

Breit, Simone; Schreiner, Claudia; Wiesner, Christian  
**Über Zeitenwenden im österreichischen Schulsystem. Zur Orchestrierung von Systemmonitoring, Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung**

Kraler, Christian [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Berger, Fred [Hrsg.]: *Bildung und Sozialisation. Weiterführende Perspektiven auf das Werk von Helmut Fend*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 100-131



Quellenangabe/ Reference:

Breit, Simone; Schreiner, Claudia; Wiesner, Christian: Über Zeitenwenden im österreichischen Schulsystem. Zur Orchestrierung von Systemmonitoring, Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung - In: Kraler, Christian [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Berger, Fred [Hrsg.]: *Bildung und Sozialisation. Weiterführende Perspektiven auf das Werk von Helmut Fend*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 100-131 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-347483 - DOI: 10.25656/01:34748; 10.35468/6202-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-347483>

<https://doi.org/10.25656/01:34748>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

#### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.  
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-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Claudia Schreiner, Christian Wiesner und Simone Breit*

## **Über Zeitenwenden im österreichischen Schulsystem. Zur Orchestrierung von Systemmonitoring, Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung**

### **Abstract**

Die Gründung einer Institution zur Entwicklung der Qualität im österreichischen Schulwesen markierte eine bildungspolitische Zeitenwende in Österreich. Mit den dort angesiedelten Aufgaben des Bildungsmonitorings, der Überprüfung von Bildungsstandards und der regelmäßigen Bildungsberichterstattung wurde ein zentraler Schritt in Richtung einer evidenzorientierten Steuerung gesetzt. Helmut Fend begleitete diesen Prozess als kritischer Beobachter und Impulsgeber. Seine Konzeption von Schulqualität, Steuerung und Rekontextualisierung pädagogischen Handelns bildet bis heute eine zentrale wissenschaftliche Referenz für die Beurteilung von Entwicklungen im Schulwesen. Der Beitrag zeichnet zentrale Linien dieser Entwicklungen nach, beginnend mit der österreichischen Beteiligung an internationalen Schülerleistungsstudien über die nationale Bildungsberichterstattung bis zur Einführung von Bildungsstandards und deren Überprüfung und Rückmeldung. Dabei wird der Anspruch einer entwicklungsorientierten Qualitätsarbeit im Sinne professioneller Reflexion, Kontextsensibilität und demokratiebildenden Feedbacks sichtbar gemacht. Die Umwandlung des unabhängigen BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung im österreichischen Schulwesen) in die nachgeordnete Dienststelle IQS (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen) im Jahr 2020 sowie der Paradigmenwechsel hin zu stärker kontrollorientierten Verfahren markieren eine erneute Zeitenwende, in der sich die ursprünglichen Leitlinien zunehmend auflösen. Der Beitrag argumentiert, dass Bildungsmonitoring mehr sein muss als ein Steuerungsinstrument: Es bedarf wissenschaftlich fundierter, unabhängiger, kontextsensibler und rekonstruktiver Verfahren, um pädagogische Qualität differenziert zu beschreiben, Entwicklungen zu begleiten und bildungspolitische Entscheidungen demokratiepolitisch förderlich wie auch kritisch zu rahmen.

Die Perspektive Fends auf Qualität, Entwicklung und die Bedeutung der institutionellen Form bildet den Leitfaden dieses Textes, womit auch ein bislang fehlendes Desiderat dokumentierter Bildungsgeschichte in Österreich adressiert wird.

**Keywords:** Qualitätsentwicklung, Bildungsstandards, Assessments, Bildungsberichterstattung, Rekontextualisierung

### 1 Einleitung

Als Zeitenwende kann man aus heutiger Sicht bezeichnen, dass Österreich um die Jahrtausendwende nicht länger ohne „eine moderne Educational Governance, eine moderne Bildungspolitik“ auskommen, sondern vielmehr ein „Monitoring im internationalen und binnennationalen Vergleich“ aufbauen wollte und mit „der Gründung des BIFIE eine institutionalisierte Heimat geschaffen“ (Fend, 2019, S. 514) hat. Es ist diese Zeitenwende, die Helmut Fend und die Autor:innen dieses Beitrags miteinander verbindet.

Die Gründung des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) und die Bestellung Helmut Fends in den wissenschaftlichen Beirat, dessen Vorsitzender er viele Jahre lang war, markierten für ihn, wie Fend (2018, 2019, 2020) selbst mehrfach betont, eine Rückkehr nach Österreich, verbunden mit der Haltung eines kritischen Außenblicks auf das österreichische Bildungswesen. Die Autor:innen gestalteten den Aufbau des nationalen und internationalen Monitorings sowie des BIFIE von Beginn an in leitenden Funktionen mit, zeitweise auch als Direktorin bzw. Direktor, und hatten so die Gelegenheit, mit Helmut Fend als Beobachter, Mitdenker und Impulsgeber in vielfältiger Weise zusammenzuarbeiten. So wie das BIFIE „das Beobachten durch Entwickeln“ (Fend, 2019, S. 512) zu ergänzen versuchte, verstand auch Fend seine Rolle im Beirat nicht als bloße Kontrolle von außen, sondern als strukturierende, begleitende Reflexion. Dabei brachte er eine Form von Zukunftsorientierung ein, die das BIFIE in seiner Aufgabenerfüllung über mehr als ein Jahrzehnt hinweg produktiv mitprägte.

Das BIFIE wurde mit dem Ziel gegründet, im Bereich des Schulwesens angewandte Bildungsforschung, Bildungsmonitoring sowie regelmäßige nationale Bildungsberichterstattung durchzuführen und zur Qualitätsentwicklung beizutragen (BIFIE-Gesetz, BGBl I 25/2008). Die Forschungsinstitution wurde als sogenannte *Trusted Third Party* eingerichtet, mit dem Auftrag der Erhebung, Verschlüsselung und Verarbeitung von Daten aus dem Bildungswesen. Dass Daten von einem vertrauenswürdigen Dritten erhoben und bereitgestellt werden, markiert in diesem Zusammenhang ein grundlegendes Strukturmerkmal daten- und entwicklungsorientierter Prozesse und Gestaltungsformen.

Die „Konzepte des Bildungsmonitoring und der ‚Evaluation‘“ beziehen sich nach Fend (2008, S. 114) vor allem auf „Bewertungsinformationen“. Diese sind nicht nur eine „unentbehrliche Grundlage, will man das Bildungswesen wissenschaftsbasiert gestalten“, sondern verlangen zugleich eine Sicherstellung der „Unabhängigkeit der Beurteilung“ (S. 115). Daher betont Fend explizit die Notwendigkeit von „Beurteilungen durch unabhängige Dritte“, sowohl in Bezug auf das Bildungssystem als Ganzes als auch auf einzelne Schulen und Klassen. Nur so können nach Fend (2008, S. 115) „objektive [und von der Bildungspolitik wie den Verwaltungsbehörden unabhängige] Rückmeldungen auf der Grundlage von standardisierten Bewertungsinstrumenten“ gewährleistet werden.

Im Sinne der Erläuterungen zum BIFIE-Gesetz 2008 (Erläuterungen zur Regierungsvorlage 148/BNR, 2007; 306 der Beilagen XXIII. GP) war ausdrücklich eine vertrauenswürdige Institution als eigenständige dritte Instanz gefordert und erwünscht. Diese sollte nicht den Status einer nachgeordneten Dienststelle einnehmen, um sich von der „Verwaltungsbezogenheit“ und der „Einschränkung durch die Stellenplanbewirtschaftung“ zu lösen, die nach Einschätzung der Gesetzesbegründung „nicht geeignet [sei], um kompetente Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen künftig anzuziehen“ und damit auch nicht, um den „erforderlichen Umfang und die Qualität der bildungswissenschaftlichen Aktivitäten“ zu gewährleisten. Die Struktur „als eigene Rechtsperson“ wurde auf Grundlage der „Expertise nationaler und internationaler Gutachter“ errichtet, also ganz im Sinne der Forderung von Fend (2008) nach einer unabhängigen Bewertungskultur im Bildungswesen, die er bereits 40 Jahre zuvor, im Jahr 1967, in Innsbruck so formuliert hatte: „Die Einsicht in den interdisziplinären Charakter der Erziehungswissenschaft und die begrenzte Möglichkeit der Organisation von Bildungsforschung an Österreichs Hochschulen hat mir klar gemacht, dass dieses Problem in erster Linie durch die Gründung eines zentralen Instituts für Bildungsforschung beseitigt werden könnte. Für ein solches Institut werde ich mich mit den mir zur Verfügung stehenden Mitteln in Zukunft immer einsetzen“ (Fend, 2018, S. 15).

Bezüglich aller Aufgaben hinweg schreibt Fend zehn Jahre nach Gründung des BIFIE, sei „[i]n der Summe die Einschätzung nicht abwegig gewesen, dass dies ein Unternehmen ist, das zum Scheitern verurteilt ist“: „die politische Unterstützung könnte zusammenbrechen, die administrativen Hürden könnten sich als zu hoch erweisen, die faktische Umsetzung könnte sich als zu anspruchsvoll herausstellen, die methodischen Voraussetzungen als zu brüchig und die Logistik als nicht bewältigbar“ (2018, S. 20). Die „gute Nachricht“ sei für Fend 2018 noch gewesen, dass es „das BIFIE nach ca. zehn Jahren immer noch [gibt]“ (S. 21), und dass alles, „was nicht selbstverständlich war, in der Tat gelungen“ sei: „eine großartige Leistung“, durch die sich in Österreich „die

Grundlagen für eine ‚evidence informed governance‘ dramatisch verbessert“ hatten.

Bislang liegt keine integrierte Darstellung dieser Zeitenwende aus der Sicht jener Personen vor, die von Beginn an in die Gründung des Instituts und den Aufbau der damit verbundenen Bildungsforschung involviert waren. Stattdessen dominieren Außensichten von Unbeteiligten sowie missverständliche Interpretationen aus theoretisch eigenständigen, jedoch unzureichenden oder theoretisch nicht tragfähigen Perspektiven, wie etwa der Sichtweise der *Neuen Steuerung* (z. B. Altrichter & Gamsjäger, 2017; Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2013). Einzelne Beiträge von den Beteiligten wurden zwar veröffentlicht, doch fehlt nach wie vor eine zusammenhängende Darstellung der inneren Prozesse und Entscheidungen, die diesen Aufbau prägten. Der Mangel an dokumentierter Innensicht verweist auf ein grundlegendes Desiderat bildungspolitischer wie auch bildungsforschender Zeitgeschichtsschreibung, das erst durch eine behutsame Rekonstruktion innerer Beteiligung schrittweise sichtbar gemacht werden kann.

Dazu werden in Abschnitt 2 zunächst zentrale Aspekte des Fendschen Nachdenkens über Schule und seine Perspektive auf Qualität und Entwicklung von Schule dargelegt, ehe in Abschnitt 3 die Kernaufgaben des BIFIE sowie die Verwobenheit der Ansätze Fends und der Autor:innen dieses Beitrags in der Umsetzung der Aufgaben herausgearbeitet werden. Ebenso werden dort neue Zeitenwenden und Entwicklungen thematisiert, die sich von den ursprünglichen Ideen wieder entfernt haben. Die Kernaufgaben erfuhren inhaltlich deutliche Neuausrichtungen und -akzentuierungen. Organisational wird dies in der Überführung des unabhängigen Bildungsforschungsinstituts BIFIE in eine nachgeordnete Dienststelle des Ministeriums (IQS – „Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen“) sichtbar. Abschnitt 4 zieht auf Basis der ursprünglichen Ideen und ihrer Rekonstruktion ein Fazit.

