



ZSE REPORT

ZENTRUM FÜR SCHULENTWICKLUNG

Nummer 71

Bildungsstandards: Der Implementationsprozess aus der Sicht der Praxis

Ergebnisse einer Fragebogen-Studie
nach dem ersten Jahr der Pilotphase II

H. Harald Freudenthaler und Werner Specht

Graz, November 2006

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 71

Bildungsstandards: Der Implementationsprozess aus der Sicht der Praxis

Ergebnisse einer Fragebogen-Studie
nach dem ersten Jahr der Pilotphase II

H. Harald Freudenthaler und Werner Specht

Graz, November 2006

ISBN 3-85031-077-9

Vorwort

Im April 2005 erschien am ZSE ein erster Arbeitsbericht zur Evaluation des Implementationsprozesses der Bildungsstandards in Österreich (Freudenthaler & Specht 2005). Er beschrieb und analysierte Einstellungen und Reaktionsformen der Lehrkräfte von 18 Versuchsschulen, die in einer ersten Phase der Umsetzung („Pilotphase I“) der Bildungsstandards mitarbeiteten. Er gab Rückmeldungen an die Projektleitung über Stärken und Schwächen des Projekts und informierte über kritische Punkte des Implementationsprozesses.

Zu diesem Zeitpunkt war die zweite Phase der Implementation („Pilotphase II“) bereits angelaufen. Auch an dieser Phase sollte das ZSE in der Form einer strukturierten Evaluation des Prozessverlaufs mitwirken.

Den konkreten Rahmen dieser Projektphase beschreibt die Projektleitung folgendermaßen (Lucyshyn 2006, 4):

Die Bildungsstandards werden in einer mehrjährigen Pilotphase II (beginnend mit dem Schuljahr 2004/05) an ca. 140 ausgewählten Schulen in allen Bundesländern erprobt. Zielvorstellungen und Strategie werden in allen Bundesländern für Schulaufsicht, Schulleitungen, Lehrerschaft und Öffentlichkeit kommuniziert. Die Pilotschulen werden eingeladen, sich mit den Standards im Unterricht auseinanderzusetzen und den Standardentwicklern strukturierte Rückmeldungen über die Passung der Standards und die prototypischen Aufgabenbeispiele zu geben.

De facto lag der Schwergewicht dieser Phase dann allerdings auf dem letzteren Aspekt: Um die Arbeitsbelastung an den Schulen zu begrenzen, erhielten die Lehrerinnen und Lehrer den konkreten Auftrag, Aufgabenbeispiele, die von zentralen Arbeitsgruppen zu den Standards entwickelt worden waren, im Unterricht zu erproben und strukturierte Rückmeldungen über deren Passung und Praktikabilität zu geben. Die Erprobung der Standards im Ganzen stand eher als Option im Hintergrund. Von dieser Auftragslage her gesehen, relativieren sich einige der in diesem Band berichteten Ergebnisse über Akzeptanz, wahrgenommene Nützlichkeit und faktische Verwendung „der Standards“ im Unterricht.

Dennoch erschien es sinnvoll, dass sich das Evaluationskonzept an den allgemein als sinnvoll erkannten Fragestellungen der ersten Untersuchung orientierte. Diese ging von der Prämisse aus, dass Bildungsstandards letztlich 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 konkreten Nutzen für die alltägliche Unterrichtsarbeit ziehen können. Dieser Leithypothese folgend, bestand der zentrale Ansatz der Evaluation wiederum in einer begleitenden Befragung der beteiligten Lehrkräfte, deren Konzeption in einer gemeinsamen Arbeitstagung mit den Landeskoordinatorinnen und Landeskoordinatoren ausgearbeitet worden war.

Die Ergebnisse lassen einige offensichtliche Fortschritte und positive Entwicklungen, aber auch einige weiter bestehende Problembereiche im Umsetzungsprozess des Projekts erkennen. Insgesamt aber lässt sich das überaus pessimistische Bild, das Beer (2006) aufgrund seiner Wiener Studie zeichnet, in unseren Daten nicht - oder zumindest nicht in dieser Deutlichkeit - verifizieren. Dies liegt vor allem daran, dass so-

wohl das Untersuchungsinstrumentarium, als auch die bundesweite Stichprobe eine Vielfalt an Differenzierungen der Darstellung erlaubt. Nach wie vor liegt dabei das Hauptergebnis im Aufzeigen eines Spannungsfeldes zwischen prinzipieller Aufgeschlossenheit gegenüber den Grundintentionen größerer Zielklarheit und ergebnisorientierter Qualitätssicherung einerseits, aber auch Kritik an einzelnen Aspekten der Konkretisierung und Misstrauen gegenüber etwaigen „verborgenen“, nicht eingestandenen Funktionen der Standards andererseits.

Graz, im November 2006

Inhalt

1 Problemstellung	7
2 Methode	8
2.1 DER EVALUATIONSFRAGEBOGEN: KONZEPTUELLE ÜBERLEGUNGEN UND THEMENBEREICHE	8
2.2 VORGEHEN UND STICHPROBE.....	11
2.3 DATENANALYSEN UND ERGEBNISDARSTELLUNG	12
3 Ergebnisse	14
3.1 DESKRIPTIVE UND VERGLEICHENDE ANALYSEN DER LEHRKRÄFTE-BEWERTUNGEN	14
3.1.1 <i>Bildungsstandards und Unterricht</i>	14
3.1.2 <i>Informations- und Kommunikationsqualität</i>	18
3.1.3 <i>Auswirkungen auf die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften</i>	20
3.1.4 <i>Verbesserungsbedarf</i>	21
3.1.5 <i>Gesamtbilanz</i>	22
3.1.6 <i>Zusammenfassende Darstellung und Diskussion zentraler Befunde</i>	24
3.2 ANALYSEN ZUR STRUKTUR DER LEHRKRÄFTE-BEWERTUNGEN	26
3.2.1 <i>Integration der einzelnen Bewertungen zu Bewertungsdimensionen</i>	26
3.2.2 <i>Zusammenhänge zwischen den sechs Bewertungsdimensionen</i>	29
3.2.3 <i>Die Struktur der Beziehungen zwischen den Bewertungsdimensionen</i>	31
3.2.3.1 <i>Methodisches Vorgehen</i>	34
3.2.3.2 <i>Ergebnisse</i>	34
3.3 GRUPPENUNTERSCHIEDE IN DEN BEWERTUNGSDIMENSIONEN	39
3.3.1 <i>Methodisches Vorgehen</i>	41
3.3.2 <i>Ergebnisse</i>	42
3.3.2.1 <i>Schulform</i>	42
3.3.2.2 <i>Schulform x Bundesland</i>	43
3.3.2.3 <i>Fachbereich</i>	45
3.3.2.4 <i>Schulform x Fachbereich</i>	46
3.3.2.5 <i>Fachbereich x Bundesland</i>	48
4 Zusammenfassung und einige Schlussfolgerungen	51
4.1 DIE WICHTIGSTEN ERGEBNISSE	52
4.1.1 <i>Deskriptive Befunde</i>	52
4.1.2 <i>Differenzierungen der Hauptergebnisse nach Schulform und Fach</i>	53
4.1.3 <i>Zentrale Faktoren im Implementationsprozess</i>	55
4.2 INTERPRETATION UND SCHLUSSFOLGERUNGEN	56
4.2.1 <i>Das Gesamtbild: „Kritisch-konstruktive Grundhaltung“</i>	56
4.2.2 <i>Zur Interpretation der Schulform- und Fächerunterschiede</i>	58
4.2.3 <i>Personale und soziale Faktoren</i>	60
4.2.4 <i>Ausblick</i>	61
Literaturverzeichnis	62

1 Problemstellung

Seit September 2004 werden überarbeitete Pilotversionen nationaler Bildungsstandards für die 4. Schulstufe (Deutsch, Mathematik) und 8. Schulstufe (Deutsch, Englisch, Mathematik) an rund 140 österreichischen Pilotschulen einem weiteren, mehrjährigen Praxistest unterzogen. Den Pilotlehrkräften ist im Zuge dieser zweiten Pilotphase die Aufgabe übertragen worden, die Fachstandards in (zumindest) einem der Gegenstände im Unterricht zu erproben und ihre Erfahrungen weiterzugeben. Diese sollen im Rahmen einer begleitenden Evaluation der Pilotphase II dokumentiert, analysiert und in den weiteren Entwicklungs- und Implementationsprozess mit einbezogen werden. Die Erfahrungen der Pilotlehrer/innen sollen letztendlich dazu beitragen, den Prozess der Einführung dieses neuen Instrumentariums der Unterrichtssteuerung in die Praxis dahingehend zu optimieren, dass Bildungsstandards ihre Funktionen und die damit einhergehenden Erwartungen bestmöglich erfüllen können.

Das konkrete Rahmenkonzept für die Evaluation der Pilotphase II wurde im Zuge einer zweitägigen Arbeitstagung (28./29. April 2005, Ort: Zentrum für Schulentwicklung in Graz) von Werner Specht und Harry Freudenthaler in Zusammenarbeit mit den zuständigen Landeskoordinatoren und Landeskoordinatorinnen ausgearbeitet. Dabei wurde vereinbart, dass am Ende des Schuljahres 2004/2005 an ausgewählten Standorten in Salzburg, Oberösterreich und der Steiermark qualitative Tiefenstudien zum Implementationsprozess durchgeführt werden, auf deren Grundlage relevante Fragestellungen und Hypothesen für groß angelegte, bundesweite Untersuchungen im Schuljahr 2006/2007 generiert werden sollten. Um dies zu realisieren wurden an ausgewählten Schulen strukturierte Interviews mit den Schulleitern und Schulleiterinnen sowie mit den Fachkoordinatoren und Fachkoordinatorinnen bzw. den Pilotlehrkräften für die Standards-Fächer durchgeführt. Darüber hinaus wurden auch noch eingehende Gespräche mit den Landesfachkoordinatoren und Landesfachkoordinatorinnen sowie den Standards-Koordinatoren und Standards-Koordinatorinnen an den Pädagogischen Instituten geführt bzw. das Wissen, die Ansichten und Einschätzungen der Schüler/innen zu diesem Themenbereich eingeholt.

Neben der Durchführung eingehender qualitativer Tiefenstudien an ausgewählten Standorten wurde auf der Arbeitstagung in Graz weiters vereinbart, alle Pilotlehrer/innen noch im Juni 2005 zum Verlauf der Arbeiten mit den Bildungsstandards zu befragen. Um den damit verbundenen, zusätzlichen Arbeitsaufwand für die Pilotlehrer/innen am Ende des Schuljahres möglichst gering zu halten, wurde am ZSE ein zweiseitiger Kurzfragebogen entwickelt, der all jene Themenbereiche abdecken sollte, die in der gemeinsamen Diskussion als besonders relevant erachtet worden waren. Die genauen Inhalte, die konkrete Durchführung sowie die zentralen Ergebnisse dieser Befragung werden im Folgenden dargelegt.

2 Methode

2.1 DER EVALUATIONSFRAGEBOGEN: KONZEPTUELLE ÜBERLEGUNGEN UND THEMENBEREICHE

Für die Konzeption des Evaluationsfragebogens, dessen Inhalte bzw. Themenbereiche vom ZSE Graz gemeinsam mit den Landeskoordinatoren und Landeskoordinatorinnen festgelegt wurden, waren folgende Überlegungen von Relevanz:

Bildungsstandards und Unterricht

Es besteht weitgehender Konsens darüber, dass die Entwicklung und Umsetzung von Bildungsstandards letztlich darauf abzielt / abzielen sollte, die Qualität von Unterricht und Schule weiterzuentwickeln bzw. pädagogisches Handeln zu optimieren. Für Freudenthaler und Specht (2005, s. auch Specht und Freudenthaler, 2004) besteht eine grundlegende Voraussetzung für die Realisierung dieses hochgesteckten Zieles darin, dass den Lehrkräften möglichst große *Klarheit* darüber vermittelt wird, was Bildungsstandards genau leisten sollen bzw. wie diese neuen Steuerungsformen für eine zielorientierte Gestaltung des Unterrichts genutzt werden können. Darüber hinaus ist von zentraler Bedeutung, dass die Bildungsstandards von den Lehrkräften als ein nützliches Instrumentarium angesehen werden, das ihnen diagnostische und handlungsleitende *Orientierungshilfen* bietet, deren Nutzung sich positiv auf die Qualität ihres Unterrichts sowie die Motivation ihrer Schüler/innen auswirkt. Laut Freudenthaler und Specht (2005) ist die wahrgenommene Nützlichkeit der Bildungsstandards für die erfolgreiche Umsetzung nationaler Bildungsstandards insbesondere aus zwei Gründen von besonderer Relevanz: Erstens – nur wenn Lehrkräfte etwas als für die Praxis hilfreich und nützlich empfinden, entsteht auch eine positive Einstellung zur Innovation selbst; zweitens (was noch wichtiger ist) – nur wenn die Lehrkräfte motiviert und befähigt sind, diese neuen Steuerungsformen im Rahmen ihrer Tätigkeiten bestmöglich umzusetzen bzw. sich die Standards in der Unterrichtspraxis niederschlagen – können sie die mit ihnen verbundenen, längerfristigen Zielsetzungen erfüllen.

Ausgehend von diesen Überlegungen erschien es nahe liegend, die Ansichten und Erfahrungen der Pilotlehrer/innen zu zentralen Aspekten des Themenbereichs „Bildungsstandards und Unterricht“ im Rahmen der durchgeführten Evaluation genauer zu erfassen.

Mit den diesbezüglich entwickelten und zur Beurteilung vorgelegten Items sollten konkret folgende Gesichtspunkte näher beleuchtet und analysiert werden:

- (a) *Klarheit*: Es wurde erhoben, inwieweit sich die Lehrkräfte im Klaren darüber sind, wie die Standards zu einer veränderten Steuerung und Gestaltung des Unterrichts genutzt werden können.
- (b) *Orientierungshilfe*: Mit zwei Items wurde erfasst, inwieweit die Standards den Lehrkräften diagnostische und handlungsleitende Hilfestellungen für die Planung und Gestaltung eines an nachhaltigem Kompetenzaufbau orientierten Unterrichts bieten.
- (c) *Auswirkungen auf den Unterricht*: Mit zwei Items wurde erhoben, wie sich die Arbeit mit den Standards auf die Qualität des Unterrichts sowie die Motivation der Schüler/innen ausgewirkt hat.
- (d) *Verwendung der Standards für die Unterrichtsplanung*: Es wurde erhoben, ob bzw. inwieweit die Lehrkräfte die Bildungsstandards – über die Erprobung der Beispielaufgaben hinausgehend – für die Unterrichtsplanung im laufenden Schuljahr verwendet haben.

Informations- und Kommunikationsqualität

In facheinschlägigen Forschungsarbeiten wird immer wieder betont, dass die Einrichtung von professionell organisierten Informations- und Unterstützungssystemen für die Wirksamkeit von Bildungsstandards von großer Bedeutung ist (s. Freudenthaler & Specht, 2005; Haider et al., 2003; Klieme et al., 2003; Specht und Freudenthaler, 2004). Je besser sich die Pilotschulen und die mit der Erprobung von Bildungsstandards befassten Lehrkräfte informiert, betreut, unterstützt und in ihren Erfahrungen und Einschätzungen ernst genommen und geschätzt fühlen, desto größer sollte nicht nur ihre Akzeptanz gegenüber diesen neuen Steuerungselementen des Unterrichtens sein, sondern umso mehr sollten sie auch motiviert und befähigt sein, diese im Rahmen ihrer Tätigkeiten bestmöglich umzusetzen und zu nutzen. Aus den genannten Gründen wurden in den Evaluationsfragebogen einige Items aufgenommen, die jene Informations- und Kommunikationsaspekte erfassen sollten, die von den Landeskoordinatoren und Landeskoordinatorinnen im Rahmen der Arbeitstagung am ZSE Graz als besonders relevant erachtet wurden.

Die Qualität des Informations- und Kommunikationssystems wurde mit Hilfe von fünf Items erfasst, wobei konkret erhoben wurde

- (a) wie gut sich die Lehrkräfte über die Zielsetzungen der Einführung von Bildungsstandards informiert fühlen,
- (b) inwieweit sie sich im Klaren darüber sind, was von Ihnen während des Pilotjahres erwartet wird/wurde,
- (c) ob sie wissen, an wen sie sich bei Problemen oder zusätzlichen Informationsbedürfnissen wenden können,
- (d) wie gut die Kommunikation zwischen der Projektkoordination und der Praxis alles in allem funktioniert hat bzw.

- (e) inwieweit die Lehrkräfte das Gefühl hatten, dass ihre Ansichten und Anliegen im Zuge der Erprobung der Bildungsstandards geschätzt und ernst genommen worden sind.

Auswirkungen auf die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften

Damit die Bildungsstandards wirklich entscheidend bis in den Unterricht „durchschlagen“ können, wird es darüber hinaus wichtig sein, dass sie zu einem integrativen Element der Qualitätsentwicklung an den Schulen werden und die Zusammenarbeit und Selbstreflexion der Unterrichtenden fördern. Weiters sollte auch das Auftreten unerwünschter Nebenwirkungen, die sich im Zusammenhang mit der Implementation von Bildungsstandards ergeben könnten (z.B. den möglichen Bedeutungsverlust anderer Fächer, mögliche Einschränkungen in der Kommunikation zwischen den Lehrpersonen über die Fächergrenzen hinweg) nicht außer Acht gelassen und im Rahmen der Evaluation erfasst und analysiert werden.

Im Rahmen der durchgeführten Evaluation wurden die Auswirkungen der Standards auf die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften mit Hilfe von drei Items erfasst, die sich auf die Zusammenarbeit zwischen

- (a) den Lehrkräften im Kollegium insgesamt
- (b) den Pilot-Lehrkräften innerhalb der drei Fachbereiche D, E, M, sowie
- (c) den Lehrkräften der 4. Klasse (fächerübergreifend)

bezogen haben. Während die erste Frage (a) von den Lehrkräften aller drei Schulformen zu beantworten war, wurden die beiden übrigen Fragen (b, c) nur den HS- und AHS-Lehrkräften zur Beantwortung vorgelegt.

Verbesserungsbedarf bei den Standards-Materialien sowie der begleitenden Betreuung

Das Ziel von Evaluationsstudien zur Einführung pädagogischer Innovationen besteht letztlich darin, wichtige Erkenntnisse darüber zu erlangen, wie dieser Prozess der Implementation bestmöglich optimiert werden kann. Um dies zu realisieren, sollten sie Hinweise darauf geben können, auf welche Problem- und Entwicklungsbereiche bei der weiteren Umsetzung besonders zu achten ist bzw. wo es zusätzlicher Klärungen und Verbesserungen der Rahmenbedingungen für die Praxis bedarf (*Verbesserungsbedarf*).

Der Bedarf an Verbesserungen in den für die erfolgreiche Implementation von Bildungsstandards als besonders relevant erachteten Bereichen „Darstellung der Standards“, „Aufgabenbeispiele“, „Gestaltung der Einführungsveranstaltungen“, „laufende Unterstützung durch Landes- bzw. Fachkoordinator/in“, sowie „begleitende Fortbildung“ wurde mit Hilfe von 5 Items erfasst, die von den Lehrkräften auf 7-stufigen Ratingskalen (von „sehr wichtig“ bis „nicht notwendig“) einzuschätzen waren. Während sich die beiden ersten Items („Darstellung der Standards“, „Aufgabenbeispiele“) auf notwendige Verbesserungen in den vorliegenden Standards-Unterlagen beziehen, sollte mit den übrigen drei Items der Bedarf an Verbesserungen in der begleitenden Betreuung erfasst werden.

Gesamtbilanz

Schließlich wurde auch erfasst, welche Gesamtbilanz die Lehrkräfte nach Ablauf eines Schuljahres im Hinblick auf ihre Teilnahme an der Pilotphase II ziehen, wie sie den „Netto-Nutzen“ dieser Innovation (Verhältnis von Aufwand und Ertrag) einschätzen.

Bilanzierende Gesamteinschätzungen seitens der Lehrkräfte wurden mit Hilfe von zwei Items erfasst, die sich

- (a) auf die im Zusammenhang mit der Arbeit mit Bildungsstandards gewonnenen Erfahrungen, sowie
- (b) eine Gegenüberstellung des damit verbundenen Arbeitsaufwandes zu dem daraus resultierenden Nutzen

bezogen haben.

2.2 VORGEHEN UND STICHPROBE

Der Evaluationsfragebogen wurde vom ZSE Graz an die Landesfachkoordinatoren übermittelt, die für die konkrete Durchführung der Erhebung in ihrem Bundesland verantwortlich waren. Um ein möglichst repräsentatives Bild über den Stand der Dinge an den Pilotschulen zu erhalten, sollte darauf geachtet bzw. sicher gestellt werden, dass der Fragebogen von möglichst allen Pilotlehrkräften eines Bundeslandes ausgefüllt und an den/die Landesfachkoordinator/in rück übermittelt wurde. Die ausgefüllten Fragebögen wurden von den Landesfachkoordinatoren und Landesfachkoordinatorinnen an das ZSE retourniert, von dem die Eingabe und Analyse der Daten durchgeführt wurde.

Die Analysedaten beruhen auf den Angaben von insgesamt 859 Lehrkräften (82 VS-, 468 HS- bzw. 292 AHS-Lehrer/innen; bei den restlichen 17 Personen fehlen die Angaben zum Schultyp). Die genaue Zusammensetzung der Stichprobe (getrennt nach Bundesländern und Schulformen) ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Analytestichprobe – getrennt nach Schulformen und Bundesländern

	GES	VS	HS	AHS	k. A.
Österreich gesamt	859	82	468	292	17
Burgenland	75	20	42	13	
Kärnten	93	7	19	63	4
Niederösterreich	134	4	92	37	1
Oberösterreich	146	10	94	38	4
Salzburg	110	10	50	45	5
Steiermark	96	8	61	27	
Tirol	109	6	76	27	
Vorarlberg	43	11	23	6	3
Wien	53	6	11	36	

2.3 DATENANALYSEN UND ERGEBNISDARSTELLUNG

Der folgende Ergebnisteil ist in Bereiche unterteilt, in denen unterschiedliche Fragestellungen aufgegriffen und analysiert werden:

Kap. 3.1: Deskriptive und vergleichende Analysen der Lehrkräfte-Bewertungen

Kap. 3.2: Analysen zur Struktur der Lehrkräfte-Bewertungen

Kap. 3.3: Gruppenunterschiede in relevanten Bewertungsdimensionen

Im ersten Ergebniskapitel (Kap. 3.1) werden die Antworten der Lehrkräfte aller drei Schulformen (VS, HS, AHS) für jedes der vorgegebenen Items deskriptiv dargestellt und in Form von Tabellen präsentiert. In diesem Zusammenhang sollen die vorliegenden Bewertungen - soweit dies möglich ist - auch mit den diesbezüglich im Rahmen der Evaluation der Pilotphase I erhobenen Bewertungen in Beziehung gesetzt werden (s. Freudenthaler & Specht, 2005). Dies nicht zuletzt deshalb, weil in der Zwischenzeit sukzessiv an den fachspezifischen Kompetenzmodellen weiter gearbeitet und eine Fülle von Beispielaufgaben erstellt worden ist, an denen sich die Lehrkräfte bei der Interpretation und Umsetzung der Standards besser orientieren können sollten. Weiters wurde eine effizientere Organisationsstruktur zur Standards-Implementation und auch Ansätze einer Unterstützungsstruktur für Schulen und ihrer Lehrkräfte geschaffen (vgl. Lucyshyn, 2006).

