

Die Nutzung der Bildungsstandards aus Perspektive der Schulaufsicht

David Kemethofer, Christian Wiesner

Abstract Deutsch

Seit Mitte der 1990er-Jahre wurden erhebliche Anstrengungen unternommen, um die Qualität des österreichischen Schulwesens zu verbessern. Die Einführung von Bildungsstandards und standardbezogener Überprüfungen stellt das Kerninstrument der Reformbemühungen dar. Der vorliegende Beitrag untersucht die Veränderungen und Veränderungsprozesse, die durch die Einführung der Bildungsstandards in den Schulen stattfinden. Mittels leitfadengestützter Interviews mit der Schulaufsicht rückt ein bisher wenig beachteter Akteur in das Forschungsinteresse. Dadurch kann ein externer Blick auf die Arbeit in den Schulen geworfen werden. Darüber hinaus interessiert die Nutzung der Ergebnismeldung für Handlungen der Schulaufsicht.

Schlüsselwörter

Bildungsstandards, Standardüberprüfung, Schulaufsicht, Leitfadenterview

Abstract English

Since the mid-1990s the Austrian school system has seen extensive efforts of quality improvement. The introduction of educational standards and standard-related tests can be interpreted as the most important part of these reforms. In this article we analyze changes and processes in schools that emerged in the wake of the implementation of educational standards. On the basis of guided interviews with the school supervisory we are able to investigate the work in schools from an external perspective. Furthermore we are interested in the use of feedback for their actions.

Keywords

educational standards, standard-based testing, school supervisory, guided interview

Zu den Autoren

David Kemethofer, Mag. Dr., Researcher an der Koordinationsstelle Netzwerke und Kooperationen am Bundesinstitut BIFIE. Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Qualitätsmanagement im Schulsystem, Schulevaluation, Schulinspektion, Schulleitungsforschung, international-vergleichende Bildungsforschung.

Kontakt: d.kemethofer@bifie.at

Christian Wiesner, MMag., Leiter der Koordinationsstelle Netzwerke und Kooperationen am Bundesinstitut BIFIE. Forschungsschwerpunkte: Führungskultur, Lehr-Lernforschung, Coaching und Schulentwicklung, Kompetenzorientierung und Bildungsstandards, Beratungs- und Therapietheorien in der Professionalisierung, Transfer- und Innovationsforschung.

Kontakt: c.wiesner@bifie.at

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Seit Mitte der 1990er-Jahre erleben die deutschsprachigen Bildungssysteme eine intensive und umfangreiche Reformphase hin zu einem stärker kompetenzorientierten Schulwesen. Die wenig zufriedenstellenden Ergebnisse in den international vergleichenden Bildungsstudien (TIMSS, PISA u.a.m.) bestärkten diese Neuausrichtung und wurden vielfach als Beleg für die Reformierung bestehender Systeme, Perspektiven und Strukturen herangezogen. Auch gemessen an den eingesetzten Ressourcen blieben die festgestellten Schülerleistungen deutlich hinter den Erwartungen zurück (vgl. z.B. Böttcher 2013). In der Folge wurde die sogenannte inputorientierte Steuerung in Frage gestellt und verstärkt eine datengestützte Outputsteuerung sowie Leistungsstandards gefordert und der Fokus auf Lernergebnisse und Schulleistungen (vgl. Fend 2014) verlagert. Die getätigten Reformvorhaben zielen darauf ab, Steuerungsentscheidungen im Schulsystem, in der Einzelschule und im Unterricht anhand von Fakten und Daten, also evidenzbasiert, zu treffen (vgl. Altrichter & Maag Merki 2010).

