1976). Entwicklungslinien und Möglichkeiten des Theorievergleichs. In M. R. Lepsius (Hrsg.), *Zwischenbilanz der Soziologie: Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages* (S. 16–36). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Huber, S. G. & Schneider, N. (2011). Qualitätsmanagement. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 355–387). Köln: Link-Luchterhand.
- Itzlinger-Bruneforth, U. & Kuhn, J.-T. (2015). *Die Itemerstellung für Bildungsstandardüberprüfungen. Technische Dokumentation – BIST-Ü*. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/TD_Itemerstellung_BiSt-UE.pdf [08.08.2019].

- Itzlinger-Bruneforth, U., Kuhn, T. & Kiefer, T. (2016). Testkonstruktion. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfungen* (S. 21–50). Wien: Facultas.
- Kernaghan, K. (Hrsg.). (1978). Changing concepts of power and responsibility in the Canadian public service. *Power and Responsibility in the Public Service = Pouvoir et Responsabilité Dans La Fonction Publique*, 3 (21), 389–406. <https://doi.org/10.1111/j.1754-7121.1978.tb01773.x>
- Kiefer, T., Kuhn, J.-T. & Fellinger, R. (2016). Testdesign. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfungen* (S. 149–184). Wien: Facultas.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H. E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise* (Herausgegeben durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung).
- Koch, U., Ophoff, J. G., Hosenfeld, I. & Helmke, A. (2006). Qualitätssicherung: Von der Evaluation zur Schul- und Unterrichtsentwicklung – Ergebnisse der Lehrerbefragungen zur Auseinandersetzung mit den VERA-Rückmeldungen. In F. Eder, A. Gastager & F. Hofmann (Hrsg.), *Qualität durch Standards? Beiträge zur 67. AEPF-Tagung (Arbeitsgruppe der Empirischen Bildungsforschung) in Salzburg* (S. 187–199). Münster: Waxmann.
- Kruse, P. (2004). *Next Practice. Erfolgreiches Management von Instabilität. Veränderung*. Offenbach: Gabal Management Verlag.
- Lewin, K. (1934). Der Richtungsbegriff in der Psychologie: Der spezielle und allgemeine Hodologische Raum. *Psychologische Forschung*, 19 (1), 249–299. <https://doi.org/10.1007/BF02409743>
- Luger-Bazinger, C., Freunberger, R. & Itzlinger-Bruneforth, U. (2016). Standard-Setting. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfungen* (S. 83–110). Wien: Facultas.
- Luger-Bazinger, C., Itzlinger-Bruneforth, U. & Schreiner, C. (2018). Die Umsetzung der kriterialen Rückmeldung in der Bildungsstandardüberprüfung am Beispiel Lesen in Deutsch für die vierte und achte Schulstufe. In G. Sigott (Hrsg.), *Language testing in Austria: Taking stock. Sprachtesten in Österreich: Eine Bestandsaufnahme* (S. 43–64). Berlin, New York: Peter Lang.
- Maletzke, G. (1998). *Kommunikationswissenschaft im Überblick. Grundlagen, Probleme, Perspektiven*. Opladen: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80363-4>
- Merten, K. (1974). Vom Nutzen der Lasswell-Formel. Oder Ideologie in der Kommunikationsforschung. *Rundfunk und Fernsehen*, 22 (2), 143–165.
- Neubacher, M., Paasch, D. & Opriessnig, S. (2018). Qualitätsverbesserung der Lehrerrückmeldung durch kommunikative Validierung. In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder & C.-M. Reisinger (Hrsg.), *Von der Wissenschaft in die Praxis? Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung* (S. 39–50). Münster: Waxmann.
- OECD (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264173125-en>
- Ossimitz, G. (1996). Stand und Perspektiven der Forschung zum systemischen Denken. In G. Kadunz, H. Kautschitsch, G. Ossimitz & E. Schneider (Hrsg.), *Trends und Perspektiven in der Mathematik* (S. 279–286). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

- Ossimitz, G. (2000, September 30). *Systemisches Denken braucht systemische Darstellungsformen*. Verfügbar unter: <http://www.uni-klu.ac.at/~gossimit/pap.php?uk=3> [19.09.2019].
- Patry, J.-L. (2014). Rivalisierende Paradigmen in der Erziehungswissenschaft: Das Beispiel der Situationsspezifität. In S. Kornmesser & G. Schurz (Hrsg.), *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften* (S. 103–144). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00672-3_4
- Petzold, H. (1996). *Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Ein ganzheitlicher Weg leibbezogener Psychotherapie*. Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H. G. (2003). *Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden einer schulübergreifenden Psychotherapie. Band 2: Klinische Theorie*. Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H. G. (2007). *Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petzold, H. G. (2016). Intersubjektive Hermeneutik und Metahermeneutik und die „Komplexe Achtsamkeit“ der Integrativen Therapie. Ungekürzte Manuskriptversion. *Zeitschrift für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge*, 21 (81), 51–53.
- Popper, K. R. (1974). *Objektive Erkenntnis: Ein evolutionärer Entwurf* (2. Aufl.). Hamburg: Hoffmann u. Campe.
- Popper, K. R. (2004). *Alles Leben ist Problemlösen: Über Erkenntnis, Geschichte und Politik* (Jub.-Ed.). München: Piper.
- Rheinberg, F. (2006). Bezugsnormorientierung. In K.-H. Arnold, J. Wiechmann & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 643–648). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scharmer, C. O. & Käufer, K. (2008). Führung vor der leeren Leinwand. Presencing als soziale Technik. *OrganisationsEntwicklung*, (2), 4–11.
- Schatz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). *Schulqualität sichern und weiter entwickeln*. Seelze: Kallmeyer.
- Schatz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C. & Pant, H. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 403–454). Graz: Leykam.
- Schreiner, C. & Breit, S. (2012). *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung. Informationen für Lehrer/innen und Schulleiter/innen* (4. Aufl.). Salzburg: BIFIE.
- Schreiner, C., Breit, S., Wiesner, C. & George, A. C. (2018, September). *Reflection and Proflection in Schools: What are schools really doing with data? Innovative Contributions to School and Classroom Development*. Vortrag gehalten auf der European Educational Research Association (EERA), European Conference on Educational Research (ECER).
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019a). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: Der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–54). Münster: Waxmann.

- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019b). Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung: Datenreichtum nutzen – Datenqualitäten kritisch beurteilen. *Journal für Schulentwicklung*, 3 (23), 8–15.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt* (1. Aufl.). Stuttgart: UVK Verl.-Ges.
- Schwarz, J. (2013). *Unterrichtsbezogene Führung durch „Classroom Walkthrough“*. Schulleitung als Instructional Leaders. Innsbruck: StudienVerlag.
- Sigott, G. & Cesnik, H. (2016). *Zur Beurteilung von Schreibleistungen aus Deutsch als Erstsprache in High-Stakes Tests. Die Stabilität von Skalendeskriptoren im Bewertungsraster für die österreichische Matura*. Verfügbar unter: <https://www.srdp.at/downloads/> [10.10.2019]. <https://doi.org/10.23963/cnp.2016.1.1.9>
- Staud, H. (2010). Literaturthemen im Lichte zentraler Aufgabenstellungen. In P. Fiebich & S. Thielking (Hrsg.), *Literatur im Abitur – Reifeprüfung mit Kompetenz? Hannoversche Beiträge zu Kulturvermittlung und Didaktik* (S. 15–42). Bielefeld: Aisthesis.
- Team Rückmeldung & Kontextbefragung. (2016). *Rückmeldungen und Berichte zu den Bildungsstandardüberprüfungen. Technische Dokumentation – BIST-Ü* (2. Aufl.). Verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/TD_Rueckmeldung_BiSt-UE_v2.pdf [19.09.2019].
- Trendtel, M., Pham, G. & Yanagida, T. (2016). Skalierung und Linking. In C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 185–224). Wien: facultas.
- U.S. Department of Education (2015). *Peer Review of State Assessment Systems. Non-Regulatory Guidance for States for Meeting Requirements of the Elementary and Secondary Education Act of 1965*. U.S. Department of Education.
- Wiesner, C. (2019). Die Arbeit mit Gruppengestalten: Existenzanalyse, Feldtransformation und Beziehungspädagogik. *Erziehung & Unterricht*, 5/6 (169), 433–442.
- Wiesner, C. & Brandhofer, G. (2019, September). *Digitale Kompetenzen entwickeln: Ein Kompetenzmodell*. Vortrag gehalten auf dem ÖFEB-Kongress 2019: Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis in Linz.
- Wiesner, C., Schratz, M. & Rößler, L. (2019). Evaluation braucht Evidenz, aber welche? In C. G. Buhren, G. Klein & S. Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht* (S. 45–58). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., Schreiner, C. & Breit, S. (2015). *Rahmenmodell zur pädagogischen Nutzung der Kompetenzorientierung durch die Bildungsstandardüberprüfung*. Unveröffentlichtes Typoskript.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Bruneforth, M. (2017). Komplementäres Zusammenwirken von Standardüberprüfung und Informeller Kompetenzmessung. *Online BIFIE-Journal*, (1), 14–16. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.17888/bifiejournal-1.2017-1-4> [08.08.2019].
- Wiesner, C., Schreiner, C., George, A. C., Breit, S. & Luger-Bazinger, C. (2017). Kompetenzstufen. *Online BIFIE-Journal*, (1), 11–13. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.17888/bifiejournal-1.2017-1-3> [25.09.2019].

- Wiesner, C., Pacher, K., George, A. C., Breit, S. & Schreiner, C. (2018). Professionalisierung der Unterrichtsentwicklung durch die Informelle Kompetenzmessung (IKM). *R&E. Open Online Journal for Research and Education*, 1–16.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & George, A. C. (2018). Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Preflectioning als Voraussetzung für Entwicklung. In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley & I. Plattner (Hrsg.), *Transfer Forschung <-> Schule 4* (2018): *Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert* (S. 95–111). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Kemethofer, D. (2017a). *SanD – Schulaufsicht analysiert und nutzt Daten. Ein integratives Modell für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Pilot-Workshop, 8. und 9. Februar, 2017, Salzburg. Workshop-Manuskript.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Kemethofer, D. (2017b). Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Online BIFIE-Journal* (1/2017), 6. <https://doi.org/10.7888/bifiejournal-1.2017-1-6> [02.09.2019].
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., Kemethofer, D., George, A. C. & Angerer, S. (2016). Die Bedeutsamkeit der professionellen Reflexion und Rückmeldekultur für eine evidenzorientierte Schulentwicklung durch Bildungsstandardüberprüfungen. *Journal für Schulentwicklung*, 4(20), 18–26.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Paasch, D., Breit, S. & Freunberger, R. (2019). Der kompetenzorientierte Unterricht in Mathematik in der österreichischen Volksschule aus Sicht der Schüler/innen: Impulse für eine reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 235–254). Münster: Waxmann.
- Wintersteiner, W. (2012). Reif wofür? Das Konzept der neuen schriftlichen Reifeprüfung in Deutsch. *informationen zur deutschdidaktik, Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 36 (1), 12–24.
- Wurster, S., Richter, D., Schliesing, A. & Pant, H. A. (2013). Nutzung unterschiedlicher Evaluationsdaten an Berliner und Brandenburger Schulen. Rezeption und Nutzung von Ergebnissen aus Schulinspektion, Vergleichsarbeiten und interner Evaluation im Vergleich. In I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund* (S. 159–183). Münster: Waxmann.

6. *Jörg Zumbach und Ines Deibl* Bildungsstandards im berufsbildenden Schulwesen

1. Einleitung

Mit der Einführung der Bildungsstandards in Österreichs Schulen wurde vom Gesetzgeber eine grundlegende Änderung der Betrachtung von Unterrichtsprozessen beschlossen. Im Bereich der Sekundarstufen waren und sind hier nicht nur die Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) Österreichs betroffen, sondern auch die Berufsschulen (BS) und die Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen (BMHS). Im Bereich der Höheren Schulen darf dabei nicht außer Acht gelassen werden, dass hier laut Statistik Austria (2019) im Schuljahr 2017/2018 mit 357 Schulen im BHS-Bereich und 351 im AHS-Bereich deutlich mehr Absolventinnen und Absolventen mit Matura aus dem berufsbildenden Zweig kommen (im Schuljahr 2018 maturierten 17 155 Schülerinnen und Schüler an BHS, verglichen mit 14 524 an AHS, erfolgreich; Statistik Austria, 2019). Damit stellen die BMHS und BS in Österreich den größten Bildungsanbieter im formalen Schulwesen Österreichs dar (vgl. Schneeberger, 2014).

Bereits im Jahr 2004 wurde dabei seitens des zuständigen Bundesministeriums begonnen, Bildungsstandards für die berufsbildenden Schulen zu entwickeln und im Rahmen des kompetenzorientierten Unterrichtens zu implementieren. Die gesetzliche Grundlage für diese Umsetzung der Bildungsstandards wurde dann später im Jahr 2008 durch die Änderung des Schulunterrichtsgesetzes (§ 17 Abs. 1a des SchUG; BGBl II Nr. 117/2008) und zweier entsprechender Verordnungen geschaffen (§ 1 VO der BMUKK über Bildungsstandards im Schulwesen i d F. BGBl. II Nr. 1/2009 und BGBl. II Nr. 282/2011), wenngleich hier noch nicht alle Unterrichtsfächer beinhaltet waren (vgl. hierzu auch Venus-Wagner, Weiglhofer & Zumbach, 2012).

2. Aufgaben von Bildungsstandards in der Berufsbildung

Die Berufsbildung in Österreich ist mit drei Säulen im Bildungswesen verankert: 1) die betriebsbasierte Lehre (duale Ausbildung), 2) die überbetriebliche Ausbildung; Grundlage bildet die Basis der (gesetzlichen) Ordnungsmittel der Lehre und 3) das vollzeitschulische Ausbildungsangebot der BMHS (vgl. Schlögl, Stock & Mayerl, 2019, S. 270). Wenn im folgenden Beitrag von Bildungsstandards in der Berufsbildung bzw. im berufsbildenden Schulwesen gesprochen wird, so kann sich dabei nur auf das schulische Ausbildungsangebot, also jenes der BHS und BMHS, bezogen werden.

Die Implementierung von Bildungsstandards in der Berufsbildung ist nur ein Bestandteil der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, welche ebenfalls durch das zuständige Bundesministerium initiiert wurde. Unter der Bezeichnung

„QualitätsInitiative BerufsBildung“ (QIBB) wurde diese Strategie als Pendant zum Programm „SchulQualität Allgemeinbildung“ (SQA) in den allgemeinbildenden höheren Schulen seit 2004 zur Verankerung und Implementierung eines systematischen Qualitätsmanagements im österreichischen berufsbildenden Schulwesen betrieben (BMBWF, 2018a, b). Durch die Einführung der Bildungsdirektionen mit 1.1.2019 sollen das Qualitätsmanagementsystem QIBB und SQA künftig zu einem Qualitätsmanagement-System über alle Schularten hinweg weiterentwickelt werden (BMBWF, 2018f). Inwiefern sich diese Änderung auf bestehende Prozesse auswirkt, ist zu einem jetzigen Zeitpunkt noch nicht absehbar. Bisher bildeten diese Maßnahmen eine Basis für verschiedene weitere Schritte, zu denen neben den Bildungsstandards auch die kompetenz- und lernergebnisorientierten Lehrpläne und Ausbildungsordnungen, das kompetenzorientierte Unterrichten und Prüfen, die Lehrabschlussprüfung und die teilstandardisierte, kompetenzbasierte Reife- und Diplomprüfung gehören (BMUKK, 2012a). Neben den allgemeinen Funktionen, die Bildungsstandards dem Gesetz nach haben, gehören auch a) der Aufschluss über den Erfolg des Unterrichts und über Entwicklungspotentiale des österreichischen Schulwesens, b) eine nachhaltige Ergebnisorientierung in Planung und Durchführung von Unterricht, c) die Sicherstellung bestmöglicher Diagnostik als Grundlage individueller Förderung durch die Schaffung konkreter Vergleichsmaßstäbe und d) ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung in den Schulen dazu (§ 3 VO der BMUKK über Bildungsstandards im Schulwesen idF. BGBl. II Nr. 1/2009).

In der Berufsbildung wurden und werden dabei allerdings Ziele bzw. Maßnahmen verfolgt, welche zum Teil von denen im Bereich der AHS abweichen. Ein grundlegender Unterschied bei den Bildungsstandards in der Berufsbildung liegt darin, dass diese nicht einer empirischen Validierung bzw. Prüfung unterzogen wurden und werden. In diesem Sinne handelt es sich um präskriptive Modelle, welche eine grundlegende Orientierungsfunktion bieten sollen, aber auch das Potenzial zu Evaluationsaufgaben bieten (vgl. Heugl, 2004/2005). Der deutschen Kultusministerkonferenz (2009) folgend erfüllen diese Standards als präskriptive Modelle damit primär die Funktionen von inhaltlichen Standards (auch „content standards“ oder „curriculum standards“) und wurden als Regelstandards definiert. Allerdings stellen sie in gewissem Maße damit auch Standards für Lehr- und Lernbedingungen („opportunity-to-learn-standards“) und Leistungs- oder Ergebnisstandards („performance standards oder output standards“) dar, wenngleich hier keine standardisierten Normen zur Überprüfung des Erreichens dieser Standards vorliegen. Basierend auf diesen Überlegungen wurden zunächst für verschiedene Inhaltsbereiche entsprechende Kompetenzmodelle entwickelt. Für die österreichischen Bildungsstandards ist der von Weinert (2001) entwickelte Kompetenzbegriff herangezogen worden. Nach Weinert sind Kompetenzen „[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (2001, S. 27–28). Der Ansatz von Weinert geht davon aus, dass je höher die Kompetenz in einem bestimmten

Bereich ist, desto besser auch die Performanz. Bildungsstandards geben anhand einer Skala Auskunft über den jeweiligen Leistungsstand und zeigen, wo sich Lernende anhand eines skalierten Modells einordnen lassen. Für die Berufsbildung bedeutet dies, wie gut das Gelernte in die Praxis transferiert werden kann. Anhand entsprechender Kompetenzmodelle wird demnach aufgezeigt, was im Praxis- bzw. Anwendungsfeld *gekonnt* werden soll. Was Kompetenzmodelle jedoch nicht zeigen, ist, wie diese geforderten Kompetenzen erworben werden können und wie man den Erwerb dieser fördern kann. Dies muss von Lehrkräften interpretiert und konzeptionell ausgearbeitet werden (Sloane & Dilger, 2005).

3. Kompetenzmodelle in der Berufsbildung

Die Heterogenität der Schulen in der österreichischen Berufsbildung erfordert, dass auch entsprechende Kompetenzmodelle die Vielfalt dieser Bildungseinrichtungen widerspiegeln. Das übergeordnete Ziel bei der Entwicklung dieser Kompetenzmodelle war und ist es dabei zu definieren, was SchülerInnen am Ende ihrer schulischen Ausbildung an Kompetenzen erworben haben sollen. Dabei unterscheidet das BMBWF (2018c) zwischen allgemeinen Kernkompetenzen, berufsbezogenen Kernkompetenzen und sozialen und personalen Kernkompetenzen. Der grundlegende Unterschied zwischen diesen Bereichen liegt darin, dass die allgemeinen Kernkompetenzen sich auf Fächer bzw. Disziplinen fokussieren, die in den allgemeinbildenden Sektor der berufsbildenden Schulen fallen (z.B. Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften etc.). Die berufsbezogenen Kernkompetenzen beziehen sich dabei auf die unterschiedlichen Sparten der Berufsbildung (technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Schulen, kaufmännische Schulen, humanberufliche Schulen, Bundesakademien für Elementarpädagogik, land- und forstwirtschaftliche höhere sowie mittlere Schulen). Hier wird zwischen den einzelnen Fächern differenziert (z.B. Mode, Forstwirtschaft, Business Behavior etc.). Als Besonderheit in der Berufsbildung stellt eine dritte Kategorie die sozialen und personalen Kompetenzen dar, welche auch schulartenübergreifend zu verstehen sind (vgl. Pächter, Kreisler, Luttenberger, Macher & Klug, 2014).

Die Entwicklung der jeweiligen Kompetenzmodelle orientierte sich dabei eng an den Entwicklungen im deutschsprachigen Raum und folgt etwa den Empfehlungen der deutschen Kultusministerkonferenz (2005; vgl. auch Weiglhofer & Venus-Wagner, 2010) bzw. den Kompetenzmodellen der AHS. Dabei liegt in den meisten (wenngleich nicht allen) Fächern ein zweidimensionales Modell zugrunde, bei welchem auf der einen Achse die Inhaltsbereiche der Kompetenzen aufgeführt werden, auf der anderen Achse dabei unterschiedliche Wissens- bzw. Kompetenztaxonomien aufgelistet werden, die sich weitgehend am Modell von Anderson und Krathwohl (2001) orientieren (vgl. Abbildung 1). Abweichungen betreffen u.a. die Naturwissenschaften, welche zusätzlich eine dritte Dimension „Anforderungsniveau“ integrieren oder Englisch, welche sich am gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Trim, North, Coste & Sheils, 2001) orientiert.

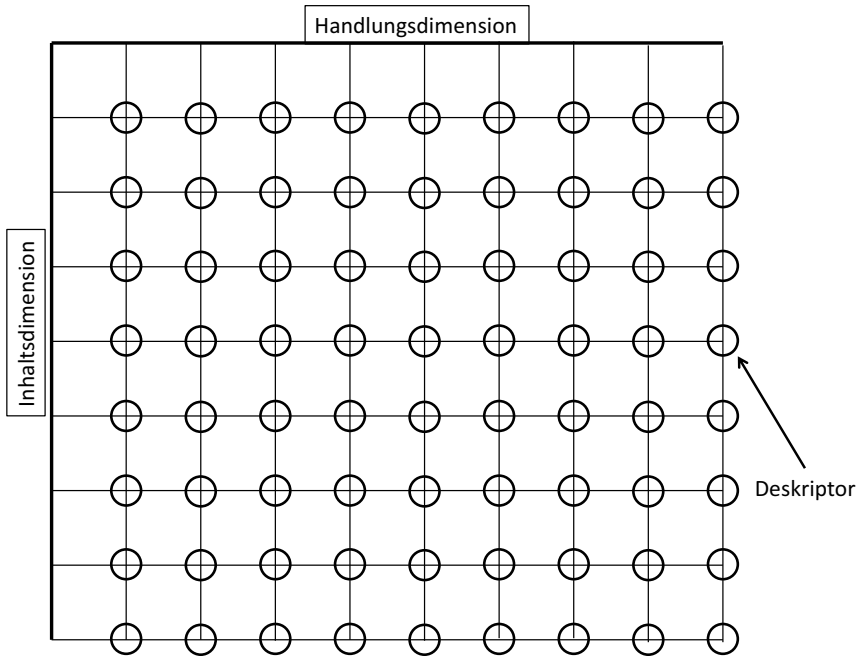


Abbildung 1: Beispiel für Rahmen eines Kompetenzmodells

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich, finden sich spezifische Kompetenzen an den Schnittstellen der zwei- bzw. dreidimensionalen Matrix und werden dort konkret durch sog. „Deskriptoren“ beschrieben. Die Erstellung der jeweiligen fachspezifischen Modelle erfolgte als reiner Top-down-Prozess, bei welchem Arbeitsgruppen unter ministerialer Administration mit Beteiligung jeweiliger Fachlehrkräfte und Fachdidaktikerinnen/Fachdidaktiker diese entwickelten und auch weiterentwickeln. Ein ausgewähltes fachspezifisches Beispiel zeigt Abbildung 2 aus dem Bereich der Höheren Land- und Forstwirtschaftlichen Schulen (HLFS). In dem skizzierten Beispiel handelt es sich um das Kompetenzmodell für das Fach „Landtechnik“ für die dreizehnte Schulstufe. Auf der Inhaltsebene werden die einzelnen inhaltlichen Bereiche des Fachs auf unterschiedlichen Auflösungsgraden näher spezifiziert; die Handlungsebene gibt die einzelnen taxonomischen Stufen wieder. Die hervorgehobenen Deskriptoren bezeichnen die Kategorien, bei denen einzelne Kompetenzen im Detail spezifiziert sind und zusätzlich durch sog. *Unterrichtsbeispiele* skizziert werden (s.u.).

Insgesamt sind so über 80 unterschiedliche Kompetenzmodelle für unterschiedliche Fächer und Schultypen innerhalb der Berufsbildung entstanden; weitere Modelle befinden sich derzeit immer noch in Entwicklung (eine Übersicht gibt BMBWF, 2018d). Zentral für diese Modelle sind in vielen Disziplinen Unterrichtsbeispiele, mit denen die jeweiligen Deskriptoren verdeutlicht werden sollen. Gerade diese Unterrichtsbeispiele bieten zusammen mit den gesetzlich verankerten Lehrplänen

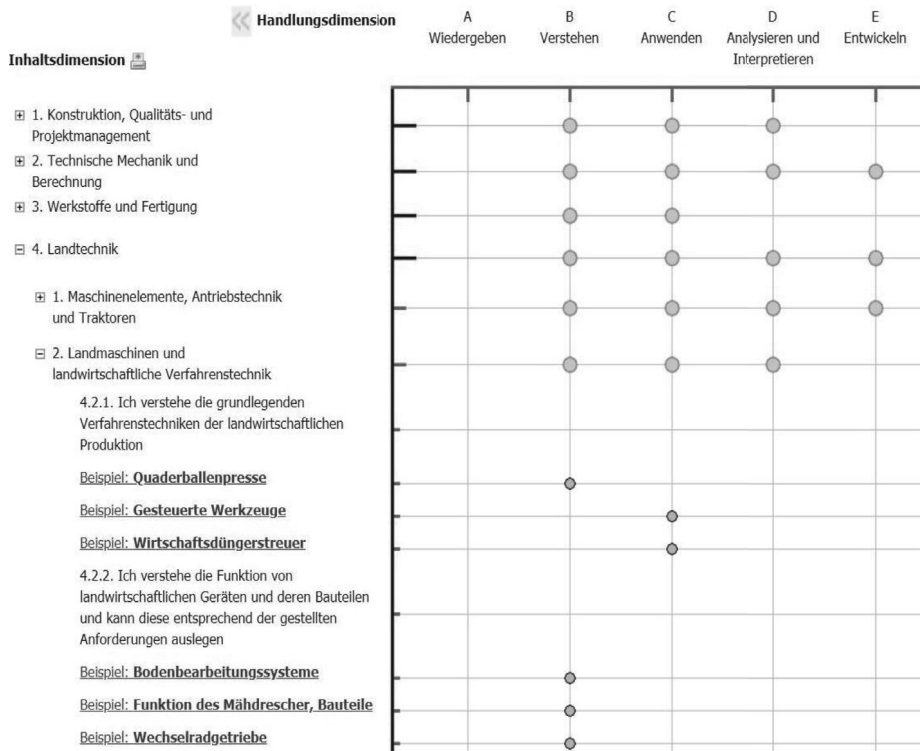


Abbildung 2: Kompetenzmodell Landtechnik (BMBWF, 2017)

und den jeweiligen Kompetenzmodellen eine Orientierungsfunktion für Lehrkräfte bei der Entwicklung eines kompetenzorientierten Unterrichts.

Zwar weisen diese Modelle bereits umfassende Beispiele für kompetenzorientierte Aufgaben vor, allerdings bleiben sie eine Handlungsanleitung sowie dazugehörige Prinzipien und Kriterien für die Erstellung von Übungs- oder Prüfungsaufgaben selbst schuldig. Es gibt keine Hinweise, wie diese Kompetenzen erworben werden können, demnach wird auf der Ebene der Steuerung des Bildungssystems zunächst die Frage nach den *LernerInnenvoraussetzungen* ausgeblendet (vgl. Sloane & Dilger, 2005). Auch finden sich für Lehrkräfte keinerlei Hinweise, wie diese erfolgreich in den Unterricht transferiert werden können.

4. Unterrichtsbeispiele und kompetenzorientiertes Unterrichten

Wie bereits skizziert, bilden die Kompetenzmodelle nur einen Baustein eines Gesamtgefüges bei der Einführung von Bildungsstandards in der Berufsbildung. Aufbauend auf diesen Kompetenzmodellen sowie den kompetenz- und lernergebnisbezogenen Lehrplänen und Ausbildungsordnungen ist ein weiteres wesentliches Element die Förderung des kompetenzorientierten Unterrichts. Dies wird

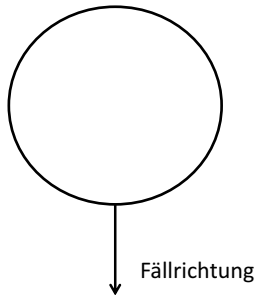
in der Berufsbildung durch verschiedene Maßnahmen gefördert. Eine zentrale Unterstützungsmaßnahme für die Planung und Durchführung eines kompetenzorientierten Unterrichts sind dabei die sog. *Unterrichtsbeispiele*. Diese Unterrichtsbeispiele sind so konstruiert, dass sie vorbildhaft die Umsetzung von Deskriptoren, also spezifizierter Kompetenzen und damit einhergehende Standards zeigen. Konkret bedeutet dies, dass je nach vorliegendem Kompetenzmodell zentrale, im Vorfeld festgelegte Standards durch solche Beispiele abgebildet werden. Auch hier wurden in der Regel die Arbeitsgruppen bzw. erweiterten Arbeitsgruppen unter ministerialer Beteiligung mit dem Verfassen betraut, welche auch bei der Entwicklung der Kompetenzmodelle involviert waren. Diese Unterrichtsbeispiele haben zum Ziel, die Brücke zwischen den Performanzen beruflichen Handelns und den zur Bewältigung von Aufgabenstellungen notwendigen Kompetenzen aufzuzeigen und darzustellen. Ausgewählte Geschäftsprozesse werden hierfür didaktisch aufbereitet, um Lernenden den Lerninhalt handlungsorientiert aufzubereiten, bei deren Bearbeitung spezifische Kompetenzen beruflich relevanter Probleme bzw. Anforderungen gefordert werden. Reale bzw. realitätsnahe Arbeitshandlungen werden somit aufgegriffen und lernförderlich aufbereitet (vgl. Bloemen & Schlömer, 2012; Wilke-Schnauffer & Schonhardt, 1998). Das folgende Unterrichtsbeispiel aus dem Bereich der Höheren Land- und Forstwirtschaftlichen Schulen soll nachstehend skizziert werden. In dem zugrunde liegenden Kompetenzmodell wird u. a. die Inhaltsdimension „Forsttechnik“ mit verschiedenen Unterkategorien aufgeführt (das vollständige Beispiel findet sich unter BMBWF, 2018d). Eine Unterkategorie ist hier „Ich kann die Methoden der Fäll- und Schneidetechnik anwenden“, bei welchem das Beispiel „Starkholzfällung“ mit der Handlungsdimension „Anwenden“ hinterlegt ist. In diesem Beispiel müssen Schülerinnen und Schüler u. a. dazu in der Lage sein, die Fälltechnik eines Baumes in einer fachlich korrekten linearen Sequenz abzubilden (siehe Abbildung 3). Zur Verfügung stehen dabei nicht nur die Aufgabenstellungen und Inhalte in digitaler Form, sondern auch entsprechende Musterlösungen für Aufgaben sowie Hinweise zur Unterrichtsdurchführung (Bearbeitungsdauer, Sozialform, weitere didaktische Hinweise etc.).

Der freie Zugang zu diesen Ressourcen soll dabei Lehrkräfte unterstützen, ihren Unterricht kompetenzorientiert zu planen und durchzuführen sowie zu evaluieren. Auch für Schulbuchverlage stehen diese Unterlagen als Beispiele zur Verfügung und leisten damit einen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung.

Das Unterrichtsgeschehen an sich soll sich durch das kompetenzorientierte Unterrichten von einer „Input-Orientierung“ hin zu einer „Output-Orientierung“ ändern (BMUKK, 2012a); zentral ist dabei, dass

1. Wissen als Kompetenzen nachhaltig von den Lernenden erworben wird.
2. die lernende Person ins Zentrum rückt und damit auch das selbstgesteuerte Lernen an Bedeutung gewinnt.
3. Lernende in einer positiven Atmosphäre durch Lehrende betreut und angeleitet werden. Zentral ist dabei eine Orientierung an den Prinzipien des „Cognitive Apprenticeship“ (BMUKK, 2012a, S. 12; vgl. auch Collins, Brown & Newman, 1989).

Skizzieren und beschreiben Sie den Ablauf und die Arbeitsschritte zum Fällen eines Baumes von der Fällbereichskontrolle bis zum Verlassen des Gefahrenbereichs.



1. Fällbereichskontrolle
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
15. Verlassen des Gefahrenbereichs

Abbildung 3: Auszug aus einem Unterrichtsbeispiel zur Forsttechnik (nach BMBWF, 2018d)

Die Umsetzung dieser Leitideen erfordert dabei auch eine flexible Anpassung von Lehrpersonen. Das BMUKK (2012a) fasst dies wie folgt zusammen:

Die Aufgabe der Lehrenden ist ebenfalls neu auszurichten. Sie werden zu „Träger/innen“ von Wissen und zu „Katalysatoren“ von Lernprozessen. Somit wird ihnen eine unterstützende Funktion beim Lernprozess zugewiesen. Kompetenzorientierte Unterrichtssituationen erfordern einen Rollenwechsel der Lehrenden von Wissensvermittlerin bzw. Wissensvermittler zur Lernbegleiterin bzw. zum Lernbegleiter, zur Moderatorin bzw. zum Moderator bzw. zum Coach, die/der die selbst-gesteuerten Lernprozesse unterstützt und für die Gestaltung des Lernumfeldes verantwortlich ist. Die Aufgabe von Lehrenden ist es, Lernumgebungen zu planen und zu schaffen, in denen die Lernenden handelnd mit Wissen umgehen, um genau definierte Kompetenzen zu erreichen. (S. 15)

Unterstützung erhalten Lehrende dabei durch die Illustrierung von möglichen Unterrichtsszenarien durch die Unterrichtsbeispiele. Diese wurden in umfangreichen Pilotphasen an verschiedenen Schulen implementiert, evaluiert und dann in finaler Form publiziert (BMBWF, 2018d; BMUKK, 2012b). Zusätzlich zur inhaltlich-methodischen Orientierung bieten die Beispiele auch Anregungen für die Leistungsfeststellung und -beurteilung. Zentral ist dabei eine Passung von Inhalten, Methoden und Formen der Leistungsprüfung.

5. Leistungsfeststellung und -beurteilung

Die Synchronisation zwischen zu erwerbenden Kompetenzen, angewandten Unterrichtsmethoden und einer Leistungsfeststellung und -beurteilung wird im Konzept des sog. *Constructive Alignment* näher spezifiziert. Dieses Konzept stellt einen Ansatz dar, der auf die Steigerung von Lehr-/Lernqualität hinzielt (Biggs & Tang, 2008; Wang et al., 2013). Im Vordergrund stehen dabei zwei Aspekte: (1) *Konstruktiv* bezieht sich hierbei auf die Ansicht, dass die Lernenden Bedeutungen durch relevante Lernaktivitäten eigenständig konstruieren. Lernende müssen sich das Wissen sowie die miteinhergehende Bedeutung eigenständig erarbeiten und erschaffen. (2) *Alignment* (dt.: Abstimmung) betrifft das Lehren an sich und meint das Miteinbeziehen einer unterstützenden und geeigneten Lernumgebung hinsichtlich der zu erreichenden Lernziele. Ziel ist es, dass die einzelnen Komponenten – Lehrmethode, Prüfungsmethode und Lernziele – in Zusammenhang stehen und aufeinander abgestimmt werden (Biggs, 2012).

Alle drei Komponenten bedingen sich dabei gegenseitig:

- *Lernziele*: Durch eine möglichst konkrete Formulierung wird transparent, welches Kompetenzniveau angestrebt wird und was die Lernenden in der Lage sein sollen, am Ende des Schuljahres/des Semesters/der Unterrichtsstunde zu können/zutun.
- *Lernumgebung/Unterrichtsmethode*: Eine präzise Abstimmung der gewählten Methoden mit den formulierten Lernzielen ermöglicht es, dass Lernende handelnd die formulierten Kompetenzen erlernen und üben können.
- *Leistungsüberprüfung/Leistungsbeurteilung*: Im Sinne des kompetenzorientierten Prüfens werden Aufgaben formuliert, die es Lernenden ermöglichen, jene Handlungen zu zeigen, welche im Sinne der Lernziele formuliert wurden.

Viele Modelle und Ansätze befassen sich mit der Lehre und deren Umsetzung. Vorteile des *Constructive Alignment* finden sich vor allem dahingehend, dass dieses Konzept den Anspruch erhebt, fach- und inhaltsunabhängig einsetzbar zu sein (Biggs, 1996; einen Überblick geben auch Deibl, Zumbach, Geiger & Neuner, 2018). Dieses Modell soll Wegweiser dafür sein, wie Unterrichtseinheiten von der kompetenzorientierten Prüfung aus konzipiert werden können. Hierfür ist es unabdingbar, die Lernziele so konkret wie möglich zu beschreiben, dafür Sorge zu tragen, dass die Lernumgebung an das Niveau und Tempo der Schülerinnen und Schüler für das Lernen und Üben angepasst wird und dass in der Leistungsfeststellung jene Handlungen abgefragt werden, mittels derer die entwickelten Kompetenzen sichtbar werden (Wunderlich, 2016).

Lehre im schulischen Kontext und gemäß der Bildungsstandards würde nach *Constructive Alignment* für das oben erwähnte Unterrichtsbeispiel der Höheren Land- und Forstwirtschaftlichen Schulen wie folgt aussehen (für das Bsp. siehe BMBWF, 2018d):

- *Lernziel:* Auf der Inhaltsdimension findet sich das Themengebiet „Aufforstung“, welches u.a. mit der Handlungsdimension „analysieren und interpretieren“ hinterlegt ist. Darauf aufbauend wurde u.a. folgendes Lernziel formuliert: Schülerinnen und Schüler können eine Standortsbeschreibung und -beurteilung mit Hilfe von Waldbodenpflanzen durchführen.
- *Unterrichtsmethoden:* In einem ersten Schritt gilt es die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen, um darauf aufbauend ein passendes Anwendungsbeispiel zu wählen. Die bereits erwähnten Unterrichtsbeispiele dienen hier wieder als Vorbild, wie solche Beispiele gestaltet sein können. Der Rahmen für die hier gewählte Methode wäre z.B. eine 50-minütige Unterrichtseinheit, in der in Einzel- oder Partnerarbeit ein Praxisbeispiel bearbeitet wird. Die Schülerinnen und Schüler erhalten allgemeine Angaben sowie Anschauungsmaterialien (Fotos, Kartenauszüge aus der Forstkarte etc.) und einen Fragenkatalog, der sowohl Fragen zur Wissensüberprüfung beinhaltet als auch Fragen, die ein tatsächliches Analysieren und Interpretieren der vorliegenden Unterlagen den Schülerinnen und Schülern abverlangen.
- *Leistungsüberprüfung:* Im Sinne des Konzepts nach Constructive Alignment müsste dem folgend nun auch eine Leistungsfeststellung gewählt werden, die auf das Analysieren und das Interpretieren abzielt. Eine geeignete Überprüfung wäre demnach keine reine Wissensabfrage (Multiple-Choice-Tests; Fragen, die auf Wissen/Verstehen abzielen), sondern ebenfalls ein Beispiel aus der Praxis mit Anschauungsunterlagen (Fotos, Katalog, Videos etc.), anhand derer die Schülerinnen und Schüler die Verjüngung/Aufforstung des Waldes analysieren und interpretieren sollen. Daran kann erkannt werden, ob die Schülerinnen und Schüler das jeweilige Kompetenzniveau erreicht haben oder ggf. noch Nachholbedarf besteht.

Im Mittelpunkt des kompetenzorientierten Unterrichtens stehen somit die Kompetenzzuwächse der Lernenden. Das Unterrichten nach einem zweidimensionalen Kompetenzmodell gibt vor, dass die Handlungsdimension dieselbe Relevanz hat wie die Inhaltsdimension, unter Berücksichtigung von Kumulativität und Prozesszentriertheit. Nach Vorgabe des BMUKK (2012a) muss eine Leistungsfeststellung und -beurteilung bei folgenden Prämissen ansetzen:

- Es bedarf einer personenzentrierten Sichtweise, die Lernzuwachsorientierung und Lernfortschrittberichte berücksichtigt.
- Schriftliche Sammelprüfungen (Schularbeiten oder Tests) treten in den Hintergrund, wesentlich zur Beurteilung sollen Schülerinnen- und Schülerarbeiten, wie konkrete Seminararbeiten, Präsentationen und/oder Portfolios, beitragen.
- Zentrales Maß der Leistungsbeurteilung muss die Lernbiographie des Lernenden/der Lernenden sein. Verstärktes Augenmerk sollte dabei auch auf das Arbeiten im Team und die sozialen Prozesse gelegt werden.
- Ziel muss es sein, individuelle Einstiege (Lernstandsdiagnose) zu ermöglichen und Leistungsfortschritte kenntlich zu machen (verbale Beschreibung), trotz Klassenverbänden.

- Durch die individuelle Lernzuwachsorientierung darf nicht außer Acht gelassen werden, dass diese in ein *genormtes* Abschlussniveau münden muss. Zwischenziele in Form von Kompetenzstufen sollen dabei unterstützen, dies zu ermöglichen.
- Transparente Beurteilungsmodelle, die sich an kompetenz- und lernergebnisorientierten Lehrplänen und Bildungsstandards und/oder Berufsbildern orientieren, müssen den Schülerinnen und Schülern zu Beginn erläutert werden (S. 59–60).

Diesen Bogen zwischen individuellen kompetenzorientierten Lernfortschritten und zu erreichenden standardisierten Abschlussniveaus zu spannen, versucht auch die neue Reife- und Diplomprüfung.

5.1 Kompetenzbasierte, teilstandardisierte Reife- und Diplomprüfung

Die (teil-)standardisierte Diplom- und Reifeprüfung findet sich nur an Berufsbildenden Höheren Schulen, weshalb sich nun im Folgenden die Betrachtung und damit einhergehende Beispiele der Bildungsstandards im Kontext von Diplom- und Reifeprüfung nur auf diesen Schultyp (BHS) beziehen.

Als die logische Schlussfolgerung kompetenzorientierten Unterrichtens und Prüfens ist die kompetenzbasierte, teilstandardisierte Reife- und Diplomprüfung zu verstehen. Die neue Form der Reife- und Diplomprüfung besteht aus drei Teilen (Diplomarbeit, schriftliche Klausurarbeiten sowie einer mündlichen Prüfung, siehe Abbildung 4) und wurde erstmals flächendeckend 2015/2016 an Berufsbildenden Höheren Schulen eingesetzt:

Um hier beim Beispiel der Höheren Land- und Forstwirtschaftlichen Schulen zu bleiben, würde eine Reife- und Diplomprüfung wie folgt aussehen:

- *Diplomarbeit*: Im Zuge dieser vorwissenschaftlichen Arbeit haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich mit einem Thema ihrer Wahl in Teams intensiver auseinanderzusetzen und zu einem festgesetzten Zeitpunkt zu präsentieren. Thematisch umfasst die Diplomarbeit die fachtheoretischen Pflichtgegenstände der jeweiligen Fachrichtung bzw. des jeweiligen Ausbildungsschwerpunktes.
- *Standardisierte schriftliche Klausuren*: aus den Bereichen Deutsch, Mathematik, Englisch und/oder einer nichtstandardisierten schriftlichen Klausur aus Betriebswirtschaft und Rechnungswesen.
- *Nicht standardisierte mündliche Prüfungen*: nach der alten Prüfungsordnung aus den Bereichen: Fachkolloquium, eine Teilprüfung nach Wahl des Kandidaten/der Kandidatin im Prüfungsgebiet und/oder eine Teilprüfung in einem *Komplementärfach* oder eine Wahl aus den Bereichen *Religion, Kultur und gesellschaftliche Reflexion, zweite lebende Fremdsprache* oder *Geschichte und Politische Bildung*.

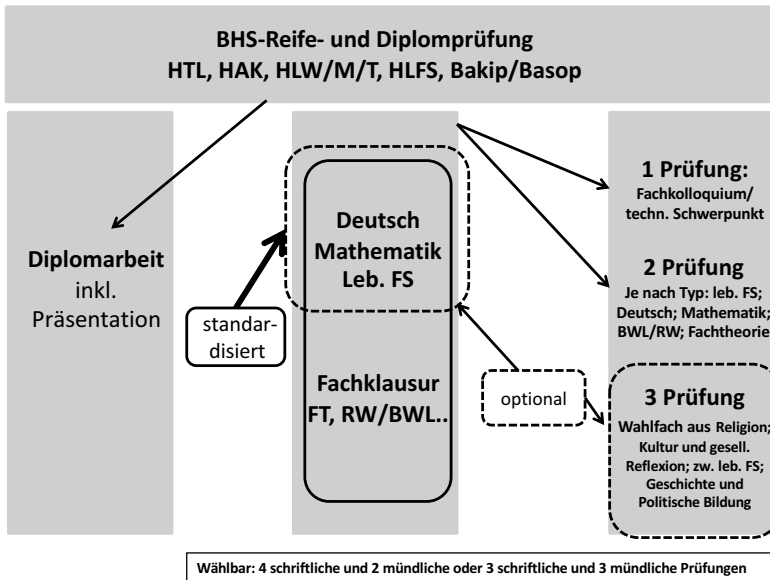


Abbildung 4: Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an BHS: Übersicht (abgeleitet aus: BMBWF, 2018e)

Die Schülerinnen und Schüler können entweder *vier schriftliche Prüfungen und zwei mündliche Prüfungen* oder *drei schriftliche Prüfungen und drei mündliche Prüfungen* wählen.

Die Form der kompetenzbasierten, teilstandardisierten Reife- und Diplomprüfung an Berufsbildenden Höheren Schulen bietet die Chance, das berufsbildende höhere Schulwesen anhand von Kompetenzen und Qualifikationen sowohl national als auch international zu vergleichen. Ziel soll es weiters sein, dadurch die Akzeptanz der Qualifikation des berufsbildenden höheren Schulwesens zu sichern und auszubauen. Damit einher gehen bessere Chancen für AbsolventInnen im tertiären Bildungsbereich sowie auf dem nationalen und internationalen Arbeitsmarkt. Das Ausbildungsniveau der BHS wird für die Gesellschaft somit transparent (vgl. BMUKK, 2012a).

Anzumerken ist jedoch, dass die Standardisierung nur jene Teile der Reife- und Diplomprüfung bei den BHS betrifft, die auf jenen Bereich der Allgemeinbildung der Ausbildung abzielen und nicht auf die berufsbezogenen Bereiche. Da Bildungsstandards als Regelstandards definiert sind und im Zuge der teilzentralisierten Reife- und Diplomprüfung nur auf jene der schriftlichen Klausur (Mathematik, Deutsch und erste lebende Fremdsprache) abzielen, ist den Schulen noch ausreichend Platz für individuelle Schwerpunktsetzungen und Profilbildung gegeben, was vor allem für die Berufsbildenden Höheren Schulen mit ihren unterschiedlichen Bezügen zu Berufsfeldern bedeutsam ist. In dieser Vielfalt zeigt sich jedoch auch die Schwierigkeit, eine internationale Vergleichbarkeit von Berufsfeldern und damit einhergehende Kompetenzen zu schaffen.

6. Zusammenfassung und Fazit

Basierend auf den jeweiligen Lehrplänen haben Bildungsstandards den Fokus nicht auf einzelne losgelöste Lerninhalte, sondern auf eine ganzheitliche Bildungswirkung der jeweiligen Unterrichtsfächer bzw. Fachbereiche. Bildungsstandards stehen in der berufsbildenden Ausbildung nicht für sich alleine, sie sollen gemeinsam mit kompetenz- und lernergebnisorientierten Lehrplänen dafür Sorge tragen, ein kompetenzorientiertes Unterrichten zu ermöglichen. Nicht die reine Wissensvermittlung steht im Vordergrund, sondern der Transfer zum Können und danach Handeln muss gegeben sein. Im Vergleich zu den Bildungsstandards aus dem AHS-Bereich gehen Bildungsstandards in der Berufsbildung über die Fächergrenzen hinaus. Sie nehmen Bezug auf die nach der jeweiligen Ausrichtung der Schule beruflichen Handlungsfelder (Fritz, Paechter, Slepcevic-Zach & Stock, 2012; Sloane, 2007). Nicht außer Acht gelassen werden darf dabei jedoch, dass die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz nicht isoliert und eng auf einzelnen beruflichen Handlungen basiert, sondern abteilungsübergreifend, kundenorientiert, offen und breit angelegt wird (Rebmann & Schlömer, 2010). Zwar bieten Kompetenzmodelle bereits einzelne Aufgabenstellungen und Übungen auf unterschiedlichen Kompetenzebenen, bisher fehlt es jedoch an einer Handlungsanleitung für Lehrkräfte. Mit welcher didaktischen Methode können diese bestens umgesetzt werden? Wie werden Übergänge von einer Kompetenzstufe auf die nächste geschaffen? Was braucht es, um die jeweiligen Kompetenzen zu fördern? All dies sind Fragen, die sich anhand der Kompetenzmodelle nicht eindeutig beantworten lassen. Auch fehlt es an konkreten Prinzipien und Kriterien für Lehrkräfte, wie sie selbst ähnliche Aufgaben für unterschiedliche Kompetenzstufen erstellen können.

Bildungsstandards sind eng verknüpft mit der Abschlussqualifikation und dienen daher als Bildungsnachweis (Leistungsportfolio) einer Absolventin/eines Absolventen auf dem Sprung ins Berufsleben bzw. in eine weiterführende (tertiäre) Bildungseinrichtung. Ziel des kompetenzorientierten Unterrichts muss es somit sein, die beruflichen Kompetenzen und die damit einhergehenden Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Um dies zu erreichen, bedarf es großen Augenmerks auf die Konstruktion kompetenzförderlicher Lernaufgaben, welche stets in Bezug zur Unterrichts- und Prüfungsgestaltung betrachtet werden muss.

Bildungsstandards sollen Lehrkräfte ein Instrument in die Hand geben, ihren Unterricht kompetenzorientiert abzuhalten. Dadurch ist die Möglichkeit gegeben, auch das methodisch-didaktische Repertoire zu erweitern, um nicht nur Fachkompetenz zu vermitteln, sondern auch Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz einzubinden. Eine Förderung all dieser Kompetenzen ist vor allem für den Eintritt in das Berufsleben der Absolventinnen und der Absolventen wichtig, um später adäquat und sicher in beruflichen Feldern agieren zu können (Fritz et al., 2012).

Gerade im Bereich der Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen wurden in Österreich neue Wege in der Entwicklung von Bildungsstandards beschritten. Hier wurden zahlreiche Kompetenzmodelle für die berufsbildenden Schulen entwickelt und damit einhergehende Unterrichtsbeispiele zur Verfügung gestellt. Dies

ist vor allem deshalb von großer Bedeutung, da es für die berufliche Bildung eigener Bildungsstandards bedarf und eine einfache Übernahme nationaler Bildungsstandards hier nicht trivial ist, denn die berufliche Bildung ist durch spezifische Besonderheiten und Entwicklungen gekennzeichnet, die es zu berücksichtigen gilt.

Zukünftig ist hier vor allem die Lehramtsausbildung gefordert. Sie muss dafür Sorge tragen, dass ihre Absolventinnen und Absolventen in der Lage sind, einen kompetenzorientierten Unterricht zu gestalten, der es ermöglicht, sowohl den Lernfortschritt einer jeden einzelnen Schülerin/eines jeden einzelnen Schülers zu berücksichtigen, aber dabei auch das zu erreichende Abschlussniveau nicht aus dem Auge lässt.

Literatur

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Hrsg.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessment. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longman.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J. (2012). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642839>
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (3. Aufl.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Bloemen, A. & Schlömer, T. (2012). Berufliche Handlungskompetenz. In M. Paechter, M. Stock, S. Schmöller-Eibinger, P. Slepčević-Zach & W. Weirer (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 119–134). Weinheim: Beltz.
- BMBWF (2017). *Schulartenspezifischer Bildungsstandard in der Berufsbildung. Höhere land- und forstwirtschaftliche Schulen (HLFS). Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Unterrichtsbeispiele. Landtechnik. 13. Schulstufe*. Verfügbar unter: <https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/sites/default/files/broschuere/BBS-Bildungsstandards-Broschuere-Landtechnik-HLFS.pdf>
- BMBWF (2018a). *SQA – Schulqualität Allgemeinbildung*. Verfügbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schubf/se/sqa.html>
- BMBWF (2018b). *QIBB – QualitätsInitiative BerufsBildung*. Verfügbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/bbs/qibb.html>
- BMBWF (2018c). *Leitideen*. Verfügbar unter: <https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/leitideen>
- BMBWF (2018d). *Kompetenzmodelle*. Verfügbar unter: <https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/kompetenzmodelle>
- BMBWF (2018e). *Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an BHS*. Verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html#heading_Wie_sieht_die_neue_Reife_und_Diplompr_fung_aus_
- BMBWF (2018f). *QIBB im Schuljahr 2018/19. Information für Schulleiter/innen und Schulqualitätsprozessmanager/innen (SQPM)*. Verfügbar unter: https://www.qibb.at/fileadmin/content/QIBB/QIBB-News-Dokumente/QIBB_im_SJ_2018-19_Schreiben_an_SL_BMBWF-20.300_0060-III_5_2018_17.12.2018.pdf

- BMUKK (2012a). *Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen*. Grundlagenpapier. Verfügbar unter: <https://www.bildungsstandards.berufsbildendes-schulen.at/sites/default/files/files/BBS-Bildungsstandards-KU-Grundlagenpapier-16.07.2012.pdf>
- BMUKK (2012b). *Bildungsstandards in der Berufsbildung. Projekthandbuch*. Verfügbar unter: <https://www.bildungsstandards.berufsbildendes-schulen.at/sites/default/files/files/BBS-Bildungsstandards-Handbuch-BIST-18.12.2012.pdf>
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2008). 117. Bundesgesetz: *Änderung des Schulunterrichtsgesetzes*. Teil I, ausgegeben am 8. August 2008, Teil II, ausgegeben am 2. Jänner 2009; 1. Verordnung: Bildungsstandards im Schulwesen sowie die dazugehörige Änderung, ausgegeben am 24.08.2011; 282. Änderung der Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning, and instruction* (S. 453–494). Hillsdale, NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781315044408-14>
- Deibl, I., Zumbach, J., Geiger, V. & Neuner, C. (2018). Constructive Alignment in the Field of Educational Psychology: Development and Application of a Questionnaire for Assessing Constructive Alignment. *Psychology Learning and Teaching*, 17(3), 293–307. <https://doi.org/10.1177/1475725718791050>
- Fritz, U., Paechter, M., Slepcevic-Zach, P. & Stock, M. (2012). Bildungsstandards in der Berufsbildung und kompetenzorientiertes Unterrichten. In M. Paechter, M. Stock, S. Schmölzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach & W. Weirer (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 288–303). Weinheim: Beltz.
- Heugl, H. (2004/05). Standards – ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung? *ÖZB*, 3, 3–5.
- Kultusministerkonferenz (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München: Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz (2009). *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_10-Konzeption-Bildungsstandards-Bs.pdf.
- Paechter, M., Kreisler, M., Luttenberger, S., Macher, D. & Zug, U. (2014). Unterrichtsaufgaben zur Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in berufsbildenden Schulen: Beurteilungen von Schüler/innen und Lehrer/innen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45, 379–399. <https://doi.org/10.1007/s11612-014-0249-z>
- Rebmann, K. & Schlömer, T. (2010). Lehr-Lernarrangements in der Berufsbildung. In K. Büchter (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Band: Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 1–34). Weinheim: Juventa. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-6375-8_1
- Schlögl, P., Stock, M. & Mayerl, M. (2019). Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 269–306). Graz: Leykam.
- Schneeberger, A. (2014). Die höheren technischen Lehranstalten (HTL) in Österreich – erfolgreiche Entwicklung und neue Herausforderungen. *Bildung und Erziehung*, 67(1), 69–84. <https://doi.org/10.7788/bue-2014-0105>
- Sloane, P. F. E. (2007). *Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung*. Paderborn: Eusl.

- Sloane, P. F. E. & Dilger, B. (2005). The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 8, 1–32.
- Statistik Austria (2019). *Reife- und Diplomprüfung*. Verfügbar unter: http://www.statistik-austria.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/reife_und_diplompruefung/index.html.
- Trim, J., North, B., Coste, D. & Sheils, J. (2001). *Europarat. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Venus-Wagner, I., Weiglhofer, H. & Zumbach, J. (2012). Naturwissenschaften. In M. Paechter, M. Stock, S. Schmölzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach & W. Weirer (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Unterricht* (S. 188–202). Weinheim: Beltz.
- Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E. & Kwong, T. (2013). An exploration of Biggs’ constructive alignment in course design and its impact on students’ learning approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 477–491. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.658018>
- Weiglhofer, H. & Venus-Wagner, I. (2010). Bildungsstandards in den Naturwissenschaften in Österreich. In J. Zumbach & G. Maresch (Hrsg.), *Aktuelle Entwicklungen in der Didaktik der Naturwissenschaften: Ansätze und Beispiele aus Informatik und Biologie* (S. 115–127). Innsbruck: StudienVerlag.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wilke-Schnauffer, J. & Schonhardt, M. (1998). *Lern- und Arbeitsaufgaben für die Berufsbildung*. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Wunderlich, A. (2016). *Constructive Alignment – Lehren und Prüfen aufeinander abstimmen*. Verfügbar unter: https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/steckbrief_constructive_alignment.pdf.

Erfahrungs- und Reflexionsräume im Mehrebenensystem der Bildungsstandards

Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen

1. Einleitung

Um dem Anspruch der Qualitätsentwicklung durch Feedback an die Akteurinnen und Akteure der Schule gerecht zu werden, dass also die Ergebnisse von externen Überprüfungen „von den jeweiligen Adressaten und Adressatinnen (Lehrkräften, Schulleitung, Schulaufsicht) angenommen und genutzt werden“ (Rundschreiben, BMUKK, 2012) und Rückmeldungen einen produktiven Beitrag für die Entwicklungsprozesse am jeweiligen Schulstandort leisten, muss theoretisch und praktisch die Vorstellung von einem Prozess der Entwicklung geklärt werden. Vor allem die Kultur der Qualitätsentwicklung durch Rückmeldungen und Datenfeedbacks ist immer noch „wenig entwickelt“ (Oelkers & Reusser, 2008, S. 13), es existiert wesentlich mehr Wissen zur technischen Umsetzung von Überprüfungen als zur formativen Integration in das Schulsystem.

Diese Klärung sowie weiterführende Impulse vor allem zur Reflexion („Nachdenken“) und Proflexion („Voraus-denken“) als Gelingensbedingungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung¹ bilden die Grundlage des vorliegenden Beitrags. Ausgehend von einem österreichischen Modell der pädagogischen Nutzung² (siehe Abbildung 1) von Wiesner, Schreiner und Breit (2015; vgl. dazu auch Dinges & Egger, 2015; Wiesner, George, Kemethofer & Längauer-Hohengaßner, 2015; Schratz et al., 2016) sowie den individuellen und institutionellen Gelingensbedingungen sollen in diesem Beitrag die wesentlichen Aspekte erörtert werden. Das „wendelförmige Salzburger Entwicklungsmodell“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 109) basiert in seiner Struktur grundlegend auf dem Zyklus „Rezeption – Reflexion – Aktion – Evaluation“ von Helmke (2004, S. 100). In diesen Modellierungen wird deutlich, dass die pädagogische Nutzung von Ergebnisdaten und Rückmeldeinformationen „keineswegs ein automatisch ablaufender Prozess ist, sondern von einer Vielzahl förderlicher und hinderlicher Faktoren abhängt“ (Hosenfeld, 2005, S. 112). Ein „Missverständnis“ (Specht, 2002, S. 189) wäre es, „die Prinzipien der Selbstreflexion und Selbstevaluation nur auf die Ebene des primären pädagogischen Handelns“ (ebd.) zu beziehen und Daten sowie Informationen aus externen Evaluationen als bloße Fremdevaluation zu betrachten. Daher stellen Rückmeldungen als Feedback

1 Für die Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Bildungsstandards und Kompetenzorientierung gibt es „keine Patentrezepte“ (Hosenfeld, Groß Ophoff & Bittins, 2006, S. 91), es müssen vielmehr an jeder Schule vor Ort durch die Reflexion und Proflexion dynamisch und selbstverantwortlich Lösungen gesucht und Veränderungen umgesetzt werden.

2 Jede Einführung von Bildungsstandards oder Leistungstests benötigt ein Modell der Intentionen und Nutzung, um ein möglichst umfassendes Bild der beabsichtigten und gewinnbringenden Phänomene darzustellen (vgl. dazu auch Wiesner, Schreiner & Breit, Nr. 5 in diesem Band).

auch Möglichkeiten der „Selbstevaluation“ (Posch, Rauch & Seidl, 2012, S. 39) und (Selbst-)Reflexion dar, indem Selbstevaluierungen in Schulen eben „durch externe Daten“ (ebd.) ergänzt werden. Die „drei klassischen Fragen der Selbstevaluation [...] How are we doing? How do we know? What are we going to do now?“ (Specht, 2002, S. 189) haben dabei nichts an Aktualität eingebüßt und sind auf allen Ebenen (Schulsystem, Schulaufsicht, Schulleitung, Lehrperson usw.) immer noch äußerst relevant.

2. Feedback und Rückmeldung

Feedback „im Kontext der Lehr-Lern-Forschung gilt seit vielen Jahrzehnten als besonders effektiv“ (Wiesner, Schreiner, Breit, Kemethofer, George & Angerer, 2016, S. 19f.; Hattie & Timperley, 2007), um Veränderungsprozesse aktiv und förderlich zu unterstützen. In den Sozialwissenschaften sowie beim unterrichtlichen Handeln dient der Begriff des Feedbacks dazu, in Hinblick auf eine zu bewältigende Situation nutz- und gewinnbringende Phänomene zu beschreiben und durch Reflexionsprozesse Potentiale (Stärken) und ausbaufähige Ressourcen (Schwächen) anzuregen (Hattie & Timperley, 2007). Im Schulkontext wird im deutschsprachigen Raum meist der Begriff Rückmeldung statt Feedback verwendet. Rückmeldungen stellen etwas zeitferner als ein Feedback einen Bezug zu Systemeinheiten (z.B. Unterricht, Schule usw.) oder Systemen (Schulsystem) her und „intendieren eher systemische Reflexionen“ (Wiesner et al., 2016, S. 20). Das „Produkt von Evaluationsprozessen besteht aus der Rückmeldung verwertbarer Ergebnisse [, ... um] zukünftiges Handeln zu unterstützen“ (Balzer, 2005, S. 16). Angesiedelt sind das Feedback und die Rückmeldung auf einem Kontinuum zwischen den Bezugspunkten Individuum und System (Ditton & Müller, 2014), „der Übergang ist fließend“ (Wiesner et al., 2016, S. 20). Rückmeldungen von Ergebnissen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulleitungen und Lehrpersonen sind in diesem Sinne auch als Feedback zu betrachten. Das Erstellen von „Portraits über einzelne Schulen“ (Eder & Altrichter, 2009, S. 309) und die Vorstellung der Entwicklung von „Schulqualität“ (Specht, 1991) auf Basis von Datenfeedbacks ist seit der Idee der Förderung der „Lern- und Unterrichtskultur an den einzelnen Standorten und der dafür erforderlichen Professionalität der Lehrpersonen und der Schulleitung“ (Eder & Altrichter, 2009, S. 309) relevant. Datenfeedbacks sind daher nicht erst „ein zentrales Gelenkstück“ (Altrichter, Moosbrugger & Zuber, 2016, S. 238) Neuer Steuerungsmodelle, sondern vielmehr war die (Selbst-)Evaluation bereits auch vor der Idee einer Neuen Steuerung ein anerkanntes und breit akzeptiertes Vorgehen und Verfahren zur Entwicklung und Steigerung der Schulqualität (u.a. Dorninger, 1991; Posch & Altrichter, 1997; Schratz, 1997; Rauscher, 1999; Altrichter, Brüsemeister & Heinrich, 2005; Schreiner & Breit, 2016; Schreiner & Wiesner, 2019a).

Datenfeedback ist keine Erfindung einer Neuen Steuerung; neu und wesentlich ist vielmehr, dass durch die Möglichkeiten von zentralen Erhebungen und Auswertungen nunmehr eine hohe wissenschaftliche Güte von Rückmeldungen

für Schulen generiert wird, welche ein reichhaltiges, verlässliches, objektives sowie valides Datenfeedback an die Schulleitungen und die Lehrpersonen erlaubt (Schreiner & Wiesner, 2019b). Wichtig erscheint dabei, dass eine Wirkkräftigkeit der Rückmeldungen und Datenfeedbacks vor allem eine spezifische Accountability verlangen, welche im Besonderen die persönliche Verbindlichkeit („personal liability“; Gregory, 2012, S. 684) fördert und keine strikte Accountability im Sinne einer Rechenschaftspflicht („answerability“; Gregory, 2012, S. 683) fordert, welche Schul- und Unterrichtsprozesse im Sinne von Fullan (2014) eher behindern würde. Die Arbeit mit Rückmeldungen und Feedback benötigt daher eine „nouvelle vague“ von Steuerung, die die Missverständnisse bisheriger (neuer) Steuerungsmodelle möglichst korrigiert und sowohl durch reflexives als auch proflexives Handeln nunmehr navigierend (nicht behavioristisch steuernd), also „führend“ wirkt und eine selbstverantwortliche Führungskultur und ein „Responsible Leadership“ vor Ort – im Sinne entwicklungsorientierter „Moderner Steuerungsmodelle (MSM)“ – nachhaltig etabliert (Rauscher, 2019; Wiesner & Heißenberger, 2019).

Von Feedback und Rückmeldungen ist jedenfalls das „Monitoring“ (Niedlich & Brüsemeister, 2016, S. 74) und dessen Reporting zu unterscheiden, welches als „eine institutionalisierte Form der dauerhaften und datengestützten Beobachtung und Analyse“ (ebd.) zu begreifen ist. Bildungs- oder Systemmonitoring haben die Funktion der systematischen und systemischen Beobachtung und „Darstellung wesentlicher Aspekte des Systems“ (ebd.), das Aufstellen von „Benchmarks“ (ebd., S. 76) im Sinne einer Systemkontrolle und die „Generierung und Erweiterung von ‚Steuerungswissen‘ mit dem Ziel, ‚Steuerungshandeln‘ begründbarer und zielgerichteter zu gestalten“ (ebd.; Böttcher, Bos, Döbert & Holtappels, 2008, S. 8). Somit steht es im engen Zusammenhang mit einer nationalen Bildungsberichterstattung (Niedlich & Brüsemeister, 2016). Bildungsberichterstattung ist die „wichtigste Säule des Bildungsmonitorings“ (Döbert, 2010, S. 2) als „Verfahren der systematischen Informationsgewinnung und Informationsaufbereitung über das Bildungswesen“ (Rürup, Fuchs & Weishaupt, 2016, S. 411). In Österreich waren die Überprüfungen der Bildungsstandards von 2008 bis 2019 so konzipiert, dass sie sowohl der Rückmeldung an die Schulen dienten als auch ein Bildungsmonitoring speisten. Im Vordergrund der Überprüfungen stand der „produktive Beitrag für die Entwicklungsprozesse am jeweiligen Standort“ (BMUKK, 2012, S. 2). Ein „System-Monitoring“ (Schreiner & Wiesner, 2019a, S. 15) war auf Basis der Konzeption der österreichischen Überprüfungen „als Grundlage für die Steuerung des Schulwesens“ (ebd.) jedoch ebenso möglich.

Die Wirkung von Rückmeldungen ist aktuell (immer noch) wenig umfassend erforscht. Grundsätzlich kann auf Basis von Meta-Analysen über viele Studien hinweg ein „moderat positiver Effekt von Feedback-Interventionen nachgewiesen werden“ (Groß Ophoff, 2013, S. 51; Kluger & DeNisi, 1996, 1998), nur „in einem Drittel der berücksichtigten Studien [wurden] negative Performanz-Effekte berichtet“ (ebd., S. 51). Die Begleitforschungsansätze von Wiesner, Schreiner, Breit und George (2018), Wiesner et al. (2016), Wiesner und Schreiner (2019) sowie Thonke und Lücken (2015) haben auf die Bedeutung von Reflexionsprozessen

durch Rückmeldungen hingewiesen. Wichtig erscheint jedenfalls, dass seit der Einführung von Bildungsstandards und deren Überprüfung nunmehr deutlich aufgezeigt werden kann, dass zwischen dem Ausgangspunkt 2009 (gesetzliche Einführung der Bildungsstandards und Baseline-Testung) und der zweiten flächendeckenden Überprüfung in Mathematik auf der 8. Schulstufe im Frühjahr 2017 ein Rückgang der Risikoschülerinnen und -schüler vorliegt, und zwar von 27 % auf 17 % (Neubacher, Ober, Wimmer & Hartl, 2019, S. 69). In Deutsch ist auf der 8. Schulstufe ein ähnlicher Effekt zu beobachten: Hier verringerte sich die Risikogruppe von 24 % (Baseline, 2009) auf 17 % (erste flächendeckende Deutsch-Bildungsstandardüberprüfung, 2016; ebd.). Analoge Tendenzen sind in der Grundschule zu sehen: In Mathematik reduzierte sich die Größe der Risikogruppe von 19 % (Mathematik-Baseline, 2010) auf 8 % (zweite flächendeckende Mathematik-Standardüberprüfung, 2018, in der Volksschule), in Deutsch von 18 % (Deutsch-Baseline, 2010) auf 13 % (erste Deutsch-Standardüberprüfung, 2015, in der Volksschule). Gleichzeitig konnte durch die Auswertungen von Neubacher et al. (2019) gezeigt werden, dass die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, welche die Bildungsstandards in Österreich übertreffen, in allen Erhebungen etwa auf das Doppelte angestiegen ist. Auch hier müssten weitere Begleitforschungsprojekte auf den bestehenden aufbauen und sich der reflexiven Auseinandersetzung mit Daten und Informationen widmen. Auch wenn es keine einfachen Ursache-Wirkungs-Beziehungen gibt, so sind seit der Baseline dennoch die Relationen zwischen Kompetenzorientierung, den österreichischen Standards und deren Überprüfungen zu analysieren. Es scheint auf Basis der Ergebnisse doch überaus lohnend, die Auswirkungen von Rückmeldungen als Feedback auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung empirisch, hermeneutisch sowohl rekonstruierend als auch dekonstruktiv mit Blick auf emanzipatorische Phänomene umfassend zu diskutieren. Im Mittelpunkt jeder produktiven Auseinandersetzung mit Rückmeldungen liegen die Relationen und das In-Beziehung-Setzen der Modellelemente zur pädagogischen Nutzung von Feedbackdaten und Informationen: also die grundlegende Idee des Tripels Rezeption – Reflexion – Aktion.

3. Die Beziehung zwischen Rezeption – Reflexion – Aktion

In Anlehnung an das Modell von Helmke (2004, 2007) und die österreichische Variante von Wiesner, Schreiner und Breit (2015, vgl. Abbildung 1) soll an Schulstandorten mit Rückmeldungen und weiteren relevanten Daten (Schreiner & Wiesner, 2019b) an Qualitätsentwicklungsprozessen gearbeitet werden. Die Modelle postulieren dabei ein mehrphasiges Vorgehen, indem die Daten und Informationen (1) verstanden (Rezeption), (2) professionell und nachhaltig reflektiert werden (Reflexion) und anschließend (3) zu konkreten Veränderungen durch Maßnahmen, Prozessänderungen und Handlungen (Aktionen) führen, deren (4) Wirksamkeit dann schulintern beurteilt und hinterfragt werden soll (Evaluation; Schratz et al., 2019). Jeder der modellierten „Einzelschritte (Rezeption, Reflexion, Aktion und

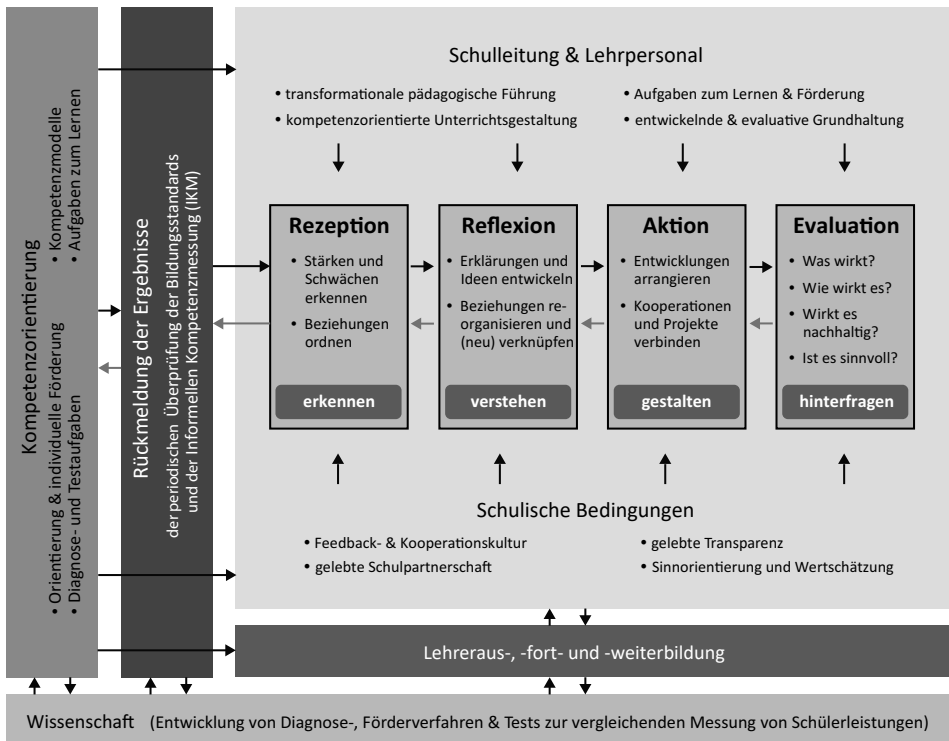
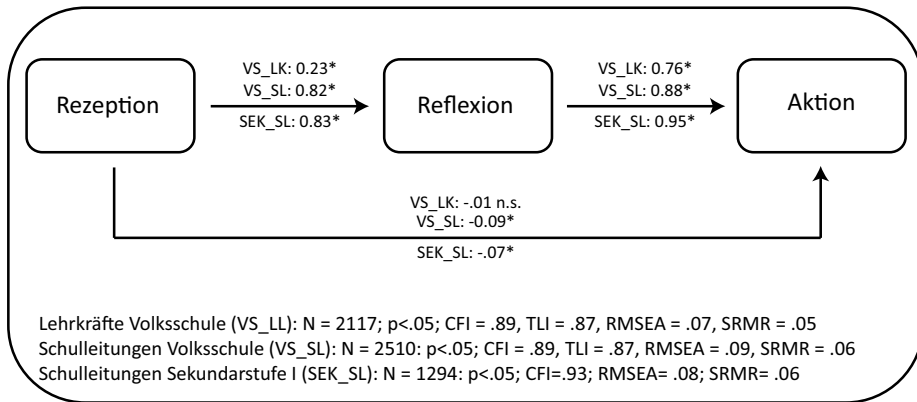


Abbildung 1: Österreichisches Rahmenmodell für die evidenzorientierte Qualitätsentwicklung in Schulen (Wiesner, Schreiner, et al., 2015; in Anlehnung an Helmke, 2004)

auch Evaluation) ist dabei Voraussetzung für den Folgeschritt“ (Koch, Groß Ophoff, Hosenfeld & Helmke, 2006, S. 190). Die Herangehensweise ist grundsätzlich auch „zur Beschreibung der Nutzung von Selbstevaluationsdaten geeignet“ (Wurster, Richter, Schliesing & Pant, 2013, S. 24).

Die Ergebnisse aus Begleitforschungsstudien zu den österreichischen Bildungsstandards unterstreichen nachhaltig die Bedeutung der Reflexion unter dem Paradigma der evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung (Schratz et al., 2019; Wiesner & Schreiner, 2019; Wiesner et al., 2018). Sowohl in Österreich als auch in Hamburg wurden Kontextbefragungen zur Nutzung der Rückmeldungen aus externen Kompetenzmessungen durchgeführt, welche zur Teilprüfung des Modells (Rezeption – Reflexion – Aktion; siehe Abbildung 1) herangezogen werden können. In Österreich wurden im Zuge der österreichischen Bildungsstandardüberprüfungen 2016, 2017 und 2018 alle Schulleiterinnen und Schulleiter der Sekundarstufe I bzw. der Grundschule sowie 2018 alle Lehrpersonen der 4. Schulstufe zur Schulentwicklungsarbeit befragt. Eine Analyse der Zusammenhänge zwischen den drei Konstrukten Rezeption, Reflexion und Aktion erfolgte mittels eines Strukturgleichungsmodells. Im vorliegenden Fall wurde entsprechend den theoretischen Annahmen von Helmke (2004) davon ausgegangen, dass die Reflexion eine intervenierende (mediierende) Rolle zwischen der Rezeption der Rückmeldung und den

Abbildung 2: Teilprüfung des Strukturmodells Rezeption – Reflexion – Aktion³

konkreten Handlungen (Aktion) einnimmt. Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse der Strukturgleichungsmodellierungen für die Volksschule und die Sekundarstufe I auf Basis der Befragungsergebnisse der Schulleiterinnen und Schulleiter. Diese sind für die Volksschule mit der Perspektive der Lehrpersonen ergänzt (im Rahmen der Standardüberprüfungen auf der 8. Schulstufe fand keine diesbezügliche Fragebogenerhebung bei Lehrpersonen statt).

Die Ergebnisse der Strukturgleichungsmodelle bestätigen die in den theoretischen Modellen postulierte Abfolge der Phasen. Bei den Schulleitungen – sowohl der Grundschulen als auch der Sekundarstufe I – ist zu beobachten, dass sich die Rezeption der Rückmeldungen stark auf die Reflexionsphase auswirkt (mit Pfadkoeffizienten von 0.82 bzw. 0.83 von der Rezeption auf die Reflexion). Die Reflexionsarbeit wiederum steht in einem deutlichen Zusammenhang mit bewusst gesetzten Handlungen (Aktion; 0.88 bzw. 0.95). Direkte Effekte relevanter Größe von der Rezeption der Rückmeldung auf die Aktion sind hingegen nicht zu beobachten (-0.07 bzw. -0.09). Dieses Grundmuster, das die Bedeutsamkeit der Reflexion auf dem Weg von Rezeption zu Aktion deutlich macht, ist auch bei den Lehrkräften zu finden. Allerdings ist hier der Zusammenhang zwischen Rezeption und Reflexion deutlich geringer (0.23), was darauf hindeutet, dass es einzelnen Lehrpersonen deutlich schwerer fällt, von der Rezeption zu einer tiefgehenden Auseinandersetzung mit den Daten in Form von Reflexion zu kommen, als dies auf der Ebene der Schulleitungen bzw. Schulen der Fall ist. Gelingt der Schritt von der Rezeption zur Reflexion, dann werden aus den Evidenzen jedoch auch bei den Lehrkräften in hohem Maße bewusste Handlungen abgeleitet (0.76) (Wiesner et al., 2016; Schreiner, Breit, Wiesner & George, 2018; Wiesner, Schreiner, Breit & George, 2018).

3 Anmerkungen: Datenquellen: Standardüberprüfung M8-2017 und M4-2018, vgl. dazu auch Wiesner & Schreiner, 2019. Dargestellt sind standardisierte Pfadkoeffizienten zur Beurteilung der Wirkung von Rezeption und Reflexion auf Aktion. CFI: Comparative Fit Index, RMSEA: Root Mean Standard Error of Approximation; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual; TLI: Tucker-Lewis-Index.

In Hamburg gibt es seit 2012 eine Erweiterung der bundesweit durchgeführten Vergleichsarbeiten VERA (KMK, 2012/2018) mit dem Namen KERMIT (Kompetenzen ermitteln; Lücken et al., 2014). Bei KERMIT werden neben den Vergleichsarbeiten in den Jahrgangsstufen 3 und 8, die in allen Bundesländern Deutschlands eingesetzt werden, weitere Erhebungen in den Jahrgangsstufen 2, 5, 7 und 9 durchgeführt, um u.a. auch die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler über die fast vollständige Regelschulzeit zu ermöglichen.

Im Rahmen der Qualitätssicherung wurden auch regelmäßig Onlinebefragungen (2013–2018) durchgeführt, in denen die Akteurinnen und Akteure in den Schulen v.a. über die Verwendung der Rückmeldungen im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung befragt wurden. Die Teilnahme an dieser Befragung war freiwillig und anonym, so dass hier nur bedingt Aussagen über die Repräsentativität der Stichprobe ($N = 1297$) getroffen werden können. Befragt wurden die Schulleitungen und Lehrkräfte aus den Grundschulen und den weiterführenden Schulen. Mit den Daten aus diesen Befragungen wurde analog zum Vorgehen in Österreich das Entwicklungsmodell Rezeption – Reflexion – Aktion überprüft. Das Grundmuster, das sich in den österreichischen Daten zeigt, nämlich die mediiierende Rolle der Reflexion zwischen Rezeption und Aktion, kann mit den Hamburger Daten bestätigt werden⁴. Dieses ist demnach nicht nur mit der konkreten Operationalisierung der Konstrukte in Österreich sowie im konkreten Kontext der österreichischen Standardüberprüfungen zu beobachten.

Allerdings wurde das Modell auf Basis der Hamburger Daten erweitert, indem noch zwischen individuellen und kollektiven Aktionen unterschieden wurde. Auf die Rezeption der Rückmeldung folgen zunächst relativ unmittelbar individuelle Aktionen der Lehrkräfte, die sich hier sowohl aus internen Prozessen der Reflexion als auch bereits konkreten Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung speisen. In einem nächsten Schritt erfolgt in diesem Modell – wenn möglich – eine gemeinsame Reflexion im Kollegium. Erst aus dieser gemeinsamen Reflexion können dann kollektive Maßnahmen und Prozessveränderungen generiert werden, die eine nachhaltige Wirkung auf die Schulentwicklung haben.

Die Überprüfung des Strukturgleichungsmodells (Abbildung 3) bestätigt überwiegend diese Annahmen, sowohl im Gesamtmodell als auch für die beiden Schulformen und die Substichproben der Schulleitungen und Lehrkräfte: die kollegialen Aktionen stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit der Stärke der kollegialen Reflexion (0.50). Die Stärke der kollegialen Reflexion wiederum wird durch die individuellen Aktionen der einzelnen Lehrkräfte gespeist (0.32) und diese wiederum durch die Rezeption der Rückmeldung (0.38). Die Überprüfung des Modells zeigt auch, dass die direkte Beziehung zwischen Rezeption und den kollektiven Aktionen nicht mehr besteht (-0.05) und zum Teil dann sogar in einem negativen Zusammenhang steht (Lehrkräfte in den weiterführenden Schulen: -0.199 ,

4 In der gepoolten Gesamtstichprobe ergeben sich statistisch signifikante Pfadkoeffizienten von der Rezeption zur Reflexion von 0.39 ($p < .001$) sowie von der Reflexion zur Aktion von 0.62 ($p < .001$). Auch auf Basis der Daten aus Hamburg ist kein direkter Pfad von der Rezeption auf die Aktion zu beobachten (0.04 n.s.).

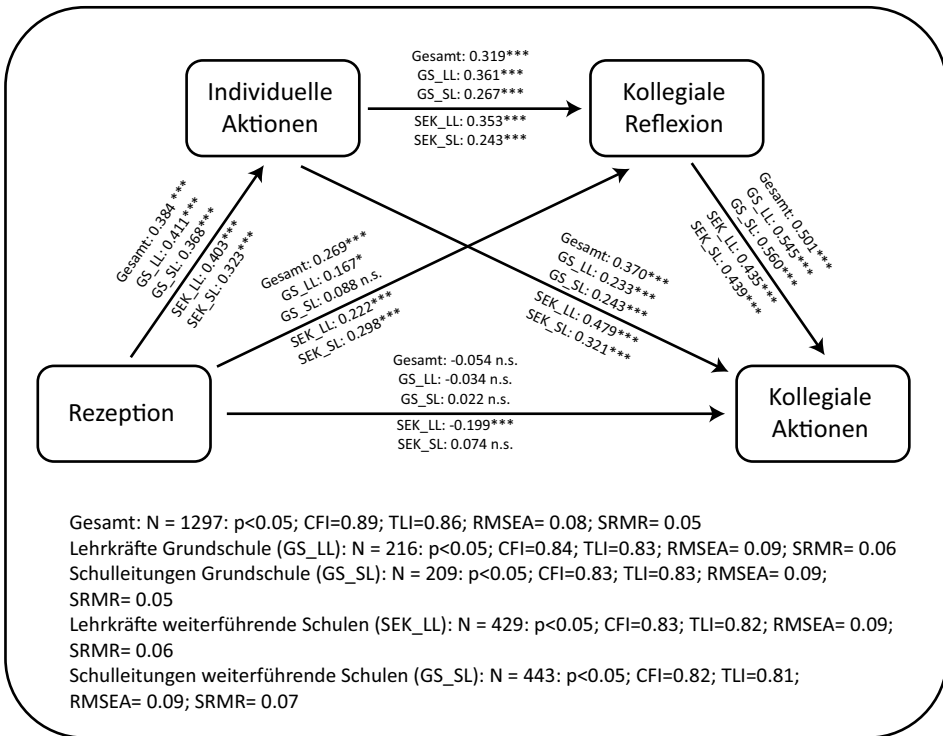


Abbildung 3: Überprüfung des Strukturmodells Rezeption – Individuelle Aktionen – Kollegiale Reflexion – Kollegiale Aktionen

p = .001). Somit bestätigen auch die Daten aus Hamburg die Wichtigkeit des (kollegialen) Reflexionsprozesses, um daran anschließend Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung umzusetzen.

4. Die Bedeutung von Rezeption – Reflexion und Proflexion – Aktion

4.1 Rezeption

Die Rezeption als der „erste Blick auf die Ergebnisse“ (Hosenfeld, Groß Ophoff & Bittins, 2006, S. 84) kann als „Wahrnehmen und erstes exploratives Erkennen von Potentialen, Schwächen und Möglichkeitsräumen“ (Wiesner et al., 2016, S. 22) durch professionelle Rückmeldungen beschrieben werden. Wesentliche Gelingensbedingung der Rezeption ist die Gestaltung der Berichte, da daraus erste Erkenntnisse gewonnen werden sollen. Hattie (2009) schreibt dazu sehr eindringlich: „Feedback to teachers helps make learning visible“ (ebd., S. 173). Aus der bisherigen begleitenden Forschung kann aktuell festgehalten werden, dass je weniger abs-

trakt Rückmeldungen sind, d. h. je näher die Daten und Informationen eine tatsächliche Unterrichts- oder Schulsituation möglichst umfassend beschreiben und somit „Portraits über einzelne Schulen“ (Eder & Altrichter, 2009, S. 309) darstellen, desto leichter können die Ergebnisse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung verwendet werden (Hosenfeld, 2005). Rückmeldungen sollen unterrichts- oder klassenspezifisch erfolgen (also das Lehr-Lern-Geschehen abbilden; Wiesner & Schreiner, 2019) und folgende unterschiedliche Informationen enthalten:

- Sie sollen Leistungsinformationen (soziale Bezugsnormorientierung; Mehrens & Lehmann, 1991; Rheinberg, 2006; Schreiner & Wiesner, 2019a) systematisiert enthalten.
- Im Besonderen sollen sie Kompetenzinformationen (kriteriale bzw. sachliche Bezugsnormorientierung; Rheinberg, Lührmann & Wagner, 1977; Mehrens & Lehmann, 1991; Rheinberg, 2006; Schneewind, 2007; Groß Ophoff, 2013; Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie & Besser, 2014) vielseitig und verständlich und im Sinne einer Zielorientierung darstellen.
- Darüber hinaus sollen Rückmeldungen vielfältige Kontexte (Schulklima, Klassenklima, Freude am Fach, Selbstkonzept usw.) für eine tiefergehende reflexive Rekonstruktion anbieten (Wiesner & Schreiner, 2019; Altrichter et al., 2016), um damit vor allem die „Entwicklungsfunktion datengestützter Rückmeldungen“ (Maritzen, 2014, S. 411) zu stärken.
- Durch anregende Fragen und Hinweise in den Rückmeldetexten (Reinmann-Rothmeier, Mandl & Ballstaedt, 1995) sollen die Wahrnehmungsvorgänge der Rezeption erleichtert werden (Groß Ophoff, 2013).
- Zusätzlich scheinen weitere unterrichtsbezogene Informationen als auch fachdidaktische Anregungen förderlich für die Auseinandersetzung mit den Daten (Rezeption) zu sein (Light et al., 2005).
- Die erste Auseinandersetzung mit den Ergebnissen (Rezeption) kann u. a. der „Strategie zur Erschließung von Sachtexten“ (Hosenfeld et al., 2006, S. 85) folgen, indem die ersten Überlegungen zum Feedback notiert oder farbmarkiert werden und sich an folgenden Fragen orientieren:
 - Was weiß ich schon? Hatte ich das vermutet?
 - Was verstehe ich nicht? Was ist mir unklar?
 - Was fällt mir besonders auf? Was sticht hervor?
 - Was ist von meiner Vorstellung abgewichen?

Gerade die Studie von Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie und Besser (2014) stützt die Praxis, den Schulen, Schulleitungen und Lehrpersonen kompetenzbezogene Rückmeldungen in Form von Kompetenzstufen zu geben, um diese systematisch für Schul- und Unterrichtsentwicklung zu nutzen. Eine besondere dynamisch-interaktive Darstellung von Daten als Rückmeldung und für die Qualitätsentwicklung ist das in Österreich nunmehr etablierte SanD-Tool für die Schulaufsicht und die Schulleitung (Breit, Schreiner & Neubacher, 2019; Kemethofer, Wiesner, George, Schreiner & Breit, 2018), welches ermöglicht, Leistungs- und Kompetenzdaten mit Kontextdaten auf vielfältige Darstellungsweisen in Beziehung zu setzen und Entwicklungen,

Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Fächern, verschiedenen Zeitpunkten und (in der Schulaufsichtsversion) auch über Schulen hinweg zu analysieren.

In diesem Sinne sollten Rückmeldungen in ihrer Konzeption und den Angeboten eine produktive Initialphase (Rezeption) und eine „optimale Ausgangsbasis für die Nutzung der Ergebnisse“ (Hosenfeld, 2005, S. 112) ermöglichen.

4.2 Reflexion und Proflexion

Reflexivität wird – „weitgehend unbestritten – als wesentlicher Faktor für den Aufbau und die Aufrechterhaltung professionellen Könnens sowie für die Weiterentwicklung des professionellen Handelns in hochqualifizierten Berufen betrachtet“ (Häcker, 2017, S. 21; Korthagen, 1993). In der Alltagssprache wird unter Reflexivität „die Fähigkeit des Menschen, das eigene Denken und Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen“ (Forster, 2014, S. 589), verstanden. Im Zentrum steht das „Überlegen, Nachdenken“ (Häcker, 2017, S. 22) und sich eine Sache „in ihrem ganzen Zusammenhange vorstellen“ (Adelung, 1811, S. 763). Der Ursprung des Begriffs der Reflexion stammt aus dem Lateinischen „re-flectere (reflexum) und meint ‚zurückbiegen, zurückwenden‘ (bzw. lat. *animum reflectere*, ‚seine Gedanken auf etwas hinwenden‘)“ (ebd.). Nach Fröhlich (1998) kann Reflexion auch mit „Nachdenken über die Bedingungen“ (S. 346) oder „das Zurückwenden der Aufmerksamkeit“ (ebd.) übersetzt werden. Königswieser (2006) versteht unter Reflexion „die gezielte, bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Person“ (S. 69), mit dem Unterricht, mit der Schule – „mit der Art und Weise, wie man selbst agiert bzw. andere agieren“ (ebd.). Reflexivität meint auch „das Nachdenken über ein bestimmtes Thema (das auch das eigene Denken und Handeln sein kann)“ (Friebe, 2012, S. 21). Dabei werden vor allem „das eigene Denken, Handeln und Fühlen mit bisherigen Erfahrungen in Beziehung gesetzt“ (ebd.).

Von der Reflexion ist jedenfalls das Grübeln (*rumination as brooding*; Treynor, Gonzalez & Nolen-Hoeksema, 2003) zu unterscheiden, was als „einer Sache nach allen auch den kleinsten Umständen mühsam nachdenken“ (Adelung, 1811, S. 821) bezeichnet wird. Diese dysfunktionale Selbstaufmerksamkeit entsteht durch „grüblerisches Denken“ (Hawlik, Grön & Gahr, 2016, S. 391), dabei geht es um „repetitive Gedanken, die hervorgerufen werden durch den Versuch, selbstdiskrepantes Erleben zu bewältigen, und die vorrangig auf die Verarbeitung selbstreferentieller Inhalte und nicht auf unmittelbar zielbezogene Handlung gerichtet sind“ (Teismann, Hanning, Brachel & Willutzki, 2017, S. 5; Matthews & Wells, 2003, S. 131). Im Unterschied zum Nachsinnen durch die Reflexion steht beim Grübeln die Negativierung des Denkens im Vordergrund (Hofmann, 2017; Teismann et al., 2017). Daher soll jede Reflexion zugleich auch eine Selbstreflexion sein, da „jeder Beobachter stets – mehr oder weniger – Teil seiner Beobachtung und Beschreibung ist“ (Königswieser, 2006, S. 70). (Selbst-)Reflexion ist ein förderlicher Prozess und ein „instrumenteller Wert“ (Ispaylar, 2016, S. 184), durch „eine kritische Analyse soll etwas erreicht

werden, die Reflexion soll neue Perspektiven eröffnen und zu Lerneffekten führen, die Verhaltensänderungen in der Zukunft ermöglichen sollen“ (ebd.), wodurch eine Bewegung in Richtung Proflexion vollzogen wird.

Reflexion ist „nichts anderes als Selbstbeobachtung des Handelns und des Denkens im Lichte der erreichten Ergebnisse“ (Aebli, 1980, S. 27), möglichst ohne Grübeln. Dieses Sich-Zeit-Nehmen, durch Denken das tägliche (unterrichtliche) Tun zu systematisieren, ermöglicht ein reflexives Hinschauen, agiles Zurückschauen sowie ein flexibles, proflexives Vorausblicken und -denken in der Schul- und Unterrichtsentwicklung. „Denken, Reflexion ist also eine Metatätigkeit über dem konkreten Handeln. [...] In der Vorstellung [...] mit Daten operierend, mit Worten statt mit wirklichen Taten [...], ist es beweglicher“ (Aebli, 1980, S. 22 f.). Reflexion vollzieht sich „als denkende Zurückwendung“ (Zahn, 1992, S. 396) daher „rekursiv, abständig und distanziert“ (Häcker, 2017, S. 24). Durch ein „Heraustreten aus der Unmittelbarkeit der Lebensvollzüge“ (ebd.) wird aus einer „exzentrischen Positionsform“ (Plessner, 1928, S. 302) durch „die Anwendung von Denkfiguren“ (Häcker, 2017, S. 26) sowohl „eine denkende Beobachtung“ (ebd.) als auch eine „begreifende‘ Durchdringung“ (Holzkamp, 1985, S. 396) ermöglicht. Im Besonderen erscheint in diesem Verständnis Reflexivität „eine Emergenzbedingung auch für professionell-pädagogische Könnerschaft zu sein“ (Häcker, 2017, S. 22), vor allem, wenn „Reflexion als besondere Form des Denkens“ (ebd., S. 25; Korthagen, 1993) verstanden wird.

Das Generieren von neuem Wissen und neuen Handlungen erfordert gemäß den Ideen des österreichischen Sinnphilosophen Fischer (1985a, 2007) jedoch auch eine „offene Hinwendung, die Proflexion“ (Garnitschnig, 2018, S. 39) in der „Richtung vom Denkenden zum Gedachten“ (Fischer, 1985b, S. 572). Es geht also darum, das bisher „noch nicht Gedachte“ (Garnitschnig, 2018, S. 39) zu denken, nach dem Neuen zu suchen und nach dem zu Entwickelnden zu fragen (Wiesner et al., 2018). Proflexion ist ein „lebendiger Dialog zwischen dem schon Gewussten und Gekonnten und dem sich in diesem Augenblick Offenbarenden“ (Fischer-Buck, 2004, S. 168). Proflexion ist ein „Kunst(be)griff“ (Altfelix, 2018, S. 49), der Denkbewegungen beschreibt, das Vorblicken als „aktive[n] Prozess“ (Garnitschnig, 2018, S. 42) versteht und sich von der Reflexion als Rückblick in Richtung und Bewegung deutlich unterscheidet. „Handle so, wie Du morgen wünschst, heute gehandelt zu haben, und nicht so, wie Du gestern dachtest, heute handeln zu müssen“ (Fischer-Buck, 2004, S. 179), ist die Formel der Proflexion. Die Wirkung der Proflexion als Denkbewegung „ist anders als eine verstandene Denkstruktur oder ein einsehbarer empirischer Zusammenhang. Er verändert unmittelbar, man versteht und handelt nach und nach anders als vorher“ (ebd., S. 169). Das Denken ist nicht reflexiv auf vergangene Erinnerungen und Erfahrungen bezogen, „sondern proflexiv auf Erahnung“ (Altfelix, 2018, S. 51), wodurch die Proflexion grundsätzlich auch eine Auflösung hierarchischer, binärer Bedeutungsoppositionen verfolgt (Zapf, 2013; Altfelix, 2018). Proflexion und Reflexion stehen daher zueinander in einer „sowohl-als-auch-und-daher-weder-noch“-Beziehung (Altfelix, 2018, S. 72) im Sinne einer „Bewegungsphilosophie“ (ebd., S. 73) von „Gedankenbewegungen“ (ebd.). Reflexion hat „immer mit Vergangenheit zu tun“ (Fischer, 2018, S. 92), die Proflexion hingegen

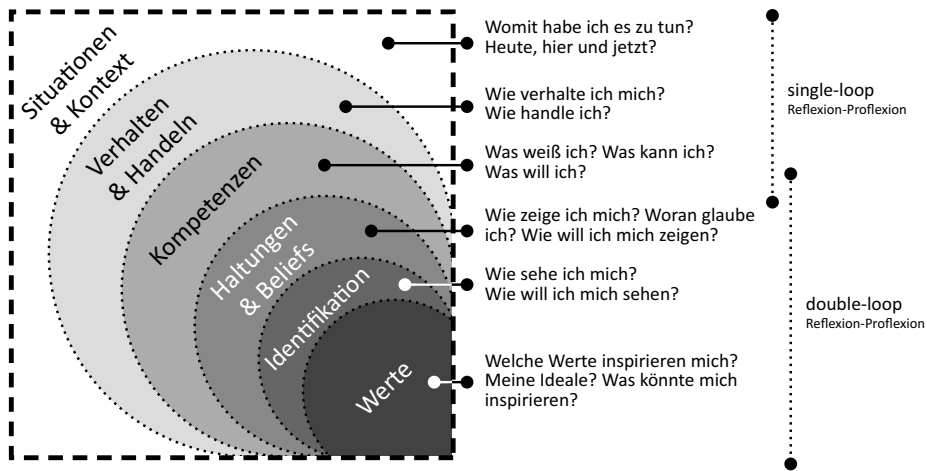


Abbildung 4: Kernelemente der Reflexion und Proflexion (eigene Darstellung; in Anlehnung an Korthagen & Vasalos, 2005)

wendet sich der gegenwärtigen „Erfahrung selbst (der ‚Situation‘)“ (ebd.) im Heute, Hier und Jetzt zu. In der Proflexion wird nicht die Position des „Urteilenden“ (ebd., S. 93) eingenommen, sondern das Feld und der Bezugsrahmen durch Beziehungen zum Ganzen erweitert, verändert und gestaltet. Ermöglicht die Reflexion „das Gefühl und die Erkenntnis, dass etwas in der bisherigen Form nicht mehr weitergehen kann“ (Häcker, 2017, S. 26f.) und folgt auf diese Destabilisierung nun eine Erneuerung von bislang „funktionierende[n] Handlungsmuster[n], Routinen, o.Ä.“ (ebd.), dann wurde aus dem Gedachten eine prospektiv, integrierende und bewusste Vorwendung (der Aufmerksamkeit) als Auseinandersetzung mit einer möglichen Zukunft – einem veränderten unterrichtlichen Handeln – vollzogen.

Die Kernelemente der Reflexion und Proflexion können in einem Rahmenmodell (siehe Abbildung 4) dargestellt werden. Das Modell als Weiterentwicklung der Konzepte von Korthagen (1993) und Korthagen & Vasalos (2005) führt als Kernelemente im Besonderen die (professionelle) Haltung (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014; Schwer & Solzbacher, 2014), die (professionelle) eigene Identifikation als Lehrperson (bzw. pädagogische Führung; Beijaard, 1995) sowie die Werte und Grundprinzipien als Fundament ein. Diese drei Kernelemente haben eine hohe Relevanz sowohl für die Einschätzung der eigenen Kompetenz als auch für das praktische Tun und Handeln (z.B. Vermeidung von Konfrontation oder die Einstellung zur eigenen Wirksamkeit) in bestimmten Situationen und Kontexten. Diese drei Kernqualitäten können durch professionelle Reflexions- und Proflexionsarbeit in der Qualifizierung (weiter-)entwickelt werden.

Reflexion und Proflexion sind der Motor und die Gelingensbedingungen für eine produktive Schul- und Unterrichtsentwicklung⁵ (siehe Abbildung 5). Veränderungen

5 Von Søren Kierkegaard (1813–1855) dazu: „Es ist ganz wahr, was die Philosophie sagt, daß das Leben rückwärts verstanden werden muß. Aber darüber vergißt man den andern Satz, daß vorwärts gelebt werden muß“ (Kierkegaard, 1923, S. 203).

und Entwicklungen können nur dann stattfinden, wenn sowohl Daten, Informationen als auch Wissen reflektiert werden (Wenger, 1998; Wenger, McDermott & Snyder, 2002) als auch die „zugrunde liegenden Denk- und Handlungsmuster“ (Königswieser, 2006, S. 69) des Handelns durch wert- und sinnorientierte Reflexion und Proflexion erkannt werden (Argyris & Schön, 1978; Scribner, Cockrell, Cockrell & Valentine, 1999; DuFour, 2004; Scharmer, 2009; Wiesner & Schreiner, 2019), durch aktives Zuhören, Dialogisieren, Nachdenken und durch die „Analyse der ‚reflexion parlée‘, des ‚lauten Denkens‘“ (Aebli, 1980, S. 29). Wiesner und Schreiner (2019) beschreiben den Vorgang von Reflexion und Proflexion auch als „Meta-Lernen“ (S. 101). Dabei werden „das Wissen, die (subjektiven) handlungsleitenden Theorien und die Auswirkungen des Handelns mit den Wertvorstellungen und subtilen Denkmustern verbunden“ (ebd.), wodurch Verbesserungen, Veränderungen und auch ein Wertewandel ermöglicht werden. Beim Meta-Lernen ergründet eine Schule „im eigenen Resonanzraum, wie, wann und weshalb Handlungen angepasst oder nicht anpasst bzw. wie, wann und weshalb die Werte, Annahmen, Haltungen usw. verändert oder nicht verändert werden“ (ebd., S. 102; Argyris & Schön, 1978). Reflexion und Proflexion als professionelles Meta-Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass es im Rückblick begründet, methodisch geleitet, fall- und situationsangemessen erfolgt und im Vorblick auch nebenwirkungsbewusst ist (siehe den Beitrag von Wiesner, Schreiner & Breit, Nr. 5 in diesem Band).

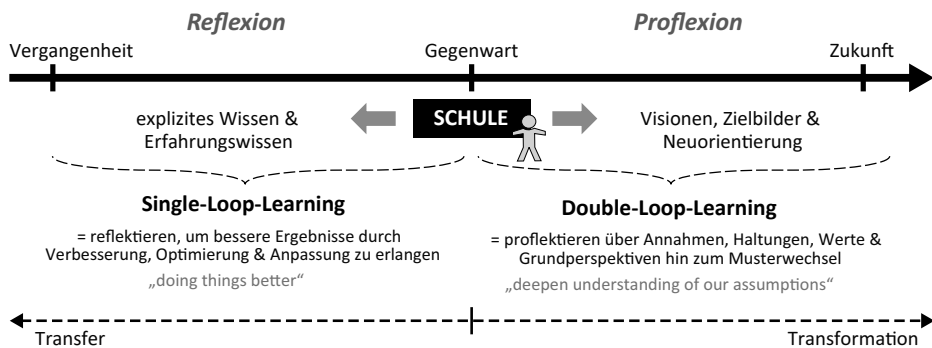


Abbildung 5: Vergangenheits- und Zukunftsbezug in der Arbeit mit Rückmeldungen (vgl. Wiesner, Schreiner, Breit & Angerer, 2016; in Anlehnung an Argyris & Schön, 1978; Scharmer, 2009)

Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse sind daher keine Regelkreise (Schratz et al., 2019), sondern vielmehr oszillierende Entwicklungsspiralen (Wiesner & Schreiner, 2019), die zu einer „zyklischen Bewegung“ (Schratz, Iby & Radnitzky, 2000, S. 10) führen. Der Prozess der Reflexion und Proflexion folgt grundsätzlich den Ideen und den theoretischen Ausführungen zum selbstregulierten Lernen von Zimmerman (1998, 2000) sowie von Winne (1996; Winne & Hadwin, 1998) als Zyklen, Kreisläufe sowie als Spiralen (siehe Abbildung 6). Diese Vorstellung nimmt direkten Bezug auf die Wirklichkeit der professionellen Praxis, welche „komplex, un-

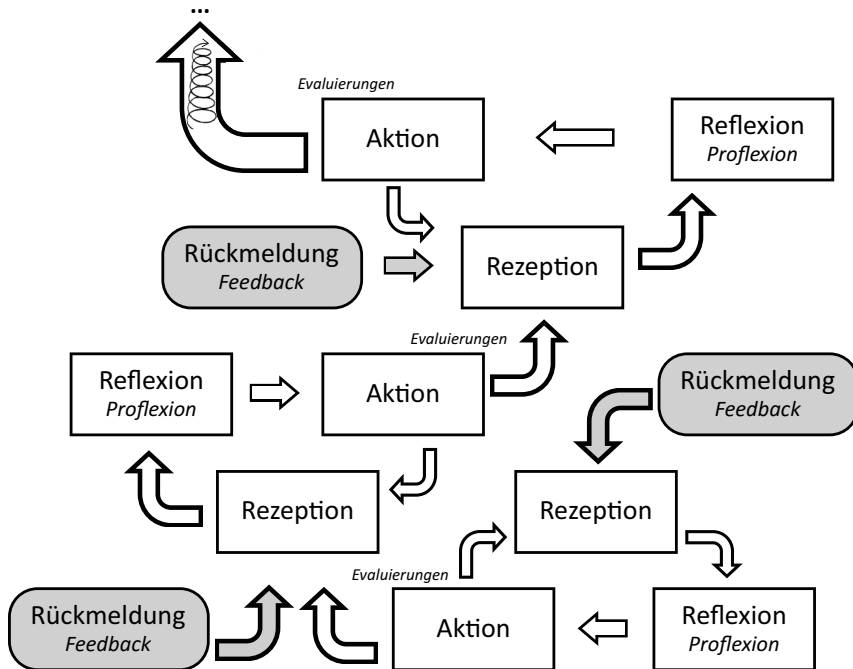


Abbildung 6: Das Feedback-Tripel Rezeption – Reflexion (Proflexion) – Aktion als dynamischer Prozess (eigene Darstellung)

gewiss, mehrdeutig, einzigartig und von Wert- und Interessenkonflikten geprägt“ (Horster & Rolf, 2006, S. 68) ist.

Gerade das Rahmenmodell zur pädagogischen Nutzung von Helmke (2004, 2007) modelliert eindringlich die für Qualitätssysteme wertvolle Entwicklungsorientierung durch Rückmeldungen (Schratz et al., 2019). Helmke (2004) betont durch seine Herangehensweise im Besonderen neben der Rezeption und Aktion die Reflexion (Proflexion) als zentrale Bedingungen von Entwicklungsprozessen (siehe Abbildung 1). Standards und deren Überprüfungen eignen sich daher gut im Paradigma der Entwicklungsorientierung „als Maßstab für Lernergebnisse“ (Klieme, 2005, S. 4) und unter einer „personal liability“ (Gregory, 2012, S. 684) standortbezogen eine „eini-germaßen homogene Qualitätsentwicklung im Schulsystem“ (ebd.) zu fördern.

Viele zusätzliche Informationen sollten an einer Schule zusammengetragen sowie regelmäßig erhoben werden, damit ein umfassendes Bild einer Schule (als ein Portrait) und des Unterrichts vor Ort entstehen kann. Im Idealfall sollte eine tiefgehende Auseinandersetzung über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Daten und Informationen, über die Erwartungen und auch Einstellungen sowie Haltungen kooperativ und kollegial und im Sinne von Lerngemeinschaften erfolgen (Wiesner & Schreiner, 2019). Diese Form des Vorgehens kann im Besonderen eine Akzeptanz von Aktionen und Prozessänderungen sicherstellen und die Idee der Ich-Wir-Relation als das „Subjekte-Verbindende“ (Sammet, 2004, S. 25),

das Zusammen-wirken als „Gemeinschaftsgefühl“ (Adler, 1927, S. 10) fördern. Hinweise auf die Wichtigkeit der gemeinsamen Reflexion im Kollegium gibt auch die Überprüfung des Strukturmodells aus Hamburg (Abbildung 3). Vor diesem Hintergrund sind Rückmeldungen besonders dann wirksam, wenn Lehrpersonen und Schulleitungen wissen, wie sie sie nutzen können und aufgrund einer evaluativen Grundhaltung auch die Ergebnisse als Feedback nutzen wollen. Rückmeldungen sollten bestimmte kognitive als auch haltungs- und wertorientierte Fragestellungen anregen, um Reflexions- und Proflexionsprozesse – im Sinne der Kernelemente (siehe Abbildungen 4 und 7) – wirkkräftig anzuleiten (vgl. Specht, 2002; Hattie & Timperley, 2007; Groß Ophoff, 2013; Wiesner et al., 2016):

- Where am I going? Was sind die Ziele und Anforderungen?
- How am I going? Welche Fortschritte können in Richtung Ziele und Zielbilder erkannt werden?
- Where to next? Welche Interventionen, Aktivitäten und Prozesse müssen künftig bedacht und unternommen werden?
- How do I recognize what I am experiencing? Wie und in welcher Haltung und unter welchen Beliefs nehmen wir unsere Prozesse wahr?
- What am I doing and why – here and now? Unter welchen Haltungen, Ritualen und Werten werden welche Produkte, Maßnahmen, Aktivitäten und Prozesse gegenwärtig optimiert oder entwickelt? Welche (Weiter-)Entwicklungen inspirieren uns? Wohin möchten wir uns (weiter-)entwickeln?

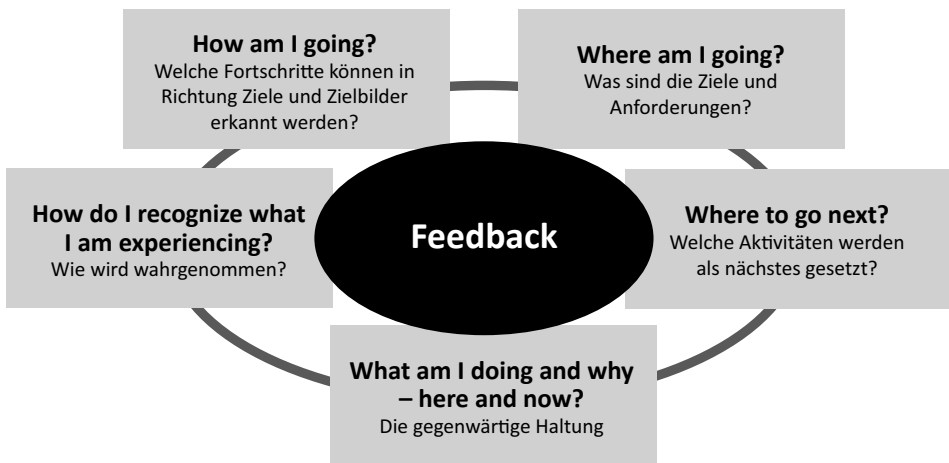


Abbildung 7: Zielorientierte Fragestellungen in Feedbackprozessen (in Anlehnung an Hattie & Timperley, 2007; Wiesner et al., 2016)

Die Reflexion und Proflexion von Rückmeldungen basiert jedoch auch darauf, sich mit Grundannahmen und Grundprinzipien auseinanderzusetzen. Eine besondere Herausforderung „ist der Perspektivenwechsel vom angebotsorientierten zum kompetenzorientierten Unterricht“ (Posch et al., 2012, S. 44). Daher ist eine Auseinandersetzung mit den im Folgenden kurz umrissenen grundlegenden Fragen als Basis für die Arbeit mit den resultierenden Evidenzen erforderlich.

Welches Zielniveau wird durch Standards beschrieben?

Für eine professionelle Reflexion und Proflexion ist es wesentlich zu wissen, über welche Art von Standards (Zielniveau) Rückmeldungen an die Schulen oder an den Unterricht erfolgen (Klieme et al., 2003; Maag Merki, 2005; Schreiner & Wiesner, 2019a):

- Basieren die Rückmeldungen und Ergebnisse auf Minimalstandards, dann wurde ein basales Kompetenzniveau festgelegt, welches von den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich überschritten werden soll. Minimal- oder Basisstandards legen also „das Minimum an Lernleistung fest, das ein Schüler oder eine Schülerin zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem Fach erreicht haben muss“ (Herzog, 2013, S. 21). Sie geben die Ziele vor, „unter die kein Lernender zurückfallen soll“ (Klieme et al., 2003, S. 27).
- Ist das Feedback auf Grundlage von Regelstandards entworfen, dann geht es um ein Zielniveau, das von den Lernenden im Durchschnitt, „d.h. von mindestens der Hälfte der Schülerinnen und Schüler, zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Fach zu erreichen ist“ (Herzog, 2013, S. 21). Gerade für die „Qualitätsentwicklung insgesamt“ (Klieme et al., 2003, S. 28) scheint es wichtig zu sein, dass „über das Mindestkriterium hinaus höhere Anforderungen“ (ebd.) definiert werden, um die „Beschreibung eines breiten Spektrums der Kompetenzerbringung“ (Schreiner & Wiesner, 2019b, S. 25) für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu gewährleisten.
- Von Mindest- oder Regelstandards sind noch Optimal- oder Maximalstandards zu unterscheiden, diese entsprechen einem idealen Zielniveau, also was im bestmöglichen Fall an Leistung und Kompetenz im Sinne von Höchstleistungen zu erreichen sein sollte.
- Eine wesentliche Unterscheidung dabei ist, dass die unterste Stufe von Regelstandards grundsätzlich keine inhaltliche Beschreibung von Mindeststandards darstellen.

Welche Art von Standards liegt der Rückmeldung zu Grunde?

Eine weitere wesentliche Bedingung für die Reflexion und Proflexion ist ein Verständnis von möglichen Entwicklungsperspektiven, die durch spezifische Formen und „Abstraktionsebenen“ (Klieme et al., 2003, S. 32) von Standards als „Wertvorstellungen“ (ebd.) eröffnet werden:

- Als Festlegung von Leistungsniveaus und Leistungsanforderungen definieren „performance standards“ (Oelkers & Reusser, 2008, S. 28) „das Ausmaß, in dem Schülerinnen und Schüler die von ihnen erwarteten Leistungen unter den gegebenen Bedingungen erbringen“ (Herzog, 2013, S. 17).
- Inhaltliche Standards (content standards) beziehen sich als inhaltliche Darstellung der Konstrukte auf „Lernziele und -inhalte schulischen Lernens“ (Maag Merki, 2005, S. 12).
- Als curriculare Standards (curriculum standards) werden inhaltliche Standards dann bezeichnet, wenn diese zusätzlich „aus Lehrplänen abgeleitet grundlegende

inhaltliche Kompetenzen“ (George, Süss-Stepancik, Illetschko & Wiesner, 2016, S. 69) beschreiben.

- Als kompetenzorientierte Standards (competence standards oder competence-based standards; Burke, 1989; Klotz & Winther, 2017) können nur diejenigen Formen von Standards bezeichnet werden, welche Kompetenzen modellieren und meist auf inhaltlich fundierte und spezifische Kompetenzstrukturmodelle (für einen Jahrgang) zurückgreifen können. Im besten Fall sind diese darüber hinaus auf Kompetenzentwicklungsmodelle (über Jahrgänge hinweg) rückführbar. Kompetenzorientierte Standards beziehen sich daher nicht nur „auf die Meisterung des [...] durchgenommenen Unterrichtsstoffs“ (Groß Ophoff, 2013, S. 43), sondern „auf das Beherrschen der gesamten Breite des jeweiligen Inhaltsgebietes“ (ebd.) auf Basis von Kompetenzmodellen.

Für die Reflexionsarbeit mit Kompetenzmessungen erscheint es sinnvoll, sich mit dem jeweiligen Konzept von Kompetenz (Klieme, Hartig & Rauch, 2008) auseinanderzusetzen, um Rückmeldungen von Ergebnissen in den schulischen Kontext praxisrelevant formativ integrieren zu können. Die Konzeptionen von Kompetenz und Standards können durch diese „Wertvorstellungen“ (Klieme et al., 2003, S. 32) sehr unterschiedlich ausfallen und beeinflussen in einem hohen Maß die Breite oder Enge der Anwendungsfelder.

Die Überprüfung der österreichischen Bildungsstandards von 2008 bis 2019 wurden als educational standards konzipiert. Diese Standards legten auf Basis von spezifischen Kompetenzmodellen (competence standards) für einen Jahrgang konkrete Inhaltsdimensionen, intendierte Prozesse und konkret formulierte Lernergebnisse in Form von Könnensbeschreibungen, sogenannte „Can-Do-Statements“ fest (content standards) und wurden aus den bestehenden Lehrplänen abgeleitet (curriculum standards). Reflexion und Proflexion bedeutet „Schritt für Schritt verschiedene mögliche Einflussfaktoren“ (Hosenfeld, 2005, S. 112) zu vergleichen und im Besonderen die Güte und Qualität der Daten (Wiesner & Schreiner, 2019) zu diskutieren, um die Relevanz von Informationen für Entwicklungsprozesse zu klären. Grundsätzlich erlauben Kompetenzmessungen mit externen objektiven Auswertungen eine „informationsreiche Standortbestimmung“ (Hosenfeld, 2005, S. 113) sowie Informationen über die Zielerreichung (kriteriale Bezugsnorm), welche ins Verhältnis zur jeweils konkreten Zielvorstellung gesetzt werden kann.

Welche Bezugsnorm wird zur Interpretation der Ergebnisse herangezogen?

Besonders die Bezugsnorm (Klauer, 1987; Rheinberg, 1987, 2006; Schreiner & Wiesner, 2019a) als „Maßstab, auf dem das gemessene eingeordnet wird“ (Groß Ophoff, 2013, S. 40), sollte als eine grundlegende Folie für alle Reflexions- und Proflexionsprozesse dienen. Für die Auseinandersetzung mit Daten ist es wichtig, „dass man sich zunächst klar darüber wird, was die erhobenen Daten überhaupt aussagen können“ (Hosenfeld, Groß Ophoff & Bittins, 2006, S. 51). Die „Qualität der Daten“ (ebd.; Schreiner & Wiesner, 2019b) wird u.a. maßgeblich von der Bezugsnormorientierung bestimmt:

- Nur Kompetenzmessungen ermöglichen eine Orientierung an der kriterialen Bezugsnorm, welche im Besonderen für die Förderung von Lernenden und „für Zulassungs- und Zertifizierungsentscheidungen geeignet ist“ (Groß Ophoff, 2013, S. 44). Dabei können die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit vorgegebenen inhaltlich definierten Zielen mittels sogenannter Cut-Off-Werte (Kompetenzstufen) in „Form von Qualitätsstandards“ (ebd., S. 42) verglichen werden. Die Kompetenzen werden dabei durch „Can-Do-Statements“ (Schreiner & Wiesner, 2019a, S. 38) auf Grundlage von Kompetenzmodellen tatsächlich beschrieben.
- Eine soziale Bezugsnormorientierung kann bei der Reflexion „nur eingeschränkt darüber informieren [...] was das Leistungsergebnis inhaltlich genau bedeutet und ob es mit Blick auf spezifische Bildungsziele als ausreichend bewertet werden kann“ (Groß Ophoff, 2013, S. 42).
- Jedoch lohnt es sich, auf den fairen Vergleich zu blicken, da dieser trotz der sozialen Bezugsnormorientierung „zur Beurteilung des eigenen pädagogischen Handelns“ (Hosenfeld, 2005, S. 113) herangezogen werden kann, „da er einen allgemeinen Erwartungshorizont beschreibt“ (ebd.), der auf die konkreten Rahmenbedingungen des eigenen Schulstandorts bezogen ist.

Daten und Informationen von Rückmeldungen sollten jedenfalls nicht unter Beachtung der sozialen Bezugsnormorientierung diskutiert werden, wenn nicht zumindest die Schul- und Unterrichtskontexte maßgeblich berücksichtigt werden (Hosenfeld, 2005).

4.3 Aktion und Evaluation

Im Anschluss an eine professionelle Reflexion geht es um die Planung und Durchführung von Verbesserungsmaßnahmen oder um die Änderung von Prozessen und Haltungen. Aktionen sind immer dann gewinnbringend, wenn sie aus vielen Perspektiven betrachtet und diskutiert wurden sowie gemeinsam umgesetzt werden, vor allem da dadurch „das Wissen und die Erfahrung einer Gruppe (Fachgruppe, Kollegium) genutzt“ (Hosenfeld, 2005, S. 112) wird.

Aktionen hängen dabei wiederum stark von der Qualität der Rückmeldung ab, je besser die Beschreibung des Unterrichts und der Schule auf Grundlage von Daten und Informationen gelingt, desto spezifischer und differenzierter sind produktive Handlungen möglich. Daher sind im Besonderen Darstellungen zur Heterogenität zu bevorzugen, um Differenzen aufzuzeigen und mit diesen zu arbeiten. Hingegen sind bloße Mittelwerte zur Beschreibung von Leistungen oder damit erstellte Rangplätze nicht zielführend und Aktionen nur auf Basis von Mittelwertvergleichen zu vermeiden (Hosenfeld, 2005).

Jedenfalls sollten die Aktionen evaluiert und hinterfragt werden. Dafür ist eine aktive Bereitschaft notwendig, um das eigene Tun fortlaufend abzuwägen, die eigenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zu erweitern (Terhart, 2001). Dazu

ist es erforderlich, im Zuge der Entwicklung von Maßnahmen auch zu diskutieren, welche konkreten Veränderungen bzw. Verbesserungen erreicht werden sollen und wie sich diese konkret zeigen können. Relevant ist, sich vor Einleitung der Maßnahmen die Frage zu stellen, woran erkannt werden können wird, ob und in welchem Ausmaß die gesetzten Maßnahmen zu den angestrebten Ergebnissen geführt haben werden.

5. Resümee: Von Daten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung

Im Rahmen des Beitrages wurde versucht, die Bedeutung der Reflexion und Proflexion für eine entwicklungsorientierte und emanzipatorisch verstandene Schul- und Unterrichtsentwicklung abseits von Patentrezepten darzustellen.

Rückmeldungen liefern vor allem zunächst Daten, welche verstanden und für die Schul- und Unterrichtsentwicklung förderlich rekontextualisiert (Fend, 2006) und nacherfunden (Kussau, 2007) werden müssen, um sowohl proflektiv als auch progressiv wirken zu können. Wie fundiertes Handeln durch Wissen, Informationen und Daten entstehen kann, hat Willke (1998; Wiesner, Schratz & Rößler, 2019) bedeutsam ausdifferenziert (siehe Abbildung 8). Daten sind nicht nur der „Rohstoff für alles Wissen“ (Willke, 2011, S. 37), sondern der Werkstoff jeglicher Schul- und Unterrichtsentwicklung, welcher durch externe Rückmeldungen bereitgestellt werden kann (Rezeption). Diese Datenfeedbacks müssen am jeweiligen Standort zunächst durch eine professionelle Reflexions- und Proflexionsarbeit rekontextualisiert, nacherfunden und verstanden werden, indem relevante Daten ausgewählt werden und mit anderen Daten sowie deren Bedeutungen systematisch in Verbindung gebracht werden. Durch diesen Vorgang entstehen aus dem Werkstoff der Daten nunmehr Informationen, welche angereichert mit Kontexten als ein dynamisches „Zwischenprodukt des Wissens“ (ebd., S. 37) vor Ort zu verstehen sind. Wenn diese Informationen nun in die Erfahrungen vor Ort eingebettet und mit einem Praxisbezug vernetzt werden können, dann erhält man wirkkräftiges Wissen als „Veredelung von Information durch Praxis“ (ebd.). Die Veredelung besteht oftmals aus Prototypen, veränderten oder neuen Ideen und Umsetzungen, die auch als Erfindungen, Kreationen und Neugestaltungen bezeichnet werden können. Dieses Wissen kann nunmehr in der Praxis vor Ort auch handlungsrelevant werden (Aktion).

Über die Rezeption der Daten und relevanten Informationen (z. B. Geschlechterunterschiede) lassen sich vor Ort durch professionelle (gemeinsame) Reflexion in Lerngemeinschaften für die jeweilige Schule relevante Informationen generieren, die durch ihre Vernetzung mit der schulischen Praxis am jeweiligen Standort (neues) Wissen kreieren können, um in Anwendungsfeldern ein fundierteres, erweitertes Handeln (Aktion) sowie ein handlungsrelevantes Verstehen möglich zu machen. Die jeweiligen Wirkungen müssen hinterfragt, überprüft und, wenn nötig, erneut angepasst werden (Evaluierung), um die gewünschten Zielbilder (Proflexion) zu erreichen. Die Ergebnisse der Evaluierungen dienen erneut als Ausgangs- und

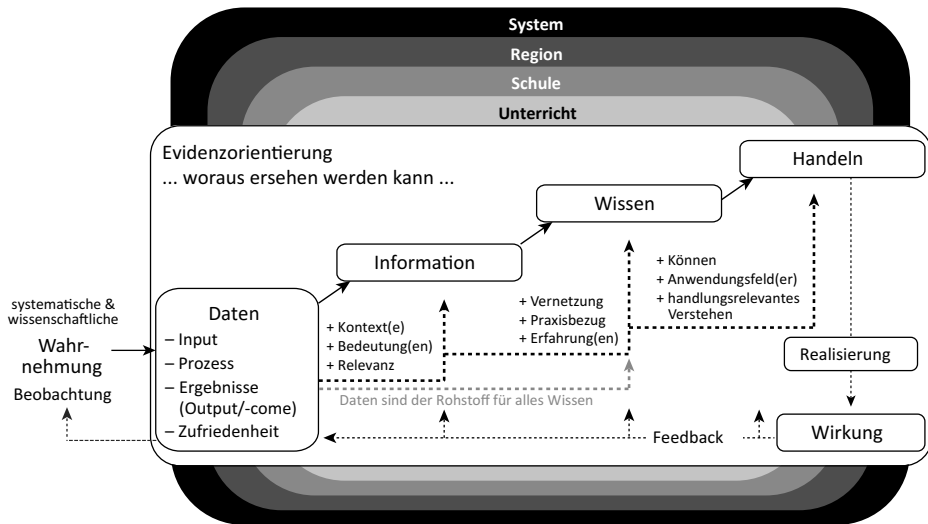


Abbildung 8: Die Architektur der Qualität von Evidenz (in Schratz et al., 2019; Wiesner & Schreiner, 2019)

Anfangspunkt des Prozesses und liefern zusammen mit weiteren Rückmeldungen zunächst Daten als Roh- und Werkstoff für einen fortwährenden Prozess der Entwicklung (Schratz et al., 2019; Wiesner et al., 2019, 2018). Der Prozess von Daten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung macht jedoch deutlich, weshalb es keine einfachen Rezepte geben kann, da das Vorgehen maßgeblich durch die Schule am jeweiligen Standort, ihre Akteurinnen und Akteure sowie die Kontexte bestimmt wird.

Einsicht in Daten und Informationen aus Rückmeldungen benötigt Einsehen; Begriffe des Feedbacks verlangen ein Begreifen; und Erkenntnisse aus Daten erfordern ein Suchen, Forschen, Nachdenken. Es ist erforderlich, dass man die Daten und Informationen aus Rückmeldungen „nachschaft, nachkonstruiert, so daß sie in ihrem inneren Aufbau verständlich werden“ (Gudjons, 2001, S. 52). Nur durch ein „rekontextualisiertes Nacherfinden“ (Schreiner & Wiesner, 2019b, S. 12), für welches die Phase der Reflexion und Proflexion von großer Bedeutung ist, kann Wissen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung generiert werden, welches dann als Handlungsrepertoire zur Verfügung steht und die Beteiligten vor Ort befähigt, aktiv Entwicklungsprozesse zu initiieren (Schratz et al., 2019; Wiesner, Schratz & Rößler, 2019).

Literatur

- Adelung, J. C. (1811). *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart, Seb – Z*. Wien: Bauer.
- Adler, A. (1927). *Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Aebli, H. (1980). *Denken: Das Ordnen des Tuns*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Altfelix, T. (2018). Das Andere der Reflexion. Dekonstruktivistische Überlegungen zur Beziehung zwischen Proflexion und Reflexion. In T. Altfelix, R. Aulke, H. Freter & R. Semler (Hrsg.), *Bildung und Proflexion* (S. 49–83). Berlin, Münster: LIT.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Heinrich, M. (2005). Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 30 (4), 6–28. <https://doi.org/10.1007/s11614-006-0063-0>
- Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 228–270). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning. A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Balzer, L. (2005). *Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich? Ein integrierender theoretischer Ansatz und eine empirische Studie zum Evaluationsprozess*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' Prior Experiences and Actual Perceptions of Professional Identity. *Teachers and Teaching*, 1 (2), 281–294. <https://doi.org/10.1080/1354060950010209>
- BMUKK (Hrsg.). (2012). *Rundschreiben Nr. 6/2012*.
- Böttcher, W., Bos, W., Döbert, H. & Holtappels, H. G. (2008). Bildung unter Beobachtung. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive: Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB)* (S. 7–11). Münster: Waxmann.
- Breit, S., Schreiner, C. & Neubacher, M. (2019). Daten nutzen – Schulen entwickeln. SAND^{BIST} als interaktives Format der Datenrückmeldung. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxis-transfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 189–206). Münster: Waxmann.
- Burke, J. (1989). *Competency Based Education And Training*. Verfügbar unter: <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=254497> [21.10.2019].
- Dinges, S. & Egger, M. (2015). *Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik auf der 4. Schulstufe unter Berücksichtigung der Rückmeldemoderation im Bundesland Oberösterreich* (BIFIE Begleitforschung Nr. 2, S. 1–61). Salzburg: PH OÖ & BIFIE.
- Ditton, H. & Müller, A. (2014). Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 11–28). Münster: Waxmann.
- Döbert, H. (2010). Regionale Bildungsberichterstattung in Deutschland – Konzept, Ziele und Anforderungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 2 (58), 158–175. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2010-2-158>
- Dorninger, C. (1991). „Surfen auf dem Zeitgeist“. Wer sich was von der autonomen Schule erwartet. *Schulheft, Schulautonomie*, 64, 21–28.
- DuFour, R. (2004). What Is a Professional Learning Community? *Schools as Learning Communities*, 61 (8), 6–11.
- Eder, F. & Altrichter, H. (2009). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (Bd. 2, S. 305–322). Graz: Leykam.

- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Fischer, F. (1985a). *Proflexion – Logik der Menschlichkeit*. Wien, München: Löcker.
- Fischer, F. (1985b). Strukturen der sozialen Logik. In M. Benedikt & W. W. Priglinger (Hrsg.), *Proflexion – Logik der Menschlichkeit: Späte Schriften und letzte Entwürfe 1960–1970* (S. 572–581). Wien: Löcker.
- Fischer, F. (2007). *Proflexion und Reflexion. Philosophische Übungen zur Eingewöhnung der von sich reinen Gesellschaft*. Wien: Passagen.
- Fischer, W. (2018). Eine andere Wirklichkeit. Eine „toltekische“ Sicht auf die Proflexion. In T. Altfelix, R. Aulke, H. Freter & R. Semler (Hrsg.), *Bildung und Proflexion* (S. 84–103). Berlin, Münster: LIT.
- Fischer-Buck, A. (2004). *Franz Fischer 1929–1970. Ein Leben für die Philosophie*. Wien, München: Oldenbourg.
- Forster, E. (2014). Reflexivität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 589–597). https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_54
- Friebe, J. (2012). *Reflexion im Training: Aspekte und Methoden der modernen Reflexionsarbeit* (2. Aufl.). Bonn: managerSeminare.
- Fröhlich, W. D. (1998). *Wörterbuch Psychologie*. München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Fullan, M. (2014). *The principal. Three keys to maximizing impact*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Garnitschnig, K. (2018). Das Menschenbild der Sinnphilosophie Franz Fischers. In T. Altfelix, R. Aulke, H. Freter & R. Semler (Hrsg.), *Bildung und Proflexion* (S. 32–48). Berlin, Münster: LIT.
- George, A. C., Süß-Stepancik, E., Illetschko, M. & Wiesner, C. (2016). Entwicklung wirkungsvoller Lernaufgaben für den Unterricht aus Testitems der Bildungsstandardüberprüfung. In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley & I. Plattner (Hrsg.), *Transfer Forschung <-> Schule* (S. 67–87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gregory, R. (2012). Accountability in Modern Government. In G. B. Peters & J. Pierre (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Public Administration* (2. Aufl., S. 681–697). <https://doi.org/10.4135/9781848608214.n45>
- Groß Ophoff, J. (2013). *Lernstandserhebungen: Reflexion und Nutzung*. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2014071623319> [20.10.2019].
- Gudjons, H. (2001). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit* (6., überarb. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Harks, B., Rakoczy, K., Klieme, E., Hattie, J. & Besser, M. (2014). Indirekte und moderierte Effekte von schriftlicher Rückmeldung auf Leistung und Motivation. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 163–194). Münster: Waxmann.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses relating to Achievement*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hawlik, A., Grön, G. & Gahr, M. (2016). Das psychopathologische Phänomen Grübeln. *Nervenheilkunde*, 9 (35), 591–596. <https://doi.org/10.1055/s-0037-1616422>

- Helmke, A. (2004). Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. *Seminar*, 2 (10), 90–112.
- Helmke, A. (2007). *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. Erweiterte Fassung eines Vortrags auf Einladung der Bertelsmann-Stiftung und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW bei der Veranstaltung „Lehren und Lernen für die Zukunft“ zur Einführung des Projekts „Selbstständige Schule“ am 28.10.2006 in Landau, Pfalz. Verfügbar unter: https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf [20.10.2019].
- Herzog, W. (2013). *Bildungsstandards*. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2014062417374> [21.10.2019].
- Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein Könnler? Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (2), 147–164. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0184-5>
- Horster, L. & Rolff, H.-G. (2006). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen einer reflektierenden Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Hosenfeld, I. (2005). Rezeption – Reflexion – Aktion. *Friedrich Jahresheft Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten* (Jahresheft XXIII), 112–114.
- Hosenfeld, I., Groß Ophoff, J. & Bittins, P. (2006). *Vergleichsarbeiten und Schulentwicklung*. München: Oldenbourg.
- Ispaylar, A. (2016). Selbstreflexion. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte* (S. 177–186). https://doi.org/10.1007/978-3-662-48014-4_16
- Kemethofer, D., Wiesner, C., George, A. C., Schreiner, C. & Breit, S. (2018). Die Schulaufsicht als zentraler Akteur einer evidenzbasierten Feedbackkultur: Die Bewertung der Ergebnisrückmeldungen aus Bildungsstandardüberprüfungen durch die Schulaufsicht. In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder & M. Reisinger (Hrsg.), *Forschung trifft Praxis: Was kann Methode leisten?* (S. 51–64). Münster: Waxmann.
- Kierkegaard, S. (1923). *Die Tagebücher: Erster Band 1834–1848* (Herausgegeben von T. Haecker). Innsbruck: Brenner-Verlag.
- Klauer, K. J. (1987). Fördernde Notengebung durch Benotung unter drei Bezugsnormen. In R. Olechowski & E. Persy (Hrsg.), *Fördernde Leistungsbeurteilung: Ein Symposium* (S. 180–206). Wien: Jugend und Volk.
- Klieme, E. (2005). Bildungsqualität und Standards. *Friedrich Jahresheft Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten* (Jahresheft XXIII), 6–7.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise* (Herausgegeben durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung).
- Klieme, E., Hartig, J. & Rauch, D. (2008). The Concept of Competence in Educational Contexts. In J. Hartig, E. Klieme & D. Leutner (Hrsg.), *Assessment of Competencies in Educational Contexts* (S. 3–22). Cambridge, Mass.: Hogrefe.
- Klotz, V. K. & Winther, E. (2017). Assessing Tomorrow's Potential: A Competence Measuring Approach in Vocational Education and Training. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Competence Assessment in Education: Research, Models and Instruments* (S. 221–243). Cham, Schweiz: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0_14

- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1998). Feedback Interventions: Toward the Understanding of a Double-Edged Sword. *Current Directions in Psychological Science*, 7 (3), 67–72. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772989>
- Koch, U., Ophoff, J. G., Hosenfeld, I. & Helmke, A. (2006). Qualitätssicherung: Von der Evaluation zur Schul- und Unterrichtsentwicklung – Ergebnisse der Lehrerbefragungen zur Auseinandersetzung mit den VERA-Rückmeldungen. In F. Eder, A. Gastager & F. Hofmann (Hrsg.), *Qualität durch Standards? Beiträge zur 67. AEPF-Tagung (Arbeitsgruppe der Empirischen Bildungsforschung) in Salzburg* (S. 187–199). Münster: Waxmann.
- Königswieser, R. (2006). Reflexion als Sprungbrett. In P. Heintel (Hrsg.), *betrifft: TEAM* (S. 69–80). https://doi.org/10.1007/978-3-531-90422-1_6
- Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9 (3), 317–326. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90046-J](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90046-J)
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11 (1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kussau, J. (2007). Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens“. In J. Kussau & T. Brüsemeister, *Schule, Governance und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 287–303). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9_8
- Light, D., Honey, M., Heinze, J., Brunner, C., Wexler, D., Mandinach, E. & Fasca, C. (2005). *Linking data and learning – The grow network study. Summary Report*. New York: EDC's Center for Children and Technology.
- Lücken, M., Thonke, F., Pohlmann, B., Hofmann, H., Golecki, R., Rosendahl, J., Benzing, M. & Poerschke, J. (2014). KERMIT – Kompetenzen ermitteln. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung* (S. 127–154). Münster: Waxmann.
- Maag Merki, K. (2005). Wissen, worüber man spricht. *Friedrich Jahresheft Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten* (Jahresheft XXIII), 12–13.
- Maritzen, N. (2014). Glanz und Elend der KMK-Strategie zum Bildungsmonitoring. Versuch einer Bilanz und eines Ausblicks. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 398–413.
- Matthews, G. & Wells, A. (2003). Rumination, Depression, and Metacognition: The S-REF Model. In C. Papageorgiou & A. Wells (Hrsg.), *Depressive Rumination* (S. 125–151). <https://doi.org/10.1002/9780470713853.ch7>
- Mehrens, W. A. & Lehmann, I. J. (1991). *Measurement and evaluation in education and psychology* (4. Aufl.). Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston.
- Neubacher, M., Ober, M., Wimmer, C. & Hartl, M. (2019). Die Kompetenzen der Schüler/innen in der Zusammenschau aller Standardüberprüfungen des ersten Zyklus. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende*

- Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 55–85). Verfügbar unter: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830989257 [20.10.2019].
- Niedlich, S. & Brüsemeister, T. (2016). Bildungsmonitoring zwischen Berichterstattung und Steuerungsanspruch. In Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.), *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess* (S. 75–96). https://doi.org/10.1007/978-3-658-12442-7_4
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. Kurzfassung*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Plessner, H. (1928). *Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1997). Evaluation und Entwicklung von Schulqualität – Dimensionen, Modelle und strategische Vorschläge. In P. Posch & H. Altrichter (Hrsg.), *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen* (S. 1–155). Innsbruck: StudienVerlag.
- Posch, P., Rauch, F. & Seidl, A. (2012). Qualitätsentwicklung als Aufgabe der Schulleitung und der Schulaufsicht. In BIFIE (Hrsg.), *Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Schulen. Impulse für Schulleiter/innen* (S. 39–63). Graz: Leykam.
- Rauscher, E. (1999). *Das Schulautonomie-Handbuch* (BMBWK, Hrsg.). Wien: Jugend & Volk.
- Rauscher, E. (2019). Schulautonomie – Kant'sche Aufklärung 5.0? Ein Gedankenexperiment. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), *Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS* (S. 11–18). Münster: Waxmann.
- Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. & Ballstaedt, S.-P. (1995). *Lerntexte in der Weiterbildung. Gestaltung und Bewertung. Qualität in der Weiterbildung*. Erlangen: Publicis-MCD-Verlag.
- Rheinberg, F. (1987). Soziale versus individuelle Leistungsvergleiche und ihre motivationalen Folgen in Lehr-Lernsituationen. In R. Olechowski & E. Persy (Hrsg.), *Fördernde Leistungsbeurteilung: Ein Symposium* (S. 80–115). Wien: Jugend und Volk.
- Rheinberg, F. (2006). Bezugsnormorientierung. In K.-H. Arnold, J. Wiechmann & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 643–648). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rheinberg, F., Lührmann, J. V. & Wagner, H. (1977). Bezugsnorm-Orientierung von Schülern der 5. bis 13. Klasse bei der Leistungsbeurteilung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 9 (2), 90–93.
- Rürup, M., Fuchs, H.-W. & Weishaupt, H. (2016). Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 411–438). https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_15
- Sammet, J. (2004). *Kommunikationstheorie und Pädagogik: Studien zur Systematik „Kommunikativer Pädagogik“*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U. Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. Heidelberg: Carl Auer.
- Schneewind, J. (2007). Erfahrungen mit Ergebnissrückmeldungen. In I. Hosenfeld & J. Groß Ophoff (Hrsg.), *Nutzung und Nutzen von Evaluationsstudien in Schule und Unterricht* (S. 368–382). Empirische Pädagogik.
- Schratz, M. (1997). Vom Schulprofil zum Schulprogramm. Markierungen am Weg zur autonomen Schule. *Erziehung und Unterricht*, 147 (4), 378–391.

- Schratz, M., Iby, M. & Radnitzky, E. (2000). *Qualitätsentwicklung – Verfahren, Methoden, Instrumente*. Weinheim: Beltz.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2015. Fokussierte Analysen und bildungspolitische Schwerpunktthemen* (S. 221–262). <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2>
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C. & Pant, H. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 403–454). Graz: Leykam.
- Schreiner, C. & Breit, S. (2016). Konzeption der Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessments mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 1–19). Wien: Facultas.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019a). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: Der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–54). Münster: Waxmann.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019b). Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung: Datenreichtum nutzen – Datenqualitäten kritisch beurteilen. *Journal für Schulentwicklung*, 3 (23), 8–15.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2014). *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scribner, J. P., Cockrell, K. S., Cockrell, D. H. & Valentine, J. W. (1999). Creating Professional Communities in Schools through Organizational Learning: An Evaluation of a School Improvement Process. *Educational Administration Quarterly*, 35 (1), 130–160. <https://doi.org/10.1177/0013161X99351007>
- Specht, W. (1991). *Schulqualität. Die internationale Diskussion um ein Konzept und einige Folgerungen für die Schulentwicklung in Österreich. Diskussionspapier*. Graz: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung – Abteilung II.
- Specht, W. (2002). Einführung: Funktionen und Strukturen nationaler Systemsteuerung. In F. Eder, P. Posch, M. Schratz, W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (S. 187–226). Innsbruck: StudienVerlag.
- Teismann, T., Hanning, S., Brachel, R. von & Willutzki, U. (2017). *Kognitive Verhaltenstherapie depressiven Grübelns* (2. Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-50516-8>
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Thonke, F. & Lücken, M. (2015, September 23). *Rezeption und Nutzung von KERMIT (Kompetenzen ermitteln) bei der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung an Hamburger Schulen*. Gehalten auf der 8. Tagung der DGfE-Sektion „Empirische Bildungsforschung“ an der Georg-August-Universität Göttingen.

- Treynor, W., Gonzalez, R. & Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination Reconsidered: A Psychometric Analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 27 (3), 247–259. <https://doi.org/10.1023/A:1023910315561>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, U.K.; New York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wenger, E., McDermott, R. A. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wiesner, C., George, A. C., Kemethofer, D. & Längauer-Hohengaßner, H. (2015, September). *Bildungsstandards in Österreich: Weshalb, Wozu und Wie?* Präsentation gehalten beim Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), Klagenfurt.
- Wiesner, C. & Heißenberger, P. (2019). Schulautonomie: Einwirkungen und Auswirkungen in Österreich. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), *Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS* (S. 137–194). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., Schratz, M. & Rößler, L. (2019). Evaluation braucht Evidenz, aber welche? In C. G. Buhren, G. Klein & S. Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht* (S. 45–58). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Doppelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., Schreiner, C. & Breit, S. (2015). *Rahmenmodell zur pädagogischen Nutzung der Kompetenzorientierung durch die Bildungsstandardüberprüfung*. Unveröffentlichtes Typoskript.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Angerer, S. (2016). Evidenzorientierte Schulentwicklung: Transfer und Transformation. *SchulVerwaltung aktuell. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 6, 184–187.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & George, A. C. (2018). Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Preflectioning als Voraussetzung für Entwicklung. In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley & I. Plattner (Hrsg.), *Transfer Forschung <-> Schule 4* (2018): *Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert* (S. 95–111). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., Kemethofer, D., George, A. C. & Angerer, S. (2016). Die Bedeutsamkeit der professionellen Reflexion und Rückmeldekultur für eine evidenzorientierte Schulentwicklung durch Bildungsstandardüberprüfungen. *Journal für Schulentwicklung*, 4 (20), 18–26.
- Willke, H. (1998). *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: UTB.
- Willke, H. (2011). *Einführung in das systemische Wissensmanagement*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8 (4), 327–353. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90022-9](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90022-9)
- Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Hrsg.), *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.

- Wurster, S., Richter, D., Schliesing, A. & Pant, H. A. (2013). Nutzung unterschiedlicher Evaluationsdaten an Berliner und Brandenburger Schulen. Rezeption und Nutzung von Ergebnissen aus Schulinspektion, Vergleichsarbeiten und interner Evaluation im Vergleich. In I. van Ackeren, M. Heinrich & F. Thiel (Hrsg.), *Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund* (S. 19–50). Münster: Waxmann.
- Zahn, L. (1992). Reflexion. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (S. 396–405). <https://doi.org/10.24894/HWPh.3500>
- Zapf, H. (2013). Dekonstruktion. In A. Nünning (Hrsg.), *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie Ansätze – Personen – Grundbegriffe* (S. 123–124). Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201310089695> [21.10.2019].
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D.H. Schunk & B. J. Zimmerman (Hrsg.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (S. 1–19). New York: Guilford.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation* (S. 13–39). Amsterdam: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

8. *Christian Wiesner und Claudia Schreiner* **Führungshandeln im Rahmen der evidenzorientierten Qualitätsentwicklung: Perspektiven der Schulaufsicht**

1. Einleitung

Seit den 1990er-Jahren erleben die deutschsprachigen Schulsysteme nachhaltige und umfangreiche Reformphasen hin zu einer stärker kompetenzorientierten Praxis im Schulwesen (Kemethofer & Wiesner, 2016). Wie Bildungsstandards eingeführt wurden und welche Arten von Überprüfung damit verbunden wurden, dahingehend schlugen die deutschsprachigen Länder jedoch höchst unterschiedliche Wege und Richtungen ein (vgl. Fend, 2011; Schreiner & Wiesner, 2019b). Die österreichische Umsetzung war ab der gesetzlichen Einführung (BGBl. I Nr. 117/2008)¹ bis 2019 einem entwicklungsorientierten Paradigma (Schratz et al., 2016, 2019) zuordenbar. Gerade in dieser Orientierung hat die Schulaufsicht „eine tragende Rolle in der Metaevaluation“ (Kemethofer & Wiesner, 2016, S. 112) von Schulen, indem sie sowohl prüft als auch auf Schulen einwirkt, ob an den einzelnen Standorten „ein intern konzipiertes Qualitätsmanagement (interne Evaluation)“ (Dubs, 2008, S. 261) vorliegt bzw. eingeführt wurde, ob die Konzepte, Ziele und Zielbilder zweckmäßig und realisierbar sind, ob adäquate Maßnahmen und Prozessgestaltungen geplant und durchgeführt werden, also ob Verbesserungen und Veränderungen angestrebt werden, die Schul- und Unterrichtsentwicklung fördern und ermöglichen (ebd.). Die Einführung der Kompetenzorientierung in Verbindung mit den Bildungsstandards in Österreich ist als Innovation zu betrachten, bei der der „ursprünglich aus den Ingenieurwissenschaften stammende und dann von der Computertechnologie übernommene Begriff der Implementation“ (Berner, Oelkers & Reusser, 2008, S. 224) sicherlich zu kurz greift, da es sich dabei eher um Umsetzungsprozesse handelt, „die Lernen und Entwicklung voraussetzen“ (ebd.).

Der vorliegende Beitrag beschreibt die Rolle und das Führungsverständnis der österreichischen Schulaufsicht unter einem „Paradigma der Entwicklung“ (Terhart, 2002, S. 63). Im ersten Teil des Beitrags wird auf Grundlage von Aussagen und Selbsteinschätzungen der Schulaufsicht das Phänomen und Selbstverständnis einer entwicklungsorientierten Aufsichtsrolle dargelegt. Im zweiten Teil wird durch eine theoretische Verortung innerhalb eines feldtheoretischen und transformativen Modells das Führungshandeln der Schulaufsicht auf Grundlage von dynamischen, strukturellen als auch funktionalen Aspekten erläutert, um innovative Relevanz- und Relationssysteme zu entfalten. Diese Verortung und Verbindung entstand auf Basis jener Strukturen, Regelsysteme und Impulse, die durch die Schulaufsicht expliziert und konstruiert wurden (Bohnsack, 1999). Sie sollen eine neue Perspektive auf das Führungshandeln der Schulaufsicht eröffnen und weitergehende Forschungsansätze

1 https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_I_117/BGBLA_2008_I_117.html [23.10.2019].

anregen, welche bereits in die Konzeption der feldtheoretischen und transformativen Überlegungen miteinbezogen wurden. Die theoretische Verortung der Aussagen und Selbsteinschätzungen der Schulaufsicht entstand daher im Zuge der Auswertung der Gruppendiskussionen und könnte in zukünftigen Herangehensweisen und nachfolgenden Studien eine umfassendere und ganzheitlichere Sicht auf die Phänomene und Kontexte unterstützen.²

2. Die Rolle und Aufgabe der Schulaufsicht durch die Einführung entwicklungsorientierter Bildungsstandards

Die Kompetenzen und Handlungsräume der Schulaufsicht lassen sich mit dem Konzept einer metaevaluativen Aufgabe grundsätzlich als entwicklungsorientiert beschreiben. Unter diesem Paradigma behält die Schulaufsicht zwar die Aufsicht über Schulen, übt diese jedoch nicht direktiv aus und wirkt im Besonderen auf Basis einer „Vereinbarungskultur“ (Rauscher, 2003, S. 6; im Gegensatz zu einer Anordnungskultur). Die Schulaufsicht greift dabei nur im „Falle von Schwachstellen“ (Dubs, 2008, S. 261) ein und ist als förderliche „Gesprächspartnerin der Schulleitung“ (ebd.) zu verstehen, „wodurch auch günstige Voraussetzungen für die Personalautonomie geschaffen sind, denn die Führung der Lehrpersonen als wichtigste Voraussetzung für die erfolgreiche Entwicklung von Schulen muss ausschließlich bei der Schulleitung liegen“ (ebd.). Auch nach Rolff (1998) soll die Schulaufsicht eine komplexe Schulentwicklung vor Ort unterstützen, da vor allem die „Entwicklung von Einzelschulen [...] eine Steuerung des Gesamtzusammenhangs“ (ebd., S. 326) voraussetzt, welche „Rahmenbedingungen festlegt, die einzelnen Schulen bei ihrer Entwicklung nachdrücklich ermuntert und unterstützt, die Selbstkoordinierung anregt, ein Evaluations-System aufbaut (sowie möglicherweise im Nachhinein) und auf Distanz korrigiert“ (ebd.). Die Schulleitung in Österreich entwickelte sich im letzten Jahrzehnt im Besonderen weg von der „Verwaltungstätigkeit in Richtung Schulentwicklung“ (Kraker, 2011, S. 350). Ebenso bewegte sich die Schulaufsicht weg von der Kontrolle hin zur Förderung und Unterstützung von Entwicklungsprozessen. Die Schulaufsicht „erkennt (und anerkennt) die Schlüsselposition der Schulleitung und versucht intervenierend einzugreifen, um den Nutzen und den Mehrwert der Bildungsstandards hervorzuheben“ (Kemethofer & Wiesner, 2016, S. 119).

In Österreich wurde eine entwicklungsorientierte Orientierung sowohl bei der Einführung und Umsetzung der Bildungsstandards gewählt (Schreiner & Wiesner, 2019a) als auch bei den dadurch entstehenden Aufgaben der Schulaufsicht. Auch aus der Perspektive der Schulaufsicht führt diese Herangehensweise zu einer evidenz- und entwicklungsorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung (Schratz et al., 2019) und damit zu weitreichenden Veränderungen schulischer Arbeit (Kemethofer

2 Wichtig erscheint, dass eine feldtheoretische und transformative Modellierung in zukünftigen Studien bereits bei der Gestaltung der Fragen und vor der Durchführung der Gruppeninterviews erfolgen sollte, um gemäß dem Modell möglichst einen umfassenden Ansatz innerhalb der Fragestellungen zu wählen.

& Wiesner, 2016), die vor allem von Seiten der Schulaufsicht „durch eine Abkehr vom Bauchgefühl Richtung Feedbackkultur erklärt [werden]“ (Kemethofer & Wiesner, 2018b, S. 235). Daher stand in Österreich aus einer entwicklungsorientierten Perspektive heraus nicht die Einführung von Testungen als möglichst effektives Mittel zur bloßen Herbeiführung von verbesserten Schülerergebnissen oder eine bloße Änderung einer Steuerungspolitik im Vordergrund, wie dies u. a. Altrichter und Gamsjäger (2017, 2019) sowie Altrichter und Kanape-Willingshofer (2012) aus Sicht der Neuen Steuerung heraus referieren. Vielmehr sollte in Österreich die Auseinandersetzung und Reflexion von extern erhobenen Daten als Ergebnisse der Schulen im Vergleich mit Referenzdaten wirken, vor allem um durch kriteriale Bezüge (Schratz et al., 2019; Schreiner & Wiesner, 2019a, 2019b) eine interne Schul- und Unterrichtsentwicklung vor Ort anzuregen. Im Vordergrund stehen dabei als Zielbild die Einführung und nachhaltige Etablierung der Kompetenzorientierung im Schulwesen (Schreiner & Wiesner, 2019a). Die Daten der Rückmeldungen sollen als Feedback einen „produktive[n] Beitrag für die Entwicklungsprozesse am jeweiligen Standort“ (BMUKK, Rundschreiben Nr. 6/2012³) leisten.⁴

Die österreichischen Schulleitungen erkannten in den letzten zehn Jahren „die Potentiale von Bildungsstandards im Sinne einer datenorientierten Selbststeuerung“ (Kemethofer & Wiesner, 2018a, S. 64). Im Zentrum steht sowohl die Qualität der „Referenzdaten“ (Schreiner & Wiesner, 2019b, S. 10) auf hohem wissenschaftlichem Niveau (Gütekriterien) als auch die Rückmeldedaten der Überprüfungen als Bestandteil interner Evaluation, welche vor allem die Selbstkoordinierung (Dubs, 2008), (Selbst-)Aktualisierung (Rogers, 1959)⁵ und Selbstbeobachtung (de Boer & Reh, 2012) fördern, damit „eine Auseinandersetzung mit den je eigenen Annahmen und Urteilen“ (de Boer, 2012, S. 215) angeregt wird. Die Aussagen „der Schulaufsicht verdeutlichen eine erlebte Veränderung der Schulkultur hin zu einer auf Fakten basierenden Entscheidungsfindung“ (Kemethofer & Wiesner, 2018b, S. 238). Die Schulleitungen sehen jedoch auch die „potenzielle[n] Risiken von Bildungsstandards“ (Kemethofer & Wiesner, 2018a, S. 64). Vor allem im „Zusammenspiel von Schulautonomie und Bildungsstandards“ (ebd.) ist für die pädagogischen Führungspersonen die (langfristige) Funktion von Überprüfungen zu den Bildungsstandards noch unklar. Aus der Perspektive der Neuen Steuerung und des darin postulierten „Paradigma[s] der Kontrolle“ (Terhart, 2002, S. 63) bilden Bildungsstandards vor allem als „Leistungsstandards“ (Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012, S. 356) den „Kern“ (ebd., S. 355) des (Neuen) Steuerungsansatzes und dienen als Testungen der „Wirkungskontrolle“ (ebd., S. 357) sowie der „lokale[n] Rechenschaftslegung [...] zur Verstärkung zentralstaatlicher Kontrolle“

3 https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2012_06.html [21.10.2019].

4 Die Ergebnisse (Daten) der „Rückmeldungen der Überprüfungsergebnisse leisten einen Beitrag zu einer systematischen, insgesamt für Schüler und Schülerinnen förderlichen Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (BMUKK, Rundschreiben Nr. 6/2012).

5 Das einzige wirkliche Axiom des Ansatzes nach Rogers (1959) geht davon aus, dass eine „innewohnende Tendenz zur Entwicklung“ (ebd., S. 21) bei allen Personen und Gruppen besteht. Die Selbstaktualisierungstendenz steht auch „in großer Nähe zu den Konzepten moderner Selbstorganisationstheorien“ (Kriz, 2000, S. 623) im Sinne einer Eigen-Organisation (im Gegensatz zur Fremd-Organisation).

(ebd., S. 381). Dazu halten Berner, Oelkers und Reusser (2008) fest, dass wenn Reformen als „Produkt“ (ebd., S. 218) betrachtet werden, welche „es von der oberen Systemebene an die ‚Endnutzer/innen‘ an der Basis zu bringen gilt“ (ebd.) und die Herangehensweise somit „unter einen behavioristischen Blickwinkel“ (ebd.) gestellt wird, dann führt dies meist zur Kontrolle und Rechenschaftslegung im Sinne einer accountability als „objective responsibility“ (Kernaghan, 1978, S. 398) und „answerability“ (Gregory, 2012, S. 683). Eine solche Herangehensweise rückt oftmals „viele Lehrkräfte in Opposition zur Politik“ (Berner et al., 2008, S. 217; Kemethofer & Wiesner, 2018a). Ebenso führen Reformprojekte nicht zum Erfolg, wenn sie nur „unvollständig implementiert“ (Berner et al., 2008, S. 224) werden, da für intendierte Entwicklungen längerfristig „günstige Kontexte bereitgestellt“ (ebd.) werden müssen und Bildungspolitik wiederum bereit sein muss, „aufgrund von Feedbacks aus der Praxis und der begleitenden Forschung zu lernen“ (ebd.). Ein wesentlicher Punkt und von eminenter Bedeutung ist daher immer die Frage nach dem Zielbild und der Auswirkung (Nebenwirkung) im Zusammenhang mit jeglicher Einführung und Etablierung von Reformen im Schulwesen (Berner et al., 2008; Wiesner & Heißenberger, 2019).

3. Einblicke in die Perspektiven und in die Führungsrolle der Schulaufsicht

3.1 Methode und Datenquelle

Die folgenden Abschnitte bieten Einblicke in die Rolle der Schulaufsicht aus deren eigener Wahrnehmung. Die dazu in diesem Beitrag zitierten Aussagen der Schulaufsicht stammen aus narrativen Gruppendiskussionen (Dammer & Szymkowiak, 1998; Küsters, 2006; Vogl, 2019) mit Vertreterinnen und Vertretern der österreichischen Schulaufsicht. Sie wurden durch wenige Leitfragen strukturiert und fokussiert und wiesen eine objekt- und personenbezogene Ausrichtung auf, um eine kollektiv-kontextbedingte Wissenskonstruktion und -struktur der Schulaufsicht aufzuzeigen. Die Gruppendiskussionen wurden bei Workshops zur Analyse und Nutzung von Daten für evidenzorientierte Schulentwicklungsprozesse geführt (Initiative SanD – Schulaufsicht analysiert und nutzt Daten), an denen zwischen Februar 2016 und Juni 2018 ein Großteil der Schulaufsicht in Österreich teilgenommen hat. Für diesen Beitrag liegen transkribierte Auswertungen von 14 leitfadengestützten Gruppendiskussionen (je zwei bis fünf Personen in einer Gruppendiskussion) vor, also in Summe von mehr als 50 Personen der österreichischen Schulaufsicht nach der Logik des „Convenience-Sampling“ (Akremi, 2019, S. 320 f.). Die Workshop- und Diskussionsgruppen umfassten sowohl Landesschulinspektorinnen und -inspektoren (zuständig für AHS sowie für APS) sowie Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren (zuständig für Volksschulen und/oder NMS). Die durchschnittliche Interviewzeit betrug etwa eine Stunde, wobei die Länge der Gespräche zwischen 40 und 80

Minuten variierte (Kemethofer & Wiesner, 2018b)⁶. Die Akteurinnen und Akteure der Schulaufsicht sind als Expertinnen und Experten zu verstehen, die „sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzten Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren“ (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 13). Die Transkription und Auswertung folgt in weiten Teilen der Methode des Experteninterviews nach Meuser und Nagel (2009)⁷. Durch diesen Zugang wird das Expertenwissen der Schulaufsicht als detailliertes und spezialisiertes Fach- und Kontextwissen für den Beitrag zugänglich (Bogner, 2002; Bogner et al., 2014; Gläser & Laudel, 2010; Helfferich, 2019).

3.2 Die Identität von Schulen (gemeinsam) formen

Die Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht fördern unter einem entwicklungsorientierten Paradigma die Schulentwicklung vor Ort, indem sie bei der Rekontextualisierung der Daten unterstützend wirken und zur jeweiligen Identitätsbildung der Schulen einen produktiven Beitrag leisten (Petzold, 1996; Schratz, 1997). Eine wesentliche Aufgabe der Beratungstätigkeit ist für die Schulaufsicht die „Korrektur Fremdbild Selbstbild“ (G104_169) der Schulen aus der Distanz oder „zumindest die Beachtung von Selbst- und Fremdbild“ (ebd.) durch die Nähe des Zusammenwirkens zu fördern, um diese „Kultur [der Identifizierung und Identifikation] sukzessive im System zu implementieren“ (ebd.).

„Dort wo sie [die Daten] nicht stimmig sind, stimmt einfach das Fremdbild und das Eigenbild nicht überein und das jetzt dann auf eine objektive, qualitative Ebene zu heben, dass die Akzeptanz [...] kommt, dass die Einsicht mitsteigt, das ist die Herausforderung [...]. Man sollte nur nicht abweichen davon, [...] sondern dran bleiben und weiterarbeiten“ (5BM_015).

Die Identität der Schulen (Schratz, 1997) kann als ein Zusammenwirken von Identifizierung (u. a. durch die Schulaufsicht) und Identifikation (durch die Schule) verstanden werden (siehe Abbildung 1). Die Identifizierung von außen hat immer auch „ein bewertendes Moment“ (Petzold, 1996, S. 40). Die Identität einer Schule entsteht durch die Identifikation als Selbstbild (von innen heraus) in Verbindung mit der Identifizierung (u. a. maßgeblich durch die Schulaufsicht) innerhalb bestimmter Kontexte und verändert sich im Zeitkontinuum. Die Identität ist im Sinne eines Prozessmodells zu verstehen, da sie permanent in Bewegung ist.

Gerade die regionale Aufbereitung von Daten und Informationen für die Qualitätsentwicklung ist nach Specht (2002, S. 196) eine logische und zentrale Aufgabe der Schulaufsicht, um gezielt Impulse und Interventionen durch produk-

6 In der Auswertung der Gruppeninterviews kann durch die Anonymisierung der Interviews nicht auf die unterschiedlichen Schulstufen getrennt eingegangen werden.

7 Die Auswertung wurde regelgeleitet im Sinne von Mayring (2010) mit dem Analyseprogramm MAXQDA vorgenommen.

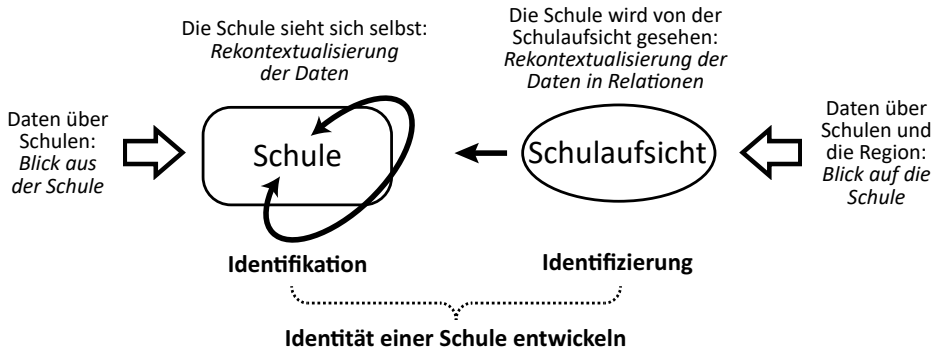


Abbildung 1: Identitätsbildung von Schulen – die Wirkung der Schulaufsicht (durch Identifizierung)

tive Rückmeldungen und Datenfeedbacks zu setzen (Kemethofer, Wiesner, George, Schreiner & Breit, 2018). Diese hat im Besonderen den Zweck, professionelle Reflexionsarbeit an den Schulen anzuregen (Wiesner, Schreiner et al., 2016), um eine Auseinandersetzung mit den je eigenen Grundprinzipien, Erwartungen, Haltungen und Annahmen an einer Schule zu bewirken (de Boer, 2012).

„Genau [...] die] Betroffenheit, der Aha-Moment, mein Selbstbild könnte doch nicht mit dem Fremdbild übereinstimmen oder mit der externen Erhebung, [...] dann kommen die Fragestellungen, was könnte es sein? [...] da brauche ich kein Ranking, sondern alleine, wenn Schulen in diese Richtung gehen und sagen, was könnte es sein, dass [gedankliche Pause], dann bin ich schon happy. Das habe ich Jahrzehnte nicht gehabt“ (5BM_022).

3.3 Die Bedeutung der Bildungsstandards aus der Perspektive der Schulaufsicht

Die Überprüfung der Bildungsstandards hat aus der Perspektive der Schulaufsicht eine „sehr große und wichtige Bedeutung und die [hat] sogar im Laufe der Zeit an Wertigkeit noch gewonnen“ (5BM_002). Im Besonderen „der Wechsel der Denkweise in Richtung Kompetenzorientierung“ (5BW_003) war „ein ganz wichtiger [...], es ist eben nicht mehr wichtig, dass der einzelne Lehrer das abhakt, was er gemacht hat, sondern es ist viel mehr wichtig, was kann das Kind, was kommt beim Kind an und was ist sozusagen der Output“ (ebd.). Daher steht im „Mittelpunkt unserer Tätigkeit“ (7B2W_006) die Kompetenzorientierung. Gerade „das Projekt Bildungsstandards und kompetenzorientierte Messung von unterschiedlichen Ergebnissen [...] hat ja dazu geführt, dass man erst einmal systematisch überhaupt einmal die Kompetenzen formuliert. Die sind ja gar nicht formuliert gewesen“ (5BM2_007). Das Zusammenspiel zwischen Kompetenzorientierung und Bildungsstandards wird als „ein Quantensprung im Schulsystem“ (10BW_012) bezeichnet.

„Das erste Mal wirklich einmal Daten zu bekommen als Schulaufsicht, die evaluiert werden, die bundesweit übergreifend dieselben sind, und ich denke, das tut uns als Schulaufsicht gut, aber es tut auch den Schulen gut zu schauen, wo sind sie denn Richtung Kompetenzorientierung unterwegs“ (10BW_012).

„In der ganzen Kompetenzdiskussion [... geht es darum] diese Kultur aufzubauen. Und die haben wir überhaupt nicht gehabt. Und da geht es nicht nur um die Kultur der Formulierung von Kompetenzen, [... sondern um eine] Kultur im Umgang mit Kompetenzen, [dafür ...] haben die Bildungsstandards eine ganz eine zentrale Rolle“ (5BM_009).

„Im großen Kontext ist das Großprojekt Bildungsstandardmessungen und -rückmeldungen schon sehr gelungen [...]. Weil auch mit der Veröffentlichung dieser Daten muss man ja sehr vorsichtig umgehen, [...] es ist nicht in einer Form veröffentlicht worden, dass es zu Schulrankings oder so anderen Dingen gekommen ist“ (5BM_004).

Besonders, dass die „Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und Bildungsstandardüberprüfung“ (5BM_010) in Verbindung stehen, wird „[...] erst in den letzten zwei, drei Jahren auch von den Schulleitern und Schulleiterinnen und dann in weiterer Folge auch von Lehrpersonen [so gesehen]“ (ebd.) und als „ein ganz tolles Instrument im Bereich der Schulentwicklung und der Unterrichtsentwicklung“ (14B1W_006) wahrgenommen.

3.4 Daten im Schulsystem als Neuerung

Die systematisch erhobenen Daten im Schulsystem auf hohem wissenschaftlichem Niveau (Gütekriterien) werden von der Schulaufsicht sehr deutlich als Neuerung wahrgenommen. Daraus entstehen neue Anforderungen und Herausforderungen im Umgang mit Daten, sowohl für die Schulen als auch für die Schulaufsicht selbst. Als eine wesentlich notwendige Veränderung wird der Wandel der Haltung und Kultur wahrgenommen und benannt.

„Und der Paradigmenwechsel ist ja vor allem einer in der Haltung“ (10BM_028).

Aus den Überprüfungen zu den Bildungsstandards kommen „objektive Daten, die uns einen Wissensstand zur Verfügung stellen und Anlass sind für die weitere Schulentwicklung“ (11B1M_15), „[...] ich versuche einfach zu steuern, dass die Schulleitungen dieses Thema Umgang mit Daten zum Teil ihrer Alltagsschulkultur machen [...]“ (11B1M_041).

„Das erste Mal wirklich einmal Daten zu bekommen als Schulaufsicht, die evaluiert werden, die bundesweit übergreifend dieselben sind, und ich denke das tut uns als Schulaufsicht gut, aber es tut auch den Schulen gut zu schauen, wo sind sie denn Richtung Kompetenzorientierung unterwegs“ (10BW_012).

„Also die Standardisierung als solche war für mich, ja, die Herausforderung und dann erst der Umgang mit Daten. Das heißt, wie bringt man jetzt wirklich diese

Datensätze, die man da bekommt, ordnungsgemäß und eben nicht wertend und nicht rankingmäßig ins System zurück“ (5BM_006).

„Haltungsänderungen sind ganz schwierig, ganz schwierig weiter zu bringen [...]. Das Hineinschauen, klare Daten und Zahlen und Fakten zu haben, auch zu schauen, wie ist denn der sozioökonomische Status dahinter, wie viele Kinder haben teilgenommen [...]. Das ist ein anderer Fokus“ (10BW_068).

3.5 Der Umgang mit den Rückmeldungen aus Standardüberprüfungen

Der Aufforderungscharakter der Daten gilt aus Sicht der Schulaufsicht hauptsächlich den Schulen und soll für diese eine Basis für eine fundierte Schul- und Unterrichtsentwicklung im Sinne einer internen Evaluation (Identifikation mit den Ergebnissen) bilden. Die Rolle und Funktion der Schulaufsicht selbst wird vor allem in der Anregung und Unterstützung des Entwicklungsprozesses an den einzelnen Schulstandorten verortet. Für die Nutzbarmachung der Datenrückmeldungen als Feedbacks an die Schulen wird maßgeblich die Anforderung der Rekontextualisierung (Fend, 2006, S. 181) durch den einzelnen Schulstandort artikuliert.