## 2 Überlegungen zur Qualität von Schule und ihrer (Weiter-) Entwicklung

### 2.1 Einzelschule als pädagogische Gestaltungsebene

Werner Specht, ein – auch von uns – hoch geschätzter, ehemaliger Mitarbeiter von Helmut Fend, eröffnet 1991 sein Diskussionspapier zur Schulqualität, welches an das Bundesministerium für Unterricht und Kunst gerichtet ist, mit dem Hinweis, dass „in den letzten 10 Jahren ... der Begriff der ‚Schulqualität‘ Eingang in die internationale wissenschaftliche Diskussion um die Entwicklung, Gestaltung und Erforschung der Schule als Institution gesellschaftlicher Reproduktion gefunden“ (Specht, 1991, S. 3) hat. Das wesentliche Merkmal ist

dabei die Konzentration auf die Ebene der einzelnen Schule als Analyseeinheit. Sobald also von Schul- und Unterrichtsqualität gesprochen wird, impliziert dies eine grundlegende Annahme: Auf der Ebene der Einzelschule sind Vorgänge vorzufinden, die das Gelingen schulischen Lehrens und Lernens wesentlich beeinflussen. Diese Vorgänge gehen weder allein vom Schulsystem als Ganzem noch ausschließlich von der Lehrperson aus. Vielmehr entfalten sie ihre pädagogische Wirkmächtigkeit gerade auf der lokalen Ebene und sind nur dort als Bildungsgeschehen sowohl anzutreffen als auch erforschbar. Bereits zuvor, nämlich 1988, beschreibt Fend die „Wiederentdeckung der Bedeutung der einzelnen Schule“ (1988, S. 537). Besonderes Interesse gilt der Schule als „Mikrokosmos von Erziehung und Bildung, in dem die gesellschaftlich-rechtlichen Rahmenbedingungen des Bildungswesens erst ihre soziale, intellektuelle und emotionale Ausformung erfahren“ (Specht, 1994, S. 19).

## 2.2 Mehrebenenbetrachtung schulischer Qualität

### 2.2.1 Das Schulsystem

Das „Bildungswesen als Kulturphänomen“ trägt, verwaltet und gibt nach Fend (2006, S. 164) sowohl „das kulturelle Erbe eines Gemeinwesens, die Weltanschauung, das Wissen und Können“ als auch die engen „Verflechtungen des Bildungswesens mit der Politik, der Wirtschaft und der Sozialstruktur“ (S. 35) an die junge Generation weiter. Daraus ergibt sich ein Verständnis des Erziehungs- und Bildungssystems nicht nur als institutionelle Struktur, sondern als handlungsfähige Einheit, nämlich als ein „kollektiver Akteur“ (Fend, 2003, S. 3). Diese Perspektive rückt die „historische Rekonstruktion“ (S. 4) sowie den „Vergleich verschiedener Bildungssysteme“ ins Zentrum von Analysen und Erkundungen. Auf Ebene des Schulsystems wird sowohl die „Effizienz und Leistungsfähigkeit“ (Fend, 1988, S. 540) als auch im Besonderen die „sozialpolitische Verantwortbarkeit“ thematisiert. Letztere steht in Bezug zu Fragen der „Chancengerechtigkeit“, der „Angebotsqualität“ sowie vor allem der „Humanität“.

### 2.2.2 Die Schulebene

Qualität im Bildungswesen [liegt vor], wenn im Lern- und Lebensraum Schule möglichst viele Schüler an etwas Sinnvollem ‚dran sind‘, ... wenn sie etwas tun, was ihr Verständnis erweitert, was ihre Erfahrungshorizonte vergrößert, was ihre Fertigkeiten schult, was sie mit anderen zusammenbringt, was ihnen hilft, mit ihren inneren Nöten fertig zu werden und sich anderen zu öffnen (Fend, 2000, S. 57).

Die „Schulebene als Analyseeinheit [hatte sich schon 1988] einen festen Platz in der Forschungsliteratur erobert“ (Fend, 1988, S. 538). Auf der Ebene der einzelnen Schulen gelten nicht nur Leistungen, sondern ebenso das pädagogische Ethos und die erzieherische Wirkung als Qualitätskriterien (Fend,

1988). Weitere Merkmale für gelungene pädagogische Wirklichkeit betreffen das kollektive Lehrerhandeln, das nach Fend (1988, S. 543) näher an die „Phänomenologie gelungener Schulen“ heranführt.

### 2.2.3 Die Klassenebene

Die Qualität des Bildungswesens ergibt sich letztlich daraus, ob es gelingt, die Schule für möglichst alle Schüler zu produktiven Räumen des Lernens und ihrer längerfristigen Entwicklung werden zu lassen (Fend, 2000, S. 56).

Parallel zur Schulebene hat sich zunehmend eine Konzentration auf die Klassenebene als unmittelbare Ebene des Unterrichts herausgebildet, die als zentrale pädagogische Einheit im schulischen Lebensraum verstanden wird. Wesentlich erscheint dabei die Frage, wie „Schulklassen zu charakterisieren sind, in denen gelungene pädagogische Interaktionen vorliegen“ (Fend, 1988, S. 541).

Die Klassen und Lerngemeinschaften lassen sich in diesem Zusammenhang als „soziale Lebenszusammenhänge“ (Fend, 1988, S. 542) werten, in denen sich Gemeinschaftlichkeit (Prosozialität), demokratische Diskussionsprozesse, die Anerkennung aller als gleichwertig sowie eine reflektierte Aneignung kultureller Traditionen entfalten können.

Die dazugehörige „Komplementärperspektive zur Qualität des Unterrichts“ (Fend, 2000, S. 56), die nicht die Perspektive allein auf das Lernen der Schüler:innen ausrichtet, ist der Blick auf das Unterrichten der Lehrpersonen.

### 2.2.4 Die Personenebene

Die personale Ebene bezieht sich einerseits auf die Weltbilder der Lehrpersonen (Fend, 1988, S. 541), deren Kompetenzen und Beziehungsmerkmale. Andererseits sind es darüber hinaus die Schüler:innen selbst, ihre Kompetenzen, ihre Arbeitshaltungen und Wertorientierungen sowie soziale Integrationsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft. Diese Einheiten erlauben eine differenzierte Analyse pädagogischer Qualität, die sich in ihrer Gesamtheit an der Idee von Humanität orientiert sieht.

## 2.3 Die Idee der Rekontextualisierung

Das Konzept der Rekontextualisierung möchte damit darauf aufmerksam machen, dass auf verschiedenen Ebenen des Bildungswesens jeweils eigene Handlungsaufgaben entstehen, die eigene Handlungsinstrumente, Kompetenzen und Verantwortungen erfordern (Fend, 2008, S. 27).

Die Legitimation jeder Form von Bildungsmonitoring erschöpft sich nicht in der bloßen Informationsversorgung von Verwaltung, Politik oder Wissenschaft, sondern umfasst vor allem eine demokratiebildende Funktion, die auf

eine rekontextualisierende Vermittlung zwischen systemischer Steuerung und pädagogischem Handeln angewiesen ist.

Diese Perspektive wird durch das Konzept der Rekontextualisierung weiter vertieft, das Fend als eine „handlungstheoretisch adäquate Abbildung des Gesamtzusammenhanges der inneren Struktur des institutionellen Akteurs ‚Bildungswesen‘ und ... adäquate Beschreibung der Form des ‚Zusammenhandelns‘ innerhalb des Bildungssystems“ (2006, S. 174) beschreibt. Damit verschiebt sich die Analyse von Bildungsprozessen in ein mehrerbenentheoretisches Verständnis, das schulische Akteure nicht als bloße Ausführende zentraler Vorgaben begreift, sondern ihr Handeln als kontextabhängig, reflexiv und professionsspezifisch verantwortet anerkennt.

„Das Handeln der Akteure im Bildungswesen ... [ist] unzureichend beschrieben, wenn es als schlichtes Auftragshandeln konzipiert wird“ (Fend, 2006, S. 175). Demnach ist Rekontextualisierung als wechselseitiger Prozess zu denken, in dem Rahmenvorgaben nicht linear umgesetzt, sondern an unterschiedliche lokale Bedingungen angepasst werden. Diese Adaptationen erfolgen in Abhängigkeit von „reflexiven Prozessen der Selbst- und Fremdwahrnehmung“ (S. 175), den „jeweils eigene[n] Handlungsaufgaben“ in situativen Konstellationen, den „Kompetenzen zur Aufgabenerfüllung“ sowie den institutionellen Kulturen und pädagogischen Orientierungen. Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass erst durch eine Form des Bildungsmonitorings, welche auf Rekontextualisierungen der beteiligten Akteure beruht, ein wissenschaftlich fundierter und demokratiebildender Beobachtungsrahmen für das Bildungsgeschehen erwächst. Ebenso müssen Rückmeldungen an Schulen und Lehrpersonen entsprechend rekontextualisiert werden. Voraussetzung für vielschichtige Rekontextualisierungsprozesse und ein adäquates Verstehen institutioneller Prozesse ist die Bereitstellung von Daten und Informationen in einer Qualität, die solche überhaupt sichtbar machen kann. Dazu gehören sowohl Leistungsindikatoren als auch Kontextinformationen, wie Fend (1998) festhält. Insbesondere deren Verknüpfung befördert die kontextgebundene Reflexion im Sinne der Rekontextualisierung. Erst durch solche datengestützten Einsichten lässt sich das ‚Zusammenhandeln‘ im Bildungswesen rekonstruieren sowie demokratisch transparent und einsichtig halten. Fend (2006, S. 176) formuliert hierzu präzise: „Die Theorie der Rekontextualisierung möchte die Vorstellung korrigieren, dass es möglich sei, die Realität des Lehrerhandelns und Schülerhandelns aus den rechtlichen Festlegungen des Bildungswesens, aus den ‚institutionellen Strukturen‘ erschöpfend abzuleiten.“

### 3 Verwirklichung eines bildungspolitischen Versprechens zu Transparenz im Schulwesen

Die Verwirklichung des bildungspolitischen Versprechens einer modernen Educational Governance auf Basis eines umfassenden Monitorings, das mit der Gründung des BIFIE eine institutionelle Form erhielt, wurde in der Amtszeit von Elisabeth Gehrler (ÖVP, 2000–2007) initiiert und vorbereitet und fand unter Claudia Schmied (SPÖ, 2007–2013) eine parteiübergreifend getragene Fortsetzung und Umsetzung (Wiesner, Schreiner, Breit, & Schratz, 2020). Die im Folgenden skizzierten Entwicklungslinien und Brüche verweisen im Sinne von Helmut Fend auf mehrere „Zeitenwenden“. Im Zentrum stehen drei ineinandergreifende Bereiche: erstens die Initialzündung durch internationale Schülerleistungsstudien, zweitens die nationale Bildungsberichterstattung in Form des Nationalen Bildungsberichts, welcher Öffentlichkeit und Politik über Ist-Zustände, Trends und Herausforderungen im österreichischen Bildungswesen informiert, und drittens die Einführung und Umsetzung von Bildungsstandards und Standardüberprüfungen zur Förderung schulischer Qualitätsentwicklung.