Die intendierten Umgestaltungen sollen die bislang dominierende Inputorientierung durch Elemente der sogenannten Outputorientierung ergänzen. Als ein wesentlicher Erfolgsfaktor wurde die Etablierung von Bildungsstandards sowie deren regelmäßige Überprüfung identifiziert (vgl. Pant et al. 2013). Die bildungspolitische Diskussion und wissenschaftliche Entwicklung der Bildungsstandards war im deutschsprachigen Raum maßgeblich durch die Klieme-Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (vgl. Klieme et al. 2003) geprägt. Standardbezogene Überprüfungen sollen nunmehr in regelmäßigen Abständen Informationen darüber liefern, in welchem Ausmaß Schüler/innen festgelegte Kompetenzen erreichen und dabei Potentiale und Defizite aufzeigen, um einen wesentlichen Beitrag für die systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung zu leisten (vgl. Köller 2009).

In der praktischen Umsetzung der Bildungsstandards und deren Überprüfung gingen die deutschsprachigen Länder jedoch (höchst) unterschiedliche Wege (vgl. Fend 2014) und die österreichische Umsetzung der Bildungsstandards unterscheidet sich deutlich von der in anderen Ländern (vgl. Maag Merki 2016; Wiesner & Schreiner 2016).

Bislang lag der Fokus vor allem auf Befragungen von Lehrpersonen und Schulleitungen, während andere Akteure wie die Schulaufsicht vernachlässigt wurden. Im vorliegenden Beitrag soll die Einschätzung und die Nutzung der Bildungsstandards sowie die Überprüfung in Österreich aus Perspektive der Schulaufsicht thematisiert werden. Konkret werden folgende Fragestellungen verfolgt:

1. Welche Veränderungen haben Bildungsstandards an den Schulen ausgelöst?
2. Wie nutzt die Schulaufsicht als bedeutsamer Adressat die Bildungsstandards?

1.1 Bildungsstandards in Österreich

Bildungsstandards formulieren konkrete Lernergebnisse, die sich aus den Curricula ableiten lassen und beschreiben, was Schüler/innen zu bestimmten Zeitpunkten ihrer Schullaufbahn in der Regel können sollen (vgl. BIFIE 2012). An den Schnittstellen im österreichischen Schulsystem, nämlich in der vierten Schulstufe am Ende der Primarstufe sowie in der achten Schulstufe am Ende der Sekundarstufe I wird der Grad der Kompetenzerreichung in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch (nur 8. Schulstufe) überprüft. Im Mittel-

punkt der Überprüfungen stehen der praktische Nutzen aus der datenbasierten Bildungsstandard-Rückmeldung und damit die Schulentwicklung (vgl. Wiesner & Schreiner 2016). Die Rückmeldung der Ergebnisse aus den Überprüfungen soll „*einen Beitrag zu einer systemischen, insgesamt für die Schüler und Schülerinnen förderlichen Schul- und Unterrichtsentwicklung*“ (BMUKK 2012, S. 2) leisten. Mit diesem Verständnis von Bildungsstandards ist der Anspruch verbunden, dass die Ergebnisse der externen und flächendeckenden Überprüfung von den jeweiligen Adressatinnen und Adressaten (Lehrende, Schulleiter/innen und Schulaufsicht) als *produktiver* Beitrag für Entwicklungsprozesse am jeweiligen Standort genutzt werden (vgl. BMUKK 2012; Wiesner & Schreiner 2016). Zur individuellen Förderung der Schüler/innen im Bereich Diagnostik (Förderfunktion der Standards) wurde hingegen die Informelle Kompetenzmessung (IKM) entwickelt (vgl. BIFIE 2012).

Die Schulaufsicht besitzt eine tragende Rolle in der Metaevaluation der Schulen, indem sie prüft und darauf einwirkt, ob an den einzelnen Schulen ein internes Qualitätsmanagement vorhanden ist, ob dieses zweckmäßig ist, ob adäquate Maßnahmen durchgeführt werden und ob letztlich Verbesserungen erzielt bzw. Entwicklungen auf den Weg gebracht werden (vgl. Dubs 2008, S. 261). Ihre Aufgabe ist es, Schulentwicklung aktiv anzuregen und zu unterstützen und zugleich die Rechtmäßigkeit schulischer Aktivitäten zu überprüfen (vgl. Radnitzky 2015). Informationen, die dafür benötigt werden, kann die Schulaufsicht nunmehr den Ergebnissen der Standardüberprüfungen entnehmen.

