

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Über die Einstellungen und Erwartungen von Lehrpersonen zur
Standardisierung ab der dritten Volksschulstufe in Österreich und
dessen Auswirkungen auf ihre wahrgenommene Professionalität

verfasst von / submitted by: Melanie Kerzl, BEd

angestrebter akademischer Grad/ in partial fulfilment of the requirements for the
degree of Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt

degree programme code as it appears on

the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt/

degree programme as it appears on

the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von/ Supervisor:

Assoz. Prof. Dott.ssa.mag. Dott. ric. Evi Agostini

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Ich habe die vorliegende Arbeit weder in Teilen noch zur Gänze anderwärtig verwendet. Diese Arbeit stimmt mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig überein.

Wien, am

.....
(Unterschrift)

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen von Herzen bedanken, die mich im gesamten Prozess dieser Masterarbeit begleitet haben.

Zuerst möchte ich meinen Dank an Frau Assoz. Prof. Dott.ssa.mag. Dott. ric. Agostini aussprechen, für die Betreuung meiner Masterarbeit. Die immer wertschätzenden sowie schnellen Rückmeldungen und Antworten auf alle meine Fragen waren ein wertvoller Beitrag für die Entstehung dieser Arbeit. Fachlich und menschlich waren immer die richtigen Worte parat. Herzlichen Dank für diese Unterstützung.

Ein besonderer Dank gilt meinen Interviewpartnerinnen, ohne die diese Forschung nicht möglich gewesen wäre. Danke für die Bereitschaft und für die Zeit, um mir durch ihr Wissen bei meinem Forschungsvorhaben zu helfen.

Gedankt sei auch den Personen, welche sich die Zeit nahmen und meine Arbeit korrekturlasen.

Abschließend möchte ich mich bei meiner Familie und meinen Freund*innen bedanken, welche mich während des gesamten Studiums, jedoch vor allem beim Verfassen dieser Arbeit unterstützten. Sie fanden immer motivierende und aufmunternde Worte für mich und brachten Geduld und Verständnis für mein Vorhaben auf. Ganz besonders hervorheben möchte ich meine Mutter Martina und meinen Mann Josef, die mich mitunter am intensivsten begleiteten und mir beim Entstehungsprozess immer eine Stütze waren. Danke für alles!

Kurzzusammenfassung

Die österreichische Schule hat laut dem Schulorganisationsgesetz die Aufgabe, die Schüler*innen nach den sittlichen, religiösen sowie sozialen Werten bei ihrer Entwicklung zu unterstützen. Eine Rücksichtnahme auf die individuellen Entwicklungsstufen soll dabei beachtet werden. Auf diesem Weg werden die Schüler*innen von Lehrpersonen begleitet, welche mit Hilfe eines vorgegebenen Rahmenlehrplans ihren Unterricht gestalten. Dieser Beruf ist geprägt von Widersprüchen und die tägliche Arbeit bringt Herausforderungen mit sich, wie zum Beispiel die Heterogenität in Klassen.

Die Standardisierung spielt im österreichischen Bildungssystem eine umfassende Rolle. Diese Arbeit stützt sich auf den ersten Abschnitt, die Volksschulzeit. Am Ende, der in der Regel vier Jahre, sollten alle Schüler*innen bestimmte Kompetenzen aufweisen, welche durch Bildungsstandards formuliert sind. Diese beschreiben zentrale Lernergebnisse an österreichischen Volksschulen für die Unterrichtsfächer „Deutsch, Lesen, Schreiben“ und „Mathematik“.

Eine Evaluierungsmethode, inwiefern Schüler*innen den Kompetenzstand erreicht haben, bildet die individuelle Kompetenzmessung PLUS, welche ab dem Schuljahr 2020/21 bereits ab der dritten Volksschulstufe verpflichtend durchgeführt werden muss. Die Ergebnisse dieser Messung können laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung einerseits für die individuelle Förderung und andererseits für die Schul- und Qualitätsentwicklung genutzt werden.

Diese Forschungsarbeit setzt sich mit den Einstellungen und Erwartungen von Lehrpersonen zur individuellen Kompetenzmessung PLUS auseinander und erörtert zudem inwiefern sich diese auf ihre wahrgenommene Professionalität auswirkt. Dafür werden die drei Bestimmungsansätze von Professionalität, der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische und der berufsbiographische Ansatz herangezogen.

Ein Anliegen dieser Arbeit ist es, den Diskurs zwischen Wissenschaft und Praxis zu befördern. Es wird untersucht, wie die Ergebnisse der individuellen Kompetenzmessung PLUS zur Optimierung des Unterrichts beitragen und als Mittel zur Professionalisierung von Lehrer*innen verwendet werden können.

Abstract

The Austrian school, according to the School Organisation Act, has the task of supporting students in their development based on moral, religious, and social values. Consideration should be given to the individual stages of development. In this process, students are accompanied by teachers who design their instruction based on a prescribed curriculum framework. This profession is characterised by contradictions and the daily work brings challenges, such as heterogeneity in classes.

Standardisation plays a comprehensive role in the Austrian education system. This thesis focuses on the first section, the primary school period. At the end of this typically four-year period, all students should have certain competencies, which are formulated by educational standards. These describe central learning outcomes in the subjects of "German, Reading, Writing" and "Mathematics" at Austrian primary schools.

One method of evaluating the extent to which students have achieved the competency level is the individual competency assessment PLUS, which has been mandatory starting from the 2020/21 school year, beginning in the third year of primary school. According to the Federal Ministry of Education, Science and Research, the results of this assessment can be used for individual support on the one hand and for school and quality development on the other.

This research examines the attitudes and expectations of teachers towards the individual competency assessment PLUS and also discusses how it affects their perceived professionalism. For this purpose, the three determinants of professionalism, the structural theoretical, the competence theoretical, and the professional biographical, are used.

One objective of this paper is to connect the discourse between science and practice. It investigates how the results of the individual competency assessment PLUS can contribute to the optimisation of teaching and how they can be used as a means for the professionalisation of teachers.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
Forschungsfragen und Zielsetzung	4
Aufbau und Schwerpunkte der Arbeit.....	5
1 Volksschule in Österreich	8
1.1 Schule in Österreich und zentrale Aufgaben der Volksschule.....	8
1.2 Zentrale Aufgaben der Lehrpersonen	9
1.3 Allgemeines zum Lehrplan der Volksschule.....	10
1.3.1 Allgemeines Bildungsziel – Allgemeine Bestimmungen – Allgemeine didaktische Grundsätze	10
1.3.2 Vorgaben im Unterrichtsfach Deutsch, Lesen, Schreiben	14
1.3.3 Vorgaben im Unterrichtsfach Mathematik.....	16
1.4 Steuerungsinstrumente der Schule	17
2 Bildungsstandards.....	20
2.1 Die Begriffe: Bildung und Standards	20
2.2 Bildungsstandards in der Volksschule.....	23
2.3 Funktionen von Bildungsstandards	25
2.4 Bildungsstandards in den Unterrichtsfächern.....	25
2.4.1 Bildungsstandards in Deutsch, Lesen, Schreiben	26
2.4.2 Bildungsstandards in Mathematik.....	27
2.5 Entwicklung der Bildungsstandardüberprüfung	29
3 Individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM ^{PLUS}) in der Volksschule.....	32

3.1	Allgemeine Informationen und Inhalte der individuellen Kompetenzmessung (iKM ^{PLUS})	32
3.2	Module der iKM ^{PLUS}	33
3.3	Individuelle Kompetenzmessung PLUS in „Deutsch, Lesen, Schreiben“	35
3.4	Individuelle Kompetenzmessung PLUS in „Mathematik“	36
3.5	Ablauf und Durchführung	37
3.6	Förderung und Evaluation	38
4	Lehrer*innenberuf: Profession – Professionalisierung – Professionalität	40
4.1	Profession – Professionalisierung – Professionalität.....	40
4.2	Strukturtheoretischer Ansatz	43
4.3	Kompetenztheoretischer Ansatz	45
4.4	Berufsbiographischer Ansatz	46
4.5	Widersprüchlichkeiten und Grenzen der Standardisierung im pädagogischen Kontext.....	48
5	Methode	50
5.1	Beschreibung und Begründung der Methodologie	50
5.2	Erhebungsinstrument Interview – Das Leitfadeninterview.....	52
5.3	Erhebungsverfahren.....	53
5.4	Auswertungsverfahren: Qualitative zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring	55
6	Ergebnisse	59
6.1	Beschreibung der Ergebnisse	59
6.2	Individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM ^{PLUS}).....	60

6.3	Praxis der individuellen Kompetenzmessung PLUS (iKM ^{PLUS})	61
6.4	Subjektive Meinungen	65
6.5	Steuerungsinstrumente	69
6.6	Professionalität.....	71
6.7	Zukunftsorientierung	75
7	Diskussion	78
8	Resümee, Limitationen und Ausblick.....	88
8.1	Resümee.....	88
8.2	Limitationen.....	89
8.3	Ausblick und weiteres Forschungsinteresse	90
	Literaturverzeichnis	92
	Abbildungsverzeichnis	98
	Tabellenverzeichnis	98
	Anhänge.....	99
	Anhang 1: Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten	99
	Anhang 2: Interviewleitfaden	100
	Anhang 3: Richtlinien für die Transkription.....	102
	Anhang 4: Auszug aus Transkript – Gespräch mit Lehrperson A	104
	Anhang 5: Interpretationsregeln (Z1-Z4 Regeln) der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse	111
	Anhang 6: 1. Reduktion des Interviews mit Lehrkraft A.....	112

Anhang 7: 2. Reduktion, Lehrkraft A	149
---	-----

Einleitung

Auf die Frage nach der Aufgabe von Schule in Österreich gibt das Schulorganisationsgesetz folgende Antwort:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken.“¹

Daraus ist zu schließen, dass die Schüler*innen als Individuen unterschiedliche Ansprüche und Voraussetzungen mitbringen. Für die Durchführung dieser umfassenden Aufgabe spielt auch die Lehrperson eine wesentliche Rolle. Beim Lesen des österreichischen Lehrplans der Volksschule² werden die individuelle Förderung, Entwicklung und Voraussetzungen für Lernen und Lehren deutlich. Der österreichische Lehrplan gibt den inhaltlichen Rahmen für die Klassenstufen in der Volksschule vor.

Die Lehrperson hat innerhalb dieses Rahmens jedoch viel Handlungsspielraum und muss in Eigenverantwortung die Themen in ihrem Unterricht bearbeiten. Am Ende der Volksschulzeit sollen die meisten Schüler*innen über bestimmte Kompetenzen verfügen, welche durch die Bildungsstandards geregelt sind.³

Die Angemessenheit von pädagogischem Handeln kann auf unterschiedliche Art und Weise erreicht werden. Was für eine Lehrperson in eine stimmige Handlungspraxis übertragen werden kann, führt für die andere in einen Weg, der in Paradoxien endet. Anders formuliert ist der Lehrberuf von Antinomien, Widersprüchen, geprägt. Werner Helsper formuliert elf Antinomien, die für das professionelle pädagogische Handeln von Bedeutung sind. Bei diesen logischen Widersprüchen sind jene Aussagen, die zueinander in Widerspruch stehen gleich gut begründbar. Bei diesen Antinomien können vier Ebenen differenziert werden, wobei für die vorliegende Arbeit nur die ersten zwei Ebenen inhaltlich relevant sind. Auf der ersten Ebene sind diese nicht

¹ „RIS Dokument“ o. J.

² vgl. WOLF 2011

³ vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG o. J.-a

aufhebbar und können nur durch reflexive kritische Haltung betrachtet werden. Ein Beispiel für diese Antinomien wäre die Praxisantinomie oder auch der Widerspruch zwischen Theorie und Praxis. Professionelles Handeln ist geprägt durch Handlungs- und Entscheidungsdruck und beinhaltet keine Handlungsentlastung, die wiederum für die Generierung von Theorie konstitutive Voraussetzung darstellt. Theoretisches Wissen ist nicht immer einfach in der Praxis anwendbar. Auf der zweiten Ebene prägen Antinomien den Lehrberuf, welche durch die gesellschaftliche Organisation des Bildungswesens entstehen. Diese Antinomien des Widerspruchs sind transformierbar, sie können entlastende Entspannung oder belastende Anspannung für die Lehrer*innen bringen. Ein Beispiel dafür wäre die Spannung zwischen Nähe und Distanz, die Näheantinomie, welche abzielt auf die Haltung von Lehrer*innen ihren Schüler*innen gegenüber, einerseits angemessen emotional und andererseits distanziert universalistisch aufzutreten. Helsper differenziert zwischen sechs Antinomien auf der ersten Ebene und fünf auf der zweiten. Für die folgende Arbeit werden nicht alle Antinomien miteinbezogen. Die für diese Arbeit Relevanten werden im Kapitel zur Professionalität genauer beschrieben.⁴

Im österreichischen Bildungssystem nimmt die Standardisierung einen großen Stellenwert ein. Seit 2009 beschreiben Bildungsstandards die zentralen Lernergebnisse und Kompetenzen in den Unterrichtsgegenständen Deutsch und Mathematik in der Volksschule. Der Erwerb dieser wird als individueller und aktiver Prozess in einem konstruktivistischen Sinne anerkannt. Bildungsstandards erfüllen drei Funktionen: Orientierungsfunktion, Förderungsfunktion und Evaluationsfunktion. Die Überprüfung der Bildungsstandards von 2011-2019 erfolgte jährlich abwechselnd auf der vierten Schulstufe in Deutsch und Mathematik beziehungsweise auf der achten Schulstufe in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Ab dem Schuljahr 2021/2022 wurde die Bildungsstandardüberprüfung auf die individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}) umgestellt, welche erstmals ab dem Sommersemester 2022 auf der dritten Schulstufe flächendeckend durchgeführt

⁴ vgl. HELSPER 2002, S. 75–85

wurden. Die Grundlage dafür bilden die seit 2009 verordneten und formulierten Bildungsstandards.⁵

Ein zentrales Anliegen der Bildungsstandards bildet den Aufbau von Kompetenzen, welche für den weiteren Lernfortschritt von Bedeutung sind. Das Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, abgekürzt IQS, stellt mit der Kompetenzmessung den Lehrer*innen von Volksschulen, Sekundarstufe 1 und Sekundarstufe 2, ein Mittel zur Evaluierung des eigenen Unterrichts zur Verfügung. Diese Messung informiert zum einen über den Kompetenzstand der ganzen Klasse und zum anderen über den Lernstand jedes/jeder Schülers*in. Die Individualrückmeldungen, durch die Auswertung dieser Messungen, unterstützen die Lehrpersonen bei der Ermittlung des individuellen Förderbedarfs.⁶ Überdies erhalten Schulleiter*innen und Schulaufsicht alle drei Jahre eine Zusammenfassung der Leistungen am Standort, diese kann als Grundlage für die Schul- und Qualitätsentwicklung genutzt werden.⁷

Standardisierte Tests seien ein Instrument der Feedbackkultur. Ein Wettbewerb zwischen den Schulen ist nicht das Ziel.⁸ Inwiefern Lehrpersonen in dieser Forschungsarbeit Vergleiche als Folge der Kompetenzmessungen widerfahren, gilt es zu hinterfragen.

Neben diesem nationalen Vergleich werden Schulleistungen auch auf internationaler Ebene, durch diverse Testungen wie zum Beispiel PISA miteinander verglichen. Diese Arbeit bezieht sich auf die Bildungsstandardüberprüfung in österreichischen Volksschulen. Bildung in der ganzen Breite messen oder standardisieren zu wollen ist ein komplexer Vorgang.⁹

Dennoch dienen Bildungsstandards laut dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung als Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung. Öffentlich wird es so dargestellt, dass dieses Verfahren als Informationsgewinnung für

⁵ BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG o. J.-a

⁶ INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-a

⁷ vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG o. J.-b

⁸ vgl. EDUCATION GROUP o. J.

⁹ vgl. SPENGER 2018, S. 1

die Lehrpersonen zur Verfügung gestellt wird, damit diese erkennen, wo sie mit ihrem Unterricht gezielter ansetzen können. Es soll dadurch der Druck auf die Schüler*innen nicht erhöht werden, dies liegt in der Verantwortung der Klassenlehrer*innen sowie Schulleitungen. Dabei gilt es jedoch zu hinterfragen ob durch die Bildungsstandardüberprüfungen nicht ein allgemeiner Druck für alle beteiligten Personen bemerkbar ist. Es soll sich zeigen, inwiefern der Vorteil der reinen Informationsgewinnung in der vorliegenden Forschungsarbeit von den befragten Lehrer*innen geteilt wird und ob beziehungsweise wie der Druck durch den gesamten Ablauf der Testung wahrgenommen wird. Denn schlussendlich obliegt es auch den Lehrer*innen ein Lernfeld für kontinuierliche Weiterentwicklung der Schüler*innen zu schaffen.¹⁰ Die individuelle Kompetenzmessung PLUS soll genau dazu beitragen. Auf vielen Seiten wird der Beitrag dieser Überprüfung zur Unterrichtsevaluierung hervorgehoben. Doch offenbleibt, ob und wie Lehrer*innen an Volksschulen durch die Durchführung der Bildungsstandardüberprüfung animiert werden, ihren Unterricht zu optimieren.

Forschungsfragen und Zielsetzung

Die individuelle Kompetenzmessung PLUS wird auf der Homepage vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung als hilfreich für Lehrpersonen beschrieben. Es obliegt auch den Lehrer*innen diese durchzuführen, auszuwerten und für ihren Unterricht zu nutzen. Deswegen wird in dieser Arbeit folgender Frage nachgegangen:

„Welche Einstellungen und Erwartungen haben Lehrpersonen gegenüber der individuellen Kompetenzmessung PLUS, welche im Schuljahr 2021/22 bereits ab der dritten Schulstufe in der Volksschule durchgeführt werden muss und inwiefern wirken sich die Ergebnisse auf die wahrgenommene Professionalität der Lehrpersonen aus?“

Daraus ergeben sich folgende Unterfragen:

- Welche Chancen sehen Lehrpersonen in der *individuellen Kompetenzmessung PLUS*?

¹⁰ vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG 2016, S. 7

- Welche Risiken sehen Lehrpersonen in der *individuellen Kompetenzmessung PLUS*?
- Welche Herausforderungen sehen Lehrpersonen in der *individuellen Kompetenzmessung PLUS*?
- Welche Widersprüchlichkeiten und Grenzen sehen Lehrpersonen in der *individuellen Kompetenzmessung PLUS*?
- Wie fordern und fördern Lehrpersonen die Schüler*innen um das Niveau der *individuellen Kompetenzmessung PLUS* zu erreichen?
- Welche Auswirkungen haben die neuen *individuellen Kompetenzmessungen PLUS* für den Unterricht in methodischer Hinsicht nach Ansicht der Lehrkräfte?
- Wie können die Lehrpersonen die Ergebnisse für die Evaluierung des Unterrichts verwenden?
- Inwiefern helfen den Lehrpersonen die Ergebnisse bei der individuellen Förderung der Schüler*innen?

Aufbau und Schwerpunkte der Arbeit

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht wird der Diskurs bezüglich Bildungsstandards in Österreich bereits seit Jahren geführt. Die Einstellungen von Lehrpersonen über die Einführung der Bildungsstandards wurden bereits in den Jahren 2004 und 2008 im Rahmen eines Pilotprojekts erfragt. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen 2004 über 70% positive Erwartungen. 2008, nach konkreten Erfahrungen damit, teilen diese positive Einstellung nur mehr die Hälfte der befragten Personen.¹¹

Folgende zwei Desiderate werden bei der Einführung der Bildungsstandards in Österreich angeführt: Einereits wird für das Vertrauen und die Kooperationsbereitschaft der Lehrpersonen bezüglich der Bildungsstandards Klarheit über das Ziel der Schule verlangt. Es soll klar sein,

„welche Funktionen Bildungsstandards im System erfüllen sollen, wie ihre Verbindlichkeit gesichert wird, woran erkennbar ist, dass die Anforderungen erfüllt werden und welche Konsequenzen für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrkräfte daraus folgen.“¹²

¹¹ vgl. SPECHT & LUCYSHYN 2008, S. 320 f.

¹² SPECHT & LUCYSHYN 2008, S. 324

Andererseits gilt es die Bildungsstandards mit der Qualitätsentwicklung und den damit einhergehenden Unterstützungsstrukturen der Schulen zu verbinden. Welche Konsequenzen gibt es durch die Ergebnisse der Testungen und inwiefern sollen sich Lehrpersonen damit auseinandersetzen?¹³

Diese Arbeit konzentriert sich auf die Volksschule in Österreich. Eine Aufgabe der Schule ist es, wie zu Beginn erwähnt, die Entwicklungsstufen der Schüler*innen im Unterricht zu beachten. Diesen Auftrag übernimmt an Volksschulen in Österreich zum Großteil die Lehrperson. Dazu erfordert es professionelles Handeln.¹⁴ Im deutschsprachigen Raum können insbesondere drei Bestimmungsansätze von Professionalität im Lehrberuf unterschieden werden:

- Der Strukturtheoretische Bestimmungsansatz
- Der Kompetenztheoretische Bestimmungsansatz
- Der Berufsbiographische Bestimmungsansatz¹⁵

Die Ansätze werden für die vorliegende Forschungsarbeit diskutiert. Zudem soll unter anderem aufgezeigt werden, inwiefern sich die Standardisierung auf die wahrgenommene Professionalität aus Sicht der Lehrpersonen auswirkt. Es sollen Antworten auf die Frage geliefert werden, inwiefern Lehrpersonen die Standardisierung, bereits ab der dritten Volksschulstufe, als ein Mittel zur eigenen Professionalisierung deuten.

Die Zuschreibungen der Bildungsstandards stehen für alle zugänglich auf der Seite des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Die Durchführung der Testungen obliegt jedoch den Lehrpersonen an den Schulen. Da die Autorin selbst als Lehrperson an einer staatlichen Volksschule arbeitete, wurden ihr die Grenzen und der Handlungsspielraum unseres Systems, beispielsweise in Bezug auf eine individuelle Förderung der Schüler*innen, tagtäglich aufgezeigt. Um den wissenschaftlichen Diskurs und die Praxis miteinander in Beziehung zu setzen, ist es Sinn dieser wissenschaftlichen Arbeit zu hinterfragen, welche Einstellung und Erwartungen Lehrkräfte zur Standardisierung, anhand der individuellen

¹³ vgl. SPECHT & LUCYSHYN 2008, S. 324

¹⁴ vgl. TERHART 2011, S. 202

¹⁵ vgl. TERHART 2011, S. 205–210

Kompetenzmessung PLUS, an Volksschulen ab der dritten Schulstufe haben und inwiefern die Ergebnisse sich auf die wahrgenommene Professionalität auswirkt. Wie ist der Ist-Stand in der Praxis? Können die viel genannten Vorteile dieser Überprüfung bestätigt werden oder überwiegen die Herausforderungen, die es zu meistern gilt und stellt diese Testung für Lehrpersonen eine zusätzliche Belastung mit verhältnismäßig wenig Nutzen dar?

Im theoretischen Teil der Arbeit wird zunächst ein Überblick über die Volksschule in Österreich gegeben. Es werden die zentralen Aufgaben der Lehrpersonen und deren rechtlichen Grundlagen vorgestellt. Im zweiten Kapitel folgt eine kurze Diskussion des Bildungsbegriffs im Zusammenhang mit Normen und die Erläuterung der Bildungsstandards. Das dritte Kapitel widmet sich der individuellen Kompetenzmessung PLUS und liefert alle Informationen, die für die vorliegende Arbeit relevant sind. Zum Abschluss des theoretischen Teils wird professionelles Handeln im Lehrberuf beleuchtet. Es werden professionstheoretische Bestimmungsansätze vorgestellt und der Spielraum pädagogischen Handelns mit den Möglichkeiten aber auch Grenzen aufgezeigt.

Die Beschreibung des methodischen Vorgehens der Studie stellt den zweiten Teil der Arbeit dar. Es wird zuerst die Methodologie beschrieben, die Auswahl für eine qualitative Methode begründet und die theoretischen Grundannahmen hinter der Forschungsmethode erörtert. Außerdem wird das Erhebungsinstrument näher beschrieben, das Vorgehen der Datenerhebung und -auswertung erklärt, damit die Ergebnisse nachvollziehbar und transparent sind.

Dann erfolgt der dritte Teil, die Auswertung der erhobenen Daten mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Dabei werden die Daten zusammengefasst und kategorisiert. Abschließend werden die erhobenen Daten mit den theoretischen Erkenntnissen in Bezug gesetzt und für die Institution Volksschule interpretiert.

Diese Arbeit dient als wertvoller Beitrag zur Diskussion rund um Standardisierung und deren Auswirkungen auf die Schulpraxis. Zudem wird der Raum eröffnet für eine Vielzahl weiterer Forschungsfragen zum Thema. Sie ist jedoch keineswegs repräsentativ.

1 Volksschule in Österreich

Dieses Kapitel gibt Aufschluss über die zentralen Aufgaben der Volksschule in Österreich. Ebenfalls wird dargelegt, welche Aufgaben die Lehrpersonen haben. Dieses Grundlagewissen trägt zum besseren Verständnis des Bildungsauftrags der Volksschulen in Österreich bei.

1.1 Schule in Österreich und zentrale Aufgaben der Volksschule

In Österreich gilt für alle Kinder, welche sich im Land zumindest für ein Semester aufhalten, die allgemeine Schulpflicht. Diese beginnt ab der Vollendung des sechsten Lebensjahres und dauert neun Schuljahre. Die Schüler*innen gehen zuerst vier Jahre in die Volksschule. Danach absolvieren sie vier Jahre eine weiterführende Schule, dabei stehen eine „Neue Mittelschule“ (NMS) oder ein „Gymnasium“ (Unterstufe) zur Auswahl. Nach diesen acht Jahren haben die Schüler*innen wiederum verschiedene Möglichkeiten, wie eine Polytechnische Schule, ein Gymnasium (Oberstufe) oder eine Berufsbildende Mittlere beziehungsweise Höhere Schule zu besuchen.¹⁶ Zudem gibt es, ab Beginn der Schulpflicht, Sonderschulen für Kinder mit speziellen Bedürfnissen und Begabungen.¹⁷

An die Schulen in Österreich werden vielfältige Erwartungen gestellt. Alle beteiligten Personen, wie beispielsweise die Schüler*innen, Lehrer*innen, Direktor*innen, Erziehungsberechtigte, aber auch außerschulische Partner*innen haben Vorstellungen davon, welchen Auftrag die Schule erfüllen soll.¹⁸

Der erste Bezugspunkt der Kinder im österreichischen Bildungssystem ist die Volksschule. Auf der offiziellen Seite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung wird folgende Aufgabe der Volksschule zugewiesen:

„Die Volksschule hat die Aufgabe, eine für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsame Primarbildung unter Berücksichtigung der sozialen Integration behinderter Kinder zu

¹⁶ vgl. DAS ÖSTERREICHISCHE BILDUNGSSYSTEM 2022

¹⁷ vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2022

¹⁸ vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2021, S. 3

vermitteln. Dabei soll den Kindern eine grundlegende und ausgewogene Bildung im sozialen, emotionellen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich ermöglicht werden.“¹⁹

Daraus ist zu schließen, dass Bildung über reine Wissensvermittlung hinausgeht. Diese wird auch in den sozialen, emotionellen, intellektuellen aber auch körperlichen Persönlichkeitsbereichen gefordert. Zum größten Teil obliegt dieser Auftrag an österreichischen Volksschulen den Lehrpersonen, da diese meist alle Unterrichtsgegenstände unterrichten und somit die Verantwortung für die Aufgabe der Volksschule tragen. Deswegen erörtert der nächste Abschnitt die zentralen Aufgaben der Lehrperson und ihre Grundlagen.

1.2 Zentrale Aufgaben der Lehrpersonen

Eine Grundlage für die Lehrpersonen und ihre selbstständige Unterrichts- und Erziehungsarbeit bilden Lehrpläne mit den formulierten Zielen. Für die Erstellung der Lehrpläne ist das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung zuständig. Es gibt für verschiedene Schularten unterschiedliche Lehrpläne. Da sich diese Arbeit auf die Volksschule spezialisiert wird auch nur dieser Lehrplan vorgestellt.²⁰

Der Lehrplan ist ebenso für die Schüler*innen als auch für ihre Erziehungsberechtigten ein Orientierungsrahmen, um sich einen Überblick über das vorgegebene, vorhandene Wissen und Können am Ende eines Schuljahres verschaffen zu können. Eine Aufgabe der Lehrperson besteht darin, ihren Schüler*innen zu ermöglichen, die formulierten Ziele durch geeignete Planung sowie Gestaltung des Unterrichts zu erreichen. Diese Ziele sind außerdem ein Bezugspunkt für das Entwickeln von Lehrmitteln und für die Weiterentwicklung von Lehrpersonen.²¹

Neben der Elementarbildung spielt die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit eine bedeutende Rolle in der Volksschule. Auf diesen Auftrag hat die Persönlichkeit der Lehrperson einen großen Einfluss, denn sie befindet sich aus der Sicht der

¹⁹ BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG o. J.-c

²⁰ vgl. BUNDESMINISTERIUM o. J.

²¹ vgl. BUNDESMINISTERIUM o. J.

Schüler*innen in einer Vorbildrolle. Bestimmt wird diese Rolle durch die Fähigkeit der Lehrperson ihren Schüler*innen offen zu begegnen. Das bedeutet: auf die Bedürfnisse eingehen und etwaigen Schwächen mit Einfühlungsvermögen entgegenzutreten, diese akzeptieren und an der Behebung bewusst mitarbeiten. Die Aufgaben der Lehrerin/des Lehrers gehen im täglichen Unterricht weit über reine Wissensvermittler*in hinaus, diese umfassen ebenso Belehrende*r sowie Lernende*r. Der Auftrag im sozialen Entwicklungsbereich wird im Rahmen dieser Arbeit nicht näher thematisiert.²²

1.3 Allgemeines zum Lehrplan der Volksschule

Der österreichische Volksschullehrplan bildet eine Grundlage für die eigenverantwortliche Planung des Unterrichts. Der Inhalt beginnt mit einer Festlegung des allgemeinen Bildungsziels, gefolgt von den allgemeinen Bestimmungen, mit den Unterrichtsprinzipien, und den allgemeinen didaktischen Grundsätzen. Danach wird die Stundentafel vorgestellt. Die Bildungs- und Lehraufgaben, aber auch der Lehrstoff und die didaktischen Grundsätze der einzelnen Unterrichtsgegenstände folgen nach dieser Einführung. Die Unterteilung der Aufgaben erfolgt in Grundstufe I (Vorschulstufe, erste und zweite Schulstufe) und in dritte und vierte Schulstufe (Grundstufe II).²³ In diesem Teil werden nur die relevanten Kapitel vom Lehrplan für die Arbeit vorgestellt.

1.3.1 Allgemeines Bildungsziel – Allgemeine Bestimmungen – Allgemeine didaktische Grundsätze

Der erste Teil im Lehrplan ist das allgemeine Bildungsziel.²⁴ Es ist ein umfassender Auftrag, wie folgender Abschnitt aus dem Lehrplan verdeutlicht:

„Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich als Mitglied der europäischen Union herangebildet werden.“²⁵

²² vgl. WOLF 2011, S. 17

²³ vgl. WOLF 2011, S. 18 f.

²⁴ vgl. WOLF 2011, S. 15–17

²⁵ WOLF 2011, S. 15

Im ersten Teil der allgemeinen Bildungsziele wird diese Aufgabe noch erweitert unter anderem durch die Förderung der „Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen.“²⁶

Beim Lesen der ersten Seiten des Lehrplans wird ein Bildungsziel beschrieben, welches groß gesteckte Aufgaben für den Unterricht mit sich bringt. Dabei ist zu bedenken, dass die Klassenleitung und somit all diese Aufträge in österreichischen Volksschulen meist von einer Person übernommen werden, welche zusätzlich noch den Lehrstoff der einzelnen Unterrichtsfächer lehren soll. Mit diesem Teil ist der Bereich der allgemeinen Bildungsziele jedoch noch nicht abgeschlossen. Darüber hinaus sollen Kinder eine grundlegende sowie ausgewogene Bildung erhalten im sozialen, emotionalen, individuellen aber auch körperlichen Persönlichkeitsbereich. Es folgt eine Liste an Aufgaben, die im folgenden Abschnitt vorgestellt wird, um den umfassenden Bildungsauftrag der Volksschulen nochmals zu verdeutlichen. Dabei sind die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen immer zu beachten:²⁷

- „Entfaltung und Förderung der Lernfreude, der Fähigkeiten, Interessen und Neigungen;
- Stärkung und Entwicklung des Vertrauens der Schülerin bzw. des Schülers in die eigene Leistungsfähigkeit;
- Erweiterung bzw. Aufbau einer sozialen Handlungsfähigkeit (mündiges Verhalten, Zusammenarbeit, Einordnung, Entwicklung und Anerkennung von Regeln und Normen; Kritikfähigkeit);
- Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten (Kommunikationsfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit);
- Entwicklung und Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einsichten und Einstellungen, die dem Erlernen der elementaren Kulturtechniken (einschließlich eines kindgerechten Umganges mit modernen Kommunikations- und Informationstechnologien), einer sachgerechten Begegnung und Auseinandersetzung mit der Umwelt sowie einer breiten Entfaltung im musisch-technischen und im körperlich-sportlichen Bereich dienen;
- schrittweise Entwicklung einer entsprechenden Lern- und Arbeitshaltung (Ausdauer, Sorgfalt, Genauigkeit; Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme);
- ausgehend von den eher spielorientierten Lernformen der vorschulischen Zeit zu bewusstem, selbstständigem, zielerreichendem Lernen hinführen“²⁸

Diese Liste sollte verdeutlichen, dass der Bildungs- aber auch Förderauftrag in der Volksschule vielfältig ist. Ein zusätzliches Ziel stellt die individuelle Förderung von jedem Kind dar. Auf der einen Seite gilt es auf die individuelle Erziehungsbedürftigkeit

²⁶ WOLF 2011, S. 15

²⁷ vgl. WOLF 2011, S. 15

²⁸ WOLF 2011, S. 16 f.

und Bildsamkeit der Schüler*innen einzugehen, auf der anderen Seite soll eine kontinuierliche Lernentwicklung geschaffen werden. Somit ist eine wesentliche Aufgabe der Volksschule die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen, welches bis in die weiterführenden Schulen anhält, zu schaffen.²⁹

Zum allgemeinen Bildungsauftrag in der Volksschule zählt auch der Einfluss hinsichtlich der sozialen Entwicklung der Kinder. Dieser Arbeit stützt sich auf den Bildungsauftrag, deshalb ist die Volksschule als sozialer Lebens- und Erfahrungsraum nicht Thema.³⁰

Der zweite Teil sind die allgemeinen Bestimmungen. Dabei wird die Art, Funktion und Gliederung erläutert, die Organisationen der Schulstufen und etwaige Möglichkeiten zum Wechsel erklärt sowie zusätzliche Bildungsangebote vorgestellt. Unter anderem sind noch Themen die Unterrichtsplanung und -prinzipien sowie Lehren und Lernen. Für die vorliegende Arbeit werden aus dem Abschnitt der allgemeinen Bestimmungen die wichtigsten Punkte zusammengefasst.³¹

Der Lehrplan ist mit dem allgemeinen Bildungsziel sowie zusätzlich den Bildungs- und Lehraufgaben der verschiedenen Unterrichtsfächer zielorientiert. Der Lehrstoff ist dargestellt in zwei Spalten, links steht die stoffliche Grobstruktur, eine inhaltliche Linienführung und rechts wird diese Struktur modellhaft konkretisiert, es folgen oft beispielhafte Interpretationen. In der Unterrichtsplanung wird nochmals erläutert, dass unterrichtliches Planen als eigenständige und verantwortliche Arbeit der Lehrperson zu sehen ist, wozu der Lehrplan in vielerlei Hinsicht zugrunde liegt. Zudem stehen im Lehrplan viele Bildungs- und Lehraufgaben, die keinem oder nur wenigen Unterrichtsfächern zugeordnet werden können und fächerübergreifend durch das Zusammenspiel von vielen beziehungsweise allen Fächern zu behandeln sind. Die zwölf Unterrichtsprinzipien gehören dazu, wie beispielsweise Medienerziehung, Sexualerziehung und Wirtschaftserziehung. Außerdem sind in den allgemeinen Bestimmungen die Entscheidungsfreiräume geregelt, die durch den Rahmencharakter des Lehrplans entstehen, wie die Freiheit in Bezug auf die Auswahl und Konkretisierung der Lehrstoffe und die zeitliche Verteilung, der Unterrichtsmethode

²⁹ vgl. WOLF 2011, S. 16

³⁰ vgl. WOLF 2011, S. 16 f.