#### 3.1 Internationale Schülerleistungsstudien

Das internationale Systemmonitoring beruht nach Haider (2002, S. 205) auf dem „Vergleich von Schul- und Bildungssystemen“, wodurch ein „großer Vorteil“ entstehe, nämlich „die Chance, Stand und Entwicklung im eigenen System mit dem in ‚konkurrierenden‘ Staaten zu vergleichen“. Seine „Neue Theorie der Schule“ leitet Fend mit der Notwendigkeit von drei Wissensbereichen ein: „Wissen darüber, wie etwas ist, wie etwas sein sollte und ... wie etwas gestaltet werden kann“ (2006, S. 119). Bildungsmonitoring auf der Ebene des Schulsystems setzt vor allem beim ersten Bereich an, nämlich systematisch Wissen darüber zu generieren, wie etwas ist.

Im Gefolge der zweiten empirischen Wende (Terhart, 2013) in der Bildungsforschung wurde der Qualität von Bildungssystemen in Form von *quality* und *equity* von Schüler:innenkompetenzen (OECD, 2012) große Aufmerksamkeit zuteil. Eine solche Sicht auf Schulqualität führte insbesondere im Zuge der ersten PISA-Studien der OECD zu intensiven Debatten über die Qualität von Bildungssystemen und Reformmaßnahmen in den deutschsprachigen Bildungssystemen (Niemann, 2015; Rauch & Krainer, 2002).

Im „Zentrum des Interesses von Assessments“ steht nach Haider (2002, S. 215) insbesondere die Frage nach der „Nachhaltigkeit schulischer Lehr- und Lernprozesse“. Vor diesem Hintergrund warnt Haider (2006, S. 11 f.), dass „ohne sorgfältig gewonnene empirische Informationen ... bildungspolitische Entscheidungen rasch in die Gefahr eines ‚Blindflugs‘ geraten“, also von kurz-

fristigen, wenig fundierten Maßnahmen geprägt sind, die weder tragfähig noch langfristig wirksam erscheinen.

Die Beteiligung Österreichs an internationalen Vergleichsstudien markiert eine tiefgreifende Zeitenwende in der bildungspolitischen Gestaltung und Steuerung. Erstmals lagen regelmäßig erhobene, empirisch belastbare Informationen zum Leistungsstand von Schüler:innen vor, die nicht nur nationale Entwicklungen sichtbar machten, sondern auch in einen systematischen internationalen Vergleich eintraten (vgl. Abschnitt 2.2). Österreich beteiligte sich erstmals 1995 an TIMSS (Third International Mathematics and Science Study). Mit der Teilnahme an PISA (Programme for International Student Assessment) im Jahr 2000 wurde eine regelmäßige Beteiligung an internationalen Studien eingeleitet. Die Informationen zu grundlegenden Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft der 15-/16-Jährigen wurden ab 2006/2007 – ebenso weitgehend regelmäßig – ergänzt durch Informationen zur Lesekompetenz (PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study) und der Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz (TIMSS – Trends in Mathematics and Science Study) von Schüler:innen am Ende der Grundschule (vgl. Abb. 1). Damit wurde der von Haider angemerkte bildungspolitische Blindflug zumindest zu einem Flug auf Sicht, jedoch nur unter der Voraussetzung, dass mit den gewonnenen Erkenntnissen transparent, methodisch reflektiert und selbstkritisch umgegangen wird. Bis 2007 war eine Gruppe von Wissenschaftler:innen um Günter Haider an der Universität Salzburg mit der Durchführung in Österreich beauftragt. Danach fanden die Studien und die dazugehörigen Wissenschaftler:innen im damals neu gegründeten BIFIE eine neue Heimat und werden seit 2020 von der Nachfolgeinstitution IQS (vgl. dazu Abschnitt 3.4) verantwortet.

PISA sowie die Grundschulstudien PIRLS und TIMSS lieferten nicht nur Daten zu grundlegenden Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, sondern zugleich wertvolle Benchmarks durch internationale Vergleichbarkeit. Das Ziehen von Vergleichen, das Verfolgen von Leistungsentwicklungen über Jahre hinweg sowie das Identifizieren spezifischer Stärken und Schwächen eröffneten neue Möglichkeitsräume, um Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung evidenzbasiert abzuleiten (Haider, 2006). Durch die Ergänzung der Leistungsdaten durch Kontextinformationen zu schulischen, familiären und individuellen Rahmenbedingungen des Lernens konnten die Kompetenzinformationen – im Sinne einer nationalen Rekontextualisierung – eingebettet werden (vgl. Abschnitt 2.2). Damit generierten internationale Schülerleistungsstudien nicht nur Information zur Systemqualität, sondern auch strukturierte Entscheidungsgrundlagen für zukunftsgerichtete bildungspolitische Entwicklungen.

## Teilnahme Österreichs an Internationalen Studien

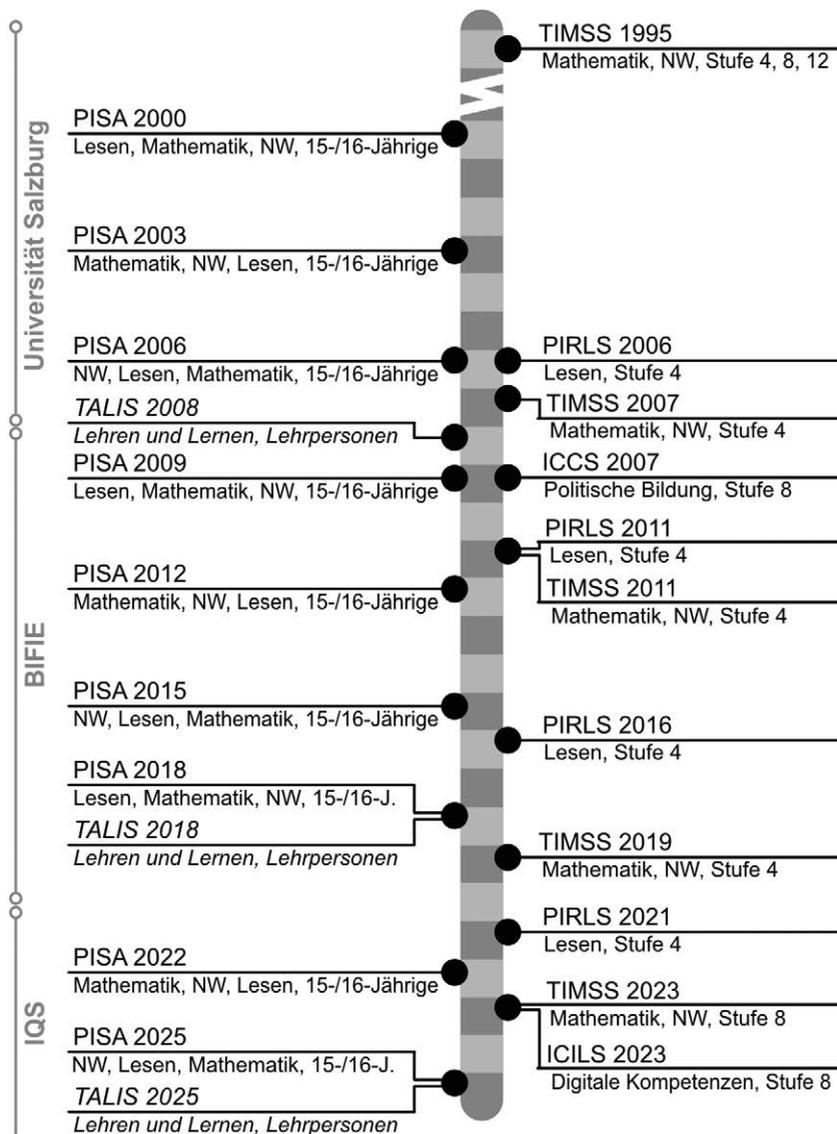


Abb. 1: Teilnahme Österreichs an internationalen Vergleichsstudien im Schulbereich (eigene Darstellung)

Gerade für Länder wie Österreich, in denen bis dahin weitgehend annahmengeleitete, meinungsgesteuerte oder rein normativ motivierte Entscheidungen dominierten, bedeutete diese zunächst datenorientierte Öffnung eine tiefgreifende Veränderung. So konstatiert auch Specht (2007), dass die Bildungsdebatte in Öffentlichkeit und Politik nie so intensiv geführt wurde wie nach TIMSS 1995 und PISA 2000 und 2003. Mit Blick auf die internationale Wirkung hebt auch Fend (2020, S. 566) hervor: „In großem Maßstab ... [ist] den PISA-Studien [etwas wirklich] gelungen. Sie haben verschiedene Länder aus einer verbreiteten illusionären Selbstzufriedenheit herausgeführt und auch aufgerüttelt“.

Gleichzeitig, so betont Fend (2020, S. 566), „waren diese PISA-Tests und Studien nicht über alle Kritik erhaben“, da sie „nur einen schmalen Bereich der Kompetenzen“ abdecken und „die Durchführungsobjektivität ... nicht in allen Ländern gleich gut“ war. Dennoch seien „[s]owohl der internationale Vergleich als auch der immer wichtiger werdende historische Vergleich von Leistungen verschiedener Länder von großem bildungspolitischem Wert“, insbesondere für Österreich, das „in mehreren Leistungsbereichen einen deutlichen Entwicklungsbedarf zeigte“. Dieser Entwicklungsbedarf ist weiterhin zu beobachten, wie etwa die PISA-2022-Ergebnisse zeigen – mit gleich gebliebenen oder niedrigeren Mittelwerten, weiterhin großen Unterschieden zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund und einer noch weiter aufgehenden Schere zwischen Jugendlichen aus „sozial benachteiligten“ und „sozial privilegierten“ Familien (Toferer et al., 2023, S. 121 f.). Einzig die österreichische Position im internationalen Vergleich stellt sich bei PISA 2022 – auf Grund der deutlich niedrigeren Mittelwerte des OECD- sowie EU-Raums insgesamt, welche als Vergleich herangezogen werden – etwas besser dar.

Das Medieninteresse an den Ergebnissen stieg zwischen PISA 2000 und 2003 enorm an (Pircher, 2008) und war für mehrere Jahre sehr hoch. Vor allem Tageszeitungen aus dem Qualitätssegment sorgten für eine intensive und umfangreiche Berichterstattung. Neben dem Medienecho trug eine Reihe von Veranstaltungen, (mit-)organisiert etwa durch Arbeiter- oder Wirtschaftskammer, in den Bundesländern zu einer breiten öffentlichen Diskussion über die Ergebnisse sowie von Bildung im Allgemeinen bzw. den Zielen von Schule bei. Im Rahmen der letzten PISA-Studie 2022 gab es hingegen nur wenig mediale Resonanz<sup>1</sup>.

Die Verantwortung des IQS für internationale Assessments, als in seiner Struktur nachgeordnete Dienststelle (vgl. Abschnitt 3.4), geht mit einer gewissen Zurückhaltung in der Medienarbeit einher. Während die Universität Salzburg

---

1 Eine Google-Suche „News“ mit den Stichworten „PISA 2022 Österreich“ bringt 20 Treffer zu Medienberichten über die österr. Ergebnisse.

und das BIFIE stets zu Pressekonferenzen eingeladen hatten, die Ergebnisse aktiv kommunizierten und kritisch diskutierten, gab es in den letzten Jahren ausschließlich Pressegespräche mit ausgewählten Medienvertreter:innen (TIMSS 2023, ICILS 2023).