„Die Daten an sich wirken gar nicht, sondern es gibt Menschen in Schulen, die die Daten in Empfang nehmen und umgehen. Es gibt welche, die seriös damit umgehen und bereit sind zu analysieren und das auch mit ihren Lehrern tun und entsprechend der Schulgemeinschaft präsentieren, und es gibt andere Schulen, in denen Menschen die Daten empfangen, die das einfach ignorieren oder mit banalen Erklärungen abtun“ (11B1M_027).

„Da traue ich mir ganz eindeutig sagen, Kontrolle und Rechenschaftslegung, bei mir, bei uns nicht. Darum soll es nicht gehen, wenn dann ist es [Rückmeldungen] ein Schulentwicklungstool für uns [...]“ (14B1M_047).

3.6 Die Reflexionsarbeit mit den Daten

Reflexionsarbeit durch Personen an der Schule wird als wesentliche Voraussetzung dafür beschrieben, die Daten aus der Perspektive einer Schule mit Bedeutung anzureichern, indem mit einer tiefgehenden und kollegialen, kooperativen Auseinandersetzung mit den Rückmeldedaten u.a. der Prozess der Rekontextualisierung (siehe den vorangegangenen Abschnitt) vollzogen werden kann.

„Aus meiner Sicht passiert eine Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer“ (1BW1_011).

Bildungsstandards sind ein „wichtiger Ansatz zur Reflexion der eigenen Arbeit. So ist es für mich einzuordnen. Die Schule reflektiert: Wir haben jetzt Daten vorgelegt bekommen, was machen wir damit, was machen wir daraus, in welche Richtung machen wir uns auf den Weg“ (11B1W_018).

„Ich schaue mir die Schuldaten sehr genau an, auch die Kontextdaten. Notiere mir Auffälligkeiten und besprich diese dann mit der Schule“ (7B1W_029).

„Über diese Kleinschrittigkeit kommen wir schon in eine neue Lernkultur hinein. Ich glaube, dass sich schon etwas verändert, vielleicht braucht man viel Geduld beim Zuschauen“ (10BM_042).

„Aber da bin ich eher noch geduldig, weil es ist beides [Bildungsstandards und Kompetenzorientierung] neu, relativ neu im System und das heißt, sie [die Schulleiter/innen] müssen auch lernen, genauso wie ich lernen musste, das auch zusammenzubringen und diese Erfahrung gemacht habe, aber im Prinzip geht es auf den Weg und wir können es ja auch steuern, oder? In gewisser Weise. [...] Aber für mich läuft dann ein Gespräch ideal ab, wenn die Schulleitung weiß, dass diese Bildungsstandards für sie da sind, die Ergebnisse, zu schauen wie läuft mein Unterricht und was kann ich tun, was soll ich tun und was hat das mit meinen Themen zu tun“ (10BW_209).

„Sehr gelungen wäre, wenn eine Schulleitung einen so umfassenden Blick auf die Daten seiner Schule hat und das [die unterschiedlichen Daten] miteinander zusammenbringt und dann auch noch Strategien ableitet für seinen Standort“ (5BM_116).

„Was die Schulen am wenigsten können sind [...] Ziele so schlank und erreichbar zu formulieren, dass man auch im Zyklus Erfolg sieht und Bewegung sieht“ (11B1M_047).

Es braucht „nicht nur die Ergebnisse der Bildungsstandards, sondern es braucht auch das dahinterliegende theoretische Konstrukt. Was ist guter Unterricht, wie entwickelt man guten Unterricht und was braucht's für Parameter, die erfüllt werden müssen, damit die Kinder das Optimale aus einem Unterricht herausziehen können“ (5BW_016).

3.7 Kontextdaten als wesentliche Gelingensbedingungen zur Nutzbarmachung der Datenrückmeldungen für Schulstandorte

Besonders die Kontextdaten werden zum einen als Erweiterung der Datenfeedbacks an die Schulen gesehen, auch in Bezug auf eine breitere Perspektive für die Visionen, Zielbilder und Ziele von Schulen. Zum anderen wird der ‚Wert‘ von Kontextdaten auch zur Erklärung und Beschreibung der kognitiven Ergebnisse (Leistung, Kompetenzen) herausgestrichen.

„Was auch noch ganz hilfreich und neu ist, das war so quasi der Vergleich zum österreichischen Durchschnitt und der Erwartungsbereich. Ich glaube, dass das sehr vielen Schulen, den Brennpunkt-Schulen, auch Unterstützung gibt und sagt: Indem, was wir leisten können, sind wir, oder was auch erwartet wird. Das haben wir bisher in der Form auch noch nicht gehabt und das finde ich spannend“ (10BM_029).

„Für mich ist auch noch wichtig diese Zusatzergebnisse, ich meine, zum Beispiel wie Kinder lernen können, wie das Selbstkonzept, also ich meine, es gibt gute Er-

gebnisse, die darauf begründen, dass die Kinder Angstlerner sind. Das heißt, ganz schlechte Selbstkonzepte haben und deshalb ist die Schule nicht gut“ (5BW_024).

„Aber den Überblick über die Schule, der muss mehr sein als die einzelnen Fächer Mathematik, Englisch und Deutsch und da kann ich ohne Kontextdaten nicht arbeiten. Also insofern Ausweitung [der Kontexte] ist ganz wichtig und entscheidend“ (7B1M_027).

„Sehr wertvoll halte ich auch die Kontextdaten, insbesondere auch im Verlauf [...]“ (14B2M_004).

3.8 Die Langfristigkeit und der lange Atem

Im Mittelpunkt steht wiederkehrend – wie bereits im letzten Zitat im vorangegangenen Abschnitt – die Betonung der Langfristigkeit des Unterfangens und die langfristige Perspektive, die die Arbeit an einer Schule bekommt, die Zyklen und deren Verbindung über den Zeitverlauf. In der Langfristigkeit wird auch das künftige Gelingen im Umgang mit den Daten und deren Rekontextualisierung gesehen, welche die Akteure und Akteurinnen im Schulsystem erst (noch) erlernen und entwickeln müssen. Eine wichtige Perspektive bezieht sich daher auf die Interpretation von Schulergebnissen im Zeitkontinuum.

„[Es] ist ein langer Prozess, das heißt, es ist nicht einfach ein Thema, das [...] bei einer Konferenz behandel[t wird] und bei der nächsten ist es wieder weg“ (2BW_135).

„Was [...] wichtig erscheint [...], diese Möglichkeit, die wir jetzt haben das erste Mal [...], einen Längsschnitt zu machen und zu schauen, ist dasselbe Muster in allen drei Fächern [...] oder gibts da Fächer, wo einfach große Unterschiede sind [gedankliche Pause], das ist auch etwas, wo man sehr gut fokussieren kann [gedankliche Pause], wo sind da Unterschiede, Differenzen. Spannend wird es nächstes Jahr, wenn wir das erste Mal eine Wiederholung haben bei den Ergebnissen“ (8BW_033).

„Und die Problematik ist, dass das System quasi mit der Interpretation noch nicht soweit ist, dass man auch wirklich die Daten versteht und direkt in Umsetzung bringen [kann]. Das ist ein ganz langer schwieriger Prozess“ (10BM_042).

3.9 Die Rolle und Funktion der Schulaufsicht

Zur neuen Rolle und Funktion der Schulaufsicht in einem entwicklungsorientierten Paradigma werden vor allem Möglichkeiten wahrgenommen, stärker gestaltend und fördernd wirken zu können. Die Aufgabe, Daten im Sinne von Information und Wissen (Schratz et al., 2019; Wiesner, Schratz & Rößler, 2019) auf der regionalen Ebene aufzubereiten (Specht, 2002), wird eher selten direkt angesprochen und wenn, dann indirekt und zum Zeitpunkt der Gruppeninterviews noch mit gewissen Unsicherheiten verbunden. In Bezug auf die regionale Systematisierung und Nutzung

von Daten wird von einigen Personen der Schulaufsicht jedoch eine andere, sehr wichtige Perspektive angesprochen – nicht die Systematisierung der Rückmeldungen auf regionaler Ebene, sondern die Weiterverwendung von als positiv wahrgenommenen Strategien einzelner Schulen in die Suche nach Gelingensbedingungen.

„Das Aufgabenfeld [hat sich ...] verändert. Unsere Möglichkeiten auch zu ‚wirken‘, die Schulen auch zu begleiten, zu unterstützen und auf Unterrichts- und Schulentwicklung zu fokussieren, [da hat sich das ...] Aufgabenfeld von einem ‚wir verwalten‘ zu ‚wir gestalten‘ [...] entwickelt“ (11B3W_082).

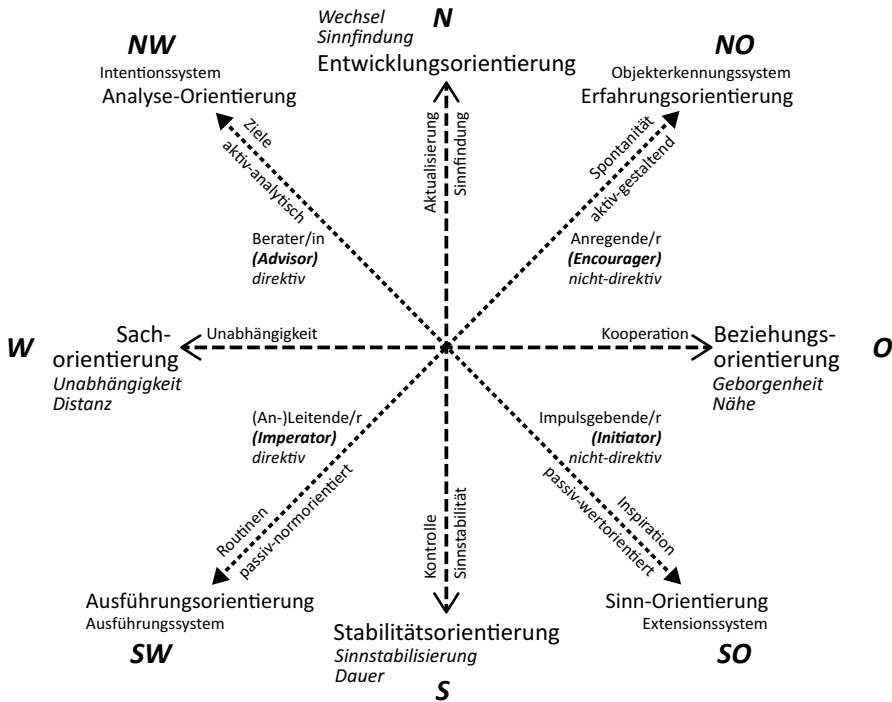
„Ich kann nur Systemkarten, Landschaften entwerfen, wo ich viele dazu benötige oder überzeuge, dass das auch wirklich in der Klasse landet“ (2BM_097).

„Ich habe mir da wirklich einige Fragen zusammengestellt. Was glauben die Schulen, die gut abgeschnitten haben, was waren ihre Erfolgsfaktoren, was sind empfehlenswerte Materialien, was sind gute Tipps, also auch das Best-Practice zu sammeln, das auch zusammenzufassen und dann den Schulen anonymisiert auch wieder zur Verfügung zu stellen als Grundlage für die weitere Arbeit [...]. Bildungsstandards sind wichtig, ein wichtiges Instrument. Und ich denke darauf können wir aufbauen“ (11B3W_082).

„[Die] Aufgabe [ist] ganz stark ein Rollenprofil für uns oder für mich, dass ich eben mich nicht hineinbewege in den Kritiker, der sagt, das ist gut, schlecht oder sonst irgendetwas, sondern wie in welcher Qualität kann ein System Schule, ein Standort mit den Ergebnissen arbeiten.“ (10BM_090).

4. Einbettung der Aussagen in eine feldtransformationale Modellierung

Viele aktuelle Forschungsaktivitäten versuchen Gelingensbedingungen der Schul- und Unterrichtsentwicklung aufzufinden und diese für die Praxis zu beschreiben. Um aus den Aussagen und Selbsteinschätzungen der Schulaufsicht zu einer umfassenden theoretischen Verortung zu gelangen, welche z.B. sowohl eine Beschreibung eines entwicklungs- als auch eines kontrollorientierten Paradigmas sowie von Veränderungs- und Stabilisierungsprozessen ermöglicht, kann eine feldtheoretische und transformative Modellierung gewählt werden. Eine wesentliche Grundbedingung ist ein fundiertes theoretisches Konzept als „Vorordnung theoretischer Überlegungen“ (Fiedler & Herpertz, 2016, S. 145), damit theoretische Leitorientierungen methodischen Herangehensweisen jedenfalls vorgezogen werden (Fiedler, 2017). Als theoretisches Konzeptmodell verbindet die Modellierung der Feldtransformation^{2.0} (siehe Abbildung 2) flexibel sowohl die Ideen, Ansätze und Forschung zu Persönlichkeitstheorien (Fiedler, 2003, 2017; Kuhl, 2001, 2010; Wiesner, 2015) als auch die aktuellen Ansätze und Forschungsperspektiven zu Leadership bzw. Führungsmodellen (Schratz et al., 2016, 2019; Wiesner, George, Kemethofer & Schratz, 2015) sowie darüber hinaus weitere vielfältige theoretische Modellierungen der Interaktion, Kommunikation und des systemischen Handelns (Wiesner, 2019a). Dieser feldtheoretische und transformative Ansatz könnte künftig

Abbildung 2: Das Modell der Feldtransformation^{2.0}

in weiteren Studien als Vorordnung und Hintergrundfolie für das Führungshandeln der Schulaufsicht dienen, um unterschiedliche Paradigmen des Handelns zu beschreiben, zu verstehen und um emanzipatorische Aspekte aufzeigen zu können. Die grundlegenden Polaritäten des Modells wurden bereits zur Strukturierung der Funktionen von Qualitätsrahmen und Orientierungskonzepten (Schratz et al., 2019) verwendet wie auch zur strukturierenden, funktionalen und dynamischen Beschreibung von Implementationsprozessen (siehe den Beitrag von Wiesner & Dammerer, Nr. 11 in diesem Band) sowie im Bereich der evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung (Wiesner & Schreiner, 2019) und im Forschungsfeld zu Leadership (Gregorzewski, Schratz & Wiesner, 2018).

Auf Basis des Modells der Feldtransformationen lässt sich Innovation als soziale „Veränderungen“ (John, 2013, S. 79), als „Progression“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 123) sowie als „Evolution“ (siehe den Beitrag von Asbrand, Nr. 22 in diesem Band) verstehen, welches durch das „Prinzip des Wandels“ (John, 2013, S. 79) sowohl von den Elementen der „Variation, Selektion und Restabilisierung“ (ebd., S. 80) als auch von den Elementen „unfreezing“ (Lewin, 1947, S. 34), „moving“ (ebd., S. 35) und „freezing“ (ebd.) mit einer Ausrichtung auf den Strukturerhalt und einer (Re-)Stabilisierung durchdrungen ist. Innovation ist daher „mehr als das Neue, weil sie etablierte Folge des Neuen ist“ (John, 2013, S. 81). Innovation ist „the doing of new things or the doing of things that are already being done in a new way“ (Schumpeter, 1947, S. 151). Die (Weiter-)Entwicklung von Schule und Unterricht soll

aus dieser Perspektive also nicht durch eine ungenügende Qualität, das Infragestellen von Professionalität oder durch eng gesetzte (Wirkungs-)Erwartungen bestimmt, sondern vielmehr durch eine immerwährende Progression und Transformation, also ein Fortschreiten im Sinne einer sozialen und emergenten Evolution verstanden werden. Innovation als die etablierte Folge von Neuem ist nicht durch bereits existierende Routinen oder aus einer naiven Steuerungsvorstellung heraus mit Blick auf sehr eng gesteckte Ergebniserwartungen vorstellbar oder nachvollziehbar, sondern entwickelt sich emergentisch durch ein „tetradisches System“ (Petzold, 1982, S. 181). Um Entwicklung, Strukturhaltung sowie Stabilisierung nachvollziehen und verstehen zu können, formt das Modell der Feldtransformation zunächst auf einer ersten Achse (Nord-Süd-Ausrichtung im Modell) einen Polaritäten-Raum, der die gleichwertigen Impulse nach Sinnstabilität und Sinnfindung u.a. aus der integrativen Persönlichkeitsforschung, Existenzanalyse und Logotherapie, Psychodynamik und interpersonellen Kommunikation (Fiedler, 2017; Längle, 2008, 2009; Millon, 2011; Riemann, 1975; Thomann, 2004)⁸ heraus ermöglicht. Diese „Ambivalenz“-Achse (Fiedler, 2003, S. 135) ist bedeutsam für integrative Prozesse (Millon, 2011) und beschreibt Führungshandeln zwischen der Dauer durch „Tradition und Gewohntes“ (Schratz, Hartmann & Schley, 2010, S. 26) und dem Wechsel als „Durchgangsstation im Wachstum“ (Müri, 1993, S. 20) hin zu einer „irreversible[n] Entwicklung“ (Rahm, Otte, Bosse & Ruth-Hollenbach, 1999, S. 53). Eine einseitige Bevorzugung oder Vernachlässigung von einem Pol ist als problematisch zu betrachten. Die zweite Achse verbindet den Impuls nach sozialer Einbettung, Geborgenheit und die Gestaltung von „Beziehung“ (Riemann, 1975, S. 203; Fiedler, 2003, 2017) mit der Unabhängigkeit und Distanz(ierung), welche eine sachliche Orientierung und „Verdinglichung“ (Berger & Luckmann, 1966, S. 94f.) betont (Ost-West-Ausrichtung im Modell). Diese „Konflikt“-Achse (Fiedler, 2003, S. 135) zwischen „Isolation“ (Adler, 1933, S. 108) und Konfluenz (Perls, 1989, S. 109) etabliert im Führungshandeln die Relationen zwischen „Verstandeswelt“ (von Saldern, 2010, S. 80) und der „Begegnungs- und Gefühlsebene“ (Müri, 1993, S. 58; Wiesner, 2019a).

Bereits durch die ersten beiden Achsen werden vielfältige Möglichkeitsräume eröffnet, welche erhebliche Vorteile gegenüber anderen Konzepten von Leadership und auch für die Modellierung der Rolle der Schulaufsicht als „Führung von Schulen“ aufweisen, da das Modell der Feldtransformation nicht durch eindimensionale, faktorenanalytisch generierte Dimensionen („Mehr oder Weniger“) bestimmt wird, sondern ein Lernen, Entwickeln sowie Handeln durch Interaktionen, Richtungen und Bewegungen zwischen den Polen theoretisch fundiert verständlich darstellen kann. Diese zwei Achsen beschreiben einen Polaritäten-Raum, welcher bereits durch Riemann (1975) mit Bezügen auf Adler (1933) und Schultz-Hencke (1942, 1951) erstmals als Konzept eingeführt wurde und u.a. in der österreichischen Leadership-Academy (LEA; Schley & Schratz, 2018) als Kompetenzmodell für Leadership unter

8 Die Auseinandersetzung zwischen Skinner (Behaviorismus) und Rogers (Gesprächspsychotherapie) drehte sich um „die Frage, ob gesellschaftlich positive Entwicklungen eher durch eine effektive Verbesserung der Selbst- bzw. Verhaltenskontrolle des Menschen oder eher durch selbstregulative Prozesse der Selbstverwirklichung in Vertrauen auf das gefühlsmäßig Gute im Menschen anzu zielen seien“ (Fiedler, 2017, S. 5).

dem Begriff der ‚Feldtransformation‘ (Wiesner, 2019a) mit der 13. Generation der Professionalisierung und Qualifizierung von pädagogischen Führungspersonen etabliert⁹ wurde.

Eine weitere, dritte Achse entsteht nun durch die Verbindung zweier Pole, nämlich dem Impuls nach Regeln, Routinen und deren (direktiver) Ausführung¹⁰ und dem (nicht direktiven) Impuls der Gestaltung¹¹. Diese Ausrichtung entspricht theoretisch sowohl dem Ansatz des Mentor-(Teacher-)Roles-In-Dialogues-Modells (MERID; Crasborn & Hennissen, 2014; Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011) als auch der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI) von Kuhl (2001), wodurch eine Polarität zwischen der (An-)Leitung (Imperator, Crasborn et al., 2011, S. 322) und der Anregung (Encourager; ebd.) entsteht. Es

9 Der Rahmen und die Struktur des Ursprungsmodells wurden zunächst zwischen 2014 und 2015 theoretisch formuliert (Schratz et al., 2016; Wiesner, George, Kemethofer & Schratz, 2015) und ein erstes umfassendes Instrument erstmals 2016 bei der Leadership Academy erprobt (Wiesner, Schley et al., 2016; Wiesner & Kemethofer, 2016). Auf Basis der Erprobung wurde das Instrument weitgehend überarbeitet – diese Entwicklung zum etablierten Instrument in der Leadership Academy liegt als Beitrag von Gregorzewski, Schratz und Wiesner (2018) vor. Eine erste theoretische Fundierung des Modells erfolgte durch Wiesner (2019a) sowie durch Wiesner und Schreiner (2019), weitere Verwendungen und Anwendungen des Modells sind z. B. bei Schratz et al. (2019), Wiesner (2019b) sowie in diesem Sammelband bei Wiesner und Dammerer, Nr. 11, zu finden.

10 SW: Als theoretische Herangehensweise steht hier u. a. der Ansatz des Neo-Institutionalismus zur Verfügung. Die Annahme ist dabei, dass Regulierung, Routine und Anpassung die „einfachste Form sozialen Wandels“ (Stark, 2009, S. 167) darstellen. Institutionen verändern sich aufgrund von Umweltbedingungen und die Veränderungsstrategie ist meist ein ‚Mehr‘ an Regulation (regulative, normative und kognitive Wirkungsmodi nach Scott (1995, S. 52). Soziale Ordnung entsteht aus „routinisierten und unreflektierten Annahmen“ (Koch, 2009, S. 116) – Struktur ist im Sinne eines Korsetts zu verstehen. Sollen „gemeinsame Ziele erreicht werden, stößt diese Wandlungsstrategie an ihre Grenzen“ (Stark, 2009, S. 167). Die Frage nach der Entstehung (Institutionalisierung), der Veränderung (Re-Institutionalisierung) und dem Vergehen (De-Institutionalisierung) von Institutionen sowie die Isomorphie (Verähnlichung und Angleichung von Institutionen) stehen im Interesse des Ansatzes (Powell & DiMaggio, 1991, S. 30 ff.) – die Bewegung geht in eine normative, routinisierte Richtung. Das Erkenntnisinteresse richtet sich normenreguliert nach der „Richtigkeit“ (Habermas, 1981, S. 132) und „allgemeine[n] Sollsätze[n] oder Gebote[n]“ (ebd.) aus.

11 NO: Als theoretische Herangehensweise eignet sich hier u. a. die Frankfurter Schule (Kritische Theorie) in der Tradition von Habermas (1981, 2001, 2016), ergänzend der Ansatz des ‚next practice‘ von Kruse (2004) und die Unterscheidung zwischen Funktionsoptimierung und Musterwechsel, die Komplexitätskonzepte von Stacey (2000, 1995, 1996) und Juarrero (2002) sowie die Theorie der Verbesserung und Entwicklung (Wiesner & Schreiner, 2019). Dabei geht es einerseits um die Erfahrungswelt, um Prototypen und um das Experimentieren „in komplexen Situationen“ (Detje, 2017, S. 321), indem der Mensch als Akteur „die soziale Welt“ (Wichmann, 2019, S. 9) aktiv und kreativ (im Hier, Heute und Jetzt) gestalten kann. Andererseits ist die Gesellschaft auch durch Menschen gestaltet und „in permanenter Veränderung“ (Behrens, 2009, S. 202), wesentliche dynamischen Prozesse liegen dennoch „im Verborgenen“ (ebd.). Daher geht es im Besonderen um eine „reflexive und permanente kritische Selbstverortung“ (ebd., S. 212) – diese Bewegung geht in eine kritisch-, reflexiv-erfahrungsorientierte Richtung. Als Hintergrundfolie dient im Besonderen ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse bzw. „die Bewegung der Emanzipation“ (Habermas, 2001, S. 261) als eine „kritische Auflösung des Objektivismus, nämlich des objektivistischen Selbstverständnisses“ (ebd.) und einer neuen Möglichkeit im Sinne eines „Bühnenmodell[s]“ (ebd., S. 317) als Verbindung der Hermeneutik mit einer „Rekonstruktion eines lebensgeschichtlichen Zusammenhangs“ (ebd., S. 263), welches „das von innen Bekannte und Unbekannte zugleich“ (ebd., S. 264) umfasst und sich an der „Wahrhaftigkeit“ (Habermas, 1981, S. 149) ausrichtet.

handelt sich nach der PSI-Theorie (Kuhl & Kazén, 2009; Hofmann, 2017) um die Art und Weise, wie das Ausführungssystem (Routinen, Verhaltensprogramme) und das Objekterkennungssystem (Erfahrungen, Erlebnisqualität) in Beziehung stehen. Diese dritte Achse verbindet systemtheoretisch durch eine Südwest-Nordost-Orientierung im Modell die Anpassung (als ein Agieren durch Regeln und Routinen) mit der internen Koordination verschiedener Systemfunktionen, um das Zusammenwirken der Systemelemente zu gewährleisten (Parsons, 1961, 1976; Parsons & Platt, 1990; Opielka, 2006; Wiesner, 2019). Diese Achse erklärt auch den Handlungsspielraum von pädagogischen Führungspersonen im dynamischen Feld, indem sowohl relativ geschlossene (rigide) Vorgaben als auch offene (dynamische) Entfaltungsmöglichkeiten geschaffen werden können (Schratz, 2013; Schratz & Wiesner, 2019). Besonders das Alltagshandeln ist auf der Grundlage von Habituerungen und Anpassungen zu verstehen, dabei wird oftmals die Unsicherheit des Künftigen durch Routine ausgeblendet bzw. soll die mögliche Zukunft vielmehr normreguliert gesteuert als emanzipatorisch gestaltet werden (Habermas, 1981; John, 2014; Wiesner, 2019a und Asbrand, Nr. 22 in diesem Band). Die Pole dieser Achse erlauben für das Führungshandeln daher auch, die Bedeutung und Relationen zwischen einer „Instrumentalisierung von Produkten“ (Wiesner, 2019, S. 220) und der Generierung von Ideen und die Gestaltung von „Möglichkeiten von Prototypen“ (ebd.) nachzuvollziehen. Die vierte Achse beschreibt zugleich die Relation zwischen einem zielorientierten Analysieren¹², also dem Intentionssystem (Analyse und Planung), und der Struktur der Werte und Haltungen¹³, eingebet-

12 NW: Als theoretische Herangehensweise eignet sich hier u. a. der Strukturalismus/Poststrukturalismus. Wandel wird durch zielorientierte Handlungswahl ermöglicht, Elemente erlangen ihre Bedeutung erst durch ein bestimmtes „Beziehungsgeflecht“ (Moebius, 2009, S. 423) – Struktur besitzt ein schöpferisches Potenzial. Hilfreich ist die Praxis der Dekonstruktion (Derrida, 1967) als Aufspüren von Differenzierungen und zur Identifizierung binärer Oppositionen und zur Offenlegung der „inneren Funktionen der Oppositionen“ (Koch, 2003, S. 177) und der „Brüche und Widersprüche“ (Schmidt, 2001, S. 269), um durch Analyse und (Neu-) Ordnung viele Sinneinheiten, Erscheinungsformen, Nuancen und Bedeutungen aufzufinden, auf unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten hinzuweisen und um vage Signifikanten in scheinbar klaren Konturen aufzuzeigen. Auch die Praxis der reflexiven Re-Kontextualisierung (Bernstein, 1990), die Suche nach „Oberflächenstruktur und [...] Tiefenstruktur“ (Ehrenspeck, 2001, S. 23) und die Praxis des Nacherfindens (Meyer-Wolters, 2004) finden Anwendung – Veränderung ist dabei an die Träger/innen von Struktur(en) gebunden, die Bewegung geht in eine analytisch-reflexive Richtung. Das Erkenntnisinteresse richtet sich grundsätzlich teleologisch nach der „Wahrheit und Wirksamkeit“ (Habermas, 1981, S. 130) aus als auch an deren Dekonstruktion (Derrida, 1967, S. 23 f.).

13 SO: Als theoretische Herangehensweise kann hier u. a. die phänomenologische Soziologie zum Aufspüren der jeweiligen ‚Lebenswelt‘ (Schütz & Luckmann, 1979), von „Sinnwelten“ (Knoblauch, 2009, S. 313) und „Wirklichkeitsdefinition[en]“ (Berger & Luckmann, 1966, S. 117), z. B. durch die Praxis der „Deutungsmusteranalyse“ (Oevermann, 2001, S. 66 f.), die wissenssoziologische Hermeneutik (Söffner, 1992; Schröer & Bidlo, 2011), die Ansätze zur lernenden (wert- und sinnreflektierenden) Organisation (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1990) sowie die Theorie-U von Scharmer (2009; Scharmer & Käufer, 2013) herangezogen werden. Von Interesse sind „die ‚tiefenstrukturell‘ verankerten Erfahrungsgehalte“ (Oevermann, 2001, S. 60), die Identifizierung von „Inkonsistenz“ (ebd., S. 66) und eine verstehende „Rekonstruktion von Prinzipien“ (ebd., S. 68), das Entdecken von „Gewohnheiten“ (Abels, 2007, S. 98) sowie „Rollen“ (ebd., S. 101) und die Prozesse der Objektivierung, also wenn menschliche Phänomene verdinglicht bzw. versachlicht werden (Berger & Luckmann, 1966). Da eine verdinglichte Welt „per definitionem eine enthumanisierte Welt“ (Abels, 2007, S. 102) wäre, geht diese Bewegung

tet im Extensionssystem (Erfahrungsnetzwerk, Werte) nach der PSI-Theorie von Kuhl (2001; Hofmann, 2017). Diese Achse beschreibt ebenso die Pole des MERID-Modells zwischen der (direktiven) Beratung (Advisor; Crasborn et al., 2011, S. 322) und der (nicht-direktiven) Impulsgebung (Initiator; ebd.). Diese vierte Achse verbindet systemtheoretisch durch eine Südwest-Nordost-Orientierung im Modell die Zielorientierung (als System von Zielen) mit der Aufrechterhaltung, Erneuerung und dem Wandel von Wertemustern (Parsons, 1961, 1976; Parsons & Platt, 1990; Wiesner, 2019). Die Pole dieser Achse ermöglichen ein Verständnis für das Führungshandeln durch die Bedeutung und Relationen zwischen dem Analysieren, Herausarbeiten und Planen von „neuen Möglichkeiten von Produkten“ (Wiesner, 2019, S. 220) vor allem im Sinne des Nacherfindens (Meyer-Wolters, 2004, S. 72), der Dekonstruktion (Derrida, 1967) und der Rekontextualisierung (Bernstein, 1990) und einer Impuls- und „Initiationskraft für Prototypen“ (Wiesner, 2019, S. 220), was auch als „Quellen [...] der Inspiration“ (Scharmer, 2009, S. 272) oder „Erfahrungsnetzwerk mit einer immensen Ausdehnung („Extension““ (Kuhl & Strehlau, 2014, S. 5) bezeichnet werden kann. Ein Weglassen einer der Achsen des Modells bedeutet grundsätzlich auch eine theoretische Verkürzung des Modells.

5. Fazit

Die Arbeit mit den Bildungsstandards benötigt neue Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungsfindungen, da bei der Arbeit mit Datenfeedbacks für die schul- und Unterrichtsentwicklung bislang nicht auf vorangegangene Erfahrungen (aus dem Extensionssystem; im Modell eine SO-Ausrichtung) oder bereits vorhandene Routinen und Regeln (aus dem Ausführungssystem; SW-Ausrichtung) zurückgegriffen werden kann. Daher muss gegenwärtig für eine künftig erfolgreiche Etablierung und formative Integration der Bildungsstandards und der Arbeit mit Datenfeedbacks im Sinne einer Innovation eine professionelle Reflexionsarbeit durch Differenzierung und Analyse (NW-Ausrichtung) im Sinne einer Dekonstruktion (Derrida, 1967; Fegter, Geipel & Horstbrink, 2010), einer Rekontextualisierung (Bernstein, 1990; Fend, 2008), einer Rekonstruktion (Strauss, 1945; Glaser & Strauss, 2009) sowohl von „Sinnmuster[n]“ (Bohnsack, 1999, S. 55) als auch von „Strukturlogik[en]“ (Lambrecht, 2018, S. 9) sowie einem Nacherfinden (Meyer-Wolters, 2004; Kussau, 2007)¹⁴ als „unfreezing“ (Lewin, 1947, S. 34) sowie einer „Aufhebung von Routinen“ (der SW-Ausrichtung; John, 2014, S. 225; Nelson & Winter, 1982) durch Variation erfolgen (also die Aktivierung eines kollektiven Intentionssystems; NW-Aus-

in eine wert- und sinnorientierte Richtung. Das Erkenntnisinteresse richtet sich nicht auf „die Erfassung einer objektivierten Wirklichkeit“ (Habermas, 2001, S. 222), sondern im Besonderen „auf die Wahrung der Intersubjektivität einer Verständigung [...], in deren Horizont die Wirklichkeit erst als etwas erscheinen kann“ (ebd.).

14 Zur Idee des Nacherfindens: Zunächst muss in abgeleiteter Weise etwas nacherfunden werden, was andere zuvor erfunden haben, um dann etwas Neues erfinden zu können (vgl. Meyer-Wolters, 2004). Also vom Ausführungs- und Verfertigungswissen zum Nachvollzug und zur (professionellen) Reflexion.

richtung). Auf Basis neuer Erfahrungen („moving“; Lewin, 1947, S. 35) können nun durch „Selektion (oder Selegierung)“ (John, 2014, S. 225) und durch „Prozesse des Herauslösen“ (Hofmann, 2017, S. 158) Gelingensbedingungen (mit Emergenzen) geschaffen und wahrgenommen werden (NO), die „nicht mit den bislang gemachten Erfahrungen kompatibel“ (ebd.) sind (NO $\rightarrow$ SO), aber Potenziale darstellen (also die Aktivierung eines kollektiven Objekterkennungssystems; NO). Aus der „Perspektive der PSI-Theorie braucht es also für die Anreicherung von Könnerschaft die Fähigkeit, Diskrepanz an sich heranzulassen genauso wie die Fähigkeit, diese neue Erfahrung – unterstützt durch Analyse und Reflexion [gesteuert über das Intentionssystem; NW; Anm. der Verf.] – in das Erfahrungsnetzwerk des EG [Extensionssystems; SO; Anm. d. Verf.] zu integrieren“ (Hofmann, 2017, S. 158) – im Sinne eines (nun veränderten) „freezing“ (Lewin, 1947, S. 35) und einer „Restabilisierung“ (John, 2014, S. 225). Für dieses Vorgehen ist grundsätzlich ein entwicklungsorientierter Ansatz nach dem Prinzip des Wandels zu wählen, zugleich ist darauf zu achten, dass das ‚Lernen im und am System‘ noch in einer zumutbar komplexen Form stattfindet und nicht einen „kreativ-chaotisch[en]“ (Wiesner, 2019a, S. 229) Zustand annimmt und so eine Restabilisierung verhindert oder im höchsten Maß erschwert. Obgleich die theoretische Herangehensweise aufzeigt, dass aktuell weder Normierungen, Regelungen, Rezepte noch Routinevorgaben zu einer gelingenden Umsetzung und Integration von Datenfeedbacks zur Schul- und Unterrichtsentwicklung führen können (SW), sondern vielmehr nur „Systemkarten, Landschaften“ (2BM_097; NO-SO), welche weite, analytische und kreative (komplexe) Möglichkeitsräume schaffen (NW $\leftrightarrow$ NO) und eine Transformation des Bestehenden (SO $\rightarrow$ SW) ermöglichen. Besonders, da die Elemente für eine soziale Progression keinen kausal-steuernden Einfluss aufeinander nehmen, sondern jeweils Interventionen, kreative Störungen und Widerfahrnisse für den jeweils Anderen darstellen (Wiesner & Schreiner, 2019).

Aus den Gruppeninterviews wird sichtbar, dass die Rückmeldungen aus der Standardüberprüfung an den Schulstandorten zu einer produktiven Anregung und förderlichen Auseinandersetzung durch professionelle Reflexionsarbeit führen sollen (Abschnitte 3.5 und 3.6), wodurch im Besonderen das impulsgebende Feld (SO) und eine Wertorientierung angesprochen werden, welche den Möglichkeitsraum einer zielgerichteten Analyse-Orientierung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung eröffnen (NW). Die Kontextdaten (Abschnitt 3.7) ermöglichen der Schulaufsicht wiederum eine breitere entwicklungsorientierte Einbettung der Rückmeldungen (NO und NW) für eine umfassende und ganzheitliche Reflexion und Proflexion (siehe den Beitrag von Wiesner, Schreiner, Breit & Lücken, Nr. 7 in diesem Band). Gleichzeitig erwähnt die Schulaufsicht die Notwendigkeit der Langfristigkeit der reflexiven und proflexiven Schulentwicklung durch eine konstante und stabile Herangehensweise von Datenrückmeldungen (Abschnitt 3.8), welche den Schulen regelmäßig zur Verfügung stehen (S), um eine Kontinuität und Stabilität der Prozesse und Methoden sicherzustellen. Betont wird vor allem eine neue, gestaltende Rolle der Schulaufsicht (Abschnitt 3.9; NO), welche sich gegenüber einer kontrollierenden, anweisenden Aufsichts- und Kritikerfunktion (SW) bewusst abgrenzt

(vgl. auch Abschnitt 3.7). Aus der Perspektive der Schulaufsicht handelt es sich bei der Integration von Bildungsstandards und deren Überprüfung im österreichischen Schulsystem nicht um das Scheitern einer Reform, jedoch wird die Notwendigkeit eines langen Atems, um eine nachhaltige Stabilisierung zu ermöglichen, deutlich.

Gerade die Aussagen von Vertreterinnen und Vertretern der österreichischen Schulaufsicht zeigen sehr deutlich das Verständnis der Aufgaben und die Rolle der Schulaufsicht in der aktiven Förderung und Unterstützung der Selbstkoordinierung (Dubs, 2008), (Selbst-)Aktualisierung (Rogers, 1959) und Selbstbeobachtung (de Boer & Reh, 2012) der Schulen auf. Aus der Perspektive der Entwicklungsorientierung nimmt die Schulaufsicht nunmehr weniger eine ‚Aufsicht‘ wahr, obwohl sie gerade in Rechtsfragen unterstützend wirkt, sondern eine Qualitätsbegleitungsfunktion sowie eine möglichst analytisch-produktive als auch erfahrungs- und wertorientierte, förderliche Außensicht auf die Schulen, um (Weiter-)Entwicklungen anzuregen. Auch bei dem (neuen) Begriff des Qualitätsmanagers bzw. der Qualitätsmanagerin (anstelle des Begriffs der Schulaufsicht) sollte nicht die ‚Qualitätsgarantie‘ der Einzelschulen durch die Managerinnen und Manager stehen. Die Definition von Qualitätsmanagement beinhaltet zwar die „aufeinander abgestimmte[n] Tätigkeiten[en] zum Leiten und Lenken einer Organisation [Schule] bezüglich Qualität“ (Brüggemann & Bremer, 2012, S. 122), jedoch ist für die Aufgabe unter einem entwicklungsorientierten Paradigma und der Arbeit mit Evidenzen aktuell noch immer eine sowohl kritisch-förderliche als auch erfahrungsbetont-wertorientierte dynamische Rolle, Struktur und Funktion notwendig. Im Vordergrund steht also nicht die Qualitätsverbesserung oder -sicherung durch „Maßnahmen zur Steigerung der Effektivität und Effizienz“ (ebd., S. 123) oder die Überwachung und das Korrigieren der Realisierung von Zielen durch eine aktive Qualitätslenkung, sondern die Förderung einer „personal liability“ (Gregory, 2012, S. 684) innerhalb eines komplexen Geschehens sowie die produktive Mitwirkung bei der Gestaltung der jeweiligen Identität der Schule. Auf Basis der Aussagen der im System praktizierenden Schulaufsicht ist dieser in Österreich ein hohes Potential an Beweglichkeit als auch ein hohes Verständnis des Paradigmas der Entwicklungsorientierung zuzuschreiben. Die Personen der Schulaufsicht förderten nunmehr den entwicklungsorientierten Prozess der Rezeption (understanding: SW) – *Reflexion und Proflexion* (unfreezing: NW und NO) – Aktion (moving: NW/NO → SO) – (neuen) Haltung (freezing: SO ↔ SW) im Sinne von Helmke (2004; und für Österreich Wiesner, Schreiner & Breit, 2015) durch eine langfristige Ausrichtung und ein „sense-making“ (Spillane, Reiser & Reimer, 2002). Eine solche Kultur der Identifikation und Identifizierung (er-)schafft keine rigiden Identitäten von Schulen, sondern bewegliche und integrationsfähige Möglichkeitsräume für (relativ) stabile, jedoch kontextsensible und situationsspezifische Identitäten von Schulen.

6. Ausblick

Im österreichischen Schulwesen kommt der Schulaufsicht bzw. (aktuell) nunmehr den Bediensteten des Schulqualitätsmanagements auf Basis einer neuen Rechtsgrundlage nun „die Aufsicht über die Erfüllung der Aufgaben“¹⁵ (BGBl. II Nr. 158/2019) sowie „die Sicherstellung der Implementierung von Reformen und Entwicklungsvorgaben in der Region“ (ebd.) zu. Zusätzlich gehört zu den Aufgaben ein laufendes „Qualitäts-Controlling“ (ebd.), eine „strategische Personalführung auf Ebene der Schulleitungen und Schulcluster-Leitungen“, eine „Bereitstellung pädagogischer Expertise an Schnittstellen und das Krisen- und Beschwerdemanagement im Eskalationsfall“ (ebd.). Die zentrale Aufgabe der Schulqualitätsmanagerinnen und -manager ist nunmehr, die schulischen Aktivitäten zu überprüfen (Aufsicht) und die Umsetzung von Reformen zu überwachen (Sicherstellung). An Schulentwicklungsprozessen am Standort wird nur von einer Mitwirkung gesprochen, damit werden die Entwicklungsprozesse der Aufsicht und Sicherstellung untergeordnet. Die Schulaufsicht nimmt durch die neue Rechtsvorschrift für Schulqualitätsmanagement (BGBl. II Nr. 158/2019) erneut eine intermediäre Instanz zwischen Bildungspolitik, Bildungsverwaltung (Ministerium) und Einzelschule wahr, also eine komplementäre und nicht friktionsfreie Position und behält die „paradoxe Doppelfunktion“ (Heinrich, 2007, S. 254) zwischen Kontrollfunktion (Aufsicht, Sicherstellung) und Unterstützungsfunktion (Ammann, Wiesner & Schratz, in Druck; Muslic, Ramsteck & Kuper, 2013; Kemethofer & Wiesner, 2018b; Kemethofer et al., 2018). Die Schulqualitätsmanagerinnen und -manager sollen also weiterhin „einerseits Schulen [...] ermutigen, sich auf eine seriöse Entwicklung und Selbstevaluation einzulassen und sie dabei [...] unterstützen, und andererseits die Qualität dieses Prozesses [...] überprüfen und, wenn erforderlich, Sanktionen [...] erlassen“ (Posch, Rauch & Seidl, 2012, S. 50). Es „wäre schließlich trügerisch zu glauben, bessere Ergebnisse in einem System lediglich durch die Änderung der Steuerungslogik herbeiführen zu können“ (Berner et al., 2008, S. 224), vielmehr muss Schulaufsicht bzw. müssen die Schulqualitätsmanager/innen im Bereich der Förderung und Unterstützung der Schul- und Unterrichtsentwicklung wirken, da nur der Bezug zur Kompetenzorientierung langfristig das Lernen und die Entwicklung nachhaltig verändern kann.

Literatur

- Abels, H. (2007). *Interaktion, Identität, Präsentation: Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Adler, A. (1933). *Der Sinn des Lebens*. Frankfurt: Fischer.
- Akremi, L. (2019). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2.,

15 <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010681> [22.10.2019].

- vollst. überarb. & erw. Aufl., S. 313–332). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_21
- Altrichter, H. & Gamsjäger, M. (2017). A conceptual model for research in performance standard policies. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3 (1), 6–20. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1316180>
- Altrichter, H. & Gamsjäger, M. (2019). Ein Wirkungsmodell für die Erforschung von Bildungsstandard-Politiken. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 45–78). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_3
- Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 355–394). Graz: Leykam.
- Ammann, M., Wiesner, C. & Schratz, M. (in Druck). Über das Zusammenwirken von Schulaufsicht und Schulleiterinnen und Schulleitern: Einblicke in die Qualitätsinitiative Schulqualität Allgemeinbildung am Beispiel des Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächs. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. London: Addison-Wesley.
- Behrens, R. (2009). Kritische Theorie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 199–219). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_10
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie* (27. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Berner, E., Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). Implementation von Bildungsstandards: Bedingungen des Gelingens (und Scheiterns) aus internationaler Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 210–226.
- Bernstein, B. B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203011263>
- BMUKK (2012). *Rundschreiben Nr. 6/2012*.
- Boer, H. de & Reh, S. (Hrsg.). (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3>
- Bogner, A. (Hrsg.). (2002). *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93270-9>
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08349-6>
- Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01190-3>
- Brüggemann, H. & Bremer, P. (2012). *Grundlagen Qualitätsmanagement*. <https://doi.org/10.1007/978-3-8348-8301-8>
- Crasborn, F. & Hennissen, P. (2014). Training mentor teachers for effective supervision: The impact of the SMART programme. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte = Pedagogical field experiences in teacher edu-*

- cation; theoretical foundations, programmes, processes, and effects (S. 377–397). Münster: Waxmann.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Dammer, I. & Szymkowiak, F. (1998). *Die Gruppendiskussion in der Marktforschung: Grundlagen – Moderation – Auswertung. Ein Praxisleitfaden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-96390-1>
- de Boer, H. (2012). Der Blick auf sich selbst. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 215–226). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_12
- Derrida, J. (1967). *Grammatologie* (13. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Detje, M. (2017). *Servant leadership: Ansätze zur Führung und Leitung in der Kirchengemeinde im 21. Jahrhundert*. Göttingen, Bristol, CT: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783788731533>
- Dubs, R. (2008). Zur Rolle der Schulleitung in komplexen Schulentwicklungsprozessen. *Bildung und Erziehung*, 61 (3), 257–270. <https://doi.org/10.7788/bue.2008.61.3.257>
- Ehrenspeck, Y. (2001). Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft. In B. Fritzsche, A. Schmidt, J. Hartmann & A. Tervooren (Hrsg.), *Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven* (S. 21–33). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09575-0_2
- Fegter, S., Geipel, K. & Horstbrink, J. (2010). Dekonstruktion als Haltung in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen. In F. Kessl & M. Plößer (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit* (S. 233–248). https://doi.org/10.1007/978-3-531-92233-1_15
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2011). Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (1), 5–24. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0003-3>
- Fiedler, P. (2003). *Integrative Psychotherapie bei Persönlichkeitsstörungen* (2., unveränd. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Fiedler, P. (2017). Bedeutung der Komorbiditätsforschung für die Behandlungsplanung bei Persönlichkeitsstörungen. *Persönlichkeitsstörungen: Theorie und Therapie, Integration von Schulen in der Diagnostik und Behandlung von Persönlichkeitsstörungen*, 1, 3–13.
- Fiedler, P. & Herpertz, S. (2016). *Persönlichkeitsstörungen* (7., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (4. Aufl.). New Brunswick: Aldine.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91538-8>
- Gregory, R. (2012). Accountability in Modern Government. In G. B. Peters & J. Pierre (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Public Administration* (2. Aufl., S. 681–697). <https://doi.org/10.4135/9781848608214.n45>

- Gregorzewski, M., Schratz, M. & Wiesner, C. (2018). Exploring the Personal Mastery of Educational Leaders: FieldTransFormation and its Validation in the Austrian Leadership Academy. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8 (3), 59–78. <https://doi.org/10.26529/cepsj.498>
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2001). *Erkenntnis und Interesse* (13. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2016). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollst. überarb. & erw. Aufl., S. 669–686). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44
- Helmke, A. (2004). Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. *Seminar*, 2 (10), 90–112.
- Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein Könnler? Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (2), 147–164. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0184-5>
- John, R. (2013). Innovation als soziales Phänomen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 71–86). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2_3
- John, R. (2014). Reform und Innovation – Entscheidungsmotivationen im Angesicht wahrscheinlichen Scheiterns. In R. John & A. Langhof (Hrsg.), *Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?* (S. 215–236). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19181-2_12
- Juarrero, A. (2002). *Dynamics in action: Intentional behavior as a complex system*. Cambridge, MA, London, England: MIT Press.
- Kemethofer, D. & Wiesner, C. (2018a). So denken Schulleitungen über Bildungsstandards. *Journal für Schulentwicklung*, 3, 61–66.
- Kemethofer, D. & Wiesner, C. (2016). Die Nutzung der Bildungsstandards aus Perspektive der Schulaufsicht. In C. Fridrich, R. Klingler, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven* 8 (S. 110–123). Wien: LIT.
- Kemethofer, D. & Wiesner, C. (2018b). Verändern Bildungsstandards, Standardüberprüfungen und Ergebnissrückmeldungen die schulische Arbeit? Wahrnehmung, Rezeption und Nutzung aus Perspektive der Schulaufsicht. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 229–243). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_10
- Kemethofer, D., Wiesner, C., George, A. C., Schreiner, C. & Breit, S. (2018). Die Schulaufsicht als zentraler Akteur einer evidenzbasierten Feedbackkultur: Die Bewertung der Ergebnissrückmeldungen aus Bildungsstandardüberprüfungen durch die Schulaufsicht. In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder & M. Reisinger (Hrsg.), *Forschung trifft Praxis: Was kann Methode leisten?* (S. 51–64). Münster: Waxmann.
- Kernaghan, K. (Hrsg.). (1978). Changing concepts of power and responsibility in the Canadian public service. *Power and Responsibility in the Public Service = Pouvoir et Responsabilité Dans La Fonction Publique*, 3 (21), 389–406. <https://doi.org/10.1111/j.1754-7121.1978.tb01773.x>

- Knoblauch, H. (2009). Phänomenologische Soziologie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 299–322). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_15
- Koch, J. (2003). *Organisation und Differenz: Kritik des organisationstheoretischen Diskurses der Postmoderne*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10963-1>
- Koch, S. (2009). Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1>
- Kraker, N. (2011). Schulleitung als Drehscheibe bei Innovationen. Wissenstransfer und neue Impulse durch Fortbildung. In E. Rauscher (Hrsg.), *Unterricht als Dialog. Von der Verbindung der Fächer zur Verbindung der Menschen* (S. 350–357). Baden: PH Niederösterreich.
- Kriz, J. (2000). Selbstaktualisierungstendenz. In G. Stumm & A. Pritz (Hrsg.), *Wörterbuch der Psychotherapie* (S. 622–623). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-211-99131-2_1691
- Kruse, P. (2004). *Next practice – Erfolgreiches Management von Instabilität*. Offenbach: Gabal.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie: Motivation, Emotion und Selbststeuerung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Kazén, M. (2009). *PSSI. Persönlichkeits-Stil und Störungs-Inventar. Manual* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Strehlau, A. (2014). *Handlungspsychologische Grundlagen des Coachings: Anwendung der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI)*. Verfügbar unter: <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=1802889> [23.10.2019].
- Kussau, J. (2007). Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens“. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Schule, Governance und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 287–303). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9_8
- Küstners, I. (2006). *Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lambrecht, M. (2018). *Steuerung als pädagogisches Problem*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20738-0_4
- Längle, A. (2008). Existenzanalyse als Menschenbild – Verständnis und Zugang zum Menschsein. In A. Längle & A. Holzhey-Kunz (Hrsg.), *Existenzanalyse und Daseinsanalyse* (S. 23–70). Wien: Facultas.
- Längle, A. (2009). Das eingefleischte Selbst. Existenz und Psychosomatik. *Existenzanalyse*, 2 (26), 13–34.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. *Human Relations*, 1 (1), 5–41. <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft* (S. 465–479). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23

- Meyer-Wolters, H. (2004). Kritik in Zeiten maßloser Gewißheiten. In L. A. Pongratz, W. Nieke & J. Masschelein (Hrsg.), *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik* (S. 67–85). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10572-5_4
- Millon, T. (2011). *Disorders of personality: Introducing a DSM/ICD spectrum from normal to abnormal* (3. Aufl.). Hoboken, NJ: John Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118099254>
- Müri, P. (1993). *Chaos-Management: Die kreative Führungsphilosophie*. München: Heyne.
- Muslic, B., Ramsteck, C. & Kuper, H. (2013). Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht im Kontext testbasierter Schulreform. Kontrastive Fallstudien zur Rezeption von Lernstandsergebnissen im Mehrebenensystem der Schule. *Die Deutsche Schule*, 12, 97–120.
- Nelson, R. R. & Winter, S. G. (1982). *An evolutionary theory of economic change*. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard Univ. Press.
- Oevermann, U. (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*, 2 (1). <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0103>
- Opielka, M. (2006). *Gemeinschaft in Gesellschaft. Soziologie nach Hegel und Parsons*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parsons, T. (1961). An Outline of the Social System. In T. Parsons, E. Shils, K. D. Naegle & J. R. Pitts (Hrsg.), *Theories of Society, Foundations of Modern Sociological Theory* (S. 30–79). New York: Free Press.
- Parsons, T. (1976). Grundzüge des Sozialsystems. In S. Jensen (Hrsg.), *Zur Theorie sozialer Systeme* (S. 161–274). Opladen: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83798-1_5
- Parsons, T. & Platt, G. (1990). *Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Perls, L. (1989). Begriffe und Fehlbegriffe der Gestalt-Therapie. In M. Sreckovic (Hrsg.), *Leben an der Grenze: Essays und Anmerkungen zur Gestalt-Therapie* (3. Aufl., S. 105–114). Köln: Ed. Humanist. Psychologie.
- Petzold, H. (1996). *Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Ein ganzheitlicher Weg leibbezogener Psychotherapie*. Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H. G. (1982). Integrative Dramatherapie – Überlegungen und Konzepte zum „Tetradischen Psychodrama“. In H. G. Petzold (Hrsg.), *Dramatische Therapie. Neue Wege der Behandlung durch Psychodrama, Rollenspiel, Therapeutisches Theater* (S. 166–187). Stuttgart: Hippokrates Verlag.
- Posch, P., Rauch, F. & Seidl, A. (2012). Qualitätsentwicklung als Aufgabe der Schulleitung und der Schulaufsicht. In BIFIE (Hrsg.), *Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Schulen. Impulse für Schulleiter/innen* (S. 39–63). Graz: Leykam.
- Powell, W. W. & DiMaggio, P. (1991). Introduction. In W. W. Powell & P. DiMaggio (Hrsg.), *The New institutionalism in organizational analysis* (S. 1–40). Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226185941.001.0001>
- Rahm, D., Otte, H., Bosse, S. & Ruth-Hollenbach, H. (Hrsg.). (1999). *Einführung in die integrative Therapie: Grundlagen und Praxis* (4. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Rauscher, E. (2003). *Verhalten vereinbaren – Schulkultur im Dialog*. Wien: BMBWK.
- Riemann, F. (1975). *Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie*. München: Reinhardt.
- Rogers, C. R. (1959). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen*. Köln: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie.

- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H. G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven* (Bd. 10, S. 295–326). Weinheim, Basel: Juventa.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U. Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. Heidelberg: Carl Auer.
- Scharmer, C. O. & Käufer, K. (2013). *Von der Zukunft her führen: Von der Egosystem- zur Ökosystem-Wirtschaft. Theorie U in der Praxis*. Heidelberg: Carl Auer.
- Schley, W. & Schratz, M. (2018). Leadership Academy: Eine eindrucksvolle Erfolgsstory. *LEA News. Leadership Academy*, 14 (1), 1–3.
- Schmidt, A. (2001). Poststrukturalistische Perspektiven. Ein Beitrag zur Reflexion sozialpädagogischer Handlungspraxen. In B. Fritzsche, A. Schmidt, J. Hartmann & A. Tervooren (Hrsg.), *Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven* (S. 269–280). Opladen: Leske + Budrich.
- Schratz, M. (1997). Vom Schulprofil zum Schulprogramm. Markierungen am Weg zur autonomen Schule. *Erziehung und Unterricht*, 147 (4), 378–391.
- Schratz, M. (2013). The rigid-dynamic dimension in competency standards. In N. Révai & G. A. Kirkham (Hrsg.), *The art and science of leading a school. Central 5: A Central European view on competencies for school leaders* (S. 28–30). Budapest: Tempus Public Foundation.
- Schratz, M., Hartmann, M. & Schley, W. (2010). *Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis*. Münster: Waxmann.
- Schratz, M. & Wiesner, C. (2019). Pädagogische Führung – Kompetenzprofil und Kompetenzentwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität* (S. 415–442). Münster: Waxmann.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2015. Fokussierte Analysen und bildungspolitische Schwerpunktthemen* (S. 221–262). <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2>
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C. & Pant, H. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 403–454). Graz: Leykam.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019a). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: Der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–54). Münster: Waxmann.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019b). Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung: Datenreichtum nutzen – Datenqualitäten kritisch beurteilen. *Journal für Schulentwicklung*, 3 (23), 8–15.
- Schröer, N. & Bidlo, O. (Hrsg.). (2011). *Die Entdeckung des Neuen: Qualitative Sozialforschung als hermeneutische Wissenssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93249-1>

- Schultz-Hencke, H. (1942). Die Struktur der Psychose. *Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie*, 175 (1), 409–458. <https://doi.org/10.1007/BF02868132>
- Schultz-Hencke, H. (1951). *Lehrbuch der analytischen Psychotherapie*. Stuttgart: Thieme.
- Schumpeter, J. A. (1947). The Creative Response in Economic History. *The Journal of Economic History*, 2 (7), 149–159. <https://doi.org/10.1017/S0022050700054279>
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1979). *Strukturen der Lebenswelt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Broadway Business.
- Soeffner, H.-G. (1992). *Die Ordnung der Rituale*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Specht, W. (2002). Einführung: Funktionen und Strukturen nationaler Systemsteuerung. In F. Eder, P. Posch, M. Schratz, W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (S. 187–226). Innsbruck: StudienVerlag.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J. & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72 (3), 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Stacey, R. (2000). *Strategic Management and Organisational Dynamics: The Challenge of Complexity*. New Jersey: Pearson education.
- Stacey, R. D. (1995). *Das Chaos managen: Kreativität und Innovation in einer Welt des Wandels*. Wiesbaden: Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-82674-9>
- Stacey, R. D. (1996). *Strategic management & organisational dynamics* (2. Aufl.). London: Pitman.
- Stark, C. (2009). Funktionalismus. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 161–177). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_8
- Strauss, A. (1945). The Concept of Attitude in Social Psychology. *The Journal of Psychology*, 19 (2), 329–339. <https://doi.org/10.1080/00223980.1945.9917235>
- Terhart, E. (2002). *Nach PISA: Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Thomann, C. (2004). *Klärungshilfen 2. Konflikte im Beruf: Methoden und Modelle klärender Gespräche*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Vogl, S. (2019). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollst. überarb. & erw. Aufl., S. 695–701). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_46
- von Saldern, M. (2010). *Systemische Schulentwicklung. Von der Grundlegung zur Innovation*. Norderstedt: Books on Demand.
- Wichmann, A. (2019). *Quantitative und Qualitative Forschung im Vergleich*. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-59817-7_2
- Wiesner, C. (2015). Von der Unbelehrbarkeit der Theorien. Konkurrenz anstatt Wechselbeziehungen oder die Vielfalt der Teile anstatt der Wahrnehmung einer Gestalt. In E. Rauscher (Hrsg.), *Von der Lehrperson zur Lehrpersönlichkeit* (S. 13–24). Innsbruck: StudienVerlag.
- Wiesner, C. (2019a). Das Modell der Feldtransformation: Chancen und Möglichkeiten. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 207–240). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C. (2019b). Die Arbeit mit Gruppengestalten: Existenzanalyse, Feldtransformation und Beziehungspädagogik. *Erziehung & Unterricht*, 5/6 (169), 433–442.

- Wiesner, C., George, A. C., Kemethofer, D. & Schratz, M. (2015). School Leadership in German Speaking Countries with an emphasis on Austria: A Re-Vision. *Ricercazione*, 7 (2), 65–90.
- Wiesner, C. & Heißenberger, P. (2019). Schulautonomie: Einwirkungen und Auswirkungen in Österreich. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), *Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS* (S. 137–194). Münster Waxmann.
- Wiesner, C. & Kemethofer, D. (2016). *Auswertung: Feldtransformation³⁶⁰. Kompetenzmodell für Leadership, Management und Administration. Technische Dokumentation zur Befragung*. Internes Dokument. Universität Innsbruck.
- Wiesner, C., Schley, W., Schratz, M., Schley, J., Kemethofer, D. & Angerer, S. (2016). *Instrument der Selbsteinschätzung: Feldtransformation³⁶⁰. Kompetenzmodell für Leadership, Management und Administration*. Internes Dokument. Universität Innsbruck.
- Wiesner, C., Schratz, M. & Rößler, L. (2019). Evaluation braucht Evidenz, aber welche? In C. G. Buhren, G. Klein & S. Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht* (S. 45–58). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., Schreiner, C. & Breit, S. (2015). *Rahmenmodell zur pädagogischen Nutzung der Kompetenzorientierung durch die Bildungsstandardüberprüfung*. Unveröffentlichtes Typoskript.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., Kemethofer, D., George, A. C. & Angerer, S. (2016). Die Bedeutsamkeit der professionellen Reflexion und Rückmeldekultur für eine evidenzorientierte Schulentwicklung durch Bildungsstandardüberprüfungen. *Journal für Schulentwicklung*, 4 (20), 18–26.

Bildungsstandards und pädagogische Diagnostik

1. Lernziele in Form von Bildungsstandards als Bezugspunkt der pädagogischen Diagnostik

Die Einführung von Bildungsstandards in der Primarstufe und Sekundarstufe 1 ist in Österreich vom Leitgedanken getragen, zu einer „stärkeren und nachhaltigeren Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht“ beizutragen, „konkrete Vergleichsmaßstäbe für die erreichten Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der Diagnostik und in der individuellen Förderung“ zu bieten sowie „Qualitätsentwicklung in der Schule und im Bildungswesen insgesamt“ zu unterstützen (Erläuterungen zu BGBl. I Nr. 117/2008). Lehrpersonen sind demnach verpflichtet, „den systematischen Aufbau der mit den Bildungsstandards definierten grundlegenden Kompetenzen bei der Planung und Gestaltung ihrer Unterrichtsarbeit zu berücksichtigen [...] und den Leistungsfortschritt der Schülerinnen und Schüler in diesen Bereichen besonders zu beobachten und zu fördern“ (ebd). Bildungsstandards (BGBl. II Nr. 1/2009) dienen Lehrpersonen daher als unmittelbarer Bezugspunkt ihrer diagnostischen Tätigkeit, welche mit dem Verb *beobachten* zum Ausdruck gebracht wird.

Ingenkamp und Lissmann (2008, S. 13) fassen unter Pädagogischer Diagnostik diagnostische Tätigkeiten zusammen,

„durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren. Zur Pädagogischen Diagnostik gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder zu individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen sowie die mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen zum Ziel haben.“

Da Bildungsstandards in Form von Can-Do-Statements angestrebte Lernergebnisse am Ende einer mehrjährigen Lernperiode formulieren, beschreiben sie den kumulativen Lernertrag über mehrere Schulstufen hinweg. Lehrpersonen haben diese anzustrebenden Ziele während des gesamten Lehr-Lern-Prozesses im Auge zu behalten und ihre unterrichtlichen Tätigkeiten bestehend aus Diagnose und Bildungs- und Lernarrangements darauf abzustimmen. Dafür sind umfassende diagnostische Kompetenzen Voraussetzung.

In Anlehnung an Jürgens und Lissmann (2015, S. 22) fußt die diagnostische Kompetenz einer Lehrperson „auf pädagogischen und fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie einer motivationalen und sozialen Haltung, die die Lehrkraft ebenfalls benötigt, um die Beurteilungsaufgaben sachangemessen, verantwortungs-

voll und gerecht ausüben zu können“. Demnach benötigen Lehrpersonen Qualifikationen, Strategien und pädagogische Überzeugungen, um der diagnostischen Tätigkeit nachgehen und darauf basierend didaktische Konsequenzen ziehen zu können. Helmke weitet den Begriff „diagnostische Kompetenz“ aus und verwendet den Terminus „diagnostische Expertise“ (Helmke, 2014, S. 119), über welche die Lehrpersonen verfügen müssen. Diese Expertise zeichnet sich nicht nur durch die Fähigkeit aus, Personen oder Personengruppen zutreffend zu beurteilen, sondern umfasst auch methodisches und prozedurales sowie konzeptuelles Wissen (ebd.). Gemäß der Begriffsdefinition nach Ingenkamp und Lissmann versteht sich Pädagogische Diagnostik als *explizite* Form der Informationsgewinnung, die vom unmittelbaren Unterrichtsgeschehen abgehoben ist und deren Auswertung und Ergebnis etwas zeitverzögert wieder in den Unterricht zurückgespielt werden. Andererseits finden während des Unterrichtsgeschehens permanent *implizite* Diagnosen statt – quasi als Beobachtung der sich im Wandel begriffenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (Helmke, 2014). Die beiden Ausprägungen schließen einander nicht aus, sondern ergänzen einander auf wichtige Weise. Hesse und Latzko (2017, S. 27) plädieren deshalb dafür, „subjektive, pädagogisch fruchtbare, handlungsleitende Lehrerdiagnosen“ und „objektive, auf Ergebnissen standardisierter Verfahren beruhende, erkenntnisleitende Urteile“ (ebd.) zu kombinieren.

2. Zielsetzungen Pädagogischer Diagnostik

Dieser Abschnitt will die beiden Funktionen Pädagogischer Diagnostik, die Förder- und Selektionsdiagnostik bzw. Prozess- und Ergebnisdiagnostik, näher ausführen. Vor allem das zweite Begriffspaar kann angelehnt an die verschiedenen Funktionen von Evaluation interpretiert werden. Während summative Evaluationen den Erfolg eines durchgeführten Programms oder eines Reformvorhabens zu bewerten versuchen, dienen formative Evaluationen der begleitenden Beforschung von Programmen mit dem Ziel der laufenden Verbesserung und Optimierung. In ähnlicher Form will die Ergebnisdiagnostik im Sinne einer summativen Erfolgsfeststellung „den Lernerfolg nach größeren Lerneinheiten erfassen“ (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 32) und „zielt darauf, mit verschiedenen Formen der Leistungsmessung festzustellen, wie gut die Schülerinnen und Schüler den vermittelten Lerninhalt beherrschen“ (Buholzer, 2012, S. 98). Formative Diagnostik bzw. Förderdiagnostik oder prozessorientierte Diagnostik „stellt hingegen die Erfassung und Beurteilung des individuellen Lernprozesses in den Vordergrund“ (Buholzer, 2012, S. 99). Lernprozessbegleitend soll festgestellt werden, „über welche Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler bereits verfügen und welche Lernschritte als nächstes angebahnt und unterstützt werden können“ (ebd.). Ergebnisdiagnostik informiert die Lehrperson „über den Lernerfolg in umfangreicheren Lerneinheiten“ (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 32) und dient als Grundlage der Vergabe von Berechtigungen bzw. als Grundlage der Bildungswegberatung. Prozessdiagnostik hingegen dient dazu, den Lernverlauf durch häufige Erhebungen möglichst genau abzubilden und alle

Informationen aus der Verlaufsdiaagnose gezielt für die Förderung und Zuweisung zu Lerngruppen oder Förderprogrammen zu nutzen (ebd). Im Schulalltag ergänzen einander die beiden Funktionen und stellen keine einander ausschließenden Alternativen dar. Diese beiden Funktionen Pädagogischer Diagnostik finden sich auch in der oben zitierten Definition von Ingenkamp und Lissmann (2008).

Jürgens und Lissmann (2015) arbeiten aufbauend auf dieser Definition von Ingenkamp und Lissmann (2008) zwei Aufgaben der Pädagogischen Diagnostik heraus, die sie mit Förderfunktion und Qualifikationsfunktion bezeichnen. Diagnostik dient jedenfalls jeweils der Rückmeldung und Informationsrückkoppelung. „Weil die ‚Verbesserung des Lernens‘ nicht allein auf interne Bedingungen auf Schülerseite, sondern gleichfalls auf externe und moderierende Bedingungen wie beispielsweise die Unterrichtsqualität zurückzuführen ist, schließt die Pädagogische Diagnostik die ‚Verbesserung des Lehrens‘ ein“ (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 48). Sie sprechen von „Diagnostik als Lernhilfe“ sowie von „Diagnostik als Lehrhilfe“. So argumentiert auch Timperley (2014), dass Lehrpersonen ein spezifisches Verständnis von Assessment-Informationen im pädagogischen Kontext entwickeln sollten, das Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit der Qualität ihres Unterrichts in Verbindung bringt. Ähnlich sprechen Hesse und Latzko neben der unmittelbaren Funktion der Pädagogischen Diagnostik für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler die Analyse des eigenen Unterrichts an, indem eine Erweiterung der Ursachenanalyse für die Qualität von Wissen, Verstehen und Lernmotivation der Schüler/innen auf den eigenen Unterricht erfolgen kann (2017, S. 57). So ist schulisch-formative Diagnostik immer auch Unterrichtsentwicklung (Jansen & Meyer, 2016). Dabei kann sich die Rückkoppelung auf den Unterricht zum einen unmittelbar auf die aktuell stattfindenden Lernprozesse der Schüler/innen sowie deren Unterstützung durch die Lehrperson beziehen (wie durch Jürgens & Lissmann (2015) angesprochen). Zum anderen können die Ergebnisse aus Aktivitäten der Pädagogischen Diagnostik in Reflexionsprozesse über den eigenen Unterricht auf einer allgemeineren Ebene – z. B. in Hinblick auf bestimmte Schwerpunktsetzungen, konkrete Lernziele und deren Gewichtung oder spezifische didaktisch-methodische Herangehensweisen – einfließen (Schreiner & Kraler, in Druck).

Im Folgenden soll der Nutzen Pädagogischer Diagnostik aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden, wobei zwischen Schüler-, Lehrer- und Teamperspektive differenziert wird.

2.1 Schülerperspektive: Was Lehrende und Lernende über individuelle Lernprozesse lernen können

Eine Lehrperson muss die „*individuellen Lernvoraussetzungen* von Schülern *beurteilen können*, um sie entsprechend und *angemessen fördern* und *fordern* zu können“ (Hesse & Latzko, 2017, S. 28). In diesem Zusammenhang ist Pädagogische Diagnostik *Lernhilfe*. Im Zentrum steht das Bestreben, unterschiedliche Lernbedürfnisse überhaupt wahrzunehmen (Wischer, 2009). Die Informationen dienen dem Lernenden

wie der Lehrperson gleichermaßen: Es geht darum, das Lernen selbst zu analysieren, zu steuern, zu überprüfen, zu korrigieren und zu optimieren. Damit ist gemeint, dass erfolgreiche Lernspuren erkannt, falsche Lernwege berichtigt, die nächsten Lernschritte geplant, das Anspruchsniveau angepasst oder Lernbedingungen verbessert werden (Jürgens & Lissmann, 2015). Diese Erkenntnisse über das Lernen bedürfen der Spiegelung an der Unterrichtswirklichkeit (ebd.). Während dieser Zugang eher technisch wirkt und auf den Ausgleich von Defiziten gerichtet ist, haben sich vor allem im englischsprachigen Raum die Konzepte des *formative assessment* bzw. *assessment for learning* (Wiliam, 2010) durchgesetzt, die deutlich weitreichender sind. *Formative assessment* wird dabei als eine spezifische Form von Feedback betrachtet, die als Brücke zwischen dem Lehren und Lernen dient (ebd.). Wirkungsvolles *formative assessment* zeichnet sich auf Seiten der Schülerinnen und Schüler dadurch aus, dass sie nicht nur Rückmeldungen über die richtigen Ergebnisse, sondern auch genaue Erklärungen dazu sowie konkrete Hinweise auf die nächsten Lernaktivitäten erhalten (ebd., S. 144). Mit der Inklusion des Klärens und Kommunizierens von Lernzielen, der Aktivierung der Schülerinnen und Schüler als Lernressourcen für einander und dem Ziel, Schüler/innen zu Verantwortlichen ihres Lernprozesses zu machen, verfolgt Wiliam (2010) mit *formative assessment* ein sehr umfassendes Konzept. Im deutschsprachigen Raum zeichnet zum Beispiel Buholzer ein positives, ressourcenorientiertes Bild von Pädagogischer Diagnostik, bei dem es vorrangig darum geht, anzuerkennen, „was Kinder leisten und lernen“ (2012, S. 100). Zentrale Aspekte förderorientierter Lerndiagnosen sind, vorhandene Ressourcen zu erkennen, individuelle Lernentwicklungen zu beurteilen, das Kind selbst und seine Umwelt zu berücksichtigen sowie diagnostische Aktivitäten auf Perspektiven auszurichten (ebd., S. 101 ff.). Dies bedeutet, dass bezogen auf die Unterstützung individueller Lernprozesse bereits vollzogene Lernschritte und vorhandene Stärken als zentrale Elemente anerkannt werden; eine individuelle Bezugsnorm in den Mittelpunkt der Betrachtungen rückt; Lernprozesse nicht unabhängig von dem Lerner/der Lernerin und seinem/ihrer Umfeld betrachtet und begleitet werden können; und förderorientierte Diagnosen handlungsleitende Funktion (für Lernende wie Lehrende) haben, so dass sie „Veränderungsmöglichkeiten und künftige Entwicklungsräume“ (ebd., S. 103) aufzeigen können. Handlungsorientierung schreiben der Pädagogischen Diagnostik bereits Krapp und Mandl (1977) zu, indem sie auf die Notwendigkeit verweisen, dass Diagnostik mit praktischem Handeln zu verknüpfen sei.

2.2 Lehrerperspektive: Pädagogische Diagnostik als Teil der Unterrichtsentwicklung

Timperley (2014, S. 140) postuliert, dass die Implementierung des *assessment for learning* tiefgreifende Änderungen für Lehrpersonen in Hinblick auf ihre Überzeugungen, Kenntnisse und Praktiken darstellt. Die Frage „Welches Wissen und welche Fähigkeiten benötigen Schülerinnen und Schüler, um bestimmte Lernziele zu erreichen?“ sieht sie unmittelbar verknüpft mit der Frage „Welches Wissen und

welche Fähigkeiten benötigen professionelle Lehrer/innen, um die Bedürfnisse der Schüler/innen zu treffen?“ Damit verbunden ist der Auftrag an Lehrpersonen, Professionswissen und professionelle Fähigkeiten zu vertiefen, zu erweitern und zu verfeinern. Wiesner, Pacher, Breit, George und Schreiner (2018) identifizieren professionelle Reflexion, also die Fähigkeit, in einer Exzentrizität zu denken und dabei von Mehrperspektivität Gebrauch zu machen, als wesentlichen Motor der Unterrichtsentwicklung. Basis dafür bildet das Double-Loop-Learning: Während im ersten Loop eine Weiterentwicklung des Unterrichts und des fachlichen Lernens stattfindet, zielt der zweite Loop darauf ab, Prozesse zu reflektieren, den Haltungen und Werten dieses Prozesses auf die Spur zu gehen und Beliefs über den eigenen Unterricht und deren Veränderbarkeit miteinzubeziehen (Schreiner & Breit, 2019).

Die Ergebnisse im Rahmen Pädagogischer Diagnostik können dazu dienen, über den eigenen Unterricht, die Unterrichtsgestaltung zu reflektieren. So sehen Jansen und Meyer (2016) Pädagogische Diagnostik als Teil der Unterrichtsentwicklung: „Wer Unterricht entwickelt, braucht Diagnostik; wer diagnostiziert, tut dies, um Unterricht weiterzuentwickeln“ (ebd., S. 14). Folgende Fragen können dies stimulieren: „Wie bilden sich meine Ziele, meine Schwerpunktsetzungen und mein unterrichtliches Handeln im diagnostischen Ergebnis ab? Spiegeln die Ergebnisse meine Schwerpunktsetzungen in meinem kompetenzorientierten Unterricht wider?“ (Wiesner et al., 2018).

2.3 Teamperspektive: Wie sich Teams im Rahmen Pädagogischer Diagnostik weiterentwickeln können und was einzelne Lehrende in kollegialen Settings lernen können

Die Nutzung von Informationen aus der pädagogischen Diagnostik zur persönlichen professionellen Weiterentwicklung als Lehrperson ist eine Form der evidenzorientierten Qualitätsentwicklung. Eine Professionalisierung der Pädagogischen Diagnostik sollte mit der Professionalisierung der Teamarbeit einhergehen. „Professionelle Lerngemeinschaften stellen die wesentliche Bedingung für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung dar“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 95). Das gemeinsame Handeln von Lehrpersonen – beispielweise in Form der *professional learning communities* (Senge, 1990) – steht dann im Mittelpunkt (Jansen & Meyer, 2016). Der kollegiale Austausch bildet eine wichtige Plattform für die Reflexion von Evidenzen und deren Zusammenhang mit dem eigenen Handeln. Insofern kommt der Arbeit in Teams eine ganz besondere Bedeutung zu, da Reflexion einen notwendigen Bestandteil von evidenzorientierter Unterrichtsentwicklung darstellt (Wiesner et al., 2016). Pädagogische Diagnostik wird so zur Aufgabe von Teams. Eine grundlegende Voraussetzung dafür ist eine Vertrauensbasis, die es ermöglicht, Ergebnisse gemeinsam zu teilen, zu diskutieren, zu reflektieren und auf das unterrichtliche Handeln zu beziehen.

Wie wichtig der Aspekt der Zusammenarbeit bei der Unterrichtsentwicklung ist, betont zum Beispiel Fullan (2014), wenn er „collaborative effort“ (S. 25) als eine der

wesentlichen treibenden Kräfte der Unterrichtsentwicklung anführt. Professionelle Lerngemeinschaften, die Rolff (2015) als Königsweg der Unterrichtsentwicklung bezeichnet, „verbinden und vereinigen wie kein anderer Ansatz das Lehrerlernen mit dem Schülerlernen“ (ebd., S. 564). Die Zusammenarbeit in professionellen Lerngemeinschaften ist vor allem dann produktiv, wenn sie sich auf den Unterricht bezieht und insbesondere das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Fokus hat (Rolff, 2015; Fullan, 2014).

3. Instrumente Pädagogischer Diagnostik zur Entwicklung des Unterrichts: Beispiele zur Illustration

Für Pädagogische Diagnostik steht eine breite Palette von Methoden zur Verfügung. Eine Übersicht bei Jürgens und Lissmann (2015) nennt unter anderem informelle Tests zur Lernstandsdiagnostik, Schülerbeobachtungsbögen, Selbstbeurteilungsbögen, Lerntagebücher, Kompetenzraster, Portfolios u. a. m. Im Folgenden werden ausgewählte Methoden dargestellt und es wird anhand von Beispielen für die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch illustriert, welche Möglichkeiten Pädagogische Diagnostik bietet. Dabei stehen vor allem das Potenzial Pädagogischer Diagnostik als Grundlage von Unterrichtsentwicklung, professionelle Entwicklung von Lehrpersonen sowie Möglichkeiten des kollegialen Austauschs im Mittelpunkt.

3.1 Beispiel aus Mathematik: Aufgabenanalyse

Tests zur Lernstandsdiagnostik basieren in Mathematik in der Regel auf einer Zusammenstellung von Aufgaben. Insgesamt soll das Testergebnis darüber Aufschluss geben, wie hoch die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im betreffenden Fachgebiet, Kompetenzbereich oder in einer Subdimension ausgeprägt sind. Dabei wird die Kompetenz als ein nicht direkt beobachtbares Merkmal betrachtet, auf dessen Ausprägung über den Umweg der Lösung von Aufgaben (als direkt beobachtbares Merkmal) geschlossen werden kann (Mossbrugger, 2008). Insbesondere bei formelleren Verfahren, wie etwa den österreichischen Standardüberprüfungen, wird bei der Zusammenstellung der Tests auf die Berücksichtigung verschiedener inhaltlicher sowie prozeduraler Dimensionen geachtet. Dies soll sicherstellen, dass das Ergebnis des gesamten Tests eine möglichst breite Abdeckung des zu messenden Konstrukts widerspiegelt. Der Hauptzweck liegt dabei darin, den Lernstand insgesamt – der Schülerinnen und Schüler einzelner Klassen oder Schulen, in Regionen oder dem gesamten Schulsystem – möglichst umfassend zu erheben (Itzlinger-Bruneforth, Kuhn & Kiefer, 2016). Ähnliches gilt auch für den IQB-Bildungstrend sowie VERA in Deutschland. Die Interpretation der Ergebnisse bezieht sich dann etwa auf den Lernstand in Mathematik zu einem bestimmten Zeitpunkt oder auf Kompetenzprofile in Bezug auf Inhalts- und/oder Handlungsdimensionen.

Es ist nicht zielführend, den Unterricht auf Basis einer mehr oder weniger guten Bewältigung einer einzelnen Aufgabe zu adaptieren. Eine zielgerichtete, umfassende Kompetenzentwicklung wird nicht dadurch unterstützt, die eine Aufgabe, die einzelne oder viele Schülerinnen und Schüler einer Klasse nicht lösen konnten, unreflektiert in gleicher oder ähnlicher Gestalt so lange zu üben, bis sie von allen beherrscht wird. Dies führt vermutlich nur dazu, dass die Schülerinnen und Schüler genau diese Aufgabe in Zukunft erfolgreicher bearbeiten, nicht aber automatisch auch dazu, dass andere Aufgaben, welche die zum Zeitpunkt des Tests noch nicht entsprechend ausgeformten erforderlichen Subkompetenzen erfordern, in Zukunft bewältigt werden können. Genau diese für die Lösung einer Aufgabe erforderlichen Subkompetenzen sind es aber, die – im Gegensatz zur konkreten Aufgabenformulierung – interessante Rückschlüsse auf die Lernprozesse ermöglichen und für den weiteren Lernweg leitend sein können.

Die Aufgabensets, die bei Testverfahren für den Zweck der Pädagogischen Diagnostik eingesetzt werden, können einer didaktischen Aufgabenanalyse mit dem Ziel unterzogen werden, den Bezug zwischen Aufgabe und erforderlichen Kompetenzen und damit in weiterer Folge dem Curriculum bzw. den Bildungsstandards herzustellen. Eine Analyse der Aufgabe unterstützt dabei, Kernelemente des Fachs oder Kompetenzbereichs zu identifizieren, sich bewusst zu machen und mit konkreten Aufgabenstellungen in Verbindung zu bringen. Dabei können das Anforderungsniveau beleuchtet, Lösungswege sowie häufige Fehlerquellen gesammelt und systematisiert werden, so dass dadurch vorhandene Lösungskompetenzen sowie vorherrschende Fehlvorstellungen sichtbar werden. „[D]en Schwierigkeitsgrad von Aufgaben und damit ihre Anforderungen an die Kompetenzen von Lernern antizipieren und den Einfluss des Unterrichts auf das Zustandekommen dieser Leistungen abwägen zu können“, so konstatieren auch Abraham und Müller (2009, S. 7), ist dann wiederum wichtig dafür, Ergebnisse aus Tests oder Schularbeiten einschätzen zu können.

Die Informelle Kompetenzmessung (IKM), ein Instrument zur Selbstevaluierung des Unterrichts für Lehrkräfte, basiert bei der Aufgabenkonstruktion auf den Modellen und Deskriptoren der Bildungsstandards (siehe auch Gugerell, Kriechmayr, Pacher, Breit & Wiesner, Nr. 4 in diesem Band). Das Feedback der IKM ermöglicht der Lehrperson mehrere Optionen: Neben der Analyse der Klassenergebnisse auf Ebene der Kompetenzfelder besteht auch die Möglichkeit, Informationen über Stärken und Schwächen einzelner Schülerinnen und Schüler abzuleiten (Schreiner & Breit, 2019). Gleichzeitig kann die Aufgabenreflexion Antrieb für eine nachhaltige Lernbegleitung darstellen (Wiesner et al., 2018). Folgende Leitfragen dienen als Impulse (ebd.):

- Welche konkreten Anforderungen stellt jede Aufgabe an die Schülerinnen und Schüler?
- Wie hoch ist das Interesse meiner Klasse/Lerngruppe an den fachlichen Inhalten der Aufgabe?
- Wie ausführlich wurden die Kompetenzen durch welche Art von Aufgaben im Unterricht von mir behandelt, erprobt, rekonstruiert, geübt bzw. wiederholt?

- Wie habe ich mein unterrichtliches Handeln in Bezug auf die jeweilige Kompetenz und die Art der Aufgabe strukturiert und gestaltet?
- Wie bilden sich meine Ziele und Schwerpunktsetzungen auf Aufgabenebene in den jeweiligen Kompetenzfeldern ab?

Die Aufgabenanalyse dient insbesondere dazu, Pädagogische Diagnostik als Lehrhilfe zu verwenden und an der Entwicklung des eigenen Unterrichts zu arbeiten: In Verknüpfung mit den eigenen Beliefs und Interessen sowie Haltungen dient die Aufgabenanalyse der Suche nach Potenzialen, Risiken und blinden Flecken im eigenen unterrichtlichen Handeln. Durch die Betrachtung, Analyse und Reflexion der Aufgaben und des Feedbacks kann sich die Lehrperson weiterentwickeln.

Werden die Aufgaben gemeinsam in der Fachgruppe bzw. im Team diskutiert und über die Ergebnisse der IKM reflektiert, dann agiert dieses Team als *professional learning community*. Die Lehrpersonen nutzen dann Pädagogische Diagnostik, um sich gemeinsam zu professionalisieren, Systematiken des eigenen Fachs sowie deren Verbindungen zu Lern- und Lehrprozessen aufzuspüren und die Übersetzung zwischen den fachlichen Anforderungen und konkreten Aufgabenstellungen zu diskutieren. Eine solche Diskussion von Aufgabenmerkmalen im Kollegium trägt auch zur „Veränderung der Aufgabenkultur an einer Schule“ bei (Hosenfeld, Groß Ophoff & Bittins, 2006). In Berlin/Brandenburg wurden in Kombination mit den bundesweiten Vergleichsarbeiten (VERA) diverse Materialien zur Unterstützung der Auseinandersetzung mit Aufgaben entwickelt: Der Aufgabenbrowser (www.aufgabenbrowser.de) enthält Aufgaben, die so variiert sind, dass sie unterschiedliche Subkompetenzen und Anforderungsniveaus ansprechen (Wietreck, Emmrich, Wollring, Meiering & Harych, 2015); der Kompetenzbrowser (www.kompetenzbrowser.de) illustriert die Verbindung zwischen Aufgaben und den Kompetenzstrukturmodellen. Sie bieten aufgabenbezogene Möglichkeiten zur Unterrichtsevaluation und -entwicklung. Die BISTA-Box als Workshopkonzept zur Aufgabenanalyse sowie unterrichtsnahe Hinweise zur Kompetenzentwicklung wurden als weitere mögliche Puzzleteile für Unterrichtsentwicklung ausgearbeitet (Brunner et al., 2017; Harych, 2016).

Für die Aufgabenanalyse kommen grundsätzlich jegliche Aufgaben in Frage, die im Rahmen Pädagogischer Diagnostik eingesetzt werden – der Bogen reicht hier von zentral vorgegebenen Lernstandserhebungen bis hin zu selbstverantwortlich eingesetzten, standardisierten Verfahren wie z. B. dem Eggenberger Rechentest (Schaupp, Holzer & Lenart, 2010). Wiewohl sich insbesondere der Unterricht in Mathematik über Aufgaben definiert (vgl. den Beitrag von Fuchs & Kraler, Nr. 19 in diesem Band), können Aufgabenanalysen selbstverständlich nicht nur in Mathematik, sondern auch in anderen Gegenständen oder Kompetenzbereichen (Deutsch – Lesen, Englisch – Listening etc.) durchgeführt werden.

3.2 Beispiel aus Deutsch: Gemeinsame Kriterien für die Bewertung von Schreibperformanzen

Im Fach Deutsch, insbesondere in den produktiven Fertigkeiten des Schreibens und Sprechens, gestaltet sich die Entwicklung und Gestaltung von Instrumenten der Pädagogischen Diagnostik ungemein komplexer und herausfordernder als in anderen Kompetenzbereichen (wie Lesen) oder Gegenständen (z.B. Mathematik). Kriterienkataloge haben sich als Grundlage von Bewertung und Beurteilung von Schreib- und Sprechperformanzen innerhalb der Deutschdidaktik (wie insgesamt in der Sprachendidaktik) bewährt. Dies gilt sowohl für die Bewertung bei Tests mit eher summativem Charakter als auch für die Entwicklung von Schreib- oder Sprechkompetenzen im Lernprozess. Zum einen ermöglicht kriteriengeleitetes Bewerten in unterrichtlichen Settings eine detaillierte, lernerorientierte und förderliche Rückmeldung sowie Ansatzpunkte zum Weiterarbeiten, zum anderen können klare Kriterien im Rahmen einer bewertend-prüfenden Beurteilung bzw. einer Benotung Transparenz, ein größtmögliches Maß an Objektivität und Fairness unterstützen (Punz, 2012). Damit wird klar, dass Kriterienkataloge sowohl Mittel der Schreibberatung als auch Instrument der Textbeurteilung sein können (Taubinger, 2010).

Basierend auf den Bildungsstandards wurden für die Grundstufe und Sekundarstufe 1 sowohl textsortenunabhängige als auch textsortenspezifische Basiskriterienkataloge erarbeitet (Habringer, Staud & Taubinger, 2010; Punz, 2012), deren Handhabung durch Musterschülertexte und -bewertungen illustriert ist. Die Hinwendung zu einem kompetenzorientierten Schreibunterricht stellt zweifelsohne einen Paradigmenwechsel dar, der sowohl durch die Bildungsstandards als auch die standardisierte Reife- und Diplomprüfung entsprechend forciert wurde.

Setzen einzelne Lehrpersonen oder Lehrerteams einen Kriterienkatalog zur Bewertung von Schülerperformanzen ein, so gehen damit wesentliche Impulse für die Unterrichtsentwicklung einher. Denn für die Entwicklung – oder Adaption – eines Kriterienkatalogs ist es erforderlich, sich mit Dimensionen der Qualität von Texten auseinanderzusetzen:

- Was macht einen guten Text aus?
- Wie wichtig sind mir oder uns die verschiedenen Aspekte der Qualität von Texten? (Wie wichtig sind z.B. sprachliche Richtigkeit, Ausdrucksfähigkeit oder die Struktur des Textes?)
- Woran zeigt sich jede Qualitätsdimension konkret in einem Text? (Woran erkennen wir einen gut strukturierten Text – ev. abhängig von der Textgattung?)
- Welches Anforderungsniveau soll erreicht werden? Was kann ich von Schülertexten auf einer bestimmten Schulstufe, zu einem bestimmten Zeitpunkt im Lernprozess erwarten?

Die Bearbeitung dieser Fragen erfordert eine kritische Auseinandersetzung mit den ausgewählten Kriterien und den Stufen. So kann eine fachliche Diskussion entstehen, wo insbesondere durch die gemeinsame Diskussion, die Notwendigkeit, gegenüber

Kollegen und Kolleginnen eigene Sichtweisen explizit auszuformulieren, zu bewerten und zu begründen, eine tiefe Auseinandersetzung mit der Qualität von Texten und deren konkreter Bewertung stattfinden kann. Dabei wird sowohl Pädagogische Diagnostik als Unterrichtsentwicklung angesprochen als auch die Teamperspektive. Dies kann nicht nur dabei unterstützen, Textprodukte fundierter und fairer zu bewerten. Diese Explikation führt zu Veränderungen im Lehr-Lern-Geschehen, welche insgesamt zu höherer Unterrichtsqualität beitragen können. Sie bildet eine Basis für die Planung der Lernprozesse für einen systematischen Aufbau von Schreibkompetenzen. Dabei kann diese detaillierte Auseinandersetzung nicht nur die Klarheit der Lehrperson erhöhen, sondern auch dazu beitragen, für Schülerinnen und Schüler die Teilziele des Schreiblernprozesses explizit zu machen. Klare Ziele, in detaillierter und gestufter Form, unterstützen auch, dass Schülerinnen und Schüler selbst Verantwortung für ihr Lernen übernehmen können. Sie helfen Schülerinnen und Schülern dabei, sich selbst zu kontrollieren, um den persönlichen Lernstand festzustellen und zu dokumentieren. Auf der Basis von Selbstkontrolle sowie Rückmeldungen durch andere – Lehrkräfte, aber auch Mitschülerinnen und -schüler – können Entscheidungen über den weiteren Lernprozess gestützt werden. Dies kann den Umgang mit heterogenen Lerngruppen mit Strategien der Individualisierung der Lernprozesse unterstützen (Bonsen & Cloppenburg, 2011).

So führt diese fachliche Auseinandersetzung unweigerlich bereits im Unterricht zu Veränderungen, da man sich der Bewertungskriterien bewusst ist, diese auch mit den Schülerinnen und Schülern thematisieren und diskutieren kann und sich Rückmeldungen zu Schreibprodukten – im Lernprozess wie auch nach eher summativ ausgelegten Überprüfungen wie Schularbeiten – auf die explizierten und allen Beteiligten bekannten Qualitätsdimensionen beziehen können. Diese Rückmeldungen, die aus der kriteriengeleiteten Bewertung von Schülertexten entstehen, können sowohl den weiteren Lernprozess der Schülerinnen und Schüler unterstützen als auch die Weiterentwicklung schreibdidaktischer Herangehensweisen der Lehrpersonen informieren. Aus dieser Art von Rückmeldung können nämlich Lehrende und Lernende mehr über das Lernen erfahren bzw. das Lernen besser verstehen (Bastian, 2015, S. 146).

3.3 Beispiel aus Englisch: Portfolio

Der Einsatz von Portfolios eignet sich im Rahmen einer neuen Lernkultur, bei der „Lernen und Prozessdiagnostik (ebenso wie Lernen und Selbstdiagnostik) didaktisch miteinander verbunden“ sind (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 57). Das Portfolio besteht aus einer Sammlung von Lernergebnissen, die neben Texten, Bildern, Videosequenzen auch Arbeitsproben u.Ä. enthalten kann, und sich aufgrund ihrer Zweckgebundenheit von einer losen Sammlung von Arbeitsblättern unterscheidet (Hesse & Latzko, 2017; Ingenkamp & Lissmann, 2008; Jürgens & Lissmann, 2015). Im Allgemeinen werden fünf unterschiedliche Funktionen von Portfolios differenziert: a) das Arbeits- oder Lernportfolio dient der Diagnostik der

Lerntätigkeit; Stärken und Schwächen des Lernenden werden identifiziert und bilden die Grundlage für die Planung des Unterrichts; b) das Vorzeigeportfolio enthält die gelungenste Arbeit des Lernenden zu einem Thema; die Arbeit wird vom Lernenden selbst ausgewählt und die Auswahl begründet, sodass das Vorzeigeportfolio Rückschlüsse darauf bietet, welche Arbeiten dem Lernenden bedeutsam und vorzeigenswert scheinen; c) das Entwicklungs- oder Prozessportfolio dient der Dokumentation des Lern- und Entwicklungsprozesses und will metakognitive Kompetenzen beim Lernen fördern; d) das Beurteilungsportfolio dient der Benotung; deshalb folgt es klaren Kriterien und ist somit stärker fremdgesteuert; e) das Bewerbungsportfolio wird verwendet, um bei Bildungswegentscheidungen die aktuellen Kompetenzen auszuweisen (Hesse & Latzko, 2017; Jürgens & Lissmann, 2015). Das Portfolio bietet somit eine große Spannweite an Möglichkeiten. Für eine Lernprozessbegleitung eignet sich das Portfolio besonders, weil Lernwege und Arbeitsschwerpunkte einzelner Lernender dokumentiert und diagnostiziert werden können. Insbesondere werden das hohe Aktivitätsmaß der Lernenden sowie deren Selbstreflexion von Hesse und Latzko (2017) hervorgehoben: Die Lernenden selbst beurteilen ihre Arbeiten und lernen diese nach bestimmten Kriterien auszuwählen, sie werden angeregt, über die subjektive Bedeutsamkeit eigener Lernprodukte nachzudenken und kommen mit dem Lehrenden über Lernziele, Lernfortschritte und Lernprodukte ins Gespräch.

Im Fremdsprachenunterricht wird eine spezielle Form des Portfolios, das Europäische Sprachenportfolio (<https://www.coe.int/en/web/portfolio>), eingesetzt. Dieses besteht aus drei Komponenten: dem Sprachenpass, der eine Selbsteinschätzung der Fremdsprachenkompetenz auf Basis des GERS (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) enthält; die Sprachbiografie, die Sprachlernerfahrungen reflektiert und Fremdsprachenkompetenzen mithilfe von Checklisten dokumentiert; dem Dossier, das ausgewählte Arbeitsproben (Texte, Videos, Skizzen etc.) sammelt, die das Sprachniveau zu einem bestimmten Zeitpunkt demonstrieren (Little, 2011). Das Europäische Sprachenportfolio hilft sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden: den Lernenden, indem sie ihre Sprachkenntnisse anhand der GERS-Niveaubeschreibungen einschätzen und beschreiben, ihre schulischen und außerschulischen Erfahrungen beim Sprachenlernen sowie interkulturelle Erfahrungen dokumentieren, über ihre Lernfortschritte reflektieren und sich Ziele für das Sprachenlernen setzen (ÖSZ, 2007, S. 13). Gleichzeitig hilft das Sprachenportfolio jedoch auch den Lehrenden, weil es Einblick in schulische und außerschulische Sprachlernerfahrungen der Lernenden bietet, man gemeinsam mit den Lernenden Lernziele vereinbaren und Lernprogramme zusammenstellen kann, Leistungen differenziert beurteilt und dokumentiert werden können. Außerdem kann der Sprachunterricht unter Kolleginnen und Kollegen koordiniert, die kollegiale Zusammenarbeit versachlicht werden. Darüber hinaus kann die Qualität der Arbeit im sprachlichen Bereich mithilfe des Sprachenportfolios dokumentiert und weiterentwickelt werden (ebd.).

Wird das Europäische Sprachenportfolio nicht nur in einzelnen Klassen, sondern der gesamten Schule verwendet, so bietet es den Lehrenden zahlreiche

Möglichkeiten als professionelle Lerngemeinschaft zu agieren: Das Verhältnis zwischen Portfolio, Lehrplan, Bildungsstandards und Lehrwerken muss beleuchtet werden; der Stellenwert der Schlüsseldimensionen Lernerautonomie, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität steht zur Diskussion; für die Schule als Ganzes bedarf es einer klaren Zielsetzung und einer gemeinsamen Vorstellung der Umsetzung des Sprachenportfolios u. v. m. (Little, 2011, S. 28 ff.). Die Einführung des Sprachenportfolios auf Schulebene kann somit das Fremdsprachenlehren und -lernen einer Schule auf eine neue Basis stellen und Teil einer neuen Lernkultur sein. Ähnlich wie im oben diskutierten Beispiel zu Deutsch kann auf diese Weise ein Austausch über Ansprüche, Qualität und deren Operationalisierung in Schülerprodukten angeregt werden, der dabei helfen kann, sich seiner eigenen (oft impliziten) Vorstellungen und Zielsetzungen stärker bewusst zu werden, diese kritisch zu reflektieren und diese sowie den darauf aufbauenden Unterricht laufend weiterzuentwickeln.

4. Gelingensbedingungen für die Wahrnehmung Pädagogischer Diagnostik als persönliche und kooperative Lerngelegenheit im Lehrerberuf

Dieser Beitrag skizziert einen Zugang zu Pädagogischer Diagnostik, der diese nicht länger auf die Funktion der Lernhilfe beschränkt, sondern stärker die Potenziale und Möglichkeiten auf Seiten der Lehrenden in den Mittelpunkt rückt. Wenn das, was Schülerinnen und Schüler bereits gelernt haben – und auch, was sie noch nicht gelernt haben –, als Rückmeldung zum eigenen Unterricht interpretiert wird, kann Pädagogische Diagnostik nicht nur direkt das Lernen der Lernenden beeinflussen, sondern auch indirekt und längerfristig den Lehrenden dabei helfen, das Lernen besser zu verstehen und dadurch das Lehren weiterzuentwickeln.

Eine wesentliche Grundvoraussetzung dafür ist die Integration diagnostischer Kompetenz in die fachliche, fachdidaktische sowie allgemeindidaktische Expertise, da diese Wissensbestände miteinander interagieren und voneinander abhängen. Darüber hinaus ist als zentrale Gelingensbedingung – unabhängig davon, ob Pädagogische Diagnostik als persönliche oder kooperative Lerngelegenheit wahrgenommen wird – die professionelle Haltung der Lehrenden zu nennen, eine Haltung, die die Lehrenden selbst stets Lernende bleiben lässt. Ausgangspunkt möglicher Entwicklung von Lehrenden ist stets das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Daher bedarf es einer Sichtweise und Überzeugung davon, dass die Produkte und Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit dem Unterricht, dem professionellen Handeln und somit mit der Lehrperson in wechselseitigem Verhältnis stehen. Unter dieser Annahme hat vor allem das Konzept des Double-Loop-Lernens Bedeutung, bei dem nicht nur eine Weiterentwicklung des Unterrichts stattfindet, sondern auch Prozesse, Einstellungen, Haltungen und Werte im Zusammenhang mit dem eigenen Unterrichten reflektiert werden (Wiesner & Schreiner, 2019). Bastian (2015, S. 143) hält fest: „Für Feedbackarbeit wie für Unterrichtsentwicklung gilt gleichermaßen: Beide Formen des Lernens brauchen für das Gelingen Methoden und Instrumente,

aber beide Formen brauchen auch eine besondere Haltung dem Lernen gegenüber, wobei die Haltung für das Gelingen ebenso bedeutsam ist wie die methodische Sicherheit.“

Besonders wirkungsvoll erweisen sich Entwicklungen, die in professionelle Lerngemeinschaften eingebettet sind. Neben dem Potenzial der einzelnen Personen wird hier auch jenes Potenzial aktiviert, das durch das Zusammenwirken und -arbeiten mehrerer Lehrender entsteht (vgl. z. B. Fullan, 2014). Gerade die Arbeit mit Bildungsstandards bietet zahlreiche Möglichkeiten für professionelle Lerngemeinschaften, da die Lernziele verbindlich festgelegt sind, jedoch eine professionelle Annäherung an diese gesellschaftlich festgelegten Zielbilder erforderlich ist und der Weg dorthin offengehalten wird. So können sich Fachteams zu professionellen Lerngemeinschaften entwickeln und dazu beitragen, dass die Schule eine lernende Organisation im Sinne von Peter Senge werden kann, indem verschiedene seiner fünf Disziplinen lernender Organisationen auf unterschiedliche Weise angesprochen werden – insbesondere die Weiterentwicklung des persönlichen Könnens und der eigenen Visionen (*personal mastery*), von gemeinsamen Bildern von der Zukunft (*building shared vision*) sowie das gemeinsame Denken und Handeln (*team learning*) (Senge, 1990).

Dieser Beitrag zeigt exemplarisch auf, wie unter Bezug auf Bildungsstandards solche Formate ausgestaltet sein können, etwa durch die gemeinsame didaktische Analyse von Aufgaben, die gemeinsame Diskussion von Kriterien und deren Gewichtung im Rahmen der Bewertung von Schülerperformanzen oder den gesamtschulischen Einsatz von Portfolios. Sie alle sind getragen von einer bestimmten Haltung zur eigenen professionellen Weiterentwicklung und dem Bekenntnis zur Zusammenarbeit als wesentliche Unterstützung von Reflexionsprozessen.

Literatur

- Abraham, U. & Müller, A. (2009). Aus Leistungsaufgaben lernen. *Praxis Deutsch*, 214, 4–12.
- Bastian, J. (2015). Feedback und Unterrichtsentwicklung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 143–156). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bonsen, M. & Cloppenburg, M. (2011). Heterogenität und individuelle Förderung. Eine große Herausforderung für die Schulpolitik. *Schulmagazin*, 5, 5–10.
- Brunner, M., Emmrich, R., Gärtner, H., Penk, C., Vettorazzi, K. & Wendt, W. (2017). *ISQ-Bericht zur Schulqualität 2016. Qualitätssicherungsverfahren, Prozess- und Ergebnisqualität an Schulen in Berlin und Brandenburg*. Berlin, Brandenburg: ISQ.
- Buholzer, A. (2012). Lernprozesse förderorientiert diagnostizieren. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – Alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 97–108). Seelze-Velber, Zug: Kallmeyer, Klett.
- Fullan, M. (2014). *The principal. Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Habringer, G., Staud, H. & Taubinger, W. (2010). Basiskriterienkataloge einsetzen. In BIFIE (Hrsg.), *Praxishandbuch für „Deutsch“*. 5.–8. Schulstufe (S. 13–41). Graz: Leykam.
- Harych, P. (2016). *BISTA-Box. Materialien für die Entwicklung eines kompetenzbasierten Unterrichts*. Präsentation bei der 22. Tagung des EMSE-Netzwerks, 30.06.2016.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Hosenfeld, I., Groß Ophoff, J. & Bittins, P. (2006). *Vergleichsarbeiten und Schulentwicklung*. München: Oldenbourg.
- Ingenkamp, K.-H. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Itzlinger-Bruneforth, U., Kuhn, T. & Kiefer, T. (2016). Testkonstruktion. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfungen* (S. 21–50). Wien: Facultas.
- Jansen, C. & Meyer, M. (2016). *Diagnostizieren im Dialog: Ein Leitfaden für den individualisierten Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Jürgens, E. & Lissmann, U. (2015). *Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Krapp, A. & Mandl, H. (1977). *Einschulungsdiagnostik. Eine Einführung in Probleme und Methoden der pädagogisch-psychologischen Diagnostik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Little, D. (2011). *The European Language Portfolio. A guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects*. Council of Europe Publishing.
- Moosbrugger, H. (2008). Item-Response-Theorie (IRT). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 215–259). Heidelberg: Springer.
- ÖSZ (2007). *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Anregungen und Unterrichtsbeispiele zum Einsatz des ESP*. ÖSZ.
- Punz, E. (2012). Kriteriengeleitetes Bewerten von Schülertexten. In BIFIE (Hrsg.), *Themenheft für den Kompetenzbereich „Verfassen von Texten“* (S. 121–139). Graz: Leykam.
- Schaupp, H., Holzer, N. & Lenart, F. (2010). *Eggenberger Rechentest 4+*. Göttingen: Hogrefe.
- Schreiner, C. & Breit, S. (2019). Pädagogische Diagnostik als Transfer-Herausforderung. Instrumente pädagogischer Diagnostik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen und schulpraktischen Ansprüchen. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 171–188). Münster: Waxmann.
- Schreiner, C. & Kraler, C. (in Druck). Pädagogische Diagnostik und LehrerInnenbildung nach PISA. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 08/09, 2019.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Broadway Business.
- Taubinger, W. (2010). Kriterienkataloge im Schreibunterricht. In BIFIE (Hrsg.), *Praxishandbuch für „Deutsch“*. 5.–8. Schulstufe (S. 5–12). Graz: Leykam.
- Timperley, H. (2014). Using Assessment Information for Professional Learning. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski & P. Colbert (Hrsg.), *Designing assessment for quality learning* (S. 137–150). Heidelberg: Springer.

- Wietreck, J., Emmrich, R., Wollring, B., Meiering, G. & Harych, P. (2015). VERA-RE – ein Projekt zur Unterrichtsentwicklung im Kontext der Vergleichsarbeiten. Individuelle Förderung mittels Aufgabenvariationen. In L. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung* (S. 277–278). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11346-9_39
- Wiesner, C., Pacher, K., Breit, S., George, A. C. & Schreiner, C. (2018). Professionalisierung der Unterrichtsentwicklung durch die Informelle Kompetenzmessung (IKM). *Re&E-SOURCE*, 10, 1–16.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., Kemethofer, D., George, A. C. & Angerer, S. (2016). Die Bedeutsamkeit der professionellen Reflexion und Rückmeldekultur für eine evidenzorientierte Schulentwicklung durch Bildungsstandardüberprüfungen. *Journal für Schulentwicklung*, 4, 18–26.
- William, D. (2010). The role of formative assessment in effective learning environments. In H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Hrsg.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (S. 135–160). Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-8-en>
- Wischer, B. (2009). *Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen*. Verfügbar unter: <https://bsi.tsn.at/sites/bsi.tsn.at/files/dateien/lz/Umgang%20mit%20Heterogenitaet.pdf> [26.03.2002].

10.

Johannes Dammerer und Elisabeth Mürwald-Scheifinger

Von Daten zu Taten

Qualität miteinander entwickeln am Beispiel Deutsch 4 Bildungsstandardrückmeldung

1. Einleitung

Ein konstruktiv-kritischer Blick auf die individuelle Unterrichtsgestaltung wird notwendig, wenn es nach einer externen Überprüfung der Schülerinnen und Schüler eine Rückmeldung an die Lehrperson gibt (Dammerer, Mürwald-Scheifinger & Gloser, 2018, S. 2). Die Überprüfung der Bildungsstandards Deutsch am Ende der 4. Schulstufe (im weiteren als D4 bezeichnet), durchgeführt im Frühjahr 2015, sieht in ihrem umfangreichen Rückmeldepaket auch eine Klassen- bzw. Gruppenrückmeldung der Leistungsergebnisse an die jeweilige Lehrperson vor. Mit diesem Feedback sollen Lehrpersonen ihren Unterricht rückblickend reflektieren und daraus Schlüsse zur Weiterentwicklung ihrer Unterrichtsqualität für die nächsten Lernengenerationen ziehen.

Dort, „wo Ziele und Rückmeldungen in Entwicklungsarbeit und verändertes Unterrichtshandeln übersetzt werden sollen“, liegt nach Specht (2006, S. 33) die größte Herausforderung evidenzorientierter Schul- und Unterrichtsentwicklung. Dieser vorliegende Bericht beschreibt ein Projekt, das sich mit diesem praktischen Nutzen von Rückmeldungen aus externen Überprüfungen auseinandersetzt.

2. Theoretische Einbettung der Seminarreihe *Von Daten zu Taten*

Die Struktur von professionellem pädagogischem Handeln beschreibt Giesecke (2015) durch fünf miteinander verbundene Dimensionen: (1) Festlegung des Zieles, (2) Diagnose der Situation, in die hinein gehandelt werden soll, (3) Antizipation des Ablaufes, (4) Prüfung des Ergebnisses, (5) Beendigung oder Korrektur des Lernprozesses. Diese fünf Dimensionen beschreiben einen zeitlichen Prozess. „Trotz aller unvermeidlichen Routine des Alltags bleibt es also immer wieder nötig, sich auf den Sinn des professionellen pädagogischen Handelns zurück zu beziehen, nämlich Lernen zu ermöglichen“ (Giesecke, 2015, S. 70).

Um Ziele erreichen zu können, muss eine klare Analyse der Ausgangslage erfasst werden, entsprechende Handlungsfelder daraus abgeleitet, Zieldefinitionen erstellt und daraus Indikatoren für Zielerreichung definiert werden. Erst dann kann die eigentliche Maßnahmenplanung und -umsetzung erfolgen.

Es zeigt sich immer wieder, dass die Rezeption extern erstellter Ergebnisse nicht unbedingt zu Überlegungen oder Handlungen führt, die sich aus dieser Rezeption erschließen. Nur wenn bestimmte Einstellungen und Zielvorstellungen vorhanden sind,

werden Rückmeldungen der Bildungsstandardüberprüfungen zu Formulierungen von Handlungsfeldern und sich daraus erschließenden Zieldefinitionen bzw. als Ausgangspunkte zur Entwicklung von unterrichts- und schulqualitätsbestimmenden Ideen herangezogen (Posch, 2009). Das Bewusstmachen bzw. Bewusstwerden, dass optimierende Maßnahmen notwendig wären, kann zu reflektierenden Überlegungen, die zu Schulentwicklung führen, anregen (Kemethofer, 2016). Obwohl sich der Großteil der Schulleitungen mit ihren Kollegien mit dem Rückmeldebericht der Bildungsstandards in Gesprächen und pädagogischen Konferenzen auseinandersetzen, werden nicht immer darauf zurückzuführende qualitätsfördernde Maßnahmen abgeleitet und umgesetzt. Nach Neuweg (2008) können als Hemmnisse drei Gründe genannt werden: Nicht-Wissen, Nicht-Können und Nicht-Wollen. Diesen Hindernissen kann entgegengewirkt werden durch: das Ernst-Nehmen bestehender Ängste und Unsicherheiten, die Klärung von Missverständnissen bzw. das Schließen von Wissenslücken, das Erkennen des individuellen Nutzens bzw. des Nutzens für den jeweiligen Standort, die Transparentmachung der Vorgangsweise bei Ergebnisrückmeldung (Schmid-Waldmann, 2011).

Die Ergebnisrückmeldung der Bildungsstandardüberprüfungen an Lehrpersonen hat die Professionalisierung dieser im Fokus. Eine tiefer dringende, interpretative Auseinandersetzung mit Testergebnissen standardisierter Leistungstests kann in Lehrpersonen eine (Weiter-)Entwicklung ihrer diagnostischen Kompetenzen initiieren. Angeregt durch eine reflexive Konfrontation begeben sie sich auf die Suche nach den Gründen von Ergebnissen, die ihren Erwartungen widersprechen oder für sie besonders auffällig sind (Tresch, 2007).

Externe Evaluierungen wie die Überprüfung der Bildungsstandards sind häufig noch nicht als Bestandteil von Qualitätsmanagement und als Grundlage für evidenzbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung in den Köpfen von Pädagoginnen und Pädagogen sowie Schulleitungen angekommen. Sich auf ein Feedback externer Evaluierung einzulassen, setzt bei den entsprechenden Personen einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel voraus. Wenn Testergebnisse flächendeckender Messungen nutzbringend wirken wollen, ist es notwendig, die Widerstände, Vorbehalte und Ängste der Pädagoginnen und Pädagogen abzubauen. Beispielhaft seien zwei Vorbehalte hier kurz erwähnt, die Bewertung von Lehrpersonen und das Konkurrenzverhalten. Externe Evaluierung wird als Bedrohung empfunden, denn Lehrerinnen und Lehrer sind es zwar gewohnt zu beurteilen, also die zu sein, die evaluieren, sie selbst werden aber so gut wie nie evaluiert (Peek, 2002). Auch wenn kein Ranking erstellt wird, eine Veröffentlichung der Ergebnisse z.B. auf der Homepage der Schule o.Ä. definitiv untersagt wird, entsteht eine Konkurrenzsituation, wodurch der externe wie auch der interne Druck auf Schulleitung und Lehrpersonen steigt (Tresch, 2007). Die Ergebnisrückmeldungen, die nach der Überprüfung der Bildungsstandards in Form des Schulberichts an die einzelnen Schulen ergangen sind, sollen von den Lehrenden als Chance genützt werden, Rückschlüsse auf den eigenen Unterricht zu ziehen. Die Qualität von zukünftigen Lehr- und Lernprozessen soll nach Analyse und Reflexion verbessert werden (BIFIE, 2012a, S. 7).

3. Leistung versus Freude und Selbstkonzept

Der Schulbericht der Ergebnisrückmeldung der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung stellt durch sein detailreiches Feedback das Kompetenzprofil einer Schule dar und ist damit weit mehr als eine reine Leistungsfeststellung. Er zeigt das extern überprüfte Ergebnis von kompetenzorientiertem Unterricht und vermittelt darüber hinaus, wie es um das Wohlbefinden der Kinder am Ende der 4. Schulstufe bestellt ist, wie ihr Selbstkonzept und ihre Freude am Fach ausgeprägt sind. In einer bei der Testung durchgeführten Schülerbefragung werden diese ebenso abgefragt. Nicht nur die Ergebnisse der fachspezifischen Kompetenzbereiche, sondern auch die Darstellung dieser Faktoren, die für lebenslanges Lernen unabdingbar sind, eröffnen evidenzbasierte Arbeit am Schulstandort in unterschiedlichen Handlungsfeldern.

Geborgenheit und Sicherheit in der Schule sowie ein positives soziales Empfinden in der Klassengemeinschaft sind wesentliche Voraussetzung, wenn nachhaltiges, freudvolles Lernen stattfinden soll. Wie in verschiedenen Meta-Analysen festgestellt wurde, ist eine wichtige Voraussetzung dafür der Klassenzusammenhalt. Darunter ist das Gefühl zu verstehen, dass Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler gemeinsam auf positive Lernerfolge hinarbeiten (Hattie, 2013, S. 123).

Die Lernfreude und Leistungsbereitschaft, besonders von Grundschulkindern, sind stark durch den sozialen Zusammenhalt der Klasse beeinflusst. Daher ist es notwendig, den Blick der Lehrpersonen für das gesamte Geschehen in der Klasse, nicht nur für das Lernen im eigentlichen Sinn, zu schärfen. Parallel dazu gilt es die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler genau zu beobachten und somit eine individuelle Förderung besser zustande zu bringen (Heinzel, 2014, S. 158 f.).

Positive Klimaerfahrungen sind meist gekoppelt mit einem geringeren Ausmaß an schulischen Belastungen wie Stress und Leistungsdruck und führen tendenziell zu einem positiven Selbstwertgefühl, das wiederum mit dem Selbstkonzept eng verknüpft ist (Eder, 2001, S. 582).

Die Erfahrungen mit der für lebenslanges Lernen basisbildenden Fähigkeit Lesen haben einen großen Einfluss auf das akademische Selbstkonzept von Grundschulkindern. Lesekompetenz und Selbstkonzept beeinflussen sich wechselseitig (Gold, 2007, S. 43).

Bildung findet statt und kann gelingen, wenn der Aspekt des ganzheitlich-situativen Erlebens und die individuellen Lernausgangslagen sowie die Kompetenzen und Interessen der Kinder entsprechend berücksichtigt werden und in den Schulalltag einfließen können (Hammerer, 2012, S. 265 ff.). Dazu sind zum Einen Klassenräume als kindgemäße Lern- und Lebensstätten auszustatten und vorzubereiten und zum Anderen muss Unterricht metaphorisches Denken und Denken in Bildern hervorrufen sowie entsprechenden Raum für spielerisches Lernen geben (Duncker, 2014, S. 166) und unterlegt sein mit ausreichenden Angeboten zur Bewegung.

Da die Volksschule eine vorbereitende Funktion für den gesamten Bildungsweg hat, haben die dort wirkenden Pädagoginnen und Pädagogen neben der individuellen Entwicklung der Persönlichkeiten der Lernenden und ihrem sozialen Lernprozess ebenso auf die Entwicklung methodischer Kompetenzen zu achten. Dazu zählen

neben der Lernkompetenz die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen, die Entwicklung von Problemlösestrategien, Medien- und Informationstechnische Kompetenz wie auch Kommunikationstechniken. Diese Kompetenzen sind Grundlage für weiterführende Bildung. Zugleich sind sie auch Voraussetzung ebenso wie Lernertrag von selbstgesteuertem, individuellem Lernen (Hammerer, 2012, S. 265).

Der Unterricht in der Volksschule wird immer mehr durchdrungen von „moderat konstruktivistischer Didaktik“ (Einsiedler, 2014b, S. 362), dennoch findet sich noch traditioneller lehrerzentrierter Unterricht. Konstruktivistisch bzw. ko-konstruktivistisch didaktisch gestalteter Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass Lernen als individueller, aktiver Prozess der Selbstorganisation des Wissens angesehen wird. Pädagoginnen und Pädagogen begleiten und unterstützen die individuellen Lernprozesse, gestalten entsprechende Lerngegebenheiten und beraten die Kinder durch förderliches Feedback und motivierende Rückmeldungen. Unterschiedliche Formen offenen Unterrichts, projektorientiertes Lernen, selbstgesteuertes Lernen wie auch kompetenzorientierter Klassenunterricht dehnen das didaktische Feld in alle Richtungen aus. Die didaktischen Grundsätze und methodischen Ideen wie Binnendifferenzierung, Individualisierung, adaptiver Unterricht, kooperatives und problemorientiertes Lernen, entdeckendes Lernen, Lernen im Gespräch, Lernen im Spiel und Verstehensorientiertes Üben sollen umgesetzt und für die Lernenden entsprechend eingesetzt werden (Einsiedler, 2014b).

Die Attributionsforschung mit Blick auf Schule beschäftigt sich damit, wie Erklärungen und Begründungen von Lernenden und Lehrpersonen auf leistungsbezogenes Verhalten angenommen werden. Im Konkreten bedeutet das, welche Ursachen und Emotionen schulischen Leistungen durch Lehrpersonen und Lernende zugeschrieben werden. Den internalen Faktoren Anstrengung und Fähigkeit wird im schulischen Leistungsbereich der höchste Wert beigemessen. Den Auswirkungen von Attributionen und Möglichkeiten, wie Lernenden zu günstigeren Attributionsmustern verholfen werden kann, sollten Lehrpersonen mehr Bedeutung schenken (Möller, 2018, S. 30).

Diese Leitideen, die diesen Schlussfolgerungen zu Grunde liegen, werden mit den Daten aus der Bildungsstandardrückmeldung verknüpft und es wird der Versuch gewagt, einen Zusammenschluss, eine Verbindung motivationaler und volitionaler Daten wie Selbstkonzept und Freude am Fach mit der tatsächlich erbrachten Leistung darzustellen. Die Tabelle in Abbildung 1 erstellt mögliche Zusammenhänge und daraus folgend mögliche Handlungsfelder.

Die Schlussfolgerungen daraus wollen lediglich Gedankenanstöße zur Interpretation dieser Daten am Schulstandort sein wie auch Impulse für Erstausbildung und Fortbildung setzen.

4. Beschreibung der Seminarreihe

Unter Einbeziehung der Meinungen und Ideen von Expertinnen und Experten aus den Themenbereichen Unterrichtsentwicklung, SQA (Schulqualität Allgemeinbildung), Bildungsstandards, Bildungswissenschaften, Qualitätsmanagement sowie der Schulaufsicht wurde an der PH NÖ im Rahmen einer Denkwerkstatt ein Pilotprojekt entwickelt, das sich an die direkt betroffenen Lehrpersonen und an ihre Schulleitung richtete. Das teilweise Einbeziehen beider Sichtweisen hatte seine Gründe darin, dass die Einstellungen dieser Personengruppen zu externer Evaluation unterschiedlich sind. So bestehen große Meinungsunterschiede in der jeweiligen Auffassung und auch im Umgang mit Evaluierungen und Feedbacks zwischen Personen der Schulleitung und Lehrpersonen. „Schulführungen gehen davon aus, dass ihre eigenen Einstellungen und diejenigen der Lehrpersonen ihrer Schule weitgehend übereinstimmen, während Lehrpersonen dies deutlich weniger tun. Das deutet darauf hin, dass Schulführungen die Vorbehalte ihres Kollegiums unterschätzen, und liefert auch Hinweise dafür, wie die Wirksamkeit externer Schulevaluationen noch gesteigert werden könnte“ (Schweinberger, 2018, S. 43). Rürup und Lamprecht (2012) meinen außerdem, es sei von Bedeutung, inwiefern Schulleitungen externe Evaluationen als förderlich oder hinderlich für Schulentwicklung empfinden.

Das bedeutet, dass jene Lehrpersonen und deren Schulleiterinnen und Schulleiter eingeladen wurden, deren Schülerinnen und Schüler durch Bildungsstandards-D4 überprüft wurden. Mit der Aussage, dass „die Einschätzung, was die Daten für den jeweiligen Standort bedeuten, von der Schule selbst getroffen werden“ muss (Krainz-Dürr, 2012, S. 28), beschreibt Krainz-Dürr auch die autonome(n) Entscheidung(en), die durch Schule, damit sind sehr wohl Kollegium und Schulleitung gemeint, getroffen und durchgeführt werden sollen.

Das Pilotprojekt besteht aus einer mehrteiligen Seminarreihe, einer parallel laufenden E-learning-Phase und einer prozessbezogenen Evaluierung und wurde von Februar 2016 bis November 2016 in NÖ durchgeführt. Die Module 1–3 wurden aus regional erreichbaren Gründen jeweils zweimal durchgeführt, einmal mit Standort PH NÖ Baden und einmal mit Standort PH NÖ Campus Melk.

Als grundgelegte Lernüberlegung für die Teilnehmenden und hinter der Seminarreihe stehendes Lernkonzept befindet sich das von Hofmann (2017) zusammengefasste Stufenmodell konzipiert nach Altrichter (2014). Auf einer ersten Stufe wird eine eher oberflächliche Anwendung von neuen Elementen vorgestellt (Modul 1 siehe Kap. 4.1). Auf einer weiteren soll das zuvor Vorgestellte in bisher Bekanntes mittels kollegialer Unterstützung integriert werden (Kap. 4.2). Auf der dritten Stufe (Kap. 4.3) sollen diese integrierten Elemente „als Mittel und Werkzeuge für forschendes Lernen“ zur Verfügung stehen (Hofmann 2017, S. 151).

Selbst-konzept	Freude	Leis-tung	Schlussfolgerung – Lehrperson	Schlussfolgerung – Schüler/innen	mögliche Handlungsfelder
hoch	hoch	hoch	Diese Lehrperson hat es geschafft, die Lernenden nicht nur zu motivieren, sondern hat sie auch zu einer hohen Leistung angestimmt. Die Freude am Fach Deutsch konnte vermittelt werden.	Schüler/innen hatten Erfolgserlebnisse, sind daher in ihrem Selbstkonzept gestärkt, zudem bringen sie eine hohe Leistung und erfahren, dass die Arbeit mit und an der Sprache Freude macht.	Lehrpersonen legen fest, worauf sie diese positiven Ergebnisse zurückführen können. Welche Methoden, Ideen, Umsetzungen, Haltungen haben dieses Ergebnis möglich gemacht? Wie kann dies fortgesetzt bzw. bewahrt werden?
hoch	hoch	niedrig	Durch viel Zuwendung und positive Motivation wurde eine lustförmige Vermittlung des Faches erzielt und der Selbstwert der Lernenden darin gestärkt. Die niedrige Leistungserbringung kann ev. auf wenig Nachhaltigkeit des Unterrichts zurückgeführt werden (Spezialisierung, Teilfertigkeiten nicht fokussiert) oder/und auf ein Lernendenpotenzial, das an seine kognitiven Grenzen stößt.	Schüler/innen sind von sich und ihren Fähigkeiten überzeugt, setzen diese auch gerne in die Tat um, können aber nicht die Leistung bringen, die von ihnen erwartet wird.	Lehrpersonen überlegen kritisch, ob genügend Übungszeit gegeben wurde und individuell passendes Übungsmaterial vorhanden ist. Was macht die positive Konnotation aus? Was ist hier gut gelungen? Diese Situationen können, wenn die Lernenden sie nicht gewohnt sind, so behindernd wirken, dass die vorhandene Leistung nicht abgerufen werden kann. Werden Vorläuferfertigkeiten überprüft? Liegt es gegebenenfalls z. B. auch an fehlenden Lesestrategien?
hoch	niedrig	hoch	Der Selbstwert der Lernenden ist hoch und das Potenzial der Leistung wurde erbracht, eine positive Motivierung der Lernenden fehlt allerdings. Ein derartiges Ergebnis kann auch durch einen Unterricht erzeugt werden, der von einem gewissen Drill geprägt ist.	Schüler/innen erleben sich als kompetent und können auch gute Leistungen erbringen. Intrinsische Motivation ist eher nicht die treibende Kraft, denn die Freude am Fach ist nicht gegeben. Extrinsische Motivation treibt zum Arbeiten an, wie Lob der Eltern, Lob der Lehrperson.	Bei diesem Ergebnis muss hinterfragt werden, inwieweit die Vorlieben der Lernenden Einfluss auf die Themenwahl und das Lesematerial haben. Ein Übermaß an Leistungserbringung und ständiges Einfordern von Leistung durch Lernzielkontrollen o. Ä. kann die nicht vorhandene Motivation hervorrufen. Alle am Schulbetrieb Beteiligten gestalten die Schule als le-serefreundliche Schule und schaffen Anregungen zum Lesen, weil Lesen der Schlüssel zur Sprache und zum Lernen ist.
hoch	niedrig	niedrig	Diese Konstellation könnte entstehen, wenn die Lehrpersonen mit wenig pädagogischem Geschick und eher lustlos an die Vermittlung ihrer Inhalte herangehen und den Lernenden vermitteln, dass sie eine hohe Kompetenz haben, dieses Bild aber nicht der Realität entspricht.	Schüler/innen überschätzen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, erleben dadurch Misserfolgserlebnisse, weil ihre Erwartungshaltung nicht den realen Fähigkeiten entspricht. Sie meinen gut im Fach zu sein, können die entsprechenden Fertigkeiten aber nicht zeigen (weil sie nicht vorhanden ist), sind daher enttäuscht und erleben somit auch keine Freude an ihrem Tun.	Die individuellen Stärken und Defizite müssen erkannt werden. Methodische Ideen, differenzierende Aufgaben u. Ä. führen dazu, dass das reale Bild auch dem Lernenden gezeigt wird und die Selbstwartung auch den Ressourcen entspricht. Die Lehrperson muss ihr Feedbackverhalten an die Lernenden kritisch hinterfragen. „Erbarmungsloses“ Loben muss nicht zu höherer Leistung und zu mehr Freude führen.

Selbst-konzept	Freude	Leis-tung	Schlussfolgerung – Lehrperson	Schlussfolgerung – Schüler/innen	mögliche Handlungsfelder
niedrig	hoch	hoch	Eine hohe Leistung, die von einem niedrigen Selbstkonzept begleitet wird und bei der angeblich viel Freude am Fach mitwirkt, verweist auf einen Unterricht, der den Lernenden nicht das Gefühl vermittelt, dass sie kompetent sind. Unterforderung wäre ein Thema, dem sich die Lehrperson stellen müsste.	Schüler/innen sind gut im Gebrauch der Sprache, geben an, dass sie Freude daran haben, erleben sich zugleich aber inkompetent. Das Ergebnis der Abfrage nach der Freude kann auch eine Angabe geprägt durch soziale Erwünschtheit sein.	Auch diese Konstellation hängt mit dem Feedbackverhalten der Lehrperson zusammen. Den Lernenden wird nicht vermittelt, dass diese Leistung von ihnen selbst kommt, von ihnen erreicht wird. Dies bedingt sich auch durch eine pädagogische Haltung, die den Lernenden nicht vermittelt, dass sie auf ihre eigenen Fähigkeiten vertrauen sollen. Der Lernende muss sich als selbstkompetent erleben. Es besteht ein mittlerer Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung des Kindes und der „Außeneinschätzung“ durch die/ den Klassenlehrer/in!
niedrig	niedrig	hoch	Ein Leistungsergebnis, das über den Erwartungskonzept liegt, gepaart mit niedrigem Selbstkonzept und keiner Freude am Fach, lässt auf einen Unterricht schließen, der über die Köpfe der Lernenden hinweggeht und mit Angst besetzt ist, wo zwar gelernt wird, aber nicht z. B. um des Verstehens willen, sondern um im Unterricht zu bestehen.	Schüler/innen erleben sich als teilweise inkompetent, sind verunsichert, wollen diese, mit Angst und Unsicherheit besetzte, Tätigkeit auch nicht durchführen, obwohl sie die Fähigkeit dazu besitzen. Sie schaffen es auch, die Fähigkeiten in einer Stresssituation abzurufen.	Das Feedbackverhalten sowie pädagogische Haltung der Lehrperson muss kritisch hinterfragt werden. Oft findet Lernen in der Schule so statt!
niedrig	niedrig	niedrig	Erscheint diese Ergebnismeldung an einer Schule, ist Handlungsbedarf auf allen Ebenen dieses Faches, der Lehrperson, der didaktischen und pädagogischen Intentionen gegeben.	Schüler/innen können keine entsprechende Leistung erbringen, sind auch davon überzeugt, dass sie diese Fähigkeit nicht beherrschen und da sie keine positiven Momente in der Ausübung dieser Fertigkeiten erlebt haben bzw. wiederkehrenden Misserfolgen ausgesetzt waren, werden die Fähigkeiten und Fertigkeiten dieses Faches als lustlos und negativ erlebt.	Die pädagogischen, methodischen und didaktischen Fähigkeiten der Lehrperson müssen ernsthaft hinterfragt werden. Es müssen auch Fragen nach der Umwelt, dem Klima in der Schule, in der Klasse, ev. auch nach gesundheitlichen und entwicklungsbedingten Aspekten gestellt werden.

Abbildung 1: Mögliche Analyse von Ergebnismeldungen

4.1 Modul 1

Das erste (halbtägige) Modul (Februar 2016) richtet sich ausschließlich an Lehrpersonen und beinhaltet eine intensive Auseinandersetzung mit den Intentionen der Bildungsstandards und ihrer Überprüfung, fokussiert auf die Ergebnissrückmeldung. Ein reflektierender Blick wird von den teilnehmenden Lehrpersonen auf ihr eigenes Professionsverständnis verlangt, indem Kompetenz, Lernen, Feedback geben und nehmen sowie Resonanz die Schlagwörter und Inhalte des ersten Moduls bilden. Das Klären und Bewusstmachen des Zusammenhangs bzw. der Abgrenzung zwischen Evaluation und Leistungsbewertung bilden den gedanklichen roten Faden durch die ersten Überlegungen. Mit der Fragestellung: *Welchen Nutzen, welchen Gewinn ziehen Lehrpersonen aus Datenrückmeldung?* wird die Musterrückmeldung, im Besonderen die Musterrückmeldung an die Lehrperson, die BIST-Überprüfung-D4 gelesen, interpretiert und es werden Möglichkeiten der Unterrichtsentwicklung daraus gezogen. Dieses erste Zusammentreffen der Teilnehmerinnen konzentriert sich zum einen auf die Vermittlung der grundlegenden Überlegungen zu BIST und deren Überprüfungen. Dass für einen guten, kompetenzorientierten Unterricht evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung unumgänglich ist, soll damit begründet werden. Zum anderen sollen Missverständnisse geklärt werden, es soll gegebenenfalls helfen, Ängste abzubauen, und Sicherheit geben in der Auseinandersetzung mit dem Ergebnisbericht.

4.2 Modul 2

Im (halbtägigen) Modul 2 (April 2016) wird mit den individuellen Rückmeldeergebnissen der teilnehmenden Lehrpersonen gearbeitet. Den Lehrpersonen wird freigestellt, ob sie ihre Schulleitung für die restlichen Module einladen. Mehr als die Hälfte der Teilnehmerinnen (es wird ab jetzt nur mehr die weibliche Form verwendet, da der einzige Teilnehmer nach diesem Modul die Seminarreihe verlassen hat) hat diese Möglichkeit der gemeinsamen Reflexion mit ihren Schulleitungen genutzt, allerdings haben die meisten Personen der Schulleitung die weiterführenden Module dann nicht mehr besucht. Nach einem Blick auf den Bericht des Landesergebnisses wird in rotierenden Kleingruppen vor allem der Blick auf die zu erkennen- den Stärken gelenkt und damit eine positive Konnotation sowie der Versuch des Erkennens der Selbstwirksamkeit geschaffen. Durch die individuelle Bearbeitung des persönlichen Erfolgsblattes (siehe Abb. 2) wird ein intensiver Reflexionsprozess auf die Klassenlehrer/-Klassenlehrer-Ergebnissrückmeldung erzeugt.

Danach setzen sich die Teilnehmerinnen/Teilnehmer mit Kolleginnen und Kollegen in den Kleingruppen mit den Ergebnissen auseinander. Jedes Thema der Kleingruppen wird durch eine Rückmeldemoderatorin oder einen -moderator bzw. eine Schul- und Unterrichtsentwicklerin oder -entwickler moderiert. Die Themen der Rotationsrunde werden dem Rückmeldebericht entnommen:

Mein Erfolgsblatt

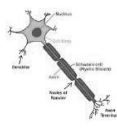
 Darauf bin ich besonders stolz ...

Das hat  mich überrascht ...

Das ist besonders gut gelungen, ...  weil ...

Im Unterricht in der Klasse ...

In der Umsetzung in der ganzen Schule ...

Hier wäre Potential zur Weiterentwicklung vorhanden ... 

 Dieses möchte ich beachten, ... weil ...

Im Unterricht in der Klasse ...

In der Umsetzung in der ganzen Schule

Abbildung 2: Erfolgsblatt

- Wohlbefinden, Selbstkonzept, Freude;
- Mädchen/Burschen, Migrationshintergrund;
- Hören, Sprechen;
- Lesen, Verfassen von Texten;
- Sprachbetrachtung, Rechtschreibung.

Name	Wohlbefinden Selbstkonzept Motivation	Mädchen Burschen Migrations- hintergrund	Hören Sprechen	Lesen Verfassen von Texten	Sprachbe- trachtung Rechtschrei- ben	–

Abbildung 3: Speeddatingformular

Die Kleingruppenmoderatorinnen und -moderatoren sind angehalten, die Stärken, also die erreichten positiven Bewertungen, in den Vordergrund zu rücken und herauszufiltern, was die Ursachen bzw. Gründe für die entsprechend guten Ergebnisse sind. Damit soll erzeugt werden, dass kein *Herumlamentieren* und keine Schuldzuweisungen wegen nicht erreichter Erwartungen die Diskussion füllen. Im Formular *Speeddating* (siehe Abb. 3) werden die Ideen anderer Teilnehmerinnen bzw. Telefonnummern, Literatur o.Ä. für den persönlichen weiteren Gebrauch notiert.

Ein intensiver Austausch von Unterrichtsideen, Zielsetzungen und Umsetzung von Schulprofilthemen sind die erwünschten und erwarteten Folgen. Jede Teilnehmerin/Teilnehmer bzw. jedes Schulteam wählt 1–2 Themen, die sie bzw. es für ihren bzw. seinen Unterricht bzw. ihre Schulentwicklung als besonders wichtig erachtet.

Zur Klärung der Zielsetzung, zur Beschreibung von Indikatoren, an denen ein Fortschritt bzw. eine Zielerreichung erkannt werden könnte, und zur Skizzierung individueller Entwicklungspläne werden die Teilnehmerinnen durch Expertinnen und Experten für Schul- und Unterrichtsentwicklung begleitet und in der Erstellung von Konzepten und Entwicklungsplänen unterstützt.

4.3 Modul 3

Das (ganztägige) Modul 3 (Juli, August 2016) beinhaltet jeweils einen fachdidaktischen Input und einen Workshop zu Evaluierungsmöglichkeiten. Die unterschiedlichen fachdidaktischen Inputs können von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern besucht werden. Die Themen der Inputs kristallisieren sich im Modul 2 heraus, es werden jene Themen gewählt, in denen sich laut externer Ergebnissrückmeldung der meiste Handlungsbedarf zeigt. Input 1 befasst sich mit kreativen Schreibenanlässen, mit dem Initiieren von Textverfassung und den richtigen Unterstützungsangeboten, um Schülerinnen und Schüler von ihrer Idee bis zu einem gelungenen Text zu begleiten. Wie Kinder zum Schreiben animiert und motiviert werden können sowie der Aufbau von *Schreibkompetenz* und *Textgestaltungskompetenz* sind weitere Inhalte. Input 2 fokussiert den Kompetenzbereich des Hörens, basierend auf dem Prinzip, dass Hören, Sprechen und Miteinander-Reden grundlegende Fähigkeiten des Menschseins darstellen und unumgänglich für eine Akzeptanz in der Peergroup

und in der Gesellschaft sind. Im anschließenden Workshop werden unterschiedliche Evaluierungsinstrumente vorgestellt und methodisch-didaktische Tipps und Ideen für kurze Zwischenevaluierungen im Unterricht durchgespielt. Die Teilnehmerinnen werden immer wieder angeregt, sich mit reflektierenden Fragestellungen auseinanderzusetzen, wie z.B.: *Welche Schlüsse nehme ich für die neue Klasse mit? Welche Ziele definiere ich für meinen Unterricht? Was hat sich an Entwicklungspunkten, an Änderungen, an ‚Das-soll-oder-will-ich-beibehalten‘ herauskristallisiert? Was hat sich daran geändert? Wo ist Hilfestellung notwendig und wie?*

4.4 Modul 4

Das Modul 4 (November 2016) ist eine Onlinebefragung, die sich mit Überlegungen wie: *Was ist von meinem Konzept/unseren Konzepten geblieben? Was wird wie umgesetzt? Wo brauchen wir noch Unterstützung?* auseinandersetzt. Die Ziele dieses Moduls sind, durch die Auseinandersetzung mit dem Fragebogen an die erstellten Konzepte und Entwicklungspläne erinnert zu werden, und diese Erinnerung soll zur Weiterarbeit anregen.

4.5 E-learning-Phasen

In den parallel laufenden E-learning-Phasen werden Aufträge, die die jeweilige Thematik der Module bzw. eine Anregung der individuellen Auseinandersetzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit ihrem Feedback initiieren wollen, bearbeitet.

4.5.1 E-learning-Modul 1

Der Arbeitsauftrag für eine selbständige Auseinandersetzung mit den Themen aus Modul 1 fokussiert auf reflektierende, interpretative Auseinandersetzung mit den Musterrückmeldungen für Schulleitungen, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler. Folgende Arbeiten werden als E-learning-Auftrag aufgetragen und müssen durchgeführt und über die Moodle-Plattform der PH NÖ kommuniziert werden:

- Schulbericht: *Nennen Sie einen Schwerpunkt, den Sie dieser Schule als Entwicklungspunkt empfehlen würden! Erläutern Sie in max. 5 Sätzen Ihre Wahl!*
- Lehrerbericht: *Nennen Sie einen Schwerpunkt, den Sie dieser Lehrperson als Entwicklungspunkt empfehlen würden! Erläutern Sie in max. 5 Sätzen Ihre Wahl!*
- Schülerbericht: *Gestalten Sie eine Unterrichtseinheit, in der Sie eine der statistischen Darstellungen in Ihren Unterricht einbauen!*

4.5.2 E-learning-Modul 2

Die E-learning-Phase nach Modul 2 rückt die individuellen Stärken und besonders gelungenen Umsetzungen ins Bewusstsein, indem diese positiven Aspekte in Worte gefasst und in einem sogenannten Erfolgsblatt verschriftlicht werden. Dieses fragt Potentiale zur individuellen Weiterentwicklung ab. Mit Hilfe eines Rasters (Abb. 4) wird ein Entwicklungsplan, eine Konzeptidee, erstellt und dieses Raster bietet Unterstützung in der Umsetzung.

Ziel (konkret formuliert)	Begründung (IST-Stand)	Maßnahmen (Was ist von wem zu tun?)	Zeithorizont	Indikatoren (Woran wird erkannt ...?)	Evaluation (Wie, wodurch?)

Abbildung 4: Konzeptentwicklung

4.5.3 E-learning-Modul 3

In und nach Modul 3 wird am Entwicklungsplan bzw. der Konzeptidee weitergearbeitet. Besondere Beachtung liegt auf der Beschreibung von Indikatoren und der Initiierung, kleine Evaluierungsmomente in den Unterricht einfließen zu lassen.

4.5.4 E-learning-Modul 4

Die Inputs des Moduls 4 sollen individuell in die Entwicklungspläne eingebaut werden. Durchaus können dadurch auch neue oder/und zusätzliche Ideen in die Konzepte inkludiert werden.

5. Evaluierung der Seminarreihe

Eine prozessbezogene Evaluierung, die als Feedback dienen soll, wurde während der gesamten Seminarreihe durchgeführt. Dabei wurden alle Teilnehmer/innen zu Beginn des ersten Veranstaltungstages sowie nach Abschluss der Lehrveranstaltungsreihe schriftlich befragt. Im Weiteren werden aus Sicht der Autoren relevante Ergebnisse aus der begleitenden Evaluierung dargestellt und beschrieben. In der vorliegenden Evaluierung wurden mittels einer Häufigkeitsanalyse bestimmte Elemente ausgezählt.

5.1 Methodendokumentation

Zu Beginn der Lehrveranstaltungsreihe wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein schriftlicher Fragebogen vorgelegt. An einigen ausgewählten Fragen wird im Weiteren die Intention dargestellt. An der Befragung zu Beginn der Lehrveranstaltungsreihe nahmen 72 Lehrpersonen teil, an der abschließenden Befragung nur noch 18. Jedes Item konnte mit den Antwortmöglichkeiten *trifft sehr zu*, *trifft eher zu*, *trifft eher nicht zu* und *trifft nicht zu* beantwortet werden.

Die zentrale Fragestellung stellt die Erkundung der Weiterentwicklung der Teilnehmerinnen in Bezug auf Bildungsstandardrückmeldungen durch die Seminarreihe dar. Die Auswertung der durchgeführten Befragungen erfolgt nach den zentralen Fragestellungen, kann nicht generalisiert werden und gilt nur für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Seminarreihe. Dennoch sollen die Ergebnisse helfen, die Seminarreihe zu überarbeiten und zu optimieren. Einige Punkte, die eventuell wertvolle Hinweise für den Grad der Implementierung der Intentionen von Bildungsstandards sowie deren Umsetzung geben, werden beispielhaft beschrieben. In die Auswertung fließen vereinzelt reflexive Stellungnahmen der Referentinnen und Referenten aus den Modulen mit ein. Diese wurden nach deren Seminaren mündlich befragt.

Die Ergebnisse werden in Form einer zusammenfassenden Analyse im Folgenden narrativ deskribiert. Aufgrund der Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer lassen sich prinzipiell keine verallgemeinernden Schlussfolgerungen ziehen, die Ergebnisse sind lediglich für die beforschte Stichprobe repräsentativ.

5.2 Auswertung der Erhebung zu Beginn der Lehrveranstaltungsreihe

Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht ausgewählter Ergebnisse der Erhebung zu Beginn der Lehrveranstaltungsreihe.

Tabelle 1: Erhebung Beginn (Prozente gerundet)

Erhebung am Beginn der Lehrveranstaltungsreihe (N=72)				
Item	trifft sehr zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich kenne mich bei BIST gut aus.	24 %	65 %	10 %	1 %
Ich weiß, welchen Nutzen ich aus einer Ergebnissrückmeldung einer externen Evaluierung ziehen kann.	21 %	62 %	17 %	0 %
Ich verändere meinen Unterricht auf Grund von Testergebnissen.	19 %	71 %	10 %	0 %
Ich verstehe den Zusammenhang zwischen Bildungsstandards und Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung.	25 %	36 %	29 %	9 %

Wissen über Bildungsstandards

Eine Frage des Erhebungsbogens befasst sich mit den bereits vorhandenen Kenntnissen zu Bildungsstandards (BIST). Das trivial klingende Item *Ich kenne mich bei BIST gut aus* soll die subjektive Einschätzung der individuellen Kenntnisse zu BIST der Teilnehmerinnen und Teilnehmer klären. 89 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben dieses Item mit *trifft eher zu* oder *trifft sehr zu* bewertet. Einzig eine Teilnehmerin gibt an, sich im Bereich der Bildungsstandards nicht auszukennen. Während des Moduls zeigt sich der Referentin und dem Referenten allerdings ein konträres Bild. Die eigentlichen Intentionen der Bildungsstandards wie Kompetenzorientierung und Entwicklungsmöglichkeiten durch evidenzbasierte Rückmeldung werden nicht dem Begriff *Bildungsstandards* zugeordnet. Unzähliges Nachfragen und viele Missverständnisse, die zu Tage treten, sowie notwendige Klärungen zeigen, dass die subjektive Einschätzung der Teilnehmerinnen die Darstellung im Fragebogen nur zu einem geringen Teil bestätigt. Die subjektiv wahrgenommenen Kenntnisse zum Thema BIST liegen somit weit über dem tatsächlichen Wissensstand der Grundschullehrerinnen am Beginn der Lehrveranstaltungsreihe. Dies lässt den Schluss zu, dass der Begriff *Bildungsstandards* zwar in ihrem Sprachgebrauch ist, doch oftmals nicht mit den richtigen Inhalten versehen wird. Es ist naheliegend, dass ausschließlich auf den überprüfenden Charakter fokussiert wird. Daraus lässt sich schließen, dass die erwünschte Umsetzung im Bereich der Bildungsstandards, der Kompetenzorientierung und der evidenzbasierten Schulentwicklung noch nicht flächendeckend in Schulen stattfindet.

Nutzen aus externer Evaluierung

Auch bei dem Item *Ich weiß, welchen Nutzen ich aus einer Ergebnisrückmeldung einer externen Evaluierung ziehen kann*, welches nach der Nutzung der Ergebnisrückmeldung fragt, ist festzustellen, dass sich die subjektive Wahrnehmung der Probanden nicht mit der Wahrnehmung der Lehrenden in den beschriebenen Modulen der Seminarreihe deckt. 83 % der Teilnehmenden kreuzen hier *trifft sehr zu* oder *trifft eher zu* an. Der von den Teilnehmenden genannte Nutzen beschränkt sich häufig nur auf individuelle Bewertungen des eigenen Unterrichts bzw. der eigenen Schule, also einzig auf eine Rückmeldung, über die kaum reflektiert wird. Nur in geringem Maße wird dieses Feedback als Impuls zu einer evidenzbasierten Weiterentwicklung angesehen und entsprechend verwendet.

Veränderung des Unterrichts durch Evaluierung

Das Item *Ich verändere meinen Unterricht auf Grund von Testergebnissen* klärt die zuvor beschriebene Frage nach der Nutzung im Bereich des eigenen Unterrichts weiter ab und beleuchtet sie tiefer. Es wird von den Teilnehmenden auch überwiegend mit *trifft eher zu* (71 %) oder *trifft sehr zu* (19 %) bewertet. Die tatsächlich in der Lehrveranstaltung mündlich kommunizierten Veränderungen bestätigen abermals, dass eine echte Umsetzung, die Beleuchtung und Interpretation der Ergebnisse mit daraus folgenden Veränderungen nur in sehr geringem Ausmaß stattfindet.

Auf Grund dieser Ergebnisse muss festgestellt werden, dass sogar eine flächen-deckende, verpflichtende Implementierung der Intentionen der Bildungsstandards nicht den erhofften Paradigmenwechsel ausgelöst hat und dass der wahre Nutzen einer Ergebnismrückmeldung noch nicht erkannt bzw. wahrgenommen wird. Dies wiederum erklärt, warum erwünschte Veränderungsprozesse kaum wahrnehmbar sind.

Zusammenhang BIST – SQA

Deutlich weniger Probanden erkennen den Zusammenhang zwischen den Intentionen der Bildungsstandards und Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung. Mehr als ein Drittel gibt an, keinen Zusammenhang zu erkennen, obwohl die Einbindung der Ergebnismrückmeldung der Bildungsstandards in den SQA-Entwicklungsplan der Schulen durch die Schulaufsicht verbindlich gemacht wurde.

Vielen Kolleginnen, Kollegen und Schulteams ist nicht bewusst, welche verschiedenen Stadien von der Messung bis zu einer positiven Modifikation durchlaufen werden müssen und wie die Reflexion über Ergebnismrückmeldung wirksam wird. Es ist daher notwendig, dass Lehrerinnen und Lehrer Evaluationskompetenz erwerben. Parallel sollen sie auch ein Gefühl zur Formulierung und Setzung relevanter Ziele entwickeln, ebenso wie die Befähigung zur Gestaltung von kompetenzorientiertem Unterrichten, Professionalität bei der Konstruktion entsprechender Aufgaben sowie die Kompetenz zur Diagnose und zur Förderorientierung (Neuweg, 2010). Datenfeedback wird in der Qualitätsentwicklung nur dann realistische Ausprägungen und Auswirkungen zeigen, wenn notwendige Lern- und Entwicklungsprozesse bis auf die Mikroebene des Unterrichts durchdringen.

5.3 Auswertung der Erhebung am Ende der Lehrveranstaltungsreihe

An der Abschlussequalierung, mehr als ein halbes Jahr nach Beginn der Lehrveranstaltungsreihe, die mittels Limesurvey durchgeführt wurde, nahmen von 21 möglichen Personen 18 teil. Ein Grund der stark verringerten Teilnehmerzahl liegt darin, dass bei der Bewerbung der Seminarreihe nicht allen Probanden klar war, dass es sich bei dieser Fortbildung um ein mehrteiliges und mit Onlinephasen konzipiertes Lehrveranstaltungsdesign handelte. 21 Personen durchliefen alle Module und absolvierten auch sämtliche E-learning-Einheiten.

Die Items in dieser online durchgeführten Befragung konzentrieren sich auf den Praxistransfer der Lehrinhalte der Seminarreihe.

Tabelle 2: Erhebung Ende

Erhebung am Ende der Lehrveranstaltungsreihe (N=18)				
Item	trifft sehr zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die Inhalte der Seminarreihe sind für den Transfer in die Praxis geeignet.	11	6	1	0
Ich habe Erfahrungen aus der Seminarreihe in der Arbeit mit meinen Schülern und Schülerinnen umgesetzt.	9	7	2	0
Ich habe in der Seminarreihe Unterstützung beim Arbeiten mit meinem Schulbericht erhalten.	6	11	1	0

Transfer in die Praxis

Der überwiegende Teil der Teilnehmerinnen (11), die alle Module absolvierten, bestätigt die Nutzbarkeit der in den Modulen bearbeiteten möglichen Konsequenzen und Umsetzungsimpulse für den eigenen Unterricht. Keine Nennung in der Kategorie *trifft nicht zu* und nur eine Nennung bei *trifft eher nicht zu* unterstreichen die Eignung der Seminarinhalte für die individuelle Praxis. Es ist daher anzunehmen, dass zahlreiche Ideen, Gestaltungshinweise und Anregungen der Seminarreihe auch bei den Schülerinnen und Schülern ankommen werden.

Umsetzung im eigenen Unterricht

Die Durchdringung bis zur Mikroebene des Unterrichts wird in diesem Item bestätigt. Beinahe alle, nämlich 16, Teilnehmerinnen geben an, dass die aus der Reflexion und dem Austausch entstandenen Gestaltungs- und Entwicklungsgedanken angewandt und umgesetzt wurden. Damit kann diese Seminarreihe durchaus als zielführend bewertet werden. Nur zwei Nennungen bei der Kategorie *trifft eher nicht zu* und keine bei *trifft nicht zu* unterstreichen den positiven Effekt. Stellvertretend für einige verbale Bewertungen sei folgende angeführt: „Ich habe mich dadurch lange und ausführlich mit meinem BIST-Ergebnis befasst. Neue Ziele zur Verbesserung und deren Umsetzung müssen nun in der Klasse erfolgen.“

Unterstützung bei Konzepterstellung

Die Umsetzung der reflektierten und interpretierten Rückmeldung in eine Formulierung eines konkreten und messbaren Zieles bzw. eines Konzeptes stellte die Teilnehmerinnen vor eine Hürde. Mit intensiver Unterstützung durch Schul- und Unterrichtsentwickler/innen wurden Konzepte erstellt, Ziele formuliert, Indikatoren zur Zielerreichung beschrieben. Tabelle 2 zeigt, dass der überwiegende Anteil der Teilnehmerinnen aus der Seminarreihe einen Nutzen für ihren eigenen Unterricht bzw. für Impulse zur Schulentwicklung ziehen konnte. Einige besonders hilfreiche und wertvolle Momente der Seminarreihe werden dezidiert als Unterstützung genannt: „Die Ausfüllhilfe (Hindernisse, Ziel, Begründung) hat mich bei der Erstellung des Konzepts sehr unterstützt“, „Gespräche mit den teilnehmenden Kolleginnen,

Austausch in Kleingruppen“, „Die genaue Aufschlüsselung der Rückmeldung ist sehr hilfreich. Die Erklärungen dazu, warum manche Dinge so ausgefallen sind wie sie sind. Außerdem geben sie Rückschlüsse, ob ich als Lehrperson meinen Weg überdenken sollte. Besonders auffallend ist, dass Lehrpersonen dazu neigen sich komplett auf die Rechtschreibung zu stürzen. Hier ist darauf wieder vermehrt Augenmerk zu legen, dass das Unterrichtsfach Deutsch aus 5 Teilbereichen besteht, die gleichwertig sind!“

6. Resümee und Ergänzung

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die alle Module gemacht haben, durchaus eine positive Bewertung dieser Art von Auseinandersetzung mit Ergebnisfeedback und Anlass zu Unterrichtsbzw. Schulentwicklung gegeben wird. Kritisch muss aber auch festgehalten werden, dass die hohe Dropout-Rate Fragen aufwirft.

Die intensive Auseinandersetzung und der dadurch immer wiederkehrende Austausch unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern geben Impulse und unterstützen bei Umsetzungsschwierigkeiten. Dies wird nicht nur von einer Probandin als besonders hilfreich rückgemeldet: „die Erfahrungen anderer Kolleginnen, die gemeinsame Besprechung der BIST-Ergebnisse“.

Die Möglichkeit, dass mehrere Lehrpersonen einer Schule teilnehmen konnten, sowie die explizite Einladung der Schulleitungen zum Modul 2 wurde für die individuelle Arbeit am Schulstandort genutzt, wie folgende Wortmeldungen zeigen: „Wir haben die Seminarreihe für SQA und Entwicklung genutzt“, „Das direkte Arbeiten mit dem eigenen Bericht – Schulleiterin und betroffene Kollegin, das fand ich sehr gut.“

Dass die inhaltliche Ausrichtung der Seminarreihe gut überlegt war, bestätigt sich u. a. durch Feedbacks wie „Der Gesamteindruck war sehr gut, die Aufteilung der einzelnen Gebiete hat voll gepasst. Auch die Art der Arbeit hat mich beeindruckt.“ und „Richtiges Lesen des Berichtes, auch Kleinigkeiten mitbedenken, komplexer denken.“

Das Design einer mehrteiligen Seminarreihe muss in der Fortbildung erst etabliert werden, noch werden „Nachmittagskürsli“ bevorzugt angenommen. Dass der Aufbau von systematischer Evaluationskultur Zeit braucht und ein allzu schnelles Vorgehen eher Ressentiments fördert und zu Überforderung führen kann, muss in diesen sensiblen Bereichen der Professionalität mitbedacht werden.

Wenn um ein gemeinsames Vorhaben (das Interpretieren des individuellen Feedbacks und die Umsetzung in Entwicklungskonzepten) in einer professionellen Gemeinschaft (Teilnehmerinnen einer Seminarreihe) gearbeitet wird, können Kompetenzen erworben und trainiert werden und die Teilnehmerinnen unterstützen einander durch geschaffene Identität (Wenger, 1998). Dass dies in dieser Seminarreihe gelungen ist, zeigt sich dadurch, dass einige Teilnehmerinnen äußern, dass eine Fortführung bzw. Wiederholung wünschenswert ist: „Ich würde emp-

fehlen diese Seminarreihe fortzuführen, da BIST in meinem Bekanntenkreis eher als lästiges Anhängsel gesehen wird und nicht als Chance für die Zukunft.“ „Eine Fortsetzung wäre nach der nächsten BIST-Überprüfung für mich interessant.“ „im Fach Mathematik wäre eine Fortsetzung nicht schlecht, es wäre ein Ansporn“ und „nochmals drauf schauen, was hat sich verändert“.

Diese Seminarreihe wurde für interessierte Lehrpersonen aus dem Bereich der Sekundarstufe 1 von Ende November 2017 bis Mitte Oktober 2018 in gleicher Weise durchgeführt (statt der Deutschthemen beim Speeddating wurden mathematische Inhalte und Dimensionen bearbeitet). Die E-learning-Phasen konnten auch in Form von professioneller Lerngemeinschaft am Schulstandort ausgeführt werden. Diese Form wurde an fünf NMS-Standorten und an einer AHS genützt und so am jeweiligen Konzept intensiv gearbeitet. Bei dieser Seminarreihe haben durchgehend 21 Pädagoginnen und Pädagogen mitgearbeitet.

Es kann angenommen werden, dass sich das Bewusstsein für das Prinzip „Seminarreihe“ in der Sekundarstufe besser umsetzen lässt bzw. dass der Mehrwert einer Seminarreihe stärker positiv konnotiert wird.

Literatur

- Altrichter, H., Feindt, A. & Zehetmeier, S. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 285–307). Münster: Waxmann.
- BIFIE (2012). *Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Schulen. Impulse für Schulleiter/innen*. Graz: Leykam.
- Dammerer, J., Muerwald-Scheifinger, E. & Gloser, E. (2018). *Rückmeldemoderation ist mehr als Rezeption und Reflexion*. R&Esource, Tag der Forschung 2018. April 2018. S. 1–10.
- Dunker, L. (2014). Pädagogische Anthropologie des Kindes. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 163–175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eder, F. (2001). Schul- und Klassenklima. In H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 582). Weinheim: Beltz.
- Einsiedler, W. (2014b). Lehr- und Lernkonzepte für die Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 355–364). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giesecke, H. (2015). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gold, A. (2007). *Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hammerer, F. (2012). Kindgemäße Lernformen im Unterricht der Grundschule – selbstgesteuertes Lernen in offenen Lernsituationen. In W. Wolf, H. Freund & L. Boyer (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule* (S. 265–277). Wien: Jugend & Volk.

- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heinzel, F. (2014). Kindheit und Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 155–163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein Könnner? Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7, 147–164. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0184-5>
- Kemethofer, D. (2016). Fördern Schulinspektionen Schulentwicklung durch Einsicht? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6 (1), 25–40. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0146-3>
- Krainz-Dürr, M. (2012). Ergebnisse der Standardüberprüfungen: Stolpersteine und Handlungsstrategien. In BIFIE (Hrsg.), *Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Schulen. Impulse für Schulleiter/innen* (S. 25–38). Graz: Leykam.
- Lambrecht, M. & Rürup, M. (2012). Bildungsforschung im Rahmen einer evidence based policy: Das Beispiel „Schulinspektion“. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung: Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (S. 57–77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94183-7_3
- Möller, J. (2018). Attributionen. In D. Rost, J. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 30–36). Weinheim, Basel: Beltz.
- Neuweg, G. (2008). Bildungsstandards. Diskussionsebenen – Chancen – Gefahren. *wissenplus*, 26 (5-07/08), 6–10.
- Neuweg, G. (2010). *Jede Lösung ist selbst ein Problem*. Vortrag an der JKU am 4.11.2010.
- Peek, R. (2002). Die Bedeutung vergleichender Schulleistungsmessungen für die Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung von Schulen und Schulsystemen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 323–335). Weinheim, Basel: Beltz.
- Posch, P. (2009). Zur schulpraktischen Nutzung von Daten: Konzepte, Strategien, Erfahrungen. *Die Deutsche Schule*, 101 (2), 119–139.
- Schmid-Waldmann, C. (2011). *Rahmenbedingungen von Schulentwicklungsprozessen, die auf Ergebnissen einer Standardüberprüfung aufbauen sollen*. Referat bei der BIFIE-Bundestagung.
- Schweinberger, K. & Quesel, C. (2018). Im Auge des Betrachters. Die externe Schulevaluation und das Wirkgefüge ihrer Teilprozesse im Blick von Lehrpersonen und Schulführungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8 (1), 43–62. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0205-z>
- Specht, W. (2006). Von den Mühen der Ebene. Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards in Österreich. In F. Eder, A. Gastager & F. Hofmann (Hrsg.), *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF* (S. 13–37). Münster: Waxmann.
- Tresch, S. (2007). *Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnisrückmeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen*. Bern: hep.
- Wenger, E. (1998). *Community of Practice: Learning, Meaning and Identity* (S. 77–78). Cambridge: University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

11.

Christian Wiesner und Johannes Dammerer

Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards

Haltung als Gelingensbedingung

1. Einleitung

Die Zukunft von Schule ist offen und gestaltbar. Um das Gelingen einer formativen Integration von Bildungsstandards¹ in das Schulsystem in Verbindung mit einer fundierten Kompetenzorientierung im Unterricht zu ermöglichen, ist im Sinne von Roth (1971) ein „*kritisches* und *kreatives* Sozialverhalten aus eigener Einsicht“ (ebd., S. 478; Herv. d. Verf.) unabdingbar, also das Hinterfragen von internalisierten Normen, Routinen, Prinzipien, Regeln und Standards, die hinter den sozialen Lehr-Lernkulturen stecken sowie eine konstruktive, produktive Auseinandersetzung mit Positionen, Strebungen und Rollen durch Positionen, Dynamiken, Strukturen und Funktionen. Erfolgreiche Reformen setzen voraus, dass die Grundprinzipien und Werte der Reform auf der Ebene der impliziten Grundannahmen, Vorstellungen und Überzeugungen als auch als „Spirit“ (Rolff, 2015, S. 55) im Sinne eines „Sensemaking“ (Weick, 1995, S. 1; Coburn, 2004, S. 213; Asbrand, 2015) als pädagogische *Haltung* verinnerlicht werden. Eine Verinnerlichung benötigt vielfältige Ansätze von Begleitung, vor allem, da sich pädagogische Haltungen und Menschenbilder in Begleitungskonzepten wiederfinden lassen. Eine ganzheitliche Integration von Bildungsstandards in die Schulkultur und Praxis kann nur durch ein mehrperspektivisches Vorgehen und ein integratives Denken, Erleben und Erfahren erreicht werden. Jedes Vorgehen, jede Reform und jede Veränderung hat eine spezielle, eigene Biographie.

Welche Konzepte und Ansätze von Begleitung können dazu beitragen, um die Vielschichtigkeit einer formativen Integration von Bildungsstandards als Reform in Form von Veränderung von Konfigurationen im Mehrebenensystem oder im Sinne einer Entwicklung der Systemgestalt darzustellen und zu unterstützen?

Der Schwerpunkt des Beitrags liegt auf der Frage der Gelingensbedingungen und deren Beschreibung durch Konzepte und Modelle der Begleitung für eine möglichst erfolgreiche formative Integration von Bildungsstandards in den Unterricht und die Schule sowie die Arbeit mit Bildungsstandards als Reflexions- und Proflexionsinstrument² für eine gelingende Schul- und Unterrichtsentwicklung als Arbeit *im* und *am* (Schul-)System. Der Beitrag nähert sich möglichen Gelingensbedingungen

1 Die Visionen und Ziele der österreichischen Bildungsstandards entnehmen Sie bitte u. a. dem Beitrag von Wiesner, Schreiner, Breit und Schratz, Nr. 2 in diesem Sammelband sowie dem Beitrag von Schreiner und Christian Wiesner (2019).

2 In der Denkbewegung der Proflexion „geht es um einen lebendigen Dialog zwischen dem bereits Gewussten und Gekonnten und dem im Augenblick Werdenden und sich Offenbarenden“ (Wiesner, Schreiner, Breit & George, 2018, S. 101) – um die „Chancen der Situationen zu sehen“ (Fischer-Buck, 2004, S. 165) – und als systembewegendes Element: „Handle so, wie

sowohl auf personaler, gruppen- und teamorientierter als auch systemischer Ebene an. Durch die Vorstellung von Modellen, Ansätzen und Theorien (Lesjak, 2009) mit Bezug zu einer nachhaltigen formativen Etablierung und Verankerung einer dafür notwendigen pädagogischen *Haltung* möchte dieser Beitrag aufzeigen, welche Form des *Balancing* von Begleitungskonzepten in Österreich umgesetzt wurden und ein Gelingen nachhaltig ermöglichen könn(t)en.

Der Beitrag versucht zunächst den Begriff der *professionellen, pädagogischen Haltung als Ausgangspunkt für die Arbeit mit Bildungsstandards* und die zentrale Wirkung von Haltung auf die Schulkultur zu klären. In einem nächsten Schritt und um die Genese der theoretischen Klärung von Begleitungskonzepten zu verdeutlichen, stellt der Beitrag das *Modell der Feldtransformation* vor, welches u.a. Erklärungs- und Handlungsmöglichkeiten zwischen den Polen Entwicklung und Stabilisierung aufzeigen kann und im Besonderen Möglichkeitsräume für das integrative Denken eröffnet. Durch die *Theorie der System-Interaktionen* lassen sich im Beitrag die wesentlichen Unterschiede von Herangehensweisen darlegen und die Theorie erlaubt im Weiteren ein tieferes Verständnis für aktivierende und produktive Unterstützungsprozesse und von Begleitungskonzepten. Anschließend beschreibt der Beitrag die unterschiedlichen Formen von Begleitungen und die darin tief verwurzelten Haltungen als reichhaltiges Repertoire von Ideen, Visionen und Zielsetzungen. Diese *Formen und Varianten von Begleitungskonzepten* wirken im Sinne von vielfältigen Gelingensbedingungen auf die Integration von Bildungsstandards in das österreichische Schulsystem ein. Es wird durch den Beitrag ersichtlich, dass eine einseitige Begleitung von Reformen und Zielsetzungen, besonders aus der Perspektive des Modells der Feldtransformation sowie der Theorie der System-Interaktionen, wenig Erfolgchancen eröffnet. Der Beitrag schließt mit ausgewählten Beispielen von Begleitungskonzepten für die Integration von Bildungsstandards und zeigt, dass ein Gelingen vielfältige Ansätze und ein *Balancing* von Konzepten benötigt.

2. Eine professionelle Haltung als Ausgangspunkt für die Arbeit mit Bildungsstandards

Die Arbeit mit Bildungsstandards und der Kompetenzorientierung erfordert eine ausgeprägte pädagogische Haltung im Sinne eines „Sensemakings“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 125) und ein „Balancing“ (Kolb, 2015, S. 143; Wiesner, 2019a, S. 231) von vielfältigen Ansätzen, Modellen und Konzepten. Dabei sollen das Modell der Feldtransformation (Gregorzewski, Schratz & Wiesner, 2018; Wiesner, 2019a) und die PSI-Theorie (Kuhl, 2001; Martens & Kuhl, 2013) als beschreibende, erklärende und handlungsleitende Konzepte vorgestellt und verbunden werden, um einen Blick auf die möglichen Systeme der Begleitung von Reformen zu ermöglichen. Bedeutsam dabei erscheint, dass im Hintergrund immer eine bestimmte Konfiguration einer pädagogischen, verinnerlichten *Haltung* steht, die zunächst in

du morgen wünschst, heute gehandelt zu haben, und nicht so, wie du gestern dachtest, heute handeln zu müssen“ (Fischer-Buck, 2004, S. 179).

den Ansätzen der Begleitungsprozesse und -maßnahmen expliziert werden sollte, um ein Verstehen zu ermöglichen. Zwar liegt aktuell kein „theoretisch-, empirisch- und praxistaugliches sowie breit konsensfähiges theoretisches Konstrukt“ (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014, S. 80) zum Begriff *Haltung* vor, doch soll dieser Beitrag auch dazu dienen, am Beispiel der Einführung und Etablierung von Bildungsstandards in Österreich mögliche Aspekte von *Haltung(en)* zu klären.

Die *Haltung* kann zunächst immer als ein „zeitgebundenes Phänomen“ (Fiebert & Solzbacher, 2014, S. 28) verstanden werden und zugleich auch als ein Phänomen im Kontinuum der Zeit³. Als Phänomen kann es durch und im historischen Kontext und Wandel als ein „Kompass“ (Steinkellner & Wiesner, 2017, S. 254; siehe Abbildung 1) und als Aus-Richtung der Pädagogik betrachtet werden. *Haltung* prägt nachhaltig die jeweilige Kultur – sowohl im Unterricht, im Lehr-Lerngeschehen, als auch kollektiv in einer Schule und im Schulsystem (Wiesner, 2019a). *Haltung* wird wiederum geprägt von unserem Denken, Handeln, Fühlen sowie unseren Erfahrungen (Kuhl et al., 2014; Steinkellner & Wiesner, 2017, siehe Abbildung 1). Die jeweils „wechselnden gesellschaftlichen Ansprüche, die sich immer auch in der Lehrerbildung niedergeschlagen haben“ (Fiebert & Solzbacher, 2014, S. 20), beeinflussen und prägen die Haltung der Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulaufsicht und der Schuladministration, wodurch die „Spannbreite der Erwartungen an die gewünschte Lehrerhaltung entsprechend unterschiedlich ausfallen kann. In diesem Sinne können je nach Haltung Bildungsstandards sowohl als Entwicklungsinstrument (Wiesner & Heißenberger, 2019; Schreiner & Wiesner, 2019) oder als Kontrollinstrument (Altrichter, Kemethofer & George, 2018; Altrichter, Moosbrugger & Zuber, 2016) verstanden und in der einen oder anderen Art in den schulischen Lebensraum und die Lebenswelt eingeführt und integriert werden.