Neben der deskriptiven Darstellung und Analyse der von den Pilotlehrkräften abgegebenen Bewertungen wird unter Anwendung inferenzstatistischer Verfahren

(ANOVAs) auch überprüft, ob sich die Bewertungen der Lehrkräfte der drei Schulformen (VS, HS, AHS) signifikant voneinander unterscheiden. Im Sinne einer leichteren Lesbarkeit des Berichtes haben wir uns dazu entschlossen, im Text nur auf jene Gruppenvergleiche einzugehen, bei denen sich signifikante Unterschiede gezeigt haben und dabei auf eine Darstellung der ermittelten statistischen Kennwerte zu verzichten.

Im zweiten Ergebniskapitel (Kap. 3.2) wird zunächst faktorenanalytisch überprüft, ob sich die einzelnen Lehrkräfte-Bewertungen auch empirisch zu inhaltlich sinnvollen Bewertungsdimensionen zusammenfassen lassen. Neben der Analyse der bivariaten Korrelationen zwischen den extrahierten Bewertungsdimensionen soll in weiterer Folge auch deren Beziehungsstruktur genauer untersucht und mit theoretischen Annahmen hinsichtlich ihres Zusammenwirkens in Beziehung gesetzt werden.

Im dritten Ergebniskapitel (Kap. 3.3) wird schließlich der Frage nachgegangen, ob sich die Angaben der Lehrkräfte der drei Schulformen sowie der drei Fachbereiche aus den neun Bundesländern in den extrahierten Bewertungsdimensionen voneinander unterscheiden. Dabei soll geklärt werden, inwieweit auch potentielle Unterschiede (1) zwischen den drei Fachbereichen bzw. (2) zwischen den drei Schulformen – neben der Qualität der Informations-, Unterstützungs- und Fortbildungssysteme – für die Rezeption des Unternehmens Bildungsstandards von Relevanz sind.

3 Ergebnisse

3.1 DESKRIPTIVE UND VERGLEICHENDE ANALYSEN DER LEHRKRÄFTE-BEWERTUNGEN

3.1.1 Bildungsstandards und Unterricht

Wie bereits erwähnt, wurden zur Erfassung des Themenbereiches „Bildungsstandards und Unterricht“ aus Sicht der Pilotlehrkräfte fünf Items vorgegeben, mit denen die wahrgenommene *Klarheit* der Nutzung von Standards im Unterricht (s. Tab. 2), ihre diagnostischen und handlungsleitenden *Hilfestellungen* (s. Tab. 3) sowie die *Auswirkungen* der Standards auf die Qualität des Unterrichts und die Motivation der Schüler/innen (s. Tab. 4) erhoben wurden. Alle fünf Items waren von den Lehrkräften auf 7-stufigen Ratingskalen, die von „sehr klar“ bis „sehr unklar“ (*Klarheit*), „sehr hilfreich“ bis „gar nicht hilfreich“ (*Hilfestellungen*), bzw. „sehr positiv“ bis „sehr negativ“ (*Auswirkungen*) reichten, zu beantworten. Eines unserer zentralen Forschungsanliegen bestand darin, herauszufinden, ob bzw. inwieweit sich die Lehrkräfte im Klaren darüber sind, wie sie die Standards nutzen können, ob sie ihnen nützliche Hilfestellungen für eine Ziel orientierte Gestaltung des Unterrichts bieten bzw. ob sich die Erprobung der Standards auf die Qualität des Unterrichts und die Motivation ihrer Schüler/innen ausgewirkt hat. Für jedes Item werden die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) jener Lehrkräfte – nach Schulformen (VS, HS, AHS) getrennt – dargestellt, welche

- (1) die Nutzung der Standards im Unterricht als mehr oder weniger „klar“ (Werte unter dem Skalenmittelpunkt) vs. mehr oder weniger „unklar“ (Werte über dem Skalenmittelpunkt) erachteten (s. Tab. 2),
- (2) die Standards für die Diagnose des Lernstandes der Klasse bzw. die Planung und Gestaltung eines Ziel orientierten Unterrichts als „hilfreich“ (Werte unter dem Skalenmittelpunkt) vs. „nicht hilfreich“ (Werte über dem Skalenmittelpunkt) bewerteten (s. Tab. 3),
- (3) nach der Erprobung der Standards zur Auffassung gelangten, dass sich diese „positiv“ (Werte unter dem Skalenmittelpunkt) vs. „negativ“ (Werte über dem Skalenmittelpunkt) auf die Unterrichtsqualität bzw. Schülermotivation ausgewirkt haben (s. Tab. 4).

Klarheit der Nutzung von Standards im Unterricht

Die Bewertungen der Lehrkräfte zeigen, dass sich die überwiegende Mehrheit von ihnen eher im Klaren darüber zu sein scheint, wie die Standards zu einer veränderten Steuerung und Gestaltung des Unterrichts genutzt werden können. Die Anteile der VS-, HS- und AHS-Lehrkräfte, die diesbezüglich (noch) keine Klarheit erlangen konnten, waren vergleichsweise gering und lagen zwischen 12 und 31 Prozent (s. Tab. 2). Diese Befunde erscheinen besonders bemerkenswert, wenn man sie jenen gegenüber stellt, die im Rahmen der Evaluation der Pilotphase I diesbezüglich festzustellen waren (s. Freudenthaler & Specht, 2005). Dort hat sich nämlich gezeigt, dass sich die HS- und AHS-Lehrkräfte am Ende der Pilotphase I noch größtenteils im Unklaren darüber waren, 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 %). Diese Vergleichsergebnisse deuten darauf hin, dass in diesem für eine erfolgreiche Implementation von Bildungsstandards so wichtigen Bereich erkennbare Verbesserungen bzw. Entwicklungsfortschritte erzielt werden konnten.

Tabelle 2: Klarheit der Nutzung von Standards im Unterricht: Relative Häufigkeiten (Prozentwerte) an Lehrkräften, für welche dies „klar“ bzw. „unklar“ war – getrennt nach Schulformen

Wie klar ist Ihnen heute....	KLAR			UNKLAR		
	VS	HS	AHS	VS	HS	AHS
in welcher Weise die Standards zu einer veränderten Steuerung und Gestaltung des Unterrichts genutzt werden können?	74	62	53	12	19	31

Nicht außer Acht gelassen werden sollte jedoch, dass sich die Klarheitsbewertungen der Pilotlehrkräfte der drei Schulformen signifikant voneinander unterscheiden, wobei die VS-Lehrkräfte die größte bzw. die AHS-Lehrkräfte die geringste Klarheit hinsichtlich der Nutzung der Standards für die Unterrichtsgestaltung zum Ausdruck gebracht haben.

Diagnostische und handlungsleitende Hilfestellungen

Bei einer globalen Ergebnisbetrachtung wird ersichtlich, dass der Anteil an Lehrkräften, welche die Standards bzw. die zu erprobenden Aufgabenbeispiele als hilfreich bewerteten, für alle drei Schulformen höher war als der Anteil jener Lehrkräfte, welche die Unterlagen als nicht hilfreich erachteten (s. Tab. 3). Nichtsdestoweniger unterschieden sich auch in diesem Bereich die drei Schulformen signifikant voneinander, wobei die diagnostischen und handlungsleitenden Hilfestellungen durch Standards vor allem von den VS-Lehrkräften ausgesprochen positiv beurteilt worden sind. Rund drei Viertel von ihnen erachteten sowohl die zu erprobenden Aufgabenbeispiele für die Diagnose des Lernstandes der Klasse (77 %) als auch die Standards für die Unterrichtsplanung und -gestaltung (71 %) als hilfreich. Demgegenüber sind

insbesondere die Bewertungen der AHS-Lehrkräfte vergleichsweise zurückhaltender. Obwohl die Aufgabenbeispiele bzw. Standards von etwas weniger als der Hälfte der AHS-Lehrkräfte als hilfreich erachtet wurden, vertrat immerhin noch ein Drittel von ihnen eine gegenteilige Auffassung.

Tabelle 3: Orientierungshilfe durch Standards: Relative Häufigkeiten (Prozentwerte) an Lehrkräften, welche die Unterlagen als „hilfreich“ bzw. „nicht hilfreich“ bewerteten – getrennt nach Schulformen

	JA			NEIN		
	VS	HS	AHS	VS	HS	AHS
Hilfestellung der zur erprobenden Aufgabenbeispiele für die Einschätzung / Diagnose des Lernstandes der Klasse	77	63	47	12	19	34
Hilfestellung der Standards für die Planung und Gestaltung eines an nachhaltigem Kompetenzaufbau orientierten Unterrichts	71	57	45	11	22	35

Fasst man die Nützlichkeitsbewertungen der HS- und AHS-Lehrkräfte zusammen, so entsprechen diese im Wesentlichen ziemlich genau jenen, die im Rahmen der Evaluation der Pilotphase I diesbezüglich ermittelt worden sind (s. Freudenthaler & Specht, 2005): 65 % der am Ende der Pilotphase I befragten Lehrkräfte erachteten die Standards-Unterlagen als eine nützliche Hilfestellung für die Diagnose des Lernstandes der Klasse (gegenüber 20 %, die sie damals als „nicht hilfreich“ bewerteten), bzw. 42 % waren der Auffassung, dass die Standards für die Planung und Gestaltung des Unterrichts im Sinne der Förderung von Grundkompetenzen hilfreich seien (gegenüber 35 %, die sie als „nicht hilfreich“ erachteten).

Diese Vergleichsergebnisse legen nahe, dass sich die Zunahme in der wahrgenommenen Klarheit hinsichtlich der praktischen Nutzung der Standards gegenüber der Pilotphase I (noch) nicht auf die wahrgenommene Nützlichkeit der Standards ausgewirkt hat. In diesem Zusammenhang ist jedoch einschränkend anzumerken, dass sich die Nützlichkeitsbewertungen der Lehrkräfte der Pilotphase II primär auf die von ihnen im Zuge der durchzuführenden Erprobung von Beispielaufgaben gewonnenen Erfahrungen bezogen haben dürften. Diese Annahme erscheint insofern plausibel, weil nur relativ wenige Lehrkräfte die Standards – über die Erprobung der Beispielaufgaben hinausgehend – für die Planung und Gestaltung ihres Unterrichts regelmäßig herangezogen (s. Tab. 5 zur Verwendung der Standards im Unterricht) bzw. konkrete Erfahrungen damit gemacht haben.

Auswirkungen auf Schülermotivation und Unterrichtsqualität

Die in Tabelle 4 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass rund die Hälfte der Lehrkräfte aller drei Schulformen zum Ausdruck brachte, dass sich die Arbeit mit den Standards auf die Motivation der Schüler/innen ausgewirkt habe. Während es sich dabei aus Sicht der VS-Lehrkräfte fast ausschließlich um positive (47%) und kaum um negative (9 %) Auswirkungen gehandelt hat, waren sich die HS- und AHS-Lehrkräfte

in ihren diesbezüglichen Einschätzungen ziemlich uneins. Dies trifft insbesondere auf die AHS-Lehrkräfte zu, von denen positive (25 %) und negative (23 %) Auswirkungen gleichermaßen häufig genannt wurden. Obwohl auch die Meinungen der HS-Lehrkräfte relativ weit auseinander gehen, lässt sich dennoch zumindest ein leichtes Überwiegen positiver (32 %) gegenüber negativen (23 %) Auswirkungen beobachten.

Die Auswirkungen der Standards auf die Unterrichtsqualität wurden ebenfalls von den VS-Lehrkräften eindeutig am positivsten bewertet. 53 Prozent von ihnen gaben an, dass die Arbeit mit den Standards die Qualität ihres Unterrichts positiv beeinflusst hätte (s. Tab. 4). Demgegenüber waren nur rund 30 Prozent der HS-Lehrkräfte und 26 Prozent der AHS-Lehrkräfte dieser Auffassung. Auffallend ist, dass negative Auswirkungen der Standards auf die Unterrichtsqualität von den Lehrkräften aller drei Schulformen nur vereinzelt genannt wurden (die entsprechenden Prozentwerte liegen zwischen einem und sieben Prozent, s. Tab. 4).

Tabelle 4: Auswirkungen der Standards auf Schülermotivation und Unterrichtsqualität: Relative Häufigkeiten (Prozentwerte) an Lehrkräften, welche über „positive“ bzw. „negative“ Auswirkungen berichteten – getrennt nach Schulformen

Auswirkungen der Standards auf...	POSITIV			NEGATIV		
	VS	HS	AHS	VS	HS	AHS
die Motivation der Schülerinnen und Schüler	47	32	25	9	23	23
die Qualität des Unterrichts	53	30	26	1	4	7

Verwendung der Standards im Unterricht

Ob bzw. inwieweit die Standards von den Lehrkräften im Rahmen der Pilotphase über die Erprobung von Beispielaufgaben hinausgehend für die Unterrichtsplanung verwendet worden sind, wurde mit folgender Frage erhoben: „Haben Sie die Standards – abgesehen von der Erprobung von Beispielaufgaben – für die Unterrichtsplanung im laufenden Schuljahr verwendet?“ Die relativen Antworthäufigkeiten (Prozentwerte) sind in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5: Verwendung der Standards für die Unterrichtsplanung: Relative Häufigkeiten (Prozentwerte) gewählter Antwortalternativen – getrennt nach Schulformen

Haben Sie die Standards – abgesehen von der Erprobung von Beispielaufgaben – für die Unterrichtsplanung im laufenden Schuljahr verwendet?	VS	HS	AHS
ja, intensiv und regelmäßig	11	2	2
hin und wieder	58	51	41
nein	31	47	58

Aus den Daten geht hervor, dass die Standards von den Lehrkräften aller drei Schulformen noch nicht entscheidend in die Unterrichtsplanung miteinbezogen worden sind. Lediglich rund die Hälfte der befragten Lehrkräfte hat es zumindest hin und wieder versucht. 47 % der HS-Lehrkräfte bzw. 58 % der AHS-Lehrkräfte gaben sogar an, dass sie die Standards bei der Planung ihres Unterrichts – abgesehen von der Erprobung der Beispielaufgaben – überhaupt nicht berücksichtigt hätten.

3.1.2 Informations- und Kommunikationsqualität

Zur Erfassung der Qualität der zur Verfügung gestellten Informationen, des Informationstransfers sowie der Kommunikation zwischen Projektleitung und Praxis wurden insgesamt 5 Items vorgegeben. Zwei dieser Items sollten die Bewertungen der Lehrkräfte hinsichtlich der erhaltenen Informationen sowie der Kommunikation zwischen Projektleitung und Praxis erfassen (s. Tab. 6). Diese waren auf 7-stufigen Ratingskalen (von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“) zu beantworten. Zwei weitere Items bezogen sich auf die wahrgenommene Klarheit der Lehrkräfte hinsichtlich der an sie gestellten Erwartungen sowie bezüglich kompetenter Ansprechpartner/innen, die bei etwaigen Problemen oder zusätzlichem Informationsbedarf zu kontaktieren sind (s. Tab. 7). Die Beantwortung dieser Items erfolgte ebenfalls auf 7-stufigen Ratingskalen, die von „sehr klar“ bis „sehr unklar“ reichten. Schließlich hatten die Lehrkräfte auf einer 7-stufigen Skala auch noch anzugeben, inwieweit sie das Gefühl haben (von „sehr stark“ bis „gar nicht“), dass ihre Ansichten und Anliegen im Zuge der Erprobung der Bildungsstandards entsprechend geschätzt und wirklich ernst genommen werden (s. Tab. 8).

Die Daten werden in gleicher Weise präsentiert wie im vorangegangenen Abschnitt.

Information und Kommunikation

Die Ergebnisse zum Themenbereich „Information und Kommunikation“ zeigen, dass sich die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte aller drei Schulformen über die Zielsetzungen der Einführung von Bildungsstandards „gut“ informiert gefühlt hat (s. Tab. 6) und sich auch im Klaren darüber war, was von ihnen während der Pilotphase erwartet wird (s. Tab. 7). Neben der Qualität der zur Verfügung gestellten Informationen dürfte hierfür auch die Organisation und Strukturierung des Informationstransfers eine Rolle gespielt haben. Die befragten Lehrkräfte aller drei Schulformen brachten nämlich größtenteils zum Ausdruck, dass die Kommunikation zwischen der Projektkoordination und der Praxis recht gut funktioniert hat (s. Tab. 6) und sie sich auch im Klaren darüber waren, an wen sie sich bei etwaigen Problemen oder zusätzlichem Informationsbedarf wenden können (s. Tab. 7).

Tabelle 6: Bewertung von Informationsqualität und Kommunikation: Relative Häufigkeiten (Prozentwerte) an Lehrkräften, welche die erhaltenen Informationen bzw. die Kommunikation mit der Projektkoordination als „gut“ bzw. „schlecht“ bewerteten – getrennt nach Schulformen

Qualität der Information und Kommunikation	GUT			SCHLECHT		
	VS	HS	AHS	VS	HS	AHS
Information über die Zielsetzungen der Einführung von Bildungsstandards	83	75	71	15	13	19
Kommunikation zwischen der Projektkoordination (Landes- bzw. Fachkoordinator/in) und der Praxis (Schulleiter/in und Pilotlehrer/innen)	67	74	66	18	9	19

Tabelle 7: Klarheit über gestellte Erwartungen und verfügbare Informationsquellen: Relative Häufigkeiten (Prozentwerte) an Lehrkräften, für welche die genannten Aspekte „klar“ bzw. „unklar“ waren – getrennt nach Schulformen

Wie klar ist Ihnen heute....	KLAR			UNKLAR		
	VS	HS	AHS	VS	HS	AHS
was von Ihnen als Lehrer/in während der Pilotphase erwartet wird?	84	81	75	6	9	19
an wen Sie sich wenden können, wenn Sie Probleme haben oder zusätzliche Informationen benötigen?	83	79	74	6	12	17

Diese Befunde deuten darauf hin, dass die Qualität und der Transfer von relevanten Informationen gegenüber der Pilotphase I deutlich verbessert werden konnten. Am Ende der Pilotphase I haben sich beispielsweise nur 57 % der befragten HS- und AHS-Lehrkräfte über die Zielsetzungen der Bildungsstandards relativ gut informiert gefühlt. Immerhin ein Drittel der Befragten (35 %) waren sich am Ende der Pilotphase I noch immer im Unklaren darüber, welche konkreten Zielsetzungen mit den Bildungsstandards verfolgt werden. Die potentiellen Verbesserungen hinsichtlich der Qualität und des Transfers benötigter Informationen dürften auch entscheidend dazu beigetragen haben, dass sich deutlich mehr Lehrkräfte im Rahmen der Pilotphase II im Klaren darüber waren, wie die Standards zu einer veränderten Steuerung und Gestaltung des Unterrichts genutzt werden können, als es noch am Ende der Pilotphase I der Fall war (s. Tab. 2).

Etwas weniger vorteilhaft sind die vorliegenden Einschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Wertschätzung ihrer Ansichten und Anliegen im Zuge der von ihnen zu erprobenden Bildungsstandards (s. Tab. 8). Während die Mehrheit der VS-Lehrkräfte (58 %) und zumindest rund die Hälfte der HS-Lehrkräfte (47 %) ihre Ansichten und Anliegen entsprechend wertgeschätzt empfunden haben, war lediglich rund ein Drittel der AHS-Lehrkräfte dieser Auffassung.

Tabelle 8: Wahrgenommene Wertschätzung: Relative Häufigkeiten (Prozentwerte) an Lehrkräften, welche ihre Ansichten und Anliegen entsprechend wertgeschätzt empfunden haben („JA“) und für die das nicht der Fall war („NEIN“) - getrennt nach Schulformen

Wertschätzung der Ansichten und Anliegen	JA			NEIN		
	VS	HS	AHS	VS	HS	AHS
Gefühl, dass eigene Ansichten und Anliegen im Zuge der Erprobung der Bildungsstandards entsprechend geschätzt und wirklich ernst genommen werden	58	47	37	20	26	34

3.1.3 Auswirkungen auf die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften

Die wahrgenommenen Auswirkungen der Standards auf die Zusammenarbeit zwischen (a) den Lehrkräften im Kollegium insgesamt, (b) den Pilot-Lehrkräften innerhalb der drei Fachbereiche D, E, M, sowie (c) den Lehrkräften der 4. Klasse (fächerübergreifend) wurden mit Hilfe von drei Items erfasst, die auf 7-stufigen Antwortskalen (von „wurde intensiver“ bis „wurde eingeschränkter“) zu beantworten waren (s. Tab. 9). Während die HS- und AHS-Lehrkräfte alle drei Fragen zu beantworten hatten, war für die VS-Lehrkräfte nur die Beantwortung des ersten Items („Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften im Kollegium insgesamt“) vorgesehen.

Die vorliegenden Befunde zeigen, dass sich die Bildungsstandards in allen drei Schulformen recht positiv auf die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften des gesamten Kollegiums ausgewirkt haben dürften. Die Hälfte der VS- und HS-Lehrkräfte sowie ein Drittel der AHS-Lehrkräfte waren der Auffassung, dass die Erprobung der Bildungsstandards zu einer intensiveren Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen im Kollegium insgesamt geführt hat.

Erwartungsgemäß haben sich die Standards am positivsten auf die Zusammenarbeit zwischen den Pilotlehrkräften innerhalb der einzelnen Fachbereiche ausgewirkt. Rund zwei Drittel der HS-Lehrkräfte bzw. die Hälfte der AHS-Lehrkräfte brachten eine Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften ihres Fachbereiches zum Ausdruck. Immerhin 39 % der HS-Lehrkräfte bzw. 29 % der AHS-Lehrkräfte gaben weiters an, dass sich auch die Zusammenarbeit der Lehrkräfte der 4. Klassen über die Fächergrenzen hinweg verbessert habe. Negative Beeinträchtigungen der Standards auf die Zusammenarbeit wurden hingegen nur von einem verschwindend kleinen Prozentsatz der befragten Pilotlehrer/innen zum Ausdruck gebracht (s. Tab. 9).

Bei Vergleichen zwischen den Bewertungen der HS- vs. AHS-Lehrkräfte konnte festgestellt werden, dass HS-Lehrkräfte die Auswirkungen der Standards auf die Zusammenarbeit generell (d.h. bei allen drei Items) positiver eingeschätzt haben. Dies könnte möglicherweise darauf zurückzuführen sein, dass HS-Lehrkräfte in der Regel mehr Fächer unterrichten als AHS-Lehrkräfte, was - aufgrund des höheren Anteils an potentiellen Fachkollegen und Fachkolleginnen in verschiedenen Fachbereichen - den Erfahrungsaustausch und die Kommunikation über die Umsetzung von Bil-

ungsstandards sowohl innerhalb als auch über die Fächergrenzen hinweg erleichtert und bereichert haben könnte.

Tabelle 9: Auswirkungen auf die Zusammenarbeit: Relative Häufigkeiten (Prozentwerte) der Lehrkräfte, welche eine Intensivierung („intensiver“) bzw. eine Einschränkung („eingeschränkter“) in der Zusammenarbeit wahrgenommen haben – getrennt nach Schulformen

Auswirkungen der Bildungsstandards auf die Zusammenarbeit zwischen.....	Intensiver			Eingeschränkter		
	VS	HS	AHS	VS	HS	AHS
den Lehrpersonen im Kollegium insgesamt	50	48	35	1	1	3
den Lehrpersonen des von ihnen erprobten Pilot-Faches		63	51		1	2
den Lehrpersonen der 4. Klasse (fächerübergreifend)		39	29		4	5

3.1.4 Verbesserungsbedarf

Die wahrgenommene Wichtigkeit von Verbesserungen in den für die erfolgreiche Implementation von Bildungsstandards als besonders relevant erachteten Bereichen „Darstellung der Standards“, „Aufgabenbeispiele“, „Einführungsveranstaltungen“, „laufende Unterstützung“, sowie „begleitende Fortbildung“ wurde mit Hilfe von 5 Items erfasst, die von den Lehrkräften auf 7-stufigen Skalen (von „sehr wichtig“ bis „nicht notwendig“) einzuschätzen waren. Unser primäres Forschungsinteresse bestand darin, herauszufinden, ob bzw. inwieweit die Lehrkräfte in diesen Bereichen Verbesserungen für notwendig erachteten. Die Prozentwerte der Lehrer/innen, welche Verbesserungen für „wichtig“ (Werte unter dem Skalenmittelwert) hielten vs. für „nicht notwendig“ (Werte über dem Skalenmittelwert) erachteten, sind in Tabelle 10 dargestellt.

