

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**Bildungsstandards –
Sichtweisen niederösterreichischer
VolksschullehrerInnen
Eine empirische Untersuchung**

Verfasserin

Ingrid Böhm

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2008

Studienkennzahl laut Studienblatt:

A 297

Studienrichtung laut Studienblatt:

Pädagogik

Betreuerin:

Univ. Doz. Dr. Tamara Katschnig

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Konzept der Bildungsstandards und beinhaltet eine empirische Untersuchung zu den Einstellungen niederösterreichischer VolksschullehrerInnen zur Thematik der Standards.

Nach einer Beschreibung des Modells der Bildungsstandards wird auf die Vorteile, die durch die Arbeit mit den Standards entstehen, eingegangen. Es werden allerdings auch die problematischen Aspekte im Umgang mit den Bildungsstandards nicht außer Acht gelassen. Darüber hinaus wird das Konzept der österreichischen Bildungsstandards, seine Entwicklung und Implementierung beschrieben. Da eine erfolgreiche Implementierung zu einem großen Teil von der Akzeptanz durch die LehrerInnen abhängt, werden einige österreichische Studien zu den Einstellungen der LehrerInnen zu Bildungsstandards beschrieben.

Der empirische Teil der Arbeit befasst sich mit der Untersuchung der diesbezüglichen Sichtweisen niederösterreichischer VolksschullehrerInnen. Sie wurden unter Verwendung eines Fragebogens zu verschiedenen Aspekten der Arbeit mit Bildungsstandards und zu ihrem Informationsstand über die Standards befragt. Die Ergebnisse zeigen eine geringe Informiertheit der LehrerInnen auf. Ihre Einstellungen zu den Standards und zur Arbeit mit diesen hingegen sind positiver, als in vorangegangenen Studien festgestellt werden konnte.

Abstract

The present diploma thesis deals with the concept of educational standards and comprises an empirical inquiry into the attitudes of teachers at elementary schools in Lower Austria concerning these standards.

Following a description of the model of the educational standards, the advantages arising from working with them are laid out, without neglecting, however, the critical aspects related to their practical use. In addition, the concept of the Austrian educational standards, its development and its implementation are presented. Since a successful implementation depends largely on the degree of acceptance by the teachers, some previous Austrian studies reviewing the attitudes of teachers towards the standards are described.

The empirical part of the paper covers a survey concerning the views held by the elementary school teachers in Lower Austria with respect to the standards. For this purpose a questionnaire was used detailing the various aspects of working with the educational standards and showing to what extent the teachers were acquainted with them. The results reveal a low degree of acquaintance with the standards. However, the attitudes of the teachers towards the standards and their implementation are more positive than what was found in former studies.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	2
Abstract	3
Inhaltsverzeichnis.....	5
Vorwort.....	9
Einleitung.....	10
1 Begriffsdefinitionen	13
1.1 Bildung	13
1.1.1 Der Bildungsbegriff im Wandel.....	13
1.1.2 Lässt sich Bildung standardisieren?.....	15
1.2 Der Standardbegriff.....	16
1.3 Bildungsstandards.....	17
1.3.1 Begriffsdefinitionen Bildungsstandards	18
1.3.2 Facetten des Begriffs Bildungsstandards.....	20
1.3.3 Abgrenzung des Begriffs Bildungsstandards	22
1.4 Kompetenzen und Kompetenzmodelle	25
1.5 Evaluation, Bildungsmonitoring.....	27
1.6 Schulentwicklung und Qualitätssicherung.....	31
1.7 Zusammenfassung.....	36
2 Das Modell der Bildungsstandards	37
2.1 Die Ausgangslage	37
2.2 Die Konzeption von Bildungsstandards.....	40
2.3 Merkmale guter Bildungsstandards.....	41
2.4 Funktionen von Bildungsstandards	45
2.5 Zusammenfassung.....	48
3 Bildungsstandards in Österreich.....	49
3.1 Entwicklung der Bildungsstandards in Österreich	49
3.2 Die österreichischen Bildungsstandards	52
3.2.1 Das Konzept der österreichischen Bildungsstandards.....	52

3.2.2	Die Systematik der österreichischen Bildungsstandards.....	53
3.3	Institutionelle Strukturierung.....	56
3.4	Die Implementation von Bildungsstandards	58
3.5	Zusammenfassung.....	61
4	Problematische Aspekte der Bildungsstandards.....	62
4.1	Vereinheitlichung.....	62
4.2	Testorientierung	63
4.3	Fachliche Reduktion.....	64
4.4	Leistungsbeurteilung	65
4.5	Realisierungsproblem.....	66
4.6	Zusammenfassung.....	67
5	Evaluationsstudien zum Thema Bildungsstandards.....	68
5.1	FREUDENTHALER U. SPECHT: Evaluationsstudie Pilotphase I, 2004	69
5.1.1	Zielsetzung der Untersuchung	69
5.1.2	Die Durchführung.....	70
5.1.3	Ergebnisse und Schlussfolgerungen.....	70
5.2	BEER: Bildungsstandards aus der Sicht der betroffenen LehrerInnen, 2005	72
5.2.1	Zielsetzung der Studie	72
5.2.2	Durchführung	73
5.2.3	Ergebnisse und Schlussfolgerungen.....	73
5.3	FREYTAG: Untersuchung an 6 Wiener Pilotschulen, 2006.....	74
5.3.1	Zielsetzung der Untersuchung	75
5.3.2	Die Durchführung.....	75
5.3.3	Ergebnisse der Untersuchung.....	76
5.4	FREUDENTHALER U SPECHT: Implementationsprozess aus der Sicht der Praxis, 2006.....	77
5.4.1	Zielsetzung der Studie	77
5.4.2	Die Durchführung.....	78
5.4.3	Ergebnisse und Schlussfolgerungen.....	78
5.5	Zusammenfassung.....	80

6	Die empirische Untersuchung	81
6.1	Fragestellung und Hypothesen	81
6.2	Die empirische Erhebung.....	83
6.2.1	Das Erhebungsinstrument	83
6.2.2	Methodische Vorgehensweise	85
6.2.3	Die Stichprobe	86
6.3	Deskriptive Statistik.....	86
6.3.1	Beschreibung der Stichprobe.....	86
6.3.2	Verteilung der Mittelwerte	90
7	Hypothesenprüfung	92
7.1	Dimensionsreduktion.....	92
7.1.1	Faktorenanalyse	92
7.1.2	Reliabilitätsanalyse	95
7.1.3	Verteilung der Mittelwerte der Faktoren	97
7.2	Überprüfung der Hypothesen.....	97
7.2.1	Prüfhypothese 1	97
7.2.2	Prüfhypothese 2.....	100
7.2.3	Prüfhypothese 3.....	104
7.2.4	Prüfhypothese 4.....	106
7.2.5	Prüfhypothese 5.....	109
7.2.6	Prüfhypothese 6.....	112
7.2.7	Prüfhypothese 7.....	114
7.3	Zusammenfassung.....	115
8	Weitere Fragestellungen.....	117
8.1	Befürchtungen der LehrerInnen	117
8.2	Korrelationen.....	120
8.2.1	Informationsstand – Interesse.....	120
8.2.2	Interesse – Freude auf die Bildungsstandards.....	121
8.2.3	Interesse – Erkennen einer Notwendigkeit	123
8.3	Mittelwertvergleich zwischen Gruppen.....	125
8.4	Zusammenfassung.....	131

9	Auswertung der offenen Frage	132
10	Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse.....	135
11	Zusammenfassung.....	137
	Nachwort und Schlussfolgerungen	139
	Literaturverzeichnis	141
	Abbildungsverzeichnis	149
	Tabellenverzeichnis	150
	Abkürzungsverzeichnis.....	152
	Anhang	153
	Lebenslauf	160
	Erklärung	161

Vorwort

Die Thematik der Bildungsstandards ist ein sehr häufig diskutiertes Anliegen der österreichischen Bildungspolitik der letzten Jahre. Durch die Einführung der Standards soll ein befriedigendes Konzept der Qualitätssicherung von Schule und Unterricht in der Praxis etabliert werden.

LehrerInnen und DirektorInnen finden sich dadurch in einer Phase der Neuorientierung. Die Leistungen ihrer SchülerInnen sollen von nun an überprüft werden und in einem nationalen Vergleich bestehen. Diese Tatsache führt zu großer Unsicherheit, die LehrerInnen sind noch nicht ausreichend darüber informiert, was tatsächlich auf sie zu kommt und so werden Spekulationen angestellt, die die Arbeit mit den Standards oftmals in keinem guten Licht erscheinen lassen. Diskussionen finden nicht nur in Ministerien und Landesschulräten statt, sondern auch in den österreichischen Schulen und Klassenzimmern.

Da ich selbst im Lehrberuf tätig bin, kann ich diese Probleme täglich hautnah miterleben und konnte in zahlreichen Diskussionen bereits umfassende Erfahrungen mit den Sorgen und Befürchtungen der LehrerInnen machen. Diese waren der Hauptgrund für mein persönliches Interesse an den Bildungsstandards und an ihrer Implementierung in Österreich, welches mich schließlich dazu bewegt hat, mich in meiner Diplomarbeit mit den Bildungsstandards in Österreich auseinander zu setzen.

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, die mich zu dieser Arbeit inspiriert haben, die mir immer wieder mit neuen Anregungen und Ideen zur Seite gestanden sind und mir über schwierige Arbeitsphasen hinweg geholfen haben. Besonders hervorheben möchte ich dabei meine Diplomarbeitsbetreuerin Dr. Tamara Katschnig und meine Eltern, ohne deren Unterstützung diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Einleitung

In den letzten Jahren vollzog sich dem europäischen Beispiel folgend auch in Österreich, nicht zuletzt auf Grund des eher mangelhaften Abschneidens bei diversen Leistungsvergleichsarbeiten, ein Paradigmenwechsel in der Steuerung und Evaluierung von Lehr- und Lernprozessen. Die schlechten Testergebnisse machten deutlich, dass eine Steuerung von Lehr- und Lernprozessen alleine durch den Input (Ressourcen, LehrerInnenbildung, Lehrpläne) nicht ausreicht. Es erscheint vielmehr zielführend, die Leistungen der SchülerInnen zu bestimmten Zeitpunkten zu überprüfen. (vgl. HELMKE 2005, S.6) Von der Steuerung des Unterrichts durch den Input geht man demnach immer mehr hin zur Outputsteuerung. Die Ergebnisse schulischen Lernens gewinnen an Bedeutung, systematisch abrufbares Wissen wird immer wichtiger, der Lernprozess an sich tritt in den Hintergrund. (vgl. EDER 2002, S.272ff) Auf diese Weise werden den Schulen „(...) bei viel Gestaltungsfreiheit konkret normative Zielvorgaben (...)“ (HELMKE 2005, S.6) gesetzt, deren Erreichung regelmäßig überprüft werden muss.

Zur Unterstützung dieses Vorhabens haben sich die Verantwortlichen der österreichischen Bildungspolitik verstärkt mit dem Thema Bildungsstandards auseinander gesetzt. Diese sollen auf bestimmten Schulstufen operationalisierte Kompetenzen in Form von Regelstandards vorgeben, die SchülerInnen zu erfüllen haben. (vgl. [http://www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards .xml](http://www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml)) Das theoretische Konzept der Bildungsstandards wird im ersten Teil der Arbeit vorgestellt und unter Einbeziehung der österreichischen Situation erläutert.

Nach Bekanntwerden dieser neuen Methode zur Sicherung von Unterrichtsertrag wurden kritische Stimmen laut. Erste empirische Untersuchungen zu dieser Problematik haben ein negatives Bild von den Einstellungen österreichischer LehrerInnen zu den Bildungsstandards gezeichnet. (vgl. BEER 2005a, S.228f) Durch verstärkte Aufklärung und ein starkes Einbeziehen der LehrerInnen sollen Ängste abgebaut werden und ein möglichst konfliktfreies Arbeiten mit Bildungsstandards vorbereitet werden. Den LehrerInnen muss klar gemacht werden, dass Standards eine Unterstützung ihrer Arbeit darstellen. „Standards

sollen den Lehrerinnen und Lehrern bessere Orientierung und mehr Sicherheit in ihrer unterrichtlichen Arbeit geben.“ (LUCYHSYN 2006, S.5)

Das Zentrum für Schulentwicklung in Graz führte zwei begleitende Studien zu den Pilotphasen der Einführung der Bildungsstandards in Österreich durch. (vgl. FREUDENTHALER u. SPECHT 2005, FREUDENTHALER u. SPECHT 2006) Am Ende der Pilotphase I, im Jahr 2005, zeigten die befragten LehrerInnen ein gewisses Interesse an den Bildungsstandards und lehnten sie keineswegs als unnötig ab. Die Ergebnisse zeigen ein neutraleres Bild als die Ergebnisse aus BEERS Studie. Die Evaluation über die Pilotphase II aus dem Jahr 2006 zeigt eine „kritisch konstruktive Grundhaltung“ (FREUDENTHALER u. SPECHT 2006, S.56). Die Gesamtbilanz zeigt sich allerdings „(...) einigermaßen ernüchternd (...)“ (FREUDENTHALER u. SPECHT 2006, S.56). Das bedeutet, dass die LehrerInnen die Standards keinesfalls ablehnen, sie allerdings auch noch nicht gänzlich akzeptiert haben.

Eine weitere Grundlage zu diesem Problemfeld stellt die Diplomarbeit der Studierenden Andrea FREYTAG dar. Sie untersuchte mittels Fragebögen die Einstellungen der LehrerInnen an Wiener Pilotvolksschulen zum Thema Bildungsstandards. Auch diese Untersuchung zeichnet ein negatives Bild. (vgl. FREYTAG 2006)

Nach den vielen Untersuchungen an den Pilotschulen erscheint es sinnvoll, ein Stimmungsbild der VolksschullehrerInnen nicht nur an den Pilotschulen zu untersuchen. Die vorliegende Diplomarbeit macht es sich zum Ziel, die Sichtweisen der LehrerInnen aus den Regelschulen empirisch zu untersuchen. Dazu wurde im Rahmen der Diplomarbeit das Bundesland Niederösterreich ausgewählt und aus der Grundgesamtheit der niederösterreichischen VolksschullehrerInnen eine Stichprobe gezogen. Diese wurde in Bezug auf ihre Sichtweisen zu den Standards und ihren Informationsstand untersucht. Mittels eines Fragebogens wurden die Einstellungen, Erfahrungen und Einschätzungen der LehrerInnen erfasst und schließlich quantitativ ausgewertet.

Der empirische Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, ob niederösterreichische VolksschullehrerInnen über die Bildungsstandards bereits ausreichend informiert sind, sie die Standards als Hilfe bei ihrer pädagogischen Arbeit und als ein Mittel zur Verbesserung von Schulqualität und Qualitätssicherung sehen. Ausgehend von dieser Fragestellung wurde eine Grundhypothese formuliert. Aufgrund der Vorerfahrungen aus den verschiedenen Studien muss dabei davon ausgegangen werden, dass die Einstellungen der befragten LehrerInnen zu den Standards eher negativ sind und der Informationsstand der LehrerInnen gering ist.

Die statistische Auswertung der erhaltenen Daten ermöglicht eine Beurteilung der Prüfhypothese und der ihnen zugrunde liegenden Grundhypothese.

Am Ende der Arbeit finden sich eine Zusammenfassung und ein Ausblick, der, ausgehend von der Diplomarbeit weiterführende Aspekte zur Thematik der Bildungsstandards beschreibt.

1 Begriffsdefinitionen

Im vorliegenden Kapitel werden einige zentrale Begriffe, die im Zusammenhang mit der Thematik der Bildungsstandards immer wieder auftreten, analysiert und definiert. Darüber hinaus werden diese zentralen Begriffe, wie etwa Bildung, Standard, Kompetenzen oder Schulentwicklung in einen Zusammenhang zur vorliegenden Arbeit gebracht. Schließlich wird eine Definition angeboten, an der sich die Arbeit in weiterer Folge orientiert.

1.1 Bildung

Der Begriff der Bildung ist ein komplexer und mehrdimensionaler, der in einer Vielzahl unterschiedlicher Bildungstheorien immer wieder neu beleuchtet wird. In diesem Kapitel soll der Bildungsbegriff anhand einiger Definitionen erläutert werden und schließlich in Zusammenhang zu den Bildungsstandards gebracht werden.

1.1.1 Der Bildungsbegriff im Wandel

Im Laufe der Zeit hat sich die Bedeutung des Bildungsbegriffs immer wieder gewandelt. (vgl. VON HENTIG 2008, S.10) Einige dieser Begriffsbestimmungen werden im folgenden Kapitel genannt, mit dem Ziel, eine Definition des aktuellen Bildungsbegriffs zu finden.

Im Schulwesen gewinnt der Bildungsbegriff erstmals im Zeitalter der Aufklärung an Bedeutung. Dabei soll der Mensch befähigt werden, „(...) von seiner Vernunft für die eigene Höherentwicklung und zum Wohle des Gemeinwesens Gebrauch zu machen.“ (JÜRGENS 2004, S.48) Darüber hinaus hat Bildung eine gesellschaftliche Dimension. Diese sieht die Aufgabe von Bildung im Überwinden einschränkender Herrschaftsverhältnisse. Spätere Epochen haben die Gedanken der Aufklärungspädagogik modifiziert übernommen, die Entfaltung der Individualität durch Bildung tritt in den Vordergrund. Allerdings wird auch die gemeinschaftliche Dimension von Bildung nicht vernachlässigt, „indem das Verhältnis von

Individualität und Kollektiv, von Bildung und Beruf, von Mensch und Gesellschaft Berücksichtigung findet.“ (JÜRGENS 2004, S.48)

Nach MESSNER repräsentiert Bildung eine Idee darüber, „(...) was einen Menschen zum Menschen macht.“ (MESSNER 2004, S.35) Dazu gehören einerseits Wissen und Fähigkeiten, andererseits aber auch Haltungen und Wertvorstellungen. Durch die Auseinandersetzung mit Mitmenschen, Welt und Gesellschaft geschieht soziale und kulturelle Menschwerdung. Unter traditioneller Bildung wird also nicht bloß die Beherrschung von Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, sondern sie „(...) stellt sich erst dann ein, wenn Haltungen und Einstellungen hinzu kommen.“ (REKUS 2005, S.85) Erst dadurch werden angemessene Handlungsentscheidungen auch in unvorhersehbaren Situationen ermöglicht. REGENBRECHT stellt eine ähnliche Definition von Bildung auf. Bildung zielt auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung. Dies erlangt man erst durch Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur. (vgl. REGENBRECHT 2005, S.16)

MESSNER unterscheidet zwischen drei Momenten von Bildung, die im Zusammenhang mit den Bildungsstandards von Bedeutung sind. (vgl. MESSNER 2004, S.35ff)

- „Bildung ist ein Prozess, der sich im einzelnen Menschen vollzieht; Bildung kann demnach nur vom Lernenden selbst bewirkt werden.“ (MESSNER 2004, S.36) Somit kann man eigentlich nicht von der Tätigkeit des Bildens sprechen, jeder Mensch kann sich nur selbst bilden.
- „Sich-Bilden besitzt immer ein subjektiv-kreatives Moment, die Welt wird nie nur schematisch übernommen und abgebildet, sondern in jedem Lernakt von den Sich-Bildenden mitgestaltet und verändert.“ (MESSNER 2004, S.37) Bildung ist eng mit individuellen persönlichen Erfahrungen verknüpft. Selbst fachliches Lernen wird durch das jeweilige Vorwissen beeinflusst. Zum Prozess der Bildung gehören demnach Individualität und Heterogenität.
- „Bildung besitzt insofern universellen Charakter, als es die Grenzen der Fächer oder der Schule sprengt und schulisches Lernen in den größeren Sinnzusammenhang der Entwicklung und Biografie von Lernenden stellt, sowie die Welt und Gesellschaft, in der sie leben.“ (MESSNER 2004, S.38)

VON HENTIG versteht unter Bildung „die ‚Aneignung‘ der ‚Welt‘ – in Auseinandersetzung mit ihr“ (VON HENTIG 2008, S.10) und demzufolge „die Ausstattung des Menschen mit formalen geistigen und sittlichen Fähigkeiten“ (VON HENTIG 2008, S.11) Dieser Prozess ist ein nicht abschließbarer Vorgang und findet zum Selbstzweck statt. Seine wichtigste Funktion ist es, „den Menschen gegenüber den Verhältnissen, in denen er lebt, frei zu machen“. (VON HENTIG 2008, S.11) Diese Funktion kann die Schule alleine nicht erfüllen, auch wenn alles, was in der Schule stattfindet, landläufig als Bildung bezeichnet wird. Die Schule alleine kann nicht für das Gelingen des Bildungsprozesses verantwortlich gemacht werden. (vgl. BAUMERT 2008, S.17)

Nach VON HENTIG kann man drei Bestimmungen von Bildung unterscheiden, die heute alle der Schule übertragen werden (vgl. VON HENTIG 2008, S.13):

- Persönliche Bildung: Darunter versteht VON HENTIG das, was der sich bildende Mensch versucht, aus sich zu machen. Dies wird zu einem großen Teil davon bestimmt, in welcher Kultur jemand aufgewachsen ist.
- Praktische Bildung: Bildung ist „(...) das, was es dem Menschen ermöglicht, in seiner geschichtlichen Lage zurecht zu kommen.“ (VON HENTIG 2008, S.13) Dazu gehören Einstellungen und Verhaltensweisen genauso wie Wissen und Fertigkeiten, die es jemandem ermöglichen, sich in der Welt zurechtzufinden.
- Politische Bildung: Darunter ist das Zurechtkommen in der Gesellschaft zu verstehen, das einhergeht mit der Kenntnis und Einhaltung von Rechten und Pflichten und mit dem Einsatz des Einzelnen für das Gemeinwohl.

1.1.2 Lässt sich Bildung standardisieren?

Im vorigen Kapitel wurde deutlich, dass Bildung und Bildungsstandards, „(...) wenn sie ihren Namen verdienen, nicht von einer Schule als wissensproduzierendes Fachinstitut verwirklicht werden können.“ (MESSNER 2004, S.35) Bildung ist nicht zu reduzieren auf erlernbares Wissen oder trainierbare Kompetenzen. Bei einem gebildeten Menschen handelt es sich nicht um jemanden, der bestimmten Standards auf bestimmten Kompetenzstufen entspricht, sondern vielmehr um einen Menschen, der „(...) um die

Unzulänglichkeiten eigener Bildungsbemühungen weiß, der für alles Neue offen ist, der bereit ist, lebenslang zu lernen, und der sich seiner sozialen und gesellschaftlichen Herkunft bewusst ist.“ (BECKER 2004, S.17)

1.2 Der Standardbegriff

In diesem Kapitel werden einige Definitionen des Begriffs Standard gesammelt und vorgestellt. Jene Definition, die im Zusammenhang mit den Bildungsstandards relevant erscheint und die somit in der weiteren Arbeit von Bedeutung ist, wird schließlich genannt und erläutert.

Das Duden Fremdwörterbuch nennt einige grundsätzliche Bedeutungen des Begriffs Standard. Diese sind unter anderem „Normalmaß“, „Richtschnur“, „Durchschnittsbeschaffenheit“ und „allgemeines Leistungs- und Qualitätsniveau“. (Schülerduden Fremdwörterbuch 2002) In vielen Bereichen der Wirtschaft sind Standards als Mittel zur Qualitätssicherung selbstverständlich. „Seit jeher verbindet sich der Begriff des ‚Standards‘ mit der Frage nach den Normen professionellen Handelns.“ (KLIEME 2004, S.626) Die Erfüllung dieser Normen gilt in vielen Bereichen der Wirtschaft als Kriterium im Qualitätssicherungsprozess in verschiedenen professionellen Bereichen. Im deutschsprachigen Raum ist von Standards im Bildungsbereich erst seit einigen Jahren die Rede. Dabei handelt es sich nicht um ein durchschnittliches Niveau von Lernleistungen, sondern die Standards setzen vielmehr Normen, die erfüllt werden müssen. (vgl. HEYMANN 2005)

Vom Begriff Standard im Bildungsbereich wurde zum ersten Mal 1860 in England im Zusammenhang mit einem Gesetz zur erfolgsabhängigen Budgetierung von Elementarschulen gesprochen. In den Hauptgegenständen wurden je sechs Leistungsstufen eingeführt, auf die die SchülerInnen aufgeteilt wurden. Diese wurden als Standards bezeichnet. Dieses Gesetz wurde im 20. Jahrhundert wieder abgeschafft, jedoch spielen Standards im englischen Bildungssystem bis heute eine große Rolle. So ist es bis heute ein großes Ziel der englischen Bildungspolitik, Standards anzuheben. „Das heißt das Leistungsniveau soll damit angehoben werden.“ (BEER 2005a, S.21) In diesem Zusammenhang wird der

Begriff Standard allerdings nicht als Norm verstanden, sondern als tatsächlich erreichtes Leistungsniveau von SchülerInnen. (vgl. KLIEME 2003, S.31)

Auf der Website „Qualität in der Schule“ (www.qis.at) werden Standards als normative Vorgaben für die Erreichung bestimmter Ziele (*Leistungsstandards*), aber auch für die Qualität von Programmen und Prozessen (*prozedurale Standards*) definiert. Diese Standards können in relativ allgemeiner Form wünschenswerte Zielzustände definieren (*Orientierungsstandards*), aber auch in klar definierter Form Schwellenwerte angeben, jenseits derer Leistungsergebnisse (nicht mehr) akzeptiert werden (*Mindeststandards*). (vgl. www.qis.at 2008)

Im offiziellen Referenztext des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom Oktober 2007 wird unter dem Begriff Standard generell ein Maßstab, ein Anker, eine Norm, ein Kriterium oder eine bestimmte vorab festgelegte Leistung verstanden. Im Text wird deutlich darauf hingewiesen, zwischen Standards zu unterscheiden, die einerseits klare Ziele für das schulische Lernen setzen und somit Orientierungscharakter haben und andererseits Standardüberprüfungen, die auf bestimmten Schulstufen den Leistungsstand der SchülerInnen messen sollen. (vgl. BIFIE 2007, S.1)

Im Zusammenhang mit der Diskussion um Bildungsstandards in der vorliegenden Arbeit ist unter dem Begriff Standard eine Norm bzw. eine Niveau an Schülerleistungen zu verstehen, das auf bestimmten Schulstufen als Orientierung zu sehen ist. So werden mit Hilfe der Standards erwartete Lernergebnisse bestimmter Unterrichtsgegenstände beschrieben. Auf diese normativen Erwartungen müssen Schule und Unterricht hinarbeiten.

1.3 Bildungsstandards

In der Literatur ist eine große Anzahl von unterschiedlichen Definitionen des Begriffs Bildungsstandards zu finden. In diesem Kapitel wird eine Auswahl davon genannt und erläutert. Schließlich wird eine Definition für die weitere Arbeit gefunden. Außerdem soll der Begriff Bildungsstandards gegenüber anderen bedeutungsähnlichen Begriffen abgegrenzt werden.

1.3.1 Begriffsdefinitionen Bildungsstandards

KLIEME veröffentlicht 2003 eine Expertise, mit der er einen Grundstein dazu legte, was unter dem Begriff Bildungsstandards im deutschsprachigen Raum zu verstehen ist. KLIEME definiert Bildungsstandards wie folgt: „Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Bildungsstandards den Bildungsauftrag, den allgemeinbildende Schulen zu erfüllen haben.“ (KLIEME 2003, S.19) Bildungsstandards orientieren sich also an allgemeinen Bildungszielen der einzelnen Unterrichtsgegenstände und beschreiben diese in Kompetenzmodellen, welche wiederum durch Aufgabenbeispiele konkret ausgedrückt werden. Durch diese Aufgabenbeispiele kann die Erreichung der Standards schließlich mit Hilfe von Testverfahren überprüft werden. Diese Normen, die für den Leistungsstand der einzelnen SchülerInnen gesetzt werden, müssen eingehalten werden. (vgl. KLIEME 2003, S.19) An dieser Definition von Klieme orientieren sich viele Autoren, die sich mit der Thematik der Bildungsstandards beschäftigen. (vgl. VON SALDERN und PAULSEN 2004, S. 67f; HEYMANN 2005, S.23; ECKERT 2005, S.52)

MAAG MERKI definiert Bildungsstandards wie folgt: „Bildungsstandards sind normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen und greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie legen fest, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.“ (MAAG MERKI 2005a, S.12) Im Grunde ist diese Definition der von KLIEME sehr ähnlich. Sie bezieht sich ebenfalls auf allgemeine Bildungsziele und nennt Kompetenzen als Ausformulierung der Standards.

Eine Definition aus dem englischsprachigen Raum stammt von SCHEERENS, er stellt den Begriff der Evaluation bereits zu Beginn der Definition in einen engen Zusammenhang zu jenem der Bildungsstandards. „The term ‚standard‘ is used in an evaluative context. Education standards refer to desirable characteristics of

educational systems. (...) The criterion is the dimension on which the evaluative interpretations are based. The standard refers to two things: the criterion *and* a norm on which it can be decided whether a 'success' or a 'failure' has been achieved. Standards are norms defined on an educational criterion" (SCHEERENS 2004, S.202)

Wie der Begriff Bildungsstandards in Österreich verstanden werden soll, wurde von LUCYSHYN 2006 in einem Arbeitsbericht definiert. „Bildungsstandards in Österreich sind als Regelstandards konzipiert und legen fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Schulstufe an wesentlichen Inhalten nachhaltig erworben haben sollen. Sie konzentrieren sich dabei auf wesentliche Bereiche eines Unterrichtsgegenstandes und beschreiben die erwarteten Lernergebnisse, wobei fachliche Grundkompetenzen definiert werden, die für die weitere schulische Bildung bzw. berufliche Ausbildung als bedeutend angesehen werden. Bildungsstandards drücken eine normative Erwartung aus, auf die die Schule hinarbeiten soll.“ (LUCYSHYN 2006, S.5f)

In der vorliegenden Arbeit wird dieser Definition von Bildungsstandards gefolgt, insbesondere, da sie von der österreichischen Bildungspolitik verwendet wird und somit für die befragten LehrerInnen als Grundlage für den Umgang und die Arbeit mit Bildungsstandards dient. Bildungsstandards werden in der vorliegenden Arbeit als Regelstandards verstanden. Ihrem Zielinhalt nach sind sie *performance standards*, beziehen sich also auf den Output und die empirische Erfassung schulischen Lernens. Die Testuntersuchungen im Rahmen der Bildungsstandards wie sie vorliegend verstanden werden sind *low-stakes-assessments*, ihre Ergebnisse haben also keine schwerwiegenden Konsequenzen auf SchülerInnen und LehrerInnen, sie sollen in erster Linie als Basis für die Qualitätsverbesserung von Schule dienen.

1.3.2 Facetten des Begriffs Bildungsstandards

MAAG MERKI stellte 2005 im *Friedrich Jahresheft* ein Glossar zusammen, in dem sie die unterschiedlichen Facetten und Begriffe im Zusammenhang mit den Bildungsstandards erläutert und in Beziehung zueinander setzt. Diese Begriffe werden zunächst in einer Grafik veranschaulicht und schließlich definiert und erläutert.

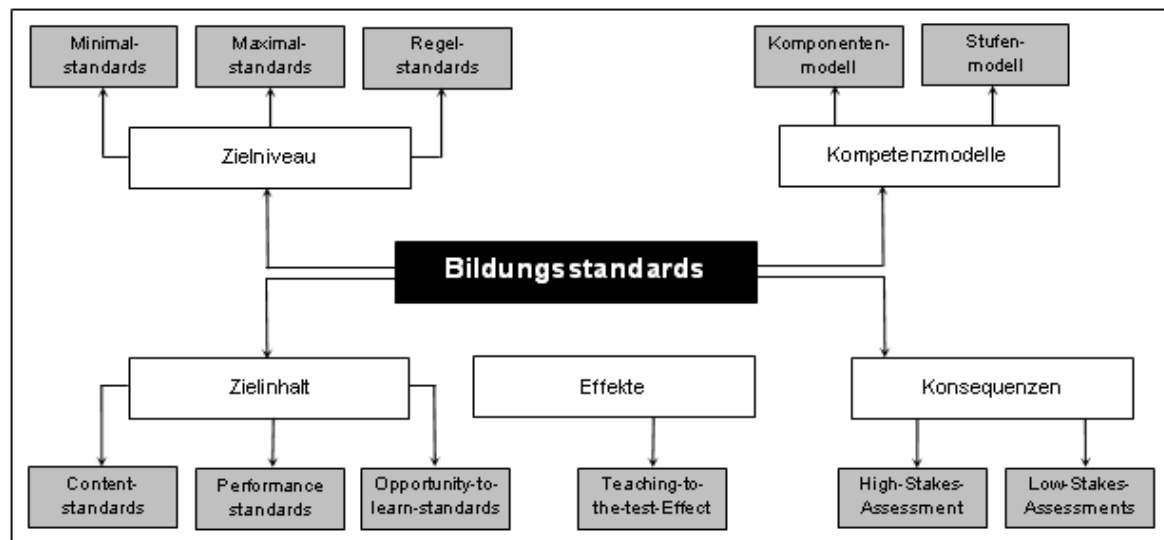


Abbildung 1: Übersicht zum Begriff der Bildungsstandards (MAAG MERKI 2005a, S.13)

Prinzipiell unterscheidet MAAG MERKI drei Zielniveaus von Bildungsstandards. Sie können als Minimal-, Maximal- oder Regelstandards festgelegt sein. Unter Minimalstandards versteht man die Beschreibung eines basalen Erwartungsniveaus. Laut KLIEME sollen (fast) alle SchülerInnen dieses basale Niveau erreichen können. (vgl. KLIEME 2003, S.32) Unter Maximalstandards ist das ideale Erwartungsniveau zu verstehen. Regelstandards hingegen beschreiben ein durchschnittliches Erwartungsniveau. (vgl. MAAG MERKI 2005a, S.12)

Im Bezug auf den Zielinhalt der Standards lassen sich mit MAAG MERKI und KLIEME ebenfalls drei Unterscheidungen erkennen. Unter *content standards* verstehen beide Autoren Standards, die sich auf Lernziele und Lerninhalte beziehen. „Bei den content standards werden nicht verschiedene Anforderungsniveaus und Kompetenzen, sondern Lerninhalte festgelegt: zB dass sich die SchülerInnen in einem bestimmten Schuljahr mit ‚Faust‘ von Goethe auseinander setzen müssen.“

(MAAG MERKI 2005a, S.12) Von *performance standards* ist dann die Rede, wenn es um den Output schulischen Lernens geht. Das bedeutet, dass Leistungen empirisch erfasst werden und die dadurch erhaltenen Testwerte auf einer Werteskala markiert werden können. „Bei diesen Standards wird festgelegt, welche Kompetenzen erworben werden sollen (...).“ (MAAG MERKI 2005a, S.12) „Beziehen sich Standards auf den Input und die Prozesse schulischen Lernen, (...) spricht man von Opportunity-to-learn-standards.“ (KLIEME 2003, S.32) Diese beinhalten etwa die Ausstattung von Schulen, die Konzeption des Unterrichts und die Qualifikation der Lehrkräfte. (vgl. MAAG MERKI 2005a, S.12f)

MAAG MERKI unterscheidet darüber hinaus zwischen zwei Konsequenzen, die eine Standardüberprüfung nach sich ziehen kann. Unter *High-stakes-assessments* versteht sie „ (...) Testuntersuchungen, die folgenreiche Konsequenzen für die Schulen, Lehrpersonen und/oder SchülerInnen haben.“ (MAAG MERKI 2005a, S.13) Diese Konsequenzen können bei schlechtem Abschneiden einer Gruppe Kündigungen, Lohnkürzungen oder geringere finanzielle Ressourcen für die Schule sein. *Low-stakes-assessments* hingegen haben keine Konsequenzen auf die Einzelschule, LehrerInnen und/oder SchülerInnen, sondern dienen „(...) in erster Linie als Basis für interne Qualitätsentwicklung (...).“ (MAAG MERKI 2005a, S.13) Auf diese Weise sollen Stärken und Schwächen einer Schule erkannt werden und die Arbeit der Einzelschule durch eine gezielte Planung und Durchführung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen verbessert werden. (vgl. MAAG MERKI 2005a, S.13)

Ein Effekt, der bei der Anwendung von Bildungsstandards in der Praxis zum Tragen kommen kann, ist der so genannte *teaching-to-the-test-effect*. Er beschreibt jene Mechanismen, die auf ein besonders gutes Abschneiden bei den Testungen abzielen. Dies geschieht etwa durch ein verstärktes Üben bestimmter Aufgaben, die durch die Tests abgefragt werden und ein Fördern derjenigen Kompetenzen, die für das Lösen der Testaufgaben notwendig sind. Im Zuge dieses Effektes kommt es zu einer verstärkten Beachtung einzelner, somit aber auch oft zu einer Vernachlässigung anderer Kompetenzen. (vgl. MAAG MERKI 2005a, S.13)

Der Begriff der Kompetenzmodelle, der in der Grafik ersichtlich ist, wird in einem anderen Kapitel ausführlich erläutert.

1.3.3 Abgrenzung des Begriffs Bildungsstandards

In der Diskussion um Bildungsstandards trifft man immer wieder auf Begriffe, die mit den Standards in Zusammenhang stehen, eine ähnliche Bedeutung haben, oder gänzlich konträre Dinge benennen. Einige dieser Begriffe werden im folgenden Kapitel in Beziehung zum Schlagwort Bildungsstandards gesetzt bzw. von ihm abgegrenzt.

Bildungsstandards – Leistungsstandards

Im Zusammenhang mit dem Begriff der Bildungsstandards ist immer wieder von einem zweiten, oftmals synonym verwendeten Begriff, nämlich von Leistungsstandards die Rede. Bei genauerer Betrachtung der beiden Begriffe fallen jedoch kleine Bedeutungsunterschiede auf, die nun erläutert werden. Leistungsstandards beziehen sich auf die tatsächlich messbaren Schülerleistungen, sie orientieren „(...) sich sehr an den kognitiven (=rationalen) Lernbereichen, wobei besonders die ‚affektiven‘, aber auch die ‚psychomotorischen‘ Lernbereiche vernachlässigt werden“. (WEIHS-DENGG 2004, S.726) Auf diese Weise kommt es zu einer Homogenisierung und einer somit vereinfachten Vorstellung von Lernen und Entwicklung, die ausschließlich überprüfbares Wissen in den Vordergrund stellt. Diese Bedeutung verändert sich mit einer anderen Bezeichnung, nämlich mit dem Begriff Bildungsstandards an Stelle von Leistungsstandards. Mit Bildungsstandards werden über die Leistungen einzelner Unterrichtsgegenstände hinausgehend auch fachübergreifende Kompetenzen gefördert. (vgl. WEIHS-DENGG 2004, S.726f) Dabei geht es also nicht mehr nur um kognitiv abrufbares Wissen, sondern auch um die Anwendung von Schlüsselqualifikationen.

Bildungsstandards – Benchmarks

In der Diskussion um Bildungsstandards gibt es einen weiteren Begriff, der zu klären ist, nämlich jenen der *Benchmarks*. „Benchmarks sind bestimmte Ausprägungen eines Merkmals (zB eine Dropout-Rate, eine Übertrittsquote in weiterführende Schulen oder der Anteil der SchülerInnen, die im PISA-Lesetest die höchste Kompetenzstufe erreicht haben), das für die Beurteilung von pädagogischen Institutionen oder Personen (zB das Schulsystem, eine Einzelschule, dem Unterricht in einer Klasse) bedeutsam ist und/oder für die Entwicklung dieser Institutionen (...) zur Orientierung dienen kann.“ (THONHAUSER 2004, S.648) *Benchmarks* sind also bestimmte Zielvorgaben, anhand derer Leistung gemessen werden kann, sie haben aber keine normative Bedeutung. Zu Standards werden diese Vergleichsgrößen erst dann, wenn sie zu Normgrößen werden, die erreicht werden müssen, um bestimmte Qualifikationen zu erlangen. Diese könnten etwa bestimmte Leistungen sein, die SchülerInnen auf der achten Schulstufe erbringen müssen um das Schuljahr positiv abzuschließen. (vgl. THONHAUSER 2004, S.648)

Bildungsstandards – Curriculum – Lehrplan

Um klar zu machen, was Bildungsstandards sind, ist es notwendig, diesen Begriff von zwei anderen Begriffen abzugrenzen, die leicht zu Verwechslungen führen können. Der klassische Lehrplan hat seinen Ursprung im Absolutismus des 18. Jahrhunderts. Er gibt fachliche Vorgaben, die durch das pädagogische Geschick der LehrerInnen vermittelt werden sollen. Unterstützt wird dieser Lehrprozess ausschließlich durch die Angabe der Reihenfolge der Themen in jedem Unterrichtsgegenstand für ein bestimmtes Schuljahr. Das Curriculum gibt, anders als der Lehrplan, Angaben über die Ziele, Inhalt und Methoden. Dieses gibt sehr genaue Angaben über Planung und Steuerung von Unterricht, die Unterrichtsergebnisse und die Materialien. Teil des Curriculums ist allerdings auch die Vorgabe der Überprüfung des Lernerfolgs. Lehrplan und Curriculum sind beide stark am Input von Unterricht orientiert und steuern den Unterricht auch über den Input. (vgl. VON SALDERN und PAULSEN 2004, S.70f) Bildungsstandards hingegen sind ausschließlich outputorientiert, sie geben keine Vorgaben bezüglich der Methode oder der Gestaltung des Unterrichts, sie geben auch keine Inhalte an,

sondern formulieren nur Ziele, also Lernergebnisse in Form von Kompetenzen, die durch den Unterricht erreicht werden sollen und durch Testverfahren empirisch überprüfbar sind.

Kerncurriculum – Bildungsstandards

Bildungsstandards setzen am Output schulischen Lernens an, sie formulieren Zielvorgaben und differenzieren Kompetenzanforderungen. Das Kerncurriculum hingegen setzt am Input an, es gibt also Empfehlungen hinsichtlich der „(...) Auswahl der Inhalte und Themen und der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen.“ (KLIEME 2003, S.95) Den Schnittbereich von Bildungsstandards und Kerncurriculum bilden die Kompetenzmodelle und die bildungstheoretischen Leitideen. Im Bereich der Standards werden sie ergänzt durch Abstufungen und Ausdifferenzierungen der Kompetenzanforderungen und durch die Testverfahren. Im Kerncurriculum findet man zusätzlich zu den geforderten Kompetenzen unterrichtspraktische Hinweise zur Gestaltung, wie modellhafte Anregungen für die pädagogische Praxis oder exemplarische Hinweise für die inhaltliche Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. (vgl. KLIEME 2003, S.94f) Die folgende Grafik soll die Zusammenhänge und Unterschiede der beiden Begriffe veranschaulichen.

