



ZSE
REPORT

ZENTRUM FÜR SCHULENTWICKLUNG

Nummer 69

Bildungsstandards aus Sicht der Anwender

Evaluation der Pilotphase I zur Umsetzung nationaler
Bildungsstandards in der Sekundarstufe I

H. Harald Freudenthaler und Werner Specht

Graz, April 2005

DAS ZUKUNFTSMINISTERIUM

bm:bwk

ZENTRUM FÜR SCHULENTWICKLUNG
BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG,
WISSENSCHAFT UND KULTUR
WIEN • KLAGENFURT • GRAZ

Medieninhaber und Herausgeber:

**Zentrum für Schulentwicklung
Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Kultur**

Leiter: Sektionschef Dr. Anton Dobart
A-1014 Wien, Minoritenplatz 5
Tel.: 01/53 1 20-4311, Fax: 01/53120-4504
E-Mail: anton.dobart@bmbwk.gv.at

**Abteilung: Evaluation und Schulforschung
Abteilungsleiter: Mag. Dr. Werner Specht**

A-8010 Graz, Hans-Sachs-Gasse 3/II
Tel.: 0316/828733-0, Fax: 0316/828733-6
E-Mail: office@zse2.at

A-9020 Klagenfurt, Kaufmannngasse 8
Tel.: 0463/54081-0, Fax: 0463/54081-11
E-Mail: office@zse1.at

Alle Rechte vorbehalten

Zentrum für Schulentwicklung, Graz - Klagenfurt
Abteilung Evaluation und Schulforschung
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
8010 Graz, Hans-Sachs-Gasse 3/II; Telefon 0316/828733; Fax 0316/8287336
Email: office@zse2.at

ZSE-Report 69

Bildungsstandards aus Sicht der Anwender

Evaluation der Pilotphase I zur Umsetzung nationaler Bildungsstandards in der Sekundarstufe I

H. Harald Freudenthaler und Werner Specht

Graz, April 2005

ISBN 3-85031-047-7

Vorwort

Evaluation dient nicht der Kontrolle, sondern der Verbesserung – in diesem Sinne präsentiert das Zentrum für Schulentwicklung mit dem vorliegenden Band der Reihe ZSE-Report die Ergebnisse einer Evaluationsstudie zur Rezeption der Erstfassung nationaler Bildungsstandards für Deutsch, Englisch und Mathematik durch die Lehrerinnen und Lehrer, die über ein Semester lang mit diesen Unterlagen gearbeitet haben. Die Ergebnisse zeigen ermutigende Aspekte, aber auch eine Reihe von Problemfeldern auf, die die weiteren Entwicklungsarbeiten an diesem ehrgeizigen Projekt leiten können bzw. bereits geleitet haben. Durch den Band zieht sich wie ein roter Faden die Überzeugung hindurch, dass Bildungsstandards letztendlich nur dann erfolgreich sein können, wenn sie von der Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer auch angenommen werden, und dass dies nur dann der Fall sein wird, wenn die Praktiker an den Schulen daraus einen konkreten Nutzen für die alltägliche Unterrichtsarbeit ziehen können. Bis dies der Fall sein wird, so zeigen die Ergebnisse, liegt noch eine Wegstrecke an Arbeit vor uns. Deutlich aber wird auch, dass das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer stärkeren Ergebnisorientierung auch im Bereich von Schule und Unterricht um sich zu greifen beginnt. Bildungsstandards stellen diesbezüglich ein wichtiges Instrument dar, das es permanent weiter zu entwickeln und zu verbessern gilt.

Die vorliegende Studie verdankt ihr Entstehen zuallererst der Mitwirkung der Lehrerinnen und Lehrer, die den Fragebogen bearbeitet und uns den Einblick in die Perspektiven der Praxis ermöglicht haben. Einen wichtigen Part in der Konzeption und Durchführung der Untersuchung haben aber auch die Koordinatorinnen und Koordinatoren in den Bundesländern gespielt. Ihnen allen sei an dieser Stelle herzlich für ihre Mitwirkung gedankt!

Dank und Anerkennung geht aber auch an die Projektleitung und an die Steuergruppe dafür, dass sie bereit waren und sind, auch weniger angenehme Ergebnisse der Evaluation als das anzunehmen, was sie in Wirklichkeit sind: Hinweise darauf, dass und wie man eine Sache noch besser machen kann.

Graz, im April 2005

Inhalt

1 Ziele und Fragestellungen der Untersuchung	6
1.1 BILDUNGSTHEORETISCHER UND BILDUNGSPOLITISCHER HINTERGRUND	6
1.2 DER ENTWICKLUNGSPROZESS	8
1.3 PILOTPHASE I: „ECKPUNKTE“	10
1.4 DAS EVALUATIONSKONZEPT	11
1.5 ZENTRALE PROBLEMSTELLUNG: BILDUNGSSTANDARDS UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG	12
2 Methode	14
2.1 STICHPROBE.....	14
2.2 DER EVALUATIONSFRAGEBOGEN	14
2.3 DATENANALYSEN UND ERGEBNISDARSTELLUNG	16
3 Ergebnisse	18
3.1 EINSTELLUNGEN ZU BILDUNGSSTANDARDS IM ALLGEMEINEN.....	18
3.1.1 <i>Problemstellung</i>	18
3.1.2 <i>Der Einstellungsfragebogen</i>	19
3.1.3 <i>Ergebnisse für die Gesamtstichprobe</i>	21
3.1.4 <i>Diskussion und erste Schlussfolgerungen</i>	24
3.2 DIE ARBEITSSITUATION AN DEN PILOTSCHULEN	27
3.2.1 <i>Problemstellung</i>	27
3.2.2 <i>Bewertung der erhaltenen Informationen und Unterstützung</i>	27
3.2.3 <i>Unterstützung: Verfügbarkeit / Bedarf / Selbstorganisation</i>	29
3.2.4 <i>Verwendung der Standards im Unterricht</i>	31
3.2.5 <i>Fazit zur Arbeitssituation an den Pilotschulen</i>	31
3.3 BEWERTUNG DER SCHRIFTLICHEN UNTERLAGEN	32
3.3.1 <i>Problemstellung</i>	32
3.3.2 <i>Messinstrumente</i>	34
3.3.3 <i>Wahrgenommene Klarheit</i>	35
3.3.4 <i>Fachliche Angemessenheit</i>	38
3.3.5 <i>Wahrgenommene Orientierungshilfe</i>	41
3.3.6 <i>Bedarf an zusätzlichen Klärungen, Erläuterungen oder Verbesserungen</i>	45
3.3.7 <i>Zusammenfassende Darstellung und Diskussion der Befunde zur Bewertung der Standard-Unterlagen</i>	48
3.4 GESAMTBILANZ.....	50
3.4.1 <i>Gesamtbilanz: Standards</i>	50
3.4.2 <i>Gesamtbilanz: Pilotphase</i>	52
3.4.3 <i>Einschätzung der Evaluation</i>	54
4 Ausblick und Empfehlungen	54
Literaturverzeichnis	59

1 ZIELE UND FRAGESTELLUNGEN DER UNTERSUCHUNG

1.1 BILDUNGSTHEORETISCHER UND BILDUNGSPOLITISCHER HINTERGRUND

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der internationalen PISA-Studie 2000 hat sich in der fachlichen und bildungspolitischen Diskussion um Qualität und Qualitätsentwicklung von Schule in den deutschsprachigen Ländern ein bemerkenswerter Wandel vollzogen. Waren die 90er Jahre weitgehend geprägt von Themen der Schul- und Organisationsentwicklung am Standort, so sind, wohl primär bedingt durch die ernüchternden Einsichten aus PISA, seitdem zwei ergänzende Perspektiven verstärkt in den Vordergrund getreten:

- Die eine ist die Rückbesinnung auf die Tatsache, dass der zentrale Prozess in der Schule, im Rahmen dessen Schülerlernen stattfindet, der *Unterricht* ist. Fragen der Effizienz und der Wirkungen des Unterrichts aber waren in den Ansätzen der Schul- und Organisationsentwicklung häufig ausgeklammert worden.
- Zum anderen haben die internationalen Leistungsstudien die Aufmerksamkeit stärker auf die *Ergebnisse* schulischen Lernens gelenkt, während sich Qualitätsentwicklungsansätze in den Jahren zuvor in erster Linie auf die Prozesse bezogen hatten.

Der geschärfte Blick auf die Ergebnisse hat die Bildungsplanung mit drei Problemfeldern konfrontiert, die zum Ausgangspunkt und Gegenstand der Reformbestrebungen in der jüngeren Zeit geworden sind. Diese Problemfelder betreffen Leistungsförderung, Chancengleichheit und Gerechtigkeit im Schulwesen (s. zusammenfassend Haider et al., 2003):

- Eine unmittelbar aus den PISA-Ergebnissen folgende Erkenntnis war, dass unser Bildungssystem einen entschieden zu großen Anteil an Jugendlichen aus der Schule in das Leben entlässt, die über grundlegende Kompetenzen zur Lebensbewältigung nicht oder nur in unzureichendem Maße verfügen.
- Als zweites, nicht minder gravierendes Problemfeld hat sich die Tatsache erwiesen, dass sich Schulen in hohem Maße in ihrer Fähigkeit unterscheiden, Schüler in ihrer Leistungsfähigkeit zu fördern. Die Folge sind sehr ungleiche Verteilungen der Schülerleistungen. Auch von ihrer Zusammensetzung her ähnliche Klassen, Schulen, Regionen unterscheiden sich teilweise massiv im Hinblick darauf, was und wie viel Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Unterrichts gelernt haben.
- Mit den obigen Ergebnissen hängen schließlich teilweise eklatante Ungerechtigkeiten der Leistungsbeurteilung, der Zuweisung zu Bildungsgängen und der Vergabe von Abschlüssen und Berechtigungen zusammen. Die Beurteilung ein und derselben Leistung kann von Klasse zu Klasse, von Schule zu Schule, von Region zu Region erheblich variieren – und umgekehrt: Hinter ein und derselben

Beurteilung verbergen sich, je nach Kontext, teilweise sehr unterschiedliche reale Leistungen.

Es waren vor allem diese Defizite bei den Schülerleistungen im internationalen Vergleich sowie die gleichzeitig sichtbar gewordenen Disparitäten innerhalb der Schulsysteme, die in den letzten Jahren den Ruf nach „Standards“ haben lauter werden lassen, und damit für unser System neue Instrumente der Steuerung in die Diskussion gebracht haben. Standards sollten gewährleisten, dass kein Schüler ohne ein Mindestmaß an Bildung aus der Schule entlassen wird; Standards sollten garantieren, dass vor allem auch schwächere Schüler/innen so intensiv gefördert werden, dass sie die Möglichkeiten für die Teilnahme am lebenslangen Lernen erhalten; Standards sollten die Kriterien für eine gemeinsame Grundbildung liefern und sichern, dass im nationalen Schulwesen von gemeinsamen Grundanforderungen an alle Schüler ausgegangen werden kann; und Standards sollten schließlich die Grundlagen liefern für mehr Gerechtigkeit bei der Leistungsbeurteilung und bei der Vergabe von Schulabschlüssen. Die Vorstellung erschien überzeugend, dass die erweiterte Autonomie der Schulen (das zentrale bildungspolitische Thema des letzten Jahrzehnts) abgesichert werden muss durch klare Kriterien („Standards“), die die Verbindlichkeiten definieren, die im Rahmen dieser Autonomie nicht zur Disposition stehen dürfen.

Diese Vorstellungen waren am Ende der letzten Dekade in Österreich (wie auch in den übrigen deutschsprachigen Ländern) insofern revolutionär, als sie hier auf Traditionen trafen, die ein ergebnisbezogenes Denken im Zusammenhang mit Schule und Bildung so gut wie nicht kannten. Die „Steuerung“ des Schulwesens war bis dahin gekennzeichnet durch reine „Input“-Orientierung: Schulgesetze, differenzierte Lehrpläne, verbindliche Regelungen für die Aus- und Fortbildung der Lehrer/innen, die budgetäre Vorsorge für den Betrieb der Schulen – dies waren (und sind bis heute) die zentralen Mechanismen, die das Funktionieren des Bildungssystems gewährleisten sollten. Die Resultate dieser Form der Steuerung waren nie systematisch überprüft worden, was unter anderem mit dem in unserem Kulturkreis vorherrschenden Bildungsbegriff zusammenhängt, der sich gegen eine empirische Überprüfung sperrt. Wo immer der Gedanke ins Spiel gebracht wurde, Leistungen der Schule und der Schüler durch Standards festzulegen und durch Messung zu überprüfen, traf er auf das omnipräsente Gegenargument, dass Bildung „mehr“ sei und sich nicht in Instrumenten empirischer Tests einfangen lasse. Die einzige Instanz, die die Leistungen der Schüler bis dahin systematisch erhoben und bewertet hatte, waren die Lehrerinnen und Lehrer selbst. Interessanterweise sind es aber gerade große Teile dieser Berufsgruppe, die mit dem Argument auf ihrem Beurteilungsmonopol beharren, dass sich diese Leistungen (und damit auch die der Schule) nicht messen und nicht objektivieren lassen.

Durch die PISA-Ergebnisse (die in Deutschland schockartige Reaktionen auslösten), ihre mediale Aufbereitung und durch die ihnen folgende wissenschaftliche und bildungstheoretische Diskussion schwächte sich dieser Widerstand zumindest tendenziell ab. Die Ergebnisse hatten deutlich gemacht, dass es im Schulwesen Defizite in Bereichen der Kompetenzvermittlung gab, die sehr wohl messbar waren; und dass diese Defizite zu einem großen Teil elementare Grundlagen schulischer Bildung betrafen, auf denen alle weiter reichenden Bildungsprozesse (und eben auch jene, die

sich der strengen empirischen Überprüfung – noch – entziehen) letztlich aufbauen: Die elementaren Kompetenzen der aktiven und passiven Sprachbeherrschung, die Grundfertigkeiten mathematischen Denkens und Operierens sowie die Basisfähigkeiten der Kommunikation in einer Fremdsprache.

Diese Entwicklungen führten dazu, dass das Thema „Bildungsstandards“ seit der Jahrtausendwende auf der bildungspolitischen Agenda der deutschsprachigen Länder ganz oben steht. In Österreich erfolgte der Regierungsauftrag zur Entwicklung nationaler Standards (dort noch als „Leistungsstandards“ bezeichnet) im Anschluss an das Regierungsprogramm 2000 (s. Österreichische Bundesregierung, 2000). Die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) fasste einen Grundsatzbeschluss über die Einführung von Bildungsstandards explizit als Maßnahme im Gefolge von PISA im Jahr 2001, und in der Schweiz fiel der Beschluss zur Durchführung des Projekts „HarmoS“ (Harmonisierung der obligatorischen Schule) im Jahr 2002 (s. Schweizer Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK, 2002). Die Bedeutung, die dieses Thema mittlerweile erlangt hat, lässt sich auch daran erkennen, dass das Stichwort „Bildungsstandards“ heute bei der Internet-Suchmaschine Google ca. 100.000 Fundstellen liefert!

In der Folge zeigte sich jedoch, dass von politischen Grundsatzbeschlüssen bis zu funktionierenden Praxismodellen ein weiterer Weg ist, als die Einfachheit und die Überzeugungskraft der Grundidee dies nahe zu legen scheint.

1.2 DER ENTWICKLUNGSPROZESS

Wie bereits angedeutet, gab es in keinem der deutschsprachigen Länder eine etablierte Kultur der Output-Messung, geschweige denn ergebnisbezogener Steuerungsformen. Und wohl nun erst, als man sich nach entsprechenden Modellen in diesbezüglich erfahreneren (insbesondere den angelsächsischen und den nordischen) Ländern umsah, wurde deutlich, dass der Begriff der Bildungsstandards lediglich den Bedeutungshof für etwas liefert, dessen Konkretisierung in der Praxis außerordentlich vielfältige und facettenreiche Ausformungen haben kann. Allein der Blick in die unterschiedlichen Bundesstaaten der USA, wo die Ansätze einer „Standard-based reform“ bereits in die achtziger Jahre zurückreichen, machte deutlich, wie unterschiedlich die konkreten Konzepte sein können, mit denen man die vermeintlich gleiche Sache angeht, und wie hart dort bis heute die fachlichen und ideologischen Auseinandersetzungen um die prinzipielle Sinnhaftigkeit und um unterschiedliche Konzepte von Bildungsstandards ausgefochten werden (s. beispielhaft BOSTON REVIEW, 1999/2000). Und erst in allerjüngster Zeit beginnt man sich mit (in ihren Ergebnissen alles andere als eindeutigen) amerikanischen Evaluationsstudien auseinanderzusetzen, die die Wirkungen von Bildungsstandards auf die Qualität von Bildung und Erziehung zu ergründen versuchen (Klieme, 2004).

In Österreich haben die eklatanten Defizite an Erfahrung und Knowhow in Theorie, Konstruktionslogik und Umsetzung von Bildungsstandards zunächst zu eher breit angelegten und wenig systematischen Suchbewegungen nach möglichen Lösungen

geführt, deren Hauptzielrichtung offensichtlich war, Modelle zu finden, die mit den bestehenden Traditionen der österreichischen Schulen möglichst wenig in Spannung stehen. Für die Ausarbeitung von Standards in Rechnen und Deutsch für die 4. Schulstufe (VS), sowie in Deutsch, Mathematik und Englisch (8. Schulstufe) wurden Arbeitsgruppen eingerichtet, die im Folgenden mit eher vagen Vorgaben zu arbeiten begannen:

- Die inhaltliche Orientierung erfolgte sehr eng entlang der Vorgaben der geltenden Lehrpläne; deren „Durchforstung“ auf Kernkompetenzen wurde stufen- und fachspezifisch mit unterschiedlicher Konsequenz betrieben.
- Die Leistungsziele wurden überwiegend in verbaler Form als „Regelstandards“ formuliert – d.h., dass den Zielsetzungen die Kompetenzen eines fiktiven „durchschnittlichen Schülers“ der betreffenden Schulstufe zugrunde gelegt wurden, was einerseits im Widerspruch zur Forderung steht, dass Standards als Leistungsziele *für alle Schüler verbindlich* sein sollten, und was andererseits Formen der externen Überprüfung erschwert oder unmöglich macht.
- Konsequenterweise wurde die Überprüfung der Standards den Lehrerinnen und Lehrern selbst überantwortet: Die Standards sollten in erster Linie Orientierungsfunktion haben und Grundlage der Selbstreflexion über den eigenen Unterricht und das Erreichen der Unterrichtsziele für die Lehrperson sein.

In einem Review der Entwürfe im Frühjahr 2003 (Specht, 2003) wurden die einzelnen Entwürfe auf Schwächen untersucht, die Inkonsistenzen der Entwürfe zwischen den Fächern herausgearbeitet und auf die Klärung einiger offener Fragen gedrungen:

- welche prinzipiellen Funktionen und Absichten mit der Entwicklung nationaler Bildungsstandards verbunden werden sollen;
- welcher rechtliche Status den Standards in einer zukünftigen Endversion zugewiesen werden soll;
- in welchem logischen Entwicklungszusammenhang Lehrpläne und Bildungsstandards zueinander stehen sollen;
- welcher Stellenwert den Bildungsstandards im Rahmen eines Gesamtkonzepts der Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen zugewiesen wird;
- ob und in welchem Maße mit einem Konzept der systematischen Überprüfung der Standards auf Systemebene und / oder Schulebene und / oder Klassenebene und / oder Individualebene ein Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung vollzogen werden soll.

Kurz zuvor war die mittlerweile als Standardwerk geltende Expertise von Klieme et al. (2003) in Deutschland erschienen, die differenzierte bildungstheoretische Argumente für Bildungsstandards lieferte, Qualitätskriterien für Standards formulierte und ein weit gespanntes Arbeitsprogramm im Zusammenhang mit der Erarbeitung von Bildungsstandards und für ihre Überprüfung entwarf. Dieser Expertise haben auch die Arbeiten in Österreich viel an theoretischer und methodischer Präzisierung und Differenzierung zu verdanken. Nichtsdestoweniger kam die Expertise zu spät,

um die bereits weit fortgeschrittenen Arbeiten der Entwicklergruppen noch entscheidend beeinflussen zu können. Von Seiten der Politik war zu diesem Zeitpunkt bereits Ungeduld über die sich hinziehenden Arbeiten zu verspüren und man hatte allseits das Gefühl, diese Entwicklung sei reif für eine erste Erprobung in der Praxis. So wurde entschieden, die auf der Basis des genannten Reviews z. T. noch einmal überarbeiteten Entwürfe im Sommersemester 2004 an 18 Schulen aller neun Bundesländer im Rahmen einer so genannten „Pilotphase I“ zu „erproben“.

1.3 PILOTPHASE I: „ECKPUNKTE“

Das Design dieser Pilotphase kann in seinen wesentlichen Grundzügen folgendermaßen charakterisiert werden:

1. Eine Steuergruppe, bestehend aus Beamten des Bildungsministeriums sowie Vertretern der Bundesländer (vorwiegend Landesschulinspektor/innen) bereiteten die Pilotphase konzeptionell vor.
2. Für jedes Bundesland wurden Koordinatorinnen und Koordinatoren bestimmt, die den Gesamtprozess in den Ländern leiteten und überwachten, sowie für die Zuteilung von Ressourcen Sorge tragen sollten. Ferner wurden in jedem Bundesland so genannte Multiplikatorinnen / Multiplikatoren (Fachdidaktiker/innen) bestimmt, die für die fachliche Unterstützung der Schulteams und für die Bereitstellung von Vernetzungstreffen und Fortbildungsveranstaltungen zuständig waren.
3. Für jedes Bundesland nahmen zwei Schulen (je eine HS / AHS) an der Pilotphase teil. Ihre Nominierung erfolgte meist auf der Basis freiwilliger Bereitschaft zur Mitarbeit. Die Aufgaben der Pilotschulen waren in einem „Eckpunkte“-Papier der Steuergruppe folgendermaßen festgelegt worden:

- „• Festlegung der Vorgangsweise bzw. Verantwortlichkeiten am Standort (in Zusammenarbeit mit den Fachdidaktiker/innen und der Schulaufsicht)
- Einbindung möglichst aller Klassen und deren Lehrerinnen und Lehrer der angesprochenen Fachbereiche der 8. Schulstufe
- fachbezogene Erprobung im Unterricht
- vertiefende inhaltliche Auseinandersetzung, Analyse, Bewertung und Verbesserungsvorschläge in Fachteams
- Erarbeitung weiterer exemplarischer Aufgabenstellungen nach dem Muster der vorliegenden Entwürfe (optional)
- Diskussion überfachlicher bzw. schulbezogener Aspekte (Schulentwicklung am Standort)
- Zusammenarbeit mit Fachdidaktiker/innen, Evaluator/innen, Expert/innen und Schulaufsicht
- Erstellung von Rückmeldungen / Berichten gemäß inhaltlicher Vorgaben des Evaluationskonzepts“

In Auftaktveranstaltungen an allen beteiligten Schulen sollten die Schulleitungen und die Lehrer/innen gegen Ende des Wintersemesters 2003/04 in die Standards und in die Erprobungsaufgaben eingewiesen werden.