Bei einer globalen Betrachtung der Ergebnisse (s. Tab. 10) wird ersichtlich, dass die Mehrheit der befragten Lehrkräfte aller drei Schulformen (VS, HS, AHS) Verbesserungen in allen fünf Bereichen (Darstellung der Standards, Aufgabenbeispiele, Einführungsveranstaltungen, laufende Unterstützung, begleitende Fortbildung) für notwendig erachteten (die Prozentwerte bewegen sich zwischen 52 und 79 %).

Geht man mehr ins Detail, so lässt sich beobachten, dass die laufende Unterstützung durch Landes- bzw. Fachkoordinator/in von den Lehrkräften aller drei Schulformen noch am besten bewertet worden ist. Während die VS-Lehrkräfte sich vor allem verbesserte Fortbildungsangebote wünschen, wird von den HS- und AHS-Lehrkräften insbesondere ein Bedürfnis nach Verbesserungen bei den Standards selbst (und dabei vor allem bei den Aufgabenbeispielen) artikuliert.

Vergleiche zwischen den Bewertungen der Lehrkräfte der drei Schulformen haben ergeben, dass sich diese lediglich in Bezug auf die Darstellung der Standards signifikant voneinander unterscheiden. In diesem Bereich wurden Verbesserungen von den AHS-Lehrkräften am wichtigsten ($M = 2.69$) erachtet, gefolgt von den HS-

Lehrkräften ($M = 3.01$) und den VS-Lehrkräften ($M = 3.75$), welche die Darstellung der Standards noch vergleichsweise am besten bewerteten.

Zwei der fünf vorgegebenen Items (Wichtigkeit an Verbesserungen bei der Darstellung der Standards sowie den Aufgabenbeispielen) waren bereits im Rahmen der Evaluation der Pilotphase I verwendet worden. Die diesbezüglichen Einschätzungen der damals befragten HS- und AHS-Lehrkräfte entsprechen ziemlich genau jenen, die auch im Rahmen der vorliegenden Evaluationsstudie zu beobachten sind: Verbesserungen bei der Darstellung der Standards bzw. den Aufgabenbeispielen wurden damals von 70 % bzw. 77 % der Befragten für notwendig erachtet. Damit steht im Einklang, dass sich auch die Bewertungen der Lehrkräfte hinsichtlich der diagnostischen und handlungsleitenden Hilfestellungen von Bildungsstandards, die im Rahmen der beiden Pilotphasen I und II erhoben worden sind, nicht voneinander unterschieden haben (siehe Kap. 3.1.1).

Tabelle 10: Notwendigkeit an Verbesserungen: Relative Häufigkeiten (Prozentwerte) der Lehrkräfte, welche dies für „wichtig“ bzw. „nicht notwendig“ erachteten – getrennt nach Schulformen

Verbesserungen notwendig.....	JA			NEIN		
	VS	HS	AHS	VS	HS	AHS
bei der Darstellung der Standards	53	69	75	29	17	10
bei den Aufgabenbeispielen	65	75	79	17	14	12
bei der Gestaltung der Einführungsveranstaltungen	60	60	59	29	19	18
bei der laufenden Unterstützung durch Landes- bzw. Fachkoordinator/in	56	52	53	38	27	20
bei der begleitenden Fortbildung	70	66	64	15	17	19

3.1.5 Gesamtbilanz

Zu guter Letzt wurde im Rahmen der Evaluation der Frage nachgegangen, zu welcher Gesamtbilanz die Lehrkräfte am Ende des ersten Jahres der Pilotphase II gekommen sind. Ihre bilanzierenden Gesamtbewertungen wurden dabei mit Hilfe von zwei Items erhoben, die sich (1) auf die von ihnen im Zusammenhang mit der Arbeit mit den Bildungsstandards gewonnenen Erfahrungen, sowie (2) die Gegenüberstellung des Arbeitsaufwandes zum resultierenden Nutzen beziehen.

Zur Erfassung der gewonnenen Erfahrungen sollten die Lehrkräfte aus sechs vorgegebenen Aussagen jene auswählen, die ihre Erfahrungen am besten zusammenfasst. Die Ergebnisse der anzustellenden Kosten-Nutzen-Vergleiche wurden auf einer 7-stufigen Antwortskala, die von „Aufwand um Vieles größer“ bis „Nutzen um Vieles größer“ reichte, erhoben. Zur besseren Veranschaulichung wurden für dieses Item die relativen Häufigkeiten (Prozentwerte) jener Lehrkräfte ermittelt und in Tab. 12

dargestellt, welche den „Aufwand größer“ (Werte unter dem Skalenmittelwert) bzw. „den Nutzen größer“ erachteten.

Gewonnene Erfahrungen

Die Einschätzung der gewonnenen Erfahrungen in der Arbeit mit den Standards ist in Tabelle 11 dargestellt. Die Mehrheit der Lehrkräfte aller drei Schulformen erachtete die Arbeit mit den Standards als eine „interessante Erfahrung“ (die relativen Antworthäufigkeiten liegen zwischen 48 % und 61 %). Nichtsdestoweniger lässt sich bei einer genaueren Ergebnisbetrachtung feststellen, dass sich die Lehrkräfte der drei Schulformen in den von ihnen zum Ausdruck gebrachten Erfahrungen voneinander unterscheiden haben. Am positivsten wurden die gewonnenen Erfahrungen von den VS-Lehrkräften bilanziert, die sich zum überwiegenden Teil (83 %) für eine der drei positiven Aussagen (beruflich weiter gebracht, Wichtiges gelernt, interessante Erfahrung) entschieden haben. Ein relativ ähnliches Ergebnis lässt sich für die HS-Lehrkräfte beobachten, die ebenfalls mehrheitlich (70 %) zu einem positiven Gesamturteil gekommen sind. Demgegenüber wurden die in der Arbeit mit den Standards gewonnenen Erfahrungen von annähernd gleich vielen AHS-Lehrkräften positiv bzw. negativ bilanziert. Insgesamt sind die vorliegenden Gesamturteile der HS- und AHS-Lehrkräfte eher schlechter ausgefallen als jene, die am Ende der Pilotphase I erhoben wurden (s. Tab. 11).

Tabelle 11: „Wenn Sie die persönliche Bedeutung Ihrer Erfahrungen in der Arbeit mit den Bildungsstandards bilanzieren – welche der folgenden Aussagen fasst diese Erfahrungen am besten zusammen?“ Relative Häufigkeiten der gewählten Antwortalternativen – nach Schulformen getrennt

	Pilotphase II			Pilotphase I	
	VS	HS	AHS	HS	AHS
Die Arbeit hat mich beruflich weiter gebracht	13	3	4	3	2
Ich habe Wichtiges dabei gelernt	15	6	3	3	7
Es war eine interessante Erfahrung	55	61	48	76	70
Ich habe wenig Neues erfahren	4	14	21	8	14
Ich bin heute genauso klug wie zuvor	9	12	15	11	7
Es war vor allem Frustration und Ärger	4	4	10		

Kosten – Nutzen – Bilanz

Die Ergebnisse zeigen (s. Tab. 12), dass die bilanzierenden Rentabilitätsurteile (Verhältnis des Ertrages/Nutzen zum investierten Aufwand) der befragten Lehrkräfte ebenfalls nicht gerade positiv ausgefallen sind. Dies trifft insbesondere auf die HS- und AHS-Lehrkräfte zu, von denen die Bewertung „Aufwand größer“ mindestens zweieinhalb Mal häufiger vergeben wurde als die Bewertung „Nutzen größer“. Die

bilanzierenden Gesamturteile der VS-Lehrkräfte sind zwar etwas positiver ausgefallen, jedoch haben auch hier 41 % der Befragten den investierten Arbeitsaufwand höher eingeschätzt als den für sie daraus resultierenden Nutzen. Die relativen Häufigkeiten an Lehrkräften aller drei Schulformen, welche den resultierenden Nutzen höher eingeschätzt haben, sind relativ gering und bewegen sich zwischen 17 % und 33 %.

Tabelle 12: Kosten – Nutzen – Bilanz: Relative Häufigkeiten (Prozentwerte) der Lehrkräfte, welche den „Arbeitsaufwand“ vs. den „resultierenden Nutzen“ höher einschätzten – getrennt nach Schulformen

Kosten – Nutzen – Bilanz	Aufwand größer			Nutzen größer		
	VS	HS	AHS	VS	HS	AHS
Wenn Sie den Arbeitsaufwand, den die Erprobung der Standards mit sich gebracht hat, dem daraus resultierenden Nutzen gegenüber stellen, was ergibt sich daraus für Sie?	41	52	57	33	22	17

3.1.6 Zusammenfassende Darstellung und Diskussion zentraler Befunde

Die vorliegenden Befunde deuten darauf hin, dass im Zuge der pilotierenden Erprobung von Bildungsstandards im letzten Schuljahr doch einige bedeutende Entwicklungsschritte gegenüber der Pilotphase I erzielt werden konnten. So scheint die zwischenzeitlich geschaffene Organisationsstruktur ihre zentralen Funktionen (Verbesserung der Informations- und Kommunikationsqualität) schon recht gut erfüllt zu haben. Beispielsweise hat sich der Großteil der Lehrkräfte nicht nur über die Zielsetzungen der Einführung von Bildungsstandards und die damit verbundenen Erwartungen recht gut informiert gefühlt, sondern auch zum Ausdruck gebracht, dass sowohl der Informationstransfer als auch die Zusammenarbeit zwischen Projektleitung und Praxis schon recht gut funktioniert. Damit einhergehend konnte den Lehrkräften – zumindest in abstrakter Form – gegenüber dem Vorjahr auch weitaus mehr Klarheit darüber vermittelt werden, in welcher Weise die Standards zu einer veränderten Steuerung und Gestaltung des Unterrichts genutzt werden können.

Trotz dieser Entwicklungsfortschritte haben sich die Wahrnehmung der Nützlichkeit der Standards sowie das Ausmaß ihrer konkreten Nutzung für den Unterricht gegenüber der Pilotphase I noch kaum verändert. So wurden die Standards von den Pilot-Lehrkräften - abgesehen von der verpflichtenden Erprobung von Beispielaufgaben - noch kaum in die Planung und Gestaltung ihres Unterrichts miteinbezogen. Dies könnte zum einen darauf zurück zu führen sein, dass viele Lehrkräfte mit der Beispielerprobung bzw. dem sonstigen zusätzlichen Arbeitsaufwand, den die Teilnahme an der Pilotphase mit sich gebracht hat, bereits mehr als ausgelastet waren (s. bilanzierende Kosten-Nutzen-Einschätzungen, Tab. 12). Andererseits dürfte noch ein erhebliches Maß an zusätzlicher Information, Unterstützung und begleitender Betreuung erforderlich sein, um die Lücke zwischen abstrakter Klarheit und der konkreten Nutzung der Standards für den Unterricht zu schließen. Verbesserungen

wurden von der Mehrheit der Lehrkräfte auch nach dem ersten Jahr der Pilotphase II in nahezu allen Bereichen für wichtig erachtet, insbesondere bei den Aufgabenbeispielen (76 %) und der Darstellung der Standards (69 %), jedoch auch bei der begleitenden Fortbildung (66 %), der Gestaltung der Einführungsveranstaltungen (60 %) sowie der laufenden Unterstützung durch Landes- und Fachkoordinatoren (53 %).

Die aufgeschlossen-kritische Grundeinstellung der Lehrkräfte gegenüber Bildungsstandards (s. Freudenthaler & Specht, 2005) auf der einen Seite, und der erhebliche Verbesserungsbedarf in der begleitenden Betreuung auf der anderen Seite, dürften dazu beigetragen haben, dass sich die Lehrkräfte selbst Unterstützung organisiert haben und es zu einer Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen ihnen gekommen ist. Die positiven Effekte der Standards auf die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften (s. Tab. 9) bilden den vielleicht hoffnungsvollsten Gesichtspunkt der Ergebnisse dieser Evaluationsstudie: Sie haben sich keineswegs nur auf die Zusammenarbeit der Lehrkräfte innerhalb der einzelnen Fachdomänen beschränkt, sondern scheinen – in abgeschwächter Form – auch über die Fächergrenzen hinweg wirksam gewesen zu sein.

Obwohl sich die Anwendung der Standards im Unterricht primär auf die Erprobung der Beispielaufgaben bezogen hat, resultierte selbst daraus – für einen nicht unbeachtlichen Teil der Lehrkräfte – ein ganz konkreter unterrichtsbezogener Nutzen (Verbesserung der Unterrichtsqualität bzw. Steigerung der Schülermotivation; s. Tab. 4). Sowohl die diagnostischen und handlungsleitenden Hilfestellungen der Standards (Nützlichkeit) als auch deren Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität und Schülermotivation (konkreter Nutzen) wurden von den VS-Lehrkräften konsistent am positivsten bzw. von den AHS-Lehrkräften am wenigsten positiv bewertet (s. Tab. 3 und 4). Dies deutet darauf hin, dass die Standards von den Lehrkräften umso positiver aufgenommen bzw. umso nützlicher und effektiver erachtet werden, je mehr die Vermittlung und Sicherung von Grundkompetenzen im Zentrum ihrer beruflichen Tätigkeit steht.

Bevor aus den vorliegenden Daten bereits etwaige Schlussfolgerungen oder Implikationen für das weitere Vorgehen gezogen werden, sollte noch unter anderem empirisch geklärt werden, ob mit den Items des Evaluationsfragebogens überhaupt verschiedene, hinreichend voneinander abgrenzbare, Bewertungsdimensionen oder lediglich generelle Einstellungs- oder Bewertungstendenzen der Lehrkräfte gegenüber dem Unternehmen Bildungsstandards erfasst worden sind. Im Folgenden werden diese und weitere relevante Fragen aufgegriffen und die Ergebnisse verschiedener Analysen zur Struktur der Beziehungen zwischen den Lehrkräfte-Bewertungen dargestellt.

3.2 ANALYSEN ZUR STRUKTUR DER LEHRKRÄFTE-BEWERTUNGEN

3.2.1 Integration der einzelnen Bewertungen zu Bewertungsdimensionen

Um zu überprüfen, ob sich die einzelnen Bewertungen der Lehrkräfte zu inhaltlich sinnvollen, hinreichend voneinander abgrenzbaren Bewertungsdimensionen zusammenfassen/verdichten lassen, wurde eine Faktorenanalyse mit schiefwinkliger Rotation durchgeführt. Die daraus resultierenden Ergebnisse legen die Extraktion von fünf bzw. sechs Bewertungsdimensionen nahe (5 Faktoren weisen einen Eigenwert von über 1 auf, wobei nach dem 6. Faktor ein Knick im Eigenwerteverlauf zu erkennen ist; s. Abb. 1) durch die sich insgesamt 63 % (bei Extraktion von 5 Faktoren) bzw. 67 % (bei 6 Faktoren) der Gesamtvarianz in den Daten erklären lassen.

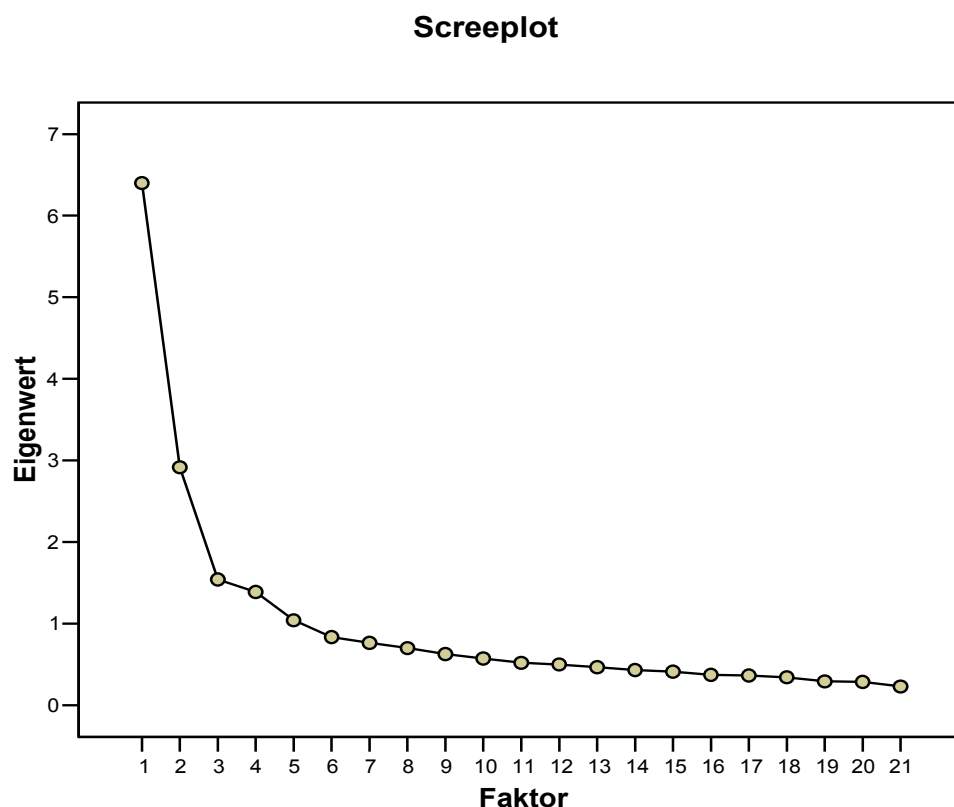


Abbildung 1: Screepplot des Eigenwerteverlaufs

Bei einer detaillierten Betrachtung der 6-Faktoren-Lösung wird deutlich, dass die empirisch extrahierten Faktoren den theoretisch konzipierten Bewertungsdimensionen genau entsprechen.

Faktor 1: „Nutzen“ von Bildungsstandards (*Nutzen*)

Auf dem ersten Faktor laden alle Items, die zur Erfassung des Bereiches „Bildungsstandards und Unterricht“ vorgegeben worden sind. Dazu gehören die wahrgenommene Klarheit und Orientierungshilfe der Standards im Hinblick auf Diagnostik

und Unterrichtsgestaltung (*Klarheit_Nutzung, Hilfestellung_Diagnose, Hilfestellung_Unterricht*), die Nutzung der Standards für die Planung und Gestaltung des Unterrichts (*Anwendung*), sowie die Auswirkungen der Standards auf die Unterrichtsqualität und Schülermotivation (*Auswirkungen_Unterricht, Auswirkungen_Motivation*).

Tabelle 13: Mustermatrix

	Komponente					
	1	2	3	4	5	6
<i>Hilfestellung_Unterricht</i>	,746					
<i>Klarheit_Nutzung</i>	,690			,327		
<i>Anwendung</i>	,662	-,231			,269	
<i>Hilfestellung_Diagnose</i>	,607				-,242	
<i>Auswirkungen_Unterricht</i>	,591					
<i>Auswirkungen_Motivation</i>	,450					,248
<i>Bedarf_Fortbildung</i>		,847				
<i>Bedarf_Unterstützung</i>		,824				
<i>Bedarf_Einführung</i>		,766				
<i>Zusammenarbeit_Kollegium</i>			,901			
<i>Zusammenarbeit_Pilot-Fach</i>			,853			
<i>Zusammenarbeit_4.Klasse</i>			,808			
<i>Informationsfluss</i>				,816		
<i>Erwartungen</i>				,724		
<i>Kommunikation</i>		-,206		,699		,209
<i>Zielsetzungen</i>				,683		
<i>Bedarf_Aufgabenbeispiele</i>					,856	
<i>Bedarf_Standards</i>		,289			,754	
<i>Rentabilität</i>						,856
<i>Erfahrungen</i>	,382					,448
<i>Wertschätzung</i>				,420		,422

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Oblimin mit Kaiser-Normalisierung.

Es wurden nur Faktorenladungen mit einem Wert von >.20 dargestellt

Faktor 2: „Verbesserungsbedarf des begleitenden Betreuungssystems“ (*Bedarf_Betreuung*)

Auf dem zweiten Faktor laden jene drei Items, die sich auf den Verbesserungsbedarf bei der Gestaltung der Einführungsveranstaltungen (*Bedarf_Einführung*), der laufenden Unterstützung durch Landes- bzw. Fachkoordinator/in (*Bedarf_Unterstützung*), sowie der begleitenden Fortbildung (*Bedarf_Fortbildung*) beziehen.

Faktor 3: „Auswirkungen auf die Zusammenarbeit“ (*Zusammenarbeit*)

Auf dem dritten Faktor, der eine zusammenfassende Auskunft über die Auswirkungen der Standards auf die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften an den Pilot-schulen gibt, laden genau jene drei Items, die zur differenzierteren Erfassung dieses Bereiches vorgegeben worden sind (*Zusammenarbeit_Kollegium*, *Zusammenarbeit_Pilot-Fach*, *Zusammenarbeit_4.Klasse*).

Faktor 4: „Informations- und Kommunikationsqualität“ (*InfoKom_Qualität*)

Der vierte Faktor repräsentiert eine Globalbewertung der im Zuge der pilotierenden Einführung von Bildungsstandards realisierten Informations- und Kommunikationsqualität. Hier laden sowohl die beiden Variablen, die sich unmittelbar auf die Bewertung der Qualität des Informationstransfers und der Kommunikation beziehen (Klarheit über verfügbare Informationsquellen: *Informationsfluss*, Kommunikation zw. Projektkoordination und Praxis: *Kommunikation*) als auch jene, welche die Qualität der erhaltenen Informationen selbst (*Zielsetzungen*) sowie die Klarheit der an die Pilot-Lehrkräfte gestellten Erwartungen (*Erwartungen*) erfassen sollten. Schließlich weist auch noch die wahrgenommene Wertschätzung eigener Ansichten und Anliegen (*Wertschätzung*) eine positive Ladung auf diesem Faktor auf. Nichtsdestoweniger kann aus Tabelle 13 ersehen werden, dass die wahrgenommene Wertschätzung darüber hinaus noch eine vergleichbar hohe Ladung auf dem sechsten Faktor (*Gesamtbilanz*) aufweist.

Faktor 5: „Verbesserungsbedarf bei Materialien“ (*Bedarf_Material*)

Auf dem fünften Faktor laden jene beiden Items, die sich auf den Verbesserungsbedarf bei den im Zusammenhang mit der Einführung von Bildungsstandards zur Verfügung gestellten Materialien („Darstellung der Standards“: *Bedarf_Standards*, „Aufgabenbeispiele“: *Bedarf_Aufgabenbeispiele*) beziehen.

Faktor 6: „Gesamtbilanz“ (*Gesamtbilanz*)

Auf dem sechsten und letzten Faktor laden jene beiden Items, die zur Erfassung der bilanzierenden Gesamteinschätzungen seitens der Lehrkräfte im Hinblick auf die von ihnen im Zusammenhang mit der Arbeit mit den Bildungsstandards gewonnenen Erfahrungen (*Erfahrungen*) sowie die wahrgenommene Rentabilität (*Rentabilität*) dieser Innovation (Verhältnis des Ertrages/Nutzens zum investierten Aufwand) vorgegeben worden sind.