³¹ vgl. WOLF 2011, S. 18–31

sowie -mittel. Was auf der einen Seite viel Spielraum gibt, ist auf der anderen Seite mit einer verantwortungsvollen Aufgabe, pädagogisch und didaktisch, für die Lehrer*innen verbunden, damit die individuelle Lernentwicklung gesichert ist. Darüber hinaus ist die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Eltern äußerst bedeutend. Es gilt die bestmögliche Förderung der Gesamtentwicklung von Kindern zu gewährleisten. Da zwischen schulischem und außerschulischem Lernen eine enge Wechselwirkung besteht, ist eine kontinuierliche Zusammenarbeit erforderlich. Diese wird durch die Weitergabe von Informationen, wie Inhalt von Unterricht und individueller Leistungsstand, begünstigt. Daraufhin können sich pädagogische Maßnahmen gemeinsam überlegt werden. Abschließend zu den allgemeinen Bestimmungen folgen die Regelung der Schuleintritte und -übertritte, schulautonome Bestimmungen und ganztägige Schulformen. Ein Grundsatz in der Volksschule zum Erreichen der Ziele ist auf die verschiedensten Interessen und Fähigkeiten der Schüler*innen einzugehen. Differenzierung und individuelles Arbeiten sollen helfen auch lernschwache beziehungsweise überdurchschnittlich lernbefähigte Kinder zu fördern.³²

Den dritten Teil im Lehrplan bilden die allgemeinen didaktischen Grundsätze. Diese beginnen mit der Aufzählung von drei Punkten, die für die Arbeit der Lehrpersonen in Volksschulen von besonderer Bedeutung sind: Lerngelegenheiten, Lernsituationen und Lernprozesse.³³

Darüber hinaus werden acht didaktische Grundsätze angeführt, die als wesentliches Merkmal für einen kindgemäßen Unterricht stehen:

1. „Kindgemäßheit und Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen
2. Soziales Lernen
3. Lebensbezogenheit und Anschaulichkeit
4. Konzentration der Bildung
5. Sachgerechtigkeit
6. Aktivierung und Motivierung
7. Individualisieren, Differenzieren und Fördern
8. Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsertrages“³⁴

³² vgl. WOLF 2011, S. 18–30

³³ vgl. WOLF 2011, S. 32

³⁴ WOLF 2011, S. 32–37

Diese Grundsätze werden in der vorliegenden Arbeit nicht genauer erläutert. Zusätzlich zu den allgemein didaktischen Grundsätzen gibt es welche den Unterrichtsgegenständen zugeordneten. Die Beschreibung erfolgt immer am Ende des Lehrstoffs. Diese geben Leitlinien für Entscheidungen und Handlungen im Unterricht.³⁵

Im folgenden Abschnitt wird der inhaltliche Aspekt des Unterrichts in den relevanten Fächern für die vorliegende Arbeit kurz skizziert. Die Jahresziele innerhalb einer Schulstufe sind ein Richtmaß.³⁶

1.3.2 Vorgaben im Unterrichtsfach Deutsch, Lesen, Schreiben

Der Deutschunterricht in der Volksschule hat die Aufgabe die Schüler*innen in der Bereitschaft sowie Fähigkeit zu zwischenmenschlicher Verständigung, mündlich und schriftlich zu fördern. Dabei gilt es wiederum die individuellen Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen. Die Erweiterung der individuellen Sprache zur Standardsprache sowohl mündlich als auch schriftlich, sich mit dem Gelesenen auseinanderzusetzen, Sprache kreativ auszuleben und Grundeinsichten in die Aufgabe und Struktur von Sprache sind Inhalte, welche die Lehrpersonen in ihrem Unterricht berücksichtigen sollten. Die Vermittlung von Arbeits- und Lerntechniken unterstützt die Schüler*innen zunehmend selbstständiger Bildung zu erwerben.³⁷

Der Unterrichtsgegenstand Deutsch wird in folgende sechs Teilbereiche gegliedert:

- „Sprechen
- Lesen
- Schreiben
- Verfassen von Texten
- Rechtschreiben
- Sprachbetrachtung“³⁸

³⁵ vgl. WOLF 2011, S. 18

³⁶ vgl. WOLF 2011, S. 19

³⁷ vgl. WOLF 2011, S. 151

³⁸ WOLF 2011, S. 151

Diese Unterteilung verdeutlicht die Sachstrukturen aber auch die stoffliche Linienführung des Lehrplans und soll keinesfalls eine sinnvolle Vernetzung der Lernbereiche verhindern.³⁹

Im Unterrichtsfach Deutsch, Lesen, Schreiben wird der Lehrstoff in Grundstufe I und II unterteilt, wobei die erste und zweite Schulstufe zusammengefasst werden und die dritte und vierte Schulstufe getrennt angeführt werden. Die sechs Teilbereiche beginnen dann jeweils mit der Beschreibung der Schwerpunkte und sind wiederum in Aufgabenfelder gegliedert. In der vorliegenden Arbeit werden diese jedoch nicht alle ausgeführt. Einer der wichtigsten ist Sprechen und die damit verbundene Aufgabe, die Schüler*innen zur mündlichen Kommunikation zu bewegen. Die Aufgaben des Leseunterrichts unterscheiden sich auf der Grundstufe I und II. Während auf der Grundstufe I die grundlegenden Lesefertigkeiten im Vordergrund stehen, ist auf der Grundstufe II diese zu erweitern und zu festigen sowie zudem die weitere Auseinandersetzung mit dem Aspekt, dass Lesen zur Informationsgewinnung und Unterhaltung dient. Eine andere Form der Kommunikation ist Schreiben, zusätzlich kann dadurch dokumentiert werden. Schreibunterricht soll zur sicheren Anwendung unseres Schriftsystems führen. Beim Verfassen von Texten sollen die Schüler*innen sich ich-, partner- und sachbezogen selbstständig schriftlich mitteilen. Im Rechtschreibunterricht wird normgerechtes Schreiben und die damit verbundenen Regeln gelehrt. Nachschlagetechniken werden ebenso thematisiert. Im letzten Teilbereich der Sprachbetrachtung lernen die Schüler*innen die Funktion sowie Struktur von Sprache.⁴⁰

Nach der Lehrstoffbeschreibung erfolgt die Beschreibung der didaktischen Grundsätze der Teilbereiche. Sprechen wird unterteilt in Gespräch und Sprachübung (Erweiterung der Sprachfähigkeit). Lesen in Erstlesen und Weiterführendes Lesen. In den Teilbereichen Schreiben, Verfassen von Texten und Rechtschreiben gibt es keine spezifische Unterteilung. Bei der Sprachbetrachtung wird die Grundstufe I und II extra

³⁹ vgl. WOLF 2011, S. 151

⁴⁰ vgl. WOLF 2011, S. 151–177

angeführt. Zum Abschluss der Vorgaben im Unterrichtsfach Deutsch, Lesen, Schreiben werden die Schularbeiten erwähnt.⁴¹

1.3.3 Vorgaben im Unterrichtsfach Mathematik

Der Mathematikunterricht soll den Schüler*innen folgende Möglichkeiten eröffnen. Dieser soll schöpferische Fähigkeiten anbahnen, rationale Denkprozesse schulen, die praktische Nutzbarkeit von Mathematik in Sachverhalten der Umwelt verdeutlichen und grundlegende mathematische Techniken aufbauen.⁴²

Der Unterrichtsgegenstand Mathematik wird in folgende vier Teilbereiche gegliedert:

- „Aufbau der natürlichen Zahlen
- Rechenoperationen
- Größen
- Geometrie“⁴³

Durch diese Aufgliederung in verschiedene Teilbereiche werden ebenfalls die Sachstrukturen sowie die stoffliche Linienführung verdeutlicht. Eine sinnvolle Vernetzung der einzelnen Bereiche ist anzustreben.⁴⁴

Im Unterrichtsfach Mathematik wird der Lehrstoff auf der Grundstufe I wieder zusammen beschrieben und auf der Grundstufe II in dritte und vierte Schulstufe unterteilt. In jedem Teilbereich erfolgt zuerst die Aufzählung der Schwerpunkte und dann die genaue Beschreibung der einzelnen Aufgabenfelder. Die einzelnen Teilbereiche auf den Grundstufen bauen aufeinander auf. Beim Aufbau der natürlichen Zahlen unterscheiden sich die Zahlenräume auf den unterschiedlichen Schulstufen. Bei den Rechenoperationen wird mündliches und schriftliches Rechnen noch erweitert und vertieft. Im Anschluss wird ab der Grundstufe II für die vierte Schulstufe das Kapitel *Bruchzahlen* eingeführt. Im Teilbereich Größen werden die genormten Einheiten in der Grundstufe I eingeführt und in der Grundstufe II ausgebaut und gefestigt sowie einfache Maßumwandlungen durchgeführt. In der Geometrie, der eng verbunden mit dem Teilbereich Größen ist, werden in den ersten beiden Schuljahren

⁴¹ vgl. WOLF 2011, S. 177–180

⁴² vgl. WOLF 2011, S. 192

⁴³ WOLF 2011, S. 192

⁴⁴ vgl. WOLF 2011, S. 192

räumliche Beziehungen und Formen beobachtet, geordnet aber auch strukturiert, der Orientierungssinn geschärft und Zeichengeräte kennengelernt. Danach erfolgt das Hantieren mit den Zeichengeräten, das Herstellen von Querverbindungen und das Verständnis und Berechnen von Umfang und Flächeninhalt.⁴⁵

Die Vorgaben im Unterrichtsfach Mathematik schließen mit den fachdidaktischen Grundsätzen ab.⁴⁶ Folgende fünf werden angeführt:

- „Operatives Aufbauen und Durcharbeiten
- Funktionen des Übens
- Variation der Veranschaulichung
- Variation der Darstellungsebenen
- Mathematische Variation“⁴⁷

Im Unterrichtsfach werden abschließend darüber hinaus noch Hinweise zu den einzelnen Teilbereichen und zu Schularbeiten gegeben.⁴⁸

1.4 Steuerungsinstrumente der Schule

Es werden vielfältige Erwartungen an die Bildungs- und Erziehungsarbeit an Schulen gestellt. Alle beteiligten Personen schulintern sowie extern haben eine Vorstellung davon, welche Leistung gute Schulen erbringen sollen und was guter Unterricht ist. Es existiert ein Qualitätsrahmen der auf allen Ebenen zu einem gemeinsamen Verständnis von Schulqualität beiträgt und als Orientierung für die Entwicklung von Schule und Unterricht dient.⁴⁹

Dieser umfasst fünf Qualitätsdimensionen:

1. „Qualitätsmanagement
2. Führen und Leiten
3. Lernen und Lehren
4. Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen
5. Ergebnisse und Wirkungen“⁵⁰

Jede Dimension ist wiederum in Qualitätsbereiche gegliedert, diese zeigen zentrale Aspekte von Schulqualität auf. Die formulierten Qualitätskriterien stellen den

⁴⁵ vgl. WOLF 2011, S. 192–206

⁴⁶ vgl. WOLF 2011, S. 207–209

⁴⁷ WOLF 2011, S. 207

⁴⁸ vgl. WOLF 2011, S. 208 f.

⁴⁹ vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2021, S. 3

⁵⁰ BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2021, S. 3

inhaltlichen Rahmen. In dieser Forschungsarbeit sind die Qualitätsdimensionen drei und fünf relevant. Die dazugehörigen bedeutsamen Bereiche werden nun vorgestellt. Die Qualitätsdimension Lernen und Lehren beinhaltet und anderem den Bereich Lern- und Lehrprozesse zu gestalten. Gute Voraussetzungen für Potentialentfaltung der Schüler*innen sind eine lernförderliche Lernumgebung geprägt durch Wertschätzung und Respekt sowie ein sorgfältig gestalteter Unterricht, welcher die Bedürfnisse sowie Interessen der Lernenden berücksichtigt. Zu gelungenen Lern- und Lehrprozessen tragen auch außerschulische Orte bei. Ein weiterer relevanter Bereich ist die kontinuierliche Weiterentwicklung von Unterricht. Eine Aufgabe der Lehrer*innen ist es die Qualität ihrer Praxis zu reflektieren und ihren Unterricht durch Setzen von Schwerpunkten weiterzuentwickeln. Dazu können sowohl die Ergebnisse interner Leistungsfeststellung und externer Leistungsmessung, beispielsweise die iKM^{PLUS}, genutzt werden.⁵¹

Der Qualitätsbereich „Erworbene Kompetenzen“ fällt unter die Qualitätsdimension Ergebnisse und Wirkungen. Dieser besagt, dass die Schüler*innen in der Schule grundlegende Kompetenzen fachlich sowie überfachlich mit der Grundlage des Lehrplans erwerben. Weitere Erfolgskriterien schulischer Arbeit sind Lernstrategien, Arbeitstechniken und die Festigung personaler sowie sozialer Kompetenzen. All das trägt zur persönlichen Entfaltung bei. Darüber hinaus hat dies einen Einfluss auf die Lernenden und deren gesellschaftlichen Teilhabe, Mitgestaltung und sozialer Verantwortung.⁵²

Neben diesem Qualitätsrahmen, welcher nur durch diesen kurzen Abschnitt den umfassenden Auftrag von Schulen widerspiegelt, gibt es weitere Steuerungsinstrumente für schulisches Lehren und Lernen. Ein Wesentliches bilden Lehrpläne, wie aus diesem Kapitel zu schließen ist. Diese legen notwendige Zielorientierungen und Rahmenbedingungen fest, die für einen kindgemäßen Unterricht notwendig sind. Lehrpläne fokussieren sich auf den Input, den Inhalt des Unterrichts, dies führe nicht zu einer Aussage über den Output. Das heißt es kann über die tatsächliche Aneignung von Grundkompetenzen wenig gesagt werden. Um

⁵¹ vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2021, S. 11–14

⁵² vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2021, S. 21

über diesen Auftrag eines Bildungssystems sprechen zu können, benötigt es zu einem bestimmten Zeitpunkt den Nachweis über klar ausgewiesene Kompetenzen.⁵³

Deswegen wurden 2009 zusätzlich Bildungsstandards formuliert und verordnet. Damit ist die Erwartung verknüpft, den Auftrag der Schule noch präziser überprüfen und verbindlicher formulieren zu können.⁵⁴ Folgendes Kapitel beleuchtet diese sogenannten Bildungsstandards genauer.

⁵³ vgl. WIESNER & SCHREINER 2017, S. 18

⁵⁴ vgl. KÜNZLI 2010, S. 440

2 Bildungsstandards

Den Begriff Bildungsstandards gilt es zuvor in seine zwei Substantive aufzuspalten, Bildung und Standard. Eine einheitliche Definition auf die Frage „Was ist Bildung?“ gibt es nicht. Es ist lediglich möglich eine Annäherung einer Definition zu erfüllen, dies wird auch im ersten Teil des Kapitels gemacht. Daraufhin folgt eine Erläuterung der Bildungsstandards, dessen Funktionen und die Entwicklung der Überprüfung dieser.

2.1 Die Begriffe: Bildung und Standards

Der Bildungsbegriff ist unter Bildungstheoretiker*innen ein viel diskutierter Begriff. Bildungstheorien füllen ganze Bücher und dennoch gibt es für den Bildungsbegriff keine einheitliche Definition. Eine Annäherung an einen gemeinsamen Anhaltspunkt liefert ein online Lexikon:

„Ein Zeichen der Bildung, das nahezu allen Bildungstheorien gemein ist, lässt sich umschreiben als das reflektierte Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt.“⁵⁵

Der Prozess der Bildung geht vom Menschen aus, er wird meist als ein aktiver und kein passiver Prozess beschrieben. Ziel ist es, dass etwas Gestalt annimmt.⁵⁶

Eine allgemeine Definition von Bildung zielt auf die

„geistige, gestalterische und moralische Entwicklung, die aus Vernunft und Freiheit heraus und ohne direkte Abhängigkeit von Politik und Wirtschaft geschieht.“⁵⁷

Eine weitere mögliche Definition beschreibt Bildung als die Formung des Menschen, verbunden mit seinen geistigen Fähigkeiten. Der Begriff bezieht sich einerseits auf den Prozess, sich bilden, und andererseits auf den Zustand beziehungsweise das Ergebnis, gebildet sein.⁵⁸

Hartmut von Hentig fasst das Bildungsverständnis von Wilhelm von Humboldt folgendermaßen zusammen:

⁵⁵ „bestHELP: Lexikon: Bildung“ o. J.

⁵⁶ vgl. HENTIG 1996, S. 39

⁵⁷ BENDEL 2012

⁵⁸ vgl. „bestHELP: Lexikon: Bildung“ o. J.

„Bildung sei die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere.“⁵⁹

Das „Humboldtsche Bildungsideal“ geht über die reine Aneignung von Wissen hinaus. Dabei spielen Individualität, Persönlichkeit und Talente eine große Rolle.⁶⁰

Eine letzte Definition stützt sich noch einmal auf den Prozess. Bildung ist

„ein Prozess der Individualisierung, durch den der Mensch seine Persönlichkeit ausbilden kann“.⁶¹

Bereits durch diese kurze Aufzählung wird verdeutlicht, dass eine präzise Definition des Bildungsbegriffs sich als äußerst schwierig erweist. Es gilt den Begriff aus verschiedenen theoretischen und zeitbezogenen Perspektiven und kontextgebunden zu betrachten.

Ein zusätzlicher Begriff der im Zusammenhang mit Schulen oft Verwendung findet ist „Allgemeinbildung“. Die Volksschule in Österreich zählt zu den sogenannten „Allgemeinbildenden Schulen“.⁶² Ebenso wird auf der offiziellen Seite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung von den „Bildungsstandards in der Allgemeinbildung“⁶³ gesprochen. Allgemeinbildung bedeutet im Allgemeinen umfassendes Wissen. Im Bildungswesen bezieht sich diese auf die im Laufe der Schulbildung erworbenen Wissensinhalte aber auch Kompetenzen.⁶⁴

Die grundlegenden Kompetenzen an österreichischen Volksschulen werden durch die Bildungsstandards geregelt.⁶⁵ Während eine klare Definition von „Bildung“ herausfordernd ist, werden die Antworten auf die Frage nach der Definition vom Begriff „Standard“, schon deutlicher. Laut Duden bedeutet Standard

⁵⁹ HENTIG 2009, S. 38

⁶⁰ vgl. BAX 2011

⁶¹ BAX 2011

⁶² vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG o. J.-d

⁶³ vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG o. J.-e

⁶⁴ vgl. BERLIN-BRANDENBURGISCHE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN o. J.

⁶⁵ vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR FINANZEN 2023a

„etwas, was als mustergültig, modellhaft angesehen wird und wonach sich anderes richtet“.⁶⁶

Die Begriffe Richtschnur, Maßstab und Norm können als Synonym des Begriffes Standard gesehen werden.

In unserer modernen Lebenswelt sind Standards und Standardisierung in vieler Hinsicht sehr willkommen, wie zum Beispiel bei der standardisieren Größe des Kopierpapiers. Standards sind ein Maßstab.⁶⁷

Doch würde der Raum Schule ohne Standards auskommen, wenn die Erwartungen an öffentliche Pflichtschulen bestimmte, für alle gemeinsam brauchbare Lernziele beinhalten? Lerninhalte werden gegliedert und diese bauen zwischen den Schulstufen aufeinander auf, das heißt für die Lern- und Lehraufgaben in einer vierten Klasse Volksschule beispielsweise sind die anderen Stufen mit ihren Inhalten zuvor zu durchlaufen. In sozialer Hinsicht wird das Anforderungsniveau verallgemeinert, dieses sollte auch nicht unterboten werden.⁶⁸

Anders ausgedrückt Schule besteht aus Standards, vor der Einführung der Bildungsstandards gab es lediglich diese Bezeichnung nicht.⁶⁹ Beispiele für Formen von Standards in Schulen sind Notenskalen oder Studentafeln, diese beziehen sich auf den organisatorischen Aufbau und die äußeren institutionellen Bedingungen wie Schulräume oder Lehrer*innengehälter.⁷⁰

Inwiefern ist nun Bildung standardisierbar? Bildung steht im Zusammenhang mit der Unverwechselbarkeit von Menschen, dadurch drücken sich persönliche Besonderheiten aus. Jedes Individuum hat eine lebenslange Geschichte zur Entwicklung und zum Lernen.⁷¹

Bildungssysteme können Bildung initiieren und in gewisser Weise vorleben. Schule und Unterricht begleiten beziehungsweise überprüfen diese Prozesse, sie sind notwendig für das Gelingen von Bildung. Doch es können nur Impulse für den

⁶⁶ „Duden | Standard | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft“ o. J.

⁶⁷ vgl. RUHLOFF 2007, S. 49

⁶⁸ vgl. RUHLOFF 2007, S. 52

⁶⁹ vgl. OELKERS 2005, S. 6

⁷⁰ vgl. SANDER 2009, S. 24

⁷¹ vgl. MESSNER 2013, S. 105

individuellen Prozess vermittelt werden, welche die Lernenden motivieren, inhaltlich aktivieren sowie unterstützen. Deshalb sind Lehrer*innen unverzichtbar.⁷²

Standardisierung hingegen bezieht sich auf Normierung und Operationalisieren von Unterrichtszielen. Sie zielt darauf ab Fähigkeiten von Lernenden zu vereinheitlichen.⁷³

Es lässt darauf schließen, dass auf der einen Seite eine Unausweichlichkeit von Standards existiert und auf der anderen Seite Bildung jedoch schwer standardisiert werden kann. Um diese Spannung zu umgehen, könnte zusammengefasst gesagt werden, dass die Bedingungen für die Ermöglichung von Bildung im öffentlichen Schulwesen standardisiert werden können, die Bildung selbst jedoch nicht. Die Aufgabe von Bildungsstandards könnte auch so formuliert werden. Diese legen fest welche Basiskompetenzen, welche subjektiven Voraussetzungen eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft fordern. Denn es scheint so, dass beispielsweise ein Mindestmaß an Lesekompetenz oder mathematischen Verständnis notwendig für eine solche Teilhabe sei.⁷⁴

In der vorliegenden Forschungsarbeit stehen die Bildungsstandards sowie deren Überprüfung an österreichischen Volksschulen im Fokus. Überdies werden mögliche Auswirkungen dieser auf die Professionalität von Lehrer*innen zusammengefasst. Inwiefern Bildungsstandards in Österreich formuliert sind, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

2.2 Bildungsstandards in der Volksschule

Alle Schüler*innen sollen grundlegende Kompetenzen nachhaltig erwerben. Das war der Leitgedanke zur Einführung der Bildungsstandards. Diese legen konkret formulierte Lernergebnisse als Könnensbeschreibungen, auch genannt Can-Do-Statements, fest und werden abgeleitet aus den Lehrplänen der Schularten beziehungsweise -stufen.⁷⁵

⁷² vgl. MESSNER 2013, S. 107

⁷³ vgl. MESSNER 2013, S. 115 f.

⁷⁴ vgl. SANDER 2009, S. 24 f.

⁷⁵ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-b

Diese konkret formulierten Lernergebnisse stützen sich auf grundlegende Kompetenzen, über welche die Schüler*innen am Ende ihrer Volksschulzeit verfügen sollen und decken den wesentlichen inhaltlichen Umfang eines jeweiligen Unterrichtsgegenstands ab.⁷⁶

Die Grundlagen der Bildungsstandards bilden sogenannte Kompetenzmodelle und Deskriptoren, welche diese innerhalb eines Unterrichtsgegenstandes strukturieren und konkretisieren. Die sogenannten Kompetenzmodelle sind Modellvorstellungen über Erwerb und Struktur von Kompetenzen, fachbezogen sowie fächerübergreifend. Sie stützen sich auf fachdidaktische und fachsystematische Gesichtspunkte. Ein fertigkeitsbezogener Teilbereich eines Kompetenzmodells wird Kompetenzbereich genannt. Deskriptoren geben den Raum für detaillierte Kompetenzen, verfasst in Form von Can-Do-Statements.⁷⁷

In Österreich orientieren sich die Bildungsstandards am Kompetenzbegriff von Franz Weinert.⁷⁸

Er definiert Kompetenzen als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“⁷⁹

Es wird zwischen *fachlichen* (zum Beispiel mathematischer, sprachlicher Art), *fächerübergreifenden* (zum Beispiel Probleme lösen, Teamfähigkeit) und *Handlungskompetenzen*, die zusätzlich zu kognitiven Kompetenzen beispielsweise soziale oder motivationale enthalten und dazu beitragen die angeeigneten Kenntnisse in verschiedensten Lebenssituationen zu nutzen, unterschieden. Es sind alle drei Arten von Kompetenzen notwendig für ein gelungenes Leben.⁸⁰

⁷⁶ vgl. NITTEL 2011, S. 48

⁷⁷ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-c

⁷⁸ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-b

⁷⁹ WEINERT 2014, S. 27 f.

⁸⁰ vgl. WEINERT 2014, S. 28

2.3 Funktionen von Bildungsstandards

Bildungsstandards haben bestimmte Funktionen:

Die *Orientierungsfunktion* beinhaltet einerseits eine Orientierungshilfe in der Planung und andererseits für die laufende Evaluierung des Unterrichts.

Durch die *Förderungsfunktion* wird die Aufgabe der Bildungsstandards in der individuellen Förderung thematisiert. Die Basis dafür sind die Informationen zum Lernstand, welche durch regelmäßige Überprüfungen gewonnen werden.

Die erworbenen Kompetenzen der Schüler*innen werden durch die individuelle Kompetenzmessung PLUS überprüft und anschließend, zum Zweck der Qualitätsentwicklung, mit den angestrebten Lernergebnissen verglichen. Es wird erläutert inwieweit die formulierten Kompetenzen erreicht werden. Dadurch wird die *Evaluations- und Überprüfungsfunktion* abgedeckt.

Es wird deutlich, dass die Bildungsstandards eine Grundlage für einen kompetenzorientierten aber auch schülerorientierten Unterricht schaffen sollen und eine *Entwicklungsfunktion* haben.⁸¹

Gesetzlich sind die Bildungsstandards wie folgt verankert:

„Die gesetzliche Verankerung der Bildungsstandards im Paragraphen 17 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG), die Verordnung zu den Bildungsstandards (BGBl. II Nr. 1/2009) und ihre Novelle (BGBl. II Nr. 548/2020) legen Ergebnisorientierung, nachhaltigen Kompetenzaufbau und gezielte individuelle Förderung als verpflichtende Unterrichtsprinzipien fest. In der 2009 vom damaligen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) verordneten Rechtsvorschrift für Bildungsstandards im Schulwesen werden auch die Kompetenzmodelle und Kompetenzbereiche definiert.“⁸²

Seit ihrer Einführung 2009 tragen die Bildungsstandards dazu bei, die Unterrichts- und Schulpraxis im Sinne einer Kompetenzorientierung zu beeinflussen.⁸³

2.4 Bildungsstandards in den Unterrichtsfächern

In der Volksschule sind die Bildungsstandards für zwei Unterrichtsfächer formuliert: „Deutsch, Lesen, Schreiben“ und „Mathematik“. Für beide Gegenstände sind die Kompetenzmodelle zu den österreichischen Bildungsstandards in der Verordnung für

⁸¹ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-d

⁸² INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-c

⁸³ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-d

die vierte Schulstufe gesetzlich festgelegt.⁸⁴ Die Bildungsstandards sind zuerst in Kompetenzbereiche unterteilt. Diese werden wiederum in Unterpunkte aufgeschlüsselt und dann folgen die formulierten Kompetenzen. Diese beginnen immer mit dem Satz „Die Schüler*innen können“. In der vorliegenden Arbeit werden die Unterpunkte der Kompetenzbereiche zusammenfassend und übersichtlich in den jeweiligen Unterrichtsgegenständen im nächsten Abschnitt kurz vorgestellt.

2.4.1 Bildungsstandards in Deutsch, Lesen, Schreiben

Der Unterrichtsgegenstand Deutsch, Lesen, Schreiben hat eine grundlegende aber auch fächerübergreifende Bildungsaufgaben. Dieser schafft sowohl mündlich als auch schriftlich zentrale Voraussetzungen für alle anderen Unterrichtsfächer. Zudem haben die Kinder eine besondere Einführung auf die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben. Sprachliche Grundbildung hat zweierlei Auswirkungen, auf die Persönlichkeitsentwicklung und auf die Fähigkeit zur Kulturan eignung. Das Nachdenken und die Verwendung von Sprache und Schrift wird die Kritik- und Urteilsfähigkeit im Umgang mit Literatur, Sprache und anderen Medien. Der Deutschunterricht in der Volksschule hat die Aufgabe allgemeine Kompetenzen für fachspezifische Bereiche zu entwickeln, für Sprechen, Zuhören, Lesen, Schreiben und Nachdenken über Sprache und Schrift. Diese unterstützen einerseits der Erschließung und Aneignung von realer und fiktiver Welt und andererseits die Auseinandersetzung mit der Identitätsbildung, die anderen und Ich. Eine weitere Aufgabe des Deutschunterrichts ist es die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu aktivieren und weiterzuentwickeln. Im Mittelpunkt stehen das Kind und die sprachliche Entwicklung. Die Kompetenzbereiche im Unterrichtsfach Deutsch sind wegen der didaktischen Transparenz isoliert. Die vermittelnden Lerninhalte sollen sich gegenseitig befruchten. Ziel ist es die sprachliche Bildung zu fundieren.⁸⁵

Folgende Kompetenzbereiche können unterschieden werden:

- Hören, Sprechen und Miteinander-Reden
- Lesen – Umgang mit Texten und Medien

⁸⁴ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-e

⁸⁵ vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR ABTEILUNG FÜR VOLKSSCHULEN UND MINDERHEITENSCHULEN 2011a, S. 8

- Verfassen von Texten
- Rechtschreiben
- Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung⁸⁶

Unter dem Kompetenzbereich *„Hören, Sprechen und Miteinander Reden“* fällt alles zum Thema Sprachgewandtheit. Die Schüler*innen sollen die Gesprächsregeln und -Techniken lernen und anwenden, aber auch Informationen verständlich weitergeben beziehungsweise erzählen und zuhören können. Die Kompetenzen im Bereich *„Lesen – Umgang mit Texten und Medien“* beinhalten als Ziele eine altersadäquate Lesefertigkeit aber auch ein entsprechendes Leseverständnis und Lesestrategien, um den Inhalt beziehungsweise den Sinn von verschiedenen Texten erschließen zu können. Zudem werden die aktive Nutzung der literarischen Angebote sowie die Vertiefung und Festigung der Lesemotivation und -interesse als Ziele definiert. Beim *„Verfassen von Texten“* steht sowohl die Planung als auch die Ausführung, mit Bedacht auf die Schreibabsicht, und die Überarbeitung am Plan. Struktur, Verständlichkeit und das Einsetzen sprachlicher Mittel sollen beim Verfassen gebraucht werden. Verschiedenste Schreibanlässe, wie zum Beispiel Geschichten, können dafür genutzt werden. Im Kompetenzbereich *„Rechtschreiben“* dreht sich alles um Regeln, Strategien und normgerechtes Schreiben für einen begrenzten Wortschatz. Der letzte Bereich *„Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung“* deckt das spielerische Entdecken von Wort und Satz ab. Es gilt die Funktionen von Sprache herauszufinden, Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede verschiedenster Sprachen festzustellen.⁸⁷

2.4.2 Bildungsstandards in Mathematik

Der Unterrichtsgegenstand Mathematik trägt folgende drei Punkte zur Bildung bei: *Mathematik als Mittel zum Erfassen und Beschreiben der Umwelt*: Mathematische Vorgänge wie Vergleichen, Rechnen oder Messen stellen ein Rüstzeug für das Erschließen der wahrgenommenen Welt dar.

⁸⁶ vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR ABTEILUNG FÜR VOLKSSCHULEN UND MINDERHEITENSCHULEN 2011a, S. 20–22

⁸⁷ vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR ABTEILUNG FÜR VOLKSSCHULEN UND MINDERHEITENSCHULEN 2011a, S. 20–22

Mathematik als Mittel zum Aufbau regelhafter Strukturen: Mathematik und ihre Zeichen sind wie eine eigene Sprache mit eigenen Regeln. Mathematisches Handeln beinhaltet unter anderem erkunden, entwickeln und untersuchen. Im Mathematikunterricht sollen die Schüler*innen Grundvorstellungen mathematischer Inhalte erlangen, sowie Grundaufgaben automatisieren.

Mathematik als Schulung des Denkens: Mathematik trägt ebenso zur Lebensbewältigung bei, denn dadurch wird kritisches Denken und Analysieren angeregt. Durch das Vergleichen, Bewerten und Reflektieren lernen sie Folgewirkungen von Entscheidungen besser abzuschätzen. Mathematische Kompetenzen bezeichnen kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit mathematischen Inhalten. Die Kompetenzbereiche in Mathematik werden in allgemeine mathematische Kompetenzen und inhaltliche mathematische Kompetenzen unterteilt. Diese Komponenten gilt es miteinander zu verknüpfen, da es zur Lösung mathematischer Aufgaben beide Bereiche braucht.⁸⁸ Die allgemeinen mathematischen Kompetenzen beziehen sich auf den Prozess bzw. die mathematischen Handlungen, welche für die Umsetzung von inhaltlichen mathematischen Kompetenzen gebraucht werden. Die inhaltlichen mathematischen Kompetenzen sind im Lehrplan als Teilbeziehungsweise Gegenstandsbereiche verankert.⁸⁹

Allgemeine mathematische Kompetenzen:

- das Modellieren (AK 1)
- das Operieren (AK 2)
- das Kommunizieren (AK 3)
- und das Problemlösen (AK 4)

Inhaltliche mathematische Kompetenzen:

- das Arbeiten mit Zahlen (IK 1)
- das Arbeiten mit Operationen (IK 2)
- das Arbeiten mit Größen (IK 3)

⁸⁸ vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR ABTEILUNG FÜR VOLKSSCHULEN UND MINDERHEITENSCHULEN 2011b, S. 7

⁸⁹ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-f

- und das Arbeiten mit Ebene und Raum (IK 4)⁹⁰

Bei den *allgemein mathematischen Kompetenzen* fällt unter dem Bereich „*Modellieren*“ das Übertragen einer Sachsituation in ein mathematisches Modell. „*Operieren*“ beinhaltet das Arbeiten mit Tabellen und Grafiken und die Durchführung mathematischer Abläufe. „*Kommunizieren*“ meint Verbalisieren, Begründen und Darstellen mathematischer Sachverhalte in unterschiedlichen Formen. Unter „*Problemlösen*“ fällt das Fragen stellen sowie Lösungen finden und anwenden.

Die *inhaltlichen mathematischen Kompetenzen* beginnen mit dem Kompetenzbereich „*Arbeiten mit Zahlen*“. Damit ist gemeint Zahldarstellungen und -beziehungen sowie Bruchzahlen verstehen, runden und schätzen. „*Arbeiten mit Operationen*“ meint das Verständnis der vier Grundrechnungsarten und ihre Zusammenhänge, mündliche und schriftliche Rechenverfahren. Der nächste Bereich ist „*Arbeiten mit Größen*“, Vorstellungen darüber zu erfahren und Einheiten kennenlernen, die Größen zu messen und schätzen und damit operieren. Der letzte Kompetenzbereich ist „*Arbeiten mit Raum und Zeit*“. Dabei sollen die Schüler*innen mit geometrischen Figuren handeln können, Beziehungen dabei erkennen und mit diesen Figuren operieren können. Auch Umfang und Flächeninhalt fallen unter diesen Bereich.⁹¹

2.5 Entwicklung der Bildungsstandardüberprüfung

Bildungsstandards wurden eingeführt, um darzulegen, welche grundlegenden Kompetenzen alle Schüler*innen erwerben sollen. Damit dies auch überprüft werden kann, gibt es sogenannte Bildungsstandardsüberprüfungen als Mittel der pädagogischen Diagnostik. Somit kann einerseits erfasst werden, inwiefern fachliche Kompetenzen erreicht werden und andererseits dienen diese Überprüfungen zur Einschätzung fächerübergreifender Kompetenzen.⁹²

Generell geht es bei Messungen von Schulleistungen um die Entwicklung von objektiven Maßstäben sowie fairer Messinstrumente. Die Messung von

⁹⁰ vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR ABTEILUNG FÜR VOLKSSCHULEN UND MINDERHEITENSCHULEN 2011b, S. 17–19

⁹¹ vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR ABTEILUNG FÜR VOLKSSCHULEN UND MINDERHEITENSCHULEN 2011b, S. 17–19

⁹² vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-g

fachspezifischen Kompetenzen ist bereits am weitesten fortgeschritten. Diese bieten eine solide Voraussetzung für bildungspolitische aber auch pädagogische Entscheidungen.⁹³

Die Ergebnisse dieser Messung sollen einerseits für alle Schüler*innen und Lehrer*innen noch im gleichen Schuljahr förder- und unterrichtswirksam werden. Andererseits werden durch diese Durchführung verlässliche Daten und Indikatoren für eine auf Evidenzen basierte Schul- und Qualitätsentwicklung geliefert.⁹⁴

Die *Bildungsstandardüberprüfungen* (kurz *BIST-Ü*) fanden im Unterrichtsgegenstand Deutsch, Lesen, Schreiben im Schuljahr 2014/15 zum letzten Mal statt, im Unterrichtsgegenstand Mathematik hingegen im Schuljahr 2017/18. Danach gab es die sogenannte *informelle Kompetenzmessung* (kurz *iKM*). Die Einführung dieser fand vor über zehn Jahren statt, die letzte (freiwillige) Durchführung war im Wintersemester des Schuljahres 2021/22. Seit dem Sommersemester 2021/22 gibt es nur noch die *individuelle Kompetenzmessung PLUS* (kurz *iKM^{PLUS}*) sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe I. Dabei werden die Funktionen der Bildungsstandardüberprüfungen, sowie der informellen Kompetenzmessung zusammengeführt. Neu ist, dass in der Volksschule diese Überprüfung der Bildungsstandards in den Fächern Deutsch und Mathematik bereits ab der dritten Schulstufe verpflichtend durchgeführt werden muss.⁹⁵

Durch die Einführung der *iKM^{PLUS}* ergibt sich eine erstmalige Durchführung in zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren. Dadurch kann eine Beobachtung der Lernfortschritte von der dritten auf die vierte Volksschulstufe ermöglicht werden.⁹⁶ Standardisierte Testungen eröffnen eine Vielzahl an Auswertungen. Diese liefern neben den Messungen von Leistungen grundlegende Informationen über das Bildungssystem, wie beispielsweise Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen oder in Bezug auf den sozialen Hintergrund.⁹⁷

⁹³ vgl. WEINERT 2014, S. 28–31

⁹⁴ INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-f

⁹⁵ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-g

⁹⁶ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-h

⁹⁷ vgl. SATTLBERGER 2020, S. 11 f.

Die Bildungsstandardüberprüfungen stellen laut dem Schulunterrichtsgesetz keine Grundlage für die Leistungsbeurteilung dar und dürfen dazu nicht herangezogen werden. In erster Linie dienen diese den Lehrpersonen zur Sicherstellung ihres kompetenzorientierten Unterrichts sowie zur Förderung.⁹⁸

⁹⁸ vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR FINANZEN 2023b

3 Individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}) in der Volksschule

In diesem Teil wird die individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}) in der Volksschule näher erläutert, wobei für diesen Abschnitt der Arbeit immer die Abkürzung iKM^{PLUS} verwendet wird. Im ersten Teil folgt die Beschreibung der allgemeinen Informationen, der Inhalte und der Module. Im zweiten Teil wird die Kompetenzmessung in den jeweiligen Fächern vorgestellt und zusätzlich ein Überblick über den Ablauf gegeben. Abschließend werden die Förderungs- und Evaluationsmöglichkeiten dieser Überprüfung präsentiert.