Im österreichischen Modell der Standardüberprüfungen ergeht an die Schulaufsicht (Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren) der *Bezirksaufsichtsbericht*, der den Schulbericht ohne Klassenergebnisse der Schulen aus dem Zuständigkeitsbereich umfasst. Zusätzlich erhalten die Landesschulinspektorinnen und -inspektoren den *Landesaufsichtsbericht* mit den jeweiligen Schulberichten (ohne Klassenergebnisse) der eigenen Zuständigkeit und zusammengefassten Ergebnissen zum Bundesland (vgl. BIFIE 2012). Damit die intendierten Ziele der Bildungsstandards eintreten, bedarf es einer funktionierenden und produktiven Kooperation der beteiligten Akteurinnen und Akteure (Schulaufsicht, Schulleitung, Lehrpersonen), die ihre unterschiedlichen Interessen und Aufgaben in wechselseitigen Beziehungen „*zusammenhandeln*“ (Fend 2008, S. 174). Konträr zum anglophonen Raum, üben die Überprüfungen der Bildungsstandards in Österreich kaum Rechenschaftsdruck auf Schu-

len und Lehrpersonen aus und sind auch nicht mit Sanktionen verknüpft (vgl. Maier 2010).

1.2 Stand der bisherigen Forschung zur Rezeption von Bildungsstandard-Ergebnisrückmeldungen

Im deutschsprachigen Raum ist die Forschung zur Rezeption von Ergebnisrückmeldungen vergleichsweise jung, dennoch liegen bereits erste empirische Befunde vor. Dederling (2011) bilanziert in einer Zusammenschau bisheriger Forschungsbefunde aus dem deutschsprachigen Raum, dass die Verständlichkeit der Rückmeldung sowohl in der Gesamtkonzeption als auch in einzelnen Teilbereichen überwiegend als klar und verständlich bewertet wird. Die Nützlichkeit der Ergebnisrückmeldung wird im Allgemeinen durchaus positiv eingeschätzt, hinsichtlich konkreter schulischer Bereiche variiert die Zustimmung der einzelnen Akteurinnen und Akteure jedoch. So wird die Rückmeldung für Schulentwicklung als geeignet wahrgenommen, mehr Skepsis scheint aktuell noch der Nutzen für die konkrete Unterrichtspraxis hervorzurufen. Ferner besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen der subjektiv empfundenen Nützlichkeit und der tatsächlichen Nutzung von Ergebnissen. Die Nutzung ist primär auf individuelle Ergebnisrezeption (z.B. Stärken und Schwächen der eigenen Klasse) fokussiert, eine kooperative Rezeption ist eher fachgebunden und beschränkt sich meist auf wenige Akteurinnen und Akteure. Der Informationsgehalt der Rückmeldungen sowie die Verständlichkeit und Übersichtlichkeit wurde in Österreich von den Akteurinnen und Akteuren in der Regel (sehr) gut bewertet (vgl. Amtmann et al. 2011).

Die wenigen Studien zur Rezeption und Nutzung der Bildungsstandard-Ergebnisse aus Österreich weisen auf eine umfangreiche Auseinandersetzung mit Daten am Schulstandort hin (vgl. Amtmann et al. 2011; Rieß & Zuber 2014). Dinges und Egger (2015) untersuchten Motive für das Anfordern einer Rückmeldemoderation (RMM) zur Unterstützung bei der Analyse und Interpretation der Ergebnisse. Die RMM kann über Pädagogische Hochschulen angefordert werden und soll Schulen bei der sachlichen Interpretation der Daten unterstützen (vgl. Krainz-Dürr 2012). Als wichtigste Gründe wurden der Abgleich mit den eigenen Auslegungen und Unterstützung bei der Ergebnisinterpretation genannt.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Rezeption der Ergebnisse nicht selbstverständlich zu Handlungen und Maßnahmen führt und Bildungsstandards sowie Rückmeldeergebnisse aus Überprüfungen nur unter bestimmten Einstellungen und Wertorientierungen zur Qualitäts- und Schulentwicklung herangezogen werden (vgl. Posch 2009). Einschränkend ist zu erwähnen, dass der Fokus der bisher vorliegenden Studien vor allem auf Befragungen von Lehrpersonen und Schulleitungen liegt, während Akteure wie die Schulaufsicht bislang vernachlässigt wurden.