Haltung ist somit ein normativer Begriff, der erwünschte und gewünschte Aspekte und Merkmale im Sinne von Menschenbildern beschreibt (Greiner, 2009; Fiebert & Solzbacher, 2014; Petzold, 2015; Ried, 2017; Standop, Röhrig & Winkels, 2017). Der Begriff hat jedoch auch eine beschreibende, erklärende und handlungsleitende Seite, damit verbunden Ideen von Wirkungskonzepten und Gelingensbedingungen. *Haltung* für und in der Pädagogik und Bildungsforschung „wurde bisher vielmehr implizit mitgedacht“ (Kuhl et al., 2014, S. 79; Wiesner, 2015), jedoch meist nicht in Ansätzen und Modellen expliziert. *Haltung* in der Pädagogik ist daher unmittelbar verbunden mit Glaubenssätzen, Grundprinzipien, Positionen, Strebungen, Werten und Axiomen, (kognitiven) Beliefs, subjektiven Theorien, Handlungsintentionen und -zielen (Rolff, 2015).

Bereits die Studie von Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston (1979; die sogenannte Rutter-Studie) zeigte das Innenleben von zwölf Londoner Schulen über vier Jahre hinweg als unterschiedliche Formen von *Haltungen*. Die Studie war sowohl analytisch als auch methodisch beeindruckend, da klar unterscheidbare Individualitäten von Einzelschulen beschrieben werden konnten – wofür der Begriff

3 Münch (1844, S. 565) schreibt zur Haltung: „Das Eigenthümliche eines jeden Lehrers, was auf das Gelingen oder nicht Gelingen des Unterrichts einen Einfluß hat, wird gewöhnlich Haltung des Lehrers genannt, wovon der Lehrton ein Theil ist“.

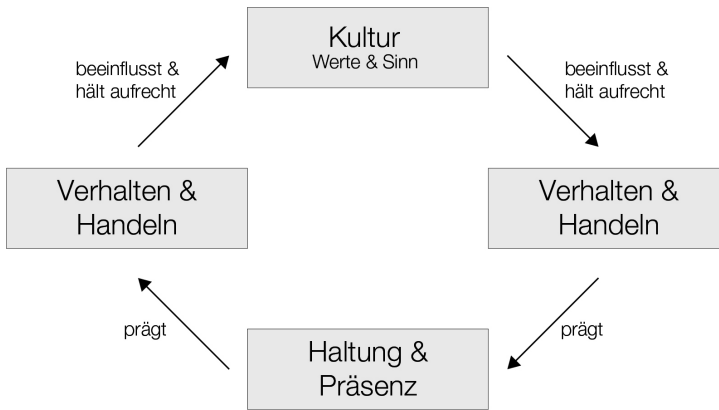


Abbildung 1: Der Haltungskompass von Steinkellner & Wiesner (2017, S. 254)

Ethos einer Schule („school ethos or atmosphere“, Rutter et al., 1979, S. 18) – heute auch als *Haltung an der und in der Schule* – eingeführt wurde.

Haltung ist ein besonderes Merkmal von Professionalität und bedingt Präsenz. Als Kompetenz meint *Haltung* nach White (1959, S. 317) sowohl die „effective interaction (of the individual) with the environment“ (ebd., S. 317) als auch die „fitness or ability“ (ebd.). *Haltung* bringt für Hüther (2010, S. 223) das Verhalten und Handeln von Personen zum Ausdruck und „den Geist, der es Menschen in Gemeinschaften ermöglicht, gemeinsame Erfahrungen zu machen, gemeinsame Ziele zu verfolgen, ein Gefühl von Zugehörigkeit zu erleben“ (ebd.). Steinkellner & Wiesner (2017) definieren *Haltung* wiederum als Verstehen durch bewusstes „Wahrnehmen, Erkennen, Erfassen, Erklären und Hinterfragen von Situationen, Themen usw. als Verhalten und Handeln, welches prägt und geprägt wird vom kulturellen und gesellschaftlichen Rahmen, von unserer Lebenserfahrung, unseren Werten, unseren Beliefs und unserem Lebenssinn, der aktuellen Umwelt und der situativen Atmosphäre sowie unserer gefühlten, gespürten und gelebten Kongruenz“ (S. 249). *Haltung* wird demnach im Ausdruck durch Expression und Präsenz erkennbar und im Eindruck durch Einfühlen, Resonanz und Mitfühlen wahrnehmbar (Steinkellner & Wiesner, 2017) – also von „Szene zu Szene“ (Petzold, 1991, S. 852). Alles, was wir „beobachten, sind Beziehungen. Es sind *Haltungen* oder noch besser Bewegungen auf etwas zu oder von etwas weg“ (Adler, 1937, S. 31; Herv. d. Verf.). Auch Roth (1971) erläutert in seinem Ansatz ein ‚epochales‘ Modell einer professionellen, pädagogischen Haltung. In seinem Ansatz führt Reflexion und Proflexion als ein „exploratives Hinausgreifen“ (Roth, 1971, S. 478) über bewusste, gekonnte und bewährte Prinzipien und Ideen durch ein mündiges, kompetentes, sowohl *kritisches* als auch *kreatives* Denken, Fühlen und Handeln zu einer kognitiven, motivationalen und affektiven Reife.

Bei der formativen Integration von Bildungsstandards sowie bei der Arbeit mit den Daten und Informationen aus den Bildungsstandardüberprüfungen (als Kompetenzmessungen⁴; Schreiner & Wiesner, 2019) spielt eine professionel-

4 Bildungsstandards können auch als ‚bloße‘ Leistungstests umgesetzt werden.

le, pädagogische *Haltung* als Fundament für gelingende professionelle Reflexions- und Proflexionsarbeit eine bedeutende und zentrale Rolle. Das Modell der Feldtransformation in Verbindung mit der PSI-Theorie (Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen von Kuhl (2001; Kuhl & Alsleben, 2012)) stellen eine fundierte Grundlage für ein Modell der *Haltung* sowie deren Lehr- und Lernbarkeit als Modelle und Ansätze von Begleitung im Bereich der Lehrerbildung dar.

3. Das Modell der Feldtransformation: Struktur, Dynamik, Funktion und Bewegung

Eine Freilegung der Fundamente und der theoretischen Gestalt des Modells der Feldtransformation (FTF)⁵ in dem Sinne, „wie ein Archäologe spätere Schichten abträgt“ (Vetter, 2007, S. 7), ermöglicht einen Blick auf vielfältige Konzepte und Quellen. Das Modell wurde in Österreich zunächst in die Bildungsforschung im Bereich der Professionalisierung und Qualifizierung von Führungshandeln für die Leadership Academy entwickelt (Wiesner, George, Kemethofer & Schratz, 2015; Gregorzewski, Schratz & Wiesner, 2018). Das Modell ist sowohl aus der Methode der Metaanalyse (Hsia, 1988; Lueglinger & Renger, 2013), dem Ansatz des Quadrupel (Stachowiak, 1973, 1989), dem Paradigma der „Integration und Synthese“ (Gleichmann, 2006, S. 16)⁶ als auch dem Konzept der „Differenzierung, Integration, Kreation“ (Petzold, 2007, S. 45) zu verstehen. Es wurde von Wiesner (2019a, 2019b) weiterentwickelt und dabei mit unterschiedlichen Disziplinen, Ansätzen und Theorien durch den Ansatz der Mehrperspektivität vernetzt. Das Modell beschreibt sowohl eine „Gesamtsituation“ (Lewin, 1942a, S. 104), eine „Gestalt“ (Wertheimer, 1922, S. 53; 1923, 1991; Köhler, 1968, 1970) als auch eine „Figuration“ (Elias, 1992, S. 89f.), also das dynamische Zusammenspiel und -wirken von Personen, Subsystemen und Systemen innerhalb eines Feldes (Lewin, 1936)⁷ als „principle of multiple possibilities“ (Yinger, 1965, S. 45), um Verhalten, (soziale) Handlungen und ihre Richtungen⁸ (Lewin, 1934) beschreiben, erklären und verstehen zu können. Lewin (1963, S. 273) definiert den Begriff Feld als „eine Gesamtheit gleichzeitig bestehender Tatsachen, die als gegenseitig voneinander abhängig begriffen werden“ sollen. Felder sind somit dynamische Gebilde, „de-

5 Das Modell der Feldtransformation und seine vielseitigen Perspektiven wurde ausführlich durch Wiesner (2019a) dargestellt. Das Modell ist aus der kommunikationswissenschaftlichen Perspektive im Sinne von ‚Handelnde Systeme‘ und ‚systemisches Handeln‘ bzw. ‚interagierende Kommunikation‘ und ‚kommunikative Interaktion‘ zu verstehen.

6 Die „Synthese des Wissens als Prozess“ (Gleichmann, 2006, S. 13) ist „one which takes a connected view of old and new, past and present, far and near, and which has an insight into the influence of all these one on another; without which there is no whole, and no centre. It possesses the knowledge, not only of things, but also of their mutual and true relations; knowledge, not merely considered as acquirement, but as philosophy“ (Newman, 1852, S. 101).

7 „You cannot understand a system until you try to change it [...] The conceptual error is to separate the notion of *diagnosis* from the notion of *intervention*.“ (Schein, 1996, S. 34)

8 Eine „Richtung ist [...] kein Weg oder sonst ein Raumgebilde, sondern eine Relation zwischen Raumgebilden“ (Lewin, 1934, S. 264).

ren Dynamik sich aus der Relationierung ihrer Elemente ergeben“ (Schützzeichel & Wächter, 2017, S. 31). Felder sind nach dem Modell der Feldtransformation in ihrer Gestalt und Konfiguration sowohl auf der Mikroebene als auch auf der Meso-, Exo- und Makroebene wahrzunehmen und sind in ein umfassendes, mundanes ökologisches Feld, eine „Megaebene“ (Hass & Petzold, 1999, S. 219) eingebettet. Figurationen ermöglichen das Verstehen von „Veränderungen auf verschiedenen Ebenen und auf verschiedene Art“ (Elias, 1992, S. 90; Bartels, 1995). Die „feldtheoretische Modellierung von Wirkungsräumen“ (Fitzek, 2017, S. 6) erlaubt wiederum das Verstehen von persönlichkeits- und gruppendynamischen Prozessen sowie den Blick auf Atmosphären (Lewin, Lippitt & White, 1939; Schmitz, 2014; Wiesner, 2019b).

Das Modell eröffnet durch einen „Polaritätenraum“ (Hintermeier, 2016, S. 41) einen figuralen „Möglichkeitsraum“ (Schratz et al., 2016, S. 231) des Wahrnehmens und Verstehens. Es ist dabei sowohl „im tiefsten Sinne [eine] ‚Positionspsychologie‘ im Gegensatz zu allen Dispositionspsychologien“ (Adler, 1928, S. 219) als auch ein Ansatz der „Relationen“ (Parsons, 1976, S. 182). Das Modell ermöglicht das Erkennen von „Beziehungsmuster[n]“ („relation pattern“, ebd., S. 246) und von „Grenz-Beziehungen“ („bounding-relations“, ebd., S. 289) und das Verstehen von „Richtungen“ (Lewin, 1934, S. 264) im Sinne von „Bewegungen auf etwas zu oder von etwas weg“ (Adler, 1937, S. 31), womit u. a. die Position, Funktion, Bewegung und Dynamik von Haltungen und Begleitungskonzepten aufgezeigt werden kann. Das Modell erlaubt das Denken und Einfühlen in Struktur, Funktion, Dynamik, Relation und Bewegung und ist vom Konzept her sowohl vergleichend historisch als auch gegenwärtig „ahistorisch“ (Weiner, 2009, S. 117) verwendbar. Das Modell vertritt einen dynamischen, phänomenorientierten Ansatz, d. h. existierende Phänomene sowohl von Personen als auch Gruppen oder Systemen werden als Lebensstil, Lebensraum und Lebenswelt systemisch und ganzheitlich wahrgenommen, beschrieben und „einführend“ (Wenke, 2014, S. 23) verstanden.

Der Entwurf und die grundlegenden Prinzipien gehen auf den Psychoanalytiker und Psychologen Riemann (Riemann, 1975; Schratz, Hartmann & Schley, 2010; Paschen & Dihsmaier, 2014) zurück, jedoch liegen sowohl ältere Bezugsquellen (u. a. Adler, 1928, 1933; Schultz-Henke, 1951) als auch fundierte (Weiter-)Entwicklungen vor (u. a. Burrell & Morgan, 1979; Zeichner, 1983; Schratz et al., 2010; Wiesner, 2019a). Das Modell von Riemann (1975) beschreibt vier „Formen des In-der-Welt-Seins“ (Riemann, 1975, S. 207) als Grundimpulse, „Strebungen“ (ebd., S. 12) sowie potenzielle „Antriebe“ (ebd., S. 47) in Hinblick und als Möglichkeiten und Antworten auf Situationen, Kontexte sowie auf die Umwelt (ebd., S. 15, siehe Abbildung 2).

Die erste Achse beschreibt die Positionen und Bewegungen zwischen Nähe als „Hingabe“ (Riemann, 1975, S. 59) und Distanz als „Eigendrehung“ (ebd., S. 20) auch durch „Ersatzobjekte“ (ebd., S. 129), zwischen „Konfluenz und Isolierung“ (Perls, 1989, S. 109; Rahm, Otte, Bosse & Ruth-Hollenbach, 1999; Sills, Lapworth & Desmond, 2012), zwischen der „Gefühls- und Intuitionswelt“ (von Saldern, 2010, S. 80) und der „Verstandeswelt“ (ebd.), also die Bewegungen zwischen einer „Beziehungsorientierung“ (Schratz et al., 2016, S. 232) und einer „Sachorientierung“

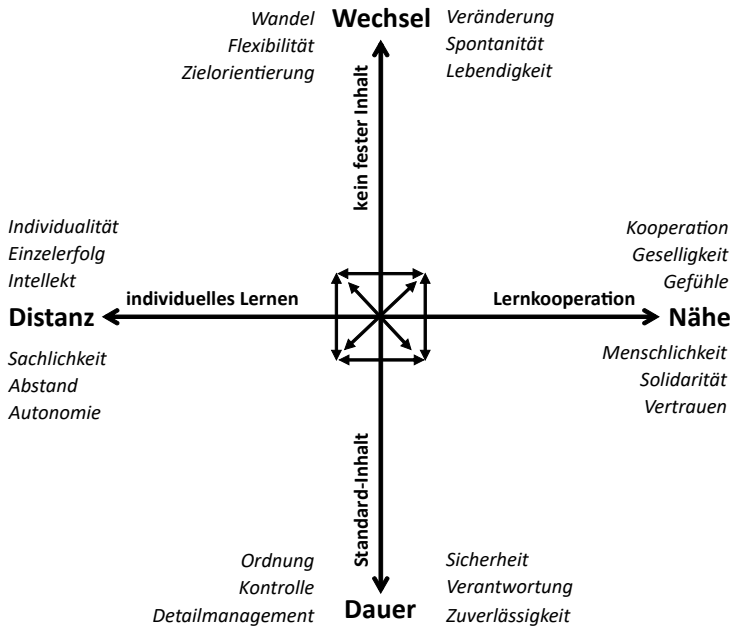


Abbildung 2: Die vier Formen des In-der-Welt-Seins: Lehren und Lernen – die Verbindung von Riemann, 1975 und Schulmeister, 2004 durch Wiesner, 2019a, S. 213

(ebd.). Besonders aus dem Konzept des *Lebensstils* der Individualpsychologie kann auf die Pole „Isolierung“ (Adler, 1933, S. 108; Adler, 1976)⁹ und „Nähe und Versorgung“ (Hannich, 2018, S. 78) zurückgegriffen werden – wodurch der „Nähe-Distanz-Konflikt“ (Rabenstein, 2017, S. 123) im Sinne von Riemann (1975) auch in diesem Ansatz sowie als Bezugsquelle vorzufinden ist. Die zweite Achse beschreibt die Positionen und Bewegungen zwischen dem Wechsel als Sehnsucht nach „Eindrücken und Erlebnissen“ (Riemann, 1975, S. 156) und der Dauer als „verlässliche Wiederkehr des Gewohnten und Vertrauten“ (ebd., S. 105), zwischen Chaos als „irreversible Entwicklung“ (Müri, 1993, S. 20) lebender Systeme und der Ordnung in einem „relativ labilen Gleichgewicht“ (Rahm et al., 1999, S. 53)¹⁰, also die Bewegungen zwischen einer „Entwicklungsorientierung“ (Schratz et al., 2016, S. 232) und einer „Stabilitätsorientierung“ (ebd.).

Diese vier Bewegungen durchziehen in „wechselnder Gestalt unser ganzes Leben und wollen in immer neuer Weise“ (Riemann, 1975, S. 13) beantwortet werden. Sie haben einen fraktalen Aufbau, „d.h. sie wiederholen sich homolog sowohl

9 Zur Isolierung schreibt Adler 1933), dass „Menschen das Kontaktgefühl mit anderen nicht genügend entwickelt“ (ebd., S. 108) haben, was zu einer „Isolierung“ (ebd.) führt. Daraus kann sich eine starre Position und eine „eingeschränkte Perspektive auf die Welt und die anderen [...]“ ergeben. Diese „ich-hafte Ausrichtung schafft Distanz zu den mitmenschlichen Forderungen resultierend aus den Lebensaufgaben“ (ebd., S. 78)

10 Gerade das Auftauchen absoluter Regelmäßigkeit signalisiert entsprechend nicht etwa eine besonders gute, sondern im Gegenteil eine höchst bedrohte Funktion“ (Rahm, Otte, Bosse & Ruth-Hollenbach, 1999, S. 53).

in den jeweils anderen Dimensionen als auch in kleineren Einheiten in der eigenen Dimension. Diese Dimensionen sind ineinander repräsentiert und voneinander durchdrungen“ (Längle, 2009, S. 16). Die Dimensionen sind strukturbildend und bewirken auch das Öffnen und die Offenheit des „Sinnhorizont[s]“ (Längle, 2001, S. 19), sowohl für Personen als auch für Gruppen und Systeme. Existenz geschieht demnach nicht einfach, ein entscheidendes Sein bedarf „einer Auseinandersetzung mit sich und der Welt“ (Längle, 2008, S. 26; Schlick, 2017) als „Zeichen der Lebendigkeit“ (Riemann, 1975, S. 203) und Beweglichkeit sowohl von Menschen, Gruppen und von Systemen zu verstehen.

Nach Alfred Adler ist das Leben des Menschen „das Leben eines sich bewegenden Wesens. [...] Alle sich bewegenden Lebewesen jedoch können vorausschauen und die Richtung, in der sie sich bewegen müssen, abschätzen. [...] Alle psychologischen Fehler sind so Fehler bei der Wahl der Bewegungsrichtung“ (Adler, 1979, S. 30 ff.). Damit betont Adler (1933), dass „jede Bewegung der Gesamtpersönlichkeit entspringt und ihren Lebensstil in sich trägt, dass jede Ausdrucksweise der Einheit der Persönlichkeit entstammt [...]. Wie einer sich bewegt, so ist der Sinn seines Lebens“ (ebd., S. 68 f.). Dieser „Grundton“ (Adler, 1928, S. 190) wird von Adler als „Lebensstil“ (ebd.) bezeichnet, an und durch welchen Handeln im Sinne einer schöpferischen „Auseinandersetzung mit der mitmenschlichen und dinglichen Umwelt“ (Hannich, 2018, S. 61) ausgerichtet wird. Je eingeschränkter die Positionierung, desto kleiner wird der „Aktionsradius“ (Adler, 1937, S. 123).

Auch aus der Perspektive des Lernens und des Lehr-Lern-Geschehens erschafft das Modell durch die vier genannten Strebungen Möglichkeitsräume und bietet Ansätze von „Umgebungen, die ein individuelles Selbststudium ermöglichen, bis hin zu kooperativen Lern- und Wissensgemeinschaften“ (Schulmeister, 2004, S. 24; Wiesner, 2019a, S. 213; siehe Abbildung 2). In den feldtheoretischen Entwurf ist u. a. auch das MERID-Modell (MENTor teachers' Roles In Dialogues) von Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen (2008; Crasborn & Hennissen, 2010; Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011; Crasborn & Hennissen, 2014) integrierbar. Das Modell der Feldtransformation ist als ein Zusammenwirken des „Lebensstils“ (Adler, 1928, S. 190), des „Lebensraums“ (Lewin, 1934, S. 252) und der „Lebenswelt“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 29) zu verstehen.

4. Eine Theorie der System-Interaktionen

Die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI) von Kuhl (2001) ist in der aktuellen „Schulpädagogik von sehr großer Bedeutung“ (Hofmann, Martinek & Müller, 2018, S. 14) und beschreibt das Zusammenspiel und -wirken verschiedener System-Interaktionen (Kuhl & Alsleben, 2012) im Sinne einer „Beziehungspsychologie“ (Adler, 1937, S. 31). Die Theorie der System-Interaktionen postuliert vier Makrosysteme für die „Beweggründe“ (Kuhl, 2018, S. 391) des Verhaltens und Handelns in der Tradition einer „Positionspsychologie“ (Adler, 1928, S. 219). Nach der *PSI-Theorie* von Kuhl (2001, 2005) verfügt jeder Mensch „über

diese miteinander interagierende[n] psychische[n] Teilsysteme“ (Kuhl et al., 2014, S. 85). Das Zusammenwirken dieser vier Subsysteme bestimmt die Haltung (siehe Abbildung 3; Haltungskompass von Steinkellner & Wiesner 2017) – also die Kultur des Denkens und Handelns sowie des Empfindens und Fühlens:

- das automatisierte, intuitive¹¹ Ausführungssystem (Verhaltenssteuerung; IVS), welches ein relatives, kontextsensibles Verhalten durch Routinen sowie Verhaltens- und „Handlungsprogramme“ (Martens & Kuhl, 2013, S. 76; Hofmann et al., 2018) arrangiert, meist *vernünftige* Entscheidungen durch Prinzipien und Regeln ermöglicht und durch ein anreizbezogenes Verhalten ein zielorientiertes Handeln in Gang setzen kann,
- das Intentionsgedächtnis (IG), „Absichtsgedächtnis“ (Kuhl & Alsleben, 2012, S. 139) oder „Gedächtnis für bewusste Handlungsabsichten“ (S. 138), welches das analytische, sequenzielle Denken und Planen sowie Problemlösen durch Intellektualisierung und das „Aufrechterhaltung von Absichten“ (Kuhl & Strehlau, 2014) ermöglicht, orchestriert die Orientierung an konkreten Zielen und das „zielbezogene Handeln“ (Hofmann et al., 2018, S. 17)¹²,
- ein Objekterkennungssystem (OES), welches im Sinne einer „Erlebnisqualität“ (Hofmann et al., 2018, S. 17) sensitiv „Neues, Unerwartetes und Fremdes registriert“ (Kuhl et al., 2014, S. 86) und ein „Hinsehen statt Wegsehen“ (ebd.), ein „Herauslösen von Einzelheiten aus dem jeweiligen Kontext“ (Kuhl & Alsleben, 2012, S. 147) und das Wahrnehmen von „Einzelheiten aus dem Gesamtfeld“ (Martens & Kuhl, 2013, S. 76) gestattet¹³. Durch ein Wahrnehmen und Empfinden der „Innen- und Außenwelt“ (Kuhl & Strehlau, 2014, S. 8) liefert dieses Erkennungssystem reichhaltige Erlebnisse und Erfahrungen für das Wachstum des Extensionsgedächtnisses (Kuhl, 2018). Das System ist sensitiv für Veränderungen von Situationen und nimmt Risiken wahr (Kuhl & Alsleben, 2012). Dieses System ermöglicht im Besonderen eine „Anreicherung von Könnerschaft“ (Hofmann, 2017, S. 158) und ein Selbstwachstum durch ein „An sich-Heranlassen“ (ebd.) und durch ein Einlassen auf das Erwartungswidrige.
- das *ganzheitliche* Extensionsgedächtnis (EG) als „Summe aller Lebenserfahrungen“ (Hofmann et al., 2018, S. 17), das „biographische Gedächtnis“ (Hof-

11 Intuition steht in der PSI-Theorie (Kuhl & Alsleben, 2012) für ein automatisiertes Durchführen von Handlungen bzw. Verhalten sowie (flexiblen) Routinen im Ausführungssystem, „weil man sie aus dem ff beherrscht“ (ebd., S. 138; Hofmann, 2017). In der Feldtransformation ist Intuition jedoch alogisch, überraschend, kreativ, spontan, erfahrungsorientiert, holistisch und bringt vor allem Neues hervor, also im Sinne von Polanyi (1969, S. 201) als „integrative acts“ zu verstehen. Intuition dient dem kreativen Denken und Lösen von Aufgaben (Dörfler & Ackermann, 2012). Auch Polanyi & Prosch (1975, S. 96) schreiben zur Intuition: „The integrative powers are largely spontaneous; to mark this, we may give them the name of intuition“.

12 Das Intentionsgedächtnis ist vom Erleben emotionaler Prozesse weitgehend abgekoppelt (Cordero, 2005; G. Roth, 2015, 2018; Wiesner, 2015) und mit einer sehr selektiven, zielfokussierten Aufmerksamkeit verbunden (Kuhl & Alsleben, 2012). „Denken und Problemlösen funktioniert nur, wenn man das Handeln für eine Zeit abkoppeln kann“ (S. 141).

13 Das Objekterkennungssystem ist mit einer veränderungssensitiven Aufmerksamkeit verknüpft, dabei spielen Empfindungen aus der Innen- und Außenwelt eine besondere Rolle, vor allem vom Extensionsgedächtnis Abweichendes und Unterschiedliches, d.h. Unerwartetes und Neues, wird besonders betont.

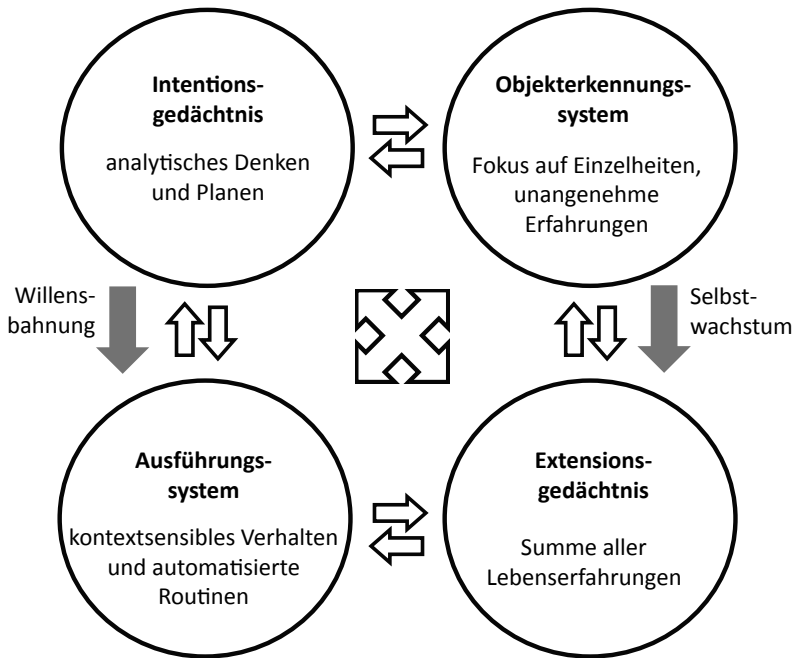


Abbildung 3: Darstellung der PSI-Theorie in Anlehnung an Kuhl et al. (2014) und Martens & Kuhl (2013)

mann, 2017, S. 155) und „Erfahrungsnetzwerk mit einer immensen Ausdehnung („Extension““ (Kuhl & Strehlau, 2014, S. 5) sowie mit „viel intuitive[m] Erfahrungswissen“ (Kuhl & Alsleben, 2012, S. 147), welches durch breite, ausgedehnte assoziative Vernetzung einen mehr gefühlten als gewussten Überblick als (prinzipiell) simultan zugängliche „Quelle“ (Scharmer & Käufer, 2013, S. 173; Scharmer, 2009, S. 39) aller relevanten Lebenserfahrungen. Ein Erfahrungsgedächtnis „als ‚Speicher‘ für [...] Bedürfnisse, Ideale, Werte“ (Hofmann, 2017, S. 155), das „den Prozess des Fühlens¹⁴ unterstützt“ (ebd.; Kuhl, 2001, S. 624 ff.) und ein ganzheitliches, „integratives Entscheiden“ (Kuhl et al., 2014, S. 86) durch die Regulation von Emotionen durch Sinnstiftung, also durch „Einstellungen und Werte“ (ebd.), ermöglicht. Dieses System ist die Basis für ein kongruentes, gut integriertes Selbst (Kuhl & Koole, 2005; Kuhl, Quirin & Koole, 2015)¹⁵, für die Stabilisierung der aktuellen Selbstrepräsentation, der Werte und der Identität

14 Mit „dem Verb ‚fühlen‘ sind nicht ‚Gefühle oder Emotionen‘ gemeint, sondern eine besondere Form der Verarbeitung, die zwar eng mit Gefühlen vernetzt ist [...]“ (Kuhl, 2001, S. 625, Hervorhebung i. O.)“ (Hofmann, 2017, S. 155), aber auch maßgeblich mit kognitiven Leistungen verbunden sind und ein integratives Handeln „im Sinne einer kreativen ‚Verwebung‘ zwischen den [...] Idealen und Plänen [...] und den situativ sich zeigenden Bedürfnissen [...]“ (ebd.) kontextsensibel ermöglicht.

15 Das Extensionsgedächtnis ermöglicht eine breite, globale und kongruenzorientierte Aufmerksamkeitsform und eine hohe Stabilität sowie ein stabiles, jedoch nicht rigides Selbstbild (Kuhl & Koole, 2005; Kuhl, Quirin & Koole, 2015).

(Kuhl, 2018). Dieses Makrosystem hat im Besonderen eine Relevanz für *weise* und *komplexe* Entscheidungen (Kuhl & Alsleben, 2012; Hofmann et al., 2018).

Das Ausführungssystem und das Extensionsgedächtnis werden aus der Idee und den Funktionen konnektionistischer Netzwerkmodelle abgeleitet, wodurch holistisch-parallele (simultane) Systeme vorliegen, welche die Berücksichtigung von reichhaltigen Facetten ermöglichen (Kuhl, 2001, Kapitel 8). Das Extensionsgedächtnis nennen Kuhl & Alsleben (2012) das „*Fühlen*, weil man das aus der Lebenserfahrung Gelernte oft mehr fühlt als sprachlich ausdrücken kann“ (S. 147). Das Objekterkennungssystem bezeichnen Kuhl, Scheffer, Mikoleit & Strehlau (2010) auch als ein „sensitives *Empfinden*“ (S. 44; Herv. d. A.).

Das Modell postuliert vor allem zwei gegensätzliche Beziehungen (Antagonismen) mit je zwei Subsystemen, die als Partnersysteme eine Gesamtheit darstellen. Einerseits die Verhaltens- und Handlungsebene durch das Intensionsgedächtnis und das Ausführungssystem, welches „das Umsetzen von Zielen in geeignetes Handeln“ (Kuhl & Alsleben, 2012, S. 138) beschreibt. Andererseits die Erlebnis- und Erfahrungsebene durch das Extensionsgedächtnis und das Objekterkennungssystem, welches „das Lernen aus der Erfahrung“ (Kuhl & Alsleben, 2012, S. 138) und die „Erfahrungsbildung“ (ebd., S. 140) reguliert. Je nach Richtung dient z.B. die Verhaltens- und Handlungsebene entweder dem Lernen von Wissen oder dem Abruf sowie der Anwendung von Wissen. Das Objekterkennungssystem wiederum ist mit den autobiographischen Erfahrungen und Erlebnissen des Extensionsgedächtnisses verbunden und ermöglicht die Selbst-Entwicklung und das Erfahrungslernen u.a. durch die Figur-Grund-Dichotomie (Groeben, 1975). Je ausgeprägter eine der beiden Beziehungen vorhanden und etabliert ist, desto kontaktärmer ist die Verbindung mit dem jeweiligen Partnersystem.

Die Systeme sind grundsätzlich „mehr oder weniger aktiv“ (Hofmann et al., 2018, S. 18) und sollten idealerweise in einem Gleichgewicht zueinander stehen, um möglichst reichhaltige selbstregulatorische Prozesse zu ermöglichen. Das Gleichgewicht dieser vier Systeme soll nach Martens & Kuhl (2013) auf personaler Ebene also dazu beitragen, dass „*Personen als Ganzes* gut funktionieren“ (S. 77). Die Theorie basiert auf der Grundlage der kognitions- und neurobiologischen Forschung und postuliert zwei Modulationsannahmen (Kuhl & Strehlau, 2014; Martens & Kuhl, 2013)¹⁶:

- eine „Willensbahnung“ (Kuhl, 2018, S. 412; Keller, Martinek, Kipman & Hofmann, 2018, S. 65) entsteht, wenn das Intensionsgedächtnis mit dem Ausführungssystem verbunden wird (Verhaltens- und Handlungsebenen), wobei auch die (Ausführungs-)Hemmung der Verbindung dazugehört (Kazén, Kaschel & Kuhl, 2008) und
- ein „Selbstwachstum“ (Kuhl, 2018, S. 414) entsteht, wenn „Erfahrungen aus dem (Objekt-)Erkennungssystem bzw. sensitiven Wahrnehmungssystem (d.h. aus der unmittelbaren Erfahrung) in das umfassende Selbstsystem integriert werden können“ (Martens & Kuhl, 2013, S. 79; Erlebnis- und Erfahrungsebenen).

16 Die „beiden Modulationsannahmen lassen sich auch umkehren“ (Martens & Kuhl, 2013, S. 70).

Werte und Einstellungen sind im ganzheitlichen System des Extensionsgedächtnisses „als ausgedehntes Netzwerk von Handlungsoptionen“ (Kuhl & Strehlau, 2014, S. 6) im Sinne von einem „Leibgedächtnis“ (Orth & Petzold, 2008, S. 107) und einem Szenen-Gedächtnis (Petzold, 1991) gespeichert (vgl. Kuhl & Alsleben, 2012), „allerdings nicht in einer analytischen Form, sondern in einem ganzheitlichen (,konnektionistischen‘) Netzwerk impliziten Erfahrungswissens“ (Kuhl & Strehlau, 2014, S. 6). Tiefe und gelingende Begegnungen und Beziehungen sind durch ein umfassendes gegenseitiges Verstehen geprägt und aktivieren das Extensionsgedächtnis und das Netzwerk der emotions- und körperbezogenen Selbstwahrnehmung (Kuhl & Strehlau, 2014).

Besonders bei komplexen Entscheidungen und beim Erfahrungslernen ist das Extensionsgedächtnis für ein „akkommodatives Selbstwachstum“ (Kuhl & Strehlau, 2014, S. 8) besonders wichtig. Während also das Extensionsgedächtnis auf größere Zusammenhänge spezialisiert ist, löst das Objekterkennungssystem Bedeutungsvolles und Einzelwahrnehmungen aus dem Zusammenhang heraus, um auch Neues und Unerwartetes zu erkennen¹⁷. Die „Mechanismen der Selbstmotivierung und der Selbstberuhigung können als wesentliche ‚Motoren‘ der Selbstbestimmung“ (Kuhl, 2001, S. 751) durch das Intentionsgedächtnis und das Objekterkennungssystem betrachtet werden, auch wenn die beiden Mechanismen nicht ausreichen, um selbstkongruente Ziele zu bilden.

Der PSI- bzw. PSSI-Ansatz von Kuhl (2001; Kuhl & Kazén, 2009; Kuhl et al., 2010; Kuhl & Alsleben, 2012; Martens & Kuhl, 2013) und das Modell der Feldtransformation (Gregorzewski, Schratz & Wiesner, 2016; Wiesner, 2010, 2015, 2019a; Wiesner, George et al., 2015) ergänzen sich grundsätzlich in vielfältiger und reichhaltiger Weise¹⁸, wodurch ein integrativer, neuer Ansatz zur Klärung von Konzepten der Begleitung und des Counseling möglich erscheint. Auf Grundlage dieser beiden Herangehensweisen werden im Folgenden mögliche Konzepte für eine formative Integration von Bildungsstandards beschrieben, differenziert und durch Beispiele erläutert.

5. Formen und Varianten von Begleitungskonzepten

Ausgangspunkt sollten die Kernprinzipien („big ideas“; DuFour, 2004, S. 6) bestehender Konzepte von Begleitung und Unterstützung von Personen, Gruppen oder Systemen sein, welche zunächst ausdifferenziert werden müssen, damit ein „Besinnen“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 96) mit Blick auf die grundlegenden Ideen und Prinzipien stattfindet und damit erforderliche Impulse, Anregungen und

17 Beim Korrekturlesen von Texten oder Aufgaben funktioniert meist das Objekterkennungssystem und löst Fehler, Einzelheiten und Unstimmigkeiten heraus, hingegen wird der Blick auf das Ganze erschwert und das Extensionsgedächtnis somit gehemmt (Kuhl & Strehlau, 2014).

18 Ein in Grundannahmen ähnliches und sehr fundiertes Modell des Wechselspiels zwischen mehreren Systemen wurde u. a. von Roth (2001, 2015) vorgelegt und von Wiesner (2015) im Sinne der Feldtransformation und der interpersonellen Kommunikation (Wiesner, 2010) verwendet.

Stimulierungen auch je nach Kontext deutlicher, praxisnäher sowie auch die jeweiligen Zielsetzungen umsetzbarer werden. Die vielfältige und oftmals synonyme Verwendung von Begrifflichkeiten für eine professionelle Begleitung ist mittlerweile in hohen Maßen inflationär. Immer noch werden die Formen der Unterstützung und Förderung einfach synonym verwendet, theorielos unter personenorientierter Beratung subsumiert oder altbewährte Konzepte unter neu klingenden Begrifflichkeiten (nochmals) eingeführt und wiederverwertet (Schreyögg, 2013).

Im „deutschen Sprachraum existieren viele verschiedene Begrifflichkeiten, u. a. Beratung, Coaching, Supervision, die unter dem Begriff Counseling zusammengeführt werden können und darunter ihr gemeinsames Dach finden“ (Schubert, Rohr & Zwicker-Pelzer, 2019, S. 21). In der Praxis lässt sich die Grenze zwischen Beratung und anderen Unterstützungsangeboten wie Coaching, Tutoring oder Supervision nicht immer eindeutig ziehen (Pikowsky & Wild, 2009), jedoch analytisch als auch für die Zielsetzung ist eine Differenzierung (siehe Abbildung 3) möglich, welche meist auf Grundlage des jeweils dahinterliegenden Menschenbildes (Petzold, 2015) als auch der dahinterliegenden Lehr-Lerntheorien (Baumgartner & Payr, 1999; Wiesner, 2010, 2015; Dammerer, Ziegler & Bartonek, 2019b) bestimmbar ist. Eine Differenzierung ermöglicht ein tieferes Verständnis für eine formative sowie ganzheitliche Integration von Bildungsstandards in das Schulwesen¹⁹.

Als gemeinsames Dach und deutschsprachigen Überbegriff verwenden wir in diesem Beitrag daher das sprachliche Charakteristikum der *personen-, gruppen- und systemorientierten Begleitung* (Kirchner, 1992; Fatzer & Schoefer, 2009; Wiater, 2019) im Sinne eines breiten Verständnisses von Counsel[ing] sowie das *Begleiten*²⁰ von *Entwicklungs- und Stabilisierungsprozessen* (Nittel & Meyer, 2018) sowie von „Lern-, Veränderungs- und Entwicklungsprozessen“ (Fatzer & Schoefer, 2009, S. 386) mit Blick auf „Wertbeziehung[en]“ (Kirchner, 1992, S. 165; Erg. d. Verf.). Eine pädagogische Haltung gestaltet sich im Balancing aus den hier vorgestellten Ansätzen²¹ wie auch gleichzeitig die Möglichkeitsräume und Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Integration von Bildungsstandards.

Aktuell sind Coaching als auch Tutoring als neue Denkansätze und Trends in der Lehrerbildung zu verstehen (Dammerer et al., 2019b), da diese Herangehensweisen gegenwärtig für ein komplexes, professionelles Berufshandeln als sehr geeignet und wirksam erscheinen (Ryter, 2018, S. 23). Inwieweit es sich um differenzierbare theoretische Ansätze handelt oder doch fließende Übergänge zwischen den genannten Formen professionellen Handelns sowie zu anderen Begleitungs- und Unterstützungsformen bestehen (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016), ist trotz reichhaltiger Fachbeiträge noch immer relativ ungeklärt. Lehren und Lernen von

19 Selbstverständlich ist jede Definition und jedes Verständnis von Anleitung, Training, Beratung, Coaching Mentoring, Supervision u. a. m. aus dem Kontext, im Kontinuum und aus dem jeweiligen lebendigen und sich bewegenden Praxisfeld heraus vollumfänglich zu verstehen.

20 Das Herkunftswörterbuch zur Etymologie der deutschen Sprache nennt eine Vielzahl an Facetten des Begriffs Begleiten, zur Klärung sind für diesen Beitrag vor allem „leiten, führen“ (Dudenredaktion, 2015, S. 157) und „mitgehen“ (ebd.) bedeutsam.

21 Auf eine vollständige Abdeckung unterschiedlicher Ansätze muss in diesem Beitrag leider verzichtet werden (Supervision, Therapie, u. a. m.).

Personen, Gruppen und Systemen kann dabei als „Lehren und Lernen zwischen Instruktion und Konstruktion“ (Scherrmann, 2016) mit reichhaltigen Facetten betrachtet werden. Die Herangehensweise in diesem Beitrag mit Blick auf das Modell der Feldtransformation als auch auf die PSI-Theorie soll zur Klärung dienen.

Anleitung und Training

Beim *Training* als *Direkte Instruktion* (Rosenshine, 1983; 1995; Rosenshine & Stevens, 1986; Kinder & Carnine, 1991) oder zumindest als *instruktionale Steuerung* des Lernprozesses (Kirschner, Sweller & Clark, 2006) geht es im Sinne der „schulischen Verhaltensmodifikation“ (Havers & Toepell, 2002, S. 181)²² um eine „*Verbesserung* von Verhaltensweisen“ (Lippmann, 2006, S. 29; Herv. d. Verf.) durch Übung, Routinisierung, Vermittlung von prozeduralem Wissen und induktivem Denken (z. B. Klauer, 1990; 1993; 2001; Klauer & Phye, 1996; Fries, Lund & Rheinberg, 1999) und um das Initiieren bestimmter Verhaltensweisen sowie um das Automatisieren im Sinne einer flexiblen Regelhaftigkeit. Training²³ und Anleitung richten den Blick meist auf den Auf- und Ausbau von Fachwissen und fachspezifischen Fähigkeiten durch eine „Strukturiertheit der Maßnahmen“ (Fries & Souvignier, 2015, S. 403) und eine Routinisierung des „fachbezogenen Denkens“ (Wiesner, 2010). Diese Formen der Anleitung und Unterweisung sind als „stark lehrergesteuerter, kleinschrittiger, fehlerminimierender Unterricht“ (Renkl, 2018, S. 936) bzw. Begleitung zu verstehen, dabei werden Lernende, Gruppen, Systeme „gewissermaßen an der Hand genommen“ (ebd.), die Themen werden aktiv eingebracht und es wird ein direkter Sprachstil verwendet („Imperator“, Crasborn & Hennissen, 2014, S. 380; Crasborn et al., 2011).

Besonders das Training als verhaltensorientierte Methode und als eine der „wichtigsten Interventionsmethoden der Pädagogischen Psychologie“ (Fries & Souvignier, 2015, S. 402) „setzt hochstrukturierte Rahmenbedingungen und spezifische Anforderungen eines Programms voraus (z. B. ein manualisiertes Vorgehen)“ (Petermann & Lohbeck, 2019, S. 1018). Das wichtigste Beispiel für „knowledge-in-action“ nach Schön (1983, S. 59; Herv. d. Verf.), also für ein „Wissen-in-der-Handlung“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 323) „ist die Routine“ (ebd., S. 324), die „durch häufige Wiederholung entstanden sind“ (ebd.) und „wenig bewusste Steuerungsprozeduren vom Handelnden erfordern“ (ebd.). Das konvergierende Lernen (Kolb & Kolb, 2005) und „inhaltsbezogene Denken“ (Wiesner, 2010, S. 14) durch das automatisierte Ausführungssystem (Kuhl & Alsleben, 2012; Martens & Kuhl, 2013) wird durch die Anleitung und das Training im Besonderen gefördert.

In Ab- und Angrenzung zu den verhaltensorientierten Verfahren und zur direkten Instruktion (Wagner, 1976; Kuhn, 2007) stehen die aktiv-kognitive Wissens- und Könnenskonstruktion, das Problemlösen (Anderson et al., 2001; Kuhn, 2008;

22 Der Begriff *Verhaltensmodifikation* „deckt sich weitgehend mit dem Begriff ‚Verhaltenstherapie‘, wird aber vorzugsweise für solche Anwendungsgebiete gebraucht, die auf der Grenze zwischen Therapie und Pädagogik liegen“ (Havers & Toepell, 2002, S. 181).

23 Lern- und verhaltensorientiertes Training als *anleitendes Verfahren* basiert „auf lernpsychologischen Prinzipien, die jedoch in vielen humanistischen Idealen der Pädagogik nicht berücksichtigt werden“ (Petermann & Lohbeck, 2019, S. 1018). Das Konzept des Trainings entspricht grundsätzlich den Ideen und Ansätzen der Implementation und Maßnahmen.

Kuhn & David, 2004; Mandl & Friedrich, 2006; David & Kuhn, 2007), die motivationalen, sozialen und emotionalen Aspekte des Lernens (John M. Keller, 1987, 2009; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000; Breit, Wiesner & Koller, 2004) sowie die Betonung des erfahrungsorientierten Lernens (Dewey, 1938; Buer, 2007; Buer, 2011; Kolb, 2015) aus dem „Vollzug“ (Meyer-Drawe, 2003, S. 508) und dem „Erwachen“ (Meyer-Drawe, 2010, S. 8) u.a. durch die Wahrnehmung und Integration von etwas Neuem und Unbekannten.

Tutoring

Beim *Tutoring* als „Lernen auf Augenhöhe“ (Kröpke, 2015, S. 18) geht es um die Unterstützung von Lernenden beim Wissensaufbau (Berger, Müller & Hänze, 2017), dabei steht die *Optimierung* und *Erweiterung* von Wissen durch eine dialog- und problemorientierte Begleitung mit sehr spezifischen Zielen, fachlichen Problemstellungen und einem abgegrenzten Inhaltsgebiet im Mittelpunkt (Topping, 2000; Irby, 2012; Dammerer et al., 2019b). Tutoring²⁴ solle durch kognitive Orientierungshilfen (Scaffolding; Graesser, Person & Magliano, 1995; Chi, Siler, Jeong, Yamauchi & Hausmann, 2001; Azevedo & Hadwin, 2005; Duran & Monereo, 2005) den Wissenserwerb durch Anleitung, Denkanstöße und gezielte Fragestellungen (Graesser & Person, 1994; VanLehn et al., 2007) aktiv unterstützen und im Besonderen das eigenständige Lernen fördern (Graesser et al., 1995). Das „knowledge-telling“ (Roscoe & Chi, 2007, S. 535) des Trainings und der Anleitung rückt etwas in den Hintergrund und ein ausführliches Erklären sowie eine dialog- und problemorientierte kognitive Aktivierung durch Fragen im Sinne von „*reflective knowledge-building*“ (ebd.; Herv. d. Verf.) steht im Vordergrund (Webb & Farivar, 1994; King, Staffieri & Adelgais, 1998)²⁵.

Tutoring ist zeitlich eher kurzfristig angelegt und soll auch dazu beitragen, dass Lernen Freude bereiten kann (Kröpke, 2015; Irby, Boswell, Jeong & Pugliese, 2018; Dammerer et al., 2019b). Beim Tutoring wird einerseits ein wiederholtes Üben und andererseits ein dialog- und problemorientiertes Hinterfragen sowie ein ausgeprägtes Scaffolding praktiziert, wodurch sowohl das automatisierte Ausführungssystem als auch das Intentionsgedächtnis (Kuhl, 2001; Kuhl & Alsleben, 2012; Martens & Kuhl, 2013), also eine stabilisierende, schrittweise Optimierung der kognitiven Fähigkeiten und Strategien (Wiesner, 2019a) zwischen einem konvergierenden und assimilierenden Lernen (Kolb & Kolb, 2005) im Sinne eines *reflektierenden Wissenserwerbs* aktiviert und angeregt wird.

24 Das Erklären und die kognitive Aktivierung durch das Stellen von Fragen sind zentrale Aspekte jedes Tutoringprozesses (Graesser, Person & Magliano, 1995) und sollten als zentrale Quelle für das Lernen durch Tutoring betrachtet werden (King, Staffieri & Adelgais, 1998).

25 Bereits ab den 1960er Jahren wurde im deutschsprachigen Raum eine humanistische „Erziehungspsychologie“ von Tausch & Tausch (1963, S. 14) und eine „förderliche Haltung“ (ebd., 118) noch unter dem Begriff Lehrertraining vorgestellt. Aus heutiger Perspektive entspricht das Verfahren mehr einem Tutoring als einem Training und stand deutlich unter dem Einfluss der humanistischen Theorie von Rogers (Rogers, Lyon & Tausch, 2014). Daher wurde in den späteren Auflagen zum Verfahren der Erziehungspsychologie nicht mehr von Trainingsseminaren gesprochen, „sondern nur noch von „*personenzentrierten Encountergruppen*“ (Havers & Toepell, 2002, S. 177).

Beratung

In der aktuellen Lehrerbildung wird im Besonderen „die Beratungskompetenz – speziell die Lern- und Erziehungsberatung – als zentrale Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern angeführt“ (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016, S. 99). *Beratung*²⁶ (und/oder Rat geben) ist ein problemlösendes, analytisches und „aufklärendes Verfahren“ (Mollenhauer & Müller, 1965, S. 5; Gröning, 2006, S. 27) und als eine „fachkundige Partnerschaft auf Zeit“ (Schubert et al., 2019, S. 17) sowie immer als Prozess zu verstehen. Beratung erfordert sowohl „Beratungs- und Interaktionswissen“ (Engel, 2003, S. 219; Expertise in Prozessmodellen, Handlungsmodellen, Kontextmodellen u.a.m.) als auch „handlungsspezifisches Wissen“ (ebd.; Fakten- und Fachwissen u.a.m.) und ist somit ein „entwicklungsorientiertes Unterstützungsangebot, das eine *Orientierungs-, Planungs-, Entscheidungs- und Bewältigungshilfe* darstellt“ (Pikowsky & Wild, 2009, S. 430; Nestmann, 1988; Herv. d. Verf.)²⁷. Beratung als „Problembearbeitung“ (Nestmann, 1988, S. 101) und mit einer „practical orientation“ (Rajuan, Beijard & Verloop, 2007, S. 225), welches einen „Prozess von Problemlösen und Entscheidungsfindung“ (Pfitzner, 2005, S. 389) auslösen soll, bezeichnet im Besonderen auch eine *problembezogene und -lösende Vermittlung und Analyse von Fachwissen* durch (Fach-)Expertise (Spezialisierung) und verweist daher auf ein besonderes Arrangement mit einer asymmetrischen Verteilung von Wissen und Können (Nestmann, 1988; Dewe, 2004) und auf eine „sowohl klärend-informative als auch motivierende Arbeit“ (Rahm, 1979, S. 47). Beratung als „soziale Interaktion“ (Schwarzer & Posse, 2005, S. 139) unterscheidet sich von der Anleitung und vom Tutoring maßgeblich durch kognitiv „sanfte Intervention[en]“ (Nestmann, 1988, S. 102; Erg. d. Verf.), die grundsätzlich noch eine „große Nähe zur Therapie, Medizin und Psychologie“ (Schubert et al., 2019, S. 16) zeigen. Diese weiche Intervention erlaubt sowohl ein Analysieren, Ordnen und Selektieren von Informationen und Wissen (Mayer, 1996), eine Neustrukturierung von Relationen und ermöglicht ein „kritisches Denken“ (Wiesner, 2010, S. 14) sowie eine selbstregulierte „Entwicklung von Lösungsstrategien“ (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016, S. 105; Schwarzer & Posse, 2005). Im Sinne von Crasborn & Hennissen (2014; Crasborn et al., 2011) wird bei der Beratung zwar ein direkter Sprachstil verwendet, jedoch werden die Themen nicht aktiv in den Prozess eingebracht (als „Advisor“, Crasborn & Hennissen, 2014, S. 380).

Für die Schule wird bei dieser Herangehensweise meist „die personenzentrierte Einstellung und Haltung [...] als tragfähige Basis für pädagogisches Handeln“

26 Die „überwiegende Zahl aller Beratungskonzepte beruht auf psychotherapeutischen Ansätzen oder ist von ihnen abgeleitet“ (Schubert, Rohr & Zwicker-Pelzer, 2019, S. 1; Zygowski, 1989; Schnebel, 2012). Beratung wird dennoch von der Psychotherapie deutlich abgegrenzt, da es sich bei Psychotherapie auch um eine Heilbehandlung handelt (Pikowsky & Wild, 2009, S. 431; Mehl, 2017, S. 14). Im „schulischen Bereich und in praxisnahen Veröffentlichungen zu Beratung in der Schule werden häufig Elemente aus unterschiedlichen therapeutischen Beratungsansätzen integriert“ (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016, S. 105), jedoch „teilweise ohne auf die jeweiligen theoretischen Grundlagen näher einzugehen“ (Schnebel, 2012, S. 58).

27 Beratung „enthülle ein bestimmtes anthropologisches, gesellschaftliches Konzept. Wer eine pessimistische Anthropologie vertrete, werde nicht beraten können, sondern nur Anweisungen geben“ (Gröning, 2006, S. 27; Müller & Mollenhauer, 1965).

(Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016, S. 105; Rogers, 1956a, 1956b) im Sinne eines humanistischen Menschenbildes gefordert. Die Beratungsbeziehung verbindet durch ein ressourcenorientiertes und oftmals auch systemisches Vorgehen im Besonderen den Ansatz der Kongruenz und Werteorientierung mit einer lernförderlichen, analytischen Lösungs- und Entscheidungsfindung (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016). Dabei wird vor allem das Intentionsgedächtnis (Martens & Kuhl, 2013) gefördert und gefordert, wodurch neue Konzepte und Produkte im Sinne von Kolb (1974; Wiesner, 2019a, S. 220) entstehen können.

Coaching

Coaching ist ein „personenzentrierter Begleitungsprozess“ (Rauen, 2014, S. 2) und ein Beziehungsprozess durch ein „kreatives Verstehen“ (Riedenauer, 2004, S. 371). Coaching meint ein vertiefendes, erfahrungsbetonendes, psychologisch-pädagogisch ausgerichtetes Verfahren (Liska, 2010; Schreyögg, 2013)²⁸. Coaching vollzieht sich sowohl durch ein personenzentriertes, strukturtheoretisches (Bitsch, 2013) als auch „systemisch-konstruktivistische[s] Denken“ (Backhausen & Thommen, 2006, S. 31; Erg. d. Verf.). Oftmals wird Coaching als „Unterstützung auf Prozessebene“ (Rauen, 2014, S. 3) und als Wegbegleiter (Semler, 2010) im Bereich des Führungshandelns, der Biographiearbeit, der Rollenentwicklung und der Veränderungsarbeit innerhalb von Systemen verortet (Birgmeier, 2009; Roth & Ryba, 2016).

Grundsätzlich wird Coaching vorwiegend als ein thematisch und zeitlich begrenztes, auf die Bedürfnisse und Bedingungen abgestimmtes Förder- und Begleitungsangebot sowie als bewusste Selbstentwicklung (von Schachtmeyer, 2017; Rauen, 2014) mit einem „schöpferisch-kreativen Potential“ (Bitsch, 2013, S. 97) verstanden. Coaching fördert flexible, intuitive Handlungskompetenzen in „komplexen und herausfordernden Situationen“ (Tenorth & Tippelt, 2012, S. 133) und im Besonderen eine „Selbstwerdung“ (Ilien, 2008, S. 38) primär durch „Selbstreflexion und -wahrnehmung“ (Rauen, 2014, S. 3; Birgmeier, 2009; Greif, 2008; Dammerer et al., 2019b)²⁹ im Sinne eines „Sich-Bewusst-Erfahrens von innen“ (Ludwig & Hilker, 1955, S. 322). Im Besonderen können reichhaltige „Ideen und Möglichkeiten von Prototypen“ entstehen (Wiesner, 2019a, S. 220). Dabei benötigt es eine sensitive Erkundungs- und „Erfahrbereitschaft“ (Stolze, Badura-MacLean & MacLean, 1989, S. 8; Gräff, 2006, S. 2; Stolze, 2007, S. 444) und bietet einen „Spiel-, Handlungs- und Erfahrungsraum“ (Seidler, Schreiber-Willnow, Hamacher-Erbguth & Pfäfflin, 2004, S. 92), wodurch aus Erfahrungen eine sinnhafte Qualität entstehen kann. Coaching und die „personal

28 Coaching ist geprägt von der Struktur und der Begegnung der beiden Variablen „Person und Sache“ (Birgmeier, 2009, S. 20) und von „der Rolle und Funktion, mit der sie [Person] an die Sache herangeht und diese für ihre Zwecke (aus)schöpft“ (ebd.; Anm. d. Verf.).

29 Coaching richtet sich nach dem „Postulat der Aufklärung“ (Riedenauer, 2004, S. 366; Kant, 1784) aus, der „Mensch solle in Mündigkeit und Selbstverantwortung über sein Handeln bestimmen“ (Riedenauer, 2004, S. 366), wodurch das bewusste und gestaltbare psychische Geschehen im Sinne der „Selbstgestaltung“ (ebd.) im Vordergrund steht. Das am meisten im Coaching eingesetzte Verfahren ist die systemische Therapie (Stahl & Marlinghaus, 2000; Backhausen & Thommen, 2017), jedoch können alle psychotherapeutischen Schulen als Ansätze herangezogen werden, solange explizit die jeweilige Veränderungstheorie sowie die Grundprinzipien von Coaching-Prozessen beachtet werden (Ryba, 2018).

orientation“ (Rajuan et al., 2007, S. 225) fördert die Wahrnehmung des Unerwarteten und der Diskrepanz und damit die Kompetenz des künftigen (Selbst-)Reflektierens während der Erfahrung im Handeln als „reflection-in-action“ (Schön, 1983, S. 49)³⁰, also die „Reflexion-in-der-Handlung“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 325) sowie in den Situationen das Benennen und Ordnen von einem oder mehreren Problemen in Verbindung mit dem Analysieren durch spontanes, „kreatives Denken“ (Wiesner, 2010, S. 14). Im Sinne von Crasborn & Hennissen (2014; Crasborn et al., 2011) steht beim Coaching ein nicht direkter Sprachstil im Vordergrund und auch die Themen werden nicht aktiv in den Begleitungsprozess eingebracht („Encouragor“, Crasborn & Hennissen, 2014, S. 380). Coaching fördert daher besonders die Bewegungen vom Objekterkennungssystem zum Intensionsgedächtnis und zurück sowie im besten Fall eine Integration in das Extensionsgedächtnis (Kuhl & Strehlau, 2014; Martens & Kuhl, 2013). Das (zirkuläre) Fragen im Coaching schafft „nicht nur eine Art von Informationsgewinnung“ (Schlippe & Schweitzer, 2003, S. 137), sondern vielmehr wird gleichzeitig immer auch eine Reflexion angeregt und damit neue Erfahrung und eine Mehrperspektivität geschaffen.

Mentoring

*Mentoring*³¹ ist „als dynamischer Entwicklungsprozess zu verstehen“ (Dammerer, Ziegler & Bartonek, 2019a, S. 3; Dammerer et al., 2019b), als ein „Prinzip des Zur-Seite-stehens“ (Graf & Edelkraut, 2017, S. 5) und auch als „Patenschaft“ (Lippmann, 2006, S. 30; von Schachtmeyer, 2017, S. 60). Mentoring als „assisted becoming“ (Edwards, 1998, S. 54) fördert eine „reflektierende Haltung zu Unterricht und Schule“ (Dammerer et al., 2019, S. 3) und Mentorinnen und Mentoren fungieren über einen längeren Zeitraum hinweg als Motivatorinnen und Motivatoren für Veränderungen (Raufelder & Ittel, 2012), oftmals innerhalb eines hierarchischen oder organisatorischen Gefälles (von Schachtmeyer, 2017). Das Konzept unterliegt „nicht selten einer konzeptionellen Beliebigkeit“ (Stein, 2017, S. 12) und die Beziehung zwischen einem Mentor bzw. einer Mentorin und einem Novizen bzw. einer Novizin ist aktuell noch nicht ausreichend konzeptualisiert (Wang & Odell, 2007; Dammerer et al., 2019b). Dennoch ist das Mentoring eine der „ältesten Methoden zur Weitergabe von Erfahrungswissen, zur Qualifizierung, Förderung und Entwicklung“ (Carl & Feldhaus, 2017, S. 21)³². Grundlegend unterstützen, fördern und fordern Mentorinnen und Mentoren ihre Mentees in der Schule „bei der

30 „When intuitive, spontaneous performance yields nothing more than the results expected for it, then we tend not to think about it. But when intuitive performance leads to surprises, pleasing and promising or unwanted, we may respond by reflecting-in-action“ (Schön, 1983, S. 56).

31 Wir sind nicht der Ansicht, dass Mentoring vor allem darauf abzielt, missratene Einführungsphasen gelingender zu gestalten oder Fluktuationsraten möglichst gering zu halten – wie dies z. B. Lippmann (2013) argumentiert. Vielmehr sei an dieser Stelle auf Mentor aus der homerischen Odyssee verwiesen, der gebildete und (lebens-)erfahrene Freund von Odysseus und väterlicher Förderer seines Sohnes Telemachos. Im Sinne dieses Zusammenhangs wird u. a. Sokrates als Mentor von Platon betrachtet. Das Mentor-Prinzip wurde für die Ausbildung von Handwerkern in den mittelalterlichen Zünften übernommen und führte zum Verständnis des Meisters bzw. der Meisterin (von Schachtmeyer, 2017; Graf & Edelkraut, 2017).

32 Der Ursprung des Begriffs geht auf die griechische Mythologie zurück.

Planung, Durchführung, Analyse und Interpretation von Unterricht“ (Carl, Dickel & Kurz, 2017, S. 47) – und daher auch bei der Integration und Umsetzung der Bildungsstandards und Kompetenzorientierung.

Zukünftige Lehrpersonen benötigen und erwarten meist in zwei zentralen Bereichen Unterstützung und Förderung durch Mentoring, einerseits auf personaler, emotionaler Ebene („personal and/or emotional support“, Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011, S. 1050) und andererseits bei der Bewältigung von Aufgaben und Problemen („task-related assistance and advice“, „problem-related assistance and advice“, Hennissen et al., 2011, S. 1050). Mentoring fördert zunächst das Zusammenwirken und die Bewegung zwischen dem Extensionsgedächtnis und dem Intensionsgedächtnis. Diese Bewegungsrichtung schafft das bekannte „reflection on action“ (Schön, 1983, S. 278), also die „Reflexion-über-die-Handlung“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 329) und eignet sich im Besonderen nach Schön (1983) für komplexe Handlungsaufgaben und dient damit der Einführung von Novizinnen und Novizen in die Profession. Dabei werden die Handlung und die Erfahrung versachlicht und aus einer exzentrischen Perspektive betrachtet, dabei wird das Handeln unterbrochen und eine analysierende Distanz zum Handeln wird eingenommen. Durch eine Bewegungs- und Richtungsänderung entsteht die *Reflexion-über-die-Haltung* (reflection-on-value-composure), also ein Veränderungslernen („double loop learning“, Argyris & Schön, 1978, S. 24) sowie in einem nächsten Schritt auch ein Meta-Lernen (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 101). Im Besonderen kann dabei das Erfahrungsnetzwerk angeregt und erweitert werden, wodurch eine „große Innovationskraft“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 125; Kolb, 2015) für Prototypen auf Basis des Wertesystems und der Veränderung von Prinzipien entstehen kann (Kuhl & Strehlau, 2014; Wiesner, 2019a). Veränderungslernen meint daher das Hinterfragen von Grundprinzipien, Werten, Annahmen, Beliefs, Ritualen, Routinen, Normen u. a. m., ohne Veränderungslernen würde jede „völlige Erfolgslosigkeit“ (Sieland, Eckert & Ebert, 2013, S. 136) dennoch nur zu gewohnten Handlungsmustern und Routinen führen. Daher werden im Sinne von Crasborn & Hennissen (2014; Crasborn et al., 2011) bei der Reflexion aktiv sowohl Themen als auch Werte in den Prozess eingebracht, jedoch wird dabei ein nicht direkter Sprachstil verwendet („Initiator“, Crasborn & Hennissen, 2014, S. 380).

Mentoring kann bei den Mentees jedoch nur das Lernen von Routinen und/oder starren Schemata durch reine Anleitung und bloßes „Imitationslernen“ (Carl et al., 2017, S. 47) begünstigen, wodurch eine „task-related assistance and advice“ (Hennissen et al., 2011, S. 1050) stattfindet. Dabei werden fixierte Verhaltens- und Handlungsprogramme im automatisierten Ausführungssystem (Martens & Kuhl, 2013) gefördert und ein heikles Rollenverständnis sowie eine problematische Haltung kann entstehen (Hobson, 2003; Schnebel, 2010; Crasborn & Hennissen, 2010; Hobson & Malderez, 2013). Im Mentoring würde diese Ausrichtung nach dem Modell von Zeichner (1983, S. 7) zunächst einem „behavioristic“ und „traditional craft“-Paradigma in der Lehrerbildung entsprechen. Neben dem Routine- und Imitationslernen als „technical orientation“ (Calderhead & Shorrock, 1997, S. 2; Rajuan et al., 2007, S. 225) soll daher im Besonderen eine Individuation und

Identitätsbildung gefördert werden, also eine analytische und „reflexive Kopplung von Theorie und Praxis“ (Carl et al., 2017, S. 50), ein Balancing der Begleitungsansätze mit Blick auf das Modell der Entwicklung und Verbesserung von Wiesner & Schreiner (2019). Mentoring als „reflexive Professionalisierung“ (Carl et al., 2017, S. 47) ist ein aussichtsreiches Konzept, welches vor allem durch die Ansätze *Reflexion-über-die-Handlung* und *Reflexion-über-die-Haltung* gewinnbringend eine formative Integration der Bildungsstandards und Kompetenzorientierung ermöglichen könnte (siehe Abbildung 4).

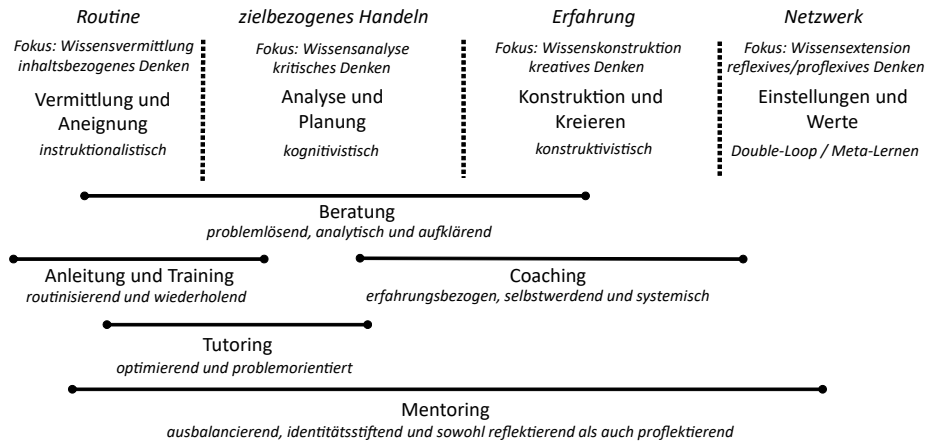


Abbildung 4: Formen der Begleitung und des Counseling – Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konzepte und Grundprinzipien (eigene Darstellung)

6. Ausgewählte Beispiele im Kontext der Bildungsstandards

Mit Blick auf die Bildungsstandards und die Kompetenzorientierung *handeln* Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulaufsicht gemäß ihrer „verleiblichten“ (Lackner-Naberžnik, 2014, S. 50) pädagogischen *Haltung*, also in der Weise, wie sie die Welt, die Anderen und im Besonderen den Unterricht und die Schule wahrnehmen. Nur wenn alle vier Teilsysteme gleichermaßen im Sinne von Balancing zur Verfügung stehen, können sie als *Konfigurationen von Haltungen* und von *Begleitungskonzepten* genutzt werden, vor allem, wenn unterschiedliche Situationen mannigfache Lösungen und Handlungen erforderlich machen (Kuhl et al., 2014, S. 85). Die formative Integration von Bildungsstandards – sollte diese nachhaltig sein – benötigt vielfältige Begleitungen und im Besonderen förderliche *Haltungen* im Sinne eines *humanistischen Menschenbilds* (Bühler & Allen, 1974; Quitmann, 1985).

Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Unterricht

Mit der Einführung von Bildungsstandards im deutschsprachigen Raum „sind für Lehrkräfte weitreichende Konsequenzen für die Planung und Durchführung ihres Unterrichts verbunden. In Bezug auf die Unterrichtsplanung und -reflexion stellt sich nun aus der Perspektive der Lehrkräfte nicht mehr die Frage, welche Inhalte be-

reits gelehrt wurden, sondern welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bereits erworben haben und wie sie individuell im weiteren Kompetenzerwerb gefördert werden können“ (Asbrand, Heller & Zeitler, 2012, S. 32). Die neue Aufgabe ist ein geeignetes Lehr-Lern-Geschehen für den Kompetenzerwerb mit Blick auf Bildungsstandards zu entwickeln, zu etablieren und stetig durch Anpassungen zu erneuern.

In einer Studie von Asbrand et al. (2012, S. 39; Asbrand, 2015) zeigte es sich, dass „für die Weiterentwicklung von Unterricht nicht allein die Vorstellungen von Unterricht relevant sind, sondern auch die impliziten Muster der Unterrichtsplanung“, da das Angebot von kompetenzorientierten Aufgaben allein keinen Perspektivenwechsel in der Unterrichtsgestaltung bewirkte. Vielmehr besteht auf Grundlage der Studie die Gefahr, dass Unterrichtsmaterialien im Sinne einer Anleitung von den Lehrpersonen als Muster der Unterrichtsvorbereitung und als zu lehrender Inhalt wahrgenommen werden. Erst eine tatsächliche Analyse der Unterrichtsvorbereitung sowie eine professionelle Reflexion der bisherigen Unterrichtspraxis führt zu „einer veränderten Lernkultur im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts“ (Asbrand et al., 2012, S. 39). Die Studienergebnisse zeigen daher auch, dass für eine nachhaltige Einführung von Bildungsstandards und einer Kompetenzorientierung „die Wirkung von punktuellen Lehrerfortbildungen begrenzt ist“ (Asbrand et al., 2012, S. 40; Lipowsky, 2004), um „nicht reflektierte, in Routinen verfügbare Handlungsmuster“ (Asbrand et al., 2012, S. 40; Wiesner & Schreiner, 2019) sowie grundlegende Planungsmuster zu verändern. Daher ist auch ein „steuern der Durchgriff vom Bildungssteuerungssystem auf das Schulsystem auch aus der Perspektive der Systemtheorie unwahrscheinlich“ (Zeitler, Heller & Asbrand, 2013, S. 121) und führt zu einer Unwahrscheinlichkeit einer gelingenden Implementation (Wiesner & Schreiner, 2019). Notwendig erscheint vielmehr ein rekontextualisiertes Nacherfinden und auch praxisorientiertes, reflexives Neu(er)finden vor Ort durch die Schulleitung, die Lehrkräfte und mit der Unterstützung der Schulaufsicht.

Die Befunde legen daher nahe, dass ein professioneller „Ort der Reflexion“ (Asbrand et al., 2012, S. 40) im Sinne einer Selbstreflexionsfähigkeit (Wiesner, Schreiner, Paasch, Breit & Freunberger, 2019) geschaffen werden muss. Gerade um nicht eine passive pädagogische Haltung gegenüber Bildungsstandards und einer bloßen Anwendung von kompetenzorientierten Aufgaben nur im Sinne eines instruktionalistischen Unterrichts und einer verhaltensorientierten Lehrerbildung zu unterstützen (S. K. Zeitler, Heller & Asbrand, 2012; Zeichner, 1983), sollte zusätzlich die Offenheit gegenüber der Vielfältigkeit von Lernen und Lernwegen sowie die Eigenkonstruktion von Aufgaben als aktiver Prozess des Gestaltens von Lernen und Aufgaben produktiv gefördert werden. Dabei ist eine fachliche Orientierung des Unterrichts durch die Vermittlung von Wissen (Anleitung, Training) und ein erfahrungsbasierter sowie problemlöseorientierter Unterricht als Arbeiten mit dem Lebensraum und der Lebenswelt (Coaching, Beratung) immer integrativ zu denken (Zeitler et al., 2012; Wiesner, Pacher, Breit, George & Schreiner, 2018). Hinter dem Zugang und der Anwendung von Bildungsstandards stecken „*Werthaltungen*“ (Zeitler et al., 2013, S. 50), also ob Bildungsstandards im Sinne von einer „normie-

renden Wirkung“ (ebd., S. 115), als Vorschrift sowie abzuarbeitender Inhalt und als Kontrollinstrument (Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012; Maag Merki, 2016) einer neuen Steuerung und im Sinne einer „Kompetenztestung“ (Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012, S. 357) betrachtet werden, oder ob Bildungsstandards als eine „Aufforderung zu stärkerer autonomer Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen“ (Zeitler et al., 2013, S. 116), als Orientierung sowie als verändertes Grundprinzip des Unterrichtens und als „reflexive Norm“ (Habermas, 1990, S. 78) sowie als neues „Sinnsystem“ (Jensen, 1976, S. 64; Wiesner, 2019a, S. 228) sowie als Überprüfung von (eigenen) Zielen durch eine wissenschaftlich fundierte „Kompetenzmessung“ (Schreiner & Wiesner, 2019, S. 14) verstanden werden.

Aus den Befunden von Zeitler et al. (2012) und Asbrand et al. (2012) kann geschlossen werden, dass Aus-, Fort- und Weiterbildungskonzepte viel stärker die Orientierungsmuster und Handlungsroutrinen durch Tutoring und Beratung analysieren sowie auch durch Coaching reflektieren müss(t)en, um durch eine Differenzierung von Konzepten und Verfahren im Sinne eines gelingenden Mentorings auch Möglichkeitsräume für Veränderungsprozesse tatsächlich zu schaffen (Asbrand et al., 2012; Zeitler et al., 2013; Wiesner et al., 2018; siehe Abbildung 5). Dies verweist sowohl auf die Notwendigkeit von *Anleitung*, *Tutoring*, *Beratung* und *Coaching*, jedoch vielmehr noch auf eine nachhaltige und langfristige Begleitung durch *Mentoring* und Intervision (Supervision), um sowohl mit Erfahrungen, komplexen Aufgaben als auch mit Routinen und mit Veränderungsprozessen zu arbeiten. In diesem Sinne brauchen sowohl Bildungsstandards als auch die Kompetenzorientierung eine Arbeit *im* und *am* System (Schratz et al., 2016) und verändern langfristig das personale als auch systemische Erfahrungsnetzwerk.

Bildungsstandards und eine Veränderung der Aufgabenkultur

Die Bedeutung von kompetenzorientierten Aufgaben im Unterricht spielt eine besondere Rolle in Richtung neuer „Aufgabenkultur“ (Wiesner et al., 2017, S. 6) und einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung (siehe Abbildung 5), um Kompetenzen aufzubauen und Talente zu fördern (Heller & Asbrand, 2012; George, Süß-Stepancik, Illtischko & Wiesner, 2016)³³. Die Veränderung sollte nicht zu einem bloßen Einsetzen von Bildungsstandardsaufgaben (z.B. Beispielaufgaben, Testitems) im Sinne von für den Unterricht verwertbaren Materialien führen, sondern vielmehr zu professionellen Lerngemeinschaften, welche eine Aufgabenkultur vor Ort entwickeln durch eine fundierte Auseinandersetzung mit und Konstruktion von Aufgaben und förderlichen Übungen (Wiesner & Schreiner, 2019; Zeitler et al., 2012). Eine Veränderung der Aufgaben- und Lernkultur ist erst durch die Förderung der *Reflexion* und *Proflexion über den Unterricht* (Zeitler et al., 2012; Schreiner, Breit, Wiesner & George, 2018; Wiesner, Schreiner, Breit & George, 2018; Wiesner et al., 2016) und die *Schulkultur* möglich.

33 Eine lohnenswerte Webseite zur Aufgabenkultur ist <https://www.aufgabenbrowser.de> vom Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ) unter der redaktionellen Leitung von Peter Harych und Rico Emmrich.

Im Unterricht ist „von einem 1:1-Einsatz“ (Längauer-Hohengaßner, 2013, S. 92) veröffentlichter Testitems „als Lernaufgaben – von der Vertrautmachung der Schülerinnen und Schüler mit bestimmten Antwortformaten einmal abgesehen – dringend abzuraten, denn bloße Verwendung von Testitems als Lernaufgaben ohne entsprechende Didaktisierung greift viel zu kurz“ (ebd.). Testaufgaben sollen nicht als Lernaufgaben im Unterricht verwendet werden und es sollen sich standortspezifische Maßnahmen auch nicht an Testinstrumenten orientieren. Die „Testwirkung“ (Dinges & Egger, 2015, S. 46) soll im Bereich der Aufgabenkultur zwar mitgedacht werden, jedoch sollten sich Prozesse der Unterrichts- und Schulentwicklung eben nicht mit Itemformaten und Testaufgaben auseinandersetzen, vor allem da Lernen im Gegensatz zur Messung von Kompetenzen immer ein mehrdimensionales, aktiv zu gestaltendes Geschehen ist.

Bei kompetenzorientierten Lernaufgaben steht daher „die didaktische Herausforderung im Vordergrund, dass mit ihnen Kompetenzen ausgebildet, ausgebaut und gefestigt werden“ (George et al., 2016, S. 74; Illetschko & Wiesner, 2018; Wiesner et al., 2017). Besonders eine aktive Analyse, Nutzung und Erstellung von Aufgaben, z.B. durch die selbstständige Konstruktion innerhalb und mit einer professionellen Lerngemeinschaft (Wiesner, Schreiner, et al., 2018; Wiesner & Schreiner, 2019), begünstigt jedenfalls eine „vielfältige und längerfristig erworbene Erfahrung im Bereich der Unterrichtsentwicklung“ (Heller & Asbrand, 2012, S. 226). Dazu werden mehrtägige Workshops im Bereich der Aufgabenkultur notwendig, um erfahrungsorientiert neue Routinen, aber auch neue Erfahrungsnetzwerke sowie im Besonderen förderliche *Werthaltungen* zu entwickeln. In den Schulen wären ein *Mentoring* sowie unterstützende Intervision (und Supervision) zu etablieren, welche sich aktiv der Förderung einer kompetenzorientierten Aufgabenkultur annimmt und durch eine *wertorientierte, pädagogische Haltung* formativ vor Ort eine kompetenz- und bildungsstandardorientierte Haltung in die Schule und den Unterricht integriert (Wiesner, Schreiner, et al., 2018).

Bildungsstandardüberprüfungen und die Rückmeldemoderation (RMM)

Durch „die Evaluierungsfunktion der Bildungsstandards wird die Möglichkeit geschaffen, standardisierte Tests flächendeckend durchzuführen und sie objektiv nach Kriterien zu bewerten“ (Mürwald-Scheifinger, Dammerer & Gloser, 2018). Die zentrale Auswertung der Bildungsstandardüberprüfung ermöglicht im Besonderen die Einhaltung wissenschaftlicher Gütekriterien auf sehr hohem Niveau, um vor allem möglichst objektive und wissenschaftlich fundierte „Referenzdaten“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 93) und „Vergleichsdaten“ (ebd.) als Impulse für die Verbesserung und (Weiter-)Entwicklung als Feedback an die Schulen rückzumelden – „all das ist Neuland für viele Schulen“ (Dinges & Egger, 2015, S. 16). Die Rückmeldung der Ergebnisse an die Schulen, „die nach der Überprüfung der Bildungsstandards in Form des Schulberichts an die einzelnen Schulen ergangen sind, sollen von den Lehrenden als Chance genutzt werden, Rückschlüsse auf den eigenen Unterricht zu ziehen“ (Dammerer & Koglbauer, 2014, S. 86). Zur Unterstützung des Verstehens der Rückmeldeberichte sowie der grafischen Darstellungen der „Ergebnisrück-

meldung“ (Schreiner & Breit, 2012, S. 38 ff.) standen den Schulen in Österreich (den Schulleitungen und Lehrpersonen) als Begleitmaßnahme ausgebildete „Rückmelde-moderatorinnen und -moderatoren“ (RMM) zur Verfügung (Schreiner & Breit, 2012; Wiesner, Schreiner, Breit, Kemethofer et al., 2016). Im Besonderen steht dabei die Anregung der Rezeption (der Berichte) im Modell von Helmke (2004) im Vordergrund. Die RMM begleiten die Schulen vor Ort bei der sachlichen Analyse und Interpretation ihrer Ergebnisse aus den Standardüberprüfungen sowie bei einer evidenz-, optimierungs- und entwicklungsorientierten Aufbereitung der Daten (z.B. Identifizieren von möglichen Handlungsfeldern durch die Daten). RMM „helfen den Schulen dabei, sich der Chancen der Ergebnissrückmeldung bewusst zu werden und Qualitätsentwicklungspotential zu erkennen“ (Dinges & Egger, 2015, S. 17). Die Einschätzung, was jedoch „die Daten für den jeweiligen Standort bedeuten, muss von der Schule selbst getroffen werden“ (Krainz-Dürr, 2012, S. 28), vor allem, da Lernergebnisse einer Schule oder einzelner Lerngruppen (Klassen) innerhalb eines komplexen sozialen Geschehens „niemals trivialisiert betrachtet werden“ (ebd., S. 29) können.

Grundsätzlich ist es (zunächst) nicht einfach, die Rückmeldeberichte von Beginn an fachkundig, sachlich und „korrekt zu interpretieren“ (Dammerer & Koglbauer, 2014, S. 87), daher haben die RMM „im Prozess der Verwertung der Bildungsstandards-Rückmeldung an den Einzelschulen eine Schlüsselfunktion“ (ebd.), vor allem, um zu einer evidenzorientierten Qualitätsentwicklung des Unterrichts und der Schule durch das Verstehen der Daten und Informationen beizutragen („Lesen des Schulberichts“; Dammerer & Koglbauer, 2014, S. 87). Dammerer & Koglbauer (2014) berichten in einer Studie darüber, dass Schulen die „Schulberichte ernst“ (ebd., S. 90) nahmen und „sich im Sinne der Schul- und Unterrichtsentwicklung sehr ausführlich und umfassend“ (ebd., S. 90) mit den Berichten auseinandersetzten. Ebenso die professionelle Umsetzung der RMM in Österreich konnte grundsätzlich bestätigt werden (u. a. Mürwald-Scheifinger et al., 2018, S. 8 f.). Auch in der Begleitforschung von Dinges & Egger (2015) konnte „das Projekt Rückmeldemoderation im Schuljahr 2013/2014 als gelungen bezeichnet werden. Die befragten Schulleiterinnen und Schulleiter erachteten das Angebot überwiegend als (sehr) hilfreich, um die Ergebnisse der Standardüberprüfung korrekt interpretieren und in weiterer Folge adäquate Unterrichts- und Schulentwicklungsmaßnahmen ableiten zu können“ (ebd., S. 45).

Die RMM in Österreich stellt ein Implementierungsvorgehen als „Arbeit *im* System“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 106; Breit, Aichhorn & Maier, 2016) und vor allem als Ressource zur Schaffung einer neuen Systemstabilität dar (Wiesner, 2019a, S. 227), um die Unsicherheit im System und das „Neuland“ (Dinges & Egger, 2015, S. 16) als Analyse und Arbeit mit Daten aus Ergebnisberichten jedoch in der Tradition der internen Selbstevaluierung (Wiesner & Heißenberger, 2019) sowie möglichst als ein *Routinehandeln* nach bestimmten Standards zu etablieren. Es handelt sich dabei um ein Verfahren der *Anleitung*, des *Trainings* und des (zeitlich eingeschränkten) *Tutorings* zur Integration der Bildungsstandardüberprüfungen als internes Evaluationsinstrument für die Schulen. Die RMM soll somit eine (möglichst routinierte) „*evaluative Grundhaltung*“ (Schober, Klug, Finsterwald, Wagner &

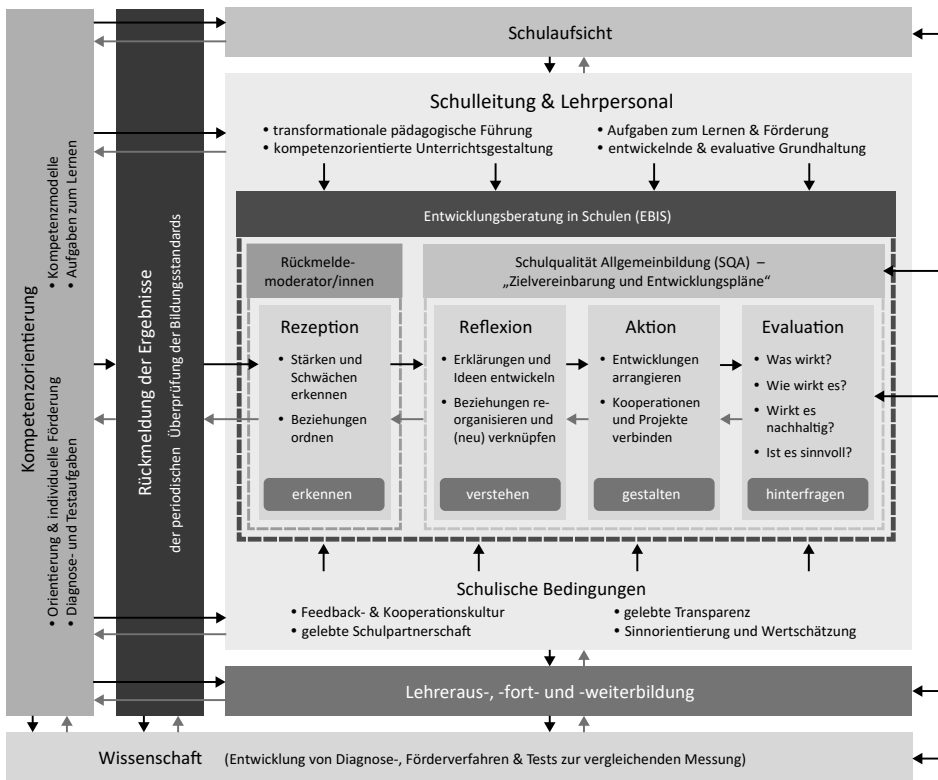


Abbildung 5: Österreichisches Rahmenmodell zur Nutzung von Rückmeldungen aus Standardüberprüfungen für die Schulentwicklung (Wiesner, Schreiner, Breit, Kemethofer et al., 2016, S. 23; Dinges & Egger, 2015; Wiesner, Schreiner & Breit, 2015)

Spiel, 2012, S. 115; Herv. d. Verf.) durch Vermittlung von Wissen, das gemeinsame Analysieren der standortspezifischen Daten, durch den Aufbau von Orientierungshilfen, um die Berichte besser und tiefergehend verstehen zu können, sowie durch erste Formen reflexiver Fragen und das Benennen von Problemstellungen, fördern (siehe Abbildung 5). Zugleich – jedoch nicht als eine zentrale Aufgabe – kann RMM Entwicklungsaufgaben mit Blick auf Coaching anregen, um Neues und Unerwartetes in das Gesamtbild der Schule am Standort zu integrieren.

Orientierungsrahmen (SQA) und Entwicklungsberatung in Schulen (EBIS)

Als Weiterentwicklung von Q.I.S. (Qualität in Schulen; ab 1998), als erster umfassend eingeführter Qualitätsrahmen als Systeminitiative für österreichische Schulen (Haider, 2006; Radnitzky & Iby, 2004), wurde ab dem Schuljahr 2011/12 SQA als Initiative Schulqualität Allgemeinbildung und Orientierungsrahmen in Österreich mit direkter Verbindung zu den Bildungsstandards eingeführt (Radnitzky, 2015). Die Einführung von SQA wurde sogar als systematische Unterstützungsstruktur und „umfassende Begleitmaßnahme“ (Rechnungshof, 2012, S. 139) für die Kom-

petenzmessung auf der Basis von Bildungsstandards argumentiert. SQA verwendete zunächst die Materialien und die Feedbackinstrumente von Q.I.S. (Kundenorientierung, Daten zur Zufriedenheit) und Altrichter, Helm & Kanape-Willingshofer (2016) fügten dem Q.I.S.-Modell einen zusätzlichen Qualitätsbereich hinzu. Der Bereich von Lernerfahrungen und Lernergebnissen wurde ein zentraler, neu zu denkender Qualitätsbereich neben den veränderten, bisherigen fünf Bereichen von Q.I.S. seit Ende der 1990er Jahre, wodurch ein neuer Orientierungsrahmen für die Schulqualität aus alten und neueren Ansätzen und Herangehensweisen entstand (Schratz et al., 2019).

Als Unterstützungssystem bei der Umsetzung von SQA wurde die Initiative EBIS als Prozessberatung und -begleitung (seit 2010; Linsmeier, 2017, S. 47; Radnitzky & Schriffl, 2014) angeboten. EBIS steht für Entwicklungsberatung in Schulen und wird als Begleitung von evidenzbasiertem, systematischem Qualitätsmanagement betrachtet, dabei wird Beratung als „Profession“ (eos & Schriffl, 2013, S. 1) definiert und orientiert sich an der institutionellen Schulentwicklung von Rolff (2018) als Zusammenspiel von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung (Rolff, 2018, S. 25; Radnitzky & Schriffl, 2014). EBIS „versteht sich daher als Qualitätsinitiative für Schulentwicklungsberaterinnen und -berater im Rahmen von SQA“ (BMBF, 2016, S. 1). Ein besonders Ziel ist dabei auch, die Qualität der externen Begleitung zu sichern und weiterzuentwickeln (Schroll, 2016). Dabei wurden nach Linsmeier (2017) sowohl die ethischen Grundlagen als auch ein umfassendes Kompetenzprofil für „EntwicklungsberaterInnen“ (ebd., S. 48; Schroll, 2016) zusammengeführt und dabei „Neuland“ (ebd.) betreten und in den Pädagogischen Hochschulen „als Referenzrahmen für Schulentwicklungsberatung etabliert“ (ebd., S. 50). Durch EBIS können sich Schulen im Besonderen bei der Reflexion von Rückmeldedaten aus den Bildungsstandardüberprüfungen und der Planung von Aktionen (und deren Evaluationen) unterstützen lassen (Wiesner, Schreiner, Breit & Angerer, 2016). Für einen „standortbezogenen Qualitätssicherungs- und Schulentwicklungsprozess sind die geschaffenen Evidenzen durch Leistungsergebnisse wie auch die vorliegenden Kontextdaten (Schulklima, Klassenklima, Selbstkonzept usw.) der Standardüberprüfung für SQA (BZG – *Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch*, EP – *Entwicklungspläne*) von maßgeblicher Bedeutung“ (Wiesner, Schreiner, Breit & Angerer, 2016, S. 186; Herv. u. Erg. d. Verf.).

EBIS stellt ein etwas anleitendes Verfahren der *Beratung* zur Verfügung und wirkt im Besonderen auf die Reflexion und Aktion nach dem Modell von Helmke (2004) wie auch auf die Interpretation der internen Evaluierungen. In einer Evaluationsstudie von Skliris (2016, S. 81) zum Schuljahr 2014/15 wurde EBIS auf der Schulebene aus Sicht der Befragten „nur durchschnittlich bewertet“ bzw. wird EBIS gemäß dem Endbericht zur SQA-Evaluation „auf Schulebene nur als mittelmäßig unterstützend wahrgenommen“ (Skliris, Petrovic, Kilmann & Svecnik, 2018, S. 26). SQA ist wiederum als eine „Landkarte“ (Altrichter et al., 2016, S. 3) und somit im Sinne einer *Anleitung* zu verstehen. Rahmen- und Orientierungsmodelle geben immer eine Wertung vor (Huber & Schneider, 2011). Je nach „Art, Umfang und Anlage eines Qualitätsrahmens ergeben sich unterschiedliche Arten von Daten,

Informationen und Wissen als Evidenz“ (Schratz et al., 2019, S. 408) und „diese führen zu unterschiedlichen Steuerungsmöglichkeiten“ (Terhart, 2002, S. 72) und „Entscheidungsfindungen“ (Schratz et al., 2019, S. 408). Eine deutlichere Vernetzung und direktere Verzahnung von EBIS und RMM vor allem im Bezug zu einer evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung würde aus heutiger Perspektive als sehr wertvoll im Sinne eines Gesamtkonzepts erscheinen (Wiesner, Schreiner, Breit, Kemethofer et al., 2016; Breit et al., 2016).

SAND^{BIST} – Schulaufsicht analysiert und nutzt Daten

Ein zielorientiertes und langfristiges Vorgehen sowohl der Schulleitung und der Lehrpersonen an einem Standort mit der Unterstützung der Schulaufsicht trägt zur Steigerung der Wirksamkeit von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen bei (Breit, Schreiner & Neubacher, 2019; Dubs, 2000) und ermöglicht „ein differenziertes Verständnis der Anforderungen und Handlungsfelder“ (Breit et al., 2019, S. 189; Schratz et al., 2016). Die nationalen, flächendeckenden Standardüberprüfungen haben den Schulen immer wiederkehrend bereitgestellte Daten und Informationen auf Grundlage höchster wissenschaftlicher Gütekriterien im Sinne einer extern erhobenen Selbstevaluierung angeboten, um die Maßnahmen und Prozesse am Schulstandort zu analysieren und zu hinterfragen, wodurch weitere und neue (Qualitäts-)Entwicklungen angestoßen werden können. Die wichtigsten Akteure bei dieser Herangehensweise sind „die handelnden Personen am Schulstandort in Form von Lehrpersonen und Schulleitung, aber auch die Personen aus der Schulaufsicht“ (Breit et al., 2019, S. 191; Kemethofer & Wiesner, 2016; Kemethofer, Wiesner, George, Schreiner & Breit, 2018).

Die klassische Form der Berichtslegung in Papierform bzw. in Form von PDF-Files „stellte die Mitglieder der Schulaufsicht mit der zunehmenden Anzahl von Standardüberprüfungen und Ergebnismeldungen vor die Herausforderung, mit tausenden Seiten von elektronischen oder gedruckten Dokumenten agieren zu müssen“ (Breit et al., 2019, S. 197). Da im Besonderen der gemeinsame Dialog als Motor von Reflexions- und Einsichtsprozessen betrachtet werden kann (Kemethofer & Wiesner, 2016), wurde ein Software-Tool mit dem Akronym SAND (Schulaufsicht analysiert und nutzt Daten) für die Schulaufsicht entwickelt, um möglichst eine flexible, ganzheitliche Darstellung und Nutzung sowie einen Vergleich der Daten und Informationen zu ermöglichen (Kemethofer & Wiesner, 2018). Die Applikation ermöglicht der Schulaufsicht „viel weitreichendere Analysen hinsichtlich der einzelnen Schulstandorte und über Schulstandorte hinweg“ (Breit et al., 2019, S. 199). In und durch Workshops wurde das Tool zunächst als Unterstützungsinstrument für die Schulaufsicht eingeführt und die prototypische Arbeit im Sinne einer Initial- und Rezeptionsphase tutoriell begleitet (Breit et al., 2019; Wiesner, Schreiner, Breit & Kemethofer, 2017). Durch SAND wurde in Österreich eine neue Nutzungsmöglichkeit von Daten und Informationen für die Schulaufsicht in dynamischer Form und über alle bisherigen Erhebungen hinweg geschaffen. Letztendlich war es das Ziel, mit „dieser neuen Form der Datenaufbereitung einen Impuls zu geben, sich stärker mit evidenzbasiertem Feedback auseinanderzusetzen“ (Breit et

al., 2019, S. 204) und neue Entwicklungen in der Herangehensweise an Daten und Informationen anzustoßen. Im zweiten Zyklus der Bildungsstandardüberprüfung wurde das Tool auch als Instrument für die Schulleitungen entwickelt und wird den Schulen angeboten, wodurch nunmehr das Akronym SAND^{BIST} verwendet wird und neue Möglichkeiten für die Schul- und die Unterrichtsentwicklung vor Ort geschaffen wurden. Die Rückmeldungen wurden „oft auf ihre Leistungswerte reduziert“ (Mürwald-Scheifinger, 2014, S. 97), doch können auf Grundlage der Daten der Bildungsstandarterhebungen auch Impulse für „evidenzbasierte Fortbildungsangebote“ (ebd.) entwickelt werden (siehe Abbildung 5).

SAND in Österreich stellt zunächst ein Implementierungsvorgehen als „Arbeit im System“ (Schratz et al., 2016, S. 245) im Sinne einer (kurzfristigen) *tutoriellen Begleitung* dar. Langfristig ist es ein Entwicklungsinstrument für die *Beratung* und das *Coaching* von Schulen durch die Schulaufsicht auf Grundlage von „Vergleichs- und Referenzdaten“ (Schratz et al., 2019, S. 418) auf hohem wissenschaftlichem Niveau, jedoch in der Tradition einer internen Schul- und Unterrichtsentwicklung (Eder & Altrichter, 2009). Nach Specht (2002) „steht und fällt die Anschlussfähigkeit standortbezogener Selbstevaluation im Besonderen mit der Verfügbarkeit von Vergleichs- und Referenzdaten“ (Schratz et al., 2019, S. 418). Daher etabliert SAND eine neue Nutzung und damit einhergehend eine nachhaltige und dauerhafte „*evaluative Grundhaltung*“ (Schober et al., 2012, S. 115; Herv. d. Verf.) zwischen Schulaufsicht und Schulleitung. SAND ermöglicht somit auch eine neue, umfassende Form der *Begleitung von Schulen* durch die Schulaufsicht im Sinne einer förderlichen Qualitätsentwicklung.

7. Fazit und Ausblick

Für ein erfolgreiches, gelingendes und „zielgerichtetes Change-Management“ (Dammerer, Kirchler, Losek, Ortmayr & Windl, 2017, S. 1) innerhalb und auch zwischen Bildungssystemen ist immer auch der Blick auf die jeweiligen Rollen und Haltungen, u. a. von Bildungsadministration, Schulaufsicht, Schulleitungen, Lehrpersonen bis zu Mentoren und Mentorinnen, als auch auf die jeweiligen Unterstützungssysteme und förderlichen Prozesse zu richten, um die jeweilige Gestalt und Konfiguration von Strukturen, Dynamiken, Funktionen und Bewegungen wahrzunehmen und um ein Gelingen (navigierend) zu ermöglichen. Die formative Integration von Bildungsstandards benötigt sowohl reichhaltige Formen der Begleitung als auch vielfältige Lösungen, die Handlungen unter einer humanistischen, entwicklungsorientierten Haltung ermöglichen, um einen nachhaltigen und produktiven Veränderungsprozess durch die Kompetenzorientierung anzuregen.

Erfahrungsprozesse mit den Bildungsstandards benötigen Pluralität und Differenz (der Begleitungskonzepte und der Haltungen) als auch ein Orientierungsparadigma, nicht nur ein bloßes Ergebnisparadigma, daher sind die Gelingensprozesse immer auch gebunden an die Orientierung an dem Gemeinwohl durch die Veränderungen und Entwicklungen *im* und *am* „Gemeinschaftsgefühl“ (Adler, 1927, S. 10). Die

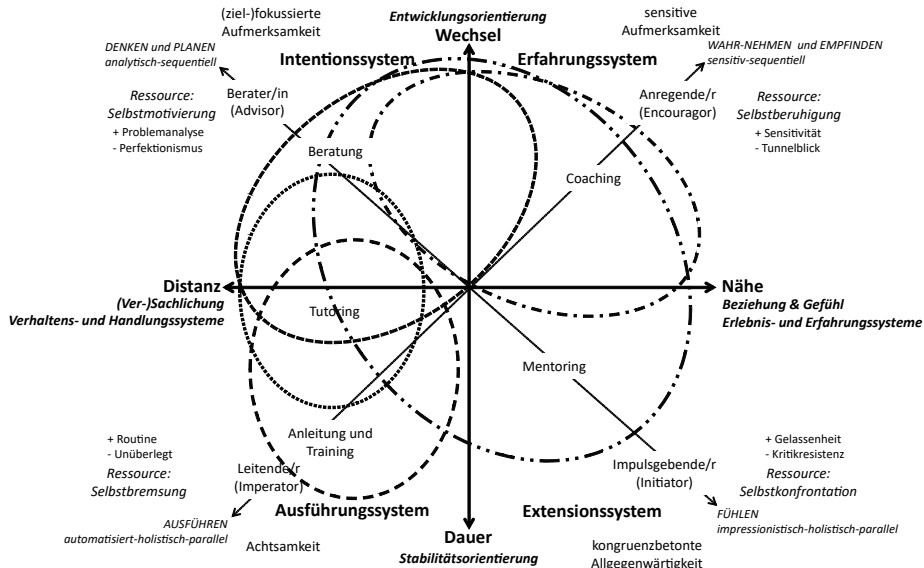


Abbildung 6: Die Begleitungskonzepte aus der Perspektive der PSI-Theorie und der Feldtransformation (eigene Darstellung)

Integration von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung erfordert eine Vielfaltigkeit an Konzepten der Begleitung und eine jeweils stimmige pädagogische Haltung, um ein Balancing sowohl im Sinne der Feldtransformation als auch der System-Interaktionen zu gewährleisten (siehe Abbildung 6).

Lehrerbildung benötigt mit Blick auf die Einführung und Etablierung von Bildungsstandards als Beispiel einer umfassenden Reform, welche strukturelle, dynamische, funktionale und bewegende Veränderung schafft, ein Verständnis für den übergeordneten Sinn (imagination of values), um die Möglichkeiten zu erkennen und daran zu glauben (belief), um Handlungen aktiv danach zu gestalten (acting and doing) und die Prozesse des Unterrichts und der Schule stetig kritisch und kreativ reflektierend sowie proflektierend zu begleiten (critical and creative counseling). Bildungsstandards und Kompetenzorientierung benötigen vor allem als Entwicklungskonzepte ausgeprägte berufsbezogene Werte, einen berufsbezogenen Ethos (Oser, 1998; Heinrichs, Oser & Lovat, 2013) und eine ganzheitliche, professionelle Haltung durch Reflexion und Proflexion des eigenen Handelns mit Blick auf Begleitungskonzepte. Dieses Verständnis von Haltung sollte in der Lehreraus- und -fortbildung eine besondere Berücksichtigung finden.

Pädagogische Haltung und Begleitungskonzepte sollen nicht nur idealistisch, sondern vor allem nuanciert als Modell darstellbar und (er-)klärbar sein (siehe Abbildung 6). Dabei geht es um eine verantwortungsvolle „Teilnahme im Sinne der Ermöglichung von Veränderung des Denkens“ (Oser, 1998, S. 11), also um die Vision und das Ziel von der Kompetenzorientierung und einer entwicklungsorientierten Integration von Bildungsstandards (Schreiner & Wiesner, 2019). Um eine ganzheitliche, professionelle pädagogische Haltung zu entwickeln, „bedarf es über die

kognitive Vermittlung von Wissensinhalten in der Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte hinaus“ (Kuhl et al., 2014, S. 102) Verfahren und Methoden, die es ermöglichen, die Teilsysteme und deren Wirken zu verstehen, auf das jeweilige Teilsystem (Felder) situationsabhängig aktiv zugreifen zu können und um auch systemische Prozesse wahrzunehmen. Der Beitrag zeigt, wie eine abgestufte, differenzierte und auch integrierende Sichtweise neue Perspektiven öffnen kann, um die Etablierung von Reformen und Visionen einschätzen und die jeweilige Einbettung von Reformen und ihre Wertbezogenheit beurteilen zu können.

Literatur

- Adler, A. (1927). *Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Adler, A. (1928). *Über den nervösen Charakter. Grundzüge einer vergleichenden Individual-Psychologie und Psychotherapie*. München: J. F. Bergmann. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-99709-9>
- Adler, A. (1933). *Der Sinn des Lebens*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Adler, A. (1937). *Lebensprobleme: Vorträge und Aufsätze* (Dt. Erstausg.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Adler, A. (1976). *Menschenkenntnis*. Frankfurt am Main: Fischer
- Adler, A. (1979). *Wozu leben wir?* Frankfurt am Main: Fischer.
- Altrichter, H., Helm, C. & Kanape-Willingshofer, A. (2016). *Unterrichts- und Schulqualität. SQA – Schulqualität Allgemeinbildung. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung* (S. 1–18). Abgerufen vom Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz. Verfügbar unter: www.sqa.at [10.10.2019].
- Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 40). Graz: Leykam.
- Altrichter, H., Kemethofer, D. & George, A. C. (2018). *Schulleitungen und evidenzbasierte Bildungsreform im Schulwesen. Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0228-5>
- Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 228–270). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., ... Wittrock, M. C. (Hrsg.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. London: Addison-Wesley Publishing.

- Asbrand, B. (2015). *Bildungsstandards und Unterricht: Zur Bedeutung expliziter Bewertungen und implizitem Habitus von Lehrerinnen und Lehrern bei der Rekontextualisierung der Reform*. Vortrag gehalten auf der 21. EMSE-Fachtagung in Bielefeld. Verfügbar unter: https://www.emse-netzwerk.de/uploads/Main/EMSE21_Bielef._Asbrand_Vortrag.pdf [05.10.2019].
- Asbrand, B., Heller, N. & Zeitler, S. (2012). Die Arbeit mit Bildungsstandards in Fachkonferenzen. Ergebnisse aus der Evaluation des KMK-Projekts for.mat. *Die Deutsche Schule*, 104 (1), 31–42.
- Azevedo, R. & Hadwin, A. F. (2005). Scaffolding Self-regulated Learning and Metacognition – Implications for the Design of Computer-based Scaffolds. *Instructional Science*, 33 (5–6), 367–379. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-1272-9>
- Backhausen, W. & Thommen, J.-P. (2006). *Coaching*. Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9342-7>
- Backhausen, W. & Thommen, J.-P. (2017). *Coaching: Durch systemisches Denken zu innovativer Personalentwicklung* (4., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-3843-5>
- Bartels, H.-P. (Hrsg.). (1995). *Menschen in Figurationen*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-86678-3>
- Baumgartner, P. & Payr, S. (1999). *Lernen mit Software. Lernen mit interaktiven Medien*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Berger, R., Müller, M. & Hänze, M. (2017). Konzeption und Evaluation von Tutor-Trainings zur Förderung der intrinsischen Motivation der Tutoren und der Autonomieförderung ihrer Tutees im Cross-age Tutoring. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 23 (1), 225–239. <https://doi.org/10.1007/s40573-017-0066-3>
- Birgmeier, B. (2009). Coaching in Fußnoten! – Ein Essay zum Coaching, zum Wissen und zum Coachingwissen. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen* (S. 15–32). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91766-5_1
- Bitsch, G. (2013). *Theoretische Fundierung einer Coaching-Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19791-3>
- BMBF. (2016). *EBIS-Entwicklungsberatung in Schulen* (Nr. BMBF-20.300/0029-I/5/2016; S. 1–2). Abgerufen vom Bundesministerium für Bildung und Frauen. Verfügbar unter: https://evw.schule.wien.at/fileadmin/s/evw/system/user_upload/EBIS_Entwicklungsberatung_in_Schulen.pdf [15.10.2019].
- Breit, S., Aichhorn, K. & Maier, K. (2016). *Wissenschaft, Praxis und Schulaufsicht – Kritische Reflexion zur evidenzbasierten Schulentwicklung auf Basis von Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich*. Vortrag gehalten auf der 22. EMSE-Fachtagung in Salzburg. Verfügbar unter: https://www.emse-netzwerk.de/uploads/Main/EMSE_22_Breit_Aichhorn_Maier_Arbeitsgruppe_20160701_T12.pdf [05.10.2019].
- Breit, S., Schreiner, C. & Neubacher, M. (2019). Daten nutzen – Schulen entwickeln. SAND^{BIST} als interaktives Format der Datenrückmeldung. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxis-transfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 189–206). Münster: Waxmann.
- Breit, S., Wiesner, C. & Koller, M. (2004). Motivationale Instruktionsdesignmodelle. *Medien Journal: Zeitschrift für Kommunikationskultur*, 4, 12–15.
- Buer, F. (2007). Unsicherheiten im Beratungsdiskurs: Wozu Berater und Beraterinnen Philosophie brauchen – Pragmatismus zum Beispiel. In A. Schreyögg & Ch. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Konzepte des Coaching* (S. 163–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Buer, F. (2011). Die fünf Dimensionen der schulischen Bildung: John Dewey und Jakob L. Moreno im Dialog. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 10 (1), 27–38. <https://doi.org/10.1007/s11620-010-0099-9>
- Bühler, C. & Allen, M. (1974). *Einführung in die humanistische Psychologie*. Stuttgart: Klett.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis. Elements of the Sociology of Corporate Life*. London: Heinemann Educational Books.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. London, Washington, D.C: Falmer Press.
- Carl, M.-O., Dickel, M. & Kurz, J. (2017). Individuation, Imitation und Inspiration – Drei mögliche Effekte von Mentoring auf Lehramts-Studierende am Beispiel des Programms „memento: Metakognition durch Mentoring“. In V. Stein, M.-O. Carl & J. Küchel (Hrsg.), *Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit: Dekonstruktion und Rekontextualisierung eines Versprechens* (S. 47–62). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp7v7>
- Carl, M.-O. & Feldhaus, A. (2017). Landkarte Mentoring. Eine Systematisierung offener Forschungsfragen. In V. Stein, M.-O. Carl & J. Küchel (Hrsg.), *Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit: Dekonstruktion und Rekontextualisierung eines Versprechens* (S. 21–36). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp7v5>
- Chi, M. T. H., Siler, S. A., Jeong, H., Yamauchi, T. & Hausmann, R. G. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25 (4), 471–533. https://doi.org/10.1207/s15516709cog2504_1
- Coburn, C. E. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 3 (77), 211–244. <https://doi.org/10.1177/003804070407700302>
- Cordero, S. (2005). *Persönlichkeitsstile und psychische Erkrankung (Achse I und II): Zur Rolle von Bedürfnisfrustration, Stress, Affekten und Selbststeuerungsdefiziten*. Universität Osnabrück, Osnabrück.
- Crasborn, F. & Hennissen, P. (2014). Training mentor teachers for effective supervision: The impact of the SMART programme. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte = Pedagogical field experiences in teacher education; theoretical foundations, programmes, processes, and effects* (S. 377–397). Münster: Waxmann.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Crasborn, F. J. A. J. & Hennissen, P. P. M. (2010). *The skilled mentor: Mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills*. Eindhoven: TUE.
- Dammerer, J., Kirchler, N., Losek, A., Ortmayr, E. & Windl, E. (2017). Kooperationsprojekt der Akademie für postgraduale pädagogische Ausbildung St. Petersburg (APPO) und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ). *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 8, 1–8.
- Dammerer, J. & Koglbauer, U. (2014). Rückmeldemoderation von Bildungsstandards-Ergebnissen. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 2, 86–91.

- Dammerer, J., Ziegler, V. & Bartonek, S. (2019a). Tutoring and Coaching as Special Forms of Mentoring for Young Teachers Starting Their Careers [Data set]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 1, 56–69.
- Dammerer, J., Ziegler, V. & Bartonek, S. (2019b). *Tutoring und Coaching als besondere Formen des Mentorings bei jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. Konzepte und Ansätze*. Baden bei Wien.
- David, D. Jr. & Kuhn, D. (2007). Direct instruction vs. discovery: The long view. *Science Education*, 91 (3), 384–397. <https://doi.org/10.1002/sce.20194>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3–4), 325–346. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6
- Dewe, B. (2004). Beratung. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (6., überarb. und aktualisierte Aufl, S. 131–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_10
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.
- Dinges, S. & Egger, M. (2015). *Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik auf der 4. Schulstufe unter Berücksichtigung der Rückmeldemoderation im Bundesland Oberösterreich* (BIFIE Begleitforschung Nr. 2, S. 1–61). Salzburg: PH OÖ & BIFIE.
- Dörfler, V. & Ackermann, F. (2012). Understanding intuition: The case for two forms of intuition. *Management Learning*, 43 (5), 545–564. <https://doi.org/10.1177/1350507611434686>
- Dubs, R. (2000). Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Schulentwicklung. Die Bedeutung der Curriculum-, der Unterrichts- sowie der Lehr-Lern-Theorie als Bezugstheorien. *Journal für Schulentwicklung: Theorie und Forschung in der Schulentwicklung*, 4 (4), 60–71.
- Dudenredaktion. (2015). *Das Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache*. Verfügbar unter: <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4565533> [16.10.2019].
- DuFour, R. (2004). What Is a Professional Learning Community? *Schools as Learning Communities*, 61 (8), 6–11.
- Duran, D. & Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, 15 (3), 179–199. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.002>
- Eder, F. & Altrichter, H. (2009). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (Bd. 2, S. 305–322). Graz: Leykam.
- Edwards, A. (1998). Mentoring Student Teachers in Primary Schools: Assisting student teachers to become learners. *European Journal of Teacher Education*, 21 (1), 47–62. <https://doi.org/10.1080/0261976980210106>
- Elias, N. (1992). Figuration. In B. Schäfers (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 88–91). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-14856-2_30
- Engel, F. (2003). Beratung – Ein eigenständiges Handlungsfeld zwischen alten Missverständnissen und neuen Positionierungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52 (4), 215–233.

- eos & Schriffl, J. (2013). *EBIS-Modulreihe „Beratung als Profession verstehen und gestalten“*. Eos – entwicklung, organisation – System. Verfügbar unter: https://www.eos.at/ebis_Modulreihe.html [15.10.2019].
- Fatzer, G. & Schoefer, S. (2009). Coaching als Begleitung von Transformationsprozessen. Person und System entwickeln. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen* (S. 385–402). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91766-5_26
- Fiebert, M. & Solzbacher, C. (2014). „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...“ Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historischsystematischer Perspektive. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 17–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer-Buck, A. (2004). *Franz Fischer 1929–1970. Ein Leben für die Philosophie*. Wien/München: Oldenbourg.
- Fitzek, H. (2017). Gestaltpsychologie: Figurationen einer qualitativen Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–16). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_5-1
- Fries, S., Lund, B. & Rheinberg, F. (1999). Lässt sich durch gleichzeitige Motivförderung das Training des induktiven Denkens optimieren? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13 (1/2), 37–49. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.13.12.37>
- Fries, S. & Souvignier, E. (2015). Training. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 401–419). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_17
- George, A. C., Süß-Stepancik, E., Illetschko, M. & Wiesner, C. (2016). Entwicklung wirkungsvoller Lernaufgaben für den Unterricht aus Testitems der Bildungsstandardüberprüfung. In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley & I. Plattner (Hrsg.), *Transfer Forschung <-> Schule* (S. 67–87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gleichmann, P. R. (2006). *Soziologie als Synthese: Zivilisationstheoretische Schriften über Architektur, Wissen und Gewalt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graesser, A. C. & Person, N. K. (1994). Question Asking During Tutoring. *American Educational Research Journal*, 31 (1), 104–137. <https://doi.org/10.3102/00028312031001104>
- Graesser, A. C., Person, N. K. & Magliano, J. P. (1995). Collaborative dialogue patterns in naturalistic one-to-one tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 9 (6), 495–522. <https://doi.org/10.1002/acp.2350090604>
- Graf, N. & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring: Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15109-6>
- Gräff, C. (2006). *Greifen und Begreifen: Wesen und Wandel. Entwicklungen in der Konzentrativen Bewegungstherapie*. Vorlesungsreihe in Erinnerung an den Gründer der Konzentrativen Bewegungstherapie Prof. Helmuth Stolze. Vortrag gehalten auf der 56. Lindauer Psychotherapiewochen 2006. Verfügbar unter: https://www.dakbt.de/images/Archiv_des_DAKBT/uebersichtsarbeiten_zur_kbt/graeff-christine-konzentrativ-bewegungstherapie-lindauer-psychotherapiewochen2006.pdf [17.10.2019].
- Gregorzewski, M., Schratz, M. & Wiesner, C. (2016). Feldtransformation³⁶⁰. Neues Leadership-Kompetenz-Modell für die LEA. *LEA Newsletter*, 2, 4–5.
- Gregorzewski, M., Schratz, M. & Wiesner, C. (2018). Exploring the Personal Mastery of Educational Leaders: FieldTransFormation³⁶⁰ and its Validation in the Austrian

- Leadership Academy. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8 (3), 59–78. <https://doi.org/10.26529/cepsj.498>
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion: Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. Göttingen: Hogrefe.
- Greiner, U. (2009). Menschenbilder und Bildungsverständnis in Schulentwicklungsprozessen. In M. Jäggle, T. Krobath & R. Schelander (Hrsg.), *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung* (S. 131–140). Wien: LIT.
- Groeben, N. (1975). Gestalttheorie als Irrationalismusbasis? Das Bild der ‚gestalt switch‘ und irrationalistische Tendenzen in der neueren Wissenschaftstheorie. In S. Ertel, L. Kemmler & M. Stadler (Hrsg.), *Gestalttheorie in der modernen Psychologie* (S. 134–145). Darmstadt: Dietrich Steinkopp. https://doi.org/10.1007/978-3-642-72312-4_13
- Gröning, K. (2006). *Pädagogische Beratung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Habermas, J. (1990). *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haider, G. (2006). Schulqualität und Qualitätsentwicklung. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie* (S. 353–366). Wien: Böhlau.
- Hannich, H.-J. (2018). *Individualpsychologie nach Alfred Adler*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hass, W. & Petzold, H. G. (1999). Die Bedeutung der Forschung über soziale Netzwerke, Netzwerktherapie und soziale Unterstützung für die Psychotherapie. In H. Petzold & M. Märtens (Hrsg.), *Wege zu effektiven Psychotherapien* (S. 193–272). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-01468-3_11
- Havers, N. & Toepell, S. (2002). Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 174–193.
- Heinrichs, K., Oser, F. & Lovat, T. (Hrsg.). (2013). *Handbook of moral motivation: Theories, models, applications*. Rotterdam: Sense. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-275-4>
- Heller, N. & Asbrand, B. (2012). Der Einsatz von kompetenzorientierten Aufgaben im Unterricht. In S. K. Zeitler, N. Heller & B. Asbrand (Hrsg.), *Bildungsstandards in der Schule: Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards* (S. 222–230). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2004). Von der Evaluation zur Innovation. Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. *Seminar*, 2 (10), 90–112.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers’ roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3 (2), 168–186. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers’ developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), 1049–1058. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.009>
- Hintermeier, S. (2016). *Psychodrama-Psychotherapie bei Persönlichkeitsstörungen*. Wien: Facultas.
- Hobson, A. J. (2003). Student teachers’ conceptions and evaluations of ‘theory’ in initial teacher training (ITT). *Mentoring & Tutoring Partnership in Learning*, 11 (3), 245–261. <https://doi.org/10.1080/1361126032000138300>
- Hobson, A. J. & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2 (2), 89–108. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0019>

- Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein Könnner? Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (2), 147–164. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0184-5>
- Hofmann, F., Martinek, D. & Müller, F. H. (2018). Welchen Beitrag können die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan und die Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie nach Julius Kuhl für die Lehrer/innen/bildung leisten? Anmerkungen zur Lehrer/innen/bildung aus zwei unterschiedlichen theoretischen Perspektiven. In D. Martinek, F. Hofmann & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben: Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung* (S. 13–44). Münster: Waxmann.
- Hsia, H. J. (1988). *Mass communications research methods: A step-by-step approach*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Huber, S. G. & Schneider, N. (2011). Qualitätsmanagement. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 355–387). Köln: Link-Luchterhand.
- Hüther, G. (2010). Auf dem Weg zu einer anderen Schulkultur: Die Bedeutung von Geist und Haltung aus neurobiologischer Sicht. In E. Jürgens & J. Standop (Hrsg.), *Was ist „guter“ Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort* (S. 223–232). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession*. Wiesbaden: Springer VS.
- Illetschko, M. & Wiesner, C. (2018). Testaufgaben als Quelle der Inspiration. Mit Testaufgaben testen – Mit Lernaufgaben lernen. *SchulVerwaltung*, 3, 91.
- Irby, B. J. (2012). Editor's Overview: Mentoring, Tutoring, and Coaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (3), 297–301. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.708186>
- Irby, B. J., Boswell, J., Jeong, S. & Pugliese, E. (2018). Editor's overview: Tutoring and coaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26 (3), 245–248. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1511955>
- Jensen, S. (1976). Einleitung. In S. Jensen (Hrsg.), *Talcott Parsons – Zur Theorie sozialer Systeme* (S. 6–67). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*, 12, 481–494.
- Kazén, M., Kaschel, R. & Kuhl, J. (2008). Individual differences in intention initiation under demanding conditions: Interactive effects of state vs. action orientation and enactment difficulty. *Journal of Research in Personality*, 42 (3), 693–715. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.09.005>
- Keller, John M. (1987). Development and Use of the ARCS Model of Instructional Design. *Journal of Instructional Development*, 10 (3), 2–10. <https://doi.org/10.1007/BF02905780>
- Keller, John M. (2009). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. New York: Springer.
- Keller, Julia M., Martinek, D., Kipman, U. & Hofmann, F. (2018). Selbststeuerungskompetenzen bei Lehramtsstudierenden. Selbststeuerung, Affektkopplung und selbstbestimmte Regulation in der universitären Ausbildung. In D. Martinek, F. Hofmann & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben: Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung* (S. 62–79). Münster: Waxmann.

- Kemethofer, D. & Wiesner, C. (2016). Die Nutzung der Bildungsstandards aus Perspektive der Schulaufsicht. In C. Fridrich, R. Klingler, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven* 8 (S. 110–123). Wien: LIT.
- Kemethofer, D. & Wiesner, C. (2018). Verändern Bildungsstandards, Standardüberprüfungen und Ergebnissrückmeldungen die schulische Arbeit? Wahrnehmung, Rezeption und Nutzung aus Perspektive der Schulaufsicht. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 229–243). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_10
- Kemethofer, D., Wiesner, C., George, A. C., Schreiner, C. & Breit, S. (2018). Die Schulaufsicht als zentraler Akteur einer evidenzbasierten Feedbackkultur: Die Bewertung der Ergebnissrückmeldungen aus Bildungsstandardüberprüfungen durch die Schulaufsicht. In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder & M. Reisinger (Hrsg.), *Forschung trifft Praxis: Was kann Methode leisten?* (S. 51–64). Münster: Waxmann.
- Kinder, D. & Carnine, D. (1991). Direct instruction: What it is and what it is becoming. *Journal of Behavioral Education*, 1 (2), 193–213. <https://doi.org/10.1007/BF00957004>
- King, A., Staffieri, A. & Adelgais, A. (1998). Mutual peer tutoring: Effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 134–152. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.134>
- Kirchner, B. (1992). Ethische Prinzipien für die erzieherische Begleitung. In B. Kirchner (Hrsg.), *Dialektik und Ethik* (S. 164–183). https://doi.org/10.1007/978-3-322-99168-3_7
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41 (2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Klauer, K. J. (1990). Denktraining für Schulanfänger: Ein neuer Ansatz zur kognitiven Förderung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 39 (5), 150–156.
- Klauer, K. J. (Hrsg.). (1993). *Kognitives Training*. Göttingen, Seattle: Hogrefe.
- Klauer, K. J. (2001). Trainingsforschung: Ansätze – Theorien – Ergebnisse. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch kognitives Training* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 5–66). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Klauer, K. J. & Phye, G. E. (1996). Inductive Reasoning: A Training Approach. *Review of Educational Research*, 78 (1), 85–123. <https://doi.org/10.3102/0034654307313402>
- Köhler, W. (1968). *Werte und Tatsachen*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-88701-7>
- Köhler, W. (1992). *Gestalt psychology: An introduction to new concepts in modern psychology*. New York: Liveright.
- Kolb, A. & Kolb, D. (2005). *Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education*, 4 (2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>
- Kolb, D. (1974). Learning and Problem Solving: On Management and the Learning Process. In D. Kolb, *Organizational Psychology: A Book of Readings* (S. 27–42). New Jersey: Prentice Hall.
- Kolb, D. (2015). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Pearson Education.
- Krainz-Dürr, M. (2012). Ergebnisse der Standardüberprüfungen: Stolpersteine und Handlungsstrategien. In Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Ent-

- wicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.), *Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Schulen. Impulse für Schulleiter/innen* (S. 25–37). Verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_impulse_schulleiterinnen_2012-12-28.pdf [14.10.2019].
- Kröpke, H. (2015). *Tutoren erfolgreich im Einsatz: Ein praxisorientierter Leitfaden für Tutoren und Tutorentrainer*. Opladen: Budrich.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2018). Individuelle Unterschiede in der Selbststeuerung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 389–422). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9_13
- Kuhl, J. & Alsleben, P. (2012). *Manual für die Trainingsbegleitende Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik: TOP*. Greven: Sonderpunkt Verlag.
- Kuhl, J. & Kazén, M. (2009). *PSSI. Persönlichkeits-Stil und Störungs-Inventar*. Manual (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Koole, S. (2005). Wie gesund sind Ziele? Intrinsische Motivation, Affektregulation und das Selbst. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 109–130). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhl, J., Quirin, M. & Koole, S. L. (2015). Being Someone: The Integrated Self as a Neuropsychological System: Being Someone. *Social and Personality Psychology Compass*, 9 (3), 115–132. <https://doi.org/10.1111/spc3.12162>
- Kuhl, J., Scheffer, D., Mikoleit, B. & Strehlau, A. (Hrsg.). (2010). *Persönlichkeit und Motivation im Unternehmen: Anwendung der PSI-Theorie in Personalauswahl und -entwicklung* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhl, J. & Strehlau, A. (2014). *Handlungspsychologische Grundlagen des Coaching: Anwendung der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI)*. Verfügbar unter: <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=1802889> [13.10.2019].
- Kuhn, D. (2007). Is Direct Instruction an Answer to the Right Question? *Educational Psychologist*, 42 (2), 109–113. <https://doi.org/10.1080/00461520701263376>
- Kuhn, D. (2008). *Education for Thinking*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kuhn, D. & David, D. Jr. (2004). Metacognition: A Bridge between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory into Practice*, 43 (4), 168–273. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_4
- Lackner-Naberžnik, T. (2014). Die Kraft der Berührung oder die Integrative Therapie und die Integrative Leibtherapie vor dem Hintergrund des Embodiment. *POLYLOGE*, 8, 1–142.
- Längauer-Hohengaßner, H. (2013). Kompetenzorientierter Schreibunterricht: Integrativ unterrichten, aber getrennt überprüfen? Über Ziele kompetenzorientierten Unterrichts und externer Kompetenzmessungen. *ide*, 4 (37), 88–97.
- Längle, A. (2009). Das eingefleischte Selbst. Existenz und Psychosomatik. *Existenzanalyse*, 2 (26), 13–34.
- Lesjak, B. (2009). Gruppendynamik als Interventionswissenschaft – eine neue Herausforderung? *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 40 (1), 7–21. <https://doi.org/10.1007/s11612-009-0049-z>

- Lewin, K. (1934). Der Richtungsbegriff in der Psychologie: Der spezielle und allgemeine Hodologische Raum. *Psychologische Forschung*, 19 (1), 249–299. <https://doi.org/10.1007/BF02409743>
- Lewin, K. (Hrsg.). (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1037/10019-000>
- Lewin, K. (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften*. Bern: Huber.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates“. *Journal of Social Psychology*, 10 (2), 271–299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Linsmeier, A. (2017). EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen. Ein Instrument zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Beratung im Kontext von SQA. *ph.script Schwerpunkt Schulentwicklung*, 11, 46–51.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die Deutsche Schule*, 96 (4), 462–479.
- Lippmann, E. (Hrsg.). (2006). *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/3-540-28451-6>
- Liska, G. (2010). Zur Bedeutungszunahme der Beratungsformate Supervision und Coaching aus organisationstheoretischer Sicht. In A. Schreyögg & C. J. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Die Organisation in Supervision und Coaching* (S. 27–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92173-0_2
- Ludwig, S. & Hilker, F. (1955). Elsa Gindler zum 70. Geburtstag. *Bildung und Erziehung*, 8 (1), 321–323. <https://doi.org/10.7788/bue-1955-jg44>
- Lueglinger, E. & Renger, R. (2013). Das weite Feld der Metaanalyse. Sekundär-, literatur- und metaanalytische Verfahren im Vergleich. *kommunikation.medien*, 2, 1–31.
- Maag Merki, K. (2016). Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 151–181). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_6
- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Martens, J. U. & Kuhl, J. (2013). *Die Kunst der Selbstmotivierung: Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen* (5., überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayer, R. E. (1996). Learning strategies for making sense out of expository text: The SOI model for guiding three cognitive processes in knowledge construction. *Educational Psychology Review*, 8 (4), 357–371. <https://doi.org/10.1007/BF01463939>
- Mehl, K. (Hrsg.). (2017). *Erfahrungsorientierte Therapie*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-54544-7>
- Meyer-Drawe, K. (2003). Lernen als Erfahrung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (4), 505–514. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0054-x>
- Meyer-Drawe, K. (2010). Zur Erfahrung des Lernens. Eine Phänomenologische Skizze. *Santalka. Filosofija*, 18 (3), 6–17. <https://doi.org/10.3846/coactivity.2010.22>
- Mollenhauer, K. & Müller, C. W. (Hrsg.). (1965). *Führung und Beratung in pädagogischer Sicht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Münch, M. C. (1844). *Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichts-Lehre: Für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer, Schulkatecheten, Geistliche und Erzieher*. (Bd. 1). Augsburg: Schlosser.

- Müri, P. (1993). *Chaos-Management: Die kreative Führungsphilosophie*. München: Heyne.
- Mürwald-Scheifinger, E. (2014). In BIST-Rückmeldung steckt mehr als reines Leistungsergebnis!? Wohlfühlen, Selbstkonzept, Freude am Lernen – einige Aspekte genauer betrachtet für das Bundesland NÖ. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 2, 97–111.
- Mürwald-Scheifinger, E., Dammerer, J. & Gloser, E. (2018). Rückmeldemoderation ist mehr als Rezeption und Reflexion. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, Tag der Forschung, 1–10.
- Nestmann, F. (1988). Beratung. In G. Hörmann & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch der psychosozialen Intervention* (S. 101–113). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93568-7_8
- Newman, J. H. (1852). *The idea of a university: Defined and illustrated in nine discourses delivered to the Catholics of Dublin in occasional lectures and essays addressed to the members of the Catholic University* (M. J. Svaglic, Hrsg.). Verfügbar unter: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=47472> [05.10.2019].
- Nittel, D. & Meyer, N. (2018). Pädagogische Begleitung: Handlungsform und Systemmerkmal. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (5), 1063–1082. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0797-4>
- Orth, I. & Petzold, H. G. (2008). Leib, Sprache, Geschichte in einer integrativen und kreativen Psychotherapie. Über die Heilkraft von „Poesietherapie“ und „kreativen Medien“. *Integrative Therapie*, 34 (1/2), 99–132.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs: Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97398-6>
- Parsons, T. (1976). *Zur Theorie sozialer Systeme*. Opladen: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83798-1>
- Perkhofer-Czapek, M. & Potzmann, R. (2016). *Begleiten, Beraten und Coachen: Der Lehrberuf im Wandel*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12828-9>
- Perls, L. (2005). *Leben an der Grenze: Essays und Anmerkungen zur Gestalt-Therapie* (3. Aufl.). Köln: Ed. Humanist. Psychologie.
- Petermann, U. & Lohbeck, A. (2019). Verhaltenstherapie in der Pädagogik. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Band 3* (S. 1017–1028). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-662-57369-3_56
- Petzold, H. (Hrsg.). (2015). *Die Menschenbilder in der Psychotherapie: Interdisziplinäre Perspektiven und die Modelle der Therapieschulen* (2., unveränderte Auflage). Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Petzold, H. G. (1991). Integrative Dramatherapie und Szenentheorie – Überlegungen und Konzepte zur Verwendung dramatherapeutischer Methoden in der integrativen Therapie. In H. G. Petzold & I. Orth (Hrsg.), *Die neuen Kreativitätstherapien* (Bd. 2, S. 849–880). Stuttgart: Hippokrates Verlag.
- Petzold, H. G. (2007). *Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pfitzner, M. (2005). Beratung und Profession. Beratung als professionelle Aufgabe von Lehrern. In H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 381–398). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Pikowsky, B. & Wild, E. (2009). Pädagogisch-psychologische Beratung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 429–455). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_18
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and Being: Essays by Michael Polanyi*. London: Routledge.
- Polanyi, M. & Prosch, H. (1975). *Meaning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Quitmann, H. (1985). *Humanistische Psychologie: Zentrale Konzepte und philosophischer Hintergrund*. Göttingen: Hogrefe.
- Rabenstein, S. (2017). *Individualpsychologie und Neurowissenschaften: Zur neurobiologischen Fundierung der Theorien Alfred Adlers*. Münster: Waxmann.
- Radnitzky, E. (2015). SQA – ein Generationenprojekt. *Erziehung und Unterricht*, 165 (1–2), 8–11.
- Radnitzky, E. & Iby, M. (2004). Q.I.S. *Qualität in Schulen. Leitfaden*. www.qis.at, Wien.
- Radnitzky, E. & Schriffl, J. (2014). Schulen beraten und begleiten. Die Initiative EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen. *SchulVerwaltung*, 108 (4), 110–114.
- Rahm, D. (1979). *Gestaltberatung: Grundlagen u. Praxis integrativer Beratungsarbeit*. Paderborn: Junfermann.
- Rahm, D., Otte, H., Bosse, S. & Ruth-Hollenbach, H. (Hrsg.). (1999). *Einführung in die integrative Therapie: Grundlagen und Praxis* (4. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Rajuan, M., Beijaard, D. & Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15 (3), 223–242. <https://doi.org/10.1080/13611260701201703>
- Rauen, C. (2014). *Coaching* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Raufelder, D. & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: Ein Überblick. Theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 147–160.
- Rechnungshof (2012). *Bericht des Rechnungshofes (2012)*. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Bund 2012/11. Verfügbar unter: http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2012/berichte/teilberichte/bund/Bund_2012_11/Bund_2012_11_3.pdf [11.07.2018].
- Renkl, A. (2018). Bildungsforschung: Die Perspektive der Forschung zu Lernen und Instruktion. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 925–945). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_40
- Ried, C. (2017). *Sozialpädagogik und Menschenbild: Bestimmung und Bestimmbarkeit der Sozialpädagogik als Denk- und Handlungsform*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14767-9>
- Riedenauer, M. (2004). Philosophie des coaching: Anthropologische, hermeneutische und ethische Implikationen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 11 (4), 365–378. <https://doi.org/10.1007/s11613-004-0039-5>
- Riemann, F. (1975). *Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie*. München: Reinhardt.
- Rogers, C. R. (1956a). Becoming a person: Some hypotheses regarding the facilitation of personal growth. *Pastoral Psychology*, 7 (1), 9–13. <https://doi.org/10.1007/BF01560065>
- Rogers, C. R. (1956b). Becoming a person: What it means to become a person. *Pastoral Psychology*, 7 (3), 16–26. <https://doi.org/10.1007/BF01554899>

- Rogers, C. R., Lyon, H. C. & Tausch, R. (2014). *On becoming an effective teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203725672>
- Rolff, H.-G. (2015). Transfer von Innovationen in Lehre und Lernen. *Ricercazione*, 7(2), 53–63. Verfügbar unter: <https://www.ufficiostampa.provincia.tn.it/Riviste/Iprase-RicercAzione/IN-SERVICE-TEACHER-EDUCATION-TEACHER-QUALITY-FOR-STUDENT-SUCCESS-SPECIAL-ISSUE-VOLUME-7-n-2> [15.09.2019].
- Rolff, H.-G. (2018). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. G. Bühren, H.-G. Rolff, D. Lindau-Bank, S. Müller, T. Rimmasch & T. Röhrich (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2., neu ausgestattete Auflage, S. 12–39). Weinheim, Basel: Beltz.
- Roscoe, R. D. & Chi, M. T. H. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Educational Research*, 77 (4), 534–574. <https://doi.org/10.3102/0034654307309920>
- Rosenshine, B. (1983). Teaching Functions in Instructional Programs. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 335–351. <https://doi.org/10.1086/461321>
- Rosenshine, B. (1995). Advances in Research on Instruction. *The Journal of Educational Research*, 88 (5), 262–268. <https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941309>
- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (3. Aufl., S. 376–391). New York, London: Macmillan; Collier Macmillan.
- Roth, G. (2001). *Fühlen, Denken, Handeln: Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Roth, G. (2015). *Bildung braucht Persönlichkeit: Wie lernen gelingt* (überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta. https://doi.org/10.30965/9783657779857_010
- Roth, G. & Ryba, A. (2016). *Coaching, Beratung und Gehirn: Neurobiologische Grundlagen wirksamer Veränderungskonzepte*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung* (Bd. 2). Hannover: Schroedel.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryba, A. (2018). *Die Rolle unbewusster und vorbewusst-intuitiver Prozesse im Coaching unter besonderer Berücksichtigung der Persönlichkeitsentwicklung des Klienten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666402913>
- Ryter, A. (2018). Coaching als neuer Trend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine erste Bestandsaufnahme. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. Im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 23–39). Münster: Waxmann.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U. Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. Heidelberg: Carl Auer.
- Scharmer, C. O. & Käufer, K. (2013). *Von der Zukunft her führen: Von der Egosystem- zur Ökosystem-Wirtschaft. Theorie U in der Praxis*. Heidelberg: Carl Auer.

- Schein, E. H. (1996). Kurt Lewin's change theory in the field and in the classroom: Notes toward a model of managed learning. *Systems Practice*, 9 (1), 27–47. <https://doi.org/10.1007/BF02173417>
- Scherrmann, A. (2016). *Lernen mit Lösungsbeispielen im Mathematikunterricht: Eine empirische Untersuchung zur Datenauswertung im Unterricht*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11807-5>
- Schlippe, A. von & Schweitzer, J. (2003). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung* (10. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmitz, H. (2014). *Atmosphären* (Originalausgabe). Freiburg: Verlag Karl Alber.
- Schnebel, S. (2010). Organisationsinterne Beratung in Ausbildungssituationen – Prozesse zwischen angehenden Lehrkräften und ihren MentorInnen. In M. Göhlich, S. M. Weber, W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Organisation und Beratung* (S. 91–102). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92285-0_8
- Schnebel, S. (2012). *Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schober, B., Klug, J., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, C. (2012). Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 111–142). Graz: Leykam.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schratz, M., Hartmann, M. & Schley, W. (2010). *Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis*. Münster: Waxmann.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Brunefort, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2015. Fokussierte Analysen und bildungspolitische Schwerpunktthemen* (S. 221–262). Graz: Leykam.
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C. & Pant, H. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 403–454). Graz: Leykam.
- Schreiner, C. & Breit, S. (2012). *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung. Informationen für Lehrer/innen und Schulleiter/innen* (4. Aufl.). Salzburg: BIFIE.
- Schreiner, C., Breit, S., Wiesner, C. & George, A. C. (2018). *Reflection and Proflection in Schools: What are schools really doing with data? Innovative Contributions to School and Classroom Development*. Vortrag gehalten auf der European Educational Research Association (EERA), European Conference on Educational Research (ECER).
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: Der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–54). Münster: Waxmann.

- Schreyögg, A. (2013). Coaching und/oder Supervision: Anmerkungen zur Präzisierung der beiden Beratungsformate. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 20 (2), 231–237. <https://doi.org/10.1007/s11613-013-0326-0>
- Schroll, C. (2016). *Wahrnehmungs- und Wertorientierte Schulentwicklung. Ein Evaluationskonzept zur Qualitätsentwicklung in allgemeinbildenden Schulen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14036-6>
- Schubert, F.-C., Rohr, D. & Zwicker-Pelzer, R. (2019). *Beratung: Grundlagen – Konzepte – Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20844-8>
- Schulmeister, R. (2004). Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht – Ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In U. Rinn & D. M. Meister, *Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule* (S. 19–49). Münster: Waxmann.
- Schultz-Henke, H. (1951). *Lehrbuch der analytischen Psychotherapie*. Stuttgart: Thieme.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Stuttgart: UVK Verl.-Ges.
- Schützeichel, R. & Wächter, M. (2017). Das „Feld“ der Feldtheorien. *Zeitschrift für Theoretische Soziologie*, 6, (1), 27–43.
- Schwarzer, C. & Posse, N. (2005). Beratung im Handlungsfeld Schule. *Pädagogische Rundschau*, 2 (59), 139–151.
- Seidler, K.-P., Schreiber-Willnow, K., Hamacher-Erbguth, A. & Pfäfflin, M. (2004). „Explorationsverhalten“ und „Selbstregulation“ als bedeutsame Merkmale des Therapieprozesses in der Konzentrativen Bewegungstherapie (KBT). *Konzentrierte Bewegungstherapie*, 26 (34), 91–102.
- Semler, A. (2010). *Der Coach als Wegbegleiter: Eine Fallgeschichte aus der Sicht von Klient, Coach und Unternehmen*. Wiesbaden: Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-8700-6>
- Sills, C., Lapworth, P. & Desmond, B. (2012). *An Introduction to Gestalt*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781473914971>
- Skliris, B. (2016). *Evaluation der Initiative „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“: Ergebnisse der ersten Befragungen von Schulleitungen, Schulaufsicht sowie SQA-Landeskoordinatorinnen und SQA-Landeskoordinatoren im Schuljahr 2014/2015*. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/Evaluation_Initiative_SQA_web.pdf [15.10.2019].
- Skliris, B., Petrovic, A., Kilmann, T. & Svecnik, E. (2018). *Evaluation der Initiative „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“: Ergebnisse der quantitativen Erhebungen. Endbericht*. Salzburg: BIFIE.
- Specht, W. (2002). Überlegungen zur Institutionalisierung zentraler Funktionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf nationaler Ebene. In F. Eder (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*. (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Band 17, S. 423–441). Innsbruck: StudienVerlag.
- Stachowiak, H. (1973). *Allgemeine Modelltheorie*. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:1111-201201042410> [15.10.2019]. <https://doi.org/10.1007/978-3-7091-8327-4>
- Stachowiak, H. (1989). Modell. In H. Seiffert & G. Radnitzky (Hrsg.), *Handlexikon zur Wissenschaftstheorie* (S. 219–222). München: Ehrenwirth.
- Stahl, G. K. & Marlinghaus, R. (2000). Coaching von Führungskräften. *Anlässe, Methoden, Erfolg. Führung + Organisation*, 69 (4), 199–207.

- Standop, J., Röhrig, E. D. & Winkels, R. (Hrsg.). (2017). *Menschenbilder in Schule und Unterricht*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Stein, V. (2017). Dekonstruktion und Rekontextualisierung von Mentoring: Die Zeit ist reif. In V. Stein, M.-O. Carl & J. Küchel (Hrsg.), *Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit: Dekonstruktion und Rekontextualisierung eines Versprechens* (S. 11–20). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp7v.4>
- Steinkellner, H. & Wiesner, C. (2017). Anforderungen an eine zielorientierte Führungskultur: Die „wachsamen Sorge“ als Prozessmodell für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. In W. Schönangerer & H. Steinkellner (Hrsg.), *Neue Autorität macht Schule* (S. 248–315). Horn: Berger.
- Stolze, H. (2007). Bewegen – Besinnen – Begreifen – Bedeuten. Symbolisieren in der Körperpsychotherapie. In G. Marlock & H. Weiss (Hrsg.), *Handbuch der Körperpsychotherapie* (S. 442–449). Stuttgart: Schattauer.
- Stolze, H., Badura-MacLean, E. & MacLean, E. B. (Hrsg.). (1989). *Die konzentrierte Bewegungstherapie: KBT; Grundlagen u. Erfahrungen* (2., erg. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-08053-5>
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1963). *Erziehungs-Psychologie: Begegnung von Person zu Person* (11., korrigierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007). *Beltz-Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2002). *Nach PISA: Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europ. Verl.-Anst.
- Topping, K. (2000). *Tutoring*. (Nr. 5). UNESCO.
- VanLehn, K., Graesser, A. C., Jackson, G. T., Jordan, P., Olney, A. & Rosé, C. P. (2007). When Are Tutorial Dialogues More Effective Than Reading? *Cognitive Science*, 31 (1), 3–62. <https://doi.org/10.1080/03640210709336984>
- Vetter, H. (2007). Was ist Phänomenologie? *Existenzanalyse*, 2 (Das wesentliche Sehen. Phänomenologie in Psychotherapie und Beratung.), 4–10.
- von Saldern, M. (2010). *Systemische Schulentwicklung. Von der Grundlegung zur Innovation*. Norderstedt: Books on Demand.
- von Schachtmeyer, C. (2017). Coaching und Mentoring: Möglichkeiten und Grenzen beider Ansätze anhand einer Fallanalyse. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 24 (1), 59–69. <https://doi.org/10.1007/s11613-017-0493-5>
- Wagner, A. C. (1976). Ist Übung wirklich notwendig? Theoretische Überlegungen und experimentelle Ergebnisse zur Rolle des Diskriminationslernens bei Verhaltensänderungen. In W. Zifreund (Hrsg.), *Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse: Dokumentation u. Bilanz d. 1. Internat. Microteaching-Symposiums* (S. 633–657). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4), 473–489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.010>
- Webb, N. M. & Farivar, S. (1994). Promoting Helping Behavior in Cooperative Small Groups in Middle School Mathematics. *American Educational Research Journal*, 31 (2), 369–395. <https://doi.org/10.3102/00028312031002369>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Weiner, B. (2009). *Motivationspsychologie* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Wenke, M. (2014). Das Menschenbild der Individualpsychologie. In A. Fuest, J. Friedel & M. Wenke (Hrsg.), *Handbuch der individualpsychologischen Beratung in Theorie und Praxis* (S. 17–25). Münster: Waxmann.

- Wertheimer, M. (1922). Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt: I. Prinzipielle Bemerkungen. *Psychologische Forschung*, 1 (1), 47–58. <https://doi.org/10.1007/BF00410385>
- Wertheimer, M. (1923). *On perceived motion and figural organization*. Verfügbar unter: <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3339476> [10.10.2019].
- Wertheimer, M. (1991). *Zur Gestaltpsychologie menschlicher Werte*. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:1111-201306011283> [10.10.2019]. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-14254-6>
- White, R. E. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Wiater, W. (2019). Von der Kontrolle zur Begleitung und Unterstützung: Impulse für eine Neuorientierung der Externen Evaluation. In T. Stricker (Hrsg.), *Zehn Jahre Fremdevaluation in Baden-Württemberg* (S. 383–401). https://doi.org/10.1007/978-3-658-25778-1_29
- Wiesner, C. (2010). Interpersonelle Kommunikation 4.0. Analytische Betrachtung der zwischenmenschlichen Kommunikation in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. *Medien Journal: Zeitschrift für Kommunikationskultur*, 1, 4–19.
- Wiesner, C. (2015). Von der Unbelehrbarkeit der Theorien. Konkurrenz anstatt Wechselbeziehungen oder die Vielfalt der Teile anstatt der Wahrnehmung einer Gestalt. In E. Rauscher (Hrsg.), *Von der Lehrperson zur Lehrpersönlichkeit* (S. 13–24). Innsbruck: StudienVerlag.
- Wiesner, C. (2019a). Das Modell der Feldtransformation: Chancen und Möglichkeiten. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 207–240). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C. (2019b). Die Arbeit mit Gruppengestalten: Existenzanalyse, Feldtransformation und Beziehungspädagogik. *Erziehung & Unterricht*, 5/6 (169), 433–442.
- Wiesner, C., George, A. C., Kemethofer, D. & Schratz, M. (2015). School Leadership in German Speaking Countries with an emphasis on Austria: A Re-Vision. *Ricercazione*, 7 (2), 65–90.
- Wiesner, C. & Heißenberger, P. (2019). Schulautonomie: Einwirkungen und Auswirkungen in Österreich. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), *Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS* (S. 137–194). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., Illetschko, M., George, A. C., Breit, S., Süß-Stepancik, E. & Schreiner, C. (2017). Aufgabenkultur. *Online BIFIE-Journal*, 1, 6–10.
- Wiesner, C., Pacher, K., Breit, S., George, A. C. & Schreiner, C. (2018). Professionalisierung der Unterrichtsentwicklung durch die Informelle Kompetenzmessung (IKM). *Re&E-SOURCE: Grundkompetenzen und Bildungsstandards in Theorie und Praxis*, 1–16.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., Schreiner, C. & Breit, S. (2015). *Rahmenmodell zur pädagogischen Nutzung der Kompetenzorientierung durch die Bildungsstandardüberprüfung*. Unveröffentlichtes Typoskript.

- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Angerer, S. (2016). Evidenzorientierte Schulentwicklung: Transfer und Transformation. *SchulVerwaltung*, 184–187.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & George, A. C. (2018). Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Preflectioning als Voraussetzung für Entwicklung. In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley & I. Plattner (Hrsg.), *Transfer Forschung <-> Schule 4 (2018): Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert* (S. 95–111). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Kemethofer, D. (2017). *SAND^{BIST} – Schulaufsicht analysiert und nutzt Daten. Ein integratives Modell für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Workshop-Manuskript. Salzburg.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., Kemethofer, D., George, A. C. & Angerer, S. (2016). Die Bedeutsamkeit der professionellen Reflexion und Rückmeldekultur für eine evidenzorientierte Schulentwicklung durch Bildungsstandardüberprüfungen. *Journal für Schulentwicklung*, 4 (20), 18–26.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Paasch, D., Breit, S. & Freunberger, R. (2019). Der kompetenzorientierte Unterricht in Mathematik in der österreichischen Volksschule aus Sicht der Schüler/innen: Impulse für eine reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 235–254). Münster: Waxmann.
- Yinger, M. J. (1965). *Toward a Field Theory of Behavior. Personality and Social Structure*. New York: McGraw-Hill.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3–9. <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>
- Zeitler, S., Heller, N. & Asbrand, B. (2013). Bildungspolitische Vorgaben und schulische Praxis. Eine Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung der Bildungsstandards. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2 (1), 110–127. <https://doi.org/10.3224/zisu.v2i1.17412>
- Zeitler, S. K., Heller, N. & Asbrand, B. (Hrsg.). (2012). *Bildungsstandards in der Schule: Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.
- Zygowski, H. (1989). *Grundlagen psychosozialer Beratung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-94172-5>

12.

Julia Maria Gysel, Franz Hofmann, Josef Eisner und Stefan Prlic

Persönlichkeitsrelevante Faktoren von Lehrpersonen als Voraussetzung für gelingende Feedbackverwertung

Funktionsanalytische Betrachtung der Verarbeitungsstrategien von Lehrpersonen bezüglich der Rückmeldesituation von Bildungsstandarddaten

Einleitung

Die 1993 gesetzlich im Schulorganisationsgesetz verankerte Schulautonomie brachte einschneidende Veränderungen mit sich. Dies betraf im Sinne einer Inputsteuerung unter anderem gewisse Freiräume im Hinblick auf Schwerpunktsetzungen in der Stundentafel, die Festsetzung von Klassen- und Gruppengrößen oder die Budgetgestaltung (vgl. Schratz & Hartmann, 2009; Eder & Altrichter, 2009). Um diese Freiräume im Sinne der accountability auf Schulstandortebene auszubalancieren, stärkte man bildungspolitisch die ergebnisorientierte Steuerung. War die Einführung von Bildungsstandards (nachfolgend: BiSt) zu Beginn des neuen Millenniums noch stärker mit einem Systemmonitoring assoziiert, betonte man in weiterer Folge neben der Systemmonitoring-Funktion sehr stark deren Potenzial, Schulführungskräften und Lehrpersonen standortspezifisches und schul- bzw. unterrichtsentwicklungsrelevantes Wissen zur Verfügung zu stellen (vgl. die verschiedenen Funktionen von Bildungsstandards – bis hin zur Stärkung einer Kompetenzorientierung in Unterrichtsplanung und -durchführung – im Kapitel 2 dieses Bandes sowie bei Schreiner & Wiesner, 2019). Eine Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität sollte also u.a. durch die intelligente Nutzung der Rückmeldungen aus den Bildungsstandartergebnissen und dazugehörenden kompetenzbegriffbasierten Kontextdaten durch Schulleitungs- und Lehrpersonen erreicht werden (vgl. Eder & Altrichter, 2009, S. 321 f.; Wiesner, Schreiner & Breit, 2016). Nun ist aus langjähriger Rückmelde-/Feedbackforschung bekannt, dass Feedbackeffekte äußerst komplex und nicht einfach zu fassen sind, was deshalb so bedeutsam ist, da durch diese Effekte sowohl leistungsförderliche als auch leistungshemmende Prozesse ausgelöst werden können (vgl. Visscher & Coe, 2003, S. 325). Feedback ist kein passiv-rezeptiver Vorgang, sondern erfordert stets einen aktiven Part des Empfängers (vgl. Altrichter, 2016, S. 236). Tuytens & Devos (2014, S. 509) beschreiben die Voraussetzungen für günstige Auswirkungen von Feedback auf die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen, während Hartung-Beck (2009) eindringlich darauf hinweist, dass Feedback keineswegs automatisch zu Veränderungen und Verbesserungen innerhalb von Schulen und Unterricht führt, sondern lediglich einen Anhaltspunkt für weiterführende Interpretationen und daraus folgende Interventionsmaßnahmen bieten kann (vgl. Hartung-Beck, 2009, S. 29). Bevor

also eine Aussage darüber getroffen werden kann, ob rückgemeldete Ergebnisse aus Bildungsstandardüberprüfungen von Schulführungskräften und Lehrpersonen genutzt werden, um Qualitätsverbesserungen auf unterschiedlichen Ebenen zu erzielen, muss auf die wichtige, nur scheinbar triviale Voraussetzung hingewiesen werden, dass Schulführungskräfte und Lehrpersonen jene Informationen zunächst einmal als persönlich relevantes Feedback wahrnehmen und als Chance für eigene Weiterbildungsmöglichkeiten annehmen (vgl. Helmke & Schrader, 2001, zit. nach Hartung-Beck, 2009, S. 31). Inwiefern Lehrpersonen diese erste Bedingung für die Rückmeldeprozesse im Rahmen der Bildungsstandardüberprüfungen (BiSt) erfüllen, wird im Folgenden überprüft. Des Weiteren kann die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten, die Gelingensbedingungen für feedbackbasierte Weiterentwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität durch Lehrpersonen differenzierter als bisher zu betrachten und neue Erkenntnisse herausstellen. Hierbei liegt ein besonderer Fokus auf motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrpersonen und deren spezifischen Auswirkungen auf den Umgang mit eben jenem Feedbackmaterial, das im Rahmen der BiSt-Rückmeldeprozesse den Lehrpersonen in die Hand gegeben wird. Diskutiert werden unter anderem die Zusammenhänge zwischen kognitiven Verarbeitungsmechanismen und der Bereitschaft zum Engagement bei der Erarbeitung innovativer Weiterentwicklungsprozesse im eigenen Unterrichtshandeln.

Zunächst soll jedoch ein Einblick in wichtige und grundlegende Erkenntnisse der Feedbackforschung im Kontext der Schul- und Unterrichtsentwicklung gegeben werden, bevor konkret Bezug auf den Umgang mit BiSt-Ergebnissen genommen wird. Diese Befunde sind wichtig, um die Komplexität von Feedbackprozessen und deren vielseitige Auswirkungen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu verdeutlichen und herauszustellen, welche hohen kognitiven Verarbeitungsleistungen auf Seiten der Lehrpersonen gefordert werden, wenn diese die Ergebnisse der Bildungsstandardüberprüfungen ‚ihrer‘ Klassen nicht nur annehmen, lesen und verstehen sollen (Rezeption), sondern diese in einem solchen Ausmaß ernst nehmen (über Prozesse der Reflexion), dass sie die Weiterentwicklung ihres professionellen pädagogischen Handelns im Unterricht danach ausrichten (Aktion). Diese Übersetzungsleistung, konstituiert aus einer hohen Bereitschaft zur Feedbackannahme und Reflexion, fällt Lehrpersonen mit bestimmten persönlichen Dispositionen leichter bzw. schwerer. Einige solcher Merkmale werden in dieser Arbeit herausgestellt.

1. Evidenzbasierung in der Schul- und Unterrichtsentwicklung

1.1 Äußere Gelingensbedingungen von Feedbacksystemen und erfolgskritische Faktoren

Trotz der schon länger bestehenden Praxis der Rückmeldung von Ergebnissen systematischer Lernstandserhebungen ist wenig über die Sicht- und Erlebensweise und auch über die tatsächlichen Handlungen der Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Wirkung von Feedback bekannt. In einem vorläufigen Resümee hält Altrichter

(2010, S. 234ff. und 2009, S. 214f.) die wenigen relevanten Informationen fest, die durch bisherige Studien im deutschsprachigen Raum gesammelt werden konnten:

- *Einstellung gegenüber externen Leistungsmessungen und Ergebnismeldungen:* Neben offenen und moderat positiven Einstellungen gegenüber Leistungsmessungen finden sich vielfach auch skeptische Haltungen. Werden die Evaluierung und Rückmeldung im Kontext transparenter Bedingungen und in Zusammenarbeit mit den betroffenen Lehrpersonen durchgeführt und Ergebnisse nicht veröffentlicht, dann werden Leistungsrückmeldungen als weniger bedrohlich erlebt.
- *Bereitschaft zur Auseinandersetzung und Umsetzung:* Lernstandserhebungen werden von Lehrpersonen akzeptiert, obgleich diese den Ergebnissen unterstellen, wenig über die Qualität des Unterrichts an sich auszusagen. D.h., a) die Daten werden für die allgemeine Selbstreflexion akzeptiert, neue Handlungsoptionen für die Gestaltung von Unterricht werden davon kaum abgeleitet; b) es erscheint so, dass es Lehrpersonen nicht leicht fällt, Informationen über Leistungsstände der Schülerinnen und Schüler so zu verarbeiten, dass davon bedeutsame Effekte auf die Unterrichtsentwicklung ausgehen; c) anstatt weitgehende Innovationen für den Unterricht abzuleiten, werden eher Inhalte und Aufgaben wiederholt und d) Lehrpersonen sind geneigt, bekannte Strategien wieder anzuwenden, anstatt neue zu entwickeln und einzuführen.

Der Erfolg des oben angesprochenen Regelkreissystems hängt also Altrichter (2010) zufolge in hohem Maße von den Kontextbedingungen der Rückmeldung und der daraus resultierenden Entwicklungsarbeit seitens der Lehrpersonen ab, die schließlich zu qualitätsvoller Unterrichtsentwicklung führen soll. Hier stellt sich jetzt die Frage, welche empirischen Daten in Bezug auf diese Entwicklungsarbeit bereits vorliegen.

Die Thematik Datenfeedback und Übersetzung der Rückmeldeergebnisse in ein verändertes Unterrichtshandeln im Kontext eines neuen Steuerungsmodells führt mit Blick auf die internationale Forschungslage zu keinen eindeutigen Ergebnissen. Die Forschungen weisen allerdings übereinstimmend darauf hin, dass für innovatives und angemessenes schülerinnen- und schülerzentriertes Unterrichten im Kontext eines outputorientierten Schul- bzw. Unterrichtssystems eine ressourcenorientierte Haltung der Lehrperson zum Feedback bedeutsam ist. Solches Verhalten ist, neben persönlichkeitsbezogenen Komponenten, auch durch organisationsbezogene Rahmenbedingungen der Schule günstig beeinflussbar (vgl. Altrichter, 2010, S. 241). Im Folgenden sollen diese Annahmen auf Grundlage empirischer Befunde konkretisiert werden und verschiedene Gelingensbedingungen aus Sicht unterschiedlicher Vertreterinnen und Vertreter der Feedbackforschung exemplarisch genannt werden.

Visscher und Coe (2003, S. 331) benennen in einem Modell empirisch fundierte und relevante Kriterien von Schulleistungs-Feedbacksystemen und beschreiben deren Einfluss auf intendierte Effekte. Die zentralen Cluster an Einflussfaktoren für Feedbacksysteme sind der Designprozess selbst, die Merkmale der Rückmeldung, die Gestaltung der Implementierung eines Feedbacksystems, die organisatorischen und kulturellen Rahmenbedingungen einer pädagogischen Institution und die Art der Durchführung bzw. die Anwendung der Instrumente selbst. Diese Kom-

ponenten führen zu beabsichtigten und unbeabsichtigten Effekten hinsichtlich der Verbesserung und Intensivierung von Schülerinnen- und Schülerleistungen sowie zu einer Verbesserung der Unterrichtsmethodik und anderen nicht geplanten Wirkungen.

Arndt (2010, S. 324) betont, wie wesentlich es ist, ob sich Lehrpersonen im Rückmeldeprozess als Objekt von Belehrung oder als Subjekt eigener Gestaltungs- und Lernprozesse fühlen.

Visscher & Coe (2003, S. 341) monieren weiters, ergänzend zur Arbeit von Kluger & DeNisi (1996), dass im Verhältnis zu den enormen Ressourcen, die in die Entwicklung von qualitativvollen Leistungsrückmeldesystemen investiert werden, die Effekte vergleichsweise gering ausfallen (vgl. auch Altrichter 2010, S. 252). Dabei, so ist anzunehmen, nehmen Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen einen bedeutsamen Platz ein. Diese sind mitunter in folgenden erfolgskritischen Elementen von Rückmeldungen zu finden (vgl. Altrichter, 2009, S. 217 f.):

- Rückmeldungen sollten die Aufmerksamkeit auf die Bearbeitung der Aufgabe leiten und Informationen enthalten, die für den Prozess der Aufgabenbewältigung sinnvoll sind.
- Günstige Hinweise in Rückmeldungen sind solche, welche die Aufmerksamkeit auf die Selbstregulation lenken oder den Lernprozess Lernender fokussieren.
- Hinweise beeinflussen auch Attribuierungen für Erfolg und Misserfolg. Lehrpersonen zeigen die Tendenz, Ergebnisse aus Rückmeldungen, welche eine Veränderung der Handlungsroutrinen fordern würden, external zu attribuieren (z. B. Familie, Klassenzusammensetzung, usw.).
- Die (negative) Diskrepanz zwischen Erwartungs- oder Vergleichswerten und den tatsächlichen Werten aus der Datenrückmeldung kann motivierend wirken.
- Wenn Rückmeldungen weniger selbstwertbedrohend erlebt werden, dann sind die Effekte im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung größer.
- Vergleiche mit anderen Schulen und Vergleichsgruppen werden meist selbstwertbezogen interpretiert.

Betrachtet man die genannten Erkenntnisse aus der Feedbackforschung, dann stellt sich die Frage, ob die genannten Gelingensbedingungen auf die bestehende Praxis des Datenfeedbacks (Ergebnisse von Lernstandserhebungen) an Lehrerinnen und Lehrer überhaupt anwendbar sind. Altrichter (2009) stellt hierfür eine wichtige Überlegung an, welche die Eigentümlichkeit des bestehenden Systems zum Ausdruck bringt und verdeutlicht, dass Lehrpersonen hier eine große Übertragungsleistung zugemutet wird: „Die Idee, dass Lehrpersonen Feedback über Schülerleistungen zur Unterrichtsentwicklung verwenden, basiert auf einem nicht ganz üblichen Verständnis von Feedback: Lehrpersonen erhalten Feedback über Leistungen anderer Personen, nämlich Schülerinnen und Schüler, und sollen daraus Schlüsse für ihr eigenes Verhalten – für Unterricht und Lernförderung gegenüber Schülerinnen und Schülern – ziehen. Externe, oft als Kontrolle verstandene Mechanismen sollen interne Operationen auslösen; Schüler – oder in anderen Konzepten (z. B. bei der

Teaminspektion) die Schule – werden evaluiert, einzelne Lehrpersonen sollen handeln“ (Altrichter 2009, S. 218f.).

Zusammenfassend lässt sich also im Hinblick auf äußere Rahmenbedingungen für gelingendes Feedback Folgendes festhalten:

Um trotz der oben angeführten kritischen Elemente einen produktiven Umgang der Lehrpersonen mit Ergebnismeldungen zu begünstigen, erscheint ein Klima, das selbstwertschützend und unterstützend ist, hilfreich zu sein. Denn, wie Hendriks, Doolaard und Bosker (2002, S. 135) anführen, ist es wichtig, dass Lehrpersonen für Feedback und Kritik offen sind. Dies ist Grundlage dafür, dass sich Lehrpersonen für Verbesserungsinitiativen und Gestaltungsaufgaben motivieren. Damit sich die Bereitschaft zur Selbstevaluation angemessen entwickeln kann, ist zudem ein vertrauensvolles Umfeld Voraussetzung, so die Autoren. Diese Aussage deckt sich ebenfalls mit einem Hinweis von Tuytens & Devos (2014, S. 509ff.), wonach es für die Wirkung von Feedback sehr wichtig ist, dass die Lehrpersonen den Feedbackprozess als fair empfinden. Außerdem ist es wichtig, dass sie sich als Teil des Feedbackprozesses sehen, damit die eigene Weiterentwicklung günstig ablaufen kann. Diese führt besonders dann zu günstigen Ergebnissen, wenn sie zum Teil innerhalb und zum Teil außerhalb der Schule stattfindet, aber stets das Miteinander und den Erfahrungsaustausch unter den Kolleginnen und Kollegen fördert (vgl. Putnam & Borko, 2000, zit. nach Tuytens & Devos, 2014). Auch Hartung-Beck (2009, S. 30) weist eindrücklich darauf hin, dass Feedbackprozesse nur dann erfolgreich im Qualitätsmanagement von Schulen verankert werden können, wenn alle Beteiligten aktiv innerhalb der Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse kooperieren und mitwirken.

1.2 Voraussetzungen für konstruktive Feedbacknutzung im Hinblick auf persönlichkeitsrelevante Eigenschaften von Lehrpersonen

Visscher und Coe (2003, S. 329) heben drei persönlichkeitsbezogene Merkmale von Feedback hervor, welchen moderierende Effekte auf die Leistung von Lehrpersonen unterstellt werden. Dazu zählen der Selbstwert, die Kontrollüberzeugungen und der gegebene Grad an Leistungsorientierung der pädagogisch professionell tätigen Akteurinnen und Akteure.

Im Zusammenhang mit einem geschwächten Selbstwert ist es insbesondere eine spezifische Ängstlichkeit, die beim Vermeiden-Wollen von negativen Einflüssen und Konsequenzen auftritt und dem eigenen Schutz dient sowie entwicklungshemmend wirken kann (intropunitiver Stil). Dieser Ängstlichkeit ist mit unterstützenden Strategien zu begegnen, die zum Ziel haben, die Lehrpersonen in den gesamten Evaluationsprozess einzubinden (vgl. Visscher & Coe, 2003, S. 333). Diese Aussagen lassen sich auch aus Sicht der PSI-Theorie bestätigen (PSI= Persönlichkeits-System-Interaktionen; vgl. Kuhl, 2001). Wenn Informationen hauptsächlich linkshemisphärisch, also durch Aktivierung des analytisch arbeitenden Intentionsgedächtnisses oder des diskrepanzsensitiven Objekterkennungssystems verarbeitet werden, werden

diese nicht zu persönlichen Erfahrungen und die jeweiligen Personen sind nicht in der Lage, ein Feedback als Chance für Wachstum zu sehen. Vielmehr werden negative Leistungsrückmeldungen als negativ für den gesamten Selbstwert der Person angesehen und Fehler überbewertet, was ein Gefühl der Schuld und Ohnmacht hervorrufen kann (vgl. Kuhl, Scheffer, Mikoleit & Strehlau, 2010, S. 54).

Auf der anderen Seite neigen Menschen oftmals auch dazu, negative Rückmeldungen zu bagatellisieren, darüber hinwegzugehen oder die ‚Schuld‘ beim Gegenüber zu suchen (extrapunitives Vorgehen; vgl. ebd., S. 51). Gerade im Kontext der Rückmeldeprozesse der Bildungsstandards kann es dann also vorkommen, dass diese Lehrpersonen eventuell schlecht ausfallende Ergebnisse mit Verweisen auf eine ungünstige Klassenzusammensetzung oder ähnlichen Erklärungen rechtfertigen und nicht bereit sind, sich ehrlich mit dem eigenen Anteil an dem Ergebnis auseinanderzusetzen.

Für einen konstruktiven Umgang mit Datenfeedback und für die konstruktive Verarbeitung von Leistungsrückmeldungen ist es damit unabdinglich, dass Lehrpersonen über ein reifes und stabiles Selbst und einen funktionierenden Zugang zu den dort gespeicherten Inhalten verfügen. Hierdurch wird gewährleistet, dass Informationen und Situationen nicht vorschnell interpretiert werden, sondern auf eine selbstregulierte Weise analysiert, hinterfragt und mit der eigenen Wahrnehmung abgestimmt werden.

Die Basis eines guten Selbstzuganges ist die ausgewogene Verfügbarkeit kognitiver handlungs- und erlebnissteuernder Ressourcen, welche Kuhl in seiner Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktion (PSI) vier Makrosystemen zuordnet (vgl. Storch & Kuhl, 2012, S. 15–30, S. 66–71; Kuhl & Alsleben, 2009, S. 62 ff.; Martens & Kuhl, 2005, S. 66–74); diese sollen, weil sie im empirischen Teil dieses Beitrags eine wichtige Rolle spielen, nachfolgend kurz beschrieben werden:

- Dazu gehört die intuitive Verhaltenssteuerung (IVS), welche vornehmlich auf das Ausführen von automatisierten Handlungen spezialisiert ist. Alles intuitive und spontane Handeln und Erleben hat seinen Ursprung im Gedächtnissystem der IVS (vgl. Kuhl, 2006, S. 321; Cordero, 2005, S. 44). Demnach wird die Ressource des Intuierens der Funktionsweise dieses Systems zugeordnet.
- Das explizite Intentionsgedächtnis (IG), auch als Absichtsgedächtnis bezeichnet, ist zuständig für die Speicherung und Aufrechterhaltung von bewussten Absichten und verkörpert das, was gemeinhin als rationales Denken beschrieben wird. Im Sinne der Selbststeuerung bestehen die drei Hauptaufgaben in der Aufrechterhaltung einer Absicht, der Ausführungshemmung und der Initiative (vgl. Kuhl, 2006; Cordero, 2005).
- Im Objekterkennungssystem (OES) wird vornehmlich die Wahrnehmung und das Erkennen respektive Wiedererkennen von Objekten über die Ressource des Empfindens gesteuert. Dieses System ist mit einer veränderungssensitiven und konfliktsensitiven Aufmerksamkeitsvariante verbunden. Tendenziell begünstigt eine starke Aktivierung dieses Systems eine fehlersensitive Haltung und Einstellung (vgl. Kuhl, 2006; Cordero, 2005, S. 46 f.).

- Dem vierten kognitiven System, dem impliziten Extensionsgedächtnis (EG), werden integrative funktionale Aufgaben zugeschrieben, welche durch ein ganzheitliches Fühlen aktiviert werden. Es bildet die Basis des Selbstsystems. Hier geschieht die Verbindung zwischen der Wahrnehmung eigener Bedürfnisse, Gefühle, Körperwahrnehmungen, Präferenzen und Werte etc. mit den funktionalen Komponenten der anderen drei Gedächtnissysteme. Für ein gut integriertes Selbst und einen guten Selbstzugang leistet daher das EG Grundlegendes. Es unterstützt die an die affektive Ebene angebundene Selbststeuerung und hilft bei der Regulation von Emotionen und Stress. Dies geschieht vor allem dadurch, dass affektive Ereignisse und bewusste Prozesse in eine Verbindung gebracht werden, welche ein kongruentes Gewahr-Sein der Persönlichkeit durch balanciertes Wahrnehmen der Innen- und Außenwelt ermöglicht (vgl. Kuhl, 2006; Cordero, 2005, 45 f.). Auch die Integration von vergangenen Erlebnissen und Erinnerungen mit gegenwärtigem Geschehen oder zukünftigen Plänen ist eine wichtige Aufgabe des Extensionsgedächtnisses.