4. Als Zeitraum für diese erste Erprobungs- und Begutachtungsphase war das Sommersemester 2004 vorgesehen. In diesem Zeitraum sollten die Schulen über die Unterlagen und ihre Arbeiten mit den Standards Rückmeldungen geben und an der begleitenden Evaluation teilnehmen.
5. Mit der Evaluation dieses Prozesses und der Ergebnissicherung wurde das Zentrum für Schulentwicklung, Graz beauftragt. In Zusammenarbeit mit den Koordinationsverantwortlichen in den Bundesländern sollte ein Evaluationskonzept entworfen und die erforderlichen Erhebungen durchgeführt werden,

Im Oktober 2003 fand in Wien eine zentrale Auftaktveranstaltung für alle Beteiligten (Vertreter/innen der Schulen, Fachdidaktiker/innen, Steuergruppe, Bundesländerverantwortliche) statt, im Rahmen derer das Gesamtkonzept der Bildungsstandards und die Planung für die Pilotphase I vorgestellt wurden. Die Informationsveranstaltungen an den Schulen selbst fanden – je nach Bundesland etwas unterschiedlich – um den Beginn des Sommersemesters 2004 statt. Zu diesem Zeitpunkt verfügten alle beteiligten Schulen und Lehrkräfte über die erforderlichen schriftlichen Unterlagen und Informationen.

1.4 DAS EVALUATIONSKONZEPT

Das Evaluationskonzept für die Pilotphase I war in seiner Grundstruktur zur gleichen Zeit wie die „Eckpunkte“ am ZSE entworfen und im Rahmen der Auftaktveranstaltung vorgestellt worden. Es wurde in der Folge in zwei Arbeitstagungen mit den Koordinationsverantwortlichen der 9 Bundesländer kooperativ ausdifferenziert und konsensuell ein gemeinsames Vorgehen festgelegt.

Prinzipiell kamen im Rahmen der Evaluation zwei unterschiedlichen Verfahren zum Einsatz:

- Zum einen wurden über ein koordiniertes Rückmeldeverfahren spezifische, auf die Fachstandards bezogene Kritikpunkte, Verbesserungs- und Erweiterungsvorschläge, sowie Aufgabenbeispiele direkt an die Entwicklergruppen weiter geleitet.
- Unabhängig davon wurden fächer- und schulformübergreifend von den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern allgemeine Rückmeldungen über ihre Einstellungen zu und ihre Erfahrungen mit den Standards eingeholt. Diese Erhebungen sollten für alle Beteiligten anhand derselben Dimensionen und Instrumente erfolgen, so dass daraus regionale, fach- und schulformbezogene Vergleiche realisiert werden konnten.

Die fachspezifischen Rückmeldungen sind nicht Gegenstand des vorliegenden Berichts, sondern wurden von den Entwicklergruppen unmittelbar für die Weiterentwicklung der Fachstandards genutzt.

Die hier vorliegende Studie setzt sich im Grunde mit einer Thematik auseinander, die für die gesamte Weiterentwicklung der Standard-Reform von zentraler Bedeutung ist, nämlich mit dem Zusammenhang zwischen Bildungsstandards und Unterrichtsentwicklung. Diese Thematik sei hier noch in groben Zügen entfaltet, bevor im nächsten Kapitel Datenbasis und Ergebnisse dargestellt werden.

1.5 ZENTRALE PROBLEMSTELLUNG: BILDUNGSSTANDARDS UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG

„Im Grunde lässt sich die Funktion von Bildungsstandards mit einem Satz beschreiben: Sie arbeiten in klarer und konzentrierter Form heraus, worauf es in unserem Schulsystem ankommt. Sie konkretisieren den pädagogischen Auftrag der Schule in zentralen Lernfeldern und richten somit das Lehren und Lernen auf gemeinsame Ziele aus. Diese Orientierungsfunktion nutzt den Lernenden und ihren Eltern; sie dient aber auch der Professionalität der Lehrkräfte und der Qualitätsentwicklung auf der institutionellen Ebene.“ (KLIEME et al 2003, 38)

Wie das Zitat aus der Studie von Klieme et al. verdeutlicht, sollen Bildungsstandards in allererster Linie ein Instrument der Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht sein. Verbesserte Orientierung der Lehrkräfte über die zentralen Unterrichtsziele und präzisere Rückmeldungen über die Unterrichtsergebnisse – dies sind die wesentlichen Mechanismen, die zu zielgerichtetem, erfolgreichem Unterrichten führen sollen.

Dies ist jedoch einstweilen eine Hypothese, die sich in der empirischen Realität beweisen muss. Erste Hinweise soll die vorliegende Evaluationsstudie erbringen. Hier geht es jedoch keineswegs um die prinzipielle Frage, ob Bildungsstandards qualitätswirksam sind oder nicht. Dies wird sich erst längerfristig zeigen können, wenn sich Bildungsstandards einmal in unserem Schulsystem eingespielt haben werden. Die zentrale Frage in der Erprobungsphase ist vielmehr, ob der Entwicklungsstand der Standards selbst und ob die Bedingungen ihrer Implementation die Voraussetzungen für eine positive Unterrichtswirksamkeit erfüllen.

Solche Voraussetzungen werden in den folgenden Fragestellungen angesprochen, die die Untersuchung leiteten:

- Sind die Lehrerinnen und Lehrer gegenüber den Bildungsstandards eher positiv eingestellt oder dominieren Skepsis, Befürchtungen und Ängste? Eine aufgeschlossene Grundhaltung der Nutzer stellt eine wesentliche Bedingung dafür dar, dass eine Innovation auch positive Wirkungen erzeugen kann.
- Sind die Lehrerinnen und Lehrer auf die Arbeit mit Bildungsstandards hinreichend gut vorbereitet? Haben sie genügend Information über Ziele der Innovation, über die Nutzung der Standards im Unterricht, über mögliche Konsequenzen der Erreichung oder Nichterreichung der Standards? Klarheit und Information

stellen eine zweite wichtige Bedingung dafür dar, dass Standards positive Wirkungen im Unterrichtsgeschehen haben können.

- Sind die Bildungsstandards aus der Sicht der Lehrer/innen fachlich gut abgesichert? Sind sie lehrplankonform? Entsprechen sie einem Grundbildungskonzept für das Fach? Sind die in den Standards repräsentierten Anforderungen hinreichend mit der konkreten Unterrichtsrealität vereinbar, oder werden sie als utopisch hoch bzw. als zu wenig herausfordernd empfunden? Aspekte der fachlichen Angemessenheit stellen einen dritten Komplex von Bedingungen für die Wirksamkeit von Bildungsstandards dar.
- Sind neben den angezielten, erwünschten Auswirkungen der standard-basierten Reform unerwartete bzw. unerwünschte Nebenwirkungen zu veranschlagen? Solche Side-Effects könnten etwa darin gesehen werden, dass die über Standards definierten kognitiven Lernziele den Unterricht zu sehr dominieren, dass überfachliche Lernziele dabei vernachlässigt werden, dass es zu einem Bedeutungsverlust der Gegenstände kommt, für die keine Standards vorliegen.
- Stimmt die Prämisse, dass Bildungsstandards den Lehrerinnen und Lehrern mehr Klarheit und bessere Orientierung geben über die zentralen Ziele der Schule, die Lernstände der Schüler und über die Wirksamkeit ihres eigenen Unterrichts? Erfüllen sie diese Orientierungsfunktion besser als die herkömmlichen Lehrpläne? Wie müssten die Standards und die Rahmenbedingungen ihrer Implementation verändert / verbessert werden, damit sie diese Funktion besser erfüllen können?

Von diesen Leitfragen ausgehend, versucht die Evaluationsstudie, Bedingungen zu identifizieren, die die Wirksamkeit der Bildungsstandards im Sinne ihrer zentralen Zielsetzungen bestimmen. Damit soll sie gleichzeitig Hinweise geben darauf, auf welche Problem- und Entwicklungsbereiche bei der weiteren Umsetzung der Reform besonders zu achten sind, wie der Implementationsprozess optimiert werden kann und wo es zusätzlicher Klärungen der Rahmenbedingungen für die Praxis bedarf.

Dabei wird davon ausgegangen, dass die den Bildungsstandards zugrunde liegenden Zielsetzungen (stärkerer Ziel- und Ergebnisbezug des Unterrichts) für die Weiterentwicklung der Schule von zentraler Bedeutung sind, dass die Erreichung dieser Ziele aber sehr wesentlich davon abhängt, wie die Innovation selbst in die Praxis eingeführt wird. Nur, wenn Lehrerinnen und Lehrer den „added value“ von Bildungsstandards gegenüber den herkömmlichen Formen der Unterrichtssteuerung erkennen können, und nur dann, wenn diese Instrumente für eine verbesserte Unterrichtsgestaltung konkret nutzbar sind (und auch genutzt werden), ist der erhebliche Aufwand gerechtfertigt, der mit diesen Entwicklungen verbunden ist.

2 METHODE

2.1 STICHPROBE

Im Schuljahr 2003/2004 wurden die Pilotversionen nationaler Bildungsstandards für Deutsch, Englisch und Mathematik für die 8. Schulstufe erstmals in allen österreichischen Bundesländern an 18 Pilotschulen (9 Hauptschulen, 9 AHS) erprobt und vom ZSE Graz in Zusammenarbeit mit den Bundesländer-Koordinatoren evaluiert.

Dabei wurden die Sichtweisen, Einstellungen und Bewertungen der Lehrkräfte zu zwei Zeitpunkten (März bzw. Juni 2004) mittels eines von Specht und Freudenthaler entwickelten Evaluationsfragebogens erhoben. Aus diesen Erhebungen stehen für den vorliegenden Bericht folgende Datensätze zur Verfügung:

- (1) Die Daten der *ersten Erhebung* beruhen auf den Angaben von insgesamt 110 Lehrkräften (50 HS- bzw. 53 AHS-Lehrer/innen; bei den restlichen 7 Personen fehlen die Angaben zum Schultyp) aus sieben Bundesländern. Die Standards für die drei Gegenstandsbereiche wurden dabei von annähernd gleich vielen Lehrkräften beurteilt (Deutsch: $n = 37$, Englisch: $n = 35$, Mathematik: $n = 38$).
- (2) Die Daten der *zweiten Erhebung* umfassen die Angaben von 115 Lehrkräften (42 HS- bzw. 60 AHS-Lehrer/innen; bei den restlichen 13 Personen fehlen die Angaben zum Schultyp) aus allen neun Bundesländern, welche die Standards für Deutsch ($n = 33$), Englisch ($n = 40$), und Mathematik ($n = 42$) beurteilten.

2.2 DER EVALUATIONSFRAGEBOGEN

Der für die erste Erhebung (März 2004) konzipierte Evaluationsfragebogen erfasste folgende Bereiche: (1) Gestaltung der Einführungsphase, (2) Arbeitssituation an den Pilotschulen, (3) Einstellungen zu Bildungsstandards im Allgemeinen, sowie (4) Bewertung der Standard-Unterlagen.

- (1) *Die Gestaltung der Einführungsphase*: Die vorgelegten Fragen bezogen sich darauf, wie die Auswahl der Schulen bzw. Lehrkräfte erfolgt ist, ob es eine Einführung gegeben hat, wie diese gestaltet und wer daran beteiligt war.
- (2) *Die Arbeitssituation an den Pilotschulen*: Hierzu hatten die Lehrkräfte die Qualität der erhaltenen Informationen und Unterstützungen zu bewerten bzw. Fragen hinsichtlich der Verfügbarkeit, des Bedarfs sowie die Selbstorganisation an Unterstützung zu beantworten. Schließlich wurde erhoben, ob bzw. inwieweit die

Standards von den Lehrkräften in die Unterrichtsplanung miteinbezogen wurden.

- (3) *Einstellungen zu Bildungsstandards im Allgemeinen:* Zur Erfassung dieses Bereiches wurden den Lehrkräften 23 Aussagen zur Beurteilung vorgelegt, die entweder ganz zentrale Argumente, die für die Einführung von Bildungsstandards sprechen (11 Items), zum Inhalt haben oder sich auf häufig debattierte, problematische Aspekte, die mit dieser Innovation assoziiert sein könnten (Unklarheiten, Befürchtungen, Einwände, Ängste), beziehen (12 Items).
- (4) *Bewertung der Standard-Unterlagen:* Mit den zur Beurteilung vorgelegten Items sollten folgende vier Bereiche erfasst und analysiert werden:
 - (a) *Klarheit und Verständlichkeit:* Mit Hilfe von 5 Items wurde erhoben, inwieweit die Unterlagen den Lehrkräften Klarheit darüber vermitteln, wozu die Standards gut sind (d.h. welche konkreten Zielsetzungen damit verfolgt werden) bzw. was sie damit tun sollen.
 - (b) *Fachliche Angemessenheit:* Wie die Standards von den Lehrkräften unter fachlichen Aspekten beurteilt werden, wurde mit 9 Items erfasst, wobei neben einer Globalbewertung auch differenzierte Einschätzungen zu relevanten Detailaspekten (z.B. Kompetenzbereiche, Niveauabstufungen, Anspruchsniveau, Aufgabenbeispiele) erhoben wurden.
 - (c) *Orientierungshilfe:* Mit 9 Items wurde erfasst, inwieweit die Standards den Lehrkräften diagnostische und handlungsleitende Hilfestellungen für die Planung und Gestaltung eines zielorientierten Unterrichts im Sinne der Förderung von Grundkompetenzen bieten.
 - (d) *Verbesserungsbedarf:* Der Bedarf an zusätzlichen Klärungen, Erläuterungen oder Verbesserungen in den zur Beurteilung vorgelegten Standard-Entwürfen (z.B. der allgemeinen Einleitung, den Beschreibungen der Standards oder den Hinweisen für die Praxis) wurde mit 6 Items erfasst.

Für die Durchführung der zweiten Erhebung (Juni 2004) wurde der Evaluationsfragebogen – gegenüber der ersten Erhebung – nur geringfügig modifiziert, wobei der Bereich „Gestaltung der Einführungsphase“ nicht mehr berücksichtigt wurde. Demgegenüber wurde das ursprüngliche Evaluationsinstrumentarium um einen Fragenkomplex erweitert, mit dem eine Gesamtbilanz seitens der Lehrkräfte erfasst werden sollte.

- (5) *Gesamtbilanz:* Bilanzierende Gesamteinschätzungen seitens der Lehrkräfte wurden in Bezug auf (a) den „added value“ von Standards gegenüber Lehrplänen, (b) deren Bereitschaft zur Teilnahme an der Pilotphase II, sowie (c) die Qualität der durchgeführten Evaluation erhoben.

Neben der Beantwortung der vorgegebenen Fragen wurden die Lehrkräfte weiters dazu angeregt, ihre eigenen Gedanken zu jedem der untersuchten Themenbereiche zu Papier zu bringen. Diese offenen Antworten wurden transkribiert und nach Themenbereichen geordnet.

2.3 DATENANALYSEN UND ERGEBNISDARSTELLUNG

Analysedaten

Mit der Durchführung zweier Erhebungen wurde insbesondere das Ziel verfolgt, die Robustheit (Verlässlichkeit, Replizierbarkeit) gewonnener Befunde zu überprüfen. Darüber hinaus sollte in Erfahrung gebracht werden, ob durch die Arbeit mit den Standards über einige Monate hinweg bzw. durch die öffentliche Diskussion über dieses Thema eine Veränderung der Einstellungen, Bewertungen oder des Umgangs mit den Standards bei den Lehrkräften eingetreten ist. Die Klärung dieser Frage setzt allerdings eine identische Zusammensetzung der Analysestichproben voraus. Dies ist in der vorliegenden Untersuchung leider nicht der Fall, so dass unklar bleibt, ob Unterschiede in den Daten auf tatsächliche Veränderungen in den Einstellungen/Bewertungen der Lehrkräfte oder lediglich auf die unterschiedliche Zusammensetzung der Analysestichproben zurückzuführen sind. Aus Gründen, die hier nicht im Einzelnen darzulegen sind, war die Rücklaufquote zum zweiten Zeitpunkt deutlich geringer als zum ersten Zeitpunkt. Da eine Personenzuordnung zu den Fragebögen der beiden Zeitpunkte nicht vorgesehen wurde, lassen sich entsprechende Unterschiede nur sehr eingeschränkt interpretieren. Die Haupttrends der Ergebnisse sind für die beiden Zeitpunkte allerdings weitgehend identisch, was als Hinweis auf die Verlässlichkeit und Replizierbarkeit der gewonnenen Befunde gewertet werden kann.

Da für die weiteren Entwicklungsschritte im Rahmen der Implementierung insbesondere die Einstellungen und Bewertungen der Lehrkräfte am Ende der Pilotphase I von Relevanz sind, werden wir uns im Folgenden ausschließlich auf die Analyse der Daten, die zum zweiten Erhebungszeitpunkt (Juni 2004) erhoben wurden, konzentrieren. Darüber hinaus wurde diese Vorgangsweise gewählt, um eine möglichst verständliche und anschauliche Darstellung und Interpretation der vorliegenden Ergebnisse gewährleisten zu können.

Gliederung des Ergebnisteils

Der folgende Ergebnisteil ist nach inhaltlichen Gesichtspunkten in folgende vier Bereiche unterteilt:

Kap. 1: Einstellungen zu Bildungsstandards im Allgemeinen

Kap. 2: Die Arbeitssituation an den Pilotschulen

Kap. 3: Die Bewertung der Standard-Unterlagen

Kap. 4: Gesamtbilanz

Analysestichproben

Im Ergebnisteil werden nicht nur die deskriptiven Daten (z.B. Antworthäufigkeiten, Item-Mittelwerte) für die Gesamtstichprobe der befragten Lehrkräfte sondern in drei Bereichen (Kap. 2, 3, 4) auch getrennt für die Lehrkräfte der beiden Schultypen (HS-

vs. AHS-Lehrkräfte) sowie der drei Fachbereiche (Deutsch- vs. Englisch- vs. Mathematik-Lehrkräfte) analysiert und in Form von Tabellen dargestellt.

Weiters wurde mittels statistischer Verfahren überprüft, ob sich die Antworthäufigkeiten (mittels „*Qui-Quadrat*“) bzw. Item-Mittelwerte (mittels „*T-Test*“ bzw. „*Einfaktorieller ANOVA*“) der Lehrkräfte der beiden Schultypen bzw. der drei Fachbereiche signifikant voneinander unterscheiden. Im Sinne der Lesbarkeit auch für ein Laienpublikum haben wir uns dazu entschlossen, auf eine Darstellung der ermittelten statistischen Kennwerte zu verzichten. Signifikante Einstellungs- und Bewertungsunterschiede zwischen den verschiedenen Analysestichproben werden im Text erwähnt und in den Tabellen grau unterlegt.

3 ERGEBNISSE

3.1 EINSTELLUNGEN ZU BILDUNGSSTANDARDS IM ALLGEMEINEN

3.1.1 Problemstellung

Es besteht weitgehender Konsens darüber, dass die Einführung von Bildungsstandards letztendlich nur dann erfolgreich sein wird, wenn sie auch zu entscheidenden Verbesserungen der Qualität des Lernens und Lehrens führt (s. Hermann, 2003; Klieme et al., 2003; Specht & Freudenthaler, 2004). Dies setzt wiederum voraus, dass Lehrkräfte eine möglichst positive Einstellung gegenüber Bildungsstandards im Allgemeinen aufweisen oder entwickeln bzw. diesen neuen Steuerungselementen aufgeschlossen gegenüber stehen. Eine aufgeschlossen-positive Grundeinstellung sollte die Lehrkräfte darin bestärken, sich mit den Konzepten kompetenzorientierter Unterrichtsformen eingehend auseinanderzusetzen bzw. dazu motivieren, diese im Rahmen ihrer Tätigkeit bestmöglich umzusetzen und zu nutzen (s. Haider et al., 2003). Klieme et al. (2003) betonen, dass es in diesem Zusammenhang ganz wesentlich darauf ankommt, dass Lehrkräfte die mit der Einführung von Bildungsstandards verbundenen Ziele durchdringen und sich zu eigen machen. Sie sollten also erkennen und nachvollziehen können, dass die Arbeit mit den Standards im konkreten Schulalltag von großer praktischer Nützlichkeit ist und zur Lösung gegenwärtiger Probleme und Schwächen des Schulsystems (z.B. unzureichende Kompetenzförderung, unerwünschte Disparitäten oder mangelnde Bildungsgerechtigkeit) entscheidend beitragen kann. Darüber hinaus sollten jedoch auch potentielle Unklarheiten, Befürchtungen und Einwände seitens der Lehrkräfte (z.B. Vernachlässigung erzieherischer Funktionen, inhaltliche Verarmung des Unterrichts, Einschränkung der Gestaltungsautonomie von Schulen und Lehrkräften), die immer wieder im Mittelpunkt bildungspolitischer Debatten und einschlägiger Forschungsarbeiten stehen (s. Bartnitzky, 2003; Böttcher, 2003; Dubs, 2003; Henning, 2004), in Erfahrung gebracht, ernst genommen und durch geeignete Informations- und Unterstützungssysteme hinreichend abgeschwächt bzw. abgebaut werden.

Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass eine angestrebte Verbesserung des Unterrichts durch die Implementierung von Bildungsstandards nicht zuletzt davon abhängt, wie die Lehrkräfte dieser Innovation gegenüber eingestellt sind. Eine detaillierte Erfassung der Einstellungen gegenüber Bildungsstandards sollte für das weitere Vorgehen im Rahmen der Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards von Nutzen sein und auf die Beantwortung folgender zentraler Fragestellungen abzielen: Inwieweit betrachten Lehrkräfte Bildungsstandards als ein

nützliches Instrumentarium zur Qualitätssicherung im Schulwesen? Inwieweit stimmen sie den verschiedenen Begründungen, die für eine Einführung von Bildungsstandards sprechen, zu? Worin sehen Lehrkräfte die größten Vorzüge von Bildungsstandards? Welche Ängste und Befürchtungen bringen die Lehrkräfte den Bildungsstandards entgegen? Wie stark sind die verschiedenen Befürchtungen ausgeprägt? Worin bestehen ihre stärksten Einwände gegenüber Bildungsstandards?

3.1.2 Der Einstellungsfragebogen

Der von Werner Specht und Harry Freudenthaler entwickelte Einstellungsfragebogen verfolgt das Ziel, die allgemeinen Ansichten, Unklarheiten und Befürchtungen von Lehrkräften gegenüber Bildungsstandards möglichst detailliert zu erfassen. Um dies zu realisieren, haben die beiden Autoren zum einen alle wesentlichen Argumente, die auf Basis der nationalen und internationalen Auseinandersetzungen mit diesem Themenbereich für die Einführung von Bildungsstandards sprechen („positive Begründungen“), in 11 Aussagen gekleidet, die auf 5-stufigen Skalen von „stimmt genau“ bis „stimmt gar nicht“ zu beantworten sind (s. Tabelle 1).

Diesen Argumenten zur Folge stellen Bildungsstandards ein notwendiges und viel versprechendes Qualitätssicherungs-Instrumentarium dar („Bildungsstandards sind ein nützliches Instrument zur Qualitätssicherung im Schulwesen“), das zu einer verbesserten Kompetenzförderung („Bildungsstandards schärfen den Blick der Lehrkraft für Stärken und Schwächen ihrer Schüler/innen“) führen bzw. dazu beitragen sollte, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler nicht auf der Strecke bleiben („Bildungsstandards erleichtern den Einsatz gezielter Maßnahmen zur Förderung schwächerer Schüler/innen“) und unerwünschte Disparitäten im Schulsystem hinreichend abgebaut werden (z.B. „Die unterschiedlichen Verhältnisse der Schulen in Stadt und Land erfordern gemeinsame Bildungsstandards“). Damit einhergehend sollten Bildungsstandards auch zu mehr Transparenz („Bildungsstandards machen die Ziele der Schule für alle Beteiligten transparenter“), Klarheit („Bildungsstandards geben Eltern und Schüler/innen Klarheit über das, was von der Schule erwartet wird“), Zusammenarbeit und Koordination („Bildungsstandards fördern die Zusammenarbeit und Koordination der Lehrkräfte eines Faches“), sowie Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit in Bezug auf den Erwerb von Bildung, Abschlüssen und Berechtigungen („Standards können dazu führen, dass die Übergänge auf weiterführende Schulformen objektiviert werden und es mehr Chancengleichheit gibt“) führen.