Eine der wenigen Forschungsarbeiten, welche die Perspektive der Schulaufsicht untersucht, ist die Studie von Amtmann et al. (2011): Die Schulaufsicht erwartete sich durch die Einführung der Bildungsstandards, dass sich eine Rückmelde- und Feedbackkultur etabliert und dadurch Veränderungen bzw. Entwicklungen im Unterricht erfolgen. Die eigenen Aufgaben sahen die Befragten aus der Schulaufsicht in der Begleitung und Unterstützung der Schulen. Dies entspricht auch den Erwartungen, die von Schulleitungen an die Schulaufsicht herangetragen werden. Jedoch wiesen Muslic et al. (2013) mittels Fallstudien in Berlin und Brandenburg nach, dass diese Erwartungen real nicht erfüllt werden bzw. die Schulaufsicht Beratungs- und Unterstützungsangebote zu wenig mit den Schulen bespricht. In Anbetracht des komplexen Zusammenspiels vieler Akteurinnen und Akteure auf gleichen und unterschiedlichen Ebenen, die für das Wirksamwerden von Bildungsstandards und standardbezogenen Rückmeldungen bedeutsam sein könnten (vgl. Altrichter & Kanape-Willingshofer 2012), gilt es, die Forschung um die Perspektive der Schulaufsicht zu erweitern.

2 Methodisches Vorgehen

Zur Diskussion der Forschungsfrage wurden leitfadengestützte Interviews mit Mitgliedern der Schulaufsicht in Österreich in den Bundesländern Wien, Niederösterreich, Oberösterreich, Steiermark und Salzburg geführt. Die Auswahl der Gesprächspartner/innen folgte der Logik des Convenience Sample, bei welchem auf Personen einfacher Verfügbarkeit und Erreichbarkeit zurückgegriffen wird (vgl. Flick 2010, S. 166). Die Stichprobe umfasste elf Interviews, davon fünf mit weiblichen Gesprächspartnerinnen. Die elf Interviewpartner/innen setzten sich zusammen aus drei Landesschulinspektorinnen und -inspektoren, die ausschließlich für die Sekundarstufe zuständig sind, und acht

Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren, deren Zuständigkeit sowohl den Primar-, als auch den Sekundarschulbereich umfasst.

Die Datenerhebung fand im Juli 2014 statt. Zu diesem Zeitpunkt lagen auf zwei Schulstufen – Mathematik auf der 4. Schulstufe und Englisch auf der 8. Schulstufe – aktuelle Rückmeldungen von Standardüberprüfungen vor. Die Wahl des Erhebungszeitraums sollte eine Auseinandersetzung mit der Ergebnisrückmeldung garantieren. Die durchschnittliche Interviewdauer betrug etwa eine Stunde.

In den Gesprächen wurde gebeten, auf die unterschiedlichen Schulstufen – wenn notwendig – jeweils getrennt einzugehen. Die Interviews fokussierten auf die Auseinandersetzung mit den Bildungsstandard-Ergebnissen und den Nutzen der Rückmeldung in den Schulen aus Perspektive der Schulaufsicht. Die Akteurinnen und Akteure der Schulaufsicht dienten dabei als Expertinnen und Experten, die die Rezeption an den Schulen aufgrund ihrer Arbeit aus externer Perspektive beurteilen sollten. Darüber hinaus wurden die Gesprächspartner/innen zur Bedeutung der Bildungsstandards für den eigenen Tätigkeitsbereich befragt.