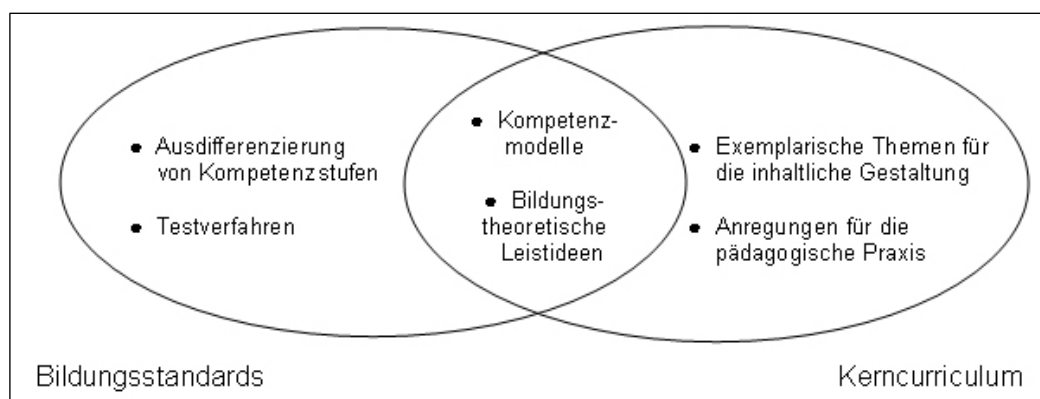


Abbildung 2: Abgrenzung Bildungsstandards – Kerncurriculum (vgl. KLIEME 2003, S.94f)

Lehrpläne werden durch die Arbeit mit den Bildungsstandards keineswegs überflüssig, sie übernehmen weiterhin die inhaltliche Orientierungs- und die zeitliche Steuerungsfunktion. Sinnvoll erscheint es allerdings Lehrpläne in Richtung Kerncurricula umzugestalten bzw. Bildungsstandards und Kerncurricula

aufeinander abzustimmen. Im Idealfall sollte die „(...) Entwicklung von Bildungsstandards und Kerncurricula (...) in Zukunft Hand in Hand gehen.“ (KLIEME 2003, S.95)

1.4 Kompetenzen und Kompetenzmodelle

Ein wichtiger und elementarer Begriff im Rahmen der Diskussion um Bildungsstandards ist der Kompetenzbegriff. Ausgegangen wird dabei vom Kompetenzbegriff von WEINERT. Er versteht unter Kompetenzen „(...) die beim Individuum verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (WEINERT 2002, S.27f) „Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.“ (KLIEME 2003, S.72) Nach WEINERT wird die individuelle Ausprägung der Kompetenz durch viele Faktoren bestimmt: Fähigkeit, Wissen, Können, Verstehen, Handeln, Erfahrung und Motivation.

Mit WEINERT kann man im schulischen Unterricht zwischen folgenden Kompetenzen unterscheiden (vgl. WEINERT 2002, S.28):

- Fachliche Kompetenzen: zB mathematische Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, etc.
- Fachübergreifende Kompetenzen: zB Teamfähigkeit, Problemlösen etc.
- Handlungskompetenzen: Die Kompetenz, erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten in verschiedenen Lebenssituationen erfolgreich anzuwenden, beinhaltet neben den kognitiven auch soziale, motivationale und moralische Kompetenzen.

Das Beherrschen aller drei oben genannten Kompetenzbereiche ist für ein erfolgreiches Leben unabdingbar. So dürfen keine Kompetenzbereiche vernachlässigt werden und es gilt als eine Aufgabe der Schule, alle drei Bereiche

zu fördern. (vgl. WEINERT 2002, S.28) Die fachliche Kompetenz für sich hat keinen Selbstzweck. Das Fachwissen ist für die Lösung von Problemen notwendig und bildet somit die Voraussetzung für die fachübergreifende Kompetenz. Andererseits drückt sich fachliche Kompetenz auch im Handeln aus, sie kann nur durch eine Handlung zum Ausdruck gebracht werden. (vgl. FELTES und PAYSEN 2005, S.85f) „Daher sind fachliche Kompetenzen vorrangig aufzubauen und stehen im Zentrum der Betrachtung.“ (BEER 2005a, S.41) Es bedarf also immer eines Inhalts um seine Anwendung zu üben und zu lernen. Fachliche Kompetenz ist notwendig, um die fachübergreifenden und Handlungskompetenzen zu entwickeln. Die Beherrschung dieser beiden letzteren Kompetenzen ist umgekehrt wiederum nur durch die Anwendung fachlicher Kompetenz empirisch überprüfbar. „Kompetenzen verbinden Wissen und Können und sind daher nur an Leistungen zu erfassen und zu messen. Isolierte Leistungen können Kompetenzen nicht darstellen, sowie Aufbau und Entwicklung von Kompetenzen nur in breiteren Lernzusammenhängen sinnvoll und möglich sind.“ (BEER 2005a, S.41)

Im Rahmen der Bildungsstandards werden Kompetenzen in Form von konkreten Lernergebnissen genannt, die SchülerInnen auf bestimmten Schulstufen beherrschen müssen. Diese Kompetenzen werden in Kompetenzmodellen beschrieben, die genau vorgeben, „(...) über welche Kompetenzen ein/e SchülerIn verfügen muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen.“ (MAAG MERKI 2005a, S.12) Die Aufgabe dieser Modelle ist es dabei, zwischen abstrakten Bildungszielen und konkreten Aufgabenbeispielen zu vermitteln. Im Bezug auf Bildungsstandards erfüllen Kompetenzmodelle zwei Zwecke bzw. beinhalten zwei Teilmodelle (vgl. MAAG MERKI 2005a, S.12):

- Komponentenmodell: beschreibt die Anforderungen, deren Bewältigung von SchülerInnen erwartet wird
- Stufenmodell: beschreibt die Abstufungen, die eine Kompetenz annehmen kann, bzw. die Grade und Niveaus, die sich bei SchülerInnen feststellen lassen

Da fachbezogene Kompetenzen eine Grundlage für fächerübergreifende Kompetenzen darstellen, ist es wichtig, dass die im Rahmen der Bildungsstandards formulierten Kompetenzen domänenspezifisch sind. Ein zentraler Aspekt der Kompetenzmodelle ist die Einteilung in Kompetenzstufen, die es möglich machen, Testergebnisse zu interpretieren und Mindeststandards festzulegen. „Jede Kompetenzstufe ist durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die SchülerInnen auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber auf der niedrigeren Stufe.“ (KLIEME 2003, S.76) Die einzelnen Stufen bauen also aufeinander auf und fordern jeweils neue anspruchsvollere Kenntnisse und Fähigkeiten. Ein Beispiel von KLIEME aus dem Bereich der Mathematik soll dies verdeutlichen: „Auf der untersten Kompetenzstufe verfügen Personen über ein arithmetisches Wissen, das abgerufen und unmittelbar angewendet werden kann. Auf der obersten Kompetenzstufe werden hingegen komplexe Modellierungen und mathematische Argumentationen geleistet.“ (KLIEME 2003, S.76) Diese Stufen innerhalb des Kompetenzmodells werden auch als Niveaustufen bezeichnet, die Aufgabenbeispiele auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus bieten. Standards auf basalem Niveau entsprechen den Minimalstandards, jene auf dem höchsten, dem idealen Anforderungsniveau den Maximalstandards.

1.5 Evaluation, Bildungsmonitoring

Im Zusammenhang mit Überlegungen zur Verbesserung und Sicherung der Qualität von Schule und damit auch im Zusammenhang mit der Thematik der Bildungsstandards fällt häufig ein zweiter Begriff: der Begriff der Evaluation. Konzepte von Evaluation gab es in den USA bereits in den Zwanzigerjahren des vorigen Jahrhunderts. Einige Jahrzehnte später fasste Evaluation als Fachbegriff der Sozialwissenschaften auch im deutschsprachigen Raum Fuß. (vgl. BAUER 2004, S.162) „In Österreich würde man heute rückblickend die im Auftrag der OECD durchgeführte Studie ‚Bildungsplanung in Österreich‘ (Wien 1967) als einen der ersten ernstzunehmenden Versuche der Evaluation des Bildungssystems bezeichnen (...).“ (THONHAUSER u. PATRY 1999, S.14) Im Zuge der Durchführung unterschiedlicher Leistungsvergleichsstudien und einer daran anschließenden Diskussion über die Verbesserung der Qualität von Unterricht und Schule kam

dem Begriff der Evaluation auch im Bildungswesen immer mehr Bedeutung zu. Sicherlich zählt der Bereich der Evaluation zu einem der schwierigsten und sensibelsten im gesamten Schulwesen. Bisher gibt es wenige Erfahrungen mit Evaluation und die Mehrzahl der LehrerInnen stehen ihr dementsprechend skeptisch bis ablehnend gegenüber. (vgl. RADEWALDT 2005, S.5)

Im Bereich der Bildungswissenschaft finden sich zahlreiche Definitionen des Begriffs Evaluation. Einige ausgewählte werden hier vorgestellt. RADEWALDT etwa definiert Evaluation wie folgt: „Sie ist ein bewusst geplanter, kontinuierlicher und eingeleiteter Prozess mit dem Ziel, die Qualität von Unterricht und Schule zu verbessern.“ (RADEWALDT 2005, S.5) Aus dieser Definition geht deutlich hervor, dass es sich bei Evaluation immer um einen Prozess handelt, der genau durchdacht und geplant sein muss. Ein zweites Kennzeichen ist die Zielsetzung von Evaluation. Die erhaltenen Ergebnisse werden verwertet und es werden Konsequenzen daraus gezogen. Dabei kann es beispielsweise um die Verbesserung oder Optimierung bestimmter Unterrichtsmethoden gehen.

Eine andere, sehr ähnliche Definition von SCHWENDENWEIN lautet wie folgt: „Evaluation oder Evaluierung besteht darin, ein Produkt (...) auf eine vorweg definierte Erwartung hin zu testen und aufgrund der Testergebnisse mit einer (evaluativen) Konsequenz zu verknüpfen.“ (SCHWENDENWEIN 2000, S.372) Auch hier geht es um die Vorausplanung anhand bestimmter Erwartungen und die Nutzung der Ergebnisse mittels bestimmter Konsequenzen.

SCHRATZ versteht unter Evaluation „Das Bemühen, die Qualität von Schule und Unterricht zu verstehen, in der Absicht sie weiter zu entwickeln.“ (SCHRATZ 2001, S.138) Auch er ist der Meinung, dass ein systematisches Vorgehen notwendig ist und dass die gewonnenen Erfahrungen analysiert werden müssen. Darüber hinaus spricht er von einer Bereitschaft, die im Rahmen der Evaluation vorhanden sein muss, die daraus gewonnenen Erkenntnisse für eine Weiterentwicklung von Unterricht und Schule zu nutzen. (vgl. SCHRATZ 2001, S.138)

Prinzipiell lassen sich in der Literatur vier Dimensionen von Evaluation voneinander unterscheiden: Selbstevaluation und Fremdevaluation, interne und

externe Evaluation, Evaluation zum Zweck der Rechenschaftslegung und zum Zwecke der Entwicklung sowie formative und summative Evaluation. Die einzelnen Dimensionen werden in den folgenden Absätzen näher erläutert.

Selbstevaluation – Fremdevaluation

Diese beiden Evaluationsformen unterscheiden sich in der Kontrolle über die Evaluation. Wird sie von Akteuren selbst zur Überprüfung ihrer eigenen Tätigkeit durchgeführt, spricht man von Selbstevaluation. (vgl. SCHRATZ 1999, S.211) „Fremdevaluation bedeutet, dass Personen das Handeln anderer Personen evaluieren und die Kontrolle des Prozesses bei den Evaluatoren liegt (bei Inspektor, Medien, Testinstituten).“ (POSCH 1999, S.204)

Interne Evaluation – Externe Evaluation

Unter interner Evaluation versteht man die „(...) Evaluation der Tätigkeit von Mitgliedern einer Organisation durch andere Mitglieder dieser Organisation (meist Evaluationsexperten). (...) Im Unterschied dazu ist externe Evaluation an die Bedingung geknüpft, dass die Evaluatoren nicht Mitglieder der Organisation sind, in der evaluiert wird.“ (BAUER 2004, S.165) Bei dieser Unterscheidung geht es also um die Personen, die die Evaluation einer Organisation, ihrer eigenen oder einer fremden, durchführen.

Evaluation zum Zweck der Rechenschaftslegung – Evaluation zum Zweck der Entwicklung

SCHRATZ (1999) unterscheidet zwischen diesen beiden Arten der Evaluation, die sich auf die Gründe beziehen, aus denen die Evaluation durchgeführt wird. „Rechenschaftslegung ist dann gegeben, wenn eine Schule aufgefordert wird, ihren derzeitigen Entwicklungsstand – zum Beispiel der Schulbehörde gegenüber – zu legitimieren.“ (SCHRATZ 1999, S.211) Entwicklung bezieht sich auf eine selbst initiiert Form der Evaluation, bei der die Schule beispielsweise Auskunft über ihre Stärken und Schwächen erhalten will. (vgl. SCHRATZ 1999, S.211)

Formative Evaluation – Summative Evaluation

Diese Unterscheidung findet sich bei RADEWALDT und bezieht sich auf den Zeitpunkt in einem Prozess an dem die Evaluation durchgeführt wird. Formative Evaluation wird während eines Projekts durchgeführt und soll so durch Zwischenergebnisse laufende Verbesserungen ermöglichen und so das Projektergebnis positiv beeinflussen. Summative Evaluation hingegen wird am Ende eines Projektes durchgeführt und überprüft somit Zielerreichung, Nutzen und Kosten. (vgl. RADEWALDT 2005, S.5)

In seiner Expertise zu den nationalen Bildungsstandards nimmt auch KLIEME zum Thema Evaluation Stellung und grenzt Evaluation von Bildungsmonitoring ab. Der Begriff Evaluation bedeutet bei KLIEME, „(...) dass der Erfolg einer bestimmten Maßnahme bzw. die Leistungsfähigkeit einer einzelnen Institution (zB einer Schule) zu beurteilen ist.“ (KLIEME 2003, S.100) Das Ziel von Evaluation ist es, bestimmte Konsequenzen im Bezug auf offene Entscheidungen, etwa des Fortführens oder Verwerfens bestimmter Unterrichtsmethoden, zu ziehen. Unter Bildungsmonitoring ist mit KLIEME etwas anderes zu verstehen: „Bei Studien zum Bildungsmonitoring wird der Stand der Bildung im Schulsystem möglichst differenziert erfasst, um ein Bild der aktuellen Situation zu erhalten.“ (KLIEME 2003, S.100) Bekannte Beispiele dafür sind Studien wie PISA oder TIMMS, die Basiskompetenzen regelmäßig international erheben. Auch die „(...) Festlegung von Bildungsstandards macht es möglich, in gewissen Zeitabständen zu prüfen, ob die gesetzten Standards bei den SchülerInnen erreicht werden.“ (KLIEME 2003, S.100) Auf diese Weise können die Testverfahren im Rahmen der Standardüberprüfung auch als Bildungsmonitoring bezeichnet werden. Die Untersuchung von SchülerInnenleistungen kann also mehrere Zwecke erfüllen. Einerseits dient sie dem Bildungsmonitoring, wenn vordergründig das Erreichen der Bildungsstandards kontrolliert wird (zB Werden die Mindeststandards von allen SchülerInnen erreicht? Entspricht die Verteilung der SchülerInnen über die Kompetenzstufen den Erwartungen?). Andererseits kann die Testung auch zur Evaluation genutzt werden, nämlich dann, wenn aus den Ergebnissen „Rückschlüsse auf den Erfolg schulischer Programme oder unterrichtlicher Maßnahmen (...)“ (KLIEME 2003, S.99) gezogen werden und so die Verbesserung von Schule angestrebt wird.

Die folgende Tabelle soll die genannten Unterschiede zwischen Evaluation und Bildungsmonitoring im Bezug auf Ziele, Bezugsebene, Konsequenzen und Planung verdeutlichen.

Evaluation		Bildungsmonitoring
Erfassung der kritischen Kompetenzbereiche, auf die der Unterricht ausgerichtet war	Ziel	Möglichst breite Erfassung verschiedener Kompetenzbereiche
Bezieht sich auf bestimmte Schule/Klasse	Bezugsebene	Systemebene, möglichst viele (auch heterogene) Schulen
Maßgeschneidertes Feedback für die Einzelschule	Konsequenz	Interpretation der Testergebnisse im Bezug auf vorgegebene Zielkriterien
Einzelschule	Planung	Übergeordnete Behörden, Ministerien

Tabelle 1: Gegenüberstellung Evaluation – Bildungsmonitoring (vgl. KLIEME 2003, S.100f)

1.6 Schulentwicklung und Qualitätssicherung

Der Begriff der Schulentwicklung ist spätestens seit Beginn der 90er Jahre in aller Munde und zu einem der Hauptthemen der Bildungspolitik und der Arbeit der Einzelschule geworden. In der Literatur findet man zahlreiche Definitionen des Begriffs. Einige davon werden in diesem Kapitel genannt und erläutert und schließlich in einen Zusammenhang mit der Thematik der Bildungsstandards gebracht. Anschließend werden der Qualitätsbegriff und der Begriff der Qualitätssicherung kurz angesprochen und kommentiert.

HELLER u.a. erwähnen eine Definition des Begriffs der Schulentwicklung der OECD, diese lautet wie folgt: „Schulentwicklung ist eine systematische, andauernde und gemeinsame Anstrengung, die Lernbedingungen und weitere, damit zusammenhängende Aspekte in einer oder mehreren Schulen zu verändern, mit der Absicht, die pädagogischen Ziele wirksamer zu erreichen.“ (HELLER u.a. 2000, S. 9, zit. nach OECD) Im Rahmen dieser Definition werden sowohl der schulische Input, als auch der Output angesprochen. Bestimmte Anstrengungen zu Veränderungen, die dem Input entsprechen, sollen zur effizienteren Erreichung von pädagogischen Zielen, also zu verbessertem Output, führen. Unklar bleibt in diesem Zusammenhang allerdings, wer diese Anstrengungen zu leisten hat bzw. an welchem Ort sie stattfinden sollen. HELLER

u.a. haben im Anschluss daran eine eigene Definition von Schulentwicklung formuliert. Dabei unterscheiden die Autoren zwischen drei Aspekten der Schulentwicklung, wobei für die vorliegende Arbeit und die Thematik der Bildungsstandards der funktionale Aspekt im Vordergrund steht. Dabei wird Schulentwicklung anhand ihrer Wirkung bestimmt. Man spricht von Schulentwicklung, wenn „(...) auf irgendeiner Ebene organisierter Bildung ein zielgerichteter Prozess stattfindet, der zur Veränderung des Potentials an leistungsbezogenen Handlungsprogrammen der Organisation, das heißt zur Veränderung der Organisation selbst führt.“ (HELLER u.a. 2000, S.13) Am Ausgangspunkt dieses Prozesses dürfen also keine informellen Gruppierungen stehen, sondern es muss sich um organisatorische Strukturen innerhalb des Bildungssystems handeln. Der Prozess der Schulentwicklung muss zielgerichtet sein, muss also konkrete Vorstellungen von einem zu erreichenden Zielzustand mitbringen. Dieser Zielzustand ist dadurch charakterisiert, dass er mit einer Veränderung der Organisation einhergeht. (vgl. HELLER u.a. 2000, S.13ff) Ein Schulentwicklungsprozess ist also dadurch charakterisiert, dass seine Wirkung auf Veränderung von Organisationen abzielt.

Eine weitere Definition stammt von MAAG MERKI und beschreibt Schulentwicklung im Bildungssystem sehr konkret. „Schulentwicklung ist der systematische, zielgerichtete, selbstreflexive und für die Bildungsprozesse der Schüler/innen funktionale Entwicklungsprozess von Schulen, Schulnetzwerken und Bildungsregionen im Kontext des gesamten Bildungssystems und ihrer Zielvorgaben mit dem Ziel der Professionalisierung der schulischen Prozesse.“ (MAAG MERKI 2007) Auch diese Definition beschreibt als Ziel der Schulentwicklungsmaßnahme eine Veränderung, im konkreten Fall eine Professionalisierung, von schulischen Prozessen.

ROLFF definiert Schulentwicklung als systematische Weiterentwicklung von Schule, sie ist „(...) ein Prozess, der nicht irgendwann ein Ende hat sondern prinzipiell eine Daueraufgabe ist, auch wenn nicht dauernd daran gearbeitet werden kann.“ (ROLFF 1998, S.13) Schulentwicklung sollte also ständig als Ziel gesehen werden. Die Autoren erwähnen außerdem, dass Schulentwicklung eine Entwicklung der Einzelschule ist, dabei soll sie sich aber auf die Gesamtheit dieser

Einzelnschule beziehen. Ziel von Schulentwicklungsprozessen ist die gute Schule und dabei auf den Kern von Schule, nämlich auf den Unterricht hin gerichtet. Schulentwicklung ist nach ROLFF systemtheoretisch zu sehen und setzt sich demnach aus drei Komponenten zusammen. Es besteht ein „(...) Systemzusammenhang zwischen Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und personaler Entwicklung.“ (ROLFF 1998, S.15) Das System der Einzelnschule verändert sich, wenn sich etwas am System Organisation, Unterricht bzw. Lehrer- oder Schülerschaft verändert. Diese drei Systeme bewirken sich gegenseitig. Auf diese Weise wird deutlich, dass bei Schulentwicklungsprozessen das gesamte System berücksichtigt werden muss, da keine der drei Komponenten ohne Auswirkung auf die anderen verändert werden kann. (vgl. ROLFF 1998, S.13ff)

Auch nach KEMPFERT und ROLFF handelt es sich bei Schulentwicklung um einen „(...) Systemzusammenhang von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“ (KEMPFERT u. ROLFF 1999, S.19). Sie unterscheiden darüber hinaus zwischen drei Ebenen von Schulentwicklung:

- Intentionale Schulentwicklung ist die „(...) bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelnschulen.“ (KEMPFERT u. ROLFF 1999, S.22)
- Institutionelle Schulentwicklung setzt sich als Ziel eine lernende Schule zu schaffen, die sich selbst organisiert, reflektiert und steuert. Diese Ebene wird durch die gesetzlichen Bestrebungen zu mehr Autonomie der Einzelnschule deutlich.
- Komplexe Schulentwicklung erfordert eine Steuerung des Gesamtzusammenhanges und die Vorgabe bestimmter Rahmenbedingungen, die diese Entwicklung unterstützen.

Eine andere Definition des Begriffs Schulentwicklung stammt von DALIN, der darunter den „(...) wohlüberlegten Versuch, die Praxis im Hinblick auf gesetzte Ziele zu verbessern“ (DALIN 1999, S.211) versteht. Hier wird erstmals definitiv von einer Verbesserung der Praxis, in diesem Fall der schulischen Praxis, gesprochen. Ziel der Schulentwicklung ist also nicht nur eine Erneuerung oder Innovation, sondern eine Verbesserung. Sie soll „(...) in der Praxis zu einer für Schüler und Lehrer besseren Schule (...)“ (DALIN 1999, S.216) führen. (vgl. DALIN 1999,

S.211ff) Auf welche Weise diese Schulentwicklung zu geschehen hat, wird bei DALIN nicht angesprochen.

GRABENSBERGER sieht den Begriff der Schulentwicklung auf drei Ebenen. Für die Thematik der Bildungsstandards ist die Ebene des gesamten Bildungssystems, also die Makroebene von Bedeutung. Schulentwicklung ist dabei als zentral gesteuerte Strukturveränderung zu sehen, die ihre Grundlage beispielsweise auch in den Ergebnissen wissenschaftlicher Studien findet. Als Teil dieser Systementwicklung werden einheitliche Leistungsstandards gefordert, die einerseits den aktuellen Leistungsstand anzeigen, andererseits aber auch Hinweise auf notwendige weitere Entwicklungsschritte im Bildungssystem geben. Auch hier ist der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung von Schulen erkennbar. (vgl. GRABENSBERGER 2006, S.35ff)

Bildungsstandards sind ein Bestandteil im Prozess der Schulentwicklung. MAAG MERKIS Ziel von Schulentwicklung, nämlich der Professionalisierung schulischer Prozesse, wird mit Hilfe der Bildungsstandards nachgegangen. Sie stellen normative Vorgaben dar, die LehrerInnen als Orientierung dienen. Auf diese Weise soll ihre Arbeit im Hinblick auf Zielsetzungen professioneller gestaltet werden. Auch mit DALINS Definition von Schulentwicklung als einen Prozess, der die Praxis auf gesetzte Ziele hin verbessern soll, wird deutlich, dass Bildungsstandards Teil dieses Prozesses sind. Die Standards sind in gewisser Weise Zielsetzungen, die von den SchülerInnen erreicht werden sollen. Verbesserung der Praxis wird auf diese Art angestrebt.

Schulentwicklung leistet einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung, sie hat zum Ziel, die schulischen Qualitätsansprüche zu steigern. Dabei ist es notwendig, dass die geleistete Qualität gesichert wird. Dies geschieht durch Qualitätssicherungsprozesse, deren Ziel es ist, die Erreichung definierter Qualitätsanforderungen sicher zu stellen. (vgl. GRABENSBERGER 2006, S.60) Zur genaueren Abgrenzung der Begriffe wird im Folgenden etwas genauer auf den Begriff der Qualität und die Thematik der Qualitätssicherung eingegangen.

KEMPFERT und ROLFF beschreiben Qualität schlicht als das, „(...) was den Anforderungen entspricht.“ (KEMPFERT u. ROLFF 1999, S.14) Die Anforderungen an Qualität sind dabei erst zu klären und unterscheiden sich je nach Sichtweise und Interessensstandpunkt. Nicht zuletzt in der Qualitätsdiskussion der letzten Jahrzehnte gab es hier unterschiedliche Auffassungen. Ein produktorientierter Qualitätsbegriff wird immer mehr durch einen prozessorientierten abgelöst, der auf einen kontinuierlichen Verbesserungs- und Lernprozess abzielt.

Die Qualität schulischer Bildung zu sichern, ist Aufgabe der gesamten Gesellschaft, es bedarf allerdings einer zentralen Steuerung durch den Staat. Ein Teilaspekt davon ist die „Sicherung von Standards und Vergleichbarkeit durch Vereinbarung klarer Normen für Abschlüsse.“ (KEMPFERT u. ROLFF 1999, S.16) Vergleichende Leistungstest, Normarbeiten und Musteraufgaben sind einige Mittel dazu, die genannt werden. Auch Bildungsstandards sind dazu zu zählen und können auf diese Weise als Mittel zur Qualitätssicherung gesehen werden.

Das Bundesministerium hat das Projekt „Qualität in Schulen“ ins Leben gerufen, das sich mit der Thematik der Qualitätssicherung an österreichischen Schulen auseinander setzt. Details dazu findet man auf der Website (<http://www.qis.at>), die verschiedenste Anregungen bietet, schulische Qualität zu hinterfragen und weiter zu entwickeln. Qualitätssicherung wird hier definiert als die „Gesamtheit aller Maßnahmen und Voraussetzungen, die untersuchen, analysieren und sicher stellen sollen, dass ein bestimmtes Qualitätsniveau in einem System gegeben ist bzw. gehalten wird. Bezogen auf das Schulsystem als Ganzes sind daher so verschiedene Faktoren wie etwa budgetäre Ausstattung, Lehrpläne, Lehreraus- und Fortbildung oder verschiedene Formen der Evaluation dem Bereich der Qualitätssicherung zuzurechnen.“ (<http://www.qis.at/Glossar.htm>) Das hier angesprochene Qualitätsniveau wird durch die Bildungsstandards und ihre Konkretisierung in Kompetenzbereichen einerseits deutlich definiert und andererseits durch die Lösung von Aufgabenbeispielen sichergestellt.

Auch SCHRATZ hat sich in seinem Glossar zur Qualitätsdiskussion mit der Qualitätssicherung und -kontrolle auseinander gesetzt. Der Begriff der Qualitätssicherung wird dabei verstanden als ein umfassender Prozess, „(...) der

sich auf jede Person bezieht, die Verantwortung dafür tragen muss, dass professionell hochwertige Arbeit geleistet wird (=Verpflichtung der Lehrperson zu einem hohen professionellen Standard und Übernahme von Verantwortung für eigenes Handeln)“. (SCHRATZ 2001, S.138) Bei dieser Definition tritt die Lehrperson als Verantwortungsträger in den Vordergrund. Auf die Art und Weise dieses Prozesses wird nicht näher eingegangen.

1.7 Zusammenfassung

Im ersten Kapitel der Diplomarbeit werden verschiedene Begriffe, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind und in einem Zusammenhang mit der Thematik der Bildungsstandards stehen, näher erläutert. Zu Beginn wird der Begriff der Bildung, zuerst im Laufe der Geschichte und schließlich in einem Zusammenhang mit Standardisierung, beleuchtet. Anschließend wird die Bedeutung des Standardbegriffs an sich anhand einiger Definitionen geklärt. Es folgen theoretische Erläuterungen zum Begriff der Bildungsstandards sowie Abgrenzungen zu verwandten Begriffen. Der Begriff Kompetenz oder Kompetenzmodell, der immer wieder im Zusammenhang mit den Standards genannt wird, wird im Anschluss genauer ausgeführt. Weiters werden die Begriffe Evaluation und Bildungsmonitoring kurz beschrieben. Schließlich wird die Thematik der Schulentwicklung, welche eng mit der Standarddiskussion verknüpft ist, erläutert.

2 Das Modell der Bildungsstandards

Eine Expertengruppe rund um Eckhard KLIEME hat im Jahr 2003 mit der „Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ eine wichtige theoretisch-wissenschaftliche Grundlage zur Thematik und zur Umsetzung der Bildungsstandards im deutschsprachigen Raum geschaffen. Als Ziel der Expertise sehen die Autoren „(...) das Konzept der Bildungsstandards fachlich zu klären und eine Rahmenkonzeption dafür vorzustellen, wie Bildungsstandards für das deutsche Schulsystem angelegt sein sollten und wie sie entwickelt und genutzt werden könnten.“ (KLIEME 2003, S.14) Das folgende Kapitel orientiert sich an diesem Gutachten, fasst seine wichtigsten Punkte zusammen und ergänzt durch die Arbeiten einiger anderer, auch österreichischer Autoren.

2.1 Die Ausgangslage

Im letzten Jahrzehnt wurden europa- und auch weltweit verschiedene Studien zum Vergleich von Schülerleistungen durchgeführt. Als bekannteste seien Namen wie PISA oder TIMMS genannt. Die Ergebnisse jener Studien waren es auch, die sowohl die Öffentlichkeit, als auch die Bildungspolitik im deutschsprachigen Raum erschütterten. Das schlechte Abschneiden deutscher, aber auch österreichischer SchülerInnen, führte zu einer kritischen Betrachtung der Schulsysteme. Die Ergebnisse der Studien wurden in der Öffentlichkeit heftig diskutiert und erforderten schließlich konkreten Handlungsbedarf von Seiten der Bildungspolitik. (vgl. KLIEME 2003, S.11ff)

Neben dem schlechten Abschneiden von SchülerInnen im deutschsprachigen Raum bei verschiedenen internationalen Leistungsvergleichsstudien, haben FREUDENTHALER und SPECHT 2004 für die Lage in Österreich drei weitere wichtige problematische Erkenntnisse das Schulsystem betreffend aufgelistet, die durch den Einsatz von nationalen Bildungsstandards eine Lösung finden könnten. Diese werden in den nächsten Absätzen kurz besprochen. (vgl. FREUDENTHALER u. SPECHT 2004, S.619; EDER u. THONHAUSER 2007, S.687)

- Eine große Anzahl von SchülerInnen wird durch das Schulsystem nur unzureichend auf lebenslanges Lernen vorbereitet. Besonders stark davon betroffen sind SchülerInnen aus unteren sozialen Schichten und aus Migrantenfamilien.
- Der Unterschied zwischen Schulen, aber auch zwischen Klassen einer Schule, Fähigkeiten zu vermitteln, die später zum lebenslangen Lernen beitragen können, ist sehr groß. Diese Tatsache führt zu deutlichen Ungleichheiten der Bildungschancen in den unterschiedlichen Schulen, nicht nur aufgrund ihrer regionalen Lage. Außerdem lässt sie deutlich zwischen „guten“ und „schlechten“ Schulen unterscheiden.
- Für die gleichen Leistungen erhalten die SchülerInnen verschiedener Schulen völlig unterschiedliche Beurteilungen und Berechtigungen in Form von Schulabschlüssen. Diese Ungerechtigkeiten kommen vor allem aufgrund des Fehlens eines externen Bezugsmaßstabes zustande.

KLIEME konnte in Deutschland ähnliche Probleme feststellen und hielt darüber hinaus fest, dass SchülerInnen aus Ländern, wie etwa jene aus dem nordeuropäischen Raum, in denen systematische Qualitätssicherung durchgeführt wird, insgesamt höhere Leistungen erreichen. (vgl. KLIEME 2003, S.13f) „Als Antwort auf diese Erkenntnisse haben Bildungspolitiker aller Parteien wiederholt vorgeschlagen, zukünftig verbindlich festzulegen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in Deutschland erreichen sollen, und darüber hinaus die Erfüllung dieser ‚Standards‘ regelmäßig zu überprüfen.“ (KLIEME 2003, S.14)

Als Konsequenz daraus leitet die Bildungspolitik eine Notwendigkeit zu konkreteren Zielvorgaben im Schulsystem ab, die eine nationale Verbindlichkeit darstellen sollen. Nur so können bestimmte Qualifikationen auf bestimmten Schulstufen sichergestellt werden, da „(...) die bisherige Steuerung der Schulen alleine durch den Input, (...) dieses notwendige Können nicht gewährleistet.“ (HELMKE 2005, S.6) Dieser Input meint Lehrpläne, Curricula, Prüfungsrichtlinien und die Vergabe von Ressourcen an die Schulen. Auf diese Weise vollzieht sich ein Paradigmenwechsel in der Steuerung des Bildungssystems, weg von einer

Inputsteuerung hin zu einer Orientierung am Output, also an den gemessenen Schülerleistungen (vgl. PAMMER 2005, S.9) oder am Outcome. Outcome bezeichnet in diesem Zusammenhang die Leistung einer Schule, die an den Lernergebnissen ihrer SchülerInnen auf bestimmten Schulstufen gemessen werden kann. (vgl. MESSNER 2004, S.29) Die staatliche Steuerung beschränkt sich also nunmehr auf die Definition von Zielen und deren Überprüfung. Die Verantwortung auf dem Weg dorthin, dafür also, dass diese Ergebnisse tatsächlich erreicht werden, übernimmt die Schule. (vgl. KLIEME 2003, S.11f)

Parallel dazu entwickelte sich seit Beginn der 90er Jahre eine verstärkte Autonomiebewegung im Bildungssystem und daran anknüpfend eine Stärkung der Eigenverantwortlichkeit von Schule. (vgl. BIFIE 2007, S.1) Durch diese verstärkte Autonomie entstehen Freiräume in pädagogischen und strukturell-organisatorischen Bereich der Einzelschulen, die einerseits Platz für pädagogische Freiheiten lassen, andererseits die Verantwortung der Lehrpersonen für ihren Unterricht und die Vermittlung von Kompetenzen erhöhen. Dieser gesamte Prozess muss dementsprechend in ein Konzept zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung eingebettet sein. Ein Mittel zur Sicherung dieser schulischen Qualität, das den Kreis zur oben beschriebenen Outputorientierung von Unterricht nun schließt, stellt die Schaffung von nationalen Bildungsstandards dar. (vgl. DOBART 2004, S.560f)

Verstärkte Schulautonomie, die Orientierung am Output von Schule und seine Sicherstellung legitimieren die Einführung von Bildungsstandards. Einerseits tragen sie zur Objektivierung schulischen Lernens bei: „Schule und Unterricht können sich an den Standards orientieren. Den Lehrerinnen und Lehrern geben Bildungsstandards ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln.“ (KLIEME 2003, S.19) Andererseits helfen Bildungsstandards die schulische Qualität zu gewährleisten: „So lässt sich feststellen, inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt hat, und die Schulen erhalten eine Rückmeldung über die Ergebnisse ihrer Arbeit.“ (KLIEME 2003, S.19)

2.2 Die Konzeption von Bildungsstandards

Nach KLIEME haben Bildungsstandards drei Aufgaben. Sie sollen allgemeine Bildungsziele aufgreifen, dazu passend Kompetenzen entsprechend der Jahrgangsstufen benennen und diese so konkret beschreiben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt werden können. „Diesem Verständnis nach, gehen in die Entwicklung von Bildungsstandards (a) gesellschaftliche und pädagogische Zielentscheidungen, (b) wissenschaftliche, insbesondere fachdidaktische und psychologische Aussagen zum Aufbau von Kompetenzen, sowie (c) Konzepte und Verfahren der Testentwicklung ein.“ (KLIEME 2003, S.19)

Die folgende Skizze soll die Zusammenhänge der einzelnen Komponenten darstellen und verdeutlichen. Im Anschluss daran werden die drei Bereiche erklärt und näher beschrieben.

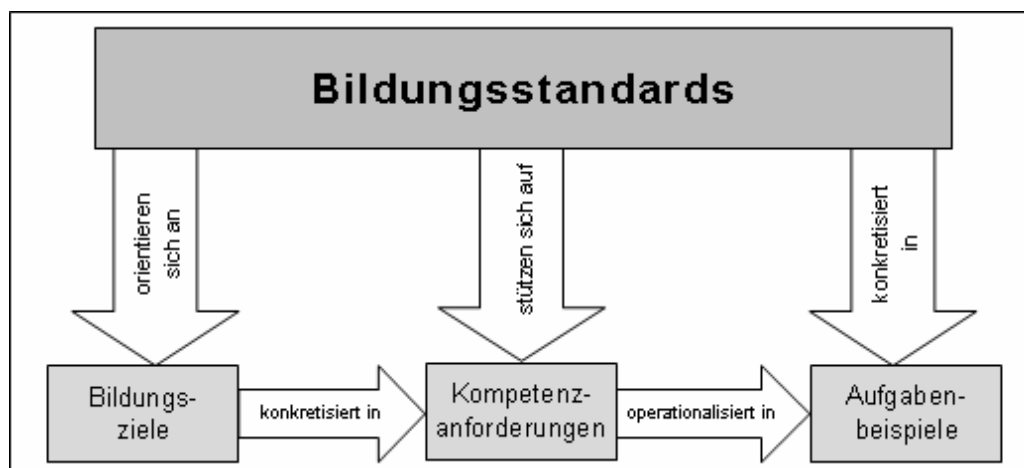


Abbildung 3: Die drei Komponenten von Bildungsstandards (vgl. KLIEME 2003, S.19ff)

Bildungsziele sind relativ allgemein und generell gehaltene Aussagen darüber, welche Wissensinhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Einstellungen, Werthaltungen, Interessen und Motive die Schule vermitteln soll.“ (KLIEME 2003, S.20) Sie formulieren also Erwartungen an die SchülerInnen und verlangen von der Gesellschaft und vom Bildungssystem, Möglichkeiten zu schaffen, damit diese Ziele erreicht werden können. Die Ebene der Bildungsziele beschreibt den gesellschaftlichen Anspruch von Schule, jene Ziele, deren Erreichung die Gesellschaft vom System Schule erwartet. Zu ihrer pädagogischen Umsetzung müssen die Bildungsziele konkretisiert werden. Im Rahmen des Konzepts der

Bildungsstandards geschieht dies durch die Formulierung von Kompetenzanforderungen. „Sie legen fest, über welche Kompetenzen ein Schüler, eine Schülerin verfügen muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen.“ (KLIEME 2003, S.21) Bildungsziele werden also in Form von Kompetenzanforderungen konkretisiert, diese Anforderungen werden in einem Kompetenzmodell geordnet. Diese Modelle werden wissenschaftlich entwickelt und orientieren sich einerseits an den Bildungszielen, andererseits aber auch an Erfahrungen und Traditionen aus der Praxis. Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Unterrichtsgegenstand müssen in die Kompetenzmodelle integriert werden und in unterschiedlichen Teildimensionen und auf unterschiedlichen Niveaustufen festgelegt werden. Solche Modelle beschreiben also Kompetenzen, die die SchülerInnen zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Lerngeschichte beherrschen können sollten.

Auf Basis der beschriebenen Modelle werden von Expertengruppen Aufgabenbeispiele entwickelt, mit Hilfe derer das Erreichen der einzelnen Standards empirisch überprüft werden kann. Aufgabenbeispiele operationalisieren also vorher formulierte Kompetenzen. Bei der Entwicklung von Testaufgaben ist besonders auf ihre Validität, also auf ihre Gültigkeit, zu achten. Das Kompetenzniveau eines Aufgabenbeispiels kann mit Hilfe bestimmter Testverfahren bestimmt werden. (vgl. KLIEME 2003, S.19-23)

2.3 Merkmale guter Bildungsstandards

Die Expertengruppe rund um KLIEME sammelte sieben Merkmale, „(...) denen gute Bildungsstandards genügen müssen, um allen Beteiligten in den Schulen die verbindlichen Ziele und Kompetenzanforderungen möglichst eindeutig zu vermitteln“ (KLIEME 2003, S.24). Im Folgenden werden diese Qualitätsmerkmale aufgelistet und genauer erläutert. (vgl. KLIEME 2003, S.24ff; VON SALDERN u. PAULSEN 2004, S.73ff) Die Grafik bietet zuerst einen Überblick über die sieben Dimensionen.