Bezogen auf den Kontext der ganzheitlichen Verarbeitung von Feedback und daraus entstehenden Veränderungen im Unterrichtshandeln ist es für Lehrpersonen also unabdinglich, über die Ressource des Fühlens einen Zugang zu ihrem Extensionsgedächtnis und damit zu ihrem Selbstsystem aufrechtzuerhalten, damit die vergangenen Unterrichtserfahrungen z. B. mit den gegenwärtigen Ergebnissen der BiSt-Überprüfungen verknüpft und in zukünftiges Unterrichtshandeln umgesetzt werden können. Dabei ist des Weiteren zu beachten, dass sich übermäßiger und langanhaltender negativer Affekt, wie er beispielsweise durch eine latente Angst oder Abneigung gegenüber dem BiSt-Überprüfungsprozedere entstehen kann, negativ auf diese Vorgänge auswirkt, da im Sinne der zweiten Modulationsannahme der PSI-Theorie das Selbst gehemmt wird, sobald selbstfremde oder erwartungsdiskrepante Ereignisse auf eine Person einströmen. Diesem Schutz vor Entfremdung kann durch eine gezielte Herabregulierung des negativen Affektes im Sinne der Selbststeuerung entgegengewirkt werden (vgl. Kuhl, 2001, S. 164 f.). Damit ist ein weiterer wichtiger Punkt angesprochen, da sich selbstgesteuerte Verhaltensweisen, also jene, die aus dem Extensionsgedächtnis heraus im Sinne einer Bewältigungsstrategie für die Herabregulierung von negativem Affekt entstanden sind, als besonders günstig und stabil erwiesen haben. So zeichnen sich selbstgesteuerte Prozesse beispielsweise dadurch aus, dass die „zentrale Koordination der psychischen Makrosysteme (Temperament, Emotion, Motivation, Aufmerksamkeit, Denken, Empfinden und Planen) durch eine weitgehende Berücksichtigung integrierter Selbstrepräsentationen (Fühlen und Selbstbehauptung) gekennzeichnet ist“ (Kuhl, 2001, S. 701).

Neben dem gut ausgebildeten Selbstzugang und hohen Selbststeuerungsfähigkeiten ist es außerdem wichtig, dass es Lehrpersonen ein grundlegendes Bedürfnis ist, auf die Menschen in ihrem Umfeld Einfluss auszuüben und Situationen aktiv zu gestalten. Dieses Bedürfnis nach Einflussnahme (auch gegen die Bedürfnisse anderer Personen) entspricht der Machtmotivation (vgl. Kuhl & Alsleben, 2009, S. 56) und bildet eine wichtige Antriebskraft für Lehrpersonen, die ihren Unterricht und

Schule im Allgemeinen langfristig weiterentwickeln möchten. Studien im Bereich der Motivationsforschung haben gezeigt, dass insbesondere das unbewusste Machtmotiv bereits unter Lehramtsstudierenden eine große Rolle spielt (vgl. Keller, Martinek & Kipman, 2018, S. 53), was sich auch später im Lehrberuf fortsetzt (vgl. Wagner, Baumann & Hank, 2016, S. 69). Ein großes Problem besteht allerdings darin, dass sich ein Großteil der Lehrpersonen ihr implizites Bedürfnis nach Macht und Einflussnahme nicht eingesteht. Diese Inkongruenz in der impliziten und expliziten Motivation birgt mehrere Gefahren. Auf persönlicher, individueller Ebene bildet eine längerfristige Motivinkongruenz einen Stressfaktor, was das Wohlbefinden und die Belastbarkeit von Lehrpersonen negativ beeinflusst (vgl. Wagner, Baumann & Hank, 2016, S. 70). Implizite Motive bilden eine innere Kraftquelle und Antriebskraft (vgl. Kuhl, 2001), die nur dann effektiv genutzt werden kann, wenn sie auch in der expliziten Motivation widergespiegelt wird. Für Lehrpersonen bedeutet das, dass diese von der inneren Motivation angetrieben werden, Einfluss auf andere auszuüben. Im Rahmen ihres beruflichen Alltagshandelns können sie dieses Bedürfnis auch ausleben, indem sie Unterrichtssituationen so gestalten, dass sie Einfluss auf ihre Schülerinnen und Schüler nehmen und ihnen eine Entwicklungsrichtung vorgeben können. Diese Einflussnahme kann auf sehr unterschiedliche Weise ausgeübt werden, was auf eine individuell verschiedene Aktivierung der oben genannten Makrosysteme zurückzuführen ist. So führt eine hohe Aktivierung des Intentionsgedächtnisses (Denken) im Machtmotiv zu einer sehr überlegten, kühlen und bisweilen dominanten und herrschsüchtigen Umsetzungsart, während das Objekterkennungssystem eine eher ängstliche und zum Teil ohnmächtige Haltung hervorruft. Die intuitive Verhaltenssteuerung begünstigt einen sehr spontanen, begeisterungsfähigen und begeisternden Führungsstil, der stark auf positive Reize ausgerichtet ist, was die Gefahr birgt, dass dieser Stil instabil wird, sobald die positiven Reize ausbleiben. Die Aktivierung des Extensionsgedächtnisses bewirkt ein gelassenes Führen, das sich durch Rat geben, Unterstützen und Helfen äußert, bisweilen allerdings auch altruistische Züge annehmen kann, weil sich Personen dieses Stiles nicht mehr von den Bedürfnissen Anderer abgrenzen können (vgl. Kuhl & Alsleben, 2009, S. 54f.).

Werden Lehrpersonen nun mit den Daten der Bildungsstandardüberprüfungen konfrontiert, wird ihnen ein Stück weit widergespiegelt, in welchem Ausmaß sie in der Ausübung ihres inneren Bedürfnisses nach Einflussnahme erfolgreich waren. Je nach individueller Persönlichkeitsprägung kann diese Konfrontation sehr unterschiedliche Auswirkungen haben, die im Folgenden untersucht werden sollen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die erfolgreiche Interpretation und die Nutzung der Bildungsstandarddaten durch Lehrpersonen von einer Vielzahl von Faktoren abhängen. Es wurde herausgestellt, dass eine Reihe von äußeren Faktoren einen wichtigen Einfluss auf die Feedbackverarbeitung hat wie beispielsweise die Schaffung eines angenehmen Klimas während der Rückmeldesituation, die Verständlichkeit der Datenrückmeldung sowie Hinweise zur angemessenen Interpretation und Weiterverwendung der Daten. Auch innere Faktoren wurden genannt und erläutert. Des Weiteren wurde innerhalb dieses Beitrages der

Aspekt der Machtmotivdisposition von Lehrpersonen als eine zusätzlich wichtige Komponente genannt, die den zentralen Fokus in den folgenden Analysen darstellen soll. Es wird angenommen, dass die persönlichkeitspezifische Umsetzung des Machtmotivs einen Einfluss auf die Rezeptionsqualität der Ergebnissrückmeldungen hat, was in weiterer Folge die Bereitschaft zur konstruktiven Weiterverarbeitung der Ergebnissrückmeldungen beeinflusst.

2. Empirische Studie

2.1 Fragestellungen und Hypothesen

Die gegenständliche Studie wurde im Rahmen eines Kooperationsprojektes zwischen der Universität Salzburg und dem BIFIE¹ von September bis Dezember 2017 durchgeführt.

Für die empirische Analyse des gegenständlichen Datenmaterials liegt ein besonderes Interesse darauf, folgende Aspekte im Hinblick auf die Rezeptionsmerkmale von Lehrpersonen im Kontext der BiSt-Überprüfungsergebnisse und deren Besprechungen im Kollegium (etwa im Rahmen von Konferenzen) zu betrachten:

Grundlegend sollen die im Herbst 2017 gesammelten Daten Aufschluss darüber geben, welche Merkmale bezüglich der Motivdisposition jene Lehrpersonen aufweisen, die gegenüber dem Rückmeldeprozedere der BiSt-Überprüfungsergebnisse *prinzipiell aufgeschlossen* sind und Bereitschaft an einer konstruktiven Weiterverarbeitung der Ergebnisse zeigen.

Aufgrund theoretischer Überlegungen kann angenommen werden, dass eine Aufgeschlossenheit gegenüber dem Rückmeldeprozedere der BiSt-Überprüfungsergebnisse und die Bereitschaft an konstruktiver Weiterverarbeitung dieser Ergebnisse mit kognitiven Verarbeitungsstrategien einhergehen, die über die Ressource des Fühlens gesteuert werden. Vorwiegend linkshemisphärische Verarbeitungsmechanismen, also das Denken und Empfinden, sollten demgegenüber dazu führen, dass auch das Rückmeldeprozedere der BiSt-Überprüfungsergebnisse mit einer (latenten) Angst besetzt ist beziehungsweise sehr kühl und rational betrachtet wird und dies entsprechend PSI-theoretischer Überlegungen (vgl. Kuhl, 2001) zu geringer Bereitschaft führt, die Ergebnisse konstruktiv in die eigene Unterrichtsentwicklung beziehungsweise die Schulentwicklung einzuarbeiten.

Wie eingangs bereits erwähnt, ist weiters davon auszugehen, dass insbesondere das Machtmotiv für Lehrkräfte eine besondere Rolle spielt, da es im Kern das Bedürfnis beschreibt, Einfluss auszuüben. Frühere Untersuchungen haben bereits gezeigt, dass eine unbewusste linkshemisphärisch dominierte Umsetzung des Machtmotives über das Empfinden und Denken unter angehenden Lehrpersonen dominiert (vgl. Keller, Martinek & Kipman, 2018, S. 53). Das bedeutet, dass bei einem Großteil der Lehrenden eine (latente) Angst vor Ohnmacht oder Misserfolg

1 BIFIE: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens; www.bifie.at

dominiert, die allerdings nicht bewusst wahrgenommen wird, sondern durch eine betont entspannte („Passt schon“-) Haltung überlagert wird.

Konkret lauten somit die zu prüfenden Hypothesen, die sich aus oben genannten Überlegungen aus der Feedbackforschung und Motivationsforschung ergeben, folgendermaßen:

1. Ganzheitliche Verarbeitungsstrategien, die über das Fühlen gesteuert werden und im Machtmotiv zum Ausdruck kommen, begünstigen einen stabilen und selbst-regulativen Umgang mit den Evaluationsergebnissen der BiSt, was in weiterer Folge eine Bereitschaft zur positiven Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts auf Grundlage der Ergebnisse begünstigt.
2. Wenn Lehrpersonen den BiSt-Ergebnissen auf eine rein intuitive, von positivem Affekt gesteuerten Haltung begegnen, hat diese positive Herangehensweise keine nachhaltige Wirkung auf die produktive Weiterverarbeitung der BiSt-Ergebnisse.
3. Linkshemisphärische Verarbeitungsstrategien im Machtmotiv, die über das Denken und Empfinden gesteuert werden, führen zu einer (latenten) Angst gegenüber den BiSt-Rückmeldungen und haben in weiterer Folge keine positive Auswirkung auf eine produktive Entwicklungsarbeit auf Basis der Evaluations-ergebnisse.

2.2 Methode und Stichprobe

Zur empirischen Überprüfung der formulierten Hypothesen und für eine erste deskriptive Darstellung der allgemeinen Befindlichkeit von Lehrpersonen im Hinblick auf die Ergebnismrückmeldung der Bildungsstandardüberprüfungen wurde eine Stichprobe bestehend aus 180 Lehrpersonen untersucht. Die Personen wurden online mithilfe eines standardisierten Fragebogens befragt. Die Möglichkeit zur freiwilligen Teilnahme an der Befragung wurde den Lehrpersonen im Zeitraum von September bis Dezember 2017 im Rahmen des IKM-Newsletters (IKM: Informelle Kompetenzmessung) gegeben², der über das BIFIE ausgesandt wurde. Es handelt sich hier also um eine anfallende Stichprobe, im Hinblick auf die zu berücksichtigen ist, dass für die Ergebnisse keinerlei Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden kann (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 401 f.).

Das durchschnittliche Alter der Lehrpersonen betrug 47 Jahre ($M=47,3$; $SD=11,2$), wobei die jüngste Lehrperson zum Zeitpunkt der Erhebung 23 Jahre alt war und die älteste Person 67 Jahre alt. Es nahmen 21,9% männliche Personen und 78,1% weibliche Personen an der Umfrage teil. Im Durchschnitt waren die Lehrpersonen zum Zeitpunkt der Befragung seit 21,7 Jahren im Beruf ($SD=12,9$) und unterrichteten zu einem Anteil von 59% an einer Hauptschule beziehungsweise Neuen Mittelschule (NMS); 31,1% der Befragten geben an, an einer Volksschule zu unterrichten und 8,4% unterrichten an einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS). Die unterrichteten Fächer der Lehrpersonen gliedern sich wie folgt:

2 Dieser Newsletter wird regelmäßig über das BIFIE ausgesandt. Informationen finden sich unter <https://www.bifie.at/lernen-begleiten/ikm/>

Tabelle 1: Unterrichtsfächer

Unterrichtsfach	Fach 1 (Personen in Prozent)	Fach 2 (Personen in Prozent)
Deutsch	47	3,3
Mathematik	21,9	25,5
Englisch	21,9	2,4
Sonst. Sprachen	0,8	3,8
Naturwissenschaftliches Fach	6	34,9
Künstlerisches Fach	2,4	30,2

Insgesamt wurde der Fragebogen in vier Teile untergliedert. Der erste Teil umfasste einige Kontextfragen zur Person und 25 allgemeine Fragen zur Befindlichkeit im Kontext der Bildungsstandardüberprüfungen. Die drei abschließenden Fragen dieses Teiles wurden als offene Fragen angeboten, um den Lehrpersonen die Möglichkeit zu geben, ihre Erfahrungen mit dem Rückmeldeprozedere der BiSt-Überprüfungsergebnisse mitzuteilen und eigene konstruktive Ideen in diesem Kontext vorzubringen.

Dieser erste Teil konnte von allen Lehrpersonen unabhängig von ihrer Fächerkombination beantwortet werden. Den Abschluss dieses ersten Teiles bildete die Skip-Frage, ob die betreffende Person bereits mit einer Klasse an einer Bildungsstandardüberprüfung teilgenommen hat oder dies im laufenden Schuljahr der Fall sein wird. Wurde diese Frage bejaht, wurde der zweite Teil des Fragebogens zugänglich. Im Falle einer Verneinung wurde die Person zum vierten Teil, dem Motivumsetzungstest (MUT, Kuhl & Alsleben, 2009) weitergeleitet. Der zweite Teil des Fragebogens umfasste 17 Items zur Befindlichkeit im Hinblick auf eine bevorstehende Überprüfung der Bildungsstandards und insgesamt 135 Personen (davon 83,7% Lehrerinnen) haben an diesem Teil der Befragung teilgenommen. Dieser zweite Teil war ebenfalls von einer Skip-Frage vom dritten Teil der Befragung getrennt. Diejenigen Lehrpersonen, die zwar im laufenden Schuljahr eine Überprüfung der Bildungsstandards in mindestens einer Klasse hatten, aber in den vergangenen Jahren noch nie an einer Bildungsstandardüberprüfung teilgenommen hatten, wurden zum Motivumsetzungstest weitergeleitet, während jene, die bereits an den vergangenen Testungen mindestens einmal teilgenommen hatten, zum dritten Teil der Befragung weitergeleitet wurden. Dieser größte Teil umfasste 27 Items und es haben 75 Personen (davon 86,7% Lehrerinnen) auch diesen Fragebogenabschnitt bearbeitet.

2.3 Messinstrumente

2.3.1 Messung der expliziten Motive und Motivumsetzung

Alle Lehrpersonen wurden hinsichtlich ihrer expliziten Motive und deren Umsetzung befragt. Hierfür wurde der Motivumsetzungstest (MUT) (Kuhl & Alsleben, 2009) verwendet. Hierbei handelt es sich um ein respondent-strukturiertes Instrument, bei dem die vier Basismotive Anschluss, Leistung, Macht und Freiheit in der Stärke ihrer Ausprägung und in der Stärke ihrer Verbindung zu den vier kognitiven Makrosystemen Extensionsgedächtnis, Intensionsgedächtnis, intuitive Verhaltenssteuerung und Objekterkennungssystem (vgl. Kuhl, 2001) gemessen werden. Die Stärke der generellen Ausprägung eines Motives wird über vier Dominanzskalen mit jeweils vier Items erfragt. Die Umsetzung der Motive wird über jeweils vier Umsetzungsskalen mit jeweils vier Items pro Motiv erhoben. Die Antwortmöglichkeiten werden auf einer 4-stufigen Likertskala erhoben (‚trifft gar nicht zu‘ bis ‚trifft sehr zu‘). Die Skalen wurden alle auf ihre Reliabilität getestet und es ließen sich befriedigende bzw. gute Ergebnisse feststellen. Die Werte befinden sich zwischen $\alpha = .53$ und $\alpha = .80$.

2.3.2 BiSt – Fragebogen funktionsanalytisch

Zur Erhebung der allgemeinen Befindlichkeit im Kontext der Bildungsstandardüberprüfungen wurde ein neuer Fragebogen entwickelt. Dieser Fragebogen basiert auf den theoretischen Überlegungen des Motivumsetzungstestes und baut auf den Prinzipien der Persönlichkeit-System-Interaktionstheorie (PSI; Kuhl, 2001) auf. Gemäß dem Prinzip, die Umsetzung eines bestimmten Bedürfnisses funktionsanalytisch zu operationalisieren und zu erfragen, wurden für diesen Fragebogen die unterschiedlichen Verarbeitungsstrategien im Hinblick auf Gefühle und Gedanken im Kontext der Bildungsstandardüberprüfungen funktionsanalytisch operationalisiert. Dies bedeutet konkret, dass die Lehrpersonen daraufhin untersucht wurden, auf welche kognitiven Ressourcen sie im Kontext der Überprüfung von Bildungsstandards und der Ergebnisrückmeldungen zurückgreifen, um die Situation einzuschätzen und zu verarbeiten.

Ein typisches Beispielitem für einen gelassenen Umgang mit den Bildungsstandarddaten, abgefragt über die Skala BiSt-Fühlen, lautet: ‚Ich bin beim Unterrichten so in meinem Element, dass mir die BiSt-Überprüfungen gar nicht in den Sinn kommen.‘ Ein diskrepanzsensitiver Umgang mit den Daten über das Empfinden wurde beispielsweise mithilfe folgenden Items abgefragt: ‚Wenn eine meiner Klassen bei den BiSt-Überprüfungen schlecht abschneidet, dann fallen mir sofort Fehler ein, die ich beim Unterrichten gemacht habe.‘ Einen intuitiven Umgang mit den BiSt-Daten wurde über die Skala BiSt-Intuiieren beispielsweise folgendermaßen abgefragt: ‚Aus jedem BiSt-Überprüfungsergebnis, das ich mit einer meiner Klassen erziele, kann man etwas Positives herauslesen.‘ Ein denkerischer

Zugang über das Intentionsgedächtnis kann über eine hohe Zustimmung zu folgendem Beispielitem aus der Skala BiSt-Denken erfragt werden: ‚Ich habe das Datum für die Überprüfung der Bildungsstandards in meiner Klasse im Blick und richte meine Unterrichtsplanung danach aus.‘ Eine passiv-vermeidende Haltung gegenüber den Bildungsstandards, die durch eine Kombination des Denkens und Empfindens hervorgerufen wird, wird über die Skala BiSt-Denken-Empfinden abgefragt. Ein typisches Item lautet: ‚Ich hoffe, dass meine Klasse mit ihren BiSt-Überprüfungsergebnissen nicht zu den schlechteren Klassen gehört.‘ Ein selbstregulierter Umgang mit den Ergebnissen wird über die Skala BiSt-Selbstregulation erfasst und enthält beispielsweise folgendes Item: ‚Ich kann die regelmäßigen BiSt-Überprüfungen und meine Autonomie im Unterricht gut miteinander vereinen.‘

Für die neu konzipierten Skalen ließen sich Reliabilitäten zwischen $\alpha = .58$ und $\alpha = .87$ erreichen.

Außerdem wurde operationalisiert, inwiefern Lehrpersonen bereit sind, sich auf die Relevanz der BiSt-Ergebnisse einzulassen und deren konstruktive Weiterverarbeitung für Schule und Unterricht auch in Form einer Teilnahme an Arbeitsgruppen unterstützen würden. Dieses Konstrukt ‚BiSt-commitment‘ wurde über vier Items operationalisiert und erreicht eine Reliabilität von $\alpha = .84$. Eingebettet wurde diese Skala in den ersten Teil des Fragebogens, der von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ausgefüllt werden konnte. Ein typisches Item dieser Skala lautet: ‚In Folge einer Konferenz zur Präsentation und Diskussion der BiSt-Überprüfungsergebnisse sollten themenspezifische Arbeitsgruppen eingerichtet werden, um die Ergebnisse weiter zu bearbeiten und für den Unterricht nutzbar zu machen.‘

2.4 Analyse und Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden sollen nun die oben angesprochenen Fragestellungen und Hypothesen untersucht werden.

Zuerst wurde der Frage nachgegangen, in welchem Ausmaß Lehrpersonen die Überprüfung der Bildungsstandards als eher selbstwertbedrohend empfinden. PSI-theoretisch lässt sich erklären, dass als selbstwertbedrohend wahrgenommene Aspekte in der Lebenswelt einer Person über die einseitige Aktivierung der kognitiven Ressourcen des Denkens und Empfindens verarbeitet werden (Kuhl, 2001). Damit zusammenhängend sinkt die situationsspezifische Handlungsbereitschaft. Vergleicht man die Mittelwerte (auf einer 4-stufigen Likertskala von 0–3) der jeweiligen Skalen, so zeigt sich, dass die befragten Lehrpersonen ($N = 181\text{--}185$) den Items der Skala BiSt_Intuieren die höchste Zustimmung gegeben haben ($M = 1,75$) und die geringste Zustimmung zur Skala BiSt_Empfinden vorliegt ($M = 0,97$). Die Skala BiSt_Denken erhält eine mittlere Zustimmung von 1,23 (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: BiSt Rezeptionsmerkmale

	N	Mean	Std. Deviation
BiSt_Intuieren	185	1,75	0,79
BiSt_Denken	184	1,23	0,61
BiSt_Empfinden	182	0,97	0,59
BiSt_Fühlen	182	1,47	0,53
BiSt_DenkenEmpfinden	181	0,96	0,65
BiSt_Selbststeuerung	181	1,5	0,7

BiSt Merkmal	Mean
BiSt_Intuieren	1,75
BiSt_Denken	1,23
BiSt_Empfinden	0,97
BiSt_Fühlen	1,47
BiSt_DenkenEmpfinden	0,96
BiSt_Selbststeuerung	1,5

Daraus ist zu schließen, dass die befragten Lehrpersonen die BiSt-Überprüfungen nicht bewusst als selbstwertbedrohend wahrnehmen, sondern durchaus auch auf intuitive und selbstgesteuerte Verarbeitungsmechanismen zurückgreifen. Das kann als positive Eingangsvoraussetzung für die weiterführende Arbeit mit Lehrpersonen zu den BiSt-Ergebnissen gesehen werden. Allerdings sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass die Daten nur einen Hinweis auf die allgemeine Grundstimmung unter den befragten Lehrpersonen bezüglich des Rückmeldeprozederes der BiSt-Daten liefern können. Es kann nicht sichergestellt werden, dass die Lehrpersonen die Rückmeldungen tatsächlich auf die eigene Person und das eigene Lehrerinnen- und Lehrerhandeln beziehen.

Wie oben bereits angedeutet wurde, ist es für den Lehrberuf sehr wichtig, das Bedürfnis nach Einfluss auf eine geeignete Weise zum Ausdruck zu bringen. Wie bereits in Untersuchungen zur Motivdisposition von Lehramtsstudierenden herausgestellt werden konnte (Keller, Martinek & Kipman, 2018, S. 53), ist das bewusste Machtmotiv meist wenig stark ausgebildet. Dieser Befund konnte hier bestätigt werden (vgl. Tab. 3). Am stärksten ist den befragten Lehrpersonen ihr Bedürfnis nach Anschluss bewusst ($M= 2,23$), während die Zustimmung zu machthematischen Bedürfnissen am geringsten war ($M= 0,91$). Dies zeigt ein mittlerweile bekanntes Spannungsfeld innerhalb der Persönlichkeitsstruktur vieler (angehender) Lehrpersonen (vgl. ebd.).

Tabelle 3: Motivdominanzen

	N	Mean (0–3)	Std. Deviation
Anschlussdominanz	144	2,23	0,62
Machtdominanz	144	0,91	0,64
Leistungsdominanz	144	1,31	0,66
Freiheitsdominanz	125	1,46	0,65

Befriedigt wird das bewusste Machtmotiv unter den befragten Lehrpersonen nach subjektiver Einschätzung vorrangig über ganzheitliche Strukturen des Fühlens ($M= 1,57$). Außerdem schreiben sich die Lehrpersonen intuitive Verhaltensmuster im Kontext der Machtumsetzung zu ($M= 1,11$). Weniger stark ausgeprägt scheinen

Strategien, die linkshemisphärisch über das Denken ($M= 0,7$) und Empfinden ($M= 0,95$) gesteuert sind (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: explizite Machtumsetzung

	N	Mean (0-3)	Std. Deviation
Macht_Fühlen	144	1,57	0,66
Macht_Intuieren	137	1,11	0,62
Macht_Denken	144	0,7	0,77
Macht_Empfinden	144	0,95	0,63

Wie bereits erwähnt, ist anzunehmen, dass die Umsetzung des Machtmotivs bei Lehrpersonen einen Einfluss auf den Umgang mit den BiSt-Ergebnissen hat und dass dies in weiterer Folge Auswirkung auf die Bereitschaft zur konstruktiven Weiterentwicklung des Unterrichts anhand der Ergebnisse hat.

Zur Auswertung der Daten und zur Beantwortung dieser Hypothesen wurde ein Strukturgleichungsmodell mit *Lisrel 9.30* berechnet. Damit lassen sich Kausalzusammenhänge übersichtlich und kompakt darstellen, gleichzeitig werden mögliche Partialkorrelationen kontrolliert und die Koeffizienten entsprechend korrigiert. Bei der Erstellung des Modells wurden die Beziehungen zwischen den Konstrukten *Macht-Fühlen*, *Macht-Intuieren*, *Macht-Empfinden* einerseits sowie *BiSt-Intuieren*, *BiSt-Selbstregulation* bzw. *BiSt-Passive Vermeidung* andererseits geprüft. Abschließend wurden die Pfade zwischen den letztgenannten Variablen und *BiSt-commitment* berechnet und skizziert. Die CutOffs zu den Modellfit-Indizes wurden nach den Vorschlägen von Browne und Cudek (1993) bzw. Hu und Bentler (1999) mitberücksichtigt.

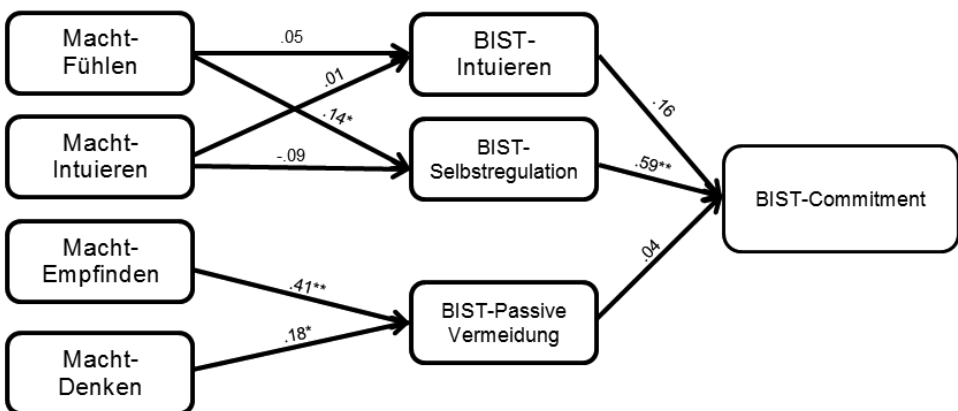


Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell zur Bestimmung der Pfadkoeffizienten (** signifikant auf dem Niveau von 0.01; * signifikant auf dem Niveau von 0.05) GFI = .956; RMSEA = .102; SRMR: .063

Insgesamt wurden im Strukturgleichungsmodell neun Pfadkoeffizienten berechnet, von welchen vier einen signifikanten p-Wert aufweisen. Die Annahme, dass über das Fühlen gesteuerte, ganzheitliche Verarbeitungsstrategien einen stabilen und selbstregulativen Umgang mit den BiSt-Ergebnissen begünstigen, sind zumindest schwach positiv zutreffend ($\beta = .14$; $p < .05$). Dieser Umgang fördert in weiterer Folge die Bereitschaft zur positiven Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts auf Grundlage der BiSt-Ergebnisse (*BiSt-commitment*) in einem starken Ausmaß ($\beta = .59$, $p < .01$).

Linkshemisphärische Verarbeitungsstrategien im Machtmotiv, die über das Denken und Empfinden gesteuert werden, führen signifikant zu einer passiven Vermeidung gegenüber den Bildungsstandards. Die Skala *Macht-Empfinden* zeigt dabei einen mittelstarken positiven Einfluss ($\beta = .41$; $p < .01$), während der Effekt der Skala *Macht-Denken* schwach bis mittelschwach ausfällt ($\beta = .18$; $p < .05$). Weiters hat diese passive vermeidende Haltung einen nahe bei Null liegenden, nicht signifikanten Einfluss auf das BiSt-commitment ($\beta = .04$, $p > .05$).

Erwähnenswert scheint noch der Pfad zwischen einer intuitiven, von positivem Affekt gesteuerten Haltung im Umgang mit den BiSt-Ergebnissen und dem BiSt-commitment, welcher mit $\beta = .16$ zwar deutlich über Null liegt und einem schwachen Effekt entspricht, aber auf Grundlage der vorliegenden Daten auch zufällig entstanden sein kann ($p > .05$). Die restlichen im Strukturgleichungsmodell enthaltenen Pfade deuten auf keine signifikanten Effekte hin.

3. Diskussion

Die dargestellten Ergebnisse zeichnen erstmals ein Bild der Verarbeitungsmuster von Lehrpersonen im Kontext der Bildungsstandardüberprüfungen auf motivationaler Ebene. Es zeigt sich, dass Lehrpersonen, die ihr Bedürfnis nach Einfluss generell eher über das kontextsensible und ganzheitliche Fühlen umsetzen, angeben, auch im Kontext des BiSt-Rückmeldeprozesses stärker in der Lage zu sein, selbstreguliert mit den Ergebnissen umzugehen und in weiterer Folge auch eher dazu bereit sind, die Ergebnisse für die eigene fachpersönliche Weiterentwicklung und auch in der schulinternen Weiterentwicklung zu nutzen.

Grundsätzlich lassen die Daten eine ausgeglichene bis positive Grundstimmung der Lehrpersonen der Stichprobe zum Thema Ergebnissrückmeldung der Bildungsstandardüberprüfungen vermuten. Ein Großteil der Lehrpersonen scheint ganzheitliche und intuitive Verarbeitungsmechanismen zu nutzen, um den Rückmeldeinformationen zu begegnen (vgl. Tab. 2). Diese positive Herangehensweise, die sich auch generell im bewussten Machtmotiv der Lehrpersonen ausdrückt (vgl. Tab. 4), wirkt sich theoriekonform positiv auf die Bereitschaft der Lehrpersonen aus, mit den Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfungen weiterzuarbeiten und sie als Grundlage für die individuelle und schulinterne Weiterentwicklung zu nutzen (vgl. Abb. 1; *positive Zusammenhänge zu BiSt_commitment*; vgl. dazu auch Specht & Lucyshyn, die betonen, Lehrpersonen sollten von der Nützlichkeit und Sinnhaftigkeit

der Bildungsstandards überzeugt sein [2008]). Allerdings gilt dies für Lehrkräfte, die hauptsächlich über die intuitive Handlungssteuerung agieren, nur in sehr eingeschränktem Maß. Wie bereits angesprochen wurde, ist es für Menschen mit hauptsächlich positiver Affektlage schwierig, negative Ergebnisse an sich heranzulassen und eigene Fehler einzugestehen. Das bedeutet, dass für jene Lehrpersonen die Weiterverarbeitung der BiSt-Ergebnisse nur so lange in Frage kommt, wie die eigene positive Affektlage durch positive Ergebnismeldung verstärkt wird. Negative Rückmeldungen führen hingegen dazu, dass nicht das eigene Unterrichtshandeln hinterfragt und gegebenenfalls weiterentwickelt wird, sondern die Erklärung der negativen Ergebnisse im Außen gesucht wird (Schülerinnen und Schüler, Klassenzusammensetzung, Aufgabenstellung, Überprüfung etc.; expunitiver Stil).

Das Pfadmodell (vgl. Abb. 1) bestätigt außerdem die Annahme, dass eine negative Affektlage ebenso ungünstig für eine produktive Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität auf Grundlage der BiSt-Ergebnisse ist (vgl. Visscher & Coe, 2003, S. 333 und Kuhl, Scheffer, Mikoleit & Strehlau, 2010, S. 54), weil die betreffenden Lehrkräfte sich als ohnmächtig und handlungsunfähig wahrnehmen. Dies wird auch durch einige weitere Daten aus der gegenständlichen Studie deutlich. So glauben immerhin 72,9 % der Befragten, dass sie wenig bis keinen Einfluss auf die Ergebnisse der Bildungsstandardüberprüfung haben, was darauf schließen lassen kann, dass sie wenig Hoffnung haben, aus den rückgemeldeten Ergebnissen über reflexive Prozesse valide Hinweise für eine Revision ihres Unterrichtshandelns abzuleiten. Einen Hinweis auf expunitive Verhaltensweisen der Lehrpersonen liefern die Daten ebenfalls: 42,7 % der Lehrerinnen und Lehrer lehnen die Überprüfung der Bildungsstandards zwar nicht ab, schreiben ihnen gleichzeitig aber nur eine geringe Aussagekraft darüber zu, was sie an ihrem eigenen Unterricht verändern sollten; PSI-theoretisch betrachtet ist dieser Befund deswegen plausibel, weil Lehrpersonen, die Informationen eher ganzheitlich (und nicht analytisch) verarbeiten, Analyse- und Reflexionsprozesse als Problemlösestrategien eher fernliegen.

Im Hinblick auf die Frage, wie die Rezeptionsbereitschaft und -fähigkeit von Lehrpersonen durch Prozesse der Fort- und Weiterbildung gefördert werden können, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Maßnahmen gefragt sind, mit denen die Selbststeuerungsfähigkeiten der Lehrpersonen unterstützt werden (vgl. Hofmann, im Druck); das gilt für Lehrpersonen, die einseitig diskrepanzsensitiv orientiert sind genauso wie für solche, die einseitig selbstverstärkend mit Rückmeldeergebnissen umgehen. PSI-theoretisch betrachtet sind damit Entwicklungen im Sinne der Selbstberuhigung genauso relevant wie solche der Selbstkonfrontation, um einseitige Erstreaktionen in Richtung Ohnmacht genauso wie in Richtung Bagatellisierung und Ursachenexternalisierung zugunsten balancierterer Reaktionsmuster weniger wirksam werden zu lassen (vgl. Hofmann, 2017).

Die PSI-theoretisch basierten Befunde zeigen, dass Lehrpersonen, die die handlungs- und erlebensbezogenen Informationsverarbeitungsressourcen flexibler und integrativer nutzen können, der großen Herausforderung, die mit der Aufgabe, aus den BiSt-Ergebnissen Ansatzpunkte für Schul- und Unterrichtsentwicklung zu gewinnen, offener entgegenzutreten. Freilich ist in einem weiteren Schritt zu überprü-

fen, ob die günstigeren Einstellungen der besagten Lehrpersonen auch tatsächlich handlungswirksam werden, ob also solchermaßen gut selbstgesteuert disponierte Lehrpersonen tatsächlich an besagten Arbeitsgruppen partizipieren, dort begründbare Konsequenzen aus den BiSt-Ergebnissen für Schul- und Unterrichtsprozesse ziehen und diese auch in die Tat umsetzen.

Literatur

- Altrichter, H. (2009). Datenfeedback und Unterrichtsentwicklung – Probleme eines Kernelements im „neuen Steuerungsmodell“ für das Schulwesen. In W. Böttcher, J. N. Dicke & H. Ziegler (Hrsg.), *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis* (S. 211–226). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H. (2010). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (S. 219–254). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_9
- Altrichter, H. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 235–277). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arndt, E. (2010). TZI und Schule. In M. Schneider-Landolf, J. Spielmann & W. Zitterbarth (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI): Mit 3 Tabellen* (2. Aufl., S. 322–327). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Hrsg.), *Testing structural equation models* (S. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Cordero, S. (2005). *Persönlichkeitsstile und psychische Erkrankung (Achse I und II): Zur Rolle von Bedürfnisfrustration, Stress, Affekten und Selbststeuerungsdefiziten*. Universität Osnabrück: Osnabrück.
- Eder, F. & Altrichter, H. (2009). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 305–322). Graz: Leykam.
- Hartung-Beck, V. (2009). *Schulische Organisationsentwicklung und Professionalisierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91489-3>
- Hendriks, M. A., Doolaard, S. & Bosker, R. J. (2002). Using School Effectiveness as a Knowledge Base for Self-evaluation in Dutch Schools: the ZEBO-project. In A. J. Visscher & R. Coe (Hrsg.), *School improvement through performance feedback* (S. 115–142). Lisse, Exton, PA: Swets & Zeitlinger.
- Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein Könnner? Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (2), 147–164. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0184-5>

- Hofmann, F. (im Druck). *Authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Das Selbst als Quelle und Ziel pädagogischen Tuns*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Keller, J. M., Martinek, D. & Kipman, U. (2018). Motivationale Profile und Stresserleben bei Lehramtsstudierenden. In D. Martinek, F. Hofmann & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben: Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung* (S. 45–60). Münster: Waxmann.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2006). Individuelle Unterschiede in der Selbststeuerung. In H. Heckhausen & J. Heckhausen (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Motivation und Handeln: Mit 45 Tabellen* (S. 303–329). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/3-540-29975-0_12
- Kuhl, J. & Alsleben, P. (2009). *Manual für die Trainingsbegleitende Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik: TOP*. Greven: Sonderpunkt Verlag.
- Kuhl, J., Scheffer, D., Mikoleit, B. & Strehlau, A. (2010). *Persönlichkeit und Motivation im Unternehmen. Anwendung der PSI-Theorie in Personalauswahl und -entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Martens, J. U. & Kuhl, J. (2005). *Die Kunst der Selbstmotivierung: Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen* (2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schratz, M. & Hartmann, M. (2009). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 323–340). Graz: Leykam.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im Schulsystem. In A. C. George, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–53). Münster: Waxmann.
- Specht, W. & Lucyshyn, J. (2008). Einführung von Bildungsstandards in Österreich – Meilenstein für die Unterrichtsqualität? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (3), 318–325.
- Storch, M. & Kuhl, J. (2012). *Die Kraft aus dem Selbst: Sieben PsychoGyms für das Unbewusste. Psychologie Sachbuch*. Bern: Huber.
- Tuytens, M. & Devos, G. (2014). How to activate teachers through teacher evaluation? *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (4), 509–530. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.842601>
- Visscher, A. J. & Coe, R. (2003). School Performance Feedback Systems: Conceptualisation, Analysis, and Reflection. *School Effectiveness and School Improvement*, 14 (3), 321–349. <https://doi.org/10.1076/sesi.14.3.321.15842>

- Wagner, L., Baumann, N. & Hank, P. (2016). Enjoying influence on others: Congruently high implicit and explicit power motives are related to teachers' well-being. *Motivation and Emotion*, 40 (1), 69–81. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9516-8>
- Wiesner, C., Schreiner, C. & Breit, S. (2016). Die Bedeutsamkeit der professionellen Reflexion und Rückmeldekultur für eine evidenzorientierte Schulentwicklung durch Bildungsstandardüberprüfungen. *Journal für Schulentwicklung*, 20 (4), 18–26.

Kompetenzorientierung und Aufgabenkulturen

Ein Modell für den kompetenzorientierten Unterricht und als Impuls für reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung

1. Einleitung

Die empirische Bildungsforschung regt im Besonderen dazu an, sich auf Basis systematisch und wissenschaftlich erhobener Daten damit zu beschäftigen, wie Unterricht gelingt und „zu welchen Ergebnissen er (nicht) führt“ (Eikenbusch & Heymann, 2011, S. 9). Kinder und Jugendliche verbringen „einen großen Teil ihrer Lebenszeit in Unterrichtsstunden“ (Kunter & Trautwein, 2018, S. 11) und für Lehrpersonen ist „das Unterrichten die Haupttätigkeit, um die sich ihr berufliches Handeln dreht“ (ebd.). Ein bedeutender Kern von Qualitätsentwicklung an Schulen ist der Unterricht. Dabei herrscht in der Unterrichtsforschung und der Didaktik „mittlerweile Übereinstimmung, dass lernförderlicher Unterricht nicht durch ein bestimmtes Vorgehen, sondern durch die gelungene Kombination verschiedener Gestaltungsmethoden“ (Kunter et al., 2005, S. 503f.) gekennzeichnet ist. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit zentralen Bedingungen, Aspekten und Dimensionen eines kompetenzorientierten Unterrichts, der in einem engen Zusammenwirken mit Bildungsstandards und deren Überprüfung steht. Benötigt wird ein „theoretisch abgesichertes und zugleich alltagstaugliches, insbesondere für die zweite Phase der Lehrerbildung geeignetes Modell des KoU [kompetenzorientierten Unterrichts; Anm. d. Verf.], in dem viele ermutigende Ideen zusammengeführt werden“ (Meyer, 2012, S. 8).

Die erste theoretische Annahme des Beitrags basiert darauf, dass „die aktive Auseinandersetzung mit Wissen“ (Kunter et al., 2005, S. 503; Cobb & Bowers, 1999; Weinert, 2001) sowie die dazugehörigen Prozesse und Strategien des Lernens und Denkens (Friedrich & Mandl, 1992; Mandl & Friedrich, 2006) als ein gemeinsamer, proaktiver, konstruktiver und verständnisorientierter Prozess verstanden werden können. Der zweite Ausgangspunkt greift die beiden Kernziele der Einführung der Bildungsstandards in Österreich als spezielle Form von ‚*educational standards*‘ auf. Die österreichischen Bildungsstandards sollen eine an Daten und Informationen orientierte *Unterrichts- und Schulentwicklung* stimulieren und im Besonderen eine nachhaltige Umsetzung und Förderung des *kompetenzorientierten Unterrichts* im Sinne einer neuen Unterrichtskultur auf Basis von begründeten Modellen etablieren (Specht & Lucyshyn, 2008; Wiesner & Schreiner, 2017). Kontext- und Prozessdaten für eine „reflexive Unterrichtsentwicklung“ (Sturm & Wagner-Willi, 2016, S. 87) sind dabei zur Förderung eines kompetenzorientierten Unterrichts und um Schul- und Unterrichtsentwicklung vor Ort zu stimulieren im Sinne von Maritzen (2014), Heinrich (2015), Fend (2018), Urban et al. (2018), Wiesner und Schreiner (2019) u. a. m. unabdingbar.

Reine Leistungsstudien sind in diesem Sinne allein „nur beschränkt hilfreich. Es geht um ihre Verarbeitung zu Erklärungswissen, es geht um weiterführende Forschung. Das Monitoring ist erweiterungsfähig um Kontextdaten“ (Fend, 2018, S. 23). Um den eigenen Unterricht als „Lern-Gelegenheit“ (Kunter & Trautwein, 2018, S. 60) zu verstehen und die Unterrichtspraxis reflexiv und gezielt entwickeln bzw. optimieren zu können, sind unterschiedliche Bedingungen, Aspekte und Dimensionen als sogenannte „Orientierungspunkte“ (Helmke, 2006b, S. 5) innerhalb von theoriegeleiteten Orientierungsrahmen notwendig. Grundsätzlich liegen gegenwärtig komplexe, inhaltlich sehr detailreiche Rahmen- und Orientierungsmodelle vor allem zur lehrgesteuerten Unterrichtswirksamkeit u.a. von Schiefele und Pekrun (1996) oder das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (2012) sowie in vereinfachter Form von Lipowsky (2015) und in modifizierten, erweiterten Formen von Kunter und Trautwein (2018) oder Schreiner und Wiesner (in Druck) u. a. m. vor. Es gibt allerdings kaum theoretisch begründete Modelle für einen kompetenzorientierten Unterricht. Dieser Beitrag soll daher einen eher globalen lehr- und lernseitigen *Orientierungsrahmen für den kompetenzorientierten Unterricht* einführen und den Bezug zu den Bildungsstandards in Österreich herstellen. Das Rahmenmodell für den kompetenzorientierten Unterricht basiert dabei auf der Arbeit von Wiesner, Pacher, Breit, George und Schreiner (2018) in besonderer Anlehnung an Klieme und Rakoczy (2008), Feindt, Elsenbast, Schreiner und Schöll (2009), Feindt und Meyer (2010) sowie Steinkellner und Wiesner (2017) mit direkter Verbindung zur Kompetenzdefinition von Weinert (2001; vgl. Wiesner & Schreiner, 2019).

2. Die Idee des kompetenzorientierten Unterrichts und seine Dimensionen

Ausgangs- und Bezugspunkt der Kompetenzorientierung, der Bildungsstandards und des kompetenzorientierten Unterrichts sowie deren Zusammenwirken als ein umfassendes Konzept des „Sensemaking“ (Weick, 1995, S. 4; Coburn, 2004; Coburn, 2005; Stacey & Mowles, 2016) ist in Österreich zunächst die von Weinert (2001) entwickelte Kompetenzdefinition. Kompetenzen sind „die bei *Individuen* verfügbaren oder durch sie *erlernbaren kognitiven* Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte *Probleme zu lösen*, sowie die damit verbundenen *motivationalen, volitionalen* und *sozialen* Bereitschaften und Fähigkeiten, um die *Problemlösung* in *variablen Situationen* *erfolgreich* und *verantwortungsvoll* nutzen zu *können*“ (Weinert, 2001, S. 27f.; Herv. d. Verf.). Die Definition ist geprägt von einem integrativen Zugang zum Lehr-Lern-Geschehen, indem nicht nur „die Leistungsentwicklung (im Sinne auch der Entwicklung eines vertiefenden Verständnisses fachlicher Konzepte) zählt, sondern ebenso die Entwicklung von Motivation, Interesse und Lernfreude“ (Klieme & Rakoczy, 2008, S. 226). Nach Frohn und Heinrich (2018) geht es demnach darum, „Schüler/innen in allen dieser Definition innewohnenden Kompetenzdimensionen“ (S. 157) nachhaltig und möglichst umfassend zu fordern und zu fördern. Prozesse des Lehrens und Lernens müssen „alle Konnotationen des Kompetenzbegriffs in

der Planung und Durchführung von Unterricht“ (ebd.) berücksichtigen, um „differenzierte Lernangebote zu eröffnen“ (ebd.). Ein Rahmenmodell für die LehrerInnenbildung und die schulische Praxis – wie es von Meyer (2012) zu Recht gefordert wird – muss die Dimensionen, Aspekte und Bedingungen des kompetenzorientierten Lernens und des guten Unterrichts als Förderung des Aufbaus von Wissen, Können und Wollen verstehen.

Das in diesem Beitrag vorgestellte Rahmenmodell (siehe Abbildung 1) beruht daher auf einer integrativen Herangehensweise an den kompetenzorientierten Unterricht, da „unterschiedliche Bildungsziele unterschiedliche Lehr-Lern-Arrangements erfordern“ (Helmke, 2006, S. 43) und „jegliche Monokultur, jede Verabsolutierung eines bestimmten Unterrichtsstils“ (ebd., S. 43f.) unangemessen wäre. Von einer „verkürzten Gleichsetzung“ (Frohn & Heinrich, 2018, S. 156) von Kompetenzorientierung oder kompetenzorientiertem Unterrichten mit auf die kognitive Leistungsdimension reduzierten Tests ist im Unterricht unbedingt abzuraten (Wiesner & Schreiner, 2019). Demnach rückt der „Lernprozess (nicht die Leistung) in den Mittelpunkt“ (Astleitner & Hascher, 2011, S. 92), da Lehren sich als dynamischer, entwicklungsorientierter und „adaptiver Prozess“ (ebd.; Vogt & Rogalla, 2009) gestaltet. Im Mittelpunkt stehen immer die für Kompetenzen „konstitutiven Dimensionen Wissen, Können und Wollen“ (Feindt et al., 2009, S. 12). Der Lehrplan und die daraus abgeleiteten Zielvorgaben in Form von Bildungsstandards (durch Könnensbeschreibungen bzw. Can-Do-Statements) klären im Außenkreis des Rahmenmodells die Frage der Zielorientierung, also welche Kompetenzen im Unterricht erworben werden sollen und auf welchen Kompetenzmodellen (Strukturen, Niveaus) die angestrebten Kompetenzentwicklungen durch einen ko-respondierenden, reflexiven Unterricht basieren. Im Mittelkreis stehen die wesentlichen Dimensionen der Gestaltung des kompetenzorientierten Unterrichts. Die Überprüfung der Zielorientierung erfolgt im vorliegenden Modell durch Standardüberprüfungen zur Feststellung der jeweiligen Ausprägung der Zielerreichung, die Förderung der Kompetenzen durch Ansätze und Modelle der Entwicklung und Begleitung (professionelle Lerngemeinschaften; Lesson Study; Evaluative Judgement etc.), förderliche Unterstützungsstrukturen (Schulentwicklungsbegleitung/-beratung; Unterrichtsentwicklungsbegleitung/-beratung; Wissensmanagement etc.) und regelmäßige, reflexive Qualitätssicherung (Feindt et al., 2009; Feindt & Meyer, 2010; Schratz et al., 2016; Steinkellner & Wiesner, 2017; Wiesner et al., 2018).

Die in diesem Beitrag vorgestellten Dimensionen können als „verdichtetes Professionswissen“ (Klieme & Rakoczy, 2008, S. 224) verstanden werden, die aus normativer Perspektive Grundsätze des kompetenzorientierten Unterrichts darstellen. Dabei lassen sich theoriegeleitet und analytisch sechs Dimensionen von kompetenzorientierter Unterrichtsqualität beschreiben: 1) Aktivierung und Verarbeitungstiefe, 2) Wissensvernetzung, 3) lebensweltliche Anwendung, 4) Lernbegleitung, 5) professionelle Reflexion und 6) Haltung und Präsenz (als Klassenführung und -management). Viele Bedingungen, Aspekte und Dimensionen des kompetenzorientierten Unterrichts sind jedoch „eine bunte Mischung aus alten und neuen Elementen didaktisch-methodischen Handelns“ (Meyer, 2012, S. 8). Als „wirklich neu“ (ebd.)

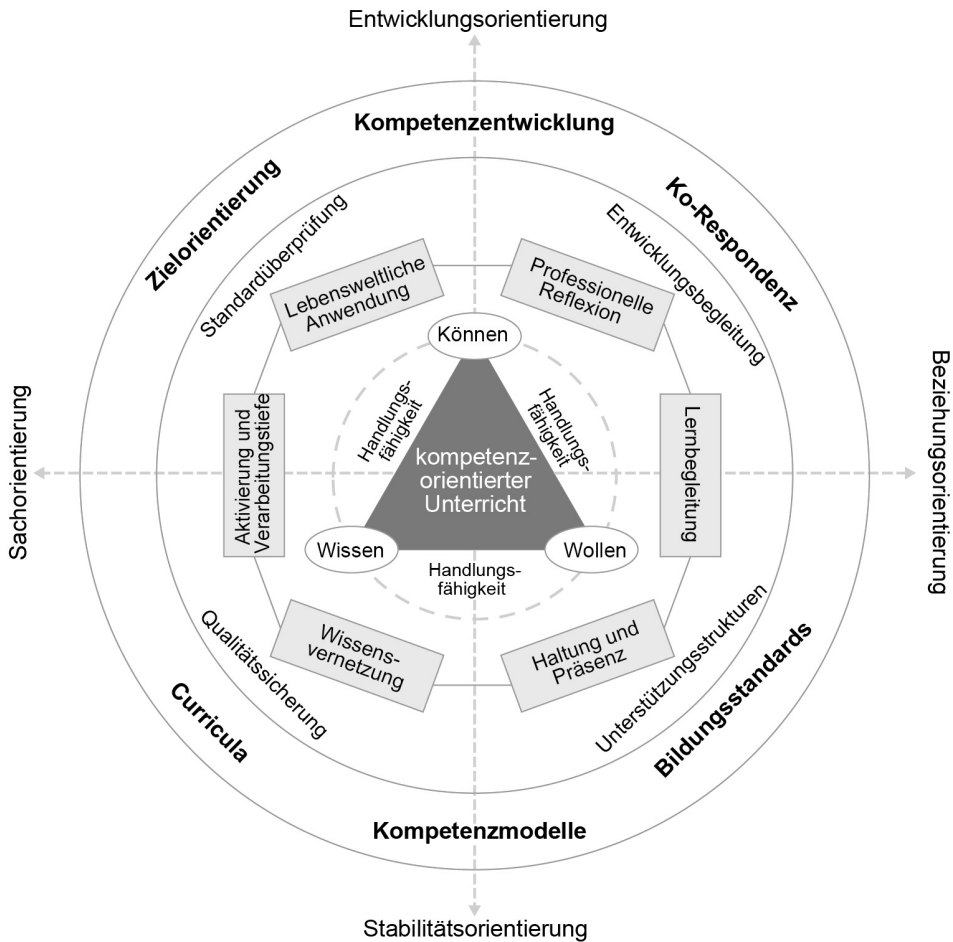


Abbildung 1: Aspekte und Prinzipien der Kompetenzorientierung (Wiesner, Schreiner, Paasch, Breit & Freunberger, 2019 in Anlehnung an Wiesner, Schreiner, Breit & Pacher, 2017; aufbauend auf Feindt et al., 2009; Meyer, 2012)

kann im Besonderen ein Verständnis von Bildungsstandards im Sinne von *educational standards* hervorgehoben werden. Dieses Konzept verbindet das Denken in Kompetenzmodellen, -stufen (Niveaus) und -entwicklungen, Bildungsstandards als Könnensbeschreibungen (Can-Do-Statements) und deren Anbindung an die jeweils gültigen Lehrpläne (Curricula). Es zeigt, wie die Umsetzung in der schulischen Praxis durch Dimensionen des kompetenzorientierten Unterrichts eingebettet ist. Darüber hinaus liefern darauf basierende, regelmäßige flächendeckende, kompetenzbezogene Rückmeldungen (Feedback) des von den Schülerinnen und Schülern Gelernten Impulse für die Unterrichts- und Schulentwicklung am jeweiligen Standort und für die jeweilige Region (siehe Abbildung 2).

Im Folgenden werden nun jeweils die aktuellen Ausrichtungen und Befunde zur theoretischen Fundierung und zum Forschungsstand zu den Dimensionen des kompetenzorientierten Unterrichts in Verbindung mit Qualitäts- und Gütekriterien für einen guten Unterricht vorgestellt.

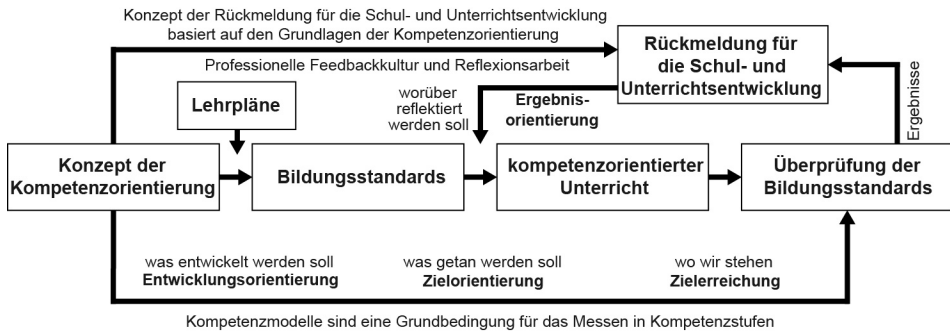


Abbildung 2: Zum Zusammenwirken von Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, kompetenzorientiertem Unterricht und Standardüberprüfung in Österreich (vgl. Schreiner & Wiesner, 2019)

3. Die Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts im Detail

3.1 Aktivierung und Erhöhung der Verarbeitungstiefe

Kompetenzorientiertes Unterrichten bedeutet, „dass die Schüler Gelegenheit haben, die Grundkompetenzen des jeweiligen Faches in herausfordernden Aufgabenstellungen zu erwerben“ (Klieme & Rakoczy, 2008, S. 223). Aktivierung durch eine kognitiv, motivational und sozial aktivierende Lernkultur im Unterricht ist eine wesentliche Dimension, die den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern bestimmt (Pietsch, 2013; Meyer, 2012; Helmke, 2012; Kunter et al., 2005). Dabei stellt sich primär die Frage, wie gut es der Lehrperson durch das Unterrichten gelingt, dass „die Schülerinnen und Schüler die Ziele des Unterrichts verstehen, möglichst wenige Störungen auftreten, alle am Lernen beteiligt sind“ (Trautwein, Sliwka & Dehmel, 2018, S. 9) und die Unterrichtszeit möglichst lernorientiert und lernseitig (Schratz, 2009) genutzt werden kann. Aktivierung im Unterricht gehört grundsätzlich zu den sogenannten Tiefenstrukturen des Unterrichts (Kunter & Trautwein, 2018; Trautwein, Sliwka et al., 2018), die wesentlich durch den Umgang mit den Lehr-Lern-Inhalten (Lernbegleitung, Vernetzung lebensweltliche Anwendung) sowie durch die Art der Interaktion, Begegnungen und Beziehung zwischen den Lernenden und mit den Lehrenden (Lernbegleitung, Klassenführung, Klassenmanagement) sowie die Reflexionsprozesse (Selbstreflexion; Metakognition) bestimmt werden (Veenman, Kenter & Post, 2000; Veenman, Van Benthum, Bootsma, Van Dieren & Van der Kamp, 2002; Steinkellner & Wiesner, 2017).

Aktivierung verweist daher auf den Grad und das Niveau von Anregungen, die im Unterricht innerhalb eines Faches gegeben werden (Kunter & Trautwein, 2018). In der LehrerInnenbildung wäre darauf zu achten, dass Konzepte und Verfahren der Aktivierung ein erfahrbarer und integraler Bestandteil der Aus-, Fort- und Weiterbildung sind. Aktivierender Unterricht (vgl. Friedrich & Mandl, 1992; Weinert, 2001; Feindt et al., 2009; Bohl et al., 2013; Fauth & Leuders, 2018) in Schule und LehrerInnenbildung ...

- ist abwechslungsreich und motivierend, regt zum Nachdenken an, stellt herausfordernde Fragen, weckt Interesse und stimuliert die Neugierde (Harter, 1981; Pekrun, 1988; Krapp, 1999; Sachser, 2004; Schiefele & Streblow, 2006; Straka, 2006; Kang et al., 2009; Lipowsky, 2015);
- ist für Lernende im Besonderen durch den Einsatz von anspruchsvollen Aufgaben herausfordernd und fördert den allgemeinen und spezifischen Wissensaufbau in einem Fach durch das (mentale) Organisieren und Strukturieren von Inhalten und Wissenselementen (Friedrich & Mandl, 1992; Reinmann-Rothmeier, Mandl & Ballstaedt, 1995; Ballstaedt, 1997; Friedrich & Mandl, 2006; Lipowsky, 2015);
- fördert das Kompetenzerleben der Schülerinnen und Schüler im Besonderen durch individuelle und kriteriale Bezugsnormorientierung (Rheinberg, 1980; Schiefele & Streblow, 2006; Harks et al., 2014);
- unterstützt die Nachhaltigkeit des Lernens durch das Wiederholen von Gelerntem und durch intelligentes Üben von Erlerntem (Friedrich & Mandl, 1992; Leuders, 2005; Steiner, 2006; Wynands, 2010; Obst, 2015), um im Allgemeinen durch die Bildung von Automatismen und (Sub-)Routinen selbstständiges, -reguliertes und -gesteuertes sowie problemlösendes Lernen zu ermöglichen (Simons, 1992; Pintrich, 2000; Straka, 2006; Landmann, Perels, Otto, Schnick-Vollmer & Schmitz, 2009; Klauer, 2011; Mandl & Kopp, 2011).

Abwechslung und Herausforderung können „in Art und Umfang der erforderlichen intellektuellen Tätigkeit, in der Darbietungsweise des Lehrers, den Arbeitsmitteln, der Gruppenanordnung, den Lernaktivitäten und den einbezogenen Standorten im Klassenzimmer“ (Seidel, 2009, S. 113; Kounin, 2006) erfolgen. Vielfältige Anregungen sollen sowohl die Leistung als auch die Neugierde fordern bzw. wecken und fördern (Helmke, 2006a), weshalb Aufgaben nach Leuders (2010, S. 83) grundsätzlich in die Bereiche *Leisten* (Leistungsbewertung) und *Lernen* (z. B. als erinnern, verstehen, anwenden, analysieren, bewerten, (er-)schaffen; vgl. Bloom, Krathwohl & Masia, 1984; Anderson et al., 2001; Brandhofer & Wiesner, 2018) unterteilt werden sollten. Ein spannender Unterricht wird eher mit Lernaufgaben gestaltet als mit Leistungsaufgaben. Wichtig erscheint, dass Aufgaben sowohl das Anspruchsniveau als auch die Komplexität angemessen erfassen, um Erfolgserlebnisse sowie die Freude am Fach zu sichern (Feindt & Meyer, 2010). Im Besonderen sind Aufgaben dann aktivierend, wenn sie unterschiedliche Lösungen und Lösungswege ermöglichen (Bohl et al., 2013). Aktivierender Unterricht stimuliert durch Akzentuierung der Inhalte sowohl die Aktivitäten der Lernenden als auch das Nachdenken und knüpft an ihrem Vorwissen an (Helmke, 2006a; Feindt & Meyer, 2010; Fauth & Leuders, 2018), wodurch Schülerinnen und Schüler die für das jeweilige Schuljahr relevanten inhaltsbezogenen Kompetenzen erlernen und sich diese auch selbstständig und selbstreguliert aneignen können (Leuders, 2010).

Im Kern geht es bei der Aktivierung um die Förderung einer möglichst hohen intrinsischen Motivation als Bereitschaft, da Lernen neugierig machen soll und Neugier Lernen fördert. So können Schülerinnen und Schüler z. B. Freude am Verstehen, Begreifen und Beurteilen entwickeln. Der „Aufforderungsgehalt einer

Aufgabe [kann] als Ausmaß, mit den Herausforderungen als interessant, wichtig, nützlich und wertvoll angesehen“ (Straka, 2006, S. 393) zu werden, definiert werden. Dabei geht es um die Förderung „extrinsische[r] Motivation als Bereitschaft etwas wegen externer Belohnungen zu lernen“ (ebd.) und um die Bestärkung der persönlichen Überzeugung, dass „eigene Anstrengungen zu positiven Ergebnissen führen“ (ebd.). Stoffgebiete innerhalb eines Faches sollten hinsichtlich der Aktivierung vor allem eine klare Strukturierung durch organisierende Elemente (Vorschau, Zielorientierung, Agenda, Zusammenfassung und Advanced Organizer) aufweisen und durch eine spannende Gestaltung der Elemente die Freude am Fach und das Interesse motivational stimulieren (Mayer, 2004; Salvin, 2006; Krause & Stark, 2006; Helmke, 2006a; Klieme, 2009; Astleitner & Hascher, 2011; Gottein, 2014). Eine gelungene Aktivierung ermöglicht das „Anwenden des Gelernten auf ähnliche neue Fälle“ (Wynands, 2010, S. 115) sowie ein aktives Vernetzen von Inhalten innerhalb eines Faches.

Eine weitere, relativ eigenständige Subdimension eines aktivierenden Unterrichts ist das intelligente Wiederholen und produktive Üben (Friedrich & Mandl, 1992; Obst, 2015), um Wissen zu festigen (Lipowsky, 2015). Wiederholungsstrategien gehören neben den Elaborations- und Organisationsstrategien zur Trias der kognitiven Denk- und Lernstrategien. Das Üben und Wiederholen richtet sich vor allem in Form „repetitive[r] Prozesse“ (Steiner, 1992, S. 101) auf das Einprägen oberflächlicher Merkmale und gehört zur sogenannten Oberflächenstruktur des Unterrichts. Wiederholungsstrategien sind auf langsam ablaufende Aufbauphasen und auf wiederholende Aktivitäten des Lernenden angewiesen. Intelligentes Üben strebt daher durch „methodische Fantasie“ (Meyer, 2003, S. 39) die Bildung von Automatismen und Subroutinen für umfassendere Aktivitäten an, dabei unterstützt es das Lernen von Regeln, Abläufen und Routinen (Steiner, 2006). Die „Notwendigkeit des Wiederholens“ (Helmke, 2012, S. 201) und Übens wird „durch eine überlegte mehrdimensionale Passung“ (Obst, 2015, S. 246) intelligent, indem bei Aufgaben sowohl auf die Sinnstiftung als auch auf eine didaktisch-methodische und soziale Gestaltung geachtet wird (Schiefele & Schreyer, 1994; Schiefele & Streblow, 2006). Winter (2016) weist darauf hin, dass entdeckendes Lernen und intelligentes Üben gleichgerichtet sein können und sich im Unterricht nicht entgegenstehen müssen. Nach Steiner (2006) sollte das Lernen durch Wiederholung und intelligentes Üben im Besonderen durch ein angemessenes Feedback begleitet werden.

3.2 Förderung der fachlichen und überfachlichen Wissensvernetzung

Ein weiteres Prinzip des unterrichtlichen Kompetenzaufbaus ist ein am Lehrplan orientierter systematischer Wissensaufbau (Meyer, 2012) durch die „Vernetzung von Wissenselementen“ (Klieme et al., 2003, S. 79). Der Fokus liegt auf dem „Erwerb fachlicher, überfachlicher und nichtfachlicher Kompetenzen“ (Helmke, 2006a, S. 45) als intelligente „Variation der fachlichen und überfachlichen Inhalte“ (ebd.; vgl. Eder & Hofmann, 2009). Die dafür notwendigen Elaborationsstrategien der Denk- und

Lernprozesse verbinden bestehende Wissensstrukturen (Vorwissen, Vorstellungsbilder usw.) mit neuem Wissen (Krause & Stark, 2006), „dabei werden sowohl sachlich-thematische Bezüge innerhalb des neu zu erwerbenden Stoffes als auch Bezüge zwischen diesem und dem bereits gespeicherten Wissen hergestellt“ (Friedrich & Mandl, 1992, S. 12). Die Wissensvernetzung unterstützt somit im Besonderen das Verstehen, Behalten und Integrieren neuen Wissens. Organisationsstrategien schaffen wiederum die Voraussetzung, dass (komplexes) Wissen zu „größeren Sinneinheiten“ (Friedrich & Mandl, 1992, S. 12; Friedrich & Mandl, 2006) zusammengefasst, organisiert, gruppiert, neu strukturiert und somit in Denk- und Lernprozessen handhabbar wird. Organisationsstrategien sind grundsätzlich anspruchsvoller als Elaborationsstrategien, da sie bereits eine ausgeprägte strategische Haltung zum eigenen Lernen erfordern (Ziegler & Dresel, 2006).

In der Aus-, Fort- und Weiterbildung wäre zu beachten, dass Konzepte und Verfahren der Wissensvernetzung erlebbare und re-/proflektierte Bestandteile der LehrerInnenbildung sind. Die Entwicklung und nachhaltige Förderung von Kompetenzen mit Blick auf die Wissensvernetzung sollte dabei ...

- eine „ausreichende Breite an Lernkontexten, Aufgabenstellungen und Transfer-situationen umschließen“ (Klieme et al., 2003, S. 74),
- womit das idealtypische Bild in der fachdidaktischen Forschung einen Unterricht meint, der „Raum gibt für die eigenständige und kooperative Wissenskonstruktion“ (Klieme & Rakoczy, 2008, S. 227) und einen hohen „Grad der Vernetzung“ (Renkl, 2015, S. 5) anstrebt,
- in dem der „Kompetenzerwerb nicht Stückwerk“ (Feindt & Meyer, 2010, S. 31) bleibt und durch Elaborations- und Organisationsstrategien (Friedrich & Mandl, 1992) sowie durch Netzwerke (Rumelhart & McClelland, 1986; Schade, 1992) Wissen und Kompetenzen „in multiplen Situationen genutzt“ (Obst, 2015, S. 31) werden,
- um eine „Vernetzung des Wissens in den Lehr- und Lernprozessen anzustreben und seine Transfermöglichkeiten auszubauen“ (ebd.) sowie im Besonderen auch
- „Bezüge zu anderen Unterrichtsfächern“ (Meyer, 2012, S. 10) herzustellen und
- durch das Anfertigen von Skizzen, Diagrammen, Visualisierungen, Mind-Maps oder Concept-Maps (Renkl & Nückles, 2006; Landmann et al., 2009; Feindt & Meyer, 2010) Verbindungen hergestellt werden.

Die Förderung der Vernetzung von Wissen in „ein größeres Wissensnetz kann vertikal und horizontal erfolgen“ (Netwig, 2009, S. 203). Durch eine vertikale Vernetzung wird im Unterricht deutlich, dass einzelne Inhalte und Wissensfelder kumulativ aufeinander aufbauen (Feindt & Meyer, 2010), womit die Einordnung neuen Wissens in übergeordnete Strukturen von Basiskonzepten und eine systematische Verankerung von Wissen ermöglicht wird (Netwig, 2009; Obst, 2015). Kumulativ meint, dass kompetenzorientiertes Lernen nicht eine Addition von Wissens-elementen darstellt, sondern sich mit Brüchen und Transformationen in Stufen entwickelt und Wissen immer zusammenhängend zu betrachten ist (Obst, 2015). Eine Herangehensweise kann dabei ein Schaubild als Lern- oder Begriffslandkarte darstellen, um Wissen

zu ordnen und aufzuzeigen, wie „neues Wissen an bestehendes Wissen anschließt“ (Feindt et al., 2009, S. 14). Wissen ist demnach nicht nur „Voraussetzung, sondern auch Folge von Lernen, Denken und Problemlösen“ (Friedrich & Mandl, 1992, S. 20). Bildungsstandards richten ihre Könnensbeschreibungen bei verbindlichen Grundkompetenzen (Mindeststandards), grundlegenden Kompetenzen (Regelstandards) oder auch Kompetenzen auf hohem Niveau (Maximalstandards) auf die Verbindung und Vernetzung von Wissen und Können. Besonders das Visualisieren und Generieren von externen Repräsentationen von Wissen bringt Lernende zu einer vertieften (Selbst-)Reflexion (Renkl & Nückles, 2006b).

Horizontale Vernetzung meint hingegen die Anwendung des Gelernten in neuen Kontexten, wenn vor allem „Bezüge und Erfahrungen aus anderen Lern-, Fach- oder Lebensbereichen hergestellt werden“ (Netwig, 2009, S. 203) und damit ein Nachdenken über Ähnlichkeiten, Unterschiede und Querverbindungen zu bereits zuvor gelernten Inhalten und behandelten Lernthemen stattfindet. Nach Feindt et al. (2009, S. 14) ist es leichter, Wissensnetzwerke herzustellen, wenn im Unterricht zunächst bestimmte Kompetenzen in den Mittelpunkt der Planungsüberlegungen gestellt und diese dann auf unterschiedliche inhaltliche Kontexte bezogen werden, als wenn der Unterricht vorwiegend an Inhalten (Stoff) ausgerichtet wird.

Vor allem Concept-Maps als Begriffs- und Konzeptlandkarten stellen eine hervorragende Verbindung zum kompetenzorientierten Unterricht dar, da sie „ähnlich wie Mind-Maps der Strukturierung von Wissen sowie der Veranschaulichung komplexer und zusammenhängender Sachverhalte dienen“ (Brandhofer et al., 2019, S. 336). Concept-Maps können auch als formatives und summatives Diagnoseverfahren im Besonderen mit Bezug zum konzeptuellen Wissen in einem assoziativen Netzwerk (Marriott & Torres, 2016) sowie für metakognitives Lernen (Novak, 1990b; Novak, 2002) verwendet werden. So kann das Verstehen der Wissensstrukturen und das Verbinden von Wissensdimensionen von/durch Schülerinnen und Schüler/n visualisiert, erklärt, begründet, eingeordnet und entwickelt werden (Novak, Gowin & Kahle, 1984; Novak, 1990; Girwidz, 2004; Edmondson, 2005; Afamasaga-Fuata'i, 2009; Hahn-Laudenberg, 2017). In der „einfachsten Form werden Konzepte und Begriffe netzartig und/oder hierarchisch angeordnet“ (Brandhofer et al., 2019, S. 336) und mit Pfeilen verbunden, wobei in einer Anwendungsvariante jeder Pfeil nur zwei Begriffe verbinden darf, um den Zusammenhang zwischen zwei Begriffen deutlich aufzeigen zu können (Haugwitz, 2009; Stracke, 2004). Ein „wesentlicher Vorteil von Concept-Maps ist die Darstellung von korrespondierenden Konzeptvorstellungen und Wissensstrukturen von Lernenden, die als Diagnose der Erfassung der Schülervorstellung für die weitere Unterrichtsentwicklung und -planung genutzt werden können“ (Brandhofer et al., 2019, S. 336; vgl. Stracke, 2004). Concept-Maps als Denk- und Lernstrategie (Renkl & Nückles, 2006a) lassen sich auch durch digitale Medien abbilden und stellen eine kompetenzorientierte Alternative zu traditionellen Diagnoseverfahren dar (Stern, 2010). Gleichzeitig eignen sich Concept-Maps im Besonderen als Strategie zur Unterrichtsplanung und -gestaltung sowohl für eine Unterrichtseinheit als auch für längere Zeiträume.

3.3 Förderung lebensweltlicher Anwendungen

Als eine weitere zentrale Aufgabe der Kompetenzorientierung kann die Einbeziehung der lebensweltlichen Alltagserfahrung der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht, also die Verbindung des Gelernten mit dem täglichen Leben sowie das Erkennen einer lebensweltlichen Bedeutung von fachlichen Inhalten, betrachtet werden (Feindt et al., 2009; Fournés, 2012; Dilger & Hille, 2015). Die Förderung lebenspraktischer Anwendungen und Interessen durch einen kompetenzorientierten Unterricht ermöglicht, den „persönlichen Wert bzw. den Bedeutungsgehalt eines Lerngegenstandes für den Lernenden“ (Schiefele & Streblow, 2006, S. 239) zu erhöhen. Das „Anknüpfen an die Lebenswelt“ (Helmke, 2006a, S. 45) der Schülerinnen und Schüler nutzt das unterschiedliche Alltagswissen sowie die Interessen und Umwelterfahrungen der Lernenden im Unterricht. Die Kompetenzorientierung bezieht grundlegend alltagsweltliche und wirklichkeitsnahe Anforderungssituationen mit ein, so dass durch authentische Lernszenarien aus Wissen Können werden kann (Schott, 1991). Damit wird für Schülerinnen und Schüler das erworbene Wissen in praktischen Anwendungssituationen als Können einsetzbar (Kiper, 2012; Meyer, 2012).

In der LehrerInnenbildung ist es notwendig, ein unterrichtliches Handeln zu fördern, das die Stärkung lebensweltlicher und -praktischer Anwendungen aufzeigt (als Beispiel sei an dieser Stelle das Arbeiten mit Fällen, die Fallarbeit genannt; Hundenborn, 2007) und den Bedeutungsgehalt des zu lernenden Wissens und Könnens für Schülerinnen und Schüler maßgeblich erhöht.

- Dabei sollten Fragen gestellt und Antworten auch gemeinsam gefunden werden, wofür ein „Fachinhalt nützlich ist und in welcher Beziehung er zu anderen Bereichen menschlichen Lebens und Wissens steht“ (Bromme, 1997, S. 196) und
- alltagsnahe Aufgaben sollen ermöglichen, dass Schülerinnen und Schüler unmittelbar die Sinnhaftigkeit der Lerninhalte für ihr künftiges Leben erkennen (Hagenauer, 2011).
- Bei dieser Perspektive auf die Kompetenzorientierung geht es primär um den praktischen Nutzen und die Lebensnähe von Aufgaben, die „aus der Lebenswelt der Schülerschaft erwachsen“ (Obst, 2015, S. 97),
- um fachliche Problemstellungen mit authentischen Lernanforderungen und lebensweltlicher Situationsorientierung zu verbinden (Klieme & Rakoczy, 2008; Bönsch et al., 2010),
- wodurch Handlungen gefördert werden sollen, die es „erlauben, mit realen und lebensnahen Materialien zu arbeiten und dabei kognitiv und physisch aktiv“ (Schiefele & Streblow, 2006, S. 240) zu sein.

Grundlegend ist die bewusste Herstellung und Interaktion zwischen der (gegenwärtigen und künftigen) Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und den Inhalten des Unterrichts, um künftiges, kompetenzorientiertes Handeln in den Alltag zu integrieren und Lernende „zu einer vernünftigen Selbstbestimmung“ (Fournés, 2012, S. 83) zu befähigen. Kompetenz zeigt sich vor allem dann „als Performanz, wenn

Wissen, Können und Wollen aktiviert werden, um Anforderungssituationen selbstständig und kreativ zu bearbeiten“ (Feindt et al., 2009). Die Förderung der lebensweltlichen Anwendungen bringt das schulische Leben und Lernen enger mit dem „außerschulischen Leben und Lernen in Verbindung“ (Solzbacher, 2006, S. 18) und berücksichtigt und integriert den Lebensweltbezug der Lernenden in den Unterricht, da Lernen „in allen sozialen Gruppen (nicht-formales Lernen) und als natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens (informelles Lernen)“ (ebd.) stattfindet, was im Unterricht aufgegriffen werden kann. Elaborationsstrategien sind im Besonderen zur Förderung von lebensweltlichen Anwendungen geeignet, da Verknüpfungen von Wissen mit Alltagsbeispielen oder persönlichen Erlebnissen als auch Konzepte, die in praktischen Anwendungen integriert werden, die Denk- und Lernprozesse fördern (Landmann et al., 2009).

Lebensweltliche Anwendungen können durch Variationen von Aufgaben entstehen, wenn „mit offenen Augen durch die Welt“ (Blum, 2010, S. 26) gegangen wird und die überall vorhandenen Fachinhalte des Unterrichts entdeckt werden. Das Unterrichten von lebensnahen Anwendungssituationen ist somit sowohl für die Überprüfung erworbener Kompetenzen als auch für die Entdeckung und Konstruktion neuer Lernsituationen bedeutsam (Feindt & Meyer, 2010). Dabei werden lebensweltliche Situationen mit fachinhaltlichen Problemstellungen verbunden, ein „lebensnahes Üben“ (Lersch, 2010, S. 12) gefördert und im Dialog lebensweltliche Vorstellungen von fachlichen Inhalten aktiviert. Die Förderung lebensweltlicher Anwendungen entsteht durch ein Einlassen auf persönliche Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler, welche das Interesse der Lernenden widerspiegeln, da nur „in Lernsituationen Wissenslücken geschlossen werden können“ (Kiper, 2012, S. 67). Daher sollten zwischen dem Fachunterricht und dem Alltag der Schülerinnen und Schüler mittels vielfältiger Angebote und Variationen von Aufgaben- und Fragestellungen möglichst reichhaltige Anknüpfungsmöglichkeiten im Sinne eines intelligenten, flexibel nutzbaren und praxisorientierten Wissens geschaffen werden.

3.4 Lernbegleitung durch lerntheoretische, fachdidaktische und unterrichtsmethodische Ansätze und die Förderung der sozialen Einbindung

Die Kompetenzorientierung ist sowohl auf die Rolle der Lehrenden als auch auf die Perspektive der Schülerinnen und Schüler anzuwenden, dabei ist die Grundrelation „Lehren-Lernen“ maßgeblich (Meyer, 2004). Es müssen fundierte „Lerngerüste“ (Meyer, 2012, S. 12) aufgebaut werden, die Schülerinnen und Schülern das eigenständige, selbstregulierte und lebenslange Lernen ermöglichen. Unter Lernbegleitung wird in Abgrenzung zur Klassenführung und dem Klassenmanagement die Ausgestaltung der Lernprozesse und die Qualität der Interaktionen, Begegnungen und Beziehungen in Lerngruppen untereinander sowie zwischen den Lehrpersonen und den Lernenden verstanden (Seidel, 2009). Die Lernbegleitung unterscheidet somit zwischen Organisationsformen (z. B. Klassenunterricht, Lerngruppen, Förder-

unterricht usw.), Methoden (direkte Instruktion, kooperatives Lernen, Projektarbeit usw.) und Sozialformen (z. B. Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit, Klassenverband) als Sichtstrukturen (Trautwein, Göllner, Fauth & Stürmer, 2018) und der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen (Wissensdimensionen; Taxonomien; fachdidaktische, lerntheoretische Ansätze und Modelle; Motivationstheorien usw.) als Tiefenstrukturen des Unterrichts (Pietsch, 2013; Bohl, 2016). Die Sichtstrukturen geben im Unterricht zunächst den Rahmen der Lernbegleitung als Setting vor (Kunter & Trautwein, 2018), um das fachliche, vernetzte und lebensnahe Lernen zu ermöglichen. Eine Besonderheit des kompetenzorientierten Unterrichts ist, die Tiefenstrukturen der Lernprozesse in Verbindung mit Kompetenzmodellen und -stufen zu denken. Lehrpersonen, die in Kompetenzstufen denken, werden in ihrer Unterrichtsführung nach Meyer (2012, S. 7) nicht starr, sondern sehr flexibel.

Die Innovationskraft des kompetenzorientierten Unterrichts „entsteht durch das Zusammenwirken der (Kompetenz-)Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, das Denken in Kompetenzstufen (Korridore und Zonen der nächsten Entwicklung), wie auch durch die Verbindung mit dahinterliegenden Kompetenz(struktur)- und Kompetenzentwicklungsmodellen“ (Schreiner & Wiesner, in Druck), damit Lehrende eine schüler- und lernorientierte Perspektive einnehmen können. In der LehrerInnenbildung ist daher im Besonderen ...

- im Bereich der Tiefenstrukturen auf die Differenzierung von Wissensdimensionen und Taxonomien (Anderson et al., 2001),
- auf statisch-stabiles als auch bewegend-dynamisches Lernen sowie
- auf lerntheoretische und darauf aufbauend fachdidaktische Begründung zu achten.

Die Organisationsformen, Methoden und Sozialformen ...

- als Sichtstrukturen des Lernens und Lehrens sind mit Bezug auf die Wissensdimensionen und Taxonomien anzuwenden, um selbstreguliertes und selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen und
- den jeweiligen Aspekt sowie die Anforderungen (z. B. Wissensdimension, Taxonomie) in den Könnensbeschreibungen der Bildungsstandards und in den Kompetenzmodellen zu erkennen und in der Praxis umzusetzen.

Wissen wird dabei (meist) in vier Dimensionen differenziert (siehe Tabelle 1), welche als Kontinuum (vom Konkreten zum Abstrakten) zu verstehen sind (Anderson, 1983; Anderson & Lebiere, 1998; Baumgartner & Payr, 1999; Anderson et al., 2001; Krathwohl, 2002; Wiesner, 2008; Mayer, Hertenagel & Weber, 2009; Renkl, 2015; Klinger & Barzel, 2018). Die Wissensdimensionen bauen im Sinne eines Kontinuums aufeinander auf, da z. B. ...

- prozedurales Wissen „eine statische, oft sogar ziemlich solide und massive Grundlage“ (Baumgartner & Payr, 1999, S. 22) braucht. „Ohne eine minimale statische Grundlage ist das Erlernen von Prozeduren sinnlos“ (ebd.);

- konzeptuelles Wissen auch als eine höhere, komplexere Niveaustufe des Faktenwissens verstanden wird, also „wenn deklaratives Wissen gemeint ist, das tieferes Verständnis konstituiert“ (Renkl, 2015, S. 4).

Die Differenzierung in Tabelle 1 unterstützt das kompetenzorientierte Unterrichten durch eine fundierte Systematisierung, um die Aspekte von Wissen zu ordnen.

Tabelle 1: Wissensdimensionen (eigene Darstellung)

Wissensdimensionen		
Deklaratives Wissen	statisches Faktenwissen und explizite Basiskenntnisse zu Sachverhalten und Inhalten; worüber berichtet werden kann („Wissen, dass“);	isolierte Fakten, Begriffe, Objekte; Wissens Elemente und Teilaspekte; spezifische Details;
Konzeptuelles Wissen	organisiertes und miteinander vernetztes Wissen und Relationen in Kontexten; Verbalisieren und Visualisieren von Vernetzungen („Wissen, was, wann und wo“);	Bedeutungen, Schemata, Kategorien; Strukturen; vernetzte Konzepte
Prozedurales Wissen	strategisches, handlungs- und problemlöseorientiertes Wissen; Verbalisieren von Lösungswegen („Wissen, wie“);	Vorgehensweisen; zielgerichtete Prozesse, Teilziele, Zerlegung von Prozessen, Abläufe von Handlungseinheiten
Metakognitives Wissen	Wissen über die eigenen Strategien; Reflexion des persönlichen Lernens; Urteilungsfähigkeit; Wissen über den Sinn einer Denk- und Lernstrategie; Selbstevaluierung und Kontrollstrategien;	Beobachtung, Planung und Regulation des Denkens und Lernens; Überzeugungen; Grundprinzipien

Die Lernbegleitung beachtet im kompetenzorientierten Unterricht sowohl das statisch-stabile (erinnern, erkennen, wiederholen usw.) als auch das bewegend-dynamische Wissen und Lernen (evaluieren, entdecken, erschaffen usw.) in einer oder mehreren Teilkompetenzen oder fachlichen Schwerpunktsetzungen (Grigutsch, Raatz & Törner, 1998). Beispiele für statisch-stabilisierende Strukturierungen beim unterrichtlichen Handeln sind u. a. „das Etablieren von Regeln und deren Unterscheidung, ein logisches Grundgerüst wie die Grammatik, routinehafte Vorgehensweisen oder standardisierte Interaktionsabläufe zur Etablierung von notwendigen Gewohnheiten und das Selektieren von Informationen“ (Wiesner et al., 2018, S. 11). Sehr dynamisch-bewegende Formen sind „das kreative Vorstellen und das Neu-Ersinnen von (kreativ-intuitiven) Lösungen sowie das Lösen von außerfachlichen Problemstellungen in variablen Lebensbereichen“ (Wiesner et al., 2018, S. 11). Als (Lernziel-)Taxonomien (Prozessdimension) mit einer besonderen Anwendungsfreundlichkeit und mit Blick auf einen kompetenzorientierten Unterricht können die Konzepte von Bloom et al. (1984) und Anderson et al. (2001) genannt werden (siehe Tabelle 2; vgl. Renger &

Wiesner, 2006; Mägdefrau & Michler, 2014)¹, die eine vereinfachte Differenzierung der Lernenden in Novizen, Gewandte und Expertinnen/Experten ermöglicht.

Tabelle 2: Taxonomien des Denkens und Lernens (eigene Darstellung in Anlehnung an Anderson et al., 2001; Schüpbach et al., 2003; Renger & Wiesner, 2006)

<i>Prozessdimension</i>			
<i>Bloom et al., 1972</i>	<i>Erläuterung</i>	<i>Anderson et al., 2001</i>	<i>Erläuterung</i>
Wissen	nennen, erinnern, zeigen, wiedergeben, selektieren, reproduzieren	Erinnern	erkennen, abrufen, identifizieren, selektieren, wiederholen
Verstehen	erklären, begründen, beschreiben, erläutern, deuten, interpretieren	Verstehen	zusammenfassen, vergleichen, erklären, erläutern
Anwenden	einordnen, berechnen, erstellen, gebrauchen	Anwenden	ausführen, handhaben, benutzen, umsetzen
Analyse	zerlegen, untersuchen, nachweisen, zuordnen, organisieren	Analysieren	unterscheiden, organisieren, attribuieren
Synthese	planen, entwerfen, kombinieren, entwickeln, konstruieren, erschaffen	Evaluiieren	entdecken, beurteilen, kritisieren, prüfen, überwachen
Bewerten	beurteilen, Schlüsse ziehen	Gestalten	erstellen, planen, visualisieren, generieren

Lernbegleitung als Tiefenstruktur des kompetenzorientierten Unterrichts greift im Besonderen auf die traditionellen Denk- und Weltbilder über das Lernen und Lehren zurück (Lefrancois, 1986; Cooper, 1993; Wiesner, 2010; Ertmer & Newby, 2013; Mayer, Hertnagel & Weber, 2009; Wiesner et al., 2018), d.h. auf das unterrichtliche Handeln als instruktionalistisches (z.B. als ein Erinnern von deklarativem Wissen), kognitivistisches (z.B. als ein Analysieren von konzeptuellem Wissen) und konstruktivistisches (z.B. als ein Erschaffen von neuem prozeduralem Wissen) Lernen und Lehren. Zugleich werden u.a. Ansätze des entdeckenden Lernens, des situierten Lernens oder des Mastery Learning u.a.m. angewandt (Helmke, 2012). Lernbegleitung bezieht das Wissen aus der Forschung zu Lernstrategien und Experten-Novizen-Untersuchungen mit ein (Mandl & Friedrich, 2006). Selbstständig Lernende auf Expertenniveau fokussieren beim Lernen z.B. nur auf relevante Aspekte eines Problems, hingegen ziehen Novizen auch irrelevante Informationen einer Aufgabe zur Problemlösung heran (Funke & Zumbach, 2006). Eine Besonderheit der Lernbegleitung ist die Berücksichtigung vielfältiger Unterrichtskonzepte als Zusammenwirken der Sicht- und Tiefenstrukturen, wie z.B. individualisierter, differenzierter, adaptiver, offener, kooperativer, personalisierter oder selbstorganisierter Unterricht (Bohl, 2016), welche im Besonderen auch in

1 Mit den vier Wissensdimensionen und den sechs Kategorien der Taxonomie entsteht bei Anderson et al. (2001) eine Taxonomietafel, ein Analyseinstrument für Sequenzen im Unterricht oder Aufgaben mit 24 Kombinationsmöglichkeiten.

neueren Konzepten gemeinsam visualisiert dargestellt werden können (Kolb, 2015; Wiesner et al. 2018; Wiesner, 2019).

Pädagogisch betrachtet bedeutet „Lernen die Verbesserung oder den Neuerwerb“ (Roth, 1983, S. 188) von Verhaltens- und Handlungsformen, Leistungs- und Kompetenzaspekten und ihren Inhalten. Lernen meint im Sinne des kompetenzorientierten Unterrichts jedoch mehr, nämlich die vorausgehenden Prozesse und die das Lernen bestimmenden psychischen Funktionen „des Wahrnehmens und Denkens, des Fühlens und Wertens, des Strebens und Wollens, also eine Veränderung der inneren Fähigkeiten und Kräfte, aber auch der durch diese Fähigkeiten und Kräfte aufgebauten inneren Wissens-, Gesinnungs- und Interessenbestände des Menschen“ (ebd.). Der Neuerwerb und die Verbesserung (vgl. Wiesner & Schreiner, 2019) erfolgt auf Grund von Erfahrung, Probieren, Einsicht, Analyse, Übung u. v. m. und Lehre z. B. als Anleitung, Tutoring, Beratung und/oder Coaching. Die Gelingensbedingungen von Lernprozessen werden in aktuell drei Hauptströmungen als sogenannte Lerntheorien ausdifferenziert (Lefrancois, 1986; Cooper, 1993; Ertmer & Newby, 1993; Baumgartner & Payr, 1997, 1999; Niegemann et al., 2004; Girwidz, 2004; Reinmann, 2008; Sieber, 2008; Dubs, 2009; Wiesner, 2010; Nieding, Ohler & Rey, 2015 u. a. m.), welche als „unterschiedliche Sichten auf das Phänomen des Lernens“ (Kerres, 2018, S. 147; Patry, 2014) ein Wahrnehmen, Beobachten und Verstehen von Lernprozessen ermöglichen (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Lernparadigmen (eigene Darstellung in Anlehnung an Ertmer & Newby, 1993; Baumgartner & Payr, 1997, 1999; Dubs, 2009; Wiesner, 2010; Kerres, 2018)

<i>Lerntheorien im Unterricht</i>	Behaviorismus	Kognitivismus	Konstruktivismus
Paradigma	Verhaltensorientierung	Problemlösung	Konstruktion
	Faktenwissen; statisch; „know-that“	Prozeduren; dynamisch „know-how“;	Vernetzung; praktisch; „knowing- in-action“
Lernziele	richtige Antwort finden; merken; wiedererkennen	Methoden zur Antwort- findung analysieren	komplexe Situationen bewältigen; erfinden; reflektierend handeln
Lehrer/in ist ...	Anleitende/r	Berater/in	Coach
Methode	Sequenzielle Exposition	Exposition und Explo- ration	Exploration und Kooperation
Lernen durch ...	erläutern, erklären, vor- tragen, üben, selektieren	analysieren, ordnen, unterstützen, zerlegen, klassifizieren	kooperieren, vorstellen, elabo- rieren, integrieren, konstruieren, erkunden
Denkprozesse	inhaltsbezogenes Denken	kritisch-analytisches Denken	kreatives Denken
Beispiele für didaktische Designs	programmierte Instruk- tion; mastery learning	entdeckendes Lernen; Elaborationsmethode	anchored instruction; cognitive apprenticeship

Jede Lerntheorie (Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus) ist als „relativ geschlossenes theoretisches Gebäude“ (Baumgartner & Payr, 1999, S. 99) zu verstehen sowie als „spezifische Sichtweise, wie Lernen zu verstehen ist, nach welchen Gesetzmäßigkeiten es funktioniert, wie es stattfindet und unterstützt werden kann“. Dabei handelt es sich „um drei bemerkenswert verschiedene Ansätze“ (Roth, 1971, S. 119). Im Vordergrund steht jedoch immer die Frage, welche dieser Lerntheorien in welcher Kombination und in welcher gegenwärtigen Situation der effektivste Ansatz „bei der Förderung von Lernenden bzw. Lerngruppen ist – und nicht, welcher Ansatz richtiger ist als ein anderer“ (Wiesner et al., 2018, S. 12). Lernen meint, das Verhalten und Handlungen „auf Grund von Praxis, Training, Versuch und Irrtum, Erfolg und Mißerfolg, Einsicht, Mitteilung, Lehre usw. zu ändern oder zu verbessern“ (Roth, 1971, S. 115) und zu entwickeln. Alle drei Lerntheorien sind in der Kompetenzorientierung selbstverständlich förderlich und sinnvoll einsetzbar, da „auf sehr verschiedene Weise“ (Roth, 1971, S. 116) gelernt werden kann. Die Lerntheorien stellen jeweils einen lerntheoretischen Aspekt der Kompetenzorientierung dar und daher sollen „verschiedene Lernarten“ (ebd.) als produktive *Impulse für die eigene Unterrichtsentwicklung* (ImU) betrachtet, verwendet und vor allem reflektiert werden. Ein „Kardinalsfehler wäre es, Kompetenzorientierung z. B. alleine mit konstruktivistischen Konzepten des Lehrens und Lernens gleichzusetzen und nur komplexeres, erfahrungsbezogenes und erweitertes Denken ohne das Lernen von Basiselementen, einem logischen Grundgerüst oder fachlichen Regeln usw. anzustreben“ (ebd.). Ebenso ist darauf zu achten, dass ein behavioristischer Unterricht nicht mit einem kompetenzorientierten Handeln im Unterricht verwechselt wird. Das behavioristische Lehren definiert das zu erreichende Endverhalten des Lernens („Terminal behavior“, Mager, 1962, S. 2), die Bedingungen, unter denen das Lernverhalten durch kleine Lernschritte und lineare Aufgabenstellungen gezeigt wird („Behavior“, ebd.) und den zu erbringenden Leistungsstand („Criterion“, ebd.). Der Kognitivismus als „Lernen durch Denken“ (Roth, 1971, S. 137) orientiert sich wiederum am Prinzip der „Lösungswege“ (ebd.) und Lösungsstrategien und somit am Prozess des kritischen Denkens durch „Identifizieren, Analysieren und Systematisieren von Ereignissen, Sachverhalten und Erscheinungen“ (Dubs, 2009, S. 27) durch möglichst anspruchsvolle, förderliche und fordernde Aufgaben und Problemstellungen. Der Konstruktivismus ist hingegen mehr als ein erfahrendes und kreatives Lernen zu verstehen, welches „aus eigenen neuen Erfahrungen und Erkenntnissen das individuell vorhandene Wissen und Können als Ganzes (in seiner Struktur) verändert“ (Dubs, 2009, S. 30), so dass das Wissen dadurch personalisiert wird. Dabei ist zwischen einem konvergenten und divergenten Denken zu unterscheiden, da es konvergente Aufgaben und Problemstellungen gibt, „deren Lösung in der Leistung besteht, den schon gefundenen und anerkannten Lösungsweg wiederzufinden“ (Roth, 1971, S. 155; Guilford, 1965). Andere Aufgaben benötigen eine „erfinderische Handlung“ (Roth, 1971, S. 156), um Neues im Sinne einer „produktiven Gestaltungskraft“ (ebd., S. 154) und kreative, „originelle divergente Lösungen“ (ebd., S. 156) zu erschaffen (z. B. im Unterricht unvollständige Geschichten oder Zeichnungen zu vollenden,

vielfältige Fragen zu einem Bild stellen, Gebrauchsmöglichkeiten von Tools und Werkzeugen angeben und erfinden u. a. m.; Guilford, 1965; Roth, 1971).

Im Sinne der Lernbegleitung lässt sich Kompetenz vereinfacht in einem Würfelmodell darstellen (Guilford, 1967), um das Zusammenwirken von einfacheren und komplexeren Aspekten und Ebenen des kompetenzorientierten Lernens aufzuzeigen und um sich Komplexitätsniveaus unter einem „holistischen Blick“ (Baumgartner & Payr, 1999, S. 99) als Ganzes vorstellen zu können. Bei der Kompetenzorientierung bilden die Konzepte der Lernbegleitung (Wissensdimensionen und die Taxonomien als Prozessdimensionen) sowie die in diesem Beitrag vorgestellten Aspekte der Kompetenzorientierung als Handlungsdimensionen ein Ganzes (siehe Abbildung 3).

3.5 Förderung der (Selbst-)Reflexion als Kompetenz

Der Reflexion des eigenen Unterrichts durch die Lehrenden sowie des eigenen Lernprozesses durch die Lernenden muss im kompetenzorientierten Unterricht eine „angemessene Bedeutung zukommen“ (Oelkers & Reusser, 2008, S. 18; Feindt, 2009; Steinkellner & Wiesner, 2017). Die Förderung der „Selbstreflexion“ (Straka, 2006, S. 395) bzw. von „Metakognitionen“ (Meyer, 2012, S. 11) ist ein grundlegendes Gütekriterium der Kompetenzorientierung. Dabei geht es um die Fähigkeit, „das eigene Vorgehen beim Bearbeiten von Problemen zu reflektieren und argumentativ darzustellen“ (Klieme et al., 2003, S. 79) sowie um „lernförderliche Rückmeldungen (Feedback)“ (Helmke, 2012, S. 214) durch die Lehrenden, welche die Entwicklung eines Verständnisses des eigenen Lernprozesses unterstützen. Das Nachdenken über den eigenen Lernprozess, ein „Sich-Bewusstmachen“ (Straka, 2006, S. 393) der eigenen Aktivitäten und eine (selbst-)kritische Reflexion im Sinne eines „reflexiven Lerntransfers“ (Lersch, 2010, S. 19) erhöht im Besonderen den Lernerfolg (Feindt & Meyer, 2010; Hattie, 2012). Schraw & Moshman (1995; Schreblowski & Hasselhorn, 2006) zeigten, dass Reflexionsarbeit und produktives Feedback vor allem Metakognitionen fördert, welche eine wesentliche Auswirkung auf die Art der Bearbeitung zukünftiger Aufgaben und Anwendungssituationen haben. Kompetenzen zeigen sich demnach nicht nur im Verfügen über geeignete Lernstrategien oder dem Auffinden von Lösungsideen und -wegen, sondern auch „in der Reflexion darüber“ (Leiß & Blum, 2010, S. 39; Kiper, 2012).

In der LehrerInnenbildung sollten verstärkt der Erwerb von Reflexionskompetenz (Wiesner et al., 2016; Wiesner, Schreiner, Breit & George, 2018) und der Aufbau von *Evaluative Judgement* (Tai, Ajjawi, Boud, Dawson & Panadero, 2017) gefördert werden, indem metakognitives Wissen zu Kontrollstrategien sowie „Primär- und Stützstrategien“ (Friedrich & Mandl, 1992, S. 8) gemeinsam mit den Lernenden erfahrbar generiert und entwickelt werden. Reflexionen sind ein zentrales Prinzip der Kompetenzorientierung und tragen dazu bei, dass die Bearbeitung von Aufgaben und Fragestellungen durch bewusst gemachte Vorgehensweisen nachhaltiger auf andere Probleme und analoge Lernsituationen angewendet werden (Drüke-Noe, 2010)

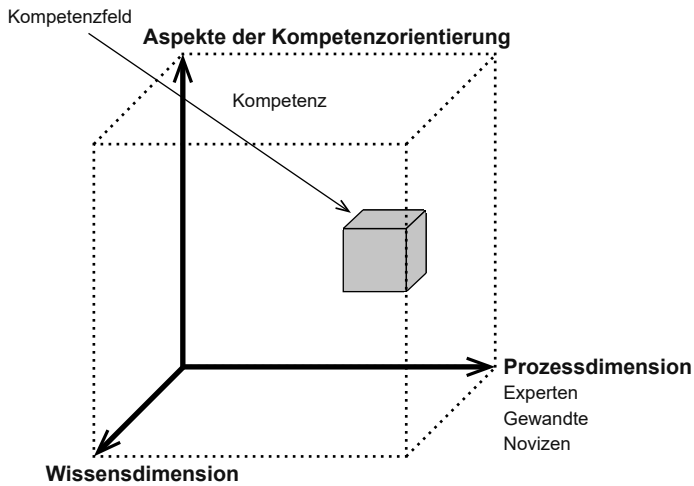


Abbildung 3: Das Würfelmodell der Kompetenzorientierung (eigene Darstellung in Anlehnung an Guilford, 1967; Baumgartner & Payr, 1999; Brandhofer & Wiesner, 2018)

und eine Systematisierung sowie eine Vernetzung der Wissens Elemente stattfinden kann (Bruder, 2010). Im kompetenzorientierten Unterricht sollten ...

- die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Stärken und Schwächen im Lernprozess durch „sinnstiftende Unterrichtsgespräche“ (Meyer, 2003, S. 40) reflektieren, wobei besonders „angeleitete Vorgehensreflexionen“ (Bruder, 2010, S. 137) im Unterricht nach der Bearbeitung von Aufgaben mithilfe klarer Orientierung und Unterstützung durch die Lehrperson ermöglichen, dass „viele Lernende schrittweise ein höheres Anforderungslevel in ihrem Kompetenzprofil erreichen“ (ebd.) und
- die Lernenden eigene Interessen in die Bearbeitung der Inhalte einbringen und ein Metawissen über ihren eigenen Kenntnisstand und ihre Lernfortschritte (Meyer, 2003; Kopp & Mandl, 2006; Feindt & Meyer, 2010) entwickeln können, womit Schülerinnen und Schüler durch den Aufbau von Metakognitionen (schrittweise) aktiv Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen können (Obst, 2015) sowie
- Grundprinzipien, Annahmen und Strategien des eigenen Lernens verstehen, regulieren und (flexibel) verändern können („Theorie der Verbesserung und Entwicklung“; Wiesner & Schreiner, 2019), da Rückmeldungen an die Lernenden, im Sinne einer wertschätzenden und (lern-)unterstützenden Feedbackkultur, einen „Lernprozess am stärksten voranbringen“ (Klieme, 2009, S. 47; Hattie & Timperley, 2007) und damit elaboriertes Feedback und professionelle Reflexionsarbeit eine hohe Relevanz für ein gelingendes, nachhaltiges Lernen aufweisen (Wiesner et al., 2016).

Lernen erfordert im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts immer den Aufbau von Metakognitionen als Wissen und Strategien, mit deren Hilfe das eige-

ne Lernen und Denken geplant, überwacht, bewertet, evaluiert und reguliert werden kann (Friedrich & Mandl, 1992; Schreblowski & Hasselhorn, 2006). Dabei handelt es sich sozusagen um Wissen über das eigene kognitive, volitionale, motivationale und emotionale System. Besonders die Metakognitionsforschung hat gezeigt, dass kompetente Lernende sich „darin auszeichnen, dass sie über ein reiches Repertoire an flexibel einsetzbaren Strategien verfügen“ (Staub, 2006, S. 66). Besonders die Kombination von angewandten Lerntechniken wie z.B. das Zusammenfassen, Notieren, Visualisieren und Erklären bringt Lern- und Denkstrategien zusammen, in denen ein Wissen zu was, wann, wo und wie erforderlich wird. Kompetente Lernende verfügen daher „über Strategien, um den eigenen Lern- und Denkprozess zu planen, zu überwachen und die jeweiligen Resultate zu überprüfen“ (Friedrich & Mandl, 1992, S. 13). Durch Reflexion des eigenen Lernens und der eigenen Denkprozesse wird „zusätzlich eine metakognitive Strategie“ (Funke & Zumbach, 2006, S. 217) gefördert, „die dem Lernenden hilft, bedeutsame Unterschiede im Vorgehen und relevante Verhaltensweisen zu beobachten, zu bewerten“ (ebd.) und somit das künftige selbstständige Problemlösen zu unterstützen (Schworm & Fischer, 2006).

Elaboriertes Feedback „gilt als zentrale Komponente im Lehr-Lern-Prozess“ (Lipowsky, 2015, S. 82; Hattie & Timperley, 2007; Wiesner et al., 2016). Hierzu sollte sowohl der Lehrperson als auch den Lernenden der Zielzustand (feed-up) verständlich sein, um eine Rückmeldung über das bereits Gelernte (zum aktuellen (Lern-)Stand) in Abgleich mit einem angestrebten (Lern-)Ziel geben zu können (feed-back) und festlegen zu können, welche weiteren, nächsten Schritte erforderlich sind, um dem Ziel näher zu kommen (feed-forward). Feedback gilt dann als besonders nützlich, wenn sich die Rückmeldung auf die Aufgabe(n), den (Lern-)Prozess und die Regulation bezieht und gilt als vergleichsweise unwirksam, wenn die Aufmerksamkeit durch das Feedback zu sehr auf die Person des Lernenden zielt (Hattie & Timperley, 2007; Lipowsky, 2015). Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie und Besser (2014) zeigten, dass kompetenzbezogene Rückmeldungen unter Verwendung von Kompetenzstufenmodellen von Schülerinnen und Schülern als besonders nützlich und wertvoll betrachtet werden (Wiesner et al., 2016). Die Nützlichkeit des Feedbacks ist bei den Schülerinnen und Schülern positiv mit Leistungsänderung und gesteigerter (Test-)Motivation assoziiert. Eine kompetenzbezogene Rückmeldung hat daher, „vermittelt über ihre wahrgenommene Nützlichkeit, einen positiveren Effekt auf Motivation und Leistungsänderung als Rückmeldung in Form von Noten“ (Harks et al., 2014, S. 183).

3.6 Förderliche Klassenführung und Klassenmanagement

Unterricht ist geprägt durch komplexe, soziale Gruppen- und Aushandlungsprozesse, die in den institutionellen Kontext von Schule eingebettet sind (Seidel, 2009). Als besondere Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer stellen Klassenführung und Klassenmanagement eine zentrale Dimension der Kompetenzorientierung als „notwendige Voraussetzung für erfolgreiches und anspruchsvolles Unterrichten“

(Helmke, 2006a, S. 45; Klieme & Rakoczy, 2008) dar. Eine „effiziente Klassenführung ist kein Selbstzweck, sondern unabdingbare Voraussetzung für die Sicherung anspruchsvollen Unterrichts“ (Helmke, 2012, S. 173). Grundsätzlich wird unter Klassenführung und -management als Wechselspiel daher das Ausmaß und Gelingen verstanden, in dem Lehrpersonen die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern optimal organisieren und ermöglichen (Trautwein et al., 2018, S. 9; Rogers, 2013).

Eine möglichst störungsfreie Beschäftigung mit den Inhalten und dem Lernstoff (u. a. durch angemessene Lautstärke, Einhaltung von Regeln) stellt einen wichtigen Aspekt des Managements des Unterrichts dar, der den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern wesentlich beeinflussen kann (Marzano & Marzano, 2003; Marzano, Marzano & Pickering, 2003; Seidel & Shavelson, 2007; Helmke, 2012; Kunter & Trautwein, 2018; vgl. Tabelle 4). Klassenmanagement versteht sich als „das Herstellen und Aufrechterhalten von Ordnungsstrukturen im Klassenzimmer“ (Seidel, 2009, S. 143) durch „Regeln, Routinen, Rituale“ (Helmke, 2012, S. 179), Standards sowie Disziplinierungsmaßnahmen und Zurechtweisungen (Kounin, 2006; Seidel, 2009) und zielt im Besonderen auf jene Unterrichtsstrategien ab, die dazu beitragen, „dass sich Lernende möglichst zeitintensiv mit den Lerninhalten auseinandersetzen“ (Seidel, 2009, S. 137; Trautwein et al., 2018) können. Klassenmanagement kann in diesem Sinne „als vorausplanendes Handeln“ (Helmke, 2012, S. 183) verstanden werden. Grundsätzlich stammen die Idee des Klassenmanagements und die Realisierung von Stützstrategien wie z. B. „das Einhalten fester täglicher Lernzeiten, die Maximierung der aktiven Lernzeit u. a.“ (Friedrich & Mandl, 1992, S. 9) aus der „behavioristischen Tradition der Verhaltensmodifikation“ (ebd.). Primärstrategien (z. B. Visualisieren) zum Aufbau von Wissen, die direkt auf das Lernen und Denken einwirken und die Auseinandersetzung der Lernenden mit den Inhalten unterstützen, werden hingegen seltener aufgegriffen und können im Unterricht unberücksichtigt bleiben (Friedrich & Mandl, 1992). Jedenfalls ist beim Klassenmanagement zu berücksichtigen, „dass es in modernen Konzeptionen nicht mit einem autoritären Unterrichtsstil zu verwechseln ist“ (Trautwein et al., 2018, S. 9), sondern dass es um ein professionelles, reflexives Handeln der Lehrerinnen und Lehrer in einem komplexen, sozialen Umfeld und in Verbindung mit dem Konzept der Klassenführung geht.

Tabelle 4: Klassenmanagement und -führung im Vergleich: Beispiele der beiden Konzepte

Klassenmanagement	Klassenführung
– Aktive Lernzeit und feste Lernzeiten – Einhaltung von Regeln und Routinen – Einzel-Fokus – Zurechtweisung und Disziplinierungsmaßnahmen – Angemessene Lautstärke – Umgang mit Störungen (reagierend) – Kontrolle – Führungsanspruch	– Allgegenwärtigkeit – Überlappung – Gruppen-Fokus – Reibungslosigkeit und Schwung – Schaffung von Freiräumen und Autonomie – Störungspräventives Handeln – Vertrauen und Haltung – Führungskultur

Unter Klassenführung wird in Bezug auf „Leadership im Klassenzimmer“ (Meisner, 2007, S. 32) alles verstanden, was Lehrpersonen mittels Aktivitäten, Haltungen, Achtsamkeit, Präsenz und durch eine sinnstiftende Kommunikation zur Förderung der Interaktionen, Begegnungen und Beziehungen in der Klasse bzw. Lerngruppe beitragen (Seidel, 2009; Steinkellner & Wiesner, 2017; Trautwein et al., 2018; vgl. Tabelle 4). Vertrauen kann bei der Klassenführung als besonderes „Fundament pädagogischer Beziehungen“ (Schweer, 2017, S. 527; Hart & Hodson, 2006; Helmke, 2012; Steinkellner & Wiesner, 2017) und förderlicher Führungskultur betrachtet werden, da bei einem positiven Vertrauensverhältnis die Unterrichtsgestaltung der Lehrperson von den Schülerinnen und Schülern positiver erlebt wird, die Lernenden mehr Freude bei der Sache entwickeln und sich stärker im Unterricht engagieren (Schweer, 2000, 2004). Eine wertschätzende Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden im Unterricht hängt maßgeblich mit den von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen personalen Freiräumen und mit ihrer individuellen Autonomie zusammen (Rakoczy, 2007; Seidel, 2009).

Klassenführung wird durch eine prozess- und ressourcenorientierte Perspektive bestimmt (Seidel, 2009), wobei die Begleitung der Lernprozesse aus einer systemischen Sichtweise heraus analysiert wird. Gemeint sind „im Sinne der bahnbrechenden Arbeit Kounins (1970) eine Tiefendimension des Lehrerverhaltens“ (Klieme & Rakoczy, 2008, S. 227; Helmke, 2012; Seidel, 2009; Meyer, 2004) mit Begriffen wie z. B. Reibungslosigkeit, Schwung und Allgegenwärtigkeit, die vor allem als bewusstes, störungspräventives und durch Klarheit und Wertschätzung geprägtes Lehrerhandeln im Sinne von Leadership beschrieben werden kann. Allgegenwärtigkeit meint dabei, dass die Lehrperson den Lernenden vermittelt, sie sei „im Bild über ihr Tun“ (Kounin, 2006, S. 90), wodurch die Gesamtzahl von Disziplinierungen und Zurechtweisungen in einer Klasse abnimmt und im Besonderen die Mitarbeit gefördert wird. Überlappung steht nach Kounin (2006) für den Anspruch, wenn eine Lehrperson mit „zweierlei Sachverhalten“ (ebd., S. 95) konfrontiert ist, ihre Aufmerksamkeit simultan „auf mehrere Dinge“ (Seidel, 2009, S. 112) richten zu können. Dabei stellte sich heraus, dass das störungspräventive Handeln besonders dann gelingt, wenn Lehrpersonen „bei mehreren sich gleichzeitig stellenden Problemen jedem von ihnen ihre Aufmerksamkeit zuwenden“ (ebd.). Lehrerinnen und Lehrer können somit frühzeitig und gezielt störungspräventiv einschreiten (Kounin, 2006, S. 99), dabei ist das rechtzeitige Vorgehen „offenkundig wichtiger als die Methode, mit der man gegen Fehlverhalten vorgeht“ (ebd.). Störungen werden damit möglichst vorab „unauffällig und so weit als möglich nebenher behoben“ (Meyer, 2004, S. 32). Dies steht wiederum in direkter Verbindung mit der Allgegenwärtigkeit. Reibungslosigkeit und Schwung sind für Kounin (2006) wesentliche Subdimensionen der Klassenführung, da sie der Vermeidung von Handlungsweisen dienen, „die den Fortgang der Arbeit verzögern“ (ebd., S. 116) und abrupte Übergänge vermeiden, wodurch die Mitarbeit erhöht wird. Für Meyer (2004) sorgt die Lehrperson dabei vor allem für einen „gleichmäßigen Unterrichtsfluss“ (ebd., S. 32; Seidel, 2009), vermeidet unnötige Unterbrechungen als auch Hektik durch zu viel Lehrstoff für eine Unterrichtsstunde. Ebenso hilfreich wie die Reibungslosigkeit und der Schwung er-

scheint der Gruppen-Fokus, bei dem sich die Lehrperson „der Klasse als Ganzes“ (Seidel, 2009, S. 113) zuwendet und möglichst viele Schülerinnen und Schüler in den Unterricht miteinbezieht. Dies fußt auf der Erkenntnis, dass nicht einzelne Kinder, sondern eine Gruppe von Lernenden unterrichtet werden. Eine positive Gruppenmobilisierung durch einen ausgeprägten Gruppen-Fokus steigert die aktive Mitarbeit (Meyer, 2004; Kounin, 2006; Seidel, 2009).

4. Ausblick und abschließende Bemerkungen

Das vorliegende Rahmenmodell der Kompetenzorientierung ist Ausdruck des gegenwärtigen Wissens über „Dimensionen, Gelingensbedingungen und Vernetztheit des kompetenzorientierten Unterrichts und ermöglicht eine übergreifende Orientierung und systematisierte Herangehensweise an das kompetenzorientierte Unterrichten“ (Wiesner, Schreiner, Paasch, Breit & Freunberger, 2019, S. 253). Die Dimensionen dienen als „fundierte Vorschläge für eine Systematik von Prinzipien und Gütekriterien“ (ebd.) der Kompetenzorientierung. Die Operationalisierung des Modells wurde auf einer Meta-Ebene über alle Fächer und Schulstufen hinweg konzipiert. Spezifische Konkretisierungen müssten daher von Fach zu Fach und „je nach Bildungsstufe zusätzlich erfolgen“ (ebd.; Klieme & Rakoczy, 2008). Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren ist als Lehr-Lern-Geschehen zu verstehen, in der die Dimensionen des Rahmenmodells in einer inneren Verbundenheit sowie Verwobenheit zum Tragen kommen.

Kompetenzorientierung soll nachhaltiges Lernen ermöglichen und bewirken, daher ist es wichtig, dass Veränderungen, Entwicklungen und Verbesserungen „nachweislich auf Lernen beruhen“ (Roth, 1971, S. 116) und „durch Lernen zustande kommen“ (ebd.). Menschen lernen auf sehr verschiedene Weise und durch verschiedene Lernarten, daher reicht nicht nur eine Lerntheorie oder eine geringe Menge an Lernprinzipien aus, um Lernen und Erlernen fordernd zu fördern. Lernen ist „prinzipiell dem Lehren“ (ebd.) zugänglich, auch wenn viele Lernprozesse ohne Lenkung, Führung und Begleitung stattfinden. Menschen lernen ebenso soziale und kulturelle Werte, Rituale, Normen und Regeln sowie eine „soziale Sensibilität“ (ebd., S. 117) und ein „Gemeinschaftsgefühl“ (Adler, 1927, S. 7) innerhalb „sozialer Strukturen“ (Roth, 1971, S. 117) durch institutionelle und konstitutionelle Gegebenheiten und abhängig von Lernvoraussetzungen. „Lernen ist nicht identisch mit Leistung“ (ebd., S. 118; Reh & Ricken, 2018). Lernen kann zwar durch Leistung sichtbar werden, so wie Kompetenzen als Vermögen in beobachtbaren und messbaren Performanzen erkennbar werden und zu Tage treten (Chomsky, 1981), aber eine einmal gelungene Leistung bedeutet nicht, dass eine dauerhaft gelernte Veränderung stattgefunden hat. Durch eine Kompetenzmessung kann auf Basis der gezeigten Performanz auf die jeweilige Kompetenz geschlossen und diese rekonstruiert werden (Hartig & Klieme, 2006; Klieme & Hartig, 2007). In diesem Sinne ist bei der Kompetenzorientierung zwischen Leistung und Kompetenz, zwischen Tiefen- und Oberflächenstrukturen zu differenzieren, wodurch ein Rahmenmodell für die LehrerInnenbildung und die

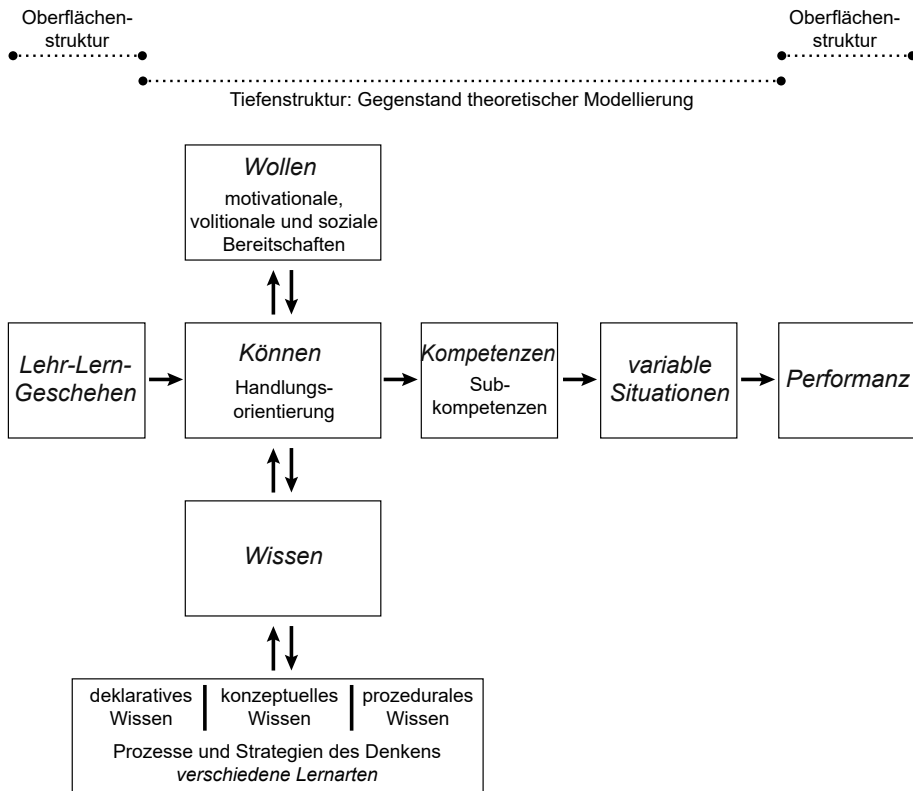


Abbildung 4: Ein Modell des kompetenzorientierten Lernens (in Anlehnung an Dubs, 2009, S. 49 und Meyer, 2018, S. 147)

schulische Praxis entsteht, welche Dimensionen und Bedingungen des kompetenzorientierten Lernens und Lehrens zur Förderung des Aufbaus von Wissen, Können und Wollen miteinander verbindet (siehe Abbildung 4).

Die Verwirklichung und Umsetzung von vielfältigen Dimensionen und Prinzipien für einen kompetenzorientierten Unterricht an einer Schule können nach Meyer (2012) „nur in einem mehrjährigen, möglichst gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen durchgeführten Unterrichtsentwicklungsprozess“ (S. 11) umfassend, nachhaltig und mit einem langen Atem erfolgreich eingeführt werden. Besonders „auf die Kernfrage, wie sich gemessener Output in erfolgreicherem Input und in verbesserte Lehr-Lern-Prozesse (rück)verwandeln lässt, gibt es keine testdiagnostischen, sondern nur didaktische Antworten, die nur der geben kann, wer über erweiterte professionelle Kompetenzen verfügt“ (Reusser, 2007, S. 62). Lernende Schulen sind nach Argyris und Schön (1999, S. 9) zu verstehen als ein „aus vergangenen Erfolgen und Misserfolgen Lehren ziehen, die Irrtümer der Vergangenheit aufspüren und korrigieren, bevorstehende Bedrohungen erahnen und darauf reagieren, experimentieren, ständig innovativ sein und Bilder einer erstrebenswerten Zukunft aufzeigen und realisieren“ wollen. Professionelle Lerngemeinschaften können daher koopera-

tive Prozesse der Unterrichts- und Schulentwicklung produktiv „sowohl mit einem Fokus auf Wissensmanagement als auch auf Werte, Beliefs und Grundprinzipien des Unterrichtens“ (Wiesner & Schreiner, 2019; Wiesner et al., 2019) wirksam fördern. Jede gelungene Kompetenzorientierung in einer lernenden Schule beginnt mit „Menschen, die Ideen haben – Ideen, die verbinden“ (Sprenger, 2018, S. 188).

Literatur

- Adler, A. (1927). *Praxis und Theorie der Individualpsychologie: Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer*. Heidelberg: Springer.
- Afamasaga-Fuata'i, K. (2009). *Concept mapping in mathematics: Research into practice*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-89194-1>
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. & Lebiere, C. (1998). Knowledge Representation. In J. R. Anderson & C. Lebiere (Hrsg.), *The atomic components of thought* (S. 19–56). New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. & M. C. Wittrock, (Hrsg.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1999). *Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode und Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Astleitner, H. & Hascher, T. (2011). Unterrichtliche Konzepte individueller Lernförderung. Theoretische Impulse für die individualisierte und bildungsstandardsbezogene Lernförderung auf Mikro-Ebene: Ein Lehr-Lern-Modell zur Konstruktion im Unterricht. In F. Hofmann, D. Martinek & U. Schwantner (Hrsg.), *Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards – (K)ein Widerspruch?* (S. 81–101). Wien: LIT.
- Ballstaedt, S.-P. (1997). *Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterialien*. Weinheim: Beltz.
- Baumgartner, P. & Payr, S. (1997). Erfinden lernen. In K. H. Müller & F. Stadler (Hrsg.), *Konstruktivismus und Kognitionswissenschaft. Kulturelle Wurzeln und Ergebnisse. Zu Ehren Heinz von Foerstes* (S. 89–106). Wien, New York: Springer.
- Baumgartner, P. & Payr, S. (1999). *Lernen mit Software. Lernen mit interaktiven Medien*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R. & Masia, B. S. (1984). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals: Cognitive domain. Handbook 1*. New York: Longman.
- Blum, W. (2010). Einführung. In W. Blum, C. Drüke-Noe, R. Hartung & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Mathematik: Konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen* (S. 14–32). Berlin: Cornelsen.
- Bohl, T. (2016). Umgang mit Heterogenität: Stand der Forschung, Entwicklungsperspektiven. *F&E*, 23, 9–22.
- Bohl, T., Kleinknecht, M., Batzel, A. & Richey, P. (2013). *Aufgabenkultur in der Schule. Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln im Hauptschul-*

- Realschul- und Gymnasialunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bönsch, M., Kohnen, H., Möllers, B., Müller, G., Nather, W. & Schüürmann, A. (2010). *Kompetenzorientierter Unterricht. Selbständiges Lernen in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- Brandhofer, G., Baumgartner, P., Ebner, M., Köberer, N., Trueltzsch-Wijnen, A. C. & Wiesner, C. (2019). Bildung im Zeitalter der Digitalisierung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.
- Brandhofer, G. & Wiesner, C. (2018). Medienbildung im Kontext der Digitalisierung: Ein integratives Modell für digitale Kompetenzen. *R&E-SOURCE*, 10, 1–16.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie – Pädagogische Psychologie. Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Bruder, R. (2010). Langfristiger Kompetenzaufbau. In W. Blum, C. Drüke-Noe, R. Hartung & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Mathematik: Konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen* (S. 135–151). Berlin: Cornelsen.
- Chomsky, N. (1981). *Regeln und Repräsentationen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cobb, P. & Bowers, J. (1999). Cognitive and Situated Learning Perspectives in Theory and Practice. *Educational Researcher*, 28 (2), 4–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002004>
- Coburn, C. E. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 3 (77), 211–244. <https://doi.org/10.1177/003804070407700302>
- Cooper, P. A. (1993). Paradigm Shifts in Designed Instruction: From Behaviorism to Cognitivism to Constructivism. *Educational Technology*, 33 (5), 12–19.
- Dilger, B. & Hille, S. (2015). Kompetenzorientierung in Curricula. In A. Bresges, B. Dilger, T. Hennemann, J. König, H. Lindner, A. Rohde & D. Schmeinck (Hrsg.), *Kompetenzen perspektivisch. Interdisziplinäre Impulse für die LehrerInnenbildung* (S. 21–38). Münster: Waxmann.
- Drüke-Noe, C. (2010). Projektorientierung. In W. Blum, C. Drüke-Noe, R. Hartung & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Mathematik: Konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen* (S. 126–134). Berlin: Cornelsen.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten: Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Eder, F. & Hofmann, F. (2009). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 71–109). Graz: Leykam.
- Edmondson, K. M. (2005). Assessing science understanding through concept maps. In J. D. Novak, J. H. Wandersee & J. J. Mintzes (Hrsg.), *Assessing Science Understanding: A Human Constructivist View* (S. 19–69). Amsterdam: Academic Press.
- Eikenbusch, G. & Heymann, H. W. (2011). *Was wissen wir über guten Unterricht?* Hamburg: Bergmann+Helbig.

- Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50–72. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1993.tb00605.x>
- Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26, (2), 43–71. <https://doi.org/10.1002/piq.21143>
- Fauth, B. & Leuders, T. (2018). *Kognitive Aktivierung im Unterricht* (Bd. 2). Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Feindt, A. (2009). Implementation von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fach Evangelische Religion – Das Beispiel KompRu. In A. Feindt, V. Elsenbast, P. Schreiner & A. Schöll (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven* (S. 295–314). Münster: Waxmann.
- Feindt, A., Elsenbast, V., Schreiner, P. & Schöll, A. (2009). Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. In A. Feindt, V. Elsenbast, P. Schreiner & A. Schöll (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven* (S. 9–19). Münster: Waxmann.
- Feindt, A. & Meyer, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, 237, 29–33.
- Fend, H. (2018). Bildungsforschung und Schulentwicklung in Österreich. Eine persönliche Geschichte von Distanz und wieder gewonnener Nähe. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 14–25). Münster: Waxmann.
- Fournés, A. (2012). Schule als Ort der Vermittlung zwischen Leben und Lernen – Ein Modell transperspektivisch-diskursiven Unterrichts. In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule* (S. 81–84). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19137-9_9
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien – Ein Problemaufriß. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 3–54). Göttingen: Hogrefe.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1–23). Göttingen: Hogrefe.
- Frohn, J. & Heinrich, M. (2018). Bildungsstandards und die vermeidbare Verkürzung individueller Kompetenzorientierung auf kognitive Leistungsfähigkeit. Konsequenzen des ‚neuen Allgemeinbildungsprogramms‘ für Lehrkräftebildung. In J. Zuber, H. Altrichter, M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 153–173). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_7
- Funke, J. & Zumbach, J. (2006). Problemlösen. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 206–220). Göttingen: Hogrefe.
- Girwidz, R. (2004). Lerntheoretische Konzepte für Multimediaanwendungen zur Physik. *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*, 1 (3), 9–19.
- Gottein, H.-P. (2014). Dem Lernen eine (Voraus-)Struktur geben: Arbeiten mit dem Advance Organizer im (GW-)Unterricht. *GW-Unterricht*, 135 (3), 33–41.
- Grigutsch, S., Raatz, U. & Törner, G. (1998). Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 19 (1), 3–45. <https://doi.org/10.1007/BF03338859>

- Guilford, J. P. (1965). *Persönlichkeit. Logik, Methodik und Ergebnisse ihrer quantitativen Erforschung*. Weinheim: Beltz.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY, etc.: McGraw-Hill.
- Hagenauer, G. (2011). *Lernfreude in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern: Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18392-9>
- Harks, B., Rakoczy, K., Klieme, E., Hattie, J. & Besser, M. (2014). Indirekte und moderierte Effekte von schriftlicher Rückmeldung auf Leistung und Motivation. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 163–194). Münster: Waxmann.
- Hart, S. & Hodson, V. K. (2006). *Empathie im Klassenzimmer. Gewaltfreie Kommunikation im Unterricht. Ein Lehren und Lernen, das zwischenmenschliche Beziehung in den Mittelpunkt stellt*. Paderborn: Junfermann.
- Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 3 (17), 300–312. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300>
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127–143). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/3-540-33020-8_9
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Haugwitz, M. (2009). *Kontextorientiertes Lernen und Concept Mapping im Fach Biologie. Eine experimentelle Untersuchung zum Einfluss auf Interesse und Leistung unter Berücksichtigung von Moderationseffekten individueller Voraussetzungen beim kooperativen Lernen*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Duisburg-Essen.
- Heinrich, M. (2015). *Qualitätsanalyse als Baustein einer evidenz-basierten Politik der Schulentwicklung? Anmerkungen zur Notwendigkeit einer aushandlungsorientierten Evidenzbasierung. Erbetene Stellungnahme 16/2480 zur Anhörung am 21. Januar 2015 (Landtag NRW): Qualitätsanalyse – ein wichtiger Baustein für die Schulqualität*. Verfügbar unter: <http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST16-2480.pdf> [15.10.2019].
- Helmke, A. (2006a). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule. *Pädagogik*, 58 (2), 42–45.
- Helmke, A. (2006b). Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Unveröffentlichter Vortrag, Veranstaltung „Lehren und Lernen für die Zukunft“, 28.10.2006, Essen.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hundenborn, G. (2007). *Fallorientierte Didaktik in der Pflege: Grundlagen und Beispiele für Ausbildung und Prüfung* (1. Aufl.). München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5. Aufl.). Boston, MA: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110456837>
- Kiper, H. (2012). *Unterrichtsentwicklung. Ziele – Konzeption – Akteure. Eine kritische Sichtung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Klauer, K. J. (2011). *Transfer des Lernens. Warum wir oft mehr lernen als gelehrt wird*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klieme, E. (2009). Leitideen der Bildungsreform und der Bildungsforschung. *Pädagogik*, 61 (5), 44–47.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8*, 11–29. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 222–237.
- Klinger, M. & Barzel, B. (2018). *Funktionales Denken beim Übergang von der Funktionenlehre zur Analysis: Entwicklung eines Testinstruments und empirische Befunde aus der gymnasialen Oberstufe*. Wiesbaden: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20360-3>
- Kolb, D. (2015). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Pearson Education.
- Kopp, B. & Mandl, H. (2006). Wissensschemata. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 127–134). Göttingen: Hogrefe.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptionelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3 (45), 387–406.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory of Practice*, 4 (41), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Krause, U.-M. & Stark, R. (2006). Vorwissen aktivieren. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 38–49). Göttingen: Hogrefe.
- Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Klusmann, U., Krauss, S., Blum, W., Jordan, A. & Neubrand, M. (2005). Der Mathematikunterricht der PISA-Schülerinnen und -Schüler. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 502–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0156-8>
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2018). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: UTB.
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B., Schnick-Vollmer, K. & Schmitz, B. (2009). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 45–66). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_3
- Lefrancois, G. (1986). *Psychologie des Lernens*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-09577-5>
- Leiß, D. & Blum, W. (2010). Beschreibung zentraler mathematischer Kompetenzen. In W. Blum, C. Drüke-Noe, R. Hartung & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Mathematik: Konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen* (S. 33–50). Berlin: Cornelsen.
- Lersch, R. (2010). *Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts*. Institut für Qualitätsentwicklung. Hessisches Kultus-

- ministerium. Verfügbar unter: https://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/2010_lersch_kompetenzen.pdf [15.10.2019].
- Leuders, T. (2005). Intelligentes Üben selbst gestalten! Erfahrungen aus dem Mathematikunterricht. *Pädagogik*, 11/05, 29–32.
- Leuders, T. (2010). Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht. In W. Blum, C. Drüke-Noe, R. Hartung & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Mathematik: Konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen* (S. 81–95). Berlin: Cornelsen.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69–106). Berlin/Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_4
- Mägdefrau, J. & Michler, A. (2014). Arbeitsaufträge im Geschichtsunterricht – Diskrepanz zwischen Lehrerintention und didaktischem Potenzial? In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (S. 105–119). Münster: Waxmann.
- Mager, R. F. (1962). *Preparing Instructional Objectives*. Belmont, CA: Fearon.
- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Mandl, H. & Kopp, B. (2011). Selbstgesteuertes Lernen. In S. Rahm & C. Nerowski (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Schulpädagogik, Unterricht: Geschichte, theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Diskursfelder* (S. 1–30). Weinheim: Juventa.
- Maritzen, N. (2014). Glanz und Elend der KMK-Strategie zum Bildungsmonitoring. Versuch einer Bilanz und eines Ausblicks. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 398–413.
- Mayer, H. O., Hertenagel, J. & Weber, H. (2009). *Lernzielüberprüfung im eLearning*. München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486848984>
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a Three-Strikes Rule against Pure Discovery Learning? The Case for Guided Methods of Instructions. *American Psychologist*, 59 (1), 14–19. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>
- Meisner, A. (2007). Leadership im Klassenzimmer. *Journal für Schulentwicklung*, 1, 32–41.
- Meyer, H. (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik*, 55 (10), 38–43.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2012). Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht! Die „ganze Aufgabe“ muss bewältigt werden! *Lernende Schule*, 15 (58), 7–12.
- Meyer, H. (2018). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung* (9. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Netwig, P. (2009). Damit es nicht Stückwerk bleibt. Horizontale und vertikale Vernetzung am Beispiel Chemie im Kontext. In A. Feindt, V. Elsenbast, P. Schreiner & A. Schöll (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven* (S. 197–210). Münster: Waxmann.
- Nieding, G., Ohler, P. & Rey, G. D. (2015). *Lernen mit Medien*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Niegemann, H. M., Hessel, S., Hochscheid-Mauel, D., Aslanski, K., Deimann, M. & Kreuzberger, G. (2004). *Kompodium E-Learning*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-18677-6>
- Novak, J. D., Gowin, D. B. & Kahle, J. B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173469>

- Novak, J. D. (1990a). Concept Mapping: A useful tool for science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 27 (10), 937–949. <https://doi.org/10.1002/tea.3660271003>
- Novak, J. D. (1990b). Concept Maps and Vee Diagrams: Two Metacognitive Tools to Facilitate Meaningful Learning. *Instructional Science*, 1 (19), 29–52. <https://doi.org/10.1007/BF00377984>
- Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science Education*, 4 (86), 548–571. <https://doi.org/10.1002/sce.10032>
- Obst, G. (2015). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666616198>
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. Kurzfassung*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Patry, J.-L. (2014). Rivalisierende Paradigmen in der Erziehungswissenschaft: Das Beispiel der Situationsspezifität. In J.-L. Patry (Hrsg.), *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften* (S. 103–144). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00672-3_4
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pietsch, M. (2013). Unterrichtsentwicklung: Was guten Unterricht kennzeichnet. *Bildung und Wissenschaft*, 12, 24–27.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeider (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 451–502). San Diego: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Rakoczy, K. (2007). *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Renger, R. & Wiesner, C. (2006). Journalistik lehren. Ein integratives Konzept für die hochschulgebundene Journalistikausbildung. In R. Renger, H. H. Fabris & E. Rauchenzauner (Hrsg.), *Generalisten oder Spezialisten* (S. 101–118). Salzburg: kfj.
- Reh, S. & Ricken, N. (2018). *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9>
- Reinmann, G. (2008). *Blended learning in der Lehrerbildung: Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen* (3. Aufl.). Lengerich, Wien: Pabst Science Publ.
- Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. & Ballstaedt, S.-P. (1995). *Lerntexte in der Weiterbildung. Gestaltung und Bewertung. Qualität in der Weiterbildung*. Erlangen: Publicis-MCD-Verlag.
- Renkl, A. (2015). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 3–24). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_1
- Renkl, A. & Nückles, M. (2006a). Lernstrategien der externen Visualisierung. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 135–150). Göttingen: Hogrefe.
- Renkl, A. & Nückles, M. (2006b). Wissensschemata. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 135–147). Göttingen: Hogrefe.
- Reusser, K. (2007). Wirkungswissen über Bildungsstandards: Wie können Standards die Lehr-Lern-Ebene erreichen und wirksam realisiert werden? In Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) (Hrsg.), *Der Referenzrahmen auf dem Prüfstand*.

Fachtagung des Arbeitskreises Qualität von Schule am 28.02.–01.03.2007 im Institut für Qualitätsentwicklung in Wiesbaden (S. 57–69). Verfügbar unter: https://www.hessen.de/sites/default/files/media/der_referenzrahmen_auf_dem_pruefstand_iq_forum_4.pdf [15.10.2019].

- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rogers, B. (2013). *Classroom Management: Das Praxisbuch*. Weinheim: Beltz.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik* (Bd. 2). Hannover: Schroedel.
- Roth, H. (1983). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Schroedel.
- Rumelhart, D. E. & McClelland, J. L. (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition: Foundations*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5236.001.0001>
- Sachser, N. (2004). Neugier, Spiel und Lernen: Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4 (50), 475–486. <https://doi.org/10.1515/9783110506341-013>
- Salvin, R. E. (2006). *Educational Psychology: Theory and Practice* (8. Aufl.). Boston: Pearson Education.
- Schade, U. (1992). *Konnektionismus: Zur Modellierung der Sprachproduktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-85808-5>
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie, Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 249–278). Göttingen: Deutsche Gesellschaft für Psychologie.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen: Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1 (8), 1–13.
- Schiefele, U. & Streblow, L. (2006). Motivation aktivieren. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 232–247). Göttingen: Hogrefe.
- Schott, F. (1991). Instruktionsdesign, Instruktionstheorie und Wissensdesign: Aufgabenstellung, gegenwärtiger Stand und zukünftige Herausforderung. *Unterrichtswissenschaft*, 3 (19), 195–217.
- Schratz, M. (2009). „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule*, 12, 16–21.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 221–262). Graz: Leykam.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7 (4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Schreblowski, S. & Hasselhorn, M. (2006). Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 151–161). Göttingen: Hogrefe.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (in Druck). Vielfalt in Österreichs Klassenzimmern: Eine datenbasierte Anamnese und ein evidenzorientierter Ausblick. In F. Gmainer-Pranzl, U. Greiner & B. Brandstetter (Hrsg.), *Von „schöner Vielfalt“ zu prekärer Heterogenität. Bildungsprozesse in pluraler Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Schweer, M. K. W. (2000). Vertrauen als basale Komponente der Lehrer-Schüler-Interaktion. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (S. 129–138). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97477-8>
- Schweer, M. K. W. (2004). Vertrauen und soziale Unterstützung in der pädagogischen Beziehung. *Bildung und Erziehung*, 57 (3), 279–288. <https://doi.org/10.7788/bue.2004.57.3.279>
- Schweer, M. K. W. (2017). Vertrauen im Klassenzimmer. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 523–546). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9>
- Schworm, S. & Fischer, F. (2006). Academic Help Seeking. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 283–293). Göttingen: Hogrefe.
- Seidel, T. (2009). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 135–148). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_6
- Sieber, H. (2008). *Konstruktivistisch lehren und lernen. Grundlagen der Weiterbildung*. Augsburg: Ziel-Verlag.
- Simons, P. R. J. (1992). Lernen, selbstständig zu lernen – Ein Rahmenmodell. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 251–264). Göttingen: Hogrefe.
- Solzbacher, C. (2006). Förderung von Lernkompetenz in der Schule – Empirische Befunde als Beiträge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. In R. Hinz & B. Schumacher (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken* (S. 15–32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90429-0_2
- Specht, W. & Lucyshyn, J. (2008). Einführung von Bildungsstandards in Österreich – Meilenstein für die Unterrichtsqualität? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (3), 318–325.
- Stacey, R. D. & Mowles, C. (2016). *Strategic Management and Organisational Dynamics. The challenge of complexity to ways of thinking about organisations*. Harlow: Pearson Education.
- Staub, F. C. (2006). Notizenmachen: Funktionen, Formen und Werkzeugcharakter von Notizen. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 59–71). Göttingen: Hogrefe.
- Steiner, G. (2006). Wiederholungsstrategien. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 101–116). Göttingen: Hogrefe.
- Steinkellner, H. & Wiesner, C. (2017). Anforderungen an eine zielorientierte Führungskultur: Die „wachsamen Sorge“ als Prozessmodell für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. In W. Schönangerer & H. Steinkellner (Hrsg.), *Neue Autorität macht Schule* (S. 248–315). Horn: Berger.
- Stern, T. (2010). *Förderliche Leistungsbewertung* (2. Aufl.). Wien: özeps.
- Stracke, I. (2004). *Einsatz computerbasierter Concept Maps zur Wissensdiagnose in der Chemie. Empirische Untersuchungen am Beispiel des Chemischen Gleichgewichts*. Münster: Waxmann.
- Straka, G. A. (2006). Lernstrategien in Modellen selbstgesteuerten Lernens. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 390–404). Göttingen: Hogrefe.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2016). Herstellung und Bearbeitung von Leistungs-differenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In V. Moser &

- B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 75–89). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P. & Panadero, E. (2017). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 3 (76), 467–481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Trautwein, U., Göllner, R., Fauth, B. & Stürmer, K. (2018). Wirksame Klassenführung: Grundlage für erfolgreiches Lehren und Lernen. In Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.), *Klassenführung. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg* (S. 9–15). Baden-Württemberg: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.
- Trautwein, U., Sliwka, A. & Dehmel, A. (2018). *Grundlagen für einen wirksamen Unterricht* (Bd. 1). Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J. M., Arndt, A.-K. & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe. *WE_OS-Jahrbuch*, 1, 84–105.
- Veenman, S., Kenter, B. & Post, K. (2000). Cooperative learning in Dutch primary classrooms. *Educational Studies*, 26 (3), 281–302. <https://doi.org/10.1080/03055690050137114>
- Veenman, S., Van Benthum, N., Bootsma, D., Van Dieren, J. & Van der Kamp, N. (2002). Cooperative learning and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1), 87–103. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00052-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00052-X)
- Vogt, F. & Rogalla, M. (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1051–1060. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.002>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wiesner, C. (2008). *Vom Lehren und Lernen zum eTeaching und eLearning: Modellierung eines didaktischen Kommunikationsdesigns für die journalismuswissenschaftliche Propädeutik*. Saarbrücken: VDM.
- Wiesner, C. (2010). Interpersonelle Kommunikation 4.0. Analytische Betrachtung der zwischenmenschlichen Kommunikation in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. *Medien Journal: Zeitschrift für Kommunikationskultur*, 1, 4–19.
- Wiesner, C. (2019). Das Modell der Feldtransformation: Chancen und Möglichkeiten. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 207–240). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., Pacher, K., Breit, S., George, A. C. & Schreiner, C. (2018). Professionalisierung der Unterrichtsentwicklung durch die Informelle Kompetenzmessung (IKM). *R&E-Source*, 1–16.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2017). Genese der Bildungsstandards in Österreich. *Online BIFIE-Journal*, (1), 17–21.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Münster: Waxmann.

- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & George, A. C. (2018). Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Preflectioning als Voraussetzung für Entwicklung. In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley & I. Plattner (Hrsg.), *Transfer Forschung <-> Schule 4 (2018): Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert* (S. 95–111). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., Kemethofer, D., George, A. C. & Angerer, S. (2016). Die Bedeutsamkeit der professionellen Reflexion und Rückmeldekultur für eine evidenzorientierte Schulentwicklung durch Bildungsstandardüberprüfungen. *Journal für Schulentwicklung*, 20 (4), 18–26.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Pacher, K. (2017). Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht. Zielbild Wissen, Können, Wollen. *Online BIFIE-Journal*, (1), 1–5.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Paasch, D., Breit, S. & Freunberger, R. (2019). Der kompetenzorientierte Unterricht in Mathematik in der österreichischen Volksschule aus Sicht der Schüler/innen: Impulse für eine reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 235–254). Münster: Waxmann.
- Winter, H. W. (2016). *Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10605-8>
- Wynands, A. (2010). Intelligentes Üben. In W. Blum, C. Drüke-Noe, R. Hartung & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Mathematik: Konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen* (S. 113–125). Berlin: Cornelsen.
- Ziegler, A. & Dresel, M. (2006). Lernstrategien: Die Genderproblematik. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 379–389). Göttingen: Hogrefe.

Reflexion des eigenen Unterrichts auf Basis von Selbst- und Fremdeinschätzung verschiedener Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts

Schülerinnen und Schüler geben sehr differenzierte und aus ihrer Perspektive fundierte Antworten auf die Frage, was denn „guter Unterricht“ ist, sowohl in Bezug auf professionelles Lehrerverhalten als auch hinsichtlich der Organisation von Unterricht (Buhren, 2015b). Befragungsstudien im Zusammenhang mit Leistungserhebungen und Kompetenzmessungen können nach der Gestaltung von Lernumwelten fragen und das Lehr-Lern-Geschehen in den Klassen und Lerngruppen auf Grundlage theoretischer Modelle praxeologisch beschreiben (Wiesner, Schreiner, Paasch, Breit & Freunberger, 2019). Ein Ziel kann dabei sein, den Unterricht als Ganzes zu charakterisieren (Wiesner et al., 2019) oder verschiedene Unterrichtsmerkmale mit dem Kompetenzerwerb der Lernenden in Verbindung zu setzen (Schreiner et al., 2019). Ein anderes Ziel der systematischen Befragung von Schülerinnen und Schülern zum Unterricht kann sein, Feedback über den Unterricht als Grundlage für die Weiterentwicklung des Unterrichts zu erhalten.

Bemühungen zur Qualitätsentwicklung in Schulen werden dann als besonders erfolgversprechend eingestuft, wenn sie von Kollaboration geprägt sowie auf den Unterricht und insbesondere auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler fokussiert sind (vgl. z.B. Fullan, 2014; Wiesner & Schreiner, 2019). Insofern kommt der pädagogischen Diagnostik im Kontext schulischen Lernens – sowohl des Lernens der Schülerinnen und Schüler als auch des Lernens der Lehrpersonen – eine entscheidende Bedeutung zu, liefert sie doch die Evidenzen, auf die sich solche Entwicklungsprozesse stützen können. Helmke und Lenske (2013) beschreiben verschiedene Gegenstandsbereiche, auf die sich schulische Diagnostik beziehen kann: Neben den Lernergebnissen der Lernenden als momentanem Zwischenstand oder Output des Lehr-Lern-Geschehens sind für die Unterrichtsdiagnostik u. a. die Qualität und Quantität des Unterrichts sowie dessen Wahrnehmung relevant. In diesem Beitrag widmen wir uns der Frage, wie – auf Basis eines Rahmenmodells zur Kompetenzorientierung – Wahrnehmungen des Unterrichts durch die Lernenden und die Lehrpersonen selbst möglichst systematisch erfasst und in Form von reflexiver Unterrichtsentwicklung herangezogen werden können, um in verschiedenen Settings über das Unterrichten und das Lernen der Schülerinnen und Schüler nachdenken, reflektieren und diskutieren zu können.

Der vorliegende Beitrag orientiert sich im Besonderen an der Idee von Schülerrückmeldungen zum Unterricht als Impuls für die Reflexion des eigenen Unterrichts. Wir greifen dabei auf Skalen zu Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts zurück, die im Rahmen der flächendeckenden Standardüberprüfung im Jahr 2018 bereits eingesetzt wurden:

Einleitend thematisiert der vorliegende Beitrag in Abschnitt 1 relevante Aspekte zur Verwendung von Schüllerrückmeldungen zu Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts für die Unterrichtsentwicklung. Dabei steht zum einen die Frage im Mittelpunkt, wie Rückmeldungen der Lernenden zum Unterricht als Grundlage für Unterrichtsentwicklung verwendet werden können. Zum anderen geht es um die Erhebung von Daten über den Unterricht sowie die unterschiedlichen Perspektiven, die durch unterschiedliche Beobachterinnen und Beobachter (Lehrende und Lernende) repräsentiert werden.

Abschnitt 2 beleuchtet einen spezifischen Aspekt der Unterrichtsdaten aus der Standardüberprüfung, nämlich, dass es sich bei diesen – zumindest in diesem Kontext – um Referenzdaten (Specht, 2002; Wiesner & Schreiner, 2019) handelt, die durch die Rückbindung an die gesamtösterreichischen Rückmeldungen einen zusätzlichen produktiven Wert erfahren, indem sich dadurch weitere Interpretationsmöglichkeiten ergeben. Diese können grundsätzlich auch genutzt werden, wenn das (nun vorliegende) Instrument zur Einschätzung des kompetenzorientierten Unterrichts unabhängig von der Standardüberprüfung eigenständig durch Lehrpersonen im Unterricht eingesetzt wird. Um dies zu ermöglichen, werden in der Folge die österreichweiten Referenzdaten – sowohl aus Sicht der Lernenden als auch aus Sicht der Lehrpersonen – berichtet.

Abschnitt 3 diskutiert verschiedene Möglichkeiten, das Instrument zur Erhebung von Informationen zum Unterricht für den Zweck der Unterrichtsentwicklung einzusetzen. Dabei kann Unterrichtsentwicklung sowohl auf Basis der Erhebung und Rückmeldung im Rahmen einer Standardüberprüfung erfolgen als auch ein eigenständiger Einsatz des Instruments durch die Lehrkräfte die Basis für Reflexionsprozesse in Bezug auf kompetenzorientierten Unterricht erzeugen. Beide Varianten eröffnen je spezifische Möglichkeiten der Beschäftigung mit Unterricht im Rahmen der professionellen Weiterentwicklung von Lehrkräften.

Das Fazit in Abschnitt 4 fasst die verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten von Schüler- und Lehrereinschätzungen des Unterrichts zusammen und vergleicht insbesondere die sich eröffnenden Möglichkeiten, je nachdem, ob diese Daten im Rahmen einer zentral organisierten flächendeckenden Erhebung wie der Standardüberprüfung in Form von Referenzdaten oder selbstständig am Standort bzw. durch die Lehrperson in Form formeller Daten aus einem lokal-zentralen Erhebungsinstrument entstanden sind.

1. Grundlagen und Mehrperspektivität

1.1 Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler als Grundlage für Unterrichtsentwicklung

Rolff konstatiert, dass „[z]ur Modernisierung von Unterricht [...] auch die regelmäßige Evaluation der Ergebnisse und – was neu ist – die Evaluation der Prozesse des Lernens“ (2015a, S. 13) gehöre. Das Lernen der Schülerinnen und Schüler er-

fährt Möglichkeiten und Grenzen insbesondere durch das unterrichtliche Handeln der Lehrperson. Ein zentraler Aspekt der professionellen Weiterentwicklung besteht demnach in der Reflexion der eigenen Praxis. Abgesehen von der nötigen Offenheit, das eigene Handeln kritisch zu betrachten und seine eigenen mentalen Modelle (Haltungen, Beliefs u. a. m.) zu hinterfragen, sowie einer grundsätzlichen Bereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung sind für eine professionelle Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis entsprechende Grundlagen erforderlich. „Die Lehrkräfte können ihre eigene Praxis oft nur anhand persönlicher Eindrücke im geschäftigen Klassenzimmer einschätzen. Zur Reflexion der Arbeit sind indes aussagekräftigere Daten nötig“ (Rolff, 2015a, S. 29). Für die Beschreibung von Unterricht gibt es neben der Einschätzung durch die Lehrperson selbst verschiedene Quellen (Schreiner & Wiesner, 2019b). So können die Lernenden zum Unterricht befragt werden und Unterrichtsgeschehen kann mithilfe von standardisierten Beobachtungen oder Videoaufzeichnung dokumentiert und analysiert werden. Besonders Buhren (2015b) weist darauf hin, dass Urteile von Lernenden vergleichsweise selten in die Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen einbezogen werden und nennt dafür verschiedene Gründe: So könne das Hierarchieverhältnis zwischen Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern der Rückmelderichtung von den Schülerinnen und Schülern zur Lehrperson entgegenstehen, die dominante Rolle der Lehrpersonen als Wissensvermittelnde, welche stärker als die Entwicklung von Lernstrategien und die Förderung von individuellen Erkenntnisprozessen sei, oder ein professionelles Selbstverständnis, das selbst kollegiale Supervision und Beratung durch andere Lehrkräfte nicht vorsieht, ein Hindernis darstellen (ebd., S. 213f.). Wenn es gelingt, diese Hindernisse zu überwinden, kann die Unterrichtsentwicklung durch die Einbeziehung von Schülerfeedback bereichert werden. Auch Helmke beschreibt Schülerbeurteilungen als sehr gut geeignetes „Werkzeug für die Unterrichtsentwicklung“ (2004, S. 167). Feedback der Schülerinnen und Schüler an die Lehrkraft kann der Lehrerprofessionalisierung dienen und Quelle für Unterrichtsentwicklung sein (Rolff, 2015b, S. 252).

1.2 Die Erhebung von Daten über den Unterricht im Rahmen der österreichischen Standardüberprüfungen

Für die Bildungsstandardüberprüfung 2018 wurde von Wiesner, Schreiner und Paasch (Wiesner et al., 2019) ein Instrument entwickelt, das relevante Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts (Wiesner, Pacher, George, Breit & Schreiner, 2018) aus der Perspektive der Lernenden sowie der Lehrpersonen erhebt. In der Standardüberprüfung steht die Frage im Zentrum, wie gut es dem Schulsystem gelingt, Schülerinnen und Schülern bestimmte Kompetenzen im Sinne der Definition von Kompetenzen von Weinert (2001) nachhaltig zu vermitteln (Schreiner & Wiesner, 2019). Für die Förderung eines kompetenzorientierten Unterrichts und der Stimulation der Schul- und Unterrichtsentwicklung vor Ort erscheint es nach Maritzen (2014), Heinrich (2015), Fend (2018), Urban, Becker, Werning, Löser,

Arndt & Heinrich (2018), Wiesner und Schreiner (2019) u.a.m. unabdingbar zu sein, Kontext- und Prozessdaten für eine „reflexive Unterrichtsentwicklung“ (Sturm & Wagner-Willi, 2016, S. 87) zur Verfügung zu stellen. Vor allem, wenn „die Entwicklungsfunktion datengestützter Rückmeldungen“ (Maritzen, 2014, S. 411) durch Bildungsstandardüberprüfungen gestärkt werden soll, dann „sind die schulbezogenen Ergebnisdaten [...] durch die Rückmeldung von Daten zu innerschulischen Prozessen und durch systematische Bereitstellung von einzelschulischen Kontextdaten“ (ebd.) zu ergänzen. Lehrpersonen benötigen „feinkörnige Diagnoseinformationen“ (Maier, 2014, S. 10) zu Kontexten und Prozessen, die sich auf das eigene Unterrichten beziehen.

Am Ende der österreichischen Bildungsstandardüberprüfungen bearbeiten die Schülerinnen und Schüler einen Fragebogen zur Erhebung diverser Kontextmerkmale. Im Rahmen der Mathematik-Überprüfung in der Grundschule wurde im Frühjahr 2018 in Österreich erstmals ein Fragenkatalog zu verschiedenen Prozessdimensionen kompetenzorientierten Unterrichts auf Grundlage eines theoriegeleiteten Orientierungsrahmens eingesetzt (Wiesner et al., 2019). Neben den empirisch bereits gut abgesicherten (Teil-)Dimensionen des kompetenzorientierten Unterrichts, wie den sogenannten „Big Three“ (Trautwein, Göllner, Fauth & Stürmer, 2018, S. 10) der Unterrichtsqualität, also der kognitiven Aktivierung, der konstruktiven Unterstützung durch ein förderliches Unterrichtsklima sowie dem Classroom Management (Bohl, 2016; Helmke, 2006; Klieme & Rakoczy, 2008 u.a.m.) wurden dafür weitere Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts auf der Basis eines theoretischen Modells entwickelt. Inkludiert wurden folgende Dimensionen (Wiesner et al., 2019):

- *Aktivierung und Verarbeitungstiefe*: Kompetenzorientiertes Unterrichten bedeutet, „dass die Schüler Gelegenheit haben, die Grundkompetenzen des jeweiligen Faches in herausfordernden Aufgabenstellungen zu erwerben“ (Klieme & Rakoczy, 2008, S. 223).
- *Fachliche und überfachliche Wissensvernetzung*: Das idealtypische Bild ist ein Unterricht, in dem der „Kompetenzerwerb nicht Stückwerk“ (Feindt & Meyer, 2010, S. 31) bleibt und der „Raum gibt für die eigenständige und kooperative Wissenskonstruktion“ (Klieme & Rakoczy, 2008, S. 227).
- *Lebensweltliche Anwendung*: Das „Anknüpfen an die Lebenswelt“ (Helmke, 2006, S. 45) verbunden mit einem „lebensnahe[n] Üben“ (Lersch, 2010, S. 12) der Schülerinnen und Schüler nutzt „das unterschiedliche Alltagswissen sowie die Interessen und Umwelterfahrungen der Lernenden im Unterricht“ (Wiesner et al., 2019, S. 243).
- *Lernbegleitung*: Fundierte „Lerngerüste“ (Meyer, 2012, S. 12) müssen aufgebaut werden, die Schülerinnen und Schülern das eigenständige, selbstregulierte und lebenslange Lernen ermöglichen.
- *(Selbst-)Reflexion*: Der Aufbau und die Förderung der „Selbstreflexion“ (Straka, 2006, S. 395) bzw. von „Metakognitionen“ (Meyer, 2012, S. 11) sind ein „grundlegendes Gütekriterium der Kompetenzorientierung“ (Wiesner et al., 2019, S. 246).

- *Klassenmanagement und Klassenführung*: Klassenmanagement versteht sich als „das Herstellen und Aufrechterhalten von Ordnungsstrukturen im Klassenzimmer“ (Seidel, 2009, S. 143) durch „Regeln, Routinen, Rituale“ (Helmke, 2012, S. 179). Klassenführung als „Fundament pädagogischer Beziehungen“ (Schweer, 2017, S. 527) meint alles, was Lehrpersonen mittels „Aktivitäten, Haltungen, Achtsamkeit, Präsenz und durch eine sinnstiftende Kommunikation zur Förderung der Interaktionen, Begegnungen und Beziehungen in der Klasse bzw. Lerngruppe beitragen“ (Wiesner et al., 2019, S. 247).

Das zugrundeliegende Modell und die einzelnen ableitbaren Dimensionen werden im Detail im Beitrag von Wiesner & Schreiner, Nr. 13 in diesem Band, beschrieben. Abschnitt 2 umfasst – neben den österreichweiten Ergebnissen aus der Befragung mit diesem Instrument – jeweils eine kurze Beschreibung der Konstrukte sowie die Operationalisierung in Form der Fragebogenitems. Im Zentrum des Erhebungsinstruments steht, wie häufig in konkreten Unterrichtssituationen ein Bezug zu den einzelnen Dimensionen und Teilaspekten als Bedingungen der Kompetenzorientierung hergestellt werden kann. Die einzelnen Fragen, die die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte zum Unterricht beantworteten, können jeweils einer Merkmalsdimension zugeordnet werden.

1.3 Verschiedene Datenarten als Basis von Qualitätsentwicklung in der Schule

Die entwickelten Skalen wurden erstmals in der Überprüfung zu Mathematik in der 4. Schulstufe im Frühjahr 2018 eingesetzt. Mithilfe der Daten aus den Schülerfragebögen wurde den Lehrerinnen und Lehrern gleichzeitig mit den Kompetenzergebnissen aus der Standardüberprüfung¹ erstmals auf Basis eines theoriegeleiteten Rahmens ihr eigener Unterricht aus Sicht ihrer Schülerinnen und Schüler rückgemeldet². Damit soll die reflexive Unterrichtsentwicklung mit der Ergebnisrückmeldung durch die Lehrperson um einen konkreten, evidenzgestützten Blick auf das Lehr-Lern-Geschehen erweitert werden. Dies geschieht, indem die Lehrerrückmeldung durch Daten zum Erleben des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler ergänzt wird. Rückmeldungen aus Standardüberprüfungen bilden eine sehr spezifische Art von Daten, die als Evidenzgrundlage Qualitätsentwicklungsprozesse in der Schule unterstützen können (Schatz et al., 2019). Sie sind in Anlehnung an Specht (2002) entsprechend dem Modell von Wiesner und Schreiner (2019) sowie Schreiner und Wiesner (2019b) als Referenzdaten einzustufen. Referenzdaten sind dadurch charakterisiert, dass sie zum einen auf eine einzelne Schule (oder Klasse) bezogen auf hohem wissenschaftlichen Niveau vorliegen, zum anderen aber im größeren Bezugsrahmen des Gesamtsystems verortet werden können (vgl. dazu auch Schreiner

1 Veröffentlichung am 22.02.2019

2 Eine Musterrückmeldung ist abrufbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/12/M418_Musterrueckmeldung_Lehrer.pdf

& Breit, Nr. 3 in diesem Band). So liegen wissenschaftlichen Gütekriterien entsprechende Daten vor, die als Rückmeldung an eine Einzelschule von den Akteuren vor Ort im Rahmen von evidenzorientierten Qualitätsentwicklungsprozessen verwendet werden können. Solche Daten sind für Entwicklungsprozesse einzigartig, weil sie als externe Impulse Entwicklungsprozesse initiieren oder vorantreiben, gleichzeitig aber konkret auf die Situation in der eigenen Schule oder Klasse bezogen werden können.

In Bezug auf die Wahrnehmung des Unterrichts erhielten die Lehrpersonen im Rahmen der Rückmeldungen zur Standardüberprüfung M4 jeweils die zusammengefassten Einschätzungen ihrer Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der verschiedenen Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts. Abbildung 1 verortet die aus der Standardüberprüfung vorhandenen Daten zum kompetenzorientierten Unterricht in einem Mikro-Makro-Modell (Coleman, 1991) für die Schul- und Unterrichtsentwicklung (siehe das ‚Badewannen‘-Modell in Abbildung 1 nach der Idee von Wiesner, 2019; Greve, Schnabel & Schützeichel, 2008). Das Mehrebenen-Modell zeigt „das Wirken von Systemen (Schule, Netzwerke, Schulsystem) auf Subsysteme (Unterricht, Klasse) und auf handelnde Personen“ (Wiesner, 2019, S. 209) sowie „auch deren Wirken als aggregierte, kollektive Effekte auf das System“ (ebd.). So liegen zum einen Ergebnisse auf der Ebene der Klasse vor („Perspektive der Schülerinnen und Schüler der Klasse“; rechts auf der Ebene des Unterrichts). Lehrpersonen können diese nutzen, um über ihren Unterricht zu reflektieren, indem sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede (GuU) zwischen den Einschätzungen der Lernenden und ihren eigenen Einschätzungen analysieren und reflektieren. Referenzdaten zeichnen sich allerdings auch dadurch aus, dass aggregierte, nach wissenschaftlichen Methoden erhobene Informationen für das gesamte Schulsystem zur Verfügung stehen, die unter den gleichen Bedingungen erhoben wurden wie die klassenbezogenen Informationen (in Abbildung 1 dargestellt als „Perspektive aller Lehrpersonen“ bzw. „Perspektive aller Schüler/innen“). Dies ermöglicht das Analysieren von Gemeinsamkeiten und Unterschieden (GuU) zwischen den Einschätzungen der Lernenden zum eigenen Unterricht sowie der Perspektive aller österreichischen Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe zu jeweils ihrem Mathematikunterricht. Das Mikro-Makro-Modell mit seinen „Brückenannahmen“ (Lüdemann, 1998, S. 158) ist „ein erklärungskräftiges dynamisches Mehrebenen-Modell“ (ebd., S. 177), welches die Ebenen in Beziehung zueinander setzt und durch die Aggregation von der Mikro-Ebene individueller Handlungen eine Makro-Ebene des kollektiven Handelns schafft.

Nun besteht aber auch die Möglichkeit für Lehrpersonen, die veröffentlichten Fragebögen zu den Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts³ eigenständig zu verwenden, um von ihren Schülerinnen und Schülern ein Feedback über den Unterricht einzuholen. Dann handelt es sich zwar nicht mehr um Referenzdaten im eigentlichen Sinn, sondern entsprechend des Modells der Datenarten nunmehr um formelle Daten (Wiesner & Schreiner, 2019). Dennoch können Lehrpersonen von den wissenschaftlichen Grundlagen der Entwicklung des Erhe-

3 Der Schülerfragebogen zur Standardüberprüfung 2018 ist abrufbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/07/BIST-UE_M4_2018_Schuelerfragebogen.pdf

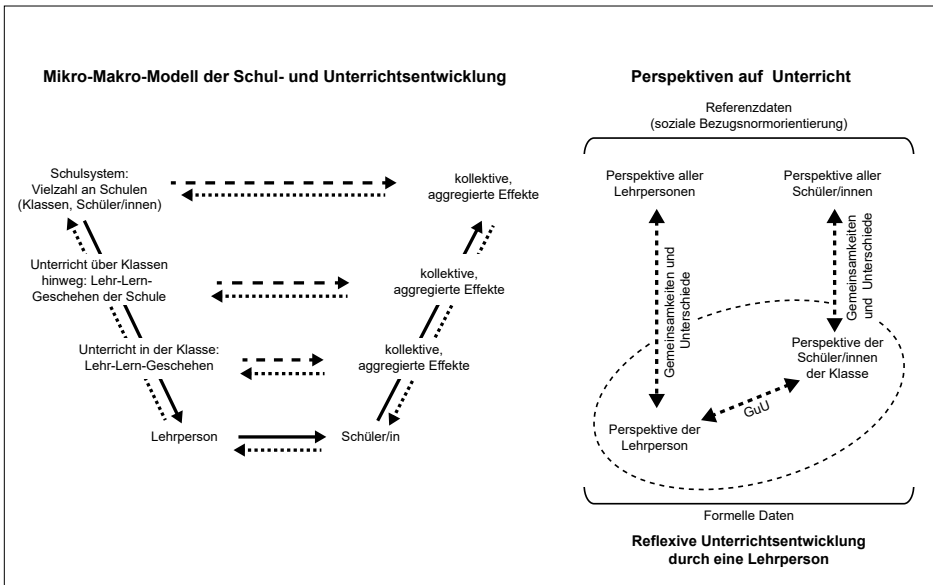


Abbildung 1: Die Verortung der Daten für die reflexive Unterrichtsentwicklung im Mikro-Makro-Modell der Schul- und Unterrichtsentwicklung (in Anlehnung an Wiesner, 2019, S. 209)

bungsinstrumente profitieren sowie die im Rahmen der Standardüberprüfung 2018 gewonnenen Daten als Bezugsrahmen für die Interpretation der eigenen klassenspezifischen Schülerrückmeldungen heranziehen, indem z.B. die hier präsentierten Referenzdaten mit der Erhebung und Auswertung von Einschätzungen zum Unterricht als formelle Daten direkt durch eine Lehrerin oder einen Lehrer miteinander in Beziehung gesetzt werden. Deshalb werden in Abschnitt 2 die aggregierten Ergebnisse aus Schüler- sowie auch aus Lehrerperspektive dargestellt, um sie für einen solchen Vergleich verfügbar zu machen. Dabei ist zu beachten, dass es sich bei den Referenzwerten um Daten handelt, die gegen Ende der vierten Schulstufe im Rahmen der Standardüberprüfung Mathematik und demnach bezogen auf den Mathematikunterricht erhoben wurden.

1.4 Unterschiedliche Perspektiven auf Unterricht

Wie bereits angesprochen, gibt es reichhaltige Möglichkeiten, den (eigenen) Unterricht reflexiv zu analysieren. Grundsätzlich sind sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte selbst „zentrale Akteure im Unterricht und können darum als Experten des Unterrichtsgeschehens aussagekräftige Einschätzungen bezüglich der Unterrichtsqualität liefern“ (Lenski, Richter & Pant, 2015, S. 716). Schüleraussagen wird „in diesem Kontext eine hohe Validität für das subjektive Erleben des Unterrichts zugesprochen. [...] Schüleraussagen eignen sich damit vor

allem dann, wenn globale Eindrücke ermittelt werden sollen“ (Bohl, Kleinknecht, Batzel & Richey 2013, S. 15). Die geteilten Schülerwahrnehmungen geben sehr gute Einblicke in die Unterrichtsroutinen und -prozesse und spiegeln aggregiert globale Aussagen über das Lehr-Lern-Geschehen wider (Wiesner et al., 2019). Grundsätzlich liegen für die Schülerfeedbackverfahren bislang (auch aus vergleichenden Studien) kaum systematisch erhobene Forschungsergebnisse vor (Dedering, 2011; Gärtner, 2013).

Grundlegend kann auch den Einschätzungen der Lehrpersonen eine hohe Aussagekraft zugesprochen werden, im Besonderen dann, „wenn es um allgemeine und langfristig wirkende didaktische und methodische Aspekte des Unterrichts geht“ (Bohl et al., 2013, S. 15). Die Validität der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer erwies sich bislang für eine allgemeine Beschreibung des Lehr-Lern-Geschehens hingegen als eher gering ausgeprägt, vor allem, wenn Lehrpersonen den eigenen Unterricht anhand von bestimmten, globalen Merkmalen bewerten (Baumert et al., 2004; Bohl et al., 2013; Kunter et al., 2005). Die Übereinstimmungen zwischen der Einschätzung der Lehrenden und der Lernenden, wenn beide befragt werden, sind i. d. R. gering bis moderat (Lenski et al., 2015). Wenn der Unterricht auf einer aggregierten Ebene beschrieben werden soll, ist diese mangelnde Übereinstimmung problematisch.

Wenn Schülerinnen und Schüler im Sinne eines Feedbacks an die Lehrperson systematisch zum Unterricht befragt werden, können die Abweichungen in den Einschätzungen von Lehrenden und Lernenden jedoch als unterschiedliche Perspektiven der Wahrnehmung von Unterricht gedeutet werden (vgl. den Perspektivenvergleich zwischen Lehrperson und Lernenden der Klasse in der schräg stehenden Ellipse in Abbildung 1). Das Erleben der Schülerinnen und Schüler (als Lerneinschätzung) ist dabei nicht immer deckungsgleich mit der Wahrnehmung der Lehrperson (Lehreinschätzung). Durch den Vergleich der beiden Perspektiven ergibt sich eine bereichernde Basis für die Reflexion des Unterrichts, indem die Einschätzungen und Sichtweisen der Lehrperson zum Unterricht mit der Wahrnehmung der Lernenden abgeglichen werden (Buhren, 2015b, S. 220; Stahns, Rieser & Lankes, 2017) und über das Dazwischen, also die Interaktionen nachgedacht werden kann. Dies kann besonders konstruktiv sein, wenn Lehrende und Lernende dadurch miteinander in ein strukturiertes und langfristig angelegtes Gespräch über Lernerfahrungen, Interessen und Gestaltungswünsche kommen und auf Basis dieses Feedback-Prozesses kontinuierlich das Lernen und Lehren gemeinsam weiterentwickeln können (Bastian, 2015, S. 156).