3.1 Allgemeine Informationen und Inhalte der individuellen Kompetenzmessung (iKM^{PLUS})

Die individuelle Kompetenzmessung PLUS, kurz iKM^{PLUS}, beinhaltet verschiedene verpflichtende und freiwillige Module zur Kompetenzmessung. Die Grundlage für die Messungen der iKM^{PLUS} bilden die Bildungsstandards und die formulierten Kompetenzmodelle. Diese sind, wie bereits erwähnt, sowohl für Deutsch, Lesen, Schreiben als auch für Mathematik gesetzlich für die vierte Schulstufe verankert. Da die iKM^{PLUS} durch die Erneuerung bereits ab der dritten Schulstufe stattfindet, wird dafür das Kompetenzmodell auf diese übertragen. Die dafür erforderliche Anpassung im Sinne der inhaltlichen Kompetenzen folgt dem Lehrplan auf der dritten Schulstufe. Eine prinzipielle Ordnung ist jedoch für die dritte und vierte Schulstufe identisch.⁹⁹ Gegen Ende der dritten und vierten Volksschulstufe, werden, von April bis Mai, durch die iKM^{PLUS} Kernkompetenzen in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik erhoben. Einerseits wird das Wissen einzelner Schüler*innen erfasst und andererseits haben die Lehrpersonen die Rückmeldung zum Kompetenzstand der gesamten Klasse. Die iKM^{PLUS} soll helfen, die Kompetenzen der Schüler*innen in Österreich

⁹⁹ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-e

nachhaltig zu verbessern. Durch die Arbeit mit den Ergebnissen können folgende drei Vorteile erzielt werden:

- gezielte Förderung individueller Schüler*innen
- Abstimmung des Unterrichts auf die Kompetenzen der Klasse
- Optimierung der Organisation von einzelnen Schulen und des gesamten Schulsystems¹⁰⁰

Die Ergebnisse können mit österreichweiten Referenzwerten verglichen werden. Zudem ermöglicht diese Vorgehensweise die Beobachtung des Lernfortschritts der Schüler*innen in zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren.¹⁰¹

Für alle mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Volksschulen ist die Durchführung verpflichtend. Statutschulen¹⁰² oder Sonderschulen können die Messungen auf freiwilliger Basis durchführen.¹⁰³

3.2 Module der iKM^{PLUS}

Es wurde beziehungsweise werden insgesamt fünf verschiedene Module der iKM^{PLUS} konzipiert. Bei der Einführung 2022 waren die *Basis- und Bonusmodule* bereits im Einsatz. Die anderen drei, *Fokusmodule*, *Einschätzung von überfachlichen Kompetenzen* und *Zyklusmodule*, kommen im Laufe der nächsten Schuljahre dazu. Die verpflichtenden *Basismodule* umfassen im Unterrichtsfach Deutsch, den Bereich Lesen, und das Unterrichtsfach Mathematik. Die Ergebnisse in den Basismodulen können ab 2023 mit den konkreten Formulierungen der Bildungsstandards verglichen werden.¹⁰⁴

Neben den Basismodulen gibt es ergänzende *Bonusmodule* im Unterrichtsfach Deutsch: Sprachbetrachtung und Verfassen von Texten (prozessorientiert). Es obliegt der Lehrperson, ob diese die Bonusmodule ergänzend einsetzt.¹⁰⁵

¹⁰⁰ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-e

¹⁰¹ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-i

¹⁰² Statutschule: Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht, die keinem bestimmten Typus einer öffentlich-rechtlichen Schule folgt. Diese Schulen brauchen ein eigenes Schulkonzept. Beispiele dafür sind Waldorfschulen oder Montessorischulen. (Academic, 2023)

¹⁰³ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-i

¹⁰⁴ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-i

¹⁰⁵ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-i

Die iKM^{PLUS} eröffnet viele innovative Ansätze. Ein Beispiel für ein sogenanntes PLUS der iKM^{PLUS} bilden die sogenannten Fokusmodule. Diese stehen ab 2023 zur Verfügung, wenn die Ergebnisse in den Basismodulen auffallend hoch oder niedrig sind. Es werden für Mathematik und Deutsch (Lesen) jeweils zwei Module angeboten. In Zusammenhang mit den Ergebnissen der einzelnen Schüler*innen in den Basismodulen gibt es für schwache Ergebnisse ein leichtes und für starke Ergebnisse ein schweres Modul. Somit können die Kompetenzen von einzelnen Schüler*innen nochmal genauer erfasst werden, um diese anschließend gezielter zu fördern. Die Entscheidung über die Durchführung der Fokusmodule obliegt der Lehrperson, außer bei leseschwachen Schüler*innen. In diesem Fall ist die Erhebung des Fokusmoduls Lesen (Schwerpunkt Lesefertigkeiten) verpflichtend. Dieses besteht aus zwei Abschnitten, den Aufgaben zum Leseverstehen und zu den Lesefertigkeiten auf Wort- und Satzebene.¹⁰⁶

Ab 2024 wird als weiteres Modul die *Einschätzung von überfachlichen Kompetenzen* hinzukommen, dieses bildet die Erweiterung von den fachbezogenen Kompetenzen. Die Durchführung ist zunächst freiwillig verfügbar und wird ab 2025 verpflichtend eingeführt.¹⁰⁷

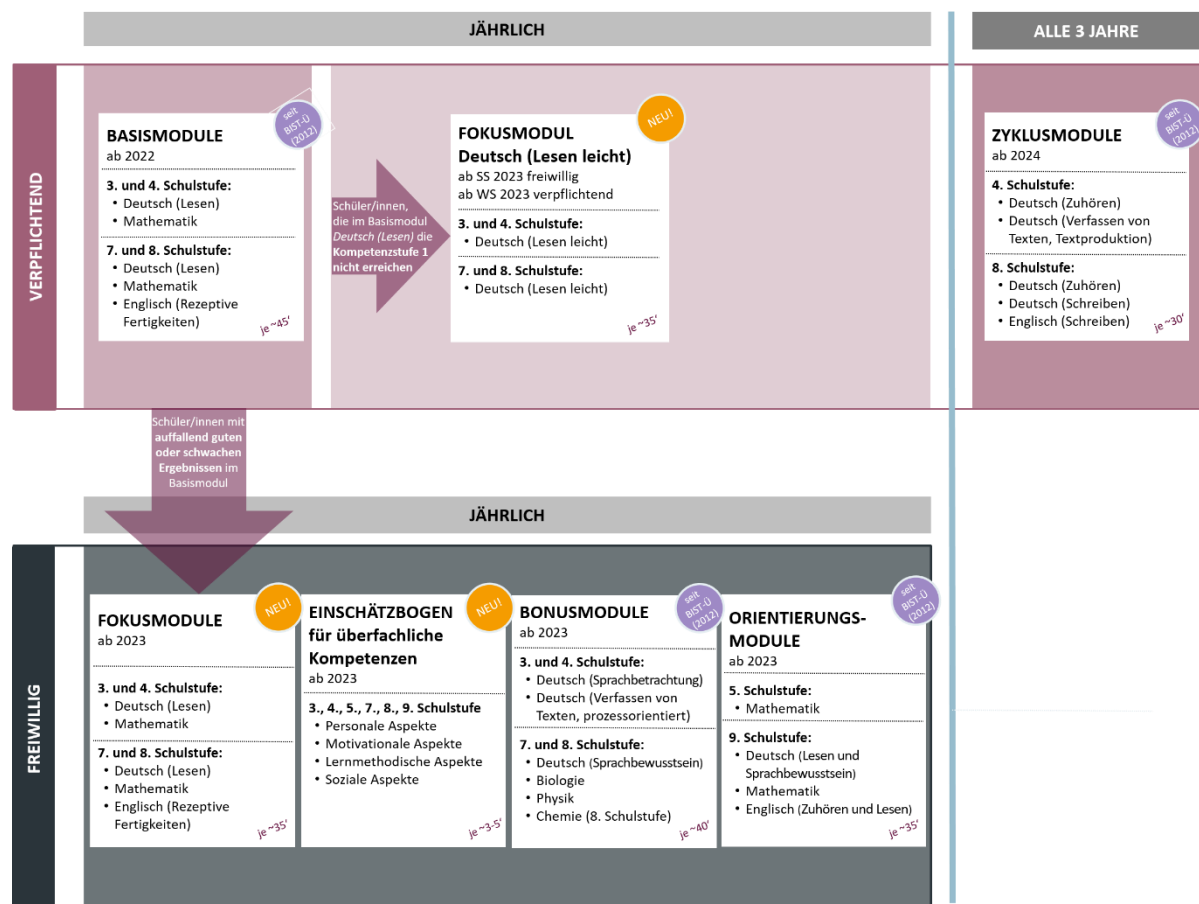
Außerdem sind ab 2024 in der vierten Schulstufe alle drei Jahre die *Zyklusmodule* verpflichtend durchzuführen. Sie bilden die Erweiterung der Basismodule und ergänzen diese um zusätzliche Kompetenzen. Dadurch werden im Unterrichtsfach Deutsch die produktiven Fertigkeiten (Texte verfassen und produzieren) sowie die rezeptive Fertigkeit (Zuhören) abgedeckt.¹⁰⁸

¹⁰⁶ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-i

¹⁰⁷ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-i

¹⁰⁸ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-i

Zur genaueren Übersicht folgt eine zusammenfassende Grafik der Module:



109

Abbildung 1: Die Module der iKM^{PLUS} in der Primarstufe

3.3 Individuelle Kompetenzmessung PLUS in „Deutsch, Lesen, Schreiben“

In Deutsch, Lesen, Schreiben werden zukünftig neun Module angeboten:

- „Lesen:“
 - ein verpflichtendes jährliches Basismodul – ab 2021/22
 - ein jährliches Fokusmodul, verpflichtend für leseschwache Schüler/innen – ab 2022/23
 - ein freiwilliges jährliches Fokusmodul, schwer – ab 2022/23
- Sprachbetrachtung (= freiwilliges jährliches Bonusmodul) – ab 2021/22
- Verfassen von Texten, prozessorientiert (= freiwilliges jährliches Bonusmodul) – ab 2021/22
- Verfassen von Texten, Textproduktion (= verpflichtendes dreijährliches Zyklusmodul) – 2023/24
- Zuhören (= verpflichtendes dreijährliches Zyklusmodul) – 2023/24

- Sprechen (= freiwilliges jährliches Bonusmodul) – Einführung noch nicht festgelegt
- Rechtschreiben (= freiwilliges jährliches Bonusmodul) – Einführung noch nicht festgelegt¹¹⁰

Das Basismodul der iKM^{PLUS} in Deutsch ist Lesen. Die Bonusmodule sind Sprachbetrachtung und Verfassen von Texten. Lesen stellt eine Schlüsselkompetenz für alle Fächer dar. In der Volksschule sollen die Schüler*innen die Grundlagen des Lesens lernen und ihre Lesekompetenz entwickeln.¹¹¹

Die iKM^{PLUS} bietet eine Möglichkeit, gesicherte Aussagen über die Lesekompetenz der Schüler*innen im Vergleich zu anderen zu erhalten. Im Rahmen dieser Überprüfung steht die Prozessebene im Fokus. Diese beinhaltet die kognitiven Leistungen während des Lesens, um Texte zu verstehen. Neben den Lesefertigkeiten und dem Leseverstehen existieren weitere Aspekte mit großer Bedeutung, wie die Lesemotivation oder der soziale Austausch über das Gelesene. Diese können jedoch nicht Teil einer Testaufgabe sein, sondern lediglich in Befragungen erörtert werden.¹¹²

Die verpflichtenden Basismodule fokussieren sich auf das Leseverständnis. Dabei können wiederum verschiedene Ebenen unterschieden werden. Um viele Aspekte der Lesekompetenz messbar zu machen, lesen die Schüler*innen verschiedene Texte, wie Gedichte, Erzählungen oder Sachtexte und bearbeiten Fragen dazu.¹¹³

3.4 Individuelle Kompetenzmessung PLUS in „Mathematik“

In Mathematik werden zukünftig drei Module angeboten:

- **„ein verpflichtendes jährliches Basismodul – ab 2021/22**
- ein freiwilliges jährliches Fokusmodul, leicht – ab 2022/23
- ein freiwilliges jährliches Fokusmodul, schwer – ab 2022/23“¹¹⁴

Schüler*innen können mithilfe der Mathematik ihre wahrgenommene Welt „unter der strukturierten Sichtweise von Zahlen, Maßen und geometrischen Formen“

¹¹⁰ INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-e

¹¹¹ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-e

¹¹² vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-e

¹¹³ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-e

¹¹⁴ INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-e

erschließen. Grundlegende Tätigkeiten sind „vergleichen, zählen, rechnen, messen und zeichnen.“¹¹⁵

Wie bereits in Kapitel vier erörtert, umfasst der Gegenstand Mathematik die allgemeinen und inhaltlichen mathematischen Kompetenzbereiche. In den iKM^{PLUS} werden die vier allgemeinen mathematischen Kompetenzen mit den inhaltlichen mathematischen Kompetenzen verknüpft und es entstehen insgesamt 16 Knoten. Die Aufgaben der iKM^{PLUS} fokussieren jeweils eine allgemeine und inhaltliche Kompetenz. Die Schüler*innen bearbeiten Items aus allen Kompetenzbereichen, allgemein sowie inhaltlich. Somit werden sämtliche Teilbereiche dieses Unterrichtsgegenstands überprüft.¹¹⁶

3.5 Ablauf und Durchführung

Der gesamte Ablauf der iKM^{PLUS} beinhaltet Durchführung, Datenübermittlung per Onlineplattform, Interpretation und Reflexion. Zur Vorbereitung stehen für die Lehrpersonen, Schulleitungen, aber auch für die Schulaufsicht ein gesamtes Schulungsprogramm sowie Begleitmaterialien und Fortbildungsangebote zur Verfügung.

Die Lehrperson wird durch ein Handbuch für die Basismodule durch alle Phasen geleitet und eine Checkliste beinhaltet alle To Do's. Durch ein kommentiertes Muster-Aufgabenpaket bekommen die Lehrer*innen einen Einblick in ein typisches Aufgabenheft.¹¹⁷ Dieses umfangreiche Angebot an Materialien soll nicht nur Informationen liefern, sondern auch inspirieren, die derzeitigen Ergebnisse der fachdidaktischen Forschung in die Unterrichtsarbeit miteinfließen zu lassen.¹¹⁸

Für Schüler*innen und ihre Erziehungsberechtigten, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, gibt es zusätzlich übersetzte Begleitmaterialien: Elterninformation, Musterrückmeldung in beiden Fächern, Lese- und Interpretationshinweise zur Rückmeldung. Ebenso können die Schüler*innen durch ein Video in die möglichen Aufgabenstellungen sowie Aufgabenformaten einen ersten Einblick gewinnen.

¹¹⁵ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-e

¹¹⁶ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-e

¹¹⁷ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-j

¹¹⁸ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-k

Anschließend erfolgt die verpflichtende Erhebung auf der dritten und vierten Schulstufe in einem vorgegebenen Zeitfenster. Die Durchführungsdauer pro Modul beträgt max. 45 Minuten, wobei der Spielraum für die freiwilligen Module flexibler ist und den Schulleitungen sowie Lehrpersonen obliegt. Die Antworten der Schüler*innen werden von den Lehrpersonen in die iKM^{PLUS}-Plattform eingetragen, welche automatisch Rückmeldungen erstellt. Die Schüler*innen, Erziehungsberechtigten, Lehrpersonen und Schulleitungen erhalten die Ergebnissrückmeldung der Basismodule zeitnah nach der Durchführung. Diese externen und objektiven Informationen nach der Messung können Lehrpersonen als Grundlage für ihre Unterrichts- und Förderplanung verwenden.¹¹⁹

Reflektiert werden diese im Kollegium, sowie bei den Kind-Eltern-Lehrer*in-Gesprächen mit den Schüler*innen und Erziehungsberechtigten. In diesem Gesprächssetting ist auch Raum für die Vereinbarung möglicher Fördermaßnahmen.¹²⁰

3.6 Förderung und Evaluation

Auch in Bezug auf das Fördermaterial der iKM^{PLUS} existieren umfangreiche Angebote. In vier Schritten wird von der Ergebnissrückmeldung zur Förderung geleitet: 1) Übersichtsblätter, 2) Infoblätter, 3) Kommentierte Linksammlungen, 4) Übungskarteien. Musterrückmeldungen können einen ersten Einblick in die vorhandenen Informationen nach der Überprüfung geben. Außerdem existiert eine zusätzliche Handreichung für Lehrpersonen zur Interpretation und Reflexion der Ergebnisse. Darüber hinaus beinhaltet ein Gesprächsleitfaden Hilfestellungen für die Planung der nächsten Schritte: Einerseits für die verpflichtende Reflexion mit den einzelnen Schüler*innen und Erziehungsberechtigten und andererseits für die mögliche Reflexion mit der gesamten Klasse.¹²¹

Die iKM^{PLUS} sollte für möglichst viele beteiligte Personen an den Volksschulen einen Nutzen haben. Neben der Grundlage für Unterrichts- und Förderplanung hat die Durchführung folgenden Nutzen für den/die *Lehrer*in*:

¹¹⁹ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-g

¹²⁰ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-l

¹²¹ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-j

- „Sie erhalten eine Zwischenbilanz über den Kompetenzstand der Schüler/innen mit Blick auf den Lehrplan/die Bildungsstandards der 4. und 8. Schulstufe.
- Sie können ihre Einschätzung zu einzelnen Schülerinnen und Schülern zusätzlich extern absichern.
- Sie können Ergebnisse ihrer Klasse/Schule mit Referenzwerten vergleichen.
- Sie erhalten zusätzliche Informationen zum Förderbedarf und können die Wirkung gesetzter Fördermaßnahmen zum jeweils zweiten Testzeitpunkt evaluieren.
- Sie erhalten Impulse für die Planung und Entwicklung ihres Unterrichts.
- Sie können die Ergebnisse zeitnah zur Reflexion im Kollegium und gemeinsam mit der Schulleitung nutzen.“¹²²

Ebenso bekommen die *Schüler*innen und Erziehungsberechtigte* eine objektive Rückmeldung in Bezug auf ihren Lernstand im gleichen Schuljahr. Sie reflektieren die Ergebnisse und darüber hinaus können sie Fördermaßnahmen mit der Lehrperson vereinbaren.¹²³

Die *Schulleitungen* werden jährlich zu den Ergebnissen der Klasse sowie des Standorts informiert und alle drei Jahre erhalten diese für die strategische Steuerung das pädagogische Konzept und für das Qualitätsmanagement zusammengefasste Ergebnisberichte über drei Jahre.¹²⁴

Die *Schulaufsicht, Bildungsregion und Bildungsdirektion* bekommen ebenfalls als Grundlage für die Bildungsplanung regional und das Qualitätsmanagement standortbezogen zusammengefasste Ergebnisberichte.¹²⁵

Einen dreijährlichen Systembericht erhält das *BMBWF* „als Grundlage für Bildungsentwicklung, Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling.“¹²⁶

Das gesamte Förderpotential der iKM^{PLUS} entfaltet sich in der Kombination mit den Erfahrungen der Lehrer*innen und Erziehungsberechtigten mit den Schüler*innen. Es gilt zu beachten, die individuelle Förderung nach der Durchführung der standardisierten iKM^{PLUS} individuell zu gestalten und die Schüler*innen am aktuellen Lernstand abzuholen. Durch die Durchführung in der dritten sowie vierten Schulstufe soll es gelingen, auch einen Effekt der Fördermaßnahmen am Lernfortschritt zu evaluieren.¹²⁷

¹²² INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-g

¹²³ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-g

¹²⁴ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-g

¹²⁵ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-g

¹²⁶ INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-g

¹²⁷ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-k

4 Lehrer*innenberuf: Profession – Professionalisierung – Professionalität

Profession – Professionalität – Professionalisierung. Dieses Kapitel gibt einen kurzen Überblick über diese drei Begriffe. Zudem zeigt es auf, welche Anforderungen im Hinblick auf professionelles Handeln an Lehrpersonen gestellt werden. Es werden drei Bestimmungsansätze von Professionalität im Lehrberuf vorgestellt. Abschließend werden Möglichkeiten, aber auch Grenzen von Standardisierung im pädagogischen Kontext aufgezeigt.

4.1 Profession – Professionalisierung – Professionalität

Diese drei unterschiedlichen Kategorien beleuchten jeweils einen unterschiedlichen Aspekt und sind bei genauerer Auseinandersetzung in sich sehr komplex. Denn innerhalb der Bedeutungen gibt es wiederum Verzweigungen, da diese für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht von Bedeutung sind, werden nicht alle vollständig vorgestellt, sondern die Begriffe werden kurz definiert, um einen Überblick zu geben.

Die Strukturperspektive: Profession: Diese Kategorie meint einen meist akademischen Beruf. Voraussetzung dafür ist eine aufwändige Sozialisation. Dieser wird in vielen Fällen über eine gesamte Berufsbiographie praktiziert. Professionen können als soziale Systeme mit Mitgliedschaftsregeln gesehen werden. Überdies sind es Wissenssysteme mit zugeordneten Wissenschaften oder ganzen Disziplinen.¹²⁸

Professionen sind wissensbasierte Berufe, sie schließen an Studien, berufsbezogenem Training beziehungsweise an entsprechende Erfahrungsbildung an. Eine weitere Bestimmung von Professionen besteht darin, diese als strukturelle, berufliche sowie institutionelle Anordnungen zur Arbeitsorganisation zu betrachten,

¹²⁸ vgl. NITTEL 2011, S. 42–44

die helfen bei Unsicherheiten des Lebens umzugehen. Der Anspruch an die auszuführenden Personen beinhaltet einen umfassenden Umgang mit Risikolagen, diese schätzen Risiken ein und befähigen, anhand von Expert*innenwissen, die „Kund*innen“ mit Unsicherheiten umzugehen. Ein breites Spektrum an Themen wird den Professionen zugeschrieben. Darunter fallen zum Beispiel körperliche sowie seelische Gesundheit aber auch Bildung und Lernen.¹²⁹

Die Prozessperspektive: Professionalisierung: Dieser Begriff umfasst zwei Ebenen, zum einen den kollektiven und zum anderen den individuellen Prozess.¹³⁰ Auf kollektiver Ebene ist damit der soziale Durchsetzungsprozess gemeint, eines Berufes in eine Profession. Auf individueller Ebene ist es das Hineinwachsen in die Rolle sowie in den Status eines/einer Professionellen. Dazu zählt es ebenso sich bestimmte Kompetenzen anzueignen. Auf welche Art und Weise das im Lehrberuf möglich ist wird im folgenden Abschnitt im Zusammenhang mit den vorgestellten Bestimmungsansätzen näher erläutert.¹³¹

Während Professionalisierung sich zusätzlich auf die Entwicklung des ganzen Berufsfeldes bezieht, ist Professionalität eng verknüpft mit der Handlungskompetenz des Individuums.¹³²

Die Handlungsperspektive: Professionalität: Damit ist ein Zustand gemeint, welcher sozusagen interaktiv hergestellt sowie aufrechterhalten werden soll. Er erfordert seitens der Ausführenden ein hohes Maß an Reflexivität aber auch Begründungsfähigkeit.¹³³

Professionalität ist die Kompetenz, bei einer komplexen Aufgabe auf hohem wissenschaftlichem Niveau, die Anforderungen zu erforschen und evaluieren. Im Mittelpunkt steht immer der/die Lernende mit den Bedürfnissen.¹³⁴

Die Definition von Professionalität kann zwei Arten beinhalten. Auf der einen Seite kompetenztheoretisch mit der Frage: Welche Fertigkeiten aber auch Fähigkeiten benötigt die Fachkraft, um eine festgelegte Aufgabe zu erfüllen? Auf der anderen Seite

¹²⁹ vgl. EVETTS 2003, S. 397

¹³⁰ vgl. NITTEL 2011, S. 44–48

¹³¹ vgl. TERHART 2011, S. 203

¹³² vgl. GIESEKE 2018, S. 1052–1054

¹³³ vgl. NITTEL 2011, S. 48–51

¹³⁴ vgl. GIESEKE 2018, S. 1054

differenztheoretisch. Dieser Zugang geht von einem Spannungsverhältnis aus, welches nur schwer auflösbar ist.¹³⁵

Der Lehrberuf wird oft als Semiprofession bezeichnet. Denn Merkmale einer Profession sind neben dem gesellschaftlichen Ansehen und der akademischen Ausbildung eine erhebliche berufliche Organisation sowie eine persönliche aber auch sachliche Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit im Tun. Überdies beinhalten Professionen eine besondere Berufsethik. Zunächst werden beispielsweise nur Ärzte oder Rechtsanwälte als Professionen bezeichnet.¹³⁶ Lehrer*innen besitzen eine eingeschränkte Handlungs- und Entscheidungsfreiheit, diese bezieht sich beispielsweise auf die freie Gestaltung des Unterrichts. Begrenzt ist diese Freiheit durch gesellschaftliche oder politische Vorgaben, darunter fällt auch die iKM^{PLUS}.¹³⁷

Obwohl die Aufgaben der Volksschullehrer*innen umfassend sind, wie im Kapitel zu den Aufgaben hervorgeht, wird zum Teil noch die Grundvoraussetzung einer speziellen Wissens- und Kompetenzbasis hinterfragt. Dieser Berufsstand brauche eher pädagogisch-personale Fähigkeiten als spezifisch-professionelle. Das steht im Gegensatz zu den Gymnasiallehrer*innen, diesen wird oft aufgrund ihrer soliden Wissensbasis in ihren Unterrichtsgegenständen mehr Respekt entgegengebracht.¹³⁸ Notwendige Bausteine der Lehrer*innenkompetenz, damit das Lernen gefördert und der Unterricht organisiert wird, sind Wissen, Verständnis, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einstellungen.¹³⁹ Diese Aufzählung verdeutlicht die Komplexität von Ansprüchen an Lehrer*innenhandeln.

Nach Hilbert Meyer liegt Professionalität des Lehrer*innenhandelns dann vor,

„wenn die Lehrerin komplexe schulpädagogische Situationen elegant, zeitsparend und unter Nutzung ihres Expertenwissens löst und an der bewussten Weiterentwicklung ihrer Lehrerpersönlichkeit arbeitet. Dabei orientiert sie sich am Berufsethos der Lehrerschaft. Sie kooperiert mit ihren Kolleginnen in einer

¹³⁵ vgl. NITTEL 2011, S. 48

¹³⁶ vgl. LUNDGREEN 2011, S. 9

¹³⁷ vgl. TERHART 2011, S. 204

¹³⁸ vgl. TERHART 2011, S. 205

¹³⁹ vgl. BRANDL 2019, S. 18

Berufssprache und ist bereit, ihr Handeln methodisch kontrolliert zu überprüfen und zu rechtfertigen.“¹⁴⁰

Professionalität ist in beruflichen Kontexten nicht mehr wegzudenken, denn Aufgaben unprofessionell zu bearbeiten wird als unmöglich angesehen. Dieser Begriff ist im wissenschaftlichen Kontext, aber auch in der Öffentlichkeit und im Alltag heterogen und zuweilen auch beliebig geworden. Die Begriffe Professionalität oder professionell können alles oder nichts bedeuten. Für den Lehrberuf gibt es drei maßgebliche Bestimmungsansätze für professionelles Handeln, diese werden im folgenden Teil vorgestellt.¹⁴¹

4.2 Strukturtheoretischer Ansatz

Lehrer*innen stehen in ihrer täglichen Unterrichtsarbeit vor Aufgaben, dessen einzelne Elemente in sich widersprüchlich sind, auch Antinomien genannt. Beispiele für diese Widersprüche werden im folgenden Abschnitt vorgestellt. In diesem Zusammenhang bedeutet Professionalität die Fähigkeit diese Spannungen und Antinomien sachgerecht zu handhaben. Das Kernstück dieses Ansatzes ist ein kompetenter und reflektierter Umgang mit den täglichen Anforderungen im Klassenzimmer. Ein zentraler Antrieb für die Entwicklung professioneller Fähigkeiten stellt die selbstkritische Reflexion des eigenen Handelns dar. Nicht außer Acht zu lassen ist dabei, dass sowohl professionelles Handeln, als auch Professionalität immer prekär bleiben.¹⁴² Die für die vorliegende Forschungsarbeit relevanten Antinomien von Werner Helsper¹⁴³ werden im nächsten Abschnitt kurz skizziert.

Lehrer*innenhandeln ist durch die *Subsumtionsantinomie* gekennzeichnet. Das heißt standardisiertes, wissenschaftliches Wissen kann nicht auf alle Schüler*innen übertragen werden, denn diese sind mit Eigensinn und Deutungsfähigkeit ausgestattet. Der Handlungserfolg der Lehrpersonen ist ungewiss und müsste auf die Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst werden.¹⁴⁴

¹⁴⁰ MEYER 2001, S. 44

¹⁴¹ vgl. TERHART 2011, S. 202 f.

¹⁴² vgl. TERHART 2011, S. 206 f.

¹⁴³ vgl. HELSPER 2002, S. 77–85

¹⁴⁴ vgl. HELSPER 2002, S. 78 f.

Auch der Vermittlungserfolg als Lehrperson ist ungewiss und somit kann der Erfolg des professionellen Handelns nicht zugesichert werden, auch *Ungewissheitsantinomie* genannt. Lehrer*innen stehen im Spannungsfeld zwischen dem Versprechen Bildung und Wissen zu vermitteln auf der einen Seite und der Abhängigkeit von der Mithilfe der Schüler*innen zum Lernerfolg auf der anderen Seite. Der Erfolg von Professionalität ist keine einseitig steuerbare Interaktion, sondern benötigt das Zusammenspiel beider beteiligten Parteien. Deshalb gehört das kognitive Niveau der Schüler*innen, als erreichte Kompetenzen oder Wissensstände, immer wieder unter Veränderungsdruck gestellt und erreichte Deutungs- und Erklärungsmuster überprüft.¹⁴⁵

In der *Organisationsantinomie* liegt folgende Spannung vor: Auf der einen Seite erfordern Bildungsprozesse Offenheit und Flexibilität. Auf der anderen Seite hat der Raum Schule dennoch verbindliche institutionalisierte Regeln. Damit gilt es für alle Schüler*innen zur gleichen Zeit, inhaltliche und soziale Prozesse zu organisieren. Professionelles Handeln bedeutet in diesem Spannungsfeld entlastende Vorgaben beziehungsweise Routinen zu organisieren. Diese Aufgabe bedarf unter dem Handlungsdruck und der Verantwortung einer Struktur.¹⁴⁶

Die pädagogische Praxis ist geprägt von Heterogenität, das heißt unterschiedliche Schüler*innen mit verschiedenen Bedürfnissen und Homogenität in Bezug auf Bildungszeiten, wie beispielsweise die Klassenstufen sowie die Lern-Inhaltskoordination. Anhand der *Differenzierungsantinomie* wird dieser Unterschied nochmals verdeutlicht. Dieser Widerspruch wird der zweiten Ebene von Helspers elf formulierten Antinomien zugeordnet. Auf der einen Seite steht die homogenisierte, generalisierte Gleichbehandlung aller Schüler*innen, beispielsweise durch die Homogenisierung von Bildungszeiten. Auf der anderen Seite existiert eine Notwendigkeit zwischen den Schüler*innen zu unterscheiden und Bildungsvoraussetzungen zu beachten.¹⁴⁷

¹⁴⁵ vgl. HELSPER 2002, S. 79 f.

¹⁴⁶ vgl. HELSPER 2002, S. 84 f.

¹⁴⁷ vgl. HELSPER 2002, S. 85

4.3 Kompetenztheoretischer Ansatz

In diesem Ansatz wird von möglichst exakten Aufgabenbeschreibungen des Lehrberufs ausgegangen. Es werden Kompetenzbereiche sowie Wissensdimensionen auf Basis empirischer Forschung definiert, die notwendig sind für die Umsetzung dieser Aufgabenbeschreibungen. Eine Lehrperson ist somit professionell und weist eine professionelle Handlungskompetenz auf, wenn diese in den verschiedenen Anforderungsbereichen, beispielsweise Unterrichten und Erziehen, Beurteilung und Beratung, individuelle Weiterbildung oder Selbststeuerungsfähigkeit, über entwickelte Kompetenzen und angemessene Haltungen verfügt. Somit kann der Grad der Professionalität unterschiedlich bestimmt werden. Zum einen durch das Erreichen definierter Kompetenzniveaus und zum anderen durch die Auswirkung des Lehrer*innenhandelns auf die Lern- aber auch Erfahrungszuwächse der Schüler*innen. Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass auch das kompetenteste Lehrer*innenhandeln nicht vollständig standardisiert werden kann beziehungsweise keine erfolgssichere Technik aufweist. Obwohl bei diesem Bestimmungsansatz der kontingente Zusammenhang zwischen Unterricht der Lehrer*innen auf der einen Seite und Lernen der Schüler*innen auf der anderen Seite anerkannt wird, beziehen sich die beruflichen Fähigkeiten und Voraussetzungen dafür auf die empirische Nachweisbarkeit zum Erreichen einer zentralen Aufgabe der Institution Schule: nachweisbare fachliche und fächerübergreifende Lernerfolge. Hintergrund dieses Konzepts ist die Idee der Steigerbarkeit von beruflicher Kompetenz. Das Kernstück dieses Ansatzes ist die Entwicklung von Expertise.¹⁴⁸

Diese Entwicklung entsteht durch Ansammlung und Verbindung von verschiedensten Wissensbereichen und -arten verknüpft mit Erfahrungswissen. Während zu Berufsbeginn regelgeleitetes Wissen vorhanden ist, erweitert sich dieses durch die Auseinandersetzung mit Herausforderungen im Laufe der Berufslaufbahn, dieses wird wiederum an kontextbezogene und situationsbedingte Anforderungen angepasst. So entwickelt sich das regelgeleitete, wenig vernetzte Professionswissen zu einem erfahrungsbasierten Wissen.¹⁴⁹

¹⁴⁸ vgl. TERHART 2011, S. 207 f.

¹⁴⁹ vgl. BONNET & HERICKS 2014, S. 5 f.

Bei Jürgen Baumert und Mareike Kunter lässt sich Professionalität durch vier Kompetenzen charakterisieren:

1. Wissen und Können = Professionswissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches-psychologisches Wissen, Beratungswissen, Organisationswissen
2. Überzeugungen und Werthaltungen = Welche Annahmen hat die Lehrperson über eine/n Schüler*in?
3. Motivation = Wie ist die wahrgenommene Selbstwirksamkeit?
4. Selbstregulation = schonender Umgang mit den eigenen Ressourcen¹⁵⁰

4.4 Berufsbiographischer Ansatz

Das Kernstück dieses Ansatzes lautet: Die Entwicklung von Professionalität kann und soll berufsbiographisch stattfinden, das heißt diese entwickelt sich im Laufe der Lehrer*in-Karriere. Dabei steht die dynamische Entwicklungsperspektive im Mittelpunkt. Das heißt bei diesem Bestimmungsansatz ist Professionalität ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem. Zentrale Themen bilden zum Beispiel die Prozesse der Kompetenzentwicklung und Weiterbildungserfahrungen oder Karrieremuster. Es wird davon ausgegangen, dass kontinuierliche Entwicklungsprozesse in verschiedenen Bereichen innerhalb einer Berufsbiographie stattfinden. Dabei gilt es eine nachvollziehbare Unterscheidung zwischen gelingender und misslingender Entwicklung begründet zu treffen. Ebenso gilt es zu hinterfragen, wie Entwicklung ausgelöst wird, abläuft, sich festigt und dann wiederum Voraussetzung für weitere Entwicklungsprozesse wird. Erst durch die Beachtung dieser Punkte können sich Konzepte kontinuierlicher Kompetenzentwicklung konstruieren. In diesem Ansatz geht es, wie beim kompetenztheoretischen Ansatz, um die Entwicklung von Expertise.¹⁵¹

Das Erkenntnisinteresse bezieht sich jedoch mehr auf die Dynamiken im Laufe der Biographie von Lehrer*innen. Im Mittelpunkt stehen die individuellen Professionalisierungsprozesse, teilweise stützt sich dieser Ansatz auch auf

¹⁵⁰ vgl. BAUMERT & KUNTER 2011, S. 31

¹⁵¹ vgl. TERHART 2011, S. 207 f.

Wechselwirkungen von Professionalität und dem Lebenslauf. So können Entwicklungsverläufe im Zusammenhang mit Professionalität, das heißt Aufbau, Weiterentwicklung und Verlust über eine lange Spanne der Berufslaufbahn rekonstruiert werden.¹⁵²

Dieser Professionsansatz hat sowohl Affinitäten mit dem kompetenz-, als auch mit dem strukturtheoretischen Ansatz. Zweiteres bezieht sich auf die Frage, welche subjektiven Erfahrungen Lehrkräfte mit den widersprüchlichen Anforderungen verbinden, wie der Umgang mit den Reflexionsanforderungen in bestimmten Fällen ist und welche biographischen Ressourcen sich dahingehend als hilfreich erweisen.¹⁵³

Zusätzlich zu den oben genannten Ansätzen existieren normative Vorstellungen zu der Bedeutung von gelingender Professionalisierung. Damit Lehrer*innen mit den komplexen Anforderungen im Beruf flexibel umgehen können und diese mit den persönlichen Bedürfnissen in Einklang bringen können, sind Reflexivität, Flexibilität und Ressourcenbewusstsein von Bedeutung. Das Berufsfeld von Lehrpersonen steht unter ständigen Veränderungen. Reformen von Schule und Unterricht geben Antworten auf den gesellschaftlichen Wandel. Dadurch wechseln sich auch die Berufsaufgaben der Lehrer*innen, denn so werden diese gefordert sich immer wieder auf neue Situationen einzustellen, ihren Unterricht weiterzuentwickeln sowie Verantwortung zu übernehmen, sowohl für die eigene Professionalität als auch für die Entwicklung ihrer Schule.¹⁵⁴ Auch die iKM^{PLUS} fällt unter diese Anforderungen, denn die verpflichtende Durchführung ist ab dem Schuljahr 2021/22 neu. Die vorliegende Arbeit liefert einen Beitrag zur Diskussion inwiefern diese Messungen zur Professionalität beitragen. Sie stellt jedoch keinen Anspruch auf Repräsentativität für die Grundgesamtheit dar.

Das abschließende Kapitel dieser Arbeit beleuchtet die Widersprüchlichkeiten und Grenzen von Standardisierung im pädagogischen Kontext.

¹⁵² vgl. BONNET & HERICKS 2014, S. 7

¹⁵³ vgl. FABEL-LAMLA 2018, S. 90 f.

¹⁵⁴ vgl. BONNET & HERICKS 2014, S. 7 f.