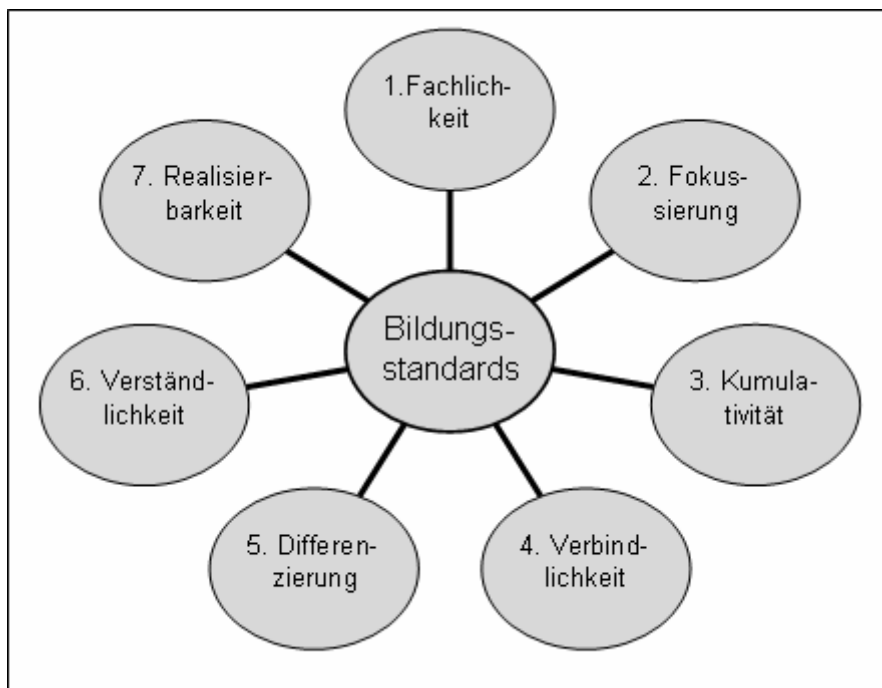


Abbildung 4: Merkmale guter Bildungsstandards (vgl. BEER 2005a, S.34)

1. Fachlichkeit

Bildungsstandards beziehen sich auf die Grundprinzipien bestimmter Fachbereiche bzw. Unterrichtsgegenstände, die ihrerseits wiederum wissenschaftlichen Disziplinen zuzuordnen sind. „Die Bildungsstandards sollen die Kernidee der Fächer bzw. Fächergruppen besonders klar herausarbeiten, um Lernen und Lehren zu fokussieren.“ (KLIEME 2003, S.26) Schlüsselqualifikationen, also fächerübergreifende Bildungsziele, wie etwa problemlösendes und kreatives Denken, sollen innerhalb der Bildungsstandards der einzelnen Fächer berücksichtigt werden. Spezielle Standards für diese Kompetenzen sind nicht sinnvoll, da sie in allen Lernbereichen Anwendung finden. VON SALDERN und PAULSEN (2004) sehen hier einen Widerspruch in KLIEMES Gutachten, da er Personal-, Sozial- und Methodenkompetenzen an einer anderen Stelle der Expertise als „eigenständige Zieldimensionen schulischer Bildung“ (VON SALDERN u. PAULSEN 2004, S.74 zit. nach KLIEME 2003) bezeichnet. So können durch die Bildungsstandards, die in KLIEMES Expertise beschrieben werden, nicht alle Ziele von Schule abgedeckt werden. (vgl. VON SALDERN u. PAULSEN 2004, S.74)

2. Fokussierung

Bildungsstandards konzentrieren sich auf Kernbereiche, auf zentrale Aspekte eines Fachbereiches. Sie können nicht alle Detailgebiete eines Unterrichtsgegenstandes betreffen, vielmehr „(...) legen sie fest, was für alle verbindlich ist, und lassen damit auch Freiraum zur Ausgestaltung und Ergänzung (...)“. (KLIEME 2003, S.26) VON SALDERN und PAULSEN merken dazu kritisch an, dass die Lerninhalte eines Fachgebietes dadurch nur noch auf abprüfbare Bereiche reduziert werden. (vgl. VON SALDERN u. PAULSEN 2004, S.78)

3. Kumulativität

„Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt insgesamt erworben sein müssen.“ (KLIEME 2003, S.26) Es geht um Ziele, die über einen längeren Zeitraum erreicht werden und aufeinander aufbauen, bzw. untereinander vernetzt sind. Die Inhalte eines Unterrichtsgegenstandes sind, dem Zeitpunkt in der Lerngeschichte der SchülerInnen entsprechend, auf verschiedenen Niveau- bzw. Kompetenzstufen beschrieben. „Damit zielen Bildungsstandards auf das ‚kumulative Lernen‘, bei dem Inhalte und Prozesse aufeinander aufbauen, systematisch vernetzt, immer wieder angewandt und aktiv gehalten werden.“ (KLIEME 2003, S.27) Vor allem im Rahmen von internationalen Leistungsvergleichsstudien wie PISA oder TIMMS werden Verknüpfungen zwischen Lerninhalten und dem Anwenden von Wissen aus unterschiedlichen Fachbereichen gefordert.

4. Verbindlichkeit

Durch die Arbeit mit Mindeststandards müssen Bildungsstandards national für alle SchülerInnen aller Schulformen, in Österreich auf der Sekundarstufe I also SchülerInnen an den Hauptschulen und an den Gymnasien, verbindlich gelten. Diese Standards müssen so konzipiert sein, dass keine SchülerInnen unter die Mindestanforderungen zurück fallen. Auf diese Weise wird das Hauptaugenmerk nicht mehr auf die Defizite, wie etwa bei der Notengebung (alle Leistungen, die unter einem Sehr Gut liegen sind durch Fehler charakterisiert) gelegt, sondern alle Leistungen, die oberhalb des Mindeststandards liegen, können positiv

hervorgehoben werden. Diesem defizitären Ansatz „(...) sollten die Bildungsstandards (...) durch eine positive Beschreibung von Kompetenzen, insbesondere eine positive Beschreibung von Mindestanforderungen entgegenwirken.“ (KLIEME 2003, S.28)

5. Differenzierung

„Die Standards legen aber nicht nur eine ‚Messlatte‘ an, sondern differenzieren zwischen Kompetenzstufen, die über und unter bzw. vor und nach dem Erreichen des Mindestniveaus liegen.“ (KLIEME 2003, S.25) Besonders für leistungsstarke SchülerInnen ist es wichtig, über die Mindeststandards hinaus weitere Abstufungen, entsprechend den Kompetenzstufen, zu ermöglichen und so ihre Lernentwicklungen differenziert betrachten zu können. „Schulen können beispielsweise Ziele darüber formulieren, welcher Anteil ihrer Schülerinnen und Schüler die höchsten Kompetenzstufen erreichen soll, und dies in Evaluationen überprüfen.“ (KLIEME 2003, S.28) Zusätzlich dazu liefert dieses Modell eine gute Basis für die Entwicklung von Schulprofilen bzw. Schwerpunktsetzungen in einzelnen Lernbereichen an einzelnen Schulen.

6. Verständlichkeit

„Bildungsstandards sind klar, knapp und nachvollziehbar formuliert“ (KLIEME 2003, S.25), sodass sie keiner weiteren Erklärung mehr bedürfen. Auf diese Weise geben Bildungsstandards eine klarere und verständlichere Orientierung für die LehrerInnen als herkömmliche Lehrpläne. Auch die älteren SchülerInnen, die Eltern und die Öffentlichkeit sollen die Standards verstehen und nachvollziehen können.

7. Realisierbarkeit

Die Standards müssen einerseits eine Herausforderung für SchülerInnen und LehrerInnen darstellen, andererseits aber auch realistisch erreichbare Ziele beschreiben, die mit zumutbarem Aufwand erreicht werden können. Diese Anforderungen sind sorgsam festzusetzen, da laut KLIEME stets die Gefahr

besteht, dass die Standards zu hoch angesetzt werden. Dies ist vor allem aus folgendem Grund zu vermeiden: „Unrealistisch hohe Erwartungen führen zu Demotivation und gefährden die Akzeptanz der Standards“ (KLIEME 2003, S.30). Auch VON SALDERN und PAULSEN sehen im adäquaten Ansetzen der Standards eine Schwierigkeit. Einerseits sollen sie sich an den Bildungszielen der Unterrichtsgegenstände orientieren, andererseits aber auch am tatsächlichen Leistungsverhalten der SchülerInnen. Wenn von Realisierbarkeit die Rede ist, muss man sich an realistischen SchülerInnenleistungen orientieren, was aber kaum zu Veränderung bzw. Weiterentwicklung von Schule führen wird. In diesem Punkt sehen die Autoren eine gewisse Widersprüchlichkeit zweier von KLIEME aufgelisteter Qualitätsmerkmale (vgl. VON SALDERN u. PAULSEN 2004, S.87)

2.4 Funktionen von Bildungsstandards

KLIEME formuliert die Funktion von Bildungsstandards sehr deutlich: „Sie arbeiten in klarer und konzentrierter Form heraus, worauf es in unserem Bildungssystem ankommt. Sie konzentrieren den pädagogischen Auftrag der Schule in zentralen Lernfeldern und richten somit das Lernen und Lehren auf gemeinsame Ziele aus.“ (KLIEME 2003, S.47) Darüber hinaus unterscheidet KLIEME in seinem Gutachten zwei grundsätzliche Funktionen von Bildungsstandards. Eine Vielzahl anderer Autoren hat ähnliche Funktionen von Bildungsstandards heraus gearbeitet, sie werden im Folgenden ebenfalls kurz erwähnt.

HEUGL, LUCYSHYN und KLIEME unterscheiden gemeinsam zwischen folgenden beiden Funktionen von Bildungsstandards:

Orientierungsfunktion

Bildungsstandards beschreiben den Bildungsauftrag der einzelnen Unterrichtsgegenstände und drücken damit aus, was SchülerInnen zu einem bestimmten Zeitpunkt können müssen. (vgl. HEUGL 2004/5, S.4) Somit geben sie den LehrerInnen „(...) bessere Orientierung und mehr Sicherheit in ihrer unterrichtlichen Arbeit“. (LUCYSHYN 2006, S.5) Der Output wird durch Bildungsstandards vorgegeben, die erwarteten Lernergebnisse werden konkret

durch Kompetenzen und Aufgabenbeispiele beschrieben. LehrerInnen wissen somit, worauf, nämlich auf welche Normen, sie konkret hinarbeiten haben. (vgl. LUCYSHYN 2006, S.5f)

Rückmeldefunktion

Bildungsstandards dienen darüber hinaus auch der outputorientierten Steuerung von Unterricht. „Ihr Ziel ist es, die Wirkung (und Nebenwirkungen) des pädagogischen Handelns in den Blick zu nehmen und so professionelles, rationales Handeln zu ermöglichen.“ (KLIEME 2003, S.47) Testungen und ihre Ergebnisse sollen zu einer Professionalisierung der LehrerInnen beitragen und damit Schulqualität weiter entwickeln. (vgl. KLIEME 2003, S.47) HEUGL nennt diese zweite Funktion Evaluationsfunktion, er versteht Bildungsstandards dabei ähnlich wie KLIEME als Messinstrumente für Qualitätsevaluation. Dabei haben sie mehrere Aufgaben, sie sollen die Selbstevaluation der LehrerInnen, aber auch der SchülerInnen ermöglichen. Andererseits sollen Bildungsstandards die Qualitätsevaluation einzelner Schulen und ganz besonders Systemevaluation ermöglichen. (vgl. HEUGL 2004/5, S.4) Die folgende Grafik stellt HEUGLS Funktionsdefinitionen übersichtlich dar.

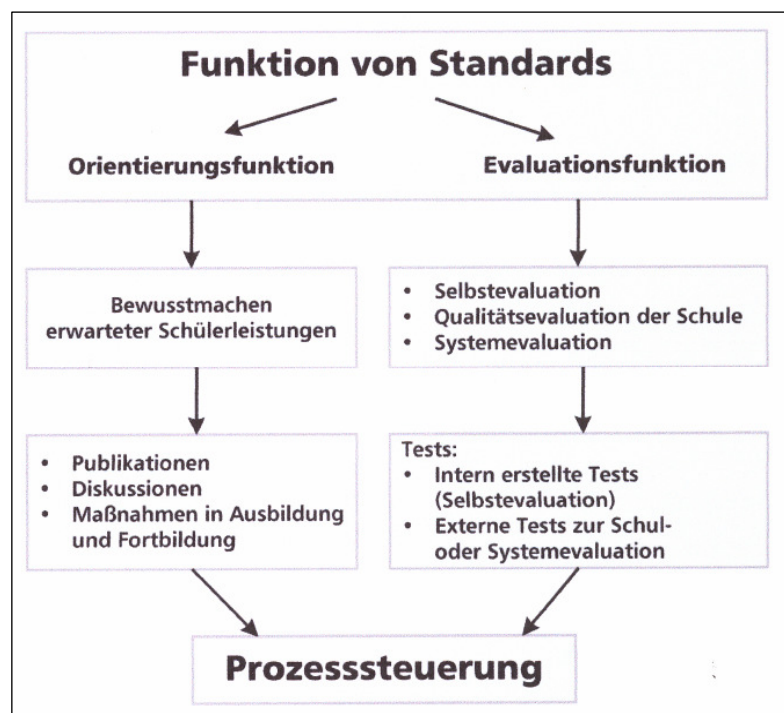


Abbildung 5: Funktionen von Bildungsstandards (HEUGL 2004/05, S.4)

FREUDENTHALER und SPECHT unterscheiden 2004 neben der Orientierungsfunktion noch folgende zwei Funktionsdimensionen von Bildungsstandards: (vgl. FREUDENTHALER u. SPECHT 2004, S.621ff)

Diagnosefunktion

Die Ergebnisse der Standardüberprüfungen sollen von der Praxis, insbesondere von den LehrerInnen, angenommen werden und als hilfreiche Lerngelegenheiten über den Lern- und Leistungsstand der einzelnen SchülerInnen gesehen werden. Der individuelle Lernstand der SchülerInnen kann damit erhoben werden. Auf diese Weise kann der Unterricht auf die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen besser abgestimmt werden.

Handlungsleitende Funktion

Die Kompetenzen sind so beschrieben, dass die LehrerInnen aufgrund ihrer erstellten Diagnose den Lernprozess der einzelnen SchülerInnen und den Unterricht optimieren können. So soll „(...) die Einführung von Bildungsstandards über genauere Zielvorgaben und diagnostische Rückmeldungen letztlich zu verbesserter Kompetenzförderung und erhöhter Systemgerechtigkeit führen (...)“ (FREUDENTHALER u. SPECHT 2004, S.626).

Auch KERN beschreibt 2004 „(...) eine regulierende und orientierende Funktion (...)“ (KERN 2004a, S.191) von Bildungsstandards in vier Punkten. Sie sollen:

- klarere Verständigung über Zielsetzungen der Schule bringen
- qualitätvollen Unterricht sichern
- Einheitlichkeit, Vergleichbarkeit, Durchlässigkeit, Gerechtigkeit im Schulsystem sicherstellen
- realistische Selbsteinschätzung für Entscheidungen über zukünftige Bildungswege schaffen

2.5 Zusammenfassung

Vorstehendes Kapitel beschäftigt sich mit einer Kurzbeschreibung des Modells der Bildungsstandards, die sich hauptsächlich an der Expertise zu den nationalen Bildungsstandards von KLIEME aus dem Jahr 2003 orientiert. Zum einen wird thematisiert, wie die Übertragung der Verantwortung auf die Einzelschule im Zuge der Autonomiebewegung und ein Paradigmenwechsel von der Input- zu Outputsteuerung des Unterrichts zum Nachdenken über Bildungsstandards als Mittel zur Qualitätssicherung geführt haben. Weiters geht es darum, wie Bildungsstandards konzipiert sind und durch welche Merkmale sich gute Bildungsstandards auszeichnen müssen. Schließlich werden einige Funktionen von Bildungsstandards unterschiedlicher Autoren genannt und erläutert. Auf diese Weise soll verständlich werden, wie ein sinnvoller und zielführender Einsatz von Bildungsstandards möglich ist und welche Aufgaben sie im Zuge der Qualitätssicherung im Bildungsbereich leisten können.

3 Bildungsstandards in Österreich

3.1 Entwicklung der Bildungsstandards in Österreich

Bereits seit Beginn der 90-er Jahre besteht in Österreich, wie auch in vielen anderen europäischen Schulsystemen, ein Bestreben zu mehr Autonomie der einzelnen Schule. Durch die Bildungspolitik wurde „(...) der Schwerpunkt auf die Eigenverantwortlichkeit der Schulen gelegt. Freiräume wurden sowohl im pädagogischen (...) als auch im strukturell-organisatorischen Bereich geschaffen.“ (DOBART 2004, S.561) Damit hat Österreich „(...) auf den immer schnelleren gesellschaftlichen Wandel reagiert und als notwendige Folge dieser Entwicklung die Autonomisierung der Schulen forciert“ (LUCYSHYN 2007, S.566). Um diesen Ansprüchen zu genügen, fiel in der österreichischen Bildungspolitik immer wieder der Begriff der Bildungsstandards. „Bildungsstandards müssen als letzte Reaktion einerseits auf die zunehmende Autonomiebewegung zu Ende des vorigen Jahrhunderts und andererseits auf nationalen und internationalen Vergleichbarkeitsbestrebungen gesehen werden.“ (BEER 2005b, S.478)

Im Regierungsprogramm „Österreich neu regieren“ aus dem Jahr 2000 ist dementsprechend eine weitere Stärkung der Autonomie der Schule gefordert. Zusätzlich ist diesem Programm zu entnehmen, dass parallel dazu Schulqualität weiter entwickelt werden muss. Maßnahmen die dazu führen, sind unter anderem der Erhalt und Ausbau des hohen Qualitätsstandards der Schulen durch Einführung von Schulprogramm und Qualitätsevaluation, die Festlegung von nationalen Leistungsstandards und ein Leistungsvergleich zwischen Schulen. (vgl. Bundeskanzleramt 2000, S.53f) Im Herbst 2000 richtete Bundesministerin GEHRER Arbeitsgruppen ein, die sich mit der Umsetzung der Leistungsstandards auseinander setzen sollten. 2001 wurde festgesetzt, dass Standards für die vierte und achte Schulstufe erarbeitet werden sollen. Im Sommer 2002 konnten der Schulaufsicht erste Arbeitsversionen von Standards präsentiert werden, die zu Beginn des Jahres 2003 fertig gestellt wurden. (vgl. KERN 2004b, S.566) Im selben Jahr erschien in Deutschland die Expertenstudie zur Thematik der Bildungsstandards von KLIEME, sie gilt als Grundlage der Arbeit mit den

Bildungsstandards im deutschsprachigen Raum. Das Verständnis des Standardbegriffs aus dieser Expertise wurde auch von der österreichischen Bildungspolitik übernommen. (vgl. FREUDENTHALER u. SPECHT 2005, S.10)

Im Regierungsprogramm der Österreichischen Bundesregierung aus dem Jahr 2003 ist unter dem Punkt „Schulentwicklung und Qualitätssicherung“ die „Erarbeitung von Leistungsstandards“ ein wichtiger Punkt. (vgl. Bundeskanzleramt 2003, S.23) Zur Realisierung der Ziele entsprechend dem Regierungsprogramm setzte Bundesministerin GEHRER im Frühling 2003 die Zukunftskommission mit Günter HAIDER als Vorsitzendem ein. Ihre Aufgabe war es, Konzepte und konkrete Maßnahmen zur Reformierung des Schulsystems auszuarbeiten. (vgl. HAIDER u.a. 2005, S.3) In einem ersten publizierten Reformkonzept schlägt die Zukunftskommission die Festlegung und verbindliche Einhaltung von Standards für Grundkompetenzen in Deutsch, Mathematik und der lebenden Fremdsprache vor. (vgl. HAIDER u.a. 2003, S.60) „Die Einhaltung dieser Standards sollte an den Nahtstellen des Bildungssystems laufend überprüft werden.“ (HAIDER u.a. 2003, S.83) Zusätzlich zu diesen Überprüfungen und nationalen Bildungsberichten, die in regelmäßigen Anständen den Stand der Bildung in Österreich dokumentieren, sollen unabhängige Qualitätskontrollen der Schulen durch Repräsentanten der Öffentlichkeit (Schulinspektorate) durchgeführt werden. (vgl. HAIDER u.a. 2003, S.83-87)

Die überarbeiteten Entwürfe der Expertengruppen wurden im Schuljahr 2003/04 in einer einjährigen Pilotphase 1 in der Praxis erprobt. Dazu wurden in jedem Bundesland KoordinatorInnen bestimmt, die für die Leitung und Überwachung zuständig waren. Zusätzlich dazu gab es in den Ländern so genannte MultiplikatorInnen, die für die fachliche Unterstützung der PilotschullehrerInnen und die Fortbildung zuständig waren. Pro Bundesland nahmen auf freiwilliger Basis zwei Schulen der Sekundarstufe 1 teil, je eine Hauptschule und eine AHS. Die Aufgabe der LehrerInnen an diesen 18 Schulen war es, die Standard-Unterlagen und die Arbeit mit den Standards im Alltag zu erproben und Rückmeldungen über ihre Praktikabilität zu geben. (vgl. FREUDENTHALER u. SPECHT 2005, S.11f) Im Sommersemester 2004 wurden die Standards nach obigem Konzept auch an Volksschulen getestet. Die Pilotphase 1 wurde von Zentrum für

Schulentwicklung in Graz evaluiert. (vgl. DOBART 2004, S.562) Die Ergebnisse dieser Studie werden im Kapitel 5 näher erläutert.

Im Schuljahr 2004/05 startete eine zweite, mehrjährige Pilotphase zur Erprobung der Bildungsstandards. In allen Bundesländern nahmen insgesamt 140 Pilotschulen (Volksschulen, Hauptschulen und AHS) teil. „Die Pilotschulen wurden eingeladen, sich mit den Standards im Unterricht auseinanderzusetzen und den Standardentwicklern strukturierte Rückmeldungen über die Passung der Standards und der prototypischen Aufgabenbeispiele zu geben.“ (LUCYSHYN 2007, S.567) Das erste Jahr der Pilotphase 2 wurde ebenfalls vom Zentrum für Schulentwicklung evaluiert. Ab dem Jahr 2005 fanden Standardtestungen in verschiedenen Gegenständen statt, seit 2006 auch an der Volksschule. Die Pädagogischen Institute bzw. Pädagogischen Hochschulen der einzelnen Bundesländer sind nun auch verpflichtet, Fortbildungsmaßnahmen anzubieten und ihre Ausbildung auf die aktuelle Entwicklung abzustimmen. Zur zusätzlichen Unterstützung dieses Prozesses wurde im Herbst 2006 das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (BIFIE) eingerichtet.

Die Pilotphase 2 ist mit Ende des Jahres 2007 abgeschlossen. Im Regierungsprogramm der Bundesregierung aus dem Jahr 2007 werden als mögliche Umsetzungen von „Qualitätssicherung an Schulen“ die „Fertigstellung der Ausarbeitung von Bildungsstandards“ und die „rasche Implementierung der Bildungsstandards auch auf gesetzlicher Basis“ genannt. (vgl. Bundeskanzleramt 2007, S.89) Auch in einem Folder zu den Bildungsprojekten im Jahr 2008 des Bildungsministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) ist die Fixierung von Bildungsstandards als eines der Projekte für das Jahr 2008 genannt. (vgl. Folder des BMUKK 2008) Auf der Website des BIFIE ist eine Stellungnahme von LUCYSHYN zum aktuellen Stand der Implementation zu finden. Bildungsstandards der Allgemeinbildung werden noch im Kalenderjahr 2008 auf gesetzlicher Basis verankert werden. Für das Jahr 2009 sind „Baseline-Testungen“ geplant, dabei wird eine repräsentative Anzahl (etwa 10%) an SchülerInnen auf der Sekundarstufe 1 in den drei Hauptgegenständen getestet. Die dabei erhaltenen Daten dienen als Vergleichsbasis für spätere Statistiken. Hauptaufgabe der

Pädagogischen Hochschulen ist die schwerpunktmäßige Integration von Bildungsstandards in Aus- und Weiterbildungsangebote. (vgl. BIFIE 2008) In einem Rundschreiben des Zentralausschusses des BMUKK für Bundeslehrer an allgemeinbildenden Schulen ist erwähnt, dass die ersten echten Standardtestungen in vier Jahren (Schuljahr 2012/13) geplant sind. (vgl. Zentralausschuss des BMUKK 2008, S.3)

Am Ende der Pilotphase 2 (Ende 2007) fanden an den beteiligten Schulen der Sekundarstufe auf der achten Schulstufe Testungen in Mathematik und Englisch statt. Das System der Rückmeldung der Ergebnisse dieser Testungen wurde vom BIFIE unter der Leitung von GRABENSBERGER, FREUDENTHALER und SPECHT evaluiert. (vgl. GRABENSBERGER u.a. 2008) Diese Untersuchung zeigte großes Interesse an den Ergebnissen von Seiten der LehrerInnen und SchulleiterInnen. Sie fühlen sich über die Funktion der Testungen gut informiert, setzten sich mit den Ergebnissen ihrer Klassen auseinander und versuchten diese, auch mit Hilfe der zur Verfügung gestellten ModeratorInnen, zu verstehen.

3.2 Die österreichischen Bildungsstandards

3.2.1 Das Konzept der österreichischen Bildungsstandards

„Bildungsstandards in Österreich sind als Regelstandards konzipiert und legen fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Schulstufe an wesentlichen Inhalten nachhaltig erworben haben sollen. Sie konzentrieren sich dabei auf wesentliche Bereiche eines Unterrichtsgegenstandes und beschreiben die erwarteten Lernergebnisse, wobei fachliche Grundkompetenzen definiert werden, die für die weitere schulische Bildung bzw. berufliche Ausbildung als bedeutend angesehen werden. Bildungsstandards drücken eine normative Erwartung aus, auf die die Schule hinarbeiten soll.“ (LUCYSHYN 2006, S.5f)

Das BMBWK entschied sich für die Einführung von Regelstandards. Sie beschreiben ein durchschnittliches Anforderungsniveau und orientieren sich nicht, wie die Mindeststandards an minimalen Leistungserwartungen. Ein Hauptgrund für

die Entscheidung für die Regelstandards ist die Differenziertheit des österreichischen Schulsystems auf der Grundstufe 1 (AHS und Hauptschule mit drei Leistungsgruppen) und damit die große Bandbreite an Schülerleistungen. Die Lehrpläne sind allerdings für die beiden Schulformen beinahe wortident. Sollen Bildungsstandards für alle Schüler erreichbar sein (Mindeststandards), hätten sie sehr niedrig angesetzt werden müssen, damit sie auch für die SchülerInnen der dritten Leistungsgruppe der Hauptschule einen Anreiz zur Erreichung bieten. Durch Regelstandards kann eine größere Bandbreite an Schülerleistungen im sehr differenzierten österreichischen Schulsystem erfasst werden. (vgl. LUCYSYHN 2007, S.568f)

Ziel der österreichischen Bildungsstandards ist es, Unterricht und Bildung weiter zu entwickeln und Bildungsprozessen eine Perspektive zu geben. Sie sollen LehrerInnen eine Orientierung und Unterstützung für Qualitätsentwicklung geben. Die Ergebnisse der Standardüberprüfungen dürfen nicht zur Leistungsbeurteilung oder gar zur Einteilung in Leistungsgruppen heran gezogen werden. „Es wäre ein fataler Fehler, wenn Standards mit Benotungs- oder Prüfungsregeln verwechselt würden. Ebenso verfehlt wäre es, wenn sie zur Rationierung des Zugangs zu weiterführenden Bildungsangeboten verwendet würden. Vielmehr sollen Bildungsstandards dazu dienen, dass Schülerinnen und Schüler besser lernen, Lehrerinnen und Lehrer besser unterrichten und Schulen effektiver arbeiten können.“ (DOBART 2004, S.562)

3.2.2 Die Systematik der österreichischen Bildungsstandards

Die österreichischen Bildungsstandards folgen in ihrem Aufbau und in ihrer Anwendung folgender Systematik: (vgl. BMBWK 2005, S.7)

Ausgehend von den Bildungszielen werden die Kompetenzbereiche der einzelnen Unterrichtsgegenstände und der jeweiligen Schulstufen in einem Kompetenzmodell beschrieben. Für den Gegenstand Mathematik könnten diese Kompetenzbereiche für die vierte Schulstufe folgendermaßen aussehen:

A: Allgemeine mathematische Kompetenzen

A1: Modellieren

A2: Operieren und Darstellen

A3: Kommunizieren

A4: Probleme stellen und lösen

I: Inhaltliche mathematische Kompetenzen

I1: Arbeiten mit Zahlen

I2: Arbeiten mit Operationen

I3: Arbeiten mit Größen

I4: Arbeiten mit Ebene und Raum

Die einzelnen Kompetenzbereiche werden in diesem Kompetenzmodell angeordnet und noch genauer beschrieben. Schließlich werden, von diesem Modell ausgehend, die Standards formuliert, die die abstrakten Bildungsziele sehr konkret beschreiben. Für die inhaltlichen mathematischen Kompetenzen können diese Formulierungen wie folgt aussehen. (vgl. BMBWK 2005, S.16f)

Kompetenzbereich I1: Arbeiten mit Zahlen

Standards: 1.1 Zahldarstellungen und Beziehungen verstehen

1.2 Zahlen runden und Anzahl schätzen

1.3 Das Wesen der Bruchzahl verstehen

Kompetenzbereich I2: Arbeiten mit Operationen

Standards: 2.1 Die vier Grundrechnungsarten und ihre Zusammenhänge verstehen

2.2 Mündliches Rechnen sicher beherrschen

2.3 Schriftliche Rechenverfahren verstehen und sicher beherrschen

2.4 In Kontexten rechnen

Kompetenzbereich I3: Arbeiten mit Größen

Standards: 3.1 Größenvorstellungen besitzen, Einheiten kennen und mit ihnen rechnen

3.2 Größen messen und schätzen

Kompetenzbereich I4: Arbeiten mit Ebene und Raum

Standards: 4.1 Geometrische Figuren erkennen, benennen und darstellen

4.2 Beziehungen bei geometrischen Figuren erkennen

4.3 Mit geometrischen Figuren operieren

4.4 Umfang und Flächeninhalt ermitteln

Diese konkret beschriebenen Standards können schließlich durch Aufgabenbeispiele unterschiedlicher Komplexität veranschaulicht werden. „Diese machen deutlich, welche fachliche Leistung erbracht werden muss, um die Standards zu erfüllen und bieten eine Grundlage für die Feststellung des Lernstandes am Ende der 4. bzw. der 8. Schulstufe.“ (BMBWK 2005, S.8) Die Aufgabenbeispiele sollten in unterschiedlichen Niveaustufen vorliegen und so die unterschiedlichen Leistungsniveaus abbilden. LehrerInnen sollen die Aufgabenbeispiele eine Unterstützung in ihrer Unterrichtsarbeit bieten, sie dürfen jedoch nicht als Test für Abschlussprüfungen oder Berechtigungen verwendet werden. (vgl. LUCYSHYN 2007, S.570)

Ein Aufgabenbeispiel für die inhaltliche Kompetenz „Arbeiten mit Zahlen“ und den Standard 1.2 „Zahlen runden und Anzahl schätzen“ könnte folgendermaßen lauten: (vgl. BMBWK 2005, S.24)

Runde auf Hunderter:

542	~	_____	12 457	~	_____
92 563	~	_____	79 980	~	_____

Die Überprüfung der Standards erfolgt durch externe Tests und wird von der Pädagogischen Hochschule Linz in Zusammenarbeit mit den einzelnen Bundesländern geleitet. Sie wird in weiterer Folge die Testadministration und Datenverwaltung übernehmen. Ziel ist es, pro Jahr etwa 30% der Grundgesamtheit der SchülerInnen auf der vierten und der achten Schulstufe zu testen. Die Testdauer soll auf der vierten Schulstufe je maximal 60 Minuten, auf der achten Schulstufe je maximal 90 Minuten an zwei aufeinander folgenden Tagen betragen und von speziell ausgebildeten LehrerInnen durchgeführt werden. (vgl. BEER 2005a, S.72) Im Rahmen der Pilotphase 2 fanden bereits zahlreiche

Probetestungen statt. Bis zu einer tatsächlichen Testung ist es notwendig, ein umfangreiches Itempool zu schaffen. Mit der Aufgabe der Entwicklung dieser Testitems wurde für Deutsch und Mathematik die Test- und Beratungsstelle des Arbeitsbereiches Psychologische Diagnostik an der Universität Wien beauftragt, für Englisch das Language Testing Centre in Klagenfurt. (vgl. LUCYSHYN 2007, S.581ff)

Die Ergebnisse der Standardtestungen sollen an SchülerInnen, LehrerInnen, Schulleitung und Schulaufsicht rückgemeldet werden. Dies wird über eine entsprechende Internetplattform geschehen, worauf die betreffenden Personen mit einem individuellen Zugangscode zugreifen können. „Grundsätzlich gilt, dass nur die jeweilige Ebene Zugriff auf die Daten bekommt, der sie angehört (SchülerInnen sehen nur ihre eigenen Daten, FachlehrerInnen die Ergebnisse ihrer Klasse, Schulleitungen das Ergebnis ihrer Schule und die Schulverwaltung anonymisiert das Ergebnis ihres Bundeslandes).“ (LUCYSHYN 2006, S.25) „Wichtig ist also, dass keine Ebene der Beteiligten individualisierte Testergebnisse aus der darunterliegenden Ebene erhält.“ (KUBINGER 2007, S.597) Auf diese Weise wird dem Missbrauch der Daten aus den Leistungstestungen entgegen gewirkt. Zusätzlich dazu erhält die betreffende Person einen Vergleich der Leistung zum österreichischen Durchschnitt bzw. auf Basis der Anonymität zu anderen Mitgliedern der Gesamtgruppe. So können sich die einzelnen Schulen anonym mit anderen vergleichen. Darüber hinaus werden die Ergebnisse erläutert und es besteht die Möglichkeit, Übungsmaterialien für die einzelnen Aspekt der Beschreibung mittels Link direkt aus dem Internet abzurufen. (vgl. SIGOTT 2007, S.607f) Inwieweit diese theoretischen Idealvorstellungen später in der Praxis umgesetzt werden können, wird sich erst im Laufe der tatsächlichen Arbeit mit den Standards zeigen.

3.3 Institutionelle Strukturierung

In Österreich liegt die Verantwortlichkeit für das Bildungswesen grundsätzlich beim Bund, die Länder haben aber im Bereich der Pflichtschulen ebenfalls entscheidende Verantwortlichkeit. Für die Aus- und Weiterbildungsangebote sind die Pädagogischen Hochschulen der einzelnen Bundesländer verantwortlich. Für

eine erfolgreiche Arbeit mit Bildungsstandards muss eine Struktur geschaffen werden, die diese unterschiedlichen Ebenen miteinander vernetzt. Die folgende Skizze stellt die Bundesländerstruktur für das Projektmanagement der Bildungsstandards dar und wird anschließend detaillierter beschrieben. (vgl. LUCYSHYN 2006, S.11-23)

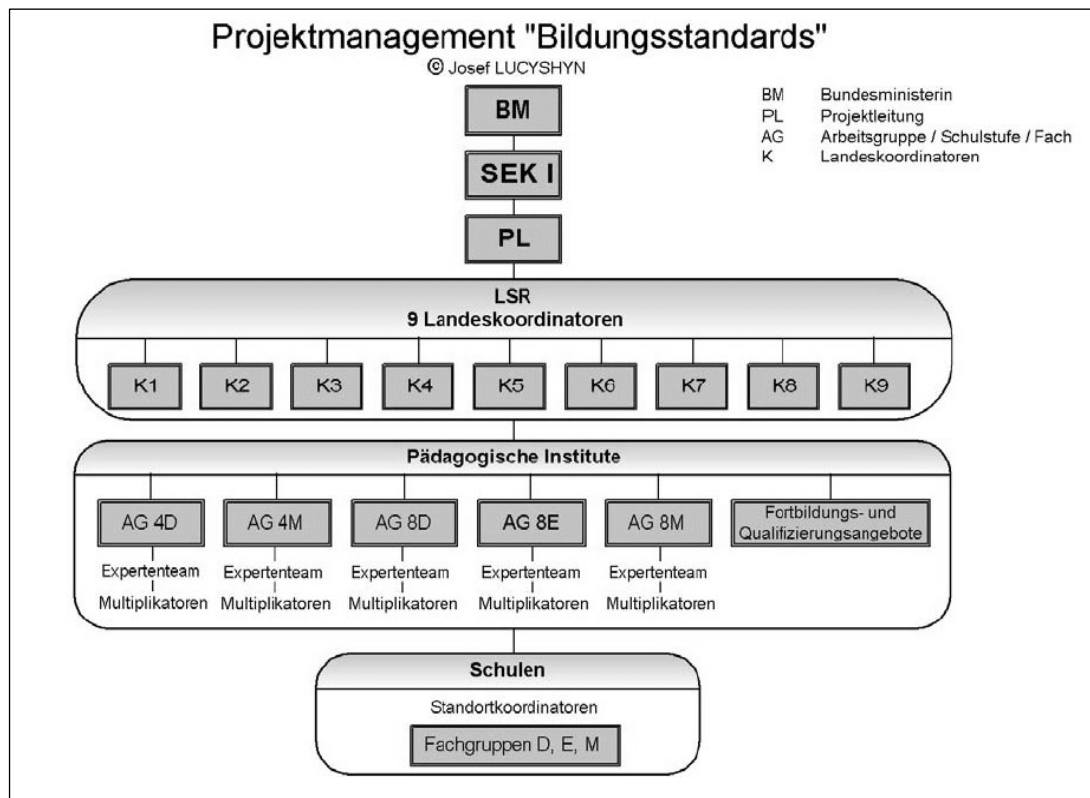


Abbildung 6: Organigramm der Bundesländerstruktur (LUCYSHYN 2006, S.17)

Auf Bundesebene wurde zunächst eine Projektleitung installiert, der sowohl Beamte aus dem Ministerium, als auch externe Berater angehörten. Später wurde das BIFIE zur Unterstützung dieser Arbeitsgruppe gegründet, das sich mit dem operativen Teil der Entwicklung der Bildungsstandards beschäftigen sollte. Für die einzelnen Unterrichtsgegenstände wurden wiederum fachspezifische Arbeitsgruppen eingerichtet, die sich aus Fachdidaktikern und Mitarbeitern aus möglichst allen Bundesländern zusammensetzen.

In den einzelnen Bundesländern wurden LandeskoordinatorInnen (K1 bis K9) berufen, die einerseits die Verbindung der Länder zur Projektleitung im

Ministerium darstellen sollen und andererseits für die Planung im jeweiligen Bundesland oberste Verantwortung tragen. Sie sollen Fach- und Expertenteams (AGs) und MultiplikatorInnen sowohl an den Pädagogischen Hochschulen, als auch an den Schulen ihres Bundeslandes aufbauen, die als Ansprechpartner während der Implementierung und in einem weiteren Schritt als Unterstützung der Schulen in der Arbeit mit den Bildungsstandards fungieren sollen. Auch die Betreuung der Pilotschulen fiel unter ihre Verantwortung.

Auf der Ebene der einzelnen Schulen „(...) kommt den Schulleitungen eine dominante Rolle zu: sie müssen den Veränderungsprozess an den Schulen managen (...).“ (LUCYSHYN 2006, S. 18) Sie müssen ein Schulprogramm erstellen und die Schulentwicklung steuern. Die LehrerInnen sind dazu angehalten, ihren Unterricht auf die völlig neuen Zielvorgaben hin abstimmen, dabei soll ihnen konkrete Hilfe und Unterstützung geboten werden. Diese kann ihnen unter anderem durch die Pädagogischen Hochschulen zukommen, die aufgefordert sind, verstärkt Aus- und Weiterbildungsangebote, die sich mit der Thematik der Bildungsstandards auseinander setzen, anzubieten.

3.4 Die Implementation von Bildungsstandards

„Eine zentrale Voraussetzung für die professionelle Nutzung von Bildungsstandards besteht darin, dass sie von den Lehrkräften positiv angenommen und akzeptiert werden.“ (FREUDENTHALER u.a. 2004, S.610) Aus diesem Grund ist es von besonders großer Bedeutung, dass die LehrerInnen gut auf die Arbeit mit den Bildungsstandards vorbereitet werden und im Implementationsprozess ausreichend unterstützt werden. Die Evaluierung der Pilotphase 1 durch FREUDENTHALER und SPECHT ergab, dass die Akzeptanz der PilschullehrerInnen gegenüber den Bildungsstandards besonders von den folgenden drei Faktoren abhängt: allgemeine Einstellung zu den Bildungsstandards, Informationsstand über die Zielsetzungen der Bildungsstandards und Unterstützung in ihrer Arbeit mit den Bildungsstandards. Momentan herrschen immer noch große Unklarheiten und zuwenig Unterstützung in der Arbeit mit den Standards. Diese Unklarheiten können nur beseitigt werden, indem man den LehrerInnen verstärkt Information und Unterstützung zukommen

lässt. (vgl. FREUDENTHALER u.a. 2004, S.610f) Besonders in der Anfangsphase der Arbeit mit den Bildungsstandards ist es wichtig, dass alles dafür getan wird, „(...) dass Lehrkräfte erkennen und nachvollziehen können, dass die Arbeit mit Standards im konkreten Alltag nützlich sein und zur Lösung zahlreicher Probleme beitragen kann, dass sie dabei unterstützt werden die Anforderungen der auf sie zukommenden Entwicklungsaufgaben bestmöglich zu bewältigen und mit Bildungsstandards kompetent und professionell umgehen zu lernen.“ (FREUDENTHALER u.a. 2004, S.611)

Auch LUCYSHYN ist der Meinung, dass die LehrerInnen auf die Veränderungen, die durch die Einführung der Standards auf sie zukommen werden, vorbereitet werden müssen. „Erst wenn die Lehrpersonen das Konzept der Bildungsstandards verstehen und es zu ihrem eigenen Anliegen machen, kann eine erfolgreiche Umsetzung der Bildungsstandards im vielfältigen und herausfordernden Kontext des Unterrichtens erwartet werden.“ (LUCYSHYN 2006, S.7) Bei der Implementationsstrategie in Österreich steht die Mitbestimmung und Partizipation der LehrerInnen im Vordergrund. Möglichst viele LehrerInnen sollen sich an der Entwicklung der Standards beteiligen können, denn nur so kann es zu einer steigenden Akzeptanz der Standards von Seiten der LehrerInnen kommen. (vgl. LUCYSHYN 2006, S.6f)

Die Veränderung in der Steuerung von Unterricht weg von der Input- hin zur Outputsteuerung, also der Orientierung am Ergebnis und die Steuerung des Lernprozesses durch die Schulen selbst, muss sorgfältig erfolgen, damit Schulen und LehrerInnen nicht überfordert werden. Idealerweise sollte diese Verlagerung der Verantwortung linear, wie in der Grafik verdeutlicht, erfolgen.

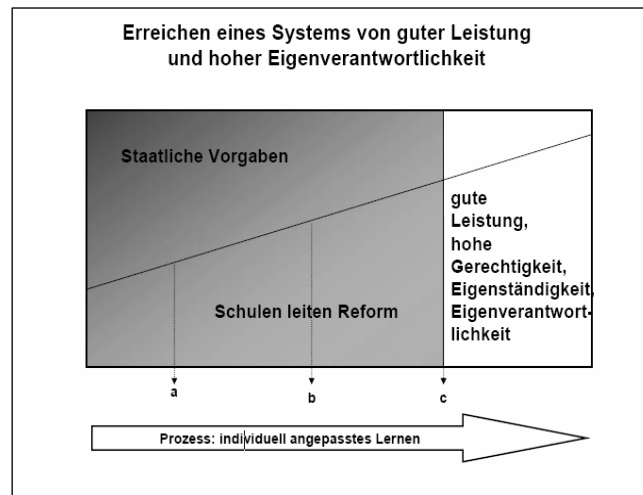


Abbildung 7: Steuerungsprozess (LUCYSHY 2006, S.9)

Zum Zeitpunkt A ist der Grad der Vorgaben des Staates sehr hoch, die Schulen selbst haben eher geringes Mitspracherecht. Im Stadium B wird die Lenkung durch den Staat immer mehr zurück genommen, die Schulen werden auf dem Weg zur Eigenverantwortlichkeit aber noch begleitet. Selbstständiges Leiten des Prozesses der Qualitätssicherung durch die Schulen selbst steht zu Zeitpunkt C im Vordergrund. Die staatlichen Vorgaben beschränken sich nur noch auf zentrale Aufgabenverteilungen. (Vgl. LUCYSHYN 2006, S.8f)

KLIEME weist in seiner Expertise ebenfalls darauf hin, dass ein Perspektivenwechsel, wie er durch die Einführung der Bildungsstandards und die veränderte Steuerung der Unterrichtsarbeit passiert, nur in kleinen Schritten zu realisieren ist. Schulen bekommen mehr Eigenständigkeit in ihrer pädagogischen Arbeit und dafür sind zusätzliche Qualifikationen und Ressourcen an den Schulen notwendig. (vgl. KLIEME 2003, S.123) Diesem Anspruch muss unbedingt nachgekommen werden, um eine erfolgreiche Arbeit mit den Standards möglich zu machen.