3.2.2 Zusammenhänge zwischen den sechs Bewertungsdimensionen

Bei der Analyse der Beziehungen zwischen diesen sechs Bewertungsdimensionen zeigten sich fast ausschließlich erwartungskonforme, zumeist moderate Zusammenhänge (alle Korrelationskoeffizienten liegen unter .40).

Daraus geht hervor, dass sich die verschiedenen, theoretisch postulierten Bewertungsdimensionen (s. Kap. 2.1) auch empirisch klar voneinander abgrenzen lassen. Weiters – was noch wichtiger ist – lässt sich daraus ableiten, dass die einzelnen Lehrkräfte bei der Beantwortung der Items des Evaluationsfragebogens sehr differenziert vorgegangen sein dürften und ihre Bewertungen nicht (oder zumindest nicht vor-dergründig) auf ihre generelle Einstellung gegenüber den Bildungsstandards zurückzuführen sind. Wenn Letzteres der Fall gewesen wäre, hätte sich im Rahmen der Faktorenanalyse nur ein Faktor („allgemeine Einstellungs- oder Bewertungstendenz“) extrahieren lassen.

Aus Tabelle 14 kann entnommen werden, dass die Qualität der Informations- und Kommunikationssysteme, die für eine erfolgreiche Implementation von Bildungsstandards von zentraler Relevanz ist, signifikante Beziehungen zu allen übrigen Bewertungsdimensionen, insbesondere dem Nutzen der Standards, deren Auswirkungen auf die Zusammenarbeit sowie den bilanzierenden Gesamturteilen aufweist. Je positiver die Informations- und Kommunikationsqualität eingeschätzt worden ist, umso höher wurde auch der Nutzen der Standards für den Unterricht ($r = .36$) sowie deren Auswirkungen auf die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften ($r = .26$) erachtet bzw. desto positiver sind die bilanzierenden Gesamturteile der Lehrkräfte ausgefallen ($r = .27$). Weiters lässt sich beobachten, dass eine höhere Informations- und Kommunikationsqualität mit einem geringeren Verbesserungsbedarf bei den Standards-Materialien ($r = -.17$) als auch der begleitenden Betreuung (sprich: Einschulung, Unterstützung, Fortbildung; $r = -.10$) einher geht.

Tabelle 14: Interkorrelationen zwischen den sechs Bewertungsdimensionen

Komponente	Bedarf_Betreuung	Zusammenarbeit	InfoKom_Qualität	Bedarf_Material	Gesamtbilanz
Nutzen	,05	,34**	,36**	-,10*	,38**
Bedarf_Betreuung		,06	-,10*	,17**	-,04
Zusammenarbeit			-,26**	,01	,29**
InfoKom_Qualität				-,17**	,27**
Bedarf_Material					-,10*

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Oblimin mit Kaiser-Normalisierung.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Jene beiden Bewertungsdimensionen, die mit der Informations- und Kommunikationsqualität am stärksten assoziiert sind (Nutzen der Standards für den Unterricht, Auswirkungen auf die Zusammenarbeit), weisen ihrerseits ebenfalls eine moderate positive Beziehung zueinander auf ($r = .34$). Je nützlicher die Standards von den Lehrkräften für den Unterricht erachtet worden sind, umso positiver wurden auch deren Auswirkungen auf die Zusammenarbeit wahrgenommen.

Hinsichtlich der Beziehungen dieser beiden Bewertungsdimensionen zum wahrgenommenen Bedarf an Verbesserungen bei den Standards-Materialien bzw. der begleitenden Betreuung ist festzustellen, dass diese generell relativ schwach ausgeprägt sind und lediglich zwischen dem Nutzen der Standards und dem Verbesserungsbedarf bei den Standards-Materialien ein signifikant negativer Zusammenhang besteht ($r = -.10$): Je geringer die Lehrkräfte den Nutzen der Standards für den Unterricht von den Lehrkräften eingeschätzt haben, umso mehr erachteten sie Verbesserungen bei den Standards-Materialien für dringend notwendig.

Die Bewertungen des Verbesserungsbedarfs bei den Standards-Materialien bzw. der begleitenden Betreuung lassen sich ihrerseits wiederum relativ klar voneinander abgrenzen. Diese beiden Bewertungsdimensionen sind zwar signifikant positiv miteinander korreliert, jedoch ist die Höhe des Zusammenhanges ($r = .17$) relativ gering.

Schließlich lässt sich aus Tabelle 14 ersehen, dass die bilanzierenden Gesamturteile der Lehrkräfte insbesondere mit dem wahrgenommenen Nutzen der Standards assoziiert sind, aber auch signifikante Beziehungen zu fast allen übrigen Bewertungsdimensionen – mit Ausnahme des Verbesserungsbedarfs bei der begleitenden Betreuung – aufweisen. Demzufolge ist die Gesamtbilanz der Lehrkräfte umso positiver ausgefallen, je mehr sie die Standards als ein Instrumentarium erachteten, das für den Unterricht von Nutzen ist ($r = .38$) und sich positiv auf die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften auswirkt ($r = .29$), je höher sie die Informations- und Kommunikationsqualität eingeschätzt haben ($r = .27$) bzw. je geringer sie den Verbesserungsbedarf bei den Standards-Materialien ($r = -.10$) erachteten.

3.2.3 Die Struktur der Beziehungen zwischen den Bewertungsdimensionen

Die bisher besprochenen Analysen zur Struktur der Lehrkräfte-Bewertungen belegen zum einen, dass sich die einzelnen Bewertungen der Lehrkräfte zu komplexeren, theoretisch relevanten Bewertungsdimensionen zusammenfassen lassen. Zum anderen ermöglichen sie einen ersten – wenn auch noch recht unscharfen – Blick darauf, wie diese Bewertungsdimensionen miteinander zusammenhängen bzw. untereinander vernetzt sind.

Dabei sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass eine Verdichtung von Daten natürlich auch einen gewissen Informationsverlust mit sich bringt. Da der Erfolg der Bildungsstandards letztlich vor allem davon abhängen sollte, inwieweit die Lehrkräfte darin ein nützliches und praxistaugliches Instrumentarium für den Unterricht sehen (s. Freudenthaler & Specht, 2005; Klieme et al., 2003; Specht & Freudenthaler, 2004), erscheint es sinnvoll und nahe liegend, die vorliegenden Daten zum Themenbereich „Bildungsstandards und Unterricht“ möglichst differenziert unter die Lupe zu nehmen. In diesem Zusammenhang soll im Folgenden auch genauer darauf eingegangen werden, wie die einzelnen Teilkomponenten der Bewertungsdimension „Nutzen von Standards für den Unterricht“ (*Klarheit der Nutzung von Standards, diagnostische und handlungsleitende Orientierungshilfen, Auswirkungen auf Unterrichtsqualität und Schülermotivation, erweiterte Anwendung der Standards im Unterricht*) miteinander verknüpft sind bzw. welche Beziehungen sie zu den übrigen fünf Bewertungsdimensionen aufweisen.

Postulierte Beziehungsstruktur

- Um die Nützlichkeit eines neuen Instrumentariums beurteilen zu können, benötigt man zunächst einmal ein theoretisches Verständnis über dessen Funktionsweise bzw. wie man es in der Praxis konkret nutzen und anwenden könnte/sollte. Demzufolge sollten Lehrkräfte die Nützlichkeit der Bildungsstandards umso adäquater beurteilen können, je mehr sie sich im Klaren darüber sind, in welcher Weise die Standards zu einer veränderten Steuerung und Gestaltung des Unterrichts genutzt werden können (*Klarheit der Nutzung -> Nützlichkeit*). Für die Nützlichkeit der Standards aus Sicht der Praxis würde insbesondere sprechen, wenn diese von den Lehrkräften umso höher eingeschätzt werden würde, je mehr sie sich über deren Nutzung im Klaren sind.
- Die (theoretisch angenommene) Nützlichkeit eines Instrumentariums sollte sich wiederum auf dessen konkrete Anwendung auswirken. Es erscheint nahe liegend, dass man ein Instrumentarium umso eher/intensiver zur Anwendung bringen wird bzw. auch umso mehr bestrebt sein dürfte, es möglichst optimal einzusetzen (sprich: den größtmöglichen Nutzen daraus zu ziehen), je mehr man sich davon verspricht. Im Rahmen der Pilotphase II hat sich die Anwendung der Standards im Laufe des ersten Jahres bei der überwiegenden Mehrheit der Lehrkräfte auf die verpflichtende und recht zeitaufwendige Erprobung der Beispielaufgaben beschränkt. Nichtsdestoweniger kann angenommen werden, dass die Lehrkräfte der durchzuführenden Beispielerprobung umso positiver gegenüber eingestellt waren, je mehr sie die Standards als ein nützliches Instrumentarium

für den Unterricht erachteten. Eine aufgeschlossen-konstruktive Grundeinstellung sollte die Lehrkräfte dazu motivieren, die Erprobung der Beispielaufgaben im Unterricht bestmöglich umzusetzen bzw. den größtmöglichen diagnostischen Erkenntnisgewinn (z.B. inwieweit decken sich die Leistungen der Schüler mit den diesbezüglichen Erwartungen) und handlungsleitenden Nutzen daraus zu erzielen (vgl. Freudenthaler & Specht, 2005; Haider et al., 2003). Wenn dem so ist, sollte die Erprobung von Beispielaufgaben umso eher mit positiven Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität bzw. Schülermotivation einhergehen, je nützlicher die Standards von den Lehrkräften erachtet werden (*Nützlichkeit -> Auswirkungen auf Unterricht*).

- Der aus der Erprobung der Beispielaufgaben resultierende Nutzen sollte wiederum einen Einfluss darauf haben, ob die Standards von den Lehrkräften auch darüber hinausgehend zur Planung und Gestaltung ihres Unterrichts herangezogen werden (*Auswirkungen auf Unterricht -> erweiterte Anwendung*). Wenn es sich bei den Standards um ein nützliches und praxistaugliches Instrumentarium handelt, dann sollte eine erweiterte Anwendung dieses Instrumentariums wiederum zu einer Erhöhung des unmittelbar beobachtbaren Nutzens führen (*erweiterte Anwendung -> konkreter Nutzen*). Dies sollte wiederum dazu beitragen, dass auch die Nützlichkeit der Standards höher eingeschätzt wird (*konkreter Nutzen -> Nützlichkeitsbewertung*) und die Lehrkräfte dazu veranlassen dürfte, sich noch mehr Klarheit darüber zu verschaffen (*Nützlichkeitsbewertung -> Klarheit der Nutzung*), wie sie dieses Instrumentarium möglichst optimal nutzen könnten.

Zusammenfassend wäre demnach zu erwarten, dass die erfassten Teilkomponenten des Themenbereiches „Bildungsstandards und Unterricht“ folgendermaßen miteinander assoziiert sind: Klarheit der Nutzung <-> Nützlichkeit <-> Auswirkungen auf Unterricht <-> erweiterte Anwendung.

Im Folgenden wollen wir uns der Frage zuwenden, wie diese verschiedenen, unterrichtsbezogenen Bewertungs- und Handlungskomponenten – aus theoretischer Sicht - mit den übrigen fünf Bewertungsdimensionen (Informations- und Kommunikationsqualität, Zusammenarbeit, Verbesserungsbedarf bei den Materialien sowie der begleitenden Betreuung, Gesamtbilanz) assoziiert sein sollten.

- Eine ganz zentrale Funktion von Informations- und Kommunikationssystemen im Zuge der Implementation von Bildungsstandards wird darin gesehen, dass sie den Lehrkräften eine möglichst große *Klarheit* darüber vermitteln sollen, was Bildungsstandards genau leisten sollen und über welche Wirkmechanismen dies geschehen kann. Demzufolge kann angenommen werden, dass die Informations- und Kommunikationsqualität insbesondere mit der Klarheit der diagnostischen und handlungsleitenden Nutzung von Bildungsstandards im Unterricht assoziiert sein sollte (*Informations- und Kommunikationsqualität -> Klarheit der Nutzung*).
- Damit die Standards zu einer Optimierung des pädagogischen Handelns führen können, wird es vor allem wichtig sein, dass sie die Kooperation und Selbstreflexion der Unterrichtenden fördern. Die Standards werden erst dann in den Unterricht durchschlagen und zu einem integrativen Element der Qualitätsentwicklung am Standort werden, wenn sie von den Lehrkräften als ein nützliches Instrumen-

tarium erachtet werden, das ihnen einen konkreten diagnostischen und handlungsleitenden Nutzen bringt. Inwieweit die Standards tatsächlich zu einer Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften führen, sollte demnach vor allem von deren Nützlichkeitsbewertungen sowie den Auswirkungen, die aus der Erprobung von Beispielaufgaben im Unterricht resultierten, abhängen (*Nützlichkeit und Nutzen -> Zusammenarbeit*).

- Eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften sollte sich ihrerseits wiederum positiv auf deren Einstellungen und Verhaltensweisen im Zuge der Erprobung der Standards (Aufgabenbeispiele) im Unterricht auswirken und damit auch die Nützlichkeit und Wirksamkeit dieses Vorgehens / Ansatzes erhöhen (*Zusammenarbeit -> Nützlichkeit und Nutzen*).
- Es wurde bereits mehrfach darauf hingewiesen, dass neben einer Intensivierung der Zusammenarbeit noch ein erhebliches Maß an zusätzlicher Information, Klarheit, Unterstützung und begleitender Betreuung erforderlich ist, um die vorhandene Lücke zwischen abstrakter Klarheit und konkreter Nutzung der Standards für den Unterricht zu schließen (Freudenthaler & Specht, 2005; Specht & Freudenthaler, 2004). In diesem Zusammenhang drängt sich insbesondere die Frage auf, ob das artikulierte Bedürfnis der Praxis nach erheblichen Verbesserungen in diesen Bereichen als Ausdruck einer grundsätzlichen Kritik gegenüber dem Unternehmen Bildungsstandards oder als Ausdruck einer prinzipiellen Akzeptanz und Aufgeschlossenheit gegenüber dieser Reformrichtung aufzufassen ist. Wenn Letzteres der Fall ist, sollte der Wunsch nach Verbesserungen umso größer sein, je nützlicher die Standards von den Lehrkräften erachtet werden bzw. je mehr sie sich Klarheit darüber verschaffen wollen, wie sie dieses Instrumentarium im Unterricht optimal nutzen können (*Nützlichkeit -> Verbesserungsbedarf*).
- Weiters sollte die unzureichende Betreuung bei der Erprobung eines als nützlich erachteten Instrumentariums auch damit einhergehen, dass sich die Lehrkräfte selbst Unterstützung - in der Form einer Intensivierung der Zusammenarbeit - organisieren (*Verbesserungsbedarf -> Zusammenarbeit*).
- Andererseits kann angenommen werden, dass zahlreiche Probleme hinsichtlich einer effektiven und erfolgreichen Nutzung / Anwendung der Standards erst durch eine intensivere Zusammenarbeit bzw. Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich zum Vorschein kommen, für deren Bewältigung die Lehrkräfte einer wirksamen Unterstützung durch Beratungs-, Betreuungs- und Fortbildungseinrichtungen bedürfen (*Zusammenarbeit -> Verbesserungsbedarf*).
- Die bilanzierenden Gesamturteile der Pilot-Lehrkräfte (*Gesamtbilanz*) sollten letztlich insbesondere davon abhängen, inwieweit sie die Standards als ein nützlich Instrumentarium erachten (*Nützlichkeit*: Indikator für ihre Akzeptanz gegenüber diesen neuen Steuerungselementen des Unterrichtens), dessen Anwendung ihnen einen konkreten diagnostischen und handlungsleitenden Nutzen bringt (*Auswirkungen auf Unterricht*) bzw. je besser sich die Lehrkräfte im Rahmen der Pilotphase informiert, betreut, sowie in ihren Erfahrungen und Einschätzungen ernst genommen und geschätzt fühlen (*Informations- und Kommunikationsqualität*).

3.2.3.1 Methodisches Vorgehen

Um diese verschiedenen Annahmen empirisch zu überprüfen bzw. ein klareres und differenzierteres Bild über die Struktur der Beziehungen jener Bewertungsdimensionen zu erlangen, die für eine erfolgreiche Implementation von Bildungsstandards von besonderer Relevanz sein sollten, haben wir folgende Vorgehensweise gewählt:

Mittels multipler Regressionsanalysen wurde untersucht, wie gut sich jede der berücksichtigten Dimensionen (Kriterium) – mit Ausnahme der Informations- und Kommunikationsqualität – durch die übrigen Bewertungskomponenten (Prädiktoren) vorhersagen lässt bzw. welche relative Bedeutung den einzelnen Prädiktoren dabei zukommt. Als besonders relevant wurden von uns jene Prädiktoren erachtet, die einen nennenswerten eigenständigen Beitrag zur Vorhersage eines Kriteriums leisten können, der sich nicht durch die übrigen Prädiktoren vorhersagen lässt. Die Ergebnisse dieser Analysen sind zur besseren Veranschaulichung in Abbildung 2 dargestellt, wobei die Vorhersage einer Bewertungskomponente durch eine andere nur dann durch einen Pfeil gekennzeichnet ist, wenn Prädiktor und Kriterium zumindest eine Teilkorrelation von $r > .10$ aufweisen.

Um die Daten aller befragten Lehrkräfte in die Analysen mit einbeziehen zu können, wurde zur Erfassung der Dimension „Zusammenarbeit“ nur mehr jenes Item herangezogen, dass von den Lehrkräften aller drei Schulformen (VS, HS, AHS) zu beantworten war (Auswirkungen der Standards auf die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen im Kollegium insgesamt).

3.2.3.2 Ergebnisse

Bildungsstandards und Unterricht

Für die Nützlichkeit der Standards aus Sicht der Praxis spricht, dass diese von den Lehrkräften umso positiver beurteilt wurde, je mehr sie sich im Klaren darüber waren, wie die Standards zu einer veränderten Steuerung und Gestaltung des Unterrichts genutzt werden können (sprich: je mehr sie über die notwendigen Voraussetzungen verfügen, um die Nützlichkeit der Standards überhaupt beurteilen zu können). Dieser Befund dokumentiert einmal mehr, wie wichtig es im Zuge des weiteren Vorgehens sein wird, allen Lehrkräften eine möglichst große *Klarheit* darüber zu vermitteln, was Bildungsstandards genau leisten sollen und über welche Wirkmechanismen dies geschehen kann.

Die positive Beziehung zwischen den Nützlichkeitsbewertungen (zentraler Indikator für die Akzeptanz gegenüber dieser Reformrichtung) und den Auswirkungen der Standards auf die Unterrichtsqualität und Schülermotivation legt nahe, dass sich die Einstellungen, Ansichten und Überzeugungen der Lehrkräfte entscheidend auf ihr Verhalten im Zuge der Erprobung von Bildungsstandards auszuwirken scheinen. Da ein engagiertes und konstruktives Verhalten seitens der Lehrkräfte als eine wichtige

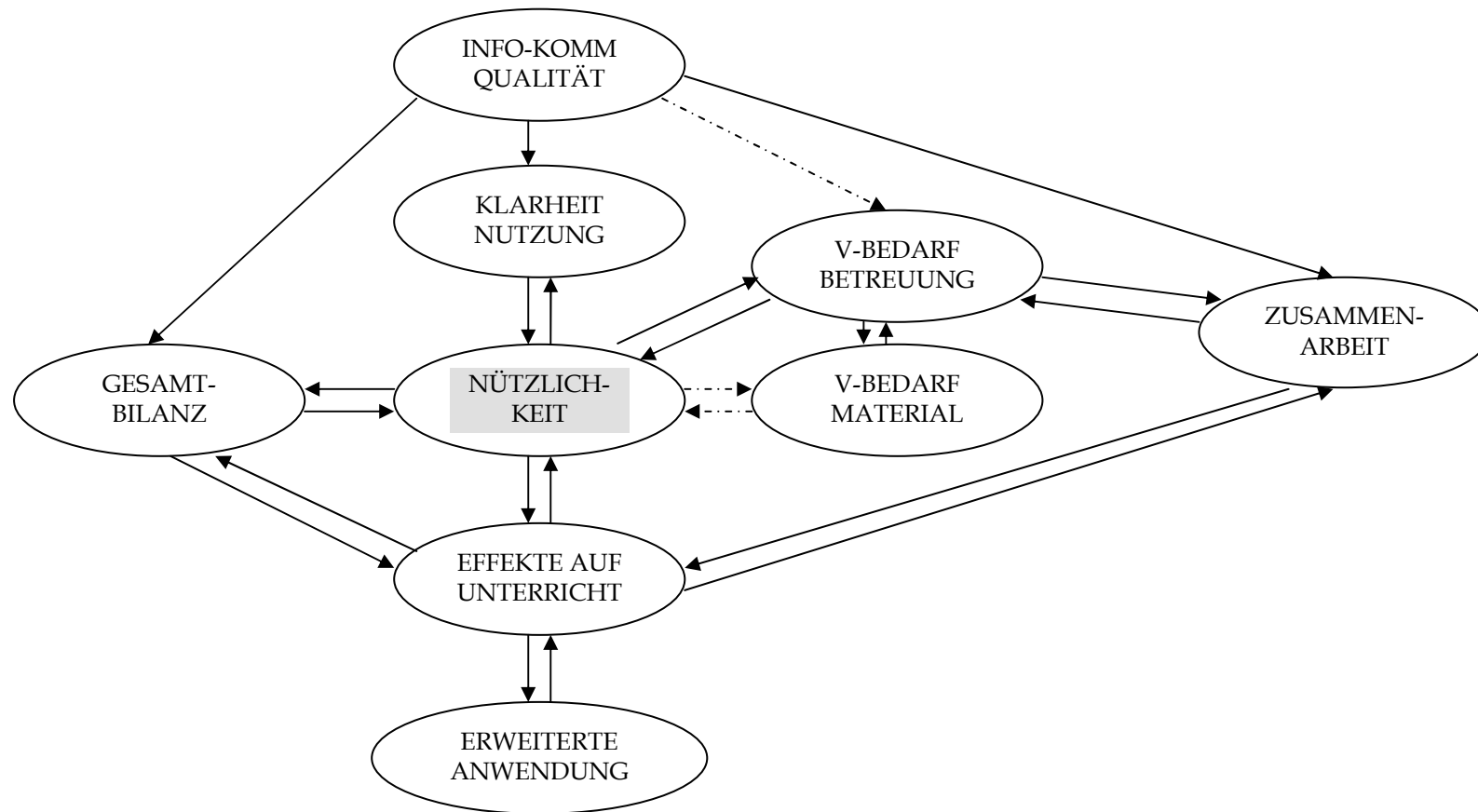


Abbildung 2: Struktur der Beziehungen zwischen den einzelnen Bewertungsdimensionen (durchgezogene Pfeile symbolisieren eine positive, gestrichelte Pfeile eine negative Beziehung zwischen Prädiktor und Kriterium)

Voraussetzung dafür anzusehen ist, dass Bildungsstandards einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Qualität des Unterrichts leisten können, sollte man alles daran setzen, eine möglichst weitreichende Akzeptanz gegenüber dieser Reformrichtung durch Verbesserungen in den Informations- und Unterstützungssystemen zu erreichen.

Die Bereitschaft der Lehrkräfte, die Standards auch von sich aus in die Planung und Gestaltung ihres Unterrichts mit ein zu beziehen, scheint primär vom Nutzen, der aus der verpflichtenden Erprobung der Beispielaufgaben resultierte, abhängig gewesen zu sein (*konkreter Nutzen -> erweiterte Anwendung*). Für die Nützlichkeit der Standards aus Sicht der Praxis spricht weiters, dass sich eine erweiterte (intrinsisch motivierte) Anwendung dieses Instrumentariums im Unterricht wiederum positiv auf die Schülermotivation und Unterrichtsqualität ausgewirkt haben könnte (*erweiterte Anwendung -> konkreter Nutzen*).