### 3.2 Die Nationale Bildungsberichterstattung

Eine vernünftige Strategie besteht in meinen Augen darin, aufbauend auf einer genauen, historisch-vergleichend inspirierten Kenntnis der Funktionsweise des je länderspezifischen Bildungssystems nach Entwicklungsmöglichkeiten zu suchen, die an die historisch entstandenen Traditionen anschlussfähig sind (Fend, 2008, S. 142).

Auf dieser Prämisse gründet sich rückblickend auch das Konzept einer nationalen Bildungsberichterstattung für Österreich, das von Werner Specht entwickelt wurde. So ein Konzept „beinhaltet eine klare Festlegung der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten von Politik und Wissenschaft bei der Bildungsberichterstattung“ (Specht, 2009a, S. 12). Gerade um „bildungspolitische Entscheidungen auf eine seriöse Grundlage zu stellen“ und diese „in der Öffentlichkeit [auch] plausibel argumentieren zu können“, so Specht (2002, S. 191), bedarf es vor allem verlässlicher und unabhängiger Informationen über die Entwicklung des Bildungswesens, die als Beurteilungsinformationen bereitgestellt werden. Solche Beurteilungsinformationen beruhen auf vielfältigen, heterogenen Quellen: bildungsstatistischen Daten, internationalen Bildungsindikatoren und Vergleichsstudien, nationalen Indikatoren und Bildungsstandards (Kompetenzmessungen), Programmevaluationen zu bildungspolitischen Entwicklungsmaßnahmen sowie fokussierten Bewertungen zu spezifischen, bildungspolitischen Schwerpunktthemen. Ziel ist eine erhöhte und glaubwürdige „Systemtransparenz“ (Specht, 2002, S. 196), die durch „Kontext- und Vergleichsinformationen“ (S. 197) differenziert lesbar und demokratietheoretisch anschlussfähig wird, und zur Identifikation von Problemen und Handlungsfeldern dient (Haider, 2002).

Die „einfachsten Indikatoren, die zum Vergleich ... herangezogen werden können“, sind nach Fend (1998, S. 205) von „quantitativer Natur“ und betreffen zentrale Strukturdaten des Bildungssystems: etwa „Abschlußquoten“, „Verlustquoten im Sinne von Abbrüchen eines Bildungsganges“, „Investitionsquoten“ sowie „Eintrittsquoten“ (S. 206). Hinzu kommen „Übergänge“, „Leistungsniveaus“ und „Lernbudgets“, Informationen darüber, „wie viele Stunden ... für welche Inhalte aufgewendet“ werden. Diese quantitativen Größen ermöglichen eine erste Einschätzung der „Gesamtgestalt des Bildungswesens“, sind jedoch keineswegs erschöpfend. Bereits 1998 verweist Fend darauf, dass zum „Standardkanon der Evaluationskriterien“ ebenso qualitative Aspekte gehören, wie die „Akzeptanz der Schule“, das „Wohlbefinden“, „Gefühle der

Zugehörigkeit“ (S. 206) und der „sozio-emotionale Bereich“ (S. 217). Zur Leistungsbewertung treten damit auch erzieherische und bildende Wirkungen hinzu, die das pädagogische Handlungsfeld Schule erst vervollständigen (vgl. hierzu auch Abschnitt 2).

Der Nationale Bildungsbericht Österreich<sup>2</sup> erschien erstmals 2009, konzipiert sowie herausgegeben von Werner Specht. Er umfasste zwei Bände, einen Indikatorenband (Specht, 2009b) und einen Band mit fokussierten thematischen Analysen (Specht, 2009c). Die zweite Ausgabe 2012 setzte das Vorhaben der regelmäßigen Berichterstattung nach Werner Spechts Ruhestand in neuer Herausgeberschaft fort (Bruneforth & Lassnigg, 2013; Herzog-Punzenberger, 2013). Die dritte Ausgabe 2015 (Bruneforth, Lassnig, et al., 2016; Bruneforth, Eder, et al., 2016) wurde dann erstmals von einem Herausgeber:innenteam verantwortet, wie auch die vierte Ausgabe 2018 (Oberwimmer et al., 2019; Breit, Eder, et al., 2019). Der Nationale Bildungsbericht 2018 hatte nach Fend „einen Auflösungsgrad“ erreicht, „wie er noch nie in der Geschichte des österreichischen Bildungswesens vorlag“. Fend erkennt darin die „Fortschritte in der bildungswissenschaftlichen Forschung“ (Fend, 2020, S. 569).

Wie die internationalen Studien ist der Nationale Bildungsbericht auf der Systemebene angesiedelt, jedoch deutlicher auf Entwicklung ausgerichtet. Durch die Einbeziehung verschiedenster Datenquellen ermöglicht dieser eine umfassende Darstellung der Situation in Band 1. Band 2 verfolgte in der Grundkonzeption von Specht (2009c), welche bis inklusive der 4. Auflage 2018 in dieser Form umgesetzt wurde, die umfassende Aufarbeitung von thematischen Feldern, welche von der Wissenschaft zum jeweiligen Entstehungszeitpunkt des Berichts als relevant angesehen wurden. Die thematischen Analysen verbanden jeweils eine Aufarbeitung des Themas anhand wissenschaftlicher Literatur, eine umfassende Beschreibung des Ist-Stands durch die Nutzung verschiedener Datenquellen und die Ableitung von Handlungsempfehlungen aus diesen Befunden. Daher wurde im Rahmen der Erstellung dieser Expertisen bereits ein wesentlicher Schritt in der Rekontextualisierung von Forschungsbefunden durch die jeweiligen wissenschaftlichen Autor:innenteams erbracht. Mit der fünften Ausgabe 2021 kam es zu einem Umbruch. Nach der Eingliederung des unabhängigen BIFIE in das Ministerium, fortan als IQS nachgeordnete Dienststelle (vgl. Abschnitt 3.4), übernahm das Bundesministerium selbst die Funktion der Herausgeberschaft. Seither erschienen die 5. (BMBWF, 2021) und die 6. Ausgabe (BMBWF, 2024), jeweils im Eigenverlag als Online-Publikation. Der Bildungsbericht folgt nun einer neuen Struktur: Teil 1 gilt als Bildungscontrolling-Bericht, Teil 2 bereitet Bildungsindikatoren auf und Teil 3 widmet sich ausgewählten bildungspolitisch relevanten Problemstellungen.

---

2 Alle Bände sind verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/themen/bildungsberichterstattung>

Es sind sowohl Struktur und Form als auch der Prozess, der – verglichen mit dem bis zu diesem Zeitpunkt gewählten Vorgehen – Anlass zur Kritik bietet. So wird Teil 1 von Mitarbeiter:innen des Bildungsministeriums verantwortet, Teil 2 wird durch das IQS unter Mithilfe des Instituts für Höhere Studien erstellt, in Teil 3 bezieht das IQS Wissenschaftler:innen ein. Als Prämisse für die ersten vier Bände beschreibt Gurtner-Reinthaler die „klare Rollentrennung von Politik/Verwaltung einerseits und Wissenschaft andererseits als wichtige Gelingensbedingung“ (Gurtner-Reinthaler & Horn, 2025). Genau dieses Qualitätskriterium fehlt seit der 5. Ausgabe. Dass die Herausgeberschaft nun beim Ministerium selbst liegt, kann auch ein Qualitätsrat aus Wissenschaftler:innen (eingesetzt für 2024) nicht ausgleichen, denn seine Rolle ist eine begleitend-unterstützende und keine mit Entscheidungsvollmacht. Die Unabhängigkeit des Bildungsberichts und die Analyse des Schulwesens aus einer Außenperspektive fehlen in einem nationalen Bildungsbericht, der so nah an der Bildungspolitik und -verwaltung angesiedelt ist. Nicht nur Zukunftsthemen und Trends können so vom Ministerium benannt werden, sondern auch die Empfehlungen auf Basis der wissenschaftlichen Analysen.

### **3.3 Bildungsstandards und der Aufbau eines nationalen Monitorings zur Unterstützung der Qualitätsentwicklung**

In den deutschsprachigen Ländern war die wissenschaftliche Bearbeitung von Fragestellungen der evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung eng mit der Einführung von Bildungsstandards als verbindliche Lernziele sowie damit verbundenen Standardüberprüfungen verknüpft. Bis zu deren tatsächlicher Einführung im Jahr 2008/09 entwickelte sich die Vorstellung von Bildungsstandards, das Konzept der Überprüfung des Erreichens sowie Erwartungen an die Arbeit mit den resultierenden Ergebnissen zu einem entwicklungsorientierten Zugang. Das (Nicht-)Erreichen von Standards durch Schüler:innen begründete eine Aufgabe für Schul- und Unterrichtsentwicklung (Wiesner, Schreiner, Breit, & Schratz, 2020, S. 47). Mit der Berichts- und Rückmeldelandschaft wurden die verschiedenen Ebenen des Mehrebenensystems Schule adressiert: sowohl das Schulsystem als Ganzes als auch die einzelnen Schulen sowie einzelne Lehrpersonen und Fachgruppen wurden angesprochen (Schreiner & Wiesner, 2019, vgl. auch Abschnitt 2.2).

2008 wurde durch eine Novelle des SchUG (BGBl. I Nr. 117/2008) die Einführung von Bildungsstandards für das Ende der 4. (Deutsch, Mathematik) und 8. Schulstufe (Deutsch, Mathematik, Englisch) ermöglicht und 2009 bzw. 2010 fanden Baseline-Tests statt. Damit wurde eine belastbare Datengrundlage geschaffen, die es ermöglichen sollte, spätere Entwicklungen der Kompetenzen nachzeichnen zu können. Ab dem Schuljahr 2011/12 wurde das Erreichen der

Bildungsstandards in flächendeckenden Erhebungen regelmäßig überprüft (vgl. Abb. 2<sup>3</sup>). Dabei wurden jeweils Tests in allen 4. Klassen der Volksschule bzw. Sekundarstufe I durchgeführt, welche zentral entwickelt, durch geschulte Lehrpersonen, die die jeweilige Klasse nicht unterrichteten, administriert und zentral ausgewertet wurden. Im Rahmen der Standardüberprüfungen wurde erhoben, inwieweit Schüler:innen bestimmte Kompetenzen nachhaltig erworben hatten. Ergänzend zur Kompetenzmessung bearbeiteten sowohl Schulleitungen, Lehrpersonen und Schüler:innen Kontextfragebögen, die insbesondere auf die Erfassung jener Prozessdimensionen gerichtet waren, die als konstitutiv für einen kompetenzorientierten Unterricht gelten.

Alle Betroffenen erhielten eine Rückmeldung zu den Ergebnissen, die Schüler:innen (mit ihren Eltern) über ihr individuelles Abschneiden, die unterrichtenden (Fach-)Lehrpersonen über die Ergebnisse ihrer Klasse, die Schulleitungen über die Ergebnisse ihrer Schule sowie die Schulaufsicht über den jeweiligen Zuständigkeitsbereich. Zusammengefasste Ergebnisse wurden in Bundesergebnisberichten (für ganz Österreich) sowie Landesergebnisberichten (je Bundesland) veröffentlicht (Schreiner & Wiesner, 2019).