Im Anschluss an die transkriptionale Datenaufbereitung wurden die Aussagen mittels qualitativer Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2010) ausgewertet. Zur Beantwortung der vorliegenden Fragestellung wurde das Material zunächst anhand wesentlicher Inhalte reduziert und anschließend Argumentationen zu typischen Denkmustern strukturiert. Das methodisch kontrollierte Verstehen von Äußerungen bedarf einer Kontextuierung (vgl. Bohnsack 2005, S. 68). Letzteres erfolgte unter der Prämisse, das zu untersuchende Phänomen anhand ursächlicher und intervenierender Bedingungen, Handlungsstrategien und den sich daraus ergebenden Konsequenzen zu beschreiben (vgl. Flick 2010, S. 394).

Verweise auf Aussagen aus den Interviews in Form von Zitaten erfolgen nach dem Prinzip Interviewnummer, Zeilenangabe. Die Interviewnummer wurde dabei per Zufallsprinzip vergeben.

3 Ergebnisse

3.1 Veränderungen durch die Einführung der Bildungsstandards

Aus den Interviews wird ersichtlich, dass die Einführung der Bildungsstandards sowie deren regelmäßige Überprüfungen in Österreich mit weitreichen-

den Veränderungen der schulischen Arbeit einhergingen. Die befragten Akteurinnen und Akteure der Schulaufsicht berichten u.a. über ein Umdenken im Umgang mit Daten und den Wandel weg vom „*Bauchgefühl*“ (I11, Z. 365–366) hin zu einer „*Feedbackkultur*“ (I10, Z. 21). *„Die Bildungsstandards tragen dazu bei, dass die Schulen sich bewusst sind, dass das Arbeiten in der Schule im günstigen Fall auf Daten basieren könnte. Und diese Idee, Schule so zu denken, ist über die Bildungsstandard-Testungen sehr gefördert worden“* (I02, Z. 12–14).

Der stattfindende Prozess hin zu datenbasiertem Arbeiten ist jedoch noch nicht vollständig vollzogen, sondern wird als ein nach wie vor andauernder Prozess beschrieben (vgl. I10, Z. 41). Insbesondere zu Beginn war die Überprüfung der Bildungsstandards von Ängsten (z.B. vor Rankings) begleitet (vgl. I06, Z. 107) und löste eher Unruhe aus (vgl. I05, Z. 22). Mittlerweile dürften derartige Befürchtungen einer mehrheitlichen Akzeptanz gewichen sein (vgl. I10, Z. 455). *„Auch jene Direktoren, die nicht ganz so positiv zu den Bildungsstandards-Testungen eingestellt waren, erkennen, dass dieses Monitoring gar nicht so schlecht ist, und auch viele Lehrer langsam begreifen, dass es nicht eine Überprüfung ihrer Tätigkeit ist im engeren Sinn, sprich Qualifizierung ihrer Tätigkeit, sondern es eher eine Hilfestellung sein kann“* (I01, Z. 549–552).

Die Schulaufsicht selbst sieht den größten Nutzen der Standardüberprüfung darin, dass Schulen die Notwendigkeit datengestützter Rückmeldung bewusst wird (vgl. I05, Z. 340). *„Den [Nutzen] schätze ich eigentlich sehr hoch. Nicht unmittelbar in Richtung konkreter Maßnahmen, die auch oft nicht so leicht umsetzbar sind, sondern Bewusstseinsbildung bei den Lehrern, dass es auch andere Formate, andere Möglichkeiten der Ergebnisrückmeldung und auch dann des Umgangs mit diesen Ergebnissen gibt. Das war für mich fast der wertvollste Aspekt, abgesehen von dem fachlichen, diese Bewusstseinerweiterung“* (I10, Z. 309–314).