Verbesserungsbedarf

Ungeachtet dieser recht viel versprechenden Befunde, sollten wir uns im Klaren darüber sein, dass selbst eine hohe Akzeptanz der Lehrkräfte gegenüber Bildungsstandards und die damit verbundene Bereitschaft, die Gestaltung ihres Unterrichts darauf aufzubauen, zwar eine notwendige jedoch noch keine hinreichende Bedingung dafür ist, dass diese Neuerung zu einer Optimierung des pädagogischen Handelns führt. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es erforderlich, dass die Lehrkräfte auch über entsprechende Kenntnisse und Kompetenzen darüber verfügen, wie sie eine verbesserte Zielorientierung und differenziertere Leistungsdiagnostik in eine wirksame Optimierung der Prozesse – des Unterrichts selbst – „übersetzen“ können.

Dass die Lehrkräfte für die Bewältigung dieser Aufgabe einer wirksameren Unterstützung bedürfen, kommt dadurch zum Ausdruck, dass der Großteil von ihnen Verbesserungen in der begleitenden Betreuung für notwendig erachtet. Bemerkenswerterweise ist dies umso stärker der Fall, je nützlicher die Standards von den Lehrkräften eingeschätzt werden. Verbesserungen werden also vor allem von jenen gewünscht, die sie auch tatsächlich nutzen wollen (*Nützlichkeit -> Verbesserungsbedarf*)!

Demzufolge sollte das artikulierte Bedürfnis der Praxis nach besserer Einführungsveranstaltung, intensiverer Unterstützung und besserer Fortbildung nicht als Ausdruck einer grundsätzlichen Kritik sondern vielmehr als ein berechtigtes und ernst zu nehmendes Anliegen aufgefasst werden, dem man bestmöglich gerecht werden sollte.

Freudenthaler & Specht (2005, 2006) haben bereits mehrfach zum Ausdruck gebracht, dass die konkrete Nutzung der Standards und der auf ihnen beruhenden Testergebnisse für die Unterrichtsentwicklung zu einem zentralen Schwerpunkt der Angebote der Lehrerfortbildungseinrichtungen werden muss. Darüber hinaus sollte die an den Schulen selbst vorhandene Expertise bestmöglich genutzt bzw. *kollegiale Kooperationen* und *interne Netzwerke* unterstützt und gefördert werden. Auf den Fachunterricht bezogen wurde hier vor allem eine weitere Stärkung der *Fachkoordination* (und deren Leitung) an den Schulen, sowie der entsprechenden *regionalen Arbeitsgemeinschaften* (und deren Leitung) vorgeschlagen.

Bildungsstandards und kollegiale Zusammenarbeit

Die vorliegenden Evaluationsdaten lassen erkennen, dass sich das Bildungsstandardsprojekt im Hinblick auf die Förderung von kollegialen Kooperationen sowie der Bildung von internen Netzwerken an den Schulen auf einem recht viel versprechenden Weg zu befinden scheint. So können die wahrscheinlich bedeutendsten Effekte der bisherigen Pilotphase darin gesehen werden, dass die Auseinandersetzung mit diesen neuen Steuerungsformen des Unterrichtens zu einer relativ beachtlichen Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften innerhalb des Lehrkörpers geführt zu haben scheint. Erfreulicherweise beschränken sich diese positiven Entwicklungen nicht nur auf die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften innerhalb der einzelnen Fachdomänen, sondern scheinen – in abgeschwächter Form – auch über die Fächergrenzen hinweg wirksam zu sein (s. Kap. 3.1.3).

Basierend auf den vorliegenden Befunden wird die Kooperation und Selbstreflexion der Unterrichtenden insbesondere durch eine hohe Informations- und Kommunikationsqualität angeregt und gefördert. Es hat sich nämlich gezeigt, dass die Pilot-Lehrkräfte umso intensiver miteinander kooperieren, je besser sie sich informiert fühlen bzw. der Auffassung sind, dass ihre Ansichten, Erfahrungen und Anliegen wirklich ernst genommen und geschätzt werden (*Info- und Kommunikationsqualität -> Zusammenarbeit*).

Weiters konnte festgestellt werden, dass eine hohe Informations- und Kommunikationsqualität auch zu mehr Klarheit hinsichtlich der Nutzung von Standards führt, die sich wiederum positiv auf die Nützlichkeitsbewertungen (sprich: auch auf die Einstellungen und Verhaltensweisen) der Lehrkräfte auswirkt und letztlich die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Anwendung der Standards im Unterricht (hier: vorwiegend die Erprobung der Beispielaufgaben) positive Effekte mit sich bringt (s. Abb. 2). Die unmittelbare Beobachtung eines konkreten Nutzens der Standards für den eigenen Unterricht scheint wiederum die Überzeugung von der Sinnhaftigkeit dieses Unternehmens zu bekräftigen bzw. das Interesse an einem möglichst intensiven Erfahrungsaustausch mit Kollegen und Kolleginnen zu verstärken (*Effekte auf den Unterricht -> Zusammenarbeit*).

Es erscheint nahe liegend, dass dem verstärkten Kooperationsbestreben dieser Lehrkräfte insbesondere das Bedürfnis zugrunde liegen dürfte, sich möglichst große Klarheit über die optimale Anwendung und Nutzung der Standards für den Unterricht zu verschaffen. Weiters ließe sich damit auch erklären, warum ein erhöhter Verbesserungsbedarf bei der begleitenden Betreuung sowohl mit den Nützlichkeitsbewertungen der Standards als auch der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften positiv assoziiert ist. Gerade Lehrkräfte mit einer aufgeschlossen-konstruktiven Grundeinstellung gegenüber den Standards sollten sich umso mehr dazu veranlasst sehen, sich selbst Unterstützung – in Form einer intensiveren Zusammenarbeit – zu organisieren, je unzureichender sie sich im Rahmen der Erprobung unterstützt und betreut fühlen (*Nützlichkeit -> Verbesserungsbedarf -> Zusammenarbeit*).

Was auch immer die genauen Beweggründe dafür sind, ob und inwieweit Lehrkräfte miteinander kooperieren: fest steht, dass aus ihrer Sicht die Auseinandersetzung mit den Bildungsstandards zu einer Intensivierung der Kooperation und Selbstreflexion

der Unterrichtenden geführt hat. Erfreulicherweise deuten die vorliegenden Befunde darauf hin, dass die verstärkte Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften mit dazu beitragen konnte, dass die Arbeit mit den Standards zumindest bei einigen von ihnen bereits zu ersten Verbesserungen in der Unterrichtsqualität und Schülermotivation führen konnte (*Zusammenarbeit -> konkreter Nutzen*).

Gesamtbilanz

Entsprechend den Erwartungen sind die bilanzierenden Gesamturteile der Lehrkräfte (Indikator für das Commitment der Lehrkräfte gegenüber Bildungsstandards) umso positiver ausgefallen, (1) je besser sie sich im Rahmen der Pilotphase informiert und betreut gefühlt haben bzw. der Auffassung waren, dass ihre Ansichten und Anliegen wirklich ernst genommen werden (*Informations- und Kommunikationsqualität*), (2) je mehr sie sich von den Standards diagnostische und handlungsleitende Hilfestellungen versprechen bzw. erwarten (*Nützlichkeit*), sowie (3) je positiver ihre ersten Erfahrungen im Zuge der praktischen Anwendung dieses Instrumentariums im Unterricht (primär: Erprobung der Beispielaufgaben) ausgefallen sind (*Auswirkungen der Standards auf Unterrichtsqualität und Schülermotivation*).

Zusammenfassend deuten die Befunde darauf hin, dass eine gute Informations- und Kommunikationsqualität bei den Lehrkräften zu mehr Klarheit, positiveren Einstellungen bzw. einer höheren Akzeptanz gegenüber Bildungsstandards führen. Eine positive Grundhaltung scheint wiederum konstruktive Verhaltensweisen zu stimulieren, die in einer erweiterten Anwendung der Standards im Unterricht, dem Erkennen und Artikulieren notwendiger Verbesserungen in der begleitenden Betreuung sowie einer Intensivierung der kollegialen Zusammenarbeit zum Ausdruck kommen. All dies trägt letztlich dazu bei, dass sich die Auftretenswahrscheinlichkeit von positiven Effekten der Standards im Rahmen des Unterrichts erhöht. Die unmittelbare Beobachtung der Brauchbarkeit bzw. des Nutzens von Standards erhöht das Commitment der Lehrkräfte und stellt eine wichtige Bedingung für die wirksame Implementation dieser Innovation dar.

Insgesamt scheint sich das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer stärkeren Ergebnisorientierung auch im Bereich Schule und Unterricht sukzessiv zu verbreitern. Relativ viele Lehrkräfte scheinen den Bildungsstandards grundsätzlich relativ aufgeschlossen-konstruktiv gegenüber zu stehen und lassen auch ihre Bereitschaft erkennen, sich eingehender mit diesen neuen Steuerungsformen des Unterrichts auseinanderzusetzen bzw. ihre Erfahrungen, Ansichten und Kenntnisse im Rahmen kollegialer Kooperationen untereinander auszutauschen. Nichtsdestoweniger führt uns das artikulierte Bedürfnis der Praxis nach umfangreichen Verbesserungen bei der begleitenden Betreuung aber auch bei den Standards-Materialien auch klar vor Augen, dass noch eine ziemliche Wegstrecke zurück zu legen ist, bis die Standards zu einem integrativen Element der Qualitätsentwicklung werden, das sich nachhaltig bis in den Unterricht auswirkt und entscheidend zur Verbesserung pädagogischen Handelns beiträgt.

3.3 GRUPPENUNTERSCHIEDE IN DEN BEWERTUNGSDIMENSIONEN

Mit der Entwicklung und Umsetzung von Bildungsstandards wird letztlich das Ziel verfolgt, pädagogisches Handeln zu optimieren, sprich: die Professionalität der Lehrenden zu fördern und die Qualität von Unterricht und Schule weiterzuentwickeln. Die Realisierung dieses Vorhabens setzt voraus, dass diese neuen Steuerungselemente des Unterrichtens an den Schulen inhaltlich akzeptiert, von den Lehrkräften positiv rezeptiert und zu einem integrativen Element der Qualitätsentwicklung am Standort werden.

Als relevante Bedingungen für die Rezeption der Bildungsstandards aus Sicht der Praxis sollten neben der Qualität der Standards sowie der Qualität der Informations-, Unterstützungs- und Fortbildungssysteme auch potentielle Unterschiede in (1) der Struktur der drei Fachbereiche (D, E, M) und dem damit assoziierten Selbstverständnis der Unterrichtenden, sowie (2) den Problemen und Herausforderungen, mit denen die Lehrkräfte der drei Schulformen (VS, HS, AHS) im Rahmen ihrer Unterrichtstätigkeit konfrontiert sind, berücksichtigt werden.

Um die potentiellen Auswirkungen dieser Faktoren auf die Rezeption der Standards und ihrer Implementation besser einschätzen und daraus auch mögliche Handlungsschritte für den weiteren Implementationsprozess ableiten zu können, soll im dritten und letzten Ergebniskapitel analysiert werden, ob sich die Angaben der Lehrkräfte der drei Schulformen sowie der drei Fachbereiche aus den neun Bundesländern in den verschiedenen Bewertungsdimensionen voneinander unterscheiden. Konkret sollen dabei folgende Fragestellungen untersucht bzw. ihnen zugrunde liegende Annahmen überprüft werden:

Schulform

Vergleiche zwischen den Bewertungen der Lehrkräfte der drei Schulformen sollten Aufschluss darüber geben, ob die Rezeption der Standards durch die Lehrkräfte auch davon abhängt, inwieweit sie als Unterrichtende mit jenen zentralen Problemfeldern unseres Bildungssystems (unzureichende Kompetenzförderung, mangelnde Chancengleichheit bzw. mangelnde Gerechtigkeit) konfrontiert sind, die zum Nachdenken über Standards als mögliche Lösungswege geführt haben (s. Specht und Freudenthaler, 2004). Während die Pflichtschullehrkräfte unmittelbar damit konfrontiert sind, dass zu viele Schüler/innen gravierende Leistungsdefizite aufweisen und daher Verbesserungen in der Vermittlung und Sicherung von Grundkompetenzen dringend erforderlich sind, trifft dies auf die AHS-Lehrkräfte weniger zu. Weiters stellen auch mangelnde Chancengleichheit und Gerechtigkeit (z.B. Ungerechtigkeiten in der Zuweisung von Bildungsgängen sowie der Vergabe von Abschlüssen und Berechtigungen) Problembereiche dar, die in erster Linie den Pflichtschulbereich betreffen bzw. von denen insbesondere die Volksschüler/innen (z.B. Wer darf ins Gymnasium?) aber in etwas abgeschwächter auch die HS-Schüler/innen (z.B. Wer darf nach Absolvierung der Sekundarstufe I ins Realgymnasium?) betroffen sind.

Demzufolge könnte erwartet werden, dass sich Lehrkräfte von Bildungsstandards umso mehr versprechen bzw. diese umso positiver bewerten, je mehr die Vermitt-

lung und Sicherung von Grundkompetenzen im Zentrum ihrer beruflichen Tätigkeiten steht bzw. je mehr es in ihrer Verantwortung liegt, über Leistungsbeurteilungen Berechtigungen vergeben und damit letztlich schwerwiegende Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg junger Menschen treffen zu müssen.

Fachbereich

Vergleiche zwischen den Bewertungen der Lehrkräfte der drei Fachbereiche sind aus mehreren Gründen von Interesse. Zum einen ist die Entwicklung von Aufgabenbeispielen für die Erfassung relevanter Kompetenzbereiche sowie deren Erprobung im Rahmen des Unterrichts in den drei Gegenständen unterschiedlich weit vorangeschritten. Damit einhergehend konnte im Fachbereich Mathematik auch bereits ein erstes Testverfahren zur Überprüfung der Standards entwickelt und im Mai 2005 erprobt werden. Die diesbezügliche Vorrangstellung der Mathematik-Standards gegenüber den Deutsch- und Englisch-Standards kommt nicht von ungefähr, sondern dürfte vielmehr in den unterschiedlich komplexen Anforderungen bzw. der Struktur dieser Fächer sowie dem damit verbundenen Selbstverständnis ihrer Vertreter/innen begründet sein. Neben der Erreichung von kognitiven Lernzielen werden insbesondere von den Deutsch- aber auch den Englisch-Lehrkräften noch weitere wichtige Erziehungs- und Bildungsfunktionen (überfachliche Kompetenzen, Kulturvermittlung, interkulturelles Lernen) realisiert. Demzufolge dürften vielfach geäußerte Bedenken hinsichtlich unerwünschter Side-Effects dieser Reformbestrebungen, wonach die über Standards definierten kognitiven Lernziele den Unterricht zu sehr dominieren und dadurch zu einer Vernachlässigung der wichtigen Prozessdimension des Unterrichts bzw. einer Unterbewertung der erzieherischen Leistungen der Schule führen könnten (s. Freudenthaler & Specht, 2005), vor allem von den Lehrkräften dieser beiden Fachrichtungen befürchtet werden. Ausgehend davon, dass sich die Deutsch- und Englisch-Lehrkräfte im weitesten Sinne auch als Kulturvermittler wahrnehmen, kann angenommen werden, dass sie der Einführung von Bildungsstandards möglicherweise kritischer gegenüber stehen als die Mathematik-Lehrkräfte.

Schulform x Fachbereich

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, dass die Rezeption der Standards für die Sekundarstufe I sowohl von der Struktur des von den Lehrkräften unterrichteten Faches (bzw. ihrem damit assoziierten Selbstverständnis) als auch den spezifischen Problemen und Herausforderungen, mit denen die Lehrkräfte der beiden Schulformen konfrontiert sind, beeinflusst sein könnten. Demzufolge sollte in weiterer Folge auch analysiert werden, ob die Rezeption der Standards und ihrer Implementation von diesen beiden Faktoren (Fachbereich, Schulform) möglicherweise auch interaktiv beeinflusst wird. Dabei soll überprüft werden, ob sich Unterschiede in den Bewertungen der Lehrkräfte für die drei Fachbereiche eventuell nur (oder in einem vergleichsweise stärkeren Ausmaß) bei jenen Lehrkräften zeigen, die an einer AHS unterrichten und nicht unmittelbar gefordert sind, Verbesserungen in der Vermittlung und Sicherung von Grundkompetenzen zu erzielen (erzielen zu müssen).

Schulform x Bundesland

Wir haben gesehen, dass die bilanzierenden Gesamturteile der Lehrkräfte insbesondere von der wahrgenommenen Nützlichkeit sowie dem erwarteten bzw. bereits konkret beobachteten Nutzen dieses Instrumentariums für den eigenen Unterricht abhängt. Demzufolge wären Unterschiede in den Bewertungen der Lehrkräfte der drei Schulformen primär darauf zurück zu führen, dass die Standards in Abhängigkeit von den spezifischen Problemen und Herausforderungen, mit denen die Unterrichtenden konfrontiert sind, als unterschiedlich nützlich erachtet werden. Weiters würde daraus hervorgehen, dass es den im Rahmen der Pilotphase eingerichteten Informations- und Unterstützungssystemen zumindest bislang noch nicht gelungen ist (bzw. gelingen konnte), die Lehrkräfte aller drei Schulformen gleichermaßen von der Nützlichkeit dieses Unternehmens zu überzeugen.

Um den möglichen Einfluss der Informations- und Unterstützungssysteme auf die Rezeption der Standards durch die Lehrkräfte der drei Schulformen einschätzen zu können, soll analysiert werden, ob sich zwischen den einzelnen Bundesländern Unterschiede im Auftreten bzw. im Ausmaß etwaiger Schulform spezifischer Bewertungseffekte feststellen lassen (Interaktionseffekt: *Schulform x Bundesland*).

Fachbereich x Bundesland

Wir haben bereits erläutert, dass die Bewertungen der Lehrkräfte der drei Gegenstände durch Unterschiede in der Struktur des Faches, dem damit einhergehenden Selbstverständnis der Unterrichtenden, aber auch dem fachspezifisch unterschiedlichen Entwicklungsstand der Standards und ihrer Implementation beeinflusst sein könnten. In diesem Zusammenhang drängt sich natürlich die Frage auf, inwieweit der Einfluss dieser Faktoren durch die in den einzelnen Bundesländern eingerichteten Informations- und Unterstützungssysteme verstärkt bzw. nivelliert wird.

Demzufolge soll auch hier analysiert werden, ob sich zwischen den Bundesländern Unterschiede im Auftreten bzw. im Ausmaß etwaiger fachspezifischer Bewertungseffekte feststellen lassen (Interaktionseffekt: *Fachbereich x Bundesland*).

3.3.1 Methodisches Vorgehen

Ausgehend von den Ergebnissen der Faktorenanalyse zur Struktur der Standards-Bewertungen (s. Kap. 3.2.1) wurden für die Vergleiche zwischen den Lehrkräften der drei Schulformen bzw. der drei Fachbereiche aus den neun Bundesländern sieben Bewertungsdimensionen herangezogen. Dabei handelt es sich zunächst um die sechs faktorenanalytisch nachgewiesenen Dimensionen (Informations- und Kommunikationsqualität, Nutzen der Standards, Auswirkungen auf die Zusammenarbeit, Gesamtbilanz, Verbesserungsbedarf bei Materialien bzw. bei der begleitenden Betreuung). Zur Erfassung der Dimension „Zusammenarbeit“ wurde nur jenes Item herangezogen, das von den Lehrkräften aller drei Schulformen zu beantworten war (Auswirkungen der Standards auf die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen im Kollegium insgesamt). Weiters wurde die erweiterte (über die Erprobung der Beispielaufgaben hinaus gehende) Anwendung der Standards aus der faktorenanaly-

tisch extrahierten Dimension „Nutzen“ heraus genommen und als eine eigene (siebente) Bewertungsdimension im Rahmen der durchgeführten Vergleichsanalysen berücksichtigt.

Zur Analyse potentieller Schulform bezogener Gruppenunterschiede in diesen sieben Bewertungsdimensionen (abhängige Variablen) wurde – unter spezifischer Berücksichtigung der Situation in den neun Bundesländern – eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) mit den beiden Gruppierungsvariablen *Schulform* (VS, HS, AHS) und *Bundesland* durchgeführt.

Um zu überprüfen, ob (1) sich die Standards-Bewertungen der Lehrkräfte der drei Fachbereiche (D, M, E) voneinander unterscheiden, bzw. (2) diesbezügliche Unterschiede davon abhängen, an welcher Schule (HS, AHS) und/oder in welchem Bundesland die Lehrkräfte unterrichten, wurde eine weitere MANOVA (mit den Daten der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I) wiederum mit den sieben Bewertungsdimensionen als abhängige Variablen sowie den drei Gruppierungsvariablen *Fachbereich* (Deutsch, Englisch, Mathematik), *Schulform* (HS, AHS) und *Bundesland* durchgeführt.

Zur besseren Veranschaulichung werden die Ergebnisse auch in Form von Balkendiagrammen dargestellt, wobei es sich bei den abgebildeten Werten stets um z-standardisierte Mittelwerte handelt. Je höher die dargestellten z-Werte sind, desto positiver sind die Urteile in den einzelnen Bewertungsdimensionen ausgefallen. In diesem Sinne bedeuten beispielsweise höhere Werte in den beiden Dimensionen „Nutzen der Standards“ bzw. „Verbesserungsbedarf bei den Standards-Materialien“ einen höheren Nutzen bzw. einen geringeren Verbesserungsbedarf.

3.3.2 Ergebnisse

3.3.2.1 Schulform

Die durchgeführte MANOVA ergab einen signifikanten, multivariaten Haupteffekt „Schulform“, woraus hervorgeht, dass die Standards und ihre Implementation im Rahmen der Pilotphase II von den Lehrkräften der drei Schulformen unterschiedlich rezepiert worden sind.

Bei einer Betrachtung der Gesamtergebnisse (s. Abb. 3) lässt sich sofort klar erkennen, dass die Bewertungen der VS-Lehrkräfte eindeutig am positivsten ausgefallen sind. Mit Ausnahme des Verbesserungsbedarfs bei der begleitenden Betreuung haben sich die Angaben der VS-Lehrkräfte in allen übrigen Dimensionen signifikant von jenen der HS- und AHS-Lehrkräfte unterschieden.

Weiters geht aus Abbildung 3 hervor, dass die Bildungsstandards von den HS-Lehrkräften positiver rezepiert worden sind als von den AHS-Lehrkräften, wobei sich signifikante Unterschiede hinsichtlich der Informations- und Kommunikationsqualität, dem Nutzen der Standards, deren Auswirkungen auf die Zusammenarbeit, sowie der bilanzierenden Gesamturteile feststellen lassen.