4.5 Widersprüchlichkeiten und Grenzen der Standardisierung im pädagogischen Kontext

Die Entwicklung von Bildungsstandards hat vor über zwanzig Jahren begonnen. Auslöser dafür waren die Vergleichsstudien wie PISA oder TIMSS, deren Ergebnisse mittelmäßige Kompetenzen von Schüler*innen in Mathematik oder Lesen aufzeigten. Gute Bildungsangebote sowie gleiche Bildungschancen für alle Menschen unabhängig von Herkunft sollten selbstverständlich sein. Die Ergebnisse dieser Studien zeigten jedoch auch Defizite in der Bildungsgerechtigkeit. Dies äußerte sich durch signifikant schwächere Leistungen von Schüler*innen aus sozial schwacher Herkunft und regionaler Unterschiede. Dadurch entfachte die Diskussion und die Bildungsstandards wurden in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik eingeführt. Somit war das zentrale Ziel vom Unterricht, dass sich Schüler*innen die Inhalte so aneignen, um zur Problemlösung genutzt werden können. Es gilt die Vermittlung von Kompetenzen mit Wissen langfristig, erfolgreich umzugehen. Im Zusammenhang damit steht die regelmäßige Überprüfung der Bildungsstandards.¹⁵⁵

Wird der gesamte Unterricht auf Kompetenzen ausgerichtet, kann dies dazu führen, dass Leistungssteigerung nur über die Messung von Leistungen erhoben werden und nicht über intrinsische Motivation, das Feedback von Lehrpersonen zum Lernprozess würde dadurch in den Hintergrund rücken. Eine weitere Auswirkung könnte sein „Teaching to the Test“, das bedeutet im Unterricht werden ausschließlich die Kompetenzen gefördert, die für die Messung relevant sind.¹⁵⁶

Eine wesentliche Bedingung für zeitgemäße Professionalität von Lehrer*innen ist nach Rudolf Messner, bezogen auf Weinert, in folgenden zwei Welten agieren zu können. Auf der einen Seite steht die wissenschaftliche Perspektive von Unterricht und auf der anderen Seite das lebendige pädagogische Handeln mit personalen und sozialen Dimensionen, mit angepassten Könnensformen in Situationen und mit der spontanen Verfügbarkeit. Unterrichtsgeschehen darf nicht nur für Lernzielerreichung funktionalisiert werden. Raum für Bildung im Unterricht kann geschaffen werden durch

¹⁵⁵ vgl. REISS 2022, S. 9

¹⁵⁶ vgl. MESSNER 2013, S. 129

die Erhaltung von Handlungsfreiheit und die Gestaltung in gemeinsamer Verantwortung auf der Seite von Lehrenden sowie Lernenden. Gelernt wird meist Relevantes für das eigene Leben, ausformulierte Kompetenzen regen das Sich-Bilden wenig an. Mittelpunkt von Unterricht sollten Inhalte mit Rücksicht auf die individuellen Bedürfnisse von Personen sein.¹⁵⁷

Im Zusammenhang mit Unterricht und Lehrpersonen ist der Hintergrund von Bildungsstandards der Versuch, die Unterrichtsqualität einerseits zu sichern und andererseits zu steigern. Dies geschieht durch die Messung des Erfolgs aufgrund der Schüler*innenleistungen.¹⁵⁸

Nach Messner seien die Bildungsstandards ein großartiges Instrument, insofern sie statt der normierenden, als orientierende Funktion gebraucht werden. Somit besteht die Möglichkeit eines zeitgemäßen, aber auch professionellen Unterrichts.¹⁵⁹

Welche Einstellungen und Vorstellungen die Lehrpersonen an österreichischen Volksschulen zu den Bildungsstandardüberprüfungen ab der dritten Schulstufe haben und inwiefern diese ein Beitrag zu ihrer wahrgenommenen Professionalität sind, ist Thema dieser Forschungsarbeit.

¹⁵⁷ vgl. MESSNER 2013, S. 130

¹⁵⁸ vgl. MESSNER 2013, S. 115

¹⁵⁹ vgl. MESSNER 2013, S. 131

5 Methode

In der vorliegenden Arbeit wird das Thema rund um die Einstellung und Vorstellung von Volksschullehrer*innen zur Standardisierung ab der dritten Schulstufe und deren Auswirkungen auf die wahrgenommene Professionalität empirisch-qualitativ mittels Interviews bearbeitet. Der Vorteil dieser Methode ist es, die subjektiven Meinungen erfassen zu können, dadurch können die individuellen Sichtweisen detailliert erschlossen werden. Im folgenden Kapitel wird die Methodologie, das Erhebungsinstrument und -verfahren sowie das Auswertungsverfahren genauer erläutert.

5.1 Beschreibung und Begründung der Methodologie

Der Grundgedanke der Forschung ist etwaige Optimierungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit der iKM^{PLUS} zu identifizieren und dieses Steuerungsinstrument der Volksschule hinsichtlich des Beitrags zur Professionalität beziehungsweise Professionalisierung der Lehrpersonen zu untersuchen.

Als Methode der Interviewauswertung wird in dieser Forschungsarbeit die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring verwendet. das Ziel dieser Methode es ist Material zu analysieren, welches durch Kommunikation entsteht. In der vorliegenden Arbeit bildet dieses Interviews.¹⁶⁰

Zudem knüpft diese wissenschaftliche Orientierung am Alltag der befragten Personen und somit an den Prozessen wie Denken, Fühlen und Handeln an.¹⁶¹ Dies trägt dazu bei, das Thema dieser Arbeit, die Einstellungen und Vorstellungen einzelner Personen sowie ihre Wahrnehmung der eigenen Professionalität, untersuchen zu können. Wird die Inhaltsanalyse noch näher beleuchtet, kommen bei einem Versuch der Definition folgende Grundsätze zusammenfassend vor:

- Es wird dabei eine (fixierte) Kommunikation analysiert.
- Die Analyse folgt einer Systematik. Sie ist regel- und theoriegeleitet.

¹⁶⁰ vgl. MAYRING 2010, S. 12

¹⁶¹ vgl. MAYRING 2010, S. 38

- Das Ziel ist es, dass Rückschlüsse auf Aspekte der Kommunikation gezogen werden können.¹⁶²

Inhaltsanalyse hat den Anspruch einer Systematik zu folgen. Deshalb gibt es ein allgemeines inhaltsanalytische Ablaufmodell nach denen die Qualitative Inhaltsanalyse verläuft. Folgende Schritte sind dabei vorgegeben:

- „1. Festlegung des Materials
2. Analyse der Entstehungssituation
3. Formale Charakteristika des Materials
4. Richtung der Analyse
5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung
6. Bestimmung der Analysetechniken und des Ablaufmodells
7. Definition der Analyseeinheiten
8. Analyseschritte mittels des Kategoriensystems
9. Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorien und Material
10. Interpretation der Ergebnisse in Richtung Hauptfragestellung
11. Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien“¹⁶³

Der genaue Ablauf der Analyse für diese Forschungsarbeit wird im Kapitel zum Auswertungsverfahren genauer erörtert.

Überdies ist zu sagen, dass die Inhaltsanalyse kein Standardinstrument ist, sondern an das Material und die Fragestellung angepasst werden muss.¹⁶⁴ Die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse liegt in der Zerlegung der Analyse in die einzelnen Interpretationsschritte, die vorher feststehen. Somit wird diese Methode zum einen nachvollziehbar sowie intersubjektiv überprüfbar und zum anderen übertragbar, benutzbar für andere. Letztendlich sind dies auch Gründe dafür, wieso sie zur wissenschaftlichen Methode wird.¹⁶⁵

Ein weiterer Standard um die Qualität der Ergebnisse empirischer Forschung einschätzen und messen zu können sind Gütekriterien. Bei der qualitativen Methode finden die klassischen Gütekriterien „Reliabilität“ und „Validität“ Anwendung, diese sind jedoch zu wenig. Denn bei der qualitativen Forschungslogik wird davon ausgegangen, dass sich bereits durch die Handlungen der Forschenden der Forschungsgegenstand verändert. Außerdem findet eine Veränderung der situativen Bedingungen und eine kontinuierliche Entwicklung der erforschten Subjekte statt.¹⁶⁶

¹⁶² vgl. MAYRING 2015, S. 13

¹⁶³ MAYRING 2015, S. 62

¹⁶⁴ vgl. MAYRING 2010, S. 49

¹⁶⁵ vgl. MAYRING 2010, S. 59

¹⁶⁶ vgl. MAYRING 2002, S. 140–142

Daher existieren spezifische Gütekriterien für qualitative Forschungsarbeiten:

- *Verfahrensdokumentation*: Die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses gelingt durch die Beschreibung jedes einzelnen Schrittes der Forschungsarbeit.
- *Argumentative Interpretationsabsicherung*: Es gilt Interpretationen immer auch mit Hilfe des Materials zu begründen.
- *Regelgeleitetheit*: Festgelegte Analyseschritte müssen angepasst aber auch verändert werden können. Damit das nicht willkürlich geschieht, gibt es festgelegte Regeln, die überprüft und falls notwendig nochmals überarbeitet werden, bis die Analyse systematisch erfolgt.
- *Nähe zum Gegenstand*: Qualitative Forschung stützt sich auf die Alltagswelt.
- *Kommunikative Validierung*: Die Ergebnisse gilt es auf deren Gültigkeit zu diskutieren, beispielsweise im Forschungsteam oder mit den befragten Personen selbst.
- *Triangulation*: Dies meint den Versuch mit unterschiedlichen Lösungswegen für die Fragestellung zu arbeiten und diese Ergebnisse zu vergleichen. Dabei ist das Ziel nie eine vollkommene Übereinstimmung, sondern Stärken und Schwächen der Analysewege aufzuzeigen.¹⁶⁷

5.2 Erhebungsinstrument Interview – Das Leitfadeninterview

Um die Forschungsfrage „*Welche Einstellungen und Erwartungen haben Lehrpersonen gegenüber der individuellen Kompetenzmessung PLUS, welche im Schuljahr 2021/22 bereits ab der dritten Schulstufe in der Volksschule durchgeführt werden muss und inwiefern wirken sich die Ergebnisse auf die wahrgenommene Professionalität der Lehrpersonen aus?*“ zu beantworten, wurden sieben leitfadengestützte Interviews mit Lehrer*innen aus Niederösterreich durchgeführt, welche zurzeit eine dritte Schulstufe unterrichten und mindestens drei Jahre klassenführend im Dienst stehen. Der Vorteil dieser Interviewform besteht in einer Balance zwischen strukturierter Erzählung und Offenheit. Struktur bekommt das

¹⁶⁷ vgl. MAYRING 2002, S. 144–148

Interview durch die zuvor festgelegten Fragen und Offenheit durch die freie Gestaltung.¹⁶⁸

Das Leitfadeninterview ist ein teil- beziehungsweise halbstrukturiertes Interview und hat im Gegensatz zum unstrukturierten Interview einen vorgefertigten Fragenkatalog, mit mehr Freiheitsgrad als beim vollstrukturierten Interview bei dem alles exakt vorgegeben ist. Der Interview-Leitfaden ist das Instrument für die Datenerhebung, es ist sozusagen eine geordnete Liste mit offenen Fragen. Damit werden auch die Ergebnisse verschiedenster Interviews vergleichbar. Dennoch gibt es genügend Spielraum auch spontan neue Fragen oder Themen einzubringen. Der Leitfaden soll flexibel an die Interviewsituation angepasst werden. Die Standardisierung besteht in der Vergleichbarkeit des Fragenkatalogs auf inhaltlicher Basis. Die Sicherung der Verständigung zwischen dem/der Interviewer*in und den interviewten Personen erfolgt durch das Nachfragen bis die Antworten richtig verstanden wurden.¹⁶⁹

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden im Interview vorab die soziodemografischen Daten mündlich mit Hilfe eines Kurzfragebogens erfragt und schriftlich festgehalten. Der Einstieg mit einer erzählgenerierenden Frage eröffnet den Raum um zuerst die eigenen Erfahrungen und die Vorstellungen zum Thema frei erzählen zu können, ohne dabei unterbrochen zu werden. Um dem Leitfaden eine Struktur zu geben, wurden die Fragen nach der erzählgenerierenden Einstiegsfrage in folgende drei Blöcke unterteilt: Standardisierung, Professionalisierung und Ausblick. Durch die Erstellung eines Leitfadens im Vorhinein konnte anschließend noch gezielt nachgefragt werden.¹⁷⁰ Der genaue Interviewleitfaden ist im Anhang 2 der Arbeit nachzulesen.

5.3 Erhebungsverfahren

Nach der Durchführung der individuellen Kompetenzmessung PLUS im Schuljahr 2021/22 wurden zwischen Mai und August sieben Interviews geführt. Vorab wurde die Beschreibung des Projekts sowie des Forschungsinteresses in mündlicher

¹⁶⁸ vgl. „Ein Leitfadeninterview führen mit Beispiel“ o. J.

¹⁶⁹ vgl. DÖRING & BORTZ 2016, S. 372 f.

¹⁷⁰ vgl. DÖRING & BORTZ 2016, S. 376 f.

beziehungsweise schriftlicher Form an die Interviewpartner*innen übermittelt. Die Interviews fanden entweder online über Zoom oder bei einem persönlichen Treffen statt. Aufgezeichnet wurden sie mit dem Handy oder mit dem Programm Zoom. Die Länge der Befragungen erstreckten sich zwischen 23 und 37 Minuten. Vor der Interviewführung wurde die Einwilligungserklärung unterzeichnet, siehe Anhang 1 der Arbeit, um das Einverständnis der befragten Personen bezüglich der Verwendung der gewonnenen Informationen einzuholen und über die Anonymität im Forschungsprozess aufzuklären. Die Gespräche fanden an unterschiedlichsten Orten statt: in Schulen, zuhause oder online. In jedem Fall wurde darauf geachtet, dass möglichst wenig Störfaktoren die Untersuchung begleiten.

Folgender Abschnitt skizziert, auf welche Weise die interviewten Lehrkräfte ausgewählt wurden. Zugang zum Feld bekam die Autorin durch bekannte Kolleg*innen, da sie selbst als Lehrerin an einer Volksschule in Niederösterreich arbeitete und noch Kontakte zu diesem Feld hat. Die Autorin fragte in ihrem Umkreis nach potentiellen Interviewpartner*innen, welche die Anforderungen erfüllen: zurzeit eine dritte Schulstufe unterrichten und mindestens drei Jahre klassenführend im Schuldienst stehen. Diese Lehrer*innen wurden wiederum um weitere Vorschläge (Schneeballprinzip) gebeten. Da die Stichprobe bestimmte Eigenschaften erfüllen sollte und die Lehrpersonen untereinander jedoch gut vernetzt sind, wurde das Schneeballverfahren eingesetzt, um potentielle Interviewpartner*innen zu erreichen. Bei der Schneeballstichprobe ist zu beachten, dass diese keine Repräsentativität beinhaltet und keine Aussagen über die Grundgesamtheit gemacht werden können.¹⁷¹

Im Allgemeinen war die Bereitschaft am Forschungsprozess teilzunehmen nicht all zu hoch. Erklärbar wäre dies durch den hohen Anforderungscharakter gegen Ende eines Schuljahres beziehungsweise durch die Angst falsche Informationen nach außen zu geben und dadurch eventuell Nachteile für die eigene Person zur Folge zu haben, falls Vorgaben des Schulsystems kritisiert werden. Rückgemeldet wurde teilweise, dass keine Zeit sei oder sie nicht wüssten was sie dazu sagen sollten. Dennoch gelang es für die vorliegende Arbeit Lehrpersonen für Interviews zu motivieren. Diese wurden

¹⁷¹ vgl. DÖRING & BORTZ 2016, S. 308

zeitnah nach der Durchführung der iKM^{PLUS} Ende Mai angefragt. Aufgrund des Vorgehens beim Auswahlverfahrens der Interviewpersonen, unterrichteten die befragten Lehrpersonen alle in Niederösterreich. Die Teilnehmer*innen waren alle weiblich und zwischen 27 und 44 Jahre alt. Sie standen mindestens drei Jahre klassenführend im Dienst und unterrichteten zum Zeitpunkt der Erhebung eine dritte Volksschulstufe. Die Berufserfahrung der befragten Personen erstreckte sich zwischen fünf und elf Jahre, wobei sich die Anzahl der Jahre als klassenführende Lehrkraft zwischen drei und fünf Jahren befindet.

Um die Transparenz des Vorgehens zu gewährleisten, wurden die Aufzeichnungen nach der Durchführung des Interviews mit den Lehrer*innen transkribiert. In der vorliegenden Arbeit war keine linguistische Analyse vorgesehen, sondern diese stützt sich auf den Inhalt. Deswegen wurde das Gesprochene ins Hochdeutsche übertragen. Falls ein dialektaler Terminus auch für die inhaltliche Analyse wichtig gewesen wäre, wäre die Originalausdrucksweise beibehalten worden. Das war in dieser Arbeit nicht der Fall. Auch der Umgang mit Pausen und anderen nichtsprachlichen Elemente gehört im Sinne der Nachvollziehbarkeit erklärt. Die gesamten Richtlinien für die Transkription befinden sich im Anhang 3 der Arbeit.

Die Anonymität der Teilnehmerinnen gilt es in jedem Abschnitt des Forschungsprozesses zu gewährleisten. Um keine Rückschlüsse mittels Schulstandort schließen zu können, werden die Transkripte nicht veröffentlicht, sondern sind nur auf Anfrage zugänglich. Ein Einblick in das transkribierte Material wird im Anhang 4 der Arbeit vorgestellt.

5.4 Auswertungsverfahren: Qualitative zusammenfassende

Inhaltsanalyse nach Mayring

Ein erster Schritt für die Durchführung einer Inhaltsanalyse ist die Bestimmung der Richtung der Analyse, um Interpretationen vornehmen zu können. Es gilt eine inhaltliche Fragestellung und Unterfragestellungen zu formulieren.¹⁷²

Diese Arbeit konzentriert sich zusätzlich zur forschungsleitenden Frage:

¹⁷² vgl. MAYRING 2010, S. 56–58

„Welche Einstellungen und Erwartungen haben Lehrpersonen gegenüber der individuellen Kompetenzmessung PLUS, welche im Schuljahr 2021/22 bereits ab der dritten Schulstufe in der Volksschule durchgeführt werden muss und inwiefern wirken sich die Ergebnisse auf die wahrgenommene Professionalität der Lehrpersonen aus?“
auf die Beantwortung folgender Unterfragen:

- Welche Chancen sehen Lehrpersonen in der *individuellen Kompetenzmessung PLUS*?
- Welche Risiken sehen Lehrpersonen in der *individuellen Kompetenzmessung PLUS*?
- Welche Herausforderungen sehen Lehrpersonen in der *individuellen Kompetenzmessung PLUS*?
- Welche Widersprüchlichkeiten und Grenzen sehen Lehrpersonen in der *individuellen Kompetenzmessung PLUS*?
- Wie fordern und fördern Lehrpersonen die Schüler*innen um das Niveau der *individuellen Kompetenzmessung PLUS* zu erreichen?
- Welche Auswirkungen haben die neuen *individuellen Kompetenzmessungen PLUS* für den Unterricht in methodischer Hinsicht nach Ansicht der Lehrkräfte?
- Wie können die Lehrpersonen die Ergebnisse für die Evaluierung des Unterrichts verwenden?
- Inwiefern helfen den Lehrpersonen die Ergebnisse bei der individuellen Förderung der Schüler*innen?

Philipp Mayring differenziert zwischen drei voneinander unabhängigen Techniken des Interpretierens: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Die geeignete Analysetechnik ergibt sich je nach Forschungsfrage beziehungsweise zugrundeliegendem Material.¹⁷³

In dieser Arbeit ist das Ziel eine zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring durchzuführen. Dabei wird das Material so reduziert, dass beim Endergebnis die wesentlichen Inhalte und ein Abbild des Grundmaterials erhalten bleiben.¹⁷⁴

¹⁷³ vgl. MAYRING 2010, S. 65

¹⁷⁴ vgl. MAYRING 2002, S. 115

Diese Analyse läuft in sieben Schritten ab¹⁷⁵ und der erste Schritt ist das Festlegen der Analyseeinheiten, um die Präzision der Inhaltsanalyse zu vertiefen. Philipp Mayring unterscheidet zwischen drei Einheiten: Die *Kodiereinheit* bestimmt den kleinsten und die *Kontexteinheit* den größten Materialbestandteil. Die *Auswertungseinheit* definiert welche Textteile nacheinander ausgewertet werden.¹⁷⁶ Für den zweiten bis fünften Schritt existieren folgende Interpretationsregeln: 2. *Paraphrasierung*: Textstellen, die den entsprechenden Inhalt enthalten werden kurz festgehalten. 3. *Generalisierung auf das Abstraktionsniveau*: Alle Paraphrasen werden auf ein zuvor definiertes Abstraktionsniveau formuliert. 4. *Erste Reduktion*: Paraphrasen, die das gleiche aussagen oder irrelevant sind, werden gestrichen. 5. *Zweite Reduktion*: Die übrigen Paraphrasen werden gebündelt und es entsteht eine Zusammenfassung der Hauptinhalte.¹⁷⁷ Die genauen Interpretationsregeln der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse sowie die erste Reduktion eines durchgeführten Interviews befinden sich im Anhang 5 und sechs der Arbeit. Die zweite Reduktion, am Beispiel der Lehrkraft A, ist im Anhang 7 zu finden.

Ziel ist die Reduktion des Materials auf die wesentlichen Inhalte. Durch Abstraktion soll ein überschaubares Korpus geschaffen werden, welches immer noch das Grundmaterial abbildet.¹⁷⁸

Im sechsten Schritt werden die Aussagen als Kategoriensystem zusammengestellt. Abschließend erfolgt als siebenter Schritt eine Rücküberprüfung des Kategoriensystems am Ausgangsmaterial.¹⁷⁹

Das zentrale Instrument der Analyse ist das Kategoriensystem. Mithilfe diesem werden bei der Strukturierung der Arbeit bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert. Die Kategorienbildung erfolgt induktiv. Das heißt es erfolgt eine Ableitung der Kategorien direkt aus dem Material und es wird sich auf keine Theoriekonzepte bezogen. Diese Vorgehensweise strebt nach einer gegenstandsnahen Erfassung des Materials. Vorannahmen der/des Forscher*in sind hierbei nicht miteinbezogen. Induktive Kategorienbildung erfolgt nach einer gewissen

¹⁷⁵ vgl. MAYRING 2010, S. 68

¹⁷⁶ vgl. MAYRING 2010, S. 59

¹⁷⁷ vgl. DÖRING & BORTZ 2016, S. 542

¹⁷⁸ vgl. MAYRING 2010, S. 65

¹⁷⁹ vgl. MAYRING 2010, S. 68

Logik. Zuerst erfolgt die Bestimmung des Materials, in der vorliegenden Arbeit sind dies leitfadengestützte Interviews und deren Transkription. Die Richtung dafür ist immer die Fragestellung der Analyse. Darüber hinaus gilt es ein genaues Abstraktionsniveau festzulegen und anschließend das Material Zeile für Zeile durchzuarbeiten und nach Erfüllung des Selektionskriteriums zu unterschiedlichen Kategorien zusammenzufassen. Zur besseren Übersicht bekam in dieser Forschungsarbeit jede Kategorie eine andere Farbe und die Textstellen wurden dementsprechend markiert. Nach der Durcharbeitung einer großen Textmenge des Materials folgt eine Überprüfung ob die Kategorien dem Analyseziel nahekommen. Bei Veränderungen im Kategoriensystem, dem Selektionskriterium oder Abstraktionsniveau erfolgt ein Neustart der Analyse, ansonsten wird weitergemacht. Als Ergebnis wird ein Kategoriensystem zum Thema, verbunden mit konkreten Textpassagen, angestrebt. In der vorliegenden Arbeit wird das ganze System im Sinne der Fragestellung interpretiert.¹⁸⁰

Im nächsten Kapitel erfolgt die Ergebnisdarstellung.

¹⁸⁰ vgl. MAYRING 2010, S. 83–85

6 Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden qualitativen Untersuchung werden im folgenden Kapitel aufgezeigt. Die sieben Interviews mit Lehrpersonen aus Niederösterreich sind anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet worden. Das Ziel ist eine Zusammenfassung der wesentlichen Inhalte der Gespräche, um einen Überblick zu verschaffen, welcher immer noch das Grundmaterial abbildet.¹⁸¹

6.1 Beschreibung der Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die Resultate der Analyse, der im Zeitraum von Mai bis August 2022 durchgeführten Befragungen von Lehrkräften einer dritten Volksschule aus Niederösterreich beschrieben. Folgende Kategorien wurden anhand des Interviewmaterials induktiv gebildet:

Kategorie	Subkategorie
Individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM ^{PLUS})	K 1.1. Organisation
	K 1.1.2. Informationen und Materialien zur iKM ^{PLUS}
	K 1.2. Vergütungen
Praxis der individuellen Kompetenzmessung PLUS (iKM ^{PLUS})	K 2.1. Vorbereitung der iKM ^{PLUS}
	K 2.1.1. Individuelle Förderung und Forderung
	K 2.2. Durchführung der iKM ^{PLUS}
	K 2.3. Nachbereitung der iKM ^{PLUS}
Subjektive Meinungen	K 3.1. Chancen der iKM ^{PLUS}
	K 3.2. Risiken der iKM ^{PLUS}
	K 3.3. Herausforderungen der iKM ^{PLUS}
	K 3.4. Widersprüchlichkeiten und Grenzen der iKM ^{PLUS}

¹⁸¹ vgl. MAYRING 2022, S. 66

Steuerungsinstrumente	K 4.1. Bildungsstandards
	K 4.2. Lehrplan
Professionalität	K 5.1. Evaluierung der Ergebnisse
	K 5.2. Dokumentation für die Unterrichtsarbeit
Zukunftsorientierung	K 6.1. Weiterentwicklung von Standardisierung
	K 6.2. Veränderungsvorschläge, Verbesserungswünsche

Tabelle 1: Kategorien der Interviews mit Lehrkräften

Im folgenden Abschnitt sollen die wesentlichen Ergebnisse in Verbindung mit Zitaten aus den Interviews dargestellt werden, diese werden aufgrund der besseren Lesbarkeit kursiv hervorgehoben. Die Interviewpartnerinnen werden mit den Buchstaben A, B, C, D, E, F oder G bezeichnet. Strukturiert werden die Resultate nach den oben genannten Hauptkategorien.

6.2 Individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS})

Die Kategorien K 1.1. und K 1.2. (K 1.1. „Organisation“, K 1.1.2. „Informationen und Materialien zur iKM^{PLUS}“, K 1.2. „Vergütungen“) fassen allgemeine Informationen zum Ablauf der iKM^{PLUS} zusammen. Diese werden im nachfolgenden Teil dargelegt und erläutert.

Die befragten Lehrpersonen erzählten durchgehend, dass sie sich bei der Organisation der iKM^{PLUS} ausreichend informiert fühlten. Es gibt umfassende aber übersichtliche Materialien auf einer Homepage in Form von Videos und einem gut aufgebauten Handbuch. Laut Lehrerin A existierte auch für etwaige Fragen oder Probleme ein E-Mail-Kontakt. Zudem wurden zum Thema verschiedene Fortbildungen angeboten, welche aber nur von den Personen B, E und G erwähnt wurden. Diese hätten, nach Aussage der Interviewpartner*innen, auch nicht so viel gebracht, da der Zeitpunkt der Fortbildungen zu früh angesetzt wurde, diese sehr allgemein gehalten waren oder sich die Vortragenden zum Teil selbst noch nicht gut auskannten. Für die Eltern gab es im Vorfeld einen vorgegebenen, allgemeinen Informationsbrief, so Person D.

Bis auf eine Lehrkraft führten alle nur die zwei verpflichtenden Kompetenzmessungen Deutsch-Lesen und Mathematik durch, wobei eine Messung ungefähr eine Schulstunde in Anspruch nahm. Die Teilnehmerin A musste an ihrer Schule auch die zusätzlichen Messungen „Verfassen von Texten und Sprachbetrachtung“ abhalten, sie beschrieb es als sehr zeitaufwändig und berichtete davon, dass teilweise der Lehrstoff zu dem Zeitpunkt noch nicht unterrichtet wurde.

Es wurde versucht für alle Schüler*innen die gleichen Voraussetzungen zu schaffen, in dem alle genau gleiche strenge Vorgaben haben. Lehrperson A und B kommunizierten, dass alle Schüler*innen den gleichen Stift erhielten und zusätzlich erklärte Lehrerin A, dass auch der Wortlaut zur Einführung der Messung für alle Schulen in ganz Österreich gleich war. Über die Auswertung der Testbögen gaben durchgehend alle Lehrpersonen an, dass diese mit Hilfe des Übertragungsbogens einfach war, jedoch viel Zeit in Anspruch nahm. Zudem erklärte die Befragte E, dass die Auswertung offener Antworten schwieriger war:

„(...) bei diesen offenen Aufgabenstellungen war es teilweise sehr schwierig, weil es für die Kinder einfach kaum zu schaffen war, also manche Aufgaben und sie dann halt einfach irgendwas hingeschrieben haben oder so zweideutig einfach und sie haben schon oft nicht gewusst, ja was ist jetzt richtig und das war dann auch bei der Auswertung nicht so leicht da das objektiv zu betrachten.“ (Fall G, S: 2, Z. 53ff.)

Alle befragten Lehrerinnen merkten an, dass es keine zusätzlichen Vergütungen für die iKM^{PLUS} gibt. Teilnehmerin D informierte noch genauer über die Einbindung in die Unterrichtsarbeit und F bezeichnete die Durchführung als Pflicht.

6.3 Praxis der individuellen Kompetenzmessung PLUS

(iKM^{PLUS})

Im Hinblick auf die Praxis der ausgewählten Lehrpersonen der Studie ergeben sich anhand des Materials vier Subkategorien, welche in den nachfolgenden Absätzen dargestellt werden.

Zu K 2.1. „Vorbereitung der iKM^{PLUS}“ und K 2.1.1. „Individuelle Förderung und Forderung“ ist festzuhalten, dass alle Lehrpersonen ihre Klassen auf die Messung

umfangreich vorbereiteten. Die Befragten A und D erzählten in Bezug auf die Vorbereitung von keiner speziellen Förderung, um das Niveau zu erreichen.

Die Übungsbeispiele auf der Homepage zum Kennenlernen der Aufgabenformate wurden von allen im Unterricht, beziehungsweise Förderunterricht, genutzt, wobei Lehrperson A erst kurz vor der Messung damit begonnen hatte und die Befragte F die Vorbereitungen intensiv und anstrengend wahrnahm, sie verspürte auch einen großen Druck die Anforderungen zu erfüllen. Drei Teilnehmerinnen (B, E, F) verwendeten zusätzlich Erklärungsvideos und ein paar Schulen kauften die iKM^{PLUS} Mappen an, welche von drei Personen (C, D, F) auch zur Übung verwendet wurden. Dass die tatsächlichen Beispiele nicht ident mit den Übungsformaten waren, sondern viel leichter, erläuterten die Personen A und C. Darüber hinaus machten zwei Personen, F und G, darauf aufmerksam, dass mittlerweile auch in Schulbüchern ähnliche Übungen angeboten werden und eine laufende Wiederholung der Unterrichtsinhalte das ganze Jahr hindurch gegeben sei.

Die Teilnehmerin C berichtete außerdem von Vorbereitungen für die Standardisierung während des gesamten Schuljahrs, obwohl sie der Meinung sei, dass dieses Hintrainieren nicht wirklich das Wissen zeige. Dennoch arbeitete sie die Aufgabenformate im Unterricht durch und meinte, ohne diese Messung wäre dies nicht so intensiv passiert. Die Lehrperson versuchte aber den Druck in Bezug auf die iKM^{PLUS} immer wieder rauszunehmen. In diesem Zusammenhang erwähnte sie auch den Widerspruch des Systems ihrer Meinung nach: Einerseits soll jedes Kind auf seinem Niveau gefördert werden und die eigenen Stärken entwickeln und entfalten und andererseits sollen die Kinder bei der Kompetenzmessung oder später auch bei der Matura alle das Gleiche können. Sie lege in ihrem Unterricht Wert auf individuelle Förderung durch Freiarbeit und finde das auch wichtig, alle miteinzubeziehen, aber nicht um die Kompetenzmessung zu schaffen, sondern um eigene Stärken aufzubauen. Teilnehmerin E hatte das Privileg in einer mit Teamteaching geführten Klasse, gemeinsam mit einer zweiten Lehrerin, zu unterrichten und somit immer wieder alsbald Zeit für gezielte Förderung bei Problemen zu haben.

Die Durchführung, K 2.2. („Durchführung der iKM^{PLUS}“), wurde einerseits als schwierig, andererseits als reibungslos, klar verständlich und gut aufgebaut beschrieben. Allerdings sei es ein Überforderungstest, eine Stresssituation. Lehrperson B erzählte,

dass die Kinder ihrer Klasse anfangs wenig begeistert davon waren, als sie von der verpflichtenden iKM^{PLUS} hörten. Die Befragten D, F und G berichteten davon, dass die Kinder sehr nervös waren und diese Anspannung am Tag der Kompetenzmessung spürbar war. Person F erläuterte genauer, dass vor allem beim Lesen die Aufgaben selbst als sehr schwer empfunden wurden und Mathematik in Ordnung gewesen sei. Die Prüfungssituation im Allgemeinen war für die Kinder nicht einfach, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„(...) die Kinder waren auch sehr verunsichert danach, weil es schwer war, weil sie nicht alles lösen konnten und ja eher sehr verzweifelt auch dann muss ich sagen.“
(Fall G, S. 8, 9, Z. 297ff.)

Ebenso erzählte die Lehrperson A, dass es für die Kinder während der Durchführung fast deprimierend gewesen sei, weil die Testung so überfordernd war. Die Ergebnisse spiegelten jedoch ein anderes Bild wider, denn diese waren durchwegs gut. Im Fall D wurde über die Kinder zur Durchführung der Messung Folgendes gesagt:

„(...) haben das aber auch sehr gut gemeistert, obwohl sie ja so eine lange Konzentrationsphase eigentlich auch noch nicht gewohnt waren. Für das haben sie es finde ich sehr gut gemacht.“ (Fall D, S. 1, Z. 18ff.)

Bei der Durchführung selbst erhielten alle Kinder, nach Volksschullehrplan, die gleichen Testbögen, nur die Befragte B erzählte von unterschiedlichen Gruppen. Zudem wurden keine zusätzlichen Hilfestellungen für Kinder mit speziellen Bedürfnissen zur Verfügung gestellt.

Dazu berichtete Befragte A vom Umgang bei der Durchführung mit einem sehbehinderten Kind in ihrer Klasse:

„Nein, nein, nein, ich bin dann dann zur Frau Direktor gegangen und habe gesagt: „Du das geht nicht so. Sie schafft das nicht, sie sieht das nicht.“ ((lacht)) Und ich darf es ja eigentlich vorher nicht aufmachen, also erst mit den Kindern ja und so und dann hat sie gesagt: „Nein, das bringt ja so nichts.“ Dann habe ich es ein bisschen anstreichen können vorher, dann habe ich es halt rausgenommen und angeschaut und halt mit Leuchtstift ein bisschen markiert und ja, wenn sich da wer aufregen sollt, dann ja dann soll sich wer aufregen. ((lacht))“ (Fall A, S. 5, Z. 152ff.)

Erhoben wurde lediglich die Erstsprache. Nach Lehrperson A und E wurde auf die Sprache jedoch keine Rücksicht genommen.

Die Nachbereitung (K 2.3. „Nachbereitung der iKM^{PLUS}), in Form einer Besprechung beziehungsweise Reflexion der individuellen Ergebnisse fand im Rahmen der Kind-Eltern-Lehrer*innen-Gespräche (KEL-Gespräche) statt. Zuvor konnten die Eltern mit einem Schüler*innencode online Einsicht in die Ergebnisse ihrer Kinder erhalten. Beim KEL-Gespräch selbst berichteten vier Lehrpersonen, D, E, F und G, über das Interesse der Eltern am Gesamtbild: Sind die Ergebnisse im Durchschnitt, über oder unter dem Durchschnitt. Sie waren weniger an den einzelnen Punkten beziehungsweise am Steigerungspotential interessiert:

„(...) wir haben ja dann im Rahmen der KEL-Gespräche ah über über das Ergebnis gesprochen ahm von da iKM und das war schon so: „Boah nein zum Glück ist er über dem Durchschnitt.“ Ja also das war also da habe ich schon das Gefühl es ist emotionaler besetzt also ja ich frage mich halt dann ob das nicht ein bisschen vom vom Kern der Sache weggeht das halt, weil weil es halt dann doch wieder darum geht okay wie bin im Vergleich zum anderen und wie also habe ich jetzt gemerkt als im Gespräch mit den Eltern und mit den Kindern, dass es halt mehr um das geht als wen- und weniger um das okay in welchen Bereichen gibt es noch Steigerungspotential ja.“
(Fall E, S. 3, 4, Z. 113ff.)

Die Befragte G erzählte, dass es nicht immer so einfach war im Gespräch mit den Eltern das Ergebnis von den Noten zu differenzieren. Es war eine Erwartungshaltung seitens der Eltern spürbar, dass die eigenen Kinder gut abschneiden. Zum Teil unterschieden sich die Ergebnisse von der festgestellten schulischen Leistung der Kinder. Entweder waren diese besser oder schlechter als der Eindruck der Lehrperson, somit zeigten die Ergebnisse nicht automatisch den gesamten Wissenstand der Kinder. Das war vor allem im Unterrichtsfach Deutsch nicht so einfach, den Eltern zu vermitteln, da nur ein Teilbereich, Lesen, abgedeckt war.

Nach Person D hatten auch die Kinder ähnliche Interessen, wie die Eltern:

„Und auch bei den Kindern ahm war es eher nur das Gesamte, das Gesamtbild. Ich bin da gut oder ich bin da nicht so gut.“ (Fall D, S. 2, Z. 40f.)

Die Klassenergebnisse hatten, bis auf eine Lehrperson B, alle mit der ganzen Klasse im Rahmen des Unterrichts besprochen. Die Teilnehmerin C berichtete über die Aufgliederung der Ergebnisse:

„(...) und besonders in Mathe war es voll super, da war es echt ahm aufgegliedert in Geometrie, Größen und so weiter. Und da hast du dann echt sagen können: „Ja.“ Also ich habe es dann echt so gemacht, dass ich es dann verglichen habe mit meinem eigenen Bild und habe auch dann gesagt dann so: „Ich habe auch immer den Eindruck, dass es bei dir so ist, dass du dir mit den Größen schwerer tust.“, zum Beispiel und da war das wirklich voll super aufgegliedert, aber in Deutsch da war es einfach das Ergebnis. Du bist im Mittelfeld, du bist drunter, du bist drüber. Da war nicht recht viel mehr aufgegliedert.“ (Fall C, S. 3, Z. 94ff.)