Die unterschiedlichen Perspektiven auf Unterricht können auch im lehrseitigen Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2015, S. 71), das in Abbildung 2 in einer eigenen, modifizierten lehr-lern-orientierten Weiterentwicklung zu finden ist, verortet werden. Dieses um die Kompetenzorientierung erweiterte Modell (durch die sechs Dimensionen der Kompetenzorientierung) von Schreiner et al. (2019) systematisiert verschiedene Dimensionen des Unterrichts, welche zwischen Prozessen des Lehrens und Lernens eingebettet sind. Dabei wird in Anlehnung an Bohl (2016) sowie Kunter und Trautwein (2018) zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts

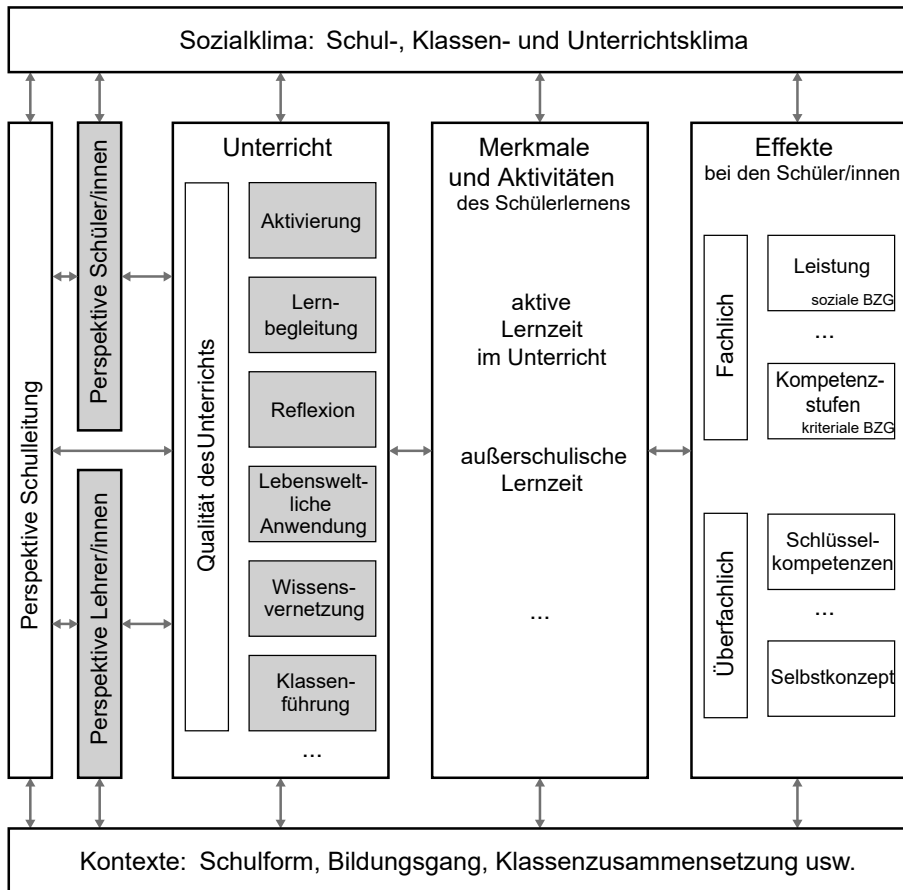


Abbildung 2: Modell des Lehr-Lern-Geschehens: Sicht- und Tiefenstrukturen des fachlichen Unterrichts (Schreiner et al., 2019, S. 117; in Anlehnung an Helmke, 2015 sowie Kunter & Trautwein, 2018)

innerhalb der Dimensionen unterschieden (Wiesner & Schreiner, Nr. 13 in diesem Band). Während die Sichtstrukturen in Gestalt von Organisationsformen der Lernumgebung, eingesetzten Sozialformen oder Unterrichtsmethoden den Rahmen des Unterrichts bilden und für Außenstehende leicht erkennbar sind, beziehen sich die Tiefenstrukturen auf die Lehr-Lern-Prozesse (Schreiner et al., 2019).

Obwohl die Erfassung der Unterrichtsqualität aus der „Schüler-, Lehrer- und Beobachtersicht“ (Bohl et al., 2013, S. 15) aus wissenschaftlicher Perspektive „für nötig befunden wird, finden sich nur wenige Studien, die die unterschiedlichen Sichtweisen gezielt vergleichen“ (ebd.; Clausen, 2002). In den spärlichen Vergleichsstudien zeigte sich bisher, dass sich die Unterrichtsbeurteilungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften „bei vielen Merkmalen unterscheiden“ (Bohl et al., 2013, S. 15), was grundsätzlich für eine „perspektivensensible Analyse“ (ebd.) von Unterricht spricht. Der vorliegende Beitrag greift diesen Aspekt insofern auf, als ein mehrperspektivischer Zugang auf Unterricht als Basis

der Unterrichtsentwicklung vorgeschlagen und empfohlen wird. Zwar zeigen die Referenzdaten im folgenden Abschnitt 2 die Unterschiede in der Wahrnehmung von Unterricht zwischen Lehrenden und Lernenden durch die Gegenüberstellung von aggregierten Einschätzungen grundsätzlich auf, die von Bohl et al. (2013) und Clausen (2002) konstatierte grundlegende Lücke der Bildungsforschung zu Unterschiedlichkeiten in der Wahrnehmung von Unterricht auf einer globalen Ebene zu schließen, ist im Rahmen dieses Beitrags jedoch nicht möglich. Die Datenbasis würde eine Annäherung an die zugrundeliegende Fragestellung systematischer Unterschiede in den Sichtweisen der Lernenden und Lehrpersonen allerdings grundsätzlich ermöglichen.

2. Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts in Österreich insgesamt – Referenzwerte als Rahmen für die Interpretation von klassenspezifischen Daten

Der vorliegende Abschnitt zeigt, wie Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler das Vorkommen von Merkmalen der verschiedenen Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts im Mathematikunterricht in der Volksschule in Österreich beurteilen. Dies geschieht vor allem vor dem Hintergrund der oben angesprochenen Möglichkeit, die für die Standardüberprüfung entwickelten Instrumente auch eigenständig zur Einholung von Schülerfeedback zum Unterricht einsetzen zu können. Dabei betrachten wir eingangs die zusammengefassten Skalen, um einen Überblick über einen aggregierten Vergleich der Perspektiven der Lernenden und der Lehrpersonen zu geben. In der Folge werden die aggregierten Ergebnisse zur Wahrnehmung des Unterrichts in Grundschulen durch Lernende auf der einen Seite sowie durch die Lehrpersonen auf der anderen Seite für die einzelnen Items dargestellt. Auf Grund der gleichen methodischen Herangehensweise für die diesem Beitrag zugrundeliegenden Analysen und der Aufbereitung der Daten für die Rückmeldung können Lehrkräfte die zusammengefassten Antworten ihrer Schülerinnen und Schüler aus ihrer Klassenrückmeldung mit den Antworten aller österreichischen Schülerinnen und Schüler – im Sinne einer Referenz (Schreiner & Wiesner, 2019; dazu auch in diesem Band Schreiner & Breit, Nr. 3) – insgesamt vergleichen. Darüber hinaus sind aus den Abbildungen jeweils auch die zusammengefassten Antworten aller Lehrkräfte in Österreich ersichtlich.

2.1 Skalenwerte zu Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts – für einen Überblick

Die Skalen wurden theoriegeleitet und auf Grundlage mehrerer Teilaspekte für jede Dimension des kompetenzorientierten Unterrichts gebildet (Wiesner et al., 2019). Die statistische Skalenqualität (im Sinne der berechneten Reliabilität) variiert etwas zwischen den Skalen (vgl. Tabelle 1). Während etwa die Skalen *Klassenführung*,

Klassenmanagement, Reflexion und Lebensweltliche Anwendung sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch den Lehrpersonen mit Cronbach's-Alpha-Werten zwischen .64 und .74 eine gute Skalenqualität aufweisen, liegen die Alpha-Werte der Skalen zur *Lernbegleitung* sowie der *Aktivierung* deutlich niedriger. Von besonderem Interesse für das Unterrichten und die Reflexion über Unterricht sind jedoch die Antworten zu den einzelnen Items, wie sie im folgenden Abschnitt dargestellt werden. Die Item-Skalen-Korrelationen liegen durchwegs über dem kritischen Wert von .3. Rechnerisch wird ein Mittelwert über die Items je einer Skala gebildet, wobei die Antwortkategorien der Items mit Werten von 0 bis 3 versehen sind und 0 für „nie oder fast nie“ und 3 für „in jeder Stunde“ steht; niedrige Werte repräsentieren demnach seltenes Vorkommen. Die zusammenfassenden Skalen dienen der Verdichtung der Information und zur Gewinnung eines Überblicks hier für die aggregierten Daten, sollten allerdings mit Hinblick auf die statistischen Kennwerte vorsichtig interpretiert werden. Der Schwerpunkt der Interpretation in diesem Beitrag wird auf die Antwortverteilungen zu den einzelnen Items gelegt, insbesondere auch, weil diese eine konkretere Basis für das Nachdenken und Sprechen über Unterricht bilden.

Tabelle 1: Kennwerte der Skalen zum Unterricht (Datenquelle: Standardüberprüfung M4-2018, eigene Berechnung und Darstellung)

Skala	Schüler/innen			Lehrer/innen		
	M	SD	Rel (Alpha)	M	SD	Rel (Alpha)
Aktivierung	1,8	0,60	.46	1,6	0,35	.40
Wissensvernetzung	1,5	0,73	.59	1,6	0,47	.46
Lebensweltliche Anwendung	1,7	0,78	.64	1,7	0,48	.69
Personalisierte Lernbegleitung	2,0	0,64	.51	1,9	0,46	.57
Gruppenorientierte Lernbegleitung	1,2	0,70	.51	1,0	0,42	.44
Reflexion	1,9	0,68	.68	2,1	0,44	.72
Klassenmanagement	1,8	0,74	.73	2,5	0,44	.74
Klassenführung	2,2	0,55	.72	2,5	0,33	.65

Abbildung 3 zeigt die Mittelwerte der zusammenfassenden Skalen aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte im Vergleich in grafischer Form. Auf dieser hoch aggregierten Ebene – in Form von Skalenwerten für die Dimensionen und der Zusammenfassung aller Schüler- bzw. Lehrerantworten aus ganz Österreich – sind sich die Einschätzungen von Lehrpersonen und Lernenden bezüglich mancher Skalen teilweise relativ ähnlich. So sind sich Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen in Summe über das Ausmaß von lebensweltlicher Anwendung im Unterricht weitgehend einig. Bezüglich der Dimensionen Klassenführung und Klassenmanagement zeigen sich auch auf dieser Ebene deutli-

Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts im Überblick Vergleich der Perspektiven der Lehrer/innen und Schüler/innen

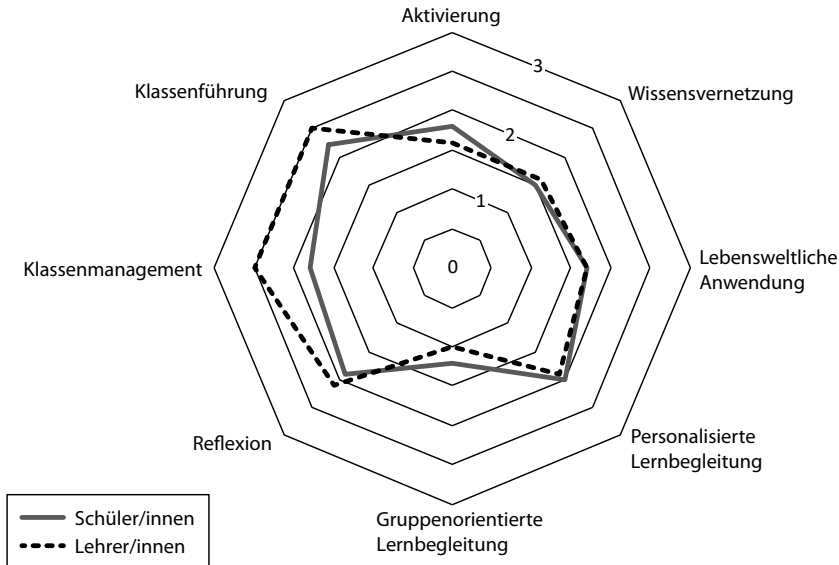


Abbildung 3: Vergleich von Schüler- und Lehrerperspektive auf die Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts im Überblick (Datenquelle: Standardüberprüfung M4-2018, eigene Berechnung und Darstellung)

chere Abweichungen. Aktivitäten in diesen Bereichen werden von den Lehrkräften stärker wahrgenommen als von den Schülerinnen und Schülern.

2.1 Die einzelnen Items zum kompetenzorientierten Unterricht – ein Blick ins Detail

Im Folgenden werden nun jeweils die Dimensionen des kompetenzorientierten Unterrichts kurz beschrieben und die Ergebnisse der empirischen Erhebung zu diesen Dimensionen auf der Basis der einzelnen im Rahmen der Standardüberprüfung Mathematik, 4. Schulstufe, 2018 eingesetzten Items – sowohl aus Sicht der Schülerinnen und Schüler als auch aus der Perspektive der Lehrpersonen – dargestellt. Eine ausführliche Darstellung des aktuellen Forschungsstands zu den Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts und die Verortung dieser in einem theoretischen Modell findet sich im Beitrag von Wiesner & Schreiner, Nr. 13 in diesem Band, und Wiesner et al. (2019) im ersten Zyklusbericht zur flächendeckenden Bildungsstandardüberprüfung in Österreich.

Bei den Abbildungen dieses Beitrags sind jeweils die Antworten bezüglich der verschiedenen Fragen zum kompetenzorientierten Unterricht angeführt. Dabei sind die Items zu Skalen gruppiert. Für jede Skala wurden für den Zweck der Rück-

meldung an die Lehrkräfte⁴ Skalenwerte generiert. Diese wurden auch für die Darstellung des kompetenzorientierten Unterrichts in österreichischen Grundschulen (Wiesner et al., 2019) herangezogen und im Überblick im vorangegangenen Abschnitt dargestellt. Für den Zweck dieses Beitrags wird in der Folge auf die Verwendung der zusammenfassenden Skalenwerte verzichtet. In den Abbildungen 4 und 5 sind links jeweils die aggregierten Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler angeführt. Den Diagrammen rechts ist zu entnehmen, wie Lehrerinnen und Lehrer ihren eigenen Unterricht einschätzen⁵. Bei den einzelnen Fragen konnten vier Antwortkategorien von „nie oder fast nie“ bis „in jeder Stunde“ gewählt werden. Diese Kategorien finden sich auch in den Darstellungen wieder.

Als erste Dimension kompetenzorientierten Unterrichts wird die *Aktivierung* aufgegriffen, weil eine kognitiv, motivational und sozial aktivierende Lernkultur den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern bestimmt (Helmke, 2012; Kunter et al., 2005; Meyer, 2012; Mürwald-Scheifinger, Dammerer & Glaser, 2018; Pietsch, 2013; Schreiner et al., 2019; Wiesner et al., 2019). Sie gehört grundsätzlich zu den sogenannten Tiefenstrukturen des Unterrichts (Kunter & Trautwein, 2018; Trautwein, Sliwka & Dehmel, 2018) und erfasst Ausmaß und Niveau der Anregungen, die im Unterricht gegeben werden, bezieht sich also explizit auf eine Aktivierung der Lernenden in Bezug auf die lernrelevanten Themen. Aktivierung umfasst die abwechslungsreiche und anregende Gestaltung von Unterricht, um Interesse für die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff zu wecken. Dies kann durch den Einsatz anspruchsvoller (Lern-)Aufgaben, durch Organisation und Strukturieren von Inhalten und Wissenselementen sowie durch intelligentes Üben geschehen (vgl. Friedrich & Mandl, 1992; Weinert, 2001; Feindt et al., 2009; Bohl et al., 2013; Lipowsky, 2015; Fauth & Leuders, 2018).

Auf der Basis der Schülerantworten im Rahmen der Standardüberprüfung in Mathematik, 4. Schulstufe, im Frühjahr 2018 (BIST-Ü M4-2018) sind aktivierende Elemente zumindest in den meisten Stunden enthalten (vgl. Abbildung 4 (A)). Die Schülerinnen und Schüler schätzen das Vorkommen, insbesondere in Bezug auf das erste und letzte Item dieser Dimension, deutlich positiver ein als ihre Lehrkräfte. Dies könnte beim ersten Item mit einer expliziteren Auslegung sowohl der konkreten Formulierung des Items als auch der Antwortkategorien durch die Lehrpersonen zusammenhängen bzw. mit unterschiedlichem Verständnis des dahinterliegenden Konstrukts (Lenksi et al., 2015). Vermutlich ist es tatsächlich nicht wirklichkeitsnah, dass eine Lehrperson in jeder Stunde erklärt, was Lernende am Ende können sollen, wenn sie etwas Neues lernen (v. a., weil nicht in jeder Stunde in einem größeren Sinne etwas Neues gelernt oder in Angriff genommen wird). Bei einer weniger wörtlichen Interpretation deuten die Schülerangaben jedoch darauf hin, dass das Drittel der Schülerinnen und Schüler, das die höchste Ausprägung gewählt hat, sich

4 Vgl. <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/musterrueckmeldungen/>

5 In den Abbildungen sind jeweils die Formulierungen aus dem Schülerfragebogen abgedruckt. Die exakten Formulierungen aus Lehrersicht können auf der BIFIE-Homepage eingesehen werden (https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/08/BIST-UE-M4_2018_Lehrerfragebogen.pdf, S. 9 ff.).

im Allgemeinen dessen bewusst ist, was das jeweils aktuelle Lernziel ist. Vor allem das vierte Item zur spannenden Gestaltung von Unterricht zeigt aber eine interessante, deutlich positivere Einschätzung durch die Lernenden als durch die Lehrkräfte selbst (siehe Abbildung 4 (A)).

Ein weiterer Aspekt tritt bei dieser ersten Dimension zu Tage, der auch für viele andere in die Befragung inkludierte Dimensionen gilt: Die Varianz, also das Ausmaß an Unterschiedlichkeit der Einschätzung, ist bei den Schülerinnen und Schülern deutlich größer als bei den Lehrkräften. Das hängt vermutlich vorrangig mit der Struktur der erhobenen Daten zusammen, die von der Lehrkraft als Einzelperson eine Einschätzung für den Unterricht verlangen, bei den Schülerinnen und Schülern jedoch das unterschiedliche Erleben durch bis zu 25 Personen pro Klasse einfangen, womit auf Schülerebene zusätzlich zu Unterschieden zwischen Schulen und Klassen Unterschiede in den Wahrnehmungen innerhalb von Klassen als Varianzquelle hinzukommen.

Als zweite Dimension der Kompetenzorientierung im Unterricht soll die *Wissensvernetzung* einen am Lehrplan orientierten systematischen Wissensaufbau (Meyer, 2012; Wiesner et al., 2019) unterstützen. Die Förderung der Vernetzung von Wissen in „ein größeres Wissensnetz kann vertikal und horizontal erfolgen“ (Netwig, 2009, S. 203). Vertikale Vernetzung meint die Einordnung neuer Inhalte und Wissens Elemente in übergeordnete Strukturen von Basiskonzepten und eine systematische Verankerung von Wissen (Netwig, 2009; Obst, 2015). In diesem Kontext stellt vor allem das Visualisieren und Erstellen externer Repräsentation von Wissen eine gewinnbringende Strategie dar. Horizontal wird Gelerntes vernetzt, indem Bezüge zu anderen Fächern oder anderen Lebensbereichen hergestellt werden. So soll erreicht werden, dass der „Kompetenzerwerb nicht Stückwerk“ (Feindt & Meyer, 2010, S. 31) bleibt und durch Elaborations- und Organisationsstrategien (Friedrich & Mandl, 1992) eine Vernetzung des Wissens in Lehr- und Lernprozessen möglich wird und Transfermöglichkeiten entstehen (Obst, 2015, S. 31).

Auch in Bezug auf die Items zur Wissensvernetzung (vgl. Abbildung 4 (B)) ist die oben erwähnte Tendenz zu den mittleren Antwortkategorien bei den Lehrkräften deutlich erkennbar. Insgesamt scheinen Lehrkräfte ihr Bemühen in Bezug auf die Vernetzung von Wissen größer einzuschätzen, als dies von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht wahrgenommen wird. Deutliche Abweichungen zwischen der (jeweils kumulierten) Lehrer- und Schülereinschätzung sind vor allem beim letzten Item zum Erstellen von Schaubildern oder Zeichnungen zur systematischen Darstellung des Gelernten zu beobachten. Fast die Hälfte der Kinder berichtet, dass das in ihrem Unterricht (fast) nie vorkommt, während dies bei den Lehrkräften unter 20 % sind.

Die dritte dargestellte Dimension der Kompetenzorientierung erfasst das Ausmaß an *lebensweltlicher Anwendung*, indem die Einbeziehung der lebensweltlichen Alltagserfahrung der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht erhoben wird (Wiesner et al., 2019). Durch die Einbeziehung von alltagsweltlichen und wirklichkeitsnahen Anforderungen in den Unterricht soll das erworbene Wissen in praktischen Anwendungssituationen als Können einsetzbar (Kiper, 2012; Meyer, 2012)

werden, sodass aus Wissen Können werden kann (Schott, 1991). Lebensweltliche Anwendung meint die Verwendung alltagsnaher Aufgaben und das Herstellen von Bezügen zu anderen Bereichen des menschlichen Lebens, damit Lernende den praktischen Nutzen verschiedener Lerninhalte und Kompetenzen erfahren können (Bromme, 1997). Die Förderung der lebensweltlichen Anwendungen bringt so das schulische Leben und Lernen enger mit dem „außerschulischen Leben und Lernen in Verbindung“ (Solzbacher, 2006, S. 18).

Bei der expliziten Verbindung von mathematischen Inhalten des Unterrichts mit alltäglichen Problemstellungen wird insgesamt wiederum die deutlich größere Varianz der Schülerurteile sichtbar (vgl. Abbildung 4 (C)). Dabei unterscheiden sich die Schülerangaben insgesamt kaum zwischen dem ersten Item dieser Skala, wo die Aktivität des Verbindungsherstellens bei der Lehrkraft liegt, und dem zweiten Item, wo Lernende selbst gefragt sind, Verknüpfungen mit ihrem alltäglichen Leben zu suchen. Die Einschätzung der Lehrkräfte unterscheidet sich hingegen deutlich zwischen diesen beiden Items: Während zwei Drittel der Lehrkräfte berichten, in den meisten Stunden des Mathematikunterrichts selbst Bezüge zum alltäglichen Leben herzustellen, nehmen zwei Drittel der Lehrkräfte nur in einigen Stunden wahr, die Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen. Die Bemühungen der Lehrkräfte, zu erklären, wozu Mathematik gut ist, scheinen Lernende im Allgemeinen häufiger wahrzunehmen, als dies den Lehrkräften selbst bewusst ist.

Große Bedeutung weist im kompetenzorientierten Unterricht die *Reflexion* des eigenen Unterrichts durch die Lehrenden sowie des eigenen Lernprozesses durch die Lernenden auf (Oelkers & Reusser, 2008; Feindt, 2009; Steinkellner & Wiesner, 2017; Schreiner et al., 2019; Wiesner et al., 2019). Dies umfasst die Entwicklung von Selbstreflexionskompetenz sowie den Aufbau von Strategien der Metakognition, um den eigenen Lernprozess besser zu verstehen. Ein wesentlicher Baustein im Aufbau von Reflexionskompetenz sind lernförderliche Rückmeldungen im Sinne von produktivem Feedback (Helmke, 2012, S. 214) durch die Lehrenden. Es geht demnach nicht nur um das Finden von Lösungswegen und geeigneten Lernstrategien, sondern auch um das Nachdenken über diese. Reflexionen helfen dabei, bewusst gemachte Vorgehensweisen nachhaltiger auf andere Probleme und Lernsituationen übertragen zu können (Drücke-Noe, 2010).

Feedback an die Lernenden sowie das Nachdenken über den Lernprozess durch die Lernenden stehen im Mittelpunkt der Operationalisierung der Dimension Reflexion. Das Pendant dazu auf der Seite der Lehrenden ist die evidenzorientierte Entwicklung des eigenen Unterrichts – auf der Basis externer Kompetenzmessungen wie den Standardüberprüfungen, der Interpretation von Ergebnissen aus im Unterricht eingesetzten Verfahren der pädagogischen Diagnostik im Sinne von ‚formative assessment‘ (z.B. Sadler, 1998; Wiliam, 2010; Wiliam, 2011 bzw. ‚assessment for learning‘, vgl. z.B. Frey & Fisher, 2011) als Information über die Wirksamkeit des unterrichtlichen Handelns oder der Nutzung von Schülereinschätzungen zum Unterricht (wie in diesem Beitrag) als Feedback an die Lehrkraft. Wesentliche Komponenten evidenzorientierter Qualitätsentwicklung des Unterrichts sind förderliches Feedback, die Reflexion darüber und über das eigene Handeln und da-

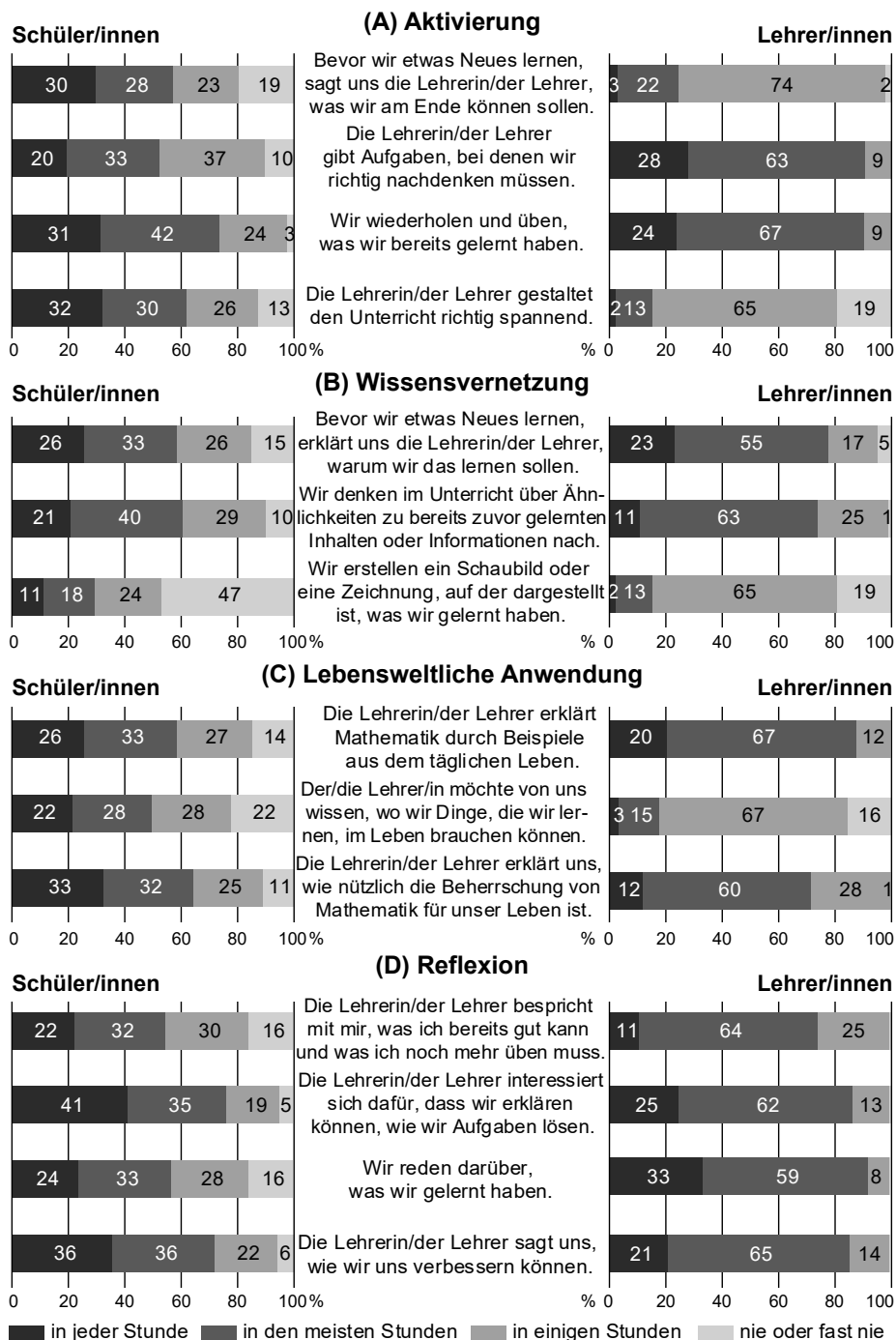


Abbildung 4: Aktivierung, Wissensvernetzung, lebensweltliche Anwendung und Reflexion im Unterricht (Datenquelle: Standardüberprüfung M4-2018; eigene Berechnung und Darstellung)

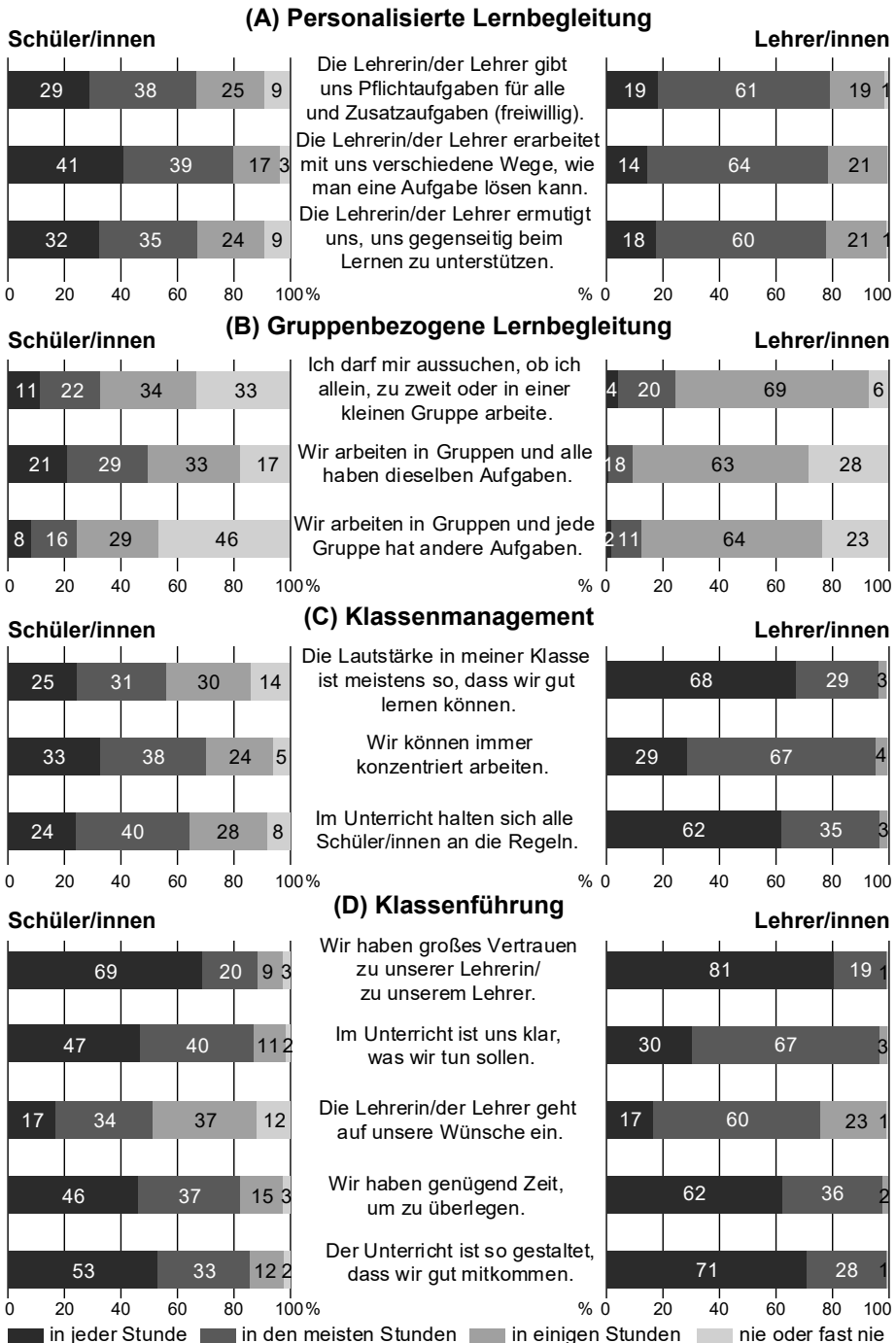


Abbildung 5: Personalisierte und gruppenbezogene Lernbegleitung sowie Klassenmanagement und Klassenführung im Unterricht (Datenquelle: Standardüberprüfung M4-2018; eigene Berechnung und Darstellung)

mit das Sich-Bewusstmachen von Haltungen, Überzeugungen, Vorgehensweisen, Wirkungsannahmen und Strategien (vgl. Wiesner & Dammerer, Nr. 11 in diesem Band; Wiesner, Pacher, Breit, George & Schreiner, 2018; Wiesner & Schreiner, 2019).

Das Thematisieren des Lernstands und von Lernwegen, Lösungsprozessen sowie Lerninhalten spielt laut den Auskünften der Schülerinnen und Schüler genauso wie aus Perspektive der Lehrkräfte eine wichtige Rolle im Mathematikunterricht in österreichischen Volksschulen. Dabei werden den Lehrkräften die dazugehörigen Strategien in Summe tendenziell häufiger bewusst als den Schülerinnen und Schülern (vgl. Abbildung 4 (D)).

Abbildung 5 gibt einen Überblick über die Wahrnehmung des Unterrichts in Bezug auf die Lernbegleitung auf der einen Seite sowie die Dimensionen der Klassenführung und des Klassenmanagements auf der anderen Seite. Mit Lernbegleitung ist die Ausgestaltung von Lernprozessen und die Qualität der Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie in Lerngruppen untereinander zu verstehen (Seidel, 2009).

In Bezug auf die *Lernbegleitung* kann zwischen Organisationsformen, Methoden sowie Sozialformen als Sichtstrukturen (Trautwein, Göllner, Fauth & Stürmer, 2018) und der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen als Tiefenstrukturen des Unterrichts (Pietsch, 2013; Bohl, 2016) unterschieden werden (Schreiner & Wiesner, in Druck; Schreiner et al., 2019). Dabei bilden die Sichtstrukturen den Rahmen der Lernbegleitung, der fachliches, vernetztes und lebensnahes Lernen ermöglicht (Wiesner & Schreiner, Nr. 13 in diesem Band). Lernbegleitung im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts zeichnet sich dabei durch die Berücksichtigung vielfältiger Unterrichtskonzepte aus, die die Sicht- und Tiefenstruktur verbinden, wie z. B. individualisierter, differenzierter, adaptiver, offener, kooperativer, personalisierter oder selbstorganisierter Unterricht (Bohl, 2016). Die Beschreibung des Unterrichts durch Lernende und Lehrpersonen fokussiert die Sichtstrukturen und unterscheidet zwischen Strategien der individualisierten, personalisierten Lernbegleitung (vgl. Abbildung 5 (A)) und gruppenorientierten Verfahren der Lernbegleitung (vgl. Abbildung 5 (B)).

Auch in Bezug auf die beiden Dimensionen der Lernbegleitung zeigt sich die Tendenz zur Mitte von Seiten der Lehrkräfte und die stärkere Besetzung der Randkategorien von Seiten der Schülerinnen und Schüler, die bei anderen Dimensionen schon beobachtbar war (siehe oben). Die in den Items operationalisierten Strategien zur personalisierten Lernbegleitung werden insgesamt häufiger wahrgenommen als jene zur gruppenorientierten, wobei die Lernenden häufiger angeben, dass eine Unterscheidung in Pflichtaufgaben für alle und freiwillig zu absolvierende Zusatzaufgaben oder die Erarbeitung verschiedener Lösungswege Bestandteil jeder Stunde seien. Die geringere Häufigkeit von Strategien gruppenbezogener Lernbegleitung hängt insbesondere mit der Natur dieser Strategien zusammen; so ist nicht zu erwarten und auch nicht anzustreben, dass verschiedene Sozialformen wie z. B. Gruppenarbeiten mit den gleichen Aufgaben für alle in jede Stunde Eingang finden. Interessant sind die Wahrnehmungen bezüglich Gruppenarbeiten, bei denen jede Gruppe andere Aufgaben bearbeitet: Fast die Hälfte der Kinder berichtet davon, dass

dies in ihrem Mathematikunterricht nie vorkommt; bei den Lehrkräften ist das etwa ein Viertel.

Klassenführung und -management⁶ stellen als zentrale Dimensionen der Kompetenzorientierung eine besondere Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer dar. Sie schaffen die „Voraussetzung für erfolgreiches und anspruchsvolles Unterrichten“ (Helmke, 2006a, S. 45). Dabei ist „effiziente Klassenführung [...] kein Selbstzweck, sondern unabdingbare Voraussetzung für die Sicherung anspruchsvollen Unterrichts“ (Helmke, 2012, S. 173). Unter Klassenmanagement versteht man „das Herstellen und Aufrechterhalten von Ordnungsstrukturen im Klassenzimmer“ (Seidel, 2009, S. 143). Dabei soll vor allem unterstützt werden, „dass sich Lernende möglichst zeitintensiv mit den Lerninhalten auseinandersetzen“ (Seidel, 2009, S. 137; Trautwein, Göllner et al., 2018) können. Unter Klassenführung wird zusammengefasst, was Lehrpersonen zur Förderung der Interaktionen, Begegnungen und Beziehungen in der Klasse bzw. Lerngruppe beitragen (Seidel, 2009; Trautwein, Göllner et al., 2018; Wiesner et al., 2019). Dies kann Aktivitäten, Haltungen, Achtsamkeit, Präsenz und sinnstiftende Kommunikation umfassen. Dabei bildet Vertrauen das „Fundament pädagogischer Beziehungen“ (Schweer, 2017, S. 527) und einer förderlichen Führungskultur (Hart & Hodson, 2006; Helmke, 2012; Steinkellner & Wiesner, 2017). Im Sinne Kounins (1970) sind damit Aspekte wie Reibungslosigkeit, Schwung und Allgegenwärtigkeit gemeint und ein Verhalten, das „als bewusstes, störungspräventives und durch Klarheit und Wertschätzung geprägtes Lehrerhandeln im Sinne von Leadership beschrieben werden kann“ (Wiesner & Schreiner, Nr. 13 in diesem Band). Im Mittelpunkt stehen eine prozess- und ressourcenorientierte Perspektive, störungspräventives Handeln und ein ausgeprägter Gruppen-Fokus (Kounin, 2006). Das Wechselspiel zwischen Klassenführung und -management beeinflusst maßgeblich, wie gut es Lehrpersonen gelingt, die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern optimal zu organisieren und zu ermöglichen (Trautwein, Göllner et al., 2018, S. 9; Rogers, 2013).

In Bezug auf die Items zum Klassenmanagement divergieren die Wahrnehmungen zwischen Lernenden und Lehrenden deutlich (vgl. Abbildung 5 (C)). Dabei ist die Wahrnehmung der Lehrpersonen deutlich positiver als jene der Schülerinnen und Schüler, insbesondere in Bezug auf die Lautstärke in der Klasse, die laut Aussagen von zwei Dritteln der Lehrpersonen in jeder Stunde so ist, dass Lernende meistens gut lernen können, und das Ausmaß, in dem sich Lernende an die Regeln halten. Ein ähnliches Muster ist bei den Items zur Klassenführung zu beobachten (vgl. Abbildung 5 (D)): In Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts, so dass alle Schülerinnen und Schüler gut mitkommen, und die Zeit, die ihnen zum Nachdenken zur Verfügung steht, sind die Einschätzungen der Lehrpersonen (noch) positiver als die der Lernenden. Trotz hohen durch die Schülerinnen und Schüler ausgesprochenen Vertrauens gegenüber ihren Lehrerinnen oder Lehrern liegen die Erwartungen der Lehrkräfte noch etwas höher.

6 Wiewohl in der Literatur teils begrifflich nicht so klar unterschieden wird, wie wir das in diesem Abschnitt tun, können die verschiedenen Quellen auf Grund ihrer Zugänge den Dimensionen Klassenführung oder Klassenmanagement zugeordnet werden.

Insgesamt liegt mit diesen Daten eine umfassende Beschreibung des Unterrichts mit Blick auf verschiedene Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts für Österreich vor. Unter Berücksichtigung des Kontexts, in dem diese Daten erhoben wurden, insbesondere der Tatsache, dass sie allesamt aus 4. Volksschulklassen in Bezug auf den Unterricht in Mathematik stammen, können sie als Referenzwerte einen weiteren Interpretationsrahmen für die Betrachtung von Unterricht einzelner Klassen dienen, wenn diese auf Basis des gleichen Instruments vorgenommen wird.

3. Unterrichtsentwicklung auf der Basis von Rückmeldungen zum Unterricht: Möglichkeiten und Anregungen

Lern-Lehr-Arrangements haben den Zweck, die drei Komponenten des didaktischen Dreiecks (Gruschka, 2002) – die Lernenden, die Lehrenden und die Inhalte (bzw. die Kompetenzen, die die Lernenden mit Unterstützung der Lehrenden erwerben sollen) – als Lehr-Lern-Geschehen zu verbinden. Für die professionelle Weiterentwicklung des Lehr-Lern-Geschehens sowie grundsätzlicher Strategien unterrichtlichen Handelns von Lehrpersonen ist es notwendig, von Zeit zu Zeit metaphorisch aus sich selbst und dem Klassenzimmer hinauszutreten, gleichsam neben sich stehend das Lehr-Lern-Geschehen aus einer „exzentrischen Positionalität“ (Plessner, 1928, S. 327; Müller, 2002) heraus zu betrachten. Diese Exzentrizität (Plessner, 1928, S. 298) kann grundsätzlich auf unterschiedliche Art geschehen: Lehrkräfte können versuchen, dieses Hinaustreten im Sinne einer reflexiven Analyse ihres eigenen Unterrichts während des Unterrichts als „reflection-in-action“ (Schön, 1983, S. 49) zu versuchen. Darüber hinaus könnten direkte Feedbacks und Einschätzungen anderer Personen unterstützend sein. Eine Möglichkeit besteht darin, die Schülerinnen und Schüler gezielt über ihre Wahrnehmungen des Lehr-Lern-Geschehens zu befragen, um so eine neue Perspektive auf das eigene unterrichtliche Handeln zu bekommen. Diese Form der Analyse wäre dann im Sinne von „reflection on action“ (Schön, 1983, S. 278) zu verstehen. Lehrpersonen können aber auch verschiedene Lernpartnerschaften eingehen: Sie können zum Beispiel mit anderen Lehrpersonen, die ebenso anstreben, über Unterricht nachzudenken und ihr eigenes Handeln aus einer exzentrischen Perspektive zu analysieren, eine (professionelle) Lerngemeinschaft bilden (Wiesner & Schreiner, 2019). Eine Lernpartnerschaft können Lehrpersonen aber in dieser Hinsicht auch mit ihren Schülerinnen und Schülern eingehen, indem sie gemeinsam versuchen, das geschäftige Treiben im Klassenzimmer für kurze Zeit hinter sich zu lassen, über das Lehr-Lern-Geschehen nachzudenken und die Wahrnehmungen gemeinsam zu diskutieren und zu reflektieren. Abbildung 6 visualisiert diese Exzentrizität, das Heraustreten aus dem aktuellen Unterrichtsgeschehen durch Lernende und Lehrperson, um das Lernen aus einer exzentrischen Perspektive zu betrachten, zu analysieren und gemeinsam darüber zu reflektieren. Dieser Prozess würde dem entsprechen, was als Ergänzung zur Idee von Schön (1983) mit „reflection-on-reflection-in-action (entspricht unserem alltäglichen Begriff von distanzierter, aus der Handlung heraustretender Reflexion)“ (Rolff, 2015b) bezeichnet werden

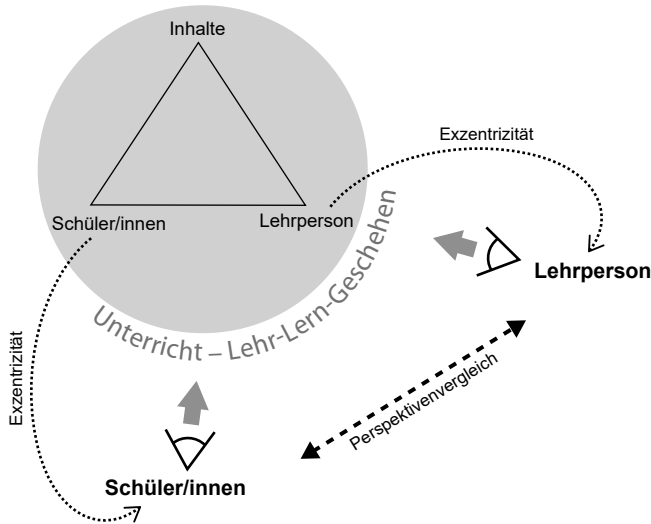


Abbildung 6: Blick auf das Lehr-Lern-Geschehen aus der Perspektive der Exzentrizität (eigene Darstellung)

kann, nämlich einer Reflexion der Entscheidungsabläufe und -routinen, die die im Rahmen der Arbeit laufend getroffenen Entscheidungen speisen. Dieser Abschnitt diskutiert einige Möglichkeiten, wie auf Basis des entwickelten Instruments zu Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts Unterrichtsentwicklungsprozesse initiiert werden können.

3.1 Rückmeldungen zum Unterricht im Rahmen der Standardüberprüfung

Die Überprüfung der Bildungsstandards ermöglicht durch ihre Rückmeldung neue Formen der Schul- und Unterrichtsentwicklung vor Ort, vor allem, indem die Daten und Informationen der Selbstevaluationen durch „externe Daten“ (Posch, Rauch & Seidl, 2012, S. 39) ergänzt werden, um umfassende „Portraits über einzelne Schulen“ (Eder & Altrichter, 2009, S. 309) zu ermöglichen. Wie gut es nun gelingt, Lernende dabei zu unterstützen, die in den Bildungsstandards definierten Lernziele zu erlangen und grundlegende Kompetenzen in zentralen Kompetenzbereichen zu erwerben, hängt von vielen Faktoren und den Kontexten vor Ort ab. Lernen ist ein komplexer Prozess an sich, in das institutionelle Setting der Schule und des Bildungssystems eingebettetes Lernen noch viel mehr. Ein relevanter Faktor ist jedenfalls, wie das Lehr-Lern-Geschehen gestaltet wird (Wiesner & Schreiner, Nr. 13 in diesem Band). Dies ist insbesondere ein Faktor, der von den professionellen Akteuren am Schulstandort aktiv beeinflusst werden kann (Wiesner et al., 2019). Gerade deshalb kommt der Reflexion eine besondere Bedeutung zu (Schratz et al., 2019; Wiesner, Schreiner, Breit & Lücken, Nr. 7 in diesem Band). Nun ist der Weg von

der Ergebnisrückmeldung zu konkreten Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung kein einfacher (Schratz et al., 2019). Es braucht eine intensive Auseinandersetzung mit den Ergebnissen an sich sowie eine Rekontextualisierung der Ergebnisse, indem diese reflexiv mit den Gegebenheiten der eigenen Schule verbunden werden (Fend, 2006). Die Ergänzung der Rückmeldung an die Lehrpersonen durch zusammengefasste Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht hat zum Ziel, diese Brücke zwischen den Ergebnissen in Form der Schülerkompetenzen und dem vorausgegangenen Unterrichtsgeschehen zu unterstützen. Sie versucht, die Aufmerksamkeit auf konkrete Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts zu lenken und die Reflexion der Ergebnisse in Form von Schülerkompetenzen durch ein evidenzgestütztes Nachdenken über das eigene unterrichtliche Handeln zu bereichern.

In dieser Anbindung – thematisch wie zeitlich – an die schulischen Qualitätsentwicklungsprozesse liegt wohl die große Stärke der Integration eines solchen Feedbacks in den Erhebungen und Rückmeldungen im Rahmen flächendeckender Kompetenzüberprüfungen. Gleichzeitig ergeben sich dadurch auch Nachteile, etwa, dass das Feedback der Schülerinnen und Schüler nicht mehr mit diesen diskutiert werden kann, weil es erst im Rahmen der zeitlich verzögerten Gesamtrückmeldung zur Lehrperson kommt. Dadurch ist zwar eine sehr enge Verbindung mit dem Lehr-Lern-Geschehen in einer konkreten Klasse erschwert, dennoch kann ein solcher Vergleich die relativen Stärken und Schwächen des eigenen unterrichtlichen Handelns identifizieren (Hosenfeld, 2005). Als besonderer Vorteil besteht durch den höheren Grad an Exzentrizität eine bewusste größere Distanz zum konkreten Unterrichtsgeschehen (Wiesner et al., 2018). Die Perspektive auf den eigenen Unterricht, die aus dieser Art von Rückmeldung gewonnen werden kann, ist weniger bezogen auf die Adaption oder Feinjustierung des gegenwärtigen unterrichtlichen Handelns in Bezug auf eine bestimmte Klasse zu einem bestimmten Zeitpunkt; die Beschäftigung mit den zusammengefassten Schülerrückmeldungen zum Unterricht wird in diesem Rahmen lohnend, wenn sie – durch „Meta-Lernen“ (Wiesner, 2019) – auf einer Metaebene der Reflexion eigener Stärken und Schwächen oder (bewusster oder unbewusster) Schwerpunktsetzungen stattfindet (Argyris & Schön, 1978; Rolff, 2015b). Welche meiner Strategien nehmen Lernende intensiv wahr? Welche werden ihnen weniger stark bewusst? Kommt das, was mir besonders wichtig ist, bei den Schülerinnen und Schülern auch in entsprechendem Ausmaß an? Wie empfinden die Lernenden die Bedingungen für das Lernen in meinem Unterricht? Zeugen die Schülerwahrnehmungen vielleicht von erfolgreichem Handeln im Unterricht, das mir selbst gar nicht in diesem Ausmaß bewusst ist? Deutet die Schülerperspektive eventuell auf blinde Flecken hin?

Besonders dann, wenn ein Feedback durch Schülerrückmeldungen erwartungswidrig ausfällt, kann der Perspektivenvergleich mit den gesamtösterreichischen Werten helfen (vgl. auch Abbildung 1). Die Referenzwerte, die aus der Aggregation aller Schülerantworten Österreichs aus der Standardüberprüfung vorliegen, bilden keine Referenzwerte im Sinne eines anzustrebenden Solls oder in Form von Benchmarks. Sie beschreiben schlicht und einfach die zusammengefasste Schüler-

perspektive auf die verschiedenen Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts in Österreich zu einem bestimmten Zeitpunkt. Der dadurch mögliche soziale Vergleich kann jedoch die Interpretation der Perspektive der eigenen Schülerinnen und Schüler durch diesen (zusätzlichen) Rahmen der zusammengefassten schulischen Wirklichkeit unterstützen bzw. ggf. relativieren.

Schülerfeedback in den eigenen Reflexionsprozessen zu berücksichtigen, kann zum eigenen professionellen Lernen beitragen (Hattie et al., 2014). Besonders wirklichkeitsnahes, produktives Feedback kann lerntheoretisch „positive Effekte auf den Kompetenzerwerb und den Lernzuwachs von Individuen haben“ (Behnke, 2016). Reflexionsarbeit wird jedoch insbesondere von Kooperation und Gemeinschaft gestützt. Insofern ist die Beschäftigung mit den Rückmeldungen – auch jenen zum Unterricht – vor allem dann produktiv, wenn diese im Kollegium stattfindet, in innerschulische Lerngemeinschaften oder auch schulübergreifende Lernnetzwerke eingebettet ist (Wiesner & Schreiner, 2019).

3.2 Eigenverantwortlicher Einsatz des Instruments durch Lehrpersonen

3.2.1 Anregungen zur praktischen Nutzung

Das entwickelte Instrumentarium kann grundsätzlich unabhängig von einer Standardüberprüfung eingesetzt werden. Die Fragebögen stehen online zur Verfügung⁷, die Referenzwerte für die Grundschule sind in diesem Beitrag publiziert. Eine Auswertung durch die Lehrperson selbst wäre – etwa mithilfe einer einfachen Excel-File – grundsätzlich kein Problem. Dadurch wäre möglich, dieses Unterfangen gut einzubetten, die Aufmerksamkeit der Lernenden speziell auf den Unterricht bzw. das Nachdenken über den Unterricht und das Lernen zu lenken. So könnte eine Lehrperson vorher mit den Schülerinnen und Schülern besprechen, was der Zweck so einer Einschätzung durch sie ist und wie Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler aus der Beschäftigung mit den Ergebnissen versuchen wollen, Änderungen bzw. Verbesserungen abzuleiten. Dabei wäre auch eine Fokussierung auf einzelne Skalen möglich. Durch die unmittelbare Auswertung der Lehrerin oder des Lehrers selbst ist eine zeitnahe Bearbeitung der Ergebnisse in unterschiedlichen Konfigurationen möglich. Die Arbeit mit dem Schülerfeedback verlangt ein „reflexives und partizipatives Verständnis von Lernen und Unterricht. Dabei soll die Beteiligung an der Gestaltung des Lernens und des Unterrichts durch Feedback vorbereitet und realisiert werden, wobei der Lernende als Experte für Unterricht gesehen wird, der durch Feedback seine Anregungen ins Spiel bringen soll“ (Bastian, 2015, S. 144). Dabei ist es wichtig, dass Feedback nicht „die simple Umkehrung der Lehrer-Schüler-Beurteilung nach dem Motto sei, jetzt dürften die Schüler auch den Lehrer bewerten“ (ebd.).

7 Schülerversion unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/07/BIST-UE_M4_2018_Schuelerfragebogen.pdf; Version für Lehrpersonen: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/07/BIST-UE_M4_2018_Lehrerfragebogen.pdf

Eine wichtige Komponente dabei ist der Perspektivenvergleich (siehe auch Abbildung 6). Um den eigenen Unterricht auch selbst aus einer Position der Exzentrizität heraus zu betrachten, steht eine Fragebogenversion für Lehrpersonen zur Verfügung, welche den gleichen Aufbau und im Grunde die gleichen Items (abgesehen von den Formulierungen in Bezug auf die Perspektive des Lehrenden) hat wie das Schülerinstrument. Als Lehrkraft tatsächlich den Fragebogen zu bearbeiten, kann dabei unterstützen, die eigene Perspektive auf den Unterricht ebenfalls systematisch und noch unbeeinflusst von den Wahrnehmungen der Lernenden zu reflektieren. Dadurch wird ein systematischer Vergleich zwischen der Perspektive der Schülerinnen und Schüler und jener der Lehrperson ermöglicht.

Die Suche nach Gemeinsamkeiten sowie Unterschieden (GuU) in den Wahrnehmungen bildet die Grundlage für die Reflexion des Unterrichts. Jene Aspekte, bei denen besonders große Unterschiede oder besondere Übereinstimmung in der Wahrnehmung zu beobachten sind, können auch mit den Schülerinnen und Schülern thematisiert werden. Insbesondere die gemeinsame Diskussion von Lehrkräften und Lernenden können zu einer ernsthaften Einbeziehung der Schüler/innen als Experten und Expertinnen für Unterricht beitragen. Dabei sind nicht nur die mithilfe des Fragebogens erfassten konkreten Wahrnehmungen der Lernenden (und ggf. der Lehrperson) zu den Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts ein mögliches Thema, sondern entsprechend dem Alter der Schülerinnen und Schüler auch die Dimensionen selbst, um zu einem gemeinsamen Bild davon zu gelangen, was guten Unterricht (aus Lernenden- und Lehrendenperspektive) ausmacht.

3.2.2 Eine Lerngemeinschaft mit den Schülerinnen und Schülern eingehen: Die Klassenkonferenz als konkretes Gestaltungsmittel der Ergebnisbearbeitung

Eine konkrete Möglichkeit zur Gestaltung eines Prozesses, in dem die Lehrperson Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht einholt, dieses zusammengefasst an die Lernenden rückspiegelt und in einen strukturierten Dialog darüber mit ihnen eintritt, bietet die Klassenkonferenz (Rolff, 2015b). Es handelt sich dabei um ein formales Klassengespräch mit dem deklarierten Ziel, die Ergebnisse der Schülerbefragung gemeinsam zu bearbeiten und einige Maßnahmen daraus abzuleiten. Ein möglicher Ablauf so einer Klassenkonferenz sieht etwa so aus:

- Eröffnung der Klassenkonferenz und Festlegung (bzw. Kommunikation) des Ziels;
- Präsentation der Ergebnisse durch die Lehrkraft (z.B. als Power-Point-Präsentation; so bleibt die Datenhoheit bei der Lehrkraft);
- Strukturierte Diskussion und Bearbeitung der Ergebnisse: Bei Rolff (2015b; S. 253f.) findet sich ein Beispiel nach dem Prinzip des kooperativen Lernens mit den Phasen *think* (Einzelarbeit), *pair* (als Austausch in Kleingruppen) und *share* (als Auswertung und Umsetzung im Plenum). Dabei kann mit Moderationskarten, Plakaten oder anderen Strukturierungshilfen gearbeitet werden.

Bei der Konzeption einer Klassenkonferenz sind zum einen verschiedene operative Gesichtspunkte zu bedenken, z. B. eine schülergerechte Aufbereitung der Ergebnisse, der Umfang an Ergebnissen, der im konkreten Setting bearbeitbar ist, sowie der zeitliche Rahmen für die Bearbeitung. Es ist darüber hinaus wichtig, die Diskussionen datengestützt zu führen und bezogen auf die Ergebnisse der Befragung zu argumentieren, Ursachenanalysen zu vermeiden und Maßnahmenvorschläge möglichst den Schülerinnen und Schülern zu entlocken sowie die Aufmerksamkeit nicht nur aufgedeckten Defiziten, sondern auch den positiven Wahrnehmungen des Unterrichts zu schenken (vgl. ebd., S. 254f.).

Lernende auf diese Weise in die Unterrichtsentwicklung einzubeziehen, kann – insbesondere, wenn dies regelmäßig und schulweit verankert geschieht – wesentlich zum Aufbau einer Rückmeldekultur beitragen. Allerdings bedarf es bereits entsprechender Feedback-Kompetenzen (bei allen Beteiligten) als Grundlage für einen erfolgreichen Einsatz.

3.2.3 Professionelle Lerngemeinschaften zur kollegialen reflexiven Unterrichtsentwicklung auf der Basis von Schülerfeedback

Die Bearbeitung der Ergebnisse des Schülerfeedbacks zum Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern ermöglicht eine aktive Einbeziehung der Lernenden in die Gestaltung des Lehr-Lern-Geschehens. Dies bedeutet eine Reflexion über das eigene unterrichtliche Handeln und den Unterricht, in dem man sich gemeinsam befindet, und erfordert, von Lehrenden sowie Lernenden immer auch eine Metaperspektive einzunehmen. Bei der Bearbeitung der Ergebnisse mit den Schülerinnen und Schülern steht das konkrete Unterrichtsgeschehen dieser Klasse (vielleicht konkret bezogen auf ein Fach) im Mittelpunkt. Auf dieses werden sich gemeinsam vereinbarte Maßnahmen in der Regel beziehen. Für eine Lehrkraft gibt es aber eine allgemeinere Perspektive der professionellen Weiterentwicklung, die nicht nur in der Justierung des unterrichtlichen Handelns im konkreten Setting einer bestimmten Klasse besteht, sondern aus einer distanzierten Perspektive grundsätzliche Möglichkeiten des persönlichen Lernens (im Sinne von *personal mastery*) erkundet (Wiesner et al., 2018).

Um eine stärkere Verallgemeinerung von Schlussfolgerungen aus dem Schülerfeedback für die eigene professionelle Entwicklung zu erreichen, bietet sich die Zusammenarbeit mehrerer Lehrpersonen in Form einer Lerngemeinschaft an. Abbildung 7 visualisiert den Einsatz des Feedbackinstruments zum kompetenzorientierten Unterricht in unterschiedlichen Klassen parallel durch mehrere Lehrkräfte. Dies ergibt jeweils einzeln pro Klassen-Lehrperson-Kombination das Setting aus Abbildung 1 mit den beiden Perspektiven – der Sicht der Lehrperson auf ihren Unterricht sowie den zusammengefassten Wahrnehmungen der Lernenden dieses Unterrichts. Über die oben angesprochenen Möglichkeiten der Ergebnissnutzung durch die Lehrperson selbst, ggf. auch gemeinsam mit den Schülerinnen und

Reflexive Unterrichtsentwicklung in Form einer Lerngemeinschaft

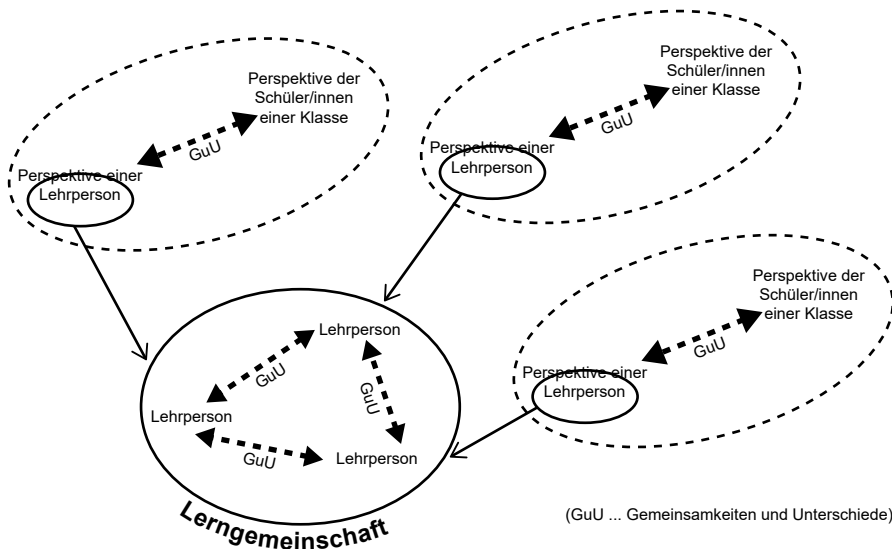


Abbildung 7: Die Bearbeitung von Unterrichtsrückmeldungen in professionellen Lerngemeinschaften (eigene Darstellung)

Schülern, hinaus, kann die Beschäftigung mit kompetenzorientiertem Unterricht in einer Gruppe von Lehrpersonen die reflexive Unterrichtsentwicklung bereichern.

Für die Arbeit in der Lerngemeinschaft bietet sich zum einen das Modell kompetenzorientierten Unterrichts (Wiesner & Schreiner, Nr. 13 in diesem Band) selbst als Diskussionsgrundlage in einer Lerngemeinschaft an. Welche Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts sind für uns besonders wichtig? Was bringt das Lernen der Schülerinnen und Schüler voran? Wo gibt es Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede in unseren Überzeugungen? Auf welche Dimensionen legt jede und jeder persönlich besonderes Gewicht, und weshalb? Gibt es an unserer Schule oder in einzelnen Klassen Bedingungen, die eine Betonung einzelner Dimensionen erforderlich machen? In der Beschäftigung mit solchen Fragen wird es insbesondere möglich, implizite Theorien, die unserem Handeln zugrunde liegen, für uns selbst explizit zu machen und sie damit der kritischen Diskussion und Reflexion zugänglich zu machen. Geteilte Vorstellungen darüber, wie Unterricht sein soll, sind ein wesentlicher Baustein organisationalen Lernens (vgl. z. B. Hargreaves & Fullan, 2012).

Zum anderen können die Ergebnisse aus der Schülerbefragung die Grundlage der gemeinsamen Reflexion bilden. Wie wird der Unterricht der unterschiedlichen Lehrpersonen von den verschiedenen Klassen wahrgenommen? Wo finden wir Unterschiede und Gemeinsamkeiten? Haben wir Erklärungen dafür? Wie stark deckt sich die Wahrnehmung der Lernenden mit unserem eigenen Bild über unseren Unterricht? Wie zufrieden sind wir mit dem Unterricht, den die Schülerinnen und Schüler zusammengefasst beschreiben? Welche Stärken bringen

die Schülerrückmeldungen zu Tage? Auf welche Entwicklungsmöglichkeiten weist das Feedback hin?

Auf dieser Grundlage können demnach verschiedene Perspektivenvergleiche angestellt werden. Nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden kann zwischen der Sicht der unterrichtenden Lehrperson selbst und der zusammengefassten Perspektive der Schülerinnen und Schüler der betreffenden Klasse gesucht werden. Ein Vergleich der individuellen Klassenperspektive mit der Perspektive in Gesamtösterreich ist unter Heranziehung der Referenzdaten aus Abschnitt 2 – sowohl für die Lehrendensicht als auch in Bezug auf die Lernendensicht – möglich und sinnvoll. Eine Erweiterung der Multiperspektivität ist insbesondere im Rahmen der Lerngemeinschaft möglich, wenn die Sicht auf den Unterricht je einer konkreten Lehrperson (durch sie selbst und die Lernenden) durch kollegiale Hospitationen noch um die Perspektive einer anderen Lehrperson ergänzt wird. Ein Überblick über erprobte Verfahren der kollegialen Hospitation findet sich bei Buhren (2015a).

4. Fazit

Das Modell zum kompetenzorientierten Unterricht aus dem Beitrag von Wiesner und Schreiner (Nr. 13 in diesem Band) integriert den aktuellen Wissensstand über Bedingungen und Verbindungen des guten Unterrichts zum kompetenzorientierten Unterrichten und Handeln. Dabei ist jeweils situationsspezifisch und unter Berücksichtigung lokaler Gegebenheiten der Klassenzusammensetzung und spezifischer Erfahrungen zu beurteilen, ob und wie stark ein Merkmal im Unterricht jeweils ausgeprägt sein sollte. Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler über ihre Wahrnehmung bestimmter Merkmale des Unterrichts können eine tiefgehende Reflexion des gegenwärtigen Unterrichts vor dem Hintergrund solcher standortspezifischen Überlegungen zum erwünschten Unterricht unterstützen und eine Proflexion⁸ des unterrichtlichen Handelns fördern (Schreiner, Breit, Wiesner & George, 2018; Wiesner, Schreiner, Breit & George, 2018). Die Grundprinzipien des Modells sind ein Vorschlag zur Systematisierung lerntheoretischer und didaktischer Prinzipien und bildeten die Grundlage für die Entwicklung zugehöriger Fragebogenitems im Sinne einer ersten Operationalisierung der Konstrukte. Die Fragebogenteile zu Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts wurden erstmals im Rahmen der Standardüberprüfung Mathematik in der Grundschule im Frühjahr 2018 eingesetzt (Wiesner et al., 2019).

Dieser Beitrag baut auf dem für die Standardüberprüfung M4-2018 entwickelten Instrument auf und diskutiert das Potenzial der damit erhobenen Daten für die reflexive Unterrichtsentwicklung am Standort. Die Verwendung solcher Ergebnisse auf der Ebene einer einzelnen Klasse eröffnet neue, vielfältige Möglichkeitsräume

8 Bei der Proflexion geht es darum, das bisher „noch nicht Gedachte“ (Garnitschnig, 2018, S. 39) zu denken, nach dem Neuen zu suchen und nach dem zu Entwickelnden zu fragen (Wiesner, Schreiner, Breit & George, 2018). Die Denkbewegung der Proflexion beschreibt das Vorblicken als „aktive[n] Prozess“ (Garnitschnig, 2018, S. 42) und meint ein *flexibles, Vorausblicken und -denken*.

der Unterrichtsentwicklung, da ein konkreter Bezug zum eigenen unterrichtlichen Handeln hergestellt werden kann.

Im Rahmen der Standardüberprüfung Mathematik, 4. Schulstufe, im Schuljahr 2017/18 wurden die Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht in die Rückmeldung an Lehrpersonen ergänzt. Damit wurde den Lehrpersonen die Möglichkeit gegeben, verschiedene Aspekte und Dimensionen ihres Unterrichts vor dem Hintergrund der zusammengefassten Schülereinschätzungen zu reflektieren. Wenn diese Fragebogenteile im Rahmen der Standardüberprüfung eingesetzt und in die Rückmeldungen zu dieser integriert werden, eröffnet sich die Möglichkeit der Verbindung der Schülerwahrnehmungen zum Unterricht mit der Reflexion der Ergebnisse aus den Kompetenzmessungen. Als günstig könnte sich auch die zeitliche Anbindung an die Qualitätsentwicklungsarbeit in der Schule auf der Basis von Rückmeldungen aus Standardüberprüfungen erweisen. So könnte ein gemeinsames Nachdenken über den Unterricht – in der Kombination von Diskussionen über ‚guten‘ Unterricht an sich, die Einschätzung des aktuellen Unterrichts durch die Lehrenden sowie die zusammengefassten Schülerwahrnehmungen – als Teil evidenzorientierter Qualitätsentwicklungsarbeit an Schulen unterstützt werden (Wiesner & Schreiner, 2019).

Das entwickelte Instrumentarium kann aber auch unabhängig von einer Standardüberprüfung verwendet werden. Dazu müssten Lehrpersonen oder das Kollegium einer Schule die veröffentlichten Fragebögen selbstständig einsetzen und auswerten. Dadurch wäre eine Anbindung an das größere Feedback-System einer Schule oder eine Einbettung so eines Unterfangens in die Unterrichtsentwicklung in Bezug auf eine bestimmte Klasse möglich. Die Lehrperson hätte so die Möglichkeit, die Kinder konkret auf dieses Feedback vorzubereiten und vor der Einholung ihrer Einschätzungen zu besprechen, wie mit den Ergebnissen umgegangen werden soll. Weil in diesem Fall die Datenverarbeitung in der Hand der Lehrperson selbst liegt, sind Vereinbarungen bzw. Absprachen zum Umgang mit den Daten, etwa in Bezug auf die Anonymisierung des Feedbacks der einzelnen Schülerinnen und Schüler, zu treffen. Dieses Setting ermöglicht jedoch vor allem eine zeitlich unmittelbare Bearbeitung der Ergebnisse – durch die Lehrperson, von der Lehrperson gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern sowie gemeinsam durch mehrere Lehrpersonen in Form einer professionellen Lerngemeinschaft.

Der vorliegende Beitrag diskutiert einige konkrete Verwendungsszenarien: Im Vergleich der Perspektiven von Lehrperson und Schülerinnen und Schülern steckt grundsätzlich Potenzial zur Beschäftigung mit dem eigenen Unterricht durch die Lehrperson. Gleichzeitig mit den Kindern eine eigene Einschätzung vorzunehmen, ermöglicht, einen Abgleich zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung des eigenen Unterrichts vorzunehmen, und ein Diagnostizieren im Dialog im Unterricht und schulisch-formative Diagnostik als Teil der Unterrichtsentwicklung (Jansen & Meyer, 2016) zu fördern. Die Rückmeldungen der Lernenden könnten darüber hinaus in einer Feedback-Konferenz bearbeitet werden (vgl. Rolf, 2015b), in der Lehrende und Lernende die zusammengefassten Rückmeldungen diskutieren und ggf. konkrete Handlungsableitungen vornehmen. Durch die Umkehrung der Rückmelderichtung

sowie einer gemeinsamen Arbeit am Lern-Lehr-Geschehen kann so ein Prozess zu einem pädagogischen Dialog zwischen Lehrkraft und Lernenden beitragen, der „als ein symmetrisches und reziprokes Verhältnis konzipiert werden kann, in dessen Vollzug Autonomie und Mündigkeit hervorgebracht werden“ (Birkemeyer, Combe, Gebhard, Knauth & Vollstedt, 2015). Vor allem, wenn das Instrument zeitlich parallel in mehreren Klassen einer Schule eingesetzt wird, eröffnet sich die Möglichkeit, die Rückmeldungen im Team kooperativ zu reflektieren. Dazu sind Vertrauen innerhalb des Lehrkörpers und eingangs eine gute Begleitung erforderlich – auch, damit so ein Unterfangen nicht zu einem Wettbewerb wird. Die Lehrkräfte können dann allerdings in Form einer professionellen Lerngemeinschaft zum kompetenzorientierten Unterricht das Lehr-Lern-Geschehen in ihren Klassen sowie ihr unterrichtliches Handeln gemeinsam reflektieren und voranbringen (Schratz et al., 2019; Wiesner & Schreiner, 2019). So können die Perspektiven der Lernenden und der Lehrenden als auch der Lehrerschaft an einem Standort betrachtet und miteinander verglichen werden, sodass daraus optimierte und veränderte Konzepte für den Unterricht vor Ort entstehen können.

Literatur

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. London: Addison-Wesley Publishing.
- Bastian, J. (2015). Feedback und Unterrichtsentwicklung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 143–156). Weinheim und Basel: Beltz.
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Krauss, S., Kunter, M. & Neubrand, M. (2004). Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 354–414). Münster: Waxmann.
- Behnke, K. (2016). *Umgang mit Feedback im Kontext Schule: Erkenntnisse aus Analysen der externen Evaluation und des Referendariats*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Duisburg Essen. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10223-4>
- Birkemeyer, J., Combe, A., Gebhard, U., Knauth, T. & Vollstedt, M. (2015). Lernen und Sinn. Zehn Grundsätze zur Bedeutung der Sinnkategorie in schulischen Bildungsprozessen. In U. Gebhard (Hrsg.), *Sinn im Dialog: zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht* (S. 9–32). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01547-3_2
- Bohl, T. (2016). Umgang mit Heterogenität: Stand der Forschung, Entwicklungsperspektiven. *F&E*, 23, 9–22.
- Bohl, T., Kleinknecht, M., Batzel, A. & Richey, P. (2013). *Aufgabenkultur in der Schule. Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln im Hauptschul-, Real-schul- und Gymnasialunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie – Pädagogische Psychologie. Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.

- Buhren, C. G. (2015a). Kollegiale Hospitation – Verfahren und Methoden im Überblick. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 149–166). Weinheim: Beltz.
- Buhren, C. G. (2015b). Schüler-Lehrer-Feedback – Formen und Methoden. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 211–230). Weinheim: Beltz.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Coleman, J. (1991). *Grundlagen der Sozialtheorie. Band 1: Handlungen und Handlungssysteme*. München: Oldenbourg.
- Dedering, K. (2011). Hat Feedback eine positive Wirkung? Zur Verarbeitung extern erhobener Leistungsdaten in Schulen. *Unterrichtswissenschaft*, 1 (39), 63–83.
- Drücke-Noe, C. (2010). Projektorientierung. In W. Blum, C. Drücke-Noe, R. Hartung & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen* (S. 126–134). Berlin: Cornelsen.
- Eder, F. & Altrichter, H. (2009). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (Bd. 2, S. 305–322). Graz: Leykam.
- Fauth, B. & Leuders, T. (2018). *Kognitive Aktivierung im Unterricht* (Bd. 2). Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Feindt, A. (2009). Implementation von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fach Evangelische Religion – Das Beispiel KompRu. In A. Feindt, V. Elsenbast, P. Schreiner & A. Schöll (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven* (S. 295–314). Münster: Waxmann.
- Feindt, A. & Meyer, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. *Grundschulzeitschrift*, 237, 29–33.
- Feindt, A., Elsenbast, V., Schreiner, P. & Schöll, A. (2009). Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. In A. Feindt, V. Elsenbast, P. Schreiner & A. Schöll (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven* (S. 9–19). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2018). Bildungsforschung und Schulentwicklung in Österreich. Eine persönliche Geschichte von Distanz und wieder gewonnener Nähe. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 14–25). Münster: Waxmann.
- Frey, N. & Fisher, D. (2011). *The Formative Assessment Action Plan. Practical Steps to More Successful Teaching and Learning*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 3–54). Göttingen: Hogrefe.
- Fullan, M. (2014). *The Principal. Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Garnitschnig, K. (2018). Das Menschenbild der Sinnphilosophie Franz Fischers. In T. Altfelix, R. Aulke, H. Freter & R. Semler (Hrsg.), *Bildung und Proflexion* (S. 32–48). Berlin, Münster: LIT.

- Gärtner, H. (2013). Wirksamkeit von Schülerfeedback als Instrument der Selbstevaluation von Unterricht. In J. Hense, S. Rädiker, W. Böttcher & T. Widmer (Hrsg.), *Forschung über Evaluation: Bedingungen, Prozesse, Wirkungen* (S. 107–124). Münster: Waxmann.
- Greve, J., Schnabel, A. & Schützeichel, R. (2008). Das Makro-Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung. In J. Greve, A. Schnabel & R. Schützeichel (Hrsg.), *Das Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung. Zur Ontologie, Methodologie und Metatheorie eines Forschungsprogramms* (S. 7–17). Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91774-0_1
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik: Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, London: Teachers College Press.
- Hart, S. & Hodson, V. K. (2006). *Empathie im Klassenzimmer. Gewaltfreie Kommunikation im Unterricht. Ein Lehren und Lernen, das zwischenmenschliche Beziehung in den Mittelpunkt stellt*. Paderborn: Junfermann.
- Hattie, J. A. C. & Yates, G. (2014). Using feedback to promote learning. In V. Benassi, C. E. Overson & C. Hakala (Hrsg.), *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum* (S. 45–58). Society for the Teaching of Psychology. Verfügbar unter: <http://teachpsych.org/ebooks/asle2014/index.php> [10.09.2019].
- Heinrich, M. (2015). *Qualitätsanalyse als Baustein einer evidenz-basierten Politik der Schulentwicklung? Anmerkungen zur Notwendigkeit einer aushandlungs-orientierten Evidenzbasierung. Erbetene Stellungnahme 16/2480 zur Anhörung am 21. Januar 2015 (Landtag NRW): Qualitätsanalyse – ein wichtiger Baustein für die Schulqualität (Drucksache: 16/6121)*. Verfügbar unter: <http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST16-2480.pdf> [02.09.2019].
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmayer.
- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule. *Pädagogik*, 58 (2), 42–45.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A. & Lenske, G. (2013). Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (2), 214–233.
- Jansen, C. & Meyer, M. (2016). *Diagnostizieren im Dialog: Ein Leitfaden für den individualisierten Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kiper, H. (2012). *Unterrichtsentwicklung. Ziele – Konzeption – Akteure. Eine kritische Sichtung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 222–237.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2018). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: UTB.
- Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Klusmann, U., Krauss, S., Blum, W., Jordan, A. & Neubrand, M. (2005). Der Mathematikunterricht der PISA-Schülerinnen und

- Schüler. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 502–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0156-8>
- Lenski, A. E., Richter, D. & Pant, H. A. (2015). Kompetenzorientierung im Unterricht aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (5), 712–737.
- Lersch, R. (2010). *Wie unterrichtet man Kompetenzen = Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts*. Institut für Qualitätsentwicklung. Hessisches Kultusministerium. Verfügbar unter: https://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/2010_lersch_kompetenzen.pdf [02.10.2019].
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69–106). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_4
- Lüdemann, C. (1998). Das Makro-Mikro-Makro-Modell von James S. Coleman, Kontrollübertragungen und fremdenfeindliche Gewalt. In H.-P. Müller & M. Schmid (Hrsg.), *Norm, Herrschaft und Vertrauen* (S. 157–179). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83317-4_9
- Maier, D. U. (2014). Lehrkräfte benötigen vor allem feinkörnige Diagnoseinformationen, die sich auf das unterrichtete Curriculum beziehen. *Schulmanagement*, 2, 8–11.
- Maritzen, N. (2014). Glanz und Elend der KMK-Strategie zum Bildungsmonitoring. Versuch einer Bilanz und eines Ausblicks. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 398–413.
- Meyer, H. (2012). Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht! Die „ganze Aufgabe“ muss bewältigt werden! *Lernende Schule*, (58), 7–12.
- Müller, H.-R. (2002). Exzentrische Positionalität. Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem Helmuth Plessners. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*, 1 (5), 53–61.
- Mürwald-Scheifinger, E., Dammerer, J. & Glaser, E. (2018). Rückmeldemoderation ist mehr als Rezeption und Reflexion. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education, Tag der Forschung*, 1–10.
- Netwig, P. (2009). Damit es nicht Stückwerk bleibt. Horizontale und vertikale Vernetzung am Beispiel Chemie im Kontext. In A. Feindt, V. Elsenbast, P. Schreiner & A. Schöll (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven* (S. 197–210). Münster: Waxmann.
- Obst, G. (2015). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666616198>
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. Kurzfassung*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Pietsch, M. (2013). Unterrichtsentwicklung: Was guten Unterricht kennzeichnet. *Bildung und Wissenschaft*, (12), 24–27.
- Plessner, H. (1928). *Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Posch, P., Rauch, F. & Seidl, A. (2012). Qualitätsentwicklung als Aufgabe der Schulleitung und der Schulaufsicht. In BIFIE (Hrsg.), *Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Schulen. Impulse für Schulleiter/innen* (S. 39–63). Graz: Leykam.
- Rogers, B. (2013). *Classroom Management: Das Praxisbuch*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2015a). Formate der Unterrichtsentwicklung und Rolle der Schulleitung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 12–32). Weinheim, Basel: Beltz.

- Rolff, H.-G. (2015b). Schüler-Lehrer-Feedback: Die zentrale Rolle von Feedback-Konferenzen. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 249–262). Weinheim: Beltz.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18 (2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schott, F. (1991). Instruktionsdesign, Instruktionstheorie und Wissensdesign: Aufgabenstellung, gegenwärtiger Stand und zukünftige Herausforderung. *Unterrichtswissenschaft*, 3 (19), 195–217.
- Schatz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C. & Pant, H. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 403–454). Graz: Leykam.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (in Druck). Vielfalt in Österreichs Klassenzimmern: eine datenbasierte Anamnese und ein evidenzorientierter Ausblick. In F. Gmainer-Pranzl, U. Greiner & B. Brandstetter (Hrsg.), *Von „schöner Vielfalt“ zu prekärer Heterogenität. Bildungsprozesse in pluraler Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019a). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: Der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–54). Münster: Waxmann.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019b). Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung: Datenreichtum nutzen – Datenqualitäten kritisch beurteilen. *Journal für Schulentwicklung*, 2 (23), 8–15.
- Schreiner, C., Breit, S., Wiesner, C. & George, A. C. (2018). *Reflection and Proflection in Schools: What are schools really doing with data? Innovative Contributions to School and Classroom Development*. Gehalten auf der European Educational Research Association (EERA), European Conference on Educational Research (ECER, Bozen).
- Schreiner, C., Wiesner, C., Kiefer, T., Helm, C., Ivanova, M., Kemethofer, D., Illetschko, M., Freller-Töglhofer, M. & Paasch, D. (2019). Merkmale des fachlichen Unterrichts und Schülerkompetenzen. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 113–132). Münster: Waxmann.
- Schweer, M. K. W. (2017). Vertrauen im Klassenzimmer. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 523–546). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9>
- Seidel, T. (2009). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 135–148). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_6
- Solzbacher, C. (2006). Förderung von Lernkompetenz in der Schule – Empirische Befunde als Beiträge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. In R. Hinz &

- B. Schumacher (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken* (S. 15–32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90429-0_2
- Specht, W. (2002). Überlegungen zur Institutionalisierung zentraler Funktionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf nationaler Ebene. In F. Eder (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*. (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Band 17; S. 423–441). Innsbruck: StudienVerlag.
- Stahns, R., Rieser, S. & Lankes, E.-M. (2017). Unterrichtsführung, Sozialklima und kognitive Aktivierung im Deutschunterricht in vierten Klassen. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 251–278). Münster: Waxmann.
- Steinkellner, H. & Wiesner, C. (2017). Anforderungen an eine zielorientierte Führungskultur: Die „wachsame Sorge“ als Prozessmodell für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. In W. Schönangerer & H. Steinkellner (Hrsg.), *Neue Autorität macht Schule* (S. 248–315). Horn: Berger.
- Straka, G. A. (2006). Lernstrategien in Modellen selbstgesteuerten Lernens. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 390–404). Göttingen: Hogrefe.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2016). Herstellung und Bearbeitung von Leistungs-differenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 75–89). Weinheim: Beltz Juventa.
- Trautwein, U., Göllner, R., Fauth, B. & Stürmer, K. (2018). Wirksame Klassenführung: Grundlage für erfolgreiches Lehren und Lernen. In Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.), *Klassenführung. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg* (S. 9–15). Baden-Württemberg: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.
- Trautwein, U., Sliwka, A. & Dehmel, A. (2018). *Grundlagen für einen wirksamen Unterricht* (Bd. 1). Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J. M., Arndt, A.-K. & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe. *WE_OS-Jahrbuch*, 1, 84–105.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wiesner, C. (2019). Das Modell der Feldtransformation: Chancen und Möglichkeiten. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 207–240). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., Pacher, K., Breit, S., George, A. C. & Schreiner, C. (2018). Professionalisierung der Unterrichtsentwicklung durch die Informelle Kompetenzmessung

- (IKM). *ReE-SOURCE: Grundkompetenzen und Bildungsstandards in Theorie und Praxis*, 1–16.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & George, A. C. (2018). Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Preflectioning als Voraussetzung für Entwicklung. In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley & I. Plattner (Hrsg.), *Transfer Forschung <-> Schule 4 (2018): Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert* (S. 95–111). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Paasch, D., Breit, S. & Freunberger, R. (2019). Der kompetenzorientierte Unterricht in Mathematik in der österreichischen Volksschule aus Sicht der Schüler/innen: Impulse für eine reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 235–254). Münster: Waxmann.
- Wiliam, D. (2010). The role of formative assessment in effective learning environments. In H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Hrsg.), *The nature of learning: using research to inspire practice* (S. 135–160). Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-8-en>
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Kompetenzstufen in Studien zur Kompetenzmessung im Vergleich: Konzepte, Entwicklung und Interpretation

1. Large-Scale-Studien und Kompetenzstufen

Traditionellerweise berichten Large-Scale-Studien im Bildungsbereich die mit ihnen gemessenen Ergebnisse anhand numerischer Werte auf einer Intervallskala. Diese wird meist durch die Festlegung von Mittelwert und Standardabweichung der Zielpopulation des Assessments definiert. Wegen der Verwendung des Mittelwertes von 500 bei einer Standardabweichung von 100 im Rahmen der PISA-Studie werden Skalen mit äquivalenter Festlegung oft als *500er-Skala* bezeichnet bzw. wird von der PISA-Metrik gesprochen. Die Skala ist definitionsgemäß nach oben und unten offen, Einzelwerte changieren vorrangig im Wertebereich von 200 bis 800 Punkten. Auf Grund der Normierung auf eine mittlere Leistung der Population von 500 beschreiben Werte unter 500 unterdurchschnittliche Leistungen und Werte über 500 überdurchschnittliche Leistungen. Zusätzlich zu den numerischen Werten liefern die Studien auch inhaltliche Beschreibungen, die angeben, was Schülerinnen und Schüler, die ein bestimmtes Intervall auf der 500er-Skala erreicht haben, typischerweise können. Die Unterteilung der mit der 500er-Skala beschriebenen kontinuierlichen Fähigkeit in solche Kompetenzstufen genannte Intervalle wird in verschiedenen Studien mit unterschiedlichen Methoden vorgenommen; es gibt also keine natürlichen Grenzen. Dennoch erweisen sich die Kompetenzstufen und ihre fachinhaltlichen Beschreibungen als sehr nützlich für die Kommunikation. Dieser Artikel beschreibt und vergleicht, wie die Grenzen zwischen den Stufen sowie die inhaltlichen Beschreibungen der Stufen in verschiedenen Large-Scale-Studien konstruiert wurden, und diskutiert Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie die Konsequenzen der verschiedenen Vorgehensweisen.

2. Entwicklung und Konstruktion von Kompetenzstufen

Die Ergebnisse von Tests können in Abhängigkeit von der Zielstellung normorientiert oder kriteriumsorientiert interpretiert werden (vgl. Goldhammer & Hartig, 2008; Hartig & Klieme, 2006). Stufengrenzen werden bei normorientierter Interpretation empirisch begründet. Dies trifft zum Beispiel auf die Interpretation der Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern verschiedener Staaten im Rahmen internationaler Vergleichsstudien zu oder auf den Vergleich von Ergebnissen verschiedener Subgruppen, zum Beispiel nach Geschlecht oder Migrationshintergrund. Eine normorientierte Interpretation liegt aber auch beim Vergleich einer Gruppe mit einer definierten Bezugsgruppe vor, wie zum Beispiel beim Vergleich einer

Subgruppe mit der gesamten Population als Norm, also etwa beim Vergleich eines Staates mit dem OECD-Schnitt als Bezugsgröße bei PISA. Inhaltliche Beschreibungen der Kompetenzstufen sind dabei hilfreich für die Kommunikation der Ergebnisse sowie deren Bedeutsamkeit, aber nicht notwendig. Im anderen Fall steht eine an fachlichen Inhalten (Kriterien) orientierte Stufung im Zentrum des Interesses und die Interpretation der Ergebnisse bezieht sich vor allem auf das Erreichen der inhaltlich definierten Kompetenzstufen durch bestimmte Anteile der Population. Das gilt insbesondere dann, wenn die inhaltliche Definition der Kompetenzstufen großes Gewicht hat und das Erreichen bestimmter Kompetenzen als Zielstellung festgelegt wurde.

2.1 Grundlage

Eine Grundlage der Konstruktion von Kompetenzstufenmodellen in allen im Folgenden genannten Large-Scale-Studien ist der Einsatz von Methoden der Item-Response-Theorie (IRT) zur Skalierung der Schülerergebnisse (vgl. z.B. Trendtel, Pham & Yanagida, 2016; OECD, 2014, Kapitel 9). Die auf der IRT basierenden Methoden erlauben eine simultane Schätzung der Fähigkeiten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sowie der Schwierigkeiten der eingesetzten Testaufgaben (Items) auf der Basis der Antwortmatrix. Schülerfähigkeiten und Itemschwierigkeiten werden dabei auf derselben Skala verortet. Die Schülerfähigkeiten geben an, in welchem Ausmaß Schülerinnen und Schüler die gemessene Fähigkeit (z.B. Mathematikkompetenz) besitzen. Die Itemschwierigkeiten beschreiben auf derselben Skala, wie schwierig ein Item ist. Im Kern beschreibt die IRT das Verhältnis von Schülerfähigkeiten und Itemschwierigkeiten probabilistisch. In diesem Sinne steigt die Chance von Schülerinnen und Schülern, ein Item zu lösen, je weiter die Schwierigkeit des Items auf der 500er-Skala unter ihrem Fähigkeitswert liegt. Umgekehrt nimmt die Chance von Schülerinnen und Schülern, ein Item zu lösen, ab, je weiter die Itemschwierigkeit über der Schülerfähigkeit liegt (siehe Abbildung 1). So werden schwierigere Items von sehr fähigen Schülerinnen und Schülern mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit gelöst, weniger Fähige lösen hingegen eher mittlere und leichte Items.

Bei der Bildung von Kompetenzstufen wird die kontinuierliche 500er-Skala an Cut-Scores in einzelne Intervalle (Kompetenzstufen) unterteilt. Für die Festlegung der Cut-Scores (Stufengrenzen) und damit auch die Zahl der Stufen finden sich zwei Rationale.

(1) Sind – zum Beispiel über einen gesetzlichen Rahmen – inhaltliche Standards festgelegt, liegt es nahe, das Erreichen dieser Standards über konkrete Stufen zu beschreiben. Dabei wird zuerst festgelegt, welche Fähigkeiten eine Schülerin oder ein Schüler haben muss, um eine bestimmte Stufe zu erreichen. Diese Fähigkeiten werden dann über geeignete Aufgaben operationalisiert. Die konkrete Festlegung der Cut-Scores erfolgt durch Expertinnen und Experten im Rahmen eines Standard-

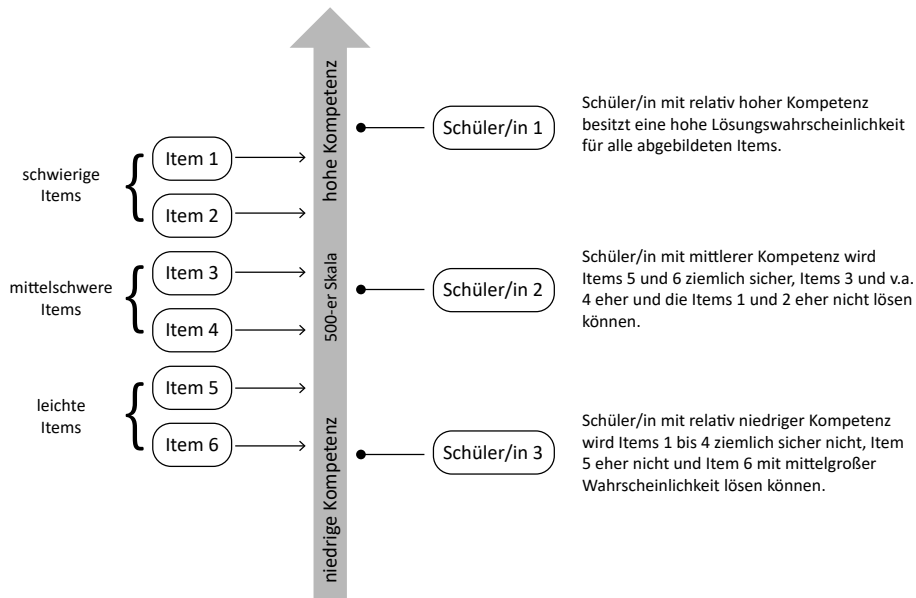


Abbildung 1: Zusammenhang zwischen Itemschwierigkeiten und Schülerfähigkeiten auf einer gemeinsamen Skala

Settings (vgl. Cizek & Bunch, 2007). Dabei gibt es verschiedene gängige Methoden für die konkrete Bestimmung der Cut-Scores.

- Bei der sogenannten Bookmark-Methode (Lewis et al., 1998; Lewis et al., 1999; Lewis et al., 2012) wird zum Beispiel eine prototypische Auswahl an bereits pilotierten Testitems in einem Aufgabenheft der empirisch ermittelten Itemschwierigkeit nach ansteigend angeordnet. Mithilfe der Kompetenzstufenbeschreibung sichten die Expertinnen und Experten dieses – auch Ordered Item Booklet (OIB) genannte – Aufgabenheft und bestimmen, bis zu welcher Aufgabe respektive Schwierigkeit, ein fiktiver Schüler bzw. eine fiktive Schülerin mit den Kompetenzen einer bestimmten Stufe die Items sicher lösen könnte (d. h. in 2 von 3 Fällen), und markieren diesen Punkt im Aufgabenheft. Jede Expertin und jeder Experte setzt auf diese Weise einen Cut-Score. Der Austausch und die Diskussion zwischen den Expertinnen und Experten sowie die Reflexion der gesetzten Schwellenwerte sind in diesem Prozess zentrale Aspekte (Hambleton, 2001). Der endgültige Cut-Score wird dann durch den Mittelwert der Expertengruppe berechnet (Bazinger, Freunberger & Itzlinger-Brune forth, 2013; Luger-Bazinger, Freunberger & Itzlinger-Brune forth, 2015). Der Prozess wird für jeden Cut-Score wiederholt.
- Auch die zweite häufig verwendete Methode, die Item-Descriptor-Matching-Methode (IDM-Methode; Cizek & Bunch, 2007) verwendet ein Ordered Item Booklet (OIB). Sie wurde mit dem Ziel entwickelt, eine bessere Verbindung zwischen den Kompetenzstufenbeschreibungen und dem durch die Cut-Scores begrenzten Intervall einer Kompetenzstufe zu gewährleisten, was vor allem die

Validität der Ergebnisse erhöht (Cizek & Bunch, 2007; Freunberger, 2013). Bei der IDM-Methode sind die Mitglieder der Expertengruppe aufgefordert, jedes Item den einzelnen Kompetenzstufenbeschreibungen zuzuordnen. Die Frage dabei ist, welches Wissen, welche Fähigkeiten, welche kognitiven Prozesse zur Lösung jedes einzelnen Testitems aus dem OIB erforderlich sind und in welcher Kompetenzstufenbeschreibung sich diese finden. Die kognitiven Anforderungen an die Expertengruppe sind dabei geringer als bei der Bookmark-Methode, weil sich die Experten und Expertinnen keine Gruppen von Schülerinnen und Schülern vorstellen oder Wahrscheinlichkeitseinschätzungen vornehmen müssen (Bazinger, Freunberger & Itzlinger-Bruneforth, 2013). Der Cut-Score wird zwischen jenen zwei Items gesetzt, zwischen denen die Zuordnung der Items zu den Kompetenzstufenbeschreibungen kontinuierlich und systematisch von einer Stufe zur nächsten wechselt. Damit handelt es sich um eine sehr flexible Methode. Auch bei der IDM-Methode besteht das Standard-Setting aus mehreren Runden. Zwischen den Bewertungsrunden diskutieren und argumentieren die Expertinnen und Experten ihre Zuordnungen. Die endgültigen Cut-Scores werden rechnerisch aus den individuellen Stufengrenzen aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer ermittelt (Freunberger, 2013).

Ein solches Vorgehen findet im Allgemeinen dann Anwendung, wenn die Ergebnisse kriterial interpretiert werden sollen.

(2) Im Fall einer normorientierten Interpretation werden für die Festlegung der Cut-Scores eher empirische Vorgaben umgesetzt, wie zum Beispiel die Forderung äquidistanter Stufen. Auch solche Kompetenzstufen können inhaltlich beschrieben werden. Dazu werden i.d.R. die notwendigen Fähigkeiten für die Lösung jener Aufgaben, deren Schwierigkeit in eine numerisch definierte Kompetenzstufe fällt, nachträglich fachlich interpretiert und so eine Beschreibung der Kompetenz generiert, die die Anforderungen der Aufgaben einer Kompetenzstufe charakterisiert.

2.2 Standardüberprüfungen in Österreich

Den österreichischen Bildungsstandards liegt folgendes Vorgehen zugrunde: Die für alle öffentlichen Schulen verbindlichen Lehrpläne wurden im Hinblick auf für die vierte und achte Schulstufe in den Pflichtgegenständen Deutsch (in der Volksschule: „Deutsch, Lesen, Schreiben“), Mathematik und Englisch (nur für die 8. Schulstufe) grundlegenden Kompetenzen analysiert und diese wurden in Bildungsstandards in Form von Can-do-Statements überführt. Die wesentlichen Kompetenzbereiche dieser Fächer wurden Gegenstand zentraler, flächendeckender Standardüberprüfungen.

Die zugrundeliegenden Kompetenzmodelle umfassen in Mathematik je vier prozessbezogene sowie vier inhaltliche Bereiche (in der Volksschule: *„allgemeine und inhaltliche mathematische Kompetenzen“*; in der Sekundarstufe I: *„Handlungs- und Inhaltsdimensionen“*). Das Fach Deutsch gliedert sich im Kompetenzstrukturmodell in die Bereiche Lesen, (Zu-)Hören, Schreiben (in der Volksschule: *„Verfassen*

von Texten“), Sprachbetrachtung bzw. Sprachbewusstsein, Rechtschreiben¹ sowie Sprechen. Dabei wurden in Deutsch alle Kompetenzbereiche in die flächendeckende Überprüfung einbezogen mit Ausnahme von Sprechen, das ausschließlich stichprobenbasiert überprüft wurde. Für die Rückmeldung der Ergebnisse aus den Standardüberprüfungen in der vierten und achten Schulstufe wurden in Mathematik und Deutsch über alle getesteten Kompetenzbereiche hinweg vier Kompetenzstufen festgelegt: „Bildungsstandards nicht erreicht“, „Bildungsstandards teilweise erreicht“, „Bildungsstandards erreicht“ und „Bildungsstandards übertroffen“. Zunächst wurden inhaltliche Beschreibungen für die Stufen jedes Kompetenzbereichs entwickelt. Dabei definierten nationale und internationale Expertinnen und Experten im jeweiligen Kompetenzbereich, welche konkreten Leistungen von Schülerinnen und Schülern in den drei oberen Stufen („Bildungsstandards teilweise erreicht“ bis „Bildungsstandards übertroffen“) erwartet werden müssen. Die nach unten offene unterste Stufe „Bildungsstandards nicht erreicht“ blieb ohne inhaltliche Beschreibung. Als Grundlage für die Beschreibung der einzelnen Kompetenzstufen dienten den Expertinnen und Experten die gesetzlich verordneten Bildungsstandards (Verordnung der Bildungsstandards im Schulwesen, BGBl. II Nr. 1/2009 idF. BGBl. Nr. 185/2012), der Lehrplan der jeweiligen Schulstufe sowie Erkenntnisse aus der Forschung (z. B. Leseforschung). Nach der Erstellung der Kompetenzstufenbeschreibungen wurden die Grenzen für die einzelnen Stufen auf der kontinuierlichen 500er-Skala ermittelt, indem Standard-Setting-Prozesse in einer Kombination der IDM- sowie der Bookmark-Methode (vgl. Abschnitt 2.1) durchgeführt wurden.

In Englisch basieren sowohl der Lehrplan als auch die Bildungsstandards auf dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen (GERS²). Angelehnt an den GERS gliedert das Kompetenzstrukturmodell das Fach Englisch in die Kompetenzbereiche Reading, Listening, Writing und Speaking. Auch hier wurden alle Kompetenzbereiche mit Ausnahme von Speaking in die flächendeckende Überprüfung einbezogen und Speaking im Rahmen einer Stichprobe überprüft. Die Kompetenzstufenmodelle basieren ebenfalls auf den Referenzniveaus des GERS. Die inhaltliche Beschreibung der Kompetenzstufen durch die Expertinnen und Experten hatte demnach den GERS als weitere (bzw. vorrangige) Quelle. Die Verlinkung der kontinuierlichen Leistungsskala mit dem GERS erfolgte im Rahmen des Standard-Settings bezüglich der Cut-Scores zwischen den GERS-Referenzniveaus A1 und A2 sowie zwischen A2 und B1, so dass mit dem Test als Stufen „A1 und darunter“, „A2“ sowie „B1 und darüber“ beschrieben werden können. Der Bezug zum Lehrplan und den Bildungsstandards besteht auch hier, da sich diese – wie oben erwähnt – ebenfalls auf den GERS beziehen. Ob die Bildungsstandards erreicht werden, kann in Englisch jedoch nicht so eindeutig festgestellt werden wie mit den rein national definierten Stufen für Kompetenzbereiche der Fächer Deutsch und

1 Für das Kompetenzfeld Rechtschreiben wurden in Österreich keine Kompetenzstufen definiert, da die Phasen der Rechtschreibentwicklung nicht aufeinander aufbauend, sondern weitgehend parallel verlaufen (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2017).

2 <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Mathematik. Der Lehrplan sieht für Englisch als erste lebende Fremdsprache bis zum Ende der 8. Schulstufe das Erreichen von A2 mit einzelnen Erweiterungen auf Niveau B1 vor. Damit liegt ein Erreichen der Bildungsstandards zwischen A2 und B1. Die Vorgehensweise beim Setzen der Stufengrenzen entspricht aber insoweit dem Vorgehen bei den anderen Fächern, als auch hier die inhaltlichen Beschreibungen der Stufen die Grundlage für das Setzen der Cut-Scores bildeten.

2.3 Informelle Kompetenzmessungen in Österreich – IKM

Die Informelle Kompetenzmessung (IKM) ist ein Instrument zur Selbstevaluierung für die Hand der Lehrerinnen und Lehrer. Sie basiert auf den Kompetenzmodellen und Deskriptoren der Bildungsstandards, betrifft aber in der Regel niedrigere Schulstufen als jene, für die Bildungsstandards als verbindliche Lernziele festgelegt sind. Demnach spielen die Lehrpläne der jeweiligen Schulstufen eine relevante Rolle bei der Festlegung der Kompetenzen, die Teil der IKM-Tests sind. Die IKM bietet Lehrpersonen die Möglichkeit, Informationen über den Lernstand ihrer Klasse sowie einzelner Schüler/innen zu erheben. Dazu stehen Aufgabenpakete zur Verfügung, die in der Volksschule in Form von gedruckten Testheften und einer Onlineplattform zur Eingabe und Auswertung der Ergebnisse, für die Sekundarstufe in Form von Onlinetests angeboten werden. Die automatisch generierten Rückmeldungen dienen der formativen Evaluierung und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts sowie als Grundlage zur Förderung von Schülerinnen und Schülern (Schreiner & Breit, 2019, S. 175; vgl. zur IKM auch den Beitrag von Gugerell et al., Nr. 4 in diesem Band).

Da sich die Definition der Kompetenzstufen auf die für das Ende der 4. und 8. Schulstufe festgelegten Bildungsstandards als Lernziele stützt, die Instrumente der IKM jedoch vor allem für die Schulstufen 3 sowie 6 und 7 angeboten werden, umfasst die Rückmeldung zur IKM keine Kompetenzstufenzuordnungen. Der Fokus der Interpretation der Ergebnisse bezieht sich auf die Aufgaben und die durch die Aufgaben abgedeckten Kompetenzfelder. Als Einstufungshilfe bei der Interpretation werden seit einiger Zeit aus den Pilotierungen generierte Österreich-Referenzwerte angeboten (vgl. Gugerell et al., Nr. 4 in diesem Band).

2.4 Bildungstrend in Deutschland

In der Kultusministerkonferenz (KMK) verpflichteten sich alle 16 Länder zur Umsetzung verbindlicher Bildungsstandards durch die Rahmenlehrpläne sowie zur Teilnahme an der zentralen Überprüfung der Standards in einer regelmäßigen Untersuchung. Mit dieser als Bildungstrend (früher Ländervergleich) bezeichneten Untersuchung wurde das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen an der Humboldt-Universität zu Berlin (IQB) beauftragt. Bildungsstandards liegen vor für (a) die vierte Jahrgangsstufe und damit (in der Mehrzahl der Länder) das

Ende der Primarstufe, für die Sekundarstufe I für (b) den Hauptschulabschluss zum Ende der neunten und für (c) den Mittleren Schulabschluss zum Ende der zehnten Jahrgangsstufe sowie (d) für das Erreichen der allgemeinen Hochschulreife am Ende der Sekundarstufe II (Abitur). Neben Mathematik und Deutsch für die Primarstufe wurden für die Sekundarstufe I und II die Standards für die erste Fremdsprache Englisch bzw. Französisch entwickelt und für die Sekundarstufe I später auch für die Naturwissenschaften.

Für wesentliche Domänen (Kompetenzbereiche) der Primar- sowie der Sekundarstufe I wurden vom IQB Kompetenzstufenmodelle entwickelt. In die Definition der Cut-Scores in den Kompetenzstufenmodellen der verschiedenen Domänen flossen mehrere Überlegungen ein (Pant, Böhme, Stanat, Schipolowski & Köller, 2016): Erstens sollten fünf Kompetenzstufen „unter Mindeststandards“, „Mindeststandards“, „Regelstandards“, „Regelstandards plus“ und „Optimalstandards“ differenziert werden, die sich inhaltlich an den allgemeinen Beschreibungen der Klieme-Expertise (Klieme et al., 2003) orientieren. Dabei beinhalten die Regelstandards primär die KMK-Bildungsstandards, welche Kompetenzen definieren, die Schülerinnen und Schüler „im Mittel“ erfüllen sollten. Zweitens bestand die Notwendigkeit, „Regelstandards“ wie in den Bildungsstandards beschrieben für den Hauptschulabschluss (HSA) und den mittleren Schulabschluss (MSA) getrennt zu definieren, aber aufgrund der strukturellen Zusammenentwicklung beider Schularten in den letzten Jahren dennoch vergleichen zu können. Hieraus ergab sich ein integriertes Stufenmodell, in dem die Standards für den MSA eine Stufe höher angesetzt sind als für den HSA. So umfassen die Mindeststandards des MSA für Mathematik exakt das gleiche Intervall wie die Regelstandards des HSA³. Damit sind für jede Domäne sechs Stufen beschrieben, wobei die unteren beiden für den MSA die Stufe „unter Mindeststandards“ beschreiben und die oberen beiden die Optimalstandards für den HSA. Dazu mussten, drittens, die Cut-Scores zwischen diesen sechs Stufen so gesetzt werden, dass die Stufen inhaltlich abgegrenzte Beschreibungen zwischen komplexer werdenden Bereichen umfassen, wobei die Bereiche wiederum zu der allgemeinen Definition der Stufen passen sollen. Viertens sollten die Cut-Scores auf einer 500er-Skala äquidistant gesetzt werden und dabei möglichst nahe bei einer bzw. zwei Standardabweichungen oberhalb bzw. unterhalb des Mittelwerts liegen, um sich damit gleichzeitig an den durch PISA bestimmten Cut-Scores zu orientieren.

Die tatsächlichen Cut-Scores wurden in den verschiedenen Domänen basierend auf Normierungsstichproben unter den oben genannten Überlegungen nach einem Standard-Setting von Expertinnen und Experten aus den Bereichen Fachdidaktik, Testentwicklung, Schulpraxis und Bildungsadministration definiert. Die Stufenbeschreibung setzt sich zusammen aus einem Oberbegriff (z. B. Mindeststandards) und einer inhaltlichen Beschreibung der Fähigkeiten. Diese basieren

3 Für die Fremdsprachen Englisch und Französisch beziehen sich die Kompetenzstufen auf die Unterstufen des GERS. So wird der Regelstandard für den MSA durch die Stufe B1.2 repräsentiert. Die Verschiebung der HSA-Standards für die Englisch-Kompetenzen im Vergleich zu den Stufen des MSA beträgt dann allerdings mehr als eine Stufe. Für Französisch sind keine HSA-Standards beschrieben.

auf den kognitiven Fähigkeiten, welche für die sichere Lösung der Aufgaben des Ordered Item Booklets im Standard-Setting notwendig sind.

2.5 Vergleichsarbeiten in Deutschland (VERA)

Während die Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards durch den Bildungstrend den Bildungsverwaltungen der Länder im Sinne eines Monitorings Informationen liefern soll, wurden zur Überprüfung für die Ebene der Einzelschule Vergleichsarbeiten in der dritten und achten Jahrgangsstufe eingeführt (KMK, 2016). Ziel ist, sowohl die Implementation der Bildungsstandards und mit ihr der Kompetenzorientierung sowie Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung datengestützt zu befördern (KMK, 2018). Da die Vergleichsarbeiten im Fall der Primarstufe ein und im Falle der Sekundarstufe zwei Jahre vor dem Zeitpunkt stattfinden, für den die Bildungsstandards beschrieben sind, wird die Funktion im Sinne eines Frühwarnsystems interpretiert.

Für die Vergleichsarbeiten entwickelt das IQB jedes Jahr Aufgaben für rotierende Domänen der Fächer⁴. Diese Aufgaben werden inklusive umfangreicher didaktischer Hinweise und psychometrischer Parameter aus der Pilotierung an die Ländereinrichtungen übergeben, die die Tests administrieren. Im Rahmen der Pilotierung werden die VERA-Aufgaben mit bereits normierten Aufgaben verlinkt. Mit den so generierten Parametern können die Ländereinrichtungen die VERA-Ergebnisse auf der für den Bildungstrend (siehe auch 2.4) definierten 500er-Skala und den damit verbundenen Kompetenzstufenmodellen zurückmelden. Ein direkter Bezug der Ergebnisse wird allerdings einerseits durch die unterschiedlichen Modalitäten der Durchführung, testleitungs-basiert im Bildungstrend und von den Lehrkräften in ihren Klassen selbst bei VERA, andererseits durch eine bei VERA notwendige inhaltliche Schwerpunktsetzung⁵ deutlich eingeschränkt.

Der Einsatz der als Testhefte vom IQB ausgelieferten Aufgabensets variiert zwischen den Ländern bezüglich der Nutzung und der Verbindlichkeit. So werden in einigen Ländern die verschieden schwierigen Testheftversionen bestimmten Schulformen zugeordnet, in anderen erhalten alle Schülerinnen und Schüler das gleiche Testheft. Zudem unterscheiden sich Inhalt und Form der Rückmeldungen und auch die damit intendierte Nutzung der Ergebnisse. Thiel und Tarkian (2019) haben diese Unterschiede in ihrer Übersicht umfassend dargelegt. So finden sie, dass zehn Länder über den Minimalkonsens der KMK (2018) hinaus VERA in mehr als einem Fach verbindlich durchführen, sechs davon gar in allen angebotenen Domänen. Zudem konnten sie für die einzelnen Länder zeigen, welche Funktionen von VERA fokussiert werden: die Entwicklungsfunktion, die Informationsfunktion, das

4 Eine konkrete Darstellung der jährlich angebotenen Tests findet sich unter <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aktuell>.

5 Um eine Weiterarbeit durch die Lehrkräfte zu ermöglichen, müssen alle Schüler/innen mit gleichen Testheften bzw. Testmodulen arbeiten. Im Gegensatz dazu beruht der Bildungstrend auf einem Design, bei dem Testhefte mit verschiedenen Aufgabenblöcken in unterschiedlicher Zusammensetzung und Reihenfolge zufällig auf die Schüler/innen verteilt werden.

Controlling oder das Monitoring⁶. Zudem nutzen nicht alle Länder die Möglichkeit von Rückmeldungen mit Bezug auf die Kompetenzstufen.

2.6 OECD-PISA

Die Cut-Scores in PISA wurden ab PISA 2000 auf der Basis empirisch gestützter Entscheidungen festgelegt und dann für jede Domäne beschrieben, als diese zum ersten Mal die Hauptdomäne der Untersuchung bildete (Lesen bei PISA 2000, Mathematik bei PISA 2003 und Naturwissenschaft bei PISA 2006). Sie werden seitdem in jeder PISA-Studie eingesetzt (OECD, 2014, Kapitel 15). Dabei sind im Lauf der Zeit kleinere Ergänzungen vorgenommen worden: So wurde im Rahmen von PISA 2009 in Lesen die ursprüngliche *Stufe 1* in *Stufe 1A* umbenannt und die unterste Kompetenzstufe *Stufe unter 1* in die *Stufen 1B* und *unter 1B* ausdifferenziert; darüber hinaus die oberste *Kompetenzstufe 5* in die *Stufen 5* und *6* geteilt (OECD, 2010). Im Rahmen von PISA 2015 wurde auch in Naturwissenschaft die unterste Kompetenzstufe ein weiteres Mal geteilt, in jenen Teil, der eine durch PISA beschreibbare Kompetenz umfasst (welche dann auch inhaltlich beschrieben wurde), und jenen nach unten offenen Teil, der eine so niedrige Kompetenz widerspiegelt, dass diese mithilfe der PISA-Skala weder gemessen noch beschrieben werden kann (OECD, 2017).

Ausgehend von der Idee gleich breiter Stufen in und über Domänen hinweg (d.h. z. B. sollen alle sechs Stufen in Mathematik gleich breit sein und die Stufen in Lesen sollen etwa genauso breit sein wie jene in Mathematik) wurde inhaltlich eine Start-Stufenbreite bestimmt. Diese wurde über alle Domänen hinweg unter folgenden Nebenbedingungen angepasst (siehe auch Abbildung 2): Schülerinnen und Schüler, die einer Stufe zugeordnet sind, sollen eine Lösungswahrscheinlichkeit von mindestens 50 % für Items haben, die gleichmäßig über die Stufe verteilt sind. Die Wahrscheinlichkeit einer Schülerin oder eines Schülers mit einer bestimmten Fähigkeit, ein Item der gleichen Schwierigkeit zu lösen, liegt bei PISA bei 62 % (dieser Wert wird als *Response-probability*-Wert bzw. RP-Wert bezeichnet). Ein Schüler/eine Schülerin in der Mitte einer Kompetenzstufe hat im Schnitt eine Lösungswahrscheinlichkeit von etwa 62 % für die Items dieser Stufe. Schülerinnen und Schüler am unteren Ende der Stufe lösen im Mittel weniger Items als Schülerinnen und Schüler am oberen Ende der Stufe, welche eine durchschnittliche Lösungshäufigkeit von ungefähr 70 % für die Items der Stufe haben (Turner, 2002, S. 197 ff.).

Nach der Festlegung der Cut-Scores wird für jede Stufe (basierend auf Daten aus der jeweiligen Pilotstudie und Haupterhebung) eine Item-Map erstellt, die die Schwierigkeitsparameter jeder Bearbeitungsstufe eines Items, eine Beschreibung notwendiger Schritte zu seiner Lösung und eine Zuweisung zu den Subkompetenzen enthält. Aus diesen Informationen generieren Expertengruppen inhaltliche Beschrei-

6 Dabei bezieht sich Controlling auf die Nutzung der Rückmeldung durch die untere Schulaufsicht, Monitoring auf die Analyse der erreichten Leistungen auf Landesebene.

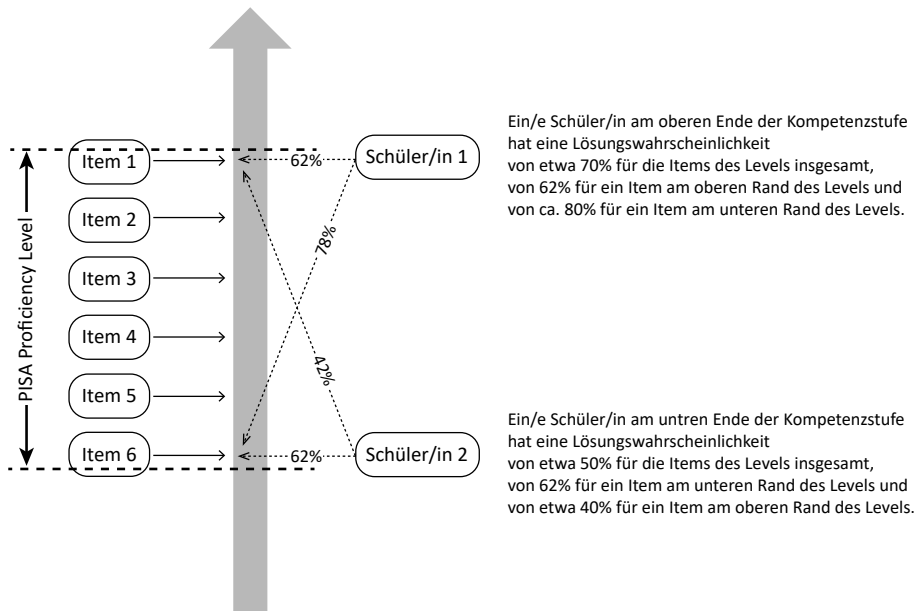


Abbildung 2: Zusammenhang zwischen Schülerposition auf der 500er-Skala und Lösungswahrscheinlichkeiten für verschiedene Items einer beliebigen Kompetenzstufe (Proficiency Level; vgl. OECD, 2017, S. 281)

bungen der Stufen. Die Cut-Scores werden über die Erhebungszyklen von PISA hinweg weiterverwendet, um die Interpretation der Ergebnisse im Trend zu ermöglichen. Anpassungen der Beschreibungen fanden – ebenfalls aus diesem Grund – nur in sehr eingeschränktem Umfang statt.

2.7 PIRLS und TIMSS der IEA⁷

In den Anfängen von PIRLS und TIMSS wurden die Cut-Scores basierend auf Perzentilen (25, 50, 75, 90) der Fähigkeitsverteilung definiert (Kennedy & Trong, 2007; Mullis, Erberber & Preuschoff, 2008). Um zu verhindern, dass sich die Cut-Scores mit jeder Studie verändern, wurden ab PIRLS 2006 bzw. TIMSS 2003 fixe Werte auf der 500er-Skala als Cut-Scores festgelegt. Diese Werte liegen zum einen relativ nah an den Perzentilen der vorherigen Studien und weisen zum anderen gleichmäßige Abstände auf. Sie wurden außerdem so gewählt, dass die Abdeckung des Kompetenzkontinuums durch die Kompetenzstufen etwas umfassender ist als dies in den Anfängen der Studien der Fall war (Kennedy & Trong, 2007). Die inhaltliche Definition der Stufen wird bei jeder Durchführung der Studien wiederholt (Mullis, Kottter, Centurio, Fishbein & Liu, 2016). Dabei werden – im Gegensatz zur Herangehensweise bei den anderen dargestellten Studien – nicht die Kompetenzen

⁷ International Association for the Evaluation of Educational Achievement

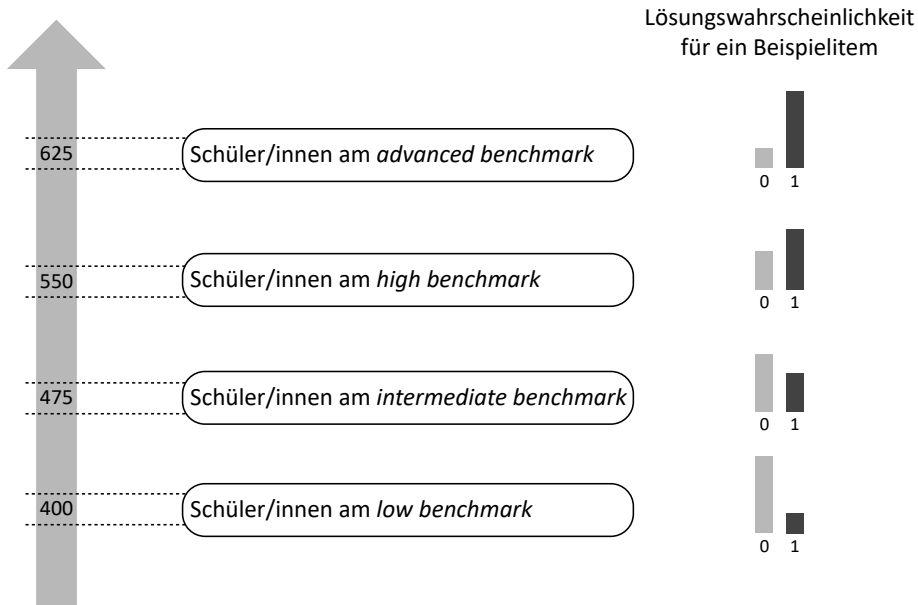


Abbildung 3: Vereinfachte Darstellung der Lösungshäufigkeiten für ein Beispielitem von Schülerinnen und Schülern an den vier Benchmarks bei PIRLS/TIMSS

beschrieben, die eine Stufe charakterisieren, sondern das Kompetenzniveau von Schülerinnen und Schülern beim Cut-Score (Benchmark). In einem ersten Schritt werden dazu auf Grundlage der bereits vorliegenden Leistungsdaten aus der jeweils aktuellen Studie alle Schüler und Schülerinnen identifiziert, die in einem engen Bereich (± 5 Skaleneinheiten) um die jeweils vorab festgelegten vier Cut-Scores abgeschnitten haben (dieser Bereich wird auch Benchmark genannt). In einem zweiten Schritt werden für alle Items Lösungshäufigkeiten (Prozentkorrekt-Werte) berechnet, die die im ersten Schritt identifizierten Schülerinnen und Schüler an den vier Benchmarks erreichen. Abbildung 3 zeigt eine (vereinfachte) Darstellung einer solchen Berechnung für ein Beispielitem (Item I): Schülerinnen und Schüler im Bereich des untersten Benchmarks (*low Benchmark*) lösen Item I zu großen Teilen nicht (vgl. die Höhe des hellen Balkens, der mit 0 für keine Lösung beschriftet ist), während Schülerinnen und Schüler im Bereich des obersten Benchmarks (*advanced Benchmark*) Item I zumeist lösen (vgl. den dunklen Balken, der mit 1 für korrekte Lösung beschriftet ist).

Items, die von den Schülerinnen und Schülern an einem Benchmark in mehr als der Hälfte der Fälle gelöst werden und gleichzeitig von Schülerinnen und Schülern am nächst niedrigeren Benchmark deutlich seltener gelöst werden, werden als mit dem Benchmark verankert bezeichnet. Items, die für bestimmte Bereiche etwas schwächere Kriterien erfüllen, sind *quasi verankert*. In einem dritten Schritt werden die in jedem Benchmark verankerten sowie die quasi verankerten Items Expertengruppen vorgelegt. Diese analysieren die Items unter Zuhilfenahme der

Itemformulierungen, der Zuordnung zu Subkompetenzen, der Scoring-Guides sowie der internationalen Lösungshäufigkeiten und verallgemeinern die Inhalte. Durch die Verallgemeinerung entstehen inhaltliche Beschreibungen dessen, was Schülerinnen und Schüler an den Benchmarks typischerweise können (Mullis et al., 2016). Damit wird als Stufenbeschreibung eigentlich eine Charakterisierung der Fähigkeiten, welche erforderlich sind, um die Stufenuntergrenze zu überschreiten, verwendet.

2.8 Vergleich

Beim Vergleich der Vorgehen zur Definition der Cut-Scores und der Kompetenzstufenbeschreibungen zwischen den verschiedenen Studien fallen Unterschiede auf verschiedenen Ebenen auf (vgl. Tabelle 1).

- So umfassen die Studien unterschiedliche und unterschiedlich viele Bereiche und verwenden Kompetenzstufen zur Beschreibung der Ergebnisse für unterschiedliche Ausschnitte des Curriculums und auf unterschiedlichen Ebenen. Die Überprüfungen von Bildungsstandards in Österreich und Deutschland beziehen sich jeweils auf eine begrenzte Anzahl an Schulfächern, wobei der Umfang auch zwischen den beiden Ländern variiert. So beschränken sich die österreichischen Bildungsstandards sowie die darauf aufbauenden Überprüfungen auf Deutsch, Mathematik und Englisch. In Deutschland sind darüber hinaus für die Sekundarstufe auch Französisch sowie die naturwissenschaftlichen Fächer inkludiert. Innerhalb der Fächer variiert die Abdeckung der Kompetenzbereiche: Während in Österreich alle Kompetenzbereiche aus Deutsch vom Assessment umfasst sind und für alle – mit Ausnahme des Bereichs Rechtschreiben – auch Kompetenzstufen entwickelt wurden, beschränkt sich die Erhebung in Deutschland auf die rezeptiven Fertigkeitsbereiche (Lesen, Zuhören, Rechtschreiben), inkludiert Rechtschreiben aber bei den Kompetenzstufen. Die internationalen Studien schränken den Scope des Assessments jeweils auf Domänen ein, die i. d. R. nicht deckungsgleich mit Schulfächern definiert sind, nämlich Grundkompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft.
- Im Ergebnis der Kompetenzstufenkonstruktion ergeben sich Unterschiede in der Anzahl der Stufen, unterschiedlichen Cut-Scores trotz 500er-Skala in allen Studien sowie unterschiedlichen Abständen zwischen den Cut-Scores (äquidistant bzw. unregelmäßig). Auch die inhaltliche Definition und Bezeichnung variiert zwischen den Studien: Während sich diese in Österreich entsprechend dem gesetzlichen Auftrag allgemein auf den Grad der Kompetenzerreichung in Bezug auf die Bildungsstandards beziehen, sind diese in Deutschland auf unterschiedliche Schulabschlüsse bezogen. In den internationalen Studien wird im Grunde auf inhaltliche Stufenbezeichnungen verzichtet. In Bezug auf die inhaltliche Beschreibung der Kompetenzstufen unterscheiden sich die IEA-Studien PIRLS und TIMSS insofern von allen anderen Studien, als eigentlich die Fähigkeiten an den Cut-Scores beschrieben werden und nicht jene von Schülerinnen und Schülern innerhalb der Stufen.

Tabelle 1: Vergleich der Kompetenzstufenmodelle und der Bildung der Cut-Scores zwischen unterschiedlichen nationalen und internationalen Large-Scale-Studien

	Standardüberprüfung Österreich	Bildungstrend Deutschland	OECD-PISA	IEA-PIRLS/TIMSS
Domänen / Kompetenzbereiche mit Kompetenzstufen	Deutsch (Lesen, Zuhören, Schreiben/Verfassen von Texten, Sprachbewusstsein / Sprachbetrachtung, Sprechen ⁸); Mathematik (gesamt); Englisch ⁹ (Reading, Listening, Writing, Speaking)	Deutsch (Lesen, Zuhören, Orthografie); Mathematik (gesamt); Englisch ⁹ (Leseverstehen, Hörverstehen); Naturwissenschaften	Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft sowie Übertragung auf die jeweiligen Subdomänen	Lesen (PIRLS); Mathematik, Naturwissenschaft (TIMSS)
Anzahl der Stufen	4 (keine inhaltliche Beschreibung für die unterste Stufe)	5 bzw. 6	6 bzw. 7 (keine inhaltliche Beschreibung für die jeweils unterste Stufe)	5
Bezeichnung für Stufen	Stufen: BIST nicht erreicht / BIST teilweise erreicht / BIST erreicht / BIST übertroffen	Stufen: Ia / Ib Mindestandards HSA / II Regelstandard HSA – Mindestandard MSA / III Regelstandard plus HSA – Regelstandard MSA / IV Optimalstandard HSA – Regelstandard plus MSA / V Optimalstandard MSA	„Unter Level 1“ sowie Level 1 – 6	Benchmarks: low benchmark / intermediate benchmark / high benchmark / advanced benchmark
Stufengröße	variieren entsprechend der inhaltlichen Beschreibung der Stufen	etwa gleichmäßig	gleichmäßig	gleichmäßig
Cut-Scores Lesen Sekundarstufe	434 / 523 / 689	350 / 420 / 500 / 580 / 660	334,75 / 407,47 / 480,18 / 552,89 / 698,32	400 / 475 / 550 / 625
Cut-Scores Mathematik Sekundarstufe	439 / 517 / 690	355 / 435 / 515 / 595 / 675	357,8 / 420,1 / 482,4 / 544,7 / 607,0 / 669,3	400 / 475 / 550 / 625

8 Auf Grund der jeweils anderen Herangehensweise in den lebenden Fremdsprachen sowohl in Deutschland als auch in Österreich sind die konkreten Angaben zu Englisch sowie Französisch in den weiteren Zeilen dieser Tabelle nicht enthalten. Informationen zu diesen Fächern sind den Textteilen zu den jeweiligen Studien (Abschnitt 2.2 bzw. 2.4) zu entnehmen.

9 In den produktiven Fertigkeitsebenen in Deutsch (Schreiben und Sprechen) wurden die Kompetenzstufen jeweils in den einzelnen Dimensionen (Aufbau, sprachliche Richtigkeit etc.) gesetzt.

	Standardüberprüfung Österreich	Bildungstrend Deutschland	OECD-PISA	IEA-PIRLS/TIMSS
Verschiedene Stufendefinitionen je Zielgruppe	nein	ja, abhängig nach Schulabschluss HSA / MSA	nein	nein
Art der Setzung der Cut-Scores	Standard-Setting auf Basis der inhaltlichen Beschreibung der Stufen und bereits pilotierter Items	Standard-Setting auf Basis der inhaltlichen Beschreibung der Stufen für HSA und MSA, endgültige Festsetzung nach zusätzlichen Vorgaben (Orientierung an PISA, Äquidistanz der Cut-Scores); Items aus Normierungsstichproben	empirischer Optimierungsalgorithmus unter Nebenbedingungen aufbauend auf Feldstudie	aufbauend auf Quantilen der Fähigkeitsverteilung in Ursprungsstudie
Grundlage für die inhaltliche Definition bzw. Beschreibung der Stufen	Gesetzlich verordnete Bildungsstandards, Lehrplan, Gegebenheiten des Tests, Forschungserkenntnisse	Inhaltliche Definition mit Definition der Cut-Scores verwoben	Items aus Pilot- und Hauptstudie, die auf Grund der Schwierigkeitsparameter in eine Stufe fallen, und Beschreibung der Kompetenzen, die für die Lösung notwendig sind, für Gesamtskala; Zuordnung zu Subkompetenzen für Beschreibung der Stufen in Subskalen	Itemschwierigkeiten und Schülerfähigkeiten aus jeweiliger Erhebung / Informationsmaterial zur Beschreibung der Items (z.B. Zuordnung zu Subkompetenzen, Scoring Guides, ...)

- Die in den konkreten Merkmalen der Kompetenzstufen ersichtlichen Unterschiede stehen zum Teil in Zusammenhang mit den unterschiedlichen Herangehensweisen sowie Unterschieden in Ausgangslage und Grundlagen, welche die dritte Ebene an Unterschiedlichkeit bilden. Während bei den internationalen Studien primär empirische Ansätze (Quantile, Abdeckung eines bestimmten Wertebereichs, vorgegebene Stufenanzahl, gleiche Stufenbreite) zur Definition der Cut-Scores gewählt wurden, wurden die Cut-Scores für die Standardüberprüfungen in Österreich auf Grundlage vorher festgelegter inhaltlicher Kriterien (z.B. welche Kompetenzen besitzen Schülerinnen und Schüler, die die in der Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen festgelegten Bildungsstandards erreichen) in einem Standard-Setting bestimmt. Für den Bildungstrend (Ländervergleich) in Deutschland wurde eine Mischung aus beiden Herangehensweisen gewählt: Zwar wurde ein Standard-Setting zur Bestimmung inhaltlich zusammenhängender Anforderungen durchgeführt (z.B. welche Kompetenzen haben Schülerinnen und Schüler, die die Regelstandards erfüllen?),

gleichzeitig verlief die Definition der Cut-Scores allerdings nicht frei, sondern orientiert an empirischen Werten (z.B. gleiche Stufenbreite, Orientierung an Abweichung einer/zweier Standardabweichungen vom Mittelwert, Orientierung an PISA-Cut-Scores).

Insgesamt sind demnach Unterschiede auf allen Ebenen zu verorten. Diese sind deutlicher sichtbar zwischen den internationalen Studien auf der einen Seite und den nationalen auf Bildungsstandards basierenden Erhebungen auf der anderen Seite. Im Detail zeigen sich jedoch durchaus auch Abweichungen zwischen den Herangehensweisen in Deutschland und Österreich sowie zwischen den Studien der IEA und PISA.

3. Mögliche Grundlagen für die Unterschiedlichkeit – anstelle eines Fazits

Der vorliegende Beitrag stellt die Herangehensweisen und deren Ergebnisse in Bezug auf die Konzeption, Entwicklung und Umsetzung von Kompetenzstufen verschiedener Assessments dar. Dabei zeigen sich Unterschiede in allen Aspekten, sowohl zwischen nationalen und internationalen Studien als auch zwischen verschiedenen nationalen und verschiedenen internationalen Studien. Diese Unterschiede stehen im Zusammenhang mit den Grundlagen der Erhebungen einerseits und dem intendierten Zweck der Ergebnismutzung andererseits. Diese beiden relevanten Aspekte, die die zu beobachtenden Unterschiede im Wesentlichen erklären, und sich aus den Unterschieden ergebende Konsequenzen werden nun im Folgenden diskutiert.

3.1 Zielstellungen von Kompetenzmessungen

Daten über den Kompetenzstand von Schülerinnen und Schülern können für sehr unterschiedliche Zwecke, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind, erhoben werden. Diese können die folgenden Ebenen und konkreten Zielstellungen umfassen (vgl. dazu auch Wiesner, Schreiner, Breit & Bruneforth, 2017):

- System-Monitoring
 - Im Rahmen des System-Monitorings werden Informationen darüber erhoben, wie der Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler auf nationaler oder subnationaler Ebene (also z.B. in den Bundesländern) ist. Der Fokus liegt auf der Darstellung der jeweils aktuellen Situation für die jeweilige Population und umfasst in der Regel Informationen zu den Dimensionen *quality* (Stand der Kompetenzerreichung) und *equity* (Chancengerechtigkeit). Ergebnisse münden i.d.R. in meist indikatorengestützte Bildungsberichterstattung mit den Zielgruppen Bildungspolitik, -steuerung und -verwaltung sowie der interessierten Öffentlichkeit.

- Qualitätsentwicklung auf Schulebene
 - *Schulentwicklung*: Evidenzen werden generiert und rückgemeldet mit dem Ziel der strategischen und konzeptionellen Schulentwicklung mit Blick auf die nationalen Bildungsstandards und die erhobenen Kontextdaten in Verbindung mit Selbstevaluationen der Schule und weiteren Evidenzen.
 - *Kooperative Unterrichtsentwicklung*: Auf Klassenebene aggregierte Ergebnisse werden rückgemeldet, um – initiiert und begleitet durch die Schulleitung – eine kooperative Unterrichtsentwicklung an einem Standort in Form von professionellen Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern in einem Fach bzw. im Bereich von jahrgangs- bzw. fachübergreifenden Kontextdaten zu unterstützen. Der Fokus liegt dabei auf einer übergreifenden Unterrichtsentwicklung und auf Aspekten der Unterrichtsqualität an einem Standort.
- Unterrichtsentwicklung
 - *Eigene Unterrichtsentwicklung*: Lehrende setzen die Ergebnisse aus einer Kompetenzmessung eigenverantwortlich ein – mit dem Ziel der persönlichen Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts (z. B. Entwicklung der Unterrichtsgestaltung und -struktur) und der Professionalisierung der eigenen pädagogischen Diagnostik.
 - *Klassenbezogene Unterrichtsentwicklung*: Lehrende nutzen die Ergebnisse aus Kompetenzmessungen eigenverantwortlich – mit dem Ziel der Unterrichtsentwicklung in einer Klasse (Justierung des Unterrichts und der Unterrichtsqualität auf eine bestimmte Klasse, z. B. die 3A mit 21 Schülerinnen und Schülern).
 - *Pädagogische Diagnostik*: In diesem engeren Sinn von pädagogischer Diagnostik geht es um die Verwendung von Ergebnissen aus einer Kompetenzmessung zur Analyse der Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler einer Klasse, um individuelles Lernen zu optimieren und die Bildung temporärer Lerngruppen zu unterstützen.

Auf die Funktion des System-Monitorings zielen sowohl die nationalen Überprüfungen der Bildungsstandards (österreichische Standardüberprüfung und deutscher Bildungstrend) als auch die internationalen Studien. Dies umfasst bei allen Studien auch eine Trendkomponente, sodass angestrebt wird, die Entwicklung relevanter Indikatoren im Zeitvergleich dokumentieren und analysieren zu können. Im Mittelpunkt stehen der Grad der Kompetenzerreichung sowie verschiedene Aspekte von Chancengerechtigkeit. In unterschiedlichem Ausmaß wird auch prozessbezogenen Indikatoren wie Merkmalen des Unterrichts Bedeutung geschenkt. Die nationalen Studien dokumentieren die Kompetenzerreichung in Bezug auf national gesetzte Ziele, die internationalen Studien beruhen jeweils auf über Staaten hinweg definierten Kompetenzzielen. Dabei ist die österreichische Standardüberprüfung die einzige Studie, die Zielstellungen über das System-Monitoring hinaus umfasst (siehe auch Abbildung 4).

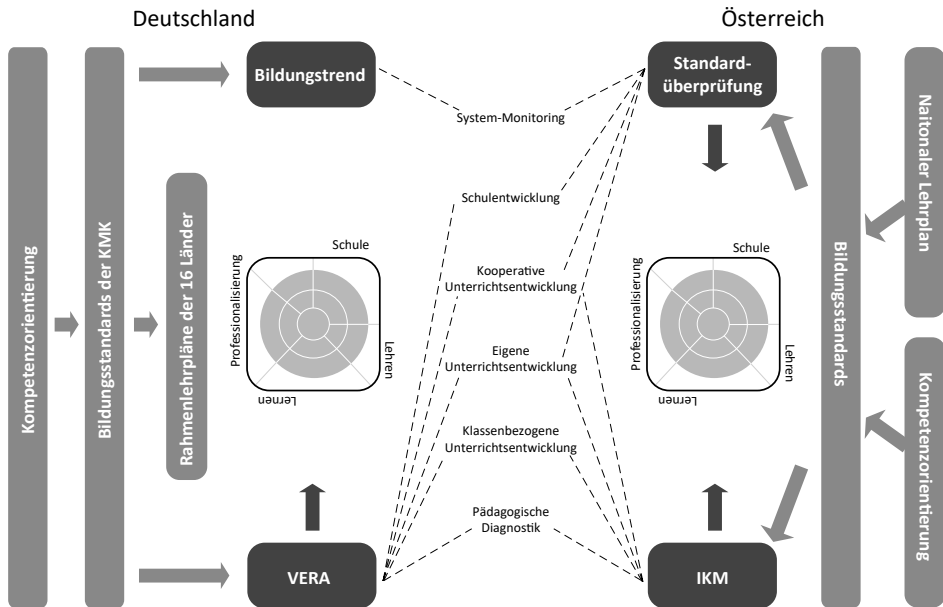


Abbildung 4: Komplementäre Funktionen standardbezogener Assessments in Deutschland und Österreich (eigene Darstellung ausgehend von Wiesner, Schreiner, Breit & Bruneforth, 2017)

Während von internationaler Seite der Zweck der Assessments im Allgemeinen ausschließlich auf der Ebene des System-Monitorings liegt¹⁰, sprechen die beiden diskutierten nationalen Erhebungssysteme jeweils eine breitere Palette an Zielstellungen an. Dazu wurden sowohl in Deutschland als auch in Österreich jeweils zwei unterschiedliche Assessments konzipiert und umgesetzt – in Österreich die Standardüberprüfung und die Informelle Kompetenzmessung (IKM) sowie in Deutschland der Bildungstrend und die Vergleichsarbeiten (VERA). In der Zuordnung der Assessments zu den verschiedenen Zielstellungen gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Systemen der beiden Länder (vgl. Abbildung 4). Während in Österreich die Standardüberprüfung neben dem Zweck des System-Monitorings vor allem auf die Ebene der Schule (in Form von Schulentwicklung sowie Kooperativer Unterrichtsentwicklung) abzielt, beschränkt Deutschland den Bildungstrend auf die Ebene des Systems. Aus diesem Grund hat VERA in Deutschland grundsätzlich eine deutlich größere Palette an Zielstellungen anzusprechen, welche von pädagogischer Diagnostik mit dem Fokus auf der Unterstützung individuellen Lernens bis zur Schulentwicklung, teilweise unter Einbezug der unteren Schulaufsicht¹¹, reicht.

10 Eine Ausnahme bildet das Projekt *PISA for Schools* der OECD, das sich zum Ziel gesetzt hat, PISA-Instrumente unter kontrollierten Bedingungen für einzelne Schulen in Form einer Standortbestimmung und internationalen Verortung der Schulergebnisse nutzbar zu machen, welches in einigen Ländern verfügbar ist (<https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-schools/>).

11 In Österreich erhalten die Mitglieder der Schulaufsicht die auf Schulebene aggregierten Ergebnisse ihres Aufsichtsbereichs aus der Standardüberprüfung, um aus ihrer Rolle heraus Qualitätsentwicklung auf Schul- und regionaler Ebene unterstützen zu können.

In einigen Fällen werden Ergebnisse auch für ein Monitoring auf Landesebene genutzt. Welche Zielstellungen tatsächlich in welchem Ausmaß angesprochen werden, unterscheidet sich auf der Basis der konkreten Umsetzung von VERA zwischen den Bundesländern. Die Informelle Kompetenzmessung¹² in Österreich soll – komplementär zur Standardüberprüfung – vor allem die Ebenen der eigenen und klassenbezogenen Unterrichtsentwicklung sowie der pädagogischen Diagnostik im engeren Sinn bedienen. Das erklärt zum Teil die unterschiedliche Herangehensweise bezüglich der Verwendung von Kompetenzstufen bei VERA und IKM. Während für VERA Kompetenzstufen in Bezug auf die jeweils die nächsten Schulstufen betreffenden Bildungsstandards konzipiert wurden, kann die IKM auf Kompetenzstufen – welche auf Grund des Fehlens eines Kompetenzentwicklungsmodells schwierig zu argumentieren sind – verzichten, insbesondere, weil die Ebene der Qualitätsentwicklung auf Schulebene kein deklariertes Ziel der IKM ist.

3.2 Inhaltliche Grundlage der Kompetenzmessungen

Den nationalen Assessments liegen jeweils national und verbindlich definierte Bildungsstandards in Form von Lernzielen vor. Diese sind auf etwas unterschiedliche Weise entstanden: In Österreich sind Bildungsstandards im Sinne einer kompetenzorientierten Interpretation der Inhalte aus den jeweiligen fachbezogenen Lehrplänen entwickelt worden. Die Bildungsstandards sind in einer Verordnung festgelegt und damit für alle (allgemein bildenden) Schulen im Primar- und Sekundarbereich als verbindliche Lernziele zu sehen. In Deutschland wurden Bildungsstandards ebenfalls auf nationaler Ebene durch die KMK (Kultusministerkonferenz) festgelegt. Allerdings liegt in Deutschland die Zuständigkeit für die Lehrpläne bei den 16 Ländern, weshalb die Rahmenlehrpläne der Länder auf der Basis der nationalen Bildungsstandards überarbeitet werden sollten und Bildungsstandards nur über den Umweg der Lehrpläne zu verbindlichen Vorgaben für Schulen werden. Das bedeutet natürlich, dass eine Überprüfung des Erreichens von Bildungsstandards, ob im Bildungstrend oder mit VERA, implizit eine Überprüfung der Rahmenlehrpläne als Unterrichtsgrundlage einschließt.

Den internationalen Studien liegen jeweils domänenspezifische Frameworks zu Grunde. In diesen wurde – je nach Studie auf etwas unterschiedliche Art und Weise – festgeschrieben, welche fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten die Assessments überprüfen sollen. Die in den Frameworks beschriebenen Kompetenzen sind i. d. R. als Experteneinschätzungen zu interpretieren, auf welche Anforderungen in zentralen Bereichen Kinder und Jugendliche einer bestimmten Altersgruppe oder Schulstufe vorbereitet werden sollen. Verbindlichen Charakter haben diese Rahmenkonzeptionen jedoch für die Akteurinnen und Akteure in den einzelnen Teilnehmerstaaten keinen. Sie dienen weniger einer verbindlichen Zieldefinition,

12 Dieser Beitrag betrachtet die IKM in der Form der Konzeption vor Beginn des Umstellungsprozesses auf die iKPM (individuelle Kompetenz- und Potenzialmessung, vgl. Bundesminister Faßmann, 2019 sowie <https://www.bifie.at/von-der-ikm-zur-ikpm/>).

sondern haben vielmehr zum Zweck, eine fundierte Grundlage für die Entwicklung der Tests zu bilden und Transparenz darüber zu erzeugen, worüber die Ergebnisse der Tests etwas aussagen.

Insofern wird auch klar, warum die Herangehensweise in der Entwicklung von Kompetenzstufen zwischen nationalen und internationalen Studien deutlich abweicht. Das österreichische Vorgehen bildet dabei das eine Ende der Möglichkeiten ab: Die Grundlage der Kompetenzstufenbildung, -definition und -beschreibung sind die Bildungsstandards, die das in der Regel zu erreichende Zielniveau (Stufe 2 *Bildungsstandards erreicht*) bestimmen. Eine Verankerung mit der kontinuierlichen Leistungsskala erfolgte auf der Basis der inhaltlichen Stufenbeschreibungen, wobei größtmögliche Offenheit für die Lage der so entstandenen Cut-Scores und damit auch für unterschiedliche Stufenbreiten bestand. Auf der anderen Seite legen die internationalen Studien jeweils in einem ersten Schritt Cut-Scores auf der kontinuierlichen Leistungsskala ohne Berücksichtigung der zugehörigen Items, Schülerinnen/Schüler oder Kompetenzniveaus fest und beschreiben erst in einem zweiten Schritt (mithilfe unterschiedlicher Herangehensweisen) die so entstandenen Stufen inhaltlich. Bei der Setzung der Cut-Scores stand vor allem im Mittelpunkt, gleich breite Kompetenzstufen zu genieren, die den durch die Items des Tests inhaltlich beschreibbaren Ausschnitt der theoretisch nach oben und unten offenen Leistungsskala abdecken. In Deutschland wurde ein Mischweg beschritten. Wie in Österreich wurden die Kompetenzstufen zuerst inhaltlich beschrieben, ausgehend von einer mittleren Stufe, den durch die KMK festgelegten Regelstandard. Die Festlegung der Cut-Scores erfolgte letztendlich nach einem Standard-Setting unter Einbeziehung verschiedener zusätzlicher Anforderungen wie der (weitgehenden) Äquidistanz der Cut-Scores sowie einer Ähnlichkeit des Stufenversatzes mit der aus PISA bekannten Metrik.

3.3 Ziele der Ergebnisnutzung

Ein dritter Erklärungsansatz liegt in der grundlegenden Intention der verschiedenen Assessments und damit dem intendierten Zweck der Ergebnisnutzung. So steht bei den internationalen Studien vor allem der Vergleich der Ergebnisse der verschiedenen Länder im Mittelpunkt, nicht nur in Bezug auf die Verteilung der Populationen auf die Kompetenzstufen, sondern auch zum Beispiel in Bezug auf Aspekte der Chancengerechtigkeit, wie gut es etwa verschiedenen Ländern gelingt, Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen zu fördern oder soziale Benachteiligungen zu kompensieren. Damit handelt es sich grundsätzlich um Ergebnisinterpretationen im Hinblick auf eine soziale Bezugsnorm. Die Darstellung von Ergebnissen in Form von Kompetenzstufen hat vorrangig kommunikative bzw. illustrative Zwecke, um eine inhaltsbezogene Interpretation verschiedener Intervalle auf der kontinuierlichen Leistungsskala vornehmen zu können (Mullis et al., 2016).

Bei den nationalen Studien steht hingegen der Vergleich der tatsächlichen Ergebnisse (Ist) mit den national gesetzten Zielen (Soll) im Mittelpunkt des In-

teresses. Hier bekommt demnach eine kriteriale Bezugsnorm große Bedeutung. Welcher Anteil der Schülerinnen und Schüler eine bestimmte Kompetenzstufe erreicht, gibt Auskunft über die Abweichung zwischen Ist und Soll. Eine weitere Ursache für die Wichtigkeit der Kompetenzstufen und ihrer inhaltlichen Bedeutung liegt im jeweils deklarierten Ziel, den Unterricht in Richtung Kompetenzorientierung entwickeln zu wollen, das der Einführung von Bildungsstandards sowohl in Österreich als auch in Deutschland zugrunde liegt (Wiesner, Schreiner, Breit & Schratz, Nr. 2 in diesem Band; Müller, Gartmeier & Prenzel, 2013¹³). Dies führt unweigerlich dazu, dass kriterialen Rückmeldungen große Bedeutung zukommt (vgl. den Beitrag von Wiesner, Schreiner & Breit, Nr. 5 in diesem Band). Dies gilt grundsätzlich für beide Länder. Die Unterschiede zwischen Deutschland und Österreich, die sich im Detail in der Herangehensweise zeigen, mögen auch mit den unterschiedlichen Zuständigkeiten für Bildung zu tun haben, die wiederum Auswirkungen auf die Bedeutung des sozialen Vergleichs zwischen Bundesländern haben. Während in Österreich viele Entscheidungen bezüglich des Schulwesens (z.B. Systemfragen betreffend) im Verantwortungsbereich des Bundes liegen, haben in Deutschland die Bundesländer die Hoheit über die jeweiligen Schulsysteme. Insofern dient der Vergleich der Bundesländer im Rahmen des System-Monitorings in Deutschland stärker Steuerungszwecken, während dieser in Österreich zwar informativ, aber nur bedingt steuerungsrelevant ist.

3.4 Zusammenfassung

Die Ausführungen und Analysen des vorliegenden Beitrags zeigen, dass es sehr unterschiedliche Herangehensweisen zur Konzeption und Entwicklung von Kompetenzstufen gibt, die auch zu unterschiedlichen Ergebnissen im Sinne der Art der resultierenden Kompetenzstufensysteme führen. Je nach Zweck einer Erhebung werden unterschiedliche Anforderungen an Kompetenzstufen gestellt und ist demnach jeweils der einen oder einer anderen Herangehensweise der Vorzug zu geben. Gleichzeitig konnten die Darstellungen – so hoffen wir – zeigen, dass es sich lohnt, als Basis der Interpretation von Ergebnissen aus Assessments in Form von Kompetenzstufen einen Blick hinter die Kulissen zu werfen. Nur so können Fehlschlüsse vermieden und Möglichkeiten sowie Grenzen des jeweiligen Kompetenzstufensystems erschlossen werden.

Literatur

- Bazinger, C., Freunberger, R. & Itzlinger-Brune forth, U. (2013). *Standard-Setting Mathematik. Technische Dokumentation – BIST-Ü Mathematik, 4. Schulstufe, 2013*. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/TD_Standard_Setting_M4.pdf [10.09.2019].

13 Materialien zur kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung sind im Projekt for.mat erarbeitet worden und abrufbar unter <http://www.kmk-format.de>.

- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE.
- Cizek, G. J. & Bunch, M. B. (2007). *Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412985918>
- Faßmann, H. (Bundesminister für Bildung) (2019). *Anfragebeantwortung zur parlamentarische Anfrage Nr.2707/J-NR/2019 (Geschäftszahl: BMBWF-10.000/0018-Präs/9/2019; S. 1–13)*. Verfügbar unter: [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/AB/AB_02689/\[02.09.2019\]](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/AB/AB_02689/[02.09.2019]).
- Freunberger, R. (2013). *Standard-Setting Mathematik, 8. Schulstufe. Technischer Bericht*. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/StaSett_M8_TechReport_sV_2013-05-15.pdf [09.09.2019].
- Goldhammer, F. & Hartig, J. (2008). Interpretation von Testresultaten und Testeichung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 165–192). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-71635-8_8
- Hambleton, R. K. (2001). Setting performance standards on educational assessments and criteria for evaluating the process. In G. J. Cizek (Hrsg.), *Setting performance standards. Concepts, methods and perspectives* (S. 89–116). Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127–143). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/3-540-33020-8_9
- Kennedy, A. M. & Trong, K. L. (2007). Reporting Student Achievement in Reading. In M. O. Martin, I. V. Mullis & A. M. Kennedy (Hrsg.), *PIRLS 2006 Technical Report*. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Riess, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H. E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise* (herausgegeben durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung).
- KMK (2016). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Köln: Wolters Kluwer.
- KMK (2018). *Vereinbarung zur Weiterentwicklung der Vergleichsarbeiten (VERA), Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 08.03.2012 i. d. F. vom 15.03.2018*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Weiterentwicklung-VERA.pdf [29.09.2019].
- Lewis, D. M., Green, D. R., Mitzel, H. C., Baum, K. & Patz, R. J. (1998). *The bookmark standard setting procedure: Methodology and recent implementations*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education. San Diego, CA.
- Lewis, D. M., Mitzel, H. C., Green, D. R. & Patz, R. J. (1999). *The bookmark standard setting procedure*. Monterey, CA: McGraw-Hill.
- Lewis, D. M., Mitzel, H. C., Mercado, R. L. & Schulz, E. M. (2012). The bookmark standard setting procedure. In G. J. Cizek (Hrsg.), *Setting performance standards: Foundations, methods, and innovations* (2. Aufl., S. 225–253). New York: Routledge.
- Luger-Bazinger, C., Freunberger, R. & Itzlinger-Bruneforth, U. (2016). Standard-Setting. In C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 83–110). Wien: Facultas.

- Müller, K., Gartmeier, M. & Prenzel, M. (2013). Kompetenzorientierter Unterricht im Kontext nationaler Bildungsstandards. *Bildung und Erziehung*, 66, 127–144. <https://doi.org/10.7788/bue.2013.66.2.127>
- Mullis, I. V. S., Erberber, E. & Preuschoff, C. (2008). The TIMSS international benchmarks of student achievement in mathematics and science. In J. F. Olson, M. O. Martin & I. V. S. Mullis (Hrsg.), *TIMSS 2007: Technical Report*. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I. V. S., Kotter, K. E., Centurio, V. A. S., Fishbein, B. G. & Liu, J. (2016). Using Scale Anchoring to Interpret the TIMSS 2015 Achievement Scales. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis & M. Hooper (Hrsg.), *Methods and Procedures in TIMSS 2015* (S. 14.1–14.36). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume I). Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *PISA 2012: Technical Report*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017). *PISA 2015 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.
- Pant, A., Böhme, K., Stanat, P., Schipolowski, S. & Köller, O. (2016). Kompetenzstufenmodelle für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss in den sprachlichen Fächern. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Schreiner, C. & Breit, S. (2019). Pädagogische Diagnostik als Transfer-Herausforderung. Instrumente pädagogischer Diagnostik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen und schulpraktischen Ansprüchen. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 171–188). Münster: Waxmann.
- Takrian, J., Maritzen, N., Eckert, M. & Thiel, F. (2019). Vergleichsarbeiten (VERA) – Konzeption und Implementation in den 16 Ländern. In F. Thiel, J. Tarkian, E.-M. Lankes, N. Maritzen, T. Ricke-Baulecke & A. Kroupa (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen – Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5_4
- Trendtel, M., Pham, G. & Yanagida, T. (2016). Skalierung und Linking. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 185–224). Wien: Facultas.
- Turner, R. (2002). Proficiency Scales Construction. In R. Adams & M. Wu (Hrsg.), *PISA 2000 Technical Report* (S. 195–216). Paris: OECD Publishing.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Bruneforth, M. (2017). Komplementäres Zusammenwirken von Standardüberprüfung und Informeller Kompetenzmessung. *Online BIFIE-Journal*, (1), 14–16. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.17888/bifie-journal-1.2017-1-4> [25.08.2019].

16.

Marc Kleinknecht und Svenja Mareike Schmid-Kühn

Lern- und Leistungsaufgaben in der Schule

Eine Bilanz nach zwei Jahrzehnten Forschung und Entwicklung

Einleitung

Aufgaben spielen eine wichtige Rolle für das Lehren und Lernen in Schule und Unterricht. Sie werden in vielfältigen Zusammenhängen eingesetzt, beispielsweise als Denkaufforderung im Unterrichtsgespräch, Übungs- oder Anwendungsaufgaben in Schulbüchern oder in Situationen schriftlicher wie mündlicher Leistungskontrolle. Durch neue digitalisierte, noch stärker individualisierte Formen des Lehrens und Lernens kommt Aufgaben eine zentrale Rolle zu (siehe zum Beispiel das Abschlusskapitel des österreichischen Bildungsberichts, in dem die Zukunft von Schule und Bildung 2040 skizziert wird; Breit, Eder, Krainer, Schreiner et al., 2019). Von „guten“ Aufgaben wird erwartet, dass sie eine kompetenzorientierte Begegnung mit Lerngegenständen und ein eigenständiges kognitiv anspruchsvolles Lernen ermöglichen.

Insbesondere im Zuge der Diskurse um die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien Ende der 1990er Jahre konstatierte das Gutachten der Bund-Länder-Kommission (BLK, 1997) zur Vorbereitung des Programms *Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts* für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer zahlreiche aufgabenbezogene Defizite: Traditionell erlernen Schülerinnen und Schüler vorwiegend Routineverfahren, die es ihnen ermöglichen, einfach strukturierte Aufgaben mit einer definierten Lösung zu bearbeiten. Dies hat zur Folge, dass Schülerinnen und Schüler häufig nur über wenig vernetztes, mechanisch erworbenes und singuläres Faktenwissen verfügen. An den durch diese traditionelle Aufgabekultur geprägten Unterricht schließt sich eine ebenso traditionelle Prüfungskultur an: In gängigen Formen der Leistungskontrolle, etwa in Form von Klassenarbeiten, finden sich primär Aufgaben, zu deren Lösung alleine das neu-erworbene, geübte und routinierte Wissen, der jüngst bearbeitete Unterrichtsstoff, erforderlich ist. Aufgaben höheren kognitiven Anspruchs, welche die Fähigkeit zur flexiblen Anwendbarkeit des Wissens in konkreten problemhaltigen Situationen erfordern, finden sich kaum. Ländervergleichende Beobachtungsstudien wie die TIMSS-Videostudie 1995 lassen vermuten, dass etwa der Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I in vielen Ländern durch ein traditionelles Muster des lehrerzentrierten Aufgabenlösens in Plenumsphasen und ein übendes Nachvollziehen in Einzel- oder Partnerarbeit geprägt ist (u. a. Pauli & Reusser, 2006).

Infolge dieser internationalen, videobasierten Ländervergleichsstudien rückte das Thema *Aufgabekultur* in den Fokus der Unterrichtsforschung und sorgte gleichfalls für vielfältige Entwicklungsprojekte in der Schulpraxis.

Im Zentrum der in deutschsprachigen Ländern initiierten Reformmaßnahmen standen insbesondere Initiativen, die auf die Weiterentwicklung der Aufgabekultur

zielen (u.a. Thonhauser, 2008). Kern der veränderten Aufgabenkultur ist der verstärkte Einsatz kognitiv anspruchsvoller, offener und problemorientierter Aufgabenstellungen, die das Anwenden von Kompetenzen in variierenden Kontexten erfordern. Die Diskurse über Aufgaben und Aufgabenkultur konzentrieren sich mittlerweile nicht nur auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, sondern haben nahezu alle Fächer(gruppen) erreicht (für einen Überblick: Kleinknecht, Bohl, Maier & Metz, 2013).

Neben einer eher unterrichtspraktisch ausgerichteten Debatte entwickelte sich zudem ein Forschungsfeld zu Aufgaben. Als Initialzündung für eine videobasierte Unterrichtsforschung zu Lernaufgaben in den Fachdidaktiken kann die in Deutschland, Japan und USA durchgeführte TIMSS-Videostudie von 1995 (Baumert, Lehmann & Lehrke et al., 1997) angesehen werden. Darüber hinaus ist die Wissenschaft daran beteiligt, Aufgaben zu konzipieren, die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in groß angelegten internationalen und nationalen Schulleistungsstudien mit dem Ziel des Bildungsmonitoring überprüfen (u.a. KMK, 2015). Gleichzeitig verfolgen die nationalen Vergleichsarbeiten zum Bildungsmonitoring auch den Anspruch, die Unterrichtsentwicklung und Lerndiagnostik in Schulen durch ein datenbasiertes Feedback zu Lernständen der Schülerinnen und Schüler zu professionalisieren. Auch hierzu hat sich ein neues Forschungsfeld entwickelt (u.a. Wurster, Richter & Lenski, 2017), das im Folgenden allerdings nicht beleuchtet werden soll.

Der folgende Artikel soll – 20 Jahre nach der Veröffentlichung der BLK-Expertise – einen Überblick zum aktuellen Stand erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und fachdidaktischer Forschung zu Lern- und Leistungsaufgaben bieten.

Lernaufgaben

(Lern-)Aufgaben werden allgemein als Aufforderung bzw. Angebot zum Denken und Handeln verstanden, wobei sie Ziele und Inhalte des Unterrichts auf einer didaktischen Mikroebene konkretisieren (Jordan et al., 2006). Beim Einsatz mehrerer Aufgaben richtet sich der Blick auf die Orchestrierung der einzelnen Aufgaben, indem etwa nach einer ansteigenden Komplexität von Aufgaben auf einer didaktischen Makroebene gefragt wird. In einer *weiten Definition* sind alle Denk- und Handlungsaufforderungen der Lehrkraft, also auch Fragen und Impulse im Unterrichtsgespräch, als Aufgaben zu verstehen (u.a. Kühn, 2010; Rumann & Tiemann, 2007). Einige Autorinnen und Autoren unterscheiden zudem zwischen Aufgaben zum Unterrichtsmanagement („requests“) und inhaltsbezogenen Aufgaben („questions“), die wiederum mündlich oder schriftlich gestellt werden können (Hunkins, 1995, S. 112; Rumann & Tiemann, 2007). In einer *engen Definition* dagegen werden unter den Begriff der Aufgabe Aufforderungen gefasst, die ein selbstständiges Erarbeiten und/oder Üben in Schülerarbeitsphasen intendieren (u.a. Bohl & Kleinknecht, 2009; Jatzwauk, 2007; Neubrand, 2002). Beide Definitionen sind gleichermaßen Ausgangspunkt für Forschungsstudien zur Aufgabenanalyse.

Aufgabenanalysen der fachdidaktisch orientierten Unterrichtsforschung

Den Ausgangspunkt für Aufgabenanalysen stellten videobasierte Studien im Kontext der TIMS-Videostudie 1995 dar. Die Studie konstatiert ein deutsches Unterrichtsmuster, bei dem Aufgaben überwiegend auf das wiederholende bzw. nachvollziehende Üben, allerdings nur ca. zwei Prozent der Aufgaben auf Verständnisorientierung zielen (Baumert et al., 1997). Dagegen wurde in etwa einem Drittel der japanischen Stunden ein kognitiv-aktivierendes Unterrichtsangebot mit offenen und komplexen Aufgaben sowie einem diskussionsunterstützenden Verhalten der Lehrkräfte beobachtet (Klieme et al., 2001).

Einen weiteren Einblick in Aufgabenkulturen im deutschen Mathematikunterricht ermöglichen Analysen von 47.573 Lern- und Leistungsaufgaben der 9. und 10. Klasse im Rahmen der COACTIV-Studie. Sie zeigen die Dominanz einfacher Aufgaben und den geringen Anteil kognitiv herausfordernder Aufgaben (Kunter et al., 2006; Neubrand, Jordan, Krauss, Blum & Löwen, 2011). Demnach scheint mathematisches Argumentieren nahezu nicht gefordert zu sein, außermathematisches Modellieren und innermathematisches problemhaltiges Arbeiten findet nur auf sehr niedrigem Niveau statt. Zudem unterscheiden sich die Aufgaben in ihrem kognitiven Niveau kaum darin, ob sie für den Unterricht, als Hausaufgaben oder für Klassenarbeiten eingesetzt werden (Neubrand et al., 2011, S. 126).

Standardisiert durchgeführte Videoanalysen in jeweils ca. 30 bis 45 Stunden im Biologie-, Chemie- und Physikunterricht der Sekundarstufe I bestätigen, dass Aufgaben, im weiteren Sinne verstanden als jede Denk- und Handlungsaufforderung der Lehrkraft, primär auf konvergentes Denken und niedrige Denkleistungen zielen. Divergente Aufgaben (Chemieunterricht), Aufgaben, die ausführliches Verbalisieren und den Einbezug von graphischen Darstellungen erfordern (Biologieunterricht), oder Anwendungsaufgaben (Physikunterricht) wurden hingegen signifikant weniger von den Lehrkräften eingesetzt (Jatzwauk, 2007; Jatzwauk, Rumann & Sandmann, 2008; Rumann & Tiemann, 2007; Schabram, 2007).

Zusammenfassend zeigen die Befunde, dass Aufgaben überwiegend auf wenig komplexes Denken zielen und ein kognitiv-aktivierendes Lehrerhandeln kaum zu beobachten ist. Kleinere videobasierte Studien in der Grundschule bestätigen diese Befunde auch für den Unterricht an dieser Schulart (u. a. Kürzinger, Pohlmann-Rother & Hess, 2017). Allerdings konzentrieren sich die Studien mehrheitlich immer noch auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht an Sekundarschulen, während Unterricht an Grundschulen und Unterricht in geistes- und sozialwissenschaftlich orientierten und musischen Fächern bislang deutlich seltener und weniger in großangelegten Studien untersucht wurde.

Kriterien lernwirksamer Leistungsaufgaben zur Analyse alltäglicher Praxis

Die Unterrichtsforschung hat sich bislang vorwiegend mit der Frage nach dem kognitiven Anspruchsgehalt von Aufgaben aus einer fachdidaktischen Perspektive beschäftigt. Grundlage der Analysen stellen oftmals kognitionspsychologische Vorstellungen dar, die eine Stufung oder Graduierung der durch Aufgaben oder Unterricht intendierten Lernziele ermöglichen (v. a. orientiert an Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom et al., 1956; Biggs & Collis, 1982). Neben fachdidaktischen Analysesystemen bestehen derzeit nur wenig allgemeindidaktische Systeme, die die Erkenntnisse aus den fachdidaktischen Studien bündeln und evidenzbasierte Kriterien lernwirksamer Leistungsaufgaben formulieren.

Ein Beispiel an empirischen Studien zu an Aufgabenqualität angelehnten Kriterien ist das allgemeindidaktische Kategoriensystem zur Aufgabenanalyse (Kleinknecht et al., 2013). Es richtet den Fokus auf die Frage nach dem kognitiven Potenzial der einzelnen Aufgabe und beinhaltet sieben Kategorien (Wissensarten, kognitiver Prozess, Wissensseinheiten, Offenheit, Lebensweltbezug, sprachlogische Komplexität und Repräsentationsformen) mit jeweils drei bis vier Subkategorien. Angelehnt an gängige Unterscheidungen im Rahmen der Kognitionspsychologie wird etwa bei der Kategorie *kognitive Prozesse* zwischen Reproduktion, nahem bzw. weitem Transfer und Problemlösen unterschieden. Eine Expertenstudie mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus der Fachdidaktik und eine Fortbildungsstudie mit Lehrkräften zeigt, dass sich die Kriterien auf Aufgaben in verschiedenen Fächern anwenden lassen (Kleinknecht et al., 2013).

Aus allgemeindidaktischer und auch professionstheoretischer Perspektive stellt sich die Frage, wie Aufgaben im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für die Unterrichtsplanung und -reflexion fruchtbar gemacht werden können. Gefordert sind damit nicht nur theoretisch begründete Kriterien einer allgemein- und fachdidaktischen Aufgabenanalyse, sondern auch ein handhabbares und gleichzeitig evidenzbasiertes Instrument für die (alltägliche) Planung und Reflexion von aufgabenbezogenen Lehr- und Lernprozessen.

Leistungsaufgaben

Leistungsaufgaben sind – allgemein formuliert – standardisierte oder nicht standardisierte Aufgaben, die dazu dienen, Lernstände von Schülerinnen und Schülern zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erheben und damit deren Lernerfolg zu messen. Im schulischen Bereich müssen sehr unterschiedliche Lernleistungen beurteilt werden, sodass es im Kontext verschiedener Formen der Leistungsfeststellung unterschiedliche Typen von Leistungsaufgaben gibt.

In der Literatur werden üblicherweise *mündliche* und *schriftliche* (und teilweise zusätzlich noch *praktische*) Formen der Leistungsfeststellung unterschieden; dieser

Differenzierung folgt z. B. auch die österreichische Leistungsbeurteilungsverordnung (§3 LB-VO)¹.

Aufgaben in mündlichen Leistungsüberprüfungen

Mündliche Leistungsüberprüfungen sind durch ein zielgerichtetes Lehrer-Schüler-Gespräch gekennzeichnet, in dem die mündliche Darlegung einer Aufgabenlösung im Fokus steht und auf die Schriftform – z.T. mit Ausnahme von schriftlichen Aufzeichnungen, die mündlich erläutert werden – verzichtet wird (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 137). Zur Feststellung mündlicher Leistungen gibt es unterschiedliche Verfahren, wobei nach Ingenkamp und Lissmann (2008, S. 138) *informelle mündliche Prüfungen* im laufenden Unterricht, verstanden als Kurzkontrolle des Lernerfolgs einzelner bzw. weniger Unterrichtsstunden, und *formelle mündliche Prüfungen*, z.B. im Rahmen von Abschlussprüfungen (u.a. Reifeprüfung), zu unterscheiden sind.

Mündliche Prüfungen sind die am häufigsten angewendete Form der Leistungsüberprüfung in der Schule. Bemerkenswert ist, dass diese Prüfungsform bisher kaum aus wissenschaftlicher Perspektive in den Blick genommen wurde (z.B. Kirk, 2004). Die wenigen vorliegenden empirischen Forschungsarbeiten fokussieren vorrangig die Güte der Leistungsbeurteilung in mündlichen Prüfungen, wobei die geringe Objektivität, Reliabilität und Validität wiederholt belegt wurde (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 139f.). Auffällig ist, dass diese Studien vergleichsweise alt sind (die am häufigsten zitierte Studie zur mündlichen Reifeprüfung ist Birkel, 1978) – neuere empirische Untersuchungen fehlen nahezu vollständig (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 140); dies gilt auch mit Blick auf die Gestaltung und die Qualität der Aufgabenstellungen sowie die Aufgabenkultur in mündlichen Prüfungen.

Aufgaben in schriftlichen Leistungsüberprüfungen

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit schriftlichen Leistungsaufgaben, also solchen Aufgaben, die Schülerinnen und Schülern schriftlich vorgelegt werden und die eine schriftliche Aufgabenlösung erfordern, ist vergleichsweise umfangreich. In der einschlägigen Literatur (z.B. Abraham & Müller, 2009) werden üblicherweise drei Grundtypen von schriftlich konzipierten Leistungsaufgaben unterschieden, die ein breites Spektrum von Funktionen erfüllen.

Unterrichtliche Lernerfolgskontrollen wie schriftliche Überprüfungen (z.B. Tests, Diktate) und Schularbeiten gehören zu den im Schulalltag am häufigsten eingesetzten Leistungsaufgaben und sind funktional an der Schnittstelle zwischen Diagnose und Leistungsfeststellung anzusiedeln (Drücke-Noe, 2014, S. 9). Durch selbst entwickelte,

1 Praktische Prüfungen bzw. Aufgaben, die eine praktische Aufgabenlösung verlangen (z.B. in Musikerziehung, Werken oder Bewegung und Sport), werden in diesem Beitrag nicht thematisiert.