Demgegenüber wird in einschlägigen Forschungsarbeiten sowie bildungspolitischen Debatten immer wieder darauf hingewiesen, dass die Implementierung von Bildungsstandards bzw. einseitige Fokussierung auf Output-orientierte Steuerungselemente auch zahlreiche Gefahren in sich bergen kann. Aber auch Ängste und Befürchtungen in der Lehrerschaft – etwa vor einer Verschärfung externer Kontrolle – werden in diesem Zusammenhang artikuliert. Wir haben versucht, diese verschiedenen „problematischen Aspekte“ in Form von 12 Aussagen, die auf 5-stufigen Skalen von

„stimmt genau“ bis „stimmt gar nicht“ einzuschätzen sind (s. Tabelle 2), adäquat zu beschreiben.

Unter Bezugnahme auf die vorherrschenden Expertenmeinungen bestehen zentrale inhaltliche Einwände/Befürchtungen gegenüber Output-orientierten Steuerungselementen in einer möglichen Verschlechterung der Unterrichtsqualität („Bildungsstandards bringen die Gefahr einer inhaltlichen Verarmung des Unterrichts mit sich“), die zu Lasten einer hinreichenden Realisierung von wichtigen Bildungsfunktionen („Der ausschließliche Blick auf die Ergebnisse vernachlässigt die wichtige Prozessdimension des Unterrichts“) und Erziehungszielen („Die einseitige Betonung von Fachleistungen führt zu einer Unterschätzung der erzieherischen Leistungen der Schule“) gehen könnte. Weitere – größtenteils auf Missverständnissen beruhende – Einwände betreffen eine vermutete Beschränkung der Lehrfreiheit („Die professionelle Handlungs- und Entscheidungsfreiheit wird durch die Standards deutlich eingeschränkt“) sowie weitgehende Einschränkung der Schulautonomie („Standards und Schulautonomie – das geht einfach nicht zusammen“). Darüber hinaus wird daran gezweifelt, ob Bildungsstandards tatsächlich zur angestrebten Erhöhung des durchschnittlichen Kompetenzniveaus von Schüler/innen führen bzw. allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen zugute kommen. Die damit assoziierten Befürchtungen hängen davon ab, welches Anforderungsniveau durch die Bildungsstandards letztendlich festgelegt wird. Dubs (2003) argumentiert, dass vor allem AHS-Lehrkräfte befürchten, dass eine Festlegung von Mindeststandards zu einem weiteren Abbau der schulischen Anforderungen führen könnte („Bildungsstandards bewirken eine ‚Nivellierung nach unten‘ und vermindern die Schulqualität eher, als dass sie sie verbessern“). Wird das Anforderungsniveau hingegen zu hoch angesetzt, könnte es laut Hennig (2004) zu einer Zunahme und Legitimierung der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem kommen („Bildungsstandards verstärken den Leistungs- und Selektionsdruck in der Schule“).

Grundlegende Lehrerängste, die mit den Bildungsstandards immer wieder in Verbindung gebracht werden, betreffen insbesondere die Angst vor einer verstärkten Kontrolle („Bildungsstandards sind primär ein Instrument der Kontrolle von Schule und Lehrern“) sowie die Angst vor der Erstellung und Veröffentlichung von Ranglisten über Schulen und Lehrkräfte („Von Standards zu Schulrankings ist der Weg nicht weit“).

Letztendlich wurde im Rahmen der Erfassung von „problematischen Aspekten“ auch auf Unklarheiten („Am ganzen Standard-Konzept ist noch zu vieles ungeklärt, um es wirklich beurteilen zu können“) und skeptische Grundhaltungen seitens der Lehrer/innen (z.B. „Außer Mehrarbeit für die Lehrkräfte werden die Bildungsstandards nicht viel bringen“), die den Prozess einer erfolgreichen Implementierung von Bildungsstandards ebenfalls negativ beeinträchtigen könnten, Bezug genommen.

Die Items für die beiden Bereiche „positive Begründungen“ bzw. „problematische Aspekte“ wurden im Einstellungsfragebogen durchgemischt und nicht getrennt voneinander angeordnet.

3.1.3 Ergebnisse für die Gesamtstichprobe

„Positive Begründungen“

Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse für jene 11 Items, in denen die „positiven Begründungen“ beschrieben sind. In der zweiten Spalte sind die Item-Mittelwerte angeführt, wobei niedrigere Werte eine höhere mittlere *Zustimmung* bedeuten. In der zweiten Auswertungsspalte sind die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) an Lehrkräften aufgelistet, die diesen Aussagen zugestimmt haben (d.h. eine der beiden Antwortkategorien „stimmt genau“ bzw. „stimmt ungefähr“ angekreuzt haben). Die Anordnung der Items erfolgt nach dem Grad der Zustimmungstendenz.

Bei einer globalen Betrachtung der Ergebnisse wird ersichtlich (s. Tabelle 1), dass der Mittelwert bei 10 der 11 Items unter dem theoretischen Itemmittelwert von 3 liegt. Weiters zeigt sich, dass 7 Argumente, die für die Einführung von Bildungsstandards sprechen, zumindest bei 50 % der Befragten eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Zustimmung fanden.

Tabelle 1: Item-Mittelwerte (M) und relative Häufigkeiten (%) an Lehrkräften, die diesen Aussagen („positive Begründungen“) zugestimmt haben

	M	%
Bildungsstandards sind ein nützliches Instrument zur Qualitätssicherung im Schulwesen	2.15	73
Bildungsstandards machen die Ziele der Schule für alle Beteiligten transparenter	2.26	72
Bildungsstandards geben Eltern und Schüler/innen Klarheit über das, was von der Schule erwartet wird	2.32	69
Standards können dazu führen, dass die Übergänge auf weiterführende Schulformen objektiviert werden und es mehr Chancengleichheit gibt	2.33	70
Bildungsstandards schärfen den Blick der Lehrkraft für Stärken und Schwächen ihrer Schüler/innen	2.60	58
Bildungsstandards fördern die Zusammenarbeit und Koordination der Lehrkräfte eines Faches	2.65	54
Die unterschiedlichen Verhältnisse der Schulen in Stadt und Land erfordern gemeinsame Standards	2.70	48
Bildungsstandards erleichtern den Einsatz gezielter Maßnahmen zur Förderung schwächerer Schüler/innen	2.84	50
Nur wenn wir gemeinsame Bildungsstandards haben, wird der Wert eines Schulabschlusses wieder eindeutig anerkannt werden	2.88	39
Bildungsstandards geben Klarheit, worauf es in der Schule letztendlich ankommt	2.95	41
Wenn es nicht klare Standards gibt, ist ein Schulabschluss bald nichts mehr wert	3.61	19

Geht man mehr ins Detail und wendet sich den Ergebnissen für die einzelnen Items zu, fällt auf, dass die Zustimmung bei vier Argumenten besonders groß war. Mehr als 2/3 der Lehrkräfte waren der Auffassung, dass die Standards ein nützliches Instrument zur Qualitätssicherung sind (73 %), dessen größte Vorzüge darin bestehen, dass es zu einer Erhöhung der Transparenz (72 %) und Klarheit (69 %) im Hinblick auf die Ziele der Schule als auch zu mehr Objektivität und Chancengleichheit in Bezug auf den Erwerb von Abschlüssen und Berechtigungen führen sollte (70 %).

Demgegenüber teilten weitaus weniger Lehrkräfte die von Experten vertretene Auffassung (s. z.B. Haider et al., 2003), dass unser Schulsystem Bildungsstandards (dringend) benötigt, um den vorherrschenden Ungerechtigkeiten bei der Vergabe von Schulabschlüssen beizukommen. Während immerhin noch knapp die Hälfte der Befragten den beiden Aussagen „Die unterschiedlichen Verhältnisse der Schulen in Stadt und Land erfordern gemeinsame Standards“ (48 %) bzw. „Nur wenn wir gemeinsame Bildungsstandards haben, wird der Wert eines Schulabschlusses wieder eindeutig anerkannt werden“ (39 %) zugestimmt haben, waren lediglich 19 Prozent der Ansicht, dass ein Schulabschluss ohne klare Standards bald nichts mehr wert sei.

Eine mittlere Zustimmung fanden all jene Begründungen, die sich auf Verbesserungen/Erleichterungen hinsichtlich der Diagnose und Förderung von Kompetenzen, insbesondere bei leistungsschwächeren Schüler/innen, beziehen: Einschätzung der Stärken und Schwächen von Schüler/innen (58 %), Planung von Fördermaßnahmen für leistungsschwächere Schüler/innen (50 %), sowie Zusammenarbeit und Koordination der Lehrkräfte eines Faches (54 %).

„Problematische Aspekte“

Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse für jene 12 Items, die problematische Aspekte (d.h. Befürchtungen, Unklarheiten) zum Inhalt haben. Die Anordnung der Items erfolgte nach dem Grad der Zustimmung, wobei für jedes Item sowohl der Mittelwert (je geringer er ist, desto größer ist die Zustimmung) als auch die relative Häufigkeit an Lehrkräften, die dieser Aussage zugestimmt haben, dargestellt sind.

Bei Betrachtung der Ergebnisse springt sofort ins Auge, dass für die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte am Standard-Konzept noch zu Vieles ungeklärt ist, um es wirklich beurteilen zu können (81 %). Neben den damit einhergehenden Unsicherheiten deuten die Befunde darauf hin, dass auch sehr ernst zu nehmende Lehrerängste davor zu bestehen scheinen (s. Dubs, 2003), dass Bildungsstandards zur Erstellung von Ranglisten über Schulen und Lehrpersonen führen (75 %) und primär der Kontrolle von Schule und Lehrern dienen könnten (49 %).

Inhaltliche Einwände gegenüber Bildungsstandards beziehen sich insbesondere auf die wahrgenommene Beeinträchtigung wichtiger Funktionen und Ziele des Unterrichtens. Jeweils über 60 % der Befragten waren der Auffassung, dass eine einseitige Ergebnisorientierung die wichtige Prozessdimension des Unterrichts vernachlässigen bzw. eine Fokussierung auf Fachleistung zu einer Unterschätzung erzieherischer Leistungen der Schule führen würde. Die Befürchtung, dass Bildungsstandards die

Gefahr einer inhaltlichen Verarmung des Unterrichts mit sich bringen könnten, wurde hingegen interessanterweise nur von 33 % der Befragten geteilt.

Demgegenüber waren Befürchtungen im Hinblick darauf, dass Bildungsstandards die Handlungs- und Entscheidungsfreiheit deutlich einschränken (34 %) bzw. die Autonomie der Schulen wieder aufheben könnten (24 %) vergleichsweise weniger stark ausgeprägt. Dies legt nahe, dass die Mehrheit der Lehrkräfte erkannt hat, dass Bildungsstandards ausschließlich die zu erreichenden Ziele festlegen, jedoch nicht, wie das zu geschehen hat. Dies obliegt der Schule und ihren Lehrkräften.

Problematische Auswirkungen von Bildungsstandards im Hinblick auf Anforderungen der Schule und Leistungsniveau von Schüler/innen wurden von den Lehrkräften eher in einem Anstieg des Leistungs- und Selektionsdruckes (38 %) als in einer „Nivellierung nach unten“ (22 %) gesehen.

Tabelle 2: Item-Mittelwerte (M) und relative Häufigkeiten (%) an Lehrkräften, die diesen Aussagen („problematische Aspekte“) zugestimmt haben

	M	%
Am ganzen Standard-Konzept ist noch zu Vieles ungeklärt, um es wirklich beurteilen zu können	1.66	81
Von Standards zu Schulrankings ist der Weg nicht weit	1.84	75
Der ausschließliche Blick auf die Ergebnisse vernachlässigt die wichtige Prozessdimension des Unterrichts	2.28	62
Die einseitige Betonung von Fachleistungen führt zu einer Unterschätzung der erzieherischen Leistungen der Schule	2.35	61
Bildungsstandards sind meiner Ansicht nach primär ein Instrument der Kontrolle von Schule und Lehrern	2.58	49
Bildungsstandards verstärken den Leistungs- und Selektionsdruck in der Schule	2.96	38
Schulen sind zu verschieden, um ihre Leistungen an gleichen Maßstäben zu messen	2.97	33
Bildungsstandards bringen die Gefahr einer inhaltlichen Verarmung des Unterrichts mit sich	3.10	33
Die professionelle Handlungs- und Entscheidungsfreiheit wird durch Standards deutlich eingeschränkt	3.12	34
Außer Mehrarbeit für die Lehrkräfte werden die Bildungsstandards vermutlich nicht viel bringen	3.17	29
Standards und Schulautonomie – das geht einfach nicht zusammen	3.23	24
Bildungsstandards bewirken eine „Nivellierung nach unten“ und vermindern die Schulqualität eher, als dass sie sie verbessern	3.48	22

Trotz zahlreicher Unklarheiten, diverser Ängste und Befürchtungen, die sich aus den Angaben der befragten Lehrkräfte ableiten lassen, scheint nur ein relativ geringer Prozentsatz den Standards wirklich ablehnend gegenüber zu stehen. Weniger als ein

Drittel hat der Aussage zugestimmt, dass Bildungsstandards außer Mehrarbeit für die Lehrkräfte vermutlich nicht viel bringen werden.

3.1.4 Diskussion und erste Schlussfolgerungen

Zusammenfassend lässt sich aus den vorliegenden Befunden ableiten, dass die befragten Lehrkräfte eine durchaus *aufgeschlossen-kritische Einstellung gegenüber Bildungsstandards im Allgemeinen* aufweisen. Nichtsdestoweniger führen sie uns jedoch auch vor Augen, dass die propagierte Nützlichkeit und Notwendigkeit dieser neuen Steuerungsformen für die Lösung vorherrschender Probleme und Schwächen des Schulsystems in einigen Punkten mehr oder weniger stark angezweifelt wird. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass diese Innovation mit zahlreichen Unklarheiten, Ängsten und Befürchtungen assoziiert ist, welche die Wirksamkeit von Bildungsstandards negativ beeinträchtigen könnte.

Recht anschaulich kommt die Gesamttendenz der Einstellungen der Lehrkräfte in den folgenden Äußerungen zum Ausdruck, die von einzelnen Lehrerinnen / Lehrern in den Fragebogen geschrieben wurden:

„Die Einführung von Bildungsstandards wäre meiner Meinung nach zwar ein Fortschritt, aber es dürfte dabei nicht übersehen werden, dass ein erheblicher Teil des Unterrichts die Kreativität und das selbständige Arbeiten der Schüler fördern soll. Derjenige, der immer nur direkt oder indirekt dazu gezwungen wird, sich mit dem von Einzelpersonen oder Verwaltungsbehörden Vorgegebenen zu beschäftigen, verliert wahrscheinlich mit der Zeit die Freude an der Arbeit. Motivation und die Freude daran, selbständig arbeiten zu dürfen, sind aber die Kräfte, die es ermöglichen, schöpferisch zu sein und Neues zu schaffen. Basiswissen ist zwar etwas Wesentliches, es ist jedoch erst dann etwas wert, wenn man auf ihm aufbauend etwas hervorbringen kann, das dem sozialen, kulturellen, medizinischen, technischen oder wirtschaftlichen Fortschritt dient. Normen sind etwas Gutes, wenn sie nur Richtlinien darstellen, denn Normen, die Fesseln sind, verhindern, dass ein junger Mensch seine Fähigkeiten entwickeln und erproben kann.“ (028/AHS/D)¹

Grundsätzlich, d.h. jetzt nicht im Besonderen auf das Fach Englisch bezogen, sind meiner Meinung nach beide Entwicklungsmöglichkeiten gegeben: Einschränkung der Handlungs- und Entscheidungsfreiheit durch eine Festlegung auf ein vorgegebenes Mittelmaß wie auch Sicherung des Wertes eines Schulabschlusses im absolut positiven Sinn. Zum momentanen Zeitpunkt ist es für mich aber noch nicht absehbar, welcher dieser beiden "Pole" sich letztendlich herauskristallisieren wird, deshalb auch meine z.T. widersprüchlich anmutenden Angaben. (040/AHS/E)

Diese Fragen sind schwer zu beantworten, da noch nicht klar ist, ob es sich bei den Bildungsstandards um Mindest- oder Regelstandards handelt! Zum jetzigen Zeitpunkt sind manche Fragen wesentlich negativer zu beantworten als ich hoffe es in Zukunft zu können! (044/AHS/M)

Ein wichtiges Ziel im Rahmen des weiteren Vorgehens müsste sein, die vorhandenen Unklarheiten, Bedenken, Ängste und Befürchtungen durch den verstärkten Einsatz

¹ Die Kennzeichnungen hinter den Zitaten beziehen sich auf Fragebogennummer, Schulform und Gegenstand

von gezielten Informations- und Unterstützungsmaßnahmen so weit wie möglich abzuschwächen (vgl. Freudenthaler et al., 2004; Klieme et al., 2003, Specht & Freudenthaler, 2004). Die Annahme, dass Informations- und Unterstützungsmaßnahmen tatsächlich zu einer Verbesserung der Einstellungen gegenüber Bildungsstandards führen können, wird durch folgende Befunde unterstützt:

- (1) Wir haben zum einen analysiert, ob bzw. inwieweit die Einstellungen der Lehrkräfte mit der wahrgenommenen Qualität der erhaltenen Information und Unterstützung zusammenhängen. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Lehrkräfte den „zentralen Argumenten“ für Bildungsstandards umso mehr zustimmten bzw. umso weniger Befürchtungen äußerten, je besser sie sich über die Zielsetzungen der Bildungsstandards informiert bzw. in Ihrer Arbeit mit den Bildungsstandards unterstützt gefühlt haben.
- (2) Zum anderen haben wir die Einstellungen der AHS-Lehrkräfte aus Salzburg mit den Einstellungen der AHS-Lehrkräfte aus den übrigen acht Bundesländern verglichen. Dies deshalb, weil im Bundesland Salzburg ein weitgehend eigenständiges Pilotprojekt Bildungsstandards an drei AHS durchgeführt wurde, das sich unter anderem zum Ziel gesetzt hatte, bei den Lehrkräften, die im Rahmen dieses Projektes aktiv mitarbeiteten und dabei eine ausgesprochen intensive Betreuung und Unterstützung erhielten, eine möglichst hohe Akzeptanz für diese Maßnahme zu erreichen.

Bei den durchgeführten Vergleichsanalysen (Salzburg vs. übrige Bundesländer) waren keine Einstellungsunterschiede hinsichtlich der zentralen Argumente *für* die Einführung von Bildungsstandards festzustellen. Jedoch waren die Standards für die Lehrkräfte aus Salzburg mit weniger Befürchtungen verbunden (s. Tabelle 3). Die Item-Mittelwerte der Lehrkräfte aus Salzburg sind durchwegs höher (= geringere Zustimmungsrate) und unterscheiden sich in fünf Gesichtspunkten (s. grau unterlegte Spalten) von jenen der Lehrkräfte aus den übrigen Bundesländern. Demzufolge könnte die intensivere Betreuung im Bundesland Salzburg nicht nur zu einer deutlichen Verminderung diverser Ängste und Befürchtungen (mehr Kontrolle, Beschränkung der Handlungs- und Entscheidungsfreiheit, inhaltliche Verarmung des Unterrichts, Verminderung der Schulqualität) sondern auch zu einer weitgehenden Eliminierung extrem skeptischer Grundeinstellungen gegenüber Bildungsstandards beigetragen haben. Weniger als 10 Prozent der AHS-Lehrkräfte aus Salzburg waren der Auffassung, dass Bildungsstandards außer Mehrarbeit vermutlich nicht viel bringen werden.

Trotz des offenbar erfolgreichen Vorgehens in Salzburg geht aus einer detaillierten Ergebnisbetrachtung jedoch auch hervor, dass die umgesetzten Betreuungs- und Unterstützungsmaßnahmen (noch) keine wirklich befriedigenden Interventionsschritte zur Lösung einiger ganz zentraler Problembereiche setzen konnten: Auch in Salzburg war die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte (75 %) der Auffassung, dass am Standard-Konzept noch zu Vieles ungeklärt ist, um es wirklich beurteilen zu können. Die damit einhergehenden Unsicherheiten dürften wiederum das Auftreten von Lehrerängsten begünstigen und mitverantwortlich dafür sein, dass immerhin 63 Prozent

der Lehrkräfte zum Ausdruck brachten, dass der Weg von Standards zu Schulrankings nicht weit ist.

Tabelle 3: Item-Mittelwerte für die Lehrkräfte aus Salzburg (SBG) sowie für die Lehrkräfte aus den übrigen Bundesländern (REST)

	SBG	REST
Am ganzen Standard-Konzept ist noch zu Vieles ungeklärt, um es wirklich beurteilen zu können	2.00	1.83
Von Standards zu Schulrankings ist der Weg nicht weit	2.21	1.80
Der ausschließliche Blick auf die Ergebnisse vernachlässigt die wichtige Prozessdimension des Unterrichts	2.71	2.11
Die einseitige Betonung von Fachleistungen führt zu einer Unterschätzung der erzieherischen Leistungen der Schule	3.04	2.39
Bildungsstandards sind meiner Ansicht nach primär ein Instrument der Kontrolle von Schule und Lehrern	3.63	2.36
Bildungsstandards verstärken den Leistungs- und Selektionsdruck in der Schule	3.65	3.09
Schulen sind zu verschieden, um ihre Leistungen an gleichen Maßstäben zu messen	3.42	3.47
Bildungsstandards bringen die Gefahr einer inhaltlichen Verarmung des Unterrichts mit sich	3.74	2.86
Die professionelle Handlungs- und Entscheidungsfreiheit wird durch Standards deutlich eingeschränkt	3.79	2.69
Außer Mehrarbeit für die Lehrkräfte werden die Bildungsstandards vermutlich nicht viel bringen	3.96	3.29
Standards und Schulautonomie – das geht einfach nicht zusammen	3.42	3.42
Bildungsstandards bewirken eine „Nivellierung nach unten“ und vermindern die Schulqualität eher, als dass sie sie verbessern	3.95	3.08

Weiters waren auch relativ viele Lehrkräfte aus Salzburg der Auffassung, dass eine einseitige Ergebnisorientierung zu einer Vernachlässigung der wichtigen Prozessdimension des Unterrichts (46 %) bzw. eine eingeschränkte Fokussierung auf Fachleistung zu einer Unterschätzung erzieherischer Leistungen der Schule führen könnte (35 %). Demgegenüber waren die Zustimmungsraten für die restlichen acht, größtenteils auf Missverständnissen beruhenden, Befürchtungen vergleichsweise gering und lagen zwischen 9 und 21 Prozent.

3.2 DIE ARBEITSSITUATION AN DEN PILOTSCHULEN

3.2.1 Problemstellung

In facheinschlägigen Forschungsarbeiten zum Thema 'Bildungsstandards' wird immer wieder darauf hingewiesen (s. Haider et al., 2003; Klieme et al., 2003; Specht & Freudenthaler, 2004), dass für eine erfolgreiche Implementierung dieser neuen Steuerungselemente zahlreiche Handlungsschritte erforderlich sind. Eine ganz zentrale Bedeutung wird dabei der Einrichtung von professionell organisierten Informations- und Unterstützungssystemen beigemessen. Die *Qualität der zur Verfügung gestellten Informationen und Unterstützungen* sollte entscheidend dazu beitragen, dass Bildungsstandards von den Schulen inhaltlich akzeptiert werden und die damit befassten Personen motiviert und befähigt sind, sie im Rahmen ihrer Tätigkeiten bestmöglich umzusetzen und zu nutzen. Daraus resultiert, dass gerade beim Einstieg in die Arbeit mit Bildungsstandards alles dafür getan werden sollte, dass Lehrkräfte erkennen und nachvollziehen können, wie die Arbeit mit Standards im konkreten Schulalltag gestaltet werden kann.