Als *Role Model* und hauptverantwortliche Person nimmt die Schulleitung eine Vorbildfunktion für das Lehrpersonal ein (vgl. z.B. I11, Z. 284). Den zuständigen Personen der Schulaufsicht ist in diesem Kontext klar, dass auch sie auf die Haltung in den Schulen bzw. der Schulleiter/innen abfärben und durch ihre eigene Haltung mitprägen (vgl. I07, Z. 155). Die Haltung in den Schulen gegenüber den Bildungsstandards ist individuell unterschiedlich und hängt in hohem Maße mit der Person der Schulleitung zusammen. *„Dort, wo Schulleiter zu den Bildungsstandards einen sehr positiven Zugang hatten, im Vorfeld schon, dort sind auch bessere Ergebnisse gekommen, weil sie viel früher schon die Lehrer instrumentalisiert haben. Dort wo BIST eher negativ beurteilt*

wurden, von den Direktionen, dort haben dann auch die Lehrer das so gesehen“ (I01, Z. 541–544).

Auf der Ebene des Unterrichts werden Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung geschildert. Hand in Hand mit der Einführung der Bildungsstandards und dem damit einhergehenden Fokus auf die Kompetenzorientierung ändert sich auch der Unterrichtsstil. *„Der Nutzen war grundsätzlich der, dass einmal ein Umdenken in der Lehrerschaft, meiner Meinung nach, geschehen ist, nämlich weg vom Frontalunterricht hin zum Teamteaching, weg vom Unterricht im Stoffpräsentieren eher zum schülerzentrierten Lernen und daher auch dieses kompetenzorientierte Denken neu zu prägen“* (I07, Z. 26–30).

Positiv hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang die Informelle Kompetenzmessung (IKM), die den Schulen zur individuellen Förderung der Schüler/innen zur Verfügung steht (vgl. z.B. I05, Z. 63; I10, Z. 686).

3.2 Nutzen der Bildungsstandards für die Arbeit der Schulaufsicht

Innerhalb der Schulaufsicht werden die Bildungsstandards und deren Überprüfungen durchgehend als nützliches Werkzeug (vgl. I07, Z. 635) wahrgenommen. Aufgrund der Ergebnismeldung beruht die Einschätzung der Schulen nicht mehr auf subjektiven Einschätzungen, sondern auf Daten und Fakten. Dadurch werden neue Erkenntnisse sichtbar, die als *„Lernwahrheit der österreichischen Schule“* (I08, Z. 438) bezeichnet wurden. Highlights, Spitzenwerte, Verbesserungsmöglichkeiten und Entwicklungspotentiale werden transparent.

Als Vorbereitung für die Gespräche mit den Schulleitungen gaben viele Interviewpartner/innen an, sich Raster der Schulen zu erstellen. *„Ich hab mir dann eine eigene Zusammenstellung meiner Schulen gemacht, wo ich mir die wichtigsten Sachen herausgeschrieben habe (. . .)“* (I04, Z. 401–410). Ein solcher Überblick erlaubt es, in den Diskussionen auf andere Schulen mit ähnlichen Voraussetzungen zu verweisen und dadurch die Stärken und Schwächen einer Schule gezielt zu erkennen.

Die überblicksmäßigen Darstellungen sollen dabei helfen, gezielt nach Ansätzen schulischer Entwicklung zu suchen (vgl. I08, Z. 302) und als Beispiele für überdurchschnittliche Leistungen bei schwierigen Voraussetzungen dienen. Best-Practice-Beispiele im Sinne eines Rezeptes oder als Kopiervorlage werden tendenziell abgelehnt (vgl. I08, Z. 520–521). Ein wesentlicher

Aspekt der angefertigten Übersichten ist, dass diese keinesfalls für Rankingzwecke eingesetzt werden. Innerhalb der Schulaufsicht geht man davon aus, dass ein Ranking v.a. zu Ängsten, Druck und Ablehnung führt, sich demotivierend auswirkt und letztlich kontraproduktiv ist (vgl. I07, Z. 776–780).

Bei der Interpretation der Ergebnisse fokussiert die Schulaufsicht nicht die reine fachliche Leistung, sondern berücksichtigt die Rahmenbedingungen, unter denen Lehren und Lernen stattfinden. Darüber hinaus fließen auch überfachliche Aspekte, wie bspw. die Lernfreude oder das Wohlbefinden der Schüler/innen in die Gesamtbetrachtung der Schule mit ein (vgl. I06, Z. 102). Ein/e Interviewpartner/in beschreibt, dass neben Kompetenzbereichen auch die Themen Genderaspekt, Migrationshintergrund und Wohlbefinden an der Schule bzw. die Freude am Gegenstand Teil der Gespräche mit der Schulleitung sind (vgl. I09, Z. 464–476).