übernommene oder adaptierte Aufgabenstellungen (Kauertz, Löffler & Fischer, 2015, S. 458) überprüft die Fachlehrkraft einer Klasse, was zuvor im Unterricht „durchgenommen“ wurde (Caspari, 2013a, S. 8): Schularbeiten bzw. Klassenarbeiten stehen i. d. R. am Ende eines längeren Unterrichtsabschnitts, Tests bzw. äquivalente Formen der Kurzkontrolle prüfen zumeist Inhalte der vorangegangenen Unterrichtsstunde bzw. Grundkenntnisse. Aufgaben in traditionellen schulischen Bewertungskontexten weisen einen eher geringen Standardisierungsgrad auf und genügen vielfach nicht den Anforderungen professioneller Leistungsfeststellung (Zumhasch, 2014, S. 304). Während einige Veröffentlichungen zu normativen Aspekten vorliegen (z.B. in Mathematik: Knollmüller, 2013), gibt es nur wenige empirische Studien zur Qualität von Aufgaben und Aufgabekulturen in Schularbeiten bzw. Klassenarbeiten sowie verschiedenen Varianten der Kurzkontrolle. So analysierten Germ und Harms (2009) Stegreifaufgaben im Fach Biologie und resümierten, dass die Aufgabenstellungen dem Paradigma der Kompetenzorientierung nur in sehr eingeschränktem Maße nachkommen. Vielmehr dominierten Aufgabenstellungen, „zu deren Lösung alleine Wissen über Fakten, Benennungen, Begriffe und Theorien erforderlich ist“ (Germ & Harms, 2009, S. 15). Zu ähnlichen Befunden kam auch die umfassende Studie von Drücke-Noe (2014) im Kontext der bereits erwähnten COACTIV-Studie: Ihre Analyse von Klassenarbeitsaufgaben im Fach Mathematik zeigt, dass Aufgaben, die technisches Arbeiten (z.B. Anwendung von Standardverfahren/-techniken) erfordern, in den Klassenarbeiten dominierten; kompetenzorientierte, d.h. problem- und alltagsorientierte Aufgabenstellungen kamen hingegen nur selten vor.

Standardisierte Tests hingegen sind durch ein hohes Maß an Standardisierung bei der Testdurchführung, Testauswertung und Interpretation gekennzeichnet, um die für pädagogisch-psychologische Tests geforderten psychometrischen Gütekriterien zu erfüllen (Leutner, 2010, S. 629). Leistungsaufgaben findet man klassischerweise im Kontext individualdiagnostischer Tests, die leistungsrelevante Merkmale von Schülerinnen und Schülern erfassen (z.B. kognitive Grundfähigkeiten, Lernstörungen o.Ä.) und Entscheidungsgrundlage für den Einzelfall sind (z.B. hinsichtlich gezielter Fördermaßnahmen oder Schullaufbahnentscheidungen). Auch in Leistungsvergleichsuntersuchungen, die Informationen über das Erreichen von Kompetenzniveaus repräsentativer Schülergruppen (z.B. im Rahmen des IQB-Bildungstrends in Deutschland) oder ganzer Schülerpopulationen (z.B. Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich) in bestimmten Fächern und Schulstufen generieren, werden standardisierte Aufgabenstellungen eingesetzt. Ergebnisse aus Leistungsvergleichsuntersuchungen können – je nach Anlage – Grundlage für Entscheidungen auf Systemebene sein, Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung liefern und/oder Lernenden sowie ggf. deren Eltern eine Rückmeldung über ihren Kompetenzstand geben. Sie sind hingegen kein Instrument im Sinne der traditionellen schulischen Leistungsbeurteilung. In der österreichischen Implementierungsforschung zu Bildungsstandards gibt es aktuell Bemühungen, diese Rückmeldung zu Leistungen der Schülerinnen und Schüler für die datenbasierte Unterrichtsentwicklung zu nutzen. Ergebnisse zu dieser datenbasierten Unterrichtsentwicklung zeigen, dass Rückmeldungen noch stärker als bislang didaktisch-me-

thodische Hinweise zum Einsatz von lernförderlichen Aufgaben enthalten sollten (George, Robitzsch & Schreiner, 2019, S. 236). Eine Herausforderung scheint es zu sein, aus Testleistungen von Schülerinnen und Schülern einer Klasse auf geeignete Aufgaben zu schließen, die Lehrkräften helfen, die Kompetenzen der Lernenden gezielt zu fördern.

Testaufgaben zur Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards werden – nicht nur in Österreich – von multiprofessionellen Teams in einem mehrstufigen Prozess entwickelt; i. d. R. arbeiten hier erfahrene Lehrkräfte mit weiteren Fachexpertinnen und Fachexperten aus Ministerien, Universitäten und anderen relevanten Einrichtungen zusammen. Im Ergebnis liegt eine Vielzahl an Testaufgaben vor, mit denen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Kompetenzbereichen und auf unterschiedlichen kognitiven Anspruchsniveaus erfasst werden können (z. B. Schreiner, Breit, Pointinger, Pacher, Neubacher & Wiesner, 2018). Standardisierte Aufgabenstellungen finden sich auch in der Informellen Kompetenzmessung (IKM; Wiesner, Pacher, George, Breit & Schreiner, 2017), die als Selbstevaluierungsinstrument für verschiedene Kompetenzbereiche bzw. Fächer in der Volksschule, Sekundarstufe 1 und Sekundarstufe 2 angeboten werden. Ebenso finden sich auf der Homepage des BIFIE (2019) Aufgabenbeispiele, die sich als Orientierungshilfe für Lehrkräfte verstehen und einzelne Kompetenzen und Kompetenzfacetten verdeutlichen. Sie sind nicht als Testaufgaben, sondern als Übungsaufgaben konzipiert, bedienen aber auch das verstärkte Interesse an formativer Individualdiagnostik bei den Lehrpersonen.

Aufgaben in Abschlussprüfungen dienen der Zertifizierung von Schulabschlüssen. Im Rahmen von Abschlussprüfungen müssen Schülerinnen und Schüler am Ende eines Bildungsgangs gesonderte, d. h. über die üblichen schuljahresbegleitenden Formen der Leistungserbringung hinausgehende Prüfungsleistungen erbringen, um das jeweilige Abschlusszertifikat zu erlangen. Dementsprechend setzt sich die Abschlussnote, die zumeist entscheidend für den Zugang zu weiteren schulischen, berufs- oder studienqualifizierenden Bildungsgängen ist, i. d. R. aus den Prüfungs- und Jahresleistungen der Schülerinnen und Schüler zusammen. Allerdings besteht insbesondere im Sekundarbereich I die Möglichkeit, einen Schulabschluss ohne zusätzliche Prüfungsleistungen zu erwerben: der Abschluss wird dann nach erfolgreichem Absolvieren der Abschlussklasse zuerkannt.

Sowohl im deutschsprachigen Raum als auch international sind – zumindest im Sekundarbereich II – Abschlussprüfungen die gängige Praxis, wobei grundsätzlich zwei Prüfsysteme unterschieden werden können: (1) Die Mehrheit der Länder führt (teil-)zentrale Abschlussprüfungen durch; dabei obliegen die Gestaltung von dem und die Aufsicht über das Prüfungsverfahren einer zentralen, schulexternen Instanz (z. B. Ministerien; Klein, Krüger, Kühn & van Ackeren, 2014, S. 8). In zentralen Abschlussprüfungen bearbeiten – allgemein formuliert – alle Schülerinnen und Schüler einer fest definierten Region (z. B. bundesweit oder in einem Bundesland) zeitgleich in bestimmten Fächern einheitliche schriftliche Aufgaben (bzw. einen Aufgabenpool mit Auswahlaufgaben). Grundlage der Korrektur und Bewertung der Schülerleistungen sind einheitliche Korrektur- und Bewertungsvorgaben, die eine

möglichst objektive, transparente und vergleichbare Leistungsbeurteilung gewährleisten sollen (Mathes & Kühn, 2016). (2) In schulintern organisierten Abschlussprüfungen hingegen ist die einzelne Klassen-/Kurslehrkraft für die Erstellung der Prüfungsaufgaben verantwortlich, d.h. die Schülerinnen und Schüler bearbeiten je nach Klasse/Kurs und Schule unterschiedliche Prüfungsaufgaben. Diese unterliegen gleichwohl zumindest allgemeingültigen Vorgaben (z.B. hinsichtlich der Prüfungsorganisation und -inhalte) oder auch staatlicher Kontrolle, indem z.B. Lehrkräfte ihre Vorschläge für Prüfungsaufgaben einer zentralen, schulexternen Instanz zur Genehmigung oder Auswahl vorlegen müssen (Kühn, 2010, S. 86 ff.). Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Aufgaben aus Abschlussprüfungen ist ein vergleichsweise junges Forschungsfeld, das insbesondere auf die mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer konzentriert ist. Für eine Zusammenschau der Forschungsbefunde sei auf Kühn (2016) verwiesen, wobei zu erwähnen ist, dass sich die Konzeption zentraler Abschlussprüfungen in Deutschland von der Konzeption der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung in Österreich deutlich unterscheidet (z.B. keine Pilotierung der Aufgaben).

Zwischenbilanz und offene Fragen

Der vorliegende Beitrag hatte das Ziel, das Forschungsfeld *Aufgaben* im Sinne einer Zwischenbilanz zu systematisieren. Der Überblick zeigt, dass in vielen Bereichen schon fundierte Grundlagenarbeit geleistet wurde – gleichwohl ist der bisherige Forschungsstand fragmentarisch und weitere Forschung notwendig. Der Beitrag schließt daher mit einer Reihe offener Fragen, die es im Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis zu klären gilt: Allgemein kann festgehalten werden, dass die bisherige Forschung weitgehend auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich konzentriert ist; weitere Fächer(-gruppen) werden nur randständig bzw. gar nicht fokussiert. Hier besteht folglich erheblicher Nachholbedarf. Im Kontext des bisherigen Forschungsstandes lassen sich folgende Desiderate konstatieren:

Mit Blick auf unterrichtliche *Lernaufgaben* sind in den letzten Jahren viele praxisnahe Publikationen entstanden, die neue Aufgabenformate präsentieren und Kriterien für die Planung und Analyse von Aufgaben sowie Prinzipien einer kompetenzorientierten Aufgabenkultur formulieren. Allerdings mangelt es nach wie vor in vielen Fächern an empirisch fundierten Merkmalen lernwirksamer Aufgaben und aufgabenbezogenen Handelns und es überwiegen normative Diskurse zu „guten“ Aufgaben und Aufgabenkulturen. Es fehlen zudem Arbeiten zum Einfluss fachlichen und fachdidaktischen Wissens der Lehrkräfte auf die Gestaltung und den Einsatz von Aufgaben im Unterricht sowie wirksame Ansätze zur *Professionalisierung von Lehrkräften* bei der Auswahl und dem Einsatz von Aufgaben aus einer allgemein- und fachdidaktischen Perspektive.

Im Bereich der *Leistungsaufgaben* liegen insbesondere im Kontext der standardbasierten Testaufgaben einige Forschungsarbeiten vor. Der Forschungsstand zu Schularbeiten bzw. Klassenarbeiten, weiteren Formen der unterrichtlichen Lern-

erfolgskontrolle sowie zu Prüfungsaufgaben ist hingegen unzureichend – im Bereich der deskriptiven Forschung fehlen für viele Fächer Studien zu deren Gestaltung und Qualität. Aufschlussreich wären auch längsschnittlich angelegte Analysen, die prüfen, ob und inwieweit es in den letzten Jahren zu einer Weiterentwicklung der Aufgabenkultur gekommen ist. Zudem erweist sich auch die *Aufgabenentwicklung* im Sinne einer prozessorientierten Perspektive als interessantes Forschungsfeld: Welche Faktoren leiten eigentlich die Aufgabenentwicklung (z. B. Professionswissen der Lehrkräfte/Aufgabenentwickler, länder- oder schulspezifische Aufgabenkulturen o. Ä.)? Die Generierung von Erklärungswissen würde insgesamt eine substanzielle Weiterentwicklung der bisherigen aufgabenbezogenen Forschung darstellen und sollte Gegenstand zukünftiger Forschungsarbeiten sein.

Ein lohnender Schwerpunkt zukünftiger Forschung dürfte nicht zuletzt die Auseinandersetzung mit Aufgaben in mündlichen Prüfungen sein, die bisher einen ‚blinden Fleck‘ in der aufgabenbezogenen Forschung darstellt. In der jüngeren Forschung gibt es bislang keine Erkenntnisse zur Entwicklung bzw. Auswahl von mündlichen Prüfungsaufgaben, zu deren Gestaltung und Qualität sowie zum Umgang mit Aufgabenstellungen in der konkreten Prüfungssituation. Gleichwohl sei anzumerken, dass der Feldzugang gerade bei formellen mündlichen Prüfungen (z. B. im Kontext der Reifeprüfung) eine Herausforderung darstellt.

Literatur

- Abraham, U. & Müller, A. (2009). Aus Leistungsaufgaben lernen. *Praxis Deutsch*, 36 (214), 4–12.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Hrsg.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I. et al. (1997). *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske und Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95096-3>
- BIFIE (2019). *Materialien: Unterstützende Materialien zu Bildungsstandards und IKM: Aufgabenbeispiele und -pools*. Verfügbar unter: <https://www.bifie.at/material/unterstuetzende-materialien-zu-bildungsstandards-und-ikm/aufgabenbeispiele>. [30.08.2019].
- Biggs, J. & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- Birkel, P. (1978). *Mündliche Prüfungen. Zur Objektivität und Validität der Leistungsbeurteilung*. Bochum: Kamp.
- BLK (Hrsg.). (1997). *Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 60.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook 1: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Bohl, T. & Kleinknecht, M. (2009). Aufgabenkultur. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation*

- *Entwicklung* (S. 331–334). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2>
- Caspari, D. (2013a). Aufgaben im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 10 (4), 5–8.
- Drücke-Noe, C. (2014). *Aufgabenkultur in Klassenarbeiten im Fach Mathematik, Perspektiven der Mathematikdidaktik*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05351-2>
- George, A. C., Robitzsch, A. & Schreiner, C. (2019). Eine Diskussionsgrundlage zur Weiterentwicklung von Rückmeldungen aus standardisierten Kompetenzmessungen am Beispiel Mathematik. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 225–238). Münster: Waxmann.
- Germ, M. & Harms, U. (2009). Aufgabentypen und Anforderungsbereiche in Tests zur schriftlichen Leistungsmessung im Biologieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Biologie*, 17, 1–17.
- Hunkins, F. P. (1995). *Teaching thinking through effective questioning* (2. Aufl.). Norwood: Gordon.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Jatzwauk, P. (2007). *Aufgaben im Biologieunterricht – eine Analyse der Merkmale und des didaktisch-methodischen Einsatzes von Aufgaben im Biologieunterricht*. Berlin: Logos.
- Jatzwauk, P., Rumann, S. & Sandmann, A. (2008). Der Einfluss des Aufgabeneinsatzes im Biologieunterricht auf die Lernleistung der Schüler – Ergebnisse einer Videostudie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 14, 263–283.
- Jordan, A., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Kraus, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M. & Ross, N. (2006). *Klassifikationsschema für Mathematikaufgaben: Dokumentation der Aufgabenkategorisierung im Coactiv-Projekt*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 8).
- Kauertz, A., Löffler, P. & Fischer, H. E. (2015). Physikaufgaben. In E. Kircher et al. (Hrsg.), *Physikdidaktik* (S. 451–475). Berlin und Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41745-0_14
- Kirk, S. (2004). *Beurteilung mündlicher Leistungen. Pädagogische, psychologische, didaktische und schulrechtliche Aspekte der mündlichen Leistungsbeurteilung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klein, E. D., Krüger, M., Kühn, S. M. & Ackeren, I. van (2014). Wirkungen zentraler Abschlussprüfungen im Mehrebenensystem Schule. Eine Zwischenbilanz internationaler und nationaler Befunde und Forschungsdesiderata. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (7), 7–33. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0479-4>
- Kleinknecht, M., Bohl, T., Maier, U. & Metz, K. (Hrsg.). (2013). *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43–58). Bonn: BMBF.

- KMK (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Knollmüller, R. (2013). Mathematik-Schularbeiten in der NMS – wie geht denn das? *Erziehung und Unterricht*, 163 (9/10), 840–848.
- Kühn, S. M. (2010). *Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen?* Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92418-2>
- Kühn, S. M. (2016). Aufgaben in (zentralen) Abschlussprüfungen. Theoretische und empirische Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld. In S. Keller & C. Reintjes (Hrsg.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz* (S. 73–92). Münster: Waxmann.
- Kürzinger, A., Pohlmann-Rother, S. & Hess, M. (2017). Aufgabenstellung als zentrale Gelenkstelle im Schreibunterricht der ersten Klasse. Eine videogestützte Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (5), 636–656.
- Leutner, D. (2010). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl.) (S. 624–634). Weinheim: Beltz.
- Mathes, S. & Kühn S. M. (2016). „... dann kommt alles auf die Korrekturanleitungen an ...“ Eine empirische Annäherung an ein (bislang) weitgehend vernachlässigtes Forschungsfeld. In S. Keller & C. Reintjes (Hrsg.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz* (S. 169–178). Münster: Waxmann.
- Neubrand, J. (2002). *Eine Klassifikation mathematischer Aufgaben zur Analyse von Unterrichtssituationen. Selbsttätiges Arbeiten in Schülerarbeitsphasen in den Stunden der TIMSS-Video-Studie*. Hildesheim: Franzbecker.
- Neubrand, M., Jordan, A., Krauss, S., Blum, W. & Löwen, K. (2011). Aufgaben im COACTIV-Projekt: Einblicke in das Potenzial für kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 115–132). Münster: Waxmann.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 774–798.
- Posch, P., Prenzel, M., Schober, B., Herlitschka, S. & Fend, H. (2019). Fünf Blicke in die Zukunft von Schule und Bildung 2040. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner et al. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 485–517). Graz: Leykam.
- Rumann, S. & Tiemann, R. (2007). Aufgabeneinsatz und Kompetenzvermittlung im Chemieunterricht. In D. Höttercke (Hrsg.), *Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik: Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich* (S. 136–138). Münster: Lit.
- Schabram, K. (2007). *Lernaufgaben im Unterricht: Instruktionspsychologische Analysen am Beispiel Physik*. Dissertation am Fachbereich Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen.
- Schreiner, C., Breit, S., Pointinger, M., Pacher, K., Neubacher, M. & Wiesner, C. (2018). *Standardüberprüfung 2017. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/02/BiSt_UE_M8_2017_Bundesergebnisbericht.pdf [22.11.2018].

- Thonhauser, J. (Hrsg.). (2008). *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen*. Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., Pacher, K., George, A. C., Breit, S. & Schreiner, C. (2017). *Allgemeine Informationen zur IKM*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter: <https://www.bifie.at/allgemeine-informationen-zur-ikm> [22.11.2018].
- Wurster, S., Richter, D. & Lenski, A. (2017). Datenbasierte Unterrichtsentwicklung und ihr Zusammenhang zur Schülerleistung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (4), 628–650. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0759-x>
- Zumhasch, C. (2014). Schulleistungsbeurteilung: Leistungen feststellen und bewerten. In W. Einsiedler et al. (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. (4. Aufl., S. 302–310). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Aufgabenkulturen – die Entwicklung von Lernaufgaben aus Testitems

In vorliegendem Band wurden allgemeine Überlegungen zu Lernaufgaben bereits von Thonhauser (Nr. 18 in diesem Band) dargestellt. Im Folgenden liegt der Fokus darauf, (neue) Lernaufgaben aus (vorliegenden) Testaufgaben zu entwickeln. Es wird geklärt, welchen Gewinn eine solche Entwicklung bringt und warum eine Analyse von Testaufgaben nützlich sein kann, um bewusst verschiedene Aufgabenmerkmale zu variieren und so einzelne bzw. aufeinander abgestimmte Bündel von Lernaufgaben zu entwickeln. Schlussendlich folgen konkrete Überlegungen und Beispiele aus den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik.

1. Warum sollte man Lernaufgaben aus Testitems entwickeln wollen?

Seit der Jahrtausendwende haben sich in den Bildungssystemen der deutschsprachigen Länder die Konzepte der „Evidenzbasierung“ (Baumert & Tillmann, 2016), der „Evidenzorientierung“ (Schratz, Wiesner, Rößler, Schildkamp, George, Hofbauer & Pant, 2019) und der „Kompetenzorientierung“ (BIFIE, 2011a; Klieme et al., 2003; Paechter, 2012) etabliert. Ähnliche Ideen wurden bereits in den zeitlich früher einsetzenden internationalen Studien PISA (Programm for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), TIMSS (Trends in International Mathematics and Sciences Study) etc. vertreten; im weiteren Sinn sind auch Entwicklungen wie der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) verwandt. Eine Gemeinsamkeit all dieser Konzepte ist, dass man im Bildungswesen nicht mehr vorwiegend theoretisch und meist lehrgesteuert argumentiert, wie Lernen und Unterricht funktionieren und funktionieren sollten, sondern messen möchte, was sich messen lässt, um daraus fachdidaktische, lern- und entwicklungsorientierte Schlüsse zu ziehen. Zur Operationalisierung dieser „Output-Steuerung“ (Fend, 2014) wurden u.a. Bildungsstandards, Lernstandserhebungen und zentrale Abschlussprüfungen eingeführt. Zur schrittweisen Implementierung von Bildungsstandards und deren Überprüfung kam es im deutschsprachigen Raum ab den 2000er Jahren (Ö: 2009¹, D: 2003/04/12², CH: 2009³). Bildungsstandards in Österreich als entwicklungsorientierte *educational standards* zielen darauf ab, den

1 BGBL. II Nr. 1/2009

2 <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html#c5034> [21.10.2019].

3 Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat), 14. Juni 2007 (In-Kraft-Treten 1.8.2009)

Lehrplan (Curriculum), das Denken in Kompetenzmodellen, -stufen und -entwicklungen sowie kompetenzbezogene Rückmeldungen des Erlernten für die Unterrichts- und Schulentwicklung zu verbinden (Meyer, 2012; Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie & Besser, 2014; Schreiner & Wiesner, 2019; Wiesner, Schreiner, Paasch & Freunberger, 2019).

Mit diesen neuen Paradigmen der Evidenzbasierung, Evidenzorientierung und Kompetenzorientierung rückten in vielen wissenschaftlichen Disziplinen und Schulfächern *Testaufgaben* (Items) zur Erhebung von Leistungsständen und zur Messung von Kompetenzen in den Fokus, die sich in vielen Punkten von den in der Schule eingesetzten *Lernaufgaben* unterscheiden (George, Süss-Stepancik, Illetschko & Wiesner, 2016; Illetschko & Wiesner, 2018; Keller & Reintjes, 2016; Ralle, Prediger, Hammann & Rothgangel, 2014; Thonhauser, 2008). Was Testitems allerdings mit Lernaufgaben gemeinsam haben, ist der Umstand, dass Erstere in Summe die gesamte „Bandbreite“ der zu messenden, Letztere jene der zu vermittelnden Kompetenz abdecken sollen. Menge und Reihenfolge von Testitems in einem Test müssen die gedachte Struktur und Inhalte der zu testenden Kompetenz widerspiegeln (wobei freilich auch reflektiert und offengelegt werden muss, welche Facetten der Kompetenz durch den Test nicht abgedeckt werden können). Und ebenso sollen Menge und Reihenfolge der Lernaufgaben in einem Schuljahr bzw. in der gesamten Schulkarriere die Struktur und die Inhalte der Kompetenz bzw. des Faches repräsentieren.

Auch die österreichischen Bildungsstandards wurden mit dem Ziel eingeführt, die Struktur und Inhalte der von ihnen berührten Fächer möglichst umfassend abzubilden. Sie schließen damit an die Grundidee von Lehrplänen an, versuchen aber, die (auch rein sprachlich ja nur metaphorische) fachliche „Bandbreite“ und Vielfalt konkreter als die Lehrpläne fassbar zu machen – besonders, da die Erreichung der Bildungsstandards im Rahmen von Tests (mit gewissen Einschränkungen, was die Testbarkeit bestimmter Kompetenzbereiche betrifft) empirisch überprüft werden soll.⁴ In dieser Notwendigkeit einer Konkretisierung von Kompetenzen für Tests liegt großes Potential für Lehrende in Bezug auf Unterrichtsentwicklung und Unterrichtstätigkeit: Nur, wer eine Vorstellung von der „Bandbreite“ und Vielfalt eines Faches bzw. einer Kompetenz hat, kann diese Vielfalt auch im Unterricht umsetzen bzw. sicherstellen, dass wesentliche Elemente einer Kompetenz im Unterricht nicht übersehen werden (und vielfach werden wichtige Dinge im Unterricht übersehen, wie weiter unten am Beispiel des Mathematikunterrichts erläutert werden wird). Die Beschäftigung mit Bildungsstandards kann zur Entwicklung dieses Bewusstseins einen Beitrag leisten.

4 Unterbleiben muss an dieser Stelle die Diskussion der Frage, ob und inwieweit dieser Anspruch auf Abbildung fachlicher „Breite“ und „Tiefe“ tatsächlich eingelöst wurde. Ebenso unbehandelt bleibt hier die Frage nach dem Verhältnis von Kompetenzorientierung und Messbarkeit (Klieme, 2004) sowie die Frage, wie im Rahmen künftiger Lehrplanüberarbeitungen mit den mittlerweile schon ein Jahrzehnt alten österreichischen Bildungsstandards umgegangen werden wird. Einen kritischen Blick auf den Zusammenhang von Bildungsstandards und Lehrplänen aus deutscher Perspektive bieten etwa Wacker und Hübner (2019).

1.1 Kompetenzmodelle

Auf Seiten der Testentwickler erfolgt die Konkretisierung von Kompetenzkonzepten mit Hilfe von Modellen, die meist drei verschiedene Aspekte berücksichtigen: die Strukturierung, die Abstufung und die Entwicklung von Kompetenzen. Grundlage für die Entwicklung von Testitems sind daher meist sogenannte *Kompetenzstrukturmodelle*, also idealtypische Vorstellungen davon, wie verschiedene Facetten einer bestimmten Kompetenz zusammenhängen (Leuders & Sodian, 2013; Wilhelm & Nickolaus, 2013; Breit & Schreiner, 2016). Sprachliche Fähigkeiten zum Beispiel werden in der Regel als Summe mehrerer Facetten angesehen: Ein sprachlich kompetenter Mensch kann lesen, schreiben, zuhören, sprechen, rechtschreiben und ist sich der Funktionsweise und Bestandteile von Sprache in gewissem Ausmaß bewusst. Diese Kompetenzen bilden in der Zusammenschau das Kompetenzstrukturmodell für die Fächer Deutsch und Englisch (sowie weiterer Sprachen).

Es ist aber nicht nur von Bedeutung, *welche* Facetten einer Kompetenz beherrscht werden. (Also: Kann jemand generell schreiben? Kann jemand generell rechnen?) Ebenso interessiert es, *in welchem Ausmaß* eine bestimmte Fähigkeit ausgebildet ist. (Also: Kann jemand komplexe Flächeninhaltsberechnungen durchführen oder werden nur einfache geometrische Formen beherrscht?) Daher wurden neben Kompetenzstrukturmodellen auch Kompetenzstufenmodelle entwickelt (ebd.), die Graduierungen der gemessenen Fähigkeiten in mehreren Kompetenzstufen bzw. -niveaus ermöglichen (Klieme et al., 2003; Pant, Böhme & Köller, 2013; Breit, Brunefort & Schreiner, 2016).

Schließlich stellt sich seit Langem auch die Frage, *in welcher Reihenfolge* bestimmte Fähigkeiten entwickelt werden. (Also: Ab welchem Alter beherrschen Kinder die korrekte Verbstellung im Nebensatz? Ab wann können sich Kinder große Zahlen vorstellen?) Die Darstellung dieser Schritte erfolgt in sogenannten Kompetenzentwicklungsmodellen (Artelt & Schneider, 2011).

1.2 Testitems und Lernaufgaben

Testitems werden nun bewusst so gestaltet, dass sie möglichst eine einzige Facette einer Kompetenz messen (Moosbrugger & Kelava, 2012). Nur dann können zuverlässige Aussagen über eine bestimmte Fähigkeit getroffen werden. Kontraproduktiv wäre es etwa, wenn ein Testitem zur Orthographie, das die Fähigkeit der korrekten Verdoppelung von Konsonanten überprüfen soll, in starkem Ausmaß von der Leseleistung der Testperson abhängig ist – denn dann wüsste man am Ende nicht, ob der von der Testperson erzielte Wert mehr von ihrer Orthographie- oder ihrer Lesefähigkeit beeinflusst wurde. Wenn solche Zuweisungen aber nicht möglich sind, dann ist es später auch kaum möglich, gezielt Methoden und Verfahren für den Unterricht zu entwickeln, die Stärken fördern bzw. Schwächen beheben. Testitems sind also bewusst und aus gutem Grund *eindimensional* und messen isolierte Teilkompetenzen.

Lernaufgaben hingegen fokussieren auf „das Aneignen, Verstehen, Begreifen [und] Vernetzen“ von Kompetenzen (George, Süß-Stepancik, Illetschko & Wiesner, 2016) und bauen dazu auf mehrdimensionale Kompetenzbündel auf. Eine umfassende Definition einer Lernaufgabe formuliert etwa Leisen (2010, S. 60):

„Eine *Lernaufgabe* ist eine Lernumgebung zur Kompetenzorientierung. Sie steuert den individuellen Lernprozess durch eine Folge von gestuften Aufgabenstellungen mit entsprechenden Lernmaterialien, so dass die Lerner möglichst eigenständig die Problemstellung entdecken, Vorstellungen entwickeln und Informationen auswerten. Dabei erstellen und diskutieren sie ein Lernprodukt, definieren und reflektieren den Lernzugewinn und üben sich abschließend im handelnden Umgang mit Wissen.“

Wenn man davon ausgeht, dass die in den letzten Jahrzehnten entwickelten Tests und ihre zugrundeliegenden theoretischen Grundlagen mithilfe solider wissenschaftlicher Mittel zustande gekommen sind und ein valides – wenn auch kein allumfassendes – Bild von Fähigkeiten bzw. Kompetenzen geben, dann kann man aus den Konzepten hinter den Tests und aus den verwendeten Testitems Vieles lernen, indem man diese Konzepte auf die eigene Unterrichtstätigkeit anwendet und etwa folgende Fragen stellt:

- Wird der eigene Unterricht der Breite des Faches bzw. des Kompetenzbereiches gerecht?
- Hat man die verschiedenen „Meisterungsgrade“ einer Kompetenz ausreichend im Blick?
- Entsprechen die Anforderungen des eigenen Unterrichts den Entwicklungsstadien der einzelnen Schülerinnen und Schüler?

Zu kurz gedacht wäre es allerdings, würde man versuchen, die „Bandbreite“ eines Faches abzudecken, indem man möglichst viele Testaufgaben im Unterricht einsetzt. Konkret werden diese Fragen, wenn man sich gezielt den Merkmalen der im Unterricht eingesetzten Lernaufgaben zuwendet – und einen guten Einstieg dafür bietet die Analyse von Testitems, die auf einzelne Kompetenzen abzielen. Dieser Ansatz, dass man aus der intensiven Beschäftigung mit Testitems und den grundlegenden Konzepten von Tests viel für den Unterricht lernen kann, wird in vorliegendem Beitrag vertreten (wobei der Fokus v. a. auf der ersten der obigen Fragen liegt und die zwei weiteren nur cursorisch berührt werden). Er wird im Übrigen seit Einführung standardisierter Tests oft angesprochen und ist keineswegs neu (siehe etwa Mauermann, 1974).

1.3 Fachdidaktisches Wissen

Keineswegs neu und doch immer noch bedeutsam ist außerdem die Erkenntnis, dass Schulunterricht durchaus Probleme hat, die „Bandbreite“, die „Meisterungsgrade“ und die Passung zur Entwicklung von Schülerinnen und Schülern in den eingesetzten Lernaufgaben gebührend zu berücksichtigen. Im Fach Mathematik zum

Beispiel lieferte die im Zuge der PISA-Studie 2003/04 in Deutschland durchgeführte *COACTIV-Studie* diesbezüglich erhellende Ergebnisse (Jordan, Ross, Krauss, Baumert, Blum & Neubrand, 2006; Kunter et al., 2011): Die Analyse der Merkmale von etwa 45.000 von Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung gestellten Aufgaben, die im Jahr vor der PISA-Studie im Unterricht eingesetzt worden waren, zeigte, dass der Mathematikunterricht in Deutschland besonders in Bezug auf die kognitive Aktivierung der Lernenden sehr unbefriedigend erfolgte. Es wurden zwar in Bezug auf inhaltsbezogene Merkmale vielfältige Aufgaben eingesetzt und dem Curriculum (oberflächlich betrachtet) Genüge getan, es gelang allerdings systematisch nicht, Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu einer selbstständigen und herausfordernden Auseinandersetzung mit mathematischen Phänomenen im eigentlichen Sinn zu bewegen. Stattdessen dominierten in den Lernaufgaben das Anlernen von Regelwissen und das Abarbeiten von Routineaufgaben.

Abgesehen von mangelhafter kognitiver Aktivierung wurde auch mathematisches Argumentieren nahezu gar nicht gefordert, auch außermathematisches wie innermathematisches Modellieren sowie der Gebrauch mathematischer Darstellungen und der Umgang mit mathematikhaltigen Texten erfolgte nur auf wenig komplexem Niveau. Die Studie zeigte auch, dass sich die Aufgaben in ihrem kognitiven Niveau kaum im Hinblick darauf unterschieden, ob sie für den Unterricht, als Hausaufgaben oder für Schularbeiten eingesetzt wurden. Damit verbunden war bei den Schülerinnen und Schülern auch kein nennenswerter Anstieg im Niveau der für ein erfolgreiches Aufgabenlösen geforderten mathematischen Kompetenzen von der 9. zur 10. Schulstufe zu verzeichnen. Allerdings war nachweisbar, dass Schulklassen, in denen Aufgaben mit *relativ* höherem kognitiven Potential gestellt wurden, bei statistischer Kontrolle u. a. des Vorwissens nach einem Jahr deutlich bessere Leistungen aufwiesen (Kunter et al., 2006).

Im Rahmen der *COACTIV-Studie* wurden mit verschiedenen Methoden, etwa Fragebögen und Tests, auch die Fähigkeiten der Lehrkräfte erhoben. Es zeigte sich, dass das *fachdidaktische Wissen der Lehrperson allein* das Ausmaß der kognitiven Aktivierung der Lernenden im Unterrichtsgeschehen voraussagt, das wiederum mit verbesserten Leistungswerten korreliert. Kein anderer untersuchter Faktor hatte dieselbe Wirksamkeit wie das fachdidaktische Wissen. Die Studie konnte empirisch nachweisen: Je mehr eine Mathematiklehrperson darüber weiß, wie Fachinhalte zu vermitteln sind, desto herausfordernder und förderlicher wird der Unterricht (zur Bedeutung des fachdidaktischen Wissens in weiteren Fächern s. Krauss, Lindl & Schilcher, 2017). Das heißt, dass der Erwerb fachdidaktischen Wissens und fachdidaktischer Fähigkeiten einen direkten Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler hat. Und ein wichtiger Aspekt von fachdidaktischem Wissen ist das Wissen um den Umgang mit Lernaufgaben und deren Gestaltung.

Kurz:

- Die Auseinandersetzung mit der theoretischen Fundierung von Tests gibt Lehrerinnen und Lehrern Werkzeuge an die Hand, um Kompetenzstruktur, Kompetenzstufen und (eingeschränkt) Kompetenzentwicklung genauer in den Blick zu nehmen.
- Die Auseinandersetzung mit Aufgabenmerkmalen ermöglicht es darüber hinaus, Lernaufgaben gezielt zu kreieren und (etwa in Bezug auf die Schwierigkeit oder didaktische Zielsetzung) zu manipulieren.

Testitems sind für beide Reflexionsprozesse ein möglicher Ausgangspunkt, weil in ihrer Erstellung beides bewusst reflektiert wird.

2. Welche Merkmale haben Aufgaben? Ein möglicher Zugang

Leuders (2014) bietet eine Übersicht verschiedener Merkmale, nach denen man Aufgaben generell analysieren kann.⁵ Er unterscheidet inhaltsbezogene, kognitionsbezogene und didaktische Merkmale. Leuders' ursprünglich vorwiegend an der Mathematik orientierte Überlegungen werden im Folgenden in verkürzter Form listenhaft wiedergegeben, durch zusätzliche Zugänge erweitert (siehe Tabelle 1) und können als Ergänzung zu den eben angestellten Überlegungen zu Kompetenzmodellen und den Ausführungen von Thonhauser (Nr. 18 in diesem Band) zu Funktionen und formalen Merkmalen von Aufgaben verstanden werden. Sie werden zur Klärung der Frage dienen, welche Merkmale in ausgewählten Testitems der österreichischen Bildungsstandardüberprüfungen aus Deutsch, Englisch und Mathematik berücksichtigt sind – und wie durch Manipulation verschiedener dieser Merkmale möglichst viele Facetten der jeweiligen Kompetenz in Form von Lernaufgaben umgesetzt werden können.

5 Abgesehen von Testitems und Lernaufgaben lassen sich noch viele verschiedene andere Gruppen von Aufgaben bilden. Je nach Fokus und Forschungsinteresse sind in den letzten Jahren verschiedenste Typologien entwickelt worden (für einen Überblick s. etwa Winkler, 2018).

Tabelle 1: Eigenschaften von Lernaufgaben in Anlehnung an Leuders (2014), adaptiert

Inhaltsbezogene Merkmale			
stoffdidaktische Merkmale (Schupp, 2016)			
	Welche Wissensэлеmente und Schritte sind zur Lösung der Aufgabe nötig?		
curriculare Merkmale (Hallitzky, Rakhkochkine, Koch-Priewe, Störtländer & Trautmann, 2016)			
	Welche Inhaltsbereiche deckt die Aufgabe ab?	„Maßeinheiten“	
	Welche prozessbezogenen Kompetenzen sind zur Lösung nötig?	„Modellieren“	
bildungstheoretische Merkmale (Hallet, 2013; Heymann, 1996)			
	Inwiefern fördert die Aufgabe die übergreifenden Bildungsziele der Schule?	„Fragen nach Sinn und Ziel und [dem] Verlangen nach einem sinnerfüllten Leben in einer menschenwürdigen Zukunft“ ⁶	
	Inwiefern regt die Aufgabe zur Reflexion allgemeiner Muster an?	„Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion“ ⁷	
	Inwiefern bietet die Aufgabe authentischen bzw. lebensweltlichen Anwendungsbezug?	„möglichst zeit- und lebensnahe Themen [...], durch deren Bearbeitung Einsichten, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Methoden gewonnen werden, die eigenständig auf andere strukturverwandte Probleme und Aufgaben übertragen werden können“ ⁸	
Kognitionsbezogene Merkmale			
Wissensarten (Knowledge Dimension) (Anderson, 1983; Renkl, 1996)			
	Faktenwissen (Factual Knowledge)	Kann über Wissen in Form von Fakten und Kenntnissen berichtet werden und ist das Wissen bewusst verfügbar?	„Was ist ein Dreieck?“
	Konzeptuelles Wissen (Conceptual Knowledge)	Ist Wissen organisiert und vernetzt?	„Welche Unterschiede bestehen zwischen Formen und Körpern?“
	Prozedurales Wissen (Procedural Knowledge)	Kann Wissen dynamisch und strategisch eingesetzt werden, um Ziele zu erreichen?	„Wie verschiebt man Satzglieder?“
	Metakognitives Wissen (Metacognitive Knowledge)	Was weiß man über das eigene Lernen und können Denkstrategien bewusst variiert werden?	„Welche Lesestrategie empfiehlt sich für mein aktuelles Leseinteresse und wie wird sie eingesetzt?“

6 Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen, Allgemeines Bildungsziel (BGBl. Nr. 88/1985–BGBl. Nr. 230/2018)

7 Ebd.

8 Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen, Allgemeine Didaktische Grundsätze (BGBl. Nr. 88/1985–BGBl. Nr. 230/2018)

Denkhandlungen (Cognitive Processes) (Winter, 1975; Renger & Wiesner, 2006)			
	Erinnern/Wiedergeben (Remember)	Kann Gelerntes wiedererkannt, aufgezählt oder dargestellt werden?	„Welche Rechenregeln gibt es?“
	Verstehen (Understand)	Können neue Informationen in einen größeren Kontext eingeordnet und erklärt werden?	„Wieso verhält sich eine literarische Figur auf eine bestimmte Art und Weise?“
	Anwenden (Apply)	Können Regeln in variablen Situationen angewendet bzw. ausgeführt werden?	„Welche Rechenregel ist bei einer bestimmten Aufgabenstellung einzusetzen?“
	Untersuchen/Analyse (Analyze)	Können Sachverhalte differenziert und in Bestandteile zergliedert werden?	„An welchen Textstellen lassen sich die Charaktereigenschaften einer literarischen Figur konkret ablesen?“
	Bewerten/Evaluieren (Evaluate)	Können quantitative und qualitative Urteile getroffen und begründet werden?	„Welcher literarische Text stellt das Gefühl der Einsamkeit am treffendsten dar?“
	Erzeugen/Synthese (Create)	Können Teile oder Elemente verarbeitet und zu einem neuen Ganzen zusammengefügt werden?	„Wie kann die Balkonszene aus Shakespeares <i>Romeo und Julia</i> in ein modernes Setting und in modernes Englisch übertragen werden?“
Didaktische und lerntheoretische Merkmale			
Lernen vs. Leisten (s. o. bzw. s. Wiesner et al., 2017)			
Für welche Unterrichtssituation ist die Aufgabe vorgesehen? (Büchter & Leuders, 2016; Kaur, 2010)			
	Dient sie dem Erkunden?		„Welche Übereinstimmungen in der Anzahl und der Beschaffenheit der beteiligten Akteure sind in folgenden zwei Sätzen zu entdecken ...?“
	Dient sie dem Systematisieren?		„Welche Funktionen und Eigenschaften haben Dativobjekte in einem Satz (und welche nicht)?“
	Dient sie dem Üben?		„Finde alle Subjekte in folgendem Text ...“
	Dient sie dem Anwenden/Vertiefen?		„Erweitere jedes Satzglied durch ein Attribut.“
Welchen Grad der Offenheit hat die Aufgabe? (Bruder, 2000)			
	Welche Entscheidungsspielräume haben Lernende?		
	Inwieweit sind Anfangssituation, Lösungsweg und Ziel einer Aufgabe vorgegeben?	„Löse die Aufgabe entweder mittels Rechnen (... arithmetischer) oder Zeichnen (... geometrischer Methoden).“	

Welches Differenzierungspotential hat die Aufgabe bzw. das Aufgabenbündel? (Stäudel, 2008; Wittmann & Müller, 2004)		
	Differenziert es parallel, gibt es also unterschiedliche Aufgaben je nach Lernstand?	„Bestimme alle Grundwortarten.“ vs. „Bestimme alle Satzgliedarten.“
	Differenziert es gestuft, gibt es also unterschiedliche Vertiefungen einer Aufgabe je nach Lernstand?	„Zähle zusammen: $3 + 5 = \dots$ “ [Zahlenraum 10] vs. „Zähle zusammen: $35 + 53 = \dots$ “ [Zahlenraum 100]
	Differenziert es natürlich bzw. selbstreguliert, können Schüler/innen also Umfang und Tiefe der Beschäftigung selbst regulieren?	„Beantworte die Frage mittels eigenständiger Recherche auf der Website <i>www.beispiel.com</i> “.

3. Wie kann man Lernaufgaben aus Testitems der Bildungsstandardüberprüfung entwickeln?

Es werden nun ausgewählte Testitems der Bildungsstandardüberprüfungen aus Deutsch, Englisch und Mathematik nach den in Tabelle 1 dargestellten Eigenschaften analysiert und Anregungen für vielfältige Lernaufgaben im Sinn der Kompetenzorientierung gegeben.

3.1 Deutsch – Lesen

An anderer Stelle haben wir bereits einzelne freigegebene Items zum Kompetenzbereich Sprachbewusstsein analysiert und Lernaufgaben abgeleitet (George et al., 2016; Illetschko & Wiesner, 2018). Im Folgenden liegt der Schwerpunkt auf einer Aufgabe aus dem Kompetenzbereich Lesen: Ein Testitem wird nach den oben vorgestellten Kategorien sowie nach den Kategorien der österreichischen Bildungsstandards analysiert und vielfältige Ideen für Lernaufgaben daraus abgeleitet.

Das vorliegende freigegebene Multiple-Choice-Item stammt aus der Bildungsstandarderhebung für Deutsch, 8. Schulstufe⁹, aus dem Jahr 2016. Es gehört zum Kompetenzfeld „Allgemeines Textverständnis“, genauer zur Kompetenz „Schüler/innen können die Gliederung eines Textes erkennen“. 77 % aller getesteten Schülerinnen und Schüler konnten dieses Item lösen. Es ist daher als leicht einzustufen und repräsentiert Items der Kompetenzstufe 1, „Standards teilweise erreicht“. (Die weiteren Kompetenzstufen tragen die Bezeichnungen 0 – „Standards nicht erreicht“, 2 – „Standards erreicht“ und 3 – „Standards übertroffen“.)

9 https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/Freigegebene-Items_D8_2016_web.pdf [17.10.2019].

1

Lies folgenden Text über das Leben des römischen Kaisers Mark Aurel.

Mark Aurel wurde 121 n. Chr. in Rom geboren. Er stammte aus einer angesehenen Senatorenfamilie. Daher wurde Kaiser Hadrian auf den Jungen aufmerksam und bestimmte ihn langfristig zu seinem Nachfolger.

Als Mark Aurel den Thron bestieg und römischer Kaiser war, musste er Kriege führen, denn die Germanen bedrohten das Reich.

In einer Schlacht im heutigen Österreich wurde er schwer verwundet. Da erzählte man ihm von einer seltsamen Quelle. Wenn verletzte Tiere daraus tranken, heilten ihre Wunden. Der Kaiser trank davon und wurde in kurzer Zeit gesund. Dieses Wasser ist bis heute bekannt – als Römerquelle.

Mark Aurel starb 180 n. Chr., wahrscheinlich in Vindobona, dem heutigen Wien. Seine Asche wurde in Rom in einem Grabmal bestattet, das man heute als Engelsburg kennt.

Wie ist der Text aufgebaut?

Kreuze an. ☒

- ☐ Thronbesteigung – Verwundung – wundersame Heilung
- ☐ Verwundung – Thronbesteigung – wundersame Heilung
- ☐ wundersame Heilung – Thronbesteigung – Verwundung
- ☐ Verwundung – wundersame Heilung – Thronbesteigung

D8L24990

Lösung: Thronbesteigung – Verwundung – wundersame Heilung

Abbildung 1: Beispielitem Deutsch, 8. Schulstufe, Lesen

Der Ausgangstext ist ein kurzer linearer Sachtext aus einem auf der 8. Schulstufe bekannten Themengebiet. Der Inhalt – eine Kurzbiografie des römischen Kaisers Mark Aurel – wird chronologisch dargeboten. Im dritten Absatz gibt es eine Art Exkurs, nämlich den Verweis auf eine Erzählung über eine „seltsame Quelle“ mit Heilkräften. Gefragt wird nach dem inhaltlichen Aufbau des Textes. Von vier Möglichkeiten mit jeweils drei Bezeichnungen für inhaltliche Abschnitte ist die richtige zu wählen. Diese inhaltlichen Abschnitte korrespondieren nicht mit den Absätzen des Textes.

Möchte man nun die Kompetenz „Schüler/innen können die Gliederung eines Textes erkennen“ von diesem Testitem ausgehend reflektieren und anschließend Lernaufgaben entwickeln, so sollte man sich in einem ersten Schritt die Frage stellen, welche Schritte zur Lösung notwendig sind. Der Ausgangstext des Items (auch Stimulus genannt) hat die klassische Form kurzer Biografien: Name, Jahr und Ort der Geburt – verschiedene Stationen des Lebens – Tod (in diesem Fall zusätzlich am Ende: Information über den Verbleib der Asche nach dem Tod.) Keine der vorgeschlagenen Antwortmöglichkeiten bezieht sich auf Geburt oder Tod, alle betreffen nur den mittleren Teil des Textes, nämlich die Sätze 4–9, genauer 4–8.

Eine Besonderheit dieses Items liegt in dem leicht zu übersehenden Umstand, dass die in den Antwortmöglichkeiten vorgegebenen Begriffe nicht wortwörtlich

im Text vorkommen.¹⁰ „... Thron bestieg ...“ muss als Entsprechung von „Thronbesteigung“ erkannt werden, „... wurde er schwer verwundet“ korrespondiert mit „Verwundung“, „... heilten ihr Wunden“ und „wurde in kurzer Zeit gesund“ mit „wundersame Heilung“. Letztere Formulierung ist am weitesten vom Wortlaut des Stimulustextes entfernt. Konnte von Probandinnen und Probanden diese Wortschatz-Transferleistung erbracht werden, muss schließlich jede einzelne Antwortmöglichkeit mit dem Text abgeglichen und die richtige Reihenfolge ermittelt werden. Einfach ist die Aufgabe wohl auch deshalb, weil nur eine der Antwortmöglichkeiten mit einem Hinweis auf die Thronbesteigung beginnt – und zwar gleich die erste.

Nun zur Analyse nach den in Tabelle 1 vorgestellten Kategorien – zuerst zu den *inhaltsbezogenen Merkmalen*:

Tabelle 2: Beispielitem Deutsch, analysiert nach inhaltsbezogenen Merkmalen (vgl. oberster Teil Tabelle 1).

Inhaltsbezogene Merkmale	
stoffdidaktische Merkmale	
Wissenselemente und Schritte	wenige betroffen; Lesen
curriculare Merkmale	
Inhaltsbereiche	wenige betroffen; Lesen
prozessbezogene Kompetenzen	wenige betroffen; Lesen
bildungstheoretische Merkmale	
Förderung übergreifender Bildungsziele	kaum
Anregung zur Reflexion allgemeiner Strukturen	nein
authentischer Anwendungsbezug	kaum

Aus *stoffdidaktischer und curricularer Perspektive* gibt es zu diesem Item wenig zu bemerken: Es ist kein besonderes Wissen aus dem Deutschunterricht vonnöten, um die Aufgabe zu lösen (s. auch „Faktenwissen“). Betroffen ist eine Facette des Lesens bzw. Leseverstehens entsprechend dem österreichischen Lehrplan für die Sekundarstufe (BGBl. II Nr. 71/2018), laut Bildungsstandardverordnung (BGBl. II Nr. 1/2009) eben jene des „Allgemeinen Textverständnisses“ bzw. der Analyse der Gliederung von Texten. Diese „Eindimensionalität“ ist für Testitems typisch (s. o.). Viele der im Folgenden vorgestellten Vorschläge werden auch darauf abzielen, den stoffdidaktischen und curricularen Horizont zu weiten.

Die Frage nach *bildungstheoretischen Merkmalen* ist komplexer: Orientiert man sich an der „Bildungs- und Lehraufgabe“ des Lehrplans, so stellt man fest, dass Aufgaben wie die vorliegende damit in Zusammenhang stehen, „Sachinformationen

10 Wortwörtliche Wiederholungen zwischen Stimulus und Antwortoptionen sind ein wichtiges Mittel, um die Itemschwierigkeit zu beeinflussen. Die Mechanismen sind allerdings relativ komplex: Wörtliche Wiederholungen zwischen Stimulus und Lösung machen Items nicht unbedingt einfacher, vielmehr muss etwa auch berücksichtigt werden, ob es Unterschiede bezüglich wortwörtlicher Wiederholungen zwischen Stimulus und Lösung bzw. zwischen Stimulus und falschen Antwortoptionen (sog. Distraktoren) gibt (s. dazu etwa Embretson & Wetzel, 1987; Illetschko & George, 2019).

aufzunehmen [...] und zu bearbeiten“ sowie „Ausdrucksformen von Texten [...] zu verstehen“ (BGBl. II Nr. 71/2018). Offensichtlich ist, dass einzelne kurze Aufgaben in der Regel nur einige der Bildungsaufgaben berühren können. Offensichtlich ist auch, dass ein Unterricht, der sich ausschließlich in Multiple-Choice-Aufgaben erschöpft, den Bildungs- und Lehraufgaben nicht gerecht werden kann.

Möchte man zur *Reflexion allgemeiner Muster und Strukturen* anregen, so sind viele Möglichkeiten denkbar, um ausgehend von dieser Aufgabe Lernaufgaben zu erstellen. So könnte man z. B.

- mehrere biografische Kurztexte vorlegen und die Schülerinnen und Schüler dazu anleiten, allgemeine Regelhaftigkeiten im Aufbau festzustellen,
- im Anschluss Schreibaufträge anknüpfen und aus Stichwortlisten Kurzbiografien erstellen lassen,
- unterschiedliche Vorgaben bezüglich der Länge dieser zu erstellenden Kurzbiografien machen und erarbeiten, welche Informationen in welcher Reihenfolge üblicherweise in Biografien vorkommen (und warum),
- auch andere Arten von Texten mit relativ starren Aufbauschemata bearbeiten – und darauf abzielen, dass es Texte mit vorgegebenen Strukturen gibt, und Textsorten, in denen offener agiert wird – sowie
- bewusst Textvarianten mit 2, 3, 4 etc. inhaltlichen Abschnitten anfertigen und dabei etwa die Textsorte frei wählen lassen.

Der Fokus läge hier weiterhin auf dem Kompetenzfeld „Allgemeines Textverständnis“, genauer auf der Kompetenz „Schüler/innen können die Gliederung eines Textes erkennen“. Andere Kompetenzen wären aber auch betroffen; im ersten Fall etwa die Kompetenz „Schüler/innen können Informationen aus unterschiedlichen Texten und Medien vergleichen“, in den folgenden Vorschlägen viele Kompetenzen aus dem Bereich „Schreiben“, etwa die Kompetenzen „Schüler/innen können die Textstruktur in Hinblick auf Textsorte und Schreibhaltung festlegen“, „Schülerinnen können formalisierte lineare Texte/nicht-lineare Texte verfassen [...]“. Diese *Mehrdimensionalität* ist ein typisches Kennzeichen von Lernaufgaben.

Man könnte aber – um den Horizont der Lernaufgaben weiter zu öffnen – auch aufzeigen, dass Biografien in jüngster Zeit völlig anders interpretiert werden und weniger stringente Schemata vorherrschen. Man könnte sich mit modernen Onlinebiografien beschäftigen, eine Verbindung zu Timelines in Social Media herstellen und die Inszenierungsmacht jeder Form von Geschichtsschreibung thematisieren – und fächerübergreifend arbeiten, um der Bildungs- und Lehraufgabe umfassend gerecht zu werden.

Tabelle 3: Beispielitem Deutsch, analysiert nach kognitionsbezogenen Merkmalen (vgl. mittlerer Teil Tabelle 1).

Kognitionsbezogene Merkmale	
Wissensarten	
Faktenwissen	kaum notwendig
Konzeptuelles Wissen	ev. Textsortenwissen
Prozedurales Wissen	Bearbeitungsschritte s. o.
Metakognitives Wissen	kaum notwendig
Ausgewählte Denkhandlungen	
Erinnern/Wiedergeben	kaum notwendig
Verstehen	ja
Anwenden	kaum notwendig
Untersuchen/Analysieren	ja
Bewerten/Evaluieren	kaum notwendig
Erzeugen/Synthese	nein

In Bezug auf die hier angeführten *kognitionsbezogenen Merkmale bzw. Wissensarten* zeigt sich, dass *Faktenwissen* des Deutschunterrichts mit der obigen Aufgabe kaum berührt wird. Ein wichtiger Faktor bei Erstellung, Analyse und Einsatz von Testitems und Lernaufgaben generell ist die sprachliche Gestaltung bzw. das allgemeine sprachliche „Wissen“ bzw. „Können“ von Lernenden, das vielfältig und komplex mit vielen der hier vorgestellten Merkmale und Merkmalsbündel verbunden ist, das aber in vorliegendem Beitrag nicht prominent in den Blick genommen wird (zu Subdimensionen des Konstrukts Leseverstehen s. etwa George, Robitzsch, Krelle & Breit, 2019; zu einigen Aspekten der sprachlichen Gestaltung von Testitems, auch in Bezug auf schwierigkeitsbestimmende Merkmale, s. etwa Illtetschko & George, 2019; Gürsoy, Benholz, Renk, Prediger & Büchter, 2013; Schlenker-Schulte & Wagner, 2006). *Konzeptuelles Wissen* ist zwar nicht unbedingt nötig, dennoch zeigt sich, dass Textsortenwissen bzw. Metawissen für das Leseverstehen förderlich ist (s. etwa Meier et al., 2017): Wenn man einschätzen kann, was für eine Art von Text man vor sich hat, und wenn man weiß, wie ein solcher Text aufgebaut ist, dann lassen sich auch leichter Informationen darin finden etc. Mögliche konkrete Schritte beim Lösen der Aufgabe wurden oben bereits skizziert – auf Basis der vorliegenden Aufgabe ist eine Verbindung zu *prozeduralem Wissen* (Beherrschen von Techniken und Methoden) und *metakognitivem Wissen* nur über Umwege herstellbar.

In der Lesedidaktik hat sich im letzten Jahrzehnt vor allem das Lesestrategie-training als wirksame Methode etabliert, um Lernende metakognitives Handwerkszeug zur Verfügung zu stellen, um mit Texten selbstständig umzugehen (Philipp & Schilcher, 2012). Eine generell nützliche Strategie, die mit Schülerinnen und Schülern geübt werden kann, ist, sich der Erkenntnisabsicht bewusst zu werden, mit der man sich einem Text nähert. Im Fall eines Testitems ist das die Beantwortung einer sehr konkreten Frage. In einem ersten Schritt könnte man etwa alle Textteile wegstreichen (lassen), die ganz offensichtlich nicht der Beantwortung

der Frage dienen (im vorliegenden Fall die Abschnitte über Geburt, Tod und Bestattungsort), um relevante Textstellen zu identifizieren und in ihnen dann im zweiten Schritt die Lösung zu suchen.

An *Denkhandlungen* kommen bei vorliegender Aufgabe vor allem das Verstehen und das Untersuchen zur Anwendung. Gerade bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern, die von Lesestrategietrainings nur bedingt profitieren, haben sich im letzten Jahrzehnt Lautleseverfahren als sehr wirksam erwiesen, um durch Schulung der basalen Lesefähigkeiten – also gewissermaßen der fortschreitenden Automatisierung prozeduraler Fähigkeiten – auch das Leseverstehen zu verbessern. Diese Methode ist generell mit allen Texten durchführbar, sie muss aber systematisch als Teil des Unterrichts eingeführt werden, damit die Schülerinnen und Schüler mit den Abläufen vertraut sind. Anleitungen finden sich online, für eine fundierte Anleitung einer Vorreiterin dieser Methode im deutschsprachigen Raum s. etwa Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold (2011). Aufgaben, die die Denkhandlung des Untersuchens schulen, wurden bereits im vorigen Teil angesprochen (Vergleichen zwischen mehreren Texten, Analyse von Inszenierungsstrategien etc.), ebenso auf das Erzeugen ausgerichtete (komplexe Schreibaufträge etc.).

Tabelle 4: Beispielitem Deutsch, analysiert nach didaktischen Merkmalen (vgl. unterer Teil Tabelle 1).

Didaktische und lerntheoretische Merkmale	
Lernen vs. Leisten	leisten
Ausgewählte Möglichkeiten der Unterrichtssituation	nicht feststellbar
Erkunden	nicht feststellbar
Systematisieren	nicht feststellbar
Üben	nicht feststellbar
Anwenden/Vertiefen	nicht feststellbar
Überprüfen	nicht feststellbar
Grad der Offenheit	
Entscheidungsspielräume	keine
Anfang, Lösung und Ziel vorgegeben	ja
Differenzierungspotential	
parallel differenzierend	nicht feststellbar
gestuft differenzierend	nicht feststellbar

Hinsichtlich der *didaktischen Merkmale* ist in erster Linie zu sagen, dass die vorliegende Aufgabe Leistungsfähigkeit testen soll und das im Rahmen der Bildungsstandarterhebung in Zusammenspiel mit vielen anderen Aufgaben getan hat. Eine genauere Unterscheidung der Facetten „testen“ (nicht zwecks Notengebung, oft extern z. B. durch Testinstitut) und „prüfen“ (zwecks Notengebung, in der Regel intern durch Lehrperson) wird im Folgenden nicht vorgenommen.

Für welche *Unterrichtssituation* eine Aufgabe vorgesehen ist, liegt freilich immer bei der Lehrkraft und in der Art und Weise, wie die Aufgabe kontextualisiert wird. In der vorliegenden Form dürfte die Aufgabe für das Erkunden und Vertiefen wenig geeignet sein. Würde man es sich aber tatsächlich explizit als Ziel setzen, mit einer Unterrichtssequenz die Kompetenz „Schüler/innen können die Gliederung eines Textes erkennen“ zu fördern, so wären unterschiedliche *Erkundungsaufgaben* denkbar. Verbreitet ist etwa der Einsatz von Textpuzzles, also in einzelne Absätze geteilte Texte, die in die richtige Reihenfolge gebracht werden müssen. Auch im Netz gibt es dazu zahlreiche Angebote.

Man sollte sich eingangs allerdings fragen, ob man eher literarische Texte oder Sachtexte analysieren möchte, ob man sich auf bestimmte Textsorten konzentrieren möchte, ob man im Sinn eines integrativen Deutschunterrichts (Einecke, 2013) Kombinationen mit anderen Kompetenzbereichen andenkt und auch grammatikalische Eigenheiten thematisiert etc. Abgesehen von weiter oben schon angesprochenen Schreibaufgaben bietet sich für das integrative Vorgehen bei der Bearbeitung von Textstrukturen freilich das Thema Konnektoren im Kompetenzbereich Sprachbewusstsein der Bildungsstandards an: „Schüler/innen erkennen die sprachlichen Mittel für den Textzusammenhang (Binde-, Ersatz- und Verweiswörter) und ihre Funktion“. Außerdem könnte man untersuchen, ob und wie sich Gliederungskennzeichnungen im schriftlichen und mündlichen Sprachgebrauch unterscheiden, etwa indem man die Biographie mündlich „nacherzählen“ lässt. Damit ließen sich auch Verbindungen zum Kompetenzbereich „Sprechen“ herstellen und weitere Vergleiche zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit erarbeiten.

Das meiste, was im Bereich Lesen denkbar ist, lässt sich im Übrigen mit einigen Abwandlungen auf den Bereich des Auditiven, also auf den Kompetenzbereich Zuhören der Bildungsstandards, umlegen. Diese Überlegungen sind außerdem auf alle weiteren Unterrichtsphasen übertragbar. Anzustreben ist eine bewusste Vielfalt in den Aufgaben, eine Vielfalt der Sozialformen etc. – auch um zu vermeiden, dass sich die Aufgaben im Unterricht und bei den Hausaufgaben hinsichtlich der kognitiven Anforderungen gar nicht unterscheiden (wie das etwa die oben angesprochene *COACTIV-Studie* für das Fach Mathematik gezeigt hat).

Hinsichtlich der *Offenheit* der Aufgabe ist zu bemerken, dass eine Multiple-Choice-Aufgabe wie das vorliegende Testitem praktisch keine Offenheit zulässt. Den Spielraum kann man ganz einfach erweitern, indem man Multiple-Choice-Aufgaben in offene Formate umwandelt. Anstatt Antwortmöglichkeiten vorzugeben, könnte man fragen: „Wie ist der Text aufgebaut? Bilde inhaltliche Abschnitte und finde zu jedem Abschnitt eine passende Überschrift.“ Ebenso möglich wäre es, wie schon angesprochen, stichwortartige Informationen vorzugeben und Texte selbstständig schreiben zu lassen. Verschiedene Schülerlösungen könnten dann wiederum in Gruppen mit der Frage „Wie ist der Text aufgebaut? Bilde inhaltliche Abschnitte und finde zu jedem Abschnitt eine passende Überschrift.“ bearbeitet und diskutiert werden. Eine klassische Vorgehensweise aus dem Bereich der Lesestrategietrainings wäre es, Mindmaps zu vorgegebenen Texten erstellen zu lassen.

Bezüglich des *Differenzierungspotentials* soll noch einmal auf den Unterschied zwischen Testitem und Lernaufgabe hingewiesen werden. Ein Testitem soll zuverlässig Schülerinnen und Schüler mit stärkerer Ausprägung einer Fähigkeit von solchen mit geringerer Ausprägung derselben Fähigkeit trennen. Das ist das Differenzierungspotential, das ein Testitem einzulösen hat. Möchte man aus vorliegender Aufgabe eine Lernaufgabe ableiten, um *parallel* zu differenzieren, so bietet es sich etwa an, in der Klasse unterschiedlich lange bzw. unterschiedlich komplexe Texte einzusetzen.¹¹ Um *gestuft* zu differenzieren, könnte man unterschiedlich komplexe Versionen eines einzelnen Textes herstellen und auf Basis dieser unterschiedlich komplexen Texte ähnliche Aufgaben bearbeiten lassen.

Je nach didaktischer Intention könnte man einerseits durch das Layout unterstützte Textabschnitte fokussieren oder andererseits im Text alle Absätze etc. entfernen, um eher inhaltliche Logik und Kohäsionsmittel wie Konnektoren in den Blick zu nehmen. Dann könnte man von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern nur die (z.B. drei) wichtigsten Textabschnitte (Anzahl abhängig von der Strukturierung des Textes) ermitteln lassen, leistungsstärkere könnten zudem innerhalb der einzelnen Abschnitte weitere Unterkategorisierungen vornehmen. In einem argumentativen Text könnten das z.B. grobe Kategorisierungen nach einzelnen Argumenten oder feinere nach Behauptung, Begründung und Beispiel sein.

3.2 Englisch – Sprechen

Während sich der erste praktische Teil dieses Beitrags mit Testaufgaben aus dem Bereich Lesen im Fach Deutsch beschäftigte, wirft folgender Teil einen Blick auf Testaufgaben aus dem Fach Englisch. Da die sprachlichen und vor allem kommunikativen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht zentral sind, liegt der Fokus auf Testitems der Fertigkeit *Speaking*.

Prinzipiell unterscheidet man zwischen zwei Arten zu sprechen: zusammenhängendes Sprechen (*spoken production*) und „an Gesprächen teilnehmen“ (*spoken interaction*; Luoma, 2004). Im Rahmen dieses Beitrags liegt der Fokus auf *spoken interaction* als eine der authentischsten Sprechsituationen, der Lernende in der realen Lebenswelt begegnen. Im Rahmen der Bildungsstandardüberprüfung Englisch, 8. Schulstufe (2013)¹², wurde die Fähigkeit der sprachlichen Interaktion mit Hilfe von zwei Aufgabenstellungen überprüft: dem *short dialogue prompt* (Abb. 2) und dem *long dialogue prompt* (Abb. 3).

Die beiden in Abbildung 2 und Abbildung 3 gezeigten *prompts* (Sprechanlässe) wurden im Rahmen der Multiplikatorenausbildung „Assessing Speaking in the

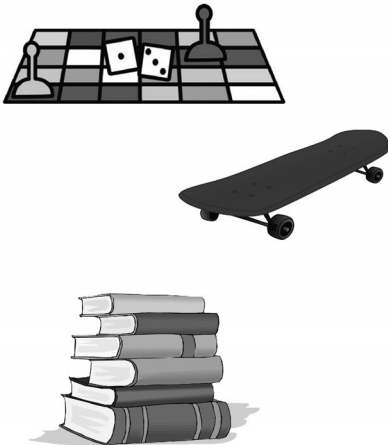
11 Die Textlänge hat sich in verschiedensten Studien als wirksames Mittel erwiesen, um Itemschwierigkeit zu steuern (s. z.B. Ozuru et al. 2008).

12 <https://www.bifie.at/material/unterstuetzende-materialien-zu-bildungsstandards-und-ikm/aufgabenbeispiele/englisch/> [17.10.2019].



1 - 2 min.

You are at the kids flea market.
Buy some of the things from your friend.



A



1 - 2 min.

You are at the kids flea market.
Sell some of the things to your friend.



B

Abbildung 2: Beispielitem Englisch, 8. Schulstufe, Sprechen: *short dialogue prompt*



buy modern clothes

fashion

OTHER IDEAS

Talk together about...

fashion and trends

fashion and trends and you

trends

things that are in/out

follow trends

€

What? How? Where? Who? Why? When?

Abbildung 3: Beispielitem Englisch, 8. Schulstufe, Sprechen: *long dialogue prompt*

Classroom“ in den Schuljahren 2017/2018 und 2018/2019 eingesetzt.¹³ Auf Grund dessen, dass die Fertigkeit Sprechen von den Lehrpersonen selbst überprüft und bewertet wird, liegen zu diesen Aufgaben keine Informationen über die Schwierigkeit vor.

Um den *short dialogue prompt* erfolgreich zu bearbeiten, müssen die Lernenden in der Lage sein, die jeweils in der Angabe beschriebene Rolle einzunehmen und die dafür nötigen sprachlichen Strukturen zu aktivieren bzw. auf die sprachlichen Äußerungen des Gegenübers entsprechend zu reagieren, um die nachgestellte Situation – Einkaufen auf dem Flohmarkt – zu bewältigen. Während der *short dialogue prompt* konkrete Alltagssituationen abbildet, die ein Schüler oder eine Schülerin am Ende der 8. Schulstufe in der Fremdsprache bewältigen können soll, ist die im *long dialogue prompt* inszenierte Situation wesentlich abstrakter. Beim *long dialogue prompt* müssen die Schülerinnen und Schüler über ein bestimmtes Thema diskutieren. In diesem Fall (Abb. 3) über „Fashion and Trends“. Das Ziel ist hier nicht die erfolgreiche Absolvierung einer sprachlichen Handlung wie Einkaufen, sondern die Diskussion über ein den Lernenden vertrautes Thema aus dem Lehrplan (und GERS).

Möchte man nun die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler ausgehend von diesen beiden Aufgabenstellungen im Unterricht bearbeiten, so sollte man sich in einem ersten Schritt die Frage stellen, welche Fertigkeiten („Fertigkeiten“ ist im Folgenden in Anlehnung an das im Englischen gebräuchliche „Skills“ zu verstehen; zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden zum deutschen Begriff „Kompetenz“ s. auch Wilhelm & Nickolaus, 2013) Lernende benötigen, um die beiden in den *prompts* inszenierten Situationen erfolgreich zu bewältigen. Zum einen benötigen die Schülerinnen und Schüler die entsprechenden sprachlichen Fertigkeiten wie lexikalische/semantische Fertigkeiten (Wortschatz in Form von *stock phrases*¹⁴, Kollokationen und *chunks of language*¹⁵), grammatikalische Fertigkeiten (z.B. die Organisation von Wörtern in Sätze), semantische Fertigkeiten (z.B. die Organisation von Information und die Strukturierung von Ideen) und phonologische Fertigkeiten (z.B. Intonation und Aussprache). Auch pragmatische Fertigkeiten wie *turn taking* (Prozess des Sprecherwechsels) und Höflichkeitskonventionen, welche dabei unterstützen, ein Gespräch zu beginnen, in Gang zu halten und zu beenden, sind für die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabenstellungen notwendig (Council of Europe, 2001).

Analysiert man nun die beiden in Abbildung 2 und Abbildung 3 dargestellten *prompts* nach den eingangs vorgestellten Kategorien, ergibt sich folgendes Bild:

13 „E8 Assessing Speaking in the Classroom“ ist ein Pilotprojekt des Bundesinstituts BIFIE mit dem Fokus, die Beurteilungskompetenz von Lehrpersonen und den Umgang mit standardisierten Lernstandserhebungen und deren Auswertung zu verbessern sowie dabei zu unterstützen, Ergebnisse solcher Lernstandserhebungen für den eigenen Unterricht nutzbar zu machen.

14 Z.B.: *I agree with you, I think so too, I see what you mean, but I think..., I don't think so, What do you think?, And you?*

15 Z.B.: *What I want to say is..., First of all I want to say that..., If you want to do me a favour...*

Tabelle 5: Beispielitem Englisch, Sprechen, *short dialogue*, analysiert nach didaktischen Merkmalen

Inhaltsbezogene Merkmale	
stoffdidaktische Merkmale	
Wissenselemente und Schritte	lexikal., grammatikal., pragmat. und semant. Wissen; Sprechen
curriculare Merkmale	
Inhaltsbereiche	an Gesprächen teilnehmen
prozessbezogene Kompetenzen	ein Gespräch eröffnen, in Gang halten und schließen
bildungstheoretische Merkmale	
Förderung übergreifender Bildungsziele	kaum
Anregung zur Reflexion allgemeiner Strukturen	nein
authentischer Anwendungsbezug	ja

Tabelle 6: Beispielitem Englisch, Sprechen, *long dialogue*, analysiert nach didaktischen Merkmalen

Inhaltsbezogene Merkmale	
stoffdidaktische Merkmale	
Wissenselemente und Schritte	lexikal., grammatikal., pragmat. und semant. Wissen; Weltwissen, Sprechen
curriculare Merkmale	
Inhaltsbereiche	an Gesprächen teilnehmen
prozessbezogene Kompetenzen	ein Gespräch eröffnen, in Gang halten und schließen
bildungstheoretische Merkmale	
Förderung übergreifender Bildungsziele	kaum
Anregung zur Reflexion allgemeiner Strukturen	nein
authentischer Anwendungsbezug	kaum

Hinsichtlich *inhaltsbezogener Merkmale* ist aus *stoffdidaktischer Sicht* für die Bewältigung der beiden Aufgabenstellungen das entsprechende sprachliche Wissen in Form von lexikalischem, grammatikalischem, pragmatischem und semantischem Wissen notwendig, um die Sprechsituationen erfolgreich bewältigen zu können. Während dieses sprachliche Wissen in der Muttersprache (L1) meist automatisch erlernt und angewandt wird, muss es in der Fremdsprache (FL) meist explizit vermittelt werden (Luoma, 2004). Faktenwissen im Sinne von Wissen über bestimmte Themengebiete ist für die Bewältigung der Aufgabenstellung insofern nötig, als die Lernenden Weltwissen über die Sprechsituation haben müssen. Dieses Weltwissen hilft dabei, die Information entsprechend zu strukturieren, auf Fragen zu reagieren und Sprecherwechsel richtig zu initiieren.

Aus *curricularer Sicht* adressiert der *short dialogue prompt* die für das Sprachniveau A2 beschriebenen Fertigkeiten im Bereich „An Gesprächen teilnehmen“

(„Die Schüler/innen können sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht.“) bzw. den Bildungsstandarddeskriptor „Die Schüler/innen können vertraute Alltagssituationen bewältigen, z. B. Gespräche in Geschäften, Restaurants und an Schaltern führen“. Der *long dialogue prompt* adressiert die für das Sprachniveau B1 beschriebenen Fertigkeiten im Bereich „An Gesprächen teilnehmen“ („Die Schüler/innen können an Gesprächen über Themen teilnehmen, die ihnen vertraut sind, die sie persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags beziehen.“) bzw. den Bildungsstandarddeskriptor „Die Schüler/innen können in einfachen Worten die eigenen Ansichten, Pläne und Absichten äußern und begründen“ (BMBWF, 2019; BGBl. II Nr. 1/2009).

In Bezug auf *bildungstheoretische Merkmale* zeigt sich, dass auch eine komplexe Testaufgabe (besonders im Kompetenzbereich Sprechen bzw. Speaking) übergreifende Bildungsziele adressieren kann. Eindeutig ist, dass die übergeordnete Bildungs- und Lehraufgabe des Fremdsprachenunterrichts, die kommunikative Fremdsprachenkompetenz zu fördern, auch in einer Testaufgabe abgebildet ist, jedoch hauptsächlich in Bezug auf den Teilbereich „An Gesprächen teilnehmen“. Auch die zu fördernde Sozialkompetenz in Verbindung mit der Entwicklung eines „sozial angemessenen Kommunikationsverhaltens“ (BMBWF 2019, S. 1) wird mit den beiden vorgestellten Sprechansätzen adressiert. Ebenso spiegelt sich das allgemeine Fachziel „der produktive Einsatz der erworbenen Redemittel in adressatenadäquater Form in für die Schülerinnen und Schüler relevanten Gesprächssituationen“ (BMBWF, 2019, S. 1) im *short dialogue prompt* und *long dialogue prompt* wider. Jedoch bieten diese Sprechansätze weder Anregung zur Reflexion noch gibt es einen durchwegs authentischen Anwendungsbezug. Am ehesten findet man diesen im *short dialogue prompt*; der *long dialogue prompt* hingegen spiegelt eine eher unnatürliche Situation wider, wenn Lernende miteinander auf Englisch diskutieren.

Wie gezeigt wurde, decken Testaufgaben nur einen Teil der im Lehrplan erwähnten Lehr- und Bildungsziele ab. Daher bedarf es für eine entsprechende Kompetenzentwicklung im Unterricht, um z. B. jene in Testaufgaben nicht abgedeckten Bereiche zu adressieren, der Ableitung verschiedenster Lernaufgaben. So können zum Beispiel, um die Reflexion über gesprochene dialogische Sprache anzuregen, auf Basis eines oder mehrerer Hörtexte das notwendige sprachliche Wissen sowie die lexikalischen, pragmatischen oder soziolinguistischen Aspekte für bestimmte Sprechsituationen erarbeitet werden. Oder die Schülerinnen und Schüler nehmen sich selbst auf, um anschließend über ihre Performanz zu reflektieren und sich eventuell gegenseitig Feedback zu geben. Aber auch der Beurteilungsraster (*Assessment Scale*) selbst kann dafür herangezogen werden, um Reflexion über Sprache zu fördern (später dazu mehr).

Der Fokus bei für die Überprüfung der Fertigkeit Sprechen entwickelten Testaufgaben liegt sehr stark auf dem Erkennen der nötigen sprachlichen Strukturen und Strategien, um die durch die Testaufgaben initiierte Gesprächssituation zu bewältigen. Auch kann zum Beispiel daran gearbeitet werden, das lexikalische Wissen mit den Schülerinnen und Schülern zu erweitern, indem gemeinsam Wörter und

Phrasen erarbeitet werden, welche man für die Bearbeitung des *long dialogue prompts* benötigt. Ebenso kann man mit *word and phrase banks* arbeiten, um Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihrer lexikalischen Kompetenz zu unterstützen. Eventuell würde es sich auch anbieten, mit den Lernenden gemeinsam zu erarbeiten, welche *stock phrases* und *chunks of language*, die sie schon kennen, nützlich sein können, um die Aufgabenstellung zu bewältigen. Denn häufig liegt bei Schülerinnen und Schülern in der Fremdsprache das Wortschatzwissen sehr isoliert vor, auch wenn der Lehrplan die kontextualisierte Entwicklung von Wortschatz und Grammatik vorsieht (Carlisle & Katz, 2005; Moats, 2005; Nation, 2001). Um Wortschatz und Grammatik kontextualisiert und in kommunikative Übungen eingebettet zu üben und zu festigen, bieten sich zum Beispiel sogenannte *substitution tables* an. Indem man in Tabellenform Modellsätze bzw. Vorschläge für die unterschiedlichen Satzteile anbietet, werden bestimmte Phrasen oder auch grammatikalische Strukturen unter Anleitung geübt. *Substitution tables* zerlegen Sprache in Teile, welche für die Lernenden leichter zu fassen und zu verinnerlichen sind (Cook, 2008).

Auch das pragmatische Wissen lässt sich über die Bereitstellung von *phrase banks* und/oder *substitution tables* und die (gemeinsame) Analyse von dialogischen Hörtexten erarbeiten; das so erworbene Wissen kann dann mithilfe der in den *dialogue prompts* initiierten Aufgabenstellungen vertieft und gefestigt werden. Eine Ausweitung auf andere Verkaufs-/Einkaufssituationen ist denkbar (z.B. Obst und Gemüse am Markt einkaufen, Kleidung kaufen, Fahrkarten kaufen), um Transfer auf weitere Situationen explizit sichtbar zu machen. Erst durch eine Bewusstmachung all jener Bausteine, die gemeinsam zu gelungener Teilnahme an Gesprächen beitragen, kann die Kompetenz entwickelt und auf individuelle Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden, da sich fremdsprachliche Kompetenz – sei es nun in Lesen, Hören, Schreiben oder Sprechen – nicht in jeder Lernerin bzw. in jedem Lerner mit gleicher Intensität und linear entwickelt (Gilakjani & Sabouri, 2016; Nijakowska, 2010, 2016; Ring, Avrit & Black, 2017; Schneider & Crombie, 2003).

Um die Komplexität von Testaufgaben und ihren Nutzen für Lernen und Lehren sichtbar zu machen, reicht es nicht aus, sich auf die inhaltsbezogenen Merkmale zu reduzieren. Eine Analyse hinsichtlich *kognitionsbezogener Merkmale* ist zusätzlich sinnvoll (Tabelle 7 und Tabelle 8).

Tabelle 7: Beispielitem Englisch, Sprechen, *short dialogue*, analysiert nach kognitionsbezogenen Merkmalen

Kognitionsbezogene Merkmale	
Wissensarten	
Faktenwissen	sprachliches Wissen (Wortschatz, Grammatik etc.)
Konzeptuelles Wissen	Wissen über das Konzept „Einkaufsdialog“ (z. B. zwei Personen sprechen über ein Produkt, fragen nach dem Preis etc.)
Prozedurales Wissen	Wissen über den Ablauf eines Einkaufsdialogs (z. B. Wissen darüber, dass es eine Eröffnung gibt und einen Schluss)
Metakognitives Wissen	notwendig
Ausgewählte Denkhandlungen	
Erinnern/Wiedergeben	ja
Verstehen	ja
Anwenden	ja
Untersuchen/Analysieren	nein
Bewerten/Evaluieren	nein
Erzeugen/Synthese	ja

Betrachtet man die kognitionsbezogenen Merkmale eines *short dialogue prompts* (Tabelle 7 hinsichtlich der *Wissensarten*), zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler vor allem prozedurales Wissen darüber benötigen, wie man ein Gespräch beginnt, in Gang hält und abschließt, um die Aufgabe bewältigen zu können. Auch das konzeptuelle Wissen darüber, wie ein Verkaufs-/Einkaufsgespräch stattfindet, ist von Bedeutung für das Lösen dieser Aufgabe. Metakognitives Wissen im Sinne von Problemlösestrategien ist insofern nötig, als Lernende in der Lage sein sollen, bestimmte Vokabeln zu umschreiben, die sie nicht kennen, Strategien zu entwickeln, wie man nachfragen kann, wenn man das Gegenüber nicht verstanden hat, oder wie man darauf reagiert, wenn dem Gegenüber die gesendete Nachricht nicht klar ist. Dies zeigt, wie komplex die Bearbeitung einer Sprechaufgabe ist und welche Strategien und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern für eine erfolgreiche Bewältigung entwickelt werden müssen.

Auch die *Denkhandlungen*, welche beim Lösen einer solchen Aufgabe vollzogen werden müssen, sind vielfältig und reichen vom Sich-Erinnern an bestimmte Phrasen und Redewendungen zum Verstehen dessen, was das Gegenüber gesagt hat, hin zur Anwendung grammatikalischer Regeln. Ein Untersuchen oder Bewerten des Gehörten bzw. Gesagten wird bei dieser Art der Aufgabe jedoch nicht erwartet.

Tabelle 8: Beispielitem Englisch, Sprechen, *long dialogue*, analysiert nach kognitionsbezogenen Merkmalen

Kognitionsbezogene Merkmale	
Wissensarten	
Faktenwissen	kaum notwendig
Konzeptuelles Wissen	Wissen über den Aufbau/die Funktion einer Diskussion
Prozedurales Wissen	Wissen über den Ablauf einer Diskussion (z. B. Wissen darüber, dass es eine Eröffnung gibt und einen Schluss)
Metakognitives Wissen	notwendig
Ausgewählte Denkhandlungen	
Erinnern/Wiedergeben	ja
Verstehen	ja
Anwenden	ja
Untersuchen/Analysieren	nein
Bewerten/Evaluieren	teilweise notwendig
Erzeugen/Synthese	ja

Beim *long dialogue prompt* (Tabelle 8) verhält es sich hinsichtlich der *Wissensarten* ähnlich wie beim *short dialogue prompt* (Tabelle 7). Um eine Diskussion über ein vorgegebenes Thema führen zu können, ist es notwendig, dass die Gesprächspartner darüber Bescheid wissen, wie eine Diskussion eröffnet, in Gang gehalten und geschlossen wird. Ebenso ist es notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler über das Konzept „Diskussion“ Bescheid wissen, damit z.B. kein Interview entsteht. Ebenso wie beim *short dialogue prompt* ist für die Bearbeitung des *long dialogue prompts* metakognitives Wissen notwendig, um einerseits unzureichenden Wortschatz zu kompensieren, nachzufragen, wenn man das Gegenüber nicht verstanden hat, sowie auch Sprecherwechsel richtig initiieren zu können.

In Bezug auf die *Denkhandlungen*, welche bei der Bearbeitung des *long dialogue prompts* nötig sind, verhält es sich ähnlich: Man muss sich ebenfalls an die sprachlichen Strukturen erinnern, verstehen, was das Gegenüber gesagt hat, sein Wissen schließlich auch in sinnvollen Äußerungen anwenden und teilweise auch bewerten, was das Gegenüber gesagt hat, um mit Hilfe von Wissen und dem Erinnern an entsprechende Phrasen und Strukturen auf das Gesagte zu reagieren und seine Meinung entsprechend mitteilen zu können.

Auf Basis dieser kognitiven Merkmale lassen sich eine Vielzahl an Übungen ableiten, die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, diese Fertigkeiten zu entwickeln:

- gezieltes Üben von typischen Phrasen, um einen Sprecherwechsel zu initiieren (Entwicklung des prozeduralen Wissens).

- in Verbindung mit Hören: Analyse verschiedener dialogischer Situationen – die Lernenden müssen erkennen, ob es sich um eine Diskussion oder ein Interview handelt (Entwicklung des konzeptuellen Wissens);
- Entwicklung der Strategie der Umschreibung (*circumlocution*), damit Schülerinnen und Schüler fehlendes bzw. nicht vorhandenes Vokabular kompensieren können.

Ein Instrumentarium, welches Lehrpersonen zur Verfügung steht, um auf Basis von Testaufgaben Lernaufgaben zu gestalten, ist die E8-Speaking-Assessment-Scale (im Folgenden *Assessment Scale*; Abb. 4).¹⁶

Speaking Assessment Scale (25/07/2017)

	Task Achievement & Communication Skills	Naturalness of Speech	Grammar ¹	Vocabulary ²
7	- rich, clear and concrete information communicated successfully - straightforward discourse, ideas expanded with relevant examples - good interactive behaviour: initiating, maintaining and/or closing discourse, sometimes using stock phrases	- fluent and spontaneous at a fairly even tempo with natural pauses - long and connected stretches of speech - intelligible pronunciation and intonation - easily intelligible, only minor inaccuracies possible	- good range of structures - relatively high degree of grammatical control with occasional, minor inaccuracies	- good range of vocabulary - relatively high degree of lexical control with occasional, minor inaccuracies
6				
5	- clear and concrete information communicated comprehensibly - mostly straightforward discourse on a range of topic-related ideas - sufficient turn-taking skills, initiating, maintaining or closing discourse	- mostly fluent with some pausing for grammatical and lexical planning or repair - connected stretches of speech - mostly intelligible pronunciation and intonation - occasional inaccuracies do not impair understanding	- sufficient range of structures - some inaccuracies which do not hinder communication	- sufficient range of vocabulary - occasional inaccuracies with some major errors when expressing more complex ideas which do not hinder communication
4				
3	- limited information communicated in a simple way - discourse delivered in a simple way as a list of points - limited turn-taking ability; basic questioning in information exchange	- noticeable pauses, hesitations or false starts - short contributions and exchanges linked with simple connectors - generally intelligible pronunciation - occasional breakdown of communication	- limited range of simple structures - frequent inaccuracies with basic mistakes which can hinder communication	- limited range of simple vocabulary; repetitions are common - frequently inaccurate vocabulary which can hinder communication
2				
1	- very little information communicated in a very simple way - discourse restricted to simple, mainly isolated phrases - very limited turn-taking ability; attempted questioning to get information	- numerous pauses and hesitations - very short, isolated utterances - frequent mispronunciations - frequent breakdown of communication	- extremely limited range of simple structures - limited control causing frequent breakdown of communication	- extremely limited range of vocabulary - mostly inaccurate vocabulary causing frequent breakdown of communication
0				

¹ Descriptors referring to range and control reflect the features of the task and the nature of grammar and vocabulary in unplanned speech.

² See above

Abbildung 4: E8-Speaking-Assessment-Scale

Die *Assessment Scale* wurde entwickelt, um Schülerperformanzen auf Basis der weiter oben bereits vorgestellten (und anderer im Kontext der Bildungsstandardüberprüfung, Englisch, 8. Schulstufe, bzw. im Kontext von „Assessing Speaking in the Classroom“¹⁷ entwickelten) Sprechanlässe zu bewerten. Die *Assessment Scale* bildet all jene Fertigkeiten ab, die eingangs als Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung des Sprechanlasses identifiziert wurden. In den vier Dimensionen *Task Achievement & Communication Skills*, *Naturalness of Speech*, *Grammar* und *Vocabulary* sind die sprachlichen Fertigkeiten (lexikalische, grammatikalische, semantische und phonologische Fertigkeiten), die soziolinguistischen Fertigkeiten und die pragmatischen Fertigkeiten abgebildet (Tabelle 9).

16 Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/04/08_assessment_scale_20170725.pdf [17.10.2019].

17 S. Fußnote 13.

Tabelle 9: Die sprachlichen, soziolinguistischen und pragmatischen Fertigkeiten im Kontext der E8-Speaking-Assessment-Scale

Dimension	Fertigkeiten
<i>Task Achievement & Communication Skills</i>	– Soziolinguistische Fertigkeiten – Pragmatische Kompetenz
<i>Naturalness of Speech</i>	– Phonologische bzw. artikulatorische Fertigkeiten
<i>Grammar</i>	– Grammatische Fertigkeiten
<i>Vocabulary</i>	– Lexikalische Fertigkeiten – Semantische Fertigkeiten

Eine nähere Analyse der *Assessment Scale* zeigt, dass sich die kognitionsbezogenen Merkmale, welche für das Bewältigen der Aufgaben nötig sind, hier eindeutig wiederfinden. Die Beschreibungen der einzelnen Kompetenzstufen bzw. *Bands* (1 = minimalkompetenter Sprecher/minimalkompetente Sprecherin bis 7 = maximalkompetenter Sprecher/maximalkompetente Sprecherin) erlauben nicht nur Rückschlüsse auf den Leistungsstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die kognitionsbezogenen Merkmale der Aufgaben, sondern ermöglichen auch die Ableitung von Leitfragen bzw. Leitlinien für die Gestaltung von Unterricht. Stellt man sich also die Frage, was Lernende können und wissen müssen, um als „maximal kompetenter Sprecher/maximal kompetente Sprecherin“ (Band 7) zu gelten, so lässt sich aus der *Assessment Scale* ableiten, dass der Schüler bzw. die Schülerin dafür:

- das konzeptuelle Wissen darüber benötigt, was einen Dialog von einem Monolog unterscheidet,
- mit den Strategien und sprachlichen Strukturen vertraut sein muss, um einen Sprecherwechsel erfolgreich zu initiieren,
- mit dem (prozeduralen) Wissen darüber vertraut sein muss, wie Information zu organisieren ist, damit die Kommunikation gelingt,
- die entsprechenden phonologischen bzw. artikulatorischen Fertigkeiten entwickeln muss, damit die Nachricht so natürlich wie möglich hinsichtlich Aussprache, Intonation und Sprechtempo klingt, um einen Zusammenbruch der Kommunikation zu vermeiden,
- über das (prozedurale) Wissen hinsichtlich der erfolgreichen Verknüpfung von Ideen und Information verfügen muss,
- mit den für die Bearbeitung der Aufgabenstellung benötigten grammatischen Strukturen vertraut sein muss,
- in der Lage sein muss, die für die Bearbeitung der Aufgabenstellung benötigten grammatischen Strukturen entsprechend anzuwenden,
- mit den für die Bearbeitung der Aufgabenstellung benötigten lexikalischen Elementen wie *stock phrases*, *chunks of language* und einzelnen Inhaltswörtern vertraut sein muss,

- in der Lage sein muss, die für die Bearbeitung der Aufgabenstellung benötigten lexikalischen Elemente wie *stock phrases*, *chunks of language* und einzelne Inhaltswörter entsprechend anzuwenden.

Es zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass für die erfolgreiche Erfüllung der Aufgabenstellung eine Vielzahl an Fertigkeiten und Strategien nötig ist. Interessant ist auch, dass hinsichtlich der grammatischen Fertigkeiten und der lexikalischen Elemente nicht nur deren Richtigkeit von Bedeutung ist, um maximal kompetent zu sein, sondern auch die Vielfalt der zur Verfügung stehenden grammatischen und lexikalischen Strukturen und Elemente eine gewichtige Rolle spielt.

Leitet man aus den oben genannten Bedingungen und Voraussetzungen Zielfragen für den Unterricht ab und überträgt man diese auf die *Assessment Scale* (Tabelle 10), so kann daraus der Schluss gezogen werden, dass die vier in der *Assessment Scale* abgebildeten Dimensionen versuchen, die Kompetenz „Sprechen“ in ihrer Komplexität abzubilden und zu erklären. Jede Dimension besteht aus Subkomponenten, die mit Hilfe geeigneter Aktivitäten im Unterricht entwickelt werden müssen.

Tabelle 10: Leitfragen für den Unterricht und die Entwicklung von Lernaufgaben auf Basis einer Analyse von Testitems für die Fertigkeit Speaking

Task Achievement & Communication Skills	Naturalness of Speech	Grammar	Vocabulary
– Kennen meine Schüler/innen die spezifischen pragmatischen/sozio-linguistischen/diskursiven Anforderungen von Monolog und Dialog bzw. der erforderlichen Diskurspraktik?¹⁸ – Kennen meine Schüler/innen „turn-taking strategies“ und können sie diese anwenden? – Können meine Schüler/innen Diskursstrategien wie Umschreibung, die Verwendung von Füllern etc. anwenden? – Können meine Schüler/innen Information in Dialogen/Monologen effektiv strukturieren?	– Haben meine Schüler/innen eine verständliche Aussprache und Intonation? – Können meine Schüler/innen Ideen und Information erfolgreich verknüpfen und in Beziehung setzen? – Können meine Schüler/innen Ideen und Informationen in angemessener Flüssigkeit ausdrücken?	– Kennen meine Schüler/innen die für die Bewältigung der Aufgabenstellung notwendigen grammatischen Strukturen? – Können meine Schüler/innen die für die Bewältigung der Aufgabenstellung notwendigen grammatischen Strukturen anwenden?	– Kennen meine Schüler/innen die für die Bewältigung der Aufgabenstellung notwendigen lexikalischen Elemente (words, phrases, chunks)? – Können meine Schüler/innen die für die Bewältigung der Aufgabenstellung notwendigen lexikalischen Elemente (words, phrases, chunks) anwenden?

18 Heller & Morek (2015) etwa verwenden in diesem Zusammenhang anstelle des aus der Schreibdidaktik stammenden Begriffs der „Textsorten“ den Ausdruck „Diskurspraktiken“ (Erklären, Argumentieren etc.); Isler, Hefti, Kirchhofer & Dinkelmann (2018) von „mündlichen Textfähigkeiten“.

Die in Tabelle 10 gezeigte Matrix versteht sich als Ausgangspunkt für Unterrichtsplanung und -gestaltung. Die didaktische Umsetzung obliegt der Lehrperson und kann auf Basis einer Analyse von Testitems nicht abgeleitet werden, wie Tabelle 11 und Tabelle 12 zeigen.

Tabelle 11: Beispielitem Englisch, Sprechen, *short dialogue*, analysiert nach didaktischen Merkmalen

Didaktische Merkmale	
Lernen vs. Leisten	leisten
Ausgewählte Möglichkeiten der Unterrichtssituation	nicht feststellbar
Erkunden	nicht feststellbar
Systematisieren	nicht feststellbar
Üben	nicht feststellbar
Anwenden/Vertiefen	nicht feststellbar
Überprüfen	nicht feststellbar
Grad der Offenheit	
Entscheidungsspielräume	keine
Anfang, Lösung und Ziel vorgegeben	ja
Differenzierungspotential	
parallel differenzierend	nicht feststellbar
gestuft differenzierend	nicht feststellbar
natürlich differenzierend	nicht feststellbar

Tabelle 12: Beispielitem Englisch, Sprechen, *long dialogue*, analysiert nach didaktischen Merkmalen

Didaktische Merkmale	
Lernen vs. Leisten	leisten
Ausgewählte Möglichkeiten der Unterrichtssituation	nicht feststellbar
Erkunden	nicht feststellbar
Systematisieren	nicht feststellbar
Üben	nicht feststellbar
Anwenden/Vertiefen	nicht feststellbar
Überprüfen	nicht feststellbar
Grad der Offenheit	
Entscheidungsspielräume	teilweise
Anfang, Lösung und Ziel vorgegeben	ja
Differenzierungspotential	
parallel differenzierend	nicht feststellbar
gestuft differenzierend	nicht feststellbar
natürlich differenzierend	nicht feststellbar

Wie beide Tabellen zeigen, ist eindeutig zu erkennen, dass die vorliegenden Aufgaben entwickelt wurden, um Sprechleistungen zu überprüfen. Eine Kompetenzentwicklung im eigentlichen Sinne ist durch das ausschließliche Bearbeiten von für Testungen entwickelten Aufgaben nicht möglich. Wie gezeigt wurde, können Lernende durch Analyse dieser Aufgaben im Sinne eines rückwertigen Lerndesigns (backwards design, Fisher, Frey & Hattie, 2016; Westfall-Greiter, 2014; Wiggins & McTighe, 2005) im *Unterricht* dabei unterstützt werden, die notwendigen Fertigkeiten und Strategien sowie das notwendige (sprachliche) Wissen dafür zu entwickeln, solche Aufgaben erfolgreich zu bewältigen.

Außerdem sollte man im Sinne eines Unterrichts, der die Ausgewogenheit der Fertigkeitsbereiche anstrebt und Wortschatz sowie Grammatik kontextualisiert darbietet, nicht vergessen, dass die fünf Fertigkeitsbereiche (lesen, hören, schreiben, an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängend sprechen) nicht isoliert voneinander entwickelt werden und sich die Entwicklung der einzelnen Fertigkeitsbereiche gegenseitig bedingt (Connor & McCardle, 2015; Soifer, 2005). So kann man zum Beispiel das Lesen mit dem Sprechen kombinieren, indem man Dialoge laut lesen lässt, um an der Aussprache und der Intonation zu arbeiten – damit wird der *cognitive load* minimiert, welcher beim spontanen Sprechen dadurch entsteht, dass auch noch Wortschatz und Grammatik entsprechend aktiviert und angewandt werden müssen. Auch das Schreiben kann dabei unterstützen, Phrasen und *chunks* entsprechend abzuspeichern, wenn man bedenkt, dass für erfolgreiches Wortschatzlernen die Form (phonologische und orthographische Form), die Wortbedeutung (als Definition und gegenübergestellt mit dem entsprechenden L1-Wort) und die grammatische Funktion eines Wortes sowie der typische Verwendungskontext abgespeichert werden müssen (Nation, 2001).

Sprechen ist also eine komplexe Fertigkeit, die nicht nur sprachliche, sondern auch metasprachliche und soziale Kompetenzen voraussetzt, damit ein Sprech Anlass erfolgreich absolviert werden kann. Dieser Abschnitt versuchte zu zeigen, wie diese Komplexität aufgebrochen werden kann und wie mit Hilfe der Analyse von Testaufgaben aus dem Bereich der Bildungsstandardüberprüfung, Englisch, 8. Schulstufe, die Lehrperson dabei unterstützt werden kann, zu identifizieren, welche sprachlichen, metasprachlichen und sozialen Kompetenzen von den Schülerinnen und Schülern nach vier Lernjahren erwartet werden. Das Ziel des Unterrichts sollte es sein, die Lernenden auf dem Weg der Kompetenzentwicklung zu begleiten. Dies gelingt nur durch den Einsatz kompetenzorientierter Übungen und Aktivitäten, die in diesem Abschnitt des vorliegenden Beitrags für die Fertigkeit Sprechen im Rahmen des Englischunterrichts vorgestellt wurden.

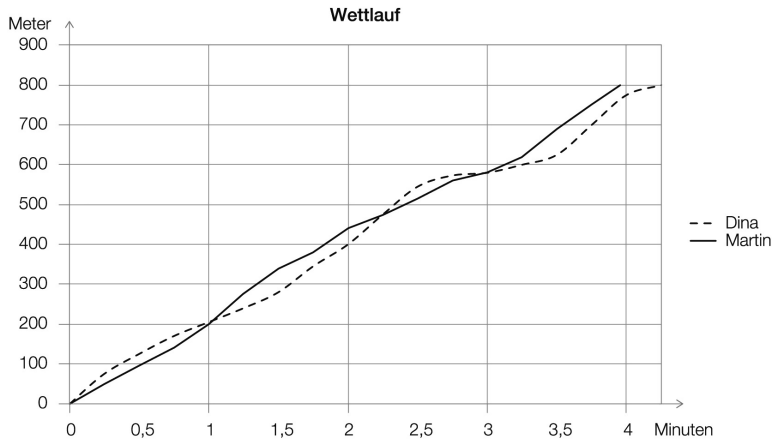
3.3 Mathematik – Interpretieren & Variablen

Als dritte und letzte Domäne reiht sich die Mathematik mit ihren Betrachtungen zu Lern- und Leistungsaufgaben hier ein. Erste Ansätze für die Grundschule wurden dazu bereits gezeigt (George et al., 2016). Wie mithilfe relativ einfacher Techniken aus Testitems der Bildungsstandards aus Mathematik auf der 8. Schulstufe (M8) und Aufgaben der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung kompetenzorientierte Lernaufgaben entwickelt werden können, wird unter anderem in Süß-Stepancik und Götz (2018a, 2018b) beschrieben. Im Folgenden wird das Hauptaugenmerk auf eine Aufgabe der Bildungsstandardüberprüfung M8 aus dem Jahr 2017 gerichtet, die dem Inhaltsbereich „Variable, funktionale Abhängigkeiten“ und dem Handlungsbereich „Interpretieren“ zuzuordnen ist.¹⁹ In beiden Bereichen waren die Mittelwerte der erreichten Punkte unter den österreichischen Schülerinnen und Schülern recht hoch, aber auch gleichzeitig die Streuung am größten. Zudem ist dies ein Item, das sehr gut auf die sogenannte Anschlussfähigkeit – also die Grundlage für eine weiterführende mathematische Ausbildung (s. BIFIE, 2011b) – abzielt. Das vorliegende freigegebene Item konnte von 44 % aller österreichischen Schülerinnen und Schüler vollständig gelöst werden, die Schwierigkeit liegt daher im mittleren Bereich. Auch hier lohnt es sich, das vorliegende Item genauer zu analysieren, denn aus fachdidaktischer Perspektive spricht es zentrale Grundvorstellungen des Funktionsbegriffs und typische Fehler beim Arbeiten mit Funktionsgraphen an. Grundvorstellungen dienen in der Mathematikdidaktik dazu, zu beschreiben, welche tatsächlichen Vorstellungen sich zu einem bestimmten mathematischen Begriff bei Schülerinnen und Schülern ausgebildet haben, wie diese als Ausgangspunkt für den Unterricht genutzt werden können und was sich Lernende idealerweise am Ende eines Lernprozesses unter einem bestimmten mathematischen Begriff vorstellen sollten (Greefrath, Oldenburg, Siller, Ulm & Weigand, 2016, S. 16–19).

Das Item selbst bietet – wie die Kombination des Inhaltsbereichs „Interpretieren“ und des Handlungsbereichs „Variable, funktionale Abhängigkeiten“ erwarten lässt – den außermathematischen Kontext eines Rennens mithilfe einer grafischen Darstellung und eines kurzen einführenden Textes dar. Beim einführenden Text ist der erste einleitende Satz sprachlich einfach gestaltet und stellt den Kontext der Aufgabe vor. Der zweite Satz birgt jedoch einige Hürden, wenngleich solche verbalen Beschreibungen funktionaler Zusammenhänge grundlegender Bestandteil des Mathematikunterrichts in diesem Inhaltsbereich sind. Die Schwierigkeiten hierbei liegen einerseits in der Verwendung des trennbaren Verbs „darstellen“, andererseits aber auch in der sprachlich sowie fachsprachlich anspruchsvollen Formulierung „der zurückgelegten Wegstrecke“. Das Partizipialattribut „zurückgelegten“ und das Kompositum „Wegstrecke“ tragen ganz wesentlich zur sprachlichen Herausforderung dieser Aufgabe bei. Die Grafik dagegen zeigt ein typisches und den Schülerinnen bzw. Schülern durchaus vertrautes Zeit-Weg-Diagramm, das im Fall dieses Items aber aufgrund von zwei Graphen komplexer ist. Zudem muss auch die Legende

19 https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/02/Freigegebene-Items_M8_2017_web.pdf [21.10.2019].

Dina und Martin haben sich ein spannendes Rennen über 800 m geliefert. Das Diagramm stellt den Zusammenhang zwischen der Zeit (in Minuten) und der zurückgelegten Wegstrecke (in Metern) dar.



Akin hat zu diesem Diagramm vier Aussagen aufgeschrieben. Welche ist richtig, welche falsch?

Kreuze für jede Zeile an. ☒

	richtig	falsch
Die ersten 200 m lag Dina in Führung.	☐	☐
Martin überholte Dina nach einer Minute.	☐	☐
Martin gewann das Rennen.	☐	☐
Dina war insgesamt länger in Führung.	☐	☐

Lösung: richtig – richtig – richtig – falsch

Abbildung 5: Beispielitem Mathematik, 8. Schulstufe, Interpretieren & Variable, funktionale Abhängigkeiten

für Dina und Martin in Zusammenhang mit der Grafik und den zu beurteilenden Aussagen gebracht werden. Das Diagramm zeigt, dass Dina und Martin, die Proponentin und der Proponent der Aufgabenstellung, für das Zurücklegen der Strecke von 800 m unterschiedlich viel Zeit benötigen. Während des Rennverlaufs legen sie in gleich langen Zeitintervallen aber auch immer wieder unterschiedlich lange Wege zurück. Vier Aussagen zu diesem Diagramm müssen nun von den Schülerinnen und Schülern auf ihre Richtigkeit hin untersucht werden. Sprachlich sind diese vier Aussagen als einfache Aussagesätze formuliert. Die Verwendung des Präteritums in diesen Aussagen entspricht jedoch kaum dem mündlichen Alltag, sondern gilt als typisches Kennzeichen von Fachsprachen. Auch die unregelmäßigen

Verben „liegen – lag“ bzw. „gewinnen – gewann“ können Lernenden Verständnis-schwierigkeiten bereiten.

Die *erste Aussage* „Die ersten 200 m lag Dina in Führung“ ist richtig. Um diese Aussage als zutreffend zu identifizieren, kann anfangs jene Stelle in der Grafik betrachtet werden, bei der ersichtlich ist, dass Dina 200 m zurückgelegt hat. Diese Stelle liegt kurz vor einer Zeit von 1 Minute und wird von Dina früher als von Martin erreicht. Das Fokussieren auf diese einzelne Stelle reicht aber für die Verifizierung der ersten Aussagen nicht aus. Denn es wäre ja möglich, dass Dina innerhalb der ersten 200 m auch einmal hinter Martin lag. In diesem Fall müsste der Funktionsgraph, der Dinas Wettlauf beschreibt, in diesem Zeitintervall auch mindestens einmal unterhalb des Funktionsgraphen von Martin liegen. Das tut er jedoch nicht, also ist Dina die ersten 200 m tatsächlich immer in Führung.

Zum Überprüfen dieser ersten Aussage kann aber auch anders vorgegangen werden. Dazu wandert man gedanklich der 1. Achse entlang und hat dabei den Verlauf der beiden Graphen im Auge. Dann kann man ablesen, dass der Graph, der Dinas Wettlauf beschreibt, bis zur ersten Minute immer oberhalb des Graphen von Martin liegt. D.h. also, Dina hat zu jedem Zeitpunkt innerhalb der ersten Minute mehr Meter zurückgelegt als Martin, also lag sie während der ersten 200 m immer in Führung.

Diese beiden gedanklichen Lösungswege sprechen zwei unterschiedliche Grundvorstellungen des Funktionsbegriffs an. Mit der Betrachtung eines speziellen Punktes wird die Zuordnungsvorstellung angesprochen. Diese Grundvorstellung zielt auf eine grundlegende inhaltliche Deutung des Funktionsbegriffs – eine Funktion ordnet jedem Wert einer Größe genau einen Wert einer zweiten Größe zu – ab (Greefrath et al., 2016, S. 47). Auch die zweite Grundvorstellung des Funktionsbegriffs – Objektvorstellung – wird in dieser Aussage angesprochen. Die Objektvorstellung wird benötigt, um Eigenschaften von Funktionen zu beschreiben (Greefrath et al., 2016, S. 49). Gemäß dieser Grundvorstellung ist eine Funktion ein einziges Objekt, das einen Zusammenhang als Ganzes beschreibt (ebd.). Diese Grundvorstellung wird immer dann angesprochen, wenn der charakteristische Verlauf eines Funktionsgraphen als Ganzes oder in Teilbereichen erfasst werden muss. Genau das ist bei der Aussage gefragt. Es ist mithilfe eines Teilbereichs der beiden Graphen zu überprüfen, ob Dina die ersten 200 m in einer kürzeren Zeit zurücklegt als Martin.

Die *zweite Aussage* „Martin überholte Dina nach einer Minute“ ist ebenfalls richtig. Sie kann durch das Ablesen des ersten Schnittpunktes und dessen Interpretation im Kontext des Rennens als korrekte Aussage erkannt werden. Diese Zugangsweise deutet wiederum auf die erste Grundvorstellung – die Zuordnungsvorstellung – des Funktionsbegriffs hin.

Auch die *dritte Aussage* „Martin gewann das Rennen“ ist richtig. Aus dem Graphen muss dazu abgelesen werden, dass Martin die 800 m Strecke in einer kürzeren Zeit als Dina zurückgelegt hat. Dafür gilt es, den rechten Rand des Definitionsbereichs zu betrachten und richtig zu interpretieren. Es genügt also die Betrachtung eines markanten Punktes, womit wieder die Zuordnungsvorstellung angesprochen ist.

Bei *der letzten Aussage* „Dina war insgesamt länger in Führung“, die als einzige falsch ist, bietet sich nur ein Zugang an. Es müssen wiederum unterschiedliche Zeitabschnitte betrachtet und die Funktionsgraphen in diesen Zeitabschnitten verglichen werden. Die Zeitintervalle, in denen eine Person die größeren Wegstrecken zurücklegt, müssen abgelesen und addiert werden. Dann erst kann gesagt werden, wer von den beiden (Dina oder Martin) länger in Führung lag. Auch diese Zugangsweise weist auf die Objektvorstellung hin.

In Summe spricht dieses Item also zwei der drei zentralen Grundvorstellungen zum Funktionsbegriff an. Die hier fehlende Grundvorstellung zum Funktionsbegriff – die Kovariationsvorstellung – wird zur richtigen Lösung dieses Item nicht gebraucht. Gemäß der Kovariationsvorstellung wird mit Funktionen erfasst, wie sich Änderungen einer Größe auf eine zweite Größe auswirken (Greefrath et al., 2016, S. 48). Bei graphischen Darstellungen hieße das beispielsweise, das Änderungsverhalten (z. B. die Monotonie) der Funktion qualitativ zu erfassen. Da dies erst Inhalt des Mathematikunterrichts in der Sekundarstufe 2 ist, ist diese Grundvorstellung im Beispielitem zu Recht nicht angesprochen.

Hinsichtlich der typischen Fehler beim Arbeiten mit Funktionsgraphen können bei diesem Item vor allem zwei auftreten. Der eine Fehlertyp ist in der Mathematikdidaktik hinlänglich als „Graph als Bild“-Fehler (Monk, 1992) bekannt. Er tritt besonders beim Interpretieren von Funktionsgraphen auf und zeigt sich dann, wenn der Graph nicht als Darstellung eines funktionalen Zusammenhangs, sondern als Bild der Realität interpretiert wird. Im Beispielitem könnte demnach das Ansteigen des Funktionsgraphen beispielsweise als Ansteigen einer Höhe und nicht als Zunahme der zurückgelegten Weglänge interpretiert werden. Dina und Martin würden demnach also nicht die gleiche Wegstrecke zurücklegen, sondern unterschiedliche Höhen erreichen.

Des Weiteren haben Lernende immer wieder Probleme beim Herstellen eines Bezugs zwischen Funktionsgraph und außermathematischer Situation. Dabei können Unsicherheiten auftreten, wenn ein einzelner Punkt im Kontext interpretiert werden muss oder wenn verschiedene Graphen zu einer Situation verglichen werden müssen. Beides wird bei der Bewertung der Aussagen benötigt. Insgesamt ist das zusammenhängende Betrachten und Erfassen eines grafisch dargestellten Zusammenhangs tatsächlich eine Herausforderung für Schülerinnen und Schüler.

Legt man nun die zuvor schon ausgeführten und erprobten Kategorien an diese Aufgabe an, dann wird ersichtlich, dass sie viele Kategorien aus dem Bereich der inhaltsbezogenen Merkmale abdeckt.

Tabelle 13: Beispielitem Mathematik, analysiert nach inhaltsbezogenen Merkmalen

Inhaltsbezogene Merkmale	
stoffdidaktische Merkmale	
Wissenselemente und Schritte	Punkte von Funktionsgraphen ablesen und interpretieren, Verläufe von Funktionsgraphen interpretieren, Berücksichtigung der Bedeutung der 1. und 2. Achse
curriculare Merkmale	
Inhaltsbereiche	Variable, funktionale Abhängigkeiten
prozessbezogene Kompetenzen	Handlungsbereich Interpretieren: Die Schülerinnen und Schüler können grafisch dargestellte funktionale Zusammenhänge beschreiben und im jeweiligen Kontext deuten
bildungstheoretische Merkmale	
Förderung übergreifender Bildungsziele	kaum
Anregung zur Reflexion allgemeiner Strukturen	nein
authentischer Anwendungsbezug	ja

Der für den Mathematikunterricht oft geforderte Anwendungsbezug ist hier schon gegeben, kann aber durch eine Öffnung der Aufgabe noch verstärkt werden. Nehmen wir dazu zum Beispiel an, Akin, der die Daten des Wettlaufs aufgezeichnet hat, ist Dinas Trainer. Was würde Akin mit Dina nach diesem Lauf besprechen? Was könnte Akin Dina empfehlen, um beim nächsten Wettlauf zu gewinnen? Insgesamt ist die Relevanz von Realitätsbezügen im Mathematikunterricht seit den 1990er Jahren enorm gestiegen und es wird davon ausgegangen, dass außermathematische Fragestellungen sowie mathematische Theorien untrennbar in Beziehung zueinander stehen (Busse, 2009, S. 6). Dabei wird einerseits die Realität bzw. Alltagswelt als Anwendungsfeld für mathematische Konzepte und Verfahren verstanden. Andererseits wird (und wurde immer) die Realität als Ausgangspunkt mathematischer Entwicklungen genutzt (ebd.). Gerade für Erstgenanntes bietet sich der Inhaltsbereich „Variable/funktionale Abhängigkeiten“ an. Es lassen sich zahlreiche weitere Anwendungsbezüge finden, die der Lebenswelt der Lernenden entstammen und die mit funktionalen Abhängigkeiten gut bearbeitet werden können. Das heißt also, das Konzept der funktionalen Abhängigkeiten ist geradezu prädestiniert, auf die Realität und Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler angewandt zu werden. Damit wird auch eine Bildungs- und Lehraufgabe – nämlich jene, „Erscheinungen der Welt um uns in fachbezogener Art wahrzunehmen und zu verstehen (BMBWF, 2019, S. 1)“ – verfolgt. Auch zur Förderung von übergreifenden Bildungszielen können ähnliche Aufgaben wie das Beispielitem herangezogen bzw. entworfen werden, dabei kann auf das „Aufarbeiten gesellschaftlicher Themen mit mathematischen Methoden“ (BMBWF, 2019, S. 2) fokussiert werden.

Tabelle 14: Beispielitem Mathematik, analysiert nach kognitionsbezogenen Merkmalen

Kognitionsbezogene Merkmale	
Wissensarten	
Faktenwissen	kaum notwendig
Konzeptuelles Wissen	Feststellen von Unterschieden zwischen den Funktionsgraphen
Prozedurales Wissen	Interpretation von Punkten eines Funktionsgraphen bzw. von Teilabschnitten eines Funktionsgraphen
Metakognitives Wissen	notwendig
Ausgewählte Denkhandlungen	
Erinnern/Wiedergeben	ja
Verstehen	ja
Anwenden	ja
Untersuchen/Analysieren	ja
Bewerten/Evaluieren	nein
Erzeugen/Synthese	nein

Betrachtet man das vorliegende Beispielitem vor dem Hintergrund der *kognitionsbezogenen Merkmale*, und zwar vor allem der *Wissensarten*, dann zeigt sich, dass vor allem prozedurales, konzeptuelles und metakognitives Wissen zur erfolgreichen Lösung wichtig sind.

Das *konzeptuelle Wissen* in der Mathematik umfasst mathematische Konzepte und Begriffe wie beispielsweise Bruchzahlen, Winkel, Dreiecke, Operationen, Funktionen u. v. m. Dabei geht es aber auch darum, für diese Begriffe explizite Formulierungen, Beispiele und Gegenbeispiele angeben sowie Zusammenhänge zwischen Eigenschaften formulieren zu können. Ebenso wichtig ist es beim konzeptuellen Wissen, die Bedeutung eines Begriffs zu kennen, verschiedene Vorstellungen dazu entwickelt zu haben und mit unterschiedlichen Darstellungen des Begriffs arbeiten zu können (Prediger, Barzel, Leuders & Hußmann, 2011, S. 3).

Das *prozedurale Wissen* umfasst in der Mathematik immer die tatsächlichen, aber auch die rein gedanklichen Handlungen mit mathematischen Objekten (Prediger et al., 2011, S. 4). Das können ganz allgemeine mathematische Verfahren, Algorithmen, aber auch handwerkliche Verfahren sein. Das Zeichnen von Funktionsgraphen wäre ein typisches Beispiel dafür. Beim prozeduralen Wissen ist es für Schülerinnen und Schüler auch wichtig zu wissen, wann bzw. unter welchen Bedingungen die jeweiligen Handlungen ausgeführt werden können und welche Spezialfälle es eventuell gibt. Auch das Wissen hinsichtlich typischer Fehler (z. B. Fehler bei der Achsenskalierung) fällt in diesen Bereich. Möchte man nun im Mathematikunterricht das prozedurale und konzeptuelle Wissen trainieren und sichern, dann sollten Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht unter anderem:

- Formulierungen für Definitionen/Sätze alleine finden,
- unfertige und fehlerhafte Formulierungen ergänzen, korrigieren oder abwandeln,

- fertige Formulierungen nachvollziehen und konkretisieren,
- Darstellungen eigenständig interpretieren,
- Darstellungen und Aufgaben nach selbst gewählten Kriterien (z.B. viel/wenig Rechenaufwand) selbstständig sortieren,
- Anleitungen für mathematische Verfahren selbstständig formulieren sowie fertige Formulierungen nachvollziehen und konkretisieren.

Das *metakognitive Wissen* im Bereich der Mathematik zielt immer auf Strategien ab (Prediger et al., 2011, S. 3). Das können zum einen Strategien beim Lösen eines mathematischen Problems sein, zum anderen typische Schritte beim Modellieren. Aber auch Strategien zum zielführenden Interpretieren zählen zum metakognitiven Wissen. Hier ist es im Unterricht oft hilfreich, Ähnlichkeiten von Aufgabenstellungen und Lösungswegen zu identifizieren, verschiedene Lösungsverfahren zu vergleichen und zu überprüfen, unter welchen Bedingungen sie am besten anwendbar sind.

Tabelle 15: Beispielitem Mathematik, analysiert nach didaktischen Merkmalen

Didaktische Merkmale	
Lernen vs. Leisten	leisten
Ausgewählte Möglichkeiten der Unterrichtssituation	nicht feststellbar
Erkunden	nicht feststellbar
Systematisieren	nicht feststellbar
Üben	nicht feststellbar
Anwenden/Vertiefen	ja
Überprüfen	ja
Grad der Offenheit	
Entscheidungsspielräume	keine
Anfang, Lösung und Ziel vorgegeben	ja
Differenzierungspotential	
parallel differenzierend	nicht feststellbar
gestuft differenzierend	nicht feststellbar
natürlich differenzierend	nicht feststellbar

Hinsichtlich der *didaktischen Merkmale* gilt natürlich auch bei diesem Beispielitem, dass es Leistung überprüfen soll. Ob und wie diese Aufgabe in unterschiedlichen *Unterrichtssituationen* einsetzbar ist, hängt von weiteren Fragestellungen ab, die diesem Beispielitem im Unterricht hinzugefügt werden können.

Beim *Erkunden, Entdecken und (Nach-)Erfinden* von Mathematik ist es entscheidend, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Alltagsvorstellungen einbringen und selbst Begriffe bilden oder Zusammenhänge auffinden (Barzel, Holzäpfel & Streit, 2011, S. 37). Dabei benötigen sie Freiraum. Direkte Kontrolle oder Einflussnahme durch die Lehrperson wären hier wenig förderlich. Viel eher brauchen die Schülerinnen und Schüler in solchen Phasen die Möglichkeit, sich mit anderen aus-

zutauschen und eine Präzisierung des Begriffs vorzunehmen. Für den Unterricht hieße das also, Methoden anzubieten, die ein gemeinsames Erkunden erlauben. Dafür bieten sich Gruppenarbeiten beispielsweise gut an.

Dem Erkunden und Entdecken folgt im Mathematikunterricht dann immer das *Systematisieren*. Es hat entscheidende Funktion vor dem Üben, denn aus der Phase des Erkundens bringen die Lernenden ihre Ideen und Erfahrungen mit, die meist noch an den Kontext der Einstiegsaufgabe gebunden sind. Dieses kontextgebundene Wissen muss nun also konsolidiert und in Können übergeführt werden. Dazu muss es auch in Einklang mit dem bestehenden Wissen gebracht werden (Prediger et al., 2011, S. 2). Die Lehrperson kann hierbei die Interaktion der Schülerinnen und Schüler strukturieren und an geeigneten Stellen auch die mathematisch richtigen Begriffe einbringen, ohne den Abstraktionsprozess inhaltlich zu dominieren (Barzel et al., 2011, S. 38).

Dass das vorliegende Beispielitem dem *Anwenden und Überprüfen* dienen kann, braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden, das hat sich bereits aus den obigen fachdidaktischen Darstellungen ergeben.

Zu guter Letzt sei hier noch auf eine Möglichkeit verwiesen, wie aus dieser Testaufgabe eine Aufgabe mit unterschiedlichem *Differenzierungspotential* gemacht werden kann. Dies ist hier ganz einfach möglich, denn die Schülerinnen und Schüler müssen nur aufgefordert werden, zu begründen, warum welche der vier Aussagen richtig oder falsch ist. Dies kann auf ganz unterschiedlichem Niveau erfolgen. Hier können sich zum einen die (fach-)sprachlichen Ausführungen der Lernenden ganz deutlich unterscheiden, zum anderen kann aber aufgrund der Begründungen sichtbar werden, welche Grundvorstellungen zum Funktionsbegriff die Schülerinnen und Schüler erworben haben. Wird eher mit markanten Punkten und nicht mit dem Verlauf des Graphen oder dem Verlauf von Teilstücken argumentiert, so wird beispielsweise ersichtlich, dass die Zuordnungsvorstellung zwar schon verinnerlicht, aber die Objektvorstellung noch nicht gesichert wurde. Zur Ausbildung der Letzteren muss also im Unterricht dann Weiteres beigetragen werden.

Insgesamt also zeigt die Analyse dieses Testitems, dass eine einzelne Aufgabenstellung, die genau eine Kompetenz der Bildungsstandards aus Mathematik, 8. Schulstufe (H3 – I2 – K2), abprüft, durchaus mehr als eine Grundvorstellung des Funktionsbegriffs beinhalten kann. Das kann wegweisend für den gesamten Mathematikunterricht der Sekundarstufe 1 im Bereich der funktionalen Abhängigkeiten sein. Denn es gilt bereits möglichst früh, Grundvorstellungen aufzubauen, damit die Schülerinnen und Schüler tragfähige Vorstellungen zu zentralen mathematischen Begriffen entwickeln, diesen eine inhaltliche Bedeutung geben und dann mit den Inhalten verständig umgehen können.

4. Abschließende Bemerkungen

Ein Testitem kann also ein Anfangspunkt sein – ein Anfangspunkt zum bewussten Umgang mit den verschiedenen Facetten einer Kompetenz (Kompetenzstruktur). Ein Anfangspunkt zum bewussten Umgang mit verschiedenen Graden an Schwierigkeit von Aufgaben (Kompetenzstufen). Ein Anfangspunkt zur bewussten Reflexion anderer didaktischer Kategorien von Aufgaben. Die Analyse von Aufgaben hat daher großes Potential für engagierte Lehrpersonen, für Personen in der Lehreraus- und -fortbildung, für Schulbuchautorinnen und -autoren etc. Gerade da Schulbücher vielfach noch immer als „heimlicher Lehrplan“ fungieren (s. etwa Kiesendahl & Ott, 2015) und da gerade die Implementierung der Bildungsstandards oft begleitet war von einer verkürzten „Bildungsstandardsüberprüfungsorientierung“ in Schulbüchern, die oft im Widerspruch zur eigentlichen Kompetenzorientierung stand, kann die Analyse von Testitems und Lernaufgaben emanzipatorisch wirken. Emanzipatorisch, da sie den Blick öffnet auf zugrundeliegende Konzepte, deren Beschränkung – und im Idealfall auf deren Potentiale. Um diese Potentiale ausschöpfen zu können, müssen von Testinstituten vielfältige Testaufgaben veröffentlicht werden. Bisher gibt es nur wenige Beispiele. Um diese Potentiale ausschöpfen zu können, muss aber vor allem ein Transfer stattfinden: vom messenden Testitem zur fördernden Lernaufgabe.

Literatur

- Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Artelt, C. & Schneider, W. (2011). Herausforderungen und Möglichkeiten der Diagnose und Modellierung von Kompetenzen und ihrer Entwicklung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43, 167–172. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000050>
- Barzel, B., Holzäpfel, L. & Streit, C. (2011). Wetter und Klima: Der punktuelle und der umfassende Blick auf Diagramme und Funktionen. *Praxis der Mathematik in der Schule (PM)*, 53 (38), 35–39.
- Baumert, J. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2016). *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (Sonderheft 31). Wiesbaden: Springer VS.
- BIFIE (Hrsg.). (2011a). *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam.
- BIFIE (Hrsg.). (2011b). *Praxishandbuch für „Mathematik“ 8. Schulstufe* (2. Aufl.). Graz: Leykam.
- BMBWF (2019). *Lehrpläne der AHS-Unterstufe. Lehrpläne für die Pflichtgegenstände (Lebende Fremdsprachen)*. Verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs8_782.pdf?61ebzr [20.10.2019].
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015 Deutsch, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg, BIFIE. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt_UE_D4_2015_Bundesergebnisbericht.pdf [23.10.2019].

- Bruder, R. (2000). Akzentuierte Aufgaben und heuristische Erfahrungen. In W. Herget & L. Flade (Hrsg.), *Mathematik lehren und lernen nach TIMSS. Anregungen für die Sekundarstufen* (S. 69–78). Berlin: Volk und Wissen.
- Büchter, A. & Leuders, T. (2016). *Mathematikaufgaben selbst entwickeln. Lernen fördern – Leistungen überprüfen* (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Busse, A. (2009). *Umgang Jugendlicher mit dem Sachkontext realitätsbezogener Mathematikaufgaben. Ergebnisse einer empirischen Studie*. Hildesheim, Berlin: Franzbecker. <https://doi.org/10.1007/BF03339372>
- Carlisle, J. F. & Katz, L. A. (2005). Word learning and vocabulary instruction. In J. R. Birsh (Hrsg.), *Multisensory teaching of basic language skills* (S. 345–375). Baltimore: Brookes.
- Connor, C. M. & McCardle, P. (2015). *Advances in Reading Intervention. Research to practice to research*. Baltimore: Brookes.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education.
- Council of Europe (Hrsg.). (2001). *Common European Framework of Reference for Languages, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Einecke, G. (2013). Integrativer Deutschunterricht. In B. Rothstein & C. Müller (Hrsg.), *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch* (S. 167–170). Baltmannsweiler: Schneider.
- Embretson, S. E. & Wetzell, C. D. (1987). Component latent trait models for paragraph comprehension tests. *Applied Psychological Measurement*, 11 (2), 175–193. <https://doi.org/10.1177/014662168701100207>
- Fend, H. (2014). Die Wirksamkeit der neuen Steuerung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive: Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 27–50). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06443-3_2
- Fisher, D., Frey, N. & Hattie, J. (2016). *Visible Learning for Literacy. Implementing the Practices That Work Best to Accelerate Student Learning. Grades K–12*. Thousand Oaks: Sage.
- George, A. C., Robitzsch, A., Krelle, M. & Breit, S. (2019). Ein empirischer Vergleich von Konzepten der Lesekompetenz in PIRLS. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *PIRLS 2016. Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS* (S. 53–68). Graz: Leykam.
- George, A. C., Süß-Stepancik, E., Illetschko, M. & Wiesner, C. (2016). Entwicklung wirkungsvoller Lernaufgaben für den Unterricht aus Testitems der Bildungsstandardüberprüfung. *Transfer Forschung Schule*, 2 (2), 67–87.
- Gilakjani, A. P. & Sabouri, N. B. (2016). A study of factors effecting EFL learner's reading comprehension skill and the strategies for improvement. *International Journal of English Linguistics*, 6 (5), 180–187. <https://doi.org/10.5539/ijel.v6n5p180>
- Greefrath, G., Oldenburg, R., Siller, H.-S., Ulm, V. & Weigand, H.-G. (2016). *Didaktik der Analysis. Aspekte und Grundvorstellungen zentraler Begriffe*. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48877-5>
- Gürsoy, E., Benholz, C., Renk, N., Prediger, S. & Büchter, A. (2013). Erlös = Erlösung? – Sprachliche und konzeptionelle Hürden in Prüfungsaufgaben zur Mathematik. *Deutsch als Zweitsprache*, 1, 14–24.
- Hallet, W. (2013). Die komplexe Kompetenzaufgabe. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 47 (124), 2–8.

- Hallitzky, M., Rakhkochkine, A., Koch-Priewe, B., Störtländer, J. C. & Trautmann, M. (Hrsg.). (2016). *Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung. Comparative Research into Didactics and Curriculum. Nationale und internationale Perspektiven. National and International Perspectives*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Klieme, E. & Besser, M. (2014). Feedback effects on achievement, interest, and self-evaluation – the role of feedback’s perceived usefulness. *Educational Psychology*, 34, 269–290. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785384>
- Heller, V. & Morek, M. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *Leseforum*, 3, 1–33. Verfügbar unter: https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/548/2015_3_Heller_Morek.pdf [20.10.2019].
- Heymann, H. W. (1996). *Allgemeinbildung und Mathematik* (Bd. 13). Weinheim, Basel: Beltz.
- Illtischko, M. & George, A. C. (2019): Itemschwierigkeit bei PIRLS in Zusammenhang mit der Wort-, Satz- und Textebene. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Brune-forth (Hrsg.), *PIRLS 2016. Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS* (S. 35–51). Graz: Leykam.
- Illtischko, M. & Wiesner, C. (2018). Testaufgaben als Quelle der Inspiration. *SchulVerwaltung*, 3, 91–93.
- Isler, D., Hefti, C., Kirchhofer, K. & Dinkelmann, I. (2018). Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern. *Leseforum*, 1, 1–21. Verfügbar unter: <https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/618/2018-1-isler-et-al.pdf> [21.10.2019].
- Jordan, A., Ross, N., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (2006). *Klassifikationsschema für Mathematikaufgaben: Dokumentation der Aufgabenklassifikation im COACTIV-Projekt*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kaur, B. (2010). A study of mathematical tasks from three classrooms in Singapore. In Y. Shimizu, B. Kaur, R. Huang & D. Clarke (Hrsg.), *Mathematical tasks in classrooms around the world* (S. 15–33). Rotterdam: Sense. https://doi.org/10.1163/9789460911507_003
- Keller, S. & Reintjes, C. (Hrsg.). (2016). *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde*. Münster: Waxmann.
- Kiesendahl, J. & Ott, C. (2015). *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737005159>
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen. *Pädagogik*, 6, 10–13.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF.
- Krauss, S., Lindl, A. & Schilcher, A. (Hrsg.). (2017). *Falko: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Evangelische Religionslehre, Musik und Pädagogik*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

- Kunter, M., Dubberke, T., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Löwen, K., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2006). Mathematikunterricht in den PISA-Klassen 2004: Rahmenbedingungen, Formen und Lehr-Lernprozesse. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 161–194). Münster: Waxmann.
- Leisen, J. (2010). Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. In H. Kiper, S. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 60–67). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leuders, T. (2014). Aufgaben in Forschung und Praxis. Aufgabenklassifikationen und Aufgabenforschung aus fachdidaktischer Perspektive. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung*. Münster: Waxmann.
- Leuders, T. & Sodian, B. (2013). Inwiefern sind Kompetenzmodelle dazu geeignet, kognitive Prozesse von Lernenden zu beschreiben? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen*, 18, 27–34. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0381-5>
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733017>
- Mauermann, L. (1974). Schulleistungsmessung als pädagogisches Problem. *Welt der Schule. Zeitschrift für Lehrer in der Grundschule*, 27 (1), 313–340.
- Meier, C., Roick, T., Henschel, S., Brüggemann, J., Frederking, V., Rieder, A., Gerner, V. & Stanat, P. (2017). An Extended Model of Literary Literacy. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Competence Assessment in Education. Research, Models and Instruments* (S. 55–74). Cham: Springer.
- Meyer, H. (2012). Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht! Die „ganze Aufgabe“ muss bewältigt werden! *Lernende Schule*, 58, 7–12.
- Moats, L. C. (2005). How spelling supports reading. And why it is more regular and predictable than you may think. *American Educator*, 6 (42–43), 12–22.
- Monk, S. (1992). Students' understanding of a function given by a physical model. *The concept of function: Aspects of epistemology and pedagogy*, 25, 175–194.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4>
- Nation, I. S. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692818>
- Nijakowska, J. (2016). Grasping dyslexia: Bridging the gap between research and practice. *Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, 43–58.
- Pant, H. A., Böhme, K. & Köller, O. (2013). Das Kompetenzkonzept der Bildungsstandards und die Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 53–60). Münster: Waxmann.

- Paechter, M. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Philipp, M. & Schilcher, A. (2012). *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Friedrich.
- Prediger, S., Barzel, B., Leuders, T. & Hußmann, S. (2011). Systematisieren und Sichern: Nachhaltiges Lernen durch aktives Ordnen. *Mathematik lehren*, 164, 2–9.
- Ralle, B., Prediger, S., Hammann, M. & Rothgangel, M. (Hrsg.). (2014). *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung*. Münster: Waxmann.
- Renger, R. & Wiesner, C. (2006). Journalistik lehren. Ein integratives Konzept für die hochschulgebundene Journalistikausbildung. In R. Renger, H. H. Fabris & E. Rauchenzauner (Hrsg.), *Generalisten oder Spezialisten* (S. 101–118). Salzburg: kfl.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47 (2), 78–92.
- Ring, J. J., Avrit, K. J. & Black, J. L. (2017). Take Flight: the evolution of an Orton Gillingham-based curriculum. *Annals of Dyslexia*, 67, 383–400. <https://doi.org/10.1007/s11881-017-0151-9>
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.
- Schlenker-Schulte, C. & Wagner, S. (2006). Prüfungsaufgaben im Spannungsfeld von Fachkompetenz und Sprachkompetenz. In C. Efin & N. Janich (Hrsg.), *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven* (S. 189–213). Paderborn: Eusl.
- Schneider, E. & Crombie, M. (2003). *Dyslexia and foreign language learning*. New York: Routledge.
- Schratz, M., Wiesner, C., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C. & Pant, H. A. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2, Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 403–454). Graz: Leykam.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–54). Münster: Waxmann.
- Schupp, H. (2016). Gedanken zum „Stoff“ und zur „Stoffdidaktik“ sowie zu ihrer Bedeutung für die Qualität des Mathematikunterrichts. *Mathematische Semesterberichte*, 63 (1), 69–92. <https://doi.org/10.1007/s00591-016-0159-y>
- Soifer, L. H. (2005). Development of oral language and its relationship to literacy. In J. R. Birsh (Hrsg.), *Multisensory teaching of basic language skills* (S. 43–81). Baltimore: Brookes.
- Stäudel, L. (2008). *Aufgaben mit gestuften Hilfen für den Biologie-Unterricht. Aufgabensammlung mit Lernhilfen in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden*. Seelze: Friedrich.
- Süss-Stepancik, E. & Götz, S. (2018a). Vom Testen zum (kompetenten) Lernen im Mathematikunterricht 1. *R&E-SOURCE*.
- Süss-Stepancik, E. & Götz, S. (2018b). Vom Testen zum (kompetenten) Lernen im Mathematikunterricht 2. *R&E-SOURCE*.

- Thonhauser, J. (2008). *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Wacker, A. & Hübner, N. (2019). Lehrpläne als Inputsteuerungsinstrumente: Forschungsbefunde und Überlegungen zu ihrer Bedeutung für eine neu auszurichtende Schulevaluation. In T. Stricker (Hrsg.), *Zehn Jahre Fremdevaluation in Baden-Württemberg*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25778-1_6
- Westfall-Greiter, T. (2014). *Werkstatt Lerndesign*. Verfügbar unter: http://www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/9615/mod_glossary/attachment/4298/ZLSWerkstatt%20Lerndesign%2020141216%20final%5B1%5D.pdf [21.10.2019].
- Wiesner, C., Illtetschko, M., George, A. C., Breit, S., Süß-Stepancik, E. & Schreiner, C. (2017). *Aufgabenkultur*. Verfügbar unter: <https://www.bifie.at/aufgabenkultur/> [21.10.2019].
- Wiesner, C., Schreiner, C., Paasch, D., Breit, S. & Freunberger, R. (2019). Der kompetenzorientierte Unterricht in Mathematik in der österreichischen Volksschule aus Sicht der Schüler/innen: Impulse für eine reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 235–254). Münster: Waxmann.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (2. Aufl.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wilhelm, O. & Nickolaus, R. (2013). Was grenzt das Kompetenzkonzept von etablierten Kategorien wie Fähigkeit, Fertigkeit oder Intelligenz ab? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen*, 18, 23–26. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0380-6>
- Winkler, I. (2018). Aufgaben. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder* (S. 27–40). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Winter, H. (1975). Allgemeine Lernziele für den Mathematikunterricht. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 7 (10), 101–116.
- Wittmann, E. C. & Müller, G. N. (2004). *Das Zahlenbuch. Mathematik im 4. Schuljahr. Lehrerband*. Leipzig: Klett.

18. Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen

Josef Thonhauser

Der vorliegende Beitrag¹ betrifft im gegebenen Kontext des Sammelbandes zum Thema „Bildungsstandards“ lediglich einen ergänzenden Aspekt. Und das ungeachtet der zentralen Bedeutung von Aufgaben (insbesondere *Lernaufgaben*) für die schulische Bildungsarbeit.² Er ist in drei Abschnitte gegliedert. In einem ersten (1. *Ein allgemeindidaktischer Rahmen*) werden zunächst mögliche *Funktionen* von Aufgaben im Rahmen schulisch organisierten Lernens beschrieben (1.1), dann wird der Frage nachgegangen, wer jeweils über die Aufgaben entscheidet (1.2), anschließend, wer jeweils die Aufgabenlösungen der Schüler/innen beurteilt (1.3). Damit hoffe ich, für meine Ausführungen einen ausreichenden allgemeindidaktischen Rahmen geliefert zu haben. In einem weiteren Kapitel wird diskutiert, welche formalen Merkmale *insbesondere Lernaufgaben* haben *sollen* (1.4), bevor einschränkende Bedingungen schulischen Lernens beim Einsatz von Lernaufgaben erörtert werden (1.5). In einem zweiten Abschnitt wende ich mich *fachdidaktischen Differenzierungen* zu (2), um letztlich beispielhaft einige mir als repräsentativ erscheinende Beispiele anzuführen, mit denen die Ebene konkreter *Praktischer Pädagogik* erreicht werden will (3).

1. Ein allgemeindidaktischer Rahmen

1.1 Welche Funktionen können Aufgaben erfüllen?

Schon lange, bevor diverse top down verordnete Standardisierungsmaßnahmen (z.B. Zentralmatura, Bildungsstandards, Begabungsschecks) das Thema dem tagespolitischen und damit medialen Interesse aussetzten, waren ‚Aufgaben‘ ein wichtiges Element schulischen Lehrens und Lernens. Dabei erfüllten sie vielfältige Funktionen, die im Folgenden angeführt werden.

Aufgaben dienen der *Lernzieldefinition*, indem sie beispielhaft konkretisieren, was Lernende mit Hilfe von Unterricht am Ende eines Lernprozesses können sollen. Da (eine Sammlung von) Aufgaben Ziele nie vollständig abbilden, wurde mit der Unterscheidung von *Performanz* (konkrete Handlungen einer Aufgabenlösung) und

1 Beim vorliegenden Beitrag handelt es sich um eine für den Kontext dieses Buches überarbeitete Fassung des unter dem Titel „Das didaktische Potenzial von Lernaufgaben“ publizierten Beitrags, der im von Schreiner, Wiesner, Breit, Döbelstein, Heinrich und Steffens herausgegebenen Sammelband „Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung“ 2019 im Waxmann Verlag erschienen ist.

2 Die Marburger Erziehungswissenschaftlerin Renate Girmes behauptet sogar – allerdings in einem sehr abstrakt bleibenden, ‚theorie‘lastigen Text – „alles Wissen und Können der Welt, nimmt Bezug auf Aufgaben.“ (Girmes, 2014, S. 12) Dagegen ist Hermann Astleitner bescheidener, dafür aber präziser: Er versteht (schulisches) Lernen „als eine Form von Wissenserwerb in Interaktion mit Aufgaben.“ (Astleitner, 2006, S. 20)

Kompetenz (die jenen zugrunde liegenden – jeweils erschlossenen, nicht unmittelbar beobachtbaren – Dispositionen) unterschieden.³

Aufgaben dienen der *Erhebung von Eingangsvoraussetzungen* am Beginn eines Lehr-/Lernprozesses, um die Lernenden (womöglich individuell) dort abzuholen, wo sie stehen, und sowohl vor Überforderungen als auch unnötigen Redundanzen zu bewahren.

Aufgaben dienen als *Lernaufgaben* der Lernanregung, indem sie den Lernenden konkrete Situationen vor Augen führen, die sie aktuell noch nicht (sicher) bewältigen können, sondern wofür sie noch Lernprozesse erfolgreich durchlaufen müssen (vgl. Grell & Grell, 1999, Kap. 8). Eine (am gemäßigten Konstruktivismus orientierte⁴) pädagogische Praxis, die Lernaufgaben als zentrale Elemente vorsieht, stellt hohe Ansprüche an den Unterricht, weil sie eine *black box* zwischen dem Reiz ‚Aufgabe‘ und der Reaktion ‚Lösung‘, wie es die behavioristische Tradition sehen mag, nicht akzeptiert, sondern sich aus dem bevorzugten Anlass von Aufgaben einer bestimmten Qualität⁵ in starkem Maße für Lern- und Lösungshandlungen mitsamt ihren Irrwegen interessiert.⁶ Dieter Dörner (1976, S. 10) hat seinerzeit in einer vielbeachteten Arbeit vorgeschlagen, zwischen Aufgaben und Problemen zu unterscheiden, wobei er, die Bekanntheit bzw. Unbekanntheit der für die erfolgreiche Lösung nötigen Transformationsprozesse als konkretes Unterscheidungskriterium angegeben hat. Er hat sich damit nicht durchgesetzt, weil in der Zukunft mehrheitlich die Vorstellung eines Kontinuums ‚Routineaufgaben – Probleme‘ bevorzugt wurde (vgl. Thonhauser, 2008, S. 14).

Aufgaben dienen als Übungsaufgaben im Rahmen der Entwicklung von Routinen, d. h. von Fähigkeiten, die es möglich machen, die in den Aufgaben repräsentierten Situationen (z. B. Alltagssituationen im fremdsprachlichen Ausland) rasch und sicher zu bewältigen.

Aufgaben dienen der *Evaluation* (d. h. der Überprüfung des Erfolgs von Lehre und Studium) zum Zwecke künftiger, (womöglich individuell) differenzierter Planung von Lehr-/Lernprozessen. Dabei dürften allerdings einige Fallstricke nicht

3 Wenn man dieses Begriffspaar in diesem theoretischen Kontext betrachtet (vgl. Weinert, 2001, S. 21), ist die in den letzten Jahren häufig vorgebrachte Polemik gegen diese Unterscheidung schwer nachvollziehbar. Dafür hier nur ein sehr populär gewordenes Beispiel: „Wo Kompetenzen vermittelt [...] wird[sic!] – dort ist die Praxis der Unbildung am effizientesten.“ (Liessmann, 1914, Klappentext; vgl. auch insbesondere Kapitel 3 „Kompetenter Ungeist“, S. 45 ff.) Dazu passt auch Lutz Koch (2013), der in polemischer Manier wiederholt, was er bereits in Beiträgen früherer Jahre geäußert hat. Als letzten Trumpf spielt er aus, dass *Kompetenz* zwar wichtig sei, aber *erst nach der Schule*, die der Öffnung der wichtigsten Räume des *Wissens* zu gelten habe, erworben werden könne (S. 163).

4 Vgl. Diesenberger, 2012.

5 Dazu gehören die Merkmale *lebensweltliche Bezüge*, *hohes kognitives Aktivierungspotenzial*, *Anregung zu sozialem Lernen* (z. B. Austausch der Schüler/innen im Gruppenunterricht) und *Innere Differenzierung* (ggf. bis zur *Individualisierung*) (Müller, Gartmeier & Prenzel, 2013, S. 134f.).

6 Felix Winter (2008, S. 120) hat sehr anschaulich beschrieben, wie der geniale Carl Friedrich Gauß seinerzeit aus der trivialen Übungsaufgabe (die Zahlen 1 bis 100 addieren) eine Lernaufgabe gemacht hat, indem er nach einer Analyse des Materials über die Anwendbarkeit eines eleganteren alternativen Verfahrens nachgedacht hat. Im Lichte einer reduzierten behavioristischen Didaktik wäre das dem Lehrer entgangen.

übersehen werden. Wenn sich die Ziele schulischen Lernens nicht auf Wissen beschränken, sondern Können miteinschließen, muss eine Evaluation darüber Auskunft geben, inwieweit Schüler/innen anwenden bzw. umsetzen können, was sie wissen oder (vornehmlich in praktischen Situationen) begründen können, was sie tun. Wir wissen jedoch, „dass Könnner/innen in komplexen Domänen (z. B. einen fiktionalen Text verfassen; oder mittels eines Experiments eine physikalische Annahme prüfen) in hohem Maße intuitiv-improvisierend handeln. Deshalb besteht die Gefahr, dass Schülerinnen oder Schülern aufgrund ihres verbal nachgewiesenen Wissens fälschlicherweise Können zugeschrieben wird, über das sie nicht verfügen. Oder aber umgekehrt bei manifesten sprachlichen Defiziten vorschnell ein Können abgesprochen wird“ (Neuweg, 2008, S. 86 f.).

Aufgaben dienen der *Selektion* (d. h. der Unterscheidung von Lernenden mit ausreichenden bzw. (vorläufig) nicht ausreichenden Kompetenzen) mit der Konsequenz, gegebenenfalls Letztere von künftigen Bildungsprozessen (vorläufig) auszuschließen⁷.

Aufgaben dienen (wenn auch nicht unbedingt in der Absicht der Lehrer/innen, so doch de facto) der *Disziplinierung* im Sinne einer Veranlassung zu (zeitlich begrenzten) Tätigkeiten (z. B. ‚Hausaufgaben‘), die andere Tätigkeiten (z. B. mehr oder minder angemessene Freizeitaktivitäten) einschränken.

Diese der Begriffsanalyse dienende Aufzählung entspricht einer differenzierten *Beschreibung*, die nicht für sich bereits normative Implikationen aufweisen will. Insbesondere die letzten beiden Funktionen dürften bei vielen Leserinnen und Lesern (durchaus verständlicherweise) Widerspruch provozieren, der allerdings nicht ausreicht, sie (z. B. im Rahmen wenig Sinn vermittelnder [Haus-]Übungen⁸), aus dem schulischen Alltag zu verbannen.

1.2 Wer entscheidet über die zu stellenden Aufgaben?

Lange Zeit schien die Antwort auf diese Frage unbezweifelbar: *die zuständigen (Klassen- bzw. Fach-)Lehrer/innen*. Wer unterrichtet, trägt auch die Verantwortung für (alle!) ‚evaluativen Prüfungen‘ (vgl. Standop, 2014, insb. S. 107)⁹, war die geltende

7 Schon Frank Wedekind (1977, S. 11) ließ in seinem Drama „Frühlingserwachen“ einen der kulturpubertierenden Jugendlichen sagen: „Wozu gehen wir in die Schule? [...] damit man uns examinieren kann. Und wozu examiniert man uns? – Damit wir durchfallen. Sieben müssen ja durchfallen, schon weil das Klassenzimmer oben nur sechzig fasst.“

8 Bei einem Aufenthalt in Kolumbien besuchte ich eine Volksschule, in der viele von einer Vulkankatastrophe betroffene Kinder vorgeblich nach dem Konzept von Maria Montessori unterrichtet wurden. Im Rechenunterricht ging es um Zehnerüber- bzw. -unterschreitungen anhand einer Liste von 100 einschlägigen Aufgaben. Da fiel mir ein kleines Mädchen ins Auge, das dabei war, die Angaben dieser Aufgaben fein säuberlich in sein Heft zu übertragen, ohne auch nur mit der Lösung einer einzigen Aufgabe zu beginnen. Ich setzte mich zu ihm, und wir begannen gemeinsam mit dem Versuch, aus den für es unlösbar scheinenden Problemen (im Sinne Dörners) lösbare Aufgaben zu machen. Es war beglückend zu erleben, wie sich das Kind über die neu erworbene Kompetenz freute und mich aus Dankbarkeit auf dem Nachhauseweg kindlich bei der Hand nahm.)

9 Dass der Fokus dabei so gut wie ausschließlich auf die Lernenden gerichtet blieb und nicht auch die Qualität des Unterrichts betreffen sollte, steht allerdings auf einem anderen Blatt.

Maxime. Es bedurfte der unübersehbaren Ergebnisse empirischer Untersuchungen, dass die Chancen auf den Bildungserfolg der Schüler/innen auch mit den jeweils gestellten Aufgaben einhergehen. Das regte nachhaltige Überlegungen an, wie eine mangelhafte Berücksichtigung des Schwierigkeitsgrades und der Fairness von Aufgaben bzw. die mangelhafte Objektivität und Validität der Beurteilung ihrer Lösungen seitens der Lehrer/innen einzudämmen seien (vgl. den Abschnitt *Schulerfolg, Retention und Schulnoten* in: Nationaler Bildungsbericht, 2015, Bd. 1, S. 112 ff. und das Plädoyer von E. Schmidinger, F. Hofmann und T. Stern für eine stärkere Berücksichtigung der formativen Funktion der Leistungsbeurteilung, ebendort, Bd. 2, S. 80 ff.), und forcierte bildungspolitische Alternativen: *Delegierung* der Aufgabenkonstruktionen und auch der Beurteilung der von Schülerinnen und Schülern vorgelegten Lösungen bei bestimmten, Bildungschancen besonders maßgeblich beeinflussenden Situationen (Aufnahmeprüfungen, Abschlussprüfungen, beispielsweise die Matura, oder Bildungsstandards) *an externe Instanzen* (Bildungsministerium, Bildungsinstitut für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen – BIFIE) zu übertragen, was nachhaltige, häufig kontrovers geführte Diskussionen ausgelöst hat (Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012; Neuweg, 2004).

Obwohl die Beweislage im Hinblick auf die Mängel der Tradition, dass die jeweils unterrichtenden Lehrer/innen auch bei selektiven Prüfungen die Haupt-, wo nicht Alleinverantwortung tragen, zunehmend erdrückender geworden war, wurde die Tradition sowohl von der Bildungspolitik als auch von der Lehrgewerkschaft bis in die jüngste Zeit mit auffallender Vehemenz verteidigt (vgl. Mandl, 2008). Die Ambivalenz des häufig vorgebrachten Arguments, die unterrichtenden Lehrer/innen wüssten am besten über die Stärken und Schwächen ihrer Schüler/innen Bescheid und könnten darauf bereits bei der Aufgabenstellung Rücksicht nehmen, wurde mehr oder weniger ignoriert. Denn gerade dadurch kann auch der Einfluss diverser zweifelhafter Komponenten (z. B. Sympathie/Antipathie, manipulative Steuerung individueller oder kollektiver Prüfungsergebnisse¹⁰) zahlreiche Möglichkeiten bieten.

Aber daraus die Konsequenz zu ziehen, Lehrerinnen und Lehrern von jeder Mitverantwortung an selektiven Prüfungen zu befreien, würde hinwiederum die *Gefahr* ihrer bereichsspezifischen *Deprofessionalisierung* in sich bergen, wie wir sie seinerzeit im Rahmen der Schulversuche der Zehn- bis Vierzehnjährigen kennengelernt haben.¹¹ Damals hatte das *Zentrum für Schulversuche* diese Arbeit zur Gänze übernommen. Heute ist man sich im zuständigen Ressort der erwähnten Gefahr bewusst und neigt daher im Rahmen von ‚Teilzentralisierungen‘ dazu, den Lehrerinnen und Lehrern Möglichkeiten einer Mitgestaltung einzuräumen. Unterstützt würde diese Maßnahme mit der These, dass auch Lehrer/innen selbst ein zu vermittelndes Wissensgebiet erst dann in seiner Bedeutung richtig verstanden haben, wenn es ihnen gelingt, anspruchsvolle Aufgaben zu formulieren und ihre Lösbarkeit zu demonstrieren (vgl. Jakobs, 2008, S. 111).

10 Z. B. um die Gefahr einer für Lehrer/innen aufwändigen Prüfungswiederholung abzuwenden.

11 Gottfried Petri ist seinerzeit in seiner detailreichen Evaluation auf diesen Aspekt allerdings nicht eingegangen (Petri, 1984).

Einen *Ausweg* aus diesem Dilemma (Vermeidung von Mängeln bei Prüfungen um den Preis der Deprofessionalisierung der Lehrer/innen) böte die Einladung an die Lehrer/innen bestimmter Schulstufen und Unterrichtsfächer, lehrplankonforme Aufgaben, die begründeten Qualitätskriterien genügen, in einen Pool einzuspeisen, aus dem sodann die konkreten Aufgaben für individuelle Schüler/innen bzw. Schulklassen zu ziehen wären. Damit könnten sowohl die Mängel der Aufgaben als auch die Entwöhnung von wichtigen professionellen Tätigkeiten hintangehalten werden. Nach bisherigen Erfahrungen stünde allerdings ein Einspruch der Lehrgewerkschaft zu befürchten, der es immer darum zu tun ist, ihre Klientel gegen zusätzliche, nicht eigens entlohnte Arbeit abzuschirmen. In dem konkreten Fall wäre es allerdings nicht schwer zu argumentieren, dass es sich nicht um zusätzliche, sondern lediglich um anders organisierte Arbeit zum Zwecke einer Qualitätsverbesserung im Bildungswesen handeln würde. Denn an Aufgaben lernen nicht nur diejenigen, die sie lösen, sondern insbesondere auch jene, die sie konstruieren (vgl. Glowalla & Glowalla, 2004).

Schließlich verdient auch noch die Frage beachtet zu werden, inwieweit Schüler/innen an der Stellung von Aufgaben beteiligt werden könnten. Es empfiehlt sich, bei der Antwort darauf den Rahmen nicht auf selektive Situationen (Aufnahmeprüfungen, die Zugänge ermöglichen, oder Abschlussprüfungen, die über Berechtigungen entscheiden) zu beschränken, sondern auch Aufgaben, die in nicht (unmittelbar) selektiven Situationen gestellt werden (z.B. Übungsaufgaben oder Lernaufgaben), zu denken. Hans Jörg Herber (1983) hatte in seinem theoretisch gut begründeten und praktisch noch immer sehr anregenden Konzept der „Inneren Differenzierung“ vorgesehen, dass den Schülerinnen und Schülern im Mathematikunterricht zu gegebener Zeit eine Sammlung von Aufgaben verschiedener, nicht aufsteigender Schwierigkeit angeboten wird, unter denen sie – selbstbestimmt ob in individueller, Partner- oder Gruppenarbeit – frei wählen können. Die Schüler/innen übernehmen damit eine Mitverantwortung für ihr Lernen, indem sie sich bewusst machen, was sie in der Situation leisten wollen und eigener Einschätzung zufolge leisten können (vgl. Herber, 1998, S. 60f.).

1.3 Wer beurteilt die von Schülerinnen und Schülern vorgelegten Lösungen?

Die Antworten auf diese Fragestellung fallen zu einem guten Teil ähnlich aus wie im vorigen Kapitel. Auch hinsichtlich der Beurteilung galt lange Zeit quasi als selbstverständlich, dass die Lehrer/innen die Ergebnisse der von ihnen gestellten Aufgaben auch beurteilen (und damit in der Regel benoten). In seltenen Fällen (z.B. bei der Reifeprüfung) wurde mit Landesschulinspektor/inn/en bzw. anderen Beamten der Landesschulratsbehörden eine Instanz aufgeboten, die ein zureichendes Maß an Objektivität und Validität sowie eine interregionale Vergleichbarkeit der Beurteilungen sicherstellen sollte. Aber erst in jüngster Zeit wurde (z.B. mit der Leadership Academy) einerseits dafür Sorge getragen, dass auch die dafür vorge-

sehenen Personen einschlägig geschult werden und sich nicht auf die aus autoritären Systemen übernommene Regel, mit dem Amt käme auch der (Sach-)Verstand, verlassen durften. Andererseits wurden unter dem Druck demokratiepolitischer Argumente die Einspruchsrechte der Betroffenen (wenn auch zaghaft¹²) erweitert.

Wenn die Beurteilung extern erfolgt, wird die Erfüllung der Qualitätskriterien in der Regel mit dem Einsatz mehrerer (unabhängiger) Beurteiler/innen, die einen ausreichenden Übereinstimmungsgrad aufweisen müssen, gewährleistet. Die Gefahr krasser Fehlurteile erscheint damit als gebannt.

Auf das auch in diesem Zusammenhang gegebene Problem einer Deprofessionalisierung der Lehrer/innen gehe ich hier nicht nochmals ein. Es gelten mutatis mutandis die oben (unter 1.2) angeführten Bedenken.

1.4 Formale Merkmale von Aufgaben bzw. Kontexte der Aufgabenpräsentation

Konkrete Aufgaben können in praktischen Zusammenhängen mehrere Funktionen erfüllen, auch wenn die pädagogische Absicht nur auf eine bestimmte gerichtet sein mag. So erweisen sich Prüfungsaufgaben oftmals – insbesondere bei Defiziterfahrungen der geprüften Schüler/innen – als nachträglicher Beitrag zur Lernzieldefinition, der ihnen klar macht, worauf hin sie hätten lernen sollen. Lernaufgaben dienen fallweise auch Hinweisen auf (u. U. fehlende) Eingangsvoraussetzungen.

Die Qualität konkreter Aufgaben entscheidet sich in praktischen Zusammenhängen daran, in welchem Grad sie bestimmte formale Merkmale aufweisen. Sie werden im Folgenden erörtert.

– *Verständlichkeit*

Damit sind Klarheit und formale Eindeutigkeit gemeint, worin die Lösung einer Aufgabe besteht. Die Schüler/innen müssen die Möglichkeit haben zu erkennen, ob ihre Lösung richtig sein *kann*, indem sie prüfen, ob diese der gestellten Aufgabe strukturell entspricht.

Für Schüler/innen, die eine Aufgabe bearbeiten sollen, ist entscheidend, ob die Aufgabe für sie (individuell) verständlich ist. An dieser Frage haben sich in letzter Zeit (u. a. aus Anlass der schriftlichen *Zentralmatura*) heftige bildungspolitische Diskussionen entzündet, die bis ins Parlament hineingetragen wurden. Dabei standen nicht nur Fächer im Vordergrund, in denen größere Interpretationsspielräume Tradition haben (Deutsch, Fremdsprachen), sondern insbesondere auch Mathematik. Überprüfungen ergaben, dass fallweise Schüler/innen, deren mathematische Fähigkeiten im Vorfeld durchaus Maturaniveau aufgewiesen hatten, an der

12 Z. B. damit, dass Einspruch nur im Falle einer negativen Beurteilung möglich ist, obwohl es bei diversen Übergängen innerhalb des Bildungssystems (z. B. bei beschränkten Zugangsmöglichkeiten oder nachfolgenden Berufschancen) eine Rolle spielen kann, *welche* (positiven) Kalküle Schüler/innen vorweisen können.

Kompliziertheit der Aufgabenformulierung, also an einer mangelnden Sprachkompetenz, gescheitert sind (Neuhauser, 2018).¹³

– *Prinzipielle Lösbarkeit*

Es mag auf den ersten Blick trivial erscheinen, dieses Merkmal eigens zu nennen. Es ist jedoch bei Prüfungsaufgaben unverzichtbar, und ein Verstoß zieht u. U. schwerwiegende Konsequenzen nach sich.¹⁴ Bei *Lernaufgaben* gilt dieses Merkmal u. U. nur bedingt, nämlich dann, wenn eine der beiden folgenden Fragen (die ein erhebliches katalysatorisches Potenzial aufweisen) die Lösbarkeit auf eine andere Ebene (*metakognitives Wissen*) hebt:

- a) Reichen die vorliegenden Angaben aus, um die Aufgabe lösen zu können?
- b) Welche zusätzlichen Informationen müsste die Aufgabenstellung enthalten, um eine Lösbarkeit zu gewährleisten?¹⁵

– *(Objektive) Sinnhaftigkeit – (Objektive) Bedeutsamkeit*

Dieses Merkmal wird in der einschlägigen Literatur vergleichsweise weniger beachtet, wiewohl es die Anstrengungsbereitschaft bei der Bearbeitung von Aufgaben bzw. die Lernbereitschaft entscheidend beeinflusst. An einem konkreten (allerdings ambivalenten) Beispiel soll das exemplifiziert werden:

„Ein junger Mann spart € 5.000.- für eine Reise in den fernen Osten. Dort reist er mehrere Wochen von Land zu Land. In jedem wechselt er € 300.- in die landesübliche Währung. Bevor er das Land wieder verlässt, tauscht er den jeweils verbliebenen Rest in die Eurowährung zurück, wobei er einen Verlust von 10 % in Kauf nehmen muss. In einer Tabelle sind die bereisten Länder, die jeweiligen Wechselkurse und der jeweils verbliebene Rest, der zurückgetauscht wurde, aufgelistet. Wieviel Euro bringt der junge Mann letztlich von der Reise zurück, wenn er € 900.- für den Flug bezahlen muss?“¹⁶

In dieser Aufgabe werden mehr oder minder aufwändige Rechenoperationen in einen exotischen, aller Wahrscheinlichkeit nach für die Schüler/innen fremden (motivierenden?) Kontext verpackt. Die unter Zeitbegrenzung vorgegebene Aufgabe würde es jedoch nicht erlauben, einem allenfalls erwachenden Interesse an einem der bereisten Länder oder den Gründen für die z.T. inflationsbedingt extremen

13 Eine engagierte Mathematiklehrerin in einer NMS mit hohem Anteil von Kindern nicht deutscher Muttersprache hat es für sich aus diagnostischen Überlegungen zur Regel gemacht, bei Schularbeiten zur Hälfte reine Zahlenbeispiele (ohne Texteingliederung) vorzulegen, um eine Benachteiligung dieser Kinder hintanzuhalten. Im geringeren Maße profitierten davon auch Kinder mit deutscher Muttersprache, aber geringerer Sprachkompetenz.

14 Vor einigen Jahren sorgte ein Zwischenfall bei einer schriftlichen AHS-Matura für Aufregung: Ein Schüler mit guten Leistungen in Mathematik machte die Lehrerin darauf aufmerksam, dass eines der vorgelegten Beispiele nicht lösbar sei. Die Lehrerin wies den Einwand vehement zurück – hatten die Aufgaben ja eine kritische Begutachtung im LSR hinter sich. In weiterer Folge stellte sich heraus, dass der Schüler Recht hatte. Für einige Schüler/innen erwies sich dieser Fehler jedoch als entscheidende Beeinträchtigung der Chancen, positiv zu bestehen. Die Panne musste bis zum Herbst mit großem Aufwand repariert werden.

15 Vgl. das unten (Seite 476f.) zitierte komplexe Beispiel.

16 Aus dem Gedächtnis zitiert.

Kurse nachzugehen. Die Aufgabe ist letztlich auf die (allerdings vielfach anzuwendenden) Grundrechnungsarten und einfaches Prozentrechnen beschränkt. Die Einkleidung lenkt eher von der konzentrierten Bearbeitung der Aufgabe ab, als dass sie Bedeutsamkeit vermittelt.

Anders verhält es sich beim Beispiel 3.4 (S. 478). Die gestellte Lernaufgabe darf einerseits mit dem Interesse der Schüler/innen rechnen, die sich mit dem Thema *Harry Potter* vermutlich auch ohne Auftrag von sich aus beschäftigen (subjektive Sinnhaftigkeit). Andererseits regen die Aufträge für die Gruppengespräche eine kritische Auseinandersetzung mit der Vorlage an. Dabei steht nicht das Erreichen definierter Ziele (in bestimmter Zeit) im Vordergrund, sondern die Anbahnung eines langfristigen Prozesses, in dem es um eine kritische Analyse von medial vermittelten *Realitäts(?)*-Angeboten (objektive Bedeutsamkeit) geht, wobei auf *Sleepereffekte* gehofft werden darf.

– *Zeitlich begrenzte* („speed“) oder *zeitlich unbegrenzte Aufgabenbearbeitung* („power“) Oft schon hat eine Evaluation von Prüfungen ergeben, dass die gewährten zeitlichen Rahmenbedingungen einen entscheidenden Einfluss auf die Erfolgsquoten haben. Bei Prüfungsaufgaben, die in der Regel unter mehr oder minder streng kontrollierten Bedingungen zu bearbeiten sind, ist die Zeit in der Regel begrenzt, obwohl man weiß, dass damit die Entfaltung von kreativen Ansätzen oder die Originalität von Texten behindert wird. Lange Zeit hatte jedoch der organisatorische Rahmen schulischen Lernens kaum eine andere Möglichkeit geboten. In den letzten Jahren sind mit komplexen Aufgaben, wie z.B. den *Fachbereichs*¹⁷- oder *Diplomarbeiten*, Möglichkeiten geschaffen worden. Sie erlauben Schülerinnen und Schülern, sich selbst Rahmenbedingungen zu organisieren und damit jene aus dem erweiterten Bereich von *Prüfungsaufgaben* in Richtung *Lernaufgaben* zu verändern, bei denen bereits die Interpretation der Themen mehr Anteile individueller Mitentscheidungen haben.

Einer allgemeinen Verschiebung von „speed“ in Richtung „power“ steht allerdings der Großgruppen-Unterricht in Schulklassen entgegen, in dem die Lernenden mit ihrer mehr oder minder ausgeprägten, oftmals unterschätzten Heterogenität letztlich aus vordergründigen zeitökonomischen Gründen immer wieder zu einem gemeinsamen Vorgehen zusammengeführt werden müssen.

– *Komplexität und transferfördernde Kontexte*

Lernaufgaben erreichen kaum die wünschenswerte Qualität, wenn sie nicht eine entsprechende Komplexität aufweisen, die sie individuell herausfordernd bzw. in Gruppen kooperativ bearbeitet für das Von-einander-Lernen ergiebig machen.

Generierendes Lernen (d.h. die Konstruktion von Wissen durch die Lernenden) findet mit Vorteil in Verbindung mit (zumindest gedanklich präsenten) Nutzenwendungssituationen statt. Dadurch wird verhindert, dass isolierte Fakten mit geringem Transferpotential gelernt werden (Neber, 1993).

17 Heute *Vorwissenschaftliche Arbeiten*.

– *Form*

Aufgaben können in unterschiedlicher Form gestellt werden. Als Fragen, deren Beantwortung die Lösung darstellt, oder als Aufforderungen, eine bestimmte Handlung auszuführen (Zeichnen, Übersetzen, einen fiktionalen Text verfassen oder einen Sachverhalt mündlich darstellen, eine gymnastische Übung vorführen oder ein Musikstück darbieten, etc.). Insbesondere die von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht häufig gestellten Fragen sind Gegenstand zahlreicher Untersuchungen in der pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Literatur.¹⁸ Das *Thema Lehrer/innen-Fragen* ist indessen so komplex, dass es nicht als Nebensache eines Beitrags behandelt werden soll. Allein die häufig an Benjamin S. Blooms Taxonomie orientierte Klassifikation der Fragen nach ihrem kognitiven Niveau bzw. Anspruch und Versuche ihrer Vermittlung in Trainings (vgl. King, 1997; Klinzing & Klinzing-Eurich, 1982) haben eine umfangreiche Forschungsgeschichte (vgl. Levin, 2005). Hier begnüge ich mich mit wenigen, gut belegten Bemerkungen:

- *Faktenfragen* (Wer? Wann? Wo? z.B. in historischen Zusammenhängen) dienen kaum als *Lernaufgaben*, weil sie keine Verbindung zu Anwendungssituationen darstellen, also für sich allein genommen lediglich *totes Wissen* anhäufen helfen.
- Die sogenannten *Lehrerfragen* (oft als *sokratische Fragen* verbrämt) mögen im Klassenunterricht – sparsam eingesetzt – geeignet sein, bei Schülerinnen und Schülern (vielleicht jedoch auch nur bei manchen) einschlägige Konzepte zu aktivieren und damit eine Denkbewegung in Richtung des jeweiligen Themas auszulösen. Sie verführen die Lehrer/innen jedoch dazu, von einzelnen Antwortstimmen auf allgemeine Beteiligung und allgemeines Verständnis zu schließen.¹⁹

1.5 Einschränkende Bedingungen beim Einsatz von Lernaufgaben

Es entspricht der Logik, wenn unter dem für diesen Beitrag gewählten Titel ein Plädoyer für den vermehrten Einsatz von *Lernaufgaben* folgt, um damit einer einseitigen Assoziation von Aufgaben mit Prüfungssituationen – sei es in *evaluativer* oder *selektiver Funktion* – gegenzusteuern. Unter den Bedingungen, wie sie für den überwiegenden Teil des gegenwärtigen Schulunterrichtes gelten, nämlich den Unterricht in Schulklassen, stehen dem jedoch beträchtliche Hindernisse entgegen: Zuallererst die Heterogenität der Schüler/innen, welche ihrer Veranlassung zu gleichzeitigem Lernen Grenzen setzt.

Jochen Grell, der in seinem Ende des vorigen Jahrhunderts unter dem ebenso provokanten wie missverständlichen bzw. missverstandenen Titel „Unterrichtsrezepte“ zum Bestseller gewordenen Buch acht Phasen für einen qualitativ akzeptablen Standardunterricht empfiehlt, sieht darin nicht zufällig die *selbständige*

18 Die Hinweise auf die Namen Hans Aebli, Otto Friedrich Bollnow, G. Dahms, Hugo Gaudig, Heinz Neber und Berthold Otto mögen hier als Belege genügen.