Durch eine sorgfältige Evaluation der beiden Pilotphasen (vgl. FREUDENTHALER und SPECHT 2005 u. 2006) und eine dementsprechende Einbeziehung der Ergebnisse in das Konzept der österreichischen Bildungsstandards, wurde versucht, den oben beschriebenen Empfehlungen zu folgen. LehrerInnen an den Pilotschulen hatten die Möglichkeit, sich an der Entwicklung von

Bildungsstandards zu beteiligen. Durch weitere Partizipation und Mitgestaltung erwarten sich die verantwortlichen Institutionen verstärkte Akzeptanz und den Abbau von Ängsten und Vorurteilen gegenüber den Bildungsstandards. (vgl. LUCYSHYN 2006, S.7)

3.5 Zusammenfassung

Obiges Kapitel beschreibt die Entstehungsgeschichte der Diskussion über Bildungsstandards in Österreich sowie die momentanen Implementationsbestrebungen. Zu Beginn werden die Bemühungen der Bundesregierungen seit 2000, einen Prozess der Schulentwicklung einzuleiten bzw. voranzutreiben, erläutert. Anschließend wird auf das besondere Konzept der österreichischen Bildungsstandards eingegangen, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Überprüfung der Standards und die Weiterverarbeitung der Ergebnisse gelegt wird. Darüber hinaus wird ein kurzer Überblick über die Bundesländerstruktur der Verwaltung gegeben. Schließlich geht es um die Vorbereitung und Begleitung der LehrerInnen im Implementationsprozess. Dabei soll deutlich werden, dass eine weitgehende Akzeptanz durch die LehrerInnen nur erreicht werden kann, wenn sie ausreichend über die Thematik informiert sind und auf die konkrete Arbeit mit den Bildungsstandards vorbereitet werden.

4 Problematische Aspekte der Bildungsstandards

Der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung von Unterricht und die damit in Zusammenhang stehende Entwicklung von Bildungsstandards lässt Hoffnungen entstehen, das österreichische Bildungssystem zu verbessern und SchülerInnenleistungen zu erhöhen. Auf der anderen Seite sind viele kritische Stimmen zu hören, die in der Arbeit mit den Standards eine Reihe von Gefahren und Fallen sehen. Einige dieser problematischen Aspekte sind in den folgenden Kapiteln aufgelistet und kommentiert.

4.1 Vereinheitlichung

Bildungsstandards beschreiben in konkreter Form Kompetenzen, über die SchülerInnen auf bestimmten Schulstufen verfügen sollen. Diese drücken die Mindestexpectungen an die SchülerInnen aus. (vgl. KLIEME 2003, S.19ff) Eine solche Orientierung an Mindeststandards kann eine Niveausenkung zur Folge haben, da das Erreichen der Standards leicht zum einzigen Ziel von Unterricht werden kann. (vgl. PIKOWSKY 2005, S.122)

Im Prozess des Überprüfens bestimmter Kompetenzen darf nicht darauf vergessen werden, dass unterschiedliche SchülerInnen sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen. Vorkenntnisse und Vorerfahrungen beeinflussen den Lernprozess in gleicher Weise wie erworbene Lerntechniken und -strategien. So erreichen SchülerInnen durch unterschiedliche Strategien Kompetenzen auf verschiedenen Niveaus. Mit dem Erreichen der Standards auf bestimmten Schulstufen werden die SchülerInnen, mit ihnen auch die LehrerInnen, ohne Berücksichtigung der Vorerfahrungen gezwungen, über bestimmte Kompetenzen zu verfügen.

Auch TENORTH warnt vor einer Nivellierung durch die Arbeit mit den Standards. Er spricht von einer Nivellierung in zwei Richtungen: nach oben und nach unten. „Der Nivellierungsvorwurf geht davon aus, dass eine Standardisierung dazu führen könnte, ja aktuell schon zu führen droht, dass alle Schulen nur noch das lehren

und prüfen dürfen, was national erlaubt ist, und dass damit sowohl Spitzenleistungen als auch regionale Vielfalt zerstört würden.“ (TENORTH 2004, S.106) Mindeststandards geben vor, was die SchülerInnen mindestens leisten müssen, dieses Niveau muss von allen erreicht werden können. Das bedeutet aber nicht, wie fälschlicherweise verstanden werden könnte, dass SchülerInnenleistungen nicht über dieses Mindestmaß hinausgehen sollen.

4.2 Testorientierung

Die Standardtestungen überprüfen bei jedem/r einzelnen SchülerIn das Verfügen über bestimmte Kompetenzen, die sich auf die Bildungsstandards beziehen. Die unterrichtenden LehrerInnen sind über diese konkreten Kompetenzen informiert. In diesem Zusammenhang besteht die Gefahr, dass die LehrerInnen sich gezwungen fühlen, ihren Unterricht nach den Beispielaufgaben der Tests auszurichten. (vgl. DRESSELHAUS 2004, S.17) „Was im Unterricht geschieht, wird auf die Tests ausgerichtet (...).“ (GÖTTE 2006, S.25) Auf diese Weise kann es zu einem *training to the test* kommen, bei dem nur den Unterrichtsinhalten Beachtung geschenkt wird, die schließlich auch im Rahmen der Testung überprüft werden. Dies ist wenig zielführend, da die Testungen ein objektives und umfassendes Bild der tatsächlichen SchülerInnenleistungen liefern sollen und nicht exakt bloß das testen sollen, worauf die SchülerInnen im Unterricht eines Schuljahres vorbereitet wurden.

Auch NEUWEG nennt im Zusammenhang mit den Standardüberprüfungen ebenfalls ein *learning to the test* seitens der SchülerInnen und ein *teaching to the test* seitens der LehrerInnen als mögliche Gefahrenquellen. (vgl. NEUWEG 2005, S.6) Im Rahmen eines *learning* bzw. *teaching to the test* beschäftigt sich der Unterricht zum Großteil nur mit jenen Inhalten, die anschließend auch überprüft werden. „Dort wo die erreichten Leistungen besonders kontrolliert und dokumentiert werden, lohnen sich für die Schüler besondere Anstrengungen. Man lernt das, was geprüft wird!“ (REGENBRECHT 2005, S.18) Auch auf Seiten der LehrerInnen gibt es Ambitionen, im Unterricht auf die Testungen hinzuarbeiten, um „(...) einen möglichst hohen Leistungsdurchschnitt zu erreichen. Daher kann es zu einer

Ungleichheit der Förderung in den unterschiedlichen Fächern kommen.“
(REGENBRECHT 2005, S.18)

4.3 Fachliche Reduktion

In engem Zusammenhang mit dem Problem des *teaching to the test* steht die Gefahr der fachlichen Reduktion durch die Einführung der Bildungsstandards. „Befürchtungen bestehen vor allem gegenüber einer zu starken Orientierung an messbaren Kompetenzen und der Vernachlässigung von kreativen, spielerischen, sozialen und experimentellen Ansätzen.“ (PIKOWSKY 2005, S.122) Neben den fachlichen Kompetenzen gibt es eine Reihe von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zwar in den Bereich der Bildung fallen, aber nicht durch Test abgeprüft werden können. Die testbaren Kompetenzen hingegen erfassen nur einen Bruchteil dessen was die Bildungsaufgabe der Schule umfassen soll.

Laut GÖTTE kann auf diese Weise „(...) Testbarkeit ein Kriterium für die Inhalte (...)“ (GÖTTE 2006, S.25) werden. Alles was nicht getestet werden kann, verliert in der unterrichtlichen Arbeit an Bedeutung, dies kann zu einer „(...) Entwertung des Nichttestbaren führen.“ (GÖTTE 2006, S.25) Dabei kann es sich um das Ausblenden bestimmter Unterrichtsinhalte, aber auch um das Vernachlässigen ganzer Unterrichtsgegenstände handeln. Emotionale oder soziale Lernprozesse können nicht durch Standardtestungen nachvollzogen werden. Ebenso können Lerninhalte aus Gegenständen wie Religion oder Bildnerische Erziehung schwer in Kompetenzstufen und Standards operationalisiert werden.

Neben den fachlichen Bildungszielen einzelner Unterrichtsgegenstände, wie sie auch dem Lehrplan zu entnehmen sind, gibt es eine Reihe von überfachlichen Bildungszielen. Diese zu erreichen gehört ebenso zur Aufgabe der Schule, wie das Beherrschen verschiedener fachlicher Inhalte. Im Rahmen der Bildungsstandards werden diese überfachlichen Bildungsziele allerdings vernachlässigt, da es prinzipiell Aufgabe der Standardüberprüfungen ist, die Kompetenzen der SchülerInnen in bestimmten Schulstufen abzufragen. MAAG MERKI zählt zu diesen überfachlichen Kompetenzen Schlüsselqualifikationen und fächerübergreifende Kompetenzen, diese sind keinem bestimmten

Unterrichtsgegenstand zuordenbar. Weiters nennt MAAG MERKI in diesem Bereich die personale Kompetenz (zB Selbstakzeptanz), Sozialkompetenz (zB Teamfähigkeit) oder etwa gesellschaftsbezogene Kompetenz (zB Verständnis für gesellschaftliche Probleme). Diese Kompetenzen sind von zentraler Bedeutung für die Lebensbewältigung und einen kompetenten Umgang mit sich selbst, Beruf und Gesellschaft. Nicht zuletzt aus diesem Grund sollen die überfachlichen Kompetenzen in den Bildungsstandards ebenso Berücksichtigung finden, wie die fachlichen Bildungsziele. (vgl. MAAG MERKI 2005b, S.75)

KLIEME geht in der Expertise kurz auf den Begriff der Schlüsselkompetenz ein. Bildungsstandards sollen sich primär auf die einzelnen Domänen, also auf die Unterrichtsgegenstände beziehen. Durch die Nutzung und Vernetzung der bereichsbezogenen Kompetenzen kann es allerdings zu einer Herausbildung von Schlüsselkompetenzen kommen. Primär muss der „(...) Erwerb von Kompetenzen (...) beim systematischen Aufbau von ‚intelligentem Wissen‘ in einer Domäne beginnen.“ (KLIEME 2003, S.22) Kompetenzen müssen also zuerst am Gegenstand erlernt und erprobt werden und können später fachübergreifend genutzt werden.

4.4 Leistungsbeurteilung

Im Zusammenhang mit externer Kontrolle von SchülerInnenleistungen taucht die Frage auf, ob die Ergebnisse dieser Testungen nicht in die schulische Leistungsbeurteilung, wie etwa die Ziffernbenotung mit einbezogen werden sollten.

Im Rahmen dieser Diskussion sei zu Beginn angemerkt, dass die schulische Leistungsbeurteilung sich an keinerlei Kriterien orientiert, sondern am Durchschnitt der Klasse. Auf diese Weise sollten Noten verschiedener Schulen keineswegs zu einem Vergleich bestimmt sein. Trotzdem werden Berechtigungen anhand von Schulnoten an Schnittstellen unseres Bildungssystems vergeben. Auf diese Weise würden die Ergebnisse der Standardtestungen, die eben an diesen Schnittstellen durchgeführt werden, gerade recht als Unterstützung im Leistungsbeurteilungsprozess kommen. (vgl. NEUWEG 2005, S.6)

NEUWEG warnt entschieden vor einer solchen Ergänzung des ExpertInnenurteils der LehrerInnen oder gar einem Ersatz dieses Urteils durch die Testverfahren. Er nennt dafür einige Gründe:

- Leistungsfeststellung muss aus Fairnessgründen immer an den vorangegangenen Unterricht gekoppelt sein. Standardüberprüfungen können diesem Anspruch nicht genügen.
- Leistungsdiagnose muss neben schriftlichen Leistungen auch mündliche und praktische Leistungen mit einbeziehen. Standardüberprüfungen können diese nicht erfassen.
- Ein LehrerInnenurteil, das auf Beobachtungen zurückgeht, kann nicht die Objektivität eines Standardtests erreichen. Es kann dafür aber relevanter, valider und reliabler sein.
- Ein Ziel der Standardüberprüfungen ist es, die Professionalität der LehrerInnen zu fördern. Gerade aus diesem Grund dürfen sie nicht verlernen, sich ein eigenes Urteil der SchülerInnenleistungen zu bilden und das Vorliegen bestimmter Kompetenzen bei SchülerInnen valide zu überprüfen.

Auch REGENBRECHT warnt vor einer Vermischung der Standardüberprüfungen mit Leistungsbeurteilungsaspekten. „Für die individuelle Beurteilung von Schülerinnen und Schülern ist das gesamte individuelle Leistungsspektrum, die individuellen Lernfortschritte, die Lernbereitschaft und Lernperspektiven von Bedeutung.“ (REGENBRECHT 2005, S.16) Bildungsstandards werden diesen Ansprüchen nicht gerecht, die genügen daher nicht für eine Leistungsbeurteilung.

4.5 Realisierungsproblem

Ein Hauptproblem in der Umsetzung der Bildungsstandards stellt ihre Realisierung bzw. Implementierung dar. „Eine zentrale Voraussetzung für die professionelle Nutzung von Bildungsstandards besteht darin, dass sie von den Lehrkräften positiv angenommen und akzeptiert werden.“ (KERN 2004a, S.192) Wenn der Implementierungsprozess nicht von den LehrerInnen mit getragen wird, kann er

nicht erfolgreich verlaufen. Wie eine erfolgreiche Implementierung aussehen soll, wurde bereits in Kapitel 3.4 näher erläutert.

4.6 Zusammenfassung

In der Diskussion um die Thematik der Bildungsstandards treten immer wieder problematische Aspekte auf, die in diesem Kapitel zusammengefasst und erläutert wurden. Diese beziehen sich zum einen auf eine Vereinheitlichung der SchülerInnen, die alle ein bestimmtes Niveau erreichen müssen, Individualität scheint unberücksichtigt zu bleiben. Zum anderen besteht die Gefahr einer zu starken Testorientierung, durch die Nichttestbares in den Hintergrund rücken könnte. Dies kann eine Reduzierung auf bestimmte Unterrichtsgegenstände zur Folge haben. LehrerInnen laufen durch die Arbeit mit den Standards Gefahr, die Ergebnisse der Standardüberprüfungen für ihre Leistungsbeurteilung zu missbrauchen. Eines der Hauptprobleme im Zusammenhang mit den Bildungsstandards ist die Gestaltung der Phase der Einführung der Standards. Eine positiv verlaufende Implementierung ist Voraussetzung für ein erfolgreiches Arbeiten mit den Standards.

5 Evaluationsstudien zum Thema Bildungsstandards

Seit der Einrichtung von Pilotschulen zur Prüfung des Konzeptes der Bildungsstandards in Österreich im Herbst 2003 wurden einige wissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt, die es sich zum Ziel machten, die Einstellungen österreichischer LehrerInnen zur Thematik der Bildungsstandards zu erforschen. Zum Großteil befassten sie sich mit den Aussagen der LehrerInnen an den Pilotschulen, es wurden aber auch Studien unternommen, die eine Stichprobe aus der Grundgesamtheit aller LehrerInnen ziehen.

Im folgenden Teil wird eine Auswahl an Studien beschrieben, zusammengefasst und analysiert. Die Ergebnisse dieser empirischen Untersuchungen sind für die vorliegende Arbeit relevant und stehen zum Teil mit ihr in einem inhaltlichen Zusammenhang.

Folgende Studien werden in den nächsten Kapiteln vorgestellt:

- FREUDENTHALER, Harald und SPECHT, Werner: Evaluationsstudie der Pilotphase I zur Umsetzung nationaler Bildungsstandards, 2004
- BEER, Rudolf: Bildungsstandards aus der Sicht der Betroffenen Lehrerinnen und Lehrer, 2005
- FREYTAG, Andrea: Untersuchung an sechs Wiener Pilotschulen, 2006
- FREUDENTHALER, Harald und SPECHT, Werner: Bildungsstandards: Der Implementationsprozess aus der Sicht der Praxis, 2006

Zu Beginn jedes Kapitels wird die Zielsetzung der Studie vorgestellt, danach die Durchführung beschrieben und schließlich ein Überblick über die Ergebnisse geliefert und mögliche Schlussfolgerungen diskutiert.

5.1 FREUDENTHALER u. SPECHT: Evaluationsstudie Pilotphase I, 2004

Die ersten Pilotversionen der Bildungsstandards wurden im Schuljahr 2003/04 an eigens dafür ausgewählten Pilotschulen in allen neuen österreichischen Bundesländern erprobt und getestet. Die Evaluierung dieser ersten Pilotphase wurde im März und Juni 2004 vom Zentrum für Schulentwicklung in Graz unter der Leitung von FREUDENTHALER und SPECHT durchgeführt.

5.1.1 Zielsetzung der Untersuchung

Die aus der Evaluationsstudie gewonnenen Erfahrungen sollen dazu beitragen, „die Gestaltung und Einführung von Bildungsstandards dahingehend zu optimieren, dass Lehrerinnen und Lehrer motiviert und kompetent damit arbeiten können.“ (FREUDENTHALER u. SPECHT 2004, S.607). Es geht also in erster Linie um die Verbesserung der Abläufe im Implementationsprozess. Darüber hinaus wird versucht zu klären, „ob der Entwicklungsstand der Standards selbst und ob die Bedingungen ihrer Implementation die Voraussetzungen für eine positive Unterrichtswirksamkeit erfüllen.“ (FREUDENTHALER u. SPECHT 2005, S.12)

Daraus wurden fünf Fragestellungen entwickelt (vgl. FREUDENTHALER u. SPECHT 2005, S.12f):

- Welche allgemeine Einstellung haben die LehrerInnen gegenüber den Bildungsstandards?
- Fühlen sich die LehrerInnen auf die Arbeit mit den Bildungsstandards gut vorbereitet?
- Wie beurteilen die LehrerInnen die fachliche Qualität und Angemessenheit der Bildungsstandards?
- Geben Bildungsstandards eine „bessere Orientierung (...) über die zentralen Ziele der Schule, die Lernstände der Schüler und über die Wirksamkeit ihres eigenen Unterrichts?“ (FREUDENTHALER u. SPECHT 2005, S.13)
- Welche unerwünschten Aus- oder Nebenwirkungen können sich ergeben?

Besonders die Ergebnisse der ersten beiden Fragestellungen erscheinen für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, da sie Teile des im Rahmen der Studie verwendeten Fragebogens betreffen.

5.1.2 Die Durchführung

Die Pilotversion der Bildungsstandards wurde in allen Fächern an insgesamt 18 Schulen (HS und AHS) in allen österreichischen Bundesländern erprobt. Im Rahmen der Evaluationsstudie wurden die Sichtweisen und Einstellungen der LehrerInnen zu zwei Zeitpunkten (März und Juni 2004) erhoben. Bei der zweiten Erhebung wurde der Fragebogen der ersten nur leicht modifiziert. Er lässt sich grob in die folgenden Bereiche aufteilen: Gestaltung der Einführungsphase, Arbeitssituation an der Schule, allgemeine Einstellung zu den Bildungsstandards und Bewertung der Standardunterlagen. Neben der Beantwortung der Fragen des Fragebogens hatten die LehrerInnen auch die Möglichkeit, ihre persönlichen Gedanken zu den untersuchten Themenbereichen im Rahmen einer offenen Frage zu äußern. (vgl. FREUDENTHALER u. SPECHT 2005, S.14f)

Jener Teil des Fragebogens, der sich mit der Einstellung zu den Bildungsstandards im Allgemeinen beschäftigt, ist für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung. Dieser Bereich des Fragebogens umfasst 23 Items, die auf einer fünfstufigen Ratingskala („stimmt genau“ bis „stimmt gar nicht“) beantwortet wurden. Elf der Itemaussagen waren positiv formuliert, die restlichen zwölf negativ. Im Fragebogen traten sie aber vermischt auf. (vgl. FREUDENTHALER u. SPECHT 2005, S.19f)

5.1.3 Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die im Folgenden beschriebenen Ergebnisse beruhen auf jenen der zweiten Erhebung der Pilotphase I von Juni 2004 und beziehen sich größtenteils auf den Bereich der allgemeinen Einstellung zu den Bildungsstandards.

Zu Beginn lässt sich festhalten, dass die betroffenen LehrerInnen in der damaligen Situation, ihrer eigenen Einschätzung nach, noch kein ausreichendes Wissen über

die Bildungsstandards und ihr gesamtes Umfeld hatten. So stimmten 81% der Befragten der Aussage „Am Standardkonzept ist noch zu Vieles ungeklärt, um es wirklich beurteilen zu können.“ (FREUDENTHALER u. SPECHT 2005, S.22) zu. „Allgemeine Intentionen der Standards-Offensive, wie ‚Ziele der Schule transparent machen‘ (75%) und ‚Standards sind ein nützliches Instrument zur Qualitätssicherung‘ (69%)“ wurden „jeweils mehrheitlich akzeptiert“ (ALTRICHTER u. POSCH 2007, S.657). Weniger LehrerInnen teilen etwa die Meinung, dass gemeinsame Standards in unserem Land erforderlich sind (48%) oder, dass sie zu einer eindeutigen Anerkennung von Schulabschlüssen führen (39%). (vgl. FREUDENTHALER u. SPECHT 2005, S.22)

Betrachtet man die Ergebnisse der Items, die sich auf die problematischen Aspekte der Bildungsstandards beziehen, ist festzustellen, dass ein großer Teil der befragten LehrerInnen meint, dass der Weg von Bildungsstandards zu einem Schulranking nicht weit sei (75%). 62% der Befragten meinen, dass Bildungsstandards die Prozessdimension von Unterricht vernachlässigen und 33% befürchten eine inhaltliche Verarmung des Unterrichts. (vgl. FREUDENTHALER u. SPECHT 2005, S.22f)

Die Einstellung der LehrerInnen gegenüber den Bildungsstandards im Allgemeinen ist nach Aussage der Autoren eher aufgeschlossen-kritisch. „Trotz zahlreicher Unklarheiten, Ängste und Befürchtungen, die sich aus den Angaben der befragten Lehrkräfte ableiten lassen, scheint nur ein relativ geringer Prozentsatz den Standards wirklich ablehnend gegenüber zu stehen.“ (FREUDENTHALER u. SPECHT 2005, S.23) Wie auch KLIEME in seiner Expertise (vgl. KLIEME 2003), sind die Autoren der Meinung, dass eine „Reduktion dieser Unklarheiten und Befürchtungen“ (FREUDENTHALER u. SPECHT 2004, S.611) die Akzeptanz der LehrerInnen erhöhen kann. (vgl. FREUDENTHALER u. SPECHT 2004, S.611) „Für das weitere Vorgehen empfehlen die Autoren, den verstärkten Einsatz gezielter Informations- und Unterstützungsmaßnahmen, um den Unklarheiten und Bedenken gegenüber den Bildungsstandards seitens der Lehrerschaft entgegenzutreten.“ (BEER 2005a, S.80)

5.2 BEER: Bildungsstandards aus der Sicht der betroffenen LehrerInnen, 2005

Im Rahmen seiner Dissertation befasste sich Rudolf BEER mit den Sichtweisen von Wiener LehrerInnen an Volksschulen, Hauptsschulen und AHS zu den Bildungsstandards. Die vorliegende Studie erfasst erstmals nicht nur die Einstellungen von LehrerInnen an den Pilotschulen, sondern will flächendeckend auch andere Wiener Schulen mit einbeziehen.

5.2.1 Zielsetzung der Studie

BEER beschäftigt sich in seiner Arbeit mit den Einstellungen von LehrerInnen an Wiener Schulen zur Thematik der Bildungsstandards. Erstmals setzt er sich darin mit allen Schulen der Grundstufe und der Sekundarstufe I im Bundesland Wien auseinander. In der Studie werden also auch LehrerInnen berücksichtigt, die noch keine Erfahrungen mit den Bildungsstandards in den beiden Pilotphasen gemacht haben. (vgl. BEER 2005a) Die Untersuchung scheint unter allen hier aufgelisteten also „(...) am aussagekräftigsten, um die allgemeinen Einstellungen in der Lehrerschaft wieder zu geben (...) weil nur in dieser Studie auch LehrerInnen außerhalb von Pilotschulen erfasst wurden“ (ALTRICHTER u. POSCH 2007, S.656)

In seiner Arbeit geht BEER von der folgenden Grundhypothese aus: „Aus der Sicht der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer sind Bildungsstandards kein geeignetes Mittel, die Qualitätsentwicklung an Österreichs Schulen voranzutreiben. Bildungsstandards können weder zu mehr Transparenz und Bewertbarkeit schulischer Arbeit, noch zur Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer beitragen. Bildungsstandards leisten keinen Beitrag zu einer angst- und selektionsfreien Schule in Österreich. Bildungsstandards garantieren keinen besseren Unterricht für unsere Kinder.“ (BEER 2005a, S.140) Ausgehend von dieser Grundhypothese formulierte BEER sechs Prüfhypothesen, die sich auf die folgenden Bereiche beziehen: (vgl. BEER 2005a, S.140f)

- Bildungsstandards als geeignetes Mittel zur Qualitätssicherung
- Erhöhung der Transparenz und Bewertbarkeit schulischer Arbeit von LehrerInnen durch Bildungsstandards
- Beitrag von Bildungsstandards zur Professionalität der LehrerInnen
- Beitrag von Bildungsstandards zur angst- und selektionsfreien Schule
- Verbesserung der Unterrichtsqualität durch Bildungsstandards
- Erhöhung der Bildungschancen der SchülerInnen durch Bildungsstandards

5.2.2 Durchführung

Die Untersuchung wurde im Mai und Juni 2005 an LehrerInnen, die an einer AHS, Volks- oder Hauptschule in Wien unterrichten sowie an SchulleiterInnen und den PiloteschullehrerInnen durchgeführt. Die Einstellung der LehrerInnen zu den oben angeführten Themenbereichen erfolgte mittels eines Fragebogens, der 33 Items umfasst, die sich auf die Prüfhypothesen beziehen. Den Grad ihrer Zustimmung konnten die LehrerInnen auf einer vierstufigen Skala ausdrücken (1-4). Von 3749 ausgesendeten Fragebögen konnten schließlich 866 (davon 316 VolksschullehrerInnen, 264 HauptschullehrerInnen und 271 AHS-LehrerInnen) ausgewertet und interpretiert werden. (vgl. BEER 2007, S.680; BEER 2005a, S.147ff)

5.2.3 Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Zu Beginn lässt sich feststellen, dass die Einstellungen der LehrerInnen in allen, den sechs Prüfhypothesen entsprechenden Bereichen, deutlich unterhalb des Durchschnitts liegen. (vgl. BEER 2005a, S.184f) Einzig jene Items, die sich auf einen Paradigmenwechsel durch Bildungsstandards beziehen, wurden etwas positiver bewertet. Besonders auffallende Ergebnisse brachte der Bereich, der sich mit einem Beitrag von Bildungsstandards zu einer angst- und selektionsfreien Schule beschäftigt. Über 90% der LehrerInnen sehen diesen Beitrag definitiv nicht. In BEERS Studie müssen also alle sechs aufgestellten Prüfhypothesen zurückgewiesen werden, die Grundhypothese kann somit aufrechterhalten werden. (vgl. BEER 2007, S.681ff)

Positiv fest halten lässt sich, „(...) dass sich die Wiener LehrerInnen als durchaus informiert über Bildungsstandards einschätzen.“ (BEER 2007, S.684) Trotzdem wünschen sie sich vermehrte Informationen von Seiten des Ministeriums. In der vorliegenden Arbeit lassen sich Zusammenhänge zu diesem Punkt aus BEERS Studie ziehen, da in beiden Untersuchungen der Informationsgrad der LehrerInnen erfragt wurde.

Nach der Überprüfung der Hypothesen wurden Unterschiede in den Einstellungen der verschiedenen Gruppen von LehrerInnen untersucht. Dieser Punkt ist für die vorliegende Arbeit von großer Bedeutung, da sich auch hier mit diesen Unterschieden auseinander gesetzt wird. BEER stellte fest, dass das Dienstalter der LehrerInnen keinen signifikanten Einfluss auf die Einstellungen zu Bildungsstandards hat. „Die Gruppe der SchulleiterInnen steht den Bildungsstandards des BMBWK ebenso wie ihre LehrerInnen ablehnend gegenüber“ (BEER 2005a, S.226) In einigen Faktoren zeigt sich bei den LehrerInnen aber ein noch kritischeres Bild als bei den SchulleiterInnen. Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass die LehrerInnen „(...) die an den Pilotschulen unterrichten, einen noch kritischeren Standpunkt gegenüber den Bildungsstandards einnehmen als ihre KollegInnen.“ (BEER 2005a, S.226)

Bezüglich der Einstellungen der LehrerInnen der unterschiedlichen Schulformen zu den Bildungsstandards schneiden in BEERS Studie die Hauptschullehrer, gefolgt von den LehrerInnen an AHS am negativsten ab. In diesem Punkt kann man Unterschiede zur Evaluationsstudie an den Pilotschulen von FREUDENTHALER und SPECHT aus dem Jahr 2006 feststellen, in der die AHS-LehrerInnen die kritischste Einstellung hatten.

5.3 FREYTAG: Untersuchung an 6 Wiener Pilotschulen, 2006

In ihrer Diplomarbeit „Bildungsstandards – Sichtweise der Lehrer/innen an den Wiener Pilotschulen im Volksschulbereich – eine empirische Untersuchung“ befasste sich FREYTAG 2006 mit den Einstellungen von LehrerInnen an sechs Wiener Pilotvolksschulen zu den Bildungsstandards. (vgl. FREYTAG 2006, 2007)

5.3.1 Zielsetzung der Untersuchung

FREYTAG befasste sich mit den Sichtweisen von LehrerInnen an Wiener Pilotvolksschulen zum Thema Bildungsstandards. „Im Rahmen der Diplomarbeit wurde versucht, in Form eines Fragebogens den Standpunkt der LehrerInnen an den Wiener Pilotschulen im Volksschulbereich zu eruieren.“ (FREYTAG 2007, S.672) Darüber hinaus beschäftigt sich die Untersuchung auch damit, inwieweit sich die Einstellungen der LehrerInnen zu den Bildungsstandards auf ihre Arbeit mit eben diesen auswirken. (vgl. FREYTAG 2006, S.82) FREYTAGS Forschungsfrage lautet demnach wie folgt: „Inwieweit wirken sich Bildungsstandards auf das Lehrverhalten der LehrerInnen aus bzw. inwieweit werden die Interessen der SchülerInnen noch berücksichtigt?“ (FREYTAG 2006, S.83) Ausgehend davon wurden einige Hypothesen aufgestellt, die im Anschluss an die Auswertung überprüft wurden. Diese, stets positiv formulierten Hypothesen, haben eine mögliche Verbesserung des österreichischen Schulsystems durch Bildungsstandards, Auswirkungen des Einsatzes von Bildungsstandards auf die SchülerInnen, den Unterricht, die Planungsarbeit und die Motivation der SchülerInnen zum Thema. (vgl. FREYTAG 2006, S.82)

5.3.2 Die Durchführung

Im Rahmen ihrer quantitativ empirischen Untersuchung verteilte FREYTAG im Mai 2006 etwa 100 Fragebögen an sechs Wiener Pilotschulen. Der Fragebogen umfasst 23 geschlossene Fragen, die in einer vierstufigen Skala (ja, eher ja, nein, eher nein) beantwortet werden konnten. Aufgrund des geringen Rücklaufs (ca. 48%) führte FREYTAG im Anschluss an die Fragebogenuntersuchung im Sommer 2006 zusätzlich Interviews mit fünf LehrerInnen an den Wiener Pilotschulen durch. In diesen befragte sie die Interviewten genauer und vertiefender über die Thematik der Bildungsstandards. Die Ergebnisse aus den Interviews flossen in die Gesamtauswertung der Fragebogenerhebung mit ein. (vgl. FREYTAG 2006, S.85f)

5.3.3 Ergebnisse der Untersuchung

Aufgrund des geringen Rücklaufs der Fragebogenuntersuchung konnte die Hypothesen nicht eindeutig bestätigt werden. Trotzdem konnten unter den befragten LehrerInnen Tendenzen festgestellt werden: Der Großteil der LehrerInnen meint, dass Bildungsstandards das österreichische Schulsystem nicht verbessern können. Die Motivation der SchülerInnen steigt durch den Einsatz von Bildungsstandards keineswegs, außerdem besteht laut den LehrerInnen tendenziell eher die Gefahr, dass der Unterricht sich von den Interessen der SchülerInnen weg entwickelt. Der Großteil der PilotschullehrerInnen berichtete, dass ihr persönliches Unterrichtskonzept durch die Berücksichtigung der Bildungsstandards nicht verändert wurde. (vgl. FREYTAG 2006, S.120f)

Insgesamt stehen die befragten LehrerInnen den Bildungsstandards eher ablehnend gegenüber. „Ein ganz klares ‚Ja‘ zu den Bildungsstandards kam eigentlich von keiner der befragten LehrerInnen. Man merkt eine gewisse Skepsis gegenüber den Standards.“ (FREYTAG 2006, S.675) Die geringste Freude über die Einführung der Bildungsstandards können LehrerInnen mit über 31 Dienstjahren aufbringen. Deutliche Bedenken der LehrerInnen bestehen bezüglich des Missbrauchs der Ergebnisse der Standardüberprüfungen zum Zweck eines Schulrankings.

Abschließend lassen sich noch zwei interessante Korrelationen feststellen. Einerseits besteht ein leichter Zusammenhang zwischen den Erfahrungen der LehrerInnen mit den Bildungsstandards und ihrer Motivation mit diesen zu arbeiten. „Das könnte bedeuten, dass LehrerInnen mit mehr Erfahrungen über Bildungsstandards mehr motiviert sind, mitzuarbeiten.“ (FREYTAG 2007, S.673) Ein weiterer leichter Zusammenhang besteht zwischen den Erfahrungen und den Erwartungen der LehrerInnen. Mehr Erfahrung mit Bildungsstandards würden demnach höhere Erwartungen an Bildungsstandards folgen. (vgl. FREYTAG 2007, S.673f)

5.4 FREUDENTHALER u SPECHT: Implementationsprozess aus der Sicht der Praxis, 2006

Am Ende des Schuljahr 2004/05, dem ersten Jahr der Pilotphase II, erfasste das Zentrum für Schulentwicklung in Graz ein zweites Mal, wieder unter der Leitung von FREUDENTHALER und SPECHT, die Einstellungen der LehrerInnen an den österreichischen Pilotschulen zu den Bildungsstandards.

5.4.1 Zielsetzung der Studie

Nach der Evaluierung der ersten Pilotphase im Frühjahr 2004, wurden ein Jahr später die, im ersten Jahr der Pilotphase II, gewonnenen Erfahrungen der LehrerInnen an den Pilotschulen in ganz Österreich empirisch untersucht. In dieser Phase lag der Schwerpunkt auf der Prüfung der Umsetzbarkeit und Praktikabilität der Standards im Unterricht, denn „(...) nur wenn die Lehrkräfte motiviert und befähigt sind, diese neuen Steuerungsformen im Rahmen ihrer Tätigkeit bestmöglich umzusetzen bzw. sich die Standards im Unterricht niederschlagen (...)“ (FREUDENTHALER u. SPECHT 2006, S.8) können die „(...) längerfristigen Zielsetzungen (...)“ (FREUDENTHALER u. SPECHT 2006, S.8) der Bildungsstandards erfüllt werden. Ein erster Bereich der Befragung befasst sich dementsprechend mit dem Thema „Bildungsstandards und Unterricht“. Daneben erschienen in der Studie die folgenden Punkte von Relevanz: Informations- und Kommunikationsqualität in der Pilotphase II, Auswirkungen auf die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften, ein möglicher Verbesserungsbedarf bei den Standard-Materialien und schließlich eine Gesamtbilanz der Lehrkräfte am Ende des ersten Jahres der Pilotphase II. Die erhaltenen Informationen wurden auch mit den Ergebnissen der Befragung in der Pilotphase I aus dem Jahr 2004 in Beziehung gesetzt und verglichen. (vgl. FREUDENTHALER u. SPECHT 2006, S.8-12)

Neben den angeführten Punkten war es ein Anliegen der Autoren, eventuelle Unterschiede zwischen den Bewertungen der LehrerInnen der verschiedenen Schulformen (VS, HS, AHS) und jenen der unterschiedlichen Fachbereiche (D, M, E) aufzuzeigen. (vgl. FREUDENTHALER 2007, S.644)

5.4.2 Die Durchführung

Die Befragung der Lehrkräfte fand im Juni 2005 statt und erfolgte mittels eines von FREUDENTHALER und SPECHT erarbeiteten zweiseitigen Fragebogens, dessen Rahmenkonzept sich an den Fragestellungen der Evaluierung der Pilotphase I orientierte. (vgl. FREUDENTHALER 2007, S.643-646) Der Fragebogen sollte möglichst von allen PilotschullehrerInnen der Bundesländer ausgefüllt werden, „um ein möglichst repräsentatives Bild über den Stand der Dinge an den Pilotschulen zu erhalten (...)“ (FREUDENTHALER u. SPECHT 2006, S.11). Die oben genannten einzelnen Bereiche des Fragebogens wurden jeweils auf einer siebenstufigen Rating-Skala beantwortet. Die Stichprobe umfasst 859 LehrerInnen der Pilotschulen aus allen neuen österreichischen Bundesländern, davon 82 VolksschullehrerInnen, 469 HauptschullehrerInnen und 292 LehrerInnen an AHS. (vgl. FREUDENTHALER 2007, S.646f)

5.4.3 Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Über alle Bereiche der Erhebung hinweg lässt sich feststellen, dass die befragten LehrerInnen an den Volksschulen durchwegs über die positivsten Erfahrungen verfügen. Die LehrerInnen der Sekundarstufe I schneiden wesentlich schlechter ab, wobei die AHS-LehrerInnen mit Abstand die negativsten Einstellungen zur Thematik der Bildungsstandards haben. (vgl. FREUDENTHALER u. SPECHT 2006, S.53) Einen möglichen Grund für die vergleichsweise positiveren Einstellungen der VolksschullehrerInnen sehen die Autoren im Bedürfnis jener LehrerInnen, „(...) über klare Zielvorgaben für Lernziele zu verfügen, deren Erreichen an der Schnittstelle zu Sekundarstufe II erforderlich ist.“ (FREUDENTHALER u. SPECHT 2006, S.58)

Betrachtet man den Bereich, der sich mit der Umsetzung der Bildungsstandards im Unterricht beschäftigt, so lässt sich sagen, dass sich die LehrerInnen zum Großteil darüber im Klaren sind, wie die Standards im Unterricht Verwendung finden sollen. „Die Klarheit darüber, wie Standards im Unterricht genutzt werden könnten, nahm von Pilotphase I zu Pilotphase II zu, ohne dass sich das auf die wahrgenommene Nützlichkeit der Standards ausgewirkt hätte.“ (ALTRICHTER u.

POSCH 2007, S.658) Etwa die Hälfte der LehrerInnen ist der Meinung, dass sich die Arbeit mit den Standards positiv auf die SchülerInnenmotivation ausgewirkt habe. Einzig das Einbeziehen der Bildungsstandards in die Unterrichtsplanung fällt den LehrerInnen aller drei Schulformen noch schwer. Die Mehrheit der LehrerInnen an den Pilotschulen fühlt sich über die Zielsetzung der Einführung von Bildungsstandards allerdings bereits gut informiert (VS: 83%, HS: 75%, AHS: 71%). Diese Ergebnisse zeigen eine deutliche Verbesserung in diesem Bereich im Vergleich zur Befragung am Ende der Pilotphase I. Damals fühlten sich noch 35 % der Befragten nicht informiert, welchen Nutzen die Einführung von Bildungsstandards bringen soll. (vgl. FREUDENTHALER u. SPECHT 2006, S.19) Außerdem zeigt die Untersuchung, „(...) dass sich die Bildungsstandards in allen drei Schulformen recht positiv auf die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften des gesamten Kollegiums ausgewirkt haben dürften.“ (FREUDENTHALER u. SPECHT 2006, S.20)

So lässt sich sagen, dass im Vergleich zu den Ergebnissen am Ende der Pilotphase I, „(...) doch einige bedeutende Entwicklungsschritte (...) erzielt werden konnten.“ (FREUDENTHALER u. SPECHT 2006, S.24) „Die prinzipiellen Ziele der Bildungsstandards und deren potenzieller Nutzen für eine erfolgreiche Unterrichtsarbeit (...)“ scheinen den LehrerInnen klarer zu sein. Die Gesamtbilanz bleibt dennoch „(...) einigermaßen ernüchternd (...)“ (FREUDENTHALER u. SPECHT 2006, S.56), denn einen tatsächlichen Nutzen für ihre Profession können die meisten LehrerInnen durch die Bildungsstandards nicht sehen. Betrachtet man die Wünsche bezüglich einer Verbesserung fällt auf, dass die VolksschullehrerInnen hauptsächlich Bedarf an verstärkten Fortbildungsmaßnahmen äußern. Die LehrerInnen an den Hauptschulen und den AHS wünschen sich hingegen eine Verbesserung bei den Standards selbst. (vgl. FREUDENTHALER u. SPECHT 2006, S.21)

Bedarf besteht dementsprechend also noch an verstärkten Informationskampagnen, die die LehrerInnen über den unmittelbaren Nutzen, den sie selbst und ihre SchülerInnen aus der Arbeit mit den Bildungsstandards gewinnen können, aufklären. Diese Konzepte müssen inhaltlich überzeugend sein und auf

Rahmenbedingungen der unterschiedlichen Schulformen und Fachbereiche abgestimmt sein. (vgl. FREUDENTHALER 2007, S.652)

5.5 Zusammenfassung

In Kapitel fünf werden vier Studien beschrieben, die in den letzten Jahren in Österreich zur Thematik der Bildungsstandards durchgeführt wurden. Die erste beschriebene Untersuchung aus dem Jahr 2004 hatte die Evaluierung der Pilotphase 1 zum Ziel. Das Zentrum für Schulentwicklung untersuchte dabei die Einstellungen der LehrerInnen an 18 Pilotschulen in allen Bundesländern. Es stellte sich heraus, dass die betroffenen LehrerInnen über kein ausreichendes Wissen über die Standards verfügen. BEER beschäftigte sich 2005 mit der Untersuchung von Wiener LehrerInnen an Volksschulen, Hauptschulen und AHS auch außerhalb der Pilotschulen. Auch die Ergebnisse dieser Untersuchung deuten darauf hin, dass die LehrerInnen den Standards gegenüber eher negativ eingestellt sind, sich aber relativ gut informiert fühlen. 2006 untersuchte Freytag die Sichtweisen der Wiener PilotschullehrerInnen im Volksschulbereich zu den Auswirkungen der Standards auf das LehrerInnenverhalten und stellte sich die Frage nach der Berücksichtigung der Interessen der SchülerInnen. Die Ergebnisse zeigten eine eher ablehnende Haltung der Befragten. Im Jahr 2006 wurde der Stand der Pilotphase 2 wieder vom Zentrum für Schulentwicklung evaluiert. Dabei wurden alle LehrerInnen an den Pilotschulen in allen Bundesländern befragt. Es zeigte sich, dass bereits positive Erfahrungen in der Arbeit mit den Standards gemacht werden könnten. Die LehrerInnen fühlen sich besser informiert und es zeigt sich auch eine deutliche Verbesserung der Einstellungen.