In den Gesprächen mit den Schulleiterinnen und -leitern wird der Mehrwert der Ergebnisrückmeldung aktiv hervorgehoben. Den Schulleitungen wird unter anderem empfohlen, die Ergebnisse für die Initiative Schulqualität Allgemeinbildung (vgl. Kemethofer & Altrichter 2015) zu nutzen und in die Entwicklungspläne einfließen zu lassen (vgl. I06, Z. 402–411). Für allgemeinbildende höhere Schulen betont die Schulaufsicht außerdem den Nutzen der Bildungsstandards für die standardisierte Reifeprüfung. Damit die Schulen den kumulativen Wert der Bildungsstandards erkennen, bedarf es eines konstruktiven Dialogs, hierarchisches Auftreten führt hingegen dazu, dass die Schulen blockierend reagieren (vgl. I08, Z. 216).

Diese Einsicht wird in beinahe allen Interviews angesprochen. Dennoch geben manche Schulaufsichtsvertreter/innen den Schulen Vorgaben zum Umgang mit der Ergebnisrückmeldung, von strukturellen Details (z.B. Zeitpunkt der Kommunikation der Ergebnisse an die Schulpartner/innen) bis hin zu verbindlich eingeforderten schriftlichen Belegen (Berichten) zu gesetzten Maßnahmen (vgl. I09, Z. 376–377).

Aus den erhaltenen Rückmeldeberichten leitet die Schulaufsicht Maßnahmen für die Schulen in ihrem Zuständigkeitsbereich ab. In erster Linie handelt es sich um schulinterne und schulübergreifende Fortbildungen, die in Abstimmung mit den identifizierten Stärken und Schwächen angeregt werden (vgl. I01, Z. 315–318). Im Bedarfsfall werden Fortbildungsangebote mit den Pädagogischen Hochschulen abgesprochen und koordiniert (vgl. I03, Z. 422–426).

4 Diskussion und Ausblick

In diesem Beitrag wurde die Nutzung der Bildungsstandards und der standardbezogenen Ergebnisrückmeldung aus der Perspektive der Schulaufsicht betrachtet. Zunächst ist festzuhalten, dass die Einführung der Bildungsstandards von der Schulaufsicht durchgängig positiv aufgenommen wurde und die Schulaufsicht Veränderungen der Schulkultur sowie eine evidenzbasierte Feedbackkultur begrüßt. Entscheidungen beruhen nicht mehr auf intuitivem Bauchgefühl, sondern werden faktenbasiert getroffen. Auch an den Schulen steigt die Akzeptanz für externe Daten, wenngleich noch nicht alle vollends überzeugt sind. Zum einen liegt dies an den erreichten Ergebnissen, zum anderen wurde in den Interviews die Bedeutung der Schulleitung betont, die Akzeptanzprozesse gleichsam fördern oder bremsen kann. Die Gatekeeper-Funktion der Schulleitung ist auch in der Forschung vielerorts thematisiert (vgl. Schratz et al. 2016) und wird berechtigterweise als Bindeglied bei staatlichen Reformen (vgl. Huber 2008) bzw. Agentin des Wandels (vgl. Hartmann & Schratz 2010) bezeichnet.