Retrospektiv fasst Fend die österreichische Herangehensweise als „charakterisiert durch eine Verbindung der kompetenzorientierten Angebotsevaluation mit Schulentwicklungsbemühungen“ (2020, S. 567) zusammen. Zwei Besonderheiten hebt Fend speziell hervor: Erstens, dass Ergebnisse aus Standardüberprüfungen „auf unterschiedliche Qualitäten des schulischen Angebotes [verweisen, was bedeutet, dass dahinter die Annahme steht,] dass die Ergebnisse in erster Linie von der Angebotsseite zu verantworten sind“ (Fend, 2020, S. 567). Und zweitens, dass „die Nutzung der Ergebnisse von bildungspolitischer Seite ... auf der Annahme [beruhte], dass über die Bereitstellung von Informationen und Entwicklungsangeboten eine Weiterentwicklung des Bildungswesens erreicht werden kann“ (Fend, 2020, S. 567). Durch die Rückmeldungen wurde gezielt die Handlungsebene der jeweiligen Lehrpersonen, der Unterrichtsgemeinschaft und der Schule adressiert wurde – in Anerkennung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene (vgl. Abschnitt 2.1).

---

3 Die Daten und Zahlen für Abbildung 2 wurden zum Teil der Dokumentation aus Team Rückmeldung & Kontextbefragung (2016) entnommen. Die dort nicht vorhandenen Angaben wurden aus Breit et al. (2012) sowie den jeweiligen Bundesergebnisberichten (Breit et al., 2017; Schreiner et al., 2018; BIFIE, 2019, 2020) und der Dokumentation zur Forschungsdatenbibliothek des IQS (<https://www.iqs.gv.at/themen/bildungsforschung/forschungsdatenbibliothek/daten-der-bildungsstandardueberpruefungen>) rekonstruiert und, wo erforderlich, hochgezeichnet.

## Standardüberprüfungen im Zeitverlauf



\* Sprechen sowie Schreiben in 2019 wurden jeweils nur in einer Stichprobe überprüft.

**Abb. 2:** Durchführung von Baseline-Tests und Standardüberprüfungen seit Einführung der Bildungsstandards 2008/09 sowie die Rückmeldung der Ergebnisse (eigene Darstellung)

Im Folgenden möchten wir spezifische Kernideen näher diskutieren, die aus unserer Sicht die österreichische Umsetzung von Bildungsstandards und deren Überprüfung in besonderer Weise charakterisieren. Es sind dies vor dem Hintergrund der Überzeugung, dass die Schule oder Klasse den Unterschied macht, die konsequente Ausrichtung und Bereitstellung von Informationen für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Ergebnisse aus den Standardüberprüfungen sollten Motor für kollektive wie persönliche Reflexion und Entwicklung sein. Um dies zu ermöglichen, waren von Beginn an neben den domänenspezifischen Kompetenzen auch Kontextdaten Teil der Rückmeldungen an Schulen und Lehrpersonen. Da das Lernen der Schüler:innen als Ergebnis von Unterricht(sgestaltung) erachtet wird, wurde im Zuge der Implementierung auch die Wirkmächtigkeit der Lehrperson betont und ihr Empowerment gestärkt.

### 3.3.1 Entwicklungsorientierung als grundlegendes Konzept

Die Umsetzung einer entwicklungsorientierten Qualitätsarbeit im österreichischen Bildungswesen erfolgte auf eine Weise, die wie Fend hervorhebt, bewusst darauf verzichtete, „die Ergebnisse nur als Ausdruck ... [der von Schüler:innen] individuell zu verantwortenden Leistungen zu sehen“ (Fend, 2020, S. 568). Vielmehr war die Bereitstellung von Informationen im Sinne von Entwicklungsangeboten auf die Schule und den Unterricht als konkreten pädagogischen Handlungsraum gerichtet (vgl. Abschnitte 2.1 und 2.2). Eine wesentliche Forderung trotz Bildungsstandards und Kompetenzmessung ist in der Entwicklungsorientierung die „Gewährleistung von Vielfalt“ (Specht, 2002, S. 188). Entgegen der Möglichkeit „der Nutzung der Ergebnisse für die Kontrolle und Sanktionierung“ beruhte das Konzept der Standardüberprüfungen „auf Professionalität und Verantwortungsbereitschaft der Akteurinnen und Akteure“ (Fend, 2020, S. 569), im Sinne persönlicher Verantwortungsübernahme (anstelle von Rechenschaftspflicht) (Gregory, 2012). Weil der Fokus auf den Ergebnissen von Schulen und Klassen lag, konnten aus der Auseinandersetzung mit den Rückmeldungen Widerfahrnisse entstehen, die bei den Schulleitungen und Lehrpersonen zu Staunen, (positiver sowie negativer) Überraschung führen und so zu Entwicklungsimpulsen werden können (Wiesner & Schreiner, 2019).

Vor dem Hintergrund der Entwicklungsorientierung ist die Nutzung von Ergebnissen aus den Standardüberprüfungen an den Schulen als relevanter Erfolgsindikator auf der Prozessebene einzustufen. Nur wenn Ergebnisse aus den Überprüfungen Eingang finden in die Qualitätsentwicklungsarbeit an den Standorten, können diese auch ihre Wirkung entfalten. Bereits relativ frühe Studien zur Rezeption und Nutzung der Ergebnisse weisen auf eine umfangreiche Auseinandersetzung mit Daten am Schulstandort hin (Amtmann et al.,

2011; Rieß & Zuber, 2014). Von Seiten der Schulaufsicht wird in einer Befragung 2014 deutlich sowohl das Potenzial der Daten für die Schulen und eine zumindest zum Teil wahrgenommene Nutzung der Ergebnisrückmeldungen an den Standorten als auch die gute Nutzbarkeit der Rückmeldungen durch die Schulaufsicht selbst betont (Kemethofer & Wiesner, 2016). Im Frühjahr 2016 erkannte „die Mehrheit der Schulleitungen die Potenziale von Bildungsstandards im Sinne einer datenorientierten Selbststeuerung“ (Kemethofer & Wiesner, 2018, S. 64).

„[E]ine Bestätigung für die Entwicklungsannahmen, die hinter dem Konzept der Bildungsstandardüberprüfungen standen“, war laut Fend (2020, S. 569) in greifbare Nähe gerückt, da einige Indikatoren auf eine positive Kompetenzentwicklung über die Jahre hinweg hinwiesen. Diese Einschätzung stützt sich auf differenzierte Auswertungen der Kompetenzverteilungen (Neubacher et al., 2019). Diese zeigen eine deutlich positive Veränderung der Kompetenzen gegenüber den Baseline-Tests – mit deutlich mehr Schüler:innen, die die Standards bei der ersten flächendeckenden Überprüfung übertrafen, und deutlich weniger mit sehr niedrigen Kompetenzen. Die Ergebnisse stützen die Annahme, dass das entwicklungsorientierte Paradigma durch Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und Rückmeldestrukturen Erfolge aufzuweisen hatte.

### 3.3.2 Kontexte

Um Schul- und Unterrichtsentwicklung anzuregen, erscheint mit Blick auf Fend (1977, S. 16) eine vertiefte Betrachtung des „Innenlebens‘ von Schulen“ erforderlich. Ebenso bedeutsam sind hierzu die „Primärerfahrungen“, um die „Verhaltensweisen von Personen zueinander“ (Fend, 1977, S. 40) in ihrer pädagogischen Tragweite zu erfassen. Unterricht bildet grundsätzlich eine wertvolle Zeitspanne für Lernende wie für Lehrende, in der sich „die in Entwicklung begriffene[n] Person[en]“ (Bronfenbrenner, 1990, S. 76) im dialogischen Miteinander begegnen. Jede:r Schüler:in ist für sich genommen eine „sich entwickelnde Person“ (Bronfenbrenner, 1990, S. 77) innerhalb der Schulzeit. Zugleich gilt dieser Entwicklungsbegriff auch für Lehrpersonen, die sich über die gesamte Lebensspanne hinweg in ihrer professionellen Praxis und Haltung ebenso als eine „sich entwickelnde Person“ weiterentwickeln, insbesondere in der Tätigkeit des Lehrens.

In der Unterrichtsforschung und Didaktik besteht breite Übereinstimmung, „dass lernförderlicher Unterricht nicht durch ein bestimmtes Vorgehen, sondern durch die gelungene Kombination verschiedener Gestaltungsmethoden“ (Kunter et al., 2005, S. 503 f.) gekennzeichnet ist. Die österreichischen Bildungsstandards verfolgten in diesem Zusammenhang zwei ineinandergreifende Zielrichtungen: Einerseits regten sie eine auf Daten und Informationen gestützte Unterrichts- und Schulentwicklung an. Andererseits wollten sie zur

nachhaltigen Umsetzung und Weiterentwicklung eines kompetenzorientierten Unterrichts im Sinne einer reflexiven, entwicklungsorientierten Unterrichtskultur beitragen, die sich auf theoretisch fundierte Modelle stützten. Daher spielte die Erhebung von Informationen über Kontexte des Lehrens und Lernens bei den Standardüberprüfungen eine wichtige Rolle. Diese sollten die Reflexion der Kompetenzergebnisse und deren Rückbindung an Prozesse des Lehrens und Lernens unterstützen und so die Rekontextualisierung der Ergebnisse am Standort erleichtern. Daher kann die Integration von Kontextinformationen in die Standardüberprüfungen als wesentlicher Aspekt der Entwicklungsorientierung angesehen werden.

Ein besonderes Beispiel dafür stellt das Inventar zur Erhebung kompetenzorientierten Unterrichts dar, das auf einem theoriegeleiteten Orientierungsrahmen (Wiesner & Schreiner, 2020a) basiert. Das Modell sowie die daraus abgeleiteten Items zu den Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts bieten eine fundierte Grundlage für die Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns – insbesondere auf der Basis der Wahrnehmungen von Schüler:innen (Wiesner, Schreiner, Paasch, et al., 2019). Die erwähnten „Primärerfahrungen“ (Fend, 1977, S. 16) schulischer Erfahrungsräume, verstanden als konkretes Beziehungsgeschehen im Unterricht, stehen hier also als Ausgangspunkt im Mittelpunkt, da sich Lehren und Lernen als ein wechselseitiges Zueinanderhandeln offenbart. Die Aussagen der Schüler:innen über ihre Wahrnehmung bestimmter Unterrichtsmerkmale eröffnen eine Möglichkeit entwicklungsorientierter, tiefgehender Reflexion über die gegenwärtige Unterrichtsgestaltung. Diese Reflexion kann, eingebettet in standortspezifische Überlegungen, zur Reflexion und Proflexion des professionellen Unterrichtshandelns beitragen (Wiesner, Schreiner, Breit, & Lücken, 2020).

### 3.3.3 Implementation und Transformation

Der Erfolg und die potenzielle Wirkung einer Reform stehen und fallen damit, wie die Reformbemühungen im System ankommen (Implementation) und im Sinne der Rekontextualisierung von den betroffenen Personen in ihrer professionellen Rolle angenommen und ausgestaltet werden (Transformation). Bei den Bildungsstandards und den Standardüberprüfungen handelte es sich vordergründig um eine Top-down-Veränderung. Bildungsstandards wurden gesetzlich verankert und in Form einer Verordnung als verbindliche Lernziele vorgegeben; die Form der Überprüfung des Erreichens der Standards sowie der Rückspiegelung der Ergebnisse ins System wurde ebenfalls gesetzlich festgelegt. In der Novelle des SchUG (BGBl. I Nr. 117/2008, §17, Abs. 1a) wurde festgelegt, dass die Ergebnisse so rückgemeldet werden sollten, dass diese „die langfristige systematische Qualitätsentwicklung in den Schulen nutzbringend“ unterstützen. Daher war also mehr erforderlich, als Schulleitungen und

Lehrpersonen zum Mitmachen zu verpflichten, es brauchte die aktive Beteiligung der Akteure an den Schulstandorten, welche Ergebnisse aus den Standardüberprüfungen im Kontext ihrer Standortbedingungen reflektierten, rekonstruierten und rekontextualisierten, um sie so in die Qualitätsentwicklungsprozesse an der jeweiligen Schule einfließen zu lassen. An dieser Stelle wird das dahinterstehende Menschenbild sichtbar, welches auf verantwortlich und professionell agierende Personen in Schulen und Schulaufsicht baut, das schulische Akteure nicht als bloße Ausführer zentraler Vorgaben begreift, sondern ihr Handeln als kontextabhängig, reflexiv und professionsspezifisch verantwortet anerkennt (vgl. Abschnitt 2.3). Dafür brauchte es Akzeptanz der Beteiligten, wozu das Erfahren von Bedeutung („sense-making“), das Erkennen der Sinnhaftigkeit relevant war.