19 Reinhard Tausch, Klaus Holzkamp oder Jochen Grell haben daher mit nachvollziehbaren Argumenten mehr oder minder radikal für didaktische Alternativen plädiert. Ob sie damit auf breiter Ebene praktisch erfolgreich waren, bleibt allerdings dahingestellt. Vgl. unten S. 474 den Hinweis auf Alexander Renkl.

Bearbeitung von Lernaufgaben als zeitlich mit Abstand ausgedehnteste Phase vor, um den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler/innen wenigstens mit entsprechenden zeitlichen Rahmenbedingungen (Pufferzonen für fakultative individuelle Zusätze) gerecht zu werden.²⁰

Seit auch bei *Large-scale-assessments* (z. B. PISA) neben Kenntnissen, worauf sich die einschlägigen Unternehmungen anfangs beschränkten, auch andere Domänen (z. B. Interesse, Nachhaltigkeit) erhoben werden, sind die Qualität von Lernaufgaben und Bedingungen für ihren Einsatz auch in der Bildungsforschung bedeutsam(er) geworden (vgl. Prenzel²¹ u. a., 2013). Denn, so meint Lucien Criblez (2016, S. 28 mit Bezug auf Keller & Bender, 2012) vollmundig, „gute Schulleistungen entstehen durch guten Unterricht und guter Unterricht entsteht durch gute Lernaufgaben.“

Der Optimismus, damit möglicherweise einen Hebel für eine Steigerung der Unterrichtsqualität in Händen zu halten, müsste allerdings noch auf die Lehrer/innen überspringen.

2. Nach wie vor ein Desiderat: Fachdidaktische Differenzierungen

In den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts hat in den deutschsprachigen Ländern die Bedeutung der Fachdidaktiken in der Aus- und Fortbildung der Lehrer/innen merkbar zugenommen. Allenthalben wurden Fachdidaktische Gesellschaften oder Arbeitsgemeinschaften gegründet, einschlägige Tagungen veranstaltet und für Studierende Möglichkeiten geschaffen, sich mit fachdidaktischen Arbeiten in Diplom- und Doktoratsstudien zu qualifizieren. Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Richtung vollgültiger tertiärer Einrichtungen neben den Universitäten erwies sich, insbesondere in der Schweiz, aber auch in Deutschland (vgl. Vollmer, 2007), z. B. an der Gesamthochschule Kassel oder der Universität Dortmund – um zwei Beispiele zu nennen –, ebenfalls als förderlich.

In Österreich hat Klagenfurt, ursprünglich als *Universität für Bildungswissenschaften* konzipiert, eine Vorreiterrolle. Diese wurde u. a. dadurch begünstigt, dass dort erstens das Lehramtsstudium von Anfang an (1975) nach den neuen Studiengesetzen (AHStG 1966; Gesetz über die geistes- und naturwissenschaftlichen Studienrichtungen 1971) organisiert wurde, die den Fachdidaktiken einen bedeutsamen Platz einräumten, und zweitens alle berufenen Fachprofessoren auch für die (Entwicklung der) Fachdidaktiken zuständig waren. Was anfangs als Wiederaufleben des Glaubens, mit dem Amt (und seiner Bezeichnung) komme auch der (Sach-)Verstand, belächelt wurde, erwies sich im Verlauf der Jahre als wichtiger Impuls, dem mehrere nachhaltige Initiativen zu verdanken waren. Beispielhaft sei auf einschlägige Tagungen hingewiesen, die sich für andere Universitäten (z. B. Salzburg

20 In einem Brief anlässlich des Entstehens des Buches „Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen“ (Thonhauser, 2008) schrieb Jochen Grell, er bedaure, dem Thema *Lernaufgaben* nicht weitere Aufmerksamkeit gewidmet zu haben, weil er nach wie vor von deren didaktischem Potenzial überzeugt sei.

21 Manfred Prenzel hat erst unlängst (25.6.2018) in einem Vortrag an der Universität Salzburg die Wichtigkeit der Erweiterung der evaluierten Merkmale wieder hervorgehoben.

und Innsbruck) als Initialzündungen erwiesen (vgl. Tietze u.a., 1988), oder das Fortbildungsprogramm *Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen* (PFL), ein international beachtetes, vom Bildungsministerium über Jahrzehnte bis heute unterstütztes interdisziplinäres Kooperationsprojekt (vgl. Krainer & Posch, 1996; Messner, 2018, S. 285 ff.). Nicht zu vergessen die erstmals gelungene Integration von schulpraktischen Elementen in die universitäre Lehrerbildung.

Der Weg des Fortschritts in den Fachdidaktiken erweist sich jedoch – jedenfalls im Bereich der Lernaufgaben – nach wie vor als mühsam. Das liegt einmal an der Erziehungswissenschaft als Bezugswissenschaft. Denn sie hat ihre Chancen weit mehr darin gesehen, einen Beitrag zur evidenzbasierten Evaluierbarkeit von (Fach-)Unterricht zu leisten, als zur Weiterentwicklung des *Lernaufgabenkonzepts*. Das schlägt sich bereits in der Unklarheit dieses Begriffes nieder, welche die fachdidaktische Forschung belastet.²² Noch vor wenigen Jahren baute ein fachdidaktisches Projekt auf die mehr als kühne definitorische Aussage von Alexander Renkl aus dem Jahre 1996, „die kleinste Lernaufgabe (sei) eine Frage oder Aufgabenstellung der Lehrkraft und die Lösung eine Schülerantwort“ (Manzel & Sowinski, 2014, S. 73). Damit stützt man (ungewollt) den nach wie vor weit verbreiteten Erarbeitungsunterricht, der nur in negativer Hinsicht als evidenzbasiert bezeichnet werden könnte (vgl. ebd., S. 10).

Zahlreiche Berichte über fachdidaktische Forschungen beklagen die geringe Zahl an (empirischen) Validierungen von fachdidaktischen Empfehlungen für die pädagogische Praxis (z.B. Schweitzer, 2014, S. 29; Schmaltz, 2017, S. 411). Philipp Mittnik (2014, S. 34) weist in einer aufwändigen Studie über Reifeprüfungsaufgaben nach, „dass der Grundgedanke der Kompetenzorientierung in der österreichischen Lehrerschaft [zumindest im Fach Geschichte/Sozialkunde, *Anm. d. Autors*] noch nicht im ausreichenden Maße angekommen sein dürfte.“ Es überwiegen nach wie vor Aufgaben im Anforderungsbereich I (*Reproduktion*), für die es „laut Rechtsvorschrift keine Beurteilung mit ‚sehr gut‘ geben dürfte“ (ebd.).

Positiv hervorzuheben sind hingegen zwei umfangreiche, publizierte Dissertationen, die nach jeweils eingehender Beschäftigung mit Merkmalen *guten Unterrichts* im Allgemeinen fachlichen Aspekten von *Lernaufgaben* nachgehen – im Kontext der Berufsschullehrerbildung die eine (Schaffenrath, 2008), des Französischunterrichts die andere (Tesch, 2010). Auch an der Universität Dortmund entstanden in den letzten Jahren über ein Dutzend Dissertationen in mehreren Fachdidaktiken, die sich mit dem Potenzial von Lernaufgaben auseinandersetzen (Hinz u.a., 2014, S. 259 f.).

Trotzdem beklagt Bernd Ralle (2014), dass das Thema Lernaufgaben in vielen Fachdidaktiken nicht seiner Bedeutung gemäß behandelt werde, obwohl es ein „wichtiger Schlüssel für die Umsetzung [...] didaktischer Ziele im Unterricht“ sei (Ralle, Prediger, Hammann & Rothangel, 2014, S. 9; vgl. auch Becher & Gläser, 2014, S. 159; Helbig, Kleppier & Königs, 2000²³).

22 Vgl. z.B. Zadelhoff & Wember, 2013, S. 121, welche die individuelle Anpassung von Aufgabenschwierigkeiten in ihr Lernaufgaben-Konzept integrieren.

23 In der umfangreichen Festschrift für den Romanisten K.-R. Bausch findet sich auf 600 Seiten unter drei Dutzend Beiträgen keiner zum Thema Aufgaben (Helbig et al., 2000).

Ein kräftiger Impuls könnte in naher Zukunft von den Learning Studies ausgehen, wenn sich diese auch in den deutschsprachigen Ländern durchsetzen (Posch, 2018).

3. Einige illustrative Beispiele für Lernaufgaben²⁴

Die wenigen, hier vorgestellten, aus der Literatur übernommenen und adaptierten Beispiele können als typisch für Lernaufgaben gelten, indem sie

- Lernende vor neue Herausforderungen stellen,
- komplex und offen sind (d. h., mehrere Lösungsmöglichkeiten zulassen) und
- hervorragende Anlässe zu sozialem Lernen bieten (voneinander lernen in Gruppen mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen, insbesondere Interessen und Lösungskompetenzen).

In der vorliegenden Form sind sie keinesfalls als Evaluations-, Prüfungs- oder Übungsaufgaben geeignet.

Lehrer/innen könnten sich ggf. in Kenntnis der konkreten Bedingungen ihres Unterrichts selbstverständlich dafür entscheiden, die angeführten Lernaufgaben in anderen Schultypen oder Schulstufen einzusetzen, als es ihre Autoren ursprünglich vorgesehen haben.

3.1 Ein begründetes ästhetisches Urteil finden (für eine gymnasiale Oberstufe²⁵)

Ein zeitgenössischer Literat (*1958) hat das folgende Gedicht veröffentlicht:

Der Tag erwacht

01 Morgens, wenn die Dämmerung grüßt
Und der Mond die Läden schließt,
Hüpft die Sonne durch die Fenster
Und vertreibt die Nachtgespenster.

05 Kirchturm lässt die Glocken klingen,
Blumen fangen an zu singen,
Selbst vorm Haus der Apfelbaum
Grüßt ganz leis, man hört ihn kaum.

09 Wolken jagen um die Wette,
Jede will die erste sein.
Auch der Fluss in seinem Bette
Lässt sich auf den Wettlauf ein.

13 Nur die großen, weisen Berge
Bleiben still am Platze stehn,
Können immer von ganz oben
All das bunte Treiben sehn.

24 Auf sie passt Norbert Seels Definition: Lernaufgaben sind „nach didaktischen Überlegungen ausgewählte und speziell präparierte Lernobjekte, die einen bestimmten Lernvorgang auslösen und organisieren sollen.“ (Seel, 2003, S. 383)

25 Vgl. Hoppe & Metz, 2013, S. 55 ff.

Die Schüler/innen sollen überlegen, inwieweit sie sich ein ästhetisches Urteil über das Gedicht zutrauen. Auf dem Weg dorthin sollen sie im Sinne des *gelenkten Entdeckens* (nach möglicherweise mehrfacher Lektüre):

- überlegen, wie das Gedicht insgesamt auf sie wirkt – auch wenn sie nicht jedes Detail verstehen;
- eine Passage auswählen, die ein für sie verständliches, ansprechendes Bild beschreibt;
- erkunden, welche Passagen in der Klasse (möglicherweise mehrfach) ausgewählt wurden, welche hingegen kein einziges Mal, und überlegen, was die Gründe dafür sein könnten;
- prüfen, welchen der einzelnen Verse oder Strophen sie einen Sinn entnehmen können, welchen nicht;
- sich nach der Lektüre selbst klar machen, welche im Gedicht enthaltenen Aussagen ihnen vertraut sind (= welche sie u. U. bei der Beschreibung des erwachenden Tages selbst verwenden würden), welche nicht;
- sich den Zusammenhang zwischen ihrer subjektiven Sinnentnahme und der Neigung zu ästhetischen Urteilen bewusst machen;
- nach Begründungen für ihre Urteile suchen;
- sich offenhalten für Diskussionen über die voranstehenden Punkte mit ihren Mitschüler/inne/n (ggf. auch mit der Lehrperson).

Eine Voraussetzung für den Erfolg dieser Lernaufgabe besteht darin, dass sich die Schüler/innen auf sie einlassen, obwohl ein *unmittelbarer* Lebensweltbezug nicht als gegeben erscheint und ebenso vermittelt werden muss, wie auch die Bedeutung des Lernprojekts.

3.2 Nicht jede (z. B. im Schulbuch gestellte) Aufgabe ist auch lösbar (Sekundarstufe I)

Die mittlerweile häufig zitierte Aufgabe ‚Tanken‘ (Linneweber-Lammerskitten, 2012, S. 28):

„Herr Stein wohnt in Trier, 20 km von der Grenze zu Luxemburg entfernt. Er fährt mit seinem VW Golf zum Tanken nach Luxemburg, wo sich direkt hinter der Grenze eine Tankstelle befindet. Dort kostet der Liter Benzin nur 1,05 €, im Gegensatz zu 1,30 € in Trier. Lohnt sich die Fahrt für Herrn Stein? Begründe deine Antwort.“

Die Aufgabe in der vorliegenden Fassung wäre nur dann lösbar, wenn die Schüler/innen stillschweigend

- einige zusätzliche Annahmen trafen, die im Text gar nicht enthalten sind: z. B. Fassungsvermögen des Tanks, Benzinverbrauch des Autos, Distanz zur nächsten Tankstelle in Trier;

- größerer Zeitaufwand, erhöhter Verschleiß und erhöhtes (Unfall-)Risiko sowie ökologische Bedenken wegen der zusätzlichen Kilometer ignoriert werden.

Um aus dieser unvollständigen und genau genommen unlösbaren Aufgabe eine *Lernaufgabe* zu machen, gäbe es zwei Möglichkeiten:

- Vordergründig: Ergänzungen im Sinne der aufgezählten Mängel;
- Nachhaltig: Änderung der Aufgabenstellung, z. B. mit einer oder beiden der folgenden Ergänzungen:
 - Was müsstest Du noch wissen, um berechnen zu können, ob sich die Fahrt über die Grenze für Herrn Stein *unmittelbar finanziell* lohnt?
 - Welche Aspekte müssten noch berücksichtigt werden, um entscheiden zu können, ob ein finanzieller Gewinn *gesellschaftspolitisch zu rechtfertigen* wäre?

Die Änderung der Aufgabenstellung wäre auch eine Antwort auf zahlreiche Untersuchungsergebnisse, die feststellen, dass mit Mathematikaufgaben Politik gemacht wird – nicht nur im Sinne einer totalitären Ideologie (vgl. z. B. Mertens, 1986; Menzler-Trott, 2001), sondern auch aktueller wirtschaftspolitischer oder ökologischer Doktrinen (vgl. Ullmann, 2008).

3.3 Menschenrechte da und dort – gestern und heute (Sekundarstufe II²⁶)

Informationen:

- Martin Luther King (MLK) war im vorigen Jahrhundert in den USA ein Bürgerrechtskämpfer. Als Schwarzamerikaner und Baptistenpfarrer setzte er sich für gewaltlosen Widerstand ein, weshalb er stark bekämpft wurde.
- Bei einem Marsch auf Washington hielt er unter dem Titel ‚Ich habe einen Traum‘ eine vielbeachtete Rede (28. August 1963). Darin hieß es u. a.: „Ich habe einen Traum, dass eines Tages die Söhne von früheren Sklaven und die Söhne von früheren Sklavenhaltern miteinander am Tisch der Brüderlichkeit sitzen können [...], dass meine vier kleinen Kinder eines Tages in einer Nation leben werden, in der sie nicht wegen der Farbe ihrer Haut, sondern nach dem Wesen ihres Charakters beurteilt werden. Erst wenn dies wahr ist, wird Amerika eine große Nation sein.“
- Ermutigt wurde MLK u. a. durch die amerikanische Unabhängigkeitserklärung von 1776, in der die individuellen Rechte auf Leben, Freiheit und das Streben nach Glück sowie eine demokratische Verfassung allen Bürgerinnen und Bürgern zugesichert werden.
- Anlässe für seine Rede waren die täglichen Bürgerrechtsverletzungen (Rassendiskriminierung, extreme soziale Benachteiligungen, Chancenungleichheit).
- MLK hat nicht erlebt, dass sein Traum wahr geworden wäre. Er wurde nach mehreren fehlgeschlagenen Anschlägen 1968 ermordet.

26 Vgl. Waldis, 2013.

Lernaufgabe:

- a) Organisiert euch in Gruppen und besorgt euch einen Zugang zum Internet, ggf. um weitere Informationen zu erhalten.
- b) Welche einflussreichen Personen oder Organisationen arbeiten seit MLK an der Verwirklichung seines Traumes – welche (eher) dagegen?
- c) Inwiefern hätte heute (ein neuer) MLK Anlass, über einen Traum zu sprechen?
- d) Vergleicht die Situation in Europa und den USA.
- e) Diskutiert eure Begründungen in der Gruppe.

3.4 Könnte Harry Potter eines Tages unter euch auftauchen? (Pflichtschule, ab 6. Schulstufe)

Die Schüler/innen hatten die Aufgabe erhalten, sich im Fernsehen den angekündigten Film aus der Harry-Potter-Serie anzusehen. Sie erhalten dazu eine kurze Information über die siebenteilige Serie.

Im Unterricht wird ihnen die folgende Arbeitsaufgabe gestellt:

Setzt euch in kleinen Gruppen (höchstens fünf) zusammen und diskutiert eure Antworten auf folgende Fragen:

1. Wie hat euch der Film gefallen?
Was hat euch besonders gut, was weniger gut gefallen?
2. Würdet ihr euch einen Harry Potter unter euch wünschen?
Warum? Warum nicht?
3. Wäre es möglich, dass auch bei euch einmal ein Harry Potter auftaucht?
Wenn nicht, warum nicht?

Haltet eure Antworten (auch wenn sie nicht einheitlich ausfallen) auf einem Zettel fest und wählt eine/n Schüler/in, der/die sie anschließend im Plenum vorträgt.

Mit den im Text eingestreuten und den vier abschließenden Beispielen sollte gezeigt werden, welches Potenzial für den Unterricht in Lernaufgaben quer durch alle Altersstufen und Schultypen steckt, aber auch welche Herausforderungen sie für die Lehrerschaft und die Bildungspolitik enthalten.

Literatur

- Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen. Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 355–394). Graz: Leykam.
- Astleitner, H. (2006). *Aufgaben-Sets und Lernen. Instruktionspsychologische Grundlagen und Anwendungen*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.

- Becher, A. & Gläser, E. (2014). Schriftliche Aufgaben zum historischen Lernen aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (S. 159–167). Münster: Waxmann.
- Bruneforth, M., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A. & Spiel, C. (Hrsg.). (2015). *Nationaler Bildungsbericht Österreich. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Bd. 2. Graz: Leykam.
- Bruneforth, M., Lassnigg, L., Vogtenhuber, S., Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2015). *Nationaler Bildungsbericht Österreich. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Bd. 1. Graz: Leykam.
- Criblez, L. (2016). Aufgabenkulturen. In S. Keller & C. Reintjes (Hrsg.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde* (S. 27–39). Münster: Waxmann.
- Diesenberger, C. (2012). Wann ist eine Lernaufgabe konstruktivistisch? In S. Keller & U. Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren* (S. 46–61). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Dörner, D. (1976). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Girmes, R. (2014). ‚Allgemeine Didaktik‘ als Theorie der sich stellenden Aufgaben. In P. Blumschein (Hrsg.), *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven* (S. 10–23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glowalla, G. & Glowalla U. (2004). Fragestrategien zu Lehrtexten im Studium. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (4), 334–344.
- Grell, J. & Grell, M. (1999). *Unterrichtsrezepte*. Weinheim: Beltz.
- Helbig, B., Kleppier, K. & Königs, F. (Hrsg.). (2000). *Sprachlehrforschung im Wandel*. Tübingen: Stauffenburg.
- Herber, H.-J. (1983). *Innere Differenzierung im Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herber, H.-J. (1998). Das Unterrichtsmodell ‚Innere Differenzierung‘. In W. Lenz (Hrsg.), *Bildungswege. Festschrift für Helmut Seel* (S. 59–71). Innsbruck und Wien: StudienVerlag.
- Hinz, R., Hußmann, S., Prediger, S., Ralle, B., Roßbegalle, T., Thiele, J. & Zwetzschler, L. (2014). Lernaufgaben entwickeln und erforschen als gemeinsames Programm. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (S. 259–260). Münster: Waxmann.
- Hoppe, H. & Metz, K. (2013). Fachdidaktische Analyse von Aufgaben in Deutsch. In M. Kleinknecht, T. Bohl, M. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht* (S. 47–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jakobs, B. (2008). Was wissen wir über die Lernwirksamkeit von Aufgabenstellungen und Feedback. In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen* (S. 99–114). Münster: Waxmann.
- King, A. (1997). Ask to Think – Tell Why: A model to transactive peer tutoring for scaffolding higher-level complex learning. *Educational Psychologist*, 32 (4), 87–115. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_3
- Klinzing, H. G. & Klinzing-Eurich, G. (1982). Die Klarheit der Lehrerfrage. Auswirkungen eines Trainings von Fragen höherer Ordnung. *Unterrichtswissenschaft*, 10 (4), 313–328.
- Krainer, K. & Posch, P. (Hrsg.). (1996). *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Hochschullehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ (PFL): Konzepte, Erfahrungen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Levin, A. (2005). *Lernen durch Fragen*. Münster: Waxmann.
- Liessmann, K. (2014). *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay.
- Linneweber-Lammerskitten, H. (2012). Bildungsstandards und Aufgaben. In S. Keller & U. Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren* (S. 22–33). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Mandl, B. (2008). *Lehrer kritisch zu Bildungsstandards*. Die Presse. Verfügbar unter: <https://diepresse.com/home/bildung/weiterbildung/389319/Lehrer-kritisch-zu-Bildungsstandards> [14.09.2018].
- Manzel, S. & Sowinski, M. (2014). Lernaufgaben in der politikdidaktischen Forschung. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (S. 71–84). Münster: Waxmann.
- Menzler-Trott, E. (2001). *Mathematische Logik im nationalsozialistischen Deutschland*. Basel u. a.: Springer.
- Mertens, H. (1986). Angewandte Mathematik und Anwendungen der Mathematik im nationalsozialistischen Deutschland. *Geschichte und Gesellschaft*, 12, 317–347.
- Messner, R. (2018): Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen (PFL). In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainer-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft* (S. 285ff.). Münster: Waxmann.
- Mitnik, P. (2014). Zentrale Themen des Geschichtsunterrichts in Österreich. *Historische Sozialkunde*, 44 (4), 26–38.
- Neber, H. (1993). Training der Wissensnutzung als objektgenerierende Funktion. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Kognitives Training* (S. 217–243). Göttingen: Hogrefe.
- Neuhauser, J. (2018). *Nicht genügend für die Zentralmatura*. Die Presse. Verfügbar unter: <https://diepresse.com/home/bildung/schule/5435854/Nicht-genuegend-fuer-die-Zentralmatura> [14.09.2018].
- Neuweg, G. H. (2004). Bildungsstandards in Österreich. Über die gute Absicht, die Vereinbarkeit von Einsicht und Aufsicht und die gebotene Vorsicht. *Pädaktuell* 2, 4–13.
- Neuweg, G. H. (2008). Zur Funktion von Aufgaben im Lichte des tacit knowing view. In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen* (S. 83–98). Münster: Waxmann.
- Petri, G. (1984). *Evaluation der Schulversuche in den Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen*. 2 Bde. Wien: ÖBV.
- Posch, P. (2018). Learning Studies – eine Herausforderung für die Fachdidaktik. In P. Posch, F. Rauch & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen* (S. 21–36). Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2013). *PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Ralle, B., Prediger, S., Hammann, M. & Rothgangel, M. (2014). Einleitung. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (S. 9–11). Münster: Waxmann.
- Schaffenrath, M. (2008). *Kompetenzorientierte Berufsschullehrerbildung in Österreich. Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schmaltz, C. (2017). Konzeption einer Lehrkräftefortbildung zum Umgang mit Heterogenität: Integration allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Aspekte. *Bildung und Erziehung*, 70 (4), 401–414.

- Schmidinger, E., Hofmann, F. & Stern, T. (2015). Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Bd. 2 (S. 59–94). Graz: Leykam.
- Schweitzer, F. (2014). Vom Desiderat zur evidenzbasierten Unterrichtsgestaltung. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (S. 23–32). Münster: Waxmann.
- Seel, N. (2003). *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München: Reinhardt.
- Standop, J. (2014). Didaktisches Stiefkind Hausaufgaben. In P. Blumschein (Hrsg.), *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven* (S. 104–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tesch, B. (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Tietze, W., Enzinger, H., Havranek, G. & Polte, E. (Hrsg.). (1988). *Die Rolle der Universität in der Lehrerbildung*. Wien, Köln, Graz: Böhlau.
- Ullmann, P. (2008). *Mathematik – Moderne – Ideologie. Eine kritische Studie zu Legitimität und Praxis der modernen Mathematik*. Konstanz: UVK. <https://doi.org/10.1007/BF03339060>
- Vollmer, H. J. (2007). Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Universitäten. *Erziehungswissenschaft*, 18, 85–103.
- Waldis, M. (2013). Fachdidaktische Analyse von Aufgaben in Geschichte. In M. Klein-knecht, T. Bohl, M. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht* (S. 145–162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wedekind, F. (1977). *Frühlings Erwachen und andere Dramen*. München und Wien: Langen Müller.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim u. a.: Beltz.
- Winter, F. (2008). Mit Aufgaben das Lernen sondieren. In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen* (S. 115–132). Münster: Waxmann.
- Zadelhoff, S. V. & Wember, F. B. (2013). Lesetexte als Lernaufgaben: Iterative Optimierung von Lernumgebungen in individuellen Förderversuchen. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (S. 111–124). Münster: Waxmann.

Bildungsstandards und Aufgabenkultur im Mathematikunterricht

1. Einleitung: Mathematik – Bildung – Aufgaben

Ziel dieses Beitrags ist, das Potenzial sowie kritische Aspekte der Umsetzung von Bildungsstandards im Mathematikunterricht zu diskutieren. Ausgangspunkt hierfür bilden die fachspezifische Eigenlogik der Mathematik sowie die historisch gewachsenen Traditionen des Mathematikunterrichts. Beides mündet in eine über Jahrhunderte gewachsene Konzentration des Schulfaches auf eine Aufgabenkultur hin, die aktuell im Rahmen der jüngsten Entwicklungen und Bemühungen um eine Kompetenzorientierung und Bildungsstandards einen neuen Deutungs- und Begründungszusammenhang erfährt.

„Alles ist Zahl“ (Antike), „Das Buch der Natur ist in der Sprache der Mathematik geschrieben“ (Frühe Neuzeit), „Mathematik ist richtig und deshalb auch wichtig“ (Gegenwart). Ohne die Entstehungsgeschichte, Bedeutung oder Wirkungsgeschichte dieser Sätze im vorliegenden Kontext zu diskutieren, sind alle drei als Hinweis auf die fundamentale kulturgeschichtliche und gesellschaftliche Bedeutung der Mathematik zu lesen. Der erste Satz, gewöhnlich der pythagoreischen Zahlenlehre bzw. Zahlenmystik zugeordnet, beinhaltet eine fundamentale ontologisch-qualitative Interpretation über die Grundstruktur der Wirklichkeit. Die Welt wird prinzipiell als „mathematisch aufgebaut“ interpretiert (Blumenberg, 1981). Die zweite, aus Galileis *Il Saggiatore* (1623) stammende Aussage, betont das epistemologisch-quantitative Moment. Erkenntnis über die Welt könne primär mit Hilfe der Mathematik gewonnen werden (Blumenberg, 1981, S. 12). Der dritte, schulfachbezogen ironisierend geschriebene Satz (Fischer & Malle, 1985, S. 11) weist auf das gesellschaftliche Bild des Wahrheitsanspruches der Mathematik hin. Mathematik erscheint damit allumfassend bedeutend: die Welt wie sie ist (Ontologie), wie man sie erkennen kann (Epistemologie) und was in ihr wahr oder falsch ist (Logik). Das alles mag für die unmittelbare operative Umsetzung von Bildungsstandards weniger von Bedeutung sein. Die bildungspolitisch zentrale Funktion des Schulfaches Mathematik im Rahmen der nationalen wie internationalen Diskussion um Fragen der Kompetenzorientierung sowie das Ringen um adäquate Standards (TIMSS, PISA, PIRLS) sind jedoch letzten Endes fundamental mit dieser langen Tradition der Mathematik und deren Rückwirkung auf unsere Gesellschaft verbunden.

So hat sich seit der Einführung der Schulpflicht der Mathematikunterricht im Fächerkanon eine zunehmend bedeutendere Stellung insbesondere parallel zur industriellen Revolution sowie zu wirtschaftlichen und technischen Entwicklungen erarbeitet (Seel, 2010). In unserer gegenwärtigen Bildungskultur wird dem Mathematikunterricht in nahezu allen Schulformen und Schulstufen eine zentrale Bedeutung zugesprochen. Er wirkt selektierend (Fend, 2006) wie kein an-

deres Schulfach in Österreich. Erziehungsberechtigte versuchen, dem mit Nachhilfeunterricht entgegenzusteuern. So hatten 2017 österreichweit ca. 20 % aller Schülerinnen und Schüler externen, außerschulischen (meist bezahlten) Nachhilfeunterricht. Von diesen hatten 62 % Nachhilfe in Mathematik (110.000 Schülerinnen und Schüler), gegenüber 42 % in Fremdsprachen und 22 % in Deutsch. Bemerkenswert ist zudem, dass der Nachhilfeunterricht ausschließlich im Fach Mathematik über alle Schulformen und Schulstufen ähnlich verteilt ist (AK, 2017, S. 34f.). Unter der positiven Annahme, dass das österreichische Bildungsministerium über Bildungsstandards und deren drei konstatierte Kernfunktionen (Orientierungs-, Förderungs- und Evaluationsfunktion) auch und vor allem Qualitätssicherung im Sinn von Bildungsgerechtigkeit befördern will (Keller, 2014; Herzog, 2013; Schreiner & Wiesner, 2019, S. 30f., S. 40f.), steht das Bildungssystem vor dem Hintergrund der genannten Nachhilfezahlen vor großen und wachsenden Herausforderungen. Was insbesondere Bildungsstandards, kompetenzorientierter Unterricht, Bildungsstandardüberprüfungen und die Informelle Kompetenzmessung hierfür als spezifische Instrumente über eine grundsätzliche Intervention hinaus tatsächlich beitragen, ist derzeit ungeklärt bzw. eine Hypothese (wenn auch erste Befunde in diese Richtung weisen, etwa Neubacher, Ober, Wimmer & Hartl, 2019).

In jedem Fall wirken sie faktisch im Bildungssystem über fachdidaktische Fragen und mögliche Begründungsansätze hinaus nachhaltig formativ auf die Praxis des Schulunterrichts und alle unmittelbar Beteiligten ein und beeinflussen deren Entscheidungen und Handeln.

Dieser Blick auf die Mathematik bzw. den Mathematikunterricht von „außen“ wirkt zudem bezogen auf aktuelle Entwicklungen im Bildungssystem seit der zweiten empirischen Wende um 2000 (Evidenzorientierung) im Gefolge der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien (PISA, TIMSS, PIRLS) synergetisch mit der inneren Struktur und Logik des Faches wie seiner schulfachlichen Ausprägung und Tradition zusammen. Der Mathematikunterricht ist aufgrund der inneren Logik des Faches Mathematik quantitativ algorithmisch-lösungs-, qualitativ modellbildend-strukturorientiert und folgt einer binären Logik. Die Fachlogik bedingt aufgrund der primären Ausrichtung der Disziplin an der binären Aussagenlogik eine lösungsorientierte Strukturierung. Dies spiegelt sich im Schulunterricht in der Aufgabenorientierung des Faches wider. Beim Aufschlagen eines beliebigen Schulbuches einer beliebigen Schulstufe wird das auch Laien unmittelbar ersichtlich. Ein Blick in die Geschichte der Vermittlung von Mathematik illustriert, dass die Weitergabe mathematischen Wissens in allen Schriftkulturen vorrangig über Aufgabensammlungen erfolgte (z. B. das Rechenbuch von Ulrich Wagner, 1483). Erwachsene berichten ebendas durchgängig in Erinnerung an ihre eigene Schulzeit wie auch heutige Schülerinnen und Schüler (Kraler, 2000).

Zusammengefasst bedeutet dies, dass sich Mathematik als Fach sowie dessen Umsetzung im Unterricht inhaltlich basierend auf einer inzwischen mehrtausendjährigen Tradition wie auch aufgrund seiner inneren Strukturlogik in kanonischer Weise über problemorientierte Aufgaben erschließt. Die Überprüfung von Lernzielen erfolgt ebenfalls über Aufgaben.

2. Bildungsstandards und Mathematikunterricht

Die beiden Aspekte der primären Aufgabenorientierung und tiefen historischen Verflochtenheit der Mathematik mit kulturellen Entwicklungen wirken unabhängig von gewählten Modellen oder Vorgangsweisen konstitutiv auf die konkrete Formatierung von Bildungsstandards ein. Deren Operationalisierung basiert zudem auf einer Logik, die insbesondere hinsichtlich der Modellierung für den Mathematikunterricht grundsätzlich stärker mitbedacht werden sollte, bis jetzt aus Sicht der Autoren jedoch zu wenig berücksichtigt wurde. Die Hintergrundfolie hierfür bilden zwei Faktoren, die ihre unmittelbaren historischen Wurzeln in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts haben: das wirtschaftliche Phänomen der Ökonometrisierung sowie die zur Globalisierung führenden technologischen Entwicklungen. Beide Phänomene sind zudem auf das Engste mit Mathematik verbunden.

Mit der Internationalisierung der Wirtschaft, dem Anstieg des weltweiten Handelsvolumens sowie der Etablierung großer international agierender Konzerne mussten neue ökonomische Methoden zur Steuerung und Kontrolle dieser komplexen Systeme geschaffen werden. Im Controlling wurden basierend auf den Innovationen im Bereich der Informatik Modelle entwickelt, die primär indikatorenbasiert arbeiten. Die Herausforderung etwa für ein international agierendes Unternehmen ist, jene betriebsinternen und marktspezifischen Indikatoren zu identifizieren, die eine Steuerung und gewinnsteigernde Entwicklung des Betriebs wohlmöglich auf interkontinentaler Ebene sicherstellen. Die Indikatoren stehen hierbei in Wechselwirkung mit Standards, an denen sie sich hinsichtlich Prioritäten und gesetzter Unternehmensziele orientieren. Auf Ebene internationaler Organisationen befördert dies die OECD, deren primäres Anliegen die demokratische Entwicklung einer prosperierenden freien Marktwirtschaft ist. Sie entwickelt komplexe, indikatorenbasierte und output-orientierte ökonometrische Modelle, mit deren Hilfe wirtschaftliche Referenzstandards berechnet und Prognosen erstellt werden. Diese ökonometrischen Modelle operieren nahezu ausschließlich quantitativ. Ermöglicht wurden diese komplexen interkontinentalen und interkulturellen wirtschaftlichen Prozesse erst mit Hilfe modernster Kommunikationstechnologien. Zeit wurde im internationalen Wettbewerb mit zum entscheidenden Faktor. Die Verfügbarkeit aktueller Informationen und Indikatoren für rasches Reagieren war insbesondere mit der Entwicklung des Internets bzw. weltweiter Computernetzwerke gegeben. Die Globalisierung erlebte damit ihren zentralen Beschleunigungsschub. Ökonomisches Handeln konnte in zentralen Bereichen vom Ort entkoppelt werden.

Für die Ökonometrisierung stellen die (technologiestützten) Berechenbarkeit und modellierende Reduktion auf Zahlen (Indikatoren) die Verschränkung mit der Mathematik dar. Hinsichtlich der technologischen Erfolge zeigt sich die konstitutive Verbindung mit der Mathematik über qualitative Strukturaspekte (Berechenbarkeitsfragen, Netzwerke) sowie die Orientierung an der Logik (etwa über das aussagenlogische Design von Mikroprozessoren und die Von-Neumann-Architektur). PISA baut naturgemäß als Projekt der OECD auf deren methodologischer Grundphilosophie auf. Daher werden in PISA Indikatoren identifiziert, über die Aufgaben Standards

definiert und letzten Endes Rankings veröffentlicht. Dieses Herangehen wirkt auf die Definition, methodologische Anlage und methodische Umsetzung von Bildungsstandards hochgradig normierend ein. Das Vokabular des gegenwärtigen Bildungsdiskurses generiert insbesondere hinsichtlich der grundsätzlichen Intention von Bildungsstandards in seinen zentralen Begriffen aus diesem spezifischen ökonomischen Kontext. Die in zentralen Teilen inhärent auf quantitative Aspekte ausgerichtete Mathematik ermöglicht über umfangreiche (statistische) Modelle erst eine Reduktion komplexer Zusammenhänge auf Zahlen bzw. Indikatoren. Deren fachgerechte Interpretation und Aussagekraft kann sie jedoch aufgrund des Modellierungscharakters a priori nicht liefern.

Da die normativen Grundlagen zur Modellierung zudem aus dem Bereich der Ökonomie kommen, ist insbesondere die Mathematikdidaktik hinsichtlich Bildungsstandards in besonderer Weise gefordert. Als fachdidaktische Disziplin ist ihre primäre Bezugswissenschaft die Mathematik. Deren Möglichkeiten, Potenziale aber auch Grenzen in der Anwendung auf bildungswissenschaftliche Fragestellungen wie die messtheoretische Modellierung und Modellierbarkeit von Bildungsstandards kritisch zu hinterfragen und positiv weiterzuentwickeln, stellt derzeit über weite Strecken noch ein Desiderat dar. Insbesondere ein Wissen um die Genese und Ursprünge aktueller methodologischer, terminologischer sowie bildungspolitisch und gesellschaftlich normativer Zusammenhänge muss zwar – was Aufgabe jeder Fachdidaktik ist – insbesondere kritisch hinterfragt und geprüft werden, sollte jedoch nicht als Fundamentalkritik missverstanden werden.

Direkt auf den Mathematikunterricht und die Mathematikdidaktik bezogen sind insbesondere normative als auch inhaltlich-methodologische Aspekte von besonderer Bedeutung. Ausgehend von der Annahme, dass der Mathematikunterricht insbesondere auf ein nachhaltiges Verständnis der gelernten Zusammenhänge hin ausgerichtet ist, stehen Aufgaben aus Bildungsstandardprogrammen in besonderer Weise auf dem Prüfstand. Wie oben erwähnt, werden mathematische Inhalte traditionell primär über Aufgaben erschlossen. Wenn diese auch zur Überprüfung eines erreichten Wissensstandes und Verständnisses eingesetzt werden (sollen), ist deren Funktion grundsätzlich und insbesondere im Kontext mathematischer Bildungsstandards zu klären.

Die Frage der Inhalte hinsichtlich mathematischer Bildung ist spätestens seit Heymanns kritischer Schrift hierzu (1996) Thema der Fachdidaktik und Bildungspolitik. Mathematik in ihrer Funktion als elementare Kulturtechnik steht hier außer Diskussion. Deren Notwendigkeit wird allgemein und weltweit akzeptiert (Heymann, 1996, S. 7). Ein Blick auf Aufgabenstellungen vergangener PISA-Testungen und nationaler Erhebungen zeigt eine große thematische Breite der Inhalte auf. Hinsichtlich bestimmter Themen wird es stets für und wider geben. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird daher vorrangig auf mathematische Aufgabenstellungen (und hier insbesondere Testaufgaben) prinzipiell fokussiert.

Bildungsstandards beziehen sich primär auf Bildung. Diese verfolgt seit der Aufklärung und insbesondere im Sinn Humboldts das Ziel autonomer, aufgeklärter, d.h. mündiger Individuen und des Weltbürgertums. Der Weg dorthin führt

über ein möglichst umfassendes, vernunftgeleitetes und verständiges Abarbeiten an „der Welt“ insbesondere auch im schulischen Kontext, um sich dadurch als Subjekt zu entfalten. Für das an Aufgaben orientierte Erlernen von Mathematik bedeutet das, dass über mathematische Problemstellungen in Form von Aufgaben „Welt“ erschlossen werden kann und soll. „Welt“ bezieht sich hierbei insbesondere auf innermathematische Inhalte, Anwendungen der Mathematik sowie alle von Zahlen und formalen Strukturen geprägte Bezugfelder und Themen. Renate Girmes hat hierfür 2004 mit „[Sich] Aufgaben stellen: Professionalisierung von Bildung und Unterricht“ ein grundlegendes Werk verfasst. In diesem wird ganz im humboldtschen Sinn die Welt über Aufgabe erschlossen, wobei sich deren Zahl strukturell auf basale Grundaufgaben, die in der Folge fachspezifisch konkret umzusetzen sind, reduzieren lässt. Über diese endliche Zahl basaler Aufgaben (Erfahrung/Wissen, Orientierung/Ziele, Bedingungen/Herausforderungen, Fähigkeiten/Haltungen), deren Gegenstände individuell unterschiedlich herausfordern (Girmes, 2014, S. 12), kann insbesondere auch eine fachdidaktische Ordnungsstruktur hergestellt werden. Girmes liefert somit einen allgemeinen Rahmen, der inhaltlich im Sinn der Intention von Bildungsstandards über fundamentale Ideen (Bruner, 1960; Fuchs, 2003) ausgestaltet und hin auf konkrete Kompetenzen operationalisiert werden kann. Damit besteht letzten Endes bei aller notwendigen Kritik an konkreten Aufgaben im Kontext von Bildungsstandards auch das Potenzial für einen Wandel der Aufgabenkultur im Mathematikunterricht. Dieser wird im Folgenden kurz skizziert.

3. Die kurze historische Genese von Aufgaben zum Erschließen von Welt als Ressource zum Neuinterpretieren von Aufgaben im Rahmen der Bildungsstandards

Wesentliche Reformen zum Mathematikunterricht wurden in der Geschichte der Mathematik immer wieder von Veränderungen in der Aufgabenkultur begleitet. Diese Veränderungen waren zunächst im Besonderen durch unterschiedliche Gewichtung einzelner Themen, durch die Aufnahme neuer Themen oder durch das Verschwinden von Themen gekennzeichnet. Zudem aber rückten die Methoden, d. h. die Vermittlung der Aufgaben, immer mehr in den Fokus bedeutender Wegbereiter und Reformen des Mathematikunterrichts. Betrachten wir exemplarisch einige dieser Veränderungen.

Der Mathematikunterricht im langen, ausgehenden 19. Jahrhundert steht im Mittelpunkt der Diplomarbeit von Wolfgang Schöpf (2018). Die exemplarischen Aufgaben zum Mathematikunterricht entnimmt Schöpf in seinen stoffdidaktischen Analysen den Themen *Kettenbrüche* und *Wahrscheinlichkeitsrechnung*. Die Bedeutung des Themas Kettenbrüche liegt aus Sicht des Autors in der Notwendigkeit einer sehr guten Approximation von numerischen Werten vor jeglicher Hilfe durch Rechenmaschinen. Die Bedeutung der Wahrscheinlichkeitsrechnung wiederum ergibt sich aus der algebraischen Behandlung des Stoffgebietes ohne jegliche heuristische Zugänge wie dies in einem modernen zeitgemäßen Mathematikunterricht über-

wiegend der Fall ist. Zum grundsätzlichen Charakter der Beispiele schreibt er „... die konstruierten Beispiele aus dem langen 19. Jahrhundert zeigen dabei auf, dass der Mathematikunterricht nicht nur zu einem bloßen Formalismus im gedanklichen und ausführenden Sinne verkrusten sollte ...“.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts kam es ausgelöst durch die *Meraner Schulreform*, die unmittelbar mit dem Namen des Mathematikers Felix Klein verbunden ist, zu einer bedeutenden Wende in der Aufgabenkultur. Doris Gründl spricht in ihrer Diplomarbeit von einer Umgestaltung des gesamten mathematischen Unterrichts durch die angesprochene Reform und nennt folgende Auswirkungen (2004):

- Stärkung des räumlichen Vorstellungsvermögens
- Erziehung zur Gewohnheit funktionalen Denkens
- Einführung der Infinitesimalrechnung an höheren Schulen

Zudem fordert Klein eine ‚strenge‘ Methodik des Mathematikunterrichts exemplarisch dargestellt an einem ausgewogenen Verhältnis von „induktivem und deduktivem Vorgehen im geometrischen Unterricht“ (Gründl, 2004). Auch Fragen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung werden in diesem Kontext diskutiert.

Beeinflusst von Felix Klein schlägt der Mathematiker Otto Töplitz im Jahr 1927 die Integration historischer Fragestellung, die historische Betrachtung von Begriffen in die Aufgabenstellungen zur Infinitesimalrechnung vor, da nur in dieser Weise, nämlich der *historisch genetischen Methode*, der „eigentliche Sinn, der wirkliche Kern jedes Begriffs“ (Wittmann, 1974, S. 100) erfasst werden kann.

Helge Lenné wies in den ausgehenden 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in seinem Werk *Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland* (Lenné, 1969) auf die vorherrschende ‚sinnleere‘, rein operationalisierte Aufgabenkultur im Mathematikunterricht hin.

Eine Gruppe französischer Mathematiker, die sich *Bourbaki* nannten, hatte sich etwa seit Ende der 30er Jahre vorgenommen „das unüberschaubar gewordene Gebiet der Reinen Mathematik aus der Mengenlehre mittels dreier *Mutterstrukturtypen* (algebraische, Ordnungs- und topologische Strukturen) zu rekonstruieren“ (Führer, 1997, S. 74). Nahezu zeitgleich mit der Analyse von Lenné gewannen die *Bourbakisten* Einfluss auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, auf die Fachdidaktik Mathematik im deutschen Sprachraum und damit letztendlich auf die Aufgaben über die Schulbuchliteratur der 70er und 80er Jahre. Deutlich sieht man die Philosophie der *Bourbakisten* in der nachfolgenden Abbildung einer Seite aus einem an Österreichs Gymnasien in den 70er und 80er Jahren weit verbreiteten Schulbuch für die 7. Klasse/ 11. Schulstufe (Laub, 1969). Die Darstellung des Themas ‚Stetigkeit reeller Funktionen‘ folgt deutlich dem eingangs formulierten besonderen Anliegen der *Bourbakisten*, nämlich der Präsentation eines Themas in seiner Ordnungs- und topologischen Struktur.

Ende der 80er kam es, ausgelöst durch die Lehrplanreform der Sekundarstufe von Heinrich Bürger (1989), zu einem bedeutenden Wandel im Mathematikunterricht, der auch großen Einfluss auf die Aufgabenkultur hatte. Neben der Forderung nach Einüben von Rechenfertigkeiten für die Konstruktion von Aufgaben tauchten erst-

9.6 Sätze über stetige Funktionen

1. Summe stetiger Funktionen:

Satz 22:

Sind die Funktionen f und g stetig an der Stelle a , so ist auch die Summenfunktion $f + g$ stetig an der Stelle a .

Beweis:

(1) Wir setzen $s = f + g$. Wegen $D_s = D_f \cap D_g$ gilt $a \in D_s$.

(2) Eine beliebige symmetrische Umgebung von $s(a)$ sei

$$V =]s(a) - \varepsilon; s(a) + \varepsilon[, \varepsilon \in \mathbb{R}^+$$

(3) Aus der Stetigkeit von f an der Stelle a folgt, daß es zu jeder Umgebung V_1 von $f(a)$,

$$V_1 =]f(a) - \frac{\varepsilon}{2}; f(a) + \frac{\varepsilon}{2}[,$$

eine Umgebung U_1 von a so gibt, daß $f(U_1) \subseteq V_1$.

(4) Ebenso gibt es zu jeder Umgebung V_2 von $g(a)$,

$$V_2 =]g(a) - \frac{\varepsilon}{2}; g(a) + \frac{\varepsilon}{2}[,$$

eine Umgebung U_2 von a mit $g(U_2) \subseteq V_2$.

(5) Ist $U_1 \cap U_2 = U$, so gilt für alle $x \in U$:

$$s(x) = f(x) + g(x) < \left(f(a) + \frac{\varepsilon}{2}\right) + \left(g(a) + \frac{\varepsilon}{2}\right) = s(a) + \varepsilon$$

$$s(x) = f(x) + g(x) > \left(f(a) - \frac{\varepsilon}{2}\right) + \left(g(a) - \frac{\varepsilon}{2}\right) = s(a) - \varepsilon$$

$$s(a) - \varepsilon < s(x) < s(a) + \varepsilon$$

$$s(U) \subseteq V$$

Nach Definition 39 (Abs. 9.2) ist daher s stetig an der Stelle a .

Abbildung 1: Thema Stetigkeit reeller Funktionen (Laub J. et al., 1976)

mals die Forderungen nach Argumentieren, Beweisen und Anwenden für den Mathematikunterricht auf. Die Möglichkeit des Argumentierens und Beweizens im Unterricht setzt nach Angabe von Bürger vielfältige Aufgaben, die ein Begründen von Handlungen durch die Schülerinnen und Schüler einfordern, voraus. Anwendungsorientierung wird durch das Aufgreifen außermathematischer Themen (etwa aus Wirtschaft oder Ökologie) erreicht (Bürger, 1989, S. 102–104).

Ebenfalls großen Einfluss auf die Aufgabenkultur hatte die von Bürger geforderte Verwendung von Technologie in der Sekundarstufe. Unterstützt wurde diese Forderung durch das 1990 eingeführte Unterrichtsprinzip einer informations- und kommunikationstechnischen Grundbildung für die 3. und 4. Klasse (7. und 8. Schulstufe). Ziel war es, Bildungsinhalte der Informatik (einfache System-, Anwender- und Problemlösekompetenzen) in die Fächer Deutsch, lebende Fremdsprache, Mathematik und Geometrisches Zeichnen zu integrieren (Reiter, 2010; Fuchs & Landerer, 2005). Waren es in der Sekundarstufe I softwareseitig vor al-

lem Tabellenkonstruktionsprogramme in der Mathematik (Neuwirth, 1989) sowie die Verwendung einfacher CAD-Systeme im geometrischen Zeichnen (Bachinger et al., 1981), die in den Aufgaben bzw. im Unterricht behandelt wurden, so startete nahezu zeitgleich eine Initiative zum Einsatz von Computer-Algebra-Systemen in der Sekundarstufe II (Aspetsberger, Fuchs, Heugl & Klinger, 1994, vgl. Kapitel 4 – Handlungskompetenzen in der Berufsbildenden Höheren Schule (BHS)).

4. Umsetzungen von Aufgaben im Rahmen der Bildungsstandards (BIST) bzw. Standardisierten Reife- und Diplomprüfung (sRDP)

Die aktuell letzte, einschneidende Veränderung erfuhr die grundsätzlich aufgabenorientierte Struktur des Mathematikunterrichts durch die BIST bzw. sRDP. Genauere Betrachtungen der neuen Aufgabenkultur – in der sogenannte *beziehungsreiche Aufgaben* eine besondere Rolle einnehmen (Fuchs & Blum, 2008) – tragen wesentlich zur Klärung der Auswirkungen von BIST (Blum, Drücke-Noe, Hartung & Köller, 2011) bzw. sRDP auf den Mathematikunterricht bei.

Basis der Aufgabenkonstruktion nach BIST ist das Kompetenzmodell für Mathematik. Das Modell liefert für die achte Schulstufe die theoretische Basis. In seiner Struktur ist es dreidimensional. Die ‚Achsen‘ tragen die Namen *Mathematischer Inhalt*, *Mathematische Handlungen* und *Komplexität*.

Eine weitere Anwendung erfährt das Kompetenzmodell für Mathematik in seiner Grundstruktur (dreidimensional) in der standardisierten Diplom- und Reifeprüfung (sRDP) in der 12. Schulstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS).

Schwierigkeiten im Umgang mit der Komplexitätsdimension haben dazu geführt, dass für die sRDP in der 13. Schulstufe der Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) ein zweidimensionales Kompetenzmodell bestehend aus *Mathematische Inhalte* und *Mathematische Handlungen* entwickelt wurde. Durch das Weglassen der dritten Dimension *Komplexität*, auf der die Bewertung hinsichtlich der zu bewältigenden Aufgabenschwierigkeit erfolgt, wird eine geringe Kohärenz der Modelle für die Sekundarstufe I bzw. sRDP-AHS und sRDP-BHS sichtbar. Diese deutlichen Abweichungen in der Struktur können durchaus auch als Kritik der BHS-Arbeitsgruppe am Sekundarstufe-I- bzw. sRDP-AHS-Modell verstanden werden.

- *Mathematische Inhalte*: Einzelne Items dieser Dimension nennen zumeist die spezifischen Themen, denen der jeweilige Lehrstoff zuzuordnen ist (z.B. *Geometrische Figuren und Körper* – Sekundarstufe I; *Wahrscheinlichkeit und Statistik/Stochastik* – Sekundarstufe II (AHS/BHS). Einzelne Items fassen jedoch die Lehrstoffe zu fundamentalen didaktischen Leitideen (z.B. *Zahlen und Maße* – Sekundarstufe I/Sekundarstufe II (BHS); *Funktionale Abhängigkeit/Zusammenhänge* – Sekundarstufe I/Sekundarstufe II (AHS/BHS)) zu einer Bezeichnung zusammen.
- *Mathematische Handlungen*: Sie formulieren die Handlungskompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler durch den Mathematikunterricht erwerben sol-

len. Obwohl die Liste der Handlungskompetenzen in AHS und BHS dasselbe Unterrichtsziel ‚im Auge‘ hat, gibt es dennoch einige Unterschiede in den Formulierungen:

- AHS (Sekundarstufe I und II): *Darstellen, Modellbilden; Rechnen, Operieren; Interpretieren; Argumentieren, Begründen*
BHS: *Modellieren und Transferieren; Operieren und Technologieeinsatz; Interpretieren und Dokumentieren; Argumentieren und Kommunizieren*
- *Komplexität*: Diese Dimension trägt den unterschiedlichen Komplexitätsanforderungen an die Schülerinnen und Schüler Rechnung. Das *Einsetzen von Grundkenntnissen und -fertigkeiten* wird dem Kompetenzbereich eins, das *Herstellen von Verbindungen* dem Komplexitätsbereich zwei und der *Einsatz von Reflexionswissen*, das *Reflektieren* dem Komplexitätsbereich drei zugeordnet.¹

Auf Basis des Kompetenzmodells Mathematik wurden nun Aufgaben konstruiert und in einem Aufgabenpool veröffentlicht (Fuchs & Kraler, 2018, S. 285; Götz & Maass, 2009).

Die Aufgaben aus der Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe II umfassen ...

... unter der Handlungskompetenz (H1) *Darstellen, Modellbilden* die Tätigkeitsbereiche

- geeignete mathematische Mittel (Begriffe, Modelle, Darstellungsformen, Technologien) und Lösungswege auswählen,
- aus bekannten (z.B. auch elektronisch verfügbaren) mathematischen Modellen neue Modelle entwickeln (modulares Arbeiten).

Stellvertretend für die genannten Tätigkeitsbereiche wollen wir die Aufgabe *Straßenbau*, geeignet ab Ende der 6. Schulstufe, aus dem Aufgabenpool – Inhaltsbereich *Variable/Funktionale Abhängigkeit*/Komplexitätsbereich *Einsetzen von Reflexionswissen* – für die Sekundarstufe I anführen:

¹ Verfügbar unter: <https://www.bifie.at/kompetenzmodelle-und-bildungsstandards/> sowie unter <https://www.srdp.at/> [16.07.2019]

Aufgabenstellung:

Ein Straßenstück soll gebaut werden. Erste Berechnungen für vier Bagger ergeben, dass die Fertigstellung dann 24 Tage dauern wird.

Nun können aber statt der vier Bagger sogar acht Bagger eingesetzt werden

Wenn man wissen will, wie lange die Fertigstellung nun dauern wird, wie kann man da überlegen?

Kreuze an, welche der folgenden Überlegungen korrekt sind und welche nicht.

		korrekt	nicht korrekt
A	Doppelt so viele Bagger arbeiten doppelt so viel und doppelt so lange; also 48 Tage.		
B	Jeder zusätzliche Bagger bringt gleich viele Tage Ersparnis, nämlich 4 Tage. Also dauert die Arbeit für vier zusätzliche Bagger 24 minus 4 mal 4 Tage, also 8 Tage.		
C	Jeder Bagger arbeitet etwa gleich viel; doppelt so viele Bagger brauchen nur etwa halb so viel Zeit für dieselbe Arbeit. Wenn eine ungefähre Abschätzung reicht: etwa 12 Tage.		

Abbildung 2: Aufgabe *Straßenbau*²

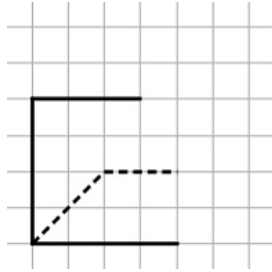
- ... unter der Handlungskompetenz (H2) *Rechnen, Operieren* die Tätigkeitsbereiche
- in Terme und Gleichungen (Formeln) Zahlen einsetzen, Werte berechnen, Terme, Gleichungen (Formeln) und Ungleichungen umformen, Gleichungen und Ungleichungen lösen,
 - elementare geometrische Konstruktionen durchführen.

² Verfügbar unter: <http://aufgabenpool.bifie.at/m7/index.php?action=14&cmd=1&show=1&QID=21> [19.12.2019]

Stellvertretend für diese Tätigkeitsbereiche wollen wir die Aufgabe *Schrägriss 2*, geeignet ab Ende der 5. Schulstufe, aus dem Aufgabenpool – Inhaltsbereich *Geometrische Figuren und Körper*/Komplexitätsbereich *Einsetzen von Grundkenntnissen und Grundfertigkeiten* – für die Sekundarstufe I anführen:

Aufgabenstellung:

Die Abbildung zeigt den unvollständigen Schrägriss eines Würfels.



Vervollständige die Figur richtig. Verwende dein Lineal oder Geo-Dreieck.

Abbildung 3: Aufgabe *Schrägriss 2*³

... unter den Handlungskompetenzen (H3, H4) *Interpretieren; Argumentieren, Begründen* die Tätigkeitsbereiche

- WS 1.4: Definition und wichtige Eigenschaften des arithmetischen Mittels und des Medians angeben und nutzen, Quartile ermitteln und interpretieren können, die Entscheidung für die Verwendung einer bestimmten Kennzahl begründen können.

Stellvertretend für diese Tätigkeitsbereiche wollen wir die Aufgabe *Eigenschaften des Arithmetischen Mittels* aus dem Aufgabenpool für die sRDP der AHS für die Sekundarstufe II anführen:

³ Verfügbar unter: <https://aufgabenpool.bifie.at/m7/index.php?action=14&cmd=1&show=1&QID=60> [19.12.2019]

Eigenschaften des arithmetischen Mittels*												
Aufgabennummer: 1_140		Prüfungsteil: Typ 1 ☒ Typ 2 ☐										
Aufgabenformat: Multiple Choice (2 aus 5)		Grundkompetenz: WS 1.4										
☒ keine Hilfsmittel erforderlich	☐ gewohnte Hilfsmittel möglich	☐ besondere Technologie erforderlich										
Gegeben ist das arithmetische Mittel $\bar{x}$ von Messwerten. Aufgabenstellung: Welche der folgenden Eigenschaften treffen für das arithmetische Mittel zu? Kreuzen Sie die beiden zutreffenden Antworten an! <table border="1"> <tbody> <tr> <td>Das arithmetische Mittel teilt die geordnete Liste der Messwerte immer in eine untere und eine obere Teilliste mit jeweils gleich vielen Messwerten.</td> <td>☐</td> </tr> <tr> <td>Das arithmetische Mittel kann durch Ausreißer stark beeinflusst werden.</td> <td>☐</td> </tr> <tr> <td>Das arithmetische Mittel kann für alle Arten von Daten sinnvoll berechnet werden.</td> <td>☐</td> </tr> <tr> <td>Das arithmetische Mittel ist immer gleich einem der Messwerte.</td> <td>☐</td> </tr> <tr> <td>Multipliziert man das arithmetische Mittel mit der Anzahl der Messwerte, so erhält man immer die Summe aller Messwerte.</td> <td>☐</td> </tr> </tbody> </table>			Das arithmetische Mittel teilt die geordnete Liste der Messwerte immer in eine untere und eine obere Teilliste mit jeweils gleich vielen Messwerten.	☐	Das arithmetische Mittel kann durch Ausreißer stark beeinflusst werden.	☐	Das arithmetische Mittel kann für alle Arten von Daten sinnvoll berechnet werden.	☐	Das arithmetische Mittel ist immer gleich einem der Messwerte.	☐	Multipliziert man das arithmetische Mittel mit der Anzahl der Messwerte, so erhält man immer die Summe aller Messwerte.	☐
Das arithmetische Mittel teilt die geordnete Liste der Messwerte immer in eine untere und eine obere Teilliste mit jeweils gleich vielen Messwerten.	☐											
Das arithmetische Mittel kann durch Ausreißer stark beeinflusst werden.	☐											
Das arithmetische Mittel kann für alle Arten von Daten sinnvoll berechnet werden.	☐											
Das arithmetische Mittel ist immer gleich einem der Messwerte.	☐											
Multipliziert man das arithmetische Mittel mit der Anzahl der Messwerte, so erhält man immer die Summe aller Messwerte.	☐											

Abbildung 4: Aufgabe Eigenschaften des Arithmetischen Mittels⁴

Aus der BHS wollen wir exemplarisch auf die Handlungskompetenz *Operieren und Technologieeinsatz* eingehen. Bemerkenswert ist an dieser Kompetenz vor allem die explizite Nennung der Technologienutzung.

Stellvertretend für die Handlungskompetenz *Technologieeinsatz* wollen wir die *Aufgabe 3: Die Genussformel* aus den Angabe- und Korrekturheften zur sRDP Angewandte Mathematik anführen:

⁴ Verfügbar unter: http://snvbrwvobs2.snv.at/matura.wiki/index.php?action=ajax&title=-&rs=SecureFileStore::getFile&f=/a/a7/srdp_ma_uebungsaufgaben_gesamt_2014-11-21.pdf Aufgabe 16, Inhaltsbereich Wahrscheinlichkeit und Statistik (WS), S. 314, [19.12.2019]

Aufgabe 3

Die Genussformel

Der Physiker Werner Gruber erklärt in seinem Buch *Die Genussformel* (Salzburg: Ecowin, 2008) die kleinen chemischen und physikalischen Tricks der großen Köchinnen und Köche. Dabei werden auch mathematische Zusammenhänge betrachtet.

- a) In der *Genussformel* betrachtet Gruber den Genuss beim Essen als messbare Größe mit Werten von 0 (kein Genuss) bis 1 (maximaler Genuss). Für die Abhängigkeit des Genusses von der Anzahl der Geschmacksrichtungen auf einem Teller gibt Gruber folgende Funktion G an:

$$G(n) = e^{\frac{n-3}{27,5}}$$

n ... Anzahl der unterschiedlichen Geschmacksrichtungen auf dem Teller

$G(n)$... Genuss bei n unterschiedlichen Geschmacksrichtungen auf dem Teller

- Ermitteln Sie diejenige Anzahl an unterschiedlichen Geschmacksrichtungen, bei der man laut Gruber den maximalen Genuss hat. [1 Punkt]

- b) Für die optimale Bratdauer einer Gans gibt Gruber folgende Werte an:

Masse der Gans in Kilogramm	Bratdauer in Minuten
2,0	104
3,0	136
3,8	159

- Zeigen Sie mithilfe des Differenzenquotienten, dass zwischen Masse und Bratdauer kein exakter linearer Zusammenhang vorliegt. [1 Punkt]

Aufgabe 3

Die Genussformel

Möglicher Lösungsweg

- a) $G(n) = 1$:

$$e^{\frac{n-3}{27,5}} = 1 \Rightarrow n = 3$$

- b) Für die jeweiligen Differenzenquotienten gilt:

$$\frac{136 - 104}{3,0 - 2,0} = 32 \quad \text{bzw.} \quad \frac{159 - 136}{3,8 - 3,0} = 28,75 \quad \text{bzw.} \quad \frac{159 - 104}{3,8 - 2,0} = 30,55...$$

Es liegt kein linearer Zusammenhang vor, weil die Differenzenquotienten nicht gleich sind.

Für die Punktevergabe ist es nicht erforderlich, alle 3 angegebenen Differenzenquotienten zu ermitteln.

- c) $84 = 100 - 192 \cdot e^{\frac{20-1}{8}}$

Berechnung mittels Technologieeinsatz:

$$t = 8,0...$$

Nach etwa 8 Minuten hat das Ei eine Innentemperatur von 84 °C.

$\frac{1}{\sqrt{e^{20-1}}}$	☒

Abbildung 5: Aufgabe *Die Genussformel*⁵

5 Verfügbar unter: https://www.srdp.at/fileadmin/user_upload/downloads/Matura-2017-18/AM/PT1/KL18_PT1_BBB_AMT_AB_P0_AU.pdf – S. 10, [19.12.2019]

Stärker als in jedem anderen Unterrichtsfach bilden sich in der Mathematik Reformen in besonderer Weise in den Aufgaben ab. Die Problemkontexte in so genannten Modellierungsaufgaben – wie zuvor in den Aufgaben aus dem Aufgabenpool von Sekundarstufe I sowie sRDP-AHS und sRDP-BHS dargestellt – fordern erhöhte Problemlöse- und Argumentationsfähigkeiten bei Schülerinnen und Schülern (Möhringer, 2006). Zudem soll die qualitative Erneuerung der Mathematik nach Ansicht der Autoren Regina Bruder, Timo Leuders und Andreas Büchter ...

- ... nachhaltiges Lernen von Mathematik fördern.
- ... zu einem hohen Aktivierungspotenzial bei Schülerinnen und Schülern führen.
- ... vielseitigste Einstiegsmöglichkeiten auf jeweils individuellen Leistungslevels gestatten.
- ... mehr Eigenverantwortung für das Lernen betonen, indem sie individuelle Lernwege und selbstständiges Lernen zulassen (2008).

Nicht zuletzt erfüllen die Aufgaben damit die von den beiden Autoren Stefan Götz und Werner Peschek in ihrem Aufsatz postulierten Forderungen nach ...

- ... einer *Normativen* Funktion von Standards im Bildungssystem, indem sie festlegen, wie die Outputs aussehen sollen.
- ... einer *diagnostischen* Funktion, indem sie die Identifizierung, Klassifizierung und Bewertung allfälliger Defizite genauso umfassen wie die Aufdeckung von Indizien, die zu diesen Defiziten führen können (2009).

5. Resümee und Ausblick

Bildungsstandards haben – vor allem durch die Behandlung von kompetenzorientierten Aufgaben – zweifelsohne zu wesentlichen Veränderungen im Mathematikunterricht geführt; Veränderungen, die zum einen Gewichtungen in den Unterrichtsmethoden nachziehen. So haben Entdeckender und Anwendungsorientierter Mathematikunterricht wesentlich an Bedeutung gewonnen. Zum anderen kommt es – wesentlich bedingt auch durch Einbeziehung von Technologien in den Unterricht – zu einer Hinzunahme neuer Lehrstoffe wie etwa Elemente der Diskreten Mathematik. Damit ist der oben diskutierte Wandel in der Aufgabenkultur im Gang. Für Österreich ist aktuell zu konstatieren, dass die Entwicklung derzeit vorrangig eine rein innermathematische ist. Über weite Strecken sind die Aufgaben noch als Desiderat zu betrachten ohne eine Rückbindung der Aufgabenkultur an grundsätzliche fachdidaktische Prinzipien fundamentaler Ideen im Sinn einer Verschränkung mit basalen bildungswissenschaftlichen Konzepten (Girmes, 2004).

Die laufenden Veränderungen und Entwicklungen müssten auch in einer modernen Sekundarschullehrerinnen- und -lehrausbildung Berücksichtigung finden. So sollten zeitgemäße Bachelor-/Mastercurricula neben den Stoffinhalten auch Learning Outcomes als Kompetenzen von Lehrkräften beinhalten. Neben fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kompetenzen werden in aktuellen Adaptionen zudem Digitale Kompetenzen in die Curricula aufgenommen.

Während die Neue Aufgabenkultur in den für den Unterricht approbierten Schulbüchern bereits immer mehr Berücksichtigung findet, muss auch die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer die durch die BIST notwendig gewordenen methodisch-didaktischen und fachlichen Anforderungen zum Inhalt haben.

Literatur

- AK-Studie/IFES (2017). *Nachhilfe in Österreich 2017. Studienbericht*. Archivnummer: 21.917.082. Verfügbar unter: https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Nachhilfe_in_Oesterreich_2017.pdf [6.1.2018].
- Aspetsberger, K., Fuchs, K., Heugl, H. & Klinger, W. (1994). *The Austrian DERIVE Project-Final report*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK).
- Bachinger, A./GZÖ (1991). *Neue Techniken im Geometrischen Zeichnen – Band III – CAD*. Broschürenreihe Informationstechnologische Grundbildung in der allgemeinbildenden Pflichtschule des BMUK, Abt. I/5: Wien.
- Blum, W., Drücke-Noe, C., Hartung, R. & Köller, O. (Hrsg.). (2011). *Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen.
- Blumenberg, H. (1981). *Die Lesbarkeit der Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bruder, R., Leuders, T. & Büchter, A. (2008). *Mathematikunterricht entwickeln – Bausteine für kompetenzorientiertes Unterrichten*. Berlin: Cornelsen.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Harvard: HUP.
- Bürger, H. (1989). Tendenzen in neuen österreichischen Mathematiklehrplänen. In *Beiträge zum Mathematikunterricht 1989* (S. 101–104). Bad Salzdetfurth: Franzbecker.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Fischer, R. & Malle, G. (1985). *Mensch und Mathematik. Eine Einführung in didaktisches Denken und Handeln*. Mannheim, Wien: BI.
- Fuchs, K. (2003). *Fundamentale Ideen als ordnende Prinzipien und Orientierungshilfe*. Verfügbar unter: <https://www.oemg.ac.at/DK/Didaktikhefte/2003%20Band%2036%20Bozen/Fuchs2003Bozen.pdf> [6.1.2018].
- Fuchs, K. & Landerer, C. (2005). Das mühsame Ringen um ein Kompetenzmodell. In K. Fuchs & P. Micheuz (Hrsg.), *CD Austria: Informatische Bildung in der Sekundarstufe I, Sonderheft des bm:bwk* (S. 6–9) 12, CD Austria.
- Fuchs, K. J. & Blum, W. (2008). Selbständiges Lernen im Mathematikunterricht mit ‚beziehungsreichen‘ Aufgaben. In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen* (S. 135–148). Münster: Waxmann.
- Fuchs, K. & Kraler, C. (2018). Von der Makro- zur Mikroperspektive einer modernen Didaktik der Mathematik. In K. J. Fuchs, U. Greiner & C. Kraler (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 238–286). Münster: WTM.
- Führer, L. (1997). *Pädagogik des Mathematikunterrichts*. Braunschweig, Wiesbaden: Friedrich Vieweg & Sohn. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-14678-0>
- George, A. C., Schreiner, C., Wiesner, C., Pointinger, M. & Pacher, K. (Hrsg.). (2019). *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analyse zum Zyklus 2012 bis 2016*. Münster: Waxmann.
- Götz, S. & Peschek, W. (2009). Festlegung von Bildungsstandards – aber was dann? – Versuch über ein Unterstützungssystem. *Mathematik im Unterricht*, 3 (10), 162–

181. Verfügbar unter: http://www.mathematikunterricht.at/Newsletter/Newsletter_gesammelt/Newsletter3.pdf#page=163 [7.10.2019].
- Girmes, R. (2004). *(Sich) Aufgaben stellen: Professionalisierung von Bildung und Unterricht*. Seelze: Kallmeyer.
- Girmes, R. (2014). Allgemeine Didaktik als Theorie der sich stellenden Aufgaben. In P. Blumschein (Hrsg.), *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven* (S. 10–23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Götz, S. & Maaß, J. (Hrsg.). (2009). *Mathematik im Unterricht*. Verfügbar unter: <https://eplus.uni-salzburg.at/miu/periodical/titleinfo/3034105> [7.10.2019].
- Gründl, D. (2004). *Auswirkungen der Ideen Felix Kleins auf die moderne Fachdidaktik Mathematik*. Diplomarbeit aus Didaktik der Mathematik, Universität Salzburg.
- Herzog, W. (2013). *Bildungsstandards*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heymann, H. W. (1996). *Allgemeinbildung und Mathematik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Keller, F. (2014). *Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs: Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05442-7>
- Kraler, C. (2000). Die Einstellung von Schülerinnen und Schülern zum Mathematikunterricht. In R. Buber & J. Zelger (Hrsg.), *GABEK II – Zur Qualitativen Forschung/ On Qualitative Research* (S. 357–388). Innsbruck, Wien, München: StudienVerlag.
- Laub, J. et al. (1967). *Lehrbuch der Mathematik für die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen. I. Teil für die 5. Klasse (drittes Heft), Band 2*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Lenné, H. (1969). *Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Möhringer, J. (2006). *Bildungstheoretische und entwicklungsadäquate Grundlagen als Kriterien für die Gestaltung von Mathematikunterricht am Gymnasium*. Dissertation, LMU München.
- Neubacher, M., Ober, M., Wimmer, C. & Hartl, M. (2019). Die Kompetenzen der Schüler/innen in der Zusammenschau aller Standardüberprüfungen des ersten Zyklus. In A. C. George et al. (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analyse zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 55–85). Münster: Waxmann.
- Neuwirth, E. (1989). Neue Techniken in Mathematik. In M. Putschin, K. Satzke & R. Stockhammer (Hrsg.), *Informationstechnische Grundbildung in der Allgemeinbildenden Pflichtschule – Materialien für Lehrerfortbildung und Unterricht Nr. 4*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK).
- Reiter, A. (2019). Historischer Rückblick. *CD-Austria Sonderheft. 25 Jahre Schulinformatik*, 4–5.
- Schöpf, W. (2018). *Mathematikdidaktik in Österreich im langen 19. Jahrhundert*. Diplomarbeit aus Didaktik der Mathematik an der Fakultät für Mathematik, Informatik und Physik, Universität Innsbruck.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. C. George et al. (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analyse zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–52). Münster: Waxmann.
- Seel, H. (2010). *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Wagner, U. (1483). *Bamberger Rechenbuch 1483*. Bamberg: Mikrokopie.
- Wittmann, E. (1974). *Grundfragen des Mathematikunterrichts*. Braunschweig: Friedrich Vieweg & Sohn. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-85668-5>

Rekontextualisierungen: Haltungen und Bewertungen

Implementierung von Bildungsstandards an österreichischen Schulen – theoretische und methodologische Überlegungen zu ihrer Analyse

1. Einleitung

In diesem Beitrag präsentieren und diskutieren die Autorinnen differente Zugänge zu Prozessen der Implementierung von Bildungsstandards innerhalb der Landschaft der Implementierungsforschung. Damit möchten sie neue Antworten auf die Frage der Gelingensbedingungen von Implementierungsmaßnahmen im Mehrebenensystem Schule geben. Daher wird hier einleitend der theoretische Rahmen für unterschiedliche Verständnisse von Implementierung (und entsprechender Forschungsansätze) aufgespannt und methodologisch begründet.¹

2. Bildungsstandards als Schnittstellendiskurse und „Qualitätsformeln“

Seit den 1990er Jahren können Veränderungen in den globalen Ökonomien, in den sozial- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen, in den sozialen Lebenslagen – etwa sichtbar an den Zusammenhängen zwischen Bildungserfolg und sozioökonomischer Situation, die sich in den PISA-Studien zeigen – sowie Veränderungen im Bildungssystem festgestellt werden (vgl. z.B. Otto & Rauschenbach, 2008), welches einerseits Leistungen schärfer im Vergleich empirisch zu erfassen und zu normieren beginnt, andererseits mit zunehmend heterogener werdenden Bedürfnislagen ihrer Schülerinnen und Schüler konfrontiert ist. Gleichzeitig werden in Folge immer komplexer werdender Zusammenhänge die Probleme der schul-, bildungs- und sozialpolitischen Steuerbarkeit ebenso wie in vielen anderen Bereichen der Gesellschaft evident (vgl. Abs, Brüsemeister, Schemmann & Wissinger, 2015; Koch & Schemmann, 2009). Die österreichischen PISA-Ergebnisse und die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse bewegten 2003 die Bundesministerin Elisabeth Gehrler dazu, eine Zukunftskommission einzurichten, die sich den veränderten Anforderungen der Schule zuwenden und eine umfassende Analyse erstellen sollte (vgl. Haider, Eder, Specht & Spiel, 2003, S. 5 f.). Die Zukunftskommission schlug in ihrem Bericht zahlreiche Reformmaßnahmen vor, zentral zur Bewältigung aktueller schulischer Herausforderungen sei die Entwicklung von Bildungsstandards.

¹ Im Beitrag „Kollektive Erfahrungsräume von Lehrpersonen im Prozess der Implementierung von Bildungsstandards an österreichischen Schulen – erste Befunde aus einem empirischen Projekt“ (Tuhčić & Bütow, Nr. 21 in diesem Band) präsentieren die Autorinnen die ersten Forschungsergebnisse aus einer Teilstudie, die sich methodologisch dem rekonstruktiven Zugang verschrieben hat.

Damit war der Weg zur Einführung der Bildungsstandards geebnet. Der Grund für die Einführung der Bildungsstandards ist in Österreich vom Leitgedanken getragen, „mehr Verbindlichkeit anzustreben und grundlegende Kompetenzen bei allen Schülerinnen und Schülern sicherzustellen“ (BIFIE, 2012, S. 4). BIST als Versuch staatlicher Kontrolle ist auch das Bemühen, die Erreichung eines bestimmten Bildungsniveaus bei jede/m/für jede/n Einzelne/n abzusichern.²

Wir finden nicht nur in Österreich, sondern in den meisten europäischen Staaten die sog. ‚neue Steuerung‘: so z.B. in Gemeinden, im Bildungswesen, im Arbeitsmarktmanagement (vgl. Bütow & Gómez Jiménez, 2015). Hauptkennzeichen dieser Modelle ist das Spannungsfeld von (De-)Regulierung, Kontrolle und (Eigen-)Verantwortung.

Damit sind Bildungsstandards als normative Erwartungen – idealtypisch und als wünschenswerte Praxis formuliert – nach Köller (2018, S. 529) letztlich „Resultat eines Aushandlungsprozesses zwischen Politik, Wissenschaft, Verbänden und Schule“ betreffend der zu erreichenden Qualitätsziele im Sinne erworbener Schülerinnen- und Schülerkompetenzen beim schulfachlichen Lernen. Mit Bildungsstandards, so Fend (2008, S. 295), werden auch „Vergangenheits- und Zukunftsdiskurse“ über Bildungsqualität geführt. Ähnlich wie andere Kurzformeln, die Ergebnisse von Entscheidungsprozessen an den Schnittstellen von Bildungspolitik, Bildungspraxis und Bildungsforschung darstellen, stehen Bildungsstandards als „Qualitätsformeln“ für zu erreichende Schülerinnen- und Schülerkompetenzen am Ende von Reduktionsprozessen, nämlich der Reduktion von kognitiven Schüler- und Schülerinnenleistungen auf der Mikroebene, der Reduktion auf Produkte im Outcome, der Reduktion auf bestimmte zentrale fachliche Lernprozesse, etwa in Sprachen oder Mathematik. Am anderen Ende, nämlich in ihrer Implementierung in reale Schul- und Unterrichtsprozesse, müssen sie in ihren Voraussetzungen und Implikationen thematisiert, in ihren wissenschaftlichen Genesen wieder rekonstruiert werden, um als Produkte von Entscheidungen samt normativer Implikationen und inhärenter Verkürzungen für Lehrpersonen verstehbar zu werden. Genauso liefern die Testergebnisse als weitere Folge von Implementierungsprozessen differente Interpretationsanlässe und Handlungsaufforderungen in den drei unterschiedlichen Systemen. Testergebnisse sind demnach die heutigen *interdiskursiven* Symbole der Bildungsöffentlichkeit und ihrer unterschiedlichen Systeme: man benutzt sie als sprachliche Codes der Verständigung über Erwartungen (verfehlte, erreichte, übertroffene), gleichzeitig bleiben sie als Beschreibungswissen seltsam unterbestimmt, da

2 Bildungserfolge zu garantieren, bedeutet auch, sich die BIST-Ergebnisse der Schulen genau anzuschauen und Maßnahmen zu setzen. Damit nahm sich das Bildungsministerium zur Aufgabe, kein Kind zurückzulassen. Im Schuljahr 2017/18 starteten jene Pflichtschulen, die aufgrund ihres Standortes ressourcenbedürftiger sind (Sprachdefizite, bildungsferne Familien etc.), verbindlich mit dem Projekt „Grundkompetenzen absichern“, deren Schülerinnen und Schüler bei den Bildungsstandardüberprüfungen zu mindestens 20% die Bildungsstandards nicht erreicht haben und deren Schulergebnis unter ihrem Erwartungswert lag. Die teilnehmenden Schulen entwickeln in einem 5-Jahres-Programm in multiprofessionellen Teams (bestehend aus Schulentwicklerinnen und Schulentwicklern, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern und Schulpsychologinnen und Schulpsychologen) einen Plan mit dem Ziel, jedes Kind mitzunehmen und nicht unter einem bestimmten Niveau alleine zurückzulassen (BMBWF, 2019).

sie wenig über dahinterliegende Kausalitäten und Prozesse des Zustandekommens sagen können. Bellmann (2016, S. 147) u.a. unterscheiden in diesem Sinn die reine Nutzung von Testergebnissen als *datengetriebene* Steuerung von wissenschaftlich haltbaren Testergebnisinterpretationen als evidenzbasierte Steuerung.

Bildungsstandards können nicht allein für sich als Steuerungsinstrumente von Bildung betrachtet werden (Maag-Merki, 2007, S. 18). Erst in Verbindung mit Testverfahren, nationalem Monitoring, Rückmeldesystemen, schulischer Umsetzungspraxis, entsprechenden Forschungsinvestitionen, bildungspolitischer Nutzung und medialer Berichterstattung gelten sie als ein Teil „in einem komplexen Netz der Bildungssteuerung“ (Maag-Merki, 2007, S. 18). Nach Fend (2011, S. 6) haben sie sich gar als „Kern“ der sog. outputorientierten „neuen Steuerung“ etabliert.

Als diese in Österreich im Jahr 2008 mit der Novelle des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) im Schulwesen rechtlich verankert und durch eine zweiphasige Pilotstudie unter Beteiligung von Fachlehrkräften ins System eingeführt wurden (Zeitler, Heller & Asbrand, 2012, S. 39), war in Phase 1, also der Erstimplementierung der Testverfahren, bereits das Bewusstsein der Bildungsforscherinnen und -forscher präsent, dass ohne die Beteiligung der Lehrkräfte einerseits sowie personelle und fachliche Unterstützungssysteme andererseits keine Wirkungen auf die Qualität von Unterricht zu erwarten seien (Haider, Eder, Specht & Spiel, 2003). Eine notwendig enge Koppelung mit Unterrichtsqualitätsentwicklung war aber von Beginn an jene „Sense-making“-Botschaft (Schimank, 2007) von Bildungspolitik und -administration (Greiner & Koenne, 2012). Dieser gelang es, Skepsis und Widerstände der Schulen in Akzeptanz (d.h. Überzeugung von der grundsätzlichen Sinnhaftigkeit der Bildungsstandards) umzuwandeln, was nicht unbedingt produktive Veränderungen im täglichen Unterricht bedeutete. Die generelle Zustimmung zu den Bildungsstandards als ein mögliches Instrument der flächendeckenden Leistungserhebung und des nationalen Monitorings bedeutet nicht gleichzeitig Zustimmung zu den erlebten Formen der Implementierung der Bildungsstandards noch deren produktive Nutzung für die Verbesserung des (eigenen) Unterrichts. Gleichzeitig begann man mit formativen Evaluationen des Implementierungsprozesses, die sich in der ersten Phase hauptsächlich auf die Einstellungen von Lehrkräften und Schulleitungen richteten (Freudenthaler & Specht, 2005; Beer, 2007). Nach Durchschreiten von Phase 2, also der Vollumsetzung und dem Ausbau von Feedbacksystemen und Unterstützungsmaterial für die Schulen, ist man in Österreich in der dritten Phase angelangt. Spätestens ab diesem Zeitpunkt wären dann entsprechende Evaluationen notwendig (Fend, 2011). International liegen solche Befunde hauptsächlich aus Befragungsstudien betroffener Lehrpersonen vor. Diese sind aufgrund ihrer jeweiligen Fokussierungen allerdings sehr widersprüchlich (vgl. Zeitler et al., 2012, S. 40; Zuber, 2018; Altrichter, 2007; Maag-Merki, 2016; Zuber, Altrichter & Heinrich, 2018). Lehrkräfte gelten oft als wichtigste Akteurinnen und Akteure und „Erfolgsgaranten der Reform“ (Reusser & Halbheer, 2008, S. 136). Zunehmend werden sie nicht mehr nur als Einzelsubjekte gesehen, sondern auch als *Knotenpunkte* eines Schuldiskurses und als Handelnde in einem dichten Bedingungsgeflecht von teils überlappenden, teils konterkarierenden Einflüssen

und Wechselwirkungen. Auch die Aufforderung zu lernen bzw. umzulernen, geht im Kontext der Implementierung nicht nur an einzelne Personen, sondern „von ganzen Institutionen und Systemen müssen Lernprozesse vollzogen werden, welche auf die Veränderung tief sitzender und latenter Überzeugungen und Gewohnheiten zielen und deshalb oft träge verlaufen“ (Reusser & Halbheer, S. 128). Nimmt man diese normative Erwartung als Teil des Schnittstellendiskurses *Bildungsstandards* an ein ganzes (Bildungs-)System ernst, sollte man also nicht nur Einzelsubjekte befragen.

Für unseren Beitrag bedeutet dies zunächst in methodologischer Hinsicht, von einer engen Wechselbeziehung von Subjekt und Struktur auszugehen, von Systemdynamiken, die über die einzelnen Intentionen, Motivationen und Einstellungen der Akteurinnen und Akteure hinausreichen und letztendlich auch von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen mitbestimmt werden. Vor dem Hintergrund des Prozesses der Implementierung von Bildungsstandards in Österreich dürfte von Interesse sein, wie dies auf den je unterschiedlichen organisationalen Bedingungen von Schulen erfolgte.

3. Funktionen der österreichischen Bildungsstandards

Das gesetzlich verankerte Implementierungskonzept von Bildungsstandards im österreichischen Schulsystem umfasst explizit auch die Aufforderung an die Schulen, die Ergebnisse der Standardüberprüfungen als Entwicklungsimpulse für den Schulstandort zu interpretieren (Schreiner & Wiesner, 2019) und möglichst viele Lehrpersonen aller Fächer in den schulischen Kommunikationsprozess miteinzu beziehen. Sie sollen „Impulse für professionelle Reflexionsarbeit“ (Schreiner & Wiesner, 2019) darstellen, gleichzeitig aber keinesfalls als Grundlage für die Beurteilung von Schülerinnen- und Schülerleistungen herangezogen werden (Erläuterungen zum Schulunterrichtsgesetz 2008; Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012). Fend (2011, S. 9) differenziert in die zwei Kernelemente, nämlich Standardsicherung und Qualitätssicherung, die im Wesentlichen auch mit Monitoringfunktion einerseits, Entwicklungsfunktion andererseits übersetzt werden können. Maag-Merki (2007, S. 23) unterscheidet idealtypisch Bildungsmonitoring, Schulevaluation und Individualdiagnostik (Letztere kritisch). Tatsächlich fungieren Bildungsstandards multidimensional, und wir sehen zwei Kreisläufe (A, B) mit je 3 Funktionen (A: Monitoring – Evaluation – Diagnostik; B: Orientierung – Entwicklung – Förderung), die einerseits nicht zusammenkommen können (System-Monitoring hat per se keine entwicklungsfördernde Funktion, sondern diese muss in eigenen Argumentationen und Kommunikationen aufgebaut werden), andererseits in der *großen* Landschaft des Gesamtzusammenhangs Bildungsstandards miteinander gekoppelt sind. Der Begriff der strukturellen Koppelung gegeneinander geschlossener sozialer Systeme (Bildungspolitik, Bildungsadministration, Bildungsforschung, Bildungspraxis) ist dabei eine allgemeine Basis von systemtheoretischen Ausgangsüberlegungen in der Tradition Luhmanns (Vogd, 2005). Das Monitoring-System der manageriellen Handlungseinheit ‚Bildungsadministration‘ und das Entwicklungssystem der pädagogi-

schen Handlungseinheit ‚Schule‘ unterliegen zwar theoretisch differenten Denk- und Handlungslogiken, haben aber praktisch längst neue strukturelle Kopplungen aufgebaut, nicht zuletzt aufgrund neuer interdiskursiver Kommunikationsformeln mittels der Multifunktionalität der Bildungsstandards oder auch der wiederkehrenden kontinuierlich veränderungsvozierenden PISA-Testergebnisse. Bellmann (2016, S. 149) spricht von „intermediärer“ „Evidenzkommunikation“. Die mögliche Funktionsüberfrachtung von Bildungsstandards (Kühle & Peek, zit. nach Altrichter, Moosbrugger & Zuber, 2016, S. 243) und damit einhergehende Verwirrung der Nutzerinnen und Nutzer (= Lehrpersonen, Schulleitungen) wird durch idealtypische Kommunikations- und Handlungsschritte (Schulze, 2012; George, Robitzsch & Schreiner, 2019) zu kanalisieren/professionalisieren versucht, in Anlehnung an Helmkes Rahmenmodell von 2004 (Helmke, 2004) in der Abfolge Rezeption – Reflexion – Aktion – Evaluation.

4. Von kybernetischer Steuerung zu didaktisch möglicher Anschlussfähigkeit? Drei Ansätze der Implementierungsforschung

Dem zeitgenössischen bildungspolitischen bzw. bildungsadministrativen System wird zuweilen unterstellt, dass es einer kybernetisch verstandenen Datennutzung das Wort redet: es sei nicht so wichtig, wo die inhaltlichen Anschlussstellen der Schulen zu den Bildungsstandards sind, Hauptsache, es geschehe etwas, das in jedem Fall – allein schon durch die Tatsache des Beobachtet-Werdens – Wirkungen (der Qualitätsverbesserung, was sonst) zeige (vgl. Kluge, zit. nach Bellmann, 2016, S. 154).

Die gesetzliche Verankerung der Bildungsstandards in Österreich beharrt allerdings auf der Zielsicherheit und rational-pädagogischen Argumentierbarkeit, ja auf dem *Gesamtsinn* im Gesamtzusammenhang *Bildungsstandards*, der von den unterschiedlichen genannten Systemen (Politik, Forschung, Praxis, Administration) herauszuarbeiten und jeweils in die anderen Systeme zu übersetzen sei. (Die Argumentation gesollter nachvollziehbarer Sinnhaftigkeit wird selbst von radikalen Zweiflern am Projekt Bildungsstandards aufrechterhalten, deren Hauptargument der verlorengegangene oder nichtexistente Sinn bzw. der gescheiterte Transfer (bezogen auf unterschiedliche Dimensionen) ist, sei es pädagogisches Handeln oder tatsächlich erzielbare Qualitätsverbesserungen von Schulen).

Wir führen hier im Folgenden drei unterschiedliche Ansätze der Transfer- bzw. Implementierungsforschung bezüglich der Bildungsstandards an, die sich einem zielbezogenen, intersubjektiv nachvollziehbaren, durch Rationalitätsargumente zugänglichen Gesamtzusammenhang verpflichtet fühlen, ohne zu glauben, dass alle Akteurinnen und Akteure kontinuierlich rationalitätsbezogen (= im Sinne des Hauptmotivs der Qualitätssteigerung des Bildungswesens) handeln. Es geht ihnen um den forschungsbasierten Gewinn von Wissen, was man mit dem neuen Wissen (= über Leistungsergebnisse von Schulen) „anfangen kann und soll“ (Terhart,

2002, S. 108). Dennoch unterscheiden sich diese drei Ansätze wesentlich hinsichtlich ihrer Stoßrichtung, nicht nur welche Dimensionen des *Transfers* oder besser der *Transformation* hier bearbeitet werden, sondern auch wie Subjekt, Wissen und System quasi epistemologisch gedacht werden. Auf einem Kontinuum unter der Kategorie „Quantität und Qualität der Transferanstrengung, die als nötig erachtet wird, um mit der Innovation der Bildungsstandards positive Wirkungen zu erzielen“, würden wir ganz links die kybernetisch orientierte Auffassung sehen (inhaltliche Anschlussfähigkeit gelingt zwischen unterschiedlichen Systemen nicht und ist auch nicht nötig, die Irritation reicht), ganz rechts die Auffassung der (wissenssoziologisch geprägten) Transformation (die Irritation muss in Interpretation übersetzt werden und kann damit Wissenstransformation in Gang setzen).

Der handlungstheoretisch konturierte Ansatz der neueren Educational Governance-Forschung betont neue Herausforderungen der organisationalen Koordination der Akteurinnen und Akteure im sozialen Mehrebenensystem ‚Bildung‘. Analysiert wird die „zerklüftete institutionelle Landschaft“, innerhalb derer „Reformen nur *zufällig* an Strukturen“ ankoppeln (Langer, 2007, S. 239). Systemakteurinnen und -akteure, so Altrichter (2007, S. 88), müssten ihre neuen Handlungsweisen in neuer Weise koordinieren und kommunizieren. Hier wird das Problem nicht erfolgter zeitlicher, inhaltlicher, kommunikativer Anschlussfähigkeit der schulischen Handlungen an eine Bildungsstandardpolitik angesprochen, die mit der Handlungsrealität von Schulen nicht koordiniert scheint.

Einen anderen Zugang wählt die fachdidaktisch inspirierte aktuelle Unterrichtsforschung, die Bildungsstandards, Kompetenzmodellierung und Aufgabenformate eng verzahnt (Klieme, 2007; Berner, Oelkers & Reusser, 2008; Keller & Reintjes, 2016; Criblez, 2015). Am Kerngeschäft einer *neuen* Unterrichtskultur, die weniger daten- als lern- und aufgabenbasiert (gemäß der Beispielformate aus kompetenzorientierten Testungen) aufgebaut werden soll und zugleich bereits im Kern mit Diagnostik und Leistungsmessung verbunden werden muss („*embedded assessment*“, Shavelson, zit. nach Klieme, 2007, S. 79), kann die sinnerzeugende Verbindung mit der Politik der Bildungsstandards gelingen.

Ein dritter Zugang im Kontext der Implementierungsforschung zu Bildungsstandards lässt sich in einem wissenssoziologisch-wissenstransformatorisches Ansatz im engeren Sinn ausmachen: hier geht es nicht nur um Handlungskoordination oder unterrichtliche Anschlussfähigkeit im Sinne brauchbarer Instrumente und Tools (*Aufgabenformate*), sondern um differente Wissensformen und ihre Transferbarkeit und Transformation (Bromme, Prenzel & Jäger, 2014). Nicht nur, wie wissenschaftliches Wissen in konkreten Kontexten in die Praxis „übergeht“ (Fritzsche & Reh, 2007, S. 187), steht in Frage, sondern überhaupt, welche Bedingungen der Anwendung wissenschaftlichen Wissens bestimmte Nutzungsweisen (und Verständnisse wissenschaftlicher Argumentation) ermöglichen (Heid, 2011, S. 492 ff.). Hier schließen sich einerseits Forderungen an, dass Lehrpersonen, die mit Ergebnissen von Bildungsstandardergebnissen evidenzbasiert und wissenschaftsbasiert weiterarbeiten sollen, Fortbildung nicht nur hinsichtlich der passgenauen Interpretierbarkeit von schulbezogenen Daten, sondern auch hinsichtlich ihres Zustandekommens,

ihrer Aussagemöglichkeiten und Grenzen dringend benötigen, also epistemologische Grundlagen von Bildungsforschung. Gleichzeitig wird betont, dass man von Lehrpersonen seriöserweise nicht verlangen kann, jenes Erklärungswissen für die schulbezogenen Daten *nachzuliefern*, welches die Bildungsforschung selbst nicht herstellen kann (Bellmann, 2016, S. 156), die ja etwa im Falle der Bildungsstandards weder Erklärungs- noch Veränderungswissen, sondern nur Beschreibungswissen erzeugt.

Betrachtet man all diese referierten Ansätze, so kann festgestellt werden, dass jeder dieser Zugänge zu Implementierungsprozessen für sich seine Berechtigung hat und wichtige Erkenntnisse liefert, letztendlich aber die angedeuteten Paradoxien, Spannungsfelder und Widersprüche in der Praxis zu wenig aufgreifen kann. Daher ist es notwendig, genau an diesem Punkt anzusetzen und entsprechende Forschungsdesigns im Kontext eines bezüglich Bildungsreformen spannungssensiblen Implementierungsverständnisses zu entwickeln.

5. Bildungsstandards im Kern der Spannungsfelder der Profession – Ein rekonstruktiver Zugang

Es ist davon auszugehen, dass die Bildungsstandard-Politik(en) insgesamt grundlegende Strukturprobleme des modernen Bildungssystems an der Wende zum 21. Jahrhundert zu bearbeiten versuch(t)en, welche man als unhintergehbare Dialektik von Bildung (zwischen Autonomie und Interdependenz, Leistungsbeurteilung und Entwicklungsförderung, diagnostischer Analyse und pädagogischer Interaktion) beschreiben kann, aber auch – kommunikativ-technisch gesehen – als Modernisierungsdefizit oder Koordinationsproblem betrachten könnte. Überdies muss man die genannten Problematiken in gesamtgesellschaftliche Wandlungsprozesse im Kontinuum von (De-)Regulierung und Gouvernementalisierung einordnen, welche bestimmte Widersprüche und Spannungsfelder auf verschiedenen Ebenen (re-)produzieren. Es macht daher Sinn, auf der Ebene von Akteurinnen und Akteuren anzusetzen und genauer zu fassen, wie diese Prozesse (mit-)gestaltet werden. Mit einem rekonstruktiven Zugang von Bildungsforschung kann die Auseinandersetzung von Lehrpersonen über die stärker zu berücksichtigenden „subjektiven und mentalen Komponenten“ (Fend 2011, S. 14) in der Implementierung von Bildungsstandards in den Fokus kommen. Darüber gelingt es auch, den Sinn- und Handlungszusammenhang Schule – nicht nur als Handlungseinheit, sondern auch als institutionellen Ort der Interpretation und Inszenierung von Wissen und Können, Entwicklung und Beurteilung hinsichtlich Gesellschaft und Lebenschancen – in Bezug auf die Profession der Lehrpersonen angesichts der massiven, rechtlich abgesicherten, aber bisher wenig fachlich kontrollierten und rückgekoppelten Intervention der Bildungsstandards als wesentliche *Qualitätsgröße* zu begreifen. Dieser neoinstitutionalistische Blick (Koch & Schemmann, 2009; Hasse & Krücken, 2015) lässt sich gut mit Forschungsergebnissen zu Schulkulturen verbinden (nicht nur das durch die Einschätzungen der Einzelakteurinnen und -akteure erhobene

Schulklima!), die auf tiefenstrukturell verankerte Erfahrungs- und Deutungsräume verweisen und sich in alltäglichen Handlungsroutinen und Handlungspraktiken zeigen. Erfahrungs- und Deutungsräume sind somit in Bezug auf Haltungen und Praktiken prägend. Demnach können jene als empirischer Zugang gelten (Demski, van Ackeren & Clausen, 2016).

Eine solche Studie mit einem qualitativ-rekonstruktiven Zugang gab es bspw. zur Implementierung der KMK-Bildungsstandards in Deutschland (Zeitler et al., 2012). Hier wurden 30 Gruppendiskussionen mit Lehrkräften durchgeführt. Diese Studie kann der Implementierungsforschung mit einem dokumentarischen Ansatz zugerechnet werden. Diese zielt nicht auf Einstellungen, also explizite Bewertungen von Lehrkräften, sondern auf tiefenstrukturell „dahinter liegendes“ implizites Wissen und Werthaltungen. Die sog. Rekontextualisierung (Fend, zit. nach Zeitler et al., 2012, S. 20) der Bildungsstandard-Politik ist in der Perspektive der doppelten Beobachtungsperspektive aufgebaut: Schulische Akteurinnen und Akteure deuten (und implementieren dabei) die Reform gemäß ihren impliziten Erfahrungs- und Wissensbeständen, die Implementierungsforschung (gemäß der hier verwendeten dokumentarischen Methode Bohnsacks) (Bohnsack, 2014) rekonstruiert, expliziert (und rekontextualisiert ihrerseits) diese Deutungsmuster. Wesentlich ist bei diesem Ansatz, dass (implizites) Wissen und Erfahrung sehr eng miteinander verzahnt sind (daher kann nicht deklaratives oder prozedurales Wissen eingeschätzt werden, sondern müssen über Narrationen bzw. Diskurse Strukturen (= implizite Wissensbestände sind nur strukturell zugänglich) rekonstruiert werden). Der Terminus „Grammatik einer Schule“ (aus der englischen Schulforschung „grammar of schooling“ (Tyack & Tobin 1994)) ist daher nicht nur metaphorisch, sondern auch methodologisch gemeint. Es reicht also nicht, nur das verwendete *Wörterbuch* der schulischen Interpretation der Bildungsstandards zu rekonstruieren. Man muss die dahinterliegende Syntax (= strukturell ähnlich einem Konstrukt in der psychologischen Kompetenzforschung, das hinter den angenommenen Teilkompetenzen liegen könnte) und den pragmatischen Verwendungszusammenhang kennen. Mit diesem Zugang kann man allerdings auch eher als bei der Erforschung von deklarativem Wissen oder expliziten Einstellungen davon ausgehen, dass die – bezüglich der Reformdiskurse im Bildungssystem oft beklagte – Kluft zwischen *talk and action* nicht allzu groß ist. Bohnsack (2000, S. 377) selbst spricht von einer „fundamentaleren Sozialität“, einer Dimension geteilten Wissens, die über kommunikative Koordination und deklarative Übereinstimmung von Standpunkten weit hinausgeht. Hier sind es organisationskulturelle Logiken, Gemeinsamkeiten der Sozialisation durch die (Lehrer/innen-) Profession, wobei sich zeigen kann, dass unterschiedliche generationale, geschlechts- und milieuspezifische Schichtungen hier möglich sind. Damit gelten Lehrpersonen als Professionelle, die über ein abgesondertes Wissen mit einer gewissen Autonomie ihrer inneren Sinnstruktur gegenüber anderen Wissensbereichen (Schütz & Luckmann, 1979, S. 359) verfügen. Im Sinne einer Umsetzung und gar einer Implementierung von Reformmaßnahmen gilt es, das Handeln von Professionellen in den Blick zu nehmen.

6. Zusammenfassung

International liegen Studien zu Implementierung von Bildungsstandards aus der Sicht der betroffenen Lehrpersonen vor, die sich jedoch aufgrund ihrer jeweiligen Fokussierungen unterscheiden und auch widersprüchliche Ergebnisse liefern (vgl. Zeitler et al., 2012, S. 40; Zuber, 2018; Altrichter, 2007; Maag-Merki, 2016; Zuber, Altrichter & Heinrich, 2018). Mit einem rekonstruktiven Zugang kann stärker die Auseinandersetzung mit der Irritation durch sog. Innovationen im Bildungssystem in den Blick genommen werden und tiefenstrukturell (rekonstruktiv) herausgearbeitet werden. Lehrpersonen als Angehörige von Organisationen (Schulen) verfügen über konjunktives Wissen (u.a. Mannheim, 1964, S. 100), das es zu analysieren gilt. Es interessiert nicht das WAS, sondern WIE diese Prozesse durch die Akteurinnen und Akteure gestaltet werden. Das implizite Erfahrungswissen – also auch jenes zu Gelingensbedingungen der Implementierung von BIST – erschließt sich dem Außenstehenden aber empirisch nur dann, wenn der dazugehörige Erfahrungsraum (individuell und kollektiv) systematisch und methodologisch begründet in Beziehung gebracht wird (Bohnsack, 2014). Zur Frage, welche Forschungserkenntnisse ein rekonstruktiver Zugang für die Implementierung von Innovationen im Bildungssystem beitragen kann, sei auf die beiden Beiträge Tuhčić & Bütow, Nr. 21, und von Asbrand, Nr. 22 in diesem Band verwiesen, die Ergebnisse aus ihren jeweiligen empirischen Projekten exemplarisch diskutieren. Damit werden durch rekonstruktive Verfahren neue Erkenntnisse gewonnen, die so bei quantitativen Evaluationsstudien aufgrund des gewählten Zugangs nicht sichtbar werden (können).

Danksagung:

Wir danken Birgit Bütow (Universität Salzburg) für ihre kritischen Anmerkungen, Ergänzungen und die konstruktiven Anregungen zum vorliegenden Text.

Literatur

- Abs, H. J., Brüsemeister, T., Schemmann, M. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2015). *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2>
- Altrichter, H. (2007). Veränderungen der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementation einer Politik der Bildungsstandards. In Th. Brüsemeister & K. D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen* (S. 75–115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90818-2_5
- Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In M. Bruneforth, B. Herzog-Punzenberger & L. Lassnigg (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012* (S. 355–394). Graz: Leykam.

- Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag-Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 235–278). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_9
- Altrichter, H. (2007). Veränderungen der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementation einer Politik der Bildungsstandards. In Th. Brüsemeister & K. D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen* (S. 75–115), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90818-2_5
- Asbrand, B. (2012). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung. In K. Maag-Merki, H. Altrichter & R. Langer (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive* (S. 182–205). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19148-5_7
- Beer, R. (2007). *Bildungsstandards. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Münster/Wien: LIT.
- Bellmann, J. (2016). Datengetrieben und/oder evidenzbasiert? Wirkungsmechanismen bildungspolitischer Steuerungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 147–161. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0702-6>
- Berner, E., Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). Implementationen von Bildungsstandards: Bedingungen des Gelingens (und Scheiterns) aus internationaler Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 53, 210–226.
- BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2012). *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung*. Salzburg: Huttegger.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2019). *Projekt „Grundkompetenzen absichern“*. Verfügbar unter: <http://www.sqa.at/course/view.php?id=177> [14.04.2019].
- Bohnsack, R. (2000). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 369–384). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt TB.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 3–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0514-5>
- Bütow, B., Gómez Jiménez, M. L. (Hrsg.). (2015). *Social Policy and Social Dimensions on Vulnerability and Resilience in Europe*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03df>
- Criblez, L. (2015). *Aufgabenkultur. Zur bildungspolitischen und historischen Verortung einer (fach)didaktischen Diskussion*. Verfügbar unter: https://www.uzh.ch/blog/ife-hbs/files/2016/06/Aufgabenkultur_bildungspolitisch_Referat_160620_Blog.pdf [30.10.2018].
- Demski, D., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2016). Zum Zusammenhang von Schulkultur und evidenzbasiertem Handeln – Befunde einer Erhebung mit dem „Organisational Culture Assessment Instrument“. *Journal for Educational Research*, (3), 39–58.
- Erläuterungen zum Schulunterrichtsgesetz (2008). Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_COO_2026_100_2_434752/COO_2026_100_2_434762.html [15.05.2019].
- Fend, H. (2008). Die Bedeutung von Bildungsstandards im Kontext von Educational Governance. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (3), 292–303.

- Fend, H. (2011). Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1, 5–24. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0003-3>
- Freudenthaler, H. & Specht, W. (2005). *Bildungsstandards aus der Sicht der Anwender. Evaluation der Pilotphase 1 zur Umsetzung nationaler Bildungsstandards in der Sekundarstufe I*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. bmbwk.
- Fritzsche, B. & Reh, S. (2007). „Ist schon viel Theorie dabei“ – Zur Kommunikation zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis in der prozessorientierten Schulentwicklungsforschung. In Th. Brüsemeister & K. D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen* (S. 187–202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90818-2_9
- George, A.C., Robitzsch, A. & Schreiner, C. (2019). Eine Diskussionsgrundlage zur Weiterentwicklung von Rückmeldungen aus standardisierten Kompetenzmessungen am Beispiel Mathematik. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (2019). *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–54). Münster: Waxmann.
- Greiner, U. & Koenne, Ch. (2012). Wer kann in welcher Weise aus Standardüberprüfungen lernen? In BIFIE (Hrsg.), *Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Schulen. Impulse für Schulleiter/innen* (S. 5–11). Graz: Leykam.
- Haider, G., Eder, F., Specht, W. & Spiel, C. (2003). *Zukunft: Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung*. Wien: bmbwk.
- Hasse, R. & Krücken, G. (2015). *Neoinstitutionalismus*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Heid, H. (2011). Über Bedingungen der Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung* (S. 490–508). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0_34
- Helmke, A. (2004). Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. *Seminar*, 10 (2), 90–112.
- Keller, T. & Reintjes, Ch. (2016). *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz*. Münster: Waxmann.
- Klieme, E. (2007). Bildungsstandards, Leistungsmessung und Unterrichtsqualität. In P. Labudde (Hrsg.), *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* (S. 75–84). Bern: h.e.p. verlag.
- Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.). (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1>
- Köller, O. (2018). Bildungsstandards. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 529–548). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91831-0_28
- Langer, R. (2007). Nicht Wissen hilft – Evaluation in der Konkurrenz von Symbolisierungen. In Th. Brüsemeister & K. D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen* (S. 233–274). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90818-2_11
- Maag-Merki, K. (2007). Bildungsstandards – Konzept und Begrifflichkeiten. In P. Labudde (Hrsg.), *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* (S. 17–25). Bern: h.e.p. verlag.
- Maag-Merki, K. (2016). Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentra-

- len Abschlussprüfungen. In H. Altrichter & K. Maag-Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 151–175). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_6
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie*. Berlin: Neuwind.
- Otto, H. -U. & Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2008). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90972-1>
- Reusser, K. & Halbheer, U. (2008). Die Implementation von Bildungsstandards als Anstoß zur Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht. In bm:ukk (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen* (S. 125–138). Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.
- Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance* (S. 231–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_9
- Schulze, F. (2012). Folgen zentraler Lernstandserhebungen. *Die Deutsche Schule*, 104 (1), 43–56.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1979). *Strukturen der Lebenswelt*. Band 1. Frankfurt am Main: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Terhart, E. (2002). Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 91–110.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>
- Vogd, W. (2005). Komplexe Erziehungswissenschaft jenseits von empirieller Theorie und theorieller Empirie. Versuch einer Brücke zwischen Systemtheorie und rekonstruktiver Sozialforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 112–133. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0126-1>
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (2019), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–54). Münster: Waxmann.
- Zeitler, S., Heller, N. & Asbrand, B. (2012). *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.
- Zuber, J. (2018). Einstellungsbildung als Gelingensbedingung für die Umsetzung einer Bildungsstandardpolitik? In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (2018), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 105–128). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_5
- Zuber, J., Altrichter, H. & Heinrich, M. (2018). *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3>

Kollektive Erfahrungsräume von Lehrpersonen im Prozess der Implementierung von Bildungsstandards an österreichischen Schulen – erste Befunde aus einem empirischen Projekt

1. Einleitung

An der Universität Salzburg wird aktuell eine mehrperspektivische wissenschaftliche Studie über die Implementierung von Bildungsstandards (BIST) in Österreich durchgeführt. Im folgenden Beitrag sollen erste Ergebnisse aus dem Teilprojekt ‚Orientierungen und Identitätsmuster von Lehrpersonen in der Auseinandersetzung mit Bildungsstandards‘ (vgl. Greiner et al., 2017) vorgestellt und bereits jetzt sichtbare Perspektiven diskutiert werden.

Ziel des Teilprojektes ist es, die kollektiven Erfahrungen von Lehrkräften mit der Implementierung von Bildungsstandards in ihrer Schule sichtbar zu machen. Hierfür wurden bisher insgesamt sieben Gruppendiskussionen mit österreichischen Lehrkräften, die bereits an Bildungsstandardsüberprüfungen teilgenommen haben, durchgeführt. Aus den Gruppendiskussionen sollen Erfahrungen mit den Bildungsstandards rekonstruiert und Spannungsfelder in der Bearbeitung von Implementierungsmaßnahmen aufgegriffen werden (vgl. auch Asbrand, 2014). Mit den Ergebnissen soll insbesondere ein Beitrag zur (organisationsbezogenen) Bildungsforschung in Österreich und zur Reflexion von bildungspolitischen Implikationen von BIST geleistet werden.

2. Theoretische Grundlagen: Wissenssoziologische Zugänge zu Organisationen

Das erwähnte Teilprojekt stellt das professionelle Handeln von Lehrpersonen als *Expertinnen* und *Experten* in (schulischen) Organisationen – und demnach auch als Akteurinnen und Akteure bei der Implementierung von Bildungsstandards – in den Mittelpunkt. Im Vergleich zu anderen Implementierungsstudien (vgl. Beitrag Tuhčić & Greiner, Nr. 20 in diesem Band) werden hier Subjektperspektive und Praxis von *Lehrpersonen* im Erfahrungskontext von Bildungsstandards an österreichischen Schulen konsequent verfolgt. Dazu werden im Folgenden die entsprechenden Zugänge methodologisch und theoretisch skizziert.

Lehrpersonen können als Expertinnen und Experten gelten, die über ein organisations- und professionsspezifisches Prozess- und Deutungswissen verfügen, das durch „verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster“

(Bogner & Menz, 2005, S. 46) beeinflusst wird. Professionelle als Angehörige einer sozialen Organisation haben in der Regel eine ähnliche Sicht auf die sozial hergestellte Wirklichkeit (Berger & Luckmann, 1993), die man auch als Schemata bezeichnet. Diese werden durch Zugehörigkeit und geteilte Erfahrung kollektiv erworben und erweisen sich als relativ stabil. Als geteilte und interaktiv wie kommunikativ hergestellte Sinnhorizonte stellen sie „konjunktive Erfahrungsräume“ (Mannheim, 1980) dar und können als zentrale Formen der Vergemeinschaftung demnach nicht einfach revidiert werden. Professionelle Schemata bzw. professionelles Deutungs- und Prozesswissen bezeichnen die zentralen Kategorien, die die Analyse-Ebene von Wissen bei Expertinnen und Experten umfassen.

Hier können unmittelbare Bezüge zu *neo-institutionalistischen Zugängen* in der Organisationsforschung hergestellt und für das vorliegende Projekt nutzbar gemacht werden (vgl. Koch & Schemmann, 2009): Die in Organisationen tätigen Professionellen können unter Bezugnahme auf Analysen von Powell (2009) als normative Säule der gesellschaftlichen Formen von Problembearbeitung beschrieben werden. Hier soll das umgesetzt werden, was in Politik und Recht (regulative Säule) als gesellschaftlich relevantes Problem anerkannt wurde und wird, wie es sich beispielsweise bei der Implementierung von Bildungsstandards in Schulen zeigt (vgl. Beitrag Tuhčić & Greiner, Nr. 20 in diesem Band). Dabei handelt es sich nicht um ein kausales Verhältnis. Vielmehr handelt es sich um den Auftrag an Schulen, sich diesen gesetzlichen Veränderungen verpflichtend zu stellen. Sowohl bei der Legislative als auch beim professionellen Handeln in Organisationen wirken bestimmte, mitunter divergente Paradigmen, die die Umsetzung von Bildungsstandards zwar begründen, z. T. aber auch erschweren können (kulturell-kognitive Säule). Insbesondere diese Paradigmen oder Handlungsschemata konnte Powell in seinen Analysen als zählebig und veränderungsresistent markieren.

Wenn in aktuelleren organisationstheoretischen Debatten (vgl. im Überblick Göhlich, Weber & Wolff, 2009) Organisationen nicht mehr als ‚rationale Systeme‘, sondern vielmehr als Räume der sozialen Interaktion rekonstruiert werden, in denen „unterschiedliche Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen zusammentreffen“, so werden sie als „komplexe Praxiskulturen“ wahrnehmbar. Göhlich unterscheidet folgende Dimensionen von Erfahrung als Handlungshintergrund: die biographische Erfahrung als „das für das Individuum Frühere“, ein „für die Sache Früheres“ (also die Vor-Geschichte des Problems oder der Aufgabenstellung, des Handlungsauftrags), und ein „für die Organisation/Institution Früheres“ (Göhlich, 2009, S. 36). In den Mustern *kollektiver* oder gemeinsamer Praxis überlagern sich zum einen die Effekte von Berufsbiographien, Problemgeschichten und Institutionengeschichten und damit gleichzeitig ‚lebensweltlich Früheres‘ und ‚systematisch Früheres‘. Es ließe sich auch von einem andauernden Wechselprozess zwischen den ‚Erfahrungen einer Person‘ und ‚Bedeutungen innerhalb eines Handlungs- und Kommunikationssystems‘ sprechen. Die Überlagerung und Vernetzung von Erfahrungsdimensionen können zu einer Erfahrungskumulation oder auch -verdichtung ebenso führen wie zu einer ‚Verdeckung‘ oder gar ‚Zerstörung‘ von Erfahrung. Im günstigen Fall kommt es zu einer Stärkung und Entfaltung von Erfahrungspotentialen,

im weniger günstigen Fall zur Blockierung von Erfahrung und Handlungsfähigkeit. Die Lern- und Veränderungsfähigkeit von Organisationen kann also „weder in bloßen Fehlerwahrnehmungen oder den Bedingungen der Interpretation dieser Wahrnehmungsreize noch nur in mentalen Modellen und kognitiven Routinen (gesehen werden – d. A.), sondern in verkörperlichten kollektiven Praxismustern, deren Gewöhnungsgrad so stark ist, dass Neuerungen schmerzliche Opfer mit sich bringen und neu begonnene Praxen immer wieder zum alten Muster drängen, körperlich gesagt: ‚einschlafen‘. Das *proteron pros emas*, das der Organisation Frühere, triumphiert über das *proteron physei*, das der Sache nach Frühere.“ (Göhlich, 2009, S. 36f.).

Ähnlich thematisiert Wolff (2009) dieses Problem von Organisationen als potentiellen „Orten negativer Erfahrung“ (*Erfahrungsvernichtung* im Kontext institutioneller Kommunikation) im Unterschied zu ihrer – ebenso potentiellen – Qualität als „sinnstiftender Ressource“. Er entwickelt daraus eine Vorstellung von Organisation als andauernder Be- und Überarbeitung von Erfahrung im Rahmen sozialer Kontexte. Organisationsforscherinnen (vgl. auch Fahrenwald, 2016) präsentieren ein Untersuchungsmodell, das es erlaubt, Organisations- und Professionalitätsentwicklungsprozesse als „narrative Strukturierung sozialer Wirklichkeit“ zu fassen. ‚Erfahrung in Organisationen‘ wird damit als „performativer Prozess der Bedeutungsbildung (enacted narrative)“ rekonstruierbar (Schäffter & Schicke, 2009).

Wissen und Erfahrungen von Professionellen stehen also in Organisationen in einem engen Wechselverhältnis. Es wird davon ausgegangen, dass das dem professionellen Handeln zugrundeliegende implizite Wissen sich kommunikativ entfaltet und konjunktive Erfahrungsräume konstituiert, wie sie sich beispielsweise in Gruppendiskussionen zeigen können.

3. Konzept der Studie *Kollektive Erfahrungsräume von Lehrpersonen*

3.1 Methode

In dieser Studie kommt die dokumentarische Methode (Bohnsack, 2014) zum Einsatz. Die dokumentarische Methode ist ein Verfahren der Interpretation von Gesprächen, Bildern, Gegenständen, Filmen usw. Gegenstand der dokumentarischen Interpretation ist die Rekonstruktion von Konstruktionen des Alltags, ihrer Routinen, ihres impliziten, atheoretischen Wissens. In der dokumentarischen Methode geht es nicht darum, das Wissen der Lehrpersonen zu beschreiben und auch nicht darum, nach der Gültigkeit dieses Wissens zu fragen. Es geht um das Verstehen von Orientierungen und Kommunikations- und Interaktionszusammenhängen, die der Forscherin bzw. dem Forscher nicht bekannt sind. Bohnsack (2014) bezeichnet die Forschungspraxis der dokumentarischen Methode aus diesem Grund auch als ‚ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen‘. Das Alltagshandeln – hier von Lehrpersonen mit den Bildungsstandards – ist der äußerlichen bloßen Beobachtung unzugänglich: „Die Alltagserfahrungen, die im Lichte von theoretischen Begriffen und

mit Hilfe von Meßoperationen in wissenschaftliche Daten umgeformt werden, ist ihrerseits symbolisch strukturiert und bloßer Beobachtung unzugänglich“ (Habermas, 1981, S. 162). Die Alltagserfahrung von Lehrpersonen ist symbolisch strukturiert, setzt sich aus symbolischen Konstruktionen zusammen, ist routiniert und besteht aus atheoretischem, unreflektiertem Handeln (Mannheim, 1980, S. 211 ff.). Dieses handlungsleitende Wissen wird aufgrund gemeinsamer kollektiver Erfahrungen in einer Organisation erworben und ist deshalb erfahrungsbasiertes, habitualisiertes Wissen (Mannheim, 1980; Bohnsack, 2014, S. 61), das man auch als konjunktiven Erfahrungsraum bezeichnet.

Im konkreten Forschungsvorhaben verfügen – wie bereits weiter vorn angedeutet – Lehrpersonen über einen konjunktiven Erfahrungsraum (Bohnsack, 2014, S. 61). Konjunktive Erfahrungen sind beispielsweise auch jene, die Lehrpersonen miteinander über die Bildungsstandards teilen, unabhängig davon, an welcher Schule sie unterrichten.

Bei der Auswertung der Gruppendiskussionen sind jene Passagen von Interesse, in denen sich konjunktive Erfahrungen zeigen und wie diese durch gegenseitige Bezugnahme entwickelt werden. Auch jene Stellen, bei denen die Gruppe sehr lebendig miteinander in den Diskurs tritt, sind wichtig. Diese interaktiv dichten Stellen werden ‚Fokussierungsmetaphern‘ genannt (Bohnsack, 2014, 140). Hier zeigen sich in besonders dichter Weise, wie Gruppen bestimmte Themen implizit bearbeiten, ohne dass sie bereits dafür einen entsprechenden sprachlichen Ausdruck haben.

Die Interpretation von Passagen wird einem mehrstufigen Interpretationsverfahren unterzogen. Im ersten Schritt verschafft sich die oder der Forschende einen Überblick über das Gesamtmaterial (Verlaufsprotokoll). Die ausgewählten Passagen werden einer formulierenden (immanenten) Interpretation unterzogen, wo die Forscherin/der Forschende noch im Orientierungsrahmen der Gruppe bleibt. Hier kommt es v.a. darauf an, die wichtigen Themen und jeweiligen Unterthemen der Gruppe zu identifizieren sowie das Gesagte zu paraphrasieren. Im nächsten Schritt zielt die reflektierende (dokumentarische) Interpretation auf die Rekonstruktion des ‚Rahmens‘, innerhalb dessen ein Thema abgearbeitet wird. Ziel dieses Interpretationsschrittes ist die Rekonstruktion von Orientierungen und Habitus (vgl. Schütz, 1971). In der Fallbeschreibung wird schließlich die Diskursorganisation im Gesamtensemble differenziert und zugespitzt. In der komparativen Analyse mehrerer Gruppendiskussionen werden schließlich übergreifende Typiken herausgearbeitet, die eine weitergehende Theoretisierung erlauben. In unserem Falle wären dies Gelingensbedingungen der Implementierung von BIST in österreichischen Schulen.

Im Projekt geht es somit um die Rekonstruktion von Prozessen der Genese, Herstellung und Reproduktion von Wissen und Erfahrungen, also um konjunktive Wissens- und Erfahrungsräume in Kontexten der Implementierung von Bildungsstandards (BIST). Konjunktives Wissen kann als ein in die Handlungspraxis eingelassenes und diese Praxis orientierendes und damit impliziertes Erfahrungswissen beschrieben werden. Dieses erschließt sich empirisch nur, indem der dazugehörige (individuelle wie kollektive) Erfahrungsraum dazu systematisch und methodologisch begründet in Beziehung gebracht wird. Bei der Rekonstruktion von sozialen

Tatsachen geht es in der prozessrekonstruktiven oder auch *genetischen* Analyse um das WIE, also um Herstellungsprozesse und Praxen von sinngenerierenden Wirklichkeitskonstruktionen (Bohnsack, 2014). Diese Handlungspraktiken können sowohl über kommunikative Inhalte – z. B. über Gruppendiskussionen – als auch über Beobachtungen prozess- und sequenzanalytisch rekonstruiert werden. Letztere Form der Datenerhebung kommt in diesem Forschungsprojekt nicht zum Einsatz. Die in den Gruppendiskussionen erstellten Beobachtungs- und Verlaufsprotokolle werden lediglich als ergänzende Rahmeninformationen verwendet.

Für die Umsetzung der Zielstellungen im geplanten Projekt sollen die theoretisch, methodisch und methodologisch begründeten Grundlagen und Erfahrungen der dokumentarischen Methode, wie sie die Gruppe um Bohnsack in diversen empirischen Projekten erprobt und weiterentwickelt hat (vgl. z. B. Bohnsack, 2010), entsprechend angewendet werden.

3.2 Sampling

In Studien zur Implementierung von Bildungsstandards (vgl. z. B. Zeitler, Asbrand & Heller, 2013) hat sich nicht nur gezeigt, dass sich Lehrpersonen-Typiken im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie sowie von professionellen Bezugssystemen differenzieren, sondern auch, dass der Schultyp von Bedeutung ist. Daher macht es für unsere Studie Sinn, nach diesem Kriterium Schulen bzw. Teams von Lehrpersonen auszuwählen. Im Sinne der sozialen bzw. sozialräumlichen Variabilität scheint auch ein Sampling hinsichtlich der Stadt-Land-Dimensionen relevant. Somit haben wir für unsere Studie nach Schultyp (VS, AHS, HS, Mittelschule), Region (Stadt/Land), Träger (privat/öffentlich) sowie sozialem Einzugsgebiet unterschieden und entsprechend der Strategie von *grounded theory* (immer im Sinne des maximalen Kontrasts) ausgewählt. Zum jetzigen Zeitpunkt haben wir, wie bereits weiter vorn erwähnt, sieben Gruppendiskussionen geführt. In der nachfolgenden Tabelle ist ein Überblick über die bereits geführten Gruppendiskussionen und Gruppen¹ zu finden.

¹ Jede Gruppe hat von uns im Rahmen der Auswertung einen Namen erhalten, der nichts mit dem Forschungsthema oder der Schule zu tun hat.

Tabelle 1: Übersicht der teilnehmenden Gruppen

Name der Gruppe	Gruppe „Feuer“	Gruppe „Erde“	Gruppe „Wasser“	Gruppe „Wolke“	Gruppe „Regen“	Gruppe „Sonne“	Gruppe „Blume“
Teilnehmenden-Zahl	6	5	5	4	4	7	7
Geschlecht	6 Frauen	2 Frauen, 3 Männer	4 Frauen, 1 Mann	3 Frauen, 1 Mann	4 Frauen	3 Frauen, 4 Männer	7 Frauen
Gesamtdauer	60 min	60 min	40 min	38 min	42 min	58 min	1 h 7 min
Dauer des selbst-läufigen Teils	6 min 40 sec	16 min 41 sec	8 min	15 min 20 sec	9 min	27 min	13 min 40 sec
Schultyp	AHS	AHS	AHS	VS	VS	MS	MS
Region	Stadt	Stadt	Stadt	Stadt	Stadt	Stadt	Land
Träger	privat	öffentlich	privat	öffentlich	öffentlich	öffentlich	öffentlich

Die Gruppen waren mit vier bis sieben Personen an den jeweiligen Diskussionen beteiligt. Die Dauer der Gruppeninterviews lag zwischen 1 h 7 min und 38 min. Es ist uns bis zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht gelungen, ein ausgewogenes Verhältnis der Schulen in der Stadt-Land-Dimension und der Trägerschaften zu erreichen.

3.3 Durchführung

In einem ersten Schritt haben wir die forschungsrelevanten Schulen angeschrieben und ihnen eine Projektbeschreibung zukommen lassen. Nach erfolgter Zusage wurde mit der Schule ein Termin an einem gewünschten ruhigen Ort (Klassenraum der jeweiligen Schule oder andere Räumlichkeiten) vereinbart. Im Vorfeld wurde den Lehrpersonen die Datenschutzvereinbarung zur Unterschrift gesendet oder zum Termin mitgenommen und ausgeteilt. Die Gruppendiskussion wurde durch eine Untersuchungsleiterin geführt und eine zweite war bei den meisten Interviews dabei. Zusätzlich war eine Protokollantin anwesend, die den Gesprächsverlauf und wichtige Interaktionen sowie die Sitzordnung in den Blick nahm. Die Gruppendiskussion wurde mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet.

3.4 Instrumentarium

Allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern aller Gruppendiskussionen wurde nach Klärung des Datenschutzes bzw. des Einverständnisses sowie einer kurzen Erläuterung des Projekts und der Methode immer dieselbe Eingangsfrage gestellt:

„Ich bedanke mich ganz herzlich für Ihre Bereitschaft, an der Gruppendiskussion zu Bildungsstandards mitzuwirken. Bei Gruppendiskussionen handelt es sich um ein offenes Verfahren, wo Sie als Gruppe den Verlauf bestimmen und ich mich le-

diglich dann einschalte, wenn Sie die Diskussion abgeschlossen haben. Meine Frage an Sie lautet: Welche Erfahrungen haben Sie mit der Umsetzung von Bildungsstandards an Ihrer Schule?“

Wenn der selbstläufige Teil abgeschlossen war, wurden entsprechend des Leitfadens weitere Fragen offen formuliert, die folgende inhaltliche Schwerpunkte zum Gegenstand hatten und als erneute Impulse zur Diskursentfaltung fungieren sollten:

- Verständnis von BIST (Anwesende, Lehrpersonen der Schule, Leitung)
- Kommunikationswege zwischen den Initiatorinnen und Initiatoren und Lehrpersonen an der Schule
- Kommunikationswege über die Ergebnisse der BIST an der Schule
- Partizipationsformen der Lehrpersonen
- Unterstützung durch (externe) Organisationen oder Personen
- Nutzen von BIST
- Konsequenzen von BIST
- Ängste/Befürchtungen von BIST

Zum Abschluss wurde allen eine „Feen-Frage“ gestellt, um die bisherige Diskussion in einen völlig anderen Rahmen zu stellen²:

„Stellen Sie sich vor, eine Fee käme und gäbe Ihnen drei Wünsche, die erfüllt würden: Welche wären das?“

Die Gruppendiskussionen wurden nachfolgend transkribiert: Zunächst wurden der Gesprächsverlauf genauer rekonstruiert und wichtige Themen identifiziert. Neben der Eingangspassage wurden wichtige, die Diskussion bestimmende Passagen ausgewählt und transkribiert.

Für den vorliegenden Beitrag haben wir die Gruppe *Feuer* und die Gruppe *Wasser* ausgewählt. Diese haben wir deshalb ausgewählt, weil sich die beiden Gruppen maximal hinsichtlich ihrer Orientierungen im Kontext von BIST voneinander unterscheiden.

4. Erste Ergebnisse: Erfahrungen mit den Bildungsstandards – Beispiele aus den empirischen Materialien

Im Folgenden stellen wir Zwischenergebnisse aus zwei Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen aus zwei Gymnasien vor, um Einblicke bei der Umsetzung von Bildungsstandards zu geben, an denen sich bereits zum jetzigen Arbeitsstand der Auswertung auch sehr gut Differenzen aufzeigen lassen. Wir haben dazu die

2 Diese Form des ‚Reframing‘ kommt aus der Beratung bzw. aus dem Coaching, um Menschen eine Möglichkeit zu bieten, sich vom Druck der aktuellen Gegebenheiten und Rahmungen zumindest hypothetisch zu lösen und ‚anders‘ zu denken. Auf diese Weise kann herausgefunden werden, was tatsächlich wichtig ist und ob es womöglich auch andere Sichtweisen von Problemen geben kann.

Eingangspassage aus den beiden Gruppendiskussionen ausgewählt und sie in ihrem Verlauf durch Interpretationen unterbrochen, damit die unterschiedliche Themenbearbeitung der Gruppe besser aufgezeigt und nachvollzogen werden kann. Beide Passagen sind Reaktionen auf den Eingangsstimulus, in denen die Erfahrungen mit den Bildungsstandards – trotz gleicher Schultypen – auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert werden.

Auf die Eingangsfrage nach den Erfahrungen mit den Bildungsstandards tritt eine für Gruppendiskussionen typische Irritation bzw. Krise gegenüber der offenen Frage auf:

Gruppe *Feuer*, Zeile 6–13

- I1: [] Welche Erfahrungen haben Sie bei der Umsetzung mit der Umsetzung von Bildungsstandards in Ihrer Schule? (2) Ganz offen.
- P1w: (3) In der Schule heißt das, es geht jetzt nicht um persönliche Erfahrungen oder oder (2) oder nur mit also () geht's um die Institution Schule oder mich als Person?
- I2: Beides würde ich sagen.
- P1w: Beides. [bestätigend]
- I1: [räuspern] Sie als Gruppe bestimmen bitte selbst wo es hingehen könnte.

Gruppe *Wasser*, Zeile 6–13

- I1: [] Meine Eingangsfrage lautet: Welche Erfahrungen haben Sie mit der Umsetzung von Bildungsstandards an Ihrer Schule?
- G2w: Geht es da um die Testung an sich oder um die Umsetzung im Unterricht oder in den Büchern?
- I1: Sie als Gruppe entscheiden das selbst in welche Richtung Sie das diskutieren möchten.
- G2w: OK. (5)
- I1: Mhm.

Die Offenheit der Eingangsfrage beim Gruppendiskussionsverfahren erzeugt bei beiden Gruppen zunächst eine gewisse Unsicherheit, die durch Nachfragen verringert werden soll, wobei gleichzeitig die Themenstellung der Gruppe fokussiert wird. Diese Genese einer thematischen Fokussierung nachzuzeichnen, eröffnet erste Einblicke in tiefliegende Deutungsstrukturen der Lehrpersonen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wissen durch die Vorinformationen, dass das Forschungsprojekt die Erfahrungen von Lehrpersonen mit den Bildungsstandards beforcht, dennoch sind beide Gruppen über die Offenheit der Frage irritiert. Beide Gruppen müssen sich nun innerhalb des eigenen Bezugsrahmens über den jeweiligen kommunikativen Inhalt verständigen.

Im weiteren Verlauf der Eingangspassage zeigen sich bereits die Unterschiede: Während die Nachfrage der Gruppe *Feuer* das Verhältnis von Erfahrungen in der (bzw. als) Institution und als Person als möglichen Rahmen aufspannt, zielt der Einstieg der Gruppe *Wasser* auf einen Hinweis, ob Einstellungen zu BIST oder die professionelle Praxis gefragt seien: Da auf die Rückfrage keine klare Antwort kommt, bleibt also die Entscheidung in beiden Fällen bei der Gruppe bestehen, welche Richtung sie einschlagen möchte. Auch die institutionelle Perspektive auf BIST lässt bei *Wasser* schlussendlich nur eine Option übrig, nämlich das Handeln und die Erfahrungen von konkreten Akteurinnen und Akteuren als *Angehörige bzw. Professionelle in einer Institution*, aber nicht als (private) Person, zu thematisieren. Anders bei der Gruppe *Wasser*, die von vornherein eine Differenz zwischen ihnen als Personen und als Handelnde einer Profession und damit einen möglichen Orientierungs- bzw. Reflexionsrahmen von Professionellen und (Privat-)Personen aufmacht. Somit stehen bei *Wasser* im Vergleich zu *Feuer* auch Erfahrungen als Privat- und Einzelperson als mögliche Optionen im Raum.

Anknüpfend an die beiden vorigen Teilsequenzen folgt nun eine weitere Sequenz der Gruppe *Feuer* und der Gruppe *Wasser*. Nach einer Beschreibung und Interpretation werden beide Teile wieder zueinander in Beziehung gesetzt und diskutiert.

Gruppe *Feuer*, Zeile 14-38

P2w: Ich muss ganz ehrlich sagen, also ich bin einmal, meine Klasse wurde einmal eingeteilt für Englisch an den Standards teilzunehmen und war eigentlich sehr enttäuscht, weil die Verfahren, wenn wir nur bei der listening also beim Hören zum Beispiel sagten mir die Schüler, es wurde nur einmal vorgespielt, obwohl wir verpflichtet sind Hö- ähm Höraufgaben immer zwei Mal zu spielen und die waren natürlich da g- total fertig, dass sie das nicht noch einmal hören konnten, dann sagten sie mir auch, dass sie einfach, es wurden einfach gewisse Fragen gestellt, die eigentlich mit dem eigentlich gar nichts zu tun hatte. Mit Wissen abprüfen. Und das haben sie eigentlich () als sehr unangenehm empfunden. Und von meinem persönlichen empfinden her ist es so, dass wir Lehrer total ausgeschlossen werden. (3) Ist jetzt einmal () also

P3w: | Ja. [bestätigend]

P2w: das finde ich eigentlich nicht sehr gut. Wie jetzt jetzt die Fragen aussch- aussehen () nichts sagen. Ja?

P1w: Meinst du die Fragen, die da persönlich gestellt werden

- P2w: | die dann dem (.) die persönlichen
Fragen und dann auch, genau, [bestätigend] die trotzdem abgefragt wird.
- P1w: | unabhängig vom Eng-
lisch.
- P2w: Genau, genau, die was trotzdem abgefragt wird. Weil manches Mal sa-
gen die Schüler, da sind Fragen drinnen, das haben wir nie durchgemacht
(.) kann aber auch daran liegen, wir haben Bücher, nach denen geht man
eigentlich vor, man hat ja eh gar keine Zeit, dass man irgendetwas ande-
res macht, irgendetwas Persönliches, was den Jugendlichen eigentlich ge-
fällt. (2) Also dürften die Bücher nicht gut genug sein, um die Standards
zu erfüllen oder man sieht sich die Bücher eigentlich nicht an, was eigent-
lich gelehrt wird, also jetzt auf Englisch bezogen.

Eine Besonderheit dieser Gruppendiskussion ist, dass bereits am Anfang mit einer Beschwerde der Diskurs eröffnet wird. Bereits hier zeichnet sich die kritische Sicht auf die Bildungsstandards ab, die sich wie ein roter Faden die gesamte Gruppendiskussion durchzieht und den in dieser Gruppe negativen Horizont als Orientierungsmuster ausmacht, innerhalb dessen sich der konjunktive Erfahrungsraum der Gruppe konstituiert. P2w leitet ihre Erzählung im Duktus einer Beschwerde ein: *ich muss ganz ehrlich sagen*, als würde es sich beim Folgenden um Unerhörtes oder Unglaubliches handeln. Zugleich dokumentiert sich darin eine gewisse Handlungsunfähigkeit, die Situation zu ändern oder zu gestalten: In der Beschwerde wird das bislang Unerhörte nach außen, also in die Öffentlichkeit getragen – mit der Herstellung von Öffentlichkeit sollen die BIST einer Kritik ausgesetzt werden, und zwar einer Kritik, die nicht alleinig durch die Gruppe formuliert wird, sondern von jedermann unterstützt, geteilt und mitgetragen wird. Somit werden die Erfahrungen der Gruppe gleich am Anfang der Diskussion nicht nur erzählt, sondern fungieren als Auftakt einer Anklage und Mitwisser- bzw. Komplizenschaft. Gleichzeitig schwingt darin so etwas wie ein impliziter (moralisierender) Wunsch nach *höherer* Be- oder Verurteilung der BIST durch.

Es folgt der Hinweis auf ein einmaliges, singuläres Ereignis, wo P2w zunächst als Person, dann verbessernd *ihre* Klasse in Englisch für die BIST eingeteilt wurde. Darin dokumentiert sich der persönliche Bezug von P2w zu den Erfahrungen *ihrer* Klasse, mit der sie sich verbunden und zugleich verantwortlich für deren Erfahrungen mit den BIST fühlt. Über konkrete Erfahrungen berichtet sie nichts, sondern über das Hörensagen der Schülerinnen und Schüler, also einer für Außenstehende unbestimmten Gruppe: Skandalös und enttäuschend zugleich war, dass die Testung wohl nicht den sonstigen Gepflogenheiten von Prüfungen folgte. Die Erzählungen der Schülerinnen und Schüler und dass sie *total fertig* waren, legitimierten bei ihr eine kritische Sicht auf die BIST: Dadurch würde sie als Lehrerin und ihre Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu Opfern einer Außenprüfung, die sie nicht beeinflussen können. In ihrer weiteren Legitimation der Ablehnung von BIST kommt noch eine Steigerung der Kritik über den Objektstatus hinzu: Bei der Testung wurden *gewisse Fragen* gestellt, die die Schülerinnen und Schüler

in eine unangenehme Situation gebracht hätten – somit wird eine scheinbare, nicht näher ausgeführte Grenzüberschreitung angedeutet. In ihrer Erzählung dokumentiert sich etwas Anrühiges, etwas Intimes; das allerdings in sehr kurzen Abständen durch dreimaliges *eigentlich* immer wieder relativiert und damit abgeschwächt wird. Letztendlich wird das Folgende in seinem Gehalt und seiner Richtung delegitimierbar. Sie führt aus, dass die Schülerinnen und Schüler erzählt haben, dass die Höraufgaben nur einmal abgespielt wurden und vergleicht diese Vorgehensweise mit dem eigenen Handeln bei Tests, in dem sie betont, dass Lehrerinnen und Lehrer dazu verpflichtet sind, Höraufgaben zwei Mal abzuspielen. Inhaltlich problematisch ist – so dann die weiteren Ausführungen –, dass bei den BIST kein *Wissen*, sondern auch noch etwas anderes, nicht Genanntes abgeprüft werden würde.

Darin dokumentiert sich, dass es offensichtlich für sie als Lehrerin und als Person skandalös ist, durch BIST in ihrer Prüfungspraxis delegitimiert worden zu sein. Diese Wahrnehmung wird durch das vorgebrachte Argument verstärkt, dass Lehrerinnen und Lehrer an den BIST nicht beteiligt werden. Hier wechselt sie von der individuellen zur kollektiven Person. Ein kollektives Wahrnehmungsmuster wird als Diskurs angeboten und mit der Einbettung in den negativen Erfahrungshorizont auch die entsprechend negative Konnotation. Es geht nicht nur um die Delegitimierung der Prüfungspraxis durch BIST als kollektive Orientierung, vielmehr geht es auch um den Kern des Lehrens und Lernens (Wissen vs. irgendetwas, das BIST abfragt, von dem man sich aber distanziert: Auf der Stufe ist das noch ein Diskursangebot an die Gruppe). Wenn das *irgendetwas* nicht näher bezeichnet wird, sondern im Kontext von Unerhörtem steht, dann ist das ein Diskursangebot an die Gruppe, sich davon radikal zu distanzieren. Der zuvor eingeschlagene dramaturgische Aufbau (in Bezug auf die problematischen Fragen über irgendetwas, die bei der Testung den Schülerinnen und Schülern gestellt wurden) wird nun fortgesetzt. Die Gruppe greift darauf das Diskursangebot auf.

Die Formulierung *was trotzdem abgefragt wird* deutet ein weiteres Mal auf die Illegitimität der Fragen hin. Dass es sich dabei um *Persönliches* handle, verstärkt diese Deutung. Man könnte fast meinen, es sei grenzverletzend und schädigend irrelevant, *so etwas* zu fragen. Hinzu kommt noch ein weiterer, durch lediglich die Berichte der Schülerinnen und Schüler verifizierter Fakt, dass Inhalte abgefragt werden würden, die nie behandelt wurden. In den Ausführungen von P2w zum Unterricht versucht sie dieses damit zu begründen, dass im Unterricht üblicherweise Bücher zur Wissensvermittlung verwendet werden, die die Schülerinnen und Schüler nicht wirklich gelesen hätten und dadurch schlecht bei Tests abschnitten. Damit wird das Versagen einiger Schülerinnen und Schüler externalisiert. Und jetzt kommt ein interessantes Einsprengsel zu *irgendetwas Persönlichem* im Englischunterricht: Dazu komme sie als Lehrerin nicht aufgrund des Zeitmangels, obwohl die Jugendlichen Spaß an anderen Themen hätten. Das *irgendetwas Persönliche* wird immer noch nicht ausgeführt, erfährt aber eine Ausrichtung. Während es zuvor ein ungeheuerlicher Akt von Willkür im Test war, wird es nun zu einem zeitlich nicht leistbaren Etwas – was die Jugendlichen eigentlich anstelle von reiner Wissensvermittlung lieber täten. Dass P2w dieses nicht gelingt, wird mit unzureichenden Büchern, unzu-

reichendem Wissen und unzureichender Zeit begründet. Darin deutet sich auch der positive Vergleichshorizont der Gruppe an, der offensichtlich noch nicht enaktiert wurde und demnach zunächst artikuliert, von der Gruppe nicht aufgegriffen und bearbeitet wurde und damit rhetorisch bleibt.

Bei der Gruppe *Wasser* leitet G2w das Gespräch für die Gesamtgruppe ein, dabei rückversichert sie sich bei der Gruppe, um womöglich vor der Gruppe nicht alleine mit ihrem Statement zu bleiben (*generell ist auffällig oder*) – und leitet eine Proposition im Namen der Gruppe ein. Von ihren drei vorgeschlagenen Themen (*BIST-Testung, Umsetzung im Unterricht und kompetenzorientierte Bücher*) beginnt sie im Namen der Gruppe über die Veränderung der Bücher im Fach Deutsch zu sprechen.

Gruppe *Wasser*, Zeile 14–38

G2w: Nein, generell ist auffällig oder, dass die Bücher sich verändert haben und auf Bildungsstandards ab- abzielen. Auch mit den Checklisten am Schluss. Ich **kann** dieses und jenes?

G3w: In Deutsch oder Englisch?

G2w: In Deutsch.

G3w: In Deutsch. Mhm, weil in weil in Englisch habe ich nicht den Eindruck, dass das more zum Beispiel sich ä

G2w: | Das stimmt.

G3w: irgendwie da ää verändert hätte aufgrund der Bildungsstandards, aber ich kenne auch nicht die Neuauflage nicht, also die weil ich jetzt nicht in der Unterstufe bin.

G2w: Mhm. Also ich habe da eine zweite und da gibt es eigentlich auch keine im workbook da müsste ich schauen, aber normal nicht.

G3w: Mhm.

G2w: Normal nicht. Mhm.

G?: Das stimmt.

G3w: Also die hatten schon vorher diese can-do-Statements und die haben sich jetzt nicht verändert oder?

G3w: Ja.

G2w: Ja.

G1m: Ja, aber generell ist es auch in Deutsch und nicht bei den Lehrbüchern auffällig, dass halt immer wieder beworben wird, bereitet auf die Bildungsstandards vor. Wird ja auch seitens des Ministeriums werden ja auch a Übungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt, um sich vorbereiten zu können. Ja?

Bei der Gruppe *Wasser* dokumentiert sich, dass den BIST zugeschrieben wird, den Unterricht durch die Bücher verändert zu haben und dass es eine Art Kohärenz zwischen den Lehrbüchern und der Testung gibt – und demnach dann sich vieles, aber nicht alles (z.B. Englisch, wo es schon vor den BIST *can-do-Listen* gab) grundlegend geändert hat. G3w sieht diese Veränderung nicht und ein Dialog zwischen G2w und G3w wird im weiteren Verlauf in Form von Verständnisfragen geführt. In der Diskussion wird der Frage nachgegangen, ob sich die Inhalte der Deutsch- bzw. Englischbücher aufgrund der Bildungsstandards verändert hätten. Dazu sammeln sie Indizien. Das Gespräch wird zu einem fachlichen Verständigungsgespräch unter Professionellen, G2w teilt die Meinung von G3w und übernimmt diese. So entsteht eine kollektive Wissensbasis: *Also die hatten schon vorher diese can-do-Statements und die haben sich jetzt nicht verändert oder?* G2w validiert. G1m bringt die Diskussion der beiden auf eine Meta-Ebene und leistet damit einen Beitrag zum gemeinsamen Bild über die Bildungsstandards. Er konkludiert: Nicht die Inhalte in den Schulbüchern bringen die Veränderung, sondern die sichtbare Aufschrift auf den Schulbüchern: *Bereitet auf die Bildungsstandards vor*. Dabei bringt G1m noch eine *höhere Instanz* ins Spiel, nämlich das Bildungsministerium, schließlich haben die *Leute vom Ministerium* ein Interesse an der Umsetzung der Bildungsstandards. Darin dokumentiert sich, dass die Bildungsstandards einer politischen Instanz zugeschrieben werden und damit nicht aus dem unmittelbaren Fachdiskurs kommen. Die einzelnen Lehrpersonen verständigen sich als Fachleute vollkommen unaufgeregt und entspannt über die BIST. Diese werden einerseits in die Reihe von anderen Testungen des Wissens von Schülerinnen und Schülern gestellt, andererseits in den Herkunftskontext von Politik. Somit markieren die Lehrerinnen und Lehrer implizit ein politisches Kontrollinteresse, nicht aber eine herausgehobene und fachlich wichtige Bedeutung der BIST. Dieses ermöglicht es ihnen, als Professionelle zu agieren und eigene Handlungsmöglichkeiten zu umreißen.

In der Diskursorganisation bzw. in der interaktiven Gestaltung von Propositionen und Elaborationen zeigen sich im Anschluss an die Analyse der Eingangsreaktionen entsprechend differente Modi des Umgangs mit den BIST. Mit den mittelbaren Informationen von Schülerinnen- und Schülerberichten über die Testungen und die vorgeblichen Reaktionen der Schülerinnen und Schüler konstruieren Lehrerinnen und Lehrer von *Feuer* quasi einen stellvertretenden, zweiten Diskursraum bzw. Orientierungsrahmen, mit dem sie sich als *Personen* verbunden und verantwortlich fühlen. Sie konnten ihre Schülerinnen und Schüler weder inhaltlich angemessen vorbereiten noch in der Situation unterstützen. Somit können die mittelbaren Schülerinnen- und Schülererfahrungen zur Bearbeitung – hier: zur Skandalisierung der eigenen Handlungsunfähigkeit – des wahrgenommenen Opferstatus genutzt werden. Lehrpersonen der Gruppe *Feuer* haben noch keinen geeigneten Weg gefunden, wie sie die neue Reform für ihre professionelle Entwicklung nutzen können. Es dominieren negative Erfahrungen, die ausgesprochen und angedeutet werden und es hinderlich machen, positive Assoziationen mit den BIST zu verbinden. Die BIST werden als eine ‚lästige Überprüfung‘ und ‚zusätzliche Belastung‘ wahrgenommen – nicht nur von Lehrpersonen, sondern auch von Schülerinnen und Schülern.

Angedeutet wird hier nicht nur eine Autonomie-Problematik (Delegitimierung der eigenen Profession), sondern auch eine festsitzende Kränkung als Person und damit als Professionelle. Die „Autonomie-Problematik“ und der so empfundene *Ausschluss* sind tief sitzende biographische Erfahrungen, die kollektiv weitergegeben werden und sich in der Gruppe *Feuer* verfestigt haben. Damit gelingt es nicht, die Differenzen zu überwinden und sich als Professionelle den BIST zuzuwenden. Anders ist es bei der Gruppe *Wasser*, die kein so empfundenes Bedrohungsszenario von BIST zeichnet. Damit gelingt es der Gruppe *Wasser* besser, sich als Professionelle in den Diskurs zu begeben und auf einer sachlichen Ebene den kollektiven Diskurs über die BIST zur Entfaltung zu bringen. Die Gruppe *Wasser* steht den BIST nicht in der Form negativ gegenüber, wie es der Fall bei der Gruppe *Feuer* ist, sondern sieht die BIST nicht als unmittelbar aus dem eigenen Fachdiskurs kommend, sondern als eine von außen an sie herangetragene Reformmaßnahme, die es zu implementieren gilt. Damit schafft es die Gruppe *Wasser*, die BIST in ihrer Funktionalität und Form innerhalb der Gruppe und aus Sicht von Professionellen so zu verwerten und zu verorten, wie es für die eigene Entwicklung und die Entwicklung des eigenen Unterrichts für implementierbar erachtet wird.

5. Fazit

Im Zentrum des hier präsentierten Zwischenberichts steht die Frage der persönlichen Erfahrungen von Lehrpersonen innerhalb des eigenen Erlebnishorizonts und wie diese Verarbeitungsprozesse durch die Akteurinnen und Akteure in der Gruppe mitgestaltet werden. Hier kann anhand des vorgestellten Materials festgehalten werden, dass sich in den Diskussionen der Gruppen *Feuer* und *Wasser* unterschiedliche Prozesse der Bearbeitung dokumentieren: In der Gruppe *Wasser* werden die Ziele der Bildungsstandards auf einer Ebene unter Professionellen diskutiert. Die Diskussion verläuft mit einer gewissen pädagogischen Professionalität und mit einer Distanz zum Gegenstand. Die Genese und Realisierung der Reform der Bildungsstandards wird von den Mitgliedern sachlogisch bearbeitet, mit differenzierter Argumentation. In der Genese der Gruppe *Wasser* zeigt sich, dass diese einen professionellen Weg gefunden hat, Implementierungsmaßnahmen der Bildungsstandards in ihr Selbstverständnis zu integrieren. Das Format der Bildungsstandards ist als solches bekannt und deren Potenziale werden für die Entwicklung des eigenen Unterrichts nutzbar gemacht.

In der Gruppe *Feuer* dagegen dokumentiert sich bereits am Anfang ein anderer Diskurs in der Bearbeitung des Eingangsstimulus. So beginnt die Diskussion auf einer persönlichen Ebene und markiert damit bereits am Beginn eine ablehnende Haltung gegenüber den Bildungsstandards. Die Legitimität der Überprüfung wird in Frage gestellt und erfährt eine Färbung, die konträrer zur Gruppe *Wasser* – trotz der gleichen Schultypen und -träger – nicht sein könnte. Der Gruppe *Feuer* gelingt es zudem nicht, einen gemeinsamen Weg einzuschlagen und mit den Prozessen der Implementierung der Bildungsstandards reflexiv zu arbeiten. Das Scheitern der

Implementierung der BIST – wie sich später in der weiteren Bearbeitung des hier nicht veröffentlichten Materials gezeigt hat – kann an den persönlichen negativen Erfahrungen festgemacht werden. Die negativen Erfahrungen der Gruppe legitimieren auch deren Handeln, nämlich: sich nicht (freiwillig) auf die Implementierung der Bildungsstandards einzulassen bzw. sie für den eigenen Unterricht nutzbar zu machen. Dabei deuten diese (Zwischen-)Ergebnisse – neben weiteren und hier nicht dargestellten – darauf hin, dass die festgestellten Unterschiede eng mit Identitätsfragen der Profession von Lehrpersonen verknüpft sind (vgl. dazu Schultze, 2018): Je souveräner Lehrerinnen und Lehrer in ihrem beruflichen Selbstverständnis sind, sie sich als fachliche Akteurinnen und Akteure sehen, umso besser scheint ihnen der Umgang mit von außen herangetragenen Erwartungen und Überprüfungen zu gelingen. Weitere Analysen sollen den Zusammenhang zwischen beruflichem Selbstverständnis und Auseinandersetzung mit den Bildungsstandards noch deutlicher machen.

Literatur

- Asbrand, B. (2014). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung. In K. Maag-Merki, H. Altrichter & R. Langer (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive* (S. 182–205). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06443-3_8
- Berger, P. A. & Luckmann, T. (1993). *Die soziale Konstruktion von Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Bogner, A. & Menz, W. (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterview: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (S. 33–70). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93270-9_2
- Bohnsack, R. (2010). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: UTB. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp5w>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: UTB.
- Fahrenwald, C. (2016). Narrative Methoden im Kontext praxistheoretischer Organisationsforschung. In M. Göhlich, S. M. Weber, A. Schröer & M. Schemmann (Hrsg.), *Organisation und Methode. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 73–84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13299-6_7
- Göhlich, M. (2009). Erfahrung als Grund und Problem organisationalen Lernens. In M. Göhlich, S. M. Weber & S. Wolff (Hrsg.), *Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 73–84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91660-6>
- Göhlich, M., Weber, S. & Wolff, S. (Hrsg.). (2009). *Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91660-6>
- Greiner, U., Bütow, B., Steinhuber, S. & Tuhčić, A. (2017). *Gelingsbedingungen der formativen Integration von BIST – Kollektive Erfahrungsräume als Realisation pädagogischer Grammatiken der Schulen im Umgang mit BIST*. Vortrag auf der Tagung

- „Bildungsstandards im Spannungsfeld zwischen Politik und schulischem Alltag“, Johannes-Kepler-Universität Linz.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.). (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1>
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Powell, J. W. (2009). Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neo-institutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 213–232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1_11
- Schäffter, O. & Schicke, H. (2009). „Erfahrung“ in pädagogischer Organisation als narrativer Prozess der Bedeutungsbildung – Kategoriale und methodologische Überlegungen zur pädagogischen Institutionsanalyse. In M. Göhlich, S. M. Weber & S. Wolff (Hrsg.), *Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 103–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91660-6_9
- Schultze, K. (2018). *Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Schütz, A. (1971). Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag. (Original 1962. Collected Papers, Vol. 1, The Problem of Social Reality. Den Haag).
- Wolff, S. (2009). Organisationstheorie und Erfahrung. In M. Göhlich, S. M. Weber & S. Wolff (Hrsg.), *Organisation und Erfahrung* (S. 17–28). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91660-6_2

Der Umgang von Lehrpersonen mit der Bildungsstandardreform

Schul- und Unterrichtsentwicklung im Spannungsfeld von Innovation und Scheitern

1. Einleitung

In diesem Beitrag werden Daten aus einem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsprojekt zur Implementation der Bildungsstandards in Deutschland einer Re-Analyse unterzogen. Dabei handelt es sich um Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen, die in den Jahren 2006–2010 in mehreren deutschen Bundesländern durchgeführt wurden, also kurze Zeit nach der Einführung der für alle Bundesländer verbindlichen Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz (KMK), und mit Hilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) ausgewertet wurden. Es zeigte sich eine notorische Differenz von expliziten Bewertungen der Reform durch die Lehrpersonen und ihren tiefer liegenden, impliziten habituellen Orientierungsrahmen. Rekontextualisierungsprozesse und Passungsverhältnisse zwischen bildungspolitischer Reform und dem Habitus der Lehrpersonen stellten sich als entscheidend für die Implementation der Bildungsstandards auf Schulebene heraus (vgl. Asbrand, Heller & Zeitler, 2012; Zeitler, Heller & Asbrand, 2012, 2013). In diesem Beitrag werden das Forschungsdesign und die Befunde der Studie allerdings nur überblicksartig dargestellt (2). Der Schwerpunkt liegt bei einer systemtheoretischen Perspektive auf Innovationen in Schulen (3.1) und der Re-Analyse der Daten. Ausgehend von der Analyse, dass Soll-Ist-Diskrepanzen zwischen Kompetenzzielen und tatsächlichen Schülerleistungen sowie daran anschließende komplexe Wirkungsmechanismen den Kern der Bildungsstandardreform darstellen (vgl. Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012), wird die These vertreten, dass die Reform implizit das Scheitern des Unterrichts und somit auch das Scheitern der Lehrpersonen, die ihn verantworten, unterstellt (3.2). Die Gruppendiskussionen werden unter der Fragestellung interpretiert, wie die Lehrpersonen mit dieser Adressierung als Gescheiterte umgehen (Kapitel 3.3). Für die Re-Analyse des empirischen Materials unter dieser theoretischen Perspektive ist es unerheblich, dass die Datenerhebung schon länger zurückliegt. Mit dem Blick auf das Scheitern aus einer soziologischen Perspektive (vgl. John & Langhof, 2014) wird ein weitergehender theoretischer Erklärungsansatz für das Gelingen und Scheitern bildungspolitischer Reformen wie die der Bildungsstandards zur Diskussion gestellt.¹

1 Die Idee, Schulentwicklung nicht nur im Blick auf gelingende Entwicklung, sondern auch unter Berücksichtigung potenziellen Scheiterns theoretisch in den Blick zu nehmen, geht auf den Austausch mit meinem Mann, Arne Zick, zurück, dem ich hierfür herzlich danke.

2. Forschungsprojekt: Rekontextualisierungsprozesse und Passungsverhältnisse bei der Implementation der Bildungsstandards

2.1 Gegenstand und Forschungsdesign

In Deutschland wurden in den Jahren 2003 bzw. 2004 Bildungsstandards für die Fächer Mathematik, Deutsch, erste Fremdsprache und Naturwissenschaften eingeführt. Die Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (KMK, 2016) intendiert u. a., dass es durch die Implementation eines kompetenzorientierten Unterrichts zu einer Veränderung des Unterrichts und einer Verbesserung der Schülerleistungen kommt. Unterstützung erfahren die Lehrpersonen hierbei durch Fortbildungsangebote und durch die Bereitstellung kompetenzorientierter Lernaufgaben und -materialien (vgl. ebd.). In einer qualitativ-empirischen Studie zur Implementation der Bildungsstandards, die in den Jahren 2006–2010 am Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) durchgeführt wurde, wurde der Frage nachgegangen, wie Lehrpersonen mit der Einführung der Bildungsstandards in der Schulpraxis umgehen (vgl. Zeitler, Heller & Asbrand, 2012). Hierzu wurden knapp 30 Gruppendiskussionen mit Lehrkräften aus Fachkonferenzen der Bildungsstandardfächer an Schulen unterschiedlicher Schulformen in verschiedenen Bundesländern durchgeführt. Ein Kriterium für das Sample war eine vorherige Teilnahme der Lehrpersonen an einer Fortbildungs- bzw. Implementationsmaßnahme zur Einführung der Bildungsstandards. Diese waren in den Bundesländern unterschiedlich organisiert, ihnen war aber gemeinsam, dass sie auf die Unterrichtspraxis und die Weiterentwicklung des Unterrichts im Sinne der Kompetenzorientierung ausgerichtet waren (vgl. z. B. Klinger, 2009). Die Gruppendiskussionen wurden mit Hilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) ausgewertet.

2.2 Ergebnisse zur Implementation der Bildungsstandards

In der Interpretation der Gruppendiskussionen konnten zwei Typiken herausgearbeitet werden (vgl. Zeiter, Heller & Asbrand, 2012): Zum einen unterscheiden sich die Lehrpersonen hinsichtlich ihres habituierten Unterrichtsverständnisses (transmissiv versus konstruktivistisch), zum anderen in der Art und Weise, wie sie sich zur Bildungspolitik und -administration ins Verhältnis setzen (autonom versus heteronom). Der Habitus der autonom orientierten Lehrkräfte zeichnet sich durch eine kritische Distanz gegenüber der Bildungspolitik aus und lässt sich auf Erfahrungen der Fachkonferenzmitglieder in der Schul- und Unterrichtsentwicklung zurückführen. Die heteronom orientierten Lehrpersonen, die klare Vorgaben von der Bildungspolitik erwarten, die es in der schulischen Praxis umzusetzen gilt, berichten dagegen keine Erfahrungen der Bewältigung schulischer Entwicklungs Herausforderungen. In der Relationierung der Typiken mit den eben-

falls rekonstruierten Verständnissen, die die Lehrpersonen von den Bildungsstandards entwickeln (Aufforderung zur eigenverantwortlichen Veränderung des Unterrichts versus umzusetzende Vorgabe der Bildungspolitik), zeigen sich drei typische Muster der Rekontextualisierung (vgl. ausführlich Zeitler, Heller und Asbrand, 2012, S. 214 ff.):

- 1) Bei Lehrkräften, die sich im Verhältnis zur Bildungspolitik autonom verstehen und Bildungsstandards als Aufforderung für die eigenverantwortliche Unterrichtsgestaltung auffassen, befinden sich das Verständnis der Bildungsstandards und die habituelle Orientierung in Passung. Allerdings lehnen diese Lehrpersonen die Reform auf der Ebene der expliziten Bewertungen ab. Trotz der explizit geäußerten kritischen Distanz zu den Akteurinnen und Akteuren der Bildungspolitik und -administration erweist sich die Idee der Kompetenzorientierung als hoch anschlussfähig an das habituierte konstruktivistische Unterrichtsverständnis dieser Lehrpersonen. Dass sie die Reform auf der expliziten Ebene trotzdem ablehnen, kann auf eine Kränkung der Lehrkräfte zurückgeführt werden, die sich in ihrer Expertise und mit ihren bereits geleisteten Anstrengungen in der Unterrichtsentwicklung nicht wahrgenommen sehen.
- 2) Auch bei heteronom orientierten Lehrkräften, die Bildungsstandards als eine im Unterricht umzusetzende Vorgabe auffassen, befindet sich ihr Verständnis der Reform in Passung mit dem Habitus. Die Reform wird explizit positiv bewertet und in die unterrichtliche Praxis integriert, allerdings nicht im von der Bildungspolitik intendierten Sinn, sondern als eine Form der Inputstandardisierung des Unterrichts. Im Verständnis dieser Lehrkräfte geben die Standards vor, wie zu unterrichten sei. Basierend auf einem habituierten transmissiven Unterrichtsverständnis verstehen die Lehrpersonen die kompetenzorientierten Aufgaben, die sie in Fortbildungen kennengelernt haben, als Unterrichtsinput, ebenso wie andere didaktisch aufbereitete Unterrichtsmaterialien auch, ohne dass eine veränderte Haltung in Bezug auf die Förderung des Kompetenzerwerbs der Schülerinnen und Schüler im Unterricht rekonstruiert werden kann.
- 3) Heteronom orientierte Lehrkräfte, die Bildungsstandards als Handlungsaufforderung zur eigenverantwortlichen Gestaltung des Unterrichts verstehen, scheinen verunsichert. Die Auffassung der Reform durch die Lehrkräfte und ihre Orientierung weisen eine Nicht-Passung auf. Sie nehmen wahr, dass mit der Reform eine Veränderung ihrer Unterrichtspraxis intendiert ist, sehen sich aber nicht in der Lage, den wahrgenommenen Erwartungen an die Weiterentwicklung des Unterrichts zu begegnen.

Auffällig ist in allen Fällen die notorische Differenz zwischen expliziten Bewertungen und implizitem Habitus der befragten Lehrpersonen, gleichbedeutend mit der Differenz von *talk* und *action* (vgl. Altrichter & Maag Merki, 2010). Es zeigt sich, dass eine explizite Ablehnung der Bildungsstandards auch und gerade durch Lehrpersonen erfolgt, für die der Inhalt der Reform, die Kompetenzorientierung, hoch anschlussfähig an ihren Lehrhabitus ist (Typ 1). Beispielsweise

berichten Lehrkräfte einer Integrierten Gesamtschule, die sich auf der Ebene der expliziten Bewertung als entschiedene Gegner der Reform positionieren (*talk*), dass sie Kompetenzbeschreibungen als eine hilfreiche Unterstützung zur fachlichen Qualifizierung ihrer Lernentwicklungsberichte einschätzen und die Bildungsstandards zur Legitimation dieser reformpädagogischen Praxis der Leistungsbeurteilung gegenüber den Eltern nutzen (*action*). Dagegen begrüßen Lehrpersonen die Reform auf der expliziten Ebene, deren habituelle Orientierung sich konträr zu den mit der Reform intendierten Zielen verhält, weil sie die Bildungsstandards als Inputstandardisierung interpretieren und die kompetenzorientierten Aufgaben wie beliebiges Unterrichtsmaterial einsetzen (Typ 2).

Im Blick auf das Ziel einer gelingenden Implementation der Reform folgte aus den dargestellten empirischen Befunden der Schluss, dass es nicht sinnvoll ist, *eine* Implementationsstrategie zu verfolgen, sondern dass angesichts der Heterogenität von Lehrerkollegien unterschiedliche, adaptive Angebote und Partizipationsmöglichkeiten notwendig sind (vgl. Zeitler, Heller & Asbrand, 2012, S. 242 ff.). Während die Schlussfolgerungen bisher innerhalb der Logik der Implementationsforschung blieben und darauf abzielten, die Implementation der Bildungsstandards zu verbessern und die Schwierigkeiten bei der Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts zu überwinden, werde ich im Folgenden eine andere Perspektive auf die dargestellten empirischen Befunde einnehmen. Vor dem Hintergrund eines systemtheoretischen Verständnisses von Schulentwicklung werde ich nun der Frage nachgehen, inwiefern aus den Rekonstruktionsergebnissen Innovationsprozesse in Schulen ebenso wie der Umgang mit dem Scheitern von Entwicklungs- und Reformprozessen im Zusammenhang mit der Einführung von Bildungsstandards erklärbar werden.

3. Schul- und Unterrichtsentwicklung im Spannungsfeld von Innovation und Scheitern

3.1 Schul- und Unterrichtsentwicklung als evolutionärer Prozess

Emmerich und Maag Merki (2014) beschreiben Schulentwicklung als Strukturveränderung der Einzelschule in Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Wandel in der Umwelt der Schule und unterscheiden dabei zwischen Evolution und Entwicklung. Während Letztere ein durch verschiedene Akteurinnen und Akteure geplantes und zielgerichtetes Vorgehen bezeichnet und somit auch bildungspolitische Reformen einschließt, beschreibt der Begriff der Evolution Prozesse des Wandels, die allerdings nur ex-post als solche erkannt werden können. Während Emmerich und Maag Merki zwar Schule als soziales autopoietisches System auffassen, sehen sie den Gegenstand der Schulentwicklungsforschung dennoch bei den geplanten und zielgerichteten Entwicklungsprozessen (ebd., S. 12 f.). John (2013) dagegen denkt sozialen und organisationalen Wandel konsequent als soziale Evolution im Sinne Luhmanns (1998, S. 413 ff.).

John definiert Innovationen als etwas Neues, Andersartiges und Abweichendes, das sich als Problemlösung bewährt hat und im Rückblick als relevante Neuerung bewertet wird. Während Planungen auf der Basis von Entscheidungen in Organisationen prozessiert werden und immer der Gefahr des Scheiterns ausgesetzt sind, was mit Hilfe von Innovations-, Fortschritts- und Reformsemantiken abgemildert wird, werden Innovationen als Ergebnis der sozialen Evolution aufgefasst und sind qua Definition mit Erfolg verbunden, da die Bewertung einer Veränderung als Innovation mit der nachträglichen Markierung als relevante, bewährte Problemlösung einhergeht (vgl. John, 2013, S. 79 ff.). Der evolutionäre Veränderungsprozess umfasst Irritationen als auslösende Momente, Variationen des Strukturerhalts (womit gleichzeitig bestehende Strukturen in Frage gestellt werden), die Selektion einer der Alternativen (und das gleichzeitige Scheitern aller anderen) sowie ihre Restabilisierung. Innovation ist demnach das „jeweils Fortgeführte, das nicht irrelevant, abgelehnt oder zurückgewiesen wurde“ (ebd., S. 81).

In der Beschreibung des evolutionären Schemas wird deutlich, dass Erfolg und Scheitern in Veränderungsprozessen als zwei Seiten einer Medaille untrennbar miteinander verbunden sind. Jede Innovation beinhaltet, dass bestehende Strukturen in Frage gestellt und im Blick auf zukünftige Entwicklung als defizitär eingeschätzt werden (sonst müssten keine alternativen Problemlösungen erwogen und entwickelt werden). Auch der Prozess der Selektion und Restabilisierung impliziert, dass Variationen nicht selektiert werden. Entscheidungen für und Ausprobieren von Neuerungen z.B. in der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist immer ein riskantes Unterfangen, da sein Ausgang in der Zukunft offen ist (vgl. John, 2014, S. 215 f.). Bewährte Strukturen und Handlungsroutrinen verlieren im Prozess des Strukturwandels ihre systemstabilisierende, komplexitätsreduzierende Funktion; neue Optionen, z.B. innovative Unterrichtskonzepte, für die sich ein Lehrerteam entscheidet, können sich in der sozialen Praxis des Unterrichts nicht bewähren. Scheitern lässt sich immer erst im Rückblick als solches bewerten und ist abhängig von den Referenzen, auf die sich diese Bewertung bezieht (vgl. John & Langhof, 2014). Die Bewertung eines Ereignisses als Erfolg oder als Scheitern basiert auf *Soll-Ist-Abgleichen* zwischen dem normativen Selbstverständnis z.B. von Organisationen oder Erfolgskriterien wie beispielsweise Standards und der sozialen Praxis (vgl. Vogd, 2014).