Ausgehend von der postulierten Bedeutung von Informations- und Unterstützungseinrichtungen für die Implementierung und Nutzung von Bildungsstandards haben wir uns bei der Analyse der Arbeitssituation an den Pilotschulen auf die Beantwortung folgender zentraler Fragen konzentriert:

- (1) Bewertung der im Rahmen der Pilotphase I erhaltenen Informationen und Unterstützung: Wie gut fühlen sich die Lehrkräfte über die Zielsetzungen der Standards informiert bzw. in ihrer Arbeit mit den Standards unterstützt?
- (2) Unterstützung (Verfügbarkeit / Bedarf / Selbstorganisation): (a) Gab es für die Lehrkräfte eine laufende Unterstützung im Hinblick auf die Verwendung der Bildungsstandards im Unterricht? (b) Würden sie Zusätzliches an Information, Unterstützung oder Schulung benötigen, um die Bildungsstandards für den Unterricht wirklich nutzen zu können? (c) Haben sie sich selbst Unterstützung für die Arbeit mit den Bildungsstandards organisiert?
- (3) Verwendung der Standards im Unterricht: Inwieweit wurden die Standards von den Pilot-Lehrkräften bereits für die laufende Unterrichtsplanung herangezogen?

3.2.2 Bewertung der erhaltenen Informationen und Unterstützung

Ergebnisse für die Gesamtstichprobe

Die Bewertung der erhaltenen Informationen und Unterstützung wurde mit Hilfe von zwei Items erhoben (s. Tabelle 4), die auf 7-stufigen Skalen von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“ zu beantworten waren. Unser primäres Forschungsinteresse bestand darin, herauszufinden, ob sich die Lehrkräfte über die Zielsetzungen der Standards hinreichend informiert bzw. in ihrer Arbeit unterstützt gefühlt haben. Da Item-

Mittelwerte diesbezüglich eine relativ geringe Aussagekraft besitzen, wurden für beide Items die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) an Lehrkräften ermittelt, welche sich „gut“ (d.h. unter dem Skalenmittelwert) vs. „schlecht“ (d.h. über dem Skalenmittelwert) informiert bzw. unterstützt gefühlt haben. Die entsprechenden Prozentwerte sind in Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4: Bewertung der Arbeitssituation - Relative Häufigkeiten (Prozentwerte) an Lehrkräften, welche die erhaltene Information bzw. Unterstützung als eher gut bzw. eher schlecht bewerteten

	GUT	SCHLECHT
Wie gut fühlen Sie sich über die Zielsetzungen der Bildungsstandards informiert?	57	35
Wie gut fühlen Sie sich heute insgesamt in Ihrer Arbeit mit den Bildungsstandards unterstützt?	28	50

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Mehrheit der Lehrkräfte (57 %) über die Zielsetzungen der Bildungsstandards relativ gut informiert gefühlt hat. Es sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass immerhin ein Drittel der Befragten eine gegenteilige Auffassung vertrat und sich selbst am Ende der Pilotphase I noch immer im Unklaren darüber war, welche konkreten Zielsetzungen mit den Bildungsstandards verfolgt werden. Weiters sind die Bewertungen der erhaltenen Unterstützung besonders schlecht ausgefallen.

Angesichts dieser kritischen Bewertungen lässt sich durchaus nachvollziehen, dass das Unternehmen „Bildungsstandards“ für die Pilotlehrer/innen noch mit zahlreichen Unklarheiten, Befürchtungen und Ängsten assoziiert war bzw. dessen Nützlichkeit und Notwendigkeit zur Lösung vorherrschender Probleme und Schwächen des Schulsystems in einigen Punkten mehr oder weniger stark angezweifelt wurde (s. 3.1.3).

Vergleiche zwischen HS- und AHS-Lehrkräften

Tabelle 5 zeigt die Item-Mittelwerte für die verschiedenen Analyse-Stichproben, wobei geringere Werte einer positiveren Beurteilung entsprechen.

Tabelle 5: Bewertungen der Arbeitssituation: Item-Mittelwerte nach Schulform und Unterrichtsgegenstand

	GES	HS	AHS	D	E	M
Wie gut fühlen Sie sich über die Zielsetzungen der Bildungsstandards informiert?	3.51	3.71	3.22	3.73	3.45	3.40
Wie gut fühlen Sie sich heute insgesamt in Ihrer Arbeit mit den Bildungsstandards unterstützt?	4.47	5.00	4.20	4.88	4.33	4.29

Vergleiche der Bewertungen von AHS- und HS-Lehrkräften ergaben, dass sich die AHS-Lehrkräfte in ihrer Arbeit mit den Bildungsstandards besser unterstützt gefühlt

haben. Hinsichtlich der erhaltenen Informationen waren keine Bewertungsunterschiede zu beobachten.

Vergleiche zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Fächer

Die Bewertungen der Lehrkräfte in den drei Gegenständen unterschieden sich nicht voneinander (s. Tabelle 5).

3.2.3 Unterstützung: Verfügbarkeit / Bedarf / Selbstorganisation

Tabelle 6 zeigt die Einschätzungen der Lehrkräfte in Bezug auf (1) das Vorhandensein laufender Unterstützung, sowie (2) den Bedarf an zusätzlicher Information, Unterstützung und Schulung: Weniger als ein Drittel der Lehrkräfte gab an, dass es eine laufende Unterstützung für sie gegeben hätte. Weiters brachten über 70 % der Befragten zum Ausdruck, dass sie Zusätzliches an Information, Unterstützung oder Schulung benötigen würden, um die Bildungsstandards für den Unterricht wirklich nutzen zu können – ein Ergebnis, das für sich spricht. Demnach dürften sich die kritischen Bewertungen der Lehrkräfte weniger auf die inhaltliche Qualität und Nützlichkeit der erhaltenen Unterstützungen bezogen haben, sondern insbesondere auf das weitgehende Fehlen von Information und Unterstützung zurückzuführen sein.

Tabelle 6: Verfügbarkeit von und Bedarf an Unterstützung: Relative Häufigkeiten (Prozentwerte) an Lehrkräften, die diesen Aussagen zugestimmt haben – Gesamt und aufgliedert nach Schulform sowie Unterrichtsgegenstand.

	GES	HS	AHS	D	E	M
Gab es seit der letzten Erhebung im März eine laufende Unterstützung für die Versuchslehrer/innen im Hinblick auf die Verwendung der Bildungsstandards im Unterricht?	28	22	32	9	44	28
Würden Sie Zusätzliches an Information, Unterstützung oder Schulung benötigen, um die Bildungsstandards für den Unterricht wirklich nutzen zu können?	71	87	59	71	76	63

Die Selbstorganisation an Unterstützung wurde mit folgender Frage erhoben: „Hat sich Ihre Schule, oder haben sich die beteiligten Lehrkräfte selbst Unterstützung für die Arbeit mit den Bildungsstandards organisiert?“ Die relativen Antworthäufigkeiten (Prozentwerte) der befragten Lehrkräfte sind in Tabelle 7 dargestellt.

Rund zwei Drittel der Lehrkräfte hat sich ihren Angaben zur Folge selbst Unterstützung für die Arbeit mit den Bildungsstandards organisiert. Am häufigsten wurde dies über einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch realisiert (46 %). Dieser Befund unterstreicht die aufgeschlossen-kritische Grundeinstellung der Lehrkräfte gegenüber Bildungsstandards und verdeutlicht, dass die meisten von ihnen eher motiviert und willens sein dürften, sich mit den innovativen Konzepten kompetenzorientierter Unterrichtsformen eingehend auseinander zu setzen.

Tabelle 7: Selbstorganisation an Unterstützung: Relative Häufigkeiten (Prozentwerte) gewählter Antwortalternativen – Gesamt und aufgegliedert nach Schulform sowie Unterrichtsgegenstand.

	GES	HS	AHS	D	E	M
nein	38	36	40	48	39	42
ja, die Lehrkräfte haben einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch organisiert	46	50	43	42	33	48
ja, wir haben uns Unterstützung organisiert durch...	7	9	5	7	13	5
ja, auf andere Weise, nämlich.....	9	5	12	3	15	5

Vergleiche zwischen HS- und AHS-Lehrkräften

Vergleiche zwischen den Einschätzungen von AHS- und HS-Lehrkräften ergaben, dass deutlich mehr HS-Lehrkräfte (87 %) zusätzlichen Bedarf an Information, Unterstützung und Schulung zum Ausdruck brachten (s. Tabelle 6). Diese Unterschiede könnten nicht zuletzt darauf zurückzuführen sein, dass es in erster Linie Hauptschullehrer/innen sind, die mit grundlegenden Wissens- und Kompetenzdefiziten ihrer Schüler/innen konfrontiert sind. Daraus folgt, dass insbesondere die HS-Lehrkräfte Informationen und Hilfestellungen dafür benötigen würden, dieser Problematik mit Hilfe der Standards zu begegnen. Hinsichtlich der Verfügbarkeit und Selbstorganisation von Unterstützung waren keine Bewertungsunterschiede festzustellen.

Vergleiche zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Fächer

Bei Vergleichen zwischen den Einschätzungen der Lehrkräfte der drei Fachbereiche zeigten sich Unterschiede im Hinblick auf die Verfügbarkeit einer laufenden Unterstützung (s. Tabelle 6). Den vorliegenden Angaben zur Folge wurden die Englisch-Lehrkräfte in ihrer Arbeit mit den Standards noch am intensivsten betreut. Immerhin brachten 44 % der Englisch-Lehrkräfte zum Ausdruck, eine laufende Unterstützung erhalten zu haben. Demgegenüber konnte nur jede zehnte Deutsch-Lehrkraft eine derartige Unterstützungsleistung in Anspruch nehmen.

Trotz der unterschiedlichen Verfügbarkeit an Unterstützung für die Lehrkräfte der drei Fachbereiche waren jedoch keine gegenstands-bezogenen Unterschiede in Bezug auf (1) den Bedarf an zusätzlicher Information, Unterstützung oder Schulung, sowie (2) der Selbstorganisation an Unterstützung zu beobachten. Dies legt nahe, dass die Nutzung von Bildungsstandards für den Unterricht nicht primär vom *Ausmaß*, sondern von der *Qualität* der Unterstützungsmaßnahmen abhängt. Specht und Freudenthaler (2004) sehen eine zentrale Herausforderung für das weitere Vorgehen in der Einrichtung von Unterstützungsformen, die Lehrkräften helfen, die diagnostischen Informationen aus der Überprüfung der Standards angemessen zu interpretieren, diese für die interne Selbstevaluation zu nutzen und in geeignete Entwick-

lungsmaßnahmen für mehr Effizienz, verbesserte Förderung und größere Leistungsgerechtigkeit umzusetzen.

3.2.4 Verwendung der Standards im Unterricht

Ob bzw. inwieweit die Standards von den Lehrkräften im Rahmen der Pilotphase tatsächlich im Unterricht verwendet worden sind, wurde mit folgender Frage erhoben: „Verwenden Sie derzeit die Standards für Ihre laufende Unterrichtsplanung?“ Die relativen Antworthäufigkeiten (Prozentwerte) sind in Tabelle 8 dargestellt.

Tabelle 8: Verwendung der Standards im Unterricht: Relative Häufigkeiten (Prozentwerte) gewählter Antwortalternativen

	GES	HS	AHS	D	E	M
ja, intensiv und regelmäßig	14	12	15	12	15	14
ich versuche es hin und wieder	56	64	50	55	48	62
nein	30	24	35	33	37	24

Aus den Daten geht hervor, dass nur ungefähr jede siebente Lehrkraft die Bildungsstandards bereits intensiv und regelmäßig für die Unterrichtsplanung verwendet hat. Etwas mehr als die Hälfte hat es hin und wieder versucht. Dies gilt für die Lehrkräfte der beiden Schultypen sowie der drei Gegenstände gleichermaßen; bei den durchgeführten Vergleichsanalysen waren weder schultyp- noch gegenstands-bezogene Unterschiede in der Anwendung der Standards zu beobachten (s. Tabelle 8).

Angesichts der aufgeschlossen-kritischen Grundeinstellung der Lehrkräfte gegenüber Bildungsstandards (bzw. ihrer Bereitschaft, sich selbst Unterstützung für die Arbeit mit den Standards zu organisieren) ist zu vermuten, dass die relativ seltene Verwendung der Standards für die Unterrichtsgestaltung weniger auf eine mangelnde Bereitschaft der Lehrkräfte sondern vielmehr auf zahlreiche Unklarheiten sowie unzureichende Kompetenzen in der Handhabung dieser neuen Steuerungselemente zurückzuführen ist.

3.2.5 Fazit zur Arbeitssituation an den Pilotschulen

Zusammenfassend geht aus den vorliegenden Befunden hervor, dass der Großteil der Lehrkräfte keine laufende Unterstützung im Hinblick auf die von ihnen zu erprobenden Bildungsstandards erhalten und sich in der Arbeit mit den Standards unzureichend unterstützt gefühlt hat. Obwohl sich die Lehrkräfte größtenteils selbst Unterstützung organisiert haben/organisieren mussten, hätten sie dringend Zusätzliches an Information, Unterstützung und Schulung gebraucht, um die Standards für den Unterricht wirklich nützen zu können.

Angesichts dieser Rahmenbedingungen erscheint es wenig überraschend, dass nur ein verschwindend kleiner Prozentsatz der Pilot-Lehrer/innen die Standards bereits intensiv und regelmäßig in die laufende Unterrichtsplanung miteinbezogen hat. Ein derartiges Verhaltensmuster entspricht der Auffassung zahlreicher Fachexperten (z.B. Klieme et al., 2003; Specht und Freudenthaler, 2004), wonach die Umstellung des Schulsystems auf Output-orientierte Steuerungsformen von den Lehrkräften Anpassungsleistungen erfordert, die von ihnen kaum eigenständig (d.h. ohne umfassende Einschulung und unterstützende Begleitmaßnahmen) erbracht werden können.

Die Haupttrends der vorliegenden Ergebnisse sind für die Lehrkräfte der beiden Schultypen sowie der drei Gegenstandsbereiche weitgehend identisch. Es sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass insbesondere die HS-Lehrkräfte einen besonders dringlichen Bedarf an Information, Unterstützung und Schulung zum Ausdruck gebracht haben, was auf die spezifischen Herausforderungen, mit denen sie im Rahmen ihrer Tätigkeit konfrontiert sind, zurückzuführen sein könnte (z.B. die Förderung besonders leistungsschwacher Schüler/innen, die gravierende Defizite in grundlegenden Kompetenzen aufweisen). Demzufolge erschiene es im Rahmen des weiteren Vorgehens durchaus sinnvoll, die Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards bestmöglich auf die spezifischen Probleme und Herausforderungen von HS- und AHS-Lehrkräften abzustimmen.

3.3 BEWERTUNG DER SCHRIFTLICHEN UNTERLAGEN

3.3.1 Problemstellung

Es wurde bereits mehrfach erwähnt, dass der Erfolg der Bildungsstandards insbesondere davon abhängen dürfte, inwieweit diese den Kriterien guter Bildungsstandards (s. Klieme et al., 2003) gerecht werden und letztendlich zu einer entscheidenden Verbesserung der Bedingungen des Lernens – und das heißt im Wesentlichen: des Unterrichts – führen (s. Specht & Freudenthaler, 2004). Um welche Merkmale/Bedingungen es sich dabei konkret handelt bzw. wie die Standard-Entwürfe von den Lehrkräften diesbezüglich bewertet wurden, soll im folgenden Abschnitt analysiert und diskutiert werden.

Klieme et al. (2003) haben in ihrer Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards deutlich gemacht, dass sich „gute Bildungsstandards“ auf die Kernbereiche/zentralen Kompetenzen (*Fokussierung*) eines Unterrichtsfaches (*Fachlichkeit*) beziehen sollten, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt (z.B. am Ende der 8. Schulstufe) aufgebaut sein sollen (*Kumulativität*). Weiters sind die Autoren der Auffassung, dass Bildungsstandards, die möglichst klar und nachvollziehbar auszuformulieren sind (*Verständlichkeit*), nicht nur Mindestvoraussetzungen ausdrücken, die für alle Schüler/innen gelten sollten (*Verbindlichkeit*), sondern auch zwischen verschiedenen Kompetenzstufen/-niveaus differenzieren (*Differenzierung*). Schließlich sollten Bil-

dungsstandards möglichst anspruchsvolle und herausfordernde Ziele für Lehrende und Lernende festlegen, die unter den gegebenen schulischen Voraussetzungen mit einem realistischen Aufwand auch tatsächlich erreichbar sind (*Realisierbarkeit*). Unrealistisch hohe Erwartungen dürften mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer Demotivation unter den Lehrkräften führen und ihre Akzeptanz gegenüber Bildungsstandards negativ beeinträchtigen.

Darauf aufbauend haben Specht und Freudenthaler (2004) vor kurzem verschiedene Bedingungen beleuchtet, deren Realisierung dazu beitragen sollte, dem Ziel einer wirksamen Optimierung der Prozesse – des Unterrichts – näher zu kommen. Eine grundlegende Voraussetzung besteht für die Autoren darin, dass den Lehrer/innen eine möglichst große *Klarheit* darüber vermittelt wird, was Bildungsstandards genau leisten sollen und über welche Wirkmechanismen dies geschehen kann. Demzufolge sollten Standards, die auf sorgfältig ausgearbeiteten Kompetenzmodellen beruhen und dem Anspruch der *fachlichen Angemessenheit* gerecht werden, die zu erreichenden Kompetenzziele möglichst präzise beschreiben und den Lehrkräften damit eine bessere Orientierung im Hinblick darauf vermitteln, was Schüler/innen können sollten. Weiters wird angenommen, dass genaue Zielvorgaben unter Einbeziehung der Struktur und des Entwicklungsverlaufes von zu vermittelnden Kompetenzen (s. Klieme et al., 2003) zu einer gezielteren Stoffauswahl und Unterrichtsplanung führen sollten als die herkömmlichen, stofforientierten Lehrpläne. Darüber hinaus sollten die angemessene Überprüfung der Standards und die differenzierte Rückmeldung erreichter Lernstände die diagnostische Kompetenz von Lehrer/innen schärfen und in weiterer Folge dazu beitragen, dass Lehrer/innen die Unterrichtsgestaltung verstärkt auf die Lernvoraussetzungen und das Vorwissen ihrer Schüler/innen abstimmen. Demzufolge sollten Bildungsstandards verschiedene *Orientierungsfunktionen* erfüllen, die von vorgegebenen Kompetenzzielen (Orientierung im Hinblick darauf, was Schüler/innen können sollten), über die differenzierte Diagnose und Rückmeldung erreichter Lernstände (diagnostische Funktion) zur Veranschaulichung von Handlungsspielräumen und Entwicklungsmöglichkeiten (handlungsleitende Funktion) reichen.

Ausgehend von diesen Überlegungen haben wir uns bei der Analyse der Bewertungen der konkreten schriftlichen Unterlagen, die den Schulen übermittelt worden sind, insbesondere auf die Beantwortung folgender zentraler Fragestellungen konzentriert: (1) Ist den Lehrern und Lehrerinnen klar, wozu Standards gut sind und was sie damit tun sollen („*Klarheit*“)?, (2) Wie werden die Standards unter fachlichen Aspekten beurteilt („*fachliche Angemessenheit*“)?, (3) Bieten die Standards den Lehrkräften Hilfestellungen für eine zielorientierte Gestaltung des Unterrichts („*Orientierungshilfe*“)?, sowie (4) Welche zusätzlichen Klärungen, Erläuterungen und Verbesserungen werden als notwendig erachtet („*Verbesserungsbedarf*“)?

Die wahrgenommene Orientierungshilfe der Unterlagen für die Gestaltung des Unterrichts dürfte dabei den wahrscheinlich wichtigsten Bewertungsbereich darstellen. Dieser Gesichtspunkt ist aus zwei Gründen besonders relevant: Erstens - nur wenn Lehrer/Lehrerinnen etwas als für die Praxis hilfreich empfinden entsteht auch eine positive Einstellung zur Innovation selbst; zweitens (was noch wichtiger ist) - nur

wenn Standards sich in der Unterrichtspraxis niederschlagen - können sie die mit ihnen verbundenen, längerfristigen Zielsetzungen erfüllen.

Für jeden der vier Bewertungsbereiche sollen nicht nur die Daten der Gesamtstichprobe im Hinblick auf die oben angeführten Fragestellungen ausgewertet werden, sondern auch getrennte Analysen für die Bewertungen der Lehrkräfte der beiden Schultypen (HS- vs. AHS-Lehrkräfte) sowie der drei Gegenstände (Deutsch- vs. Englisch- vs. Mathematik-Lehrkräfte) durchgeführt werden. Aufgrund zahlreicher Unterschiede, die zwischen den beiden Schultypen bestehen (z.B. unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler/innen), erscheint es nahe liegend zu untersuchen, ob HS- und AHS-Lehrkräfte die Standard-Entwürfe insbesondere im Hinblick auf ihre fachliche Angemessenheit (z.B. die Realisierbarkeit der angestrebten Kompetenzziele) und praktische Nützlichkeit (z.B. für die Planung und Gestaltung des Unterrichts im Sinne der Vermittlung und Förderung von Grundkompetenzen) unterschiedlich bewerten. Weiters soll vergleichend analysiert werden, in welchen Bereichen die Lehrkräfte der beiden Schultypen zusätzliche Klärungen, Erläuterungen und Verbesserungen für (besonders) notwendig erachten. Derartige Informationen sollten dazu beitragen, den Prozess der Weiterentwicklung und Implementierung von Standards bestmöglich auf die spezifischen Gegebenheiten abzustimmen bzw. zu optimieren. Darüber hinaus wird angenommen, dass auch Vergleiche zwischen den Bewertungen der Standard-Entwürfe für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik (wichtige) Anregungen für die Weiterentwicklung nationaler Bildungsstandards liefern könnten. Die Durchführung solcher Vergleichsanalysen sollte Auskunft darüber geben, ob es den vorliegenden Entwürfen unterschiedlich gut gelungen ist, den Erwartungen der Lehrkräfte zu entsprechen. Wenn es sich dabei um Bereiche handelt, die nichts Spezifisches mit dem jeweiligen Fach zu tun haben (z.B. Klarheit von Zielsetzungen bzw. Nutzung von Standards zur Optimierung von Prozessen) könnten sich daraus hilfreiche Implikationen für die Weiterentwicklung und Harmonisierung der Standards ableiten lassen.

3.3.2 Messinstrumente

Die wahrgenommene *Klarheit der Unterlagen* im Hinblick auf Zielsetzungen und Handhabung der Standards wurde mit Hilfe von 5 Items erfasst (s. Tabelle 9), die auf 7-stufigen Ratingskalen von „sehr klar“ bis „gar nicht klar“ zu beantworten waren. Zwei Items bezogen sich darauf, inwieweit den Lehrer/innen klar ist, wozu Bildungsstandards gut bzw. welche Kompetenzziele via Bildungsstandards festgelegt werden. Mit den übrigen Items sollten verschiedene Aspekte der Anwendung und Handhabung von Standards erfasst werden.