Lehrerin G vertiefte ihre Erzählungen zur Ergebnisdarstellung und informierte, dass diese mit Hilfe von Rechenbäumen und Lesebäumen stattfand, der größte war der Beste. Teilweise standen noch verbale Ergänzungen dabei.

6.4 Subjektive Meinungen

Die subjektiven Meinungen der befragten Personen in dieser Studie unterteilen sich nochmals in folgende Subkategorien: K 3.1. „Chancen der iKM^{PLUS}“, K 3.2. „Risiken der iKM^{PLUS}“, K 3.3. „Herausforderungen der iKM^{PLUS}“, K 3.4. und „Widersprüchlichkeiten und Grenzen der iKM^{PLUS}“.

Chancen wurden durchwegs ähnliche genannt, es kann der Lernstand der Kinder bestätigt und somit etwaige Stärken und Schwächen erkannt werden. Die iKM^{PLUS} ist für die Lehrpersonen ein Feedback zur Selbsteinschätzung, dadurch gelingt es Themen für den Unterricht auszuloten, welche noch Schwierigkeiten bereiten. Person A erwähnte darüber hinaus, dass es durch diese Messung eventuell schwächeren Kindern gelang, Leistung zu zeigen und Teilnehmerin F sah es als Ansporn, um Leistungen zu verbessern. Wobei die Teilnehmerin B und F betonten, dass die Lehrkräfte meist schon vor der Testung die Ergebnisse gut einschätzen konnten und diese auch tagesabhängig waren:

„Und als Lehrer muss ich jetzt ganz ehrlich sagen, wie gesagt ich habe bei sehr vielen einfach schon im Gefühl gehabt wo sie ungefähr stehen, also ich muss sagen für mich

war das jetzt bei bei 90 Prozent keine bei 95 Prozent keine Überraschung. Bei manche war es ein bisschen eine Überraschung wie bei dem einem Kind, aber wie gesagt, ich sehe ich sehe, dass es schon sehr tagesverfassungsabhängig ist.“ (Fall B, S. 6, Z. 189ff.)

Zudem wurde durch diese Messung nach Person C der Fokus auf das Lernen in der Schule gelegt, es gab wenig sozioökonomische Hintergrundinformationen zu den Schüler*innen. Die Lehrkraft trage die Verantwortung für die Ergebnisse und das führe wiederum zu Druck. Durch Hintergrundfragen, wie zum Beispiel nach der Anzahl an Büchern zuhause, könnte auch das Lernen außerhalb der Schule mehr miteinbezogen werden. Dies war auch bei den früheren Bildungsstandardüberprüfungen der Fall.

Person G sah keine Chancen in der individuellen Kompetenzmessung:

„Chancen? (...) Eigentlich sehe ich gar keine Chancen ((lacht)), also ich finde, dass das das ist halt so ein Tool oder das ist halt jetzt verpflichtend eingeführt worden, aber Chancen, sehe ich keine.“ (Fall G, S. 4, Z115ff.)

Die Teilnehmerin E hatte das Gefühl, dass die Ergebnisse vor allem bei den Kindern und Eltern sehr emotional besetzt waren.

Bei den Risiken waren die befragten Lehrpersonen weniger zurückhaltend. Beinahe alle sahen diese Messung als Bewertung von Unterricht, Klasse und Lehrer*in, welche Auswirkungen auf die Kinder mit sich zog. Teilnehmerin A sah darüber hinaus Risiken im zeitlichen Aspekt und der Ergebnisauswertung:

„(...) es ist ja auch in einer Dreiviertelstunde war für vor allem beim Lesen für viele schwierig, dass sie es fertigbringen, die haben aber alles richtig gehabt und ich denke mir beim Lesen: „Mei ob ich jetzt langsamer lese ein bisschen oder schneller ist ja eigentlich wurscht“. Ich muss das verstehen, ich muss gern lesen und so und das ja ist schwierig, dann glaube ich, dass die Kinder dann selber glauben sie sind eben viel schlechter als sie aber eigentlich sind.“ (Fall A, S. 6, Z. 205ff.)

Doch sie beschrieb auch, dass das Gefühl, welches die Kinder nach der Messung haben, abhängig von den Lehrkräften sei, wenn diese vor allem schlechte Werte immer im Hinterkopf hätten, ist das sicher nicht von Vorteil.

Person B gibt folgende Risiken an:

„Vielleicht auch ein bisschen das Selbstbewusstsein von Kindern ein bisschen zu minimieren, weil ja sie geben doch ihr Bestes, das habe ich schon bemerkt. Sie haben es schon sehr ernst genommen die Kinder, sie haben sich wirklich bemüht.“ (Fall B, S. 6, Z. 198ff.)

Teilnehmerin G wies darauf hin, dass durch diese Messung alle gleich seien und nicht das individuelle Kind im Mittelpunkt stehe. Die Schüler*innen waren zum Teil überfordert mit der neuen (Ausnahme-)Situation. Die Eltern hatten teilweise eine andere Einschätzung von ihren Kindern, diese waren überrascht bei der Nachbereitung und konnten manches nicht so nachvollziehen. Bei der Ergebnisbesprechung rückte eher das Negative in den Vordergrund, obwohl die Ergebnisse von vielen Faktoren abhingen. Genannt wurden: die Tagesverfassung, der Schulstandort, die Zusammensetzung der Kinder und die Unterstützung der Eltern. Person C ging noch tiefer und meinte, dass die Kinder, aber eventuell auch Lehrer*innen, abgestempelt werden würden, bei schlechten Ergebnissen. Auch im Fall D lag der Fokus nicht am Lernverlauf, es wurde als Tool zur Überprüfung betitelt und nicht zur Weiterentwicklung, wozu es ja ursprünglich erarbeitet wurde.

Zwei weitere Themen, welche immer wieder von verschiedensten befragten Lehrpersonen erwähnt wurden, waren der Druck sowie die Vergleiche durch die iKM^{PLUS}.

Person F beschrieb den Druck mit diesen Worten:

„Das eben der Druck an uns lastet, an den Kindern, an den Eltern und an uns, vor allem an uns Lehrern, weil wir natürlich wissen, dass wir schauen müssen, dass die Kinder die Anforderungen erfüllen können am Ende des Schuljahres und ja es macht unglaublichen Druck, das auch erreichen zu können.“ (Fall F, S. 3, Z. 89ff.)

Auch Person A erzählte von einem zusätzlichen Druck.

Vergleiche wurden von drei Lehrpersonen, C, E, G, genannt, wobei diese unterschiedlich stattfanden, unter Kindern, Klassen, Lehrpersonen und/oder Schulen. Teilnehmerin G ergänzte, dass ein Vergleich überhaupt nicht gerechtfertigt wäre:

„Trotzdem ist ein Vergleich da und in Wahrheit kann man es nicht vergleichen und das wird aber gemacht österreichweit. ((lacht))#Eigentlich.# Du wirst ja eingeordnet. Österreich in Österreich hast du so und so gut abgeschnitten oder in diesem Mittelwert eingeordnet.“ (Fall G, S. 5, Z. 167ff.)

Zusätzlich zu den Risiken wurden verschiedenste Herausforderungen genannt. Alle befragten Personen bezeichneten das Niveau der Testung in irgendeiner Art und Weise als herausfordernd. Des Weiteren klagten die Lehrpersonen vor allem über den Stress und Druck, sei es wegen der Durchführung der Messung, wegen der Erarbeitung des Lehrstoffs oder wegen den Ergebnissen. Die neuen Aufgabenformate waren herausfordernd sowie, dass diese bewusst schwer gestaltet waren und die Kinder nicht alles schaffen konnten. Darüber hinaus erzählten die Lehrerinnen B und E über den nicht so ganz passenden Zeitpunkt der Messung, da je nach Schulbuch die Klassen vor allem in Mathematik im Stoff noch nicht so weit waren. Im Fall F wurde aufgezeigt, dass die Messung ein Riesenpaket am Ende des Schuljahres mit sehr viel Stoff und umfangreichen Themen darstellte, welche zu einem Zeitpunkt alle abgerufen werden sollten. Person C erzählte, dass in Mathematik auch sinnerfassendes Lesen notwendig war und das vor allem für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache herausfordernd war. Diese Erfahrung bestätigte die Teilnehmerin B:

„Also bei manchen Aufgaben hat man wirklich extrem gut lesen müssen und ja wann man das einfach nicht ordentlich gelesen hat auch in Mathe zum Beispiel jetzt ahm wann man was überlesen hat, nicht genau gelesen hat, war schon irgendeine Falle drinnen... Wo sie dann einfach gescheitert sind.“ (Fall B, S. 7, Z. 239ff.)

Die Befragte E ergänzte die Schwierigkeiten des hohen sprachlichen Niveaus auch für Kinder mit Deutsch als Erstsprache, zudem merkte diese die Problematik an, einen Standard in einer heterogenen Gruppe anzuwenden.

Lehrkraft A teilte ihre Meinung zum Hinarbeiten auf die Messung:

„(...) aber finde ich auch also das extra dafür jetzt echt viel üben macht ja eigentlich auch keinen Sinn, weil es sollte ja das die Kompetenzen ja zeigen, die ja eh da sind.“ (Fall A, S. 7, Z. 234ff.)

Auch die Befragte D bezeichnete es als herausfordernd, nicht das ganze Jahr darauf hinzutrainieren. Die Teilnehmerin A ergänzte weiter, sie sei froh, dass diese Messung nicht in die Note miteinfließen durfte. Mit dieser Ansicht übereinstimmte wiederum Person D, jedoch nahm sie dahingehend folgende Herausforderung für die Eltern wahr: obwohl es nicht zur Note zählte, spiegle es sich in den Ergebnissen wider. Allerdings sollte es als Tool zur Verbesserung gesehen werden und die Ergebnisse in einem größeren Kontext reflektiert werden:

„Und, dass es halt auch an vielen äußeren Umständen ahm liegen kann warum es halt nicht so klappt vielleicht oder auch dass man selber dann vielleicht nichts hineininterpretiert oder des zu genau sieht, wenn jetzt ein Kind wirklich schlecht abgeschnitten hat: „Okay, warum war das jetzt so?“““ (Fall G, S. 6, Z. 207ff.)

Bei der letzten Subkategorie „Widersprüchlichkeiten und Grenzen der iKM^{PLUS}“ wurden einige Themen wiederholt. Neu war die Meinung von Lehrperson B. Diese erklärte, dass diese Messung eigentlich nichts anderes als eine Lernzielkontrolle darstellte, obwohl das sonst im Unterricht nicht erlaubt sei. Zudem sprachen drei Teilnehmerinnen, A, D und G, an, dass diese Messung nicht wirklich zeigte, was Kinder können. Dadurch entstehe kein Gesamtüberblick, denn es sei eine punktuelle Messung und im Unterrichtsfach Deutsch würden einige Bereiche fehlen, wie Verfassen von Texten und Sprachbetrachtung. Um daraus Schlüsse ziehen zu können, wäre die Durchführung kürzerer Testungen zu verschiedenen Zeitpunkten notwendig. Die Befragte B griff dabei nochmals den Schwierigkeitsgrad der Beispiele auf, diesen fand sie grenzwertig. Zudem meinte sie, dass logische Denken notwendig wäre, um die Aufgaben lösen zu können.

6.5 Steuerungsinstrumente

Bei der Subkategorie K 4.1. „Bildungsstandards“ hatten bis auf eine Person, F, Vorteile genannt. Der Grund für die Einführung dieser war für alle beteiligten Lehrkräfte dieser Studie gleich, sie bilden eine Normgröße und geben eine Grundlage, um Leistungen in ganz Österreich miteinander zu vergleichen. Darüber hinaus stellen die Bildungsstandards einen Richtwert dar, was ein Kind zu welchem Zeitpunkt können sollte. Die befragten Lehrpersonen D sowie G verbanden mit den Bildungsstandards auch Stress und Druck, zusätzlich waren diese laut B *„in gewisser Weise eine*

Kontrolle an uns Lehrer.“ (Fall B, S. 4, Z. 130) In den Interviews wurde ein zwiespältiges Gefühl bemerkt und die Vorteile waren nicht immer nennenswert, wie folgende Zitate verdeutlichen.

„(...) ich bin mir nicht sicher ob ich ein großer Fan davon bin grundsätzlich ehrlich gesagt ((lacht))“ (Fall E, S. 2, Z. 72f.)

„Vorteile? Also ich halte nicht sehr viel davon, weil ich bin eben in einer Integrationsklasse und ich habe zum Beispiel ein sehbehindertes Kind, das macht normal Volksschullehrplan und sieht, aber also sie hat nur acht Prozent Sehrest und sieht halt ganz schlecht und ich habe ihr halt beim ersten Mal, habe ich mir gedacht: „Okay es muss ja alles ganz standardisiert sein.“, da habe ich es ihr einfach einmal gegeben und das hat sie einfach nicht gut sehen können, das war total verwirrend geschrieben und teilweise von der Formatierung her da war auf einmal ein Abstand, dann ist wieder irgendwo anders weitergegangen und sagt bei ihr zum Beispiel überhaupt nichts aus, was sie kann, weil sie kann gut Mathe und Deutsch jetzt nicht sehr gut aber gut und da ist sie wirklich weit unter dem Durchschnitt, weil das einfach für sie nicht möglich ist und das sind ganz viele Kinder die vielleicht ein bisschen langsamer sind auch und also ich halt nicht allzu viel davon.“ (Fall A, S. 4, Z. 118ff.)

Mehr als die Hälfte, A, C, E, G, verknüpften die Bildungsstandards gleich mit der Kompetenzmessung.

Diese Messung sage wenig über die Fähigkeiten der Kinder aus, es wäre eine Tagesbeziehungsweise Stundenleistung und es existierten viele Einflussfaktoren auf die Leistung der Kinder, wie beispielsweise Angst. Nach Person E sei diese dennoch ein Feedback zur Leistungseinschätzung und kann als Reflexion der Notengebung dienen. Bildungsstandards geben ein gemeinsames Ziel zur Orientierung, dessen Umsetzung wiederum abhängig von der Klassenzusammensetzung sei, so Person G.

Der Lehrplan, K 4.2. „Lehrplan“ wurde von allen als Rahmenlehrplan bezeichnet. Sechs von sieben Lehrpersonen bezeichneten diesen als sinnvoll.

„Hmmm ich finde es von dem her sinnvoll, weil man ja am Anfang vom Lernprozess schon ein ein Ende im im Blickfeld haben sollte und da gibt der Lehrplan dann eben den Weg vor oder die Richtung vor.“ (Fall D, S. 2, Z. 62ff.)

Person G kritisierte die unübersichtliche Flut an Informationen und betitelte den Lehrplan als „*nicht mehr zeitgemäß*“.

Für alle Befragten ist der Lehrplan eine sogenannte Checkliste, für E eine Richtlinie, für F, damit in ganz Österreich der gleiche Lehrstoff unterrichtet wird. Dennoch gibt es Spielraum für individuelle Schwerpunkte. Inhaltlich fehle nach Person C das Zwischenmenschliche.

Alle befragten Lehrerinnen dieser Studie verwenden, wenn auch nur wenig, den Lehrplan und halten sich daran.

„Naja also ich halte mich wirklich dran, dass es ein Rahmenlehrplan ist, dass muss ich schon sagen und das haben wir auch so gelernt ja und das ist ja voll okay.“ (Fall A, S. 6, Z. 177f.)

Die Unterrichtsmethode ist dabei frei. Diese befragte Lehrperson betonte darauf zu achten, den Unterricht kindgerecht zu gestalten und das Interesse der Kinder zu berücksichtigen.

6.6 Professionalität

Bei der ersten Subkategorie (K 5.1. „Evaluierung der Ergebnisse“) erzählten die Lehrpersonen über die Auswirkungen der Kompetenzmessung auf ihre Unterrichtsmethode und über die Verwendung und den Nutzen der Ergebnisse.

Fünf von sieben Lehrpersonen erkannten Hilfestellungen in den Ergebnissen der iKM^{PLUS}. Einige Lehrkräfte differenzierten die individuelle- und die Klassendarstellung der Ergebnisse, wie auch Person A. Sie konnte durch die Kompetenzmessung die Schwierigkeiten identifizieren und so einerseits schwache Kinder fördern. Darüber hinaus können andererseits schwierige Themengebiete für alle Schüler*innen bereits am Anfang der vierten Klasse wieder aufgegriffen werden:

„Ah wenig also bei gerade bei dem Verfassen von Texten habe ich mir ja genau man kann dann genau rauslesen in welchem Bereich dann auch die Kinder schwächer sind und da haben wir zum Beispiel dann noch rausgelesen, dass das Überarbeiten von Texten anscheinend das größte Schwierigkeit ist und da habe ich mir jetzt halt dann für nächstes Jahr vorgenommen, dass man von Anfang an wirklich mehr auf das

Überarbeiten wie kann ich meinen Text dann noch einmal verbessern?“ (Fall A, S. 10, Z. 324ff.)

Doch dieses Privileg sei nicht immer möglich:

„(...) man könnte im nächsten Schuljahr weitertun. Richtig, wann wenn man seine Kinder wieder selber hat, aber das ist ja bei uns in dem Mehrstufenmodel auch nicht immer der Fall.“ (Fall B, S. 11, Z. 392ff.)

Zusätzlich könne die Lehrerin A ihren Kindern durch die Kompetenzmessung mehr zutrauen und das Niveau höher ansetzen, als sie es bis jetzt praktizierte. Denn dadurch erkannte sie, dass ihre Schüler*innen auch diese schwierigen Aufgaben gut meisterten.

Auf die Teilnehmerin B hatte die Kompetenzmessung im Allgemeinen wenig Auswirkungen sowohl auf sie persönlich als auch auf ihren Unterricht. Sie sah die Messung als Kontrolle und hatte für diese nur teilweise Verständnis. Schon im Vorhinein gelinge es der Lehrerin, ihre Schüler*innen gut einzuschätzen und ihre Erwartungen wurden in den meisten Fällen bestätigt. Bei schlechten Ergebnissen würde sie sich andere Lösungswege oder didaktische Vorgehensweisen überlegen. In der Praxis war das nicht der Fall, denn:

„(...) die Kinder, die schlechter, also schlechter, die einfach nicht so gut abgeschnitten haben, die sind eh die Kinder, die ich jede Woche im Förderunterricht dahabe, also ich weiß nicht was ich dann noch mehr machen sollte, das sage ich ganz ehrlich.“ (Fall B, S. 12, Z. 396ff.)

Für den Fall C waren die Ergebnisse im Allgemeinen sehr interessant:

„Ahm das Ergebnis war für mich schon interessant ahm erstens einmal wo man abschneidet im Vergleich zu Österreich, im Vergleich zur Nebenklasse natürlich man selbst vergleicht sich ja auch. Ahm und auf jeden Fall auch das Ergebnis von den einzelnen Kindern, ob das dem der Note entspricht, ob das dem persönlichen Eindruck von dem Kind entspricht und so weiter. Also ich habe es schon sehr interessant gefunden auf jeden Fall.“ (Fall C, S. 8, Z. 317ff.)

Es ging hervor, dass sie die speziellen Aufgabenformate nur durch die Messung in den Unterricht miteinband. Auch sie unterschied die Ergebnisdarstellung in Klassenübersicht und der Übersicht einzelner Kinder. Nach ihr halfen die Ergebnisse bei der Förderung der Kinder sowie der gesamten Klasse, aber auch nur, weil sie sehr individuell arbeitete. Sie wüsste nicht, wie sie es sonst lösen könnte. Individuell fördere sie im Unterricht und spezieller noch im Förderunterricht. Zudem war eine gezielte Besprechung der Schwächen mit den Eltern eine Hilfestellung für die Kinder. Vor allem, weil die Eltern ihr Kind nach der Volksschule weiter begleiten und somit die Chance haben dranzubleiben. Mathematik fand die Lehrerin C besser und übersichtlicher gestaltet als Deutsch. Die thematische Aufgliederung wurde auch von D und E positiv bemerkt. Dadurch wurden vernachlässigte Themenbereiche sichtbar und können aufgegriffen werden. Eine Evaluierung des Unterrichts wurde ermöglicht.

„Ahm schon ahm (...) da dadurch, dass die Bereiche doch sehr ahm aufgeschlüsselt sind ahm kann man kann man wirklich gezielter glaube ich hinschauen.“ (Fall D, S. 7, Z. 245f.)

Die Befragte D fand die Ergebnisdarstellung sowohl in Mathematik als auch in Deutsch gut aufgegliedert. Zudem erwähnte sie die Schulung des Blicks auf die geforderten Kompetenzen in Schulbüchern. Zukünftig könne sie die Aufgaben, welche wichtig und für die Kompetenzmessung relevant seien, besser erkennen.

Zwei Lehrkräfte, B und C merkten an, dass zusätzlich die Direktor*innen und die Personen von der Bildungsdirektion die Ergebnisauswertung erhielten. Nach der Befragten B bekam die Messung dadurch für die Kinder zusätzlich spürbare Relevanz, auch wenn diese nicht zur Note zählte.

Einerseits wurde diese als Überprüfung der Lehrer*innen gesehen, was wiederum viel Druck bedeutete, so Teilnehmerin C und F, und andererseits als Feedback von außen mit einem Gesamtbild. Die Ergebnisse gaben somit einen Richtwert für den Unterricht, so Person D und E. Dadurch können die Defizite im Kompetenzbereich erkannt und individuell gefördert werden.

Die Befragte D unterschied ebenso die Weiterverwendung der Ergebnisse:

„Ahm wann jetzt einzel- einzelne Kinder herausstechen, heißt das nicht viel, weil es sind eh die Kinder, die das können, also eigentlich eher wenn die gesamte Klasse bei einem bei einer einer Sache nicht so gut abschneiden dann würde ich evaluieren, dass ich da mehr machen muss.“ (Fall D, S. 7, Z. 236ff.)

Zwei Lehrerinnen, F und G, hatten keine Verwendung der Ergebnisse für die Evaluierung. Person F betonte, dass sie weiß, wie sie die Kinder fördern kann und ihr die Stärken und Schwächen bekannt seien. Die Ergebnisse stimmten mit ihrer Erwartung überein. Trotzdem hat sie sich im Zeitraum vor der iKM^{PLUS} intensiver mit den Anforderungen, wie die verschiedenen Aufgabenstellungen beschäftigt und dadurch gab es einen Lernzuwachs.

Auch Person G erzählte, dass sie die Teilbereiche ohnehin alle immer wieder abdeckte und Schwierigkeiten der Kinder auch ohne Kompetenzmessung das Jahr hindurch im Unterricht aufgriff. Trotzdem erwähnte sie, falls Bereiche dabei gewesen wären, die sie im Unterricht noch nicht so häufig machte, würde sie diese gezielt bearbeiten. Im Allgemeinen fand sie die Ergebnisse nicht aussagekräftig und sie bezog sie nicht auf ihre Kompetenz als Lehrperson, sondern die Messung wäre ein kleiner Ausschnitt von einem Tag.

„Als die meiner Meinung nach wäre das schlimm, wenn man das so sehen würde, dass man jetzt an seinem Unterricht, also am eigenen Unterricht zweifelt oder an der eigenen Professionalität wann da jetzt ein schlechtes Ergebnis herauskommt, also das wäre eher bedenklich meiner Meinung. Finde ich fehl am Platz.“ (Fall G, S. 10, Z. 343ff.)

Während die Befragte E fand, dass die iKM^{PLUS} durch die Veranschaulichung von Stärken und Schwächen der Kinder dazu beitrug, die Defizite im Kompetenzerwerb früh(er) zu erkennen, hatten mehr als die Hälfte der Befragten, A, B, F und G eine konträre Meinung. Die Lehrerinnen B und G begründeten diese mit dem Zeitpunkt der Messung, da sie erst am Ende vom Schuljahr durchgeführt wurde. Besser wäre es, diese vielleicht schon am Anfang anzusetzen, als Wiederholung vom Vorjahr.

In diesem Zusammenhang erwähnte die Lehrperson C auch den Widerspruch am System ihre Meinung nach:

„Du sollst jedes Kind ganz individuell fördern, aber du sollst dann auch wieder alle auf die Standardisierung hinbringen.“ (Fall C, S. 10, Z. 380ff.)

Die zweite Subkategorie beleuchtet die Dokumentation für die Unterrichtsarbeit, (K 5.3. „Dokumentation für die Unterrichtsarbeit“). Mehr als die Hälfte der befragten Personen hatten wenig Verwendung für die Kompetenzmessungen. Person A fand nicht, dass diese ein Qualitätsmerkmal für guten Unterricht sei und fügt dem noch hinzu:

„Ich glaube ich ah ich wahrscheinlich nicht so, ich mein sicher man freut sich, wenn das Ergebnis ganz gut ist und wenn sie übern Durchschnitt sind und aber wenn es nicht so ist ja, es ist ja doch sehr unterschiedlich, wenn ich eine Klasse habe mit 90 Prozent Kinder mit nicht deutscher Muttersprache wird das halt nicht so gut sein“ (Fall A, S. 11, Z. 377ff.)

In den Fällen B und G war die Messung keine Unterrichtsdokumentation, da diese nicht für die Leistungsbeurteilung verwendet werden durfte. Im Unterricht machten sie ganz normal mit dem Stoff weiter.

Person C, D, und E sahen durchaus Potential die Kompetenzmessung als Dokumentation zu sehen, wobei die Teilnehmerin C wiederum die Wichtigkeit des Umfeldes und Elternhauses betonte. Die Lehrerinnen C und E sahen die Messung als Feedback, dadurch wurden die Bereiche zum Fördern sichtbar, wenn auch am Unterricht aufgrund der Ergebnisse nicht viel verändert wurde.

6.7 Zukunftsorientierung

Die letzte Hauptkategorie 6 („Zukunftsorientierung“) wird in zwei Subkategorien gegliedert, nämlich wie sich die befragten Lehrkräfte die Weiterentwicklung von der Standardisierung (K 6.1. „Weiterentwicklung von Standardisierung“) vorstellten und welche Veränderungen und Verbesserungen sie sich diesbezüglich wünschten (K 6.2. „Veränderungsvorschläge, Verbesserungswünsche“).

Die Aussagen zur Weiterentwicklung von Standardisierung waren eindeutig. Alle Lehrpersonen waren der Meinung, dass die Kompetenzmessung bleiben und sich weiterentwickeln wird. Die Tendenz war eher in die Richtung, dass diese noch mehr

und flächendeckender werden würde. Person B könnte sich vorstellen, dass es vielleicht Veränderungen bei den Aufgabenformaten gibt oder die Messung auch mal für alle vier Schuljahre kommen wird.

Dieser Entwicklung blickte sie nicht freudig entgegen.

„Was ich dann aber heftig finden würde, weil ich finde schon die Dritte und Vierte heftig ehrlich gesagt.“ Fall B, S. 13, Z. 445f.)

Auch Teilnehmerin G äußerte ihre Bedenken:

„Hm. Also ich glaube, dass es immer mehr in diese Richtung gehen wird, weil man alles schwarz auf weiß haben will und eher so die Kontrolle über vieles sage ich mal über die Kinder, über die Lehrpersonen, über die Schulen und was eigentlich traurig ist, weil es das Vertrauen eben nicht mehr so da ist, wie es halt vielleicht einmal da war genau und alles auf Kontrolle aufgebaut wird und ja das sehe ich nicht also finde ich nicht gut. Ja.“ (Fall G, S. 12, Z. 410ff.)

Um diese Weiterentwicklung von Standardisierung positiv zu stärken wurden folgende Veränderungswünsche und Verbesserungsvorschläge genannt:

Da im Rahmen der Interviewführung der Arbeitsaufwand in Zusammenhang mit der Kompetenzmessung immer wieder betont wurde, wäre ein Vorschlag von Person A diesen durch eine Arbeitsteilung zu minimieren. Die Durchführung bliebe Lehrer*innen überlassen und die Auswertung würde an eine andere Person abgegeben werden.

Drei Teilnehmerinnen wünschten sich den (Leistungs-) Druck für alle Beteiligten rauszunehmen und einen entspannteren Rahmen zu schaffen. Sie teilten die Ansicht, dass die iKM^{PLUS} Situation zu übertrieben und der Stoffumfang zu umfangreich war. Dafür schlug Lehrerin B eine schulinterne Durchführung vor, diese würde auch zum Ziel führen. Auch Person G hatte einen konkreten Vorschlag für weniger Druck und Stress, die Überprüfung der Fächer in einem kürzeren Ausmaß, zu unterschiedlichen Zeitpunkten und über einen längeren Zeitraum. Person F hatte keine Idee, wie der Druck rausgenommen werden könnte, sie wünschte sich jedoch, dass dieser weniger wäre.

Bezogen auf die Unterrichtsfächer wurde von der Teilnehmerin C eine Veränderung beziehungsweise Verbesserung in Deutsch angestrebt.

„Ja beziehungsweise, dass sie sich vielleicht doch noch mehr Gedanken machen, was ein Kind für eine Antwort gibt, weil es sind wirklich oft genau die Antworten dort gestanden, dass man es nicht werten darf, die für uns aber nicht als Lehrerinnen wo wir gesagt haben, das ist ein Kind, ein Kind gibt solche Antworten, dass das da vielleicht noch ein bisschen überdacht wird.“ (Fall C, S. 12, Z. 475ff.)

Aus den Interviews ging hervor, dass nicht alle die gleichen Informationen zu iKM^{PLUS} hatten, denn einige berichteten über den verpflichtenden Besuch einer Fortbildung zur Kompetenzmessung und andere wussten nichts von dessen Existenz. Teilnehmerin D äußerte den Wunsch nach einer Fortbildung für Lehrer*innen. Zudem wäre eine Infoveranstaltung für Eltern erstrebenswert.

Die Lehrkraft E hatte die Idee, differenzierte Testbögen anzubieten, vor allem für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Sie hinterfragte nochmals, ob wirklich überall der gleiche Standard angewendet werden könne:

„(...) also da frage ich mich halt schon ob ob man halt wirklich überall den gleichen Standard anwenden kann.“ (Fall E, S. 10, 362f.)

Auch die Befragte C stellte wiederum den Bezug zum gesamten System her und machte Verbesserungen abhängig davon:

„Das kommt darauf an, ob sich etwas am System ändert ((lacht)). Also wenn sich am System etwas ändert im Sinne von wir kriegen mehr Ressourcen damit wir freier arbeiten können, damit da vielleicht, dass da vielleicht mehr Personal da ist oder kleinere Klassen würde auch vielleicht helfen oder dass sie anders zusammengestellt sind die Klassen nicht nur nach Alter dann kann ich mir vorstellen, dass sich etwas tut. Aber wenn sich am System oder am Unterrichtsstil sage ich jetzt einmal oder an an den Gegebenheiten nichts verändert, so dass weiterhin große Klassen mit einer Lehrerin alleine mit teilweise sogar SPF-Kinder mit dabei ahm solange das Tatsache ist, wird sich nichts ändern glaube ich also da wird sicher keine Verbesserung kommen schätze ich.“ (Fall C, S. 12, 13, 482ff.)

7 Diskussion

In diesem Abschnitt werden nun wesentliche Ergebnisse, auch in Form von Zitaten der Lehrpersonen, aufgegriffen und im Zusammenhang mit ausgewählter Literatur diskutiert.

Schule hat einen umfassenden Auftrag zu erfüllen, wie durch verschiedenste Vorgaben aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit ersichtlich wird. Zuständig dafür ist an Volksschulen in Österreich meist eine Lehrperson, denn diese unterrichtet, in der Regel vierjährigen Schulzeit, alle Unterrichtsgegenstände, bis auf Religion. Schon seit über zehn Jahren begleitet auch die Standardisierung das österreichische Schulsystem.

Doch kann Bildung überhaupt standardisiert werden? Schule ist ein Raum, welcher geprägt von Antinomien ist. Auf der einen Seite steht die wissenschaftliche Perspektive auf Unterricht und auf der anderen Seite das lebendige pädagogische Handeln. Rudolf Messner, bezogen auf Weinert, meint, dass zeitgemäße Professionalität aus zwei Welten besteht. Einerseits die wissenschaftliche Rekonstruktion von Unterricht und andererseits das lebendige pädagogische Handeln. Es gelte spontan handlungsfähig zu sein. Das Unterrichtsgeschehen sollte nicht für das Erreichen von Lernzielen funktionalisiert werden. Die Inhalte von Unterricht sollten doch Rücksicht auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen nehmen. Wie können ausformulierte Kompetenzen dazu anregen?¹⁸²

Auch die Lehrpersonen bemerken die fehlende Individualität der Standardisierung. In den geführten Interviews meinte die Befragte A: „(...) *individuell ist ja das absolut eigentlich nicht*“ (Fall A, S. 4, Z. 133).

¹⁸² vgl. MESSNER 2013, S. 130

Seit 2009 gibt es Bildungsstandards, welche die zentralen Lernziele darlegen. Diese standardisieren nicht den Prozess von Bildung, sondern schaffen eine normative Erwartung, welche Schule erzielen soll.¹⁸³

Die Bildungsstandards selbst definieren sozusagen die Qualitätskriterien eines Bildungssystems. Darüber hinaus stellen diese relevante Instrumente dar und dienen zur Qualitätssicherung sowie -entwicklung. Sie bilden das Resultat von Aushandlungsprozessen zwischen Schulen und Politik, aber auch Wissenschaft sowie Verbänden. Falls es zu einer Verfehlung der festgelegten Ziele kommt, ist die Konsequenz ein Nachsteuerungsbedarf im Schulsystem. Damit nachvollziehbar wird, inwiefern die Resultate nicht erreicht wurden, bildet die individuelle Kompetenzmessung PLUS eine Hilfestellung. Diese musste ab dem Schuljahr 2021/22 zum ersten Mal bereits ab der dritten Volksschulstufe durchgeführt werden.¹⁸⁴

Standardisierte Testungen bilden eine Orientierungsfunktion für Schüler*innen und Lehrer*innen.¹⁸⁵

Die Durchführung dieser dient auf der einen Seite der Weiterentwicklung von Unterricht aber auch Schule und auf der anderen Seite zur individuellen Förderung von Schüler*innen. Die Ergebnisse nehmen laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung keinen Einfluss auf die Benotung.¹⁸⁶

Doch geht dieser Plan auf? Folgendes Szenario unterstreicht die Annahme, dass dem nicht so ist: Falls ein Kind bei der iKM^{PLUS} sehr gute Ergebnisse erbringt und die Lehrperson dessen Leistung schlechter beurteilt, welche Lösung kann dann gefunden werden? Wie kann dieser Umstand bei Gesprächen mit den Eltern erklärt werden? Dieses Beispiel kann natürlich auch in umgekehrter Form gedacht werden.

Der Aspekt der Leistungsbeurteilung bei standardisierten Testungen wurde auch in der vorliegenden Arbeit bemerkt: „(...) *trotzdem haben sie es glaube ich so interpretiert teilweise oder gesehen oder das kann man halt dann glaube ich nicht ausblenden, dass es eben nicht dazu zählt.*“ (Fall G, S. 3, Z. 86-88)

¹⁸³ vgl. LUCYSHYN o. J., S. 3

¹⁸⁴ vgl. KÖLLER 2016, S. 2

¹⁸⁵ vgl. SATTLBERGER 2020, S. 11

¹⁸⁶ vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG o. J.-g

Zudem wurde von diesem Dilemma mit der Leistungsbeurteilung auch in den Kind-Eltern-Lehrer*in-Gesprächen (KEL-Gesprächen) berichtet. Bemerkt wurde, das Interesse von Eltern aber auch Kindern lag meist nicht am Steigerungspotential, das heißt wo liegen die Schwächen und zusätzlich die Stärken, sondern ob die Ergebnisse im Durchschnitt, über oder unter dem Durchschnitt lagen. Hinzu kommt, dass für die Eltern, auch wenn es keinen Einfluss auf die Notengebung haben sollte, ein gutes Ergebnis wichtig war.

Ein weiterer Aspekt, der nicht vergessen werden darf ist, dass bei den offiziellen Messungen nur 45 bis 50 Minuten geprüft wird und somit nicht alle Kompetenzen gezeigt werden können.¹⁸⁷ Das wurde vor allem im Unterrichtsfach Deutsch deutlich, in dem von sechs Teilbereichen:

„Sprechen, Lesen, Schreiben, Verfassen von Texten, Rechtschreiben und Sprachbetrachtung“,¹⁸⁸

nur Lesen verpflichtend war „(...) *ja haben halt wieder nur diesen einen Teilbereich gesehen und das war dann eher schwierig.*“ (Fall G, S. 3, Z. 78, 79)

Auch das Thema Zeit wurde in dieser Befragung thematisiert, denn „(...) *obwohl sie ja so eine lange Konzentrationsphase eigentlich auch noch nicht gewohnt waren. Für das haben sie es finde ich sehr gut gemacht ahm ja.*“ (Fall D, S. 1, Z. 18-20)

Im Regierungsprogramm 2020-2024 hat die iKM^{PLUS} folgende Zielformulierung im Zusammenhang mit Bildungswegentscheidungen:

„Die Entscheidung über die weitere Bildungslaufbahn soll nicht mehr nur von einer Leistungsfeststellung (Schulnachricht der 4. Schulstufe) abgängig gemacht werden, sondern auf Basis der Ergebnisse einer individualisierten Kompetenzfeststellung in der 3. Schulstufe, des Jahreszeugnisses der 3. Klasse und der Schulnachricht der 4. Klasse getroffen werden.“¹⁸⁹

Dies würde bedeuten, dass durch diese neuen Instrumente, die Selektion ob Schüler*innen reif für das Gymnasium sind oder nicht, noch früher als bisher stattfinden würde. Die befragten Lehrpersonen hatten in den Interviews von dieser

¹⁸⁷ vgl. SATTLBERGER 2020, S. 18

¹⁸⁸ WOLF 2011, S. 151

¹⁸⁹ BUNDESKANZLERAMT 2020, S. 209

Funktion der Kompetenzmessung nichts erzählt. Inwiefern dieses Vorhaben umsetzbar ist, wird sich zeigen.