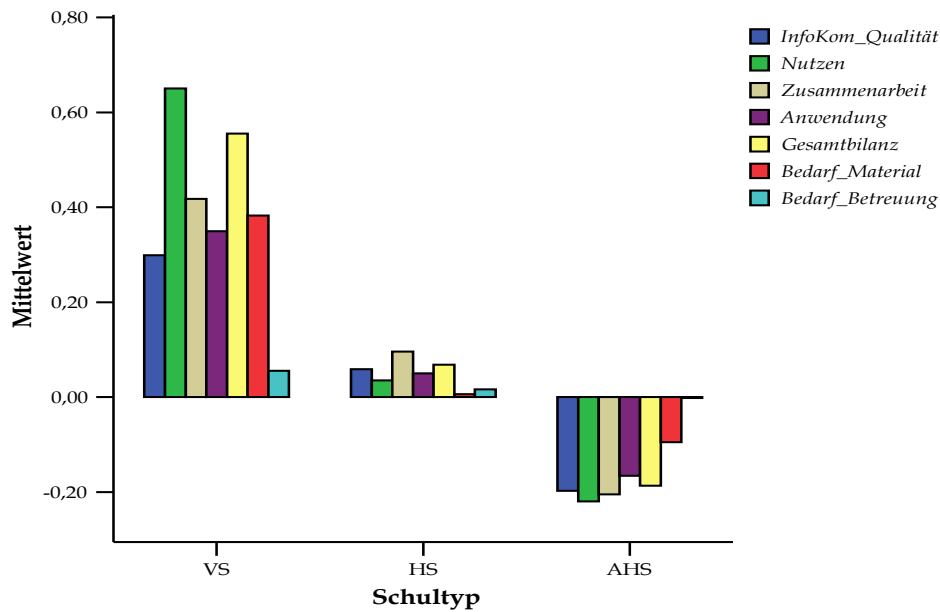


Abbildung 3: Durchschnittliche Bewertungen (z-standardisierte Mittelwerte) – getrennt nach Schulformen

Die vorliegenden Befunde scheinen entsprechend unseren Annahmen darauf hinzuweisen, dass Lehrkräfte umso eher eine aufgeschlossene Grundhaltung gegenüber Bildungsstandards aufweisen/entwickeln, dieses Instrumentarium umso eher als nützlich erachten als auch den Prozess seiner Implementation umso eher (aus einer inneren Überzeugung heraus) konstruktiv mitgestalten, je mehr die Vermittlung und Sicherung von Grundkompetenzen im Zentrum ihrer beruflichen Tätigkeit steht bzw. je mehr sie damit konfrontiert sind, relativ schwerwiegende Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg junger Menschen treffen zu müssen.

3.3.2.2 Schulform x Bundesland

Weiters ergab die durchgeführte MANOVA einen signifikanten, multivariaten Interaktionseffekt „Schulform x Bundesland“, der zum Ausdruck bringt, dass die – für die Gesamtstichprobe - beobachteten Bewertungsunterschiede zwischen den Lehrkräften der drei Schulformen nicht für alle Bundesländer gleichermaßen zutreffen.

- Der oben dargestellte Haupteffekt der Schulform (VS > HS > AHS) lässt sich innerhalb von fünf Bundesländern (Burgenland, Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg) reproduzieren.
- In drei Bundesländern finden sich die globalen Unterschiede zwischen HS und AHS nicht (Steiermark, Tirol) oder kehren sich sogar um (Wien).

Die Ergebnisse für Tirol und Wien sind zur besseren Veranschaulichung in den Abbildungen 4 und 5 graphisch dargestellt.

Eine mögliche Erklärung für das Wiener Ergebnis könnte darin gesehen werden, dass die relativ positive Bewertung der Wiener AHS-Lehrkräfte dem Bedürfnis entspringen, angesichts der hohen Übertrittsquoten Qualitätsstandards für die AHS neu zu etablieren. Die Wiener HS dagegen, die in Gefahr sind, zu „Restschulen“ zu wer-

den, könnten sich möglicherweise durch die mit den Bildungsstandards transportierten Anforderungen an die Schüler überfordert sehen.

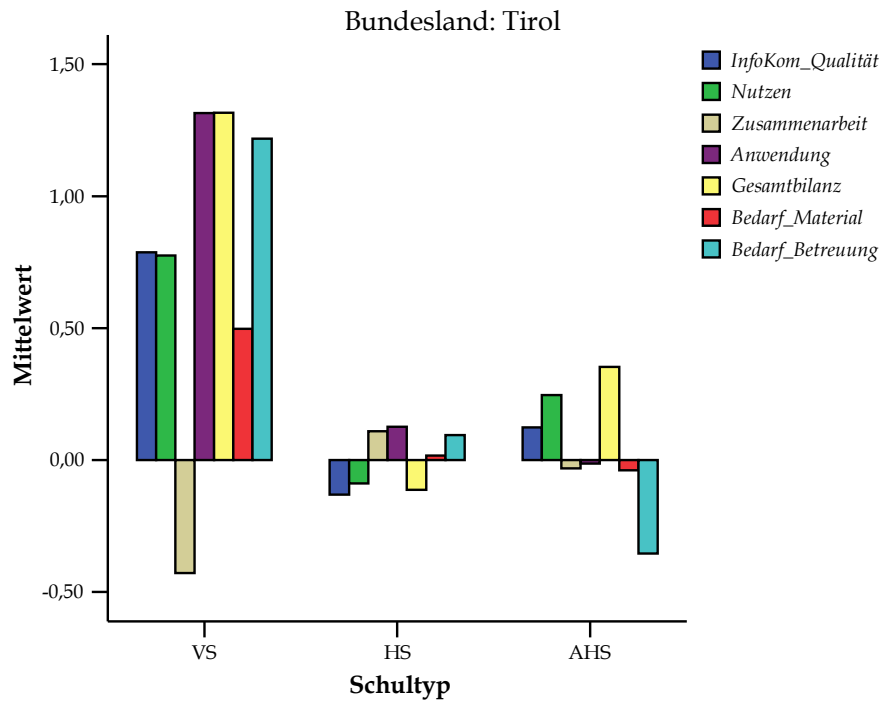


Abbildung 4: Durchschnittliche Bewertungen (z-standardisierte Mittelwerte) der Lehrkräfte aus Tirol – getrennt nach Schulformen

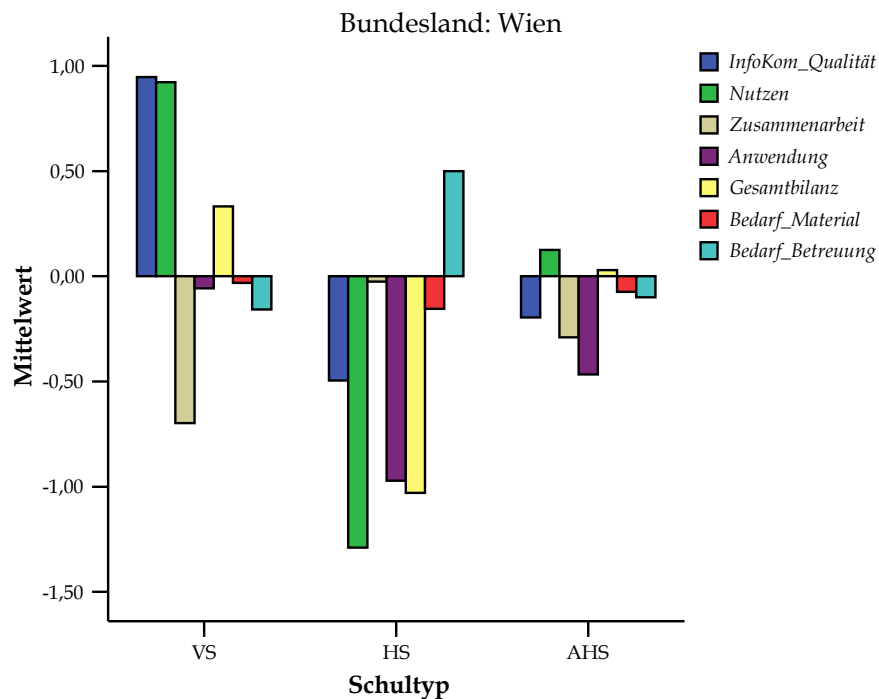


Abbildung 5: Durchschnittliche Bewertungen (z-standardisierte Mittelwerte) der Lehrkräfte aus Wien – getrennt nach Schulformen

Das Bundesland Vorarlberg nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als sich hier die Bewertungen der Lehrkräfte aller drei Schulformen nur relativ geringfügig vonein-

ander unterschieden haben (s. Abb. 6). Besonders auffallend ist, dass die Bewertungen der VS-Lehrkräfte aus Vorarlberg weitaus kritischer ausgefallen sind als jene der VS-Lehrkräfte aus den übrigen Bundesländern. Eine Erklärung dieses Sachverhalts ist ohne nähere Kenntnis der örtlichen Verhältnisse nicht möglich.

Global betrachtet deuten die vorliegenden, Schulform bezogenen Bewertungseffekte darauf hin, dass es zumindest bislang noch nicht gelungen ist, die Lehrkräfte aller drei Schulformen vom unmittelbaren Nutzen dieser Innovation gleichermaßen zu überzeugen. Aufgrund der unterschiedlichen Probleme und Herausforderungen mit denen die Lehrkräfte im Rahmen ihres Unterrichts konfrontiert sind, sollten unserer Ansicht nach inhaltlich überzeugende, Schulform spezifische Informationskonzepte ausgearbeitet werden, die bestmöglich auf diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen abgestimmt sind und den Lehrkräften der drei Schulformen ganz konkret veranschaulichen, welchen Nutzen sie bzw. ihre Schüler/innen von einer stärker Output-orientierten Steuerung ihres Unterrichts (unter Anwendung und Handhabung der Standards) erwarten können.

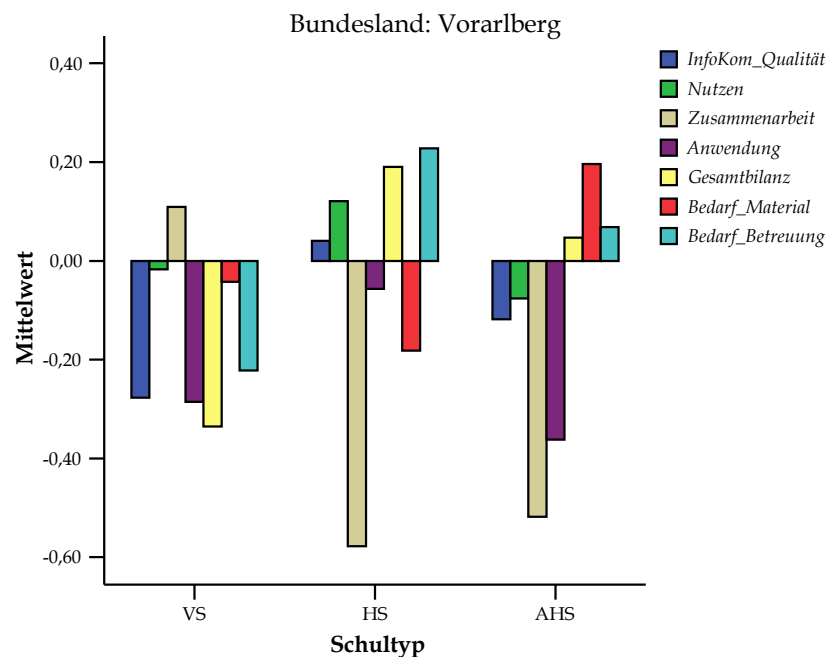


Abbildung 6: Durchschnittliche Bewertungen (z-standardisierte Mittelwerte) der Lehrkräfte aus Vorarlberg – getrennt nach Schulformen

3.3.2.3 Fachbereich

Die durchgeführte MANOVA ergab zwar einen signifikanten, multivariaten Haupteffekt „Fachbereich“, jedoch kann aus Abbildung 7 ersehen werden, dass sich die Angaben der Lehrkräfte der drei Fachbereiche nur geringfügig voneinander unterscheiden haben. Lediglich in den beiden Dimensionen „Anwendung der Standards“ und „Verbesserungsbedarf bei Materialien“ zeigten sich signifikante fachbezogene Bewertungsunterschiede.

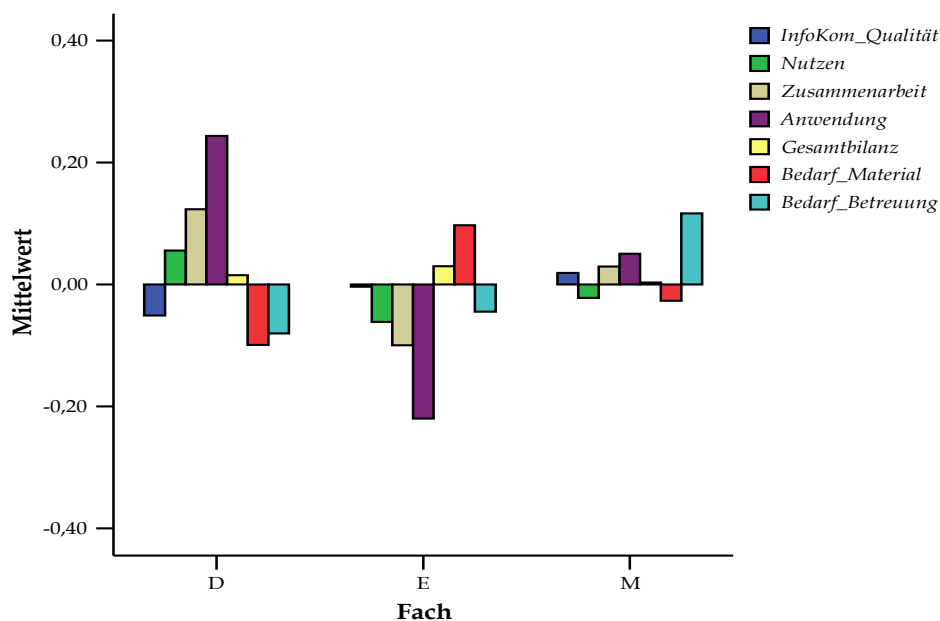


Abbildung 7: Durchschnittliche Bewertungen der HS- und AHS-Lehrkräfte – getrennt nach Fachbereichen

Was die Anwendung der Standards im Rahmen der Unterrichtsgestaltung betrifft (s. Abb. 7), so wurden diese von den Deutsch-Lehrkräften (über die Erprobung der Beispielaufgaben hinaus gehend) noch am ehesten in die Gestaltung und Planung des Unterrichts miteinbezogen. Interessanterweise wurden Verbesserungen bei den Standards-Materialien ebenfalls von den Deutsch-Lehrkräften für am notwendigsten erachtet. Demgegenüber sahen die Englisch-Lehrkräfte, welche auch die Standards am seltensten für den Unterricht herangezogen haben, diesbezüglich den geringsten Handlungsbedarf.

Basierend auf den vorliegenden Daten, scheinen sich Unterschiede im Entwicklungsstand der Standards und ihrer Implementation in den drei Gegenständen, der inhaltlichen Struktur dieser Fächer und dem damit assoziierten Selbstverständnis der Unterrichtenden, nicht nachhaltig auf die Rezeption der Bildungsstandards ausgewirkt zu haben. Weiters wird damit die Annahme, dass die Einführung von Bildungsstandards aus Sicht der Deutsch- und Englisch-Lehrkräfte mehr unerwünschte Side-Effects mit sich bringen könnte und sie dieser Reformrichtung generell kritischer gegenüber stehen dürften als es für die Mathematik-Lehrkräfte der Fall ist, eher widerlegt als bestätigt.

3.3.2.4 Schulform x Fachbereich

Die durchgeführte MANOVA ergab keinen signifikanten, multivariaten Interaktionseffekt „Schulform x Fachbereich“. Nichtsdestoweniger lassen sich bei genauerer Betrachtung der vorliegenden Befunde (s. Abb. 8) recht interessante, wenn auch geringe, schulformbezogene Unterschiede zwischen den Bewertungen der Lehrkräfte der drei Fachbereiche erkennen: Beispielsweise geht aus den beiden Abbildungen hervor, dass die Bewertungsunterschiede zwischen HS- und AHS-Lehrkräften in den beiden Fächern Deutsch und Englisch sichtbar größer sind als in Mathematik. Besonders interessant und beachtenswert erscheinen uns hierbei insbesondere die An-

gaben der Lehrkräfte zum Nutzen der Standards für den Unterricht, die als ein wesentlicher Indikator für die Akzeptanz angesehen werden können.

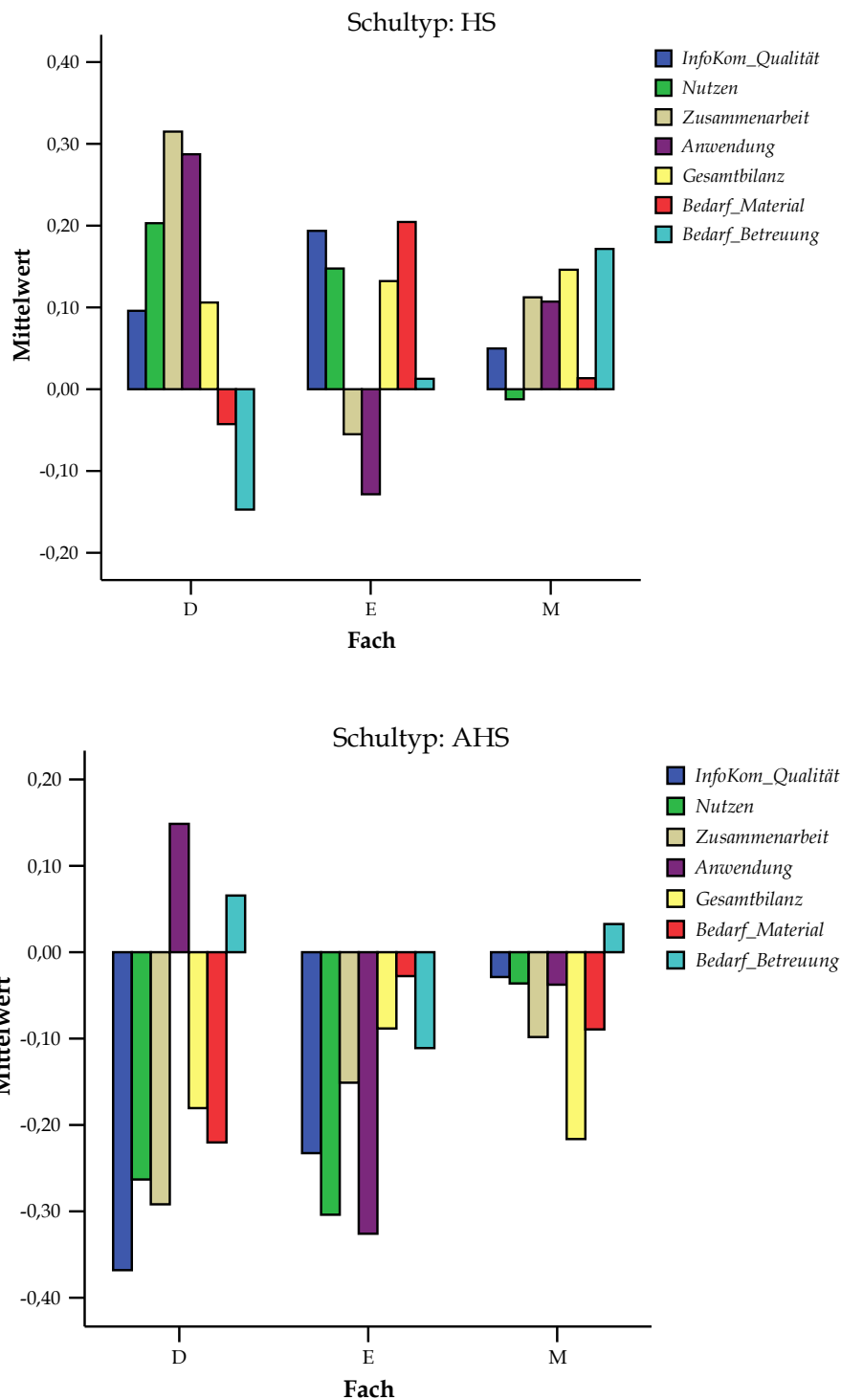


Abbildung 8: Durchschnittliche Bewertungen (z-standardisierte Mittelwerte) der Lehrkräfte – getrennt nach Schulformen und Gegenständen

Während die HS-Lehrkräfte aus Deutsch und Englisch den Nutzen der Standards recht positiv bewertet haben (interessanterweise sogar positiver als die Mathematik-Lehrkräfte), lässt sich für die AHS-Lehrkräfte genau das Gegenteil beobachten. Im vergleichsweise geringen Nutzen, der den Standards seitens der AHS-Lehrkräfte aus

Deutsch und Englisch zugeschrieben wird, dürften sich zum einen deren Befürchtungen widerspiegeln, wonach ein durch Standards dominierter Unterricht zu einer Beeinträchtigung weiterer wichtiger Erziehungs- und Bildungsfunktionen führen könnte. Zum anderen sind die AHS-Lehrkräfte mit jenen Problembereichen, die zum Nachdenken über Bildungsstandards als möglichen Lösungsansatz geführt haben (unzureichende Kompetenzförderung, mangelnde Chancengleichheit und Gerechtigkeit in der Vergabe von Berechtigungen) weitaus weniger konfrontiert als die HS-Lehrkräfte.

Ein diesbezüglich geringer Handlungsbedarf sowie die Befürchtung unerwünschter Side-Effects scheinen gemeinsam dazu beizutragen, dass der Nutzen der Standards von den AHS-Lehrkräften aus Deutsch und Englisch noch am vergleichsweise stärksten angezweifelt wird.

3.3.2.5 Fachbereich x Bundesland

Obwohl sich bei der durchgeführten MANOVA kein signifikanter, multivariater Interaktionseffekt („Fachbereich x Bundesland“) gezeigt hat, lassen sich bei detaillierter Betrachtung der Bewertungen der Lehrkräfte für die drei Fachbereiche – getrennt für die neun Bundesländer – dennoch recht interessante und inhaltlich bedeutsame Befunde beobachten.

Während sich die Bewertungen der Lehrkräfte für die drei Fachbereiche in einigen Bundesländern kaum oder nur geringfügig voneinander unterscheiden (z. B. Wien, Niederösterreich), lassen sich in anderen Bundesländern (insbesondere Steiermark, Kärnten, Oberösterreich) relativ markante fachbezogene Bewertungsunterschiede feststellen.

Aus Abbildung 9 lässt sich beispielsweise klar erkennen, dass die Mathematik-Lehrkräfte in der Steiermark die Bildungsstandards eindeutig am positivsten bewertet haben (zum einen positiver als die steirischen Deutsch- und Englisch-Lehrkräfte, und zum anderen auch positiver als die Mathematik-Lehrkräfte der übrigen acht Bundesländer). Die Bewertungen der Deutsch- und Englisch-Lehrkräfte aus der Steiermark sind vergleichsweise weniger gut ausgefallen und unterscheiden sich kaum voneinander.

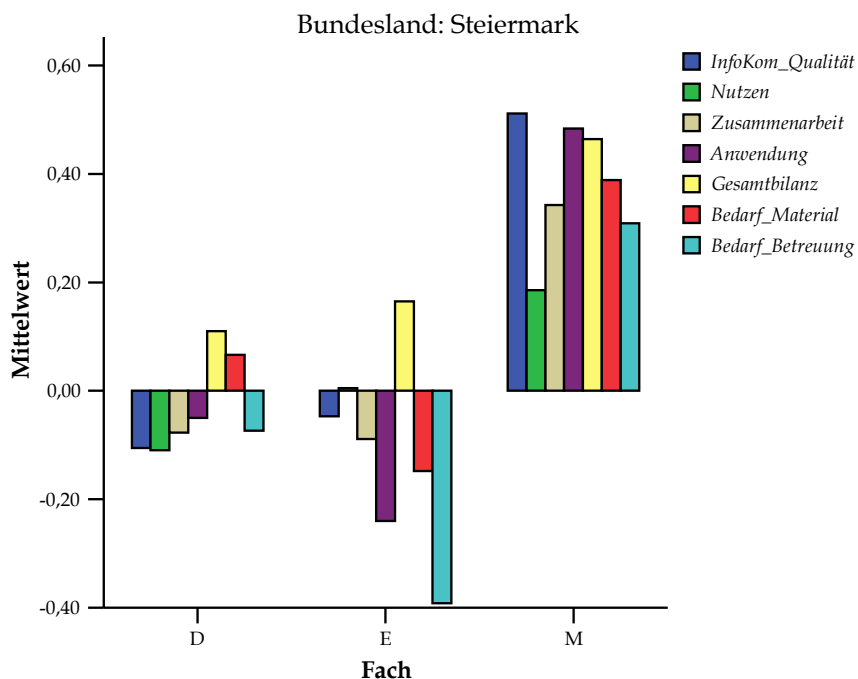


Abbildung 9: Durchschnittliche Bewertungen (z-standardisierte Mittelwerte) der HS- und AHS-Lehrkräfte aus der Steiermark – getrennt nach Gegenständen

In Kärnten wurden die Standards hingegen von den Englisch-Lehrkräften (verglichen zu den Deutsch- und Mathematik-Lehrkräften) eindeutig am positivsten bewertet (s. Abb. 10). Vergleichbar positiv sind die Bewertungen der Englisch-Lehrkräfte lediglich in Tirol und zum Teil im Burgenland ausgefallen. Neben den Bewertungen der Englisch-Lehrkräfte aus Wien, sind insbesondere auch jene der Englisch-Lehrkräfte aus Oberösterreich (s. Abb. 11) vergleichsweise schlecht ausgefallen.