Um herauszufinden, inwieweit die Standards aus Sicht der Lehrkräfte dem Anspruch der *fachlichen Angemessenheit* gerecht werden (d.h. die wesentlichen Grundkompetenzen beschreiben, die Schüler/innen bis zum Ende der 8. Klasse erreicht haben sollten) wurden ihnen 9 Items in Form von Aussagen zur Bewertung vorgelegt (s. Tabelle 12). Bei der Beantwortung der Items hatten die Lehrkräfte anzugeben, ob sie den einzelnen Aussagen zustimmen und die entsprechende Antwortalternative

(entweder „stimmt“ oder „stimmt nicht“) anzukreuzen. Neben einer Globalbewertung der fachlichen Angemessenheit wurden auch die Beurteilungen zu verschiedenen kritischen Argumenten in Bezug auf die [1] in den Standards inkludierten *Kompetenzbereiche*; [2] die vorgenommene *Unterteilung in Kompetenzniveaus*, [3] das wahrgenommene *Anspruchsniveau* der zu erreichenden Kompetenzziele, [4] die ausgewählten *Aufgabenbeispiele*, sowie [5] die *Abgrenzung* von Bildungsstandards gegenüber *herkömmlichen Leistungsanforderungen* erhoben.

Die wahrgenommene *Orientierungshilfe der Unterlagen* wurde mit Hilfe von 9 Items erfasst (s. Tabelle 14), die auf 7-stufigen Ratingskalen von „sehr hilfreich“ bis „gar nicht hilfreich“ zu beantworten waren. Die Items bezogen sich auf verschiedene Aspekte der diagnostischen Nützlichkeit der Standards sowie deren handlungsleitende Hilfestellungen im Hinblick auf die Planung und Verwirklichung eines an langfristigen Zielsetzungen und am nachhaltigen Aufbau von Kompetenzen orientierten Unterrichts.

Die wahrgenommene *Wichtigkeit / Notwendigkeit an zusätzlichen Klärungen, Erläuterungen oder Verbesserungen* in den Unterlagen wurde mit Hilfe von 6 Items für folgende Bereiche getrennt voneinander erfasst (s. Tabelle 17): „bei der allgemeinen Einleitung“, „bei den Hinweisen für die Praxis“, „bei den Beschreibungen der Standards“, „bei den ‘ich kann’ Statements“, „bei den Aufgabenbeispielen“, sowie „bei den Unterscheidungen zwischen den Anforderungsniveaus“. Die Beantwortung der Items erfolgte auf 7-stufigen Ratingskalen, die von „sehr wichtig“ bis „nicht notwendig“ reichten.

3.3.3 Wahrgenommene Klarheit

Ergebnisse für die Gesamtstichprobe

Die wahrgenommene Klarheit der Standard-Unterlagen wurde mit Hilfe von 5 Items erfasst, die von den Lehrkräften auf 7-stufigen Skalen von „sehr klar“ bis „gar nicht“ zu beantworten waren. Unser primäres Forschungsinteresse bestand darin, herauszufinden, ob die Standard-Unterlagen den Lehrern und Lehrerinnen Klarheit darüber vermitteln, wozu Standards gut sind und was sie damit machen sollen. Da Item-Mittelwerte diesbezüglich eine relativ geringe Aussagekraft besitzen, wurden für jedes Item die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) jener Lehrkräfte ermittelt, welche die Unterlagen als mehr oder weniger „klar“ (Wert unter dem Skalenmittelwert) vs. mehr oder weniger „unklar“ (Wert über dem Skalenmittelwert) bewerteten. Die entsprechenden Prozentwerte sind in Tabelle 9 dargestellt.

Die Bewertungen der Lehrkräfte zeigen, dass für sie aus den Unterlagen relativ klar hervorgegangen ist, welche Fähigkeiten und Kompetenzen von ihren Schüler/innen erworben werden sollten bzw. welche Zielsetzungen mit den Standards eigentlich verfolgt werden. Die Anteile an Lehrkräften, die in diesen beiden Fällen wenig oder keine Klarheit erlangen konnten, waren vergleichsweise gering und betragen 23 und 35 Prozent.

Tabelle 9: Klarheit der Standard-Unterlagen – Relative Häufigkeiten (Prozentwerte) an Lehrkräften, welche die Unterlagen als „klar“ bzw. „unklar“ bewerteten

	KLAR	UNKLAR
Wie klar geht aus den Unterlagen hervor, welche Fähigkeiten und Kompetenzen in Ihrem Gegenstand Schüler/innen nach der 8. Schulstufe erworben haben sollten?	58	23
Wie klar gehen die mit den Standards verbundenen Zielsetzungen aus den Unterlagen hervor?	46	35
Wie klar geht aus den Unterlagen hervor, wie die Unterrichtsarbeit mit Standards gestaltet werden könnte?	23	66
Wie klar geht aus den Unterlagen hervor, wie die Aufgabenbeispiele zu verwenden sind?	40	49
Wie klar geht aus den Unterlagen hervor, wie mit den Niveauabstufungen umzugehen ist?	20	66

Während es den Lehrkräften noch einigermaßen klar sein dürfte, wozu Standards gut sind, scheinen sie weitaus größere Probleme mit der Anwendung und Handhabung der Standards zu haben. Die Mehrheit von ihnen war sich im Unklaren darüber, wie die Unterrichtsarbeit mit den Standards gestaltet werden könnte (66 %), wie mit den Niveauabstufungen umzugehen ist (66 %) bzw. wie die Aufgabenbeispiele zu verwenden sind (49 %). Demzufolge scheinen sich die Lehrkräfte eher unsicher zu sein, wie sie die Standards konkret nützen können, um ihren Unterricht zu verbessern; oder anders formuliert, über welche Wirkmechanismen / Prozesse die angestrebten Ziele (verbesserte Kompetenzförderung, mehr Systemgerechtigkeit) letztendlich erreicht werden können (s. Specht & Freudenthaler, 2004).

Vergleiche zwischen HS- und AHS-Lehrkräften

Tabelle 10 zeigt die Item-Mittelwerte für die Lehrkräfte der beiden Schultypen, wobei niedrigere Werte ein positiveres Urteil im Sinne der Skala darstellen.

Tabelle 10: Klarheit der Standard-Unterlagen - Item-Mittelwerte für HS- u. AHS-Lehrkräfte

	HS	AHS
Wie klar geht aus den Unterlagen hervor, welche Fähigkeiten und Kompetenzen in Ihrem Gegenstand Schüler/innen nach der 8. Schulstufe erworben haben sollten?	3.36	3.33
Wie klar gehen die mit den Standards verbundenen Zielsetzungen aus den Unterlagen hervor?	4.40	3.64
Wie klar geht aus den Unterlagen hervor, wie die Unterrichtsarbeit mit Standards gestaltet werden könnte?	5.19	5.12
Wie klar geht aus den Unterlagen hervor, wie die Aufgabenbeispiele zu verwenden sind?	4.98	3.69
Wie klar geht aus den Unterlagen hervor, wie mit den Niveauabstufungen umzugehen ist?	5.17	5.14

Die durchgeführten Vergleiche zeigen, dass sich die Bewertungen von HS- und AHS-Lehrkräften bei zwei von fünf Klarheitsaspekten (sprich: Zielsetzungen sowie Verwendung der Aufgabenbeispiele) voneinander unterscheiden. Demzufolge bieten die Unterlagen den AHS-Lehrkräften verglichen zu den HS-Lehrkräften mehr Klarheit darüber, welche Zielsetzungen mit den Standards verbunden sind bzw. wie die Aufgabenbeispiele zu verwenden sind (s. Tabelle 10, grau unterlegte Spalten). Ganz offensichtlich ist vor allem für HS-Lehrer/-innen der Umgang mit den Aufgabenbeispielen nicht selbstinstruktiv - vielleicht, weil in der Hauptschule auch mehr Unklarheit darüber besteht, ob diese Aufgabe nun von allen Schülerinnen und Schülern gelöst werden können sollten oder nicht (Zielklarheit).

Vergleiche zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Fächer

Gegenstands-bezogene Unterschiede zeigen sich in Bezug auf die Gestaltung der Unterrichtsarbeit, wobei die Deutsch-Standards vergleichsweise am besten bewertet worden sind (s. Tabelle 11, niedrigere Werte entsprechen einem positiveren Urteil im Sinne der Skala). Dies könnte daran liegen, dass die Deutsch-Unterlagen eine Rubrik enthalten, in der methodische Strategien (sprich: konkrete Handlungsanleitungen) zur Förderung der Lesefähigkeit und Lesefertigkeit vorgeschlagen werden. Ansonsten sind die Unterschiede zwischen den Fächern gering, was darauf hinweist, dass die verbreiteten Verständnisprobleme der Lehrkräfte im Hinblick auf Ziele und Funktionen der Standards mit dem vorliegenden Standard-Konzept *insgesamt*, und nicht so sehr mit der fachspezifischen Ausformung zusammenhängt.

Tabelle 11: Klarheit der Standard-Unterlagen - Item-Mittelwerte für die Lehrkräfte der unterschiedlichen Gegenstände

	D	E	M
Wie klar geht aus den Unterlagen hervor, welche Fähigkeiten und Kompetenzen in Ihrem Gegenstand Schüler/innen nach der 8. Schulstufe erworben haben sollten?	3.33	3.69	3.02
Wie klar gehen die mit den Standards verbundenen Zielsetzungen aus den Unterlagen hervor?	4.27	3.92	3.62
Wie klar geht aus den Unterlagen hervor, wie die Unterrichtsarbeit mit Standards gestaltet werden könnte?	4.12	5.57	5.57
Wie klar geht aus den Unterlagen hervor, wie die Aufgabenbeispiele zu verwenden sind?	4.15	4.05	4.19
Wie klar geht aus den Unterlagen hervor, wie mit den Niveauabstufungen umzugehen ist?	5.39	5.41	4.85

3.3.4 Fachliche Angemessenheit

Ergebnisse für die Gesamtstichprobe

Die Ergebnisse für die Gesamtstichprobe zeigen, dass immerhin rund 2/3 der Lehrkräfte angaben, dass die Standards sehr gut einem modernen Grundbildungskonzept für das Fach entsprechen. Nichtsdestoweniger waren jedoch auch die Zustimmungsraten gegenüber kritischen Argumenten, insbesondere im Hinblick auf Kompetenzbereiche, Kompetenzniveaus, Aufgabenbeispiele und Anspruchsniveau, relativ hoch und lagen zwischen 25 % und 67 %.

Wendet man sich den Ergebnissen für die einzelnen Items zu, fällt auf, dass 54 % der Befragten der Auffassung waren, dass in den Standards wichtige Bereiche des von ihnen gelehrt Faches fehlten. Demgegenüber erschienen wiederum einem Drittel der Lehrkräfte manche der berücksichtigten Bereiche im Hinblick auf die Erfassung der „Grundkompetenzen“ ihres Faches zu viel.

Tabelle 12: Fachliche Angemessenheit: Relative Häufigkeiten (Prozentwerte) der Lehrkräfte, die diesen Aussagen zugestimmt haben – Gesamt und nach Schulformen

	GES	HS	AHS
Die Standards entsprechen sehr gut einem modernen Grundbildungskonzept für das Fach	69	72	69
Bei den Standards meines Faches fehlen wichtige Kompetenzbereiche	54	56	52
Manches erscheint mir im Hinblick auf „Grundkompetenzen“ zu viel zu sein	32	45	22
Für die Schüler/innen meiner Klasse sind die Standards zu anspruchsvoll und entsprechen nicht der Unterrichtsrealität	40	77	15
Für die Schüler/innen meiner Klasse stellen die Standards eine Unterforderung dar	25	0	44
Die Stufung der Kompetenzniveaus erscheint mir nicht angemessen	49	62	34
Etliche Aufgabenbeispiele erscheinen mir ungünstig gewählt	67	77	61
Einige der Standards oder Aufgabenbeispiele sind meines Erachtens nicht durch den Lehrplan abgedeckt	27	30	24
Meines Erachtens handelt es sich nicht um Kompetenzstandards, sondern um herkömmliche Leistungsanforderungen	60	47	69

Ein ähnliches Ergebnismuster lässt sich auch für das wahrgenommene Anspruchsniveau der Kompetenzziele beobachten; auch hier gehen die Meinungen der Lehrkräfte auseinander. Während 40 % der Befragten zum Ausdruck brachten, dass die Standards für die Schüler/innen ihrer Klasse zu anspruchsvoll seien und nicht der Unterrichtsrealität entsprechen würden, waren 25 % der Auffassung, dass die Standards für die Schüler/innen ihrer Klasse eher eine Unterforderung darstellten. Fasst man diese beiden Detailbefunde zusammen, lässt sich daraus ableiten, dass lediglich rund ein Drittel der Befragten das Anspruchsniveau als angemessen (d.h. weder als zu

hoch noch als zu niedrig) bewertete. Neben dem Anspruchsniveau wurde auch die vorgenommene Differenzierung in verschiedene Kompetenzstufen/-niveaus von rund der Hälfte der Befragten kritisch bewertet. 49 % der Lehrkräfte gaben an, dass ihnen die Stufung der Kompetenzniveaus als nicht angemessen erscheint.

Obwohl die Lehrkräfte mehrheitlich der Auffassung waren, dass die Standards und Aufgabenbeispiele durch den Lehrplan abgedeckt sind (nur 27 % waren nicht dieser Ansicht), scheinen Verbesserungen in der Auswahl der Aufgabenbeispiele, die letztendlich zu einer besseren Veranschaulichung der Standards sowie deren Abgrenzung von herkömmlichen Leistungsanforderungen beitragen sollen, dringend erforderlich. Mehr als die Hälfte der Befragten hat zum Ausdruck gebracht, dass ihnen die Auswahl etlicher Aufgabenbeispiele ungünstig erschiene (67 %) und es sich hierbei nicht um Kompetenzstandards sondern lediglich um herkömmliche Leistungsanforderungen handle (60 %). Daraus ergibt sich unserer Ansicht nach insbesondere die Anforderung an den weiteren Entwicklungsprozess, die Anregungen der Pilotlehrer/innen im Hinblick auf die fachliche Ausgestaltung der Standards konsequenter zur Kenntnis zu nehmen und zu berücksichtigen.

Vergleiche zwischen HS- und AHS-Lehrkräften

Global gesehen wurden die Standards in Bezug auf ihre fachliche Angemessenheit von den HS- und AHS-Lehrkräften vergleichbar positiv bewertet. Rund zwei Drittel der Lehrkräfte beider Schultypen gaben an, dass die Standards sehr gut einem modernen Grundbildungskonzept für das Fach entsprechen. Nichtsdestoweniger waren schultyp-bezogene Unterschiede bei fünf von neun spezifischen Angemessenheitsaspekten zum Teil erheblich (s. Tabelle 12, grau unterlegte Spalten).

Entsprechend den Erwartungen zeigten sich die bedeutendsten Unterschiede in Bezug auf das wahrgenommene Anspruchsniveau der Kompetenzziele. Während bei nahe 8 von 10 HS-Lehrkräften die Standards für die Schüler/innen ihrer Klasse als zu anspruchsvoll erachteten, war dies nur für 15 Prozent der AHS-Lehrkräfte der Fall. Damit im Einklang steht, dass auch deutlich mehr HS-Lehrkräfte zum Ausdruck brachten, dass ihnen im Hinblick auf die Konzeption und Erfassung von „Grundkompetenzen“ manches zu viel bzw. die Stufung der Kompetenzniveaus unangemessen erschiene. Daraus geht hervor, dass HS-Lehrkräfte die an Lehrende und Lernende gestellten Erwartungen größtenteils für unrealistisch hoch erachten. Dies könnte in weiterer Folge zu Demotivation führen und die Akzeptanz gegenüber den Standards gefährden (vgl. Klieme et al., 2003), sofern nicht klarer vermittelt werden kann, von welchen konkreten Erwartungen an die Kompetenzniveaus der Schüler/innen im Rahmen des Standard-Konzepts ausgegangen werden muss.

Demgegenüber gaben 44 % der AHS-Lehrkräfte (jedoch keine einzige HS-Lehrkraft) an, dass die Standards eine Unterforderung für ihre Schüler/innen darstellten. Weiters brachte die Mehrheit der AHS-Lehrkräfte (67 %) zum Ausdruck, dass es sich bei den Standards lediglich um herkömmliche Leistungsanforderungen handle. Das niedrige Anspruchsniveau sowie die mangelnde Abgrenzung von herkömmlichen Leistungsanforderungen deuten darauf hin, dass zahlreiche AHS-Lehrkräfte die Befürchtung haben, dass die Standards weniger zu einer Erhöhung des durchschnittli-

chen Kompetenzniveaus sondern vielmehr zu einer Nivellierung der schulischen Anforderungen nach unten führen könnten (vgl. Dubs, 2003).

Wenn eine Output-orientierte Steuerung des Schulsystems zu einer Verbesserung der Unterrichtsgestaltung und individualisierten Kompetenzförderung führen soll, muss noch einiges dafür getan werden, dass Lehrkräfte in den Standards weder unrealistisch hohe Erwartungen (HS-Lehrkräfte) noch eine Gefährdung des vorhandenen Leistungsniveaus (AHS-Lehrkräfte) sehen. Letztlich sollten Lehrkräfte den Eindruck vermittelt bekommen, dass die den Standards zugrunde liegenden Kompetenzmodelle das Spektrum relevanter Kompetenzen in einem Leistungsbereich differenziert nach Teildimensionen und Stufen abbilden, die es über die Festlegung realistischer Mindestanforderungen hinaus ermöglichen sollten, ergänzende Ziele und Anforderungen zu formulieren, die auch für leistungsstärkere Schüler/innen einen realisierbaren Herausforderungscharakter besitzen. Da in den vorliegenden Standard-Entwürfen weder Mindeststandards explizit beschrieben noch klare Angaben darüber gemacht werden, wie viele Schüler/innen etwaige Regelstandards oder Kompetenzniveaus erreichen sollten, bleibt es den Lehrkräften mehr oder weniger selbst überlassen, daraus abzuleiten, was nun tatsächlich von ihnen erwartet wird, sprich: worin die konkreten Zielvorgaben bestehen bzw. inwieweit sie für das Erreichen die (alleinige) Verantwortung tragen. Specht und Freudenthaler (2004) legen in ihrer Analyse von relevanten Voraussetzungen für die Wirksamkeit von Bildungsstandards nahe, dass in diesen wichtigen Bereichen weitest mögliche Klärungen erfolgen sollten.

Vergleiche zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Fächer

Unterschiede in den Bewertungen der Lehrkräfte der unterschiedlichen Fächer waren bei fünf Items zu beobachten (s. Tabelle 13). Während die überwiegende Mehrheit der Mathematik- und Englisch-Lehrkräfte der Ansicht war, dass die Standards sehr gut einem modernen Grundbildungskonzept für das Fach entsprechen, betrug die diesbezügliche Zustimmungsrate für die Deutsch-Unterlagen lediglich 52 %. Die vergleichsweise schlechte Globalbewertung der Deutsch-Standards dürfte insbesondere darauf zurückzuführen sein, dass sich die Deutsch-Unterlagen ausschließlich auf die Beschreibung von Lesestandards beschränkten. Dass die Deutsch-Lehrkräfte dieser inhaltlichen Beschränkung ausgesprochen kritisch gegenüber gestanden sind, kommt auch dadurch klar zum Ausdruck, dass 81 % von ihnen der Auffassung waren, dass bei den Standards ihres Faches wichtige Kompetenzbereiche fehlten.

Im Hinblick auf das wahrgenommene Anspruchsniveau lässt sich feststellen, dass sich die Bewertungen der Mathematik-Standards deutlich von jenen für die beiden anderen Fächer unterscheiden. Mehr als die Hälfte der Mathematik-Lehrkräfte (HS- und AHS-Lehrkräfte zusammengenommen) gab an, dass die Standards für die Schüler/innen ihrer Klasse zu anspruchsvoll sind und nicht der Unterrichtsrealität entsprechen. Demgegenüber war nur jede 10. Lehrkraft für Mathematik der Auffassung, dass die Standards eine Unterforderung für die Schüler/innen ihrer Klasse darstellen. Die relativen Häufigkeiten an Lehrkräften, die das Anspruchsniveau der Deutsch- bzw. Englisch-Standards als zu hoch vs. zu niedrig (Deutsch: 41 % vs. 36 %,

Englisch: 21 % vs. 34 %) bewerteten, waren hingegen annähernd vergleichbar. Vergleicht man die Prozentsätze der Lehrkräfte, welche die Standards der drei Gegenstandsbereiche als angemessen (d.h. weder als zu hoch noch als zu niedrig) bewerteten (Englisch: 45 %, Mathematik: 35 %, Deutsch: 23 %), lässt sich daraus ableiten, dass das Anspruchsniveau der Englisch-Standards insgesamt am angemessensten bewertet worden ist.

Tabelle 13: Fachliche Angemessenheit: Relative Häufigkeiten (Prozentwerte) der Lehrkräfte der unterschiedlichen Gegenstände, die diesen Aussagen zugestimmt haben

	D	E	M
Die Standards entsprechen sehr gut einem modernen Grundbildungskonzept für das Fach	52	70	81
Bei den Standards meines Faches fehlen wichtige Kompetenzbereiche	81	50	36
Manches erscheint mir im Hinblick auf „Grundkompetenzen“ zu viel zu sein	34	24	38
Für die Schüler/innen meiner Klasse sind die Standards zu anspruchsvoll und entsprechen nicht der Unterrichtsrealität	41	21	55
Für die Schüler/innen meiner Klasse stellen die Standards eine Unterforderung dar	36	34	10
Die Stufung in Kompetenzniveaus erscheint mir nicht angemessen	46	38	58
Etliche Aufgabenbeispiele erscheinen mir ungünstig gewählt	86	50	69
Einige der Standards oder Aufgabenbeispiele sind meines Erachtens nicht durch den Lehrplan abgedeckt	20	29	32
Meines Erachtens handelt es sich nicht um Kompetenzstandards, sondern um herkömmliche Leistungsanforderungen	54	29	43

Neben der Beschreibung/Festlegung präziserer Zielvorgaben (s. oben) besteht ein weiterer Handlungsbedarf in der Auswahl und Gestaltung exemplarischer Aufgabenstellungen, anhand derer die im Rahmen des Unterrichts zu vermittelnden Kompetenzen anschaulich illustriert werden. Dies gilt für alle drei Gegenstandsbereiche, insbesondere jedoch für die Deutsch-Standards, bei denen die Auswahl der Aufgabenbeispiele von 86 % der befragten Lehrkräfte kritisch beurteilt wurde.

3.3.5 Wahrgenommene Orientierungshilfe

Ergebnisse für die Gesamtstichprobe

Die praktische Nützlichkeit von Bildungsstandards aus Sicht der Anwender wurde mit Hilfe von 9 Items erfasst, die von den Lehrkräften auf 7-stufigen Skalen zu beantworten waren. Unser primäres Forschungsinteresse bestand darin, herauszufinden, ob bzw. inwieweit die Unterlagen den Lehrern und Lehrerinnen nützliche Hilfestellungen für eine zielorientierte Gestaltung des Unterrichts bieten. Dargestellt

werden für jedes Item die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) der Lehrkräfte, welche die Unterlagen als „hilfreich“ (unter dem Skalenmittelwert) vs. „nicht hilfreich“ (über dem Skalenmittelwert) bewerteten. Die entsprechenden Prozentwerte sind in Tabelle 14 dargestellt.