Die Bildungsstandards bilden die Grundlagen für die iKM^{PLUS}, neben diesen ist auch der Lehrplan ein Steuerungsinstrument von Schule. Dieser fokussiert im Gegensatz zu den Bildungsstandards auf den Inhalt des Unterrichts.¹⁹⁰ Der Lehrplan wurde von sechs Befragten als sinnvoll bewertet und von allen, mehr oder weniger, verwendet. Diesbezüglich waren die Antworten zu den Bildungsstandards konträr, diese finden die Teilnehmerinnen dieser Studie nicht ganz so hilfreich. Die Meinungen dazu waren sehr zwiespältig: Die Einführung dieser konnten alle nachvollziehen, diese liefern einen Vergleichswert für ganz Österreich und legen fest, was die Kinder können sollten. Sie bilden eine Richtlinie für Lehrpersonen, eine Orientierung. Dennoch werden Bildungsstandards als Kontrolle für Lehrpersonen empfunden. Vorteile konnten nicht von allen Personen genannt werden. Doch die Funktion dieser Standards war allen Befragten bekannt.

Die Bildungsstandards verknüpften mehr als die Hälfte der Lehrpersonen sofort mit der iKM^{PLUS}. Bereits aus dem Theorieteil dieser Arbeit geht hervor, dass die Informationen und das Material dazu sehr umfangreich sind. Das bestätigten durchgehend alle befragten Lehrpersonen in dieser Forschungsarbeit. Der Ablauf der Kompetenzmessung war jedoch sehr klar und durch das Handbuch beziehungsweise durch Erklärungen auf der Homepage oder durch Videos gut strukturiert. Im Zusammenhang mit der Durchführung fielen die Wörter „Überforderungstest“ und „Stresssituation“. Es war vielen Kindern nicht möglich, alle Aufgaben in der vorgegebenen Zeit zu erledigen. Es wurde bemerkt, dass die Kinder die iKM^{PLUS} ernst nehmen. Könnte es dann zukünftig sein, dass diese aufgrund einer momentanen Aufnahme ein Selbstbild ausbilden, welches sie durch ihre Schullaufbahn begleitet?¹⁹¹ Eine Aussage einer Interviewten lässt darauf schließen:

„Vielleicht auch ein bisschen das Selbstbewusstsein von Kindern ein bisschen zu minimieren, weil ja sie geben doch ihr Bestes, das habe ich schon bemerkt. Sie haben

¹⁹⁰ vgl. WIESNER & SCHREINER 2017, S. 18

¹⁹¹ vgl. SATTLBERGER 2020, S. 16

es schon sehr ernst genommen die Kinder, sie haben sich wirklich bemüht. (...) sie haben es auch schon ein bisschen Vergleiche angestellt, das da einfach vielleicht ein bisschen Selbstwertgefühl minimiert wird, wie es halt bei Schularbeiten halt auch ist.“ (Fall B, S. 6, Z. 198-206) Immerhin wissen die Kinder bei der Kompetenzmessung, dass die Ergebnisse nicht nur von der Lehrkraft gesehen werden, sondern auch vom/von der Direktor*in.

Im Allgemeinen wurde die iKM^{PLUS} im Unterrichtsfach Mathematik besser aufgenommen als in Deutsch, das zog sich von der Durchführung selbst bis zur Nachbereitung. Das sprachliche Niveau war, auch für Kinder mit Deutsch als Erstsprache, sehr hoch angesetzt. In Mathematik wurde erzählt, dass sie teilweise im Unterricht mit dem Lehrstoff noch nicht so weit waren, das ist auf die Reihenfolge der Themen in den Schulbüchern zurückzuführen.

Die Ergebnisse selbst waren jedoch wider Erwarten nicht so schlecht. Diese wurden generell unterteilt in die individuelle- und die Klassendarstellung, wobei im Allgemeinen wiederum Mathematik übersichtlicher war als Deutsch. Mit den einzelnen Schüler*innen wurden die Ergebnisse meist aufgegriffen und die Stärken sowie Schwächen ersichtlich. In Bezug auf die gesamte Klasse hatten die Lehrpersonen angesprochen, dass sie die Ergebnisse für den Unterricht verwenden können, wenn mehr Kinder bei einem Thema Probleme hatten, dann würden sie diese aufgreifen.

Doch meist konnten die teilnehmenden Lehrerinnen in der vorliegenden Arbeit, die Ergebnisse vorher schon gut einschätzen und etwaige Abweichungen wurden folgendermaßen begründet: *Das hat mich eigentlich auch sehr überrascht, wo ich mir einfach halt auch wieder gedacht habe: „Okay es ist einfach eine tagesabhängige Situation wo einfach vielleicht auch die Testsituation mit dem zugewiesenen Platz, mit der Nummer, mit dem Stift, das macht sie halt auch alles nochmal nervöser die Kinder.“* (Fall B, S. 2, Z. 59-63)

Wiederum kann die Frage gestellt werden: Wie können Lehrpersonen die Erkenntnis aus den Testungen nicht in die Notengebung miteinfließen lassen, obwohl sie die Ergebnisse der iKM^{PLUS} bereits vor der Durchführung gut einschätzen können?¹⁹²

Laut dem Institut des Bundes für Qualitätssicherung an Schulen soll die iKM^{PLUS} die Schüler*innen in Österreich in ihrem Kompetenzerwerb unterstützen und zur Verbesserung ihrer Kompetenzen beitragen. Folgende drei Vorteile sollten erzielt werden:

- gezielte Förderung individueller Schüler*innen
- Abstimmung des Unterrichts auf die Kompetenzen der Klasse
- Optimierung der Organisation von einzelnen Schulen und des gesamten Schulsystems¹⁹³

Der erste Punkt, die gezielte Förderung von einzelnen Schüler*innen wurde auch in dieser Studie bestätigt. Inwiefern der Unterricht auf die Fähigkeiten der Klasse abgestimmt werden kann und die Durchführung zur Optimierung vom gesamten Schulsystem beiträgt, konnte nicht erläutert werden.

Der Druck und Stress in Bezug auf die gesamte iKM^{PLUS} war durchgängig Thema, immer wieder klagten die Lehrkräfte darüber. Doch aus den Erzählungen geht hervor, dass diese auch auf den Eltern oder Kindern lastete. Stimmen für den Wunsch wurden laut, den Druck zu nehmen beziehungsweise zumindest zu reduzieren. Konkrete Maßnahmen dafür konnten jedoch nicht genannt werden.

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung betont auf der Webseite, dass Schüler*innen noch im gleichen Schuljahr durch das erhaltene Feedback und die darauf basierende Förderung profitieren. Weiter im Text geht es um die Lehrpersonen, welche durch diese gewonnenen Informationen und das Begleitmaterial bei der Weiterentwicklung ihres Unterrichts sowie Planung von Förderungen unterstützt werden.¹⁹⁴ Das konnte in dieser Forschungsarbeit nur teilweise bestätigt werden. Die Mehrheit der interviewten Lehrpersonen dieser Arbeit

¹⁹² vgl. SATTLBERGER 2020, S. 18

¹⁹³ vgl. INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN o. J.-e

¹⁹⁴ vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG o. J.-g

gaben an, dass sie durch die Kompetenzmessung durchaus Unterstützung für den Unterricht bekommen würden und die Bereiche zum Fördern sichtbar werden. Der Zeitpunkt der Messung war jedoch innerhalb eines Schuljahres sehr spät angelegt und dadurch war es oft nicht mehr möglich schwache Ergebnisse in den Unterricht miteinzubinden. Im Gegensatz dazu erzählten die Lehrer*innen, dass sie ihre Schüler*innen ohnehin das ganze Jahr hindurch bei Schwierigkeiten fördern würden und dazu keine Testung brauchen. Diese würde, außer bei einer Befragten, nicht dazu beitragen Defizite im Kompetenzerwerb früh(er) zu erkennen.

Es wurden einige Chancen genannt, aber auch Risiken, Herausforderungen, Grenzen und Widersprüchlichkeiten.

Bis auf eine Lehrperson konnten alle auch Chancen erkennen. Denn dadurch bekamen sie, auch wenn es als Überprüfung gesehen wurde, ein Feedback von außen und konnten den Lernstand der Kinder und ihre Einschätzung miteinander vergleichen beziehungsweise evaluieren und verändern, wenn diese nicht übereinstimmten.

Risiken sahen die Betroffenen vor allem in der Bewertung von Unterricht, Klasse und Lehrer*in ohne die sozioökonomischen Hintergründe abzufragen. Es würden alle gleichbehandelt, obwohl der Name *individuelle* Kompetenzmessung auf anderes schließen ließe. Die Erstsprache wurde erhoben, jedoch nicht berücksichtigt. Zudem wurden Klassen und Schulen miteinander verglichen, dessen Ausgangssituation in Bezug auf die Klassenzusammensetzung ganz unterschiedlich waren. *„(...) also das ist schon wieder der Vergleich eigentlich komplett lächerlich ist meiner Meinung nach.“* (Fall G, S. 5, S. 158f.)

Ein exemplarisches Beispiel zeigt:

„Zahlreiche Studien wie beispielsweise PISA 2015, PIRLS und TIMSS 2011 und auch die bisherigen Standardüberprüfungen in Mathematik, Englisch und Deutsch (...) belegen, dass Schülerleistungen mehr oder weniger stark mit demografischen Merkmalen wie Geschlecht sowie sozioökonomischen Merkmalen wie Bildung oder Beruf der Eltern zusammenhängen.“¹⁹⁵

¹⁹⁵ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens 2018, S. 46

Wieso dies bei der ersten Durchführung der iKM^{PLUS} im Schuljahr 2021/22 nicht berücksichtigt wurde, ist nicht ersichtlich.

Die Herausforderungen für die Lehrpersonen in der vorliegenden Forschungsarbeit wurden vor allem im sprachlichen Niveau gesehen, aber auch in der Schwierigkeit der Aufgabenstellungen, welche teilweise als nicht kindgerecht bezeichnet wurden. Viele Kinder waren verunsichert, weil sie nicht fertig wurden, auch wenn das Ergebnis ein anderes Bild zeigte, hat es eventuell Auswirkungen. *„Die Herausforderung ist, dass die Kinder nicht ah demotiviert sind, weil sie merken beim Bearbeiten, dass die Aufgaben sehr schwierig sind und sie nicht alles schaffen, ahm dass man das vielleicht im Vorfeld ein bisschen besser mit den Kindern auch bespricht, das ist mir erst im Nachhinein irgendwie so bewusst geworden.“* (Fall D, S. 3, Z. 103-106)

Eine Ausrichtung im Unterricht auf die Kompetenzen könnte dazu führen, dass das Feedback zu Lernprozessen von den Lehrkräften in den Hintergrund rückt und eine Leistungssteigerung nur durch Leistungsmessungen erfolgen würde. Durch die iKM^{PLUS} ist eine gewisse Tendenz in diese Richtung erkennbar. „Teaching to the test“ könnte eine zusätzliche Auswirkung sein.¹⁹⁶ Das heißt Lehrpersonen würden in ihrem Unterricht bevorzugt die Kompetenzen fördern, welche auch für diese Messung von Relevanz sind. Das war ebenso in dieser Untersuchung Thema, es wurde berichtet, dass ohne diese Messung bestimmte Aufgabenformate im Unterricht nicht gelehrt werden würden.

Bei den Widersprüchlichkeiten und Grenzen wurden nochmals viele bereits genannte Themen wiederholt.

Im Zusammenhang mit der wahrgenommenen Professionalität wurden in dieser Forschungsarbeit drei Bestimmungsansätze des deutschsprachigen Raums erläutert: der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische und der berufsbiographische Bestimmungsansatz¹⁹⁷. Alle drei zeigten sich durch die Interviews in der vorliegenden Arbeit. Der strukturtheoretische Ansatz mit den Antinomien, in denen sich Lehrpersonen befinden, wurde immer wieder durch bestimmte Aussagen deutlich, wie

¹⁹⁶ vgl. MESSNER 2013, S. 129

¹⁹⁷ vgl. TERHART 2011, S. 205–210

zum Beispiel: „*Und für die Lehrer ja es macht auch was mit den Lehrern, weil auf der einen Seite hat man die Sorge, dass die Klasse nicht gut abschließt. Auf der anderen Seite, will man es eigentlich gar nicht so, will man das eigentlich gar nicht so vertreten*“ (Fall G, S. 4, Z. 144-146)

Der kompetenztheoretische Ansatz ging durch die Antworten über das Erreichen der Kompetenzen von Schüler*innen durch die iKM^{PLUS} hervor. Da alle Lehrkräfte von durchaus positiven Ergebnissen berichteten, könnte daraus geschlossen werden, dass ihr Handeln Auswirkungen auf die „Könnenszuwächse“ der Schüler*innen hatte. Denn diese konnten die Messung gut meistern. Inwiefern das Üben der bestimmten Aufgabenstellungen oder die bereits vorhandene Unterrichtsmethode der Befragten dafür ausschlaggebend war, konnte nicht ausreichend erörtert werden.

Auch der berufsbiographische Ansatz kann herangezogen werden. Denn durch die Durchführung der Kompetenzmessung hat sich bei einigen Lehrpersonen der Blick auf das Wesentliche im Unterricht geschärft. Dadurch konnte eine Veränderung im pädagogischen Handeln bemerkt werden und das bereits nach der ersten Durchführung. Durch die Antworten in dieser Forschungsarbeit lässt sich ableiten, dass die iKM^{PLUS} Auswirkungen auf die wahrgenommene Professionalität mit sich zieht.

Die iKM^{PLUS} bringt durchaus auch Chancen auf Weiterentwicklung für das österreichische Schulsystem, welche auch teilweise von den interviewten Lehrer*innen erkannt wurden. Nicht alle waren begeistert von dieser Art und Weise von Standardisierung und dennoch konnte mehr als die Hälfte der Befragten auch Vorteile nennen. In Bezug auf die Kompetenzmessung bedarf es sicher noch einer Weiterentwicklung, für diese die Lehrpersonen der vorliegenden Forschungsarbeit durchwegs Ideen hätten. Um Veränderungswünsche beziehungsweise Verbesserungsvorschläge für den gesamten Ablauf zu eruieren, wäre die Mitarbeit von allen Lehrpersonen Österreichs, welche es schlussendlich auch betrifft, erstrebenswert. Denn derzeit wirkt es so, als wäre die iKM^{PLUS} teilweise eine Flut an Mehrarbeit für die Lehrpersonen, welche sich dadurch überfordert fühlen, sodass der Nutzen dadurch in den Hintergrund rückt. Um das Bestmögliche aus der Kompetenzmessung zu holen, könnte eine Zusammenarbeit zwischen dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung sowie dem durchführenden Lehrpersonal dazu beitragen.

Die iKM^{PLUS} soll als Unterstützung zur Optimierung von Schule und Unterricht gesehen werden, diese wurde nicht zur Kontrolle eingeführt. Damit dieses Ziel gelingt, bedarf es noch an Maßnahmen, welche auch die beteiligten Personen abholen und nicht zu deren Ablehnung führt.

Die iKM^{PLUS} ist ein Instrument, welches für Schulkinder im Alter von zirka acht Jahren Feedback sowohl auf Individual- aber auch auf Systemebene generieren soll. Die Ergebnisse dieser Messung sollen auf der einen Seite Nutzen mit sich bringen: für Lehrpersonen als sinnvolle Förderung für ihren Unterricht sowie bei der Feststellung der Gymnasialreife. Auf der anderen Seite sollen diese für die Notengebung ignoriert werden. Das alles spielt sich in einem Schulsystem ab, welches Kinder sehr früh selektiert und das von Chancenungleichheit geprägt ist.¹⁹⁸ Auch wenn diese Kompetenzmessung in bester Absicht für das Schulsystem generiert wurde, ist auch in dieser Arbeit erkennbar, dass für die optimale Nutzung noch Veränderung notwendig wären, zum Beispiel in einer intensiveren Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen bei der Entwicklung.

¹⁹⁸ vgl. SATTLBERGER 2020, S. 18

8 Resümee, Limitationen und Ausblick

Das abschließende Kapitel der vorliegenden Forschungsarbeit beginnt mit einem Resümee, in dem die Ergebnisse in den Gesamtzusammenhang mit der gesamten Arbeit gesetzt werden. Danach folgen die Einschränkungen der Untersuchung und abschließend ein Ausblick auf weiteres Forschungsinteresse.

8.1 Resümee

Im folgenden Teil wird auf die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung eingegangen. Diese lautete:

„Welche Einstellungen und Erwartungen haben Lehrpersonen gegenüber der individuellen Kompetenzmessung PLUS, welche im Schuljahr 2021/22 bereits ab der dritten Schulstufe in der Volksschule durchgeführt werden muss und inwiefern wirken sich die Ergebnisse auf die wahrgenommene Professionalität der Lehrpersonen aus?“

Als Einstellungen und Erwartungen von Lehrpersonen zur iKM^{PLUS} konnten sowohl positive als auch negative Reaktionen festgestellt werden. Als Hilfestellung für Unterricht wurde diese jedoch von allen Befragten erkannt, obwohl die Messung als Kontrolle bezeichnet wurde: Sei es die Stärken und Schwächen zu bestätigen, ein Feedback in Form eines Gesamtüberblicks oder die Erkenntnis, dass die Klasse im österreichischen Vergleich nicht schlecht abgeschnitten hat. Überraschende Ergebnisse waren eher die Ausnahme und wurden mit der Situation, welche abhängig von vielen Faktoren sei, wie beispielsweise der Tagesverfassung, begründet.

Inwiefern die Chancen oder Risiken, Herausforderungen, Widersprüchlichkeiten und Grenzen überwiegen, kann nicht in einem Satz beantwortet werden. Zu jedem Substantiv wurde von allen interviewten Lehrpersonen etwas gesagt.

Auch wenn zum Großteil die Lehrpersonen erzählten, dass sie schon vorher die Ergebnisse gut abschätzen konnten, hatte das Feedback durch die Kompetenzmessung einen Stellenwert für diese und es scheint so, als könnten sie dieses in Bezug auf ihren Unterricht nicht ausblenden. Von speziellen Förderungen in Bezug auf die Messung wurde eher selten berichtet, die Aufgabenformate haben alle

Lehrpersonen mit ihren Schüler*innen besprochen. Deswegen kann schon die Aussage getroffen werden, dass die Durchführung Auswirkungen auf die Methode im Unterricht mit sich zieht. Keine Lehrer*in ging ohne Vorbereitung in das Projekt, auch, wenn sie dieses nicht als sinnvoll bezeichneten.

Auf die wahrgenommene Professionalität der Lehrer*innen haben die Ergebnisse der iKM^{PLUS} in dieser Studie Auswirkungen. Auch wenn erzählt wurde, dass diese nichts am Unterricht verändern, kann durch die Antworten der Teilnehmenden interpretiert werden, dass jede etwas für sich persönlich oder für ihren Lehrauftrag mitnehmen konnte und die Ergebnisse der Kompetenzmessung für sich nutzte. Die Klassenlehrer*innen reflektierten diese und interpretierten sie für ihren Unterricht. Auf der einen Seite arbeiten sie durch die Ergebnissrückmeldung wirklich aktiv mit den Schüler*innen im (Förder)-unterricht und auf der anderen Seite sehen sie die Ergebnisse als Bestätigung, dass ihre Klasse durch die Unterrichtsarbeit die Ziele erreichte.

8.2 Limitationen

Die Erkenntnisse der vorliegenden Forschungsarbeit sind aufgrund der kleinen Stichprobe nicht repräsentativ für die Grundgesamtheit, dennoch ist eine Tendenz erkennbar. Die iKM^{PLUS} hat für die Lehrpersonen durchaus Potential. Diese wird verwendet, um die Kompetenzen der Schüler*innen zu eruieren beziehungsweise für die Evaluierung des Unterrichtes. Die Messung bietet durchaus einen Mehrwert für die beteiligten Personen, wie Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen und stellt dadurch nicht nur einen bloßen Mehraufwand dar. Für Aussagen über einen großen Teil der Gesellschaft wäre es notwendig mehr Probandinnen und Probanden zu befragen.

Außerdem kann im theoretischen Teil kein Anspruch auf Vollständigkeit vorausgesetzt werden. Im methodischen Teil wurde vor allem bei den Interviewfragen zu den subjektiven Meinungen über die iKM^{PLUS}, der Fokus eher auf die negativen Substantive wie Risiken, Herausforderungen, Widersprüchlichkeiten und Grenzen gelegt. Darauf können auch die Ergebnisse der subjektiven Meinungen zurückgeführt werden. Lediglich die Frage nach den Chancen ist mit positiven Antworten verbunden. Dabei wäre es eventuell möglich gewesen auch nach Möglichkeiten oder Erfolgen von iKM^{PLUS} zu fragen.

Darüber hinaus kam es zu Einschränkungen durch die Selektionskriterien der Teilnehmer*innen, die Auswahl dieser war beschränkt auf Lehrer*innen aus Niederösterreich, dadurch waren die Ergebnisse räumlich limitiert. Doch auch für dieses Bundesland kann keine allgemeine Gültigkeit der Ergebnisse aus den Interviews beansprucht werden, da diese nur einen kleinen Anteil der Realität widerspiegeln. Zudem stützen sich diese nur auf die individuelle Wahrnehmung der Befragten und an die Gegebenheiten der Schulstandorte. Mit großer Wahrscheinlichkeit gibt es an anderen Schulen weitere Aspekte, welche in der vorliegenden Studie nicht genannt wurden.

8.3 Ausblick und weiteres Forschungsinteresse

Ab dem Schuljahr 2023/24 wird ein neuer Lehrplan für die Volksschulen, Mittelschulen und AHS-Unterstufen in Österreich eingeführt. Dieser wird seit 2018 erarbeitet und „rollierend“ in die Schulpraxis mitaufgenommen. Diese Einführung beginnt mit den jeweils ersten Klassen. Daraufhin folgen 2024/25 die jeweils zweiten Klassen und so weiter. In der Volksschule kommt es unter anderem zu folgenden Erneuerungen. Die Gegenstände werden neu bezeichnet:

- Deutsch (bisher: Deutsch, Lesen, Schreiben),
- Kunst und Gestaltung (bisher: Bildnerische Erziehung),
- Technik und Design (bisher: Technisches Werken, Textiles Werken),
- Musik (bisher: Musikerziehung),
- Verkehrs- und Mobilitätsbildung (bisher: Verkehrserziehung)

Die unverbindliche Übung wird von „Muttersprachlicher Unterricht“ in „Erstsprachenunterricht“ unbenannt. Der Unterrichtsgegenstand „Lebende Fremdsprache“ wird für die Grundstufe II Pflichtgegenstand. Mehr schulautonome Schwerpunktsetzungen werden möglich.¹⁹⁹

Inwiefern die iKM^{PLUS} mit dem neuen Lehrplan weiterhin konform ist, wäre eine weiterführende Forschungsarbeit von Interesse. Diese könnte allerdings erst 2025/26 in Angriff genommen werden, da zu diesem Zeitpunkt die Einführung des neuen Lehrplans für die dritten Klassen gedacht ist. Generell zeichnet es sich ab, dass immer

¹⁹⁹ vgl. SCHWARZ 2023

mehr Augenmerk auf kompetenzorientierten Unterricht gelegt wird und dahingehend auch viele Bereiche ausgelegt werden. Beispiele dafür sind, als das zusätzliche pädagogische Instrument, die Kompetenzraster oder der zweite Teil im neuen Lehrplan, welcher sich zukünftig der Kompetenzorientierung anstatt wie bisher den allgemeinen Bestimmungen widmet.

Falls es zu einer Verfehlung der festgelegten Ziele kommt, wäre die Konsequenz Nachsteuerungsbedarf im Schulsystem. Die iKM^{PLUS} stellt österreichweit dar, inwiefern diese Ziele erreicht werden. Doch hilft sie auch dabei? Auch das wäre ein Thema für eine weitere Forschungsarbeit. Dabei könnte auch berücksichtigt werden, inwieweit durch die Erhebung in zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren in der dritten und vierten Volksschulstufe, der Lernfortschritt der Schüler*innen aufgezeigt und damit im Unterricht gearbeitet werden kann. Vor allem für Lehrer*innen, welche ihre Klassen nicht diese zwei Jahre hintereinander haben, könnte sich dies schwierig gestalten. Darüber hinaus kann die Frage gestellt werden, inwieweit dieses Instrument sowohl den Kompetenzstand als auch das Entwicklungspotential von Schüler*innen messen kann?

Die Standardisierung ist aus dem österreichischen Schulsystem so gut wie nicht mehr wegzudenken, die damit verbundenen Kompetenzmessungen sind hilfreich, insofern bei deren Durchführung auch evaluiert wird. Da diese Forschungsarbeit sich auf den erstmaligen Durchgang von der iKM^{PLUS} in der dritten Volksschulstufe stützt, könnte weiterführend untersucht werden, ob und wie sich auch das Instrument zur Kompetenzmessung weiterentwickelt beziehungsweise verändert. Die Einbeziehung der Lehrer*innen, welche diese Aufgabe zusätzlich auferlegt bekommen, könnte wahrscheinlich helfen, das Bestmögliche aus diesem Tool herauszuholen und auch für die Zukunft ein Instrument für die Schule zu haben, welches für alle beteiligten Personen den größtmöglichen Nutzen mit sich bringt.

Literaturverzeichnis

- ACADEMIC (2000, 2023): *Statutschule*. Online verfügbar unter: URL: <https://de-academic.com/dic.nsf/dewiki/1325301> [11.06.2023]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FINANZEN (2023a): Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG). Online verfügbar unter: URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [29.01.2023]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FINANZEN (2023b): Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen. Online verfügbar unter: URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166> [29.01.2023]
- BAUMERT, Jürgen, KUNTER, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Jürgen BAUMERT, Mareike KUNTER, Werner BLUM, Uta KLUSMANN, Stefan KRAUSS, Michael NEUBRAND (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster New York München Berlin: Waxmann
- BAX, Miriam (2011, 19. Jänner): Was bedeutet eigentlich Bildung? Eine Definition. *Bildungsexperten.net* Online verfügbar unter: URL: <https://www.bildungsexperten.net/wissen/was-ist-bildung/> [25.10.2021]
- BENDEL, Prof Dr Oliver (2012): *Definition: Bildung*. Text Online verfügbar unter: URL: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/bildung-100060> [25.10.2021]
- BERLIN-BRANDENBURGISCHE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN (o. J.): *DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.dwds.de/wb/Allgemeinbildung> [22.01.2023]
- bestHELP: Lexikon: Bildung* (o. J.): Online verfügbar unter: URL: <https://www.besthelp.at/lexikon/bildung> [25.10.2021]
- BONNET, Andreas, HERICKS, Uwe (Hrsg.) (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf - Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschungen. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung - Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 3–13). Barbara Budrich
- BRANDL, Werner (2019): Professionalisierung und Professionalität – Anmerkungen zur Bedeutung und Entwicklung von Lehrkompetenz. In: *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung* (Bd. 4, S. 18–46)
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2018): *Bundesergebnisbericht -Standardüberprüfung 2017 Mathematik, 8. Schulstufe*. Salzburg
- BUNDESKANZLERAMT (2020): Aus Verantwortung für Österreich - Regierungsprogramm 2020-2024. Republik Österreich
- BUNDESMINISTERIUM (o. J.): *Lehrpläne*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html> [28.12.2022]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (2016): Bildungsstandards - ein Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2021): Der Qualitätsrahmen für Schulen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2022): *Sonderschule oder Besuch einer inklusiven Regelschule*. Online verfügbar unter: URL: https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/5/sonderschule.html [28.12.2022]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (o. J.-a): *Bildungsstandards in der Allgemeinbildung*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist/bildungsstandards.html> [05.06.2021]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (o. J.-b): *Individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKMPLUS)*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/ikmplus.html> [13.02.2022]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (o. J.-c): *Volksschule*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/vs.html> [26.11.2022]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (o. J.-d): *Die Schularten*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa.html> [22.01.2023]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (o. J.-e): *Bildungsstandards in der Allgemeinbildung*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist/bildungsstandards.html> [22.01.2023]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (o. J.-f): *Die Module der iKMPLUS im Überblick*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/ikmplus/module/moduluebersicht.html> [08.06.2023]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (o. J.-g): *Individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKMPLUS)*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/ikmplus.html> [15.01.2023]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FINANZEN (2023a): *Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166> [29.01.2023]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FINANZEN (2023b): *Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG)*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [29.01.2023]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR ABTEILUNG FÜR VOLKSSCHULEN UND MINDERHEITENSCHULEN (2011a): *Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe*. (BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, INNOVATION & ENTWICKLUNG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESENS, Hrsg.). Graz: Leykam
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR ABTEILUNG FÜR VOLKSSCHULEN UND MINDERHEITENSCHULEN (2011b): *Praxishandbuch für „Mathematik“ 4. Schulstufe*. (BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, INNOVATION & ENTWICKLUNG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESENS, Hrsg.). Graz: Leykam

- DAS ÖSTERREICHISCHE BILDUNGSSYSTEM (2022): *www.bildungssystem.at* - *Das österreichische Bildungssystem*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.bildungssystem.at/> [28.12.2022]
- DÖRING, Nicola, BORTZ, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage.). Berlin Heidelberg: Springer
- Duden | Standard | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft (o. J.): Online verfügbar unter: URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Standard_Norm_Richtmasz_Guete [25.10.2021]
- EDUCATION GROUP (o. J.): *Bildungsstandards: Ergebnisse veröffentlicht*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.edugroup.at/service/suche/detail/bildungsstandards-ergebnisse-veroeffentlicht-1.html> [13.02.2022]
- Ein Leitfadeninterview führen mit Beispiel (o. J.): Online verfügbar unter: URL: <https://www.scribbr.de/methodik/leitfadeninterview/>
- EVETTS, Julia (2003): The Sociological Analysis of Professionalism. Occupational Change in the Modern World. In: SAGE PUBLICATIONS (Hrsg.): *International Sociology* (S. 395–415)
- FABEL-LAMLA, Melanie (2018): Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In: Axel GEHRMANN, Till-Sebastian IDEL, Manuela KELLER-SCHNEIDER, Katharina KUNZE, Jeanette BÖHME, Colin CRAMER, Christoph BRESSLER (Hrsg.): *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung - Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 82–100). Julius Klinkhardt
- GIESEKE, Wiltrud (2018): Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Rudolf TIPPELT, Aiga von HIPPEL (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1051–1069). Springer VS
- HELSPER, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Margret KRAUL, Winfried MAROTZKI, Cornelia SCHWEPPE (Hrsg.): *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- HENTIG, Hartmut von (2009): *Bildung: ein Essay*. (8. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz
- INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN (o. J.-a): *Allgemeine Informationen zur IKM*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.iqs.gv.at/themen/nationales-monitoring/informelle-kompetenzmessung-ikm/allgemeine-informationen-zur-ikm> [05.06.2021]
- INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN (o. J.-b): *Grundlagen der nationalen Kompetenzerhebung*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/grundlagen-der-nationalen-kompetenzerhebung> [28.12.2022]
- INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN (o. J.-c): *Grundlagen der Bildungsstandards*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/grundlagen-der-nationalen-kompetenzerhebung/grundlagen-der-bildungsstandards> [28.12.2022]
- INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN (o. J.-d): *Bildungs-standards und kompetenz-orientierter Unterricht*. Online

- verfügbar unter: URL: <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/grundlagen-der-nationalen-kompetenzerhebung/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht> [06.01.2023]
- INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN (o. J.-e): *Inhalte der iKMPLUS in der Volksschule*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-volksschule/inhalte> [28.12.2022]
- INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN (o. J.-f): *Inhalte*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-volksschule/inhalte> [13.11.2022]
- INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN (o. J.-g): *Weiterentwicklung der nationalen Kompetenzmessungen – von der IKM zur iKMPLUS*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus/von-der-ikm-zur-ikm-plus> [14.01.2023]
- INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN (o. J.-h): *Allgemeine Informationen und Zielsetzung*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus/allgemeine-informationen-und-zielsetzung> [11.01.2023]
- INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN (o. J.-i): *Allgemeine Informationen zur iKMPLUS in der Volksschule*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-volksschule/allgemeine-informationen> [28.12.2022]
- INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN (o. J.-j): *iKMPLUS in der Volksschule – Materialien*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-volksschule> [21.01.2023]
- INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN (o. J.-k): *Rückmeldung und Förderung*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-volksschule/rueckmeldung-und-foerderung> [21.01.2023]
- INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN (o. J.-l): *Ablauf der iKMPLUS in der Volksschule*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-volksschule/ablauf> [15.01.2023]
- KÖLLER, Olaf (2016): Bildungsstandards. In: Rudolf TIPPELT, Bernhard SCHMIDT-HERTHA (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1–24). Wiesbaden: Springer VS
- KÜNZLI, Rudolf (2010): Lehrpläne, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Eine problematische Vermischung von Funktionen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* (Bd. 3). 440-452
- LUCYSHYN, Josef (o. J.): BILDUNGSSTANDARDS - Ein Beitrag zur Qualitätssicherung an Österreichs Schulen.
- LUNDGREEN, Peter (2011): Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In: Werner HELSPER, Rudolf TIPPELT (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität* (S. 9–40). Weinheim Basel: Beltz

- MAYRING, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. (5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage.). Weinheim Basel: Beltz Verlag
- MAYRING, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (11., aktualisierte und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz
- MAYRING, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (12., überarb. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz
- MAYRING, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (13., überarbeitete Auflage.). Weinheim Basel: Beltz
- MESSNER, Rudolf (2013): Lässt sich Bildung standardisieren? In: Dorit BOSSE, Franz EBERLE, Barbara SCHNEIDER-TAYLOR (Hrsg.): *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe* (S. 105–137). Wiesbaden: Springer
- MEYER, Hilbert (2001): *Schulpädagogik. 2: Für Fortgeschrittene*. (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen
- NITTEL, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? In: Werner HELSPER, Rudolf TIPPELT (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität* (S. 40–59). Weinheim und Basel
- OELKERS, Jürgen (2005): Neue Strategien der Schulentwicklung*).
- REISS, Kristina (2022): Bildungsstandards und die Qualitätssicherung in Schule und Unterricht - ein Vorwort. In: Ann Cathrice GEORGE, Stefan GÖTZ, Marcel ILLETSCHKO, Evelyn SÜSS-STEPANCIK, INSTITUT DES BUNDES FÜR QUALITÄTSSICHERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESEN (Hrsg.): *Empirische Befunde zu Kompetenzen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe 1 und Folgerungen für die Praxis* (S. 9–14). Waxmann
- RIS Dokument (o. J.): Online verfügbar unter: URL: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR12118405/NOR12118405.html> [28.06.2021]
- RUHLOFF, Jörg (2007): Grenzen von Standardisierung im pädagogischen Kontext. In: Dietrich BENNER (Hrsg.): *Bildungsstandards: Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen: Chancen und Grenzen-Beispiele und Perspektiven* (S. 49–59). Paderborn: Schöningh
- SANDER, Wolfgang (2009): Wie standardisierbar ist Bildung? In: Carl-Peter BUSCHKÜHLE, Ludwig DUNCKER, Oswald VADIM (Hrsg.): *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität - ein interdisziplinärer Diskurs* (S. 11–33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- SATTLBERGER, Eva (2020): Was wir leisten, wenn wir beurteilen. Altes und Neues zum (leidigen) Thema Leistungsbeurteilung. In: REKTORAT DER KPH WIEN/KREMS (Hrsg.): *Antrittsvorlesungen an der KPH Wien/Krems* (Bd. 4). Wien/Krems
- SCHWARZ, Caroline (2023, 3. Jänner): *Lehrpläne NEU: Das ändert sich in der Volksschule*. Online verfügbar unter: URL: <https://www.schule.at/bildungsnews/detail/lehrplaene-neu-das-aendert-sich-in-der-volksschule> [21.05.2023]
- SPECHT, Werner, LUCYSHYN, Josef (2008): Einführung von Bildungsstandards in Österreich. Meilenstein für die Unterrichtsqualität? In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 26 (Bd. 3, S. 318–325)
- SPENGER, Jörg (2018): Standardisierung, Testitis und die Amputation von Bildung Oder: Ein Plädoyer gegen die Normierung und Vermessung des Menschen. Eine Streitschrift.
- TERHART, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In: Werner HELSPER, Rudolf

- TIPPELT (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim und Basel: Beltz
- WEINERT, Franz E. (2014): Leistungsmessungen in Schulen. In: Franz E. WEINERT (Hrsg.): *Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit* ´ (3., aktualisierte Aufl., S. 17–31). Weinheim Basel: Beltz
- WIESNER, Christian, SCHREINER, Claudia (2017): Genese der Bildungsstandards in Österreich. In: *Online BIFIE-Journal* (S. 17–21)
- WOLF, Wilhelm (Hrsg.) (2011): *Lehrplan der Volksschule: mit Anmerkungen und Ergänzungen*. (Stand: 1. Februar 2011.). Graz: Leykam

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Module der iKM ^{PLUS} in der Primarstufe.....	35
--	----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategorien der Interviews mit Lehrkräften	60
---	----

Anhänge

Anhang 1: Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Forschungsprojekt: Einstellungen und Erwartungen von Lehrpersonen
zur Standardisierung ab der dritten Volksschulstufe

Interviewerin: Melanie Kerzl

Interviewdatum: _____

Name der Teilnehmerin/des Teilnehmers:

Schulstandort: _____

E-Mailadresse und/oder Telefonnummer:

Beschreibung des Forschungsprojekts (zutreffendes bitte ankreuzen):

☐ mündliche Erläuterung

☐ schriftliche Erläuterung

Ich erkläre mich dazu bereit, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an einem Interview teilzunehmen. Betreffend Ziel und dem Verlauf des Forschungsprojekts wurde ich informiert. Mit der Aufzeichnung des Gesprächs zum Zwecke der weiteren Verarbeitung im Rahmen der beschriebenen Masterarbeit in anonymisierter Form bin ich einverstanden. Das Transkript des Interviews wird anonymisiert, d.h. ohne Namen und Personenangaben angefertigt und nicht im Anhang der Qualifizierungsarbeit angefügt.

Ich bin damit einverstanden, dass einzelne Sätze aus dem Transkript, die nicht mit meiner Person in Verbindung gebracht werden können, als Material für wissenschaftliche Zwecke im Rahmen der beschriebenen Masterarbeit genutzt werden können.

Meine Teilnahme an der Erhebung und meine Zustimmung zur Verwendung der Daten, wie oben beschrieben, sind freiwillig. Ich habe jederzeit die Möglichkeit, meine Zustimmung zu widerrufen. Ich habe das Recht auf Auskunft, Berichtigung, Sperrung und Löschung, Einschränkung der Verarbeitung, Widerspruch gegen die weitere Verarbeitung sowie auf Datenübertragbarkeit meiner personenbezogenen Daten. Unter diesen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben, und bin damit einverstanden, dass es aufgezeichnet, verschriftlicht, anonymisiert und ausgewertet wird.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an einem Interview teilzunehmen.