Eine Zunahme an Akzeptanz bei den beteiligten Akteuren kann aus heutiger Sicht sozusagen ‚von oben nach unten‘ rekonstruiert werden. Jene Gruppe, in der zuallererst eine ‚kritische Masse‘ für das Vorhaben Standardüberprüfungen und evidenzorientierte Schulentwicklung gewonnen werden konnte, war die Schulaufsicht. Hier gab es eine relevante Anzahl an Personen, die sehr schnell die Sinnhaftigkeit des Programms und den Nutzen dieser Daten für ihre Arbeit erkannte (Kemethofer & Wiesner, 2016; Wiesner & Schreiner, 2020b). Ihnen wurde bewusst, welche Möglichkeiten methodisch state-of-the-art von einer Trusted Third Party erhobene, regelmäßig zur Verfügung gestellte Daten bieten, welche damit belastbar, zwischen Schulen vergleichbar und glaubwürdig sind. Kemethofer und Wiesner resümieren 2018, dass der „Zuspruch bei der Schulaufsicht hoch [ist], bei den Schulleitungen [dies] zumindest in weiten Teilen der Fall sein [dürfte]“ (2018, S. 65).

(Große) Veränderungen im Schulsystem brauchen Zeit (Oelkers & Reusser, 2008), führen in der Regel zu Abwehr und sind zunächst mit Verunsicherung verbunden. Es bedurfte also entsprechender Maßnahmen für das Schaffen von Akzeptanz: Dazu zählten Informationsveranstaltungen für die Schulaufsicht, Schulleitungen und Lehrpersonen. Bei diesen Veranstaltungen in allen Bundesländern ging es darum, die Ideen und Konzepte zu erklären, die Sichtweisen und Bedenken der Personen im Schulsystem ernst zu nehmen. Oft half, dass es ein Gesicht zum anonymen Programm gab, und dass spürbar wurde, dahinter stehen Menschen, die von ihrem Schaffen überzeugt sind. Wesentlich zum Gelingen der Implementierung trug darüber hinaus die intensive Zusammenarbeit zwischen BIFIE und Pädagogischen Hochschulen bei. Gemeinsam mit regionalen Koordinator:innen wurden sog. Rückmeldemoderator:innen ausgebildet, welche Schulleiter:innen und Kollegien bei der Rezeption und Interpretation der Rückmeldungen und dem Identifizieren von Handlungsfeldern für die Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützten (Dammerer & Koglbauer, 2014; Dinges & Egger, 2015; Mürwald-Scheifinger et al., 2018).

Jener Punkt, an dem auch ein wesentlicher Teil der anfangs kritischer eingestellten Mitglieder der Schulaufsicht für die Arbeit mit Daten aus den Standardüberprüfungen gewonnen werden konnte, kann mit dem Analysetool SanD in Verbindung gebracht werden.

Mit fortschreitender Entwicklung der Standardüberprüfungen stieg die Menge an Ergebnissen stetig, sodass die statische Form von Rückmeldeberichten keine handhabbare Basis für die Auseinandersetzung mit diesen Daten mehr darstellte. Daher wurde aus der klassischen Berichtsform das interaktive Desktop-Tool SanD<sup>BIST</sup> (*Schulaufsicht analysiert und nutzt Daten*) als eine innovative Variante informierender Datenbereitstellung für die Schulaufsicht entwickelt (Wiesner, Schreiner, Breit, et al., 2017). SanD<sup>BIST</sup> bot eine ganzheitlich strukturierte Darstellungsmöglichkeit für schulbezogene Datenanalysen. In die Arbeit mit dem Tool wurden die Mitglieder der Schulaufsicht in zweitägigen Workshops am BIFIE eingeführt (Wiesner, Schreiner, & Breit, 2017; vgl. auch Breit, Schreiner, et al., 2019; Kemethofer et al., 2018).

Im Zentrum stand dabei „die Überlegung, dass eine Möglichkeit des flexiblen Umgangs mit den Informationen in Form von Analyse-, Strukturierungs- und Visualisierungsstrategien geschaffen werden sollte, die jedoch möglichst geringe technische Anforderungen an die Nutzer/innen stellen“ (Breit, Schreiner, et al., 2019, S. 198). SanD sollte „die Bearbeitung eigener Fragestellungen [visuell] unterstütz[en]“. Es ergänzte die traditionelle Form der Datenaufbereitung nicht nur, sondern erweiterte sie um ein exploratives, reflexionsförderndes Datenverständnis, das die informierende Erkundung im Sinne des Paradigmas der Entwicklungsorientierung durch die Betonung von Kontexten, maßgeblich die Rekontextualisierung, begünstigte.

Ab dem Herbst 2018 wurde SanD dann in einer adaptierten Version (als SanD – *Schulentwicklung durch Analyse und Nutzung von Daten*) auch für alle Schulleitungen in Österreich zur Verfügung gestellt (Wimmer & Neubacher, 2019). In einer Befragung der ersten Nutzer:innen im Frühjahr 2019 bestätigten die Schulleitungen, die – von der Schulaufsicht im Rahmen der Einführungsworkshops bereits wahrgenommene – intuitive Bedienung, die Relevanz von fächer- und erhebungsübergreifenden Analysen und der Kombinations- und neuen Darstellungsmöglichkeiten (Neubacher et al., 2020, S. 128 f.). Zu umfangreicheren Erfahrungen von Schulleitungen mit dem SanD-Tool kam es wohl nicht mehr, nachdem die Standardüberprüfungen nach der Erhebung im Frühjahr 2019 eingestellt und mittelfristig durch IKM<sup>PLUS</sup> ersetzt wurden (vgl. Abschnitt 3.3.4).

SanD unterstützte somit Schulaufsicht und Schulen dabei, die ihnen bereits vorliegenden Rückmeldedaten ganzheitlicher, systematischer, umfassender und eigenständig zu nutzen, insbesondere durch die Kombination von Leistungs- mit Kontextinformationen. Im Unterschied zu traditionellen Ergeb-

nisberichten, welche den Blickwinkel auf die Daten weitgehend vorgeben, konnten Nutzer:innen des SanD-Tools selbst wählen, welche Informationen in welcher Form dargestellt und verglichen werden. Es bot damit Gestaltungsmöglichkeiten und ließ Raum dafür, die eigenen Gedankengänge in der Erkundung der Ergebnisse datengestützt zu verfolgen. Dies stellte eine bislang einzigartige Form datenbasierter Rückmeldung im österreichischen Bildungswesen dar, welche den Weg zu einer neuen Praxis der informierenden, reflexiven Datenaufbereitung eröffnete (Wiesner, Schreiner, Breit und Kemethofer, 2017).

### 3.3.4 Zeitenwende durch die Umstellung auf iKM<sup>PLUS</sup>

Das Monitoring erreichte, insbesondere durch die Bildungsstandards und die begleitenden Kontextbefragungen, nach Fend (2020, S. 569) eine bemerkenswerte „Tiefenschärfe“. Das BIFIE erfüllte seine Aufgaben mit hoher wissenschaftlicher Sorgfalt und Präzision, unterstützt durch eine tragfähige methodische Fundierung.

Es [das Monitoring] 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. (Fend, 2020, S. 569)

Mit den institutionell-organisationalen Änderungen (vgl. Abschnitt 3.4) gingen inhaltliche Neujustierungen einher, die als weitere Zeitenwende beschrieben werden können: „Die Bildungsstandardüberprüfungen [als systematisch angelegte Kompetenzmessungen] wurden mit der letzten Erhebung 2019 im Fach Englisch (8. Stufe) eingestellt“ (Fend, 2020, S. 570). An ihre Stelle tritt stufenweise ab 2021/22 die individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM<sup>PLUS</sup>) (Stauber et al., 2024). Wenngleich als Grundlage weiterhin die festgelegten Bildungsstandards dienen, ändern sich Zweck und Fokus: Die Kompetenzmessungen werden von den Lehrpersonen eigenverantwortlich durchgeführt und auch durch diese selbst, also nicht mehr zentral, ausgewertet, was – im Vergleich zur Bewertung durch eine kleine, speziell geschulte Gruppe an Bewerter:innen – mit einem Verlust an Objektivität und Reliabilität einhergeht. Die Tests sind vom Umfang her deutlich kürzer und damit weniger aussagekräftig, die Frequenz der Testungen wurde jedoch deutlich erhöht (jährlich flächendeckend in den Schulstufen 3, 4, 6 und 7). Auf Kontextbefragungen wird vollständig verzichtet, was die Prozesse der für die Unterrichts- und Schulentwicklung zentralen Rekontextualisierung deutlich erschwert. Die Ergebnisdarstellung fokussiert insbesondere auf einzelne Schüler:innen und Lerngruppen. Allerdings sind mit Gesamtscores in Mathematik oder Lesen die Informationen über einzelne Schüler:innen zu allgemein, als dass diese eine

solide Grundlage für individuelle Förderung darstellen können, und gleichzeitig sind Individualwerte mit hohen Messfehlern behaftet (EMSE, 2006; Gugerell et al., 2020). Der Impuls für Schul- und Unterrichtsentwicklung gerät in den Hintergrund, aggregierte Daten liegen bislang nicht vor.

Fend (2020, S. 571–573) hält im Rahmen dieser Entwicklung auch ein mögliches „düsteres Szenario“ fest, nämlich eine „staatlich kontrollierte Qualitätssicherung“, die in eine „engmaschige Kontrolle“ überführt werde. Die vormalig unabhängige „Bildungsberichterstattung“ kann so „zu einem politischen Unternehmen der staatlichen Aufsicht“ werden. In so einer Konstellation „leidet jede Form von Berichterstattung und Datenerhebung ... infolge der Weisungsgebundenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Administration und Politik.“ Eine tragfähige, vertrauenswürdige Beurteilung des Bildungssystems und bildungspolitischer Entscheidungen insgesamt setzt nach Fend zwingend eine glaubwürdige Instanz voraus. Fehlt diese, droht ein Rückfall in ein bürokratisch strukturiertes System mit lediglich marginaler öffentlicher Beteiligung an der Qualitätssicherung und damit eine Erosion demokratisch-wissenschaftlicher Rechenschaftspraxis. Ein solches Vorgehen kann, weit über den schulpolitischen Bereich hinaus, über einen längeren Zeitraum hinweg sowohl eine Wissenschaftsskepsis als auch eine sich vertiefende Glaubwürdigkeitskrise wissenschaftlicher Institutionen fördern (Liebert, 2002; Starkbaum et al., 2023). Abschließend hält Fend (2020, S. 574) fest: „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.“ Besonders nicht nachvollziehbare oder gar „willkürlich[e] ... Referenzbeurteilungen“ sowie der unsorgfältige Umgang mit Messfehlern können, so Fend, „zu unerwünschten Nebenwirkungen“ führen, etwa zur Gefährdung der „wissenschaftlichen Qualität“, zur „Verengung des Unterrichts und des Lernens auf die getesteten Aufgaben“ oder sogar zu „raffinierten Fälschungen der Ergebnisse“.