Bei einer globalen Ergebnisbetrachtung wird ersichtlich, dass der Anteil an Lehrkräften, welche die Unterlagen als hilfreich bewerteten, bei 6 von 9 Items höher war als der Anteil jener Lehrkräfte, welche die Unterlagen als nicht hilfreich erachteten.

Wendet man sich den Ergebnissen für die einzelnen Items zu, fällt auf, dass die Standard-Entwürfe insbesondere für diagnostische Zwecke (Einschätzung/Diagnose des Lernstandes der Klasse sowie der Stärken und Schwächen von einzelnen Schüler/innen) als hilfreich eingeschätzt wurden. In beiden Fällen wurden die Standards von der Mehrheit der Lehrkräfte als eine nützliche Hilfestellung angesehen, wobei die Bewertung „hilfreich“ mindestens zweieinhalb Mal häufiger vergeben wurde als die Bewertung „nicht hilfreich“.

Darüber hinaus wurden die Standards von den Lehrkräften als eine nützliche Grundlage für die Selbstreflexion über das Gelingen von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht sowie für Gespräche mit Schüler/innen und Eltern erachtet. Während immerhin 50 % der Lehrkräfte die Standards als Orientierungshilfen in diesen beiden Bereichen erachtete, waren nur rund 25 % der Befragten einer gegenteiligen Auffassung.

Tabelle 14: Orientierungshilfe durch Standards - Relative Häufigkeiten (Prozentwerte) an Lehrkräften, welche die Unterlagen als „hilfreich“ bzw. „nicht hilfreich“ bewerteten

Standards hilfreich ...	JA	NEIN
für die Einschätzung/Diagnose des Lernstandes der Klasse	65	20
für die Einschätzung von Stärken und Schwächen einzelner Schüler/innen	61	24
für die Selbstreflexion der Lehrperson über das Gelingen von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht	51	27
als Grundlage für Gespräche mit Schüler/innen und Eltern	49	26
für die Unterscheidung verschiedener Kompetenzniveaus bei den Schüler/innen	44	36
für die Planung und Gestaltung des Unterrichts im Sinne der Förderung von Grundkompetenzen	42	33
für die Planung von individuellen Fördermaßnahmen	40	40
für eine fördernde Leistungsfeststellung	33	42
für eine gerechte Leistungsbeurteilung	26	44

Obwohl also die Standards der Mehrzahl der Lehrkräfte nützliche diagnostische Hilfen anbieten, wird deren Orientierungsfunktion im Zusammenhang mit Leistungsbeurteilung und Leistungsfeststellung eher kritisch eingeschätzt. Die Hauptursachen

dafür dürften nicht zuletzt in den vielfach vorgebrachten Einwänden gegenüber zentralen fachlichen Angemessenheitsaspekten begründet sein (sprich: zwei Drittel der Lehrkräfte erachteten das Anspruchsniveau als unangemessen; rund die Hälfte der Befragten brachte zum Ausdruck, dass wichtige Kompetenzbereiche fehlten und die Stufung der Kompetenzniveaus unangemessen sei). Angesichts dessen erscheint die zurückhaltende Beurteilung der Nützlichkeit der für differenzierte, fördernde und gerechte Kompetenz- und Leistungsbeurteilungen durchaus verständlich und nachvollziehbar.

Was die zentralen, handlungsleitenden Hilfestellungen der Standards im Hinblick auf die Planung und Gestaltung des Unterrichts im Sinne der Förderung von Grundkompetenzen sowie die Planung individueller Fördermaßnahmen betrifft, so gehen die Meinungen der befragten Lehrkräfte ebenfalls recht deutlich auseinander. Die relativen Häufigkeiten an Lehrkräften, welche die Standards in diesen beiden Bereichen als „hilfreich“ bzw. „nicht hilfreich“ erachteten, sind annähernd gleich und liegen im Bereich um 40 %.

Vergleiche zwischen HS- und AHS-Lehrkräften

Die oben besprochenen Befunde zur wahrgenommenen Nützlichkeit der Standards gelten für die Lehrkräfte der beiden Schultypen gleichermaßen. Die Bewertungen der HS- und AHS-Lehrkräfte unterschieden sich bei keinem der neun zu beurteilenden Orientierungshilfe-Aspekte signifikant voneinander (s. Tabelle 15).

Tabelle 15: Orientierungshilfe durch Standards - Item-Mittelwerte für HS- und AHS-Lehrkräfte

Standards hilfreich ...	GES	HS	AHS
für die Einschätzung/Diagnose des Lernstandes der Klasse	3.26	3.46	3.07
für die Einschätzung von Stärken und Schwächen einzelner Schüler/innen	3.36	3.24	3.43
für die Selbstreflexion der Lehrperson über das Gelingen von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht	3.65	3.63	3.60
als Grundlage für Gespräche mit Schüler/innen und Eltern	3.75	3.59	3.75
für die Unterscheidung verschiedener Kompetenzniveaus bei den Schüler/innen	4.01	4.18	3.74
für die Planung und Gestaltung des Unterrichts im Sinne der Förderung von Grundkompetenzen	3.89	3.95	3.79
für die Planung von individuellen Fördermaßnahmen	4.26	4.00	4.46
für eine fördernde Leistungsfeststellung	4.39	4.26	4.50
für eine gerechte Leistungsbeurteilung	4.57	4.49	4.63

Vergleiche zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Fächer

Unterschiede in den Bewertungen der Lehrkräfte der unterschiedlichen Fächer zeigen sich insbesondere bei jenen Orientierungshilfe-Aspekten, die von der Gesamtstichprobe der befragten Lehrer/innen insgesamt am positivsten bewertet worden sind, sprich: die Einschätzung des Lernstandes der Klasse, die Selbstreflexion über das Gelingen von Lehr- und Lernprozessen sowie als Grundlage für Gespräche mit Schüler/innen und Eltern (s. Tabelle 16, niedrigere Werte entsprechen einem positiveren Urteil im Sinne der Skala).

Auffallend ist, dass die Mathematik-Standards in diesen drei Bereichen als am hilfreichsten eingeschätzt wurden – wahrscheinlich nicht zuletzt deshalb, weil sie nach Ansicht der befragten Lehrkräfte (im Vergleich zu den Deutsch- und Englisch-Standards) am besten einem modernen Grundbildungskonzept für das Fach entsprechen, das alle wichtigen Kompetenzbereiche umfasst (s. 3.3.4).

Tabelle 16: Orientierungshilfe - Item-Mittelwerte für die Lehrkräfte der unterschiedlichen Gegenstände

Standards hilfreich ...	D	E	M
für die Einschätzung/Diagnose des Lernstandes der Klasse	3.21	3.86	2.81
für die Einschätzung von Stärken und Schwächen einzelner Schüler/innen	3.30	3.80	3.05
für die Selbstreflexion der Lehrperson über das Gelingen von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht	4.21	4.20	2.73
als Grundlage für Gespräche mit Schüler/innen und Eltern	3.39	4.51	3.37
für die Unterscheidung verschiedener Kompetenzniveaus bei den Schüler/innen	4.00	4.32	3.76
für die Planung und Gestaltung des Unterrichts im Sinne der Förderung von Grundkompetenzen	4.21	4.09	3.46
für die Planung von individuellen Fördermaßnahmen	3.97	4.55	4.27
für eine fördernde Leistungsfeststellung	4.17	4.73	4.28
für eine gerechte Leistungsbeurteilung	4.10	4.46	5.05

Demgegenüber scheinen die Mathematik-Standards den Lehrkräften jedoch die vergleichsweise geringsten Hilfestellungen für eine gerechte Leistungsbeurteilung zu bieten. Eine mögliche Erklärung könnte darin bestehen, dass die Mathematik-Standards zwar die relevanten Kompetenzbereiche am besten abdecken, jedoch nach mehrheitlicher Auffassung der befragten Lehrkräfte an den Hauptschulen als zu anspruchsvoll anzusehen sind.

3.3.6 Bedarf an zusätzlichen Klärungen, Erläuterungen oder Verbesserungen

Ergebnisse für die Gesamtstichprobe

Die wahrgenommene Wichtigkeit an zusätzlichen Klärungen, Erläuterungen oder Verbesserungen in den Standard-Unterlagen wurde mit Hilfe von 6 Items erfasst, die von den Lehrkräften auf 7-stufigen Skalen einzuschätzen waren. Unser primäres Forschungsinteresse bestand darin, herauszufinden, ob bzw. inwieweit die Lehrkräfte in den verschiedenen Bereichen der Unterlagen zusätzliche Erläuterungen oder Präzisierungen für notwendig erachteten. Die Prozentwerte der Lehrer/innen, welche zusätzliche Erläuterungen, Klärungen und Informationen für „wichtig“ (unter dem Skalenmittelwert) vs. „nicht notwendig“ (über dem Skalenmittelwert) erachteten, sind in Tabelle 17 dargestellt.

Bei Betrachtung der Ergebnisse wird ersichtlich, dass die Lehrkräfte – mit Ausnahme der allgemeinen Einleitung – in allen Bereichen zusätzliche Klärungen, Erläuterungen oder Verbesserungen für notwendig erachten. Insbesondere trifft dies auf jene Bereiche zu, die sich unmittelbar auf die praktische Anwendung und Handhabung der Standards beziehen (Hinweise für die Praxis, Unterscheidung zwischen Anforderungsniveaus sowie Verwendung der Aufgabenbeispiele). Diese Befunde decken sich weitgehend mit jenen zur wahrgenommenen Klarheit der Standard-Unterlagen, denen zufolge sich die Lehrkräfte mehrheitlich im Unklaren darüber waren, wie die Unterrichtsarbeit mit den Standards gestaltet werden könnte, wie mit den Niveauabstufungen umzugehen ist bzw. wie die Aufgabenbeispiele zu verwenden sind (s. 3.3.3). Neben diesen handlungsbezogenen Anwendungsgesichtspunkten wurden jedoch auch die Beschreibungen der Standards sowie der „ich kann“ Statements, die den Lehrer/innen eine grundlegende Orientierung darüber vermitteln sollten, was ihre Schüler/innen können sollten, von den Lehrkräften mehrheitlich als verbesserungswürdig erachtet.

Aus diesen Befunden geht einmal mehr hervor, dass der vermutlich größte Handlungsbedarf darin besteht, die relativ abstrakten Ausführungen über Kompetenzmodelle, Bildungsstandards, sowie die Mechanismen/Prozesse ihrer Wirksamkeit – wahrscheinlich vor allem im Rahmen der Lehrerfortbildung – in konkretes, für Lehrkräfte umsetzbares, Handlungswissen zu übersetzen. Darüber hinaus sollten jedoch auch die Darstellung und Begründung der konkret vorgenommenen Stufung in Kompetenzniveaus, die von der Hälfte der befragten Lehrkräfte als unangemessen erachtet wurden, sowie die Auswahl und Gestaltung der Aufgabenbeispiele, die von zwei Drittel der Lehrkräfte kritisiert wurden, im Hinblick auf ihre Verständlichkeit, Angemessenheit und Anwendbarkeit sorgfältig überdacht und modifiziert werden (s. 3.3.54). Schließlich legen die Befunde auch eine Optimierung der Beschreibungen der Standards sowie der „ich kann“ Statements anhand dieser Kriterien nahe.

Tabelle 17: Notwendigkeit an zusätzlichen Klärungen, Erläuterungen und Verbesserungen - Relative Häufigkeiten (Prozentwerte) der Lehrkräfte, welche dies für „wichtig“ bzw. „nicht notwendig“ erachteten

Zusätzliche Klärungen notwendig ...	JA	NEIN
bei den Unterscheidungen zwischen den Anforderungsniveaus	84	9
bei den Hinweisen für die Praxis	81	14
bei den Aufgabenbeispielen	77	18
bei den Beschreibungen der Standards	70	18
bei den „ich kann“ Statements	61	24
bei der allgemeinen Einleitung	36	52

Vergleiche zwischen HS- und AHS-Lehrkräften

Die Bewertungen von HS- und AHS-Lehrkräften unterschieden sich in zwei Bereichen voneinander: Bei den Hinweisen für die Praxis sowie bei den Aufgabenbeispielen (s. Tabelle 18, grau unterlegte Werte, wobei niedrigere Werte eine größere Wichtigkeit repräsentieren). In beiden Fällen wurden zusätzliche Klärungen, Erläuterungen, und Verbesserungen von den HS-Lehrkräften für wichtiger erachtet. Diese Unterschiede dürften vor allem darin begründet sein, dass sich die HS-Lehrkräfte im Vergleich zu den AHS-Lehrkräften weitaus stärker im Unklaren darüber waren, welche Zielsetzungen mit den Standards verbunden sind bzw. wie die Aufgabenbeispiele zu verwenden sind (s. Tabelle 10).

In die Interpretation der vorliegenden schultyp-bezogenen Bewertungsunterschiede sollte sicherlich miteinbezogen werden, dass HS- und AHS-Lehrkräfte im Rahmen ihrer Tätigkeit mit zum Teil ganz unterschiedlichen Problemen und Herausforderungen konfrontiert sind, deren Lösung unterschiedliche Anforderungen an die Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards stellt. Ein ganz zentrales Problem unseres Schulsystems, das zum Nachdenken über Bildungsstandards als möglichen Lösungsweg geführt hat und primär die Hauptschulen betrifft, besteht darin, dass unser Schulwesen zu viele Schüler/innen entlässt, welche gravierende Defizite in basalen Grundkompetenzen aufweisen. Die deutliche Verkleinerung dieser Risikogruppen, die laut Klieme et al. (2003) für die Qualität im Schulwesen von entscheidender Bedeutung ist, legt die verbindliche Festlegung von *Mindeststandards*, welche von allen Schüler/innen erreicht werden sollen, nahe. Da die gegenwärtigen Vorgaben weder Mindeststandards explizit festlegen, noch aus den Aufgabenbeispielen eindeutig hervorgeht, welche konkreten Leistungen zu erbringen sind, um die gewünschten Mindestanforderungen zu erfüllen, erscheint es nahe liegend, dass sich insbesondere die HS-Lehrkräfte im Unklaren darüber sind, wie die Aufgabenbeispiele konkret zu interpretieren und zu verwenden sind. Daher werden zusätzliche Klärungen, Erläuterungen und Verbesserungen in diesen Bereichen für besonders wichtig erachtet.

Tabelle 18: Notwendigkeit an zusätzlichen Klärungen, Erläuterungen, und Verbesserungen - Item-Mittelwerte nach Schulformen

Zusätzliche Klärungen notwendig ...	GES	HS	AHS
bei den Unterscheidungen zwischen den Anforderungsniveaus	2.16	1.93	2.31
bei den Hinweisen für die Praxis	2.29	1.56	2.88
bei den Aufgabenbeispielen	2.57	1.93	3.04
bei den Beschreibungen der Standards	2.78	2.50	3.08
bei den „ich kann“ Statements	3.26	3.17	3.23
bei der allgemeinen Einleitung	4.48	4.64	4.61

Vergleiche zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Gegenstände

Die Bewertungen der Lehrkräfte der drei Gegenstände unterschieden sich in zwei Bereichen voneinander: bei den Beschreibungen der Standards sowie bei der allgemeinen Einleitung (s. Tabelle 19, grau unterlegte Werte, wobei niedrigere Werte eine größere Wichtigkeit repräsentieren). In beiden Fällen wurden zusätzliche Klärungen, Erläuterungen und Verbesserungen von den Deutsch-Lehrkräften am wichtigsten erachtet, was primär darauf zurückzuführen sein dürfte, dass sich die Deutsch-Unterlagen auf die Beschreibung von Lesestandards beschränkten.

Tabelle 19: Notwendigkeit an zusätzlichen Klärungen, Erläuterungen und Verbesserungen - Item-Mittelwerte für die Lehrkräfte der unterschiedlichen Gegenstände

Zusätzliche Klärungen notwendig ...	D	E	M
bei den Unterscheidungen zwischen den Anforderungsniveaus	1.88	2.37	2.23
bei den Hinweisen für die Praxis	2.22	2.27	2.37
bei den Aufgabenbeispielen	2.13	2.59	2.90
bei den Beschreibungen der Standards	2.28	2.50	3.37
bei den „ich kann“ Statements	2.81	3.17	3.73
bei der allgemeinen Einleitung	3.69	4.97	4.72

Weiters lässt sich beobachten, dass die Beschreibungen der Mathematik-Standards von den Lehrkräften eindeutig am positivsten bewertet worden sind (d.h. zusätzliche Klärungen, Erläuterungen und Verbesserungen am wenigsten für notwendig erachtet wurden). Dieser Befund deckt sich weitgehend mit den damit assoziierten Bewertungen zur fachlichen Angemessenheit und Orientierungshilfe der Standard-Unterlagen. Nach Ansicht der Lehrkräfte entsprechen die Mathematik-Standards (im

Vergleich zu den Deutsch- und Englisch-Standards) nicht nur am besten einem modernen Grundbildungskonzept für das Fach sondern werden auch für die Diagnose des Lernstandes der Klasse, für die Reflexion des Unterrichts und für Gespräche mit Schüler/innen und Eltern am hilfreichsten erachtet. Eine mögliche Erklärung für diese relativ weitreichenden gegenstands-bezogenen Bewertungsunterschiede dürfte darin bestehen, dass in den Mathematik-Unterlagen, insbesondere das zugrunde liegende Kompetenzmodell aber auch die daraus abgeleiteten Standards bzw. deren Veranschaulichung anhand konkreter Aufgabenstellungen am ausführlichsten und anschaulichsten dargelegt worden sind.

3.3.7 Zusammenfassende Darstellung und Diskussion der Befunde zur Bewertung der Standard-Unterlagen

Aus den vorliegenden Befunden zur Bewertung der Standard-Entwürfe wird ersichtlich, dass für die Lehrkräfte aus den Unterlagen relativ klar hervorgegangen ist, welche Fähigkeiten und Kompetenzen von ihren Schüler/innen erworben werden sollten bzw. welche Zielsetzungen mit den Standards verfolgt werden. Darüber hinaus brachten die meisten von ihnen zum Ausdruck, dass die Standards grundsätzlich sehr gut einem modernen Grundbildungskonzept für das Fach entsprechen und ihnen auch nützliche Hilfestellungen insbesondere für die Realisierung bestimmter diagnostischer Aufgaben (sprich: Einschätzung des Lernstandes der Klasse sowie der Stärken und Schwächen einzelner Schüler/innen) bieten würden/könnten. Die Bezeichnung „könnten“ erscheint uns für die Interpretation der Nützlichkeitsbewertungen insofern etwas angemessener zu sein, da nur relativ wenige Lehrkräfte die Standards im Rahmen ihrer Unterrichtstätigkeiten bereits intensiv und regelmäßig zur Anwendung gebracht bzw. konkrete Erfahrungen damit gemacht haben.

Nicht außer Acht gelassen werden sollte in diesem Zusammenhang, dass die Lehrkräfte der diagnostischen Nützlichkeit von Standards für eine gerechte Leistungsbeurteilung sowie fördernde Leistungsfeststellung ausgesprochen skeptisch gegenüber gestanden sind. Diese kritischen Einschätzungen dürften zum einen auf die vielfach vorgebrachten Einwände gegenüber spezifischen Aspekten der fachlichen Angemessenheit der Bildungsstandards zurückzuführen sein. So wurde beispielsweise häufig kritisiert, dass es sich bei den Standards bloß um herkömmliche Leistungsanforderungen handle, denen unter anderem anzulasten sei, dass sie wichtige Kompetenzbereiche nicht berücksichtigten und ein unangemessenes Anspruchsniveau aufwiesen. Zum anderen stellt die Leistungsbeurteilung eine wichtige und besonders verantwortungsvolle Entscheidung dar, die auf Basis einer fundierten, für Lehrer/innen im Detail verständlichen, handhabbaren und von ihnen anerkannten Grundlage basieren soll. Solange sich die Lehrer/innen weitgehend im Unklaren darüber sind, wie mit den Niveauabstufungen umzugehen ist bzw. die Aufgabenbeispiele konkret zu verwenden sind, erscheint es nicht verwunderlich, dass die Lehrkräfte in den Standards (zumindest gegenwärtig) noch kein wirklich hilfreiches, von ihnen konkret handhabbares und legitimes Instrumentarium sehen, um es bei derart wichtigen Entscheidungen guten Gewissens mit einbeziehen zu können.

Die relativ vielfältigen Unklarheiten und Probleme der Lehrkräfte in Bezug auf die Anwendung und Handhabung der Standards mündeten letztendlich darin, dass zwei Drittel von ihnen nicht gewusst haben, was sie mit den Standards konkret tun sollten, insbesondere dahingehend, wie die Unterrichtsarbeit mit den Standards gestaltet werden könnte (geringe „Klarheit“). Nichtsdestoweniger wurden die Hilfestellungen der Standards für eine zielorientierte Gestaltung des Unterrichts im Sinne der Förderung von Grundkompetenzen sowie der Planung individueller Fördermaßnahmen sehr unterschiedlich eingeschätzt. Die relativen Häufigkeiten an Lehrkräften, welche die Standards in diesen beiden Bereichen als „hilfreich“ bzw. „nicht hilfreich“ erachteten, sind annähernd gleich und liegen im Bereich um 40 %.

Die Diskrepanz zwischen Klarheits- und Orientierungshilfe-Bewertungen in Bezug auf zentrale, handlungsleitende Funktionen von Bildungsstandards deuten einmal mehr auf die aufgeschlossen-kritische Grundeinstellung der Lehrkräfte gegenüber Bildungsstandards hin. Der Großteil der Lehrkräfte sah in den Bildungsstandards ein nützliches Instrument zur Qualitätssicherung im Schulwesen (73 %, s. Tabelle 1), dessen erfolgreiche Nutzung eines hohen Ausmaßes an Information, Unterstützung und Schulung bedarf (71 %, s. Tabelle 6). Damit im Einklang steht ferner, dass die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte zusätzliche Klärungen, Erläuterungen oder Verbesserungen in fast allen Bereichen der Standard-Unterlagen (mit Ausnahme der allgemeinen Einleitung) für sehr wichtig erachtete. Dies gilt insbesondere für jene Teilbereiche, die sich unmittelbar auf die praktische Anwendung und Handhabung der Standards beziehen (sprich: Hinweise für die Praxis, Unterscheidungen zwischen Anforderungsniveaus, Verwendung der Aufgabenbeispiele).

Die Haupttrends der vorliegenden Ergebnisse sind für die Lehrkräfte der beiden Schultypen (HS vs. AHS) und der drei Fachbereiche (Deutsch, Englisch, Mathematik) weitgehend ähnlich. Jedoch waren bei den Bewertungen der HS- und AHS-Lehrkräfte einige spezifische Unterschiede zu beobachten, die im Rahmen des weiteren Vorgehens entsprechende Beachtung finden sollten: Verglichen mit den AHS-Lehrkräften waren sich die HS-Lehrkräfte weitaus stärker im Unklaren darüber, welche Zielsetzungen mit den Standards verbunden sind bzw. wie die Aufgabenbeispiele zu verwenden sind. Damit einhergehend wurden zusätzliche Klärungen, Erläuterungen und Verbesserungen bei den Aufgabenbeispielen sowie den Hinweisen für die Praxis von den HS-Lehrkräften für wichtiger erachtet als von den AHS-Lehrkräften.

Wir haben bereits eingehend darauf hingewiesen, dass diese schultyp-bezogenen Unterschiede insbesondere darauf zurückzuführen sein dürften, dass HS- und AHS-Lehrkräfte im Rahmen ihrer Tätigkeit mit unterschiedlichen Problemen und Herausforderungen konfrontiert sind, deren Lösung unterschiedliche Anforderungen an die Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards stellt. Demzufolge sollten die erforderlichen Informations-, Schulungs- und Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen des weiteren Vorgehens bestmöglich auf die spezifischen Probleme und Herausforderungen von HS- und AHS-Lehrkräften abgestimmt werden.