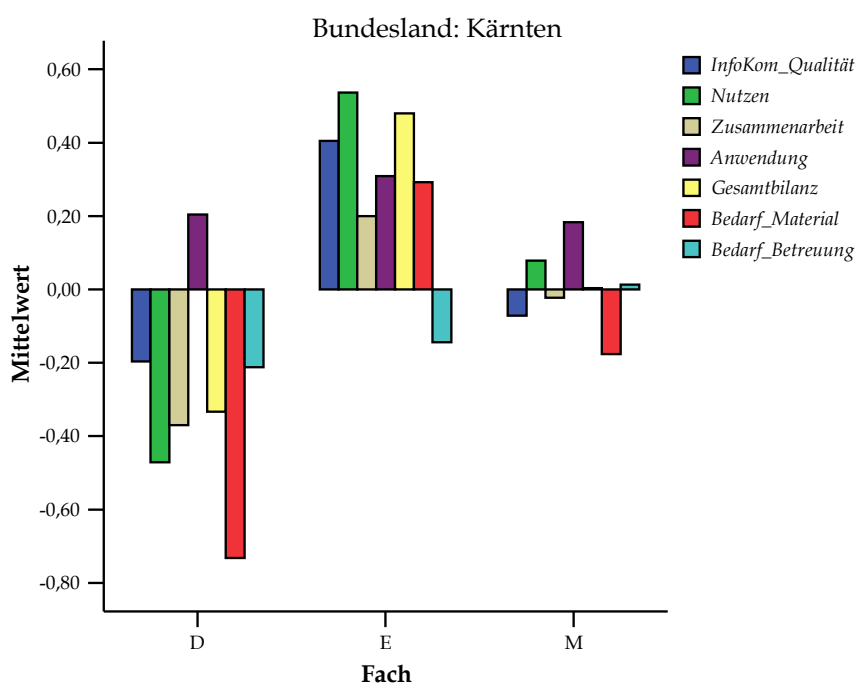


Abbildung 10: Durchschnittliche Bewertungen (z-standardisierte Mittelwerte) der HS- und AHS-Lehrkräfte aus Kärnten – getrennt nach Gegenständen

Demgegenüber wurden die Bildungsstandards in Oberösterreich von den Deutsch-Lehrkräften vergleichsweise am positivsten beurteilt (s. Abb. 11), wobei die diesbezüglichen Bewertungen gemeinsam mit jenen der Deutsch-Lehrkräfte aus dem Burgenland bzw. aus Tirol in diesem Bereich im Spitzenfeld liegen.

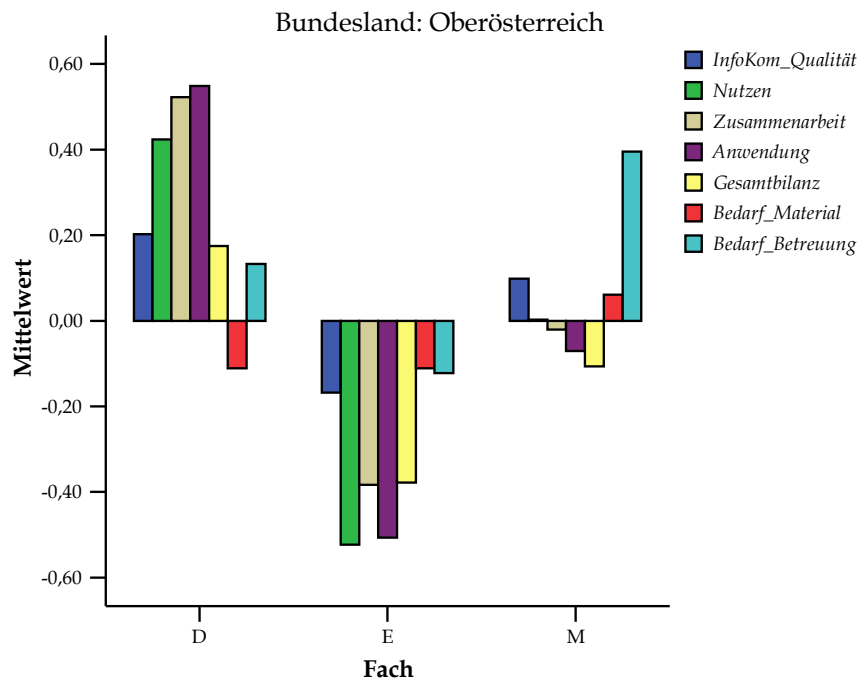


Abbildung 11: Durchschnittliche Bewertungen (z-standardisierte Mittelwerte) der HS- und AHS-Lehrkräfte aus Oberösterreich – getrennt nach Gegenständen

Die dargestellten Befunde veranschaulichen, dass die pilotierende Implementation von Bildungsstandards in den Fachbereichen D, E, M insbesondere von den Lehrkräften aus Kärnten, Oberösterreich und der Steiermark sehr unterschiedlich rezeptiert worden ist. In jedem dieser drei Bundesländer sind jeweils die Bewertungen der Lehrkräfte eines anderen Fachbereiches auffallend positiv ausgefallen (Deutsch: Oberösterreich; Englisch: Kärnten; Mathematik: Steiermark). Daraus lässt sich einerseits ableiten, dass sich die vorliegenden Bewertungsunterschiede zwischen den Bundesländern nicht auf potentielle Unterschiede in den ausgewählten Schulen (z.B. Lage der Schule, soziales Umfeld, Leistungsniveau der Schüler/innen, Ausländeranteil etc.) bzw. in der Qualität der zu den Bildungsstandards allgemein abgehaltenen Einführungsveranstaltungen zurück führen lassen. Weiters erscheint es auch kaum gerechtfertigt, mögliche Unterschiede in der Qualität der Standards-Materialien (Darstellung der Standards, Aufgabenbeispiele) für die drei Fachbereiche als potentielle Erklärung für die vorliegenden Bewertungsunterschiede innerhalb der Bundesländer heranzuziehen.

Vielmehr deuten die vorliegenden Befunde darauf hin, dass auch personellen Faktoren (z.B. Ausbildung der Landeskoordinatoren und Landeskoordinatorinnen, Engagement und Handlungskompetenzen der Landesfachkoordinatoren und Landesfachkoordinatorinnen in der unterstützenden Betreuung der Pilotlehrkräfte, etc.) von Relevanz dafür sein dürften, wie Bildungsstandards von den Pilot-Lehrkräften letztlich wahrgenommen und rezeptiert werden.

4 Zusammenfassung und einige Schlussfolgerungen

Ziel der vorliegenden Studie war es, den Stand der Umsetzung der Bildungsstandards an den Schulen nach einem Jahr der Pilotphase II aus der Sicht der Lehrkräfte nachzuzeichnen und die Entwicklungen zu skizzieren, die sich im Rahmen dieses Prozesses vollzogen haben.

Obwohl im Sinne der Minimierung zusätzlicher Belastungen der Lehrkräfte versucht wurde, die Fragestellungen auf die wichtigsten Aspekte des Implementationsprozesses zu begrenzen, zeichnen die Ergebnisse der Studie ein differenziertes und facettenreiches Bild dieses Prozesses (s. auch Specht, 2006).

Bei der Beurteilung der Ergebnisse ist allerdings ein wichtiger Sachverhalt einschränkend zu berücksichtigen: Alle in die Pilotphase II involvierten Lehrpersonen erhielten am Beginn dieser Phase das gesamte Set der jeweils zur Verfügung stehenden Unterlagen - also die ausgearbeiteten Standards, die zugehörigen Erläuterungen, sowie die Gesamtheit der ausgearbeiteten Aufgabenbeispiele für das jeweilige Fach. Sie waren im Prinzip auch angehalten, sich mit diesem Set an Materialien inhaltlich auseinanderzusetzen. Der *konkrete Auftrag* der Projektleitung an die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer für die Pilotphase war jedoch ein sehr eingeschränkter: Sie sollten eine beschränkte Zahl an Aufgabenbeispielen, in denen die Standards illustriert und exemplifiziert wurden, im Unterricht erproben, und ihre Erfahrungen mit diesen Beispielen an die Entwicklergruppen rückmelden. Das zentrale Ziel bestand darin, in der Endphase der Implementation eine möglichst große Auswahl an praxiserprobten Beispielaufgaben zur Verfügung zu haben, die die Lehrerinnen und Lehrer leicht einsetzen können, um einen an den Bildungsstandards orientierten Unterricht zu realisieren.

Sowohl vom Auftrag her als auch de facto arbeiteten die Lehrerinnen und Lehrer also nicht mit „den Bildungsstandards“, sondern mit ausgewählten Beispielaufgaben. Daraus ergeben sich natürlich auch gewisse Einschränkungen der Interpretation der Antworten auf die im Rahmen der Evaluation gestellten Fragen. Streng genommen handelt es sich um Rezeptionen und Bewertungen der im Rahmen des Arbeitsauftrags gemachten Erfahrungen. Allerdings - auch das sei noch einmal hervorgehoben - war das Erhebungsinstrument in enger Zusammenarbeit mit den Landeskoordinatoren entwickelt und von diesen auch als gute Bewertungsgrundlage des Prozesses anerkannt worden. Denn schließlich bemessen sich Wert und Praktikabilität einer Initiative wie der Einführung von Bildungsstandards auch daran, wie groß ihr Aufforderungs- und Anreizcharakter für die Lehrkräfte ist, die schließlich damit arbeiten sollen. Insofern ist gerade auch die Frage von Bedeutung, wie - über den eingeschränkten Arbeitsauftrag hinaus - das Gesamtinstrumentarium und die Arbeit mit ihm eingeschätzt und bewertet wird.

4.1 DIE WICHTIGSTEN ERGEBNISSE

4.1.1 Deskriptive Befunde

Tätigkeitsschwerpunkte in der Pilotphase: Der Schwerpunkt der Aufgabenstellung und der Tätigkeit der Pilotschulen im Rahmen der Untersuchungsphase bestand aus deren Sicht darin, Aufgabenbeispiele zu erproben, die von den Entwicklergruppen zur Illustrierung und Exemplifizierung der Fachstandards entworfen worden waren, und dazu Rückmeldung an die Expertengruppen zu geben. Dies entspricht auch der faktischen Auftragslage (s.o.). Über diese Erprobung von Beispielaufgaben hinaus wurden die Standards nur selten für die laufende Unterrichtsplanung im Schuljahr 2005/06 eingesetzt. Nur 2-11 Prozent der Lehrerinnen verwenden die Standards „intensiv und regelmäßig“ für die Unterrichtsplanung, ca. die Hälfte „hin und wieder“. Der Rest - zwischen 31% (VS) und 58% (AHS) beschränkte seine Tätigkeit in der Pilotphase vollständig auf die Erprobung der Beispielaufgaben.

Klarheit der Aufgabenstellung: Die Aufgabe, wie die Standards, bzw. die Aufgabenbeispiele im Rahmen der Erprobungsphase eingesetzt werden sollen, ist den meisten Lehrkräften recht klar - am meisten in der VS (74%). Am wenigsten wissen AHS-Lehrer/innen, wie sie die Standards im Unterricht einsetzen sollen (53%).

Nützlichkeit der Bildungsstandards: Weitgehend dasselbe Bild ergibt sich, wenn man fragt, wie hilfreich die Standards, bzw. Aufgabenbeispiele für die Einschätzung des Lernstandes der Klasse und für die Planung / Gestaltung eines an nachhaltigem Kompetenzaufbau orientierten Unterrichts gesehen werden. Auch hier sind es jeweils etwa drei Viertel der VS-Lehrer/innen und etwa die Hälfte der AHS-Lehrkräfte, die die Standards als hilfreich ansehen.

Wahrgenommene Auswirkungen auf Unterrichtsqualität und Schülermotivation: Die Auswirkungen der Arbeit der Pilotierung auf Schülermotivation und Unterrichtsqualität wird zurückhaltender eingeschätzt: Hier sind es jeweils etwa die Hälfte der VS-Lehrer/innen und ein Viertel der AHS-Lehrkräfte, die positive Einschätzungen abgeben. Wiederum liegen die HS-Lehrer zwischen diesen beiden Gruppen (s. Tabelle 4, S. 17).

Projektorganisation, Information und Kommunikation: Die Kommunikation zwischen Projektleitung, Koordinatoren / Multiplikatoren und den Versuchsschulen wird von den Befragten mehrheitlich sehr positiv bewertet (zwei Drittel bis drei Viertel der Lehrer/innen); die mit der Einführung von Bildungsstandards verbundenen Zielsetzungen wurden aus deren Sicht gut kommuniziert. Für zusätzliche Klärungen stehen aus Sicht der meisten Antwortenden hinreichend Informationsquellen zur Verfügung, die auch gut bekannt sind. Verglichen mit der ersten Pilotphase sind speziell hier deutliche Verbesserungen erzielt worden.

Wahrgenommene Wertschätzung der Versuchsarbeit: Im Hinblick darauf, ob die Erprobungsarbeit und die entsprechenden Sichtweisen und Rückmeldungen der Lehrkräfte für die weiteren Planungen des Projekts ernst genommen und berücksichtigt werden, sind die Einschätzungen pessimistischer: Nur 37-58 Prozent der Befragten ha-

ben den Eindruck, „dass eigene Ansichten und Anliegen im Zuge der Erprobung der Bildungsstandards entsprechend geschätzt und wirklich ernst genommen werden“.

Stimulation schulinterner Kooperation: Ein recht großer Anteil der Befragten vertritt die Ansicht, dass sich die Arbeit im Rahmen der Pilotphase an der Schule positiv auf die Zusammenarbeit der Lehrkräfte auswirke. Dies betrifft besonders die Kooperation innerhalb der Fächer. Aber auch fächer- und jahrgangsübergreifende Zusammenarbeit wird aus der Sicht von einem Drittel bis der Hälfte der Befragten intensiver.

Verbesserungsbedarf: Nichtsdestoweniger sieht eine Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer bei den Bildungsstandards noch mehr oder weniger ausgeprägten Verbesserungsbedarf: Dies betrifft ganz besonders die erprobten Aufgabenbeispiele, wo ca. drei Viertel der Lehrkräfte noch Verbesserungsbedarf sehen. Aber auch die begleitende Fortbildung wird noch als defizitär angesehen. Vergleichsweise am positivsten bewertet wird die begleitende Unterstützung durch Landes- und Fachkoordinatoren. Aber auch hier ist es noch die Hälfte der Befragten, die Verbesserungsbedarf wahrnehmen.

Gesamtbilanz der Versuchsphase aus Sicht der Lehrkräfte: Die Gesamtbilanz, die die Lehrkräfte aus ihrer bisherigen Versuchsarbeit ziehen, ist eher durchwachsen: Zwar bewertet eine Mehrheit die Pilotarbeit als eine „interessante Erfahrung“, aber nur eine kleine Minderheit hat den Eindruck, „Wichtiges gelernt“ zu haben oder „beruflich weiter“ gekommen zu sein. Häufiger ist die Einschätzung, „nichts Neues erfahren“ zu haben oder „genau so klug wie zuvor“ zu sein. Diese Bilanzierung, die im Rahmen der Pilotphase I in gleicher Weise erhoben wurde, hat sich gegenüber damals sogar noch etwas verschlechtert.

Bei der Einschätzung von Aufwand und Ertrag der Pilotphase kommen mehr Lehrkräfte in allen Schulformen zu einer negativen Nettobilanz in dem Sinne, dass sie Aufwand höher einschätzen als den Gesamtnutzen, den sie aus der Arbeit gezogen haben.

4.1.2 Differenzierungen der Hauptergebnisse nach Schulform und Fach

Schulformen: Bei fast allen Fragen der Einschätzung und Beurteilung der Pilotphase zeigen sich ähnliche Unterschiede zwischen den Lehrkräften der unterschiedlichen Schulformen: Lehrer/innen an Volksschulen bilanzieren die Arbeit mit den Standards am positivsten, Lehrkräfte an AHS am kritischsten. Hauptschullehrer/innen liegen fast durchwegs zwischen VS und AHS.

Fächer: Unterschiede in der Rezeption der Standards zwischen den Gegenständen sind eher gering. Tendenziell werden die Fachstandards Deutsch häufiger für die Unterrichtsarbeit verwendet als jene in Englisch.

Wechselwirkungen von Schulform und Fach: Interessante Wechselwirkungen zeigen sich jedoch zwischen Schulform und Fach im Sekundarbereich (HS/AHS):

- HS:
 - In der HS finden die Deutsch-Standards die höchste Akzeptanz und werden dort auch am häufigsten im Unterricht verwendet.
 - Die Akzeptanz der Mathematik-Standards ist an der HS insgesamt am geringsten.
- AHS:
 - Im genauen Gegensatz zur HS finden die Mathematik-Standards in der AHS die höchste Zustimmung und Nutzeneinschätzung.
 - Wiederum im Gegensatz zur Hauptschule stoßen an der AHS die Deutsch-Standards auf die größte Skepsis (wenngleich sie auch hier im Unterricht besonders häufig Anwendung finden).

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Schulformangemessenheit der Deutsch- und Mathematikstandards sich genau gegenläufig verhält. Vermutlich werden die Mathematik-Standards für die HS zu schwierig empfunden (wie das bereits in der Pilotphase I der Fall war), während umgekehrt AHS-Lehrkräfte die Deutsch-Standards, bezogen auf die Bildungsziele des Fachs, als unangemessen einschränkend empfinden.

Personale und soziale Faktoren der Rezeption: Bei einer Aufgliederung der Ergebnisse nach Bundesländern, Schulformen und Fächern zeigt sich, dass es in einzelnen Ländern deutliche Abweichungen von den globalen Ergebnismustern gibt. So stechen beispielsweise in der Steiermark besonders positive Bewertungen der Mathematik-Lehrer für „ihre“ Standards hervor; in Kärnten werden die Englisch-Standards besonders positiv bewertet, und in Vorarlberg zeigen sich die VS-Lehrer/innen im Gegensatz zum Bundestrend besonders Standards-kritisch. Die nächstliegende Interpretation für solche atypischen Ergebnismuster ist, dass es sich hier um Personeneffekte handelt: Dabei kann es sich um fachspezifisch besonders überzeugend agierende Multiplikatoren im Land handeln, die eine Teilgruppe der Lehrer/innen überzeugen. Eine Alternativerklärung könnten Meinungsbildungsprozesse in den Bundesländern sein, die sich entlang solcher fach- oder schulformspezifischen Kriterien formieren. In beiden Fällen ist von eher sachfremden Einflüssen auszugehen, die die Hauptergebnisse überlagern können.

4.1.3 Zentrale Faktoren im Implementationsprozess

Die im Rahmen der Evaluation erhobenen Einschätzungen und Urteile der Lehrkräfte konnten faktorenanalytisch zu inhaltlich sinnvollen, hinreichend voneinander abgrenzbaren Bewertungsdimensionen zusammengefasst bzw. verdichtet werden. Aus deren Analyse geht hervor, dass die Lehrkräfte bei der Beantwortung der Fragen sehr spezifisch und differenziert vorgegangen sind und sich bei ihren Bewertungen nicht (oder zumindest nicht vordergründig) von ihrer generellen Einstellung gegenüber den Bildungsstandards leiten haben lassen.

Aus den Analysen zur Struktur der Beziehungen zwischen den Bewertungsdimensionen lassen sich eine Reihe von wichtigen Punkten für den Implementationsprozess extrahieren, von denen hier die drei wichtigsten genannt werden sollen.

Bedeutung von Information und Kommunikation: Die Qualität der Information und Kommunikation von der Projektleitung zur Praxis sowie die wertschätzende Rezeption der Rückmeldungen aus den Schulen sind für die Akzeptanz gegenüber Bildungsstandards von grundlegender Relevanz. Lehrkräfte wollen und müssen vom Nutzen der Standards sowie deren Vorteilen gegenüber der bisherigen Praxis überzeugt werden. Sollen Reformen erfolgreich sein, können sie nicht einfach verordnet werden, sondern müssen auf Überzeugungen aufbauen. Dies erfordert unter anderem, dass sich die Lehrkräfte in den Implementationsprozess hinreichend eingebunden fühlen bzw. ihre diesbezüglichen Rückmeldungen und Erfahrungen entsprechend ernst genommen und wert geschätzt werden.

Kritische Rückmeldungen als Indikatoren konstruktiver Mitwirkung: Aus einer positiven Grundeinstellung resultieren eine intensivere Auseinandersetzung mit den Standards, und als Folge davon auch Bedürfnisse nach Verbesserung der Unterstützung, um die Potentiale dieser Innovation besser zur Wirkung bringen zu können. Demzufolge ist das artikulierte Bedürfnis nach intensiverer Unterstützung und besserer Fortbildung in der Regel nicht als Ausdruck einer grundsätzlichen Kritik zu verstehen, sondern vielmehr als ein konstruktives Anliegen von motivierten und aufgeschlossenen Lehrkräften.

Bedeutung kollegialer Zusammenarbeit: Einen weiteren zentralen Faktor stellt die Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften an den Schulen dar. Verstärkte Zusammenarbeit scheint unter anderem ganz maßgeblich dazu beigetragen zu haben, dass die Arbeit mit den Standards zumindest bei einigen Lehrkräften bereits zu ersten Verbesserungen in der Unterrichtsqualität und Schülermotivation führen konnte. Die unmittelbare Beobachtung erster konkreter Erfolge ist nicht zuletzt deshalb von großer Relevanz, weil sich dadurch wiederum das Commitment verstärkt.

4.2 INTERPRETATION UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

4.2.1 Das Gesamtbild: „Kritisch-konstruktive Grundhaltung“

Im Anschluss an die Evaluationsstudien zur Pilotphase I (Freudenthaler, Specht & Paechter, 2004) ist in einer *zusammenfassenden Bewertung* der Stimmung unter den Versuchslehrkräften von einer „kritisch-konstruktiven Grundhaltung“ gesprochen worden. Obwohl aufgrund der unterschiedlichen Instrumente nur zu einem kleinen Teil direkt mit den damaligen Ergebnissen vergleichbar, können die Ergebnisse der vorliegenden Studie ähnlich bilanziert werden. Neben deutlichen Verbesserungen der kommunikativen und unterstützenden Rahmenbedingungen und hoffnungsvollen Aspekten der Versuchsarbeit finden sich gleichzeitig ausgeprägt kritische Sichtweisen des Implementationsprozesses, so dass sich insgesamt ein etwas widersprüchliches und „durchwachsenes“ Gesamtbild ergibt:

Im Vergleich zu 2004 scheinen den Lehrkräften die prinzipiellen Ziele der Bildungsstandards und deren *potentieller* Nutzen für eine erfolgreiche Unterrichtsarbeit klarer zu sein. Verbessert hat sich auch die Einschätzung hinsichtlich Ausmaß und Qualität der Betreuung und Unterstützung, was auf eine effizientere Projektorganisation hindeutet.