6 Die empirische Untersuchung

Ziel der empirischen Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit ist es, die Einstellungen niederösterreichischer VolksschullehrerInnen zum Thema Bildungsstandards zu erfragen. Die Stichprobe der niederösterreichischen VolksschullehrerInnen wurde in erster Linie aufgrund des Wohn- und Arbeitsortes der Autorin ausgewählt. Es erschien sinnvoll, in der Untersuchung nicht nur LehrerInnen aus Pilotvolksschulen zu befragen, sondern eine Stichprobe aus allen Schulen zu ziehen. Bisherige Untersuchungen beschäftigten sich meist nur mit den Einstellungen der LehrerInnen aus den Pilotschulen, deren Sichtweisen also bereits ausreichend festgestellt wurden. Die Meinungen aller anderen LehrerInnen zur Thematik wurden bis dato nur in Wien durch die Studie von BEER erforscht. Einerseits ist es interessant, einen Bundesländervergleich zwischen Niederösterreich und Wien zu machen. Andererseits kann das Wissen über die Einstellungen der LehrerInnen an ganz normalen Schulen einen wichtigen Beitrag zum Aufbau von Informations- und Fortbildungsmaßnahmen leisten.

6.1 Fragestellung und Hypothesen

In der Arbeit soll empirisch untersucht werden, wie die Einstellung österreichischer LehrerInnen, speziell LehrerInnen an den niederösterreichischen Volksschulen, Bildungsstandards gegenüber ist. Konkret soll es dabei um die Wünsche, Erwartungen, Einstellungen und auch Ängste der LehrerInnen gehen. Die Forschungsfrage lautet demnach:

Sind niederösterreichische VolksschullehrerInnen über die Bildungsstandards bereits ausreichend informiert und sehen sie Bildungsstandards als ein Mittel zur Verbesserung von Schulqualität und als Hilfe bei der pädagogischen Arbeit?

An die Forschungsfrage anschließend lassen sich Hypothesen ableiten. Sie beziehen sich auf unterschiedliche Bereiche, die auch in den einzelnen Items des Fragebogens wieder gefunden werden können. Anhand dieser Item-Gruppen können danach die einzelnen Hypothesen überprüft werden. Die Hypothesen

wurden nach umfassender Literaturrecherche, der genauen Untersuchung verschiedenster Vorstudien und eigener Vorerfahrungen folgendermaßen formuliert.

1. Niederösterreichische VolksschullehrerInnen sind nicht ausreichend über die Bildungsstandards informiert.
2. Bildungsstandards unterstützen die pädagogische Arbeit der LehrerInnen nicht.
3. Die einzelnen SchülerInnen profitieren im schulischen Lernen nicht durch die Anwendung der Bildungsstandards.
4. Bildungsstandards ermöglichen keine Bewertung und öffentliche Einsichtnahmen in die schulische Arbeit.
5. Bildungsstandards sind kein geeignetes Mittel zur Qualitätssicherung von Unterricht.
6. Das Interesse für die Einführung von Bildungsstandards ist bei dienstjüngeren LehrerInnen größer, als bei ihren dienstälteren KollegInnen.
7. DirektorInnen sind besser über die Standards und ihre Ziele informiert als LehrerInnen.

Die Hypothesen 1 bis 5 sind aus verschiedensten Studien (FREUDENTHALER u. SPECHT 2004 und 2006, BEER 2005, FREYTAG 2006) abgeleitet und wurden durch eigene Gedanken aus der Literaturrecherche ergänzt.

Hypothese 6 wurde angenommen, weil dienstjüngere LehrerInnen sich im Rahmen ihrer Ausbildung an den pädagogischen Hochschulen bereits mit der Thematik der Bildungsstandards auseinandersetzen müssen. Dienstältere LehrerInnen hingegen mussten sich noch nicht mit der Thematik auseinandersetzen und haben bis jetzt so eher weniger Erfahrungen damit gemacht.

Ähnlich verhält es sich bei Hypothese 7. Auch hier wird angenommen, dass DirektorInnen, im Gegensatz zu ihren Vorgesetzten, beispielsweise auf Tagungen mit der Thematik der Bildungsstandards bereits konfrontiert wurden und demnach auch mehr Informationen dazu haben, die sie in einem nächsten Schritt an ihre LehrerInnen weiter geben.

In einem weiteren Schritt werden aus den Grundhypothesen Prüfhypothesen abgeleitet. Diese werden anschließend überprüft. Können sie falsifiziert werden, kann die Grundhypothese aufrecht erhalten bleiben, ansonsten muss sie verworfen werden. Die Prüfhypothesen lauten wie folgt:

1. Niederösterreichische VolksschullehrerInnen sind bereits ausreichend über die Bildungsstandards informiert.
2. Bildungsstandards unterstützen die pädagogische Arbeit der LehrerInnen.
3. Die einzelnen SchülerInnen profitieren im schulischen Lernen durch die Anwendung der Bildungsstandards.
4. Bildungsstandards ermöglichen Bewertung und öffentliche Einsichtnahmen in die schulische Arbeit.
5. Bildungsstandards sind ein geeignetes Mittel zur Qualitätssicherung von Unterricht.
6. Dienstjüngeren LehrerInnen und ihren dienstälteren KollegInnen unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihres Interesses für die Einführung von Bildungsstandards.
7. Es gibt keinen Unterschied im Informationsstand über Standards und ihre Ziele zwischen LehrerInnen und DirektorInnen.

6.2 Die empirische Erhebung

Die empirische Erhebung wurde im Juni 2007 in Niederösterreich durchgeführt. Im Folgenden wird auf die Methode und die Durchführung der Befragung näher eingegangen.

6.2.1 Das Erhebungsinstrument

Aufgrund der breiten räumlichen Verteilung der zu befragenden Personen bietet sich der Einsatz eines Fragebogens an. So kann eine große Anzahl von LehrerInnen relativ problemlos und objektiv befragt werden. Der Fragebogen wurde nach ausführlicher Literaturrecherche und dem Studium vorhergehender wissenschaftlicher Untersuchungen zur Thematik der Bildungsstandards zusammengestellt. Aus der Literatur wurden entsprechend der vorher festgelegten

Hypothesen Items gesammelt, die sich auf die gewünschten Bereiche beziehen. In einem nächsten Schritt wurde der entwickelte Fragebogen einem Vortest unterzogen. Das bedeutet, er wurde einer Reihe Personen, sowohl welchen die in pädagogischen Berufen tätig sind, als auch anderen gegenstandsfremden Personen vorgelegt. Ihre Anregungen wurden schließlich reflektiert und führten zu geringen Änderungen im Fragebogen.

Der endgültige Fragebogen (siehe Anhang) umfasst 24 geschlossene Fragen mit je vier Antwortkategorien: stimme sehr zu, stimme eher zu, stimme wenig zu, stimme gar nicht zu. Vier Kategorien wurden gewählt, da die befragten Personen dadurch zu einer eher positiven oder eher negativen Antwort gezwungen werden und nicht den Mittelwert ankreuzen können. Auf diese Weise ist die Aussagekraft der Antworten höher. Die einzelnen Items des Fragebogens beziehen sich auf die folgenden fünf Fragenblöcke:

1. Informationsstand der LehrerInnen über Bildungsstandards
2. Auswirkungen auf den Unterricht (Lehrstoff)
3. Bedeutung für die SchülerInnen, Auswirkungen auf das schulische Lernen
4. Kontrolle bzw. Transparenz durch Bildungsstandards
5. Bildungsstandards als Mittel zur Qualitätssicherung?

Neben den geschlossenen Fragen beinhaltet der Fragebogen auch eine offene Frage (*Was ich zum Thema Bildungsstandards noch sagen möchte*). Mit dieser sollen eventuelle Meinungen der LehrerInnen, die über die Items hinausgehen thematisiert werden.

Zusätzlich zu den erwähnten Variablen werden auch die folgenden soziodemografischen Daten der einzelnen LehrerInnen erhoben:

- Geschlecht
- Funktion (LehrerIn/DirektorIn)
- Dienstjahre
- Schulstandort
- Klassenanzahl an der Schule

Die Erhebung dieser Daten erschien sinnvoll, da besonders Daten wie der Schulstandort, oder das Dienstalter der LehrerInnen Auswirkungen auf die Information über Bildungsstandards haben können. Grund dafür ist die Annahme, dass Informationsveranstaltungen speziell in großen Schulen abgehalten werden könnten, da damit eine größere Anzahl an LehrerInnen erreicht werden kann und dass ältere LehrerInnen sich für Neuerungen nicht so interessieren wie jüngere LehrerInnen. Mit Hilfe der soziodemographischen Daten können in der Auswertung neben der Prüfung der Hypothesen auch zahlreiche andere Korrelationen überprüft werden.

Der fertige Fragebogen musste schließlich beim Landesschulrat für Niederösterreich genehmigt werden. Im Zuge dieser Kontaktaufnahme wurde großes Interesse seitens des Landesschulrates deutlich. Landesschulinspektor RÖTZER stellte schließlich ein Begleitschreiben für die Erhebung zur Verfügung, in dem er die LehrerInnen aufforderte, sich konstruktiv an der Untersuchung zu beteiligen. Das Begleitschreiben befindet sich im Anhang.

6.2.2 Methodische Vorgehensweise

Die Vorgehensweise der Untersuchung erfolgt empirisch quantitativ unter Verwendung eines Fragebogens.

Nach einem Vortest wurden die Fragebögen auf dem Postweg an zufällig ausgewählte niederösterreichischen Volksschulen versandt.

Die mit Hilfe des Fragebogens erhaltenen Daten wurden schließlich unter Verwendung des Programms SPSS Version 15.0.1 ausgewertet. SPSS ist ein Programm zur statistischen Datenanalyse, das vor allem in den Sozialwissenschaften angewandt wird. In einem letzten Schritt wurden die Ergebnisse interpretiert und mit den Hypothesen in einen Zusammenhang gebracht.

6.2.3 Die Stichprobe

Die Grundgesamtheit der niederösterreichischen LehrerInnen umfasst 5914 LehrerInnen an 649 Volksschulen. (vgl. <http://www.lsr-noe.gv.at>). Aus diesen wurden 62 Schulen zufällig und möglichst verteilt über das ganze Land ausgewählt. Somit wurden knapp 10% der Grundgesamtheit erfasst, womit ein repräsentatives Schließen auf die Grundgesamtheit möglich ist.

An die 62 ausgewählten Schulen wurden auf dem Postweg 529 Fragebögen versandt. Die Daten wurden der Datenbank des Landesschulrates von Niederösterreich entnommen. In den Sendungen befand sich je ein Brief an die DirektorInnen (siehe Anhang), in dem sie mit der Untersuchung vertraut gemacht wurden und zur Mitarbeit und Weiterleitung der Fragebögen an die KollegInnen aufgefordert wurden. Jeder Fragebogen wurde gemeinsam mit dem Brief des Landesschulinspektors zur Steigerung der Anonymität einzeln kuvertiert und ging so an die LehrerInnen. Außerdem wurde pro Schule ein bereits frankiertes Rücksendekuvert beigelegt.

6.3 Deskriptive Statistik

6.3.1 Beschreibung der Stichprobe

Es wurden insgesamt 228 ausgefüllte Fragebögen aus 44 Volksschulen aus ganz Niederösterreich retourniert, das entspricht einer Rücklaufquote von 42,7%. Dabei ist zu beachten, dass in jede Volksschule einige Fragebögen in Reserve gesendet wurden, da die personenbezogenen Daten der einzelnen Schulen aus dem vorangegangenen Schuljahr stammten. Auf diese Weise konnte sichergestellt werden, dass jede Schule genügend Fragebögen zur Verfügung hatte. Durch diesen Umstand der überzählig versandten Bögen, wurde dementsprechend nur ein geringerer Prozentsatz der Fragebögen von den einzelnen Schulen wieder retourniert. Bezieht man den Rücklauf auf die Anzahl der Schulen, ergibt sich eine Rücklaufquote von 71%.

Auf den nächsten Seiten finden sich die Häufigkeiten der soziodemografischen Angaben aus den Fragebögen. Die angegebenen Prozentzahlen beziehen sich

auf die gültigen Prozente. Wurde ein Item nicht beantwortet, bleibt es von der Prozentverteilung nicht berücksichtigt.

Geschlecht

Entsprechend unten stehender Tabelle nahmen 221 Lehrerinnen und 15 Lehrer an der Untersuchung teil. Das entspricht einer prozentuellen Verteilung von 93,4% und 6,6%.

		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	Weiblich	211	93,4
	Männlich	15	6,6
	Gesamt	226	100,0
Fehlend	0	2	
Gesamt		228	

Tabelle 2: Häufigkeit Geschlecht

Dienstalter

Die meisten retournierten Fragebögen stammen von LehrerInnen, die sich zwischen dem 21. und 30. Dienstjahr befinden. Von dieser Gruppe wurden 74 Fragebögen, also 32,9% ausgefüllt. Besonders auffällig ist hier, dass die JunglehrerInnen (1 bis 5 Dienstjahre) mit nur 3,1% deutlich in der Minderheit sind.

		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	1-5 Jahre	7	3,1
	6-10 Jahre	21	9,3
	11-20 Jahre	62	27,6
	21-30 Jahre	74	32,9
	über 30 Jahre	61	27,1
	Gesamt	225	100,0
Fehlend	0	3	
Gesamt		228	

Tabelle 3: Häufigkeit Dienstjahre

Im folgenden Balkendiagramm werden die Häufigkeiten übersichtlich veranschaulicht.

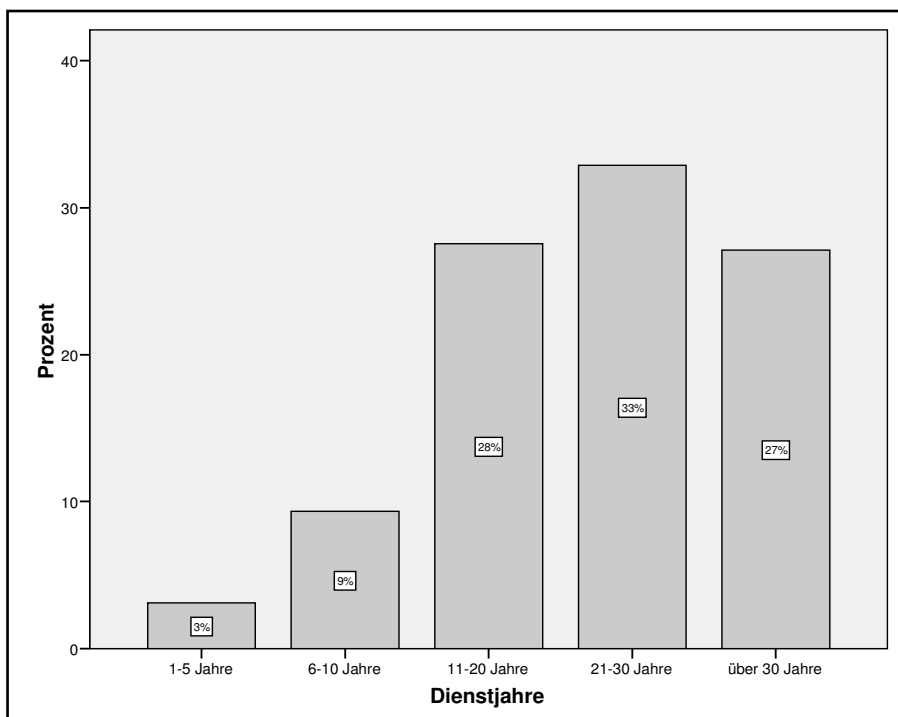


Abbildung 8: Häufigkeit Dienstalter

Funktion an der Schule

Neben der Erfassung des Dienstalters ist auch die Funktion der LehrerInnen an den Schulen von Bedeutung. Die folgende Tabelle zeigt, dass die Mehrheit, nämlich 195 der befragten Personen, also 86,7% als LehrerInnen tätig sind. Hingegen wurden nur 30 Fragebögen, also 13,3% von DirektorInnen ausgefüllt.

		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	LehrerIn	195	86,7
	DirektorIn	30	13,3
	Gesamt	225	100,0
Fehlend	0	3	
Gesamt		228	

Tabelle 4: Häufigkeit Funktion in der Schule

Schulstandort

Nach Betrachtung der unten stehenden Tabelle fällt auf, dass sich die befragten LehrerInnen relativ gleichmäßig auf städtische Bereiche (43%) und ländliche Regionen (57%) verteilen. Trotzdem ist ein Schwergewicht im ländlichen Bereich festzustellen, was auf die Bevölkerungsverteilung in Niederösterreich zurückzuführen ist.

		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	städtischer Bereich	96	43,0
	ländliche Region	127	57,0
	Gesamt	223	100,0
Fehlend	0	5	
Gesamt		228	

Tabelle 5: Häufigkeit Schulstandort

Klassenanzahl am Schulstandort

14,5%, also 33 Stück der retournierten Fragebögen stammen aus Schulen mit weniger als 4 Klassen, also Schulen, in denen zumindest einmal zwei Schulstufen gemeinsam geführt werden. 92 Fragebögen wurden von LehrerInnen an Schulen mit 4 bis 8 Klassen ausgefüllt, das entspricht 40,4%. Die Mehrheit, nämlich 45,2% oder 103 Stück der Fragebögen stammen aus großen Schulen mit mehr als 8 Klassen.

		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	weniger als 4 Klassen	33	14,5
	4 bis 8 Klassen	92	40,4
	mehr als 8 Klassen	103	45,2
	Gesamt	228	100,0

Tabelle 6: Häufigkeit Klassenanzahl

Das Balkendiagramm macht die geringe Differenz zwischen Schulen mit mehr als 8 Klassen und solchen, die 4 bis 8 Klassen führen, deutlich.

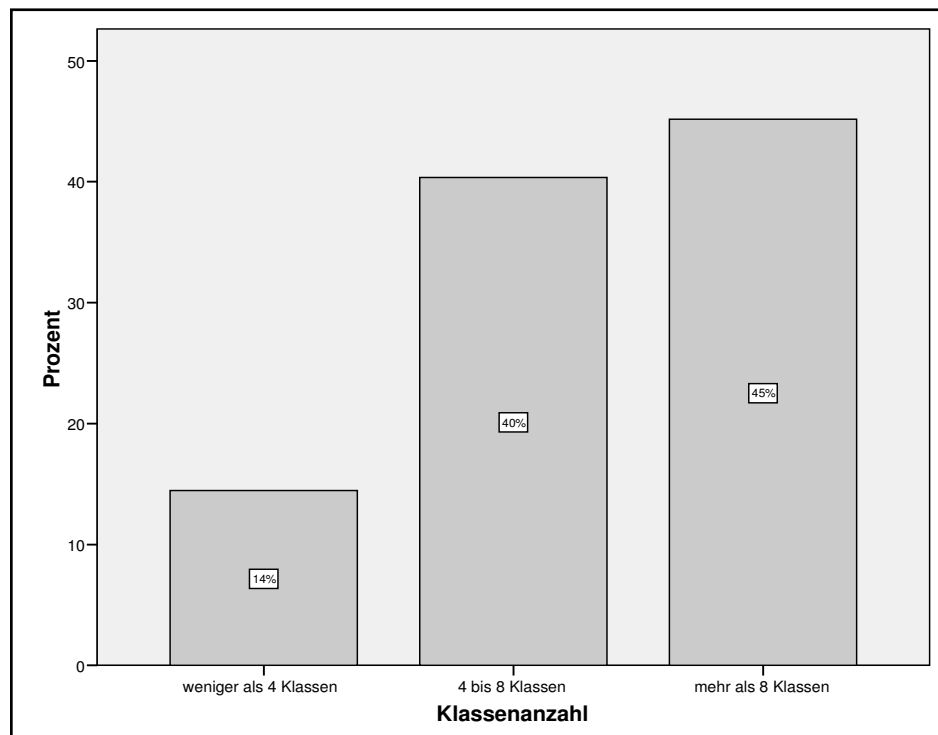


Abbildung 9: Häufigkeit Klassenanzahl

6.3.2 Verteilung der Mittelwerte

Mit einem Blick auf die Verteilung der Mittelwerte kann ein erster Eindruck über das Antwortverhalten bei den einzelnen Items gewonnen werden. Auf einer vierstufigen Skala könnte die Zustimmung oder Ablehnung zu den jeweiligen Items ausgedrückt werden. Dabei entspricht der Wert 1 voller Zustimmung („stimme sehr zu“) und der Wert 4 starker Ablehnung („stimme gar nicht zu“). Der Mittelpunkt der Skala liegt bei 2,5. Werte unter 2,5 bedeuten in folgender Tabelle also eher eine Zustimmung, Werte über 2,5 eher eine Ablehnung bezüglich der einzelnen Items.

	Mittelwert	Standard- abweichung
1. Ich interessiere mich für die Einführung der Bildungsstandards in Österreich.	1,84	0,886
2. Ich hatte bereits mindestens einmal Kontakt zu MultiplikatorInnen der Bildungsstandards.	2,92	1,310
3. Ich habe schon eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema Bildungsstandards besucht.	2,90	1,370
4. Ich habe schon ausreichend Informationen über die Bildungsstandards erhalten.	2,82	1,036
5. Ich habe mir schon ein Aufgabenbeispiel der Bildungsstandards der 4.Schulstufe durchgelesen.	2,65	1,366
6. Bildungsstandards helfen LehrerInnen, ihre pädagogische Arbeit zu evaluieren.	2,12	0,902
7. Bildungsstandards sind eine konkrete Hilfe für die Gestaltung von Unterricht.	2,44	1,016
8. In ihren pädagogischen Freiheiten werden LehrerInnen durch die Einführung von Bildungsstandards eingeschränkt.	2,72	0,966
9. Bildungsstandards bedeuten für die LehrerInnen eine Erleichterung der Unterrichtsarbeit.	2,71	0,887
10. Durch die Arbeit mit den Bildungsstandards kann die Unterrichtsqualität verbessert werden.	2,51	0,917
11. Der Lern- und Wissensstand der SchülerInnen kann durch die Bildungsstandards erhoben werden.	2,06	0,906
12. Die einzelnen SchülerInnen können durch die Arbeit mit den Bildungsstandards individueller gefördert werden.	2,68	0,885
13. Systematisch abrufbares Wissen wird durch die Bildungsstandards in den Vordergrund gerückt.	2,15	0,878
14. Der Lernprozess der einzelnen SchülerInnen wird nicht berücksichtigt.	2,14	0,892
15. Bildungsstandards messen die Leistungen der SchülerInnen, nicht die Arbeit der LehrerInnen.	2,25	0,836
16. Durch Bildungsstandards wird die Qualität der pädagogischen Arbeit der LehrerInnen offen gelegt.	2,79	0,889
17. Durch die Einführung von Bildungsstandards wird der Konkurrenzdruck im LehrerInnenkollegium steigen.	2,34	0,932
18. Durch Bildungsstandards ist eine Vergleichbarkeit von Schulen möglich.	2,14	0,859
19. Bildungsstandards machen die Arbeit der österreichischen Schulen öffentlich transparent.	2,28	0,891
20. Die Schulaufsicht hat durch die Bildungsstandards eine gute Möglichkeit zur Kontrolle des Outputs von Unterricht.	2,32	0,870
21. Die Einführung von Bildungsstandards macht ein Schulranking möglich.	2,30	0,979
22. Bildungsstandards sind ein gutes Mittel zur Qualitätssicherung der österreichischen Schule.	2,44	0,953
23. Die Einführung von Bildungsstandards in Österreich ist notwendig.	2,56	0,994
24. Ich freue mich auf die Arbeit mit den Bildungsstandards.	2,50	1,022

Tabelle 7: Verteilung der Mittelwerte der einzelnen Items

An der Mittelwertverteilung fällt zu Beginn Item 1 (*Ich interessiere mich für die Einführung der Bildungsstandards.*) mit einem Mittelwert von 1,84 positiv auf. Es ist das einzige Item mit einem Mittelwert unter 2. Daraus lässt sich schließen, dass die befragten LehrerInnen sich prinzipiell für die Einführung von Bildungsstandards interessieren. Besonders negativ fallen Item 2, 3 und 4 auf, die den Informationsgrad der LehrerInnen betreffen.

7 Hypothesenprüfung

7.1 Dimensionsreduktion

Um die Hypothesen überprüfen zu können, ist es notwendig, die Mittelwerte der einzelnen Items jeweils den passenden Hypothesen zuzuordnen. Um dies übersichtlicher zu machen, können die einzelnen Items mittels einer Faktorenanalyse zu Itemgruppen gebündelt werden.

7.1.1 Faktorenanalyse

Ziel der Faktorenanalyse ist es, die Anzahl der vorhandenen Variablen zu reduzieren, indem man sie gruppiert und zu Faktoren zusammenfasst. Die Festlegung der Anzahl der Faktoren geschieht unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Faktorenanalyse, inhaltliche Gesichtspunkte dürfen dabei nicht vernachlässigt werden.

Dem folgenden Ausschnittes aus der Tabelle der erklärten Gesamtvarianz anhand der Hauptkomponentenanalyse kann man entnehmen, dass es sich um 6 Faktoren handelt. Der Eigenwert der einzelnen Komponenten soll nicht unter 1 liegen. Dies ist bei den ersten 6 Komponenten der Fall.

Komponente	Anfängliche Eigenwerte		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	7,505	31,270	31,270
2	2,501	10,419	41,689
3	1,886	7,860	49,549
4	1,386	5,773	55,322
5	1,100	4,584	59,906
6	1,031	4,297	64,203
7	0,961	4,005	68,208
8	0,917	3,820	72,028

Tabelle 8: Eigenwerte der Komponenten

Die nachfolgende Tabelle gibt Auskunft über die Ladungen der einzelnen Faktoren. Hohe Werte eines Items zeigen einen großen Beitrag zum entsprechenden Faktor an, niedere nur einen geringen Beitrag. Da sehr niedrige

Werte keine Aussagekraft haben, können sie vernachlässigt werden. Werte unter 0,3 wurden in der Tabelle automatisch ausgeblendet. Die Items in den einzelnen Faktoren sind nach ihren Ladungen absteigend geordnet.

	Komponente					
	1	2	3	4	5	6
6. Bildungsstandards helfen LehrerInnen, ihre pädagogische Arbeit zu evaluieren.	0,813					
24. Ich freue mich auf die Arbeit mit den Bildungsstandards.	0,730					
1. Ich interessiere mich für die Einführung der Bildungsstandards in Österreich.	0,723					
7. Bildungsstandards sind eine konkrete Hilfe für die Gestaltung von Unterricht.	0,708			0,362		
22. Bildungsstandards sind ein gutes Mittel zur Qualitätssicherung der österreichischen Schule.	0,699	0,405				
9. Bildungsstandards bedeuten für die LehrerInnen eine Erleichterung der Unterrichtsarbeit.	0,699			0,372		
23. Die Einführung von Bildungsstandards in Österreich ist notwendig.	0,691	0,320				
10. Durch die Arbeit mit den Bildungsstandards kann die Unterrichtsqualität verbessert werden.	0,687			0,349		
11. Der Lern- und Wissensstand der SchülerInnen kann durch die Bildungsstandards erhoben werden.	0,660					
12. Die einzelnen SchülerInnen können durch die Arbeit mit den Bildungsstandards individueller gefördert werden.	0,580			0,518		
13. Systematisch abrufbares Wissen wird durch die Bildungsstandards in den Vordergrund gerückt.	0,449				0,376	0,409
18. Durch Bildungsstandards ist eine Vergleichbarkeit von Schulen möglich.		0,848				
19. Bildungsstandards machen die Arbeit der österreichischen Schulen öffentlich transparent.	0,367	0,774				
20. Die Schulaufsicht hat durch die Bildungsstandards eine gute Möglichkeit zur Kontrolle des Outputs von Unterricht.		0,736				
21. Die Einführung von Bildungsstandards macht ein Schulranking möglich.		0,493		0,366	0,424	
4. Ich habe schon ausreichend Informationen über die Bildungsstandards erhalten.			0,801			
2. Ich hatte bereits mindestens einmal Kontakt zu MultiplikatorInnen der Bildungsstandards.			0,798			
3. Ich habe schon eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema Bildungsstandards besucht.			0,735			
5. Ich habe mir schon ein Aufgabenbeispiel der Bildungsstandards der 4.Schulstufe durchgelesen.			0,729			
16. Durch Bildungsstandards wird die Qualität der pädagogischen Arbeit der LehrerInnen offen gelegt.		0,349		0,638		
14. Der Lernprozess der einzelnen SchülerInnen wird nicht berücksichtigt.				-0,583	0,506	
17. Durch die Einführung von Bildungsstandards wird der Konkurrenzdruck im LehrerInnenkollegium steigen.					0,763	
8. In ihren pädagogischen Freiheiten werden LehrerInnen durch die Einführung von Bildungsstandards eingeschränkt.	-0,453				0,565	
15. Bildungsstandards messen die Leistungen der SchülerInnen, nicht die Arbeit der LehrerInnen.						0,907

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a Die Rotation ist in 8 Iterationen konvergiert.

Tabelle 9: Rotierte Komponentenmatrix

Mit Hilfe der berechneten Werte der Tabelle werden die Items zu Faktoren gebündelt, die für die Hypothesenprüfung herangezogen werden können. Faktor 4 (Item 16) und 6 (Item 15) werden im weiteren Verlauf der Arbeit vernachlässigt, da es sich dabei um Faktoren mit nur einer Variablen handelt. Sie sind nicht aussagekräftig und daher nicht als Faktoren zu betrachten, sondern werden im weiteren Verlauf als einzelne Variablen behandelt. Auch inhaltlich sind sie keinem der verbleibenden Faktoren deutlich zuzuordnen.

Aus den Faktoren wurden aus inhaltlichen Gründen einzelne Items entfernt. Diese werden allerdings später gemeinsam mit den beiden Variablen von Faktor 4 und 6 zur Berechnung anderer Fragestellungen oder zur Prüfung anderer Hypothesen verwendet. Anhand der Berechnungen und aufgrund inhaltlicher Entscheidungen können die Faktoren aus den folgenden Items gebildet werden:

Faktor 1: Item 6, 7, 9, 10, 11, 12

Faktor 2: Item 18, 19, 20, 21

Faktor 3: Item 2, 3, 4, 5

Faktor 4: Item 8, 13, 14, 17

Items die dem Faktor 1 zugeteilt wurden, haben den Unterricht und die pädagogische Arbeit der LehrerInnen zum Thema. Sie beschäftigen sich mit den Auswirkungen der Bildungsstandards auf die Unterrichtsgestaltung, die Unterrichtsqualität, Evaluation des Unterrichts und die Förderung einzelner SchülerInnen. Der erste Faktor wird dementsprechend betitelt mit *Unterstützung der pädagogischen Arbeit*. Mit Hilfe dieses Faktors kann die zweite Prüfhypothese beurteilt werden.

Alle Items des zweiten Faktors beziehen sich auf die Möglichkeit der öffentlichen Kontrolle und Bewertbarkeit der schulischen Arbeit mit Hilfe der Bildungsstandards. Dazu gehören Themen wie Outputkontrolle oder das eventuelle Aufstellen eines Schulrankings. Der Faktor wird mit *Bewertung, Kontrolle und öffentliche Einsichtnahme* übertitelt. Prüfhypothese 4 steht in engem Zusammenhang zu diesem Faktor.

Faktor 3 beinhaltet Items, die den Informationsstand der LehrerInnen über die Bildungsstandards erfragen. Sie beziehen sich auf besuchte Informationsveranstaltungen, Kontakte zu Multiplikatoren und die Auseinandersetzung mit Aufgabenbeispielen. Für Faktor 3 wurde der Titel *Informationsstand* gewählt. Mit ihm kann die erste Hypothese überprüft werden.

Im vierten Faktor geht es um Ängste und Befürchtungen der LehrerInnen in unterschiedlichen Bereichen. Sie trägt den Titel *Ängste und Befürchtungen* und bezieht sich auf keine konkrete Hypothese. Dieser Faktor wird im Kapitel der weiteren Fragestellungen (Kapitel 8) behandelt.

Die verbleibenden Items werden einzeln betrachtet und dienen als Grundlage bei der Prüfung der restlichen Hypothesen bzw. werden für die Feststellung von Korrelationen in verschiedenen Bereichen verwendet.

7.1.2 Reliabilitätsanalyse

Im vorliegenden Kapitel werden die Zusammenhalte innerhalb der einzelnen Faktoren mit Hilfe einer Reliabilitätsanalyse überprüft. Der dazu notwendige Wert ist das Cronbachs Alpha, das zwischen 0 und 1 liegt. Ein großer Zusammenhalt der einzelnen Items in den Faktoren wird durch Werte möglichst nahe an 1 ausgedrückt. Die berechneten Werte sollten nicht unter 0,5 liegen.

Faktor 1: *Unterstützung der pädagogischen Arbeit*

An nachfolgender Tabelle ist zu erkennen, dass das Cronbachs Alpha für den ersten Faktor sehr hoch ist (0,870). Dies drückt einen starken Zusammenhalt der Items aus.

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
0,870	6

Tabelle 10: Reliabilitätsstatistik für Faktor 1

Faktor 2: *Bewertung, Kontrolle und öffentliche Einsichtnahme*

Auch bei Faktor 2 lässt sich ein starker Zusammenhalt der Items feststellen, das Cronbachs Alpha liegt hier bei 0,789.

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
0,789	4

Tabelle 11: Reliabilitätsstatistik für Faktor 2

Faktor 3: *Informationsstand*

Bei Faktor 3 lässt sich ebenfalls ein zufrieden stellendes Cronbachs Alpha von 0,764 feststellen. Auch hier ist ein guter Zusammenhalt der Items gegeben.

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
0,764	4

Tabelle 12: Reliabilitätsstatistik für Faktor 3

Faktor 4: *Ängste und Befürchtungen*

Das Chronbachs Alpha der vier Items liegt nur bei 0,472. Dieser Wert drückt keinen großen Zusammenhalt der Variablen aus. Nachdem Item 13 eliminiert wurde, steigt das Cronbachs Alpha auf 0,574, was einen, wenn auch keinen sehr starken Zusammenhalt der Variablen ausdrückt.

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
0,574	3

Tabelle 13: Reliabilitätsstatistik für Faktor 4

Faktor 1, 2 und 3 können entsprechend der guten Werte in der Reliabilitätsanalyse für eine weitere Verarbeitung und zur Hypothesenprüfung heran gezogen werden. Einzig Faktor 4 hat kein befriedigendes Ergebnis geliefert. Er bezieht sich allerdings auf keine der Hypothesen und kann aus diesem Grund vorerst vernachlässigt werden. Die Mittelwerte der einzelnen Items von Faktor 4 (ohne Item 13) werden im weiteren Verlauf der Arbeit allerdings wie die der anderen Faktoren ermittelt.

7.1.3 Verteilung der Mittelwerte der Faktoren

Um die Mittelwerte der Faktoren berechnen zu können, werden die Items der einzelnen Faktoren zu je einer neuen Variable zusammengefasst, die den Titel der Faktoren trägt. Auf diese Weise kann mit den Faktoren weiter gerechnet werden und später können Korrelationen zwischen den demografischen Daten und den Faktoren überprüft werden.

	Mittelwert	Standardabweichung
1. Unterstützung der pädagogischen Arbeit	2,4347	0,9366
2. Bewertbarkeit, Kontrolle und öffentliche Einsichtnahme	2,3068	0,8519
3. Informationsstand	2,8614	1,2460
4. Befürchtungen	2,4163	0,9415

Tabelle 14: Mittelwerte der Faktoren

Der Skalenmittelpunkt bei allen Faktoren liegt bei 2,5. Darunter liegende Werte bedeuten Zustimmung, Werte über 2,5 Ablehnung der Aussagen der entsprechenden Variablen.

7.2 Überprüfung der Hypothesen

Im folgenden Kapitel wird auf die einzelnen Prüfhypothesen eingegangen. Dabei erfolgt zuerst ein Überblick über die Mittelwertsverteilungen der entsprechenden Variablen. Danach werden die Verteilungen der einzelnen Variablen genauer betrachtet, analysiert und eventuell in einen Zusammenhang mit den demografischen Daten gebracht. Schließlich wird das Ergebnis der Hypothesenprüfung genannt.

7.2.1 Prüfhypothese 1

Niederösterreichische VolksschullehrerInnen sind bereits ausreichend über die Bildungsstandards informiert.

Die erste Prüfhypothese kann mit Hilfe des dritten Faktors, der sich ebenfalls auf den Informationsstand bezieht, überprüft werden. Ein Blick auf die Verteilung der Mittelwerte der Variablen dieses Faktors, zeigt, dass alle Werte größer als der

Skalenmittelpunkt von 2,5 sind und damit auch der Mittelwert des gesamten Faktors deutlich über 2,5 liegt. Niedrige Werte bedeuten hohen Informationsgrad, hohe Werte stehen für geringen Informationsstand. Daraus lässt sich ableiten, dass die befragten LehrerInnen noch nicht ausreichend über Bildungsstandards informiert sind, besonders Item 2 und 3 wurden sehr negativ beantwortet. Auffällig ist darüber hinaus eine große Standardabweichung, die einzelnen Werte variieren also relativ stark um den Mittelwert. Dies ist besonders bei Item 3 und 5 der Fall.

	Mittelwert	Standardabweichung
Informationsstand	2,8614	1,2460
2. Ich hatte bereits mindestens einmal Kontakt zu MultiplikatorInnen der Bildungsstandards.	2,96	1,274
3. Ich habe schon eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema Bildungsstandards besucht.	2,96	1,325
4. Ich habe schon ausreichend Informationen über die Bildungsstandards erhalten.	2,86	0,990
5. Ich habe mir schon ein Aufgabenbeispiel der Bildungsstandards der 4.Schulstufe durchgelesen.	2,68	1,349

Tabelle 15: Mittelwertverteilung Faktor 3

Nicht zuletzt aufgrund der hohen Standardabweichung der Variablen werden die einzelnen Items im Folgenden noch genauer untersucht.

Die Häufigkeitsverteilung von Item 2 (*Ich hatte bereits mindestens einmal Kontakt zu MultiplikatorInnen der Bildungsstandards*) zeigt, dass mehr als die Hälfte der Befragten (53,8%) dieser Aussage gar nicht zustimmen. (vgl. Tabelle 11)

2. Ich hatte bereits mindestens einmal
Kontakt zu MultiplikatorInnen der Bildungsstandards.

	Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig			
stimme sehr zu	56	24,9	24,9
stimme eher zu	19	8,4	33,3
stimme weniger zu	29	12,9	46,2
stimme gar nicht zu	121	53,8	100,0
Gesamt	225	100,0	

Tabelle 16: Prozentuelle Häufigkeiten Item 2

Item 3 (*Ich habe schon eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema Bildungsstandards besucht*) schneidet noch schlechter ab. Dieser Aussage stimmen 58% gar nicht zu. (vgl. Tabelle 13)

3. Ich habe schon eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema Bildungsstandards besucht.

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme sehr zu	61	27,2	27,2
	stimme eher zu	18	8,0	35,3
	stimme weniger zu	15	6,7	42,0
	stimme gar nicht zu	130	58,0	100,0
	Gesamt	224	100,0	

Tabelle 17: Prozentuelle Häufigkeiten Item 3

In Tabelle 14 sind die Häufigkeitsverteilungen von Item 4 (*Ich habe schon ausreichend Informationen über die Bildungsstandards erhalten*) ersichtlich. Knapp ein Drittel der Befragten (32,9%) hat bereits ausreichend Informationen über die Bildungsstandards erhalten, zwei Drittel fühlen sich noch zu wenig informiert.

4. Ich habe schon ausreichend Informationen über die Bildungsstandards erhalten.

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme sehr zu	27	12,0	12,0
	stimme eher zu	47	20,9	32,9
	stimme weniger zu	82	36,4	69,3
	stimme gar nicht zu	69	30,7	100,0
	Gesamt	225	100,0	

Tabelle 18: Prozentuelle Häufigkeiten Item 4

Tabelle 15 bezieht sich auf Item 5 (*Ich habe mir schon ein Aufgabenbeispiel der Bildungsstandards der 4. Schulstufe durchgelesen*). 45,6% der Befragten haben sich bereits mit zumindest einem Aufgabenbeispiel der vierten Schulstufe auseinander gesetzt. Mehr als die Hälfte der LehrerInnen stimmt Item 5 allerdings nicht zu.

5. Ich habe mir schon ein Aufgabenbeispiel der Bildungsstandards der 4. Schulstufe durchgelesen.

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme sehr zu	75	33,2	33,2
	stimme eher zu	28	12,4	45,6
	stimme weniger zu	18	8,0	53,5
	stimme gar nicht zu	105	46,5	100,0
	Gesamt	226	100,0	

Tabelle 19: Prozentuelle Häufigkeiten Item 5

Mit Hilfe der Häufigkeitsverteilungen der einzelnen Items des Faktors wird deutlich, dass erst sehr wenige LehrerInnen die Fortbildungsangebote der verschiedensten Einrichtungen genutzt haben, um sich über die Standards zu informieren, auch der Kontakt zu den vom Land gestellten Multiplikatoren war bis jetzt sehr gering. Mit den Aufgabenbeispielen hat sich hingegen fast die Hälfte der LehrerInnen (45,6%) schon einmal auseinander gesetzt.

Prüfhypothese 1 kann entsprechend der Verteilung der Mittelwerte des dritten Faktors (Informationsstand) verworfen werden. Der Mittelwert des Faktors von 2,86 liegt signifikant über dem Skalenmittelwert von 2,5, was einem geringen Informationsstand entspricht. Niederösterreichische VolksschullehrerInnen sind dementsprechend noch nicht ausreichend über die Bildungsstandards informiert.

Auf die demografische Verteilung im Bezug auf den Informationsstand wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch eingegangen.

7.2.2 Prüfhypothese 2

Bildungsstandards unterstützen die pädagogische Arbeit der LehrerInnen.

Hypothese 2 bezieht sich auf den ersten errechneten Faktor, der mit *Unterstützung der pädagogischen Arbeit* betitelt wurde. Folgende Tabelle zeigt die Mittelwertverteilung des gesamten Faktors, aber auch die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Variablen des Faktors. Dabei fällt auf, dass der Gesamtmittelwert (2,43) nur knapp unter dem Skalenmittelpunkt von 2,5 liegt. Daraus lässt sich schließen, dass die befragten Personen Bildungsstandards eher, wenn auch nicht signifikant als Unterstützung ihrer pädagogischen Arbeit sehen.

	Mittelwert	Standardabweichung
Unterstützung der pädagogischen Arbeit	2,4347	0,9366
6. Bildungsstandards helfen LehrerInnen, ihre pädagogische Arbeit zu evaluieren.	2,12	0,902
7. Bildungsstandards sind eine konkrete Hilfe für die Gestaltung von Unterricht.	2,46	0,994
9. Bildungsstandards bedeuten für die LehrerInnen eine Erleichterung der Unterrichtsarbeit.	2,74	0,853
10. Durch die Arbeit mit den Bildungsstandards kann die Unterrichtsqualität verbessert werden.	2,53	0,890
11. Der Lern- und Wissensstand der SchülerInnen kann durch die Bildungsstandards erhoben werden.	2,08	0,889
12. Die einzelnen SchülerInnen können durch die Arbeit mit den Bildungsstandards individueller gefördert werden.	2,68	0,885

Tabelle 20: Mittelwertsverteilung Faktor 1

Im weiteren Verlauf werden die einzelnen Items einzeln betrachtet. Bei Item 6 fällt ein niedriger Mittelwert von 2,12 auf. 67,5% stimmen zu, dass Bildungsstandards hilfreich für die Evaluierung ihres Unterrichtes sind. Nur 7,5% stimmen dieser Aussage gar nicht zu.