3.4 GESAMTBILANZ

Das letzte Kapitel des Ergebnisteils geht der Frage nach, zu welcher Gesamtbilanz die Lehrkräfte am Ende der Pilotphase I, in der die entwickelten Pilotversionen nationaler Bildungsstandards von ihnen erstmals erprobt und auf ihre Praxistauglichkeit, Verständlichkeit und fachliche Angemessenheit hin überprüft wurden, gekommen sind. Dabei sollen nicht nur bilanzierende Gesamtbewertungen der Standards analysiert (3.4.1), sondern auch die Bewertung der Teilnahme an der Pilotphase I (3.4.2) sowie der Qualität der durchgeführten Evaluation (3.4.3) näher beleuchtet werden.

3.4.1 Gesamtbilanz: Standards

Die bilanzierenden Gesamtbewertungen der Lehrkräfte hinsichtlich der von ihnen zu beurteilenden Standard-Entwürfe wurden mittels dreier Items erfasst, die sich (1) auf eine Gegenüberstellung der Standards mit den Lehrplänen, (2) deren Auswirkungen auf die Unterrichtsarbeit, sowie (3) deren Nützlichkeit für die Vergabe der Zeugnisnoten beziehen.

Standards und Lehrpläne

Die Einschätzung der Nützlichkeit der Standards gegenüber den Lehrplänen ist in Tabelle 20 dargestellt.

Tabelle 20: „Bringen Ihrer Ansicht nach die Standards gegenüber den Lehrplänen zusätzliche Klärung und Orientierung?“ Relative Häufigkeiten der gewählten Antwortalternativen – Gesamt und nach Schulformen bzw. Unterrichtsgegenständen

	GES	HS	AHS	D	E	M
ja, eindeutig	33	24	39	19	35	41
kaum	50	56	46	69	35	44
nein	10	12	9	13	18	8
eher Verwirrung	7	7	7		13	8

Die Ergebnisse zeigen, dass immerhin ein Drittel der Lehrkräfte der Überzeugung war, dass die Standards gegenüber den Lehrplänen zusätzliche Klärung und Orientierung für die Unterrichtsarbeit bringen. Eindeutig gegenteilige Ansichten wurden von lediglich 17 % der Befragten vertreten. Die Mehrheit der Lehrkräfte (50 %) brachte eine leicht skeptische Grundhaltung zum Ausdruck, die zwischen den Extremstandpunkten lag.

Bei einem Vergleich der Antwortverteilungen von HS- und AHS-Lehrkräften waren keine Unterschiede festzustellen. Bei Vergleichen zwischen den Lehrkräften der un-

terschiedlichen Fachbereiche (s. Tabelle 20) zeigte sich erwartungsgemäß, dass die Nützlichkeit der Deutsch-Unterlagen, die sich auf die Beschreibung von Lesestandards beschränkten, am vergleichsweise schlechtesten beurteilt wurde. Während nur 19 % der Deutsch-Lehrkräfte in den Standards eine zusätzliche Klärung und Orientierung gegenüber den Lehrplänen sahen, waren annähernd doppelt so viele Mathematik- (41 %) und Englisch-Lehrkräfte (35 %) dieser Ansicht.

Standards und Unterrichtsarbeit

Die Auswirkungen der Standards auf die Unterrichtsarbeit wurde mit folgender Frage erhoben: „Stellt die Arbeit mit den Standards eher eine Erleichterung oder eine Erschwernis dar?“ Die relativen Antworthäufigkeiten (Prozentwerte) der Lehrkräfte sind in Tabelle 21 dargestellt.

Tabelle 21: „Stellt die Arbeit mit den Standards eher eine Erleichterung oder eine Erschwernis dar?“ Relative Häufigkeiten der gewählten Antwortalternativen – Gesamt und nach Schulformen bzw. Unterrichtsgegenständen

	GES	HS	AHS	D	E	M
eher eine Erleichterung	15	5	22	3	23	15
eher eine Erschwernis	25	32	21	19	28	33
weder, noch	60	63	57	78	50	53

Die Ergebnisse zeigen, dass die Arbeit mit den Standards für die Mehrheit der insgesamt befragten Lehrkräfte weder eine Erleichterung noch eine Erschwernis darstellte (60%). Dieser Befund gilt für die HS- und AHS-Lehrkräfte gleichermaßen. Während die HS-Lehrkräfte in der Arbeit mit den Standards häufiger eine Erschwernis (32 %) als eine Erleichterung (5 %) sahen, sind die diesbezüglichen Bewertungen bei den AHS-Lehrkräften hingegen ausgeglichen (s. Tabelle 21).

Die Antwortverteilungen der Lehrkräfte der drei Gegenstände unterschieden sich nicht signifikant voneinander. Deutlich ist aber, dass die überwiegende Mehrheit der Deutsch-Lehrkräfte (78 %) kaum eine Veränderung ihrer Arbeitssituation durch die Standards erkennt.

Die diesbezüglichen Bewertungen der Lehrkräfte sind insofern mit Vorbehalt zu interpretieren, als nur sehr wenige Lehrkräfte (14 %, s. Tabelle 8) die Standards bereits regelmäßig und intensiv für die Planung der Unterrichtsarbeit herangezogen haben. Von rund einem Drittel der Lehrkräfte wurden die Standards im Rahmen der Pilotphase I überhaupt nicht in die Gestaltung der Unterrichtsarbeit miteinbezogen.

Standards und Zeugnisnoten

Die eingeschätzte Nützlichkeit der Standards als Orientierungshilfe für die Vergabe von Zeugnisnoten zeigt Tabelle 22.

Tabelle 22: „Bieten die Standards für die bevorstehende Vergabe der Zeugnisnoten einen zusätzlichen Orientierungsmaßstab?“ Relative Häufigkeiten der gewählten Antwortalternativen – Gesamt und nach Schulformen bzw. Unterrichtsgegenständen

	GES	HS	AHS	D	E	M
ja, eindeutig	9	8	10	7	9	8
kaum	46	58	37	70	27	41
nein	46	33	54	23	65	51

Die Ergebnisse zeigen, dass weniger als 10 Prozent der insgesamt befragten Lehrkräfte der Auffassung waren, dass die Standards für die bevorstehende Vergabe der Zeugnisnoten einen klaren Orientierungsmaßstab bieten würden. Deutlich mehr Lehrkräfte brachten entweder eine genau gegensätzliche Auffassung (46 %) oder zumindest eine eher skeptische Haltung (46 %) zum Ausdruck. Dies steht im Einklang mit den Detailbefunden zur wahrgenommenen Orientierungshilfe, denen zufolge die Nützlichkeit der Standards für eine fördernde Leistungsfeststellung bzw. eine gerechte Leistungsbeurteilung am geringsten eingeschätzt wurde (s. Tabelle 14).

Während sich die Antwortverteilungen von HS- und AHS-Lehrkräften weitgehend decken, unterscheiden sich jene der Lehrkräfte der unterschiedlichen Gegenstände voneinander. Während mehr als die Hälfte der Englisch- und Mathematik-Lehrkräfte eindeutig der Auffassung waren, dass die Standards keinen zusätzlichen Orientierungsmaßstab für die Vergabe der Zeugnisnoten bieten würden, waren nur 23 % der Deutsch-Lehrkräfte dieser Ansicht.

3.4.2 Gesamtbilanz: Pilotphase

Die Gesamtbilanz der Pilotphase seitens der Lehrkräfte wurde mit Hilfe von zwei Items erfasst, die sich (1) auf die im Zusammenhang mit der Arbeit mit Bildungsstandards gewonnenen Erfahrungen, sowie (2) ihr Interesse, an einer Pilotphase II wiederum mitzuarbeiten, beziehen.

Gewonnene Erfahrungen

Die Einschätzung der gewonnenen Erfahrungen in der Arbeit mit den Standards ist in Tabelle 23 dargestellt.

Die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte (69 %) erachtete die Arbeit mit den Standards als eine interessante Erfahrung. Diese recht positive Bilanzierung relativiert sich etwas, wenn man berücksichtigt, dass weniger als 10 % der Befragten zum Ausdruck brachten, dass sie die Arbeit mit den Standards beruflich weiter gebracht (2 %) oder sie dabei Wichtiges gelernt hätten (6 %). Nichtsdestoweniger wurde die Teilnahme an der Pilotphase I lediglich von rund einem Viertel der Befragten als wenig bedeutsam bewertet. Auffallend ist, dass die Teilnahme von so gut wie keinem/r

einzigem Lehrer/in als eine wirklich negative, vor allem Frustration und Ärger bringende, Erfahrung wahrgenommen wurde.

Tabelle 23: „Wenn Sie die persönliche Bedeutung Ihrer Erfahrungen in dieser ersten Pilotphase mit Bildungsstandards bilanzieren – welche der folgenden Aussagen fasst diese Erfahrungen am besten zusammen?“ Relative Häufigkeiten der gewählten Antwortalternativen – Gesamt und nach Schulformen bzw. Unterrichtsgegenständen

	GES	HS	AHS	D	E	M
Die Arbeit hat mich beruflich weiter gebracht	2	3	2	0	0	6
Ich habe Wichtiges dabei gelernt	6	3	7	3	3	13
Es war eine interessante Erfahrung	69	76	70	75	67	66
Ich habe wenig Neues erfahren	13	8	14	6	23	6
Ich bin heute genauso klug wie zuvor	10	11	7	13	8	9
Es war vor allem Frustration und Ärger	1	0	0	3	0	0

Diese erfreulichen Befunde gelten für die Lehrkräfte der unterschiedlichen Schultypen bzw. Gegenstandsbereiche gleichermaßen.

Interesse an Pilotphase II

Das Interesse der befragten Lehrer/innen an einer weiteren Mitarbeit im Rahmen der Pilotphase II zeigt Tabelle 24.

Tabelle 24: „Hätten Sie Interesse daran, an einer Pilotphase II wiederum mitzuarbeiten?“ Relative Häufigkeiten der gewählten Antwortalternativen – Gesamt und nach Schulformen bzw. Unterrichtsgegenständen

	GES	HS	AHS	D	M	E
auf jeden Fall, großes Interesse	31	36	30	28	20	44
vielleicht	52	60	48	53	58	46
eher nicht	13	5	18	16	15	7
ich würde von diesem Thema lieber nichts mehr hören und sehen	4	0	3	3	8	2

Die Ergebnisse zeigen, dass rund 1/3 der Lehrkräfte großes Interesse daran hätte, auch an der Pilotphase II wiederum mitzuarbeiten. Immerhin 52 % der Befragten könnten sich vorstellen, eventuell daran mitzuarbeiten. Lediglich ein verschwindend kleiner Anteil würde von diesem Thema lieber nichts mehr hören und sehen (s. Tabelle 24).

Diese Befunde gelten für die Lehrkräfte der unterschiedlichen Schultypen bzw. Gegenstandsbereiche gleichermaßen.

3.4.3 Einschätzung der Evaluation

Die Bewertung des Evaluationsfragebogens durch die Befragten zeigt Tabelle 25.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Evaluationsfragebogen von den befragten Lehrkräften ausgesprochen positiv bewertet wurde. 9 von 10 Lehrkräften waren der Auffassung, dass sie im Rahmen der Evaluation alle wesentlichen Erfahrungen und Gedanken zum Thema Bildungsstandards zum Ausdruck bringen konnten (s. Tabelle 25). Dies gilt für die Lehrkräfte der unterschiedlichen Schultypen bzw. Gegenstände gleichermaßen.

Tabelle 25: „Konnten Sie im Rahmen dieses Fragebogens Ihre Erfahrungen und Gedanken zum Thema Bildungsstandards zum Ausdruck bringen?“ Relative Häufigkeiten der gewählten Antwortalternativen – Gesamt und nach Schulformen bzw. Unterrichtsgegenständen

	GES	HS	AHS	D	E	M
voll und ganz	7	7	5	13	3	5
alles Wesentliche	81	88	79	68	87	87
wichtige Gesichtspunkte konnten nicht zum Ausdruck gebracht werden	9	2	14	10	10	8
nein, überhaupt nicht	3	2	2	9	0	0

Fazit

Zusammengefasst lässt sich aus den vorliegenden Befunden eine eher positive Gesamtbilanz seitens der Lehrkräfte ableiten. Immerhin ein Drittel von ihnen war eindeutig der Auffassung, dass die Standards gegenüber den Lehrplänen zusätzliche Klärung und Orientierung für die Unterrichtsarbeit (jedoch nicht für die Vergabe der Zeugnisnoten) brächten. Weiters betrachteten die Lehrkräfte ihre Teilnahme an der Pilotphase I größtenteils recht positiv und könnten sich auch durchaus vorstellen, an der Pilotphase II wiederum mitzuwirken. Schließlich legt die ausgesprochen positive Bewertung des verwendeten Evaluationsfragebogens nahe, diesen als Kerninstrument auch im Rahmen der Evaluation der Pilotphase II wieder zu verwenden.

4 AUSBLICK UND EMPFEHLUNGEN

Die Entwicklung und Umsetzung von Bildungsstandards gehört zu den derzeitigen bildungspolitischen Projekten mit besonderer Priorität. Ziel des Vorhabens ist letzt-

lich, pädagogisches Handeln zu optimieren. Bildungsstandards und deren Überprüfung erfüllen dann ihre Funktionen, wenn sie dazu beitragen, die Professionalität der Lehrenden zu fördern und die Qualität von Unterricht und Schule weiterzuentwickeln. Diese Qualitätsentwicklungsfunktion wird jedoch nicht „automatisch“ durch die Vorgabe der Standards selbst oder durch das Rückmelden der Ergebnisse aus ihrer Überprüfung wirksam. Wichtig wird sein, dass die Bildungsstandards integratives Element der Qualitätsentwicklung am Standort werden, dass sie Kooperation und Selbstreflexion der Unterrichtenden fördern. Nur dann können Bildungsstandards bis in den Unterricht „durchschlagen“, und nur dann rechtfertigen sich auch Aufwand und Ressourcen, die in dieses Projekt investiert werden. Wenn dies gelingt, kann die längerfristige Konsequenz sein, dass der Anteil der so genannten „Risikogruppen“ in der Schülerschaft verringert wird, und dass Gerechtigkeit und Chancengleichheit im Schulwesen erhöht werden.

Die Evaluation der Pilotphase I, deren Ergebnisse Gegenstand dieses Berichts sind, vermittelt eine reichhaltige Erfahrungsbasis darüber, wie Bildungsstandards derzeit in der Praxis rezipiert werden und welche Chancen und Risiken mit der Implementation verbunden sind. Die Einstellungen und Erfahrungen der Lehrkräfte, die im Rahmen der Evaluation erhoben wurden, geben hier hoffnungsvolle Signale, sie spiegeln aber auch eine Reihe von Problemfeldern und Desideraten wider:

Der positive Aspekt besteht insbesondere darin, dass ein überwiegender Teil der Lehrerinnen und Lehrer wichtige, mit den Standards verbundene Zielsetzungen unterstützt. Prinzipiell wird hier ein nützlicher Ansatz zur Qualitätsentwicklung gesehen, der die Ziele der Schule verdeutlicht, die Beurteilungen und Übergänge an den Schnittstellen objektivieren kann, den Blick der Lehrkräfte für Stärken und Schwächen ihrer Schüler/innen schärft und die Zusammenarbeit der Lehrer/innen innerhalb der Schule fördert. Wir haben im Rahmen dieses Berichtes in diesem Zusammenhang von einer „konstruktiv-kritischen“ Grundhaltung der Lehrkräfte gesprochen.

Die „kritischen“ Aspekte sind im Kontext eines Evaluationsberichts jedoch bedeutsamer – nicht, um das Projekt Bildungsstandards zu desavouieren, sondern weil sie Hinweise darauf geben, wo Verbesserungen und Neujustierungen im weiteren Prozess erforderlich sind. Unterstützung gibt es für die Bildungsstandards nämlich vorwiegend auf einer relativ abstrakten, allgemeinen Ebene. Im Detail und in der Umsetzung werden viele kritische Punkte sichtbar. Die wichtigsten sind:

- Es bestehen verbreitete Zweifel darüber, dass die mit der Standards-Initiative verbundenen Ziele tatsächlich jene sind, die von den Lehrkräften unterstützt werden (s.o.). Der Argwohn ist groß und verbreitet, dass Intentionen der *Kontrolle* von Schulen und Lehrkräften gegenüber solchen der *Stimulation* von Schul- und Unterrichtsentwicklung dominieren. Befürchtet werden Rankings von Schulen ebenso wie der Einsatz der Standard-Überprüfung als Disziplinierungsinstrument für Lehrer/innen. Besonders deutlich kommt zum Ausdruck, dass diesbezüglich nicht offen genug gesprochen wird. Die Lehrer/innen erwarten klare Aussagen darüber, was im Zusammenhang mit den Bildungsstandards längerfristig auf sie zukommt.

- Das Konzept der am „durchschnittlichen Schüler“ orientierten „Regelstandards“ ist für die Praxis verwirrend und uneindeutig, da daraus die konkreten Ziele nicht direkt ableitbar und erkennbar sind. Lehrpersonen erwarten klare Anhaltspunkte dafür, ob und unter welchen Bedingungen die erreichten Ergebnisse akzeptabel sind. Das Konzept der Regelstandards liefert solche eindeutigen Erfolgs- / Misserfolgskriterien nicht.
- Aus dem gleichen Grund ergeben sich große Unterschiede in der Beurteilung des Schwierigkeitsgrades und der fachlichen Angemessenheit der Standards zwischen den Schulformen. So werden die Beispielaufgaben von Lehrerinnen an Hauptschulen tendenziell als überfordernd, von AHS-Lehrkräften häufig als zu leicht empfunden. In beiden Fällen entsprechen sie nur unzureichend der Unterrichtsrealität. Die „Kalibrierung“ der Bildungsstandards auf die unterschiedlichen schulischen Bedingungen scheint noch nicht gelungen.
- Sehr weitgehende Unsicherheit und Ratlosigkeit besteht noch darüber, wie Bildungsstandards im Unterricht zu verwenden und einzusetzen sind. Während sie als Zielbeschreibungen und für diagnostische Zwecke der Lernstandseinschätzung weitgehend akzeptiert werden, herrscht Unklarheit darüber, wie der Unterricht entsprechend zu optimieren ist.
- Um die Lücke zwischen verbesserter Lernstandsdiagnose und optimierter Unterrichtsgestaltung zu schließen, ist aus der Sicht der Lehrer/innen ein erhebliches Maß an zusätzlicher Information, Fortbildung und Unterstützung erforderlich, das gegenwärtig noch nicht im nötigen Ausmaß zur Verfügung steht.
- Weitgehende Unklarheit besteht auch noch darüber, was auf die Schulen im Zusammenhang mit der Standard-Überprüfung, mit Tests und Testergebnissen zukommt. Ob überhaupt Tests kommen werden, wer getestet wird und wie die Ergebnisse verwendet werden – dies waren Fragen, die sehr häufig in freien Äußerungen thematisiert wurden, weil darin eine ganz wesentliche Bedingung für die Akzeptanz der Standards gesehen wird. Gestaltung und Durchführung der Tests sowie die Art der Rückmeldung der Ergebnisse sind derzeit noch völlig intransparent.

In einer Vielzahl von Referaten, Präsentationen und Zeitschriftenartikeln wurden die zentralen Botschaften dieser Befunde über die Pilotphase I unmittelbar nach der Datenerhebung an die Steuergruppe, die Projektleitung, die Entwicklergruppen und an die verantwortlichen Bundesländervertreter rückgemeldet. Sie sind dann auch in die Überarbeitung der Standards sowie in die Planungen der Pilotphase II mit eingeflossen und haben sich dort in einer ganzen Reihe von bemerkenswerten Verbesserungen und Optimierungen niederschlagen.

So ist es gelungen, die Konstruktionslogiken der Standards für Deutsch, Englisch und Mathematik, sowie für die 4. und 8. Schulstufe einander anzunähern, und die großen formalen und qualitativen Unterschiede der früheren Entwicklungsphasen zumindest teilweise zu überwinden. Gleichzeitig ist an den fachspezifischen Kompetenzmodellen weiter gearbeitet und eine Fülle von Beispielaufgaben entwickelt worden, an denen Lehrer/innen sich bei der Interpretation der Standards und deren

Umsetzung im Unterricht orientieren können. Schließlich gewinnt auch das Unterstützungssystem für die Schulen an Konturen.

Ungeachtet dieser Verbesserungen erfordern die Standards selbst weitere Präzisierungen, die Rahmenbedingungen der Arbeit an den Schulen weitere Klärungen und die Prozessgestaltung weitere Schritte der Optimierung und Professionalisierung.

Die Zukunftskommission hat in ihrem Endbericht (Haider et al. 2005) die „Eckpunkte“ formuliert die diese Präzisierung leiten sollten. Die folgenden Punkte orientieren sich an den zentralen Empfehlungen des ZK-Papiers, die wir in ihrer Tendenz für zielführend halten:

- *Stärkere Integration der einzelnen Fachstandards:* Intensive wissenschaftliche und praxisbezogene Bemühungen sind weiterhin erforderlich, um die Konstruktionsprinzipien der Fachstandards zu vereinheitlichen, die Kompetenzmodelle zu elaborieren und insbesondere auch um entwicklungspsychologische Dimensionen zu erweitern, sowie Prinzipien der Unterrichtsgestaltung auf Basis von Standards unter verstärkter Einbindung von Wissenschaft und Schulpraxis zu erarbeiten, die in die Lehrerfortbildung Eingang finden können.
- *Weitere Klärung der Rahmenbedingungen für die Praxis:* Um eine effiziente Unterrichtsarbeit mit den Bildungsstandards zu gewährleisten, ist es notwendig, weitere Klärungen insbesondere in den folgenden Bereichen herbeizuführen:
 - ▷ Die „Verbindlichkeit der Standards“ für den konkreten Unterrichtsalltag an den Schulen muss genauer erklärt werden. Lehrer/innen sollten wissen, *was* im Zusammenhang mit den Bildungsstandards verbindlich ist – die bloße Orientierung an den dort festgelegten Zielen oder das *Erreichen* dieser Unterrichtsziele.
 - ▷ Die Frage der Verbindlichkeit wäre dadurch besser zu klären, dass Bildungsstandards als *Mindestanforderungen* festgelegt würden. Nur so könnte gewährleistet werden, dass die *Zielerreichung* (und nicht nur die Anerkennung der Ziele) im Mittelpunkt steht.
 - ▷ Mit der Frage der Verbindlichkeit hängt auch zusammen, welche Konsequenzen mit der Überprüfung der Standards verbunden sein sollen. Gerade diese Thematik ist Gegenstand vielfältigster Ängste und Befürchtungen unter den Lehrerinnen und Lehrern, deren Abbau klare und offene Antworten erfordert.
 - ▷ Die Frage des Zusammenhangs zwischen Bildungsstandards und Leistungsbeurteilung. Diese Frage ist zwar gegenwärtig insofern geklärt, als die Vorgabe lautet, es gäbe *keinen* solchen Zusammenhang. Eine solche Festlegung erscheint aber schon deswegen nicht als schlüssig, weil dann auch große Diskrepanzen zwischen Testleistungen der Schüler/innen und der Beurteilung durch die Lehrkräfte völlig ohne Konsequenzen bleiben würden. Stattdessen sollten die Standard-Überprüfungen dazu genutzt werden, Elemente der Externalisierung und damit der Objektivierung der Leistungsbeurteilung zumindest zu erproben.