Auch wenn das Scheitern empirisch wahrscheinlicher ist als der Erfolg, wird Scheitern im Alltag als Bedrohung, Krise oder Abbruch wahrgenommen. Umgangsformen mit dem Scheitern zielen darauf ab, die Kontinuität der sozialen Ordnung zu bewahren. Das Alltagshandeln funktioniert auf der Basis von habituierten Routinen und blendet die Unsicherheit der Zukunft aus (vgl. John, 2014). Auch Formen des *geplanten Wandels* stellen eine Reaktion auf die Kontingenz der Zukunft dar. Auch sie können als Versuche angesehen werden, zufällige Entwicklungen und potenzielles Scheitern in der Zukunft durch die Festlegung der Zukunft im Rahmen von Entscheidungen zu verhindern (vgl. ebd., S. 222 ff.). *Geplante* Veränderung findet in der Schule im Rahmen von bildungspolitischen Reform- und Steuerungsmaßnahmen, aber auch auf der Ebene der Einzelschule in der

Organisations- oder Unterrichtsentwicklung statt. Planung ist eine kontrollierende Reaktion auf die Möglichkeit des Scheiterns, gleichzeitig sind Planungen ihrerseits der Gefahr des Scheiterns ausgesetzt (vgl. ebd.). Grund hierfür ist die Tendenz autopoietischer Systeme zum Systemerhalt: „Selbsterhalt durch Redundanz“ (ebd., S. 232) zeigt sich in einer Alltagspraxis, in der Routinen, die Sicherheit vermitteln, nicht verändert werden (*Immer-so-Weiter*). Zweitens gewinnen alltägliche Strukturen ihre Stabilität daraus, Irritationen zu ignorieren und abzuwehren (*Abwehr*). Drittens steht die *strukturelle Binnennormativität* eines Systems Veränderungen durch Planung und Reformen entgegen. Sie sichert interne Entscheidungsprämissen gegen eine mögliche In-Frage-Stellung von Außen ab (vgl. ebd., S. 223 ff.). Vogd beschreibt darüber hinaus die „*kommunikative Reparaturarbeit*“ (2014, S. 73) als Reaktion auf das Scheitern von Organisationen. Mit der Reparaturarbeit werden das Selbstbild und die organisationale Praxis kommunikativ in Einklang gebracht, um die Illusion aufrechtzuerhalten, dass die Organisation in der Lage ist, ihre Aufgaben zu erfüllen. Probleme und Schwierigkeiten werden dabei externen Faktoren zugeschrieben (vgl. ebd., S. 77 f.). Im schulischen Kontext begegnet diese Reparaturarbeit in Mustern der Kommunikation von Lehrpersonen, die Goldmann (2017a) empirisch rekonstruiert hat: Zum einen das „*Lamentieren*“, eine unspezifische Verschiebung der Verantwortung, die die Funktion hat, die Nicht-Erfüllung normativer Ansprüche in der schulischen Praxis zu legitimieren (vgl. Goldmann, 2017b, S. 156 f.), und das „*Schauseitenmanagement*“, mit dem Schulen das eigene Image bearbeiten und in einem guten Licht erscheinen lassen (Goldmann, 2017a, S. 119 ff.).

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Sicht auf Veränderungsprozesse soll nun herausgearbeitet werden, welche Formen des Umgangs mit dem Scheitern sich in den Reaktionen von Lehrpersonen auf die Bildungsstandardreform zeigen, die in den ersten Jahren nach der Einführung der Bildungsstandards durch die KMK rekonstruiert wurden. Eine solche Perspektive fragt nicht nach dem Gelingen von Implementationsprozessen, sondern rekonstruiert die Funktionalität der Rekontextualisierungen für das autopoietische System Schule.

3.2 Bildungsstandards: Unterrichtsentwicklung auf der Basis von Soll-Ist-Diskrepanzen?

Die Bildungsstandardreform ist eine Reaktion der Bildungspolitik auf eine Irritation, die sich auf der Makroebene des Bildungssystems zeigte, nämlich auf das schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler in TIMSS und PISA. Angesichts der großen Zahl an Schülerinnen und Schülern, die nicht über grundlegende Kompetenzen des Lesens verfügen, stellen die PISA-Ergebnisse die Funktionserfüllung der Schule für die Gesellschaft in Frage. Die Qualifikationsfunktion ist für eine relevante Zahl von Schülerinnen und Schüler nicht gewährleistet. Die KMK reagiert mit der Bildungsstandardreform auf diese Irritation der Makroebene im Modus eines *geplanten Strukturwandels*. Allerdings bezieht sich die geplante Qualitätsentwicklung auf die Mikroebene des Unterrichts, weil sich

hier die Qualität der Lehr- und Lernprozesse entscheidet. Deshalb ist es kommunikativ notwendig, auch die Anlässe für den Veränderungsbedarf, nämlich die Soll-Ist-Diskrepanzen zwischen normativer Erwartung und sozialer Praxis, auf dieser Ebene zu suchen. Argumentiert wird, dass zur Verbesserung der Schülerleistungen eine Qualitätsentwicklung im Unterricht notwendig sei: „Mit der Entwicklung und Einführung von länderübergreifenden Bildungsstandards haben die Länder nicht nur Grundlagen für eine wirksame Qualitätssicherung im Bildungsbereich, sondern auch für die Entwicklung eines an Kompetenzen orientierten Unterrichts gelegt. Auf diese Weise sollen die notwendigen Impulse gesetzt werden, um die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler deutlich zu verbessern sowie ein Mindestmaß an Kompetenzen für alle sicherzustellen“ (KMK, 2010, S. 7). Mit dieser Argumentation geht die Unterstellung einher, dass die bisher realisierte Unterrichtsqualität im Allgemeinen ungenügend sei (sonst müsste er nicht weiterentwickelt werden). Folgerichtig zielt die Mehrzahl der Reformmaßnahmen (Bildungsstandards und Kerncurricula, Lernstandserhebungen, Fortbildungsmaßnahmen zu kompetenzorientiertem Unterricht, Aufgabenpools) darauf ab, dass Lehrpersonen auf Schul- bzw. Unterrichtsebene daran arbeiten, das Problem der schlechten PISA-Ergebnisse, welches auf Systemebene emergiert ist, zu beheben.

Angenommen wird also eine Wirkungskette von der Einführung von Bildungsstandards über die Entwicklung eines kompetenzorientierten Unterrichts zur Verbesserung der Schülerleistungen. Im Blick auf die österreichische Bildungsstandardpolitik, die der deutschen Reformstrategie in dieser Hinsicht vergleichbar ist, haben Altrichter und Kanape-Willingshofer (2012) herausgearbeitet, dass derartige Wirkungserwartungen komplexe Wirkungsmechanismen voraussetzen: Denn das Ziel der Qualitätsentwicklung kann nur erreicht werden, wenn sich die Lehrpersonen die mit den Standards formulierten Ziele zu eigen machen und die aus Lernstandserhebungen zurückgemeldeten Daten zum Anlass für Entwicklungsmaßnahmen auf Schulebene wahrnehmen. Mit den Daten der Kompetenzmessungen werden zunächst lediglich Diskrepanzen zwischen den in den Bildungsstandards festgelegten Kompetenzerwartungen und den tatsächlichen Lernergebnissen festgestellt. Für die Unterrichtsentwicklung ist es demnach entscheidend, dass die Lehrpersonen erstens diese Soll-Ist-Diskrepanzen in den Datenrückmeldungen erkennen und zweitens daraus ableiten, entsprechende Maßnahmen der Qualitätsentwicklung im Unterricht in Gang zu setzen, um die Soll-Ist-Diskrepanz zu überwinden (vgl. ebd., S. 262). Hieraus folgt, dass Veränderungen im Unterricht und eine Verbesserung der Schülerleistungen vor allem auf das Engagement der Lehrpersonen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung angewiesen sind. Programmatisches Ziel ist es, die Lehrpersonen auf der Basis von Einsicht für die Weiterentwicklung des Unterrichts zu gewinnen (vgl. Maag Merki, 2010). Die Reform vertraut also auf die Rationalität des organisationalen Handelns in Schulen und glaubt an ihre Innovationskraft und den damit verbundenen Erfolg (vgl. John, 2014).

Vor dem Hintergrund der soziologischen Überlegungen zum Scheitern kann die Analyse durch Altrichter und Kanape-Willingshofer (2012) um einen weiteren Aspekt ergänzt werden. Die Feststellung von Soll-Ist-Diskrepanzen zwischen

normativen Zielen und der Praxis kann systemintern, innerhalb der Organisation Schule, zu einer Veränderung der Praxis führen. Genauso gut ist es möglich, dass die Akteurinnen und Akteure, hier die Lehrpersonen, die Standards bzw. ihre eigenen Qualitätsansprüche an ihre Praxis anpassen oder im Rahmen *kommunikativer Reparaturarbeit* am Image ihrer Schule arbeiten, um die normative Selbstbeschreibung und die Praxis zumindest kommunikativ in Einklang zu bringen und das Scheitern der Praxis zu verschleiern (vgl. Vogd, 2014). Aus dieser Theorieperspektive wird offensichtlich, dass im Rahmen der Bildungsstandardreform, die alle Lehrpersonen gleichermaßen und unterschiedslos adressiert, mit dem Sichtbar-Machen von Soll-Ist-Diskrepanzen zwischen den mit den Bildungsstandards formulierten Kompetenzzielen und den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler das Scheitern des Unterrichts im Raum steht. Aber wie reagieren Lehrpersonen auf eine bildungspolitische Reform, deren zentrale Kommunikation darin besteht, ihnen regelmäßig das tatsächliche oder vermeintliche Scheitern ihrer Unterrichtspraxis vor Augen zu führen? Und unter welchen Bedingungen kann eine Reform, die das schulische System von Außen irritiert und (recht grundlegend) in Frage stellt, Veränderungen bewirken? Unter der Fragestellung, wie die befragten Lehrpersonen damit umgehen, als potenziell Gescheiterte adressiert zu werden, werde ich im Folgenden die Befunde der Studie zum Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit den KMK-Bildungsstandards einer erneuten Analyse unterziehen.

3.3 Reaktionen von Lehrpersonen auf das unterstellte Scheitern des Unterrichts

Lehrpersonen des ersten Typs, die sich selbst im Verhältnis zur Bildungspolitik und -administration als autonom verstehen und sich distanziert positionieren, reagieren im Modus der *Abwehr* (vgl. John, 2014). Die Bildungsstandardreform wird kritisiert und die bildungspolitischen Akteure werden als inkompetent beschrieben, wie etwa im Fall der Gruppe „Donau“, Mathematik-Lehrpersonen eines schleswig-holsteinischen Gymnasiums (zur Interpretation vgl. Asbrand, 2013):

- Cm Das ist ja das Hauptthema was uns umtreibt oder-oder (.) [...] weil ich das eine verkehrte Fragestellung finde oder die Richtung der Fragestellung ist falsch wenn man sich dieses sich anguckt was du uns kopiert hast; zur Einführung nationaler Bildungsstandards in Schleswig-Holstein da schreibt ja irgendjemand was aus'm Bundesministerium für Wissenschaft Forschung ist ein bisschen älter nich, in Hol heißt das Bildung und Frauen oder so, ähm das is rein technokratisch; und da sind genau die Fragen die du da entscheidest das Tolle sind irgendwelche Vergleichsarbeiten oder sowas; das ist aus meiner Sicht überhaupt nicht Sinn der Standards. [...] und das-das geht nicht und das haben die nicht kapiert; das haben die in unserem Bildungsministerium schlichtweg nich kapiert; wie sie vieles andere auch nich kapiert haben.

Die Abwertung der bildungspolitischen Akteurinnen und Akteure stellt in der Gruppendiskussion, aus der die zitierte Äußerung Cms stammt, den Gegenhorizont zu der Expertise dar, die die Lehrpersonen sich selbst zuschreiben. Die autonom orientierten, schulentwicklungserfahrenen Lehrpersonen legen den Fokus auf jene Innovationen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, die in der Vergangenheit aus ihrer eigenen Praxis heraus entstanden sind und auf die sie zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion, in der Retrospektive, als erfolgreich Fortgeführtes und Bewährtes zurückblicken. Indem sich die Lehrpersonen selbst als kompetent beschreiben und sich nicht mit der Reformsemantik identifizieren, vermeiden sie es, sich mit der Möglichkeit von Defiziten in ihrer bisherigen Unterrichtspraxis auseinanderzusetzen, und können auf diese Weise ihre bewährten Strukturen beibehalten. Vor dem Hintergrund der *Binnennormativität* (vgl. John, 2014) der Fachkonferenz, wonach deren Mitglieder gemäß ihrem Selbstbild bereits eine hohe fachdidaktische Expertise erreicht haben, kann die mit den Bildungsstandards einhergehende Handlungsaufforderung zur Unterrichtsentwicklung für die Gruppe „Donau“ als nicht relevant abgewehrt werden. Im weiteren Fortgang der Gruppendiskussion kommt die Kränkung zum Ausdruck, die die Lehrpersonen durch die Nicht-Anerkennung der Expertise, die sie sich selbst zuschreiben, erfahren. Explizit wird darauf Bezug genommen, dass mit den Bildungsstandards im Gefolge der PISA-Ergebnisse eine Verbesserung des Unterrichts angestrebt wird. Allerdings sehen sich die Mitglieder der Gruppe „Donau“ nicht als Zielgruppe, weder in ihrer Eigenschaft als Gymnasiallehrpersonen noch im Blick auf ihre eigene Unterrichtspraxis, von der sie berichten, dass sie das Geforderte längst umsetzen. Andere Schulen und Schulformen, die aus der Sicht der Diskussionsteilnehmenden nicht dieselbe Unterrichtsqualität erreichen und in ihren Augen die eigentlichen Adressatinnen und Adressaten der Reform sind, bilden den Gegenhorizont. Deutlich wird, dass die Kränkung mit der pauschalen Bewertung des Unterrichts an deutschen Schulen als ungenügend einhergeht. Gleichzeitig zeigt sich, dass diese Lehrpersonen eigene Soll-Ist-Abgleiche vornehmen (die Gymnasien ihres Bundeslandes haben in PISA „normal“ abgeschnitten), um ihr Selbstbild als kompetente Lehrpersonen aufrechtzuerhalten und das Scheitern ihrer Lehrerinnen- und Lehreridentität abzuwehren (vgl. Vogd, 2014):

- Em Weiß ich nich ob sie das nicht kapiert haben; also vielleicht war es so (.) [...] dann höre ich und lese ich dass die Bildungsstandards entwickelt worden sind (.) nachdem festgestellt worden sind Stichwort PISA und Ähnliches (.) dass wir (.) in Deutschland was Bildung betrifft und die Abschlüsse betrifft und so weiter, Vergleichbarkeit betrifft schlechter sind als andere Länder; (2) und die Standards kommen ja- sind ja entwickelt worden nachdem man angefangen hat zu sagen wir müssen's besser machen; ich lese dass das Gymnasium in Schleswig-Holstein durchaus (.) äh normal abgeschnitten hat; nicht schlechter, auch nicht schlechter als Finnland, sondern einfach ganz normal abgeschnitten (.) kein Bedarf (.) sag ich mir da so als normaler Lehrer (2) lese dann aber es sei dringender Bedarf; höre dann es geht um den mittleren Bildungsabschluss; und stelle fest, das Gymnasium wird mit Schulen bei denen Bedarf

besteht in einen Topf geworfen; das is so die glaube ich bei vielen vorl-vor-also geschene (2) ja

Af |°Ja°

Em Bekanntmachung mit Bildungsstandards; ich habe ganz persönlich erlebt dass mir da etwas vorgesetzt wird mit einer Begründung die auf mich nicht zutrifft, als Lehrer am Gymnasium (.) und mit einer Formulierung (.) mit einer ich sach mal Vokabelwahl die so modernistisch ist dass ich sowieso (.) schon ne Allergie kriege; ich hab echt Schwierigkeiten mit den Vokabeln; und (.)

[...] das heißt mit andern Worten, (.) ich bin überzeugt dass wir an dieser Schule guten Unterricht machen, ich bin davon überzeugt dass die Bildungsstandards als eine Idee gar nicht schlecht sind, es ist notwendig Pädagogik Bildung weiter zu entwickeln man kann nicht an einem Stand stehen bleiben; es wäre aber hoch sinnvoll gewesen diese Diskussion innerhalb-in die Kollegien zu tragen und mir zu sagen hört mal zu wie findet ihr das, was-es was meint ihr dazu, und (.) übernehmt das was ihr für richtig haltet und den andern-das andre lasst ihr weg; uns die Möglichkeit und Entscheidung überlassen (.) hätt ich erwartet (.) aber genau das Gegenteil passiert uns wird mitgeteilt (.) ihr bringt es nicht (.) deswegen müssen wir euch testen [...]

Af und ähm was du gesagt hast mit der Kritik da-das find ich auch immer ganz unangenehm dass ich denke unser Unterricht wird schlechtgemacht und ähm (.) das gibt für mich dieses PISA-Ergebnis nicht her; wir sind jetzt hier aufm Gymnasium (.) ähm das sind ganz andere Problemfelder die man da so in Fokus setzen muss;

Gm Ich würd auch mal sagen (.) äh (.) wir haben viele von diesen Sachen von diesen Kompetenzen und Anforderungsbereichen die jetzt so neu formuliert sind; eigentlich schon jahrelang praktiziert; (2) ich seh überhaupt nicht das riesige Problem

Af |Ja (.) genau

Ungeachtet ihrer expliziten Ablehnung nutzen die Lehrpersonen die Reformsemantik allerdings als Ressource, um die in Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen der Vergangenheit hervorgebrachten Innovationen, die sich in der Gegenwart als bewährte Praxis etabliert haben, zu legitimieren (vgl. Goldmann, 2017a, S. 305), in dem folgenden Beispiel etwa gegenüber den Eltern:

Bm [...] die Bildungsstandards haben mir den Rücken gestärkt, meine beiden neunten Klassen können aus unterschiedlichen Gründen bestimmte Dinge nicht die da seit 2003 gefordert werden; [...] die können keine längeren Texte lesen; und die letzte Mathearbeit also die erste Mathearbeit is auch'n bisschen in die Hose gegangen weil ich das verlangt habe; gegenüber den Eltern kann ich aber sagen das ist das Ziel was ich anstrebe dass Schülerinnen und Schüler auch so ne Aufgabe mit nem Bild drinne mit ner Graphik mit Texten bearbeiten können und nich nur (.) Wurzel aus sechzehn Wurzel aus fünfundzwanzig Wurzel aus fünf komma sieben sechs; ne, das hab ich früher auch gemacht solche Arbeiten, und ich habe schon gemerkt auf den Elternabenden

oder Gesprächen (.) besorgten Gesprächen ob meine Arbeit denn nicht schwerer sei als die des Kollegen in der Parallelklasse [...] ja und ich habe mich an den Bildungsstandards orientiert; und da sehe ich Aufgaben die Textlesen, die das Aufstellen eigener kleiner Modelle; (.) das Anfertigen von Zeugnis; Verfassen von Begründungen verlangt (.) und die Sache ist wesentlich günstiger als vorher;

Gm Ja der Rücken wird ja auch gestärkt (.) mit dem Fachübergreifenden ne, (.) wir können uns jetzt

Bm |Ja |Ja

Gm wirklich auch viel besser mit anderen äh Fächern zusammensetzen und überlegen und so da wo können wir zusammenarbeiten; un grad dieses Textelezen Zusammenfassen was da eigentlich drinsteht; was wird gefordert; da können wir natürlich auch mathematisch Dinge voranbringen wenn wir da Zusammenarbeit leisten;

Lehrpersonen, die ihr Verhältnis zur Bildungspolitik heteronom verstehen (Typ 2 und 3), reagieren auf die Irritation, die mit der Bildungsstandardreform von außen an sie herangetragen wird, im Modus der Fortführung des Bewährten (*Immer-so-Weiter*; vgl. John, 2014). Kommunikativ stellen sie eine Übereinstimmung zwischen der Programmatik der Reform und ihrer Praxis her und externalisieren die Verantwortung für Schwierigkeiten (vgl. Vogd, 2014). Vor dem Hintergrund der Anpassung der Reform an das transmissive Unterrichtsverständnis leistet die Implementation der Bildungsstandards eine gleichermaßen hilfreiche wie – aus der normativen Perspektive der Reformidee – problematische Komplexitätsreduzierung (vgl. Goldmann, 2017a, S. 301 f.): Kompetenzorientierte Aufgaben bzw. Unterrichtsmaterialien werden rezeptartig im Unterricht eingesetzt. Auch jene Lehrpersonen, die von der Bildungspolitik und -administration klare Vorgaben für den Unterricht erwarten, können die Programmatik der Bildungsstandards also nutzen, um ihre bisherige Unterrichtspraxis zu legitimieren und beizubehalten. Das Unvermögen, die in Fortbildungsveranstaltungen kommunizierte Aufforderung zur Veränderung des Unterrichts umzusetzen, wird u.a. mit einer schwierigen Schülerklientel begründet und somit auf die Schülerinnen und Schüler externalisiert. Beides, der Einsatz der kompetenzorientierten Aufgaben als (beliebiges) Unterrichtsmaterial und die Defizitperspektive auf das Können der Schülerinnen und Schüler, zeigt sich beispielsweise in der Gruppendiskussion der Gruppe „Garonne“. Bei dieser Gruppe handelt es sich um Englisch-Lehrpersonen einer Regionalen Schule in Rheinland-Pfalz (vgl. Asbrand, Heller & Zeitler, 2012):

Bf ... wir haben uns aufgrund der neuen Bildungsstandards auch überlegt jetzt ein anderes Englischbuch einzuführen;

(...)

Cm ham aber dann festgestellt dass unser neues Buch da doch sehr viel Möglichkeiten bietet; und äh woll'n jetzt einfach mal sehn wie wir uns da einarbeiten;(4)

- Bf Ja und ich denke irgendwo wenn jetzt irgendwelches neue Material kommt es gibt ja mittlerweile auch schon einiges [...]; es es gibt ja auch von Verlagen jetzt schon so einige Sachen die also speziell auf diese Bildungsstandards hinarbeiten und so'n bisschen Material ham wir davon auch und da guckt man dann auch schon mal was kann man verwerten und ähm [...] denk ich also zumindest wir hier als als als Stufenlehrer ham immer schon mal geguckt was kann man da nehmen, was was passt da jetzt zu, was kann man einfach mal probieren jetzt in grade in den siebten Klassen
- Cm Problem dabei is ganz klar äh unsre Grundkurse sind gerade bei Leseverstehen ganz schön gefordert um net zu sagen überfordert
- ?f [°Überfordert°
- Af [Überfordert (.) wollt
ich grad sagen
- [...]
- Bf So geht's uns ja auch mit diesem einen Heft da sind wirklich richtig gute Texte drin was wir auch schon n paar Mal jetzt von eingesetzt haben;
- [...]
- Df Allein schon dieses Gedicht was ich mit denen mal gemacht hatte dacht ich auch so n schönes Herbstgedicht, da war fast jedes dritte Wort für die was die nicht wussten, also ging erstmal wirklich so'ne Wortarbeit im Ganzen vorher und [...]; und da verschätz ich mich auch oft gell,(3)
- Bf Aber diese Hellow- diese Pyramide diese Herbstpyramide mit diesen Wörtern die denen ja unheimlich Spass gemacht; ne, und da saß nachher auch; das saß richtig gut, also (5)
- [...]
- Cm und ähm war jetzt mit'm Halloween das hat halt thematisch mal schön gepasst und da sind se eigentlich auch ganz interessiert rangegangen; das geht gar net so schlecht (3) ich denk jetzt vor Weihnachten ham wa auch wieder Material da könn ma au wieder gucken (.) zum Thema Weihnachten ()
- ?f ja ja viel schönes schönes

In der Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit den Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien, die sie in einer Fortbildungsveranstaltung zum kompetenzorientierten Unterricht kennengelernt haben, geht es um die Passung der Anforderungen zu den Schülerfähigkeiten, die allerdings nur undifferenziert als unveränderliche Rahmenbedingung des eigenen Unterrichtens thematisiert werden. Die kompetenzorientierten Aufgaben haben dabei in der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung allerdings die gleiche Funktion wie andere Unterrichtsmaterialien auch, die Unterrichtspraxis wird durch die Bildungsstandardreform und die Fortbildung zur Kompetenzorientierung nicht verändert. In der Darstellung der Lehrpersonen werden Schwierigkeiten auf das Schülerinnen- und Schülerklientel attribuiert und somit externalisiert. Die Soll-Ist-Diskrepanz zwischen den (höheren) Kompetenzanforderungen der Bildungsstandards, die mit den Unterrichtsmaterialien transportiert werden, und den durch die Lehrpersonen als gering wahrgenomme-

nen Schülerinnen- und Schülerfähigkeiten wird durch Anpassung der normativen Erwartungen an die Unterrichtspraxis eingegeben: Die Lehrpersonen finden sich mit dem aus ihrer Sicht Machbaren ab, das niedrige Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler wird als unabänderlich hingenommen.

4. Anstelle eines Ausblicks: Scheitern als Möglichkeitsraum?

In der Studie zur Implementation der Bildungsstandards haben wir die Beobachtung, dass sich die Lehrpersonen des dritten Typs durch den Aufforderungscharakter der Bildungsstandardreform irritieren lassen, als Chance für zukünftige Prozesse der Unterrichtsentwicklung in diesen Fachkonferenzen interpretiert (vgl. Zeitler, Heller & Asbrand, 2012, S. 250f.). Daran anknüpfend werde ich abschließend der Frage nachgehen, unter welchen Bedingungen die Wahrnehmung potenziellen oder graduellen Scheiterns zum Möglichkeitsraum für Innovationen werden kann.

Luhmann (2000, S. 75) konstatiert als Bedingung für die Lernfähigkeit von Organisationen eine systeminterne Vorstellung davon, was unter Erfolg und Misserfolg verstanden wird, und eine hohe Irritationsfähigkeit durch Misserfolge. Ersteres setzt voraus, dass es innerhalb der Organisation eine Reflexionspraxis über die Qualität der eigenen unterrichtlichen Praxis gibt. Irritationsfähigkeit und Innovationsbereitschaft sind gleichbedeutend mit der Fähigkeit von Organisationen und ihrer Mitglieder, mit dem eigenen Scheitern konstruktiv umzugehen. In evolutionären Prozessen entstehen Innovationen, wenn bisherige Strukturen, Praktiken und Routinen als ungenügend wahrgenommen werden, ohne dabei Verantwortung zu externalisieren. Scheitern ist dem Prozess des Strukturwandels inhärent, da sowohl bisherige Strukturen als auch Problemlösungen, die sich im Prozess von Variation und Selektion als nicht anschlussfähig erweisen, scheitern. Welche Bedingungen für eine hohe Irritationsfähigkeit durch Misserfolge notwendig sind, kann an dieser Stelle nur angedeutet werden: eine schulische organisationale Struktur, in der Offenheit für Neues und Risikobereitschaft angesichts einer ungewissen Zukunft und der Wahrscheinlichkeit des Scheiterns habitualisiert ist, und Räume und Ressourcen vorhanden sind für Experimente, für die Entwicklung von Ideen und ihre Erprobung. In Bezug auf die Lehrpersonen ist es sicherlich förderlich, wenn organisationale Veränderungen in der Schule oder im Unterricht nicht mit einer grundsätzlichen Infragestellung der eigenen Professionalität und des Selbstbilds einhergehen. Graduelles Scheitern ist eher bearbeitbar und führt somit eher zu Veränderungen als ein Scheitern, das als totales Scheitern wahrgenommen wird (vgl. John & Langhof, 2014, S. 4). Vogd (2014, S. 66) betont im Anschluss an Goffman, dass es ein Unterschied ist, ob man sich selbst als gescheitert erlebt – neben Scham oder Verdrängung eröffnet die eigene Wahrnehmung von Defiziten auch die Option einer Verhaltensänderung oder einer Veränderung des Selbstbilds – oder ob man von Anderen als gescheitert beobachtet und adressiert wird. Letzteres führt zu einer Beschädigung der sozialen Identität und zur Abwehr der Beschämung etwa durch Reparaturarbeiten am eigenen Image.

Für die Ausgangsfrage bedeutet das: Innovationen im schulischen Kontext sind vermutlich wahrscheinlicher, wenn die Irritation auslösenden Probleme und ihre Bearbeitung *innerhalb* des schulischen Systems emergieren, während die verschiedenen Akteurinnen und Akteure in der Umwelt der Einzelschule (Bildungspolitik, Bildungsadministration, Lehrerfortbildungssystem, Wissenschaft) die Veränderungsprozesse lediglich beratend und unterstützend begleiten und dabei die zu beratende Schule oder Gruppe von Lehrpersonen in ihrer Eigenlogik als Motor der Veränderung anerkennen (vgl. Asbrand & Bietz, 2019). Sollen Veränderungen in Schule und Unterricht durch eine bildungspolitische Reform von Außen im System einer Einzelschule angeregt werden, scheinen somit drei Voraussetzungen die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs zu vergrößern:

- 1) Die Reform bietet eine Lösung für ein Problem an, das im schulischen Kontext als eine relevante Irritation wahrgenommen wird. Oder die Reform macht ein für die Praxis relevantes Problem sichtbar, welches die Praxis der schulischen Akteurinnen und Akteure aber nur graduell in Frage stellt, sodass die Irritation bearbeitbar bleibt.
- 2) Die Problemlösung, die die Reform anbietet, ist anschlussfähig an die Systemreferenz der jeweiligen einzelnen Schule oder Fachkonferenz. Das bedeutet, dass die Vorstellungen davon, was guter Unterricht ist, die internen Kriterien für Erfolg und Misserfolg, mit der Reform übereinstimmen. Im Fall der Lehrpersonen des dritten Typs wäre also zu fragen, welches eventuell bereits durch die Lehrpersonen wahrgenommene Problem durch die Bildungsstandardreform adressiert wurde (z.B. die Herausforderung des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen im Zuge von Schulstrukturereformen) oder inwiefern das Konzept des kompetenzorientierten Unterrichts als Problemlösung möglicherweise eine gewisse Anschlussfähigkeit erzeugte (z.B. bei Englisch-Lehrpersonen, die bereits mit dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen und dem darin enthaltenen fachspezifischen Kompetenzmodell vertraut waren).
- 3) Die Lehrpersonen, die die Reform in der Praxis umsetzen sollen, werden in ihrer Professionalität wertgeschätzt und nicht gekränkt oder verunsichert. Bildungspolitik und -administration müssten sich fragen, was sie dafür tun können, Schulen die erforderlichen Rahmenbedingungen und Ressourcen für eine innovationsbereite und irritationsfähige organisationale Praxis zu bieten.

Literatur

- Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 355–394). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schul-*

- system (S. 15–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_1
- Asbrand, B. (2013). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung: Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Forschungsansätze* (S. 177–198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19148-5_7
- Asbrand, B. & Bietz, C. (2019). Wissenschaftliche Begleitung und Versuchsschule: Was man aus der Evaluation schulischer Projekte über Schulentwicklung lernen kann. *Die Deutsche Schule* 111 (1). <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.01.08>
- Asbrand, B., Heller, N. & Zeitler, S. (2012). Die Arbeit mit Bildungsstandards in Fachkonferenzen – Ergebnisse aus der Evaluation des KMK-Projektes *for.mat*. *Die Deutsche Schule* 104 (1), 31–42.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. überarb. und erweiterte Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim: Beltz.
- Goldmann, D. (2017a). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15779-1>
- Goldmann, D. (2017b). Gruppe, Milieu, Organisation – Begriffliche und empirische Reflexionen der dokumentarischen Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung* (S. 146–164). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf02hf.9>
- John, R. (2013). Innovation als soziales Phänomen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 71–86). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2_3
- John, R. (2014). Reform und Innovation – Entscheidungsmotivationen im Angesicht wahrscheinlichen Scheiterns. In R. John & A. Langhof (Hrsg.), *Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?* (S. 215–236). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19181-2_12
- John, R. & Langhof, A. (2014). Die heimliche Prominenz des Scheiterns. In R. John & A. Langhof (Hrsg.), *Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?* (S. 1–7). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19181-2_1
- Klinger, U. (Hrsg.). (2009). *Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. Fortbildungskonzepte und -materialien*. Speyer: Bildungsverlag EINS.
- KMK (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München/Neuwied: Luchterhand.
- KMK (2016). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Köln: Wolters Kluwer.
- Luhmann, N. (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97093-0>
- Maag Merki, K. (2010). Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 145–169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_6

- Vogd, W. (2014). Überlegungen zu einer Soziologie personalen und organisationalen Scheiterns. In J. Bergmann, M. Hahn, A. Langhof & G. Wagner (Hrsg.), *Scheitern – Organisations- und wirtschaftssoziologische Analysen* (S. 61–82). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01652-4_3
- Zeitler, S., Heller, N. & Asbrand, B. (2012). *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der KMK-Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.
- Zeitler, S., Heller, N. & Asbrand, B. (2013). Bildungspolitische Vorgaben und schulische Praxis. Eine Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung der Bildungsstandards. *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 2 (2), 110–127. <https://doi.org/10.3224/zisu.v2i1.17412>

Bilanzierende Perspektiven

Zur Notwendigkeit einer professionssensiblen Reform der gegenwärtigen Bildungsstandardreform

**Überlegungen im Anschluss an Barbara Asbrands Diagnose
zum Spannungsfeld von Innovation und Scheitern**

1. Einleitung

Angesichts weiterhin zu bearbeitender Rezeptionsprobleme und zudem bildungspolitischer Rekontextualisierungen von Entwicklungsidealen zu Messszenarien in Österreich steht derzeit infrage, ob die im Anschluss an den PISA-Schock initiierte Bildungsstandardreform im Jahr 2030 als zentrale Innovation des Bildungssystems im 21. Jahrhundert wird gelten können, oder aber als Paradebeispiel für das Scheitern einer bildungspolitisch groß angelegten Reform des Schulsystems in die bildungswissenschaftliche Geschichtsschreibung eingehen wird – ähnlich wie seinerzeit in der Mitte der 1970er Jahre die großen Hoffnungen in die Curriculumreform über Lernzieltaxonomien verblassten.

Die im Anschluss an die PISA-Diskussionen in Deutschland und Österreich erfolgte Einführung der Bildungsstandards, die dauerhaft mit vielfacher Kritik und Bedenken allgemeinbildungstheoretisch argumentierender Standardisierungsskeptiker/innen (Neuweg, 2004; Klemm, 2009; Gruschka, 2013; Krautz, 2015) sowie entsprechender Gegendarstellungen (Benner, 2002; Messner, 2003; Klieme et al. 2003; Tenorth, 2004; Baumert, 2008) verbunden war, erzeugte ein Klima, das einer zentralen Gelingensbedingung von Reformen, wie sie Asbrand, Nr. 22 im vorliegenden Band, formuliert, diametral entgegensteht: der Voraussetzung, dass adäquate Problemlösungen für von außen stammende Irritationen nur aus dem Systeminneren heraus erfolgen können oder zumindest von dort aus motiviert sein müssen – wenn schon die Krise selbst nicht vom Inneren des Systems empfunden wird oder das Krisenerleben sogar aus diesem selbst heraus emergiert.

Um eine solche Schul- und Unterrichtsreform durch Bildungsstandards zu ermöglichen, wäre – so soll in diesem Beitrag argumentiert werden – eine professionssensible Bildungspolitik notwendig gewesen, wie sie von Asbrand konzeptionell als Desiderat geschlussfolgert wird und wie sie programmatisch zu Beginn der noch recht unterrichtsnahen Bildungsstandardpolitik in Österreich (vgl. Specht & Freudenthaler, 2004; Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012; Fend, 2018) und der Bemühungen um professionsnahe Rückmeldesysteme sowohl für Lehrkräfte (Specht & Lucyshyn, 2008), Schulleitungen (Kemethofer & Wiesner, 2018) als auch die Schulaufsicht (Kemethofer & Wiesner, 2019) versucht wurde.

Die an denjenigen Schulen, an denen die Rezeptionsbedingungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung berücksichtigt wurden, eher „gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem“ (Schreiner & Wiesner 2019, S. 13) könnte in Zukunft flächendeckend scheitern, wenn die Bildungsstandardpolitik aus gover-

nanceanalytischer Sicht zunehmend im Sinne eines Monitorings im Modus der Kontrollmessung und weniger mit Blick auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung steuert. Dann käme es absehbar zu (weiteren) entsprechenden Abwehrreaktionen der Professionellen gegenüber Datenrückmeldungen (vgl. Asbrand, Heller & Zeitler, 2012). Damit wären sowohl die vorangegangenen Bemühungen um professionsnahe, an den Einstellungen von Lehrkräften anknüpfende (vgl. Zuber, 2019) Standardentwicklung vergeblich gewesen als auch der Dialog mit der Profession (vgl. Fend, 2018, S. 22; Harych & Emmrich, 2019), der zur Schul- und Unterrichtsentwicklung hätte führen können.

Erwartbar wäre dann auch für Österreich, dass auf längere Sicht Ähnliches geschieht, wie derzeit in Deutschland mit den Vergleichsarbeiten, die immer kritischer beäugt werden und zum Teil auch in Bundesländern wie etwa Niedersachsen, in denen sie jahrelang existierten, nunmehr abgeschafft bzw. nur noch vereinzelt auf freiwilliger Ebene angeboten werden. Es droht damit den österreichischen Bildungsstandards, dass sie als Entwicklungsinstrument auf Schulebene verbannt werden und dann nur noch die Funktion des Monitorings auf der Systemebene übrigbliebe. Hinzu käme dann, dass nicht nur das Potenzial für ein professionsnahe Unterrichtsentwicklungsinstrument verspielt wäre, sondern eine solche direkte Steuerung über Bildungsstandards in ihrer Funktionalität zudem hochgradig von der – derzeit nicht gegebenen (vgl. hierzu Gugerell, Kriechmayr, Pacher, Breit & Wiesner, Nr. 4 in diesem Band) – Genauigkeit der Messinstrumente abhängig wäre.

Vor dem Hintergrund der hier geschilderten Gemengelage im wissenschaftlichen, bildungspolitischen und praxisnahen Diskurs wird im Folgenden daher im Anschluss an frühere Argumentationen (Frohn & Heinrich, 2018; 2019) zunächst dargelegt, dass eine Bildungsstandardpolitik und die ihr inhärente Kompetenzorientierung nicht systematisch einem Allgemeinbildungsanspruch widersprechen, wie dies weithin von vielen Kritikerinnen und Kritikern als zentrales Argument in den Raum gestellt wird (Kap. 2). Anhand einer kurzen Rekapitulation der aufschlussreichen Argumentation von Asbrand (Nr. 22 in diesem Band) wird dann zudem verständlich gemacht, weshalb nicht nur bei den allgemeinbildungstheoretisch orientierten Kritikerinnen und Kritikern aus der Erziehungswissenschaft, sondern auch bei den Lehrkräften oftmals eine Abwehr, zumindest aber eine hochgradige Ambivalenz gegenüber dem Instrument existiert (Kap. 3). Im darauffolgenden Kapitel wird schließlich als alternatives Denkmodell mit Rückgriff auf Oevermanns Theorie professionellen Handelns eine Grundfigur für eine professionsensible Bildungsstandardreform angeboten (Kap. 4). Im Anschluss an Oevermanns Topos des Arbeitsbündnisses als stellvertretender Krisendeutung wird hier verdeutlicht, welche Implikationen eine solche Professionssensibilität für das Selbstverständnis von empirischer Bildungsforschung und Steuerungspolitik hätte.

2. Allgemeinbildungskrise oder Standardkrise? Oder beides?

Versucht man Bildungsreformen – oder zumindest deren Programmatiken – als gesellschaftlichen Modus der Krisenbewältigung zu fassen, so lassen sich historisch rasch anschauliche, ja geradezu plakative Beispiele hierfür anführen: Platons *Politeia* (ca. 408 v.Chr./1958) in Zeiten der Krise des Stadtstaates Athen, das pansophische Werk der Großen Didaktik des Johann Amos Comenius (1628/1959) während des Dreißigjährigen Krieges sowie Condorcets Bildungsplan der Französischen Revolution (1792/1966), die Reformpädagogik in den (bildungs-)politisch unruhigen Zeiten der Weimarer Republik oder die radikalen Ansätze der Alternativpädagogik der Bildungsreform der 1970er Jahre (Heinrich, 2006).

Fragt man nun nach der gesellschaftlichen bzw. bildungsprogrammatischen Krise, auf die die TIMS-Studie als erstes internationales *large scale assessment* reagierte, das von großer öffentlicher Aufmerksamkeit begleitet wurde (vgl. van Ackeren, 2002), dann ist bemerkenswert, dass gerade der sich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs daran anschließenden Diskussion um die internationale Leistungsvergleichsstudie PISA für zwei Jahrzehnte eine sehr intensive Allgemeinbildungsdebatte (vgl. Buschmeyer, 1989; Klafki, 1986; Nahrstedt, 1986; Oser, 1986; Pleines, 1987; 1989; Rang, 1986; Tenorth, 1986; 1994; Wilhelms, 1985) voranging. Vor dem Hintergrund des durch TIMSS und PISA evozierten Krisenszenarios (vgl. Heinrich, 1998) wurde dann die Standarddiskussion und die damit implizierte Kompetenzorientierung zur neuen Antwort auf die bildungstheoretischen Debatten (Benner, 2002; Messner, 2003; Klieme et al., 2003; Tenorth, 2004; Baumert, 2008), ja zum ‚neuen Allgemeinbildungsprogramm‘ (ausf. Frohn & Heinrich, 2018; 2019). Dieses Allgemeinbildungsprogramm der „empirischen Wende“ (Lange, 2008) erschien vielen Allgemeinbildungstheoretikerinnen und -theoretikern allerdings als die falsche Antwort auf die aus ihrer Sicht richtige Frage, die sie gestellt hatten (Gruschka, 2013; Lederer, 2014; Krautz, 2015).

Unter Rückgriff auf die „klassische“ – was wie so häufig oftmals heißt: viel zitierte, aber selten vollständig erfasste – Kompetenz-Definition des Kognitionspsychologen Franz E. Weinert, der Kompetenzen fasst als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27 f.), haben wir argumentiert, dass ein derart ‚weiter Kompetenzbegriff‘ wie der von Weinert sich sehr wohl mit den klassischen Allgemeinbildungsprogrammen vereinbaren lässt (vgl. Frohn & Heinrich, 2019), wenn er nicht durch eine Verkürzung auf die Leistungsdimension im öffentlichen Diskurs (vgl. Heinrich, 2015) und die damit einhergehende Fixierung auf die kriteriale Bezugsnorm (vgl. Heinrich, 2010) zu einer „Neuen Steuerung“ führt, die über die einseitige Fixierung auf kognitive Leistungsfähigkeit nur „alte Ungleichheiten“ (Dietrich, Heinrich & Thieme, 2011) reproduziert. Allerdings hatten wir dort seinerzeit auch anhand von Analysen aus dem Vorhaben Bi^{professional}, das im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive

Lehrerbildung von Bund und Ländern gefördert wird (FKZ 01JA1908), zeigen können, dass diese Verkürzung auf die Leistungsdimension und die damit einhergehende einseitige Fixierung auf kognitive Leistungsfähigkeit sich bereits bei Lehramtsstudierenden empirisch nachweisen ließ. So wurde deutlich, dass eine breit verstandene Bildungsstandardspolitik und eine Allgemeinbildungsprogrammatik sich nicht theoretisch systematisch widersprechen müssen, dies aber empirisch dann tun, wenn sie im Medium bildungspolitischer Zerrformen oder bildungstheoretischer Verfallsformen in Erscheinung treten.

Aber selbst, wenn wir damit darlegen könnten, dass die erziehungswissenschaftliche Kritik an den Bildungsstandards nicht notwendig greifen muss und somit theoretisch auch aufgelöst werden könnte, so bleibt damit noch unbeantwortet, weshalb auch die pädagogischen Professionellen in weiten Kreisen eine Abwehrreaktion zeigen.

Diese historische Allianz der Abwehr zu verstehen ist einmal mehr aufschlussreich, da sich ansonsten erziehungswissenschaftlicher Diskurs und pädagogische Praxis ja nicht selten eher als unterschiedlichen Logiken folgend bzw. als weitgehend entkoppelt voneinander erweisen.

3. Weshalb nicht nur allgemeinbildungstheoretisch orientierte Kritiker/innen, sondern auch Lehrkräfte Bildungsstandards abwehren

Die bislang in der Bildungsstandardsfrage plausibelste Erklärung für die Abwehr der Lehrkräfte liefert Asbrand (Nr. 22 in diesem Band). Sie soll daher hier mit Blick auf diejenigen Elemente des Erklärungsansatzes kurz referiert werden, die für das spätere Plädoyer für eine professionssensible Schul- und Unterrichtsentwicklung besonders relevant werden.

Ausgehend von der Differenz von Schul- und Unterrichtsentwicklung als einerseits für Steuerungsfragen primär evaluativ bestimmbarer geplanter und zielgerichteter Entwicklungsprozess (Emmerich & Maag Merki, 2014) und andererseits der Luhmannschen (1998, S. 413 ff.; zit. n. Asbrand) Perspektive auf schulischen Wandel als evolutionärem Prozess in Anschluss an John (2013), entscheidet sich Asbrand für ihre empirischen (Sekundär-)Analysen für letztere Perspektive. Diese ist für die in diesem Beitrag eingangs aufgeworfene Frage, ob die Bildungsstandardreform im Anschluss an den PISA-Schock weiterhin als zentrale Innovation des Bildungssystems im 21. Jahrhundert gelten kann, oder aber als Paradebeispiel für das Scheitern einer bildungspolitisch groß angelegten Reform des Schulsystems, insofern relevant, als sie sowohl eine Entscheidungshilfe als auch eine Zukunftsperspektive liefert.

Nimmt man die derzeitige Situation als ‚Messzeitpunkt‘, dann dürfte – im Anschluss an Asbrands Referenz auf John (2013), der Innovation immer als erst ex post zu bestimmende erfolgreiche Problembewältigungsstrategie markiert – die Bildungsstandardreform als gescheitert gelten. Ist man hingegen bereit, ausgehend von dieser Diagnose der Reform noch eine zweite Chance zu ge-

ben, innerhalb derer aus den – wie bei jeder groß angelegten Reform erwartbaren – Implementationsproblemen der bisherigen Reformanstrengungen zu lernen wäre, um dann zu einem späteren (Mess-)Zeitpunkt noch einmal eine Bestandaufnahme zu machen, so könnten gerade die Analysen für die Gründe des Scheiterns aufschlussreich sein, um Steuerungsformen zu verändern.

Liest man also Asbrands Ausführungen zunächst mit dem Blick einer rekonstruktiven Governanceforschung (vgl. Dietrich, 2014), die nicht fragt, wie gut das zu Implementierende de facto implementiert wurde (evaluative Perspektive), sondern ‚was sich dort‘ – ggf. eben auch gegen die Intentionen der Steuerleute – faktisch implementiert (evolutionäre Perspektive), so könnte man als Pädagoge oder Pädagogin mit dann ja doch latent immer (impliziter oder expliziter) Veränderungs- und Verbesserungsabsicht in der Verbindung beider Perspektiven versuchen, in dieser Situation des Scheiterns wieder handlungsfähig zu werden.

Grundgedanke wäre hier, aus evolutionärer Perspektive das bisherige Scheitern der Reform zu konstatieren, um aus evaluativ-planender Perspektive zu fragen, ob nicht aus der Defizitanalyse sich mit systemisch-lösungsorientierter Perspektive ganz neue Formen der (Kontext-)Steuerung des Phänomens ausfindig machen ließen, die dann ggf. doch die innovativen Elemente der Reform retten könnten.

Auch Asbrand stellt heraus, dass Innovationen selbst – im Anschluss an John (2013) und John & Langhof (2014) – untrennbar mit Scheiternserfahrungen verwoben sind, da eine erfolgreiche Problembewältigung ja immer auch das Problematische und dessen gelingende Negation voraussetzt. Notwendig wäre es dann allerdings, analytisch zwischen der ‚bislang gescheiterten Bildungsstandardreform‘ (ca. 2003–2019) und der ‚möglichen revidierten Bildungsstandardreform‘ (ca. 2020–2030) zu unterscheiden.

Paradoxerweise besteht nur genau in diesem Ansatz wiederum die Gefahr, sich in die von Asbrand analysierte Scheiternslogik erneut zu verstricken, da diese ihrer luziden und empirisch gedeckten Analyse zufolge gerade in den demotivierenden, auf Dauer gestellten Ist-Soll-Vergleichen ihren Urgrund hat: „Aber wie reagieren Lehrpersonen auf eine bildungspolitische Reform, deren zentrale Kommunikation darin besteht, ihnen regelmäßig das tatsächliche oder vermeintliche Scheitern ihrer Unterrichtspraxis vor Augen zu führen?“ (Asbrand, Nr. 22 im vorliegenden Band). Die Dysfunktionalität dieser Strategie muss hier nicht weiter ausgeführt werden, da hierfür exemplarisch die Rekonstruktionen Asbrands nachzulesen sind. Hier soll vielmehr abschließend auf die aus dieser Analyse von Asbrand geschlussfolgerten notwendigen (Gelingens-)Bedingungen einer von außen induzierten Reform, soll sie erfolgreich sein, Bezug genommen werden:

- (1) Die Reform bietet eine Lösung für ein Problem an, das im schulischen Kontext als eine relevante Irritation wahrgenommen wird. Oder die Reform macht ein für die Praxis relevantes Problem sichtbar, welches die Praxis der schulischen Akteure aber nur graduell in Frage stellt, sodass die Irritation bearbeitbar bleibt.
- (2) Die Problemlösung, die die Reform anbietet, ist anschlussfähig an die Systemreferenz der jeweiligen einzelnen Schule oder Fachkonferenz. [...]

(3) Die Lehrpersonen, die die Reform in der Praxis umsetzen sollen, werden in ihrer Professionalität wertgeschätzt und nicht gekränkt oder verunsichert.“ (siehe dazu Asbrand, Nr. 22 in diesem Band)

Ausgerüstet mit dieser Theorieperspektive wird deutlich, dass für eine ‚Reform der gegenwärtigen Bildungsstandardreform‘ ein Modus gefunden werden muss, (1) relevant und bearbeitbar, (2) anschlussfähig an die Profession und (3) die Herausforderungen wertschätzend anzugehen (s. o.). Es ergeben sich also daraus für die Bildungspolitik, die Bildungsadministration und die Bildungsforschung (1) ein „Relevanz- und Operationalisierungsgebot“, (2) ein „Anschlussfähigkeitsgebot“ und (3) ein „Wertschätzungsgebot“.

4. Professionssensible Bildungsstandardreform: Arbeitsbündnisse als stellvertretende Krisendeutung und die Implikationen für das Selbstverständnis empirischer Bildungsforschung und Steuerungspolitik

Einerseits gilt Ulrich Oevermann als Theoretiker, der das Spannungsfeld von bildungspolitisch gesteuerter institutionalisierter Schulbildung und Profession geradezu als kontradiktorisch beschreibt: „Profession contra Organisation?“ (Oevermann, 2008), wenn er den Lehrberuf angesichts des Zwangscharakters der Schulpflicht als grundsätzlich nicht professionalisierbar einstuft, da hier kein autonomes Arbeitsbündnis möglich sei. Zugleich bietet er mit dem Topos des so genannten „Arbeitsbündnisses“ (Oevermann, 1996) eine theoretische Figur an, die zur professionellen Bearbeitung von Spannungsverhältnissen und Krisenerleben – wie hier der ‚stecken-gebliebenen‘ Reform – extrem hilfreich ist:

„Im Zuge professionalisierten Handelns gilt es also, die Autonomie der Klient/inn/en auf doppelte Weise zu wahren: sie zum einen durch die gewährte Hilfe selbst bei der Wiederherstellung ihrer somato-psycho-sozialen Integrität zu unterstützen – und zum anderen auf der Ebene der Hilfebeziehung, durch ihre spezifische Struktur, die Klient/inn/en aktiv in die Krisenbearbeitung einzubinden und so ihre Autonomie zu stärken. [...] Um diese doppelte Wahrung der Autonomie praktisch gewährleisten zu können, bedarf es nach Oevermann der Etablierung einer spezifischen Beziehungsstruktur, die er in Anlehnung an die Psychoanalyse als Arbeitsbündnis bezeichnet. Dieses Arbeitsbündnis vollzieht sich als professionsspezifische ‚autonome Praxis‘ (Oevermann 2002 [...], S. 26; Hervorheb. im Original), die Vorkehrungen enthält, um mit den widersprüchlichen Anforderungen umzugehen, die für professionalisierungsbedürftiges Handeln konstitutiv sind: mit der widersprüchlichen Einheit von Abhängigkeit und Autonomie einerseits – und der widersprüchlichen Einheit von Rekonstruktions- und Subsumtionslogik in der Krisendeutung und -bearbeitung andererseits. Die ‚Bewältigung der Arbeitsbündnispraxis‘ (ebd., S. 59) bildet damit letztlich die Kernanforderung im Rahmen professionalisierten Handelns.“ (Klenner, 2017, S. 69f.)

Nimmt man diese schlagwortartig skizzierten professionstheoretischen Bestimmungen als Hintergrundfolie für eine neue Verhältnisbestimmung des professionellen Handelns von Bildungspolitik, Administration und Lehrberuf in der diagnostizierten ‚Bildungsstandardreformkrise‘, dann wird deutlich, dass bislang eine spezifische Arbeitsteilung in der vermeintlichen ‚stellvertretenden Krisendeutung durch die empirische Bildungsforschung‘ angelegt war, die sich in doppelter Hinsicht als unproduktiv erwiesen hat.

Die Selbstcharismatisierung der empirischen Bildungsforschung als objektive Problemlösungsinstanz durch empirische Wahrheitsfindung verstieß sowohl gegen das ‚Anschlussfähigkeitsgebot‘ als auch das ‚Wertschätzungsgebot‘. Zudem wurde schließlich auch gegen das ‚Relevanz- und Operationalisierungsgebot‘ verstoßen, indem eine weitere professionstheoretische Grundfigur ignoriert wurde, auf die Nittel mit Referenz auf Oevermann hingewiesen hat:

„[...] die professionelle Wissensstruktur zeichne sich durch die Applikation abstrakter wissenschaftlicher Kategorien ebenso aus wie durch das Verstehen der singulären Krisenphänomene in der Sprache des Einzelfalls. Die Logik des professionellen Handelns sei zwischen der lebenspraktischen Anforderung eines gesteigerten Handlungsdrucks und der der Wissenschaft entlehnten gesteigerten Begründungszwangs angesiedelt.“ (Nittel, 2011, S. 46, Anm. 5)

Nimmt man nunmehr die beiden professionstheoretischen Bestimmungen zusammen, d.h. sowohl die Überlegungen zum professionellen Handeln zwischen wissenschaftlicher Generalisierung und konkretisierendem Einzelfallbezug als Proprium der pädagogischen Profession als auch die Idee des Arbeitsbündnisses, dann wird recht schnell deutlich, dass im Rahmen der Bildungsstandardreform hier ambivalente Adressierungen an der Tagesordnung waren bzw. in der Selbstzuschreibung der Wissenschaft als Deutungsmacht des Universellen sowohl das „Relevanz- und Operationalisierungsgebot“ als auch das „Anschlussfähigkeitsgebot“ sowie das „Wertschätzungsgebot“ verletzt wurden.

Erneut ist hier die Analyse von Asbrand hilfreich, wenn deutlich wird, dass sich nicht selten Bildungspolitik, Administration und empirische Bildungsforschung eigenmächtig zu den Expert/innen des unterrichtspraktischen Handelns erklärt haben und/oder erklärt wurden, ohne die Konsequenzen hier zu bedenken. Dementsprechend entstand ein fragmentiert-patriarchalisches Arbeitsbündnisangebot seitens der Bildungspolitik, der Administration und der Bildungsforschung, in dem den Lehrkräften eben nicht jene Autonomie zugestanden wurde, die für professionelles pädagogisches Handeln notwendig ist (vgl. Heinrich, 2006), sodass sie deautonomisiert wurden und nicht als diejenigen Expert/innen in Erscheinung treten konnten, die sie letztlich für das unterrichtspraktische Handeln sind.

Denn nur sie sind in der Lage, unterrichtspraktisch die allgemeinen Erkenntnisse mit Blick auf den Einzelfallbezug in ihrem Handeln so zu vermitteln, dass daraus eine professionelle pädagogische Praxis erwachsen kann. Gleichwohl gilt hiermit auch nicht, dass damit die Lehrkräfte zu den unbefragten Expert/innen für Unterricht werden, die keine hilfreichen Impulse durch die empirische

Bildungsforschung bzw. die Bildungsstandards erhalten könnten. Auch dies würde wiederum eine Idealisierung der Lehrkräfte darstellen, ebenso wie eine Hypostasierung der empirischen Bildungsforscher/innen zu Expert/innen des unterrichtspraktischen Handelns, wie sie beschrieben wurde, unangemessen wäre.

Dementsprechend wäre die unübersichtliche Gemengelage, die zu viel Frustration auf beiden Seiten führt, neu zu bestimmen, um neuartige Formen eines arbeitsteiligen Arbeitsbündnisses zu bewirken, resp. genauer: zweier Arbeitsbündnisse! Denn tatsächlich wären im Rahmen einer wissenschaftsorientierten und/oder evidenzbasierten Bildungsreform Bildungsforschung und Lehrkräfte jeweils situationsbezogen entweder als Expert/innen bzw. Professionelle oder dann wiederum als Klient/innen zu denken.

Während die Lehrkräfte in diesem Professionsmodell auf die Generierung generalisierbaren Professionswissens durch Wissenschaft angewiesen sind und hiermit zu Klient/innen würden, würde Gleiches für das Problem des „Evidenztransfers“ (Heinrich & Klewin, 2019) seitens der Bildungsforschung gelten. Da diese große Nöte damit hat, ihre Evidenzen so in das System einzuspeisen, dass sie handlungspraktisch wirksam werden (vgl. Steffens, Heinrich & Döbelstein, 2019; Otto, Bieber & Heinrich, 2019), ist sie hier durchaus abhängige Klientin, die einer stellvertretenden Krisenbewältigung durch die Lehrkräfte bedarf.

Somit wäre zunächst grundsätzlich zu klären, worin professionelles Handeln für die jeweilige Akteursgruppe bestehen würde. Hierbei würde deutlich, dass die empirische Bildungsforschung eine spezifische Form entwickelt hat, sowohl generalisierende Erkenntnisse auf hoher Aggregationsebene zur Verfügung zu stellen als auch – und hier sehr viel fragiler als auf den hoch aggregierten Ebenen – individualdiagnostische Instrumente zur Verfügung stellen kann, innerhalb derer auch Einzelfälle in den Blick genommen werden, dort aber notwendigerweise durch die in den Untersuchungsdesigns angelegte Komplexitätsreduktion dies immer nur für vereinzelte Teilbereiche der Schüler-Person tun kann.

Hier zeigt sich dann das notorische Defizit dieses Ansatzes empirischer Bildungsforschung, dass letztlich eine unterrichtspraktische Vermittlung von allgemeinen Erkenntnissen und dem Einzelfallbezug misslingen muss, wenn die auf Komplexitätsreduktion basierenden einzelfalldiagnostischen Maßnahmen nicht wiederum in der konkreten Situation auf die Autonomie des gesamten Subjekts bezogen werden. Dadurch entstehen die zahlreichen Missverständnisse, wenn versucht wird, ausgehend von hochaggregierten Daten (jenseits aller seit Jahren bekannten Grenzen der Messgenauigkeit, vgl. Bos & Voss, 2008, S. 450 ff.) auf der einzelfalldiagnostischen Ebene vermittelt über Statusdiagnostik unterrichtspraktisches Handeln bestimmen zu wollen, obgleich hier die Schüler/innen immer nur in ihrer reduzierten Rolle mit Blick auf die jeweilige Messkategorie in den Blick geraten.

Genau hier ist das professionelle Feld der Lehrkräfte angesiedelt, nämlich im Rahmen des Einzelfallbezugs tatsächlich die ganze Person in den Blick zu nehmen, um so den Schülerinnen und Schülern auch einen Autonomiezuwachs gewähren zu können, wie sie in der Professionstheorie und dem Topos des Arbeitsbündnisses (hier strukturhomolog als Arbeitsbündnis mit den Schülerinnen und Schülern) ange-

legt ist. Hierfür müssen sie allerdings die generalisierten Erkenntnisse der Forschung immer auch kritisch in ihrer Beschränktheit erkennen, um sie jedoch zugleich nicht zu verwerfen, sondern in ihr professionelles Handeln im Sinne der pädagogischen Vermittlung dort zu integrieren, wo es in der konkreten Situation mit Blick auf den Einzelfall angemessen erscheint. So ist die Weigerung von Schülerinnen und Schülern, bestimmte Aufgabenformate zu bearbeiten, die gegebenenfalls gemäß des neuesten Stands der empirischen Bildungsforschung entwickelt wurden, eben nicht nur auf der Ebene dieser Aufgabenstellung zu bearbeiten, sondern immer auch mit Blick auf die ganze Person des Schülers bzw. der Schülerin. Hier können also viele weitere Dimensionen des pädagogischen Bezugs bedeutsam werden, als in dem Aufgabenformat selbst angelegt sind.

Empirische Bildungsforschung und Lehrberuf müssten also in eine ganz neue Art der Kooperation eintreten, innerhalb derer in jedem Falle die empirische Bildungsforschung ihre Deutungshoheit auf ein realistisches Maß beschränken müsste, nämlich auf das, was sie leisten kann. Zugleich wäre dadurch für Lehrkräfte eine Anschlussfähigkeit an eben jene Forschung gegeben, dass sie nunmehr in einem solchen Wechselspiel als Expert/innen für Unterricht adressiert werden, die in ihr unterrichtspraktisches Handeln eben jene Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung sinnvoll und berufsadäquat integrieren können.

Innerhalb einer solchen neuen Kooperationsform von empirischer Bildungsforschung und Lehrberuf käme es also wesentlich darauf an, metareflexiv ganz klar zu haben, wer wie was mit Blick auf die Bildungsstandardreform zu tun hat.

Bildungspolitik und Bildungsadministration könnten dann zu Moderator/innen dieses Prozesses werden. Dies könnten sie allerdings nur, wenn sie nicht die Expertise beider Akteursgruppen negieren, wie dies in der Vergangenheit mehrfach geschah. So etwa, indem die Bildungspolitik sowohl Messverfahren der empirischen Bildungsforschung umdeutet, sodass den, selbst aus der Wissenschaft folgenden, Rufen der Vorsicht nicht entsprochen wird und somit die Wissenschaft in ihrer Expertise nicht ernst genommen wird, wie dies schon mit der wissenschaftlichen Forderung nach Minimalstandards (vgl. Klieme et al., 2003) geschah, die bildungspolitisch mit den seinerzeit wissenschaftlich problematisierten Regelstandards beantwortet wurde (vgl. hierzu allerdings auch die abweichende Einschätzung für Österreich in: Schreiner & Wiesner, 2019, S. 24–27). Vergleichbare Missachtung der wissenschaftlichen Expertise durch die Bildungspolitik zeigte sich aber auch bei der Einführung der Bildungsstandards in Österreich:

„Specht und Freudenthaler (2004, S. 618) warnten jedoch davor, ‚Bildungsstandards als Universalinstrument zu betrachten, das alle Qualitätsprobleme im Schulsystem zu lösen vermag‘. Die 2004 zuständige Bundesministerin der Österreichischen Volkspartei (ÖVP) Elisabeth Gehringer des BMBWK [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur] legte somit in einigen Punkten doch deutlich abweichende Ziele gegenüber der Position der Zukunftskommission für eine ‚Klasse: Zukunft‘ (Zukunftskommission, 2004) und speziell für entwicklungsorientierte Bildungsstandards in Österreich fest.“ (Schreiner & Wiesner, 2019, S. 18)

Neben solcher Missachtung der Bildungsforschung durch Bildungspolitik dürften die Bildungsstandards zugleich nicht als (zudem noch nicht einmal valides, s.o.) Kontrollinstrument für die Lehrkräfte benutzt werden, das sie zu ‚Ratern‘ in einem Beobachtungsverfahren degradiert und ihnen praktisch die Fähigkeit zu professionellem Handeln mit Blick auf die moderierende Vermittlung von generalisiertem Wissen und Einzelfallbezug aberkennt, indem es meint, vorgeben zu können, dass der Unterricht schon gelingen müsse, wenn man nur den Standarddiagnosen sowie den daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen folge.

Mit Blick auf die eingangs gestellte Frage, ob im Jahr 2030 die Bildungsstandardreform als zentrale Innovation des Bildungssystems im 21. Jahrhundert wird gelten können, oder aber als Paradebeispiel für eine gescheiterte Innovation in die bildungswissenschaftliche Geschichtsschreibung eingeht, wird die Antwort wesentlich davon abhängen, ob in den nächsten Jahren diese neue Verhältnisbestimmung des Arbeitsbündnisses von Bildungspolitik, Bildungsadministration, Bildungsforschung und pädagogischer Praxis – trotz der derzeit vorherrschenden gegenläufigen Tendenzen – dennoch gelingt.

Literatur

- Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 355–394). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Asbrand, B., Heller, N. & Zeitler, S. (2012). Die Arbeit mit Bildungsstandards in Fachkonferenzen – Ergebnisse aus der Evaluation des KMK-Projektes for.mat. *Die Deutsche Schule*, 104 (1), 31–42.
- Baumert, J. (2008). Was soll man unter Bildung verstehen? *Die Deutsche Schule*, 100 (1), 16–21.
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 68–90.
- Bos, W. & Voss, A. (2008). Empirische Schulentwicklung auf Grundlage von Lernstandserhebung. Ein Plädoyer für einen reflektierten Umgang mit Ergebnissen aus Leistungstests. *Die Deutsche Schule*, 100 (4), S. 449–458.
- Buschmeyer, H. (1989). Das Allgemeine in der Allgemeinbildung. In A. Frischkopf (Hrsg.), *„Neue“ Allgemeinbildung. Alte Ansprüche, neue Forderungen und die Rolle der Weiterbildung* (XVII, 1. Aufl., XVII, S. 329–344). Soest: Soester Verl.-Kontor.
- Comenius, J. A. (1959). *Große Didaktik und andere pädagogische Schriften. Ausgewählt und eingeleitet von F. Hoffmann*. Berlin.
- Condorcet, J. A. N. d. C. d. (1966). *Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens (Kleine pädagogische Texte)*. Weinheim: Beltz.
- Dietrich, F. (2014). Objektiv-hermeneutische Governance-Analysen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungs-*

- perspektive. Strategien, Methoden und Forschungsansätze in interdisziplinärer Perspektive* (S. 199–227). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19148-5_8
- Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (Hrsg.). (2011). *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem*. Münster: Waxmann.
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014). *Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.3262/EEO20140338>
- Fend, H. (2018). Bildungsforschung und Schulentwicklung in Österreich. Eine persönliche Geschichte von Distanz und wieder gewonnener Nähe. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 14–25). Münster: Waxmann.
- Frohn, J. & Heinrich, M. (2018). Inkompetente Kompetenzorientierung? Mangelnde Akzeptanz der Kompetenzorientierung und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung. *Die Deutsche Schule*, 110 (2), 65–74. <https://doi.org/10.31244/ddS/2018.01.05>
- Frohn, J. & Heinrich, M. (2019). Bildungsstandards und die vermeidbare Verkürzung individueller Kompetenzorientierung auf kognitive Leistungsfähigkeit. Konsequenzen des ‚neuen Allgemeinbildungsprogramms‘ für die Lehrkräftebildung. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 153–173). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_7
- Gruschka, A. (2013). Über einen Versuch, Kompetenz zum kompetenzorientierten Unterricht zu vermitteln. *Pädagogische Korrespondenz*, 48, 58–78.
- Harych, P. & Emmrich, R. (2019). Zwischen wissenschaftlicher Konstruktion und schulischer Praxis. Nutzung individueller Kompetenzstufenrückmeldungen aus Assessments. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 265–286). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_12
- Heinrich, M. (1998). Vom Überlebenskampf zum Homo Faber. Zum technokratischen Mythos der „zukunftsichernden Bildung“ in der öffentlichen Diskussion um TIMSS. *Pädagogische Korrespondenz*, 23, 37–52.
- Heinrich, M. (2006). *Autonomie und Schulautonomie. Die vergessenen ideengeschichtlichen Quellen der Autonomiedebatte der 1990er Jahre*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Heinrich, M. (2010). Bildungsgerechtigkeit. Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (S. 125–143). Opladen, Farmington-Hills: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzs38.11>
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitiu, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235–255). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2019). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative

- oder Ergänzung. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelsstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 62–77). Münster: Waxmann.
- John, R. & Langhof, A. (2014). Die heimliche Prominenz des Scheiterns. In R. John & A. Langhof (Hrsg.), *Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?* (S. 1–7). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19181-2_1
- John, R. (2013). Innovation als soziales Phänomen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 71–86). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2_3
- Kemethofer, D. & Wiesner, C. (2018). So denken Schulleitungen über Bildungsstandards. *Journal für Schulentwicklung*, 3, 61–66.
- Kemethofer, D. & Wiesner, C. (2019). Verändern Bildungsstandards, Standardüberprüfungen und Ergebnissrückmeldungen die schulische Arbeit? Wahrnehmung, Rezeption und Nutzung aus Perspektive der Schulaufsicht. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 229–243). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_10
- Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (4), 455–476.
- Klemm, K. (2009). Von der Allgemeinbildung zu Bildungsstandards – eine Verfallsgeschichte? *Die Deutsche Schule*, 101, (2), 194–203.
- Klenner, D. (2017): *Die Übungspraxis in Coachingweiterbildungen. Strukturevaluation eines ausgewählten Formats*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15864-4>
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Krautz, J. (2015). *Kompetenzen machen unmündig*. Berlin: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Lange, H. (2008). Vom Messen zum Handeln: „empirische Wende“ der Bildungspolitik? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 56, (1), 7–15. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2008-1-7>
- Lederer, B. (2014): *Kompetenz oder Bildung? Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Verfügbar unter: https://www.uibk.ac.at/iez/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/kompetenz_oder_bildung_onlineversion.pdf [29.01.2018].
- Luhmann, N. (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Messner, R. (2003). PISA und Allgemeinbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 400–412.
- Nahrstedt, W. (1986). Allgemeinbildung im Zeitalter der 35-Stunden-Gesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (4), 512–528.
- Neuweg, G.-H. (2004): Bildungsstandards in Österreich. Über die gute Absicht, die Vereinbarkeit von Einsicht und Aufsicht und die gebotene Vorsicht. *Pädaktuell*, 2, 4–13.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 40–59). Weinheim: Beltz.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*.

- Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, M. Hummrich, S. Busse & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_4
- Oser, F. (1986). Zu allgemein die Allgemeinbildung, zu moralisch die Moralerziehung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (4), 489–502.
- Otto, J., Bieber, G. & Heinrich, M. (2019). Aktuelle Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementierung. *Die Deutsche Schule*, 111 (3), 310–321. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.03.05>
- Platon (1958). *Politeia*. In *Platon – Sämtliche Werke. 3, Phaidon, Politeia / Platon*. In der Übers. von Friedrich Schleiermacher mit der Stephanus-Numerierung hrsg. von Walter F. Otto, Ernesto Grassi (III, 1. – 25. Tsd, III, S. 67–310). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Pleines, J.-E. (1989). Vom Allgemeinen der Bildung. In J.-E. Pleines (Hrsg.), *Studien zur Bildungstheorie* (S. 200–213). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Pleines, J.-E. (Hrsg.). (1987). *Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie*. Würzburg: Königshausen + Neumann.
- Rang, A. (1986). Zur Bedeutung des ‚Allgemeinen‘ im Konzept der allgemeinen Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (4), 477–487.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächen-deckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–53). Münster: Waxmann.
- Specht, W. & Freudenthaler, H. H. (2004). Bildungsstandards – Bedingungen ihrer Wirksamkeit. *Erziehung und Unterricht*, 154 (7/8), 618–629.
- Specht, W. & Lucyshyn, J. (2008). Einführung von Bildungsstandards in Österreich – Meilensteine für die Unterrichtsqualität? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3, 318–325.
- Steffens, U., Heinrich M. & Döbelstein, P. (2019): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 11–26). Münster: Waxmann.
- Tenorth, H.-E. (Hrsg.). (1986). *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Tenorth, H.-E. (1994). „Alle alles zu lehren“: Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Tenorth, H.-E. (2004). Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (2), 169–182. <https://doi.org/10.1007/s11618-004-0019-8>

- van Ackeren, I. (2002): Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. Schulleistungen in Deutschland im historischen und internationalen Vergleich. *Die Deutsche Schule*, 94 (2), 157–175.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wilhelm, T. (1985). Die Allgemeinbildung ist tot – Es lebe die Allgemeinbildung! *Neue Sammlung*, 25 (2), 120–150.
- Zuber, J. (2019). Einstellungsbildung als Gelingensbedingung für die Umsetzung einer Bildungsstandardpolitik? In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 105–127). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_5
- Zukunftskommission (Haider, G., Eder, F., Specht, W. & Spiel, C.). (2004). *Entwicklung, Einführung, Überprüfung und Nutzung von Bildungsstandards* (Positionspapier der Zukunftskommission im Auftrag des BMBWK). Salzburg.

Das österreichische Bildungswesen vor einer Zeitenwende?

Kontrollschub oder Qualitätsschub: Wohin führt die neue „Testungsmaschine“?

Wer das Geschenk erleben durfte, viele Jahre in der Wissenschaft und Politikberatung zu arbeiten, von dem wird gelegentlich erwartet, dass er auf der Folie langer Erfahrungen die Zeichen der Zeit genauer lesen kann als *Geschichtsneulinge*. Die Entwicklung des Bildungswesens konnte ich nun über fast siebenzig Jahre erleben und verschiedene Bildungssysteme in meinen Lebensabschnittsländern Österreich, Deutschland und Schweiz beobachten und unmittelbar erfahren. Ich selber ging in Österreich zur Schule, meine Kinder taten dies in Deutschland und meine Enkelkinder tun dies in der Schweiz. Mein Berufsweg führte mich von Innsbruck an die Universität in Konstanz und schließlich nach Zürich. Als Stipendiat des British Council durfte ich in London ein Jahr lang studieren (Institute of Education, London School of Economics) und meine beruflichen Erfahrungen als Leiter des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen einbringen.

Zwei Blickrichtungen bestimmen somit meine derzeitige Wahrnehmung des österreichischen Bildungswesens. Die eine Blickrichtung ist eine historische, die andere eine ländervergleichende. Beide haben meine Beobachtung von Entwicklungsschüben und von relativen Stärken und Schwächen verschiedener Bildungssysteme geschärft (Fend, 2019).

1. Historische Vignette 1: Abschied

Zum Ende meines Studiums an der Universität Innsbruck fiel mir ein Augenöffner für die Situation des österreichischen Bildungswesens in die Hände: das Buch *Wer wird wie Akademiker in Österreich* von Adolf Kozlik (Fritzl, 2004; 1965). Es enthielt eine humorvoll-satirische, aber auch eine sehr empiriegesättigte Beschreibung und Kritik des österreichischen Schul- und Hochschulwesens. Was sollte ich hier Neues über die realen Verhältnisse im österreichischen Bildungswesen erfahren? Ich hatte doch Erziehungswissenschaft studiert – und das bei einem Professor, der sich für die Empirie in der Erziehungswissenschaft stark gemacht hat.

Was habe ich aber über das österreichische Bildungswesen tatsächlich gewusst? Zumindest einiges über die Geschichte hatte ich *gelernt* und *erfahren*, aber kaum etwas über seine gegenwärtige Lage. Ich wusste nicht, wie groß die Maturantenquote war, wie hoch Wiederholerquoten in welchen Schulformen und Schuljahren waren, wie der Schulbesuch auf dem Lande, in Kleinstädten und Großstädten aussah. Auch über die Gesetzeslage, die Governance im Sinne der Schulaufsicht und des Schulrechts hatte ich nur ein dürftiges Wissen.

Das wurde mir klar, als ich am Schluss meines Studiums das Buch von Kozlik in die Hand bekam, das wie ein Aufklärungsschock wirkte. Kozlik war wenige Monate nach der Übergabe des Manuskripts an den Verlag an einem Herzinfarkt gestorben. Das Buch war ein Testament, das mich lange beschäftigt hat. Es hat schonungslos die Ungleichheit der Bildungschancen im österreichischen Bildungswesen analysiert und das mit einer einfachen Aufbereitung der verfügbaren Daten der öffentlichen Schulstatistiken. Vor allem hat es auch eine schonungslose Analyse der österreichischen Hochschulen vorgenommen: des konservativen Klüngels aus Burschenschaften und Alten Herren bis in höchste Regierungskreise; die strenge Abschottung der Hierarchien und der Wege in die Wissenschaft.

Für meine weitere berufliche Biographie war Kozlik von prophetischer Bedeutung. Die empirische Analyse der Verhältnisse in Bildungssystemen sollte mein Forschungsprogramm werden, mit dem großen Anfangsakzent der Analyse der Beteiligungschancen von Kindern aus armen Verhältnissen, von Kindern aus der Arbeiterschaft, von Bauernkindern, von Kindern auf dem Land. Wie die Organisation des Bildungswesens Sackgassen aufbauen oder abbauen kann, wie Begabte eine Chance erhalten können, wurde zu meinem ersten Forschungsschwerpunkt. An die Chanceneröffnung durch ein meritokratisches Bildungswesen, das Chancen der Begabten im Auge hat und diese fördert, hat Kozlik besonders geglaubt. Dieses Thema der Meritokratie im Bildungswesen, des Aufstiegs durch Bildung wurde zu einem langjährigen Programm.

Ein Detail: Kozlik analysierte besonders die Interessen akademischer Eltern, alles zu tun, um ihre Kinder zur *Matur* durchzuschleusen. Dadurch sitzen nach seinem Urteil vor allem Unbegabte in den Höheren Schulen, die dann auf die Universitäten kommen. Dieser Frage nach dem Verhältnis von sozialem Stand des Elternhauses, der Intelligenz ihrer Kinder und der Chancen, einen höheren Bildungsabschluss zu machen, konnte ich in Deutschland in mehreren Studien nachgehen. Und wie recht Kozlik hatte.

In einer Erhebung im Jahre 1978/79 habe ich analysiert, welche Chancen das unterste Intelligenzdrittel von Akademikereltern hatte, auf dem Gymnasium zu sein und wie die Chancen des intelligentesten Drittels aus Arbeiterfamilien waren. Das Ergebnis war krass. Etwas mehr als 40 % der am wenigsten begabten Kinder aus Akademikerhaushalten waren auf dem Gymnasium, aber nur ca. 20 % der Begabtesten aus Arbeiterfamilien. Diesen Sachverhalt konnte ich in mehreren Studien bestätigen. Es stimmte allerdings auch: Gerade aus den *gebildeten* Schichten kamen viele gut begabte und hochbegabte Kinder – sie hatten immer die besten Chancen.

In einem Punkt hatte Kozlik mein persönliches Schicksal getroffen. Er geißelte die Hochschulen, dass sie ihren eigenen begabten Nachwuchs nicht fördern und dieser notgedrungen ins Ausland gehen müsse. Zu dieser Zeit war ich als Sub-auspiciis-Promovent gerade auf dem Weg nach Deutschland. Hier standen mir alle Wege offen. Die expandierende Reformuniversität Konstanz kannte nicht die Verkrustungen von Professorendynastien und die Zwänge zur Anpassung, die Kozlik so gegeißelt hatte. In Österreich sollte ich nie mehr eine Chance bekommen. Eine kleine Genugtuung ergab sich doch: Einer meiner besten Studenten und Mitarbeiter, Fred

Berger, ist heute Ordinarius in Innsbruck; ein anderer hoch geschätzter Mitarbeiter, Werner Specht, wurde Leiter eines Instituts für Schulforschung in Graz.

2. Historische Vignette 2: Wiederbegegnung

Ich hatte Österreich Ende 1967 verlassen und im Jahre 2008 als Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirates des gerade gegründeten BIFIE wieder näher kennen gelernt. Fragen liegen nahe: Was war in der Zwischenzeit passiert? War dies noch das alte österreichische Bildungswesen, das ich vor ca. vierzig Jahren verlassen hatte?

Nein, natürlich nicht. Vieles hatte sich getan, vieles auch, was Kozlik gefordert hatte, war realisiert. Die vordergründigste Veränderung in Österreich war die, dass ein Megatrend zu einem Höhepunkt und relativen Abschluss kam, ein Megatrend, der einmalig in der Geschichte von Bildungssystemen war: die Bildungsexpansion in den letzten fünfzig Jahren. Wenn man die demographische Entwicklung des Babybooms mitdenkt, dann wird im Rückblick noch einmal sichtbar, welche enormen Leistungen das Gemeinwesen erbringen musste, um die Heerscharen mit hohen Bildungserwartungen zu bewältigen. Die Steigerung von Hochschulzugängen von 5 % auf fast 50 % (mit Fachhochschulen) innerhalb von fünfzig Jahren ist historisch einzigartig. Dieser Megatrend war jedoch ein international zu beobachtendes Phänomen. In Österreich fand er ebenfalls statt.

In dieser Phase haben sich auch gravierende Benachteiligungen bei der Bildungsteilnahme aufgelöst bzw. abgeschwächt. Aufgelöst hat sich die Benachteiligung von Frauen und von Kindern auf dem Lande. Kozlik hatte dies noch bitter beklagt. Auch die Teilnahme von Arbeiterkindern an Bildungswegen, die zur Matura führen, ist deutlich gestiegen, wenngleich eine klare Differenz zu Kindern aus höheren Bildungsschichten geblieben ist.

Wodurch wurde dies möglich? Viel hatte sich auf gesetzgeberischer Ebene getan. Dafür waren die Mehrheitsverhältnisse in den Regierungen entscheidend. Vor allem wurden Sackgassen beseitigt und neue Bildungswege ermöglicht. Von entscheidender Bedeutung war die Einrichtung der Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) im Schulorganisationsgesetz von 1962. Sie haben es ermöglicht, dass nach dem 8. Schuljahr neue Übergänge in Schulwege eröffnet wurden, die zur Matura und gleichzeitig zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führten.

Und diese Wege wurden auch genutzt. Und wie! Die Maturantenzahlen in den BHS stiegen bei den Mädchen von ca. 1.000 im Jahre 1970 auf ca. 13.000 im Jahre 2005. Auch Jungen nutzen die BHS zunehmend. Im gleichen Zeitraum stieg ihre BHS-Maturazahl von ca. 2.600 auf 10.200.

Noch etwas hatte sich in Österreich in der Zwischenzeit entscheidend verändert. Ab der Jahrtausendwende setzte ein neuer Megatrend ein, der bis heute nachwirkt. Es ist die Thematik der *Qualität des Bildungswesens*, die in einer ersten Phase besonders die Qualität der einzelnen Schule ins Auge gefasst hat und viele kreative Modelle der Schulentwicklung erfunden hat.

Eine zweite Phase ist vor allem mit den PISA-Studien assoziiert. Im ersten internationalen Vergleich von Schulleistungen im Jahre 2000 schnitt Österreich gut ab – bedingt allerdings durch eine Stichprobenbesonderheit, durch die schwächere Schülergruppen unterrepräsentiert waren. Dies hat sich in den Folgestudien deutlich geändert und Österreich in der Regel unter dem Durchschnitt der OECD-Staaten platziert gesehen. Seitdem wird immer wieder betont, dass es sich eine Industrie- und Kulturnation wie Österreich im internationalen Wettbewerb nicht leisten kann, *abgehängt* zu werden. Diese Einsicht führte in einem ersten Schritt zu einem umfangreichen internationalen und später auch nationalen Bildungsmonitoring. Es wurde im neu gegründeten *Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens* (BIFIE) gebündelt. Mit einem jährlichen Budget von zeitweise fast zwanzig Millionen Euro hat Österreich dafür richtig Geld in die Hand genommen und ein Monitoring aufgebaut, das auch im Vergleich zu anderen Ländern herausragende Arbeit geleistet hat. Zwei Themenbereiche standen dabei im Vordergrund: die Überprüfung der Bildungsstandards und die Vorbereitung der *Zentralmatura*.

Wie sah dieses *nationale* Bildungsmonitoring im Detail aus? Im Kern wurden die internationalen Standards der Testentwicklung, der Testadministration und der Testauswertung – wie sie z.B. aus den PISA-Studien bekannt waren – auf nationale Testungen angewendet. Fachdidaktiker haben für die Fächer Deutsch, Mathematik (4. und 8. Schulstufe) sowie Englisch (8. Schulstufe) Aufgaben entwickelt, die nach den methodischen Grundsätzen der Item-Response-Theorien geprüft wurden. Einzelne Schülerinnen und Schüler mussten nicht alle Testaufgaben ausfüllen, sondern jeweils im Matrixdesign einen Ausschnitt des gesamten Testmaterials.

Die Grundlage für die Testentwicklung, die Grundlage für die Validität der Aufgaben waren die gesetzlich festgelegten Bildungsstandards, die durch die Tests abgedeckt sein sollten. Die gesetzliche Festschreibung der Bildungsstandards selber war ein neuer Reformimpuls. Erstmals sollten nicht Stoffpläne als Orientierung gelten, sondern präzise, durch Aufgaben illustrierte Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler erreichen sollten.

Das Überprüfungsdesign hatte zur Folge, dass ab dem Schuljahr 2011/12 jährlich rund 90.000 Schülerinnen und Schüler auf der 8. Schulstufe an ca. 1.430 Schulen der Sekundarstufe I und ab dem Schuljahr 2012/13 zusätzlich jährlich rund 85.000 Schülerinnen und Schüler auf der 4. Schulstufe an ca. 3.220 Volksschulen an einer Überprüfung teilnahmen. Sie alle (Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Schulleitungen, Bezirksschulinspektoren, Länder, Bund) erhielten eine Rückmeldung¹ zu den Ergebnissen, die einzelnen Schülerinnen und Schüler, die Klassen, die Schulen, die Schulbezirke und die Länder. All dies wurde durch die Herkulesarbeit einer internetbasierten Logistik der Rückmeldung möglich.

In der Summe wurden nach einer Baseline-Testung in einem ersten und zweiten Zyklus die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch (nur 8. Stufe) in den

1 https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/BIST_Rueckmeldung_Broschuere_web_uk_100812.pdf

Schulstufen 4 und 8 getestet. Der zweite Zyklus wurde bzw. soll nicht mehr voll durchgeführt werden (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Durchführung der Bildungsstandard-Überprüfungen

BASELINE-TESTUNG		
204 Schulen S I	8	Frühjahr 2009
267 Schulen VSCH	4	Frühjahr 2010
ERSTER ZYKLUS		
Mathematik	8	2012
Mathematik	4	2013
Englisch	8	
Deutsch	4	2015
Deutsch	8	2016
ZWEITER ZYKLUS		
Mathematik	8	2017
Mathematik	4	2018
Englisch	8	2019
Deutsch	-	-
Deutsch	-	-

Viele umfangreiche Begleitmaßnahmen dieser Testungen sollten sicherstellen, dass auch eine Qualitätsentwicklung im Bildungswesen stattfindet. Dazu zählten Testhefte mit Probeaufgaben, Materialien, Schulungen der Testleiterinnen/Testleiter und Rückmeldemoderatorinnen/Rückmeldemoderatoren, die bei der Interpretation der Ergebnisse helfen und Maßnahmen der Schulentwicklung aufzeigen sollten. Informelle Kompetenzmessungen, die Lehrpersonen auch während des Schuljahres und in den Schulstufen vor den Überprüfungen vornehmen konnten, sollten das Bewusstsein über zu erreichende Leistungsstandards stärken und so das Wissen im System über die möglichen und tatsächlichen Leistungsentwicklungen von Kindern intensivieren.

Die Rückmeldelogistik, die das BIFIE aufgebaut hat, war atemberaubend. Sie reichte von Bundesberichten bis zu Detailauflösungen von Ergebnissen auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler. Die Rückmeldung enthielt zudem immer sogenannte *faire Vergleiche*, in die die aufgrund der Schülerzusammensetzung einer Klasse oder Schule oder eines Landes zu erwartenden Ergebnisse einbezogen wurden. Für Schulen, die deutlich unter diesen Erwartungen lagen, wurden eigene Entwicklungsprojekte eingerichtet (siehe Projekt *Grundkompetenzen* mit 500 Schulen).

Das gesamte Unternehmen bestand somit aus drei Arbeitspaketen, die jeweils einen unterschiedlichen Hintergrund hatten. Das erste, *die Entwicklung und gesetzliche Verankerung von Bildungsstandards*, entsprang einer Lehrplandiskussion und einer Neuorientierung der Zielverankerung. Die Aufmerksamkeit sollte nun nicht

mehr so sehr auf den durchzunehmenden *Stoff* gerichtet sein, sondern auf die zu erreichenden Ziele in der Gestalt differenziert beschriebener Kompetenzen.

Das zweite Arbeitspaket entsprang der *Testentwicklung*. Die *Inspiration* und die *Technik* resultierten hier vor allem aus den internationalen Vergleichsstudien, die kriterienorientiertes Testen im großen Stil ermöglichten.

Das dritte Arbeitspaket war in gewisser Weise spezifisch österreichisch. Es wurde durch die intensiven theoretischen und praktischen Bemühungen um *Schulqualität und Schulentwicklung* inspiriert und als praktischer Entwicklungsrahmen in den Umgang mit den Ergebnissen der BIST-Überprüfungen eingebaut.

Ich stand diesem anspruchsvollen Unternehmen sehr positiv gegenüber. Es spiegelte in mehrfacher Hinsicht meine wissenschaftlichen und bildungspolitischen Erfahrungen. Die Entwicklung und Einführung von objektiven Messverfahren im Bildungswesen hat mich seit dem Beginn meiner wissenschaftlichen Laufbahn beschäftigt. Schon im Jahre 1971 habe ich zusammen mit meinem Kollegen und Freund Rudolf Messner mit komplexen Tests zu Leistungen von Studenten im Fach Pädagogik experimentiert (Fend & Messner, 1970a, 1970b). Bei der Evaluation der deutschen Gesamtschulen, die ich im Auftrag von drei deutschen Bundesländern durchführte, spielten Leistungstests eine zentrale Rolle. Sie halfen, so meine bildungspolitische Erfahrung, die Diskussion auf eine objektive sachliche Basis zu stellen und sie aus ideologischen Behauptungen sowie aus rein internen und interessenbedingten Qualitätsfeststellungen der Schulaufsicht herauszuführen. Letzteres ist in großem Maßstab auch den PISA-Studien gelungen. Sie haben verschiedene Länder aus einer verbreiteten illusionären Selbstzufriedenheit herausgeführt und auch aufgerüttelt. Deutschland ist dafür vielleicht das beste Beispiel. Neue Beobachtungs- und Messverfahren standen häufig am Beginn bahnbrechender wissenschaftlicher Entwicklungen.

Selbstverständlich waren diese PISA-Tests und Studien nicht über alle Kritik erhaben. Sie deckten auch nur einen schmalen Bereich der Kompetenzen (höchstens 20 %) ab (z.B. keine Fremdsprachen, keine Schreibkompetenzen, künstlerische und sportliche Bereiche nicht, keine ökonomischen und sozialwissenschaftlichen Kenntnisse). Die Stichproben waren nicht über alle Zweifel erhaben (z.B. leichter Ausschluss von beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern in integrierten und inklusiven Schulsystemen) und die Durchführungsobjektivität war nicht in allen Ländern gleich gut. Dennoch: Sowohl der *internationale* Vergleich als auch der immer wichtiger werdende *historische* Vergleich von Leistungen verschiedener Länder ist von großem bildungspolischem Wert. Dies galt und gilt auch für Österreich, das in mehreren Leistungsbereichen einen deutlichen Entwicklungsbedarf zeigte.

Dieses Bildungsmonitoring war ein Kernbestand der konkreten Umsetzung dessen, was in der internationalen Bildungsforschung *New Governance, Neue Steuerung* genannt wurde. Sie sollte darin bestehen, dass von einer Inputsteuerung auf eine Outputsteuerung umgestellt wird. Das Bildungswesen sollte nicht mehr nur dadurch *gesteuert* werden, dass Schulen nach den entsprechenden gesetzlichen Vorgaben gleich mit Personal und Sachmitteln ausgestattet werden, dass also nur der Input reguliert wird. Die neue Steuerung sollte den *Output* beobachten und berücksich-

tigen, was Schulen und Lehrpersonen *leisten*. Dieser internationale Trend traf in Österreich auf eine elaborierte Kultur der Entwicklung von *Einzel-schulen*. Diese Kultur der Schulentwicklung mit einer Steuerung auf *Systemebene* zu verbinden, war das zentrale Anliegen in der ersten Phase der *Neuen Steuerung*. Die Schule als pädagogische Handlungseinheit sollte unterstützt werden durch Informationen über die Qualität des Angebotes, jetzt gemessen durch das Kompetenzniveau, das die Schülerinnen und Schüler einer Schule – unter Berücksichtigung von externen Faktoren wie der Schülerzusammensetzung – erreichen. Konsequenterweise wurde die Rückmeldung der Kompetenzmessungen sehr ernst genommen und aufwendig mit Entwicklungsangeboten begleitet. In dieser Phase ist die österreichische *Neue Steuerung* charakterisiert durch eine Verbindung der kompetenzorientierten Angebotsevaluation mit Schulentwicklungsbemühungen. Letztere wurde durch die SQA-Maßnahmen (Schulqualität Allgemeinbildung) noch elaboriert und systematisiert².

Deutschland und die Schweiz gingen hier ähnliche Wege wie Österreich. In Deutschland waren es sogenannte standardbasierte Vergleichsarbeiten³, die zu verschiedenen Zeitpunkten der Schullaufbahn Auskunft geben sollten, was Schülerinnen und Schüler können. Im Hintergrund standen Einigungen der Kultusministerkonferenz über sogenannte Standards, die erreicht werden sollen. Im Institut für Qualitätsentwicklung in Berlin werden die Testungen für die verschiedenen Bundesländer gebündelt, formuliert und für Bundesländervergleiche aufbereitet. Auf Abiturebene sind mit der Ausnahme von Rheinland-Pfalz alle Bundesländer zum Zentralabitur übergegangen. Dabei werden Aufgaben von ausgewählten Experten der Lehrerschaft entwickelt, zentral zu gleichen Zeitpunkten gestellt und in einem ausgeklügelten Verfahren von Erstbegutachtung, Zweitbegutachtung durch Lehrpersonen aus anderen Schulen und, bei abweichenden Voten, durch Dritte bewertet.

In der Schweiz stehen Bemühungen im Vordergrund, die Kompetenz-Standards in die Entwicklung neuer Lehrpläne zu integrieren, um Inhalte und Kompetenzen in ihren ergänzenden Funktionen sichtbar zu machen. Um Einblick in das mit anderen Schulklassen vergleichbare Niveau der Schulleistungen einer Schulklasse zu bekommen, konnten Lehrpersonen auf kostenpflichtige Tests, die über Internetplattformen (Cockpit, Stellwerk) erhältlich sind, zurückgreifen. Die Initiative dazu musste aber von den Lehrpersonen bzw. von der Schulpflege kommen, die schließlich die Kosten zu tragen hatte. In jüngster Zeit hat die Schweiz auch eine flächendeckende Überprüfung der Grundkompetenzen (ÜGK) eingeführt, wobei die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Autonomie in der Verwertung der Ergebnisse eine große Rolle spielen⁴.

In Bezug auf diese großen Interventionen der Neuen Steuerung lässt sich in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich auf Governance-Ebene ein faktischer Konsens in der derzeitigen Qualitätssicherung im Bildungswesen beobachten. Zentrale Prüfungen, überschulische Vergleichsarbeiten, auf vereinbarte

2 <http://www.sqa.at>

3 <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera>

4 <http://www.edk.ch/dyn/12928.php>

Standards und Kompetenzen ausgerichtete Bildungspläne werden in allen Ländern akzeptiert. Auf Systemebene sichert ein kontinuierliches Monitoring (Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung, 2008; Böttcher, Bos, Döbert & Holtappels, 2008; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004) den Wissensstand über Stärken und Schwachstellen im Bildungswesen. Standards und Kompetenzerhebungen lassen dies bis auf die Schul- und Klassenebene ausweiten. Damit soll das Qualitätsbewusstsein in Bezug auf die Leistungen durch überschulische Vergleichs- und Diagnosearbeiten gestärkt werden. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass über die Verbesserung der Kompetenzniveaus das Bildungssystem leistungsfähig und international konkurrenzfähig bleibt.

Dies sind natürlich nicht die einzigen Reformen, die in Österreich, der Schweiz und Deutschland zu finden sind. Auf schulischer Ebene werden neue Entscheidungsstrukturen erprobt, die der Schule mehr Autonomie geben sollen, neue Ressourcen und Zeitstrukturen werden geplant, Ganztagschulen sollen mehr Lernen ermöglichen und die Autonomie soll mehr Verantwortung im Schulhaus generieren. Auf unterrichtlicher Ebene ist der Strauß von Reformen ebenfalls sehr vielfältig. Kompetenzorientierter Unterricht und Individualisierung sollen Lehren und Lernen effektiver machen. Frühe Förderung und fokussierte Aufmerksamkeit für Kinder mit Lernschwächen oder Migrationshintergrund sollen die Chancengleichheit erhöhen und die Effekte sozialer und kultureller Herkunft reduzieren. Auch in längeres gemeinsames Lernen, in die Abschaffung der Notengebung, des Schulverweises und des Sitzenbleibens werden Hoffnungen gesetzt, durch sie soziale Gradienten reduzieren zu können. Andere wiederum erwarten von finanziellen Ressourcen und einer akademischen Professionalisierung der Lehrerschaft einen Schub in der Qualitätsentwicklung von Bildungssystemen. Die Überprüfung der von Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzen gehört aber in allen drei Ländern zum Repertoire der Bildungsreform und Bildungspolitik

Im Kern bedeutet die Einbettung der Kompetenzmessungen in das Konzept der *Neuen Steuerung*, dass ein *Instrument* entwickelt wird, die Kompetenzmessung, welches zum Ausgangspunkt *bildungspolitischer, schulpolitischer und pädagogischer Entscheidungen* werden soll. In Österreich waren zwei Besonderheiten der Neuen Steuerung und ihrer Lokalisierung im Umkreis des BIFIE zu beobachten, die die bildungspolitische Verwendung der Testungen betreffen und von herausragender Bedeutung waren. Es waren diese:

1. Die Ergebnisse, die sich in den Testresultaten zeigen, verweisen auf unterschiedliche Qualitäten des schulischen *Angebotes*. Es wird also angenommen, dass diese Ergebnisse in erster Linie von der Angebotsseite zu verantworten sind. Die Alternative wäre, Schülerinnen und Schüler zu testen und die Ergebnisse nur als Ausdruck ihrer individuell zu verantworteten Leistungen zu sehen, also nur die *Nutzungsseite* zur Verantwortung zu ziehen.
2. Die Nutzung der Ergebnisse von bildungspolitischer Seite beruhte auf der Annahme, dass über die Bereitstellung von Informationen und Entwicklungsangeboten eine *Weiterentwicklung des Bildungswesens* erreicht werden kann. Auch hier

wäre eine Alternative denkbar. Sie besteht in der Nutzung von Ergebnissen zur Kontrolle und Sanktionierung der für verantwortlich gehaltenen Akteurinnen und Akteure. Nur über eine solche Sanktionierung können – so wäre die entsprechende implizite Unterstellung – die Leistungen gesteigert werden und *unverantwortliche* Akteurinnen und Akteure zur Räson gebracht werden. Die Position, die eher auf Information und freiwillige Entwicklung setzt, geht von einem anderen Menschbild aus. Es unterstellt Professionalität und Verantwortungsbereitschaft der Akteurinnen und Akteure, seien es Lehrpersonen oder in Leitungsfunktionen stehende Akteurinnen und Akteure. Diese Grundhaltung mündete in Österreich in elaborierte Konzepte der Schulentwicklung und der Unterrichtsentwicklung.

Die Wiederholung der Testungen in zeitlichen Abständen sollte auch Hinweise erbringen, ob diese Annahmen richtig sind oder ob man Illusionen anheimgefallen ist. Konnten messbare Fortschritte erzielt werden? Diese bange Frage zielt nicht nur auf die historische Spiegelung von Kompetenzentwicklungen von inzwischen zehn Jahren, sondern auch auf die Richtigkeit der Kernannahmen des BIST-Projektes. Waren die hohen Investitionen sinnvoll? Können objektive Verbesserungen, die sich in den Kompetenzen spiegeln müssten, beobachtet werden?

Dem ist glücklicherweise in der Tat so, wie z. B. die Indikatoren zur Entwicklung der Mathematik-Kompetenzen zeigen⁵. Sollte sich dies auch in anderen Lernbereichen zeigen, dann wäre dies eine Bestätigung für die Entwicklungsannahmen, die hinter dem Konzept der Bildungsstandardüberprüfungen standen. In anderen Ländern, die den bildungspolitischen Irrweg der Privatisierung großer Bildungsbereiche gegangen sind und staatliche Strukturen der Qualitätssicherung abgebaut haben, wie z. B. Schweden, war das Gegenteil zu beobachten.

Das Monitoring des Bildungswesens – dies zeigt der neueste Nationale Bildungsbericht (NBB) 2018 eindrucksvoll – hat einen Auflösungsgrad und eine Tiefenschärfe erreicht, wie er noch nie in der Geschichte des österreichischen Bildungswesens vorlag. Es hat aber nicht nur eine noch vor zehn Jahren unvorstellbare Detailqualität, sondern auch ein nicht zu unterschätzendes Attribut: eine hohe *Glaubwürdigkeit*. Die Unabhängigkeit der Berichterstattung wurde in den letzten zehn Jahren nie in Frage gestellt. Dies ist keine Selbstverständlichkeit.

Zurück zum Ausgangspunkt in den frühen 60er Jahren. Was würde wohl Kozlik heute zu diesen Entwicklungen im österreichischen Bildungswesen sagen?

Die Expansion der Bildungsbeteiligung in den letzten 50 Jahren käme ihm wohl auf den ersten Blick staunenswert, aber auch problematisch vor. Er hatte schon 1965 die Expansion der Hochschulen beklagt. Die Aufhebung von Bildungs-sackgassen und die große Bildungsbeteiligung von Mädchen und von Kindern vom Lande würde ihn wohl sehr befriedigen. Als engagierter Befürworter eines meritokratischen Bildungswesens würde er auch die Einführung der Zentralmatura als unverzichtbaren Kern eines modernen, meritokratischen Bildungswesens sehen.

Ich denke, die Fortschritte in der bildungswissenschaftlichen Forschung, wie sie sich z. B. in den Nationalen Bildungsberichten niedergeschlagen haben, würden

5 <https://www.bife.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>

ihn auch sehr beeindrucken. Schließlich hatte er auch mit Daten gearbeitet, wenngleich unvergleichlich limitierter, da keine umfassenden objektiven Messungen von Kompetenzen vorlagen.

Ich denke, dass er Vieles sozialdemokratischen bildungspolitischen Bemühungen zugutehalten würde. Bei aller Zustimmung würde er aber vermutlich Vieles noch vermissen und bemängeln. Die Ungleichheit der Bildungschancen, wenn der Maßstab der Abhängigkeit von Bildungswegen und Kompetenzentwicklungen vom elterlichen Hintergrund angelegt wird, würde ihm noch störend aufstoßen. Er würde auch sehen, dass heute neue Gruppen von Bildungsbenachteiligten entstanden sind, insbesondere Migrantengruppen, die Unterstützung erfahren sollten. Er würde vermutlich auch sehen, dass die Schulpflicht unzureichend geregelt ist. Das 9. Schuljahr ist bis heute ein Problem geblieben, nicht zuletzt wegen der Asynchronie der Schulformdauer von Neuen Mittelschulen und der Schulpflichtdauer. Dazu habe ich in meinem Beitrag im NBB 2018 Vorschläge gemacht (Ausbau der Volksschule auf fünf Jahre und der Sekundarstufe I auf vier Jahre; Fend, 2019).

3. Vignette 3: Umkehr

Ab dem Jahre 2018 hat sich die *Neue Steuerung* zur Qualitätssicherung im Bildungswesen grundlegend geändert. Im Gefolge des Regierungswechsels nach den Nationalratswahlen 2017 wurde beschlossen, das BIFIE aufzulösen. Es wird ab dem 01.07.2020 in eine nachgeordnete Behörde des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft umgewandelt. Dies wurde in der Zwischenzeit gesetzlich geregelt. Die Bildungsstandard-Überprüfungen wurden mit der letzten Erhebung 2019 im Fach Englisch (8. Stufe) eingestellt und in sogenannte *individuelle Kompetenz- und Potenzialmessungen* (iKPM) in den 3. und 4. bzw. 7. und 8. Schulstufen umgewandelt. Jährlich sollen ab den kommenden Jahren in diesen Klassen Testungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch (in der 7. und 8. Schulstufe) stattfinden.

Mit diesen Veränderungen soll die *Wirksamkeit* der Testungen gesteigert werden und der Staat durch die Eingliederung der überprüfenden Einrichtungen in ihren Hoheitsbereich mehr *Verantwortung* und Verpflichtung übernehmen.

Dies klingt auf den ersten Blick einleuchtend, wenn man eine wirksame Steuerung über objektive Kompetenztests erreichen will. Erstens wird damit anerkannt, dass die Qualitätssicherung eine staatliche Aufgabe ist, die jene zu leisten haben, die Schule *veranstalten*. Zweitens werden dadurch Informationen über das Kompetenzniveau in das Bildungswesen zu einem Zeitpunkt und in einer Form eingegeben, dass noch etwas *getan werden kann*.

Doch es lohnt, sich angesichts der neuen Dimensionen von Leistungsüberprüfungen zweite Gedanken zu machen. Dies nicht nur deshalb, weil hier eine gigantische Infrastrukturaufgabe bevorsteht. Jährlich müssen bei den Vollerhebungen an ca. 80.000 Schülerinnen und Schülern pro Altersjahrgang in der Summe etwa 320.000 Test durchgeführt, aufbereitet und die Ergebnisse zeitnah zurückgemeldet werden (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Testungen im Rahmen der individuellen Kompetenz- und Potenzialmessung (iKPM)

iKPM	Testungen in jedem Schuljahr	
Deutsch	3. Stufe	April/Mai
Deutsch	4. Stufe	April/Mai
Mathematik	3. Stufe	April/Mai
Mathematik	4. Stufe	April/Mai
Deutsch	7. Stufe	September/Oktober
Deutsch	8. Stufe	September/Oktober
Mathematik	7. Stufe	September/Oktober
Mathematik	8. Stufe	September/Oktober
Englisch	7. Stufe	September/Oktober
Englisch	8. Stufe	September/Oktober

Diese Neuorientierung brachte mich ins Grübeln. Sollte die *Neue Steuerung* eine ganz andere Bedeutung und Wirkung bekommen als diejenige im alten BIFIE? Zur Erinnerung: Die BIST-Überprüfungen sollten objektive Maßstäbe ins Bildungswesen bringen und die *Qualität des Angebotes* auf der Grundlage wissenschaftlicher Informationen sichern und steigern helfen. Dabei war die *autonome Verantwortlichkeit der Schulkollegen* gefordert, denen erstmals schulübergreifend vergleichbare Informationen über den jeweiligen Bildungsstand ihrer Schule zugänglich gemacht wurden. Wissenschaftliche Objektivität, Veränderung durch Einsicht und Schulentwicklungsmaßnahmen sowie Schutz der Beteiligten waren die zentralen Parameter.

Diesem Unternehmen habe ich voll zugestimmt. Werden die neuen Instrumente nun für veränderte Zwecke verwendet? Etwa für die *Auslese* von Schülerinnen und Schülern für verschiedene Bildungswege, für die *Kontrolle* von Lehrpersonen und ihren *Leistungen*? Wird die große Zahl von Tests die Schule verändern? Werden Tests zu *High-stakes-Unternehmen*, die so viel Aufmerksamkeit auf sich ziehen, dass alle anderen Lernbereiche, dass Literatur, Kunst, Geschichte, Sport, Sprachen an Bedeutung verlieren?

Sollte es mir so gehen wie Diane Ravitch? Um diese Frage zu verstehen, muss man wissen, wer Diane Ravitch war bzw. ist. Um es kurz zu machen: Sie ist eine der prominentesten Historikerinnen und Bildungswissenschaftlerinnen in den USA. Im Rahmen des großen Erziehungsprogramms von G. W. Bush *No Child Left Behind* hat sie sich für ein zentrales Beratungsgremium der Regierung zur Verfügung gestellt, obwohl sie eine führende Demokratin war und die Regierung von Bush bekanntlich aus Republikanern bestand. Die Regierung von Bush setzte dabei auf umfangreiche Testungen, um Schulen zu identifizieren, die Probleme hatten. Sie setzte auf die freie Schulwahl, auf die Aufhebung von Schulen bei Versagen und deren Übernahme durch Stiftungen und private Initiativen. Ravitch hat anfangs dieses Programm durchaus gutgeheißen. Dabei kam sie aus einer eher kulturorientierten Richtung, hatte immer die Bedeutung eines kulturell reichhaltigen Curriculums mit den Schwerpunkten Literatur und Geschichte betont, ja sogar ein eigenes Buch her-

ausgegeben, in dem sie einen Kanon Englischer Literatur (The English Reader. What Every Literate Person Needs to Know) definierte (Ravitch & Ravitch, 2006).

Die Beobachtung der Auswirkungen, die das High-Stakes-Testungsprogramm und die freie Schulwahl hatten, haben Ravitch im Kern erschüttert und sie zur massiven Kritikerin dieser Programme werden lassen. Das Buch *The Death and Life of the Great American School System – How Testing and Choice Are Undermining Education* (Ravitch, 2010) legt dafür ein eindrucksvolles Zeugnis ab. Sie formulierte es krass: Sie habe hier niedergeschrieben, dass vieles, was sie in den letzten zwanzig Jahren gesagt hatte, falsch war. Vor allem habe sie die schädlichen Nebenwirkungen des *High Stakes Testing* unterschätzt. So wurden die Informationen über besonders lernbedürftige Kinder und Schulen nicht genutzt, um mit vermehrter Förderung und Hilfestellung zu reagieren. Sie wurden vielfach zum Anlass, um zu strafen, um Schulen zu schließen und Schülerinnen und Schüler von weiteren Laufbahnen auszuschließen. Sie brachten einen Boom von Privatschulen, von *Charter Schools*, die zu einer profitorientierten Investition reicher Amerikaner wurden.

Sie formulierte im Kontrast dazu neue Schwerpunkte: Förderung und Unterstützung, von der Schwangerschaftsbetreuung bis zur schulischen Frühförderung. Ihr ging es um die Beachtung der Lernbedürfnisse von Kindern, um die Achtsamkeit für besonderen Förderbedarf, um ein kulturell reichhaltiges Curriculum, besonders aber um eine Stärkung des öffentlichen Bildungswesens, um die Stärkung von Citizenship und demokratische Beteiligung. Dies ist eine völlig andere Kultur der Entwicklung und Unterstützung als jene der Kontrolle, der Sanktionierung und der Nutzung von privaten Interessen.

Ist Österreich auf dem Weg, die Fehler Amerikas nachzumachen? Dazu lohnt es sich, nicht nur die Erfahrungen von Ravitch zur Kenntnis zu nehmen, sondern auch jene von Koretz, der sich mit den Auswirkungen des exzessiven Testens beschäftigt hat (Koretz, 2017).

Jede neue Technologie schafft Chancen und Risiken. Dies ist nicht neu, aber immer wieder beachtenswert. Was ist die neue Technologie, die hier als Instrument der Qualitätssicherung im Bildungswesen bedeutsam ist? Oben habe ich sie bereits beschrieben: Es ist die der wissenschaftlich neu fundierten Kompetenzmessung. Die Bildungsforschung und die Psychometrie haben eine Methodologie geschaffen, die auch in Österreich beherrscht wird. Sie hatte hier seit Lazarsfeld und Fischer eine lange Tradition. Die neue Theorie und Methodologie der Kompetenzmessung vermählt sich heute mit einer sehr detaillierten Leistungsrückmeldung, die durch die digitale Logistik möglich wurde. Es ist heute unschwer zu bewerkstelligen, dass zeitnah alle Schülerinnen und Schüler und alle Lehrpersonen sowie alle auf verschiedenen Ebenen der Bildungsgestaltung Verantwortlichen erfahren, wie die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den Hauptfächern im Vergleich zu wählbaren Referenzen (andere Schulen, andere Bezirke, Bundesländer usw.) aussehen. Damit erreicht der Megatrend der Qualitätssicherung durch Kompetenzmessungen einen Höhepunkt.

Auf dieser Folie könnte sich das folgende düstere Szenario ergeben: Die staatlich kontrollierte Qualitätssicherung führt zu einer engmaschigen Kontrolle im

Bildungswesen. Über eine Vielzahl von Tests werden die Schullaufbahnen der Schülerinnen und Schüler gelenkt: am Ende der Grundschule (4. Schuljahr), zum Ende des 8. Schuljahres und wiederum bei der Matura erfolgt eine testbasierte Zuweisung zu weiteren Bildungswegen. Die Ergebnisse von zehn bis zwölf Tests werden digital gespeichert und bilden das Leistungsportfolio der Schülerinnen und Schüler, das sie ein Leben lang begleitet. Lehrpersonen lehren und üben primär die Testaufgaben. Andere Lehrinhalte werden zum Luxus und mit zweitrangiger Priorität unterrichtet.

Auch die Beurteilung der Lehrpersonen erfolgt gestützt auf die Testergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler. Abmahnungen und Entlassungen erfolgen zwar nur in Einzelfällen, haben aber eine große Signalwirkung. Die Lenkungsmacht der Schulleitungen steigt, wenngleich auch sie unter strenger leistungsorientierter Beobachtung der Bildungsdirektionen stehen. Bildungsberichterstattung wird zu einem politischen Unternehmen der staatlichen Aufsicht. Die weisungsabhängigen Datenproduzenten publizieren nur mehr gewünschte Zahlenreihen. Das Vertrauen in die Unabhängigkeit der Berichterstattung und das Vertrauen in wissenschaftsgestützte Information ist zerstört. Die von der Studentenzahl hoffnungslos überforderten Universitäten haben nicht die Zeitressourcen, um mit den Daten, die ihnen mit vielen Einschränkungen zugänglich gemacht werden, professionell umzugehen.

Dies wäre natürlich ein Albtraum. Er würde das Folgende bedeuten:

1. Kompetenzmessungen sind nur mehr Instrumente der Schülerselektion. Es erfolgt keine Messung der Qualität des *Angebotes* mehr, sondern nur mehr die differenzielle *Nutzung* der Lernangebote durch Schülerinnen und Schüler wird erfasst.
2. Kompetenzmessungen werden zudem als *Instrumente der Kontrolle* von Lehrpersonen und Leitungspersonen eingesetzt. Eigenverantwortung, Vertrauen und Engagement, sonst so wichtige Aspekte einer demokratischen Führungsstruktur, werden obsolet.
3. Die *Glaubwürdigkeit* der Berichterstattung und der Datenerhebung leidet infolge der Weisungsgebundenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Administration und Politik.

Solche Konsequenzen sind keine notwendige Folge der geplanten Qualitätssicherung über flächendeckende Kompetenzmessungen. Sie können aber eintreten, wenn die *Verwertungsbedingungen dieser Kompetenzmessungen* nicht geklärt sind bzw. in eine problematische Richtung gehen.

Mir ist in meinem Leben nie klarer geworden, wie bedeutsam bei durch wissenschaftliche Entwicklungen und technischen Fortschritt möglichen Verfahren – hier der Kompetenzmessungen – deren *politische Einbettung und Regelung* ist. Um die flächendeckenden Kompetenzmessungen und zeitnahen Rückmeldungen segensreich zu gestalten, wäre es unabweisbar, diese neuen Instrumente nicht zu solchen der Kontrolle zu machen und sie von einem High-Stakes-Ansatz fernzuhalten. Sie verlieren ihre qualitätssichernde Funktion, wenn die Ergebnisse der Kompetenzmessung

zu Instrumenten der Selektion gemacht würden, die die ungeschützten gläsernen Schülerinnen und Schüler schaffen und auch Lehrpersonen schutzlos willkürlich handhabbaren Referenzbeurteilungen ausliefern. Unerwünschte Nebenwirkungen wie die Verengung des Unterrichts und des Lernens auf die getesteten Aufgaben oder gar raffinierte Fälschungen der Ergebnisse und Nutzung der Ergebnisse in der Werbung für eine Schule sind aus vielen Erfahrungsberichten bekannt (Koretz, 2017).

Dazu muss es nicht kommen. Alles hängt von den politischen Regelungen der Kompetenzmessungen ab. Ihre primäre Nutzung als Selektionsinstrumente kann verhindert werden, wenn der Stellenwert der Tests bei den Beratungen für weiterführende Schullaufbahnen geregelt wird. Die Missbräuche für die Lehrerbeurteilungen sind ebenfalls regulierbar, etwa durch gezielte Berücksichtigung fairer Vergleiche, bei denen z.B. die Klassenzusammensetzung bei den Leistungsergebnissen detailliert berücksichtigt wird. Auch der Stellenwert von *Klassenleistungen* bei der Lehrer-evaluation wäre so zu klären.

Schließlich kann auch die wissenschaftliche Qualität, die Objektivität und die Veröffentlichungsform der Kompetenztestungen politisch so geregelt werden, dass das Vertrauen in die politische Unabhängigkeit des Unternehmens gesichert bleibt.

Damit werden die zu beachtenden Prinzipien einer wünschbaren Qualitätssicherung klar. Die im Bildungswesen Tätigen sind in ihrer autonomen Verantwortlichkeit bei der pflichtgemäßen Erfüllung ihrer Arbeit ernst zu nehmen und zu unterstützen. Ohne ein Menschenbild von Respekt und Schutzrechten fehlt der Geist, den ein Bildungswesen braucht, um heranwachsende Menschen in eine Kultur der Menschenwürde und der demokratischen Haltungen einzuüben.

Es bedarf in diesem Prozess und in Zeiten der Fake News aber auch der institutionellen Absicherung der Wahrheitsfindung. Dies ist heute keine Selbstverständlichkeit mehr. Die Wissenschaft ist – ich hätte es nicht für möglich gehalten – in die Defensive geraten. Um die Gewaltenteilung im Bildungswesen zu sichern und die Glaubwürdigkeit der wissenschaftlichen Überprüfungen zu erhalten, darf die Bildungsberichterstattung nicht zu einem politischen Unternehmen der staatlichen Aufsicht werden, bei der *weisungsabhängige Datenproduzenten* nur mehr gewünschte Zahlenreihen publizieren. Das Vertrauen in die Unabhängigkeit der Berichterstattung und das Vertrauen in wissenschaftsgestützte Information muss gewahrt werden.

Sollte es gelingen, diese Rahmenbedingungen institutionell zu realisieren, dann könnten die geplanten Kompetenzmessungen positive Effekte im Sinne einer wünschenswerten Qualitätssicherung entfalten. Denn systematische und objektive Informationen über das Leistungsniveau im Bildungswesen auf allen Ebenen sind nach meiner Einschätzung nach wie vor unerlässlich. Sowohl das Leistungsbewusstsein von Lehrpersonen als auch das der Verwaltung, der Öffentlichkeit und der Politik kann davon profitieren. Dieses in das Bildungswesen eingeführte Wissen um die tatsächlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in bestimmten Kompetenzbereichen und Entwicklungsphasen könnte sehr hilfreich sein. Es würde dadurch nicht nur mehr *Notenwahrheit* möglich, sondern auch eine neue Basis

geschaffen, um den Förderbedarf für bestimmte Schülerinnen und Schüler zu erkennen. Dass diese Qualitätssicherung als Teil der politischen und administrativen Verantwortung institutionalisiert wird, kann ein wichtiges Element einer modernen Governance sein.

Damit sich diese Zielrichtung durchsetzt, bedarf es – dies sei zusammenfassend nochmals festgehalten – folgender Schritte:

1. Die Gestaltung des rechtlichen, politischen und kulturellen Kontextes der Testungen gilt es demokratietheoretisch zu bedenken und zu regeln. Welche Informationen gesammelt werden und vor allem wie mit diesen Informationen umgegangen wird, gilt es zu klären und zu regeln.
2. Die Frage der Glaubwürdigkeit der Informationsgewinnung, ihrer Wissenschaftlichkeit und politischen Unabhängigkeit ist demokratietheoretisch hoch bedeutsam. Dabei ist die Rolle der Wissenschaft systematisch zu klären.
3. Die Nebenwirkungen von *standardisierten* Testungen sind ernst zu nehmen und durch Ergänzungen zu begleiten. Dies könnte zur Folge haben,
 - dass nicht nur Grundkompetenzen erhoben werden, sondern auch Spitzenleistungen,
 - dass nicht nur Multiple-Choice-Formate verwendet werden, sondern weiterhin auch produktive Kompetenzen (z. B. Schreibkompetenzen) erfasst werden,
 - dass die Erfassung von inhaltlichen Wissensbereichen auf Literatur, Geschichte, Ökonomie, Sozialkunde, Naturwissenschaften ausgeweitet wird.
4. Die Diskussion um die *Inhalte* der Bildung, die als kanonwürdig betrachtet werden, gilt es zu führen. Die Leichtigkeit der Konstruktion von Tests darf nicht bestimmend dafür werden, welche Bildung unsere Kinder und Jugendlichen in öffentlicher Verantwortung erhalten.

Es könnte hilfreich sein, diese Diskussion zu intensivieren und dabei auch die internationalen Erfahrungen zur Geltung kommen zu lassen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Böttcher, W., Bos, W., Döbert, H. & Holtappels, H. G. (2008). *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB)*. Münster: Waxmann.
- Fend, H. & Messner, R. (1970a). Erfahrungen bei der Konstruktion objektiver Leistungstests an der Universität. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung*, 4 (2), 83–104.
- Fend, H. & Messner, R. (1970b). Zielanalyse und objektive Leistungsmessung an der Universität. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung*, 4 (3), 144–160.
- Fend, H. (2019). Das Beste aus drei Welten 2040. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich*

2018. Band 2: *Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 512–517). Graz: Leykam.
- Fritzl, G. (2004). *Ein sozialistischer Ökonom, Emigrant und Rebell: Leben und Werk eines österreichischen Wissenschaftlers und Intellektuellen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Koretz, D. (2017). *The Testing Charade: Pretending to Make Schools Better*. Chicago: Chicago University Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226408859.001.0001>
- Kozlik, A. (1965). *Wie wird wer Akademiker in Österreich. Zum österreichischen Schul- und Hochschulwesen*. Wien: Europa Verlag.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- Ravitch, D. & Ravitch, M. (Hrsg.). (2006). *The English Reader. What Every Literate Person Needs to Know*. Oxford: Oxford University Press.

Das „Programm“ der Bildungsstandards – Konsequenzen für das Programm der LehrerInnenbildung?

Für eine erfolgreiche Implementierung von nationalen Bildungsreformen sind die Ebene der Lehrpersonen, deren Einstellungen, deren Akzeptanz sowie deren Umsetzungshandeln zentrale Faktoren (Schober, Schulters, Kollmayer & Lüftenegger, 2019). Dementsprechend liegt der Fokus des vorliegenden Bandes zur Implementierung der österreichischen Bildungsstandards im Gesamtsystem von nicht nur datengetriebener, sondern auch evidenzbasierter Schul- und Unterrichtsentwicklung (Bellmann, 2016) auch auf der Rolle der Lehrerprofessionalität. Es darf daher nicht ausbleiben, am Ende der hier versammelten Beiträge die Konsequenzen auf die Gestaltung von LehrerInnenbildung zu thematisieren.

Für die LehrerInnenfortbildung mag als evident erscheinen, deren Anteil an der Umsetzung von Bildungsstandards als substantiell zu bezeichnen, insofern die Implementierungsmaßnahmen, welche Bildungsreformen begleiten, immer auch zumindest die technisch-praktische *Schulung* des Lehrpersonals umfassen. Für die LehrerInnenausbildung erweist sich die Thematisierung der Bildungsstandards, in welcher Weise auch immer, als wesentlich begründungspflichtiger, wie im Folgenden aufgezeigt wird.

Ob und in welcher Form man Wissen, Kenntnisse und Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit Bildungsstandards zu einem wesentlichen Bestandteil qualitätsvoller LehrerInnenausbildung zählt, hängt unter anderem von der Konzeptionierung des Verhältnisses von LehrerInnenbildung und aktuellen schulbezogenen Bildungsreformen ab. Ist es der Vorzug einer LehrerInnenausbildung, die sich nicht an politisch wechselnden Reformmaßnahmen orientieren möchte, auf allzu direkte Umsetzungsbezüge zu laufender Praxis zu verzichten, welche die Absolventinnen und Absolventen ohnehin mit Eintritt in den Berufsalltag einholen wird, um die Zeit für ein substantiell theoretisch fundiertes Studium zu nutzen? Oder sollte im Gegenzug der Ort von LehrerInnenausbildung auch in der Vorbereitung auf das praktische Umsetzungshandeln in der heutigen Schule (inkl. der jeweiligen Reformschritte) liegen? Oder sollte nicht sogar darüber hinaus eine forschungsorientierte LehrerInnenausbildung Reformmaßnahmen insofern selbst beeinflussen, als in der forschungsgeleiteten Lehre an einzelnen Schritten der Konzipierung und Umsetzung sowie Evaluation einer Bildungsreform aktive Beiträge – am besten gemeinsam mit Studierenden – erzeugt werden?

Dimensionen für die LehrerInnenbildung

Wir versuchen im Folgenden, diesbezügliche unterschiedliche Positionen und die Relevanz aus den einzelnen Beiträgen des Buches für die LehrerInnenbildung abzuleiten. Aktuell ergeben sich drei Strebungen (vgl. dazu auch den Beitrag von Asbrand, Nr. 22 in diesem Band; vgl. dazu Asbrand, 2015; Asbrand, Heller & Zeitler, 2012; vgl. auch den Beitrag von Gysel, Hofmann, Prlic & Eisner, Nr. 12 und Wiesner & Dammerer, Nr. 11 in diesem Band):

- a) Lehrpersonen, die sich gegenüber Gelingensbedingungen von Bildungsstandards für die Schul- und Unterrichtsentwicklung distanziert verhalten und/oder eher in eine Position der Abwehr gehen,
- b) Lehrpersonen, die aus den Bildungsstandards möglichst ein handlungsbezogenes Wissen generieren, um ihre eigene Professionalisierung voranzutreiben, und
- c) Lehrpersonen, die als mithandelnde, mitverändernde und emanzipierte Akteurinnen und Akteure im Schulsystem handeln und Gelingensbedingungen zusätzlich selbst erschaffen.

Bildet man ein Kontinuum des Zustimmungsgades zur Verankerung und zur Integration der Bildungsstandards in der LehrerInnenausbildung, so gibt es mindestens diese drei genannten Positionierungen. Dass man die *Baustelle* LehrerInnenausbildung, die selbst im Zuge der Umsetzung der Bologna-Reform und der Neuimplementierung stärker verankerter schulpraktischer Phasen zu einem permanenten Bildungsreformprojekt geworden sei, nicht noch zusätzlich mit bildungspolitisch wechselnden Inhalten und Kompetenzforderungen überfrachten solle, ist etwa eine deutlich hörbare Stimme all jener, die LehrerInnenausbildung freihalten wollen von einem allzu starken Konnex mit schulisch aktueller Praxis – darin ist auch die *erste Positionierung* zu erkennen. Dass dahingehend aktuell ausgebildete Absolventinnen und Absolventen als Kohorte ihren Dienst mitunter erst Jahre später an der Schule antreten, wenn sich schulische Reformen und deren Umsetzungen möglicherweise wieder deutlich anders darstellen und sich Prioritäten längst wieder verlagert haben, mag als Verstärkung des Arguments der Distanznahme gelten. Jegliche praktisch-technische Umsetzungsfertigkeiten sollten dieser Ansicht folgend nur dann gelehrt werden, wenn sich Reformen tatsächlich langfristig etabliert haben. In einer generell eher auf die Distanz zu aktueller Praxis bedachten Perspektive kann dies aber auch die Konsequenz einer Auffassung darstellen, LehrerInnenausbildung möge im Studium die theoretischen und fachdisziplinären Fundamente sorgfältig und systematisch klären, die allzu engen Verbindungen zur Praxis aber besser den folgenden Professionalisierungsschritten höherer Semester bzw. der Berufseinführung überlassen.

Nun kann man aber nicht umhin zu erkennen, dass sich der zu studierende Gegenstand in der LehrerInnenausbildung (hier: Verständnis von Schülerinnen- und Schülerkompetenz, Lernstandserhebung bzw. Leistungsbewertung, vergleichende Leistungsmessung, Kompetenzmessungen) gleichzeitig mit den Veränderungen im Schulalltag neu formieren muss, zumindest in der Tiefenstruktur, also wenn

es darum geht zu begreifen, wie die Einführung von Bildungsstandards und deren Überprüfung schulisches fachliches Lernen und in Folge das Lehren verändern bzw. verändern könnten. Das mag nicht für das Oberflächenphänomen gelten (hier z. B. Testformate der Bildungsstandardüberprüfungen), wohl aber für die Positionierung des bildungswissenschaftlichen Gesamthemas der Bildungsstandards als repräsentatives Beispiel vergleichender Leistungs- und Kompetenzmessung. So es nicht um praktisch-technische Umsetzungsfertigkeiten gehen kann, die in der Ausbildung mittrainiert werden, so soll es doch um konzeptionell-theoretisches und prozedurales Forschungswissen im Umgang mit daten- bzw. evidenzorientierter Unterrichts- und Schulentwicklung gehen, damit bereits angehende Lehrpersonen kompetente und reflexive Anwenderinnen und Anwender im schulischen Umsetzungsprozess von Bildungsreformen werden.

Ein Blick auf aktuelle Curricula zeigt, dass diese Position mehr oder weniger in allen Clusterregionen breit vertreten werden dürfte. Betont wird zwar im Hinblick auf deutsche Lehramtscurricula, dass Entwicklungstrends im Bildungssystem in der Regel „kaum Gegenstand der universitären Ausbildung der zukünftigen LehrerInnengeneration“ (Erdsiek-Rave & John-Ohnesorg, 2014, S. 10) sind, dies aber nicht für Bildungsstandards und Kompetenzorientierung gelte, welche zumindest als deklarativer Wissensbestand gelehrt würden. Bezogen auf Österreich kann im Hinblick auf aktuelle Curricula meist nachgewiesen werden, dass Basisqualifikationen insbesondere bezüglich Förderdiagnostik, Umgang mit schülerbezogener Heterogenität, Sprachförderung, Classroom Management und anderen Themenstellungen gesellschaftlich-schulischer Diversität curricular ausgewiesen sind, die diesbezüglichen Formen des Wissenserwerbs (deklarativ, prozedural etc.) und die Verarbeitungstiefe der Inhalte aber im durchgeführten Curriculum sehr differieren dürften, wozu allerdings empirische Studien in und aus der LehrerInnenbildungsforschung (immer noch) weitgehend fehlen.

Als Beispiel soll nun das Verbundcurriculum der Hochschul-Clusterregion *Mitte* in Österreich und die Thematisierung von Bildungsstandards im Studienbereich Bildungswissenschaften dienen, wobei die folgende Kurzanalyse keine Bewertung zum Verbundcurriculum abgeben soll, sondern lediglich eine mögliche curriculare Explikation skizzieren möchte, die in Folge einerseits alle Verbünde anregen könnte, über die eigene Situation zu reflektieren und andererseits als Impuls und Ausgangspunkt für eine künftige, empirische LehrerInnenbildungsforschung fungieren soll.

Im Curriculum des Cluster-Mitte lässt sich feststellen, dass den Studierenden nicht technisch-praktische Umsetzungsfertigkeiten im Umgang mit Bildungsstandards vermittelt werden sollen, sondern eine „evaluative Haltung, die ihnen erlaubt, aus selbst eingeholtem Feedback ebenso wie aus Ergebnissen von vergleichenden Leistungserhebungen und Forschungsarbeiten Hinweise für die Weiterentwicklung von Unterricht abzuleiten und umzusetzen“¹ (Bachelorcurriculum Cluster-Mitte, 2019, S. 31), wie das Bachelorcurriculum betont. Auf Masterebene wird hier die

1 Bachelorcurriculum Cluster-Mitte: https://online.uni-salzburg.at/plus_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=2915690

Thematik der Bildungsstandards zum repräsentativen Anwendungsfall und unter „Strategien der Unterrichtsentwicklung“² subsumiert, d.h. Studierende sollen datenbasierte Unterrichtsentwicklung – z.B. aufgrund der Auswertung von BIST-Rückmeldungen – handlungsorientiert erfahren sowie unter internationalem Aspekt ausgewählte Beispiele von Schülerleistungsvergleichsstudien in Konzeption, Rezeption und möglichen Konsequenzen kennenlernen.

Die leitende Vorstellung dieser *zweiten Positionierung* ist, dass bereits Lehramtsstudierende eine sogenannte evaluativ-reflexive Haltung und ein fundiertes Anwendungswissen erwerben (Schober, Klug, Finsterwald, Wagner & Spiel, 2012; Schratz et al., 2019), ohne die sich eine kontinuierlich vertiefende Kompetenzentwicklung nicht aufbauen lässt. Dazu ist curricular ein taxonomisch stringenter Aufbau diesbezüglicher Kompetenzpfade vom Bachelorstudium zum Masterstudium notwendig. Handlungsbezogenes Wissen nutzt dabei im Besonderen eigene Professionalisierung, welche sich so vorstellen lässt, dass aus extern zur Verfügung gestellten Daten Problemstellungen und Herausforderungen resultieren (respektive, taxonomisch höher, selbstständig erkannt werden), die für den eigenen Handlungszusammenhang zudem rekonstruiert und rekontextualisiert werden müssen.

Die sogar schon in der ersten Phase der LehrerInnenausbildung (im Bachelor) grundzulegende Haltung führt freilich noch über dieses Anwendungswissen hinaus. Diese *dritte Positionierung* in der Debatte um die Integration der Thematik der Bildungsstandards in die LehrerInnenausbildung sieht nämlich (angehende) Lehrpersonen nicht bloß als kompetente und reflexive Ausführende, sondern auch als mithandelnde, mitverändernde und emanzipierte Akteurinnen und Akteure im Schulsystem, die eine Art von Veränderungswissen und -handeln brauchen und auf höherem Niveau rekonstruieren können, welches in dynamisch-offenen Entwicklungen different modelliert und adaptiert werden kann. Lehrpersonen nutzen dabei nicht nur Instrumente, sondern identifizieren selbst Problemstellungen ihres schulischen und unterrichtlichen Handelns, und sie entscheiden selbst auf der Basis eigenverantwortlicher Problembeschreibungen über den „Einsatz von Evidenz“ (Schratz et al., 2019; Wiesner, Schratz & Rößler, 2019; Wiesner, Schreiner, Breit & George, 2018). Dies setzt voraus, dass (angehende) Lehrpersonen in Maßnahmen wie Bildungsstandards die Hintergründe einer konzeptionellen Gesamtlandschaft erkennen (George, Schreiner, Wiesner, Pointinger & Pacher, 2019; Schreiner & Wiesner, 2019a; siehe dazu die Beiträge von Wiesner, Schreiner, Breit & Schratz, Nr. 2; von Schreiner & Breit, Nr. 3 und von Gugerell, Kriechmayr, Pacher, Breit und Wiesner, Nr. 4 in diesem Band), in der sie sich allerdings nicht nur verorten, sondern welche sie künftig auch mitverändern können und wollen. Dies bedeutet, dass der Nutzung von Instrumenten und Daten professionelle Entscheidungen über Ziele und Nutzungsweisen vorausgehen (Schreiner & Wiesner, 2019b), und diesen Entscheidungen wiederum Vorannahmen, die die Lehrpersonen bereit waren theoretisch-empirisch zu überprüfen oder überprüfen zu lassen, d.h. einem kritischen Diskurs auszusetzen, der einer akademischen Profession entspricht. Die

2 Mastercurriculum Cluster-Mitte: https://online.uni-salzburg.at/plus_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=2915693

Heranziehung externen und validen Wissens, welches immer nötig ist, zeigt aber hier einen bedeutsamen Unterschied zur bloßen kompetenten Anwendungsorientierung, nämlich in der Fähigkeit, im ersten Schritt und noch vor dem eigentlichen Handeln „Entwicklungsdynamiken von Unterrichts-, Schul- und Bildungsqualität“ (Schratz et al., 2019, S. 404) am eigenen Handlungsort zu erkennen und analytisch sowie synthetisch (also wissenschaftlich und professionshandlungsbezogen) zu verstehen. Erst so entstehen „Relevanzkriterien“ (Schratz et al., 2019, S. 406) für die Interpretation externer Daten (Schreiner & Wiesner, 2019b).

Diese dritte Position sieht konsequenterweise die LehrerInnenbildung zumindest auf Masterniveau nicht nur als Ort der Ausbildung für die Anwendung und Nutzung von Wissen und Kompetenzen für vorgegebene schulische Handlungsabläufe, sondern auch als Ort der Rekonstruktion und gegebenenfalls Neukonzipierung von schulischen und unterrichtlichen Problemstellungen. Die gesamte Qualitätsspirale von Problemdefinition, Analyse, Deutung, Datennutzung, Kommunikation, interventionsbezogenem Handeln und Evaluation wird zur Diskussion gestellt, und zwar in den jeweiligen disziplinären Zusammenhängen der Schulpädagogik, Organisationssoziologie und Fachdidaktik sowie in den Zusammenhängen empirischer Schul- und Unterrichtsforschung. Neben der produktiven Verarbeitung von Daten, auf die Lehramtsstudierende mittels prozeduralem Forschungswissen daher im Masterstudium vorbereitet werden sollen, sind gemäß dieser Stoßrichtung (*Mit-handeln* und *Mitverändern*) auch strukturell-konzeptionelles Wissen und Haltungen – kognitiv, affektiv, sozial, motivational – erforderlich, die im Sinne einer intellektuellen und emotionalen *Haltungsbildung* im Lehramtsstudium zugrunde gelegt werden sollen (Hofmann, 2017; Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014; vgl. dazu auch den Beitrag von Wiesner & Dammerer, Nr. 11 in diesem Band). Dieser systematische Aufbau der LehrerInnenausbildung mit klarer Verschränkung zur LehrerInnenfortbildung betont das Professionskontinuum gerade hinsichtlich des Aufbaus von evaluativ-reflexiven Haltungen.

Anregungen zu einer bildungsstandard-kompatibleren LehrerInnenbildung

Überblickt man die Beiträge dieses Bandes daraufhin, welche Anregungen und Hinweise zu einer bildungsstandard-kompatibleren Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen gegeben werden, lassen sich folgende Punkte und bisweilen auch Widersprüche feststellen:

Der Wechsel zu Bildungsstandards entsprang rückwirkend betrachtet einerseits einer länger stattgefundenen elaborierten Kultur der Entwicklung von Einzelschulen, einer intensiven jahrzehntelangen Allgemeinbildungsdebatte und einer dazugehörigen Lehrplandiskussion mit einer Neuorientierung der Zielverankerung (siehe dazu die Beiträge von Fend, Nr. 24, sowie von Wiesner, Schreiner, Breit & Schratz, Nr. 2 in diesem Band). Andererseits ermöglichten Fortschritte in der technischen und methodischen Testentwicklung flächendeckend neue Formen von

Rückmeldungen (Kompetenzniveaus und -stufen) als Feedback für die Schul- und Unterrichtsentwicklung (siehe den Beitrag von Schreiner, Harych & Wiesner, Nr. 15 in diesem Band). In Österreich wurden diese elaborierte Kultur mit der neuen Zielverankerung sowie die neuen Möglichkeiten flächendeckender Überprüfung und Rückmeldungen mit einem Paradigma der Entwicklungsorientierung verbunden, wodurch ein sehr spezifisches Rahmenmodell der schulischen und unterrichtlichen Qualitätsentwicklung entstand (siehe den Beitrag von Wiesner, Schreiner & Breit, Nr. 5, und Wiesner, Schreiner, Breit & Lücken, Nr. 7 in diesem Band). Diese Herangehensweise mündete in Österreich in elaborierte Konzepte der Schul- und Unterrichtsentwicklung, welche auch für die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen und für das Menschenbild hinter der Professionalisierung und Qualifizierung eine besondere Relevanz besitzen (siehe dazu den Beitrag von Fend, Nr. 24 in diesem Band). Bildungsstandards und deren Überprüfungen benötigen aus dieser Perspektive professionssensible Umsetzungen, unterrichts- und professionsnahe Rückmeldesysteme und einen elaborierten Dialog zwischen Profession, Wissenschaft und Aus- und Fortbildung (siehe dazu den Beitrag von Heinrich, Nr. 23 in diesem Band).

Ein wichtiger Terminus, der sich in vielen Beiträgen in diesem Sammelband (beginnend mit dem Beitrag von Wiesner, Schreiner, Breit & Schratz, Nr. 2, und endend mit Fend, Nr. 24) daher als Empfehlung für die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen findet, ist der einer starken Gewichtung der Perspektive der Prozess- und Entwicklungsorientierung. Die Ergebnisse der Bildungsstandard-Überprüfungen sollen (am besten auf Klassenebene) dazu genutzt werden, um vergangene (Unterrichts-)Prozesse zu rekonstruieren und zu rekontextualisieren, um künftige Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung anzuregen, zu planen (Unterrichtsentwicklung im Sinne einer „schulisch-formativen Diagnostik“; vgl. dazu den Beitrag von Schreiner & Breit, Nr. 9 in diesem Band; Schreiner & Breit, 2019) und in Gang zu setzen und um die eigene professionelle Entwicklung an der einen oder anderen Stelle produktiv zu unterstützen. Gleichzeitig wird auch auf die Feststellung Wert gelegt, dass mit der stärkeren Ausrichtung am Konzept der Bildungsstandards – vermittelt über den grundlegenden Aspekt der Kompetenzorientierung (siehe dazu den Beitrag von Wiesner & Schreiner, Nr. 13 in diesem Band) – die Unterrichtsplanung der Lehrpersonen an Zielorientierung, Zielverankerung und innerer Stringenz durch Selbstreflexion gewinnen soll, womit unzweideutig auch einer Stärkung der Perspektive der dynamischen Produkt-(Ziel-)orientierung das Wort geredet wird (Schreiner & Wiesner, 2019a). Bedenkt man nun, dass es Lehramtsstudierende gibt, die in ihrer eigenen Schulzeit ein hohes Ausmaß an Produktorientierung erlebt haben (vgl. die Prozentwerte zur kognitiven Aktivierung in TALIS 2018, die für Österreich allesamt unter 50% liegen; Schmich & Itzlinger-Bruneforth, 2019, S. 58), die in den schulpraktischen Phasen ihrer Ausbildung insbesondere daran interessiert sind, eine gute *Performance* im Unterricht ihrer Praktikumsklassen abzugeben und sich deswegen stark an den Unterrichtsvorstellungen ihrer Mentorinnen und Mentoren orientieren (vgl. Kocher et al., 2010) und die ihr Studium zu einem hohen Prozentsatz

im Sinne eines *Hürdenlaufes* mit möglichst resultatsorientiertem Feedback (etwa in den Praktika) erleben (vgl. das stark direktive Verhalten von Mentorinnen und Mentoren bei Hennissen et al., 2008), stellt sich die Frage, wie ein derart hohes Ausmaß an Produktorientierung durch eine Stärkung der prozessorientierten Perspektive in eine größere Balance gebracht werden kann. Es wäre eine eigene empirische Untersuchung wert, welche Hochschätzung z.B. die für den LehrerInnenberuf zutreffende Vorstellung einer kontinuierlichen professionellen Entwicklung bei Lehramtsstudierenden und jungen Lehrpersonen genießt; es ist zu vermuten, dass diese Perspektive eher abgewehrt wird, weil sie dazu angetan ist, als Geringschätzung der studentischen Bemühungen um einen erfolgreichen Studienabschluss und eine Zulassung zur Berufsausübung rezipiert zu werden. Ein weiteres Argument, das eher der Forschung zur beruflichen Sozialisation entstammt, bezieht sich auf den Fokus der Aufmerksamkeit von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern im Unterricht: Diesem Argument zufolge dominiert in der Anfangsphase insbesondere im Sekundarschulbereich in Stresssituationen z.B. die Angst davor, bei bestimmten Fragen fachlicher Natur im Unterricht passen zu müssen oder mit unmotivierten, den Unterricht störenden Schülerinnen und Schülern so umzugehen, dass der Unterrichtsfluss nicht immer wieder verloren geht (im Sinne der *survival stage*; vgl. Messner & Reusser, 2000; das gilt nicht für Unterrichtshandeln unter entspannteren Bedingungen; vgl. Watzke, 2007): Die innere Überwindung, die junge Lehrpersonen spüren, den Satz *Das weiß ich nicht* auszusprechen, wenn sie auf Fragen keine fachlich profunde Antwort wissen bzw. die (wahrscheinlich stressbedingte) Unfähigkeit, Disziplinprobleme prozessorientiert anzusprechen (und nicht *Jetzt ist aber Schluss!* zu rufen), können als Indikatoren für die starke Hemmschwelle angesehen werden, im Unterricht – je nach situativer Notwendigkeit – Prozess- und Produktorientierung in ihrer Balance zu praktizieren. Summa summarum sollte diese erste Empfehlung, die Prozessorientierung stärker zu gewichten, eher der Fort- als der Ausbildung anheimgestellt werden (das würde z.B. für Aktivitäten von *professional learning communities* zur Schärfung einer pädagogischen Diagnostik gelten; siehe dazu die Beiträge von Schreiner & Breit, Nr. 9; vgl. die Belege bei Dammerer & Mürwald-Scheifinger, Nr. 10; Schreiner, Wiesner, Breit, Paasch & Freunberger, Nr. 14 in diesem Band sowie Hofmann, 2017). Für die Phase der Ausbildung sollten diesbezüglich keine überzogenen Erwartungen provoziert werden, was nicht bedeutet, dass Entwicklungs- und Prozessorientierung – lehrveranstaltungsdidaktisch u.a. über Elemente des Trainings, der Beratung, des Coachings oder Mentorings gelehrt (siehe dazu den Beitrag von Wiesner & Dammerer, Nr. 11 in diesem Band) – in der Ausbildung ignoriert werden soll; es gilt, mit realistischen Vorstellungen und Erwartungen an das Werk zu gehen und insbesondere in Feedbacksituationen sowohl den Aspekt des Selbstwachstums als auch der möglichen Selbstwertgefährdung mit zu bedenken (siehe dazu den Beitrag von Gysel, Hofmann, Eisner & Prlic, Nr. 12 in diesem Band).

Eine weitere Empfehlung aus vielen Beiträgen, die im Einklang mit der BIST-Implementierung in Österreich steht, besteht darin, den Aspekt der Kompetenzorientierung des Unterrichts bereits in der fachdidaktischen und bildungswissen-

schaftlich-schulpraktischen Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen fächerübergreifend an zentraler Stelle zu positionieren (vgl. Zumbach & Deibl, Nr. 6 in diesem Band). Zur Erhöhung einer Ausbildungskohärenz wurden zu diesem Zweck ja auch die Lehramtscurricula (zumindest in der curricularen Konzeption auf dem Papier) kompetenzorientiert formuliert; es wäre unter dieser Perspektive ein lohnenswerter Schritt, etwa im Zuge von Evaluationen der PädagogInnenbildung NEU näher in den Blick zu nehmen, in welchen Säulen der neuen Ausbildung (zur Auswahl stehen bekanntermaßen die vier Säulen: Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und Schulpraxis) diese Kompetenzorientierung Eingang in die LV-Planung gefunden hat und in welcher Qualität damit die Spirale des Kompetenzaufbaus bedient wird. Bislang war – insbesondere mit Verweis auf die Lehrfreiheit – eine zu starke curriculare Vorstrukturierung universitärer Lehrveranstaltungen für an Hochschulen Lehrende teilweise ein Stein des Anstoßes. Dass andererseits dieselbe Kompetenzorientierung – vielleicht in Zukunft einmal bereits in der Ausbildung gut grundgelegt – einen trefflichen Unterrichtsentwicklungsfokus für professional learning communities abgibt, wird ebenfalls in einigen Beiträgen plausibel argumentiert (vgl. Wiesner & Schreiner, Nr. 13; sowie Schreiner, Wiesner, Breit, Paasch & Freunberger, Nr. 14 in diesem Band; Wiesner & Schreiner, 2019).

Zudem solle gegenüber einer Verkürzung auf bloße kognitive Leistungsdimension ein weites Verständnis des Begriffs der Kompetenz im Sinne von Weinert (2001) in die Aus- und Fortbildung integriert werden (siehe dazu die Beiträge von Wiesner & Schreiner, Nr. 13, von Schreiner, Wiesner, Breit, Paasch & Freunberger, Nr. 14 in diesem Band; Wiesner, Schreiner, Paasch, Breit & Freunberger, 2019; Heinrich, Nr. 23 in diesem Band und Frohn & Heinrich, 2019). Diese Überlegungen führen im Besonderen dazu, dass für die Lehre und das Erlernen von Kompetenzen die Etablierung einer fundierten Aufgabenkultur sowohl in der Aus- und Fortbildung als auch in der Schule und im Unterricht eine essentielle Rolle spielt (siehe dazu George, Süss-Stepancik, Illetschko & Wiesner, 2016 und die Beiträge von Klein-knecht & Kühn, Nr. 16, von Illetschko, Kulmhofer-Bommer, Süss-Stepancik, George & Wiesner, Nr. 17, von Thonhauser, Nr. 18 und von Fuchs & Kraler, Nr. 19 in diesem Band). Aufgaben werden in vielfältigen Situationen und Zusammenhängen eingesetzt, ermöglichen Verstehenszugänge und zeigen durch die jeweilige Aufgabenstellung auch Positionierungen, Leitorientierungen und (implizite wie explizite) Theorien des Lehrens und Lernens auf (Heller & Asbrand, 2012). Bildungsstandards haben den Fokus auf einer ganzheitlichen Bildungswirkung und eine fundierte Aufgabenkultur trägt wesentlich zu einem gelingenden kompetenzorientierten Unterricht bei (siehe dazu den Beitrag von Zumbach & Deibl, Nr. 6 in diesem Band).

Der letzte hier anzusprechende Punkt betrifft die in unterschiedlichen Beiträgen (siehe dazu die Beiträge von Asbrand, Nr. 22, von Tuhčić & Greiner, Nr. 20 und von Tuhčić & Bütow, Nr. 21 in diesem Band) herausgestellte Reaktion von Lehrpersonen auf die Implementation von Bildungsstandards samt damit in Gang zu setzender Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung. In den herausgestellten Ergebnissen überwiegt bisweilen die Reaktion der Abwehr gegen diesen umfassenden Reformschritt. Begründet wird sie auf der expliziten Ebene damit, dass Lehrpersonen über

die Implementation von Reformen, die mit externer Evaluation zusammenhängen, implizit vorgeworfen würde, sie würden ihre Arbeit nicht ausreichend qualitativvoll erledigen (und deswegen würde man ihnen die Bewertungshoheit über die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler entziehen). Mit diesem Argument kommt ein Aspekt in den Blick, der in weiteren Forschungsarbeiten fortgeführt werden sollte: Worin liegt die Ursache einer solchen fast reflexartig gezeigten Abwehr, und zwar bei Angehörigen einer Berufsgruppe, in der die Fremdeinschätzung bestimmter Leistungen zur täglich geübten Praxis gehört? Vielleicht ließen sich aus entsprechenden Ergebnissen, im Hinblick auf die selbstwertrelevante Aspekte als Faktoren neben anderen vermutet werden (siehe dazu die Beiträge von Gysel, Hofmann, Eisner & Prlic, Nr. 12, Wiesner & Schreiner, Nr. 8 und Wiesner & Dammerer, Nr. 11 in diesem Band), Hinweise für Unterstützungsmaßnahmen in Fort- und Weiterbildung gewinnen.

Lehreraus- und -fortbildung ist zudem – wenngleich oft *unsichtbar* und den Gestalterinnen und Gestaltern hochschulisch-universitärer LehrerInnenbildung nicht immer bewusst – im Besonderen von Kontextfaktoren abhängig, die im Schulsystem und dessen Governance selbst liegen. Aus den Beiträgen, die sich in diesem Buch mit den Rollen von Schulaufsicht, Schulleitungen, Lehrerkollegien und dem Führungshandeln im Kontext der Bildungsstandards beschäftigen (vgl. die Beiträge von Wiesner, Schreiner, Breit & Lücken, Nr. 7, Wiesner & Schreiner, Nr. 8, und Wiesner & Dammerer, Nr. 11 in diesem Band sowie Schratz et al., 2016), kann daher deren zwar nur indirekte, aber dennoch nicht zu unterschätzende Rolle als AkteurInnen der LehrerInnenbildung abgeleitet werden. Die Einstellungen, Motive und konkreten Handlungen von pädagogischen Führungspersonen, aber auch deren inhaltliches Verständnis von Bildungsreformen und ihre Rollengestaltung beeinflussen in mittel- bis langfristiger Weise nachhaltig die Verstehenszugänge, die Wirkung von Menschenbildern und die proaktiven oder reaktiven Handlungsmöglichkeiten von Lehrpersonen im System, besonders wenn es darum geht, intelligent und förderlich mit Bildungsinnovationen umzugehen, diese qualitätssteigernd umzusetzen und in ihren Effekten kontextsensibel zu gestalten (vgl. dazu den Beitrag von Fend, Nr. 24 in diesem Band). Dasselbe, wenngleich in anderer Konstellation, kann von den Lehrerkollegien behauptet werden, deren kollektives Selbstverständnis (siehe den Beitrag von Tuhčić & Bütow, Nr. 21 in diesem Band) zumal angehende und im Berufseinstieg befindliche Lehrpersonen deutlich beeinflusst, ja in der gesamten Professionssozialisation eine wichtige Rolle spielt. Gerade aus der Perspektive der Schulaufsicht (siehe dazu den Beitrag von Wiesner & Schreiner, Nr. 8 in diesem Band; Breit, Schreiner & Neubacher, 2019) zeigt das Neue durch Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich nach rund einem Jahrzehnt und auch durch oder gerade wegen der Erfahrungen des Scheiterns und der Problembewältigung mittlerweile eine evolutionäre Wirkung auf die Schulentwicklung (siehe dazu die Beiträge von Asbrand, Nr. 22, und Heinrich, Nr. 23 in diesem Band).

Mit mahnenden Einblicken zu Formen, Möglichkeiten oder einem Scheitern von künftigen Bildungsstandardreformen (siehe dazu die Beiträge von Heinrich, Nr. 23,

und Fend, Nr. 24) schließt der Sammelband und äußert sich gegenüber den bisher in Österreich getätigten Maßnahmen (2008 bis 2019) sehr wertschätzend. Am Ende des letzten Beitrags finden sich wohlüberlegte Formulierungen von Gelingens- und Gestaltungsbedingungen für künftige Vorhaben.

Literatur

- Asbrand, B. (2015). *Bildungsstandards und Unterricht: Zur Bedeutung expliziter Bewertungen und implizitem Habitus von Lehrerinnen und Lehrern bei der Rekontextualisierung der Reform. Gehalten auf der 21. EMSE-Fachtagung in Bielefeld.* Verfügbar unter: https://www.emse-netzwerk.de/uploads/Main/EMSE21_Bielef._Asbrand_Vortrag.pdf [10.10.2019].
- Asbrand, B., Heller, N. & Zeitler, S. (2012). Die Arbeit mit Bildungsstandards in Fachkonferenzen. Ergebnisse aus der Evaluation des KMK-Projekts for.mat. *Die Deutsche Schule*, 104 (1), 31–42.
- Bellmann, J. (2016). Datengetrieben und/oder evidenzbasiert? Wirkungsmechanismen bildungspolitischer Steuerungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (1), 147–161. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0702-6>
- Breit, S., Schreiner, C. & Neubacher, M. (2019). Daten nutzen – Schulen entwickeln. SAND^{BIST} als interaktives Format der Datenrückmeldung. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxis-transfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 189–206). Münster: Waxmann.
- Erdsiek-Rave, U. & John-Ohnesorg, M. (2014). Zehn Punkte. In U. Erdsiek-Rave & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreformen und Inklusion. Schriftreihe des Netzwerk Bildung* (S. 9–19). Verfügbar unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1108180#vollanzeige> [01.10.2019].
- Frohn, J. & Heinrich, M. (2019). Bildungsstandards und die vermeidbare Verkürzung individueller Kompetenzorientierung auf kognitive Leistungsfähigkeit. Konsequenzen des ‚neuen Allgemeinbildungsprogramms‘ für die Lehrkräftebildung. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 153–173). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_7
- George, A. C., Schreiner, C., Wiesner, C., Pointinger, M. & Pacher, K. (Hrsg.). (2019). *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016.* Münster: Waxmann. Verfügbar unter: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830989257 [10.09.2019].
- George, A. C., Süss-Stepancik, E., Illetschko, M. & Wiesner, C. (2016). Entwicklung wirkungsvoller Lernaufgaben für den Unterricht aus Testitems der Bildungsstandardüberprüfung. In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley & I. Plattner (Hrsg.), *Transfer Forschung <-> Schule* (S. 67–87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heller, N. & Asbrand, B. (2012). Der Einsatz von kompetenzorientierten Aufgaben im Unterricht. In S. K. Zeitler, N. Heller & B. Asbrand (Hrsg.), *Bildungsstandards in der Schule: Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards* (S. 222–230). Münster: Waxmann.

- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3 (2), 168–186. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein Könnner? Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (2), 147–164. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0184-5>
- Kocher, M., Wyss, C., Baer, M. & Edelmann, D. (2010). Unterrichten lernen: den Erwerb von Unterrichtskompetenzen angehender Lehrpersonen videobasiert nachzeichnen. Eine explorative Längsschnittuntersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Learning to teach: tracking the acquisition of teaching competencies on the basis of videographed lessons. A longitudinal pilot study at the School of Teacher Education Zurich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3 (1), 23–55.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18 (3), 277–294.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmich, J. & Itzlinger-Bruneforth, U. (Hrsg.). (2019). *TALIS 2018. Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich*. Band 1. Graz: Leykam.
- Schober, B., Klug, J., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, C. (2012). Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 111–142). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-11>
- Schober, B., Schulters, M.-T., Kollmayer, M. & Lüftenegger, K. (2019). Implementierung von Reformen im Bildungsbereich. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 455–484). Graz: Leykam.
- Schatz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2015. Band 2: Fokussierte Analysen und bildungspolitische Schwerpunktthemen* (S. 221–262). Graz: Leykam. <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2>
- Schatz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C. & Pant, H. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 403–454). Graz: Leykam.
- Schreiner, C. & Breit, S. (2019). Pädagogische Diagnostik als Transfer-Herausforderung. Instrumente pädagogischer Diagnostik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen und schulpraktischen Ansprüchen. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 171–188). Münster: Waxmann.

- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019a). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: Der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–54). Münster: Waxmann.
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019b). Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung: Datenreichtum nutzen – Datenqualitäten kritisch beurteilen. *Journal für Schulentwicklung*, 3 (23), 8–15.
- Watzke, J. L. (2007). Longitudinal research on beginning teacher development. Complexity as a challenge to concerns-based stage theory. *Teaching and Teacher Education*, 23 (1), 106–122. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.001>
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim/Basel: Beltz.
- Wiesner, C., Schratz, M. & Rößler, L. (2019). Evaluation braucht Evidenz, aber welche? In C. G. Buhren, G. Klein & S. Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht* (S. 45–58). Weinheim/Basel: Beltz.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & George, A. C. (2018). Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Preflectioning als Voraussetzung für Entwicklung. In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Örley & I. Plattner (Hrsg.), *Transfer Forschung <-> Schule 4 (2018): Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert* (S. 96–112). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Paasch, D., Breit, S. & Freunberger, R. (2019). Der kompetenzorientierte Unterricht in Mathematik in der österreichischen Volksschule aus Sicht der Schüler/innen: Impulse für eine reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 235–254). Münster: Waxmann.

Autorinnen und Autoren

Barbara Asbrand, Dr., ist Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik und Schulentwicklung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung, Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung, Steuerung im Bildungswesen und Schulentwicklung, insbesondere Wissenschafts-Praxis-Kooperation und Entwicklung von Reformschulen.

E-Mail: b.asbrand@em.uni-frankfurt.de

Simone Breit, Mag., Bakk.komm., ist Professorin und Leiterin des Departements für Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; zuvor war sie zwischen 2010 und 2017 am BIFIE u. a. für die Standardüberprüfungen und kompetenzorientierte Messverfahren im österr. Schulwesen (mit-)verantwortlich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung, pädagogische Diagnostik sowie elementare Bildung.

E-Mail: simone.breit@ph-noe.ac.at

Birgit Bütow, Dr. habil., ist Universitätsprofessorin für Sozialpädagogik, Beratung und Intervention am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Paris-Lodron-Universität Salzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gender-, Jugend- und Jugendhilfeforschung sowie qualitative Forschungsmethoden (Gruppendiskussion/Dokumentarische Methode; Biographieforschung).

E-Mail: birgit.buetow@sbg.ac.at

Johannes Dammerer, Mag., BEd., ist Professor an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Leitung Masterlehrgang Mentoring, Studium der Soziologie sowie Lehramtsprüfung für Sport, Englisch, Religion und Informatik.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mentoring, Coaching, Tutoring, Berufseinstieg von angehenden Lehrpersonen, Lebenslanges Lernen, Berufszufriedenheit, Beliefs, Bildungsstandards.

E-Mail: johannes.dammerer@ph-noe.ac.at

Ines Deibl, Dr., MA, ist PostDoc Researcherin an der Universität Salzburg, School of Education in der AG Fachdidaktische Lehr-Lernforschung mit Neuen Medien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Förderung (meta-)kognitiver Lernstrategien beim Lernen mit Digitalen Medien, insbesondere durch den Einsatz von Scaffolding-Methoden, Forschendem Lernen in den Naturwissenschaften sowie der Hochschuldidaktik.

E-Mail: ines.deibl@sbg.ac.at

Josef Eisner, Mag. Dr., ist Senior Lecturer an der Abteilung Bildungsforschung, Schulforschung und Schulpraxis an der School of Education der Universität Salzburg. E-Mail: josef.eisner2@sbg.ac.at

Helmut Fend, Dr. Dr. h.c., ist emeritierter Universitätsprofessor für Pädagogische Psychologie an der Universität Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Entwicklungspsychologie der Adoleszenz (Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 2000), Lebenslaufforschung (Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück, 2009), Schulforschung (u. a. Neue Theorie der Schule, 2006; Geschichte des Bildungswesens, 2006; Schule gestalten, 2008), empirische Bildungsforschung (Gesamtschule im Vergleich, 1982).

E-Mail: helmut.fend@t-online.de

Roman Freunberger, Mag. Dr., ist Leiter des Referats Psychometrie und Methoden am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) in Salzburg. Studium der Psychologie an der Universität Salzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kompetenzstufensetzung im Rahmen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung, Kompetenzmodellierung, Beurteileranalysen und Methoden von Schulleistungsuntersuchungen.

E-Mail: r.freunberger@bifie.at

Karl Josef Fuchs, Mag. Dr., ist außerordentlicher Universitätsprofessor, leitet die Arbeitsgruppe für Didaktik der Informatik an der Abteilung Didaktik der Naturwissenschaften der School of Education und ist zudem dem Fachbereich Mathematik zugeordnet. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik und Methodik der Informatik sowie des Geometrischen Zeichnens, Kompetenzen in Informatik sowie in der Digitalen Grundbildung und der Entwurf und die Bewertung von Modellen für den Einsatz digitaler Medien im Mathematikunterricht mit dem Schwerpunkt Computer-Algebra-Systeme.

E-Mail: karl.josef.fuchs@sbg.ac.at

Ann Cathrice George, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) im Referat Forschungs- und Projektservices mit Lehraufträgen an den Universitäten Salzburg und Frankfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kognitive Diagnosemodelle, Kompetenzmodelle, Large-Scale-Studien, quantitative Evaluationsstudien.

E-Mail: a.george@bifie.at

Ulrike Greiner, DDr., ist Universitätsprofessorin für Professionsforschung und LehrerInnenbildung sowie Direktorin der School of Education der Universität Salzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerprofessionalisierungsforschung, mit gegenwärtigem Fokus auf den Bereich Diversitätserfahrung und Heterogenitätswahrnehmung, „Reflexive Grundbildung“ auf der Sekundarstufe I, di-

daktische Entwicklungsforschung in „Bildungslaboren“ in der LehrerInnenbildung. Entwicklungs- und Beratungstätigkeit in der Lehrplanentwicklung für die Sekundarstufe I.

E-Mail: ulrike.greiner@sbg.ac.at

Stefan Gugerell, Dr., BA, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut BIFIE. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: empirische Bildungsforschung und analytische Philosophie (Wissenschaftstheorie & Metaphysik). Praktische Tätigkeiten im Projektmanagement von Softwareentwicklungsprojekten.

E-Mail: s.gugerell@bifie.at

Julia Maria Gysel, MA, ist Lehrbeauftragte an der Abteilung für Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis der School of Education, Paris-Lodron-Universität Salzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schule und Unterricht auf Basis der PSI-Theorie. Seit 2015 ist sie zertifizierte PSI-Kompetenzberaterin und nutzt diese Expertise in der Lehrer/innen/aus- und -fortbildung.

E-Mail: julia.gysel@sbg.ac.at

Peter Harych, Diplom-Mathematiker (FH), ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsstandards, Kompetenz(stufen)modelle, Rückmeldung im Rahmen von Assessments für Unterrichtsentwicklung, Unterstützungssysteme.

E-Mail: peter.harych@isq-bb.de

Martin Heinrich, Dr., ist Universitätsprofessor für Schulentwicklung und Schulforschung, Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld sowie Projektleiter von BiProfessional, dem Standortprojekt der Universität Bielefeld im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Governance, Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Lehrer/innenbildung.

E-Mail: martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Franz Hofmann, Dr., ist außerordentlicher Universitätsprofessor an der Abteilung Bildungsforschung, Schulforschung und Schulpraxis an der School of Education sowie am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lerncoaching auf motivationsdiagnostischer Basis, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung in der Lehrer/innen/aus- und -fortbildung. Praktische Tätigkeiten in der Lehrer/innen/fortbildung sowie in Auswahlverfahren für Schulleitungspersonen.

E-Mail: franz.hofmann@sbg.ac.at

Marcel Illetschko, Mag. Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schreiben, kriteriales Bewerten und Leseverständnistests in Large-Scale-Assessments; österreichische Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts, Editionswissenschaft, Literaturtheorie.

E-Mail: m.illetschko@bifie.at

Marc Kleinknecht, Dr. rer. soc., ist Universitätsprofessor für Schulpädagogik und Schulentwicklung am Institut für Bildungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Leuphana Universität Lüneburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Videobasierte Unterrichtsforschung, Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrkräfteaus- und fortbildung.

E-Mail: marc.kleinknecht@leuphana.de

Christian Kraller, Mag. Dr., ist Universitätsprofessor für LehrerInnenbildung und Lernen an der Universität Innsbruck. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interdisziplinäre Lehrerbildungsforschung, Bildungs(gang)forschung, Logik formaler Bildungssysteme, Gelingensbedingungen von Lernprozessen im Kontext formaler Bildung, Grundlagen der Didaktik der Mathematik.

E-Mail: christian.kraller@uibk.ac.at

Celine Kriechmayr, BSc, MSc, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) im Referat Nationale Kompetenzmessungen.

E-Mail: c.kriechmayr@bifie.at

Andrea Kulmhofer-Bommer, Mag., PhD, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut BIFIE sowie Lektorin an der Universität Graz, Institut für pädagogische Professionalisierung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Testen in der Fremdsprache, Assessment Literacy, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Lesen und Leseunterricht in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache mit Fokus auf Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten.

E-Mail: a.kulmhofer@bifie.at

Markus Lücken, Dr., ist wissenschaftlicher Referent im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) in Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kompetenzmessung im Rahmen von Vergleichsarbeiten sowie die daran anknüpfende datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung und die Evaluation von Schulversuchen.

E-Mail: markus.luecken@ifbq.hamburg.de

Elisabeth Mürwald-Scheifinger, Mag., ist Professorin und Hochschullehrende für Fachdidaktik Mathematik sowie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und war bis 2019 Bundeslandkoordinatorin für Bildungsstandards in NÖ. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachensensibilität im Mathematikunterricht, methodische Ideen für den Mathematikunterricht, Professionalisierung durch Lesson Studies in der Primarstufe, Forschung im Bereich der mathematischen Haltung von KindergartenpädagogInnen.

E-Mail: elisabeth.muerwald@ph-noe.ac.at

Daniel Paasch, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) im Referat Nationale Kompetenzmessungen; dzt. Vertreter des BIFIE im ERASMUS+-Projekt „Innovative Schulautonomie als Chance für pädagogische Standortentwicklung“ (INNOVITAS); Lehrtätigkeit an verschiedenen Universitäten; zuvor wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Nürnberg und akademischer Rat an der Universität Augsburg.

E-Mail: d.paasch@bifie.at

Katrin Pacher, Mag., ist als Leiterin des Referates Nationale Kompetenzmessungen am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) tätig.

E-Mail: k.pacher@bifie.at

Stefan Prlic, MA, ist Senior Scientist am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Quantitative Forschungsmethoden (insb. Erstellung von Strukturgleichungsmodellen) und Evaluationen.

E-Mail: stefan.prlic@sbg.ac.at

Svenja Mareike Schmid-Kühn, Dr. phil. habil., ist Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung im Fachbereich 1: Bildungswissenschaften an der Universität Koblenz-Landau. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Analyse von Bildungssystemen und bildungspolitischen Entwicklungen, Steuerungskonzepte und -strategien, Übergänge im Bildungssystem.

E-Mail: schmid-kuehn@uni-koblenz.de

Michael Schratz, Dr., ist Universitätsprofessor i.R. am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck, Gründungsdekan der School of Education. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung und Leadership und Lernen. Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises, Präsident der International Conference of School Effectiveness and Improvement, Fritz-Karsen-Chair an der Humboldt-Universität zu Berlin, Wiss. Leiter der Leadership Academy und des European Doctorate in Teacher Education.

E-Mail: michael.schratz@uibk.ac.at

Claudia Schreiner, Mag. Dr., ist Assistenz-Professorin am Institut für LehrerInnen-bildung und Schulforschung an der Universität Innsbruck und war zuvor Direktorin des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: pädagogische Diagnostik und Kompetenzmessung, Kompetenzorientierung und Bildungsstandards, Chancengerechtigkeit und evidenzorientierte Qualitätsentwicklung.

E-Mail: claudia.schreiner@uibk.ac.at

Evelyn Süß-Stepancik, Mag. Dr., ist Vizerektorin für Lehre, Forschung und Internationales an der Pädagogischen Hochschule Wien. Umfangreiche Lehrerfahrung in der Mathematikdidaktik in der Primar- und Sekundarstufenlehrausbildung mit den Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten Professionswissen von Mathematik Lehrkräften, Beliefs zum Lehren und Lernen von Mathematik, mathematische Kompetenzentwicklung, Digitalisierung im Mathematikunterricht und Gender Studies.

E-Mail: evelyn.suess-stepancik@phwien.ac.at

Josef Thonhauser, Dr., ist Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft (seit 2004) i. R. (Universität Salzburg), (ehemalige) Forschungsschwerpunkte: Evaluation, Schulpädagogik und Lehrer/innenbildung. Seit 2004 (Mit-)Herausgeber mehrerer Bücher sowie Verfasser von Beiträgen in Sammelbänden und Fachzeitschriften.

E-Mail: josef.thonhauser@sbg.ac.at

Aida Tuhčić, MA, Mag., ist Dissertantin an der School of Education, Paris-Lodron-Universität Salzburg. Forschungsschwerpunkte: empirische Bildungsforschung, Lehrerprofessionsforschung sowie qualitative Forschungsmethoden (Gruppendiskussion, Dokumentarische Methode, Grounded Theory).

E-Mail: aida.tuhcic@stud.sbg.ac.at

Christian Wiesner, MMag., ist Professor im Bereich Erziehung und Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, davor verantwortete er am Bundesinstitut BIFIE die Begleitforschung zu den Bildungsstandards sowie ab 2017 die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich. Arbeitsschwerpunkte: Lehr-Lern-Kulturen; Beziehungs- und Präsenzpädagogik; Entwicklungspädagogik; Beratungs- und Therapietheorien; Innovations- und Transformationsforschung; Führungskultur und Leadership; Kompetenzorientierung und Bildungsstandards; evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung; Schulautonomie.

E-Mail: christian.wiesner@ph-noe.ac.at

Jörg Zumbach, Dr., studierte Psychologie an der Universität Heidelberg und arbeitet seit 2006 als Universitätsprofessor für fachdidaktische Lehr-Lernforschung mit Schwerpunkt Neue Medien an der Universität Salzburg. Er ist dort auch Co-Direktor der School of Education. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: unterschiedliche Facetten des Kompetenzerwerbs in der beruflichen Bildung, E-Learning, Blended

Learning, kollaboratives Lernen, Medien und Aggressivität, Hochschuldidaktik und Didaktik der Naturwissenschaften.

E-Mail: joerg.zumbach@sbg.ac.at