6. Bildungsstandards helfen LehrerInnen ihre pädagogische Arbeit zu evaluieren.

	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Gültig stimme sehr zu	63	27,6	27,6
stimme eher zu	91	39,9	67,5
stimme weniger zu	57	25,0	92,5
stimme gar nicht zu	17	7,5	100,0
Gesamt	228	100,0	

Tabelle 21: Prozentuelle Häufigkeiten Item 6

Wenn man das Antwortverhalten von Item 6 mit den demografischen Variablen vergleicht, stellt sich heraus, dass sich bei der Variable *Funktion* hoch signifikante ($p=0,001$) Unterschiede zeigen. Ein Mittelwertsvergleich ist Tabelle 18 zu entnehmen. DirektorInnen stimmen Item 6 deutlich stärker zu als LehrerInnen. Auch bei der Variable *Dienstjahre* zeigen sich signifikante Unterschiede ($p=0,022$). LehrerInnen mit wenigen Dienstjahren weisen einen sehr schlechten Mittelwert von 3,0 auf. Die Mittelwerte nehmen mit den Dienstjahren kontinuierlich ab. Das bedeutet, LehrerInnen mit mehr als 30 Dienstjahren sehen Bildungsstandards am ehesten als Hilfsmittel zur Evaluation ihres Unterrichtes.

6. Bildungsstandards helfen LehrerInnen ihre pädagogische Arbeit zu evaluieren.

Funktion	Mittelwert	N	Standardabweichung
LehrerIn	2,19	195	0,910
DirektorIn	1,60	30	0,563
Insgesamt	2,12	225	0,894

Tabelle 22: Mittelwertvergleich Items 6 – Funktion

6. Bildungsstandards helfen LehrerInnen ihre pädagogische Arbeit zu evaluieren.

Dienstjahre	Mittelwert	N	Standardabweichung
1-5 Jahre	3,00	7	0,577
6-10 Jahre	2,38	21	1,071
11-20 Jahre	2,16	62	0,729
21-30 Jahre	2,04	74	0,898
über 30 Jahre	1,98	61	0,975
Insgesamt	2,12	225	0,901

Tabelle 23: Mittelwertvergleich Item 6 – Dienstjahre

Beinahe die Hälfte der befragten LehrerInnen (44,7%) sieht durch Arbeit mit den Bildungsstandards weniger eine Erleichterung der Unterrichtsarbeit, 18,6% stimmen der Aussage sogar gar nicht zu. Nur gut ein Drittel (36,7%) ist der Meinung, dass Bildungsstandards die Unterrichtsarbeit erleichtern.

9. Bildungsstandards bedeuten für die LehrerInnen eine Erleichterung der Unterrichtsarbeit.

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme sehr zu	18	8,0	8,0
	stimme eher zu	65	28,8	36,7
	stimme weniger zu	101	44,7	81,4
	stimme gar nicht zu	42	18,6	100,0
	Gesamt	226	100,0	

Tabelle 24: Prozentuelle Häufigkeiten Item 9

Item 10 bezieht sich auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität durch die Arbeit mit den Bildungsstandards. Der Mittelwert liegt bei 2,53, ist also praktisch identisch mit dem Skalenmittelpunkt. Dies zeigt auch Tabelle 21, laut der genau 50% der Aussage zustimmen.

10. Durch die Arbeit mit den Bildungsstandards kann die Unterrichtsqualität verbessert werden.

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme sehr zu	27	11,9	11,9
	stimme eher zu	86	38,1	50,0
	stimme weniger zu	79	35,0	85,0
	stimme gar nicht zu	34	15,0	100,0
	Gesamt	226	100,0	

Tabelle 25: Prozentuelle Häufigkeiten Item 10

Tabelle 22 bezieht sich auf Item 11 (*Der Lern- und Wissensstand der SchülerInnen kann durch die Bildungsstandards erhoben werden*). 69,9% der Befragten sind der Meinung, dass der Lern- und Wissensstand der SchülerInnen mit Hilfe der Bildungsstandards erhoben werden kann. Nur 6,6% stimmen dieser Aussage gar nicht zu.

11. Der Lern- und Wissensstand der SchülerInnen kann durch die Bildungsstandards erhoben werden.

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme sehr zu	66	29,2	29,2
	stimme eher zu	92	40,7	69,9
	stimme weniger zu	53	23,5	93,4
	stimme gar nicht zu	15	6,6	100,0
	Gesamt	226	100,0	

Tabelle 26: Prozentuelle Häufigkeiten Item 11

Im Gegensatz dazu meinen nur 37,3%, dass die SchülerInnen durch die Arbeit mit den Bildungsstandards individueller gefördert werden können (Item 12). Bildungsstandards helfen nach der Meinung der LehrerInnen also den Wissensstand der SchülerInnen zu erheben, Hilfe bei der Förderung einzelner SchülerInnen bieten sie allerdings nicht (vgl. Tabelle 23).

12. Die einzelnen SchülerInnen können durch die Arbeit mit den Bildungsstandards individueller gefördert werden.

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme sehr zu	26	11,4	11,4
	stimme eher zu	59	25,9	37,3
	stimme weniger zu	105	46,1	83,3
	stimme gar nicht zu	38	16,7	100,0
	Gesamt	228	100,0	

Tabelle 27: Prozentuelle Häufigkeiten Item 12

Betrachtet man das Antwortverhalten bei Hypothese 1 im Zusammenhang mit den demografischen Daten, ist auffällig, dass die Mittelwerte der DirektorInnen bei allen sechs Variablen deutlich unter denen der LehrerInnen liegen. Daraus kann man schließen, dass DirektorInnen deutlich eher denken, dass Bildungsstandards die pädagogische Arbeit unterstützen. Ein detaillierter Mittelwertvergleich zwischen diesen beiden Gruppen kann in Kapitel 8.3 nachgelesen werden.

Hypothese 2 kann, wenn auch nicht sehr deutlich, bestätigt werden. Der Mittelwert des Faktors 1 liegt nur knapp unter dem Skalenmittelpunkt, drückt aber trotzdem Zustimmung aus. Besondere Zustimmung erhielt die Evaluation des Unterrichts und die Ermittlung des Wissensstandes der einzelnen SchülerInnen durch die Arbeit mit den Standards. Bildungsstandards unterstützen nach Aussage der befragten LehrerInnen die pädagogische Arbeit.

7.2.3 Prüfhypothese 3

Die einzelnen SchülerInnen profitieren im schulischen Lernen durch die Arbeit mit den Bildungsstandards.

Zur Prüfung dieser Hypothese werden die folgenden Items heran gezogen:

Item 11: Der Lern- und Wissensstand der SchülerInnen kann durch die Bildungsstandards erhoben werden.

Item 12: Die einzelnen SchülerInnen können durch die Arbeit mit den Bildungsstandards individueller gefördert werden.

Item 13: Systematisch abrufbares Wissen wird durch die Bildungsstandards in den Vordergrund gerückt.

Item 14: Der Lernprozess der einzelnen SchülerInnen wird nicht berücksichtigt.

Dabei ist zu beachten, dass Item 13 und 14 etwas Negatives ausdrücken. Wenn diesen Items zugestimmt wird, bedeutet das kein Profitieren der SchülerInnen. Item 11 und 12 hingegen sind positiv formuliert.

Die folgende Tabelle gibt Aufschluss über die Verteilung der Mittelwerte der einzelnen Variablen.

	Mittelwert	Standardabweichung
11. Der Lern- und Wissensstand der SchülerInnen kann durch die Bildungsstandards erhoben werden.	2,08	0,889
12. Die einzelnen SchülerInnen können durch die Arbeit mit den Bildungsstandards individueller gefördert werden.	2,68	0,885
13. Systematisch abrufbares Wissen wird durch die Bildungsstandards in den Vordergrund gerückt.	2,16	0,868
14. Der Lernprozess der einzelnen SchülerInnen wird nicht berücksichtigt.	2,15	0,873

Tabelle 28: Mittelwerte Item 11, 12, 13 und 14

Item 11 und 12 wurden bereits im Zuge der Prüfung von Hypothese 2 genauer betrachtet. Dabei konnte festgestellt werden, dass der individuelle Wissensstand der SchülerInnen durch die Arbeit mit den Standards zwar erhoben werden kann, die LehrerInnen in den Bildungsstandards allerdings kein Potential zur individuellen Förderung der SchülerInnen sehen. Die genauen Häufigkeitsverteilungen und Interpretationen von Item 13 und 14 folgen nun. (vgl. Tabelle 25 und 26)

13. Systematisch abrufbares Wissen wird durch die Bildungsstandards in den Vordergrund gerückt.

	Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig			
stimme sehr zu	53	23,3	23,3
stimme eher zu	102	44,9	68,3
stimme weniger zu	55	24,2	92,5
stimme gar nicht zu	17	7,5	100,0
Gesamt	227	100,0	

Tabelle 29: Prozentuelle Häufigkeiten Item 13

Mehr als zwei Drittel der befragten Personen stimmen der Aussage zu, dass durch Bildungsstandards systematisch abrufbares Wissen in den Vordergrund rückt. Lediglich 7,5% stimmen dieser Aussage gar nicht zu.

14. Der Lernprozess der einzelnen SchülerInnen wird nicht berücksichtigt.

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme sehr zu	58	25,7	25,7
	stimme eher zu	88	38,9	64,6
	stimme weniger zu	67	29,6	94,2
	stimme gar nicht zu	13	5,8	100,0
	Gesamt	226	100,0	

Tabelle 30: Prozentuelle Häufigkeiten Item 14

Ähnlich verhält sich die Verteilung bei Item 14. Auch hier sind 64,6% der Meinung, dass der Lernprozess der SchülerInnen nicht berücksichtigt wird. Es lässt sich festhalten, dass der Großteil der LehrerInnen eine Vernachlässigung des Prozesses der Wissensaneignung durch die Bildungsstandards sieht und dass dadurch systematisch abrufbares Wissen, also lediglich der Output dieses Prozesses, in den Vordergrund tritt.

Die Verteilungen von drei der vier untersuchten Variablen zeigen negative Konsequenzen für das schulische Lernen von SchülerInnen. Laut der befragten LehrerInnen tritt der Prozess der Wissensaneignung durch die Bildungsstandards in den Hintergrund, systematisch abrufbares Wissen gewinnt hingegen an Bedeutung. Außerdem sind die LehrerInnen nicht der Meinung, dass sie einzelne SchülerInnen durch die Arbeit mit den Standards besser fördern können. Hypothese 3 wird demnach nicht bestätigt, die einzelnen SchülerInnen profitieren aus Sicht der LehrerInnen nicht durch die Arbeit mit den Bildungsstandards.

7.2.4 Prüfhypothese 4

Bildungsstandards ermöglichen Bewertung und öffentliche Einsichtnahme in die schulische Arbeit.

Hypothese 4 kann unter Verwendung von Faktor 2 (*Bewertung, Kontrolle und öffentliche Einsichtnahme*) überprüft werden. Tabelle 14 zeigt die Verteilung der Mittelwerte der Items, die für Hypothese 4 relevant sind. Alle Mittelwerte liegen unter dem Skalenmittelpunkt von 2,5. Dies bedeutet, dass die befragten Personen den Items eher zugestimmt haben. Durch Bildungsstandards wird die Bewertung,

Kontrolle und öffentliche Einsichtnahme in die Arbeit von Schulen möglich. Auch der Gesamtmittelwert von rund 2,31 liegt signifikant unter dem Skalenmittelpunkt. Die befragten Personen sind also der Meinung, dass Bildungsstandards eine Bewertung von schulischer Arbeit und eine öffentliche Einsichtnahme ermöglichen.

	Mittelwert	Standardabweichung
Bewertung, Kontrolle und öffentliche Einsichtnahme	2,3068	0,8519
18. Durch Bildungsstandards ist eine Vergleichbarkeit von Schulen möglich.	2,18	0,817
19. Bildungsstandards machen die Arbeit der österreichischen Schulen öffentlich transparent.	2,30	0,868
20. Die Schulaufsicht hat durch die Bildungsstandards eine gute Möglichkeit zur Kontrolle des Outputs von Unterricht.	2,37	0,820
21. Die Einführung von Bildungsstandards macht ein Schulranking möglich.	2,38	0,891

Tabelle 31: Mittelwertverteilung Faktor 2

Besonders auffällig ist der sehr niedrige Mittelwert von 2,18 bei Item 18. Nachfolgendes Balkendiagramm lässt erkennen, dass zwei Drittel der Befragten (66%) der Meinung sind, dass Bildungsstandards eine Vergleichbarkeit von Schulen ermöglichen.

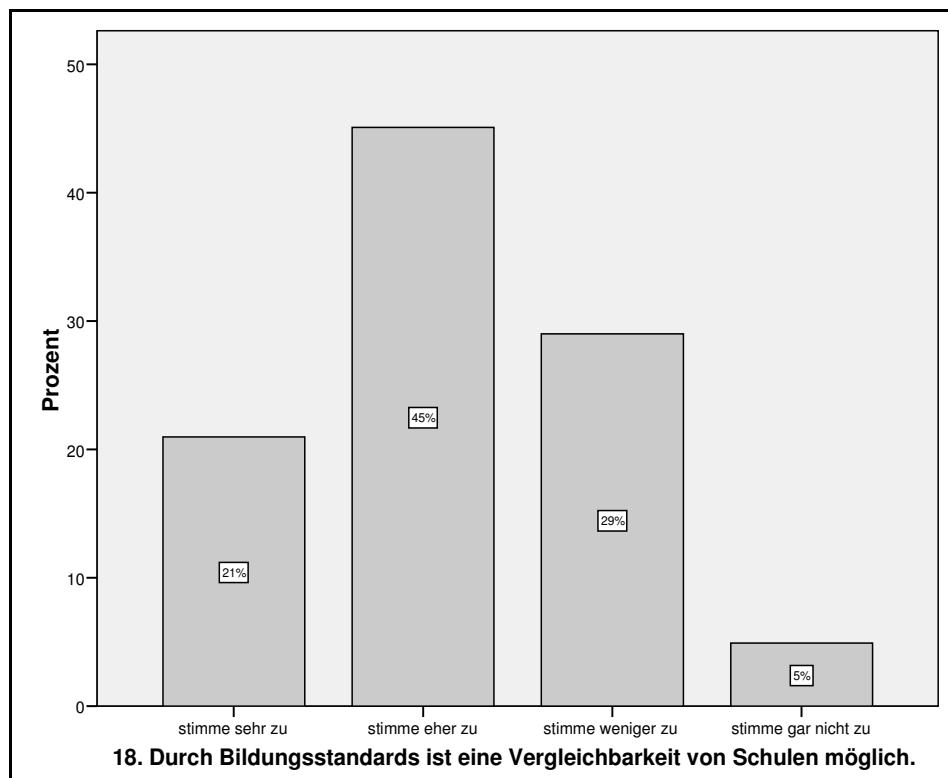


Abbildung 10: Prozentuelle Häufigkeiten Item 18

Die Häufigkeitsverteilungen der drei anderen Variablen unterscheiden sich kaum von Item 18. Knappe 60% stimmen den jeweiligen Aussagen zu. Die genauen Verteilungen können den drei folgenden Tabellen entnommen werden.

19. Bildungsstandards machen die Arbeit der österreichischen Schulen öffentlich transparent.

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme sehr zu	42	18,6	18,6
	stimme eher zu	93	41,2	59,7
	stimme weniger zu	72	31,9	91,6
	stimme gar nicht zu	19	8,4	100,0
	Gesamt	226	100,0	

Tabelle 32: Prozentuelle Häufigkeiten Item 19

20. Die Schulaufsicht hat durch die Bildungsstandards eine gute Möglichkeit zur Kontrolle des Outputs von Unterricht.

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme sehr zu	29	12,9	12,9
	stimme eher zu	104	46,4	59,4
	stimme weniger zu	71	31,7	91,1
	stimme gar nicht zu	20	8,9	100,0
	Gesamt	224	100,0	

Tabelle 33: Prozentuelle Häufigkeiten Item 20

Item 21, das sich auf ein mögliches Schulranking durch die Bildungsstandards bezieht, wurde von 11,8% gar nicht zugestimmt. Diese Tatsache könnte darauf beruhen, dass im Konzept der österreichischen Bildungsstandards immer wieder darauf hingewiesen wird, dass die Ergebnisse der Standardtestungen nicht für ein Schulranking herangezogen werden.

21. Die Einführung von Bildungsstandards macht ein Schulranking möglich.

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme sehr zu	35	15,9	15,9
	stimme eher zu	92	41,8	57,7
	stimme weniger zu	67	30,5	88,2
	stimme gar nicht zu	26	11,8	100,0
	Gesamt	220	100,0	

Tabelle 34: Prozentuelle Häufigkeiten Item 21

Abschließend ist festzuhalten, dass Hypothese 4 bestätigt werden kann, da die Mittelwerte aller vier Variablen des Faktors deutlich unter 2,5 liegen. Die Befragten sind der Meinung, dass Bildungsstandards Bewertung und öffentliche Einsichtnahme in die schulische Arbeit ermöglichen.

7.2.5 Prüfhypothese 5

Bildungsstandards sind ein geeignetes Mittel zur Qualitätssicherung in der Schule.

Diese Hypothese kann mit Item 22 (*Bildungsstandards sind ein gutes Mittel zur Qualitätssicherung der österreichischen Schule*) überprüft werden. Folgende Tabelle gibt Aufschluss über den Mittelwert der entsprechenden Variablen. Der Skalenmittelpunkt liegt bei 2,5, der Mittelwert der Variable bei 2,51. Der Mittelwert der Variable liegt also beinahe beim Skalenmittelpunkt.

	N	Mittelwert	Standardabweichung
22. Bildungsstandards sind ein gutes Mittel zur Qualitätssicherung der österreichischen Schule.	222	2,51	0,876

Tabelle 35: Mittelwert Item 22

Um diesen Werten mehr Bedeutung zu geben und das Ergebnis besser interpretieren zu können, werden die Verteilungen der einzelnen Antwortkategorien genauer untersucht. Das nachfolgende Balkendiagramm zeigt, dass es sich beim Antwortverhalten um eine Normalverteilung handelt, bei der fast genau die Hälfte der Befragten (48%) der Frage ob Bildungsstandards ein gutes Mittel zur Qualitätssicherung sind positiv gegenübersteht, die andere Hälfte (52%) negativ.

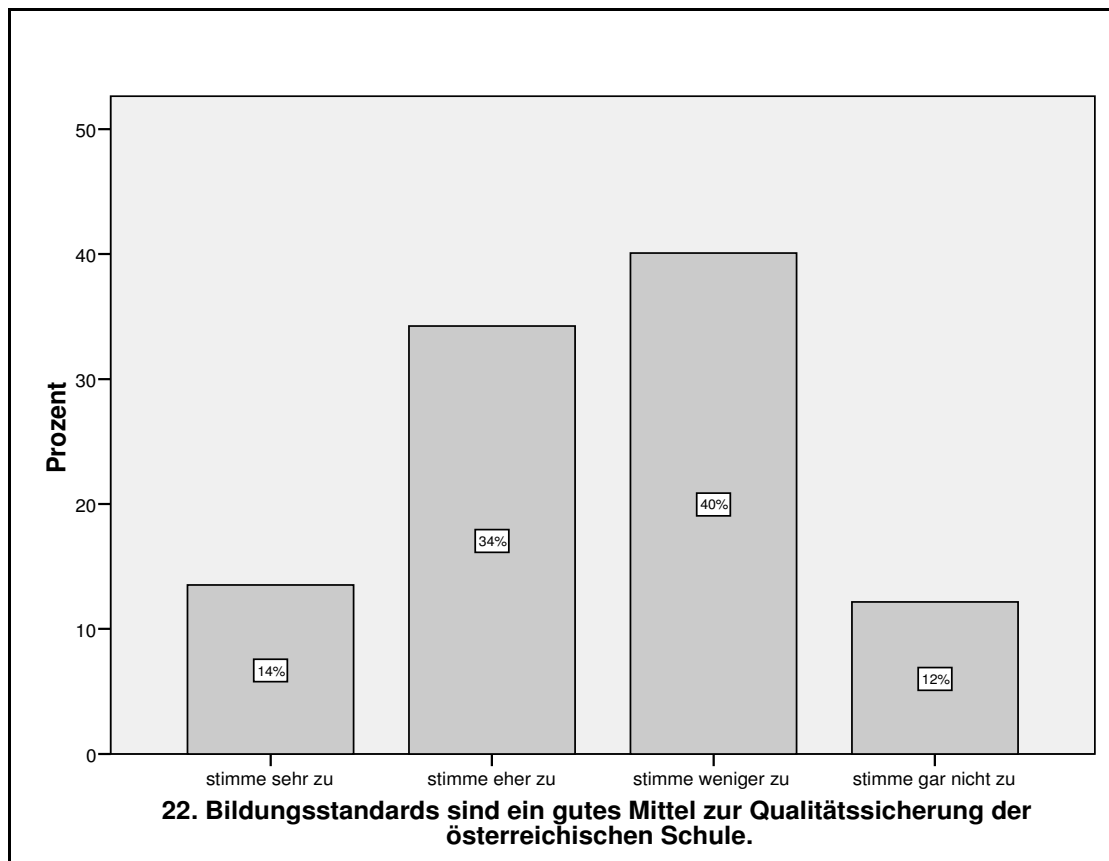


Abbildung 11: Häufigkeitsverteilung Item 22

Mit Hilfe der verschiedenen nichtparametrischen Tests (Mann-Whitney-Test bei dichotomen Variablen und Kruskal-Wallis-Test bei mehrstufigen Variablen) kann nachgewiesen werden, dass demografische Variablen, wie Geschlecht, Klassenanzahl, Schulstandort oder Dienstjahre keinen signifikanten Zusammenhang zu Item 22 haben. DirektorInnen und LehrerInnen hingegen unterscheiden sich in ihrer Aussage zu Item 22 signifikant ($p=0,005$).

	22. Bildungsstandards sind ein gutes Mittel zur Qualitätssicherung der österreichischen Schule.
Mann-Whitney-U	1976,500
Wilcoxon-W	2441,500
Z	-2,824
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0,005

Tabelle 36: Statistik Item 22 - Funktion

Tabelle 33 zeigt die Mittelwert der beide Gruppen, der der LehrerInnen liegt mit 2,85 deutlich über, der der DirektorInnen mit 2,1 deutlich unter dem Mittelwert von 2,5. Auch das nachfolgende Balkendiagramm (Abb. 16) macht deutlich, dass DirektorInnen Item 22 positiver gegenüber stehen. Der Großteil der LehrerInnen stimmt der Aussage weniger zu, der Großteil der DirektorInnen stimmt eher zu.

22. Bildungsstandards sind ein gutes Mittel zur Qualitätssicherung der österreichischen Schule.

Funktion	Mittelwert	N	Standardabweichung
LehrerIn	2,58	189	0,863
DirektorIn	2,10	30	0,803
Insgesamt	2,51	219	0,869

Tabelle 37: Mittelwertvergleich Item 22 – Funktion

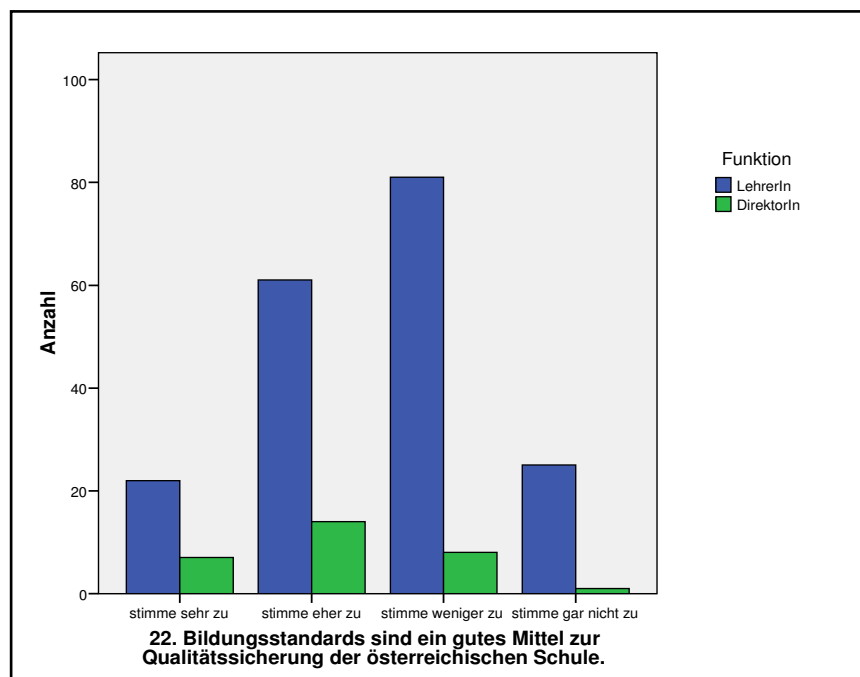


Abbildung 12: Korrelation Item 22 - Funktion

Hypothese 5 kann nicht eindeutig beantwortet werden. Es lässt sich aber anmerken, dass DirektorInnen eher denken, dass Bildungsstandards ein Mittel zur Qualitätssicherung sind, als LehrerInnen dies tun. Die Meinungen dieser beiden Gruppen unterscheiden sich signifikant.

7.2.6 Prüfhypothese 6

Dienstjüngere LehrerInnen und ihre dienstälteren KollegInnen unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihres Interesses für die Einführung von Bildungsstandards..

Das folgende Balkendiagramm zeigt die prozentuellen Häufigkeiten von Item 1. Mit einem Blick auf diese Verteilung (Abb. 17) ist zu erkennen, dass sich mehr als drei Viertel (77%) der befragten Personen für die Einführung der Bildungsstandards in Österreich interessieren.

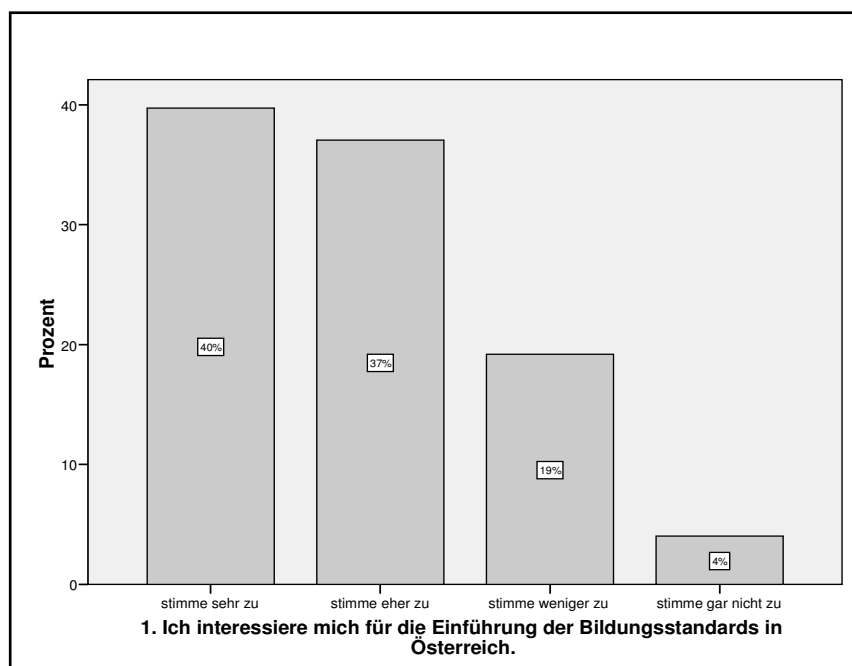


Abbildung 13: Prozentuelle Häufigkeiten Item 1

Um näher auf die Hypothese eingehen zu können, muss festgestellt werden, um welche Personengruppe es sich bei jenen Interessierten handelt. Dazu wird die Variable des Dienstalters mit den Antworthäufigkeiten verglichen. Das Dienstalter wurde in fünf Kategorien, also auf einer mehrstufigen Skala, erfragt. Daher ist die geeignete Methode für die Berechnungen der Kruksal-Wallis-Test. Mit ihm kann eine nominal mehrstufig verteilte Gruppenvariable mit einer Testvariablen verglichen werden. Dabei ist zu beachten, dass die Anzahl der LehrerInnen mit 1 bis 5 Dienstjahren sehr gering ist (N=7) und dass Ergebnisse aufgrund dieser Tatsache kritisch betrachtet werden müssen.

	Dienstjahre	N	Mittlerer Rang
1. Ich interessiere mich für die Einführung der Bildungsstandards in Österreich.	1-5 Jahre	7	135,50
	6-10 Jahre	20	125,38
	11-20 Jahre	60	106,58
	21-30 Jahre	74	112,41
	über 30 Jahre	60	106,04
	Gesamt	221	

Tabelle 38: Mittlere Ränge: Item 1 – Dienstalter

Tabelle 34 zeigt keine großen Unterschiede in den mittleren Rängen der einzelnen Dienstaltersgruppen. Auch die Asymptotische Signifikanz des Kruksal-Wallis-Tests zeigt mit 0,541 keinen signifikanten Unterschied im Antwortverhalten der einzelnen Gruppen im Bezug auf ihr Interesse an den Bildungsstandards. Das folgende gruppierte Balkendiagramm liefert einen Überblick über die Verteilungen der Antworten in den einzelnen Gruppen und lässt ebenfalls erkennen, dass es in den Gruppen keine großen Unterschiede im Antwortverhalten gibt.

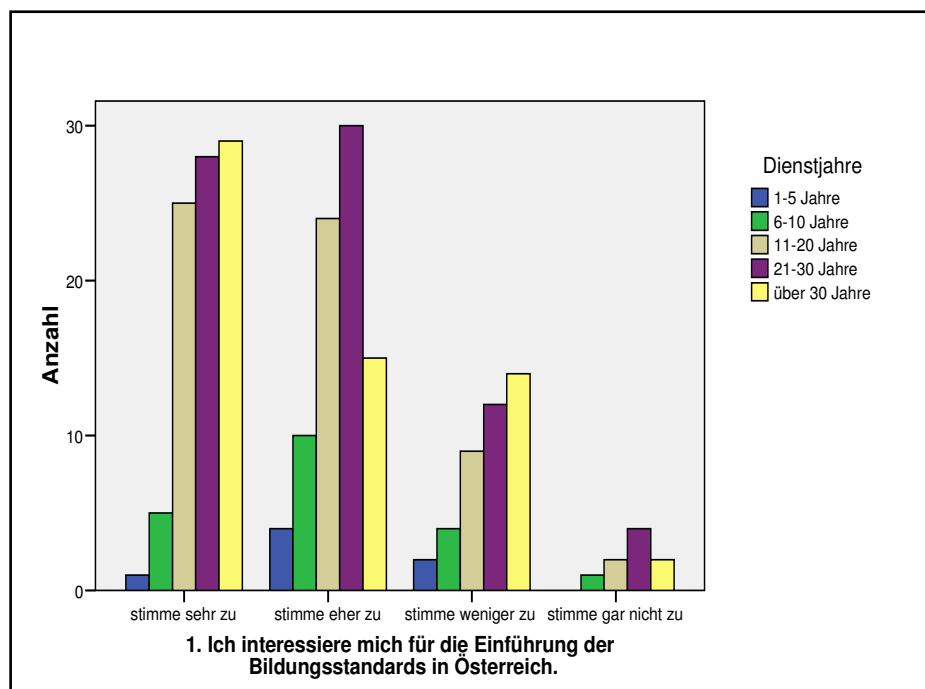


Abbildung 14: Interesse – Dienstalter

Aufgrund der Ergebnisse des Kruksal-Wallis-Tests ist festzuhalten, dass das Dienstalter keinen Einfluss auf das Interesse für die Einführung von Bildungsstandards hat. Dienstjüngere LehrerInnen interessieren sich demnach nicht mehr oder weniger für die Einführung der Bildungsstandards als ihre dienstälteren KollegInnen. Prüfhypothese 6 gilt als bestätigt.

7.2.7 Prüfhypothese 7

Es gibt keinen Unterschied im Informationsstand über Standards und ihre Ziele zwischen LehrerInnen und DirektorInnen.

Der Informationsstand der einzelnen LehrerInnen kann mit Hilfe von Faktor 3 (*Informationsstand*) überprüft werden. Der Vergleich von Faktor 3 und der demografischen Variablen *Funktion* wird mit Hilfe eines Mann-Whitney Tests durchgeführt und in den folgenden beiden Tabellen veranschaulicht.

Funktion		N	Mittlerer Rang
Informationsstand	LehrerIn	194	116,82
	DirektorIn	30	84,57
	Gesamt	224	

Tabelle 39: Mittlere Ränge: Informationsstand – Funktion

	Informationsstand
Mann-Whitney-U	2072,000
Wilcoxon-W	2537,000
Z	-3,011
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0,003

Tabelle 40: Statistik Informationsstand

Der Mann-Whitney Test zeigt, dass sich LehrerInnen und DirektorInnen bezüglich ihres Informationsstandes signifikant voneinander unterscheiden ($p=0,003$). Das folgende Balkendiagramm gibt Aufschluss über die Verteilung des über- bzw. unterdurchschnittlichen Informationsstandes der LehrerInnen und der DirektorInnen. Der Großteil der DirektorInnen ist überdurchschnittlich informiert, der Großteil der LehrerInnen unterdurchschnittlich.

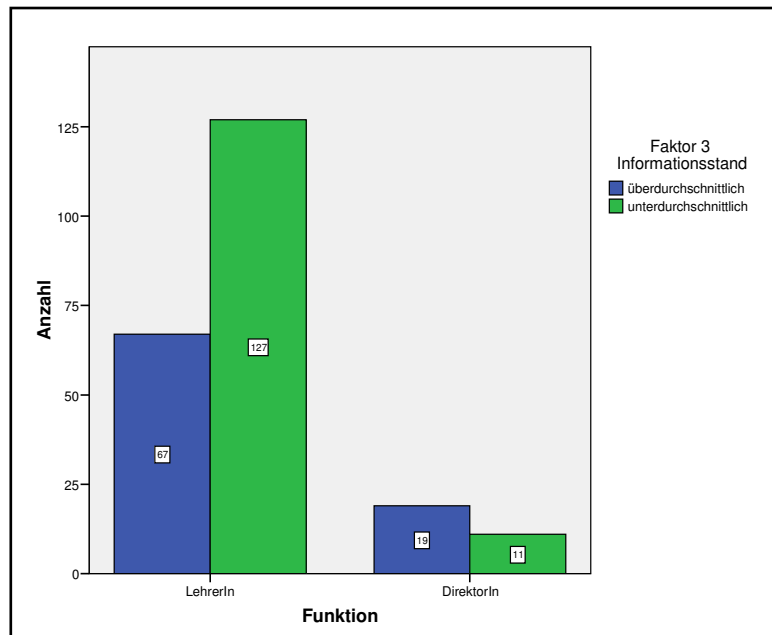


Abbildung 15: Informationsstand – Funktion

Prüfhypothese 7 muss demnach verworfen werden. DirektorInnen sind über die Bildungsstandards signifikant besser informiert als LehrerInnen.

7.3 Zusammenfassung

In Kapitel 7 wurden die zu Beginn der Arbeit aufgestellten Hypothesen überprüft. Dazu wurden aus der großen Anzahl an Variablen mit Hilfe der Hauptkomponentenmethode Faktoren gebildet, die für die Hypothesenprüfung herangezogen wurden. Der Zusammenhalt der einzelnen Faktoren wurde mit einer Reliabilitätsanalyse überprüft. Alle für die Hypothesenprüfung relevanten Faktoren konnten beibehalten werden.

Im weiteren Verlauf wurden die Mittelwerte und Häufigkeitsverteilungen der für die Hypothesen relevanten Faktoren bzw. Variablen bestimmt. Diese reichen oft zur Prüfung der Hypothese aus. In einigen Fällen wurde noch genauer auf Zusammenhänge mit demografischen Variablen eingegangen.

Hypothese 1 (*Niederösterreichische VolksschullehrerInnen sind bereits ausreichend über die Bildungsstandards informiert*) wurde mit Hilfe des dritten Faktors (*Informationsstand*) überprüft. Alle Mittelwerte liegen signifikant über 2,5.

Aufgrund dessen und einer Ablehnung der einzelnen Variablen zwischen 54,4% und 67,1% muss diese Hypothese verworfen werden.

Hypothese 2 (*Bildungsstandards unterstützen die pädagogische Arbeit der LehrerInnen*) konnte unter Verwendung des ersten Faktors (*Unterstützung der pädagogischen Arbeit*) überprüft werden. Der Faktorenmittelwert liegt bei 2,43, die LehrerInnen sind also der Meinung, dass Bildungsstandards eine Unterstützung ihrer pädagogischen Arbeit bringen. Besondere Zustimmung erfolgte bei der Lernstandserhebung der SchülerInnen (69,9%) und der Evaluation von Unterricht (67,5%).

Die dritte Prüfhypothese (*Die einzelnen SchülerInnen profitieren im schulischen Lernen durch die Arbeit mit den Bildungsstandards*) wurde anhand von 4 einzelnen Variablen untersucht. Diese ergaben ein negatives Bild. Die Hypothese muss verworfen werden.

Prüfhypothese 4 (*Bildungsstandards ermöglichen Bewertung und öffentliche Einsichtnahme in die schulische Arbeit*) wurde unter Verwendung von Faktor 2 überprüft. Alle vier Variablen erhielten Zustimmungen von rund 60%, auch der Mittelwert des Faktors liegt mit 2,31 deutlich unter dem Skalenmittelpunkt. Hypothese 4 gilt aus der Sicht der LehrerInnen als bestätigt.

Hypothese 5 (*Bildungsstandards sind ein geeignetes Mittel zur Qualitätssicherung*) wurde anhand von Item 22 überprüft und konnte nicht eindeutig bestätigt oder verworfen werden, da der Mittelwert (2,51) beinahe mit dem Skalenmittelpunkt übereinstimmt.

Die sechste Prüfhypothese (*Dienstjüngere LehrerInnen und ihre dienstälteren KollegInnen unterscheiden nicht hinsichtlich ihres Interesses für die Einführung von Bildungsstandards*) gilt als bestätigt, da kein Einfluss des Dienstalters auf das Interesse festgestellt werden konnte.

Hypothese 7 (*Es gibt keinen Unterschied im Informationsstand über Standards und ihre Ziele zwischen LehrerInnen und DirektorInnen*) muss verworfen werden. Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Funktion und dem Informationsstand über die Bildungsstandards.

8 Weitere Fragestellungen

Zusätzlich zu den im vorangegangenen Kapitel analysierten Fragestellungen ergaben sich im Laufe der Arbeit einige andere Fragen, die in diesem Kapitel geklärt werden sollen. Dabei handelt es sich einerseits um Zusammenhänge zwischen einzelnen Items, andererseits um Einstellungen verschiedener Gruppen, entsprechend der demografischen Daten.

8.1 Befürchtungen der LehrerInnen

Bei der Faktorenanalyse ergab sich ein Faktor, der bei der Prüfung des Zusammenhalts der Variablen im Rahmen einer Reliabilitätsanalyse kein zufrieden stellendes Ergebnis lieferte. Trotzdem werden die Variablen dieses Faktors im Folgenden näher analysiert, die jede für sich betrachtet eventuelle Befürchtungen der LehrerInnen ausdrücken. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Verteilung der Mittelwerte der einzelnen Variablen.

	Mittelwert	Standardabweichung
Befürchtungen	2,4163	0,9415
8. In ihren pädagogischen Freiheiten werden LehrerInnen durch die Einführung von Bildungsstandards eingeschränkt.	2,73	0,951
14. Der Lernprozess der einzelnen SchülerInnen wird nicht berücksichtigt.	2,15	0,873
17. Durch die Einführung von Bildungsstandards wird der Konkurrenzdruck im LehrerInnenkollegium steigen.	2,36	0,910

Tabelle 41: Mittelwertverteilung Faktor 4

Item 8 hat einen relativ hohen Mittelwert, was bedeutet, dass die LehrerInnen dieser Aussage eher weniger zustimmen, sie denken also eher nicht, dass sie durch die Einführung der Bildungsstandards in ihren pädagogischen Freiheiten eingeschränkt werden. Auch das nachfolgende Balkendiagramm macht deutlich, dass knapp zwei Drittel (61%) dem Item eher nicht und nur 13% sehr zustimmen.

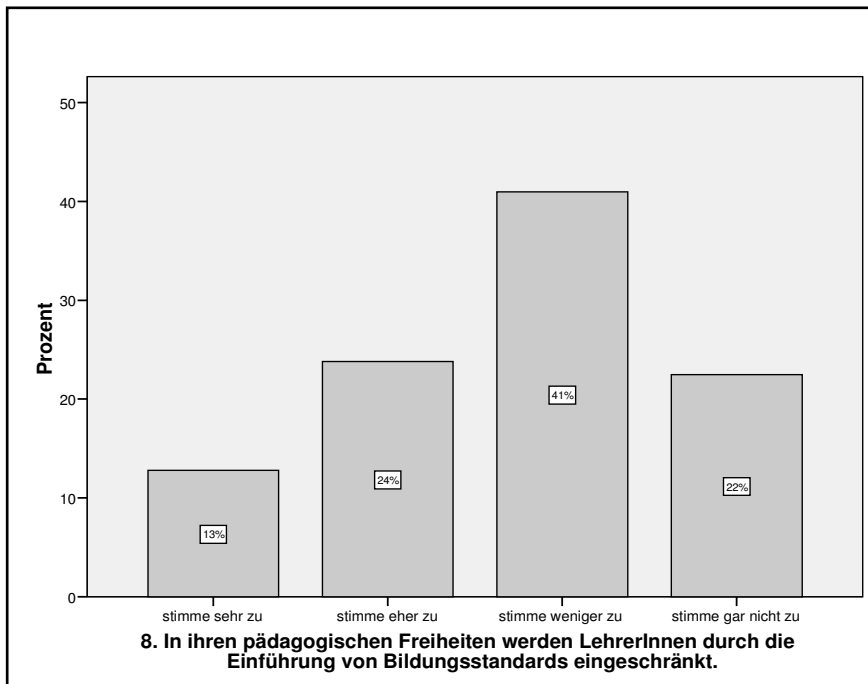


Abbildung 16: Prozentuelle Häufigkeiten Item 8

Etwas anders ist das Bild bei Item 14 (*Der Lernprozess der SchülerInnen wird durch die Bildungsstandards nicht berücksichtigt*). Der Mittelwert liegt mit 2,15 deutlich unter dem Skalenmittelpunkt von 2,5. Die LehrerInnen stimmen der Aussage also eher zu. Wie nachstehendes Diagramm erkennen lässt, sind 65% der Meinung, dass der Prozess nicht berücksichtigt wird.