- *Qualifizierungsoffensive*: Wie verbesserte Zielorientierung und differenziertere Leistungsdiagnostik in eine wirksame Optimierung der Prozesse – des Unterrichts selbst – „übersetzt“ werden können, ist eine für viele Lehrer/innen offene Frage, für deren Bewältigung sie wirksamer Unterstützung durch Beratungs- und Fortbildungseinrichtungen bedürfen.
 - Die Nutzung der Bildungsstandards und der auf ihnen beruhenden Testergebnisse für die Unterrichtsentwicklung muss zentraler Schwerpunkt der Angebote der Lehrerfortbildungseinrichtungen werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Einrichtungen derzeit selbst kaum über Erfahrungen in diesem Bereich verfügen und die für die Fortbildung der Lehrkräfte erforderlichen Kompetenzen zu einem großen Teil erst selbst erwerben müssen.
 - Nicht alle Beratungs- und Unterstützungsleistungen müssen indessen Angebote „von außen“ sein. Gefördert werden sollten sinnvolle *kollegiale Kooperationen* und *interne Netzwerke* ebenso wie die Nutzung besonderer Expertise, die an den Schulen selbst vorhanden ist. Auf den Fachunterricht bezogen ist hier vor allem an die Stärkung der *Fachkoordination* (und deren Leitung) an den Schulen, sowie der entsprechenden *regionalen Arbeitsgemeinschaften* (und deren Leitung) zu denken.

Literaturverzeichnis

- Barnitzky, H.:* Bildungsansprüche von Grundschulern: Der Grundschulverband formuliert Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. *Die Deutsche Schule*, 95, 2003, 2, 139-151.
- Barnitzky, H.:* Ergebnisorientiert oder auch prozessbezogen? Anmerkungen zum Beitrag von Wolfgang Böttcher in diesem Heft. *Die Deutsche Schule*, 95, 2003, 2, 165-167.
- BOSTON REVIEW:* New democracy forum: Do we need educational standards? (December 1999/January 2000). Internet: <http://www.bostonreview.net/BR24.6/contents.html>.
- Böttcher, W.:* Besser werden durch Leistungsstandards? Eine bildungspolitische Polemik auf empirischem Fundament. *Pädagogik*, 55, 2003, 4, 50-52.
- Böttcher, W.:* Bildung, Standards, Kerncurricula: Ein Versuch, einige Missverständnisse auszuräumen. *Die Deutsche Schule*, 95, 2003, 2, 152-164.
- Dubs, R.:* Wenn die Gesellschaft Bildungsstandards definiert: Vom Sinn nationaler Leistungsstandards. Artikel aus der *NZZ* von 30.09.2003. Internet: <http://www.land.salzburg.at/landesschulrat/service/standards/dubs-nzz-30930.htm>.
- Freudenthaler, H. H./Specht, W./Paechter, M.:* Von der Entwicklung zur Akzeptanz und professionellen Nutzung nationaler Bildungsstandards. Erste ausgewählte Evaluationsergebnisse der Pilotphase. *Erziehung und Unterricht*, 154, 2003, 7-8, 606-612.
- Haider, G./ Eder, F./Specht, W./Spiel, C.:* Zukunft : Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.), Wien 2003.
- Haider, G./ Eder, F./Specht, W./Spiel, C.:* Zukunft : Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Abschlussbericht. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.), Wien 2005.
- Henning, D.:* Bildungsstandards und deutsches Schulsystem: Die Perfektionierung der Auslese. Beitrag auf der World Socialist Web Site. Internet: <http://www.wsws.org/de/2004/jan2004/bild-j17.shtml>.
- Herrmann, U.:* „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 2003, 5, 625-639.
- Klieme, E.:* Zum Zusammenhang von Bildungsmonitoring, Schulevaluation und Schulentwicklung: Konzeptuelle, strategische und empirische Argumente, Vortrag auf der 19. OE-NetzwerkTagung „Bildungsstandards und Schulentwicklung“ am 28. Januar 2005 in Dortmund.

- Klieme, E.*: Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 2004, 5, 625-634.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H.*: Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. BMBF – Referat Öffentlichkeitsarbeit, Bonn 2003.
- Kultusministerkonferenz*: Beschluss konkreter Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Bildung in Deutschland: Erste Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie (5./6. 12. 2001). Internet: <http://www.kmk.org/schul/pisa/felder.htm>.
- Oesterreichische Bundesregierung*: Regierungsprogramm (4. Februar 2000). Internet: <http://www.austria.gv.at/2004/4/7/Regprogr.pdf>.
- Schweizer Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*: Beschluss zur Durchführung des Projektes „HarmoS“ (Harmonisierung der obligatorischen Schule, 6. Juni 2002).
Internet: <http://www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/HarmoS/default.html>.
- Specht, W.*: Zum Stand der Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Prinzipien – Bewertungen – Perspektiven. Paper, Graz 2003.
- Specht, W./Freudenthaler, H. H.*: Bildungsstandards – Bedingungen ihrer Wirksamkeit. *Erziehung und Unterricht*, 154, 2004, 7-8, 618-629.

ZSE-Report

Reihe des Zentrums für Schulentwicklung

- Nr. 1 **Kern, A.:** High Schools in New York City "Something for Everyone". Bericht von einer Studienreise nach New York City. Wien: ZSE, Abteilung IV, März 1995.
- Nr. 2 **Kern, A.:** Stand, Probleme und Trends der Sekundarstufe II in Österreich. Wien: ZSE, Abteilung IV, März 1995.
- Nr. 3 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Zur Evaluation der Schulversuche "Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West" und "Realschule" in der Steiermark. Ergebnisse der Zwischenuntersuchung der SchülerInnen der ersten Versuchskohorte gegen Ende des Schuljahres 1992/93 (6. Schulstufe). Graz: ZSE, Abteilung II, März 1995.
- Nr. 4 **Scheiflinger, W.:** Praxisorientiert-wissenschaftliche Entwicklung des Unterrichtsmoduls "Rechtschreib-Übungskartei". Dokumentation über ein Projekt zur Förderung der Rechtschreibleistungen von Hauptschülern. Graz: ZSE, Abteilung II, April 1995.
- Nr. 5 **Svecnik, E.:** Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Lehrern der 5. und 7. Schulstufen des Schulversuchs "Neue Mittelschule" (außerhalb des Verbunds) in der Steiermark (Schuljahr 1992/93). Graz: ZSE, Abteilung II, April 1995.
- Nr. 6 **Grogger, G.:** Der Einsatz von *derive* im Mathematikunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen. Ergebnisse einer bundesweiten Schülerbefragung im Schuljahr 1993/94. Graz: ZSE, Abteilung II, Juli 1995.
- Nr. 7 **Iby, M.:** "Bildung im Medium des Berufes". Kollegschule Nordrhein-Westfalen. Bericht von einer Studienreise vom 6.-9.11.1994. Wien: ZSE, Abteilung IV, März 1995.
- Nr. 8 **Iby, M.; Dorninger, C.:** Schulqualität im technischen Schulwesen. Wien: ZSE, Abteilung IV, April 1995.
- Nr. 9 **Huber-Kriegler, M.:** Drama, Cultural Awareness and Foreign Language Teaching. Bericht über die gleichnamige Tagung an der University of Durham, School of Education, 16.-18. Februar 1994. Graz: ZSE, Abteilung III, Juni 1995.
- Nr. 10 **Stanzel-Tischler, E.:** Zur Evaluation der Schulversuche "Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West" und "Realschule" in der Steiermark. Ergebnisse einer Befragung von Eltern mit Kindern in Versuchs- und Regelschulen im Schuljahr 1994/95. Graz: ZSE, Abteilung II, August 1995.

- Nr. 11 **Huber, J.:** Sprachenpluralismus: Welche Initiativen für Europa? Bericht von der Konferenz "Construire le Pluralisme Linguistique" an der Université de Franche-Comté, Besançon, Frankreich. 19. bis 20. Juni 1995. Graz: ZSE, Bereich III, November 1995.
- Nr. 12 **Svecnik, E.:** Der Einsatz von derive im Mathematikunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen. Ergebnisse einer bundesweiten Lehrerbefragung im Schuljahr 1993/94 sowie vergleichende Darstellung mit Ergebnissen einer Schülerbefragung. Graz: ZSE, Abteilung II, Oktober 1995.
- Nr. 13 **Sammer, P.; Themel, E.; Bittermann, W.:** Satellite Video Communication. Ein österreichisch-britisches Schulprojekt. Dokumentation - Teil 1. Graz: ZSE, Bereich III, Dezember 1995.
- Nr. 14 **Iby, M.:** Schulautonomie an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen - Eine empirische Zwischenbilanz. Wien: ZSE, Bereich IV, Jänner 1996.
- Nr. 15 **Projektgruppe "Englisch als Arbeitssprache"** (Gesamtredaktion: G. Abuja): Fremdsprachen als Arbeitssprachen. Die Rolle des 'native speakers'. Graz: ZSE, Bereich III, Juni 1996.
- Nr. 16 **Svecnik, E.:** Fachübergreifende Fähigkeiten und Einstellungen von Schülern in Österreich nach Erfüllung ihrer Schulpflicht. Nationaler Bericht über die Ergebnisse der im Rahmen des OECD-Bildungsindikatorenprojekts durchgeführten Pilotstudie 'Cross-Curricular Competencies'. Graz: ZSE, Bereich II, Mai 1996.
- Nr. 17 **Koller, E.; Burda-Buchner, E.:** Neue Wege der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Dokumentation der Enquete in Wien vom 22. - 23. April 1996. Wien: ZSE, Bereich IV, Juli 1996.
- Nr. 18 **Scheiflinger, W.:** Analyse von problemorientierten Themen im Rahmen der Entwicklung des Unterrichtsmoduls "Kritisches Denken" anhand von Deutsch-Schularbeiten steirischer AHS-Schüler im Schuljahr 1994/95. Graz: ZSE, Bereich II, Juni 1996.
- Nr. 19 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Ergebnisse einer Schulleiterbefragung im Rahmen der Evaluation der Schulversuche zum Schuleingangsbereich (§ 131c SchOG) im Schuljahr 1994/95. Graz: ZSE, Bereich II, Juli 1996.
- Nr. 20 **Grogger, G.:** Evaluation des Schulversuchs zur Reform des Polytechnischen Lehrgangs. Ergebnisse einer bundesweiten Lehrerbefragung im Schuljahr 1994/95. Graz: ZSE, Bereich II, September 1996.
- Nr. 21 **Abuja, G.:** Europäische Entwicklungen im bilingualen Bereich. Berichte von den Konferenzen "Bilingual education" (Februar 1995, Schweden), "Networks in Bilingual Education" (Oktober 1995, Finnland). Graz: ZSE, Bereich III, Dezember 1996.

- Nr. 22 **Abuja, G.; Simpson, S.:** Bericht über den Europarat Workshop 12B. "Bilingual Education in secondary schools: learning and teaching non language subjects through a foreign language" (Echternach, Luxemburg: 21.-26. April 1996). Graz: ZSE, Bereich III, März 1997.
- Nr. 23 **Specht, W.** (Hrsg.): Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 1: Hauptschulklassen ohne Leistungsgruppen im großstädtischen Bereich. Graz: ZSE, Bereich II, März 1997.
- Nr. 24 **Specht, W.** (Hrsg.): Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 2: Hauptschulklassen ohne Leistungsgruppen im kleinstädtisch-ländlichen Bereich. Graz: ZSE, Bereich II, März 1997.
- Nr. 25 **Specht, W.** (Hrsg.): Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 3: Hauptschulklassen mit Leistungsgruppensystem. Graz: ZSE, Bereich II, März 1997.
- Nr. 26 **Specht, W.** (Hrsg.): Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 4: Integrationsklassen an allgemeinbildenden höheren Schulen. Graz: ZSE, Bereich II, März 1997.
- Nr. 27 **Kettemann, B.; Landsiedler, I.:** The effectiveness of language learning and teaching. Ergebnisse der Europaratstagung vom 5. - 8. März 1996. Graz: ZSE, Bereich III, August 1997.
- Nr. 28 **Stanzel-Tischler, E.:** Evaluation der Schulversuche zum Schuleingangsbereich. Unterrichtsbeobachtungen an sechs Versuchsschulen in der Steiermark (Schuljahr 1995/96). Graz: ZSE, Bereich II, Juli 1997.
- Nr. 29 **Svecnik, E.:** Zur Evaluation der Schulversuche "Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West" und "Realschule" in der Steiermark. Ergebnisse der Schlußuntersuchung der ersten Kohorte (8. Schulstufe im Schuljahr 1994/95). Teil 1: Lernerfolgsvergleiche, Schülerlaufbahnen, Entwicklung von Schülereinstellungen und Schulklima. Graz: ZSE, Bereich II, August 1997.
- Nr. 30 **Svecnik, E.:** Internationalisierung an Österreichs Schulen. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung im Schuljahr 1996/97. Graz: ZSE, Bereich II, November 1997.
- Nr. 31 **Oestreich, K.; Grogger, G.:** Der Einsatz einer Fremdsprache als Arbeitssprache in nichtsprachlichen Gegenständen. Ergebnisse einer bundesweiten Direktorenbefragung an Schulen der Sekundarstufe, im Schuljahr 1996/97. Graz: ZSE, Bereich III, Oktober 1997.
- Nr. 32 **Jantscher, E.:** Frühes Fremdsprachenlernen: Eine Bestandsaufnahme aus österreichischer Sicht. Graz: ZSE, Bereich III, Februar 1998.

- Nr. 33 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Lehrplanentwicklung LP'99: Rückmeldeverfahren zur Planungs- und Arbeitsgrundlage. Dokumentation einer Erhebung an den Pilotschulen im März 1998. Graz: ZSE, Bereich II, April 1998.
- Nr. 34 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Stellungnahmen allgemeinbildender höherer Schulen in Niederösterreich zum Lehrplan '99. Dokumentation einer Erhebung im Februar 1998. Graz: ZSE, Bereich II, April 1998.
- Nr. 35 **Specht W.:** European Workshop. Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self-)Evaluation and Decentralisation. Athen, 9.-11.Dezember 1997. (Tagungsbericht). Graz: ZSE, Bereich II, März 1998.
- Nr. 36 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Ergebnisse einer Lehrerbefragung im Rahmen der Evaluation der Schulversuche zum Schuleingangsbereich (§ 131c SchOG) im Schuljahr 1994/95. Graz: ZSE, Bereich II, 1997.
- Nr. 37 **Svecnik, E.:** Zur Evaluation der Schulversuche "Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West" und "Realschule" in der Steiermark. Ergebnisse der Schlußuntersuchung der ersten Kohorte (8. Schulstufe im Schuljahr 1994/95). Teil 2: Umgang mit wenig strukturierten Aufgaben, Auswirkungen des Sozialen Lernens an einem konkreten Beispiel, Einstellungen zur besuchten Schule und zu Unterrichtsformen. Graz: ZSE, Bereich II, Mai 1998.
- Nr. 38 **Scheiflinger, W.:** Zur Problematik der kooperativen Arbeitsformen. Erfahrungen und Einstellungen von Schülern der allgemeinbildenden höheren Schulen im Zusammenhang mit Gruppen- und Partnerarbeit. Graz: ZSE, Bereich II, Juni 1998.
- Nr. 39 **Svecnik, E.:** Zur Evaluation der 9. und 10. Schulstufe der Realschule. Ergebnisse einer Befragung von Schülern der ersten Kohorte sowie ihrer Lehrer und Schulleiter im Schuljahr 1996/97. Graz: ZSE, Bereich II, November 1998.
- Nr. 40 **Grogger, G.:** Evaluation zur Erprobung des TI 92 im Mathematikunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen. Ergebnisse der bundesweiten Schüler- und Lehrerbefragungen im Schuljahr 1997/98. Graz: ZSE, Bereich II, Juni 1999.
- Nr. 41 **Specht, W.; Altrichter, H.; Soukup-Altrichter, K.:** Qualitätsentwicklung mit Programm. Endbericht über die Begleitevaluation der Pilotphase. Graz: ZSE, Bereich II, Oktober 1998.
- Nr. 42 **Svecnik, E.:** Auswirkungen des Frühwarnsystems nach §19(4) SchUG. Ergebnisse einer Analyse schulstatistischer Daten der Schuljahre 1994/95 bis 1996/97. Graz: ZSE, Bereich II, September 1999.
- Nr. 43 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Lernzielorientierte Leistungsbeurteilung in Mathematik an drei Wiener AHS-Klassen. Erfahrungen und Einschätzungen der Mathematiklehrerinnen, Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Lehrer-

kolleginnen und -kollegen im Schuljahr 1998/99. Graz: ZSE, Bereich II, Dezember 1999.

- Nr. 44 **Svecnik, E.:** Zur Evaluation der Graz International Bilingual School (GIBS). Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung der ersten Kohorte über die Schuljahre 1991/92 bis 1998/99. Graz: ZSE, Bereich II, Dezember 1999.
- Nr. 45 **Abuja, G.; Keiper, A.:** Sprachen-Ressourcenzentren in Europa. (8. - 9. November 1999). Tagungsbericht - Workshop Report - Rapport de Conférence. Graz: ZSE, Bereich III, Mai 2001.
- Nr. 46 **Grogger, G.; Stanzel-Tischler, E.:** Komplexität und sprachliche Gestaltung von Schularbeitenbeispielen aus Mathematik in der Grundschule. Eine empirische Untersuchung an steirischen Volksschulen. Graz: ZSE, Bereich II, März 2000.
- Nr. 47 **Altrichter, H.:** Comparative analysis of decentralisation policies and their results in central european countries. Case studies and synthesis report. Klagenfurt: ZSE, Bereich I, März 2000.
- Nr. 48 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Schülerlaufbahnen in der Grundschule. Schulanfänger des Schuljahres 1994/95 in Regelschulen und Schulversuchen nach § 131c SchOG im Vergleich. Graz: ZSE, Bereich II, Mai 2000.
- Nr. 49 **Grogger, G. (Red.):** Gestaltung von Freiräumen an österreichischen Hauptschulen. Bericht über eine Tagung zu den Ergebnissen einer bundesweiten Erhebung schulautonomer Maßnahmen (Schladming, 10. bis 12. Mai 2000). Graz: ZSE, Bereich II, Dezember 2000.
- Nr. 50 **Svecnik, E.:** Zur Evaluation neuer Lernstrukturen an der Graz International Bilingual School (GIBS). Erste Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung im Schuljahr 1999/2000. Graz: ZSE, Bereich II, Dezember 2000.
- Nr. 51 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Lernzielorientierte Leistungsbeurteilung an Wiener allgemein bildenden höheren Schulen. Evaluation eines Pilotprojekts im Schuljahr 1999/2000. Graz: ZSE, Bereich II, Jänner 2001.
- Nr. 52 **Grogger, G.; Svecnik, E.:** Alternative Modelle der Leistungsfeststellung und -beurteilung im Rahmen des Einsatzes von Computeralgebrasystemen im Mathematikunterricht. Evaluation der Erprobung verschiedener Modelle an AHS- und HAK-Klassen im Schuljahr 1999/2000. Graz: ZSE, Bereich II, März 2001.
- Nr. 53 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Der Unterricht auf der 4. Schulstufe in Hinblick auf den Übertritt in weiterführende Schulen. Eine empirische Untersuchung an 21 steirischen Volksschulen im Schuljahr 1999/2000. Graz: ZSE, Bereich II, August 2001.

- Nr. 54 **Svecnik, E.:** Der Stellenwert überfachlicher Kompetenzen in österreichischen Lehrplänen der Sekundarstufe II. Lehrplananalysen als Beitrag zur Klärung der Begrifflichkeiten. Graz: ZSE, Bereich II, August 2001.
- Nr. 55 **Grogger, G.:** Evaluation der neuen Polytechnischen Schule. Ergebnisse der bundesweiten Befragungen von Schulleitern, Lehrern und Schülern sowie Ergebnisse moderierter Diskussionen an ausgewählten PTS-Standorten. Graz: ZSE, Bereich II, September 2001.
- Nr. 56 **Hinger, B.:** Intensiv versus extensiv. Der Faktor Zeitverteilung im schulischen Fremdspracherwerb am Beispiel des Spanischen. Graz: ZSE, Bereich III, November 2001.
- Nr. 57 **Matzer, E.:** Das Europäische Sprachen-Portfolio und andere Umsetzungsformen des Portfolio - Konzepts. Graz: ZSE, Bereich III, Dezember 2001.
- Nr. 58 **Scheiflinger, W.:** Themen aus dem Humanbereich für einen auf kritisches Denken und aktives Lernen ausgerichteten Unterricht. Untersuchung des didaktischen Stellenwerts darauf bezogener Einstiegsfragen für die AHS-Oberstufe. Graz: ZSE, Bereich II, Oktober 2001.
- Nr. 59 **Svecnik, E. (Red.):** Monitoring zur Schuldemokratie. Ergebnisse einer Befragung von Eltern- und Schülervertretern im Schuljahr 2000/2001. Graz: ZSE, Bereich II, Februar 2002.
- Nr. 60 **Grogger, G.; Specht, W.; Svecnik, E.; Eder, F.; Petri, G.; Rauch, F.:** Bilanzierung aller Schulversuche der Sekundarstufe I. Metaanalyse vorliegender Evaluations- und Erfahrungsberichte. Graz: ZSE, Bereich II, Februar 2002.
- Nr. 61 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Der Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Eine empirische Untersuchung bei SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen auf der 5. Schulstufe im Schuljahr 2001/2002. Graz: ZSE, Bereich II, September 2002.
- Nr. 62 **Hirner, M.:** Anleitung zur erfolgreichen Gestaltung eines bilingualen Physikunterrichts. Graz: ZSE, Bereich III, November 2002.
- Nr. 63 **Specht, W.:** Systemsteuerung und Qualitätsentwicklung im Bereich des Schulwesens. Aktuelle Beiträge zur Qualitätsdiskussion. Graz: ZSE, Bereich II, November 2002.
- Nr. 64 **Svecnik, E.:** Zur Evaluation des Kurssystems an der Oberstufe der Graz Bilingual School (GIBS). Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung über die Schuljahre 1999/2000 bis 2001/2002. Graz: ZSE, Bereich II, Jänner 2003.
- Nr. 65 **Rauch, F.; Schrittmesser I.:** Netzwerke als Unterstützungsstrukturen für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Ein CIDREE Gemeinschaftsprojekt in Kooperation mit IFF, Abteilung Schule und gesellschaftliches Lernen. Klagenfurt: ZSE, Bereich I, September 2003.

- Nr. 66 **Stanzel-Tischler, E.:** My Way – Beratung, Begleitung und Orientierung an allgemein bildenden höheren Schulen. Evaluationsbericht zu einem Pilotprojekt in den Schuljahren 2000/01 bis 2002/03. Graz: ZSE, Bereich II, Oktober 2003.
- Nr. 67 **Svecnik, E.:** Erprobung eines Verfahrens zur Gewinnung von Informationen über Unterrichtsentfall im Pflichtschulbereich. Beschreibung und Ergebnisse eines Pilotversuchs an Hauptschulen in Österreich. Graz: ZSE, Bereich II, März 2004.
- Nr. 68 **Specht, W.:** Die Entwicklungsinitiative IMST²: Erwartungen, Bewertungen und Wirkungen aus der Sicht der Schulen. Graz: ZSE, Abt.: Evaluation und Schulforschung, Juni 2004.
- Nr. 69 **Freudenthaler, H; Specht, W.:** Bildungsstandards aus Sicht der Anwender. Evaluation der Pilotphase I zur Umsetzung nationaler Bildungsstandards in der Sekundarstufe I. Graz: ZSE, Abt.: Evaluation und Schulforschung, April 2005.