Die konkreten *Konsequenzen der Versuchsphase auf die praktische Arbeit* erscheinen aber nach wie vor widersprüchlich: Einerseits sieht ca. ein Drittel der Lehrkräfte einen Gewinn für die *Qualität des eigenen Unterrichts*, während der Anteil, der hier negative Effekte wahrnimmt, fast verschwindend gering ist. Andererseits aber werden Wirkungen auf die *Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler* in den Schulen der Sekundarstufe ebenso häufig nachteilig als positiv eingeschätzt. Nur in der Volksschule scheint die Integration der Aufgabenbeispiele in die Unterrichtsarbeit bei den Schülern vorwiegend aktivierende und motivierende Wirkung zu haben.

Einer der hoffnungsvollsten Aspekte der Ergebnisse kann darin gesehen werden, dass die Arbeit an und mit den Bildungsstandards offenbar *stimulierend auf die Zusammenarbeit in den Kollegien* wirkt. Vor allem die fachinterne Kommunikation und Kooperation in den Schulen der Sekundarstufe scheint sich zu intensivieren. Aber auch fächerübergreifend und im Gesamtkollegium werden - zumindest in der Versuchsphase - positive Auswirkungen auf die Zusammenarbeit berichtet. Es scheint, als könnten Bildungsstandards tatsächlich dazu beitragen, dass sich an den Schulen ein Prozess der Auseinandersetzung mit den zentralen Lern- und Bildungszielen vollzieht und in der Folge möglicherweise zu einer Homogenisierung der schulinternen Lern- und Leistungsanforderungen an die Schüler/innen führt.

Dessen ungeachtet ist die *Gesamtbilanz*, die die Lehrerinnen und Lehrer aus der Versuchsarbeit ziehen, einigermaßen ernüchternd: Der Anteil der Lehrerinnen und Lehrer, die aus der Pilotphase echten Gewinn für ihre professionelle Weiterentwicklung gezogen haben, ist an den Sekundarschulen (HS und AHS) fast verschwindend gering; der Arbeitsaufwand, der mit der Versuchsarbeit verbunden war, wird hier erheblich höher eingeschätzt als der Gewinn, den man daraus gezogen hat.

Letzteres mag auch damit zusammenhängen, dass sehr viele Lehrerinnen und Lehrer sowohl bei den Materialien, als auch beim Prozess der Implementierung noch ein hohes Maß an Verbesserungsbedarf konstatieren. Insbesondere bei den Aufgabenbeispielen (deren Erprobung ja Hauptgegenstand dieser Phase war), aber auch bei der Darstellung und Begründung der Standards selbst sind es - je nach Schulform - bis zu drei Viertel der Lehrerinnen und Lehrer, die noch einen mehr oder weniger großen Optimierungsbedarf sehen. Nun war zwar die Aufgabenstellung der Pilotphase eindeutig so definiert, dass die Lehrkräfte durch ihre Rückmeldungen zu einer solchen Optimierung beitragen sollten. Wichtig für die eher negative Gesamtbilanzierung ihrer Arbeit ist aber vermutlich, dass viele der Versuchslehrkräfte (nämlich insgesamt mehr als die Hälfte) skeptisch sind, was ihre Möglichkeit anbetrifft, auf die Weiterentwicklung der Konzepte, der Materialien und des Prozesses wirklich Einfluss nehmen zu können.

Wieder haben wir es bei den dominanten Reaktionsformen an den Schulen mit einer eigentümlichen Mischung von Aufgeschlossenheit und Interesse einerseits, sowie Skepsis und Befürchtungen andererseits zu tun, die die Weiterentwicklung des Projekts vor einige Herausforderungen stellen wird: Zwar ist man offenbar mit dem aufgebauten Betreuungs- und Unterstützungsnetzwerk auf einem guten Weg. Allerdings ist es auch mit diesen Helfersystemen offensichtlich noch unzureichend gelungen, Nützlichkeit und Nutzen des Standards-Konzepts und der konkreten Materialien für eine faktisch verbesserte Unterrichtsarbeit überzeugend zu kommunizieren, vor allem aber auch deutlich zu machen, dass die Pilotphase Teil eines Entwicklungsprozesses ist, der durch die Ergebnisse dieser Arbeit noch modifizierbar ist.

Vor allem die noch weit verbreiteten Skepsis, ob die Anliegen und Rückmeldungen der Praxis in der Weiterentwicklung des Projekts Wertschätzung und Berücksichtigung finden werden, könnte auch als fortbestehende Befürchtung gedeutet werden, es könne bei den Bildungsstandards auch eine „*hidden agenda*“ geben, die nicht offen kommuniziert wird. Dieses Misstrauen war einer der Hauptbefunde der Studie von 2004.

Dennoch stützen unsere Daten die extrem pessimistische Sichtweise nicht, die im Gefolge der Präsentation der Studie von Beer (2006) zumindest medial verbreitet worden ist¹. Zum einen stützt sich die Arbeit von Beer ausschließlich auf eine Befragung Wiener Lehrer/innen, die aufgrund unterschiedlicher Einflussfaktoren, die hier nicht diskutiert werden können, auch in unserer Studie wesentlich kritischere Haltungen einnehmen als ihre Kolleginnen und Kollegen in den Bundesländern. Zum anderen lässt der Blick auf unterschiedliche Facetten des Implementationsprozesses ein vielgestaltigeres Bild entstehen, als es von der Wiener Studie gezeichnet wird. Die durchaus positive Bewertung der aufgebauten Unterstützungsstrukturen und die wahrgenommenen Auswirkungen auf die Kommunikationsintensität in den Kollegien deuten beispielsweise an, dass die überwiegend skeptischen Grundeinstellungen durch günstige Realerfahrungen durchaus relativiert werden können.

¹ „Lehrer gegen Bildungsstandards“ (Der Standard, 29.11.2006); „Bildungsstandards. Pädagogen lehnen neue Überprüfung ab.“ (Die Presse, 1.12.2006)

4.2.2 Zur Interpretation der Schulform- und Fächerunterschiede

Das globale Bild, das im obigen Abschnitt gezeichnet wurde, wird durch die Faktoren Fach und Schulform, sowie durch Wechselwirkungen zwischen beiden mehrfach gebrochen.

Die wichtigste Modifikation des allgemeinen Ergebnismusters wird bei Aufgliederungen nach Schulform sichtbar. Auf praktisch allen Bewertungsdimensionen sind die Sichtweisen der Lehrkräfte an Volksschulen besonders vorteilhaft, jene der AHS überdurchschnittlich kritisch.

Lehrer/innen an Volksschulen

- haben klarere Vorstellungen davon, wie man Bildungsstandards für einen effektiveren Unterricht nutzen kann;
- halten die Standards dabei auch faktisch in höherem Maße als „hilfreich“;
- nehmen besonders positive Auswirkungen der Versuchsarbeit auf die Qualität des eigenen Unterrichts und auch auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler wahr;
- integrieren die Bildungsstandards am häufigsten in die alltägliche Unterrichtsplanung;
- sehen auch am wenigsten Verbesserungsbedarf bei den Standards selbst wie auch bei den Aufgabenbeispielen, und
- ziehen insgesamt die vorteilhafteste Gesamtbilanz aus der bisherigen Arbeit, d.h. sie schätzen die eigene professionelle Entwicklung im Zuge der Arbeit am häufigsten positiv ein und ziehen besonders oft eine positive Kosten-Nutzen-Bilanz.

Es scheint somit, dass Bildungsstandards auf der Grundstufe am stärksten auf ein korrespondierendes *Bedürfnis* der Lehrerinnen und Lehrer treffen, das vermutlich darin besteht, über klare Zielvorgaben für Lernziele zu verfügen, deren Erreichen an der Schnittstelle zur Sekundarstufe erforderlich ist. Bildungsstandards definieren Grundkompetenzen, und diese Grundkompetenzen stehen im Mittelpunkt des Bildungsauftrags der Grundschule. Daher leisten die BS einen aus Sicht der Lehrer/innen wünschenswerten Beitrag zur Zielklärung.

Umgekehrt verhält es sich bei den Gymnasien. Die fast durchgängig kritischere Bewertung der Bildungsstandards in ihrer derzeitigen Form durch die AHS-Lehrer/innen machen ein Dilemma der Entwicklung sichtbar, das teils fachlicher, teils politischer Natur ist. Dieses Dilemma kann am Beispiel der Deutsch-Standards (die von den AHS-Lehrkräften besonders kritisch bewertet werden) gut aufgezeigt werden.

Zur Interpretation greifen wir dabei auch auf die Ergebnisse einer Interviewstudie zurück, die im Frühsommer 2005 mit Lehrerinnen und Lehrern aller Schulformen einer Kleinstadt im Bundesland Salzburg durchgeführt worden war. Die Interviewstudie wurde als Ergänzung und Vertiefung der hier dargestellten Fragebogenerhebung geplant und durchgeführt.

Lehrkräfte an Gymnasien sehen in den vorliegenden Standards - idealtypisch eben in den Deutsch-Standards - ein unzulässig verkürztes Verständnis des Bildungsauftrags der allgemein bildenden Schulen. Selbst wenn man der Vorstellung folgt, dass in den Standards Basiskompetenzen definiert werden, vermögen sehr viele Praktiker dem hier operationalisierten Begriff von Grundkompetenzen nicht zu folgen. Ein Deutschlehrer (AHS) im Rahmen unserer Studie, der dem eigenen Bekenntnis nach grundsätzlich eher als ein Befürworter der Bildungsstandards gesehen werden will, sieht in den vorliegenden Entwürfen zu den Standards und den Aufgabenbeispielen grobe Verkürzungen dessen, was zu erreichen er für eine AHS-Klasse als unabdingbar ansieht:

„Das läuft alles in eine ganz bestimmte Richtung. Diese Richtung ist, dass alles, was sich leicht überprüfen lässt, das bekommt einen zentralen Stellenwert, wird aufgewertet. Alles, was schwierig zu überprüfen ist, wird hinausgedrängt. Es fehlt (in den derzeitigen Deutsch-Standards) dezidiert die gesamte mündliche Sprachkompetenz ... es fehlt völlig die soziale Kompetenz, mit anderen gemeinsam zu einem Ziel zu kommen, es fehlt völlig die textproduktive Komponente ... es fehlt die Handlungskompetenz, und es fehlt derzeit noch völlig der ästhetisch-kreative Bereich.

...

Und ich wehre mich dagegen zu sagen, das was jetzt hier bei den Standards erfasst ist, seien die Grundkompetenzen. Mündliche Kompetenz *ist* eine Grundkompetenz, soziale Kompetenz *ist* eine Grundkompetenz, besonders im Deutschunterricht, die ästhetische Komponente *ist* eine Grundkompetenz im Rahmen des Deutschunterrichts, die Textproduktion *ist* eine Grundkompetenz. Und wenn man jetzt sagt, das, was wir hier haben, sind die Grundkompetenzen, dann beschneidet man das und macht eine andere Bewertung.“

Dies ist die fachliche Dimension des Problems: Bisher ist es noch nicht hinreichend gelungen, Kernkompetenzen speziell im Fach Deutsch zweifelsfrei zu benennen, und erst recht nicht, sie konkret zu operationalisieren. Die Konzentration auf die relativ leicht messbaren Dimensionen der Grammatik, der Interpunktion und des Textverständnisses sind naturgemäß Verkürzungen, die den Lehrkräften an höheren Schulen besonders auffallen, da diese von einem erweiterten Bildungsbegriff und Bildungsauftrag ausgehen. Mindeststandards im Sinne des *Literacy-Konzepts* von PISA stellen hier „eine zu niedrige Latte“ dar, wie der oben zitierte Lehrer wörtlich sagt,

„Das setze ich ohnehin voraus, da denke ich nicht einmal nach darüber. Aber wenn ich an eine zweite oder dritte Leistungsgruppe an einer Hauptschule denke, da sieht das wieder anders aus. Deswegen habe ich auch Probleme damit, dass das Mindeststandards sein sollten - denn, für welchen Schultyp? für welches Niveau? Da muss es eine andere Lösung geben.“

Mit der letzteren Aussage spricht der Lehrer letztlich die politische Dimension des Problems an: Eine klare Konzeption der Funktion von Bildungsstandards steht noch ebenso aus wie eine Konkretisierung des Postulats der „Verbindlichkeit“ der Bildungsstandards.

Es dürfte mehr als eine Vermutung sein, dass die kritischen Haltungen der AHS-Lehrer/innen mit diesen ungeklärten Fragen in Zusammenhang stehen. Diese Unzufriedenheit ist vor allem eine Botschaft an die bildungspolitische Ebene: Die Lehrkräfte erwarten Klarheit darüber, welche Funktionen Bildungsstandards im System erfüllen sollen, wie deren Verbindlichkeit gesichert wird, in welcher Weise die Überprüfung erfolgt, welche Konsequenzen diese für Schüler und Lehrer haben wird, wie das Verhältnis von Standards und Lehrplänen gestaltet ist, welche Ressourcen und

Unterstützungsmaßnahmen für die Umsetzung zur Verfügung stehen und anderes mehr.

4.2.3 Personale und soziale Faktoren

Wie die Wechselwirkung zwischen Bundesland und Schulform bzw. Fachgegenstand zeigen, finden wir vielfache regionale Abweichungen von den oben dargestellten Hauptergebnissen. In einzelnen Bundesländern akzentuieren sich (positiv oder negativ) die Beurteilungen der Standards bzw. des Implementationsprozesses in einzelnen Fächern; in anderen Regionen nivellieren sich die typischen Unterschiede zwischen den Schulformen oder kehren sich sogar um. Da die Standards und die übermittelten Unterlagen überall dieselben sind und auch systematische Unterschiede der Strukturbedingungen der Schulsysteme zwischen den Ländern (vielleicht mit Ausnahme Wiens) nicht vorausgesetzt werden können, lassen sich zur Erklärung dieser regionalen Besonderheiten eigentlich nur zwei Gruppen von Faktoren heranziehen:

- Das eine sind Faktoren, die in Persönlichkeiten, Kompetenzen, Interessen, Engagement u. ä. der Betreuungspersonen und Multiplikatoren begründet liegen.
- Ein zweites Faktorenbündel könnte in gruppendynamischen Prozessen der Meinungsbildung gesehen werden, die sich im Austausch von Schulen oder Fachgruppen entfalten.

Welche dieser Faktoren in welchem konkreten Fall tatsächlich wirksam geworden sind, lässt sich durch die uns zur Verfügung stehenden Daten nicht zurückverfolgen. Allerdings lassen sich aus der Tatsache, *dass* solche Faktoren ihre Wirksamkeit entfaltet haben, spezifische Empfehlungen für Gestaltung und Management des Implementationsprozesses ableiten:

- Die eine Schlussfolgerung muss darin liegen, größtmögliche Einflussnahme auf die Auswahl der Schlüsselpersonen und Multiplikatoren zu nehmen und diese Auswahl mit ebenso großer Sorgfalt und unter Verwendung klarer Auswahlkriterien zu treffen. Hier liegt ein Kernproblem insofern, als bis heute die Bundesländer autonom (und nach nicht immer transparenten Kriterien) darüber entscheiden, wen sie in diese Funktionen delegieren.
- Die zweite Empfehlung muss lauten, die Schlüsselpersonen der Betreuung und Begleitung sorgfältig in zentral konzipierten Qualifikationsmaßnahmen zu schulen und dabei besonderes Augenmerk auf die Ausbildung der Fähigkeit zu legen, die Dynamik der Meinungsbildung und Normformierung in Gruppen zu erkennen und im Sinne der Zielsetzungen durch Information, Aufklärung und Stimulierung von Lernprozessen auch zu beeinflussen.

4.2.4 Ausblick

Die vorliegende Studie war noch durchgeführt worden, *bevor* die ersten Probetestungen in Mathematik die Schulen erreicht hatten. Fragen der Testung, der Rückmeldung, des Umgangs mit Daten und der Konsequenzen für Schulen und Lehrer werden für den Meinungsbildungsprozess in der Lehrerschaft bezüglich Bildungsstandards und damit auch für die Weiterentwicklung des Gesamtprojekts von einiger Bedeutung sein.

Ob die Testungen als fair und deren Ergebnisse an den Schulen als hilfreich und informativ angesehen werden, wird entscheidend dafür sein, inwieweit die vielfältigen, im System kursierenden Ängste und Bedenken im Zusammenhang mit Bildungsstandards zerstreut werden oder neue Nahrung erhalten. Inwieweit Lehrerinnen und Lehrer notwendige Fortbildung, Hilfe und Unterstützung erhalten, „ihre“ Daten zu interpretieren, daraus Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts und für eine individualisierte Förderung abzuleiten wird wesentlich dafür sein, ob die Einführung von Bildungsstandards tatsächlich ein Meilenstein für die Qualitätsentwicklung im Schulsystem werden wird.

Der nächste Schritt der begleitenden Evaluation wird sich unter anderem auf diese Aspekte konzentrieren. Es soll untersucht werden, inwieweit sich unter dem Eindruck einer historisch erstmaligen nationalen Untersuchung von Bildungsergebnissen die Sichtweisen der Lehrerschaft auf diesen Prozess verändern.

Literaturverzeichnis

- Beer, R.:* Bildungsstandards. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern, Lit Verlag: Münster 2006
- Freudenthaler, H. 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.
- Freudenthaler, H. H. / Specht, W.:* Evaluation der Pilotphase zur Umsetzung nationaler Bildungsstandards: Konzeption und ausgewählte Ergebnisse. In: Heinrich, Martin/Greiner, Ulrike (Hrsg.): Schauen, was ´rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Wien: Lit-Verlag 2006.
- 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, 2004, 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.
- 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.
- Lucyshyn, J.:* Implementation von Bildungsstandards in Österreich. Arbeitsbericht. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (BIFIE), 2006.
- Specht, W.:* Von den Mühen der Ebene. Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards in Österreich. In Eder F., Gastager A., Hofmann F. (Hrsg.): Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF (S. 13-37). Waxmann: Münster 2006.
- Specht, W./Freudenthaler, H. H.:* Bildungsstandards – Bedingungen ihrer Wirksamkeit. *Erziehung und Unterricht*, 154, 2004, 7-8, 618-629.

Der Evaluationsfragebogen

I Region, Schule und Fach

Ihr Bundesland (bitte ankreuzen)	W	B	N	O	St	K	S	T	V
Ihre Schule:	Schultyp:				VS	HS	AHS		
Für welches Fach / welche Fächer erproben Sie die Bildungsstandards?							D	E	M

II Ihre Erfahrungen, Ansichten und Bewertungen als Pilotlehrer/in

Wie gut wurden Sie über die Zielsetzungen der Einführung von Bildungsstandards informiert?

sehr gut ▶ ◀ sehr schlecht

Wie klar ist Ihnen heute, was von Ihnen als Lehrer/in während der Pilotphase erwartet wird?

sehr klar ▶ ◀ sehr unklar

Wie klar ist Ihnen heute, an wen Sie sich wenden können, wenn Sie Probleme haben oder zusätzliche Informationen benötigen?

sehr klar ▶ ◀ sehr unklar

Wie klar ist Ihnen heute, in welcher Weise die Standards zu einer veränderten Steuerung und Gestaltung des Unterrichts genutzt werden können?

sehr klar ▶ ◀ sehr unklar

Wie hilfreich sind die Standards für die Planung und Gestaltung eines an nachhaltigem Kompetenzaufbau orientierten Unterrichts?

sehr hilfreich ▶ ◀ gar nicht hilfreich

Wie hilfreich sind die zu erprobenden Aufgabenbeispiele für die Einschätzung / Diagnose des Lernstandes der Klasse?

sehr hilfreich ▶ ◀ gar nicht hilfreich

Wie hat sich die Arbeit mit den Standards im Unterricht auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler ausgewirkt?

sehr positiv ▶ ◀ sehr negativ

Haben Sie die Standards – *abgesehen von der Erprobung von Beispielaufgaben* – für die Unterrichtsplanung im laufenden Schuljahr verwendet?

ja, intensiv und regelmäßig hin und wieder nein

Wie haben sich die Bildungsstandards auf die Qualität Ihres Unterrichts ausgewirkt?

sehr positiv ▶ ◀ sehr negativ

Inwieweit haben Sie das Gefühl, dass Ihre Ansichten und Anliegen im Zuge der Erprobung der Bildungsstandards entsprechend geschätzt und wirklich ernst genommen werden?

sehr stark ▶ ◀ gar nicht

Wie haben sich die Bildungsstandards auf die Zusammenarbeit an Ihrer Schule ausgewirkt?
(Fragen 2. und 3.: nur für HS- u AHS-Lehrer/innen!)

1. zwischen den Lehrpersonen im Kollegium insgesamt

wurde intensiver ▶ ◀ wurde eingeschränkter

2. zwischen den Lehrpersonen des von Ihnen erprobten Pilot-Faches

wurde intensiver ▶ ◀ wurde eingeschränkter

3. zwischen den Lehrpersonen der 4. Klasse (fächerübergreifend)

wurde intensiver ▶ ◀ wurde eingeschränkter

Wie gut funktioniert alles in allem die Kommunikation zwischen der Projektkoordination (Landes- bzw. Fachkoordinator/in) und der Praxis (Schulleiter/in und Pilotlehrer/innen)?

sehr gut ▶ ◀ sehr schlecht

In welchen Bereichen würden Sie im Zusammenhang mit der Einführung von Bildungsstandards Verbesserungen für wichtig halten?

a. bei der Darstellung der Standards

sehr wichtig ▶ ◀ nicht notwendig

b. bei den Aufgabenbeispielen

sehr wichtig ▶ ◀ nicht notwendig

c. bei der Gestaltung der Einführungsveranstaltungen

sehr wichtig ▶ ◀ nicht notwendig

d. bei der laufenden Unterstützung durch Landes- bzw. Fachkoordinator/in

sehr wichtig ▶ ◀ nicht notwendig

e. bei der begleitenden Fortbildung

sehr wichtig ▶ ◀ nicht notwendig

Wenn Sie die persönliche Bedeutung Ihrer Erfahrungen in der Arbeit mit den Bildungsstandards bilanzieren – welche der folgenden Aussagen fasst diese Erfahrungen am besten zusammen? Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an!

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Habe mich beruflich weiter entwickelt | <input type="checkbox"/> Habe wenig Neues erfahren |
| <input type="checkbox"/> Habe Wichtiges dabei gelernt | <input type="checkbox"/> Bin heute genau so klug wie zuvor |
| <input type="checkbox"/> War eine interessante Erfahrung | <input type="checkbox"/> War vor allem Frustration und Ärger |
-

Wenn Sie den Arbeitsaufwand, den die Erprobung der Standards mit sich gebracht hat, dem daraus resultierenden Nutzen gegenüber stellen, was ergibt sich daraus für Sie?

Aufwand um	○	○	○	○	○	○	Nutzen um
Vieles größer							Vieles größer

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

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 Lehrerkolleginnen 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 Fremdsprachenerwerb 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.; Schritteser 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. 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.
- Nr. 70 **Specht, W., Gross-Pirchegger, L., Seel, A., Stanzel-Tischler, E., Wohlhart, D.:** Qualität in der Sonderpädagogik: Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Forschungsansatz, Ergebnisse, Schlussfolgerungen. Graz: ZSE, Abt.: Evaluation und Schulforschung, August 2006.
- Nr. 71 **Freudenthaler, H. H.; Specht W.:** Bildungsstandards: Der Implementationsprozess aus der Sicht der Praxis. Ergebnisse einer Fragebogen-Studie nach dem ersten Jahr der Pilotphase II. Graz: ZSE, Abt.: Evaluation und Schulforschung, November 2006.