☐ ja ☐ nein

(Datum und Unterschrift der Teilnehmerin/des Teilnehmers)

Anhang 2: Interviewleitfaden

Persönliche Daten:

- Interview mit
- Datum
- Ort
- Dauer
- Alter, Geschlecht/Gender, Herkunft
- Berufserfahrung (Jahre)
- Anzahl der Jahre als klassenführende Lehrkraft

Interviewleitfaden

Erzählgenerierende Einstiegsfrage:

Sie wissen bereits, dass ich mich für die Standardisierung an Volksschulen in Niederösterreich interessiere. Ich würde Sie bitten, mir zu erzählen, wie Sie den Ablauf zur individuellen Kompetenzmessung PLUS, welche im Schuljahr 2021/22 bereits ab der dritten Schulstufe durchgeführt werden muss, wahrgenommen haben? (*Stichworte: Vorbereitung, Durchführung, Auswertung, Nachbereitung*)

Standardisierung

- Warum wurden Ihrer Meinung nach Bildungsstandards eingeführt? Was halten Sie davon? Welche Vorteile bringen diese Ihrer Meinung nach mit sich?
- Inwiefern finden Sie Lehrpläne, als Zusammenfassung der Lerninhalte und Lernziele, sinnvoll?
- Welche Chancen sehen Sie in der individuellen Kompetenzmessung PLUS?
- Welche Risiken sehen Sie in der individuellen Kompetenzmessung PLUS?
- Welche Herausforderungen sehen Sie in der individuellen Kompetenzmessung PLUS?
- Welche Widersprüchlichkeiten und Grenzen sehen Sie in der individuellen Kompetenzmessung PLUS?
- Bekommen Sie als Lehrer*in genug Informationen zu den neuen individuellen Kompetenzmessungen PLUS? Wissen Sie, was Sie zu tun haben?
- Gibt es Vorlagen, Anregungen, Hilfestellungen? Wenn ja, welche?
- Bekommen Sie für die Durchführung der individuellen Kompetenzmessung PLUS zusätzliche Vergütungen? Wenn ja, in welcher Form?

Professionalisierung

- Wie fordern und fördern Sie die Schüler*innen um das vorgeschriebene Niveau der individuellen Kompetenzmessung PLUS zu erreichen?
- Welche Auswirkungen haben die neuen individuellen Kompetenzmessungen PLUS für Ihren Unterricht in methodischer Hinsicht?
- Inwiefern wirkt sich die individuelle Kompetenzmessung PLUS auf Ihre eigene Professionalität bzw. Professionalisierung aus?
- Wie können Sie die Ergebnisse für die Evaluierung des Unterrichts verwenden?
- Inwiefern helfen Ihnen die Ergebnisse bei der individuellen Förderung der Kinder?
- Inwieweit sehen Sie die Testungen als Dokumentation für die Unterrichtsarbeit?
- Wie helfen Ihnen die Ergebnisse Defizite im Kompetenzerwerb bei Ihren Schüler*innen früh(er) zu erkennen?
- Fühlen Sie sich als Lehrer*in durch die Standardisierung in Ihrer eigenen Professionalität in Frage gestellt? Wenn ja warum? Wenn nein, warum nicht?

Ausblick

- Was meinen Sie, wie wird sich die Standardisierung in den kommenden Jahren entwickeln?
- Wenn Sie einen Wunsch frei hätten, gibt es noch Veränderungsvorschläge, Verbesserungswünsche bezüglich der individuellen Kompetenzmessung PLUS?

Wir sind jetzt am Ende des Interviews angelangt. Gibt es noch etwas, das Sie mir gerne erzählen möchten? Gibt es noch Fragen, die Sie mir stellen möchten?

Ich danke Ihnen für die Zeit, die Sie sich für das Interview genommen haben.

Anhang 3: Richtlinien für die Transkription

Die folgende Tabelle gibt die bei der Transkription der Interviews verwendeten Regeln wieder.

Personennamen und eindeutige Kennmerkmale werden anonymisiert	
bei Sprecher*innenwechsel Leerzeile einfügen	
#	Überlappungen beim Sprechen von Forscher*in und Beforschten I: #Und wie#meinten Sie das? E: #Ja, dann habe ich#mir
//	Unterbrechungen beim Sprechen
(.) (..) (4) (7)	Pausen werden durch einen Punkt pro Sekunde angegeben ab 4 Sekunden durch eine Klammer mit der Sekundenangabe
äh/mhm/ähm	Planungspausen
((Ereignis))	nicht-sprachliche Handlungen in doppelte Klammern, z. B.((schweigen)) oder ((zeigt auf ein Bild)) oder ((lacht))
JA	Wörter, die lauter gesprochen werden, groß
<i>Ja</i>	Wörter, die leiser gesprochen werden, kursiv
<u>Ja</u>	betontes Sprechen unterstreichen

J a	Gedehntes Sprechen in die Länge ziehen
()	unverständliche Worte in Klammer setzen
(so kurz?)	nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut in Klammer und mit Fragezeichen
(...)	falls man Passagen in der Transkription auslässt
[Interviewpartner*in scheint sehr aufgewühlt]	Anmerkung der Transkribierenden
Da sagt sie: „Komm her“	Zitat innerhalb der Rede, Gedanken
gegan-	Wortabbruch

Anhang 4: Auszug aus Transkript – Gespräch mit Lehrperson A

307 I: Okay wie forderst und förderst du deine Kinder um das vorgeschriebene Niveau der
308 individuellen Kompetenzmessung zu erreichen?

309 E: Eben gar nicht besonders, dass sie jetzt da besonders gut abschneiden, weil wie
310 wie gesagt mir dann die Zeit einfach dann zu schade ist und da gibt es so viele Dinge,
311 wo ich die Kompetenzen stärken kann und mit Dingen im Unterricht und des muss
312 jetzt nicht unbedingt diese diese dieses Training, da für diese iKM sein. Also nicht
313 sonderlich mehr als als vorher.

314 I: Mhm, also nicht speziell.

315 E: Ja wie gesagt das war nur, genau dass man die Aufgabenformate kennt, wobei die
316 Kinder die mittlerweile kennen, weil die Bücher auch jetzt schon sehr so aufgebaut
317 sind, also dass man sein Fragen beantworten muss oder was zuordnen oder so etwas
318 also, dass es nicht ums reine Rechnen geht, sondern wirklich ums warum ist das so?
319 Oder beim Rechtschreiben, warum ist da ein Doppel T? Und solche solche Dinge halt.

320 I: Das heißt#das wurde schon.#

321 E: #Und das macht man sowieso vorher,#aber nicht jetzt speziell für für das.

322 I: Okay. Und welche Auswirkungen haben die neuen individuellen
323 Kompetenzmessungen für deinen Unterricht in methodischer Hinsicht?

324 E: Ah wenig also bei gerade bei dem Verfassen von Texten habe ich mir ja genau
325 mmh kann dann genau rauslesen in welchem Bereich dann auch die Kinder
326 schwächer sind und da haben wir zum Beispiel dann noch rausgelesen, dass das
327 Überarbeiten von Texten anscheinend die größte Schwierigkeit ist und da habe ich
328 mir jetzt halt dann für nächstes Jahr vorgenommen, dass man von Anfang an wirklich
329 mehr auf das Überarbeiten wie kann ich meinen Text dann noch einmal verbessern?
330 Das war auch bei allen anderen haben sie gut abgeschnitten, da werde ich nichts
331 ändern oder so jetzt, da bleibt wie es ist, da mache ich so weiter wie bisher. Aber da
332 das das war das war da ganz interessant.

333 I: Okay und inwiefern wirkt sich die individuelle Kompetenzmessung auf deine eigene
334 Professionalität bzw. Professionalisierung aus?

335 E: Puuh eigentlich gar nicht ich habe dem ja nicht zu so einen großen Stellenwert
336 glaube ich gegeben, das haben wir gemacht und dann haben wir vorher normal weiter
337 unterrichtet, nachher normal weiter und ja wie gesagt bei den Kindern man schaut
338 dann schon natürlich wo wo Schwierigkeiten sind, aber, dass ist es war nichts dabei
339 was jetzt ganz überraschend war und bei schwächeren Kindern, die werden halt
340 sowieso dann gefördert also ich sehe das immer alles im normalen Unterricht auch,
341 also keine große Auswirkung.

342 I: Und du hast ja erzählt, dass du beim gerade beim Verfassen von Texten etwas
343 aufnehmen wirst auch in deinen Unterricht. Ahm gibt also helfen die Ergebnisse sonst
344 noch in irgendeiner Art und Weise für die Evaluierung des Unterrichtes? Also kannst
345 du die anders auch noch verwenden?

346 E: Naja, vielleicht es ist, dadurch dass es ja wirklich schwer waren die Dinge, denke
347 ich mir man kann vielleicht manchmal den Kindern doch wirklich ein bisschen mehr
348 sogar zutrauen als man es vielleicht tun würde. Also ich würde eine Schularbeit nie so
349 schwer geben jetzt zum Beispiel, wie es da jetzt war, aber sie haben es ja trotzdem
350 der Großteil ja sehr sehr gut gemacht also bis auf jetzt die Länge also, dass es halt
351 sehr viel war manches aber also vielleicht wirklich das man schon das Niveau kann
352 man schon bisschen höher, oft vielleicht ansetzen, als man vielleicht dann oft glaubt
353 weil man will, dass alle ganz gut abschneiden, aber sie machen das ja trotzdem
354 eigentlich ganz gut. Also man muss jetzt ja nicht vier Lesetexte wie es da war in einer
355 Dreiviertelstunde, aber die Texte waren auch schwer und würde ich nie geben, aber
356 es war dann interessant, dass doch, dass sie es doch geschafft haben ja dann. Das,
357 die schwierigeren Texte auch.

358 I: Okay und inwiefern helfen die Ergebnisse bei der individuellen Förderung der
359 Kinder?

360 E: Nein da da dadurch, dass man das wirklich für jedes Kind dann genau bekommt
361 sieht man schon welches Kind was wo nicht so gut kann. Ich mein wie gesagt, es war
362 jetzt nicht wirklich viel überraschend, aber ahm wenn das jetzt so bei den Größen zum
363 Beispiel in Mathematik dann dann sieht man schon okay, wenn es wirklich ganz

364 schlecht war bei irgendeinem Punkt dann setzt man da dann schon an und schaut
365 dass man da, vor allem auch warum fällt da noch so viel, warum war es da so schlecht,
366 war das nur gerade da jetzt, war das einfach schwierig da das eine Beispiel oder ist
367 es dann immer so und also diese eige- diese Bögen wirklich das fürs Kind das ist ganz
368 gut und auch für die Eltern, da hat man dann schon besprochen, was man halt dann
369 noch üben kann.

370 I: Ah das heißt dieses warum das findet man dann mit den also#im Rahmen des
371 Förderunterrichts zum Beispiel#heraus? Man sieht dann wieder.

372 E: #Genau.#Oder auch dann schon während des Unterrichts, aber hauptsächlich dann
373 im Förderunterricht.

374 I: Okay.

375 E: Also sie haben ja doch drei Stunden die Möglichkeit auf Förderunterricht da, da sind
376 zwei zusätzliche und die normale also da kann man schon dann was machen ja.

377 I: Okay und inwieweit siehst du die Testung Dok- oder siehst du die Testungen als
378 Dokumentation für deine Unterrichtsarbeit?

379 E: Ich glaube ich ah ich wahrscheinlich nicht so, ich mein sicher man freut sich, wenn
380 das Ergebnis ganz gut ist und wenn sie übern Durchschnitt sind und aber wenn es
381 nicht so ist ja, es ist ja doch sehr unterschiedlich, wenn ich eine Klasse habe mit 90
382 Prozent Kinder mit nicht deutscher Muttersprache wird das halt nicht so gut sein, weil
383 das einfach das Lesen und das Ganze Deutsch einfach geht halt nicht, aber ich glaube
384 trotzdem nicht, dass man dann schlechter unterrichtet, weil einfach sind einfach
385 andere Dinge auf die man dann den Fokus legen muss. Deshalb ist es halt schwierig,
386 ich mein in einer kleinen Landschule wo lauter österreichische Kindern sind wird es
387 sicher einfacher sein als teilweise da auch oder jetzt auch in Wien oder irgendwo wo
388 das einfach wirklich schwer ist, dass sie es verstehen, die die Fragen, die aber nicht
389 unbe- aber was jetzt kein Qualitätsmerkmal vom Unterricht also finde ich, weil.

390 I: Und die Testung#waren ja ja überall gleich, also es ist nicht unterschieden worden.#

391 E: #Ja genau.# Naja, jein also es es waren schon andere Fragebögen, wir haben
392 geglaubt es hat jeder den gleichen.

393 I: Ah okay.

394 E: Also es hat ich glaube insgesamt hat es sechs verschiedene geben. Es hat bei dem
395 Seminar hat es geheißen es gibt zwei verschiedene A und B mit immer den gleichen
396 Fragen nur in einer unterschiedlichen Reihenfolge. Das war aber dann eigentlich nicht
397 so ist, es waren dann doch ganz andere Fragen teilweise wie bei anderen Schulen
398 also es war zum Beispiel schriftliches Dividieren in Mathematik, was wir noch gar nicht
399 gemacht gehabt haben im April, weil ich muss im April noch nicht schriftlich Dividieren
400 können, das ja. ((lacht))

401 I: Okay. Das heißt.

402 E: Deshalb so wirklich ganz aussagekräftig, das muss man dann wieder bei den
403 Ergebnissen von den Kindern wieder dann dann wieder berücksichtigen, weil da
404 haben sie halt nicht da können sie nicht viele oder nicht alle Punkte haben, weil man
405 es einfach noch nicht gemacht hat und warum, dass da dabei sein muss also warum
406 eben schriftliches Dividieren da reingeben muss im April.

407 I: Ja.

408 E: Von der dritten Klasse also gute Frage aber ja.

409 I: Aber es wurde am Anfang erhoben ob die Sprache also die Erstsprache Deutsch
410 ist.

411 E: Das das wird vorne drauf es ist irgendwo erhoben ja, aber.

412 I: #Aber es wird nicht mehr beachtet#mehr oder weniger.

413 E: #Nein, nein, genau, genau.#Nein es ist dann ganz egal.

414 I: #Oka #außer auch bei der Auswertung. Steht es nur dabei, dass vielleicht, steht es
415 da dabei?

416 E: #Ganz egal ja.#Ich glaube, dass es nicht einmal bei der Auswertung dabeisteht.

417 I: Ah okay.

418 E: Nur beim Anmelden quasi da irgendwie, aber es darf nicht berücksichtigt werden.

419 I: Okay. Und wie helfen dir die Ergebnisse Defizite im Kompetenzerwerb bei deinen
420 Schülerinnen früher zu erkennen?

421 E: Früher eigentlich gar nicht, weil es ja eigentlich dann jetzt ich mein sicher für die
422 vierte Klasse ist, jetzt ist das Gute, dass es schon in der dritten Klasse ist, das es in
423 der vierten Klasse dann weiter Förder- oder eben dann gemeinsam schauen können,
424 wo wo hat die ganze Klasse noch Schwächen *Schwächen?*

425 Aber wo doch noch ein bisschen vielleicht was fehlt im Vergleich wo sie sehr gut
426 waren, da muss man vielleicht das nicht immer wieder das machen wo sie eh gut sind.
427 Da muss man vielleicht auch wirklich schauen da das das hat es dann schon ganz gut
428 gezeigt eben das Klassenergebnis, wobei natürlich ein paar ganz Gute sind, die
429 Ausreißer die dann wirklich extrem gut waren, ja die muss man sowieso dann wieder
430 anders fördern, weil die schreiben eh Texte wie, ganz tolle Texte. Aber früh ob es jetzt
431 früh.

432 I: Oder früher.

433 E: Ja, ja zumindest im Hinblick auf die vierte Klasse ist der Zeitpunkt dann okay mit
434 Mitte Ende der Dritten.

435 I: Und fühlst du dich als Lehrerin durch die Standardisierung in deiner eigenen
436 Professionalität in Frage gestellt? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

437 E: Nein, eigentlich nicht, weil weil das eben so äh eben ja wie soll man da sagen (...)
438 weil weil ich die Kinder auch kenne, die sind ja eigentlich auch viel mehr als diese
439 Dreiviertelstunde wo sie da etwas zeigen können, was sie können, was aber wieder
440 Aufgabenformate sind, die schwierig sind und so und ja ich glaube das das ist jetzt
441 nicht meine ich glaube es ist okay wie es ist also denke mir nicht dass ich deshalb
442 eine auch wenn das jetzt schlecht ausfällt, dass ich eine schlechte Lehrerin bin oder
443 so aber auch nicht, dass ich eine super Lehrerin bin ((lacht)), weil das jetzt besser ist,
444 weil die Kinder, dass kommt immer auf die Klassenzusammensetzung darauf an und
445 das ist auch ein Glück, weil es gibt andere Klassen, die können eben nicht so gut
446 abschneiden wenn es die und andere haben weiß ich nicht 80 Prozent deutsche
447 Kinder oder deutsche Sprach- deutschsprachige Kinder und die anderen haben 80
448 Prozent nicht deutschsprachige Kinder, weil es ist noch ein bisschen ungerecht

449 aufgeteilt teilweise da an der Schule, weil es ja vorher zwei Schulen waren und so
450 deshalb und dass es ist einfach klar, dass die schlechter oder besser halt abschneiden
451 und ja da denke ich mir nicht, dass ich da jetzt deshalb besser oder schlechter
452 *unterrichte oder bin oder so.*

453 I: Ja Dankeschön. Was meinst du wie wird sich die Standardisierung in den
454 kommenden Jahren, entwickeln?

455 E: Ja das wird sicher bleiben und wird immer mehr werden glaube ich, weil im Hinblick
456 auf die Matura einfach auch, weil das ist ja auch auch genauso aufgebaut also es wird
457 so man hat es bei der Matura, das habe ich mir mal kurz mal angeschaut, die hat
458 eigentlich genau so ausgesehen wie diese iKM fast also von da her ist es ja für die
459 Kinder die dann irgendwann maturieren werden oder wollen wieder, die sind das dann
460 schon gewohnt und die werden sich dann vielleicht leichter tun aber das ist ja auch
461 die Frage ob das aber man da sitzen eh andere die das dann bestimmten ob die
462 Matura Zentralmatura sein muss, aber ja aber ich glaube, dass das auf jeden Fall
463 bleiben wird und auf jeden Fall nicht weniger werden wird.

464 I: Und wenn du einen Wunsch frei hättest, gibt es noch Veränderungsvorschläge,
465 Verbesserungswünsche bezüglich der individuellen Kompetenzmessung?

466 E: Naja wenn es wenn man es machen muss und von dem gehe ich jetzt mal aus,
467 dass man nicht sage ich also nicht das es wer anderer es auswertet ((lacht)), sondern
468 dass ich das mache von mir aus und dann aber abgebe und wer anderer. Wie eine
469 Sekretärin auswerten oder irgendwer weil, dass da muss ich ja nichts wissen oder
470 können das ist eh ganz genau vorgegeben, wie das wie die Hakerl sind du wenn das
471 und wie das ausschauen muss und so also ja das könnte zum Beispiel wer anderer
472 übernehmen, weil das echt viel Aufwand ist.

473 I: Ja.

474 E: Das Auswerten finde ich.

475 I: Okay. Und sonst gibt es sonst noch einen oder einen Veränderungsvorschlag oder
476 was könnte verbessert werden? Also dass man die Auswertung verlagert?

477 E: Mhm. (5) Sonst wie gesagt, ich mein, wenn man davon ausgeht, dass sie da ist
478 ((lacht)) und nicht gar nicht mehr ist wobei es ja vorher auch nicht gegeben hat
479 während Corona oder so und es ist ja trotzdem auch gegangen also ja, aber das wäre
480 zumindest glaube ich schon einmal eine Hilfe, wenn uns die Auswertung wer anderer
481 übernehmen würde, weil es eben kein Problem wäre, wenn das wer anderer macht.
482 Du musst die Kinder nicht kennen im Gegenteil vielleicht sogar noch neutraler dann.

483 I: Ja dann Dankeschön. Wir sind jetzt am Ende des Interviews angelangt. Gibt es noch
484 etwas, das du mir gern erzählen möchtest? Gibt es noch Fragen, die du mir stellen
485 möchtest?

486 E: Nein eigentlich nicht.

487 I: Dann danke ich dir für die Zeit, die du dir für das Interview genommen.

488 E: Gerne.

Anhang 5: Interpretationsregeln (Z1-Z4 Regeln) der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse²⁰⁰

Z1: Paraphrasierung

- Z1.1: Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!
- Z1.2: Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!
- Z1.3: Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!

Z2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

- Z2.1: Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, sodass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!
- Z2.2: Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!
- Z2.3: Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!
- Z2.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Z3: Erste Reduktion

- Z3.1: Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!
- Z3.2: Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden!
- Z3.3: Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)!
- Z3.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Z4: Zweite Reduktion

- Z4.1: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!
- Z4.2: Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)!
- Z4.3: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!
- Z4.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

²⁰⁰ vgl. MAYRING 2022, S. 71

Anhang 6: 1. Reduktion des Interviews mit Lehrkraft A

Individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM ^{PLUS})					
K 1.1. Organisation/ K 1.1.2. Informationen und Materialien zur iKM ^{PLUS}					
Fall	Seite/ Zeile	Analyseeinheit	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	S. 1 Z. 5-9	E: Ja also wir haben ja also die zwei Basismodule, die ja jeder machen hat müssen und wir haben auch noch die Bonus, da oben liegen sie noch ((zeigt auf den Kasten)) machen müssen an der Schule also das heißt wir haben vier vier also Lesen war ja Basis und Mathematik und dann ah Verfassen von Texten und Sprachbetrachtung war noch zusätzlich. E: Mühsam. Sehr mühsam. Also sehr viel also als zusätzliche Belastung vor allem du musst es zuerst mal auswerten am Zettel und dann das ganze nochmal eintippen am Computer also das war haben wir auch so dann ich	die zwei Basismodule, die jeder machen muss sind Lesen und Mathematik und die zwei Bonusmodule, die zusätzlich sind, sind Verfassen von Texten und Sprachbetrachtung Die Auswertung dauerte noch ein paar Stunden und war sehr zeitaufwändig. Sie war sehr mühsam, eine	Durchführung von zwei Basismodulen verpflichtend für alle: Lesen, Mathematik und zusätzlich möglich: Verfassen von Texten und Sprachbetrachtung Die Auswertung war sehr zeitaufwändig. Hilfestellungen dafür gab es durch verschiedenste Unterlagen. eigener Stift für die Durchführung	Durchführung: - Pflicht: Lesen, Mathematik - Zusatz: Verfassen von Texten, Sprachbetrachtung Auswertung: - war zeitaufwändig - Hilfestellungen durch Unterlagen vorhanden Durchführung: - gleiche Voraussetzungen durch: gleichen Stift

	S. 2, 3 Z. 64-82	habe eine andere Kollegin auch, also es ist schon viel dann vier so Dinge da machen okay, aber aber dieses Auswerten das hat schon dann ein paar Stunden noch gedauert. I: Und hat es da Hilfestellungen gegeben für die Auswertung? Oder? E: #Von der iKM-Seiten quasi?# I: #Genau# E: Ja da hat es alle möglichen vorher Unterlagen geben und man hätte ihnen glaube ich auch dauernd schreiben können, wenn man Probleme gehabt hätte es war nicht schwierig das auszuwerten. I: Okay.#Zeitaufwändig?# E: Aber es war#zeitaufwändig ja#und das eben dann alles in den Computer eintippen mit Hakerl und Kreuzerl und oder nicht gemacht, das müssen man ja dann alles eintippen also das war sehr sehr zeitaufwändig. I: Okay. E: Weil du willst es ja auch nicht falsch, es ist ja auch nicht etwas wo du schnell darüber schaust sondern, ich mein, du willst ja für die Kinder, dann auch dass du es	zusätzliche Belastung und fand in zwei Schritten statt, zuerst am Zettel und dann noch am Computer. Vor allem wird es ganz genau angeschaut, weil man nichts falsch machen oder etwas übersehen möchte. Hilfestellungen hat es durch alle möglichen Unterlagen gegeben bzw. hätte man bei Fragen jemanden schreiben können.	für alle Kinder in ganz Österreich gleiche Voraussetzungen durch gleichen Stift und gleichen Wortlaut am Anfang der Durchführung umfassende Hilfestellungen: Seminare, Homepage, Kontaktdaten durch E-Mails, Unterlagen alle Themenbereiche bis zum Ende der dritten Schulstufe, Erhebung jedoch schon Mitte Mai, da wurde oft der ganze Lehrstoff noch nicht durchgenommen, keine Rücksichtnahme auf die Erstsprache trotz Erhebung	und gleicher Wortlaut am Anfang der Durchführung - umfassende Informationen und Materialien: Homepage, E-Mail-Kontakt - Erhebung Erstsprache, jedoch keine Rücksichtnahme - teilweise Lehrstoff noch nicht unterrichtet
--	---------------------	---	---	---	--

		gut und nicht etwas übersiehst oder so. dann sie kriegen sogar einen eigenen Stift dafür, das ist ja alles ein Wahnsinn eigentlich ((lacht)) für die Kinder. I: Ahm aso das heißt die Kinder genau das war noch die#bekommen einen Stift.#, der wurde bestellt mit dem sie arbeiten. E: #((jacht)), ja genau.#Damit wirklich das ganz genau gleich ist für jeden also man muss ja auch genau das sagen immer das Gleiche sagen, so quasi in ganz Österreich sagen die Lehrer das gleiche oder sollten sagen am Anfang. I: Das heißt also gibt es eine Vorlage, was man da sagt. E: Genau, genau. I: Eine, eine eine also genaue Worte? E: Das habe ich mit relativ viel Spaß eigentlich gemacht, das habe ich ihnen vorher schon gesagt	die Kinder kriegen einen eigenen Stift für die Durchführung Stift für die Kinder zum Arbeiten wurde bestellt, damit alles genau gleich ist für jeden, in ganz Österreich sagen die Lehrer*innen das Gleiche am Anfang der Durchführung, dafür gibt es eine Vorlage mit genauen Worten		
	S. 8 Z. 264- 265 S. 8, 9 Z. 274- 283				

	S. 9 Z 287- 303	E: #Ja. Ja. Ja.#Es hat Seminar gegebene einige sogar, die man besuchen hätte können und eben die Homepage da findet man alles und die E-Mail-Adressen also ja, also das schon. I: Das heißt die Seminare sind dann diese#Vorbereitungen für iKM?# E: #Genau#da gibt es ausgedruckte Unterlagen und auch die Homepage ist mit Videos und mit also einmal habe ich irgendwas gefragt auf eine E-Mail-Adresse und da ist auch etwas zurückgekommen dann, weil es irgendwas mit dem Anmelden noch nicht gegangen, es war aber dann eh noch zu früh also da hat man eine Antwort gekriegt also das das habens. I: Das heißt da gibt es? E: Also da dürften ziemlich viele Leute dran sitzen an dem. ((lacht)) I: Und es ist dann auch genau beschrieben,#wie der Ablauf ist?#Also diese Hilfestellung, die	Besuch von Seminaren möglich, Informationen auf der Homepage mit Videos, E-Mail-Adressen zur Kontaktaufnahme wegen Anmeldeschwierigkeiten, ausgedruckte Unterlagen, es dürften viele Leute dran sitzen, detaillierte Hilfestellungen mit Anleitungen		
--	------------------------------------	---	---	--	--

	du auch schon erzählt hast, mit dem Anleitungen. E: #Ja. Ja. Ja.#Nein, dass ist alles sehr genau und sehr detailliert. Das war aber dann eigentlich nicht so ist, es waren dann doch ganz andere Fragen teilweise wie bei anderen Schulen also es war zum Beispiel schriftliches Dividieren in Mathematik, was wir noch gar nicht gemacht gehabt haben im April, weil ich muss im April noch nicht schriftlich Dividieren können, das ja. ((lacht)) I: Okay. Das heißt. E: Deshalb so wirklich ganz aussagekräftig, das muss man dann wieder bei den Ergebnissen von den Kindern wieder dann dann wieder berücksichtigen, weil da haben sie halt nicht da können sie nicht viele oder nicht alle Punkte haben, weil man es einfach noch nicht gemacht hat und warum dass da dabei sein muss also warum eben schriftliches	Themenbereiche in den Testungen, die noch nicht gelehrt wurden, da es noch		
	S. 12 Z. 393- 414			

		Dividieren da reingeben muss im April. I: Ja. E: Von der dritten Klasse also gute Frage aber ja. I: Aber es wurde am Anfang erhoben ob die Sprache also die Erstsprache Deutsch ist. E: Das das wird vorne drauf es ist irgendwo erhoben ja, aber. I: #Aber es wird nicht mehr beachtet#mehr oder weniger. E: #Nein, nein, genau, genau.#Nein es ist dann ganz egal. I: #Okay #außer auch bei der Auswertung. Steht es nur dabei, dass vielleicht, steht es da dabei? E: #Ganz egal ja.#Ich glaube, dass es nicht einmal bei der Auswertung dabeisteht. I: Ah okay. E: Nur beim Anmelden quasi da irgendwie, aber es darf nicht berücksichtigt werden.	nicht gemacht werden muss, auch bei den Ergebnissen zu beachten, Erhebung von Erstsprache jedoch keine Rücksichtnahme darauf		
--	--	---	---	--	--

<u>K 1.3. Vergütungen</u>					
Fall	Seite/ Zeile	Analyseeinheit	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	S. 9 Z 304- 306	Nein. ((lacht))	Nein.	Nein.	- keine Vergütungen
Praxis der individuellen Kompetenzmessung PLUS (iKM ^{PLUS})					
<u>K 2.1. Vorbereitungen/ K 2.1.1. Individuelle Förderung und Forderung</u>					
Fall	Seite/ Zeile	Analyseeinheit	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	S. 2 Z. 38- 46	E: Naja es hat es gibt so im Internet so ähnliche Beispiele ja, die haben wir gemeinsam habe ich die besprochen mit ihnen ich habe es ihnen nie so geben und gesagt macht sondern ich habe es mit ihnen besprochen und auch immer erklärt warum wir das machen überhaupt diese ganzen standardisierten, dieses iKM halt dann haben wir das geübt gemeinsam und ja immer wieder so dazwischen mal ein paar so Beispiele halt einfach gemeinsam und auch erklärt, dass dann die Beispiele eh ganz anders waren ((lacht)) das ist	im Internet gab es ähnliche Beispiele wie bei der Testung, diese wurden immer wieder dazwischen besprochen und erklärt, zusätzlich wurde besprochen warum die iKM durchgeführt wird, die Beispiele bei der Testung waren dann ganz anders viel schwerer als die Übungsbeispiele	Vorbereitung mit ähnlichen Beispielen im Internet möglich Übungsbeispiele auf der iKM PLUS Seite vom Bundesministerium, die allen leichtgefallen sind, Aufgaben bei der Testung waren schwerer, eine andere Übungsmöglichkeit waren die Aufgaben älterer Überprüfungen	- Bereitstellung von Übungsbeispielen mit Lösungen auf der iKM PLUS Seite - Besprechung und Erklärung ähnlicher Übungsbeispiele wie bei den Testungen, diese waren leichter als die bei der Durchführung - Übungsbeispiele aus dem Internet oder aus früheren Bildungsstandard-

		vielleicht wieder ein anderes Thema also das was was ja im Internet gestanden ist, als was dann kommt also es war eigentlich viel leichter die Übungsbeispiele als die vorgegebenen finde ich. I: Das heißt es hat#im Internet,#diese Übungsbeispiele. E: #Ja genau#auf dieser iKM-PLUS-Seiten und da haben wir ein paar, da hat es etwas gegeben auch mit Lösungen und das haben wir uns eben angeschaut und das ist eigentlich wirklich allen immer leichtgefallen, aber ich finde dann die echten Aufgaben waren schwerer. E: Und da wirklich die Kinder, also ich weiß es auch da an der Schule, dass teilweise ((lacht)) die haben da jeden jede Woche so einen Bogen gekriegt und haben es dann machen müssen, immer wieder üben üben üben, ich weiß nicht wie sie abgeschnitten haben	auf der iKM PLUS Seite waren die Übungsbeispiele mit Lösungen, die sind allen immer leichtgefallen und die echten Aufgaben bei den Testungen waren schwerer Die Kinder mancher Klassen haben viel üben müssen, die haben teilweise jede Woche einen Bogen bekommen, ob das Ergebnis dadurch besser wurde ist unklar	ob mehr üben, Auswirkungen auf das Ergebnis hat, kann nicht bestätigt werden keine speziellen Fördertechniken für die iKM PLUS	überprüfungen - Auswirkungen der Übung auf das Ergebnis kann nicht bestätigt werden - keine speziellen Förderungen für die Testungen
S. 7 Z. 229- 232					
S. 7 Z. 236- 241					

		I: Das heißt da wurden halt diese also da wurden diese Übungsmöglichkeiten von von der Seite von vom#Bundesministerium.# E: #Genau genau.#Ich glaube manche haben auch ältere ich glaube vorher hat es ja iKM geheißen also irgendwie hat es ja geheißen (...) und das waren andere Aufgaben und die haben, dass halt wirklich geübt und ge- ge- ja trainiert mit den Kindern, das habe ich nicht gemacht, weil mir da einfach auch Zeit ist, also schade um die Zeit.	Übungsmöglichkeiten wurden vom Bundesministerium zur Verfügung gestellt, manche Lehrpersonen haben auch ältere Aufgaben von Bildungsstandard-überprüfungen geübt beziehungsweise trainiert		
	S. 9, 10 Z. 306-320	I: Okay wie forderst und förderst du deine Kinder um das vorgeschriebene Niveau der individuellen Kompetenzmessung zu erreichen? E: Eben gar nicht besonders, dass sie jetzt da besonders gut abschneiden, weil wie wie gesagt mir dann die Zeit einfach dann zu schade ist und da gibt es so viele Dinge, wo ich die Kompetenzen stärken kann und	Die Kinder werden nicht besonders gefördert, um das Niveau zu erreichen, es werden nur die Aufgabenformate kennengelernt		

		mit Dingen im Unterricht und des muss jetzt nicht unbedingt diese diese dieses Training, da für diese iKM sein. Also nicht nicht sonderlich mehr als als vorher. I: Mhm, also nicht speziell. E: Ja wie gesagt das war nur, genau dass man die Aufgabenformate kennt, wobei die Kinder die mittlerweile kennen, weil die Bücher auch jetzt schon sehr so aufgebaut sind, also dass man sein Fragen beantworten muss oder was zuordnen oder so etwas also dass es nicht ums reine Rechnen geht, sondern wirklich ums warum ist das so? Oder beim Rechtschreiben, warum ist da ein Doppel T? Und solche solche Dinge halt. I: Das heißt#das wurde schon.# E: #Und das macht man sowieso vorher,#aber nicht jetzt speziell für für das.			
--	--	---	--	--	--

K 2.2. Durchführung					
Fall	Seite/ Zeile	Analyseeinheit	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	S. 1 Z. 11 – 22	E: Und was war also für <u>die Kinder</u> aufregend und aber nicht unbedingt im negativen Sinn glaube ich am Anfang, dann es war halt dann, weil es halt viermal war ein bisschen ein bisschen mühsam und es hat dann doch lange gedauert und dann ist es immer einfacher geworden beim vierten Mal schon und was ich auch gefunden habe, ich weiß nicht was dann nachher noch kommt, dass die Aufgaben waren halt voll schwer finde ich, aber dann was dann rausgekommen war eigentlich dann eigentlich voll gut. Also die Kinder waren eigentlich während sie das gemacht haben eigentlich fast also es war auch deprimierend, weil es waren Seiten, da waren zum Lesen Texte, also extrem schwer, sie haben es aber total gut dann eigentlich beantwortet, obwohl sie nicht das Gefühl gehabt haben, dass sie das eigentlich gut gemacht haben	Durchführung war für die Kinder positiv aufregend, es war jedoch durch die Durchführung von 4 Testungen ein bisschen mühsam und hat lange gedauert, die Aufgaben waren schwer, aber das Ergebnis war dann eigentlich voll gut	Durchführung der Testungen widerspiegeln nicht die Ergebnisse Erhebung Deutsch als Erstsprache oder nicht Sprachgefühl braucht für die Entwicklung Spezielle Bedürfnisse der Kinder werden bei der Testung nicht beachtet Zeit für die Durchführung waren 45 Minuten Testbögen waren unterschiedlich	- schwierige Durchführung – gute Ergebnisse - Erhebung Erstsprache - Sprachgefühl ist wichtig bei der Durchführung - keine Rücksichtnahme auf spezielle Bedürfnisse - begrenzte Zeit bei der Durchführung - unterschiedliche Testbögen

		dann und im Nachhinein dann haben sie erfahren, ah dass war eh gut, aber also es war sehr schwer finde ich ja das Ganze.			
	S. 1 Z. 28-31	E: Und das waren auch also sehr sehr schwer also bei den vor allem bei der Sprachbetrachtung, war es wirklich viel so so spielen mit Sprache war da dabei also das war Kindern mit nicht deu- also mit mit deutscher Muttersprache, die haben sich da leichtgetan, aber für ein Kind mit nicht deutscher Muttersprache fast unmöglich	vor allem Sprachbetrachtung war sehr schwer für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache		
	S. 1 Z. 34-36	E: Dieses Sprachgefühl gar nicht da sein kann vor allem auch in einer dritten noch nicht vielleicht im Gymnasium oder in einer Mittelschule mal später, aber das war schon schwer. I: Und das heißt alle Kinder nach Volksschullehrplan #auch wenn jetzt da bei dem einen Kind eine	Sprachgefühl kommt erst in einer späteren Schulstufe		