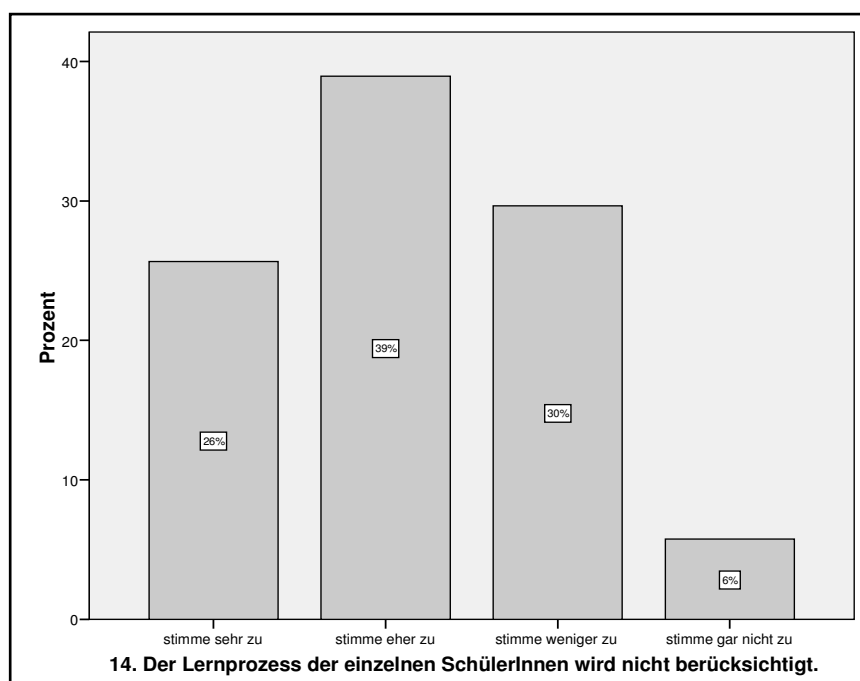


Abbildung 17: Prozentuelle Häufigkeiten Item 14

Der Mittelwert von Item 17 liegt mit einem 2,37 relativ nahe am Skalenmittelpunkt. Die LehrerInnen sind also eher der Meinung, dass der Konkurrenzdruck im Kollegium steigen wird. Diese Meinung ist, wie am Mittelwert deutlich zu erkennen ist, nicht sehr stark ausgeprägt.

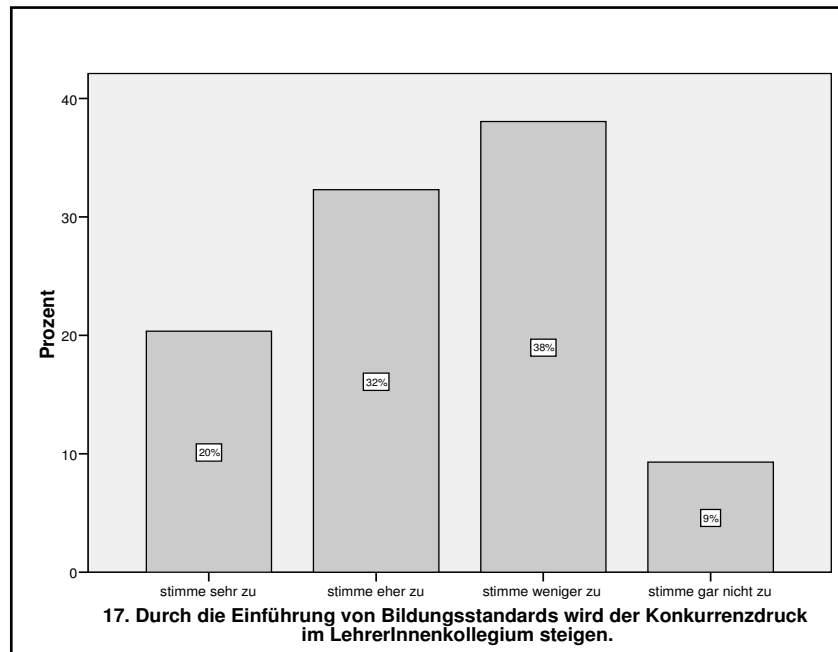


Abbildung 18: Prozentuelle Häufigkeiten Item 17

Vergleicht man die Mittelwerte verschiedener Gruppen, fällt deutlich auf, dass die DirektorInnen allen Aussagen weniger zustimmen, als die LehrerInnen dies tun. Ihre Befürchtungen sind also wesentlich geringer.

Funktion	8. In ihren pädagogischen Freiheiten werden LehrerInnen durch die Einführung von Bildungsstandards eingeschränkt.	14. Der Lernprozess der einzelnen SchülerInnen wird nicht berücksichtigt.	17. Durch die Einführung von Bildungsstandards wird der Konkurrenzdruck im LehrerInnenkollegium steigen.
LehrerIn	2,69	2,10	2,36
DirektorIn	3,10	2,53	2,48

Tabelle 42: Mittelwertvergleich Funktion Item 8, 14, 17

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die LehrerInnen keine große Angst haben, durch die Bildungsstandards in ihren pädagogischen Freiheiten eingeschränkt zu werden. Weniger LehrerInnen sind der Ansicht, dass Bildungsstandards den Lernprozess der SchülerInnen berücksichtigen, sie haben eher die Sorge, dass dieser nicht genug Aufmerksamkeit bekommt. Auch ein Ansteigen des Konkurrenzdrucks zwischen den LehrerInnen wird von den Befragten befürchtet.

8.2 Korrelationen

Im folgenden Kapitel werden die Antworttendenzen verschiedener Items miteinander verglichen. Dazu wird der Korrelationskoeffizient nach Pearson verwendet.

8.2.1 Informationsstand – Interesse

Die befragten LehrerInnen sind noch nicht sehr gut über die Bildungsstandards informiert (vgl. Kapitel 7). Nun soll untersucht werden, ob der Informationsstand mit dem Interesse für die Bildungsstandards zusammen hängt. Dies könnte bedeuten, dass interessierte LehrerInnen mehr daran setzen, sich gut zu informieren. Folgende Tabelle gibt Auskunft über die prozentuellen Verteilungen in den einzelnen Antwortkategorien.

1. Ich interessiere mich für die Einführung der Bildungsstandards in Österreich.
4. Ich habe schon ausreichend Informationen über die Bildungsstandards erhalten.

		4. Ich habe schon ausreichend Informationen über die Bildungsstandards erhalten.			
		stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme weniger zu	stimme gar nicht zu
1. Ich interessiere mich für die Einführung der Bildungsstandards in Österreich.	stimme sehr zu	15	18	33	23
	stimme eher zu	6	16	34	27
	stimme weniger zu	4	12	12	14
	stimme gar nicht zu	2	1	2	3

Tabelle 43: Kreuztabelle Informationsstand - Interesse

Eine mögliche Korrelation wird mit dem Korrelationskoeffizienten nach Pearson (r) berechnet. Dieser Wert liegt zwischen -1 und +1. Werte um 0 bedeuten, dass kein linearer Zusammenhang besteht. Gehen die Werte in Richtung -1 bedeutet dies einen negativen Zusammenhang, Werte in die positive Richtung zeigen einen positiven linearen Zusammenhang an.

		1. Ich interessiere mich für die Einführung der Bildungsstandards in Österreich.	4. Ich habe schon ausreichend Informationen über die Bildungsstandards erhalten.
1. Ich interessiere mich für die Einführung der Bildungsstandards in Österreich.	Korrelation nach Pearson	1	0,055
	Signifikanz (2-seitig)		0,412
	N	224	222
4. Ich habe schon ausreichend Informationen über die Bildungsstandards erhalten.	Korrelation nach Pearson	0,055	1
	Signifikanz (2-seitig)	0,412	
	N	222	225

Tabelle 44: Korrelation Informationsstand – Interesse

Ein Korrelationskoeffizient von $r=0,055$ zeigt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Variablen an. LehrerInnen, die sich sehr für Bildungsstandards interessieren, sind nicht besser informiert, als jene, die kein Interesse zeigen.

8.2.2 Interesse – Freude auf die Bildungsstandards

Item 24 (*Ich freue mich auf die Arbeit mit den Bildungsstandards*) hat einen Mittelwert von 2,62, was eher einer Ablehnung entspricht. Wie in nachstehendem Diagramm ersichtlich, fällt auf, dass nur 11% der Aussage sehr zustimmen.

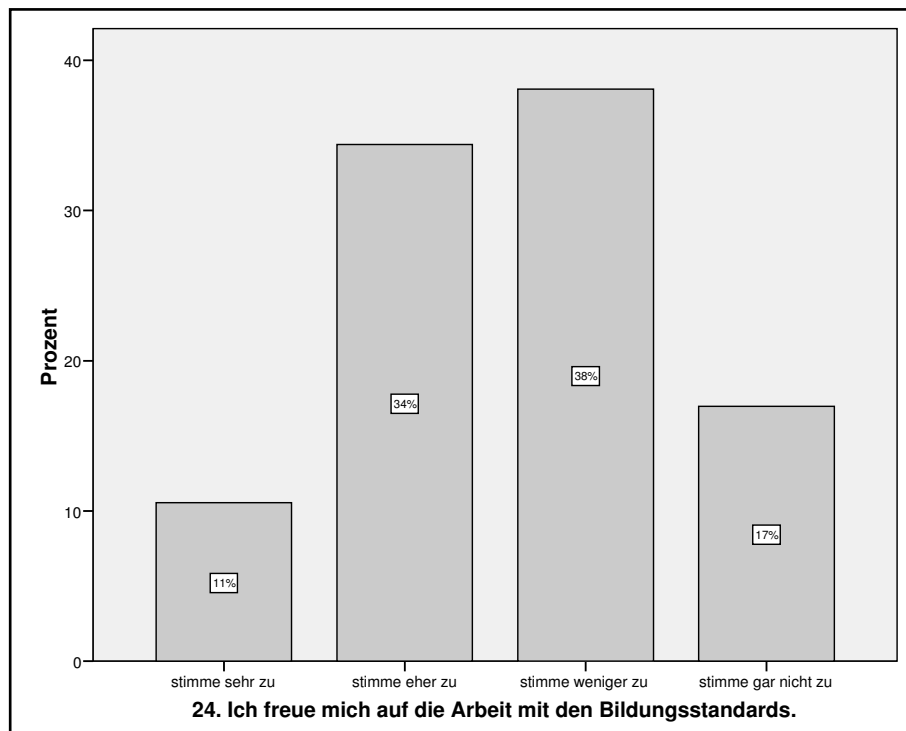


Abbildung 19: Prozentuelle Häufigkeiten Item 24

Weiters erscheint es interessant, ob Freude auf die Arbeit mit den Standards mit dem Interesse für die Bildungsstandards zusammen hängt. Das gruppierte Balkendiagramm macht deutlich, dass LehrerInnen, die sich sehr für Bildungsstandards interessieren, sich tendenziell auch auf die Arbeit mit den Standards freuen. LehrerInnen, die sich gar nicht interessieren, zeigen auch keine Vorfreude. Dieser Zusammenhang ist, wie untenstehender Tabelle zu entnehmen ist signifikant ($r=0,618$).

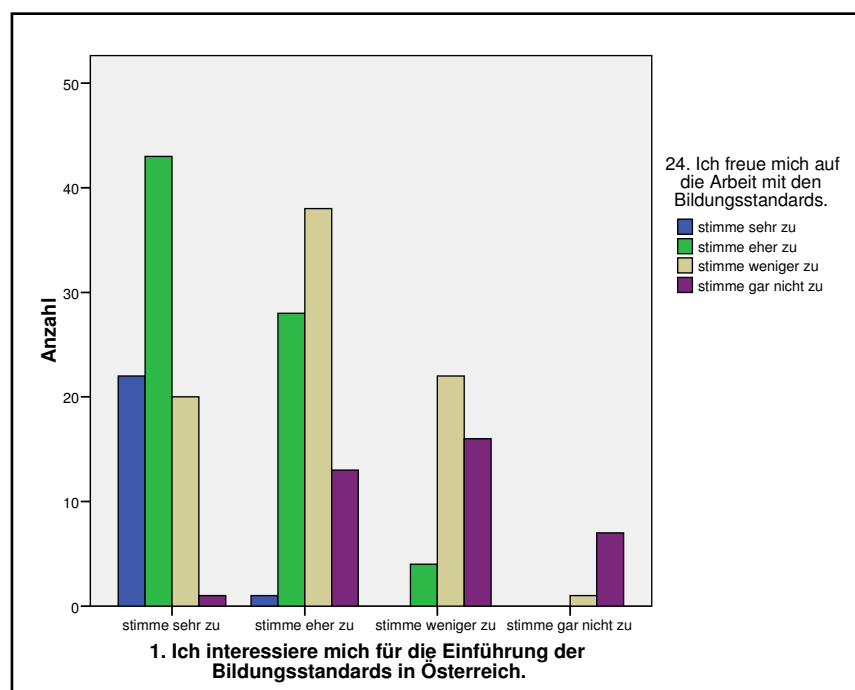


Abbildung 20: Zusammenhang Interesse – Freude

		1. Ich interessiere mich für die Einführung der Bildungsstandards in Österreich.	24. Ich freue mich auf die Arbeit mit den Bildungsstandards.
1. Ich interessiere mich für die Einführung der Bildungsstandards in Österreich.	Korrelation nach Pearson	1	0,618(**)
	Signifikanz (2-seitig)		0,000
	N	224	216
24. Ich freue mich auf die Arbeit mit den Bildungsstandards.	Korrelation nach Pearson	0,618(**)	1
	Signifikanz (2-seitig)	0,000	
	N	216	218

Tabelle 45: Korrelation Interesse – Freude

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

8.2.3 Interesse – Erkennen einer Notwendigkeit

Item 23 befasst sich mit der Frage, ob die Einführung der Bildungsstandards in Österreich notwendig ist. Mit einem Mittelwert von 2,59 lässt sich feststellen, dass die LehrerInnen dieser Frage eher nicht zustimmen. Das nachfolgende Diagramm veranschaulicht die prozentuelle Häufigkeitsverteilung. Es ist zu erkennen, dass 44% der Befragten die Einführung von Bildungsstandards für notwendig halten.

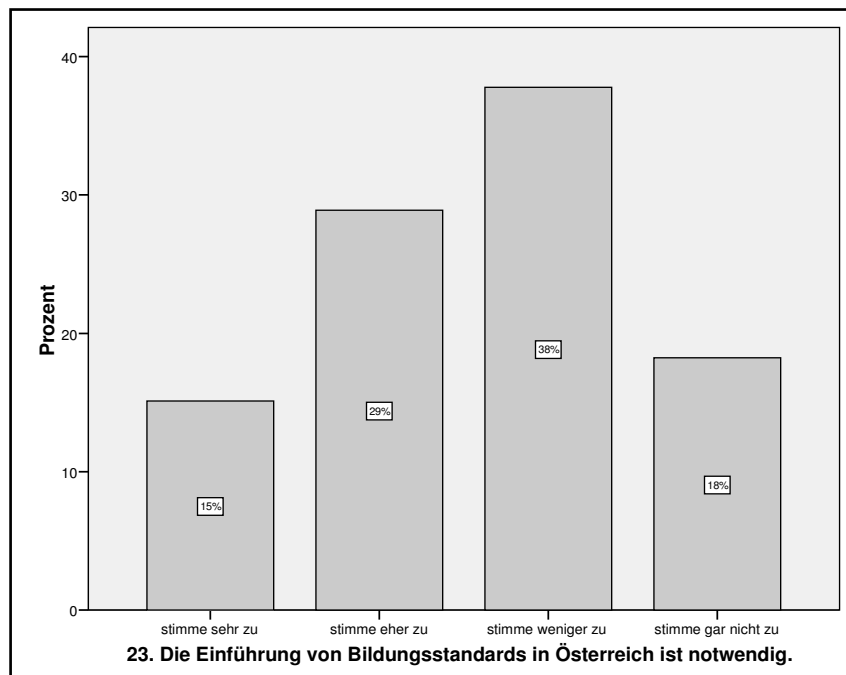


Abbildung 21: Prozentuelle Häufigkeiten Item 23

Wie Tabelle 42 zu entnehmen ist, besteht ein signifikanter Zusammenhang ($r=0,555$) zwischen dem Interesse an Bildungsstandards und dem Erkennen einer Notwendigkeit zu deren Einführung.

		1. Ich interessiere mich für die Einführung der Bildungsstandards in Österreich.	23. Die Einführung von Bildungsstandards in Österreich ist notwendig.
1. Ich interessiere mich für die Einführung der Bildungsstandards in Österreich.	Korrelation nach Pearson	1	0,555(**)
	Signifikanz (2-seitig)		0,000
	N	224	221
23. Die Einführung von Bildungsstandards in Österreich ist notwendig.	Korrelation nach Pearson	0,555(**)	1
	Signifikanz (2-seitig)	0,000	
	N	221	225

Tabelle 46: Korrelation Interesse – Notwendigkeit

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

Das gruppierte Balkendiagramm macht deutlich, dass LehrerInnen, die sich gar nicht für die Bildungsstandards interessieren (lila Bereich), deren Einführung auch nicht für notwendig halten.

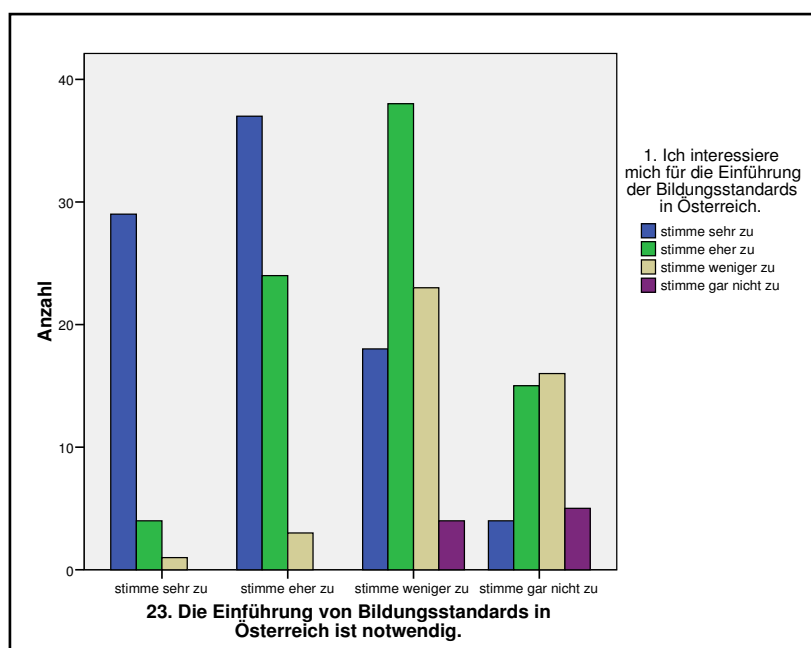


Abbildung 22: Zusammenhang Interesse – Item 23

Umgekehrt ist erkennbar, dass LehrerInnen, die die Einführung von Bildungsstandards für notwendig erachten, sich in hohem Maße auch dafür interessieren.

8.3 Mittelwertvergleich zwischen Gruppen

Im Rahmen der Hypothesenprüfung fiel bereits auf, dass die Mittelwerte der DirektorInnen bei einzelnen Variablen besser ausfallen, als jene der LehrerInnen. Folgende Tabelle zeigt, dass sich diese Tatsache durchgängig durch die ersten fünf Variablen (Interesse und Informationsstand) zieht. Besonders groß ist die Differenz bei Item 3, LehrerInnen erreichen einen Mittelwert von 3,07, haben damit erst in sehr wenigen Fällen eine Fortbildungsveranstaltung besucht.

Funktion	1. Ich interessiere mich für die Einführung der Bildungsstandards in Österreich.	2. Ich hatte bereits mindestens einmal Kontakt zu MultiplikatorInnen der Bildungsstandards.	3. Ich habe schon eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema Bildungsstandards besucht.	4. Ich habe schon ausreichend Informationen über die Bildungsstandards erhalten.	5. Ich habe mir schon ein Aufgabenbeispiel der Bildungsstandards der 4. Schulstufe durchgelesen.
LehrerIn	1,94	3,04	3,07	2,94	2,75
DirektorIn	1,43	2,53	2,20	2,43	2,17
Insgesamt	1,87	2,97	2,95	2,87	2,67

Tabelle 47: Mittelwertvergleich Funktion – Item 1,2,3,4,5

Mittels eines T-Tests kann die Signifikanz der Mittelwertunterschiede festgestellt werden. Der Levene-Test der Varianzgleichheit gibt Auskunft darüber, ob die Varianzen der beiden Gruppen etwa gleich sind. Niedrige Werte (F kleiner als 1) wiesen auf Varianzgleichheit hin. Werte über 1 lassen auf keine Gleichheit der Varianz schließen. Dementsprechend sind die Varianzen von Item 1 und 4 gleich, die Mittelwerte unterscheiden sich entsprechend dem T-Test hoch signifikant voneinander (Item 1: $p=0,002$, Item 4: $p=0,009$). Bei Item 2, 3 und 4 findet sich keine Varianzgleichheit, da F jeweils deutlich größer als 1 ist. Der T-Test ergibt keine signifikanten Mittelwertunterschiede bei Item 2 ($p=0,081$). Die Mittelwerte von Item 3 unterscheiden sich hoch signifikant ($p=0,003$). Bei Item 5 zeigen sich ebenfalls signifikante Mittelwertunterschiede zwischen LehrerInnen und DirektorInnen ($p=0,027$).

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)
1. Ich interessiere mich für die Einführung der Bildungsstandards in Österreich.	Varianzen sind gleich	0,791	0,375	3,073	219	0,002
	Varianzen sind nicht gleich			3,636	44,867	0,001
2. Ich hatte bereits mindestens einmal Kontakt zu MultiplikatorInnen der Bildungsstandards.	Varianzen sind gleich	8,432	0,004	2,025	220	0,044
	Varianzen sind nicht gleich			1,795	35,805	0,081
3. Ich habe schon eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema Bildungsstandards besucht.	Varianzen sind gleich	2,466	0,118	3,396	219	0,001
	Varianzen sind nicht gleich			3,145	36,759	0,003
4. Ich habe schon ausreichend Informationen über die Bildungsstandards erhalten.	Varianzen sind gleich	0,173	0,678	2,637	220	0,009
	Varianzen sind nicht gleich			2,927	42,036	0,005
5. Ich habe mir schon ein Aufgabenbeispiel der Bildungsstandards der 4.Schulstufe durchgelesen.	Varianzen sind gleich	2,361	0,126	2,219	221	0,027
	Varianzen sind nicht gleich			2,296	39,567	0,027

Tabelle 48: T-Test Item 1-5 – Funktion

Auch zwischen den Geschlechtern fällt ein Mittelwertunterschied auf (vgl. Tabelle 45). Männer sind über die Bildungsstandards besser informiert und interessieren sich auch mehr dafür.

Geschlecht	1. Ich interessiere mich für die Einführung der Bildungsstandards in Österreich.	2. Ich hatte bereits mindestens einmal Kontakt zu MultiplikatorInnen der Bildungsstandards.	3. Ich habe schon eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema Bildungsstandards besucht.	4. Ich habe schon ausreichend Informationen über die Bildungsstandards erhalten.	5. Ich habe mir schon ein Aufgabenbeispiel der Bildungsstandards der 4.Schulstufe durchgelesen.
weiblich	1,90	2,96	2,98	2,88	2,70
männlich	1,47	2,87	2,60	2,53	2,27
Insgesamt	1,87	2,96	2,96	2,86	2,67

Tabelle 49: Mittelwertvergleich Geschlecht – Item 1,2,3,4,5

Der T-Test zeigt, dass die Varianzen sind bei allen 5 Items gleich sich (F liegt immer unter 1), aber auch dass sich alle Mittelwerte nicht signifikant voneinander unterscheiden. Keine der Signifikanzen des T-Tests liegt unter dem Wert von $p=0,05$.

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)
1. Ich interessiere mich für die Einführung der Bildungsstandards in Österreich.	Varianzen sind gleich	0,217	0,642	1,890	220	0,060
2. Ich hatte bereits mindestens einmal Kontakt zu MultiplikatorInnen der Bildungsstandards.	Varianzen sind gleich	0,030	0,862	0,277	221	0,782
3. Ich habe schon eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema Bildungsstandards besucht.	Varianzen sind gleich	0,498	0,481	1,073	221	0,285
4. Ich habe schon ausreichend Informationen über die Bildungsstandards erhalten.	Varianzen sind gleich	0,028	0,866	1,326	221	0,186
5. Ich habe mir schon ein Aufgabenbeispiel der Bildungsstandards der 4.Schulstufe durchgelesen.	Varianzen sind gleich	0,052	0,819	1,196	222	0,233

Tabelle 50: T-Test Item 1-5 – Geschlecht

Ähnlich sieht das Ergebnis aus, wenn man die Variablen, die die Unterstützung der pädagogischen Arbeit durch die Bildungsstandards (Faktor 1) betreffen, nach Funktionen gruppiert miteinander vergleicht. Wie man in nachfolgender Tabelle erkennen kann sind auch hier durchgängig alle Mittelwerte der DirektorInnen niedriger, das bedeutet, sie stimmen den Aussagen mehr zu als die LehrerInnen.

Funktion	6. Bildungsstandards helfen LehrerInnen, ihre pädagogische Arbeit zu evaluieren.	7. Bildungsstandards sind eine konkrete Hilfe für die Gestaltung von Unterricht.	9. Bildungsstandards bedeuten für die LehrerInnen eine Erleichterung der Unterrichtsarbeit.	10. Durch die Arbeit mit den Bildungsstandards kann die Unterrichtsqualität verbessert werden.	11. Der Lern- und Wissensstand der SchülerInnen kann durch die Bildungsstandards erhoben werden.	12. Die einzelnen SchülerInnen können durch die Arbeit mit den Bildungsstandards individueller gefördert werden.
LehrerIn	2,19	2,53	2,78	2,58	2,12	2,73
DirektorIn	1,60	2,00	2,50	2,14	1,80	2,30
Insgesamt	2,12	2,46	2,74	2,53	2,08	2,67

Tabelle 51: Mittelwertvergleich Funktion – Item 6,7,9,10,11,12

Nach einem T-Test (siehe Tabelle 48) zeigt sich, dass Item 6 und 7 keine gleichen Varianzen haben. Die Mittelwertunterschiede zwischen DirektorInnen und LehrerInnen sind bei diesen Items hoch signifikant ($p=0,000$ und $p=0,003$). Item 9, 10, 11 und 12 haben gleiche Varianzen, die Mittelwertunterschiede sind allerdings nur bei Item 10 und 12 signifikant.

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
		F	Signifi- kanz	T	df	Sig. (2-seitig)
6. Bildungsstandards helfen LehrerInnen, ihre pädagogische Arbeit zu evaluieren.	Varianzen sind gleich	5,933	0,016	3,476	223	0,001
	Varianzen sind nicht gleich			4,887	55,618	0,000
7. Bildungsstandards sind eine konkrete Hilfe für die Gestaltung von Unterricht.	Varianzen sind gleich	10,232	0,002	2,707	221	0,007
	Varianzen sind nicht gleich			3,182	42,155	0,003
9. Bildungsstandards bedeuten für die LehrerInnen eine Erleichterung der Unterrichtsarbeit.	Varianzen sind gleich	0,260	0,611	1,666	221	0,097
	Varianzen sind nicht gleich			1,644	38,227	0,108
10. Durch die Arbeit mit den Bildungsstandards kann die Unterrichtsqualität verbessert werden.	Varianzen sind gleich	0,023	0,879	2,487	221	0,014
	Varianzen sind nicht gleich			2,458	34,951	0,019
11. Der Lern- und Wissensstand der SchülerInnen kann durch die Bildungsstandards erhoben werden.	Varianzen sind gleich	0,000	0,986	1,859	221	0,064
	Varianzen sind nicht gleich			1,911	39,352	0,063
12. Die einzelnen SchülerInnen können durch die Arbeit mit den Bildungsstandards individueller gefördert werden.	Varianzen sind gleich	0,417	0,519	2,509	223	0,013
	Varianzen sind nicht gleich			2,707	40,797	0,010

Tabelle 52: T-Test Item 6,7,9,10,11,12 - Funktion

Beim Mittelwertvergleich der Items von Faktor 1 zwischen den anderen demografischen Variablen sind besonders die Vergleiche zwischen den Gruppen, die sich aus den Dienstjahren ergeben, von Interesse. Hier fällt auf, dass die Mittelwerte, fast über alle Variablen verteilt, mit zunehmendem Dienstalter abnehmen. Dienstältere LehrerInnen stimmen den Aussagen fast immer mehr zu, als ihre dienstjüngeren KollegInnen. Besonders auffällig ist das schlechte Abschneiden der LehrerInnen mit einem bis fünf Dienstjahren.

Dienstjahre	6. Bildungsstandards helfen LehrerInnen, ihre pädagogische Arbeit zu evaluieren.	7. Bildungsstandards sind eine konkrete Hilfe für die Gestaltung von Unterricht.	9. Bildungsstandards bedeuten für die LehrerInnen eine Erleichterung der Unterrichtsarbeit.	10. Durch die Arbeit mit den Bildungsstandards kann die Unterrichtsqualität verbessert werden.	11. Der Lern- und Wissensstand der SchülerInnen kann durch die Bildungsstandards erhoben werden.	12. Die einzelnen SchülerInnen können durch die Arbeit mit den Bildungsstandards individueller gefördert werden.
1-5 Jahre	3,00	3,29	3,29	3,14	2,29	3,00
6-10 Jahre	2,38	2,76	2,95	2,67	2,05	2,81
11-20 Jahre	2,16	2,43	2,71	2,47	2,15	2,77
21-30 Jahre	2,04	2,38	2,62	2,45	2,04	2,54
über 30 Jahre	1,98	2,40	2,80	2,57	2,00	2,67

Tabelle 53: Mittelwertvergleich nach Dienstalter – Item 6,7,9,10,11,12

Um die Signifikanz der Mittelwertunterschiede zwischen mehr als 2 Gruppen (mehrstufig) zu überprüfen, verwendet man eine Varianzanalyse mittels einer einfaktoriellen ANOVA. Betrachtet man Tabelle 50, fällt auf, dass sich die Mittelwerte der Gruppen nach dem Dienstalter nur bei Item 6 signifikant voneinander unterscheiden ($p=0,031$).

ONEWAY ANOVA

	Quadrat summe	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
6. Bildungsstandards helfen LehrerInnen, ihre pädagogische Arbeit zu evaluieren.	8,559	4	2,140	2,718	0,031
7. Bildungsstandards sind eine konkrete Hilfe für die Gestaltung von Unterricht.	7,464	4	1,866	1,919	0,108
9. Bildungsstandards bedeuten für die LehrerInnen eine Erleichterung der Unterrichtsarbeit.	4,311	4	1,078	1,505	0,202
10. Durch die Arbeit mit den Bildungsstandards kann die Unterrichtsqualität verbessert werden.	3,786	4	0,946	1,187	0,317
11. Der Lern- und Wissensstand der SchülerInnen kann durch die Bildungsstandards erhoben werden.	1,060	4	0,265	0,330	0,858
12. Die einzelnen SchülerInnen können durch die Arbeit mit den Bildungsstandards individueller gefördert werden.	3,062	4	0,766	0,969	0,426

Tabelle 54: Varianzanalyse Item 6,7,9,10,11,12 – Dienstjahre

8.4 Zusammenfassung

In Kapitel 8 wurden Fragestellungen, die erst im Zuge der Hypothesenprüfung entstanden und einige weiterführende Themen behandelt. Zuerst wurden Items, die Befürchtungen, die LehrerInnen eventuell im Zusammenhang mit Bildungsstandards haben könnten behandelt. Dabei stellte sich heraus, dass LehrerInnen nicht denken, dass sie in ihren pädagogischen Freiheiten eingeschränkt werden. Sie sind allerdings der Meinung, dass der Konkurrenzdruck steigen wird und dass der Lernprozess der SchülerInnen unberücksichtigt bleibt.

Im weiteren Verlauf des Kapitels konnten einige Korrelationen festgestellt werden. Interesse für die Bildungsstandards (Item 1) korreliert signifikant mit Freude auf die Arbeit mit den Standards (Item 24) und dem Erkennen einer Notwendigkeit der Einführung (Item 23).

In einem letzten Teil wurden die Mittelwerte einzelner Gruppen von LehrerInnen verglichen. Dabei stellte sich heraus, dass DirektorInnen und Männer deutlich besser informiert sind und sich mehr für die Standards interessieren. Der Aussage, dass Standards ein Hilfsmittel für die pädagogische Arbeit sind, stimmen DirektorInnen und dienstältere KollegInnen mehr zu.

9 Auswertung der offenen Frage

Im Anschluss an die Beantwortung der 24 Items des Fragebogens hatten die LehrerInnen die Möglichkeit in einer offenen Frage (*Was ich zum Thema Bildungsstandards noch sagen möchte*) ihre persönlichen Standpunkte zu artikulieren. In 47 der 228 Fragebögen wurde diese Möglichkeit wahrgenommen. Die offene Frage wurde also von 20,61% der Befragten beantwortet. Die Antworten können im Anhang nachgelesen werden. Die Ergebnisse lassen sich in einigen Kategorien zusammenfassen und werden in den folgenden Absätzen erläutert und durch Zitate untermauert.

Besonders auffällig erschien, dass insgesamt sieben Personen sich über zu wenig Information über die Thematik der Bildungsstandards beklagten. Einige dieser LehrerInnen hatten aufgrund mangelnder Information offenbar sogar Probleme, den Fragebogen auszufüllen.

„Ich weiß zu wenig über das Thema, deswegen ist ein Ausfüllen leider nicht möglich. Kurzer Infotext wäre gut gewesen.“ (Bogen 70)

„Kann es eigentlich nicht beurteilen, keine Information.“ (Bogen 123)

„Für die Lehrer gibt es zu wenig Information!“ (Bogen 147)

Ein weiteres Thema, das von sechs Personen genannt wurde, bezieht sich auf eine zu geringe Beachtung der persönlichen Situation der Kinder. *„Das Kind soll zu einem Endziel gebracht werden, ohne zu berücksichtigen, wo es abgeholt werden kann.“* (Bogen 226) Die LehrerInnen sehen die Verantwortung für das Erreichen der Standards nicht nur im Unterricht und bei sich selbst. Die Schüler selbst stellen einen wesentlichen Beitrag dar, dazu gehört sein soziales Umfeld, seine Begabung und sein Potenzial, seine Leistungsbereitschaft und nicht zuletzt die Arbeit der Eltern.

„Wird bei den Bildungsstandards generell auf die Mitarbeit der Eltern (Übungen, Wiederholungen) verzichtet?“ (Bogen 94)

Eine andere Gruppe von Antworten bezieht sich auf die Kontrolle der Arbeit der LehrerInnen durch die Standardtestungen. Eine LehrerIn meint, es solle nicht um

einen Vergleich zwischen Klassen oder Schulen gehen. Einige andere haben die Befürchtung, dass es aber so sein wird, dass Standards zur Kontrolle der LehrerInnen eingesetzt werden und die Konkurrenz auf diese Weise steigen wird. Von einer Person wurde die Anonymität der Testergebnisse allerdings auch negativ gesehen.

„Die Kreativität der Lehrer wird sinken, Konkurrenz wird steigen.“ (Bogen 36)

„Es geht nur um die Kontrolle der Lehrer!“ (Bogen 124)

In elf Beantwortungen, darunter eine Religions- und eine Integrationslehrerin, wird deutlich, dass die LehrerInnen denken, dass die Standards nur messbare Kompetenzen überprüfen und auch im Unterricht dementsprechend ein Schwergewicht auf diese gelegt werden wird. Individualität kommt zu kurz, Vereinheitlichung wird angestrebt. Andere Kompetenzen, die aber sehr wohl ihre Berechtigung haben, treten in den Hintergrund, weil sie auf diese Weise nicht testbar sind.

„Soziale Kompetenz kann man so nicht testen.“ (Bogen 161)

„Besteht die Gefahr, dass der Unterricht nach den Standards ausgerichtet wird?“
(Bogen 107)

„Zählen nur messbare Werte?“ (Bogen 134)

In drei Antworten wird die Qualität des Unterrichts angesprochen. Die LehrerInnen meinen, dass Bildungsstandards keine Auskunft über die Qualität des Unterrichts geben können bzw. sollten.

„Bildungsstandards sind nur ein Teil der Unterrichtsarbeit, es darf nicht die Qualität des Unterrichts daran gemessen werden.“ (Bogen 140)

Positiv wird von drei LehrerInnen festgehalten, dass die Bildungsstandards Anhaltspunkte und Richtlinien für sie darstellen. Zwei LehrerInnen äußerten in diesem Zusammenhang auch den Wunsch, trotz der Bildungsstandards die Aufnahmeprüfung für die AHS wieder einzuführen, um die VolksschullehrerInnen zu entlasten.

„Das Erreichen klar definierter Lehrziele kann für die LehrerInnen hilfreich sein (...).“ (Bogen 145)

Sechs Personen halten die Einführung der Bildungsstandards für unnötig oder lehnen sie sogar kategorisch ab. Einerseits erzeugen sie unnötigen Druck und Stress. Andererseits haben national einheitliche Schulbücher und Lehrpläne schon in den letzten Jahrzehnten für eine einheitliche Schulbildung gesorgt.

„Vollkommen unnötig! Früher konnte man mehr Stoff bewältigen ohne diesen modernen Kram!“ (Bogen 22)

„Nein danke!“ (Bogen 204)

„Bildungsstandards sind vollkommen unnötig!“ (Bogen 180)

„Ich habe mich bisher an den Lehrplan gehalten, was soll durch die Bildungsstandards anders werden?“ (Bogen 59)

Zwei LehrerInnen wollten sich noch nicht klar festlegen, für sie kommt es darauf an, wie die Arbeit mit den Bildungsstandards praktisch umgesetzt wird und wie die Einführung verläuft.

„Die Vor- und Nachteile werden erst nach der Einführung klar ersichtlich werden.“
(Bogen 145)

„Es kommt immer auf die Art und Weise der Einführung, Kontrolle usw. an. Grundsätzlich überwiegt bei mir die Neugier.“ (Bogen 130)

10 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Der empirische Teil der Diplomarbeit hat die Beschreibung und Durchführung der Untersuchung und ihre Auswertung zum Inhalt. Dabei muss von der zu Beginn formulierten Forschungsfrage ausgegangen werden. Diese lautete wie folgt:

Sind niederösterreichische VolksschullehrerInnen über die Bildungsstandards bereits ausreichend informiert und sehen sie Bildungsstandards als ein Mittel zur Verbesserung von Schulqualität und als Hilfe bei der pädagogischen Arbeit?

Mittels der Grundhypothesen kann die Forschungsfrage beantwortet werden. Dazu wurden zu den Grundhypothesen Prüfhypothesen aufgestellt, die anhand der erhaltenen Daten überprüft werden konnten. Bei einer Falsifizierung der Prüfhypothese muss die Grundhypothese verworfen werden. Wird die Prüfhypothese bestätigt, kann die dazugehörige Grundhypothese aufrecht erhalten bleiben.

Grundhypothese 1 (*Niederösterreichische VolksschullehrerInnen sind nicht ausreichend über die Bildungsstandards informiert*) gilt als bestätigt. Die zweite Grundhypothese (*Bildungsstandards unterstützen die pädagogische Arbeit der LehrerInnen nicht*) muss aufgrund der Bestätigung der Prüfhypothese verworfen werden. Grundhypothese 3 (*Die einzelnen SchülerInnen profitieren im schulischen Lernen nicht durch die Anwendung der Bildungsstandards*) wurde durch die Prüfung bestätigt. Die vierte Grundhypothese (*Bildungsstandards ermöglichen keine Bewertung und öffentliche Einsichtnahmen in die schulische Arbeit*) muss wiederum verworfen werden, da die dazugehörige Prüfhypothese bestätigt werden konnte. Grundhypothese 5 (*Bildungsstandards sind kein geeignetes Mittel zur Qualitätssicherung von Unterricht*) konnte nicht eindeutig beantwortet werden, tendenziell gilt sie aber als bestätigt.

Die Forschungsfrage kann entsprechend der Ergebnisse der empirischen Untersuchung folgendermaßen beantwortet werden:

Niederösterreichische VolksschullehrerInnen sind noch nicht ausreichend über die Bildungsstandards informiert. Sie denken nicht, dass die Standards ihre pädagogische Arbeit unterstützen, sind aber der Meinung, dass die SchülerInnen im schulischen Lernen dadurch profitieren werden. Die Frage nach den Standards als Mittel zur Qualitätssicherung kann nicht eindeutig beantwortet werden, wurde aber eher verneint.

Weitere Fragestellungen, die sich nicht direkt auf die Forschungsfragestellung beziehen, betreffen die sechste und siebente Grundhypothese. Grundhypothese 6 (*Das Interesse für die Einführung von Bildungsstandards ist bei dienstjüngeren LehrerInnen größer, als bei ihren dienstälteren KollegInnen*) muss verworfen werden, da kein Einfluss des Dienstalters auf das Interesse für die Standards festgestellt werden konnte. Die siebente Grundhypothese (*DirektorInnen sind besser über die Standards und ihre Ziele informiert als LehrerInnen*) konnte bestätigt werden. Über die Grundhypothesen hinausgehend wurden einige andere Aspekte untersucht. So zeigte sich deutlich, dass DirektorInnen den Standards durchwegs positiv gegenüber stehen, wesentlich besser informiert sind und auch deutlich mehr Interesse zeigen.

Die Auswertung der offenen Fragen bestätigt die bereits ausgewerteten Ergebnisse. Auch hier wird in erster Linie der geringe Informationsstand bemängelt. Darüber hinaus ist eine skeptische Grundeinstellung zu erkennen, die aber vorsichtige positive Ansätze erlaubt. So sind die LehrerInnen zum Teil neugierig und erwarten sich Hilfestellungen und Unterstützung durch die Arbeit mit den Standards.

11 Zusammenfassung

Die ersten fünf Kapitel der Diplomarbeit erläutern die Thematik der Bildungsstandards vor theoretischem Hintergrund. Das erste Kapitel beschäftigt sich mit der Klärung von für die Arbeit relevanten Begriffen. Der Bildungsbegriff wird dabei erläutert und es wird versucht, Antworten auf die Frage, ob sich Bildung standardisieren lässt, zu finden. Darüber hinaus wird der Standardbegriff allgemein und der Begriff der Bildungsstandards im Speziellen geklärt. In einem weiteren Teil werden Begriffe erläutert, die im Zusammenhang mit der Thematik der Bildungsstandards immer wieder auftreten: Kompetenzen, Evaluation, Bildungsmonitoring, Schulentwicklung und Qualitätssicherung. Weiters wird in diesem Kapitel der Begriff der Bildungsstandards gegenüber anderen Begriffen abgegrenzt. In Kapitel zwei wird das Modell der Bildungsstandards, wie auch seine Entwicklung und Konzeption genau beschrieben, dabei orientiert sich die Autorin hauptsächlich an der Expertise von KLIEME (2003). An dieser Stelle werden auch Merkmale aufgelistet, die gute Bildungsstandards auszeichnen. Schließlich wird auch auf die Funktionen von Bildungsstandards näher eingegangen. Im dritten Kapitel geht es um die Situation in Österreich, dabei wird beschrieben, wie es zur Auseinandersetzung mit den Bildungsstandards gekommen ist, wie die Arbeit mit den Standards organisiert und strukturiert werden soll und wie die Implementation in Österreich verläuft. Anhand eines Kompetenzmodells aus dem Bereich der Mathematik wird die Systematik der Bildungsstandards exemplarisch beschrieben. Kapitel vier erläutert einige problematische Aspekte, die in der Standarddiskussion immer wieder genannt werden. Im fünften Kapitel werden vier Evaluationsstudien zu den Bildungsstandards, die in den letzten Jahren in Österreich durchgeführt wurden, beschrieben (FREUDENTHALER u. SPECHT 2004, 2006; BEER 2005; FREYTAG 2006). Dabei wird auf die Zielsetzung, die Durchführung und die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen eingegangen.