### **3.4 Reorganisation und Neuausrichtung einer Bildungsforschungseinrichtung**

Mit den Nationalratswahlen 2017 wurde „beschlossen, das BIFIE aufzulösen“ (Fend, 2020, S. 570). Damit vollzog sich eine „Umkehr“: Das Institut wurde in das IQS überführt und als „nachgeordnete Behörde des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft“ reorganisiert. War bei der Gründung des BIFIE im Jahr 2008 noch explizit begründet worden, wie wichtig die Unabhängigkeit der Einrichtung sei, so zielt das IQS-Gesetz (IQS-EG, BGBl. I, Nr. 50/2019) darauf ab, die Institution noch enger an den Bereich der Schulverwaltung anzubinden, mit dem erklärten Ziel, wirkungsorientierte Steuerungsstrukturen zu unterstützen (Erläuterungen zum IQS-EG, 596 der Beilagen XXVI. GP).

Das IQS „fungiert dabei als Datenerhebungs- und Dienstleistungseinrichtung“, welche „der Dienst- und Fachaufsicht des Ressorts“ unterstellt ist und zu einer „Wirksamkeitssteigerung der bisherigen Leistungsmessungen im Schulsystem“ beitragen soll. Während das BIFIE den Auftrag hatte, das Bildungssystem und bildungspolitische Maßnahmen durch unabhängige Bewertungsinformationen zu analysieren und evaluativ sowie kritisch zu begleiten, liegt die Aufgabe des IQS nunmehr in der „Mitwirkung am Bildungsmonitoring und an Maßnahmen der Qualitätssicherung“. Aus einer unabhängigen Institution, die das System wissenschaftlich beobachtete und evidenzorientiert Rückmeldungen bereitstellte, wurde eine nachgeordnete Behörde, die innerhalb des Systems operativ tätig ist. Die Ausrichtung als kritisch-distanzierte Trusted Third Party wurde somit zugunsten einer Eingliederung in administrative Vollzugslogiken aufgegeben.

Diese Entwicklung markiert nicht nur eine technische oder administrative Verschiebung, sondern berührt fundamental das Menschenbild, das in jeder Form von Kompetenzmessung oder Qualitätsentwicklung – explizit oder implizit – mitschwingt. Die Auflösung des unabhängigen Bildungsforschungsinstituts BIFIE und die Überführung der Monitoringaufgaben in eine nachgeordnete Dienststelle des Bildungsministeriums sind sichtbares Zeichen für eine paradigmatische Umkehr, die mit einer stärkeren Orientierung an Modellen der *Neuen Steuerung* einhergeht und eine Abwendung von einem entwicklungsorientierten Ethos darstellt.

### 4 Fazit

Helmut Fends bildungstheoretischer Zugang zeichnet sich dadurch aus, dass er nicht in einzelnen Steuerungselementen verharrt, sondern deren Verschränkung systematisch beschreibt (Fend, 1980, 1998). Schulqualität, Bildungsstandards, Datenerhebung, Bildungsberichterstattung und Systemqualität stehen für ihn in einem zirkulären Zusammenhang, in dem sich pädagogisches Handeln, institutionelle Steuerung und gesellschaftliche Erwartung aufeinander beziehen.

Zentral ist dabei die Einsicht, dass kein Aspekt, Moment oder Element isoliert wirksam wird. Bildungsstandards etwa entfalten ihre Wirkung nur, wenn kompetenzorientierter Unterricht, zentrale Überprüfung der Lernergebnisse, transparente Berichterstattung und professionelle Nutzung in den Schulen verknüpft werden. Bildungsberichterstattung wird nur dann steuerungsrelevant, wenn sie auf verlässliche, differenzierte und kontextualisierte Daten zurückgreift, die wiederum in professionellen, schulischen Entwicklungsprozessen wirksam werden können. Dabei warnt Fend (2008) jedoch vor der Illusion reibungsloser Steuerung. Er macht deutlich, dass das Bildungssystem

ein nichttriviales System ist, in dem jede Rückmeldung auf kulturelle Deutungen, institutionelle Logiken und professionsbezogene Handlungsmuster trifft. Steuerung sei daher nicht mechanisch, sondern diskursiv und kontextsensibel zu denken.

Der Erkenntniswert und die Wirksamkeit eines Systemmonitorings hängen wesentlich von der Vielfalt und Qualität der herangezogenen Quellen, der wissenschaftlichen Qualität der Erhebungsverfahren sowie einem transparenten und methodisch reflektierten Umgang mit Daten ab (Haider, 2002; Specht, 2002). Darüber hinaus ist die Glaubwürdigkeit der Informationen selbst entscheidend, und diese kann im Grunde nur gewährleistet werden, wenn die Erhebung, Analyse und Berichterstattung durch eine unabhängige Institution erfolgen.

Jede Form von Bildungsmonitoring, verstanden als systematische Beobachtung des Bildungswesens und Bereitstellung von Bewertungsinformationen, dient nicht allein der Unterstützung bildungspolitischer Entscheidungsprozesse. Es bildet zugleich eine demokratiepolitisch bedeutsame Grundlage für öffentliche Teilhabe als verantwortliche, regulierende und auch kontrollierende Mitwirkung in Fragen der Bildungsentwicklung. Dazu dürfen Daten nicht lediglich zum Zweck der Vorbereitung politischer Maßnahmen erhoben werden oder im Nachhinein dazu dienen, bereits getroffene Entscheidungen zu rechtfertigen. Fend (2000, S. 54) warnt ausdrücklich vor dem Verlust wissenschaftlicher Glaubwürdigkeit, wenn durch „weisungsabhängige Datenproduzenten“ nur „gewünschte Zahlenreihen“ veröffentlicht werden. Eine solche Praxis zerstöre nicht nur „das Vertrauen in wissenschaftsgestützte Information“, das „Vertrauen in die Unabhängigkeit der Berichterstattung“ und „das Vertrauen in die politische Unabhängigkeit“ insgesamt, sondern entziehe zugleich der Öffentlichkeit die Möglichkeit, sich unabhängig über Qualität und Entwicklung des Bildungswesens sowie über bildungspolitische Entscheidungen ein begründetes Urteil zu bilden.

Fend (2020, S. 563) stellt in einem der letzten programmatischen Beiträge zum nationalen Monitoring durch Standardüberprüfungen die Frage: „Das österreichische Bildungswesen vor einer Zeitenwende – wohin führt die „neue ‚Testungsmaschine‘?“ Eine berechtigte Frage, die sich nach Einschätzung der Autor:innen ähnlich wie bei den damaligen Agenden des BIFIE frühestens im Abstand von zehn Jahren differenzierter beantworten lassen wird. Denn Veränderungen im (österreichischen) Schulsystem vollziehen sich langsam, entfalten ihre Wirkung jedoch tiefgreifend, insbesondere in den Menschenbildern, den professionellen Haltungen und der demokratietheoretischen Glaubwürdigkeit von Wissenschaft insgesamt. Daher ist „die Frage der Glaubwürdigkeit der Informationsgewinnung, ihrer Wissenschaftlichkeit und politischen Unabhängigkeit ... demokratietheoretisch [auch so] hoch bedeutsam“,

wie Fend (2020, S. 575) festhält. Denn Bildungsdaten sind nicht nur Instrumente der Steuerung, sondern immer auch Ausdruck eines bestimmten Bildes vom Menschen – als eine sich entwickelnde Person oder als zu vermessen-de Leistungseinheit. In diesem Sinne dürfen weder die einfache Zugänglichkeit sowie die technische Verfügbarkeit von Daten noch die „Leichtigkeit der Konstruktion von Tests“ (Fend, 2020, S. 575) darüber entscheiden, welche Erziehung und Bildung Kinder und Jugendliche „in öffentlicher Verantwortung erhalten“ und erfahren.

Aus der vorliegenden Darstellung lassen sich zentrale Erkenntnisse ableiten, die für eine entwicklungsorientierte Qualitätsarbeit im Bildungswesen grundlegend sind:

*Erstens* zeigt sich, dass Kontextdaten, die in nachweisbarer Korrespondenz zu den Leistungsdaten stehen, einen konstitutiven Bestandteil des Paradigmas der Entwicklungsorientierung bilden. Eine isolierte Betrachtung kognitiver Leistungen greift zu kurz, wenn nicht zugleich die (pro)sozialen, kulturellen, organisationalen und institutionellen Rahmenbedingungen mehrbenenanalytisch einbezogen werden. Erst im Zusammenspiel dieser Faktoren kann eine pädagogisch tragfähige, hermeneutisch strukturierte Auslegung und Deutung von Daten erfolgen, die aus Messwerten auch informierende Daten gestaltet, aus denen sich orientierungsrelevantes, handlungsleitendes und rekontextualisierbares Wissen entwickeln lässt.

*Zweitens* wird deutlich, dass Wohlbefinden, Zugehörigkeit, (pro)soziale Anerkennung und weitere relevante Kontextmerkmale keine bloßen Begleitgrößen darstellen, sondern zentrale Bedingungen schulischer Wirklichkeit sind. Bildungsmonitoring, das diesen Umstand nicht abbildet, verfehlt seine Aufgabe. Solche Aspekte sind nicht als ‚weiche‘ Zusatzvariablen zu behandeln, sondern gleichrangig mit kognitiven Leistungen in ein professionelles Beobachtungs- und Bewertungsgeschehen einzubinden.

*Drittens* wird evident, dass Wissenschaftsskepsis und Wissenschaftsleugnung nicht erst dort beginnen, wo Ergebnisse infrage gestellt werden, sondern bereits da, wo Daten nicht in transparenter und unabhängiger Weise bereitgestellt werden. Ein solcher Umgang mit Daten gefährdet nicht nur die wissenschaftliche Integrität der Verfahren, sondern auch das Vertrauen der Öffentlichkeit in die Möglichkeit, informierte und reflektierte Urteile zur Entwicklung des Bildungswesens zu bilden. Ein Bildungsmonitoring, das seiner demokratiebildenden Funktion gerecht werden will, muss daher in allen seinen Dimensionen transparent und rechenschaftsfähig sein.

*Viertens* erweist sich die Glaubwürdigkeit und institutionelle Unabhängigkeit der Datenerhebung, Analyse und Berichterstattung als unverzichtbare Grundlage für jede Form eines demokratisch legitimierten Bildungsmonitorings. Nur unter diesen Bedingungen lassen sich Bewertungsinformationen generieren,

die nicht bloß steuerungspolitischen Vorgaben folgen, sondern als reflexive Rückmeldungen im Sinne öffentlicher Orientierung wirksam werden können. Bildungsmonitoring erhält damit den Status eines öffentlich verantworteten Beobachtungsinstruments, das nicht allein der Legitimation bildungspolitischer Maßnahmen dient, sondern der kritischen Rückbindung politischer Prozesse an die pädagogische Realität.