	S. 4, 5 Z. 134- 174	Sehbehinderung ist#.Haben diese Testung machen müssen? E: #Mhm, genau.#Ja genau. I: Genau also auch#in der Integrationsklasse#war das dann so? E: #Ja genau.# I: Auch die Kinder,#die Integra- in der Integration?# E: #Aso nein#nur ein#ein ASO Kind habe ich noch, aber der hat es nicht machen müssen#. I: #Aber wenn er nach Volksschullehrplan?# E: #Ja genau#und wenn er jetzt zum Beispiel in Mathematik nach Volksschullehrplan unterrichtet wäre, was aber eh nicht ist,#dann müsste er es auch machen.# I: #Dann müsste er es auch machen#ah okay. E: Aber das ist eh nur das eine Mädel und der mit erhöhten Förderbedarf ist auch noch, aber hat sowieso nicht, der sowieso nicht. I: Ah okay. E: Das wäre sowieso nicht gegangen, also wirklich nur die die Volksschullehrplan haben.	alle Kinder nach Volksschullehrplan haben die Testung machen müssen, Schwierigkeiten werden fast nicht beachtet, es wurde nur erhoben, ob Deutsch die Muttersprache ist oder nicht, keine zusätzlichen Hilfestellungen für Kinder mit speziellen Bedürfnissen, wie beispielsweise eine Sehbehinderung oder Autismus, dies obliegt dann der Lehrkraft,		
--	--	---	--	--	--

	I: Okay und da waren dann keine zusätzlichen#Hilfestellungen eigentlich vorgesehen?# E: #Nein ich bin dann beim zweiten.#Nein, nein, nein, ich bin dann dann zur Frau Direktor gegangen und habe gesagt: Du das geht nicht so. Sie schafft das nicht, sie sieht das nicht.“ ((lacht)) Und ich darf es ja eigentlich nicht vorher aufmachen, also erst mit den Kindern ja und so und dann hat sie gesagt: „Nein, das bringt ja so nichts.“ Dann habe ich es ein bisschen anstreichen können vorher, dann habe ich es halt rausgenommen und angeschaut und halt mit Leuchtstift ein bisschen markiert und ja, wenn sich da wer aufregen sollt, dann ja dann soll sich wer aufregen. ((lacht)) I: Und wird das wird das wo erhoben, dass da vielleicht eben andere Schwierigkeiten #auch sind?#Oder scheint das nicht auf? E: #Nein, nein, nein.#Nur deutsche Muttersprache oder nicht deutsche Muttersprache. I: Ah okay.	eigentlich Individuelles	nichts		
--	--	-----------------------------	--------	--	--

	E: Also Erstsprache da dass irgendwo. I: #Aber.# E: #Aber sonst überhaupt nicht,#also ich habe einen Autisten für den, war es jetzt nicht so das Problem, aber hätte auch sein können, da war es nicht so sicher, wie der da das Ganze macht. I: Mhm,#der ist auch nach Volksschulehrplan?# E: #Genau, genau, genau#und der für das war das aber eh kein Problem, aber so was so was ist halt überhaupt nicht irgendwie eingegangen oder geschaut, dass ist total wurscht. Also es ist halt jedes Kind gleich. I: Okay.#Sehr spannend.# E: #Also nichts individuelles eigentlich.#Ja ((lacht)). I: Okay, das heißt es war#eine vorgegebene Zeit,#das also eine Unterrichtsstunde oder? E: #Mmh#45 Minuten. I: 45 Minuten waren vorgegeben. E: Mhm. Mmh.			
S. 6, 7 Z. 210- 222		45 Minuten waren Zeit für die Durchführung und dann wurde eingesammelt, ganz		

	I: Und dann#ganz egal wie weit die Kinder waren#wurde es eingesammelt. E: #Genau, genau.#Es ist ihnen dazwischen immer die Zeit gesagt worden und. I: Ja. E: Die meisten haben kein Problem gehabt, aber man weißt ja dann seine Kinder, da weiß man schon das das sich das halt nicht ausgeht, aber es eigentlich ein paar sehr gute Schüler sind, wo man halt weiß ja das ist halt. I: Tempo einfach. E: Genau, genau. I: Und die Testung#waren ja ja überall gleich, also es ist nicht unterschieden worden.# E: #Ja genau.# Naja, jein also es es waren schon andere Fragebögen, wir haben geglaubt es hat jeder den gleichen. I: Ah okay. E: Also es hat ich glaube insgesamt hat es sechs verschiedene geben. Es hat bei dem Seminar hat es geheißen es gibt zwei verschiedene A und B mit immer den gleichen Fragen	egal wie weit die Kinder waren, dazwischen wurden die Kinder immer wieder auf die Zeit hingewiesen sechs unterschiedliche Fragebögen bei den Testungen		
--	--	--	--	--

		nur in einer unterschiedlichen Reihenfolge.			
<u>K 2.3. Nachbereitung der der iKM^{PLUS}</u>					
Fall	Seite/ Zeile	Analyseeinheit	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	S. 2 Z. 54-61	I: Ah okay. Und du hast da hinten auf die Boxen gezeigt. E: Ja genau, DIESE KARTONS ((zeigt auf den Kasten auf die Boxen)) da sind sie drinnen diese Bögen. I: #Diese Bögen,#zur also die Übungsbögen? E: #Ja.#Nein also die Frau Direktor hat nur gemeint#ich soll es daweil in der Klasse lassen.# I: #Aso okay das sind#die Test-Testbögen.# E: #Genau die ausgewerteten Testbögen.#Genau. I: Und wie war dann die Nachbereitung mit den Kindern? E: Das war während den KEL-Gesprächen. I: Ja. E: Da habe ich das dann mit ihnen besprochen, da gibt es dann also eh genaue Vorgaben, also das kann man sich dann	Bögen werden nach der Testung in der Klasse aufbewahrt Nachbereitung der individuellen Ergebnisse im Rahmen der KEL-Gespräche, genaue Vorgaben: Angabe von	Archivierung der Bögen in der Klasse individuelle Ergebnisse Nachbereitung im Rahmen der KEL-Gespräche mit Darstellungshilfen in Form von großen bzw. kleinen Bäumchen Nachbereitung Klassenergebnis: Besprechung mit der ganzen Klasse und Überlegung von Übungsmöglichkeiten von schwächeren Themenbereichen	- Archivierung der Bögen in der Klasse - individuelles Ergebnis Nachbereitung (KEL-Gespräche) - Nachbereitung Klassenergebnis (Besprechung mit Klasse)
	S. 3, 4 Z. 83-113				

	ausdrucken wo genau oben steht eben wie wie das wie wie der Mittelwert ist von von von von allen Kindern halt und wo dann sie sind und da gibt es auch so so ein Bäumchen ist das eigentlich. Ja finde ich ganz nett dargestellt, ob sie jetzt eher nur ein kleines Bäumchen haben, der Mathebaum oder ob der schon groß ist und sie schon gut sind und so. I: Okay. E: Also es ist halt so die Kinder sehen halt schon ganz deutlich ich bin besser oder schlechter als der Durchschnitt. I: Und und diese Nachbereitung war dann nur im Rahmen des KEL-KEL-Gespräches oder auch in der Klasse? E: Wir haben das allgemeine Klassenergebnis habe ich einmal mit ihnen angeschaut also wo die Klasse ist, weil die Klasse war gut, weil wir waren immer über dem Durchschnitt, deshalb war das glaube ich schon gut und für sie sehr motivierend, aber nicht ganz genau, dann nochmal wirklich nochmal extra mit jedem Kind, dann außerhalb von den	Mittelwert, Darstellung in Form eines großen oder kleinen Bäumchen, Kinder sehen deutlich, ob sie besser oder schlechter als der Durchschnitt sind, Klassenergebnis wurde einmal mit allen besprochen, ebenso welcher Themenbereich der Klasse am schwächsten war, gemeinsame Überlegung von Übungsmöglichkeiten		
--	--	---	--	--

		KEL-Gesprächen dann nicht nochmal. I: Okay das heißt in der Klasse wurde #das Allgemeine besprochen.# E: #Genau, genau, genau.# I: Und#mit den Kindern und den Eltern.# E: #Das Allgemeine ja genau#eben auch welcher welcher von den vier Punkten Klassenmäßig der schwächste war und so und dann vielleicht auch warum und ja weil das war das war das#Verfassen von Texten komischerweise#obwohl wir ganz viel geübt haben. I: #Ah okay also welcher#von den Themenbereichen. E: Ja genau und dann haben wir dann ebene auch gemeinsam geschaut was wir vielleicht besser noch mehr üben könnten und so und dann wirklich Kind für Kind dann bei den KEL-Gesprächen. I: Ah okay. E: Mhm			
--	--	---	--	--	--

Subjektive Meinungen					
K 3.1. Chancen der iKM ^{PLUS}					
Fall	Seite/ Zeile	Analyseeinheit	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	S. 6 Z. 192- 199	E: (..) Chancen? ((lacht)) Schwer naja, vielleicht es war für man-manche Kinder waren überraschenderweise dann die vielleicht nicht so gut sein doch doch auch ganz gut eigentlich. Die können vielleicht dann auch zeigen, dass sie was können, weil sie wirklich, die die halt wirklich gern auf Zettel arbeiten quasi die aber recht viele Chancen und recht viel Nutzen sehe ich nicht, weil es ist ja nicht du darfst es ja sowieso für die Noten auch nicht zählen und ja, dass ich als Eltern dann halt sehe ja mein Kind okay ist schlechter als der Durchschnitt ja ((lacht)) bringt mir nichts, sagt mir nichts, was also ja eigentlich nicht wirklich viele Chancen. ((lacht))	Chancen sind schwer zu finden, manche Kinder, die sonst nicht so gut sind, und die wirklich gerne auf Zettel arbeiten waren überraschenderweise doch ganz gut eigentlich. Diese Kinder können dann zeigen, was sie auch können, recht viel Chancen und Nutzen kann nicht gesehen werden, da es nicht zur Note gezählt werden darf, Eltern sehen mein Kind ist besser oder schlechter als der Durchschnitt, das bringt und sagt ihnen nichts	Chancen können wenig, genannt werden, schwache Kinder können somit vielleicht zeigen, dass sie auch was können, für Eltern wenig Sinn	- wenig Chancen für Eltern und Kinder - Chancen eventuell für schwache Kinder Leistung zu zeigen

K 3.2. Risiken der iKM^{PLUS}

Fall	Seite/ Zeile	Analyseeinheit	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	S. 6 Z. 201- 210	Naja, dass eben, wenn das wer wirklich ganz ernst vielleicht nimmt und streng sieht, eben dass dann eben schon manche Kindern dann ganz einen schlechten Wert haben und wenn es dann vielleicht im immer im Hinterkopf ist, okay das der hat da ganz schlecht abgeschnitten, das ist ja für das Kind sicher nicht von Vorteil ist dann was nur weil es vielleicht langsam war weil es ist ja auch in einer Dreiviertelstunde war für vor allem beim Lesen für viele schwierig, dass sie es fertig bringen, die haben aber alles richtig gehabt und ich denke mir beim Lesen mei ob ich jetzt langsamer lese ein bisschen oder schneller ist ja eigentlich wurscht. Ich muss das verstehen, ich muss gern lesen und so und das ja ist schwierig, dann glaube ich, dass die Kinder dann selber glauben sie sind eben viel schlechter als sie aber eigentlich sind.	falls das eine Lehrperson wirklich sehr ernst nimmt, haben manche Kinder vielleicht einen schlecht Wert und dass ist dann immer im Hinterkopf, kein Vorteil für die Kinder, nur weil es vielleicht langsam war, Lesen war vor allem für viele Kinder schwierig in der Zeit fertig zu bringen, doch es ist egal ob jemand schnell oder langsam liest, wichtig ist, dass die Kinder es gerne machen und verstehen, manche Kinder glauben vielleicht sie sind schlechter als sie wirklich sind	abhängig von Lehrpersonen, manche Kinder glauben vielleicht sie sind schlechter als sie wirklich sind, Aufgaben in der vorgegebenen Zeit schwer schaffbar, zusätzlicher Druck wird aufgebaut, nimmt einen Riesenraum in der Schule ein	- Gefühl der Kinder ist Lehrpersonen abhängig - zeitliche Ressource bei Testung - zusätzlicher Druck - Riesenraum in der Schule

	S. 7, 8 Z. 243 - 251	I: Das heißt auch dieses Risiko eben dieser Druck, der#dann eigentlich zusätzlich, könnte man das so zusammenfassen?#Zusätzlich aufgebaut wird. E: #Ja genau.#Ja genau, ja. I: #Für alle#Beteiligten. E: #Für alle.#Für die Schüler und die werden ja dann wieder von daheim ich mein bei mir sind die Eltern Gott sei Dank eh relativ in der Hinsicht, dass sie jetzt nicht sagen mah recht da nervös machen die Kinder oder so, aber trotzdem ist ein Druck dann da, wenn man es auch zu oft, vor allem wie bei Schularbeiten ja auch also. I: Also, dass es dann so einen#Riesen Raum#einnimmt, in der Schule.	zusätzlicher Druck für alle Beteiligten wird aufgebaut durch, Kinder werden nervös gemacht, nimmt einen Riesenraum in der Schule ein		
--	-------------------------------------	--	---	--	--

K 3.3. Herausforderungen der iKM^{PLUS}

Fall	Seite/ Zeile	Analyseeinheit	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	S. 7 Z. 226- 228	Naja es hm Herausforderung? Ich glaube schwierig, ich weiß jetzt nicht ob das vielleicht die richtige Antwort ist aber, dass manche Lehrer halt da <u>sehr</u> vielleicht ist das aber auch ein Risiko sogar, dass sie#sehr darauf hinarbeiten.#	Herausforderung beziehungsweise Risiko ist das Hinarbeiten mancher Lehrpersonen	Herausforderung oder Risiko ist das extra Hinarbeiten von Lehrpersonen, viel üben ist Zeitverschwendung, da Kompetenzen die da sind gezeigt werden sollen, Stress, neue Aufgabenformate, Druck, Bewertung ist schwierig, darf nicht in die Note miteinfließen und die Kinder zeigen das auch im Unterricht	- Hinarbeiten auf die Testung - viel üben = Zeitverschwendung - Kompetenzen, die da sind sollen gezeigt werden - Stress und Druck - neue Aufgabenformate - Bewertung der Testung - Kompetenzen werden auch so im Unterricht gezeigt
	S. 7 Z. 233- 236	aber, dass man da viel zu viel Zeit für das verschwindet, also das ist jetzt ein Risiko also keine Herausforderung, aber finde ich auch also das extra dafür jetzt echt viel üben macht ja eigentlich auch keinen Sinn, weil es sollte ja das die Kompetenzen ja zeigen, die ja eh da sind.	Zeitverschwendung für die Vorbereitung ist ein Risiko, extra viel üben macht wenig Sinn, da die Kompetenzen die da sind gezeigt werden sollen,		
	S. 8 Z. 264- 265	Also ich glaube, dass es wirklich erstens einmal der Stress dann diese Aufgabenformate, E: Das ist ja der volle Druck und deshalb ist es glaube ich schon	Stress und diese Aufgabenformate		

	S. 8 Z. 268- 272	schwierig, dass jetzt auch allzu hoch zu bewerten und ich mein Gott sei Dank, das dass darf man eh nicht in die Noten miteinfließen lassen es bei den meisten zeigt es ja auch schon das was ah was man so auch im Unterricht jetzt dann ist aber es gibt halt schon jetzt so Ausnahmen wo das eben gar nicht passt und.	Druck, schwierig diese Testung allzu hoch zu bewerten, darf nicht in die Note miteinfließen, zeigt was die Kinder auch im Unterricht können, es gibt Ausnahmen		
<u>K 3.4. Widersprüchlichkeiten und Grenzen der iKM^{PLUS}</u>					
Fall	Seite/ Zeile	Analyseeinheit	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	S. 8 Z. 257- 258	E: Nein eben diese ((lacht)), dass es eigentlich individuell heißt, aber eigentlich das ist ja das wird ja über alle drüber also da ist ja individuell ist für mich was anderes	heißt individuell und ist es aber nicht	Standardisierung macht alle gleich, Kinder können nicht alle zeigen, was sie können	Widersprüchlichkeiten - iKM ^{PLUS} ist nicht individuell
	S. 8 Z. 260- 262	E: Das wirklich jeder das zeigen kann, was er halt auch gut kann und dann sieht man ja genauso was man nicht kann und ja und es Grenzen das es zeigt nicht wirklich das was die Kinder unbedingt jetzt immer können.	die Kinder können nicht immer das zeigen, was sie wirklich können	Standardisierung zeigt wenig nicht, was Kinder können	Grenzen - zeigt nicht was Kinder können

Steuerungsinstrumente					
K 4.1. Bildungsstandards					
Fall	Seite/ Zeile	Analyseeinheit	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	S. 4 Z. 118- 133	E: Vorteile? Also ich halte nicht sehr viel davon, weil ich bin eben in einer Integrationsklasse und ich habe zum Beispiel ein sehbehindertes Kind, das macht normal Volksschullehrplan und sieht, aber also sie hat nur acht Prozent Sehrest und sieht halt ganz schlecht und ich habe ihr halt beim ersten Mal, habe ich mir gedacht: „Okay es muss ja alles ganz standardisiert sein“, da habe ich es ihr einfach einmal gegeben und das hat sie einfach nicht gut sehen können, das war total verwirrend geschrieben und teilweise von der Formatierung her da war auf einmal ein Abstand, dann ist wieder irgendwoanders weitergegangen und sagt bei ihr zum Beispiel überhaupt nichts aus, was sie kann, weil sie kann gut Mathe und Deutsch jetzt nicht sehr gut aber gut und da ist sie wirklich weit unter dem Durchschnitt, weil	Bildungsstandards für Kinder mit speziellen Bedürfnissen, beispielsweise Sehbehinderung mit Volksschullehrplan problematisch, Schwierigkeiten bei der Testung, sagt nichts über ihr Können aus, wie auch bei anderen Kindern, die zum Beispiel langsamer arbeiten Durchschnittskönnen wird erhoben, aber es ist überhaupt nicht individuell	Bildungsstandards zeigen, was der Durchschnitt kann, sind nicht individuell und wird nicht auf spezielle Bedürfnisse eingegangen	- zeigen Leistungen des Durchschnitts - Testungen sind nicht individuell, spezielle Bedürfnisse werden nicht berücksichtigt

		das einfach für sie nicht möglich ist und das sind ganz viele Kinder die vielleicht ein bisschen langsamer sind auch und also ich halt nicht allzu viel davon. Warum sie es gemacht haben ist wahrscheinlich, weil sie halt dann halt sehen was ja was der Durchschnitt ist, aber da wird es jetzt nicht auf irgendwas eingegangen, wie Kinder jetzt. I: #Okay.# Das heißt. E: #Individuell sind.#Also wirklich individuell ist ja das absolut eigentlich nicht, weil sie ja.			
--	--	--	--	--	--

K 4.2. Lehrplan

Fall	Seite/ Zeile	Analyseeinheit	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	S. 6 Z. 177 - 189	E: Naja also ich halte mich wirklich dran, dass es ein Rahmenlehrplan ist, dass muss ich schon sagen und das haben wir auch so gelernt ja und das ist ja voll okay das wir also ich schaue wirklich, dass ich das mache was die Kinder interessiert. Also in Mathematik ist schwierig wahrscheinlich immer, aber und in Deutsch ist es möglich, aber doch auch das man schon das ganze so	Rahmenlehrplan ist okay, Interessen der Kinder werden beachtet, kindgerechter Unterricht, Mathematik schwieriger als Deutsch Sachunterricht hat einen groben Lehrplan, da können passende Themen gefunden werden Lehrplan gibt vor, was die Kinder können sollen, die Unterrichtsmethode ist frei	Rahmenlehrplan mit Inhalten wird angenommen, kindgerechter Unterricht mit Beachtung der Interessen der Kinder, Methodenfreiheit in den Unterrichtsfächern	- Rahmenlehrplan mit Inhalten - kindgerechter Unterricht - Methodenfreiheit

		zumindest alles kindgerecht macht und nicht nur nach dem Buch. Sachunterricht schauen wir, ja das ist der Lehrplan eh sehr grob eigentlich da kann man eh wirklich Themen finden was für die Kinder passt und in den anderen Fächern auch#also einen Rahmenlehrplan#finde ich ist okay, aber ja das passt auch so ja, ja. I: #Ja.#Okay also auch für dich ja zum eben was was die Stoffgebiete sind,#was die Lerninhalte sind.# E: #Genau, genau, genau#und was sie halt können sollen dann irgendwie und wie man das dann macht ist ihm ja relativ frei eigentlich.			
--	--	---	--	--	--

Professionalität

K 5.1. Evaluierung der Ergebnisse

Fall	Seite/ Zeile	Analyseeinheit	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	S. 10 Z. 323- 331	E: Ah wenig also bei gerade bei dem Verfassen von Texten habe ich mir ja genau man kann dann genau rauslesen in welchem Bereich dann auch die Kinder schwächer sind und da haben wir	wenig Auswirkungen auf den Unterricht, es kann geschaut werden, bei welchem Teilbereich und bei welchem Thema die Kinder schwächer	minimale Auswirkungen auf den Unterricht minimale Auswirkungen, Schwierigkeiten werden	- minimale Auswirkungen auf den Unterricht - wenig Verwendung

		zum Beispiel dann noch rausgelesen, dass das Überarbeiten von Texten anscheinend das größte Schwierigkeit ist und da habe ich mir jetzt halt dann für nächstes Jahr vorgenommen, dass man von Anfang an wirklich mehr auf das Überarbeiten wie kann ich meinen Text dann noch einmal verbessern? Das war auch bei allen anderen haben sie gut abgeschnitten, da werde ich nichts ändern oder so jetzt, da bleibt wie es ist, da mache ich so weiter wie bisher. Aber da das das war das war da ganz interessant.	abgeschnitten haben und das in den Unterricht miteingebaut	schon identifiziert, schwache Kinder werden immer gefördert	- Schwierigkeiten werden identifiziert - schwache Kinder können gefördert werden - Niveau der Aufgaben kann erhöht werden - individuelle Förderung durch Ergebnisübersicht - Klassendarstellung unterstützt bei Förderung - wenig Auswirkung auf Professionalität
S. 10 Z. 334- 340	E: Puuh eigentlich gar nicht ich habe dem ja nicht zu so einen großen Stellenwert glaube ich gegeben, das haben wir gemacht und dann haben wir vorher normal weiter unterrichtet, nachher normal weiter und ja wie gesagt bei den Kindern man schaut dann schon natürlich wo wo Schwierigkeiten sind, aber dass ist es war nichts dabei was jetzt ganz überraschend war und	keine großen Auswirkungen, Schwierigkeiten bei den Kindern war nicht ganz überraschend, schwächere Kinder werden sowieso immer gefördert		durch die Schwierigkeit der Aufgaben kann den Kindern im Allgemeinen mehr zugetraut und das Niveau erhöht werden individuelle Förderung durch Ergebnisübersicht möglich genaue Aufschlüsselung identifiziert Schwächen, kann im (Förder-) unterricht aufgegriffen werden durch die Darstellung des Klassenergebnisses ist eine vorzeitige Erkennung der Schwächen möglich, kann für die Förderung genutzt werden auch in Hinblick auf die vierte Klasse	

	bei schwächeren Kindern, die werden halt sowieso dann gefördert also ich sehe das immer alles im normalen Unterricht auch, also keine große Auswirkung. I: Und du hast ja erzählt, dass du beim gerade beim Verfassen von Texten etwas aufnehmen wirst auch in deinen Unterricht. Ahm gibt also helfen die Ergebnisse sonst noch in irgendeiner Art und Weise für die Evaluierung des Unterrichtes? Also kannst du die anders auch noch verwenden? E: Naja, vielleicht es ist, dadurch dass es ja wirklich schwer waren die Dinge, denke ich mir man kann vielleicht manchmal den Kindern doch wirklich ein bisschen mehr sogar zutrauen als man es vielleicht tun würde. Also ich würde eine Schularbeit nie so schwer geben jetzt zum Beispiel, wie es da jetzt war, aber sie haben es ja trotzdem der Großteil ja sehr sehr gut gemacht also bis auf jetzt die Länge also dass es halt sehr viel war manches aber also vielleicht	durch die schweren Aufgabenstellungen kann den Kindern vielleicht allgemein mehr zugetraut und das Niveau ein bisschen höher angesetzt werden	Klassenzusammensetzung ausschlaggebend für Ergebnisse, diese haben wenig Auswirkungen auf die Professionalität	
--	---	--	---	--

	wirklich das man schon das Niveau kann man schon bisschen höher, oft vielleicht ansetzen, als man vielleicht dann oft glaubt weil man will, dass alle ganz gut abschneiden, aber sie machen das ja trotzdem eigentlich ganz gut. Also man muss jetzt ja nicht vier Lesetexte wie es da war in einer Dreiviertelstunde, aber die Texte waren auch schwer und würde ich nie geben, aber es war dann interessant, dass doch, dass sie es doch geschafft haben ja dann. Das, die schwierigeren Texte auch. I: Okay und inwiefern helfen die Ergebnisse bei der <u>individuellen</u> Förderung der Kinder? E: Nein da da dadurch, dass man das wirklich für jedes Kind dann genau bekommt sieht man schon welches Kind was wo nicht so gut kann. Ich mein wie gesagt, es war jetzt nicht wirklich viel überraschend, aber ahm wenn das jetzt so bei den Größen zum Beispiel in Mathematik dann dann sieht man schon okay,	durch die genaue Aufschlüsselung für jedes Kind werden die Schwächen ersichtlich, auch wenn viele Ergebnisse nicht überraschend waren. Lehrerin kann dadurch an den Schwierigkeiten im (Förder-) unterricht ansetzen		
--	---	---	--	--

		wenn es wirklich ganz schlecht war bei irgendeinem Punkt dann setzt man da dann schon an und schaut dass man da, vor allem auch warum fällt da noch so viel, warum war es da so schlecht, war das nur gerade da jetzt, war das einfach schwierig da das eine Beispiel oder ist es dann immer so und also diese eigediese Bögen wirklich das fürs Kind das ist ganz gut und auch für die Eltern, da hat man dann schon besprochen, was man halt dann noch üben kann. I: Ah das heißt dieses warum das findet man dann mit den also#im Rahmen des Förderunterrichts zum Beispiel#heraus? Man sieht dann wieder. E: #Genau.#Oder auch dann schon während des Unterrichts, aber hauptsächlich dann im Förderunterricht. I: Okay. E: Also sie haben ja doch drei Stunden die Möglichkeit auf Förderunterricht da, da sind zwei zusätzliche und die normale also da kann man schon dann was machen ja.			
--	--	---	--	--	--

	S. 12, 13 Z. 417-429	E: Früher eigentlich gar nicht, weil es ja eigentlich dann jetzt ich mein sicher für die vierte Klasse ist, jetzt ist das Gute, dass es schon in der dritten Klasse ist, das es in der vierten Klasse dann weiter Förder- oder eben dann gemeinsam schauen können, wo wo hat die ganze Klasse noch Schwächen <i>Schwächen</i>? Aber wo doch noch ein bisschen vielleicht was fehlt im Vergleich wo sie sehr gut waren, da muss man vielleicht das nicht immer wieder das machen wo sie eh gut sind. Da muss man vielleicht auch wirklich schauen da das das hat es dann schon ganz gut gezeigt eben das Klassenergebnis, wobei natürlich ein paar ganz Gute sind, die Ausreißer die dann wirklich extrem gut waren, ja die muss man sowieso dann wieder anders fördern, weil die schreiben eh Texte wie, ganz tolle Texte. Aber früh ob es jetzt früh. I: Oder früher. E: Ja, ja zumindest im Hinblick auf die vierte Klasse ist der	Zeitpunkt Mitte/Ende der dritten Klasse in Hinblick auf die vierte Klasse okay, Darstellung des Klassenergebnisses stellt Schwächen gut dar und kann für die Förderung genutzt werden, bei der individuellen Förderung helfen die Ergebnisse insofern, dass für jedes Kind ein Bogen mit Informationen vorhanden ist, der auch für die Eltern gut ist und wodurch nachvollzogen werden		
--	---------------------------------	---	---	--	--

	S. 13 Z. 432- 446	Zeitpunkt dann okay mit Mitte Ende der Dritten. E: Nein, eigentlich nicht, weil weil das eben so äh eben ja wie soll man da sagen (...) weil weil ich die Kinder auch kenne, die sind ja eigentlich auch viel mehr als diese Dreiviertelstunde wo sie da etwas zeigen können, was sie können, was aber wieder Aufgabenformate sind, die schwierig sind und so und ja ich glaube das das ist jetzt nicht meine ich glaube es ist okay wie es ist also denke mir nicht dass ich deshalb eine auch wenn das jetzt schlecht ausfällt, dass ich eine schlechte Lehrerin bin oder so aber auch nicht, dass ich eine super Lehrerin bin ((lacht)), weil das jetzt besser ist, weil die Kinder, dass kommt immer auf die Klassenzusammensetzung darauf an und das ist auch ein Glück, weil es gibt andere Klassen, die können eben nicht so gut abschneiden wenn es die und andere haben weiß ich nicht 80 Prozent deutsche Kinder oder deutsche Sprach-	kann, was noch geübt werden soll. Möglichkeiten dazu gibt es hauptsächlich im Förderunterricht aber auch im normalen Unterricht. Klassenzusammensetzung ausschlaggebend für das Abschneiden bei der Testung, Lehrpersonen kennen ihre Kinder und diese sind viel mehr als diese Überprüfung, Ergebnisse liefern wenig Aussage über die Professionalität		
--	--------------------------------------	--	---	--	--

		deutschsprachige Kinder und die anderen haben 80 Prozent nicht deutschsprachige Kinder, weil es ist noch ein bisschen ungerecht aufgeteilt teilweise da an der Schule, weil es ja vorher zwei Schulen waren und so deshalb und dass es ist einfach klar, dass die schlechter oder besser halt abschneiden und ja da denke ich mir nicht, dass ich da jetzt deshalb besser oder schlechter unterrichte oder bin oder so.			
--	--	---	--	--	--

K 5.2. Dokumentation für die Unterrichtsarbeit

Fall	Seite/ Zeile	Analyseeinheit	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	S. 11 Z. 376- 386	E: Ich glaube ich ah ich wahrscheinlich nicht so, ich mein sicher man freut sich, wenn das Ergebnis ganz gut ist und wenn sie übern Durchschnitt sind und aber wenn es nicht so ist ja, es ist ja doch sehr unterschiedlich, wenn ich eine Klasse habe mit 90 Prozent Kinder mit nicht deutscher Muttersprache wird das halt nicht so gut sein, weil das einfach das Lesen und das Ganze Deutsch einfach geht halt nicht, aber ich glaube trotzdem nicht, dass man dann schlechter	kann nicht so für die Unterrichtsdokumentation verwendet werden, Ergebnisse auch abhängig von Klassenzusammensetzung und kein Qualitätsmerkmal	keine Unterrichtsdokumentation möglich, kein Qualitätsmerkmal für guten Unterricht	- keine Verwendung - kein Qualitätsmerkmal für guten Unterricht

		unterrichtet, weil einfach sind einfach andere Dinge auf die man dann den Fokus legen muss. Deshalb ist es halt schwierig, ich mein in einer kleinen Landschule wo lauter österreichische Kindern sind wird es sicher einfacher sein als teilweise da auch oder jetzt auch in Wien oder irgendwo wo das einfach wirklich schwer ist, dass sie es verstehen, die die Fragen, die aber nicht unbe- aber was jetzt kein Qualitätsmerkmal vom Unterricht also finde ich, weil.			
--	--	---	--	--	--

Zukunftsorientierung

K 6.1. Weiterentwicklung von Standardisierung

Fall	Seite/ Zeile	Analyseeinheit	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	S. 13 Z. 450 - 458	E: Ja das wird sicher bleiben und wird immer mehr werden glaube ich, weil im Hinblick auf die Matura einfach auch, weil das ist ja auch auch genauso aufgebaut also es wird so man hat es bei der Matura, das habe ich mir mal kurz mal angeschaut, die hat eigentlich genau so ausgeschaut wie diese iKM fast also von da her ist es ja für die Kinder wieder	Standardisierung wird auf jeden Fall bleiben und immer mehr werden, auch in Hinblick auf die Matura, diese war ähnlich aufgebaut wie die iKM PLUS, vielleicht ein Vorteil für Kinder, die dann maturieren wollen	Standardisierung wird bleiben und immer mehr werden	- Standardisierung bleibt und wird mehr

		die dann irgendwann maturieren werden oder wollen wieder, die sind das dann schon gewohnt und die werden sich dann vielleicht leichter tun aber das ist ja auch die Frage ob das aber ich mein da sitzen eh andere die das dann bestimmten ob die Matura Zentralmatura sein muss, aber ja aber ich glaube, dass das auf jeden Fall bleiben wird und auf jeden Fall nicht weniger werden wird.			
--	--	---	--	--	--

K 6.2. Veränderungsvorschläge, Verbesserungswünsche

Fall	Seite/ Zeile	Analyseeinheit	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	S. 13, 14 Z. 461- 477	E: Naja wenn es wenn man es machen muss und von dem gehe ich jetzt mal aus, dass man nicht sage ich also nicht das es wer anderer es auswertet ((lacht)), sondern dass ich das mache von mir aus und dann aber abgebe und wer anderer. Wie eine Sekretärin auswerten oder irgendwer, weil das da muss ich ja nichts wissen oder können das ist eh ganz genau vorgegeben, wie das wie die Hakerl sind du wenn das und wie das ausschauen muss und so also ja	die Durchführung bleibt bei der Lehrperson und die Auswertung wird von jemand anderen übernommen, wie eine Sekretärin übernommen, denn dafür muss nichts gewusst werden und es ist alles vorgegeben, dafür müssen auch die Kinder nicht gekannt werden und es ist im Gegenteil noch neutraler	Durchführung und Auswertung wird aufgeteilt, Durchführung bleibt bei den Lehrpersonen, Auswertung wird von jemand anderen übernommen	- Aufteilung auf zwei Personen von Durchführung und Auswertung

		das könnte zum Beispiel wer anderer übernehmen, weil das echt viel Aufwand ist. I: Ja. E: Das Auswerten finde ich. I: Okay. Und sonst gibt es sonst noch einen oder einen Veränderungsvorschlag oder was könnte verbessert werden? Also dass man die Auswertung verlagert? E: Mhm. (5) Sonst wie gesagt, ich mein wenn man davon ausgeht, dass sie da ist ((lacht)) und nicht gar nicht mehr ist wobei es ja vorher auch nicht gegeben hat während Corona oder so und es ist ja trotzdem auch gegangen also ja, aber das wäre zumindest glaube ich schon einmal eine Hilfe, wenn uns die Auswertung wer anderer übernehmen würde, weil es eben kein Problem wäre, wenn das wer anderer macht. Du musst die Kinder nicht kennen im Gegenteil vielleicht sogar noch neutraler dann.			
--	--	--	--	--	--

Anhang 7: 2. Reduktion, Lehrkraft A

Fall A	Abstraktionsniveau	Kategorie	2. Reduktion
	Individuelle Kompetenzmessung PLUS	K 1.1. Organisation	- Pflicht: Lesen, Mathematik - Zusatz: Verfassen von Texten, Sprachbetrachtung - gleiche Voraussetzungen durch: gleichen Stift und gleicher Wortlaut am Anfang der Durchführung - Erhebung Erstsprache, jedoch keine Rücksichtnahme - teilweise Lehrstoff noch nicht unterrichtet - zeitaufwändige Auswertung mit Hilfestellung durch Unterlagen
		K 1.1.2. Informationen und Materialien zur iKM ^{PLUS}	- umfassende Informationen und Materialien: Homepage, E-Mail-Kontakt
		K 1.2. Vergütungen	- keine Vergütungen
	Praxis der individuellen Kompetenzmessung PLUS (iKM ^{PLUS})	K 2.1. Vorbereitung der iKM ^{PLUS}	- Besprechung und Erklärung ähnlicher Übungsbeispiele mit Lösungen auf der iKM^{PLUS} Seite, diese waren leichter als die bei der Durchführung - Übungsbeispiele aus früheren Bildungsstandardüberprüfungen - Auswirkungen der Übung auf das Ergebnis kann nicht bestätigt werden
		K 2.1.1. Individuelle Förderung und Forderung	- keine spezielle individuelle Förderung für die Testungen

		K 2.2. Durchführung der iKM ^{PLUS}	- schwierige Durchführung – gute Ergebnisse - Erhebung Erstsprache - keine Rücksichtnahme auf spezielle Bedürfnisse - begrenzte Zeit bei der Durchführung
		K 2.3. Nachbereitung der iKM ^{PLUS}	- Nachbereitung individuelles Ergebnis (KEL-Gespräche) - Nachbereitung Klassenergebnis (Besprechung mit Klasse)
	Subjektive Meinungen	K 3.1. Chancen der iKM ^{PLUS}	- wenig Chancen für Eltern und Kinder - Chancen eventuell für schwache Kinder, Leistung zu zeigen
		K 3.2. Risiken der iKM ^{PLUS}	- Gefühl der Kinder ist Lehrpersonen abhängig - zeitliche Ressource bei Testung - zusätzlicher Druck - nimmt Riesenraum in der Schule ein
		K 3.3. Herausforderungen der iKM ^{PLUS}	- Hinarbeiten auf die Testung, neue Aufgabenformate, viel üben = Zeitverschwendung - Kompetenzen, welche schon da sind, sollen gezeigt werden, beziehungsweise werden diese auch so im Unterricht gezeigt - Stress und Druck - Bewertung der Testung
		K 3.4. Widersprüchlichkeiten und Grenzen der iKM ^{PLUS}	- iKM^{PLUS} ist nicht individuell - zeigt nicht was Kinder können

	Steuerungsinstrumente	K 4.1. Bildungsstandards	- zeigen Leistungen des Durchschnitts - sind nicht individuell - keine Rücksichtnahme auf spezielle Bedürfnisse
		K 4.2. Lehrplan	- Rahmenlehrplan mit Inhalten - kindgerechter Unterricht - Methodenfreiheit
	Professionalität	K 5.1. Evaluierung der Ergebnisse	- minimale Auswirkungen auf den Unterricht - Schwierigkeiten werden identifiziert - Niveau im Unterricht der Aufgaben kann erhöht werden - individuelle Förderung durch Ergebnisübersicht - Klassendarstellung unterstützt bei Förderung - wenig Auswirkung auf Professionalität
		K 5.2. Dokumentation für die Unterrichtsarbeit	- keine Verwendung - kein Qualitätsmerkmal für guten Unterricht
	Zukunftsorientierung	K 6.1. Weiterentwicklung von Standardisierung	- Standardisierung bleibt und wird mehr
		K 6.2. Veränderungsvorschläge, Verbesserungswünsche	- Aufteilung auf zwei Personen von Durchführung und Auswertung