Der empirische Teil der Diplomarbeit befasst sich mit der Untersuchung der Sichtweisen von niederösterreichischen VolksschullehrerInnen zur Thematik der Bildungsstandards und zu ihrem Informationsstand darüber. In Kapitel sechs wird

die Fragestellung und die Hypothesen vorgestellt. Darüber hinaus werden die empirische Untersuchung und die methodische Vorgehensweise näher beschrieben. Dabei wird auch auf die Stichprobe und das Erhebungsinstrument genauer eingegangen. Das siebente Kapitel setzt sich mit der Hypothesenprüfung auseinander. Zu Beginn werden Verfahren zur Dimensionsreduktion verwendet, anschließend werden die Prüfhypothesen einzeln abgehandelt. In Kapitel acht werden noch einige weitere, über die Hypothese hinausgehende, Fragestellungen behandelt (Korrelationen, Mittelwertvergleiche). Im neunten Kapitel wird die offene Frage ausgewertet. Kapitel zehn liefert eine Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse und beantwortet die Forschungsfrage.

Kapitel elf fasst die Inhalte der einzelnen Kapitel kurz zusammen. Das zwölfte Kapitel zeigt Schlussfolgerungen auf, die mögliche Perspektiven für weiterführende Untersuchungen darstellen.

Nachwort und Schlussfolgerungen

„Standards und Standardisierung sind uns in vielerlei Hinsicht willkommen und unentbehrlich. (...) Auf standardisierte Produkte können wir uns verlassen. Sie verhalten sich erwartungsgemäß. Sie passen in eine etabliertes Ordnungsgefüge.“ (RUHLOFF 2007, S.49) Bildungsstandards sollen also Maßstäbe setzen, an denen sich Schule, in weiterem Sinne auch Gesellschaft orientieren kann. Aus der Sicht der theoretischen Bildungswissenschaft stellt sich die Frage, ob diese Orientierung an festgesetzten Maßstäben mit einem so komplexen Prozess wie Bildung, die so viel Individualität in sich trägt, vereinbar sein kann.

Im Rahmen der empirischen Untersuchung in Niederösterreich haben viele LehrerInnen Antworten auf Fragen gegeben, die immer wiederkehrende Aspekte in der Diskussion um die Bildungsstandards betreffen. Sie haben mit ihren Antworten einen Beitrag zum besseren Verständnis der Probleme und Sorgen geleistet, die die LehrerInnen beschäftigen. Auch die Bereitschaft zum Beantworten der offenen Fragen hat gezeigt, dass ein großes Potenzial an Gedanken vorhanden ist und dass die LehrerInnen auch bereit sind, sich mit ihren Vorstellungen an der Entwicklung der Bildungsstandards zu beteiligen. Das Interesse von Seiten der LehrerInnen ist vorhanden. Dieses sollte konstruktiv von Seiten der Schulverwaltung und des Ministeriums aufgegriffen werden. Die Ergebnisse der Studie zeigen deutlich, dass die LehrerInnen sich nicht genug informiert fühlen. Eine gewisse Skepsis ist daher nicht verwunderlich. Vermehrte verpflichtende Fortbildungsangebote zur Thematik sind wünschenswert, nur durch Information werden die betroffenen LehrerInnen auch Verständnis für die Einführung der Standards entwickeln. „Die Bereitschaft von Lehrerinnen und Lehrer sich konstruktiv mit den neuen Instrumenten auseinander zu setzen (wird) umso größer sein (...), je mehr Klarheit sie darüber erhalten, welche Ziele auf der Steuerungsebene damit verfolgt werden, mit welchen Anforderungen sie selbst konfrontiert werden und welche Unterstützungen sie bei deren Umsetzung erwarten können.“ (SPECHT u. FREUDENTHALER 2004, S.628) Das bedeutet, dass erst ausreichend Information über die Standards, ihre Ziele und die praktische Umsetzung die LehrerInnen zu positiver und engagierter Mitarbeit animieren kann.

Auch LUCYSHYN ist der Meinung, dass die LehrerInnen in den Implementationsprozess eingebunden und ausreichend informiert werden müssen, da sie die Hauptadressaten in der Arbeit mit den Standards sind. „Erst wenn die Lehrpersonen das Konzept der Bildungsstandards verstehen und es zu ihrem eigenen Anliegen machen, kann eine erfolgreiche Umsetzung (...) der Bildungsstandards im vielfältigen und herausfordernden Kontext des Unterrichtens erwartet werden.“ (LUCYSHYN 2006, S.7) Im Kontext der empirischen Untersuchung im Rahmen der Diplomarbeit wurde deutlich, dass DirektorInnen den Bildungsstandards positiver gegenüber stehen, als LehrerInnen dies tun. Allerdings sind DirektorInnen auch deutlich informierter. Der Informationsstand hängt also auch in den vorliegenden Untersuchungsergebnissen mit der Einstellung zu den Standards zusammen.

Die Einführung von Bildungsstandards alleine wird keine Anhebung der Qualität der österreichischen Schule bewirken. Standards dürfen nicht als Allheilmittel gesehen werden, das die Schülerleistungen anhebt und somit die Leistungsfähigkeit des gesamten Schulsystems verbessert. Bildungsstandards sind ein kleiner Schritt auf einem langen Weg der Reformierung des Schulsystems. Sie können helfen, Leistungen vergleichbar zu machen und Schulabschlüsse anzugleichen. LehrerInnen können sie eine Hilfe sein, ihre Arbeit zu evaluieren und an Professionalität zu gewinnen. Diese Hilfe kann allerdings nur angenommen werden, wenn LehrerInnen über alle Aspekte der Arbeit mit den Standards informiert werden, um schließlich von ihrem Einsatz profitieren zu können. Auf diese Weise können Bildungsstandards einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Schule leisten.

Literaturverzeichnis

ALTRICHTER, H. und POSCH P.: Analyse erster Erfahrungen mit der Implementation von Bildungsstandards. – In: Erziehung und Unterricht, 157 (2007), Heft 7/8, S.654-671.

BAUER, K.-O.: Evaluation – via regia zu besserer Qualität in Schule und Unterricht. – In: HOLTAPPELS, H. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 13. – Weinheim/München: Juventa Verlag, 2004, S.161-185.

BAUMERT, J.: Was soll man unter Bildung verstehen? – In: Die Deutsche Schule, 100 (2008), Heft 1, S.16-21.

BECKER, G. E., u.a.: Evaluation – Erwartungen, Erfahrungen, Herausforderungen. – In: Friedrich Jahresheft, 19 (2001), S.4-7.

BECKER, G. E.: Bildungsstandards – Ausweg oder Alibi? – Weinheim: Beltz, 2004.

BEER, R.: Bildungsstandards aus der Sicht der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer – Eine empirische Untersuchung. – Unveröffentlichte Dissertation: Universität Wien, 2005a.

BEER, R.: Bildungsstandards und Leistungsbeurteilung. – In: Erziehung und Unterricht, 155 (2005b), Heft 5/6, S.478-484.

BEER, R.: Schulreform – ohne Schule zu reformieren. – In: Erziehung und Unterricht, 157 (2007), Heft 7/8, S.679-686.

BIFIE: Bildungsstandards in Österreich – Offizieller Referenztext des BMBWK, Sektion 1. – BIFIE: Wien, 2007. (<http://www.bifie.at> [Download am 15.1.2008])

BMBWK: Bildungsstandards für Mathematik – 4. Schulstufe. – BMBWK: Wien, 2005.

BMUKK: Bildungsprojekte 2008 – Folder. Wien: BMUKK, 2008.

Bundeskanzleramt: Regierungsprogramm für die 21. Gesetzgebungsperiode. – Wien: 2000. (<http://www.bka.gv.at/2004/4/7/Regprogr.pdf> [Download am 30.6.2008])

Bundeskanzleramt: Regierungsprogramm für die 22. Gesetzgebungsperiode. – Wien: 2003. (<http://www.austria.gv.at/2004/4/7/Regierprogr28.2.03.pdf> [Download am 30.6.2008])

Bundeskanzleramt: Regierungsprogramm für die 23. Gesetzgebungsperiode. – Wien: 2007. (<http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=19542> [Download am 30.6.2008])

DALIN, P.: Theorie und Praxis der Schulentwicklung. – Neuwied, Kriftel: Herrmann Luchterhand Verlag, 1999.

DOBART, A.: Bildungsstandards im Kontext von Qualitätsentwicklung und internationaler Erfahrung. – In: Erziehung und Unterricht, 154 (2004), Heft 7/8, S.560-565.

DRESSELHAUS, G.: Problematik nationaler Bildungsstandards. Berücksichtigen sie die deutsche Bildungstradition? – In: Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 2004, Heft 4, S.168-172.

ECKERT, T.: Bildungsstandards und Schulentwicklung – Was hat die Hauptschule davon? – In: Lernchancen 8 (2005), Heft 45, S.52-55.

EDER, F. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Österreichischen Schulwesen. – Innsbruck, Wien: Studienverlag, 2002.

EDER, F. und THONHAUSER, J.: Bildungsstandards: Anlässe – Konzepte – Potenziale – Umsetzung. – In: Erziehung und Unterricht, 157 (2007), Heft 7/8, S.687-698.

FELTES, T. und PAYSEN, M.: Nationale Bildungsstandards – Von der Bildungs- zur Leistungspolitik. – Hamburg: VSA-Verlag, 2005.

FREUDENTHALER, H. H. u.a.: Von der Entwicklung und Akzeptanz zur professionellen Nutzung nationaler Bildungsstandards. – In: Erziehung und Unterricht, 154 (2004), Heft 7/8, S. 606-612.

FREUDENTHALER, H. H. und SPECHT, W.: Bildungsstandards – Bedingungen ihrer Wirksamkeit. – In: Erziehung und Unterricht, 154 (2004), Heft 7/8, S.618-629.

FREUDENTHALER, H. H. und SPECHT, W.: Bildungsstandards aus der Sicht der Anwender. – ZSE-Report Nr. 69: Graz, 2005.

FREUDENTHALER, H. H. und SPECHT, W.: Bildungsstandards: Der Implementationsprozess aus der Sicht der Praxis. – ZSE-Report Nr. 71: Graz, 2006.

FREUDENTHALER, H. H.: Der Implementationsprozess von Bildungsstandards aus der Sicht der Praxis: Unterschiede zwischen Schulformen und Gegenständen. – In: Erziehung und Unterricht, 157 (2007), Heft 7/8, S.643-653.

FREYTAG, A.: Bildungsstandards – Sichtweisen der LehrerInnen an den Wiener Pilotschulen im Volksschulbereich. Eine empirische Untersuchung. – Unveröffentlichte Diplomarbeit: Universität Wien, 2006.

FREYTAG, A.: Bildungsstandards – Sichtweisen der LehrerInnen an den Wiener Pilotschulen im Volksschulbereich. – In: Erziehung und Unterricht, 157 (2007), Heft 7/8, S.672-678.

GÖTTE, W. M.: Uniformierung durch Standards? – Pro und Contra. – In: Erziehungskunst – Zeitschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners, 70 (2006), Sonderheft Bildungsstandards, Oktober 2006, S.23-29.

GRABENSBERGER, A.M.G.: Schulentwicklung als Determinante der Wahrnehmung von Schulqualität. – Dissertation: Wien, 2006.

GRABENSBERGER, E. u.a.: Bildungsstandards: Testungen und Ergebnismeldungen auf der achten Schulstufe aus der Sicht der Praxis. – Graz: BIFIE, 2008

HAIDER, G. u.a.: Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission – zukunfts:schule – Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. – Wien: Zukunftskommission des BMBWK, 2003.

HAIDER, G. u.a.: Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Gehrler – Kurzfassung. – Wien: Zukunftskommission des BMBWK, 2005.

HELLER, W. u.a.: Schulentwicklung: Ein Beitrag zur Dekonstruktion eines bildungspolitischen Schlagworts. – Zürich: Verlag Pestalozzianum, 2000.

HELMKE, U.: Vom Nutzen oder Missbrauch nationaler Bildungsstandards. – In: Praxis Schule 5-10, 16 (2005), Heft 3, S.6-8.

HEUGL, H.: Standards – ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung? – In: Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, 23 (2004/5), Heft 3, S.3-5.

HEYMANN, H. W.: Standards im Unterricht: Warum? Wie? Und für wen? – In: PÄD-Forum: unterrichten, erziehen, 33 (2005), Heft 1, S.23-25.

JÜRGENS, E.: Pädagogische Implikationen der KMK-Entwürfe für Bildungsstandards. – In: Die Deutsche Schule, 2004, 8. Beiheft, S.48-65.

KEMPFERT, G. und ROLFF, H.-G.: Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1999.

KERN, A.: Bedenken der Schulpraxis ernst nehmen – Nachdenken über Bildungsstandards in Österreich. – In: Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 2004a, Heft 4, S.190-193.

KERN, A.: Auf dem Weg zu Bildungsstandards – kurzes Resümee einer mühevollen Spurensuche. – In: Erziehung und Unterricht, 154 (2004b), Heft 7/8, S.566-570.

KLIEME, E. u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. – Berlin: 2003.

KLIEME, E.: Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionelinien und empirische Befunde. – In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (2004), Heft 5, S.625-634.

KUBINGER, D. u.a.: Large-Scale Assessment zu den Bildungsstandards in Österreich: Testkonzept, Testdurchführung und Ergebnisverwertung. – In: Erziehung und Unterricht, 157 (2007), Heft 7/8, S.588-599.

LUCYSHYN, J.: Implementation von Bildungsstandards in Österreich. Arbeitsbericht. – Wien: BMBWK, 2006.

LUCYSHYN, J.: Bildungsstandards in Österreich – Entwicklung und Implementierung: Pilotphase 2 (2004-2007). – In: Erziehung und Unterricht, 157 (2007), Heft 7/8, S.566-587.

LUCYSHYN, J.: Implementation von Bildungsstandards in Österreich – Arbeitsbericht. – Salzburg: BIFIE, 2008.

MAAG MERKI, K.: Wissen worüber man spricht – Ein Glossar. – In: Friedrich Jahresheft, 23 (2005a), S.12-13.

MAAG MERKI K.: Welche Bildungsstandards sollen's denn sein? Zwischen komplexem Bildungsauftrag und dem Wunsch nach Fokussierung. – In: Friedrich Jahresheft 23 (2005b), S.74-75.

MAAG MERKI, K.: Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Strukturanalyse und Interpendenzen. – Köln: 23. Netzwerktagung Schulentwicklung, 2007. (Quelle: http://www.netzwerk-schulentwicklung.de/Die_Architektur_einer_Theorie_der_SE.pdf [Download am 13.9.2008])

MESSNER, R.: Was Bildung von Produktion unterscheidet. – In: Die Deutsche Schule, 2004, 8. Beiheft, S.26-47.

NEUWEG, G. H.: Vorsichtsstandards für den Umgang mit den Bildungsstandards. – Online Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2005. (Quelle: <http://www.bwpat.de/ausgabe8/neuweg-bwpat8.pdf> [Download am 10.10.2007])

PAMMER, J.: Standards und Lernziele – Entwicklungen, Diskussionen, Methoden. – Handreichung des Bezirksschulinspektors: Wien – 2005.

PIKOWSKY, B.: Hoffnungen und Ängste – Lehrerinnen und Lehrer äußern sich zu Bildungsstandards. – In: Friedrich Jahresheft 23 (2005), S.122-123.

POSCH, P.: Zusammenfassung der Vergleichenden Analyse von 6 Fallstudie des Projekts „Qualitätssichernde und –entwickelnde Systeme an österreichischen berufsbildenden Schulen“ – In: Zentrum für Schulentwicklung 1999, S.194-210.

RADEWALDT, F.: Evaluation – Eine Schule überprüft ihre Qualitätsstandards. – Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren, 2005.

REGENBRECHT, A.: Sichern Bildungsstandards die Bildungsaufgabe der Schule? – In: PÄD-Forum: unterrichten, erziehen, 33 (2005), Heft 1, S.16-22.

REKUS, J.: Nationale Bildungsstandards – Grundlage von Schulqualität? – In: REKUS, J. (Hrsg.): Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. – Münster: Aschendorf Verlag, 2005, S.77-90.

ROLFF, H.-G.: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzepte zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1998.

RUHLOFF, J.: Grenzen von Standardisierung im pädagogischen Kontext. – In: BENNER, D. (Hrsg.): Bildungsstandards – Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. – Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2007, S.49-58.

SCHEERENS, J.: The Formative Implications of Standards. – In: FITZNER, T. (Hrsg.): Bildungsstandards: Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform. – Bad Boll: edition akademie 7, 2004, S.202-219.

SCHRATZ, M.: Evaluation und Qualität im Bildungswesen – Drei Ansatzpunkte zum Bemühen, Qualität zu verstehen und zu entwickeln. – In: Zentrum für Schulentwicklung 1999, S.211-214.

SCHRATZ, M.: Was soll denn das schon wieder heißen? Ein Glossar zur Qualitätsdiskussion. – In: Friedrich Jahresheft 19 (2001), S.138.

Schülerduden Fremdwörterbuch. – Mannheim: Dudenverlag, 2002.

SCHWENDENWEIN, W.: Theorie des Unterrichtens und Prüfens. – Wien: WUV Universitätsverlag, 2000.

SIGOTT, G.: Die E8-Standardtests – Zielsetzung, Testentwicklung, Rückmeldung und Ausblick. – In: Erziehung und Unterricht, 157 (2007), Heft 7/8, S.600-612.

TENORTH, H.-E.: Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Kritik und Begründungsversuche. – In: DIKOWSKI, D. und HAMMES - DI BERNARDO, E.: Lernkulturen und Bildungsstandards – Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Jahrbuch 9 – Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren, 2004, S.105-115.

THONHAUSER, J. und PATRY, J.-L.: Nicht gegen, sondern für gute Evaluation. – In: THONHAUSER, J. und PATRY, J.-L. (Hrsg.): Evaluation im Bildungsbereich – Wissenschaft und Praxis im Dialog. – Wien, Innsbruck: Studienverlag, 1999, S.13-31.

THONHAUSER, J.: Ja, aber! Zur Debatte über die Einführung von Bildungsstandards. – In: Erziehung und Unterricht, 154 (2004), Heft 7/8, S.646-655.

VON HENTIG, H.: Was soll man unter Bildung verstehen? – In: Die Deutsche Schule, 100 (2008), Heft 1, S.10-15.

VON SALDERN, M. und PAULSEN, A.: Sind Bildungsstandards die richtige Antwort auf PISA? – In: Die Deutsche Schule, 2004, 8. Beiheft, S. 66-100.

WEIHS-DENGG, G.: Die Wiener Bildungsstandards für die Sekundarstufe I vor dem Hintergrund der nationalen Standardsdiskussion. – In: Erziehung und Unterricht, 154 (2004), Heft 7-8, S.726-734.

WEINERT, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002.

Zentralausschuss des BMUKK für die Bundeslehrer an allgemeinbildenden Schulen: Rundschreiben Nr. 5/08.

Zentrum für Schulentwicklung: Evaluation und Qualität im Bildungswesen – Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik. Dokumentation eines internationalen Workshops. – Graz: 1999.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht zum Begriff der Bildungsstandards (MAAG MERKI 2005a, S.13).....	20
Abbildung 2: Abgrenzung Bildungsstandards – Kerncurriculum (vgl. KLIEME 2003, S.94f).....	24
Abbildung 3: Die drei Komponenten von Bildungsstandards (vgl. KLIEME 2003, S.19ff).....	40
Abbildung 4: Merkmale guter Bildungsstandards (vgl. BEER 2005a, S.34).....	42
Abbildung 5: Funktionen von Bildungsstandards (HEUGL 2004/05, S.4).....	46
Abbildung 6: Organigramm der Bundesländerstruktur (LUCYSHYN 2006, S.17)	57
Abbildung 7: Steuerungsprozess (LUCYSHY 2006, S.9)	60
Abbildung 8: Häufigkeit Dienstalter	88
Abbildung 9: Häufigkeit Klassenanzahl	90
Abbildung 10: Prozentuelle Häufigkeiten Item 18.....	107
Abbildung 11: Häufigkeitsverteilung Item 22	110
Abbildung 12: Korrelation Item 22 - Funktion	111
Abbildung 13: Prozentuelle Häufigkeiten Item 1	112
Abbildung 14: Interesse – Dienstalter.....	113
Abbildung 15: Informationsstand – Funktion	115
Abbildung 16: Prozentuelle Häufigkeiten Item 8.....	118
Abbildung 17: Prozentuelle Häufigkeiten Item 14.....	118
Abbildung 18: Prozentuelle Häufigkeiten Item 17.....	119
Abbildung 19: Prozentuelle Häufigkeiten Item 24.....	122
Abbildung 20: Zusammenhang Interesse – Freude.....	123
Abbildung 21: Prozentuelle Häufigkeiten Item 23.....	124
Abbildung 22: Zusammenhang Interesse – Item 23	125

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung Evaluation – Bildungsmonitoring (vgl. KLIEME 2003, S.100f).....	31
Tabelle 2: Häufigkeit Geschlecht	87
Tabelle 3: Häufigkeit Dienstjahre.....	87
Tabelle 4: Häufigkeit Funktion in der Schule	88
Tabelle 5: Häufigkeit Schulstandort	89
Tabelle 6: Häufigkeit Klassenanzahl.....	89
Tabelle 7: Verteilung der Mittelwerte der einzelnen Items	91
Tabelle 8: Eigenwerte der Komponenten	92
Tabelle 9: Rotierte Komponentenmatrix	93
Tabelle 10: Reliabilitätsstatistik für Faktor 1	95
Tabelle 11: Reliabilitätsstatistik für Faktor 2	96
Tabelle 12: Reliabilitätsstatistik für Faktor 3	96
Tabelle 13: Reliabilitätsstatistik für Faktor 4	96
Tabelle 14: Mittelwerte der Faktoren	97
Tabelle 15: Mittelwertverteilung Faktor 3.....	98
Tabelle 16: Prozentuelle Häufigkeiten Item 2	98
Tabelle 17: Prozentuelle Häufigkeiten Item 3	99
Tabelle 18: Prozentuelle Häufigkeiten Item 4	99
Tabelle 19: Prozentuelle Häufigkeiten Item 5	99
Tabelle 20: Mittelwertsverteilung Faktor 1	101
Tabelle 21: Prozentuelle Häufigkeiten Item 6	101
Tabelle 22: Mittelwertvergleich Items 6 – Funktion.....	102
Tabelle 23: Mittelwertvergleich Item 6 – Dienstjahre	102
Tabelle 24: Prozentuelle Häufigkeiten Item 9	102
Tabelle 25: Prozentuelle Häufigkeiten Item 10	103
Tabelle 26: Prozentuelle Häufigkeiten Item 11	103
Tabelle 27: Prozentuelle Häufigkeiten Item 12	103
Tabelle 28: Mittelwerte Item 11, 12, 13 und 14.....	105
Tabelle 29: Prozentuelle Häufigkeiten Item 13	105
Tabelle 30: Prozentuelle Häufigkeiten Item 14	106

Tabelle 31: Mittelwertverteilung Faktor 2.....	107
Tabelle 32: Prozentuelle Häufigkeiten Item 19.....	108
Tabelle 33: Prozentuelle Häufigkeiten Item 20.....	108
Tabelle 34: Prozentuelle Häufigkeiten Item 21.....	108
Tabelle 35: Mittelwert Item 22.....	109
Tabelle 36: Statistik Item 22 - Funktion.....	110
Tabelle 37: Mittelwertvergleich Item 22 – Funktion.....	111
Tabelle 38: Mittlere Ränge: Item 1 – Dienstalster.....	113
Tabelle 39: Mittlere Ränge: Informationsstand – Funktion.....	114
Tabelle 40: Statistik Informationsstand.....	114
Tabelle 41: Mittelwertverteilung Faktor 4.....	117
Tabelle 42: Mittelwertvergleich Funktion Item 8, 14, 17.....	119
Tabelle 43: Kreuztabelle Informationsstand - Interesse.....	120
Tabelle 44: Korrelation Informationsstand – Interesse.....	121
Tabelle 45: Korrelation Interesse – Freude.....	123
Tabelle 46: Korrelation Interesse – Notwendigkeit.....	124
Tabelle 47: Mittelwertvergleich Funktion – Item 1,2,3,4,5.....	125
Tabelle 48: T-Test Item 1-5 – Funktion.....	126
Tabelle 49: Mittelwertvergleich Geschlecht – Item 1,2,3,4,5.....	127
Tabelle 50: T-Test Item 1-5 – Geschlecht.....	127
Tabelle 51: Mittelwertvergleich Funktion – Item 6,7,9,10,11,12.....	128
Tabelle 52: T-Test Item 6,7,9,10,11,12 - Funktion.....	129
Tabelle 53: Mittelwertvergleich nach Dienstalster – Item 6,7,9,10,11,12.....	130
Tabelle 54: Varianzanalyse Item 6,7,9,10,12,12 – Dienstjahre.....	130

Abkürzungsverzeichnis

BIFIE	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (seit 1.1.2008)
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (deutsch: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
PISA	Programm for International School Assessment
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TIMMS	Third International Mathematics and Science Studies
ZSE	Zentrum für Schulentwicklung (bis 31.12. 2007)

Anhang

Fragebogen

Brief des Landesschulinspektors

Brief an die DirektorInnen

Antworten auf die offene Frage

Sehr geehrte Frau Kollegin, sehr geehrter Herr Kollege!

Im Rahmen meiner Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien untersuche ich die Meinungen niederösterreichischer VolksschullehrerInnen zum Thema Bildungsstandards.

Im Rahmen dieser Untersuchung würde ich Sie bitten, den folgenden kurzen Fragebogen freiwillig und anonym auszufüllen und im beiliegenden Kuvert wieder an Ihre Direktorin / Ihren Direktor zu retournieren. Die Arbeit nimmt nicht mehr als 5 Minuten in Anspruch.

Mit bestem Dank für Ihre Hilfe,

Ingrid Böhm, Dipl. Päd.

e-mail für Rückfragen: ingrid.b@gmx.at

		stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme weniger zu	stimme gar nicht zu
1	Ich interessiere mich für die Einführung der Bildungsstandards in Österreich.	☐	☐	☐	☐
2	Ich hatte bereits mindestens einmal Kontakt zu einer Multiplikatorin / einem Multiplikator der Bildungsstandards.	☐	☐	☐	☐
3	Ich habe schon eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema Bildungsstandards besucht.	☐	☐	☐	☐
4	Ich habe schon ausreichend Information über die Bildungsstandards erhalten.	☐	☐	☐	☐
5	Ich habe mir schon ein Aufgabenbeispiel der Bildungsstandards der 4. Schulstufe durchgelesen.	☐	☐	☐	☐
6	Bildungsstandards helfen LehrerInnen ihre pädagogische Arbeit zu evaluieren.	☐	☐	☐	☐
7	Bildungsstandards sind eine konkrete Hilfe für die Gestaltung von Unterricht.	☐	☐	☐	☐
8	In ihren pädagogischen Freiheiten werden LehrerInnen durch die Einführung von Bildungsstandards eingeschränkt.	☐	☐	☐	☐
9	Bildungsstandards bedeuten für LehrerInnen eine Erleichterung der Unterrichtsarbeit.	☐	☐	☐	☐
10	Durch die Arbeit mit den Bildungsstandards kann die Unterrichtsqualität verbessert werden.	☐	☐	☐	☐
11	Der Lern- und Wissensstand der SchülerInnen kann durch die Bildungsstandards erhoben werden.	☐	☐	☐	☐
12	Die einzelne Schülerin / der einzelne Schüler kann durch die Arbeit mit den Bildungsstandards individueller gefördert werden.	☐	☐	☐	☐
13	Systematisch abrufbares Wissen wird durch die Bildungsstandards in den Vordergrund gerückt.	☐	☐	☐	☐
14	Der Lernprozess der einzelnen Schülerin / des einzelnen Schülers wird nicht berücksichtigt.	☐	☐	☐	☐
15	Bildungsstandards messen die Leistungen der SchülerInnen, nicht die Arbeit der LehrerInnen.	☐	☐	☐	☐

		stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme weniger zu	stimme gar nicht zu
16	Durch Bildungsstandards wird die Qualität der pädagogischen Arbeit der Lehrerin / des Lehrers offen gelegt.	☐	☐	☐	☐
17	Durch die Einführung von Bildungsstandards wird der Konkurrenzdruck im LehrerInnenkollegium steigen.	☐	☐	☐	☐
18	Durch Bildungsstandards ist eine Vergleichbarkeit zwischen Schulen möglich.	☐	☐	☐	☐
19	Bildungsstandards machen die Arbeit der österreichischen Schulen öffentlich transparent.	☐	☐	☐	☐
20	Die Schulaufsicht hat durch die Bildungsstandards eine gute Möglichkeit zur Kontrolle des Outputs von Unterricht.	☐	☐	☐	☐
21	Die Einführung von Bildungsstandards macht ein Schulranking möglich.	☐	☐	☐	☐
22	Bildungsstandards sind ein gutes Mittel zur Qualitätssicherung der österreichischen Schule.	☐	☐	☐	☐
23	Die Einführung von Bildungsstandards in Österreich ist notwendig.	☐	☐	☐	☐
24	Ich freue mich auf die Arbeit mit den Bildungsstandards.	☐	☐	☐	☐

Was ich zum Thema Bildungsstandards noch sagen möchte

Geschlecht

☐ weiblich

☐ männlich

Funktion

☐ LehrerIn

☐ DirektorIn

☐ sonstiges _____

Dienstjahre

☐ 1 - 5 Jahre

☐ 6 - 10 Jahre

☐ 11 - 20 Jahre

☐ 21 - 30 Jahre

☐ über 30 Jahre

Schulstandort

☐ städtischer Bereich

☐ ländliche Region

Klassenanzahl

☐ weniger als 4 Klassen

☐ 4 bis 8 Klassen

☐ mehr als 8 Klassen

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

LANDESSCHULRAT FÜR NIEDERÖSTERREICH

Regierungsrat
Ing. Leopold R ö t z e r
Landesschulinspektor

Rennbahnstraße 29
A 3109 St. Pölten

tel.: (+43) 02742 / 280 / 4130
mobil: (+43) 0664 / 32 37 181
e-mail: leopold.roetzer@lsr-noe.gv.at



St. Pölten, Mai 2007

Sehr geehrte Frau Direktorin, sehr geehrter Herr Direktor!

Geschätzte Kolleginnen und Kollegen!

Sie finden im Anhang einen Fragebogen zum Bereich der **Bildungsstandards an Volksschulen**. Frau VL Ingrid Böhm von der HS Klosterneuburg Langstößergasse möchte im Rahmen ihrer Diplomarbeit den Zugang der KollegInnen zu Bildungsstandards im Bereich der Volksschule untersuchen.

Der LSR für Niederösterreich unterstützt diese Arbeit und ersucht Sie und Ihre KollegInnen die Fragebögen bis 1. Juni 2007 ausgefüllt an Frau VL Ingrid Böhm zu retournieren.

Die Ergebnisse der Diplomarbeit werden dem LSR für Niederösterreich zur Verfügung gestellt.

LSI RegR. Ing. Leopold Rötzer

Ingrid Böhm
Stegerngasse 8
3434 Tulbing

An die
Volksschule «Schule»
«Straße»
«Ort»

Tulbing, im Mai 2007

Sehr geehrte «Anrede» Direktorin «Nachname»!

Im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Universität Wien (Institut für Bildungswissenschaft) untersuche ich die Meinungen niederösterreichischer VolksschullehrerInnen zum Thema Bildungsstandards. Als Erhebungsinstrument verwende ich einen Fragebogen und darf mich damit mit der Bitte um Unterstützung an Sie und Ihre Schule wenden:

Beiliegend finden Sie «Anzahl» Fragebögen mit je einem Kuvert. Ich würde Sie bitten, diese zum Ausfüllen an das Lehrerkollegium zu verteilen bzw. einen davon selbst auszufüllen. Diese Tätigkeit nimmt nicht mehr als 5 Minuten in Anspruch. Die Fragebögen sollten danach einzeln im Kuvert verschlossen gesammelt werden. Danach bitte ich Sie die Fragebögen unter Verwendung des beiliegenden frankierten und adressierten Retourkuverts bis 1. Juni 2007 an mich zurück zu senden. Ihre Angaben werden selbstverständlich anonym behandelt.

Meine Untersuchung wird gemäß beiliegendem Schreiben vom Landesschulrat für Niederösterreich unterstützt.

Bei Interesse an den Ergebnissen der Studie können Sie sich gerne ab Herbst 2007 per e-mail an mich wenden (ingrid.b@gmx.at).

Mit bestem Dank für Ihre Mühe und freundlichen Grüßen

Ingrid Böhm, Dipl. Päd.

Beilagen: erwähnt

Antworten auf die offene Frage

Bogen Nr.	Antwort
2	Aufnahmeprüfung für AHS sollte trotz BS wieder eingeführt werden
3	Werde die tatsächlichen Auswirkungen aus sicherer Entfernung (Pension) beobachten!
19	BS messen die abrufbare Leistung, geben aber keine Auskunft über pädagogische Qualität und methodisch-didaktisches Geschick von LehrerInnen innerhalb des Unterrichts!
22	Vollkommen unnötig! Früher konnte mehr Stoff in der VS bewältigt werden, ohne diesen modernen Kram!
29	Es ist wie immer in Österreich ein nicht überdachtes halbherziges Projekt. Wenn ich ein Jahr auf die Auswertung warten muss, hilft das meinen jetzigen Schülern nicht weiter. Warum ist alles anonym? Wenn jemand nicht will, hat der Leiter keine Möglichkeit, den Lehrer zu motivieren, seine Unterrichtsarbeit zu verbessern.
35	unnötiger, zusätzlicher Druck und Stress für die KK, die das Lernen erst lernen sollen
36	Die Kreativität der Lehrer wird sinken, Konkurrenz wird steigen. Viel erweiterter Lernstoff wird nicht mehr gemacht - alles wird sich auf die Aufgaben der Bildungsstandards konzentrieren
46	Viele Lehrer haben Angst davor, weil die eigene Unfähigkeit dabei ans Tageslicht kommt. Lehrer, die nicht ordentlich arbeiten werden aufgezeigt.
48	Sicher sind manche Vorurteile gegeben, besonders eine Vereinheitlichung. Das Individuelle kann jedoch untergehen. Gerade in meinem Gegenstand Religion geht es mehr um die Seele der Kinder und weniger um abrufbares Wissen.
58	BS wären in der 3. Klasse bzw. am Anfang der 4. sinnvoll.
59	Ich habe mich bisher an den Lehrplan gehalten, was soll nun durch die BS anders werden?
70	Ich weiß zu wenig über dieses Thema, deswegen ist ein Ausfüllen leider nicht möglich! Kurzer Infotext wäre gut gewesen!
70	Mehr Informationen über BS wären hilfreich bzw. interessant.
75	Wie sehr oft sind Leistungen nicht nur vom Lehrer, vom Unterricht abhängig. Einen wesentlichen Beitrag stellt der Schüler selbst dar (Begabung, Leistungsbereitschaft...) und mit ihm sein Umfeld...
76	Schule=Wissen+Handeln, aber gleichbedeutend Persönlichkeitsentwicklung und zunehmende Erziehungsarbeit, all das ist nicht messbar, nur qualitativ erfassbar. Was uns fehlt: Elternarbeit / Kinder brauchen Zuhörer, Beziehungspersonen!
81	gut, als allgemeine Richtlinie, Anhaltspunkt, aber nicht als Vergleich zwischen Klasse, Schulen,... soll als Hilfe dienen und nicht zusätzlichen Druck aufbauen
85	Für eine hohe Qualität des Unterrichts ist nicht nur der Lehrer und dessen Arbeit von Bedeutung. Ebenso wichtig ist das Potential des Schülers und wie dieser aufgrund seiner bisherigen Lebenserfahrungen und -umstände dieses nützen kann. Weiters spielen auch die Eltern (besonders im VS-Bereich) eine wesentliche Rolle. Unterstützen sie ihr Kind und auch die Lehrer, oder sehen sie "die Schule" und die Anforderungen des Lehrers als Einschränkung ihrer wenigen Zeit u.a. an.
88	möchte gerne konkret wissen, was unter dem Wort "Bildungsstandards" zu verstehen ist.
93	Standards sind kein Überprüfungsinstrument, dafür ist die Testung zuständig (in D nur für Lesen)! Standards sind nur nach dem Lehrplan formuliert -> also Ziele, die SchülerInnen schon immer können sollten.
94	Wird bei den Bildungsstandards generell auf die Mitarbeit der Eltern (Übungen, Wiederholungen) verzichtet?
107	Besteht die Gefahr, dass der Unterricht nach den Standards ausgerichtet wird?
108	Es wäre wichtig, bald mit BS vertraut gemacht zu werden, wie die Handhabung vor sich geht und sie ehestens einzuführen
121	Ich habe sehr wenig konkrete Information. Die Beantwortung der Fragen fällt schwer.
122	Mehr Infos dazu wären wünschenswert.
123	Kann es eigentlich nicht beurteilen, keine Information!

124	Alles schon da gewesen! Eine Folge von unsinniger PISA-Studie! Typisch österreichisch! Es geht nur um die Kontrolle der Lehrer! Kreativität und freie Entfaltung wird damit unterdrückt! Seit 30 Jahren wird "reformiert" - ohne Erfolg...
130	ad 24. Es kommt immer auf die Art und Weise der Einführung, Kontrolle usw. an. Grundsätzlich überwiegt bei mir die Neugierde.
133	ad 21. Werden die Kinder nur mehr auf dieses Wissen getestet um die Nr. 1 zu sein?
134	Zählen nur messbare Werte?
140	BS können Schülern wichtige Fertigkeiten bzgl. Tabellen verstehen und dergleichen vermitteln, sagen jedoch wenig über den Lernfortschritt der Kinder und individuelles Wissen aus. BS sind nur ein Teil der Unterrichtsarbeit, es darf nicht die Qualität des Unterrichts daran gemessen werden.
143	Die individuelle Betreuung der Schüler wird vernachlässigt.
145	Das Erreichen klar definierter Lehrziele kann für LehrerInnen hilfreich, aber gleichzeitig Einschränkung in der individuellen Methodenfreiheit sein. Die Vor- bzw. Nachteile werden erst nach der Einführung klar ersichtlich werden.
146	BS sollen von der Basis nicht von oben kommen
147	Manche Aufgaben (vor allem in Mathematik) sind für die Schüler zu schwer oder sie werden in diversen Schulbüchern zu wenig behandelt. Oft haben Schüler Probleme die Aufgabenstellung oder verschiedene Ausdrücke zu verstehen. Für die Lehrer gibt es zu wenig Information.
150	Schulbücher und Lehrmaterialien müssen auf BS ausgerichtet sein. Schreibweise und Formulierung
161	Ich bin "Pilotlehrerin" und teste seit 2 Jahren - manches ist meiner Meinung nach für Kinder nicht geeignet (soziale Kompetenz kann man so nicht testen, Antworten begründen ist für viele 10-Jährige nicht möglich). Der Großteil eine Bereicherung!
162	Man sollte sie nicht überbewerten, doch sollten sie sowohl für Schüler, als auch für Lehrer ein persönliches Feedback sein und auch als Unterlage für Elterngespräche dienen (souverän, emotionslos =Tatsache)
164	Sowohl für Kinder, als auch für Lehrer sehr lehrreich!
180	BS sind vollkommen unnötig. Jedes Kind ist anders, jede Klasse ist anders. Das Bildungssystem krankt an anderer Stelle. Vielleicht fragen Sie lieber mal die Basis!
189	Vielleicht wird das eine Hilfe für LehrerInnen
196	BS werden die Leistungen unserer Schüler nicht verbessern. Die Vielfalt an Aufgaben, die auf uns Lehrer abgewälzt werden und die zunehmenden Verhaltensauffälligkeiten unserer Schüler verschlechtern den Lernerfolg!
204	Nein danke!
205	1. BS sind ein Teil des ganzen, sollten nicht überbewertet werden; sind kein Allheilmittel und kein Patentrezept. 2. Wenn es weiter so lange dauert, bin ich leider schon in Pension -> Pfeffer im Ministerium!!
209	Da ich mit Integrationskindern arbeite (lernschwach bis mehrfach behindert...) kann ich mir kaum vorstellen, dass mir persönlich oder meinen Schülern die Einführung von BS eine Hilfe beim Lernen wäre!
210	Die einfachste und kostengünstigste Art gab es früher über österreichweit einheitliche Schulbücher. Da wusste der Tiroler, was der Wiener konnte. Wir haben die letzten 35 Jahre auf den heutigen "Salat" hingearbeitet.
214	Man kann sicher alles katalogisieren und kategorisieren, evaluieren, normieren... - in einer Form von programmiertem Unterricht computergesteuert in Einzelarbeit - vielleicht von zu Hause aus machen. Aber Qualität des Unterrichts, soziales Lernen, soziale Kompetenz sind sicher nicht mittels BS messbar. Ich bin für die Aufnahmeprüfung für die AHS, dann wird den VS-Lehrern der Druck genommen. Alle Eltern wollen ihre Kinder ins Gymnasium bringen, dann gibt es eben dort leichtere und schwerere.
226	Das Kind soll zu einem Endziel gebracht werden, ohne Berücksichtigung dessen, wo es abgeholt werden kann!

Lebenslauf

Ingrid Böhm, Dipl. Päd.

15. April 1980	geboren in Tulln an der Donau als Tochter von Helga Maria Böhm (geb. Scharner), Diplomkrankenschwester und Gerhard Böhm, Vermessungstechniker
1986-1990	Volksschule Tulbing
1990-1998	Realgymnasium Tulln an der Donau
Juni 1998	Matura am Realgymnasium Tulln an der Donau
1998-2001	Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien, Strebersdorf
Juni 2001	Diplomprüfung für das Lehramt an Volksschulen (Diplomarbeit bei DR Schmidt und DR Fast: Problemlösen im Bereich Sachrechnen)
Seit WS 2001	Studium der Pädagogik an der Human- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien
SS 2003	Auslandssemester im Rahmen des Studiums in Florenz, Italien
Dezember 2003	Eintritt in den Schuldienst des Landes Niederösterreich als Vertragslehrerin an der VS Purkersdorf
Seit Juni 2004	Lehrtätigkeit an der Hauptschule und Polytechnischen Schule Klosterneuburg, Langstögergasse

Erklärung

Ich erkläre, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und nur die angewiesenen Hilfsmittel verwendet habe.

Ingrid Böhm

Tulbing, im Oktober 2008