Von Anfang an waren die wesentlich durch Helmut Fend geprägten Ausrichtungen auf die Einzelschule als pädagogische Gestaltungsebene, die mehr-ebenenanalytische Betrachtung schulischer Qualität und die Idee der Re-kontextualisierung richtungsweisend für die Entwicklung eines umfassenden Monitorings, das mit der Gründung des BIFIE 2008 Schritt für Schritt entlang des Paradigmas der Entwicklungsorientierung konzipiert und aufgebaut wurde. Zugleich wird deutlich, wie weit sich gegenwärtige bildungspolitische und evaluative Vorgehensweisen von diesen Ursprüngen entfernt haben und erneut eine Zeitwende markieren. Die ursprünglichen Überlegungen zur pädagogischen Qualität auf Schulebene sind in die Ferne gerückt und erscheinen heute häufig überdeckt durch ein eingeführtes Verständnis von Steuerung, Standardisierung und Output-Orientierung.

## Literatur

- 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. & Kanape-Willingshofer G. (2013). 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. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 355–394). Leykam.
- Amtmann, E., Grillitsch, M., & Petrovic, A. (2011). *Bildungsstandards in Österreich – Die Ergebnisrückmeldung im ersten Praxistest (BIFIE-Report 7/2011)*. Leykam.
- BIFIE (Hrsg.). (2019). *Bundesergebnisbericht. Standardüberprüfung 2018. Mathematik, 4. Schulstufe*. BIFIE.
- BIFIE (2020). *Standardüberprüfung 2019 Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. BIFIE.
- Breit, S., Bröderbauer, S., Friedl-Lucyshyn, G., Furlan, N., Kuhn, J.-T., Laimer, G., Längauer-, H., Längauer-Hohengaßner, H., Luthe, S., Haberfellner, C., Neureiter, H., Paasch, D., Pinwinkler, M., Rieß, C., Schreiner, C., & Siller, K. (2012). *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung*. BIFIE. [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/BIST\\_Rueckmeldung\\_Broschuere\\_web\\_uk\\_100812.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/BIST_Rueckmeldung_Broschuere_web_uk_100812.pdf)
- Breit, S., Bruneforth, M., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. BIFIE.
- Breit, S., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A., & Spiel, C. (Hrsg.). (2019). *Nationaler Bildungsbericht 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (Bd. 2). Leykam.
- 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. Doppelstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. (S. 189–206). Waxmann.

- Bronfenbrenner, U. (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In L. Kruse, C. F. Graumann, & E. D. Lantermann (Hrsg.), *Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 76–79). Psychologie Verlags Union.
- Bruneforth, M., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A., & Spiel, C. (Hrsg.). (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2). Leykam.
- Bruneforth, M., Lassnig, L., Vogtenhuber, S., Schreiner, C., & Breit, S. (Hrsg.). (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (Bd. 1). Leykam.
- Bruneforth, M., & Lassnig, L. (Hrsg.). (2013). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (Bd. 1). Leykam.
- Dammerer, J., & Koglbauer, U. (2014). Rückmeldemoderation von Bildungsstandards-Ergebnissen. 2, 86–91.
- 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 2; S. 1–61). PH OÖ & BIFIE.
- EMSE. (2006). *Positionspapier „Zentrale standardisierte Lernstandserhebungen/VERA“*. 5. EMSE-Taugung. Netzwerk Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE). [https://www.emse-netzwerk.de/uploads/Main/EMSE\\_Positionsp1\\_Lernstandserh.pdf](https://www.emse-netzwerk.de/uploads/Main/EMSE_Positionsp1_Lernstandserh.pdf)
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule*. Beltz.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (1988). Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. *Neue Sammlung*, 4(28), 537–547.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Juventa.
- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In A. Helmke, W. Hornstein, & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 55–72). Beltz.
- Fend, H. (2003). Beste Bildungspolitik oder bester Kontext für Lernen? Über die Verantwortung von Bildungspolitik für pädagogische Wirkungen. *Trends in Bildung international*, 3(6), 1–11.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90169-5>
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. 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. Hanfingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner, & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 14–25). Waxmann.
- 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 – Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. (S. 512–517). Leykam.
- Fend, H. (2020). Das österreichische Bildungswesen vor einer Zeitenwende? Kontrollschub oder Qualitätsschub: Wohin führt die neue „Testungsmaschine“? In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*. Waxmann.
- 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). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781848608214.n45>
- Gugerell, S., Kriechmayr, C., Pacher, K., Breit, S., & Wiesner, C. (2020). IKM: Überblick, intendierte und tatsächliche Nutzung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 102–123). Waxmann.

- Gurtner-Reinthal, S., & Horn, N. (2025, Juni 25). *Ein Streifzug durch 15 Jahre Nationaler Bildungsbericht Österreich. Grundlagen damals und heute*. Symposium Nationaler Bildungsbericht 2024. [https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:f230f843-8f64-4637-91d9-7b9e867f6eb9/nbb\\_2024\\_1\\_15Jahre\\_nbb.pdf](https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:f230f843-8f64-4637-91d9-7b9e867f6eb9/nbb_2024_1_15Jahre_nbb.pdf)
- Haider, G. (2002). System-Monitoring. In F. Eder, P. Posch, M. Schratz, W. Specht, & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (S. 203–223). Studienverlag.
- Haider, G. (2006). PISA – Schulsystem im Wettbewerb. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie* (S. 9–26). Böhlau.
- Herzog-Punzenberger, B. (2013). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2). Leykam.
- Kemethofer, D., & Wiesner, C. (2016). Die Nutzung der Bildungsstandards aus Perspektive der Schulaufsicht. In C. Friedrich, R. Klingler, R. Potzmann, W. Greller, & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven. Pädagogische Hochschule Wien* (Bd. 8, S. 109–123). LIT. <http://media.obvsg.at/AC13453539-2001>
- Kemethofer, D., & Wiesner, C. (2018). So denken Schulleitungen über Bildungsstandards. *Journal für Schulentwicklung*, 3, 61–66.
- 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). Waxmann.
- 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>
- Liebert, W.-A. (2002). *Wissenstransformationen: Handlungssemantische Analysen von Wissenschafts- und Vermittlungstexten*. de Gruyter.
- 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, April 2018*, 1–10.
- Neubacher, M., Hartl, M., & Wimmer, C. (2020). Interaktive Formen der Datenaufbereitung im Rahmen evidenzbasierter Schulentwicklung – Eine Nutzungsanalyse des Rückmeldeinstruments SAND<sup>BIST</sup> für Schulleiter/innen. *Erziehung & Unterricht*, 1–2, 124–131.
- 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). Waxmann.
- Niemann, D. (2015). PISA in Deutschland: Effekte auf Politikgestaltung und -organisation. *Die Deutsche Schule*, 107(2), 141–157.
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (Bd. 1). Leykam.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln—Standards sichern – mit Differenzen umgehen*. Kurzfassung. BMBF.
- Pircher, P. (2008). *Qualität im Bildungsjournalismus. Eine vergleichende Analyse der PISA-Bildungsberichterstattung in österreichischen Tageszeitungen*. Magisterarbeit an der Universität Salzburg.
- 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). Studienverlag.

- 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.
- Schreiner, C., Breit, S., Pointinger, M., Pacher, K., Neubacher, M., & Wiesner, C. (2018). *Standardüberprüfung 2017. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. BIFIE.
- 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). Waxmann.
- Specht, W. (1991). *Schulqualität. Die internationale Diskussion um ein Konzept und einige Folgerungen für die Schulentwicklung in Österreich. Diskussionspapier*. Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung – Abteilung II.
- Specht, W. (1994). Die vier Fallstudien im Kontext der Debatte um die Qualität von Schulen. In *Innenansichten guter Schulen. Portraits von Schulen in Entwicklung* (S. 18–42). BMUK.
- 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). 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). Peter Lang.
- Specht, W. (2009a). Einleitung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 7–13). Leykam.
- Specht, W. (Hrsg.). (2009b). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (Bd. 1). Leykam.
- Specht, W. (Hrsg.). (2009c). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2). Leykam.
- Starkbaum, D. J., Auel, K., Bobi, V., Fuglsang, S., Grand, P., Griessler, E., König, T., Losi, L., Seiser, F., Tiemann, G., Taschwer, K., & Unger, M. (2023). *Ursachenstudie zu Ambivalenzen und Skepsis in Österreich in Bezug auf Wissenschaft und Demokratie. Endbericht. Studie des Instituts für Höhere Studien (IHS) in Zusammenarbeit mit der Universität Aarhus. IHS/BMBWF*.
- Stauber, A., Stahl, J., Bruneforth, M., & Illetschko, M. (2024). Die individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKMPLUS) – Pädagogische Diagnostik im Spannungsfeld von Individualförderung und Systemmonitoring. In C. Schreiner, G. Schauer, & C. Kraler (Hrsg.), *Pädagogische Diagnostik und Lehrer:innenbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 157–172). Klinkhardt.
- Team Rückmeldung & Kontextbefragung. (2016). *Rückmeldungen und Berichte zu den Bildungsstandardüberprüfungen. Technische Dokumentation – BIST-Ü* (2. Aufl.). BIFIE. [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/TD\\_Rueckmeldung\\_BiSt-UE\\_v2.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/TD_Rueckmeldung_BiSt-UE_v2.pdf)
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Waxmann.
- Toferer, B., Lang, B., & Salchegger, S. (2023). *PISA 2022. Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (Version 1). IQS. <https://doi.org/10.17888/PISA2022-EB>
- 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). Waxmann.
- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2020a). Ein Modell für den kompetenzorientierten Unterricht und als Impuls für reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 319–352). Waxmann.

- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2020b). Führungshandeln im Rahmen der evidenzorientierten Qualitätsentwicklung: Perspektiven der Schulaufsicht. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 189–215). Waxmann.
- Wiesner, C., Schreiner, C., & Breit, S. (2017). *Workshop zum Prototyp von SanD*. BIFIE.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Kemethofer, D. (2017). *SanD – Schulaufsicht analysiert und nutzt Daten. Ein integratives Modell für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Pilot-Workshop im Februar, 2017, Salzburg*. BIFIE. <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.2.24699.57121>
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Lücken, M. (2020). Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 161–188). Waxmann.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Schratz, M. (2020). Bildungsstandards – Einblicke in die Entwicklung in Österreich. Eine historische Betrachtung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 25–74). Waxmann.
- 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). Waxmann.
- Wimmer, C., & Neubacher, M. (2019). *Schulentwicklung durch Analyse und Nutzung von Daten (SAND) – Nutzungsanalyse und Diskussion eines interaktiven Rückmeldeformats für Schulleitungen*. ÖFEB-Kongress 2019. Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis.

### **Autor:innen**

Breit, Simone, HS-Prof. Mag. PaedDr. Dr.

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Department Elementarpädagogik

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Professionalität und Professionalisierung in der Elementarpädagogik, Führen und Leiten, Pädagogische Diagnostik, Wertebildung und Demokratiepädagogik

*E-Mail:* simone.breit@ph-noe.ac.at

Schreiner, Claudia, Assoz. Prof. Mag. Dr.

Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Pädagogische Diagnostik, Kompetenzorientierung und Bildungsstandards, Chancengerechtigkeit und evidenzorientierte Qualitätsentwicklung

*E-Mail:* claudia.schreiner@uibk.ac.at

Wiesner, Christian, HS-Prof. MMag. Dr.

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Department für Diversität

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Phänomene der Pädagogik (Erziehung und Bildung), Phänomene der Didaktik (Lehr-Lern-Kulturen),

Beziehungs- und Präsenzpädagogik, Pädagogische Diagnostik, Kompetenz – Literacy – literacies, Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung

*E-Mail:* christian.wiesner@ph-noe.ac.at