Die Schulaufsicht erkennt (und anerkennt) die Schlüsselposition der Schulleitung und versucht intervenierend einzugreifen, um den Nutzen und den Mehrwert der Bildungsstandards hervorzuheben. Das Ziel scheint zu sein, Reflexions- und Einsichtsprozesse in den Schulen auszulösen, sodass diese die Notwendigkeit datenorientierter Optimierung und Entwicklung erkennen. Ein solches Einwirken ist möglich, wenn sich Schulaufsicht und Schulleitung auf Augenhöhe begegnen und Erkenntnisse nicht aufgezwungen werden (vgl. Dietrich & Lambrecht 2012). Im Gelingensfall kann Einsicht entscheidende Entwicklungsmaßnahmen an Schulen stimulieren (vgl. Kemethofer 2016), was im Prozess von der Evaluation zur Innovation meist am schwierigsten fällt. So setzt sich die Mehrheit der Schulen zwar intensiv mit den Ergebnissen auseinander, nicht überall werden jedoch Maßnahmen abgeleitet. Mit Neuweg (2008) kann dies drei Gründe haben, nämlich Nicht-Wissen, Nicht-Können und Nicht-Wollen. Für das Wirksamwerden der Bildungsstandards erscheint insbesondere das Nicht-Wollen, bei dem es an der Motivation der beteiligten Akteurinnen und Akteure mangelt, ungünstig. Externe Kontrolle vermag diese Problematik zwar zu umgehen, führt aber eher zu unerwünschten Nebenwirkungen (vgl. Bellmann & Weiß 2009).

Im Falle von Nicht-Wissen bzw. Nicht-Können besteht hingegen die

Möglichkeit, mit entsprechenden Unterstützungsmaßnahmen gezielt einzugreifen oder fundierte Qualifizierung und Professionalisierung zu etablieren. Zu nennen ist die Rückmeldemoderation, die als externe Unterstützung angefordert werden kann und Schulen beim Transfer der Ergebnisse in Unterrichtshandeln und Entwicklungsmaßnahmen hilft. Von Seiten der Schulaufsicht wurde keine einheitliche Empfehlung für die Rückmeldemoderation ausgesprochen, allerdings legt die Mehrheit der Interviewpartner/innen den Schulen des eigenen Zuständigkeitsbereichs die Rückmeldemoderation nahe. Wo möglich handelt es sich hierbei um jene Personen, die aus ihrer bisherigen Erfahrung oder Gesprächen mit schulischen Akteurinnen und Akteuren abgeleitet haben, dass viele Schulen externer Unterstützung bedürfen. Möglich erscheint auch, dass eine negative Konnotation der Rückmeldemoderation kein Ausdruck von Ablehnung ist, sondern die Schulaufsicht lediglich die Schulen stärker in die Pflicht nimmt. Schulen sollen sich in diesem Fall vermutlich eigenständig und selbstverantwortlich (bei entsprechender Vorbereitung) mit den Ergebnissen auseinandersetzen und damit nicht dazu verleitet sein, die Verantwortung zu externalisieren. Es wird jedenfalls deutlich, dass schulaufsichtliches Handeln den Umgang mit Bildungsstandards und den Umgang mit Daten und Evidenzen in den Schulen und deren Stellenwert beeinflussen kann.

Die Schulaufsicht selbst nutzt die ErgebnISRückmeldungen zur Identifikation von Stärken und Schwächen sowohl an Einzelschulen als auch im Zuständigkeitsbereich und leitet unter anderem daraus entsprechende Fortbildungsmaßnahmen ab. Damit kommt die Schulaufsicht ihrer Aufgabe nach Unterstützung für die Schulen nach, gleichzeitig wird durch dieses Vorgehen eine Verbindlichkeit geschaffen, die mitunter auch kontrollierende Elemente enthält. Erfolgreich scheint die Schulaufsicht dann, wenn es ihr gelingt, tatsächlich eine ausgewogene aber wirkkräftige Balance zwischen Beratung und Kontrolle einzunehmen.

Für zukünftige Forschungsarbeiten gilt es, die tatsächliche Nutzung der Bildungsstandards sowie der ErgebnISRückmeldungen genauer in den Blick zu nehmen und der Frage nachzugehen, wie Lehrer/innen, Schulleiter/innen oder die Schulaufsicht tatsächlich mit den ihnen zur Verfügung gestellten Daten und Evidenzen arbeiten. Darüber hinaus stellt sich die Frage nach langfristigen Wirkungen jener Veränderungen, die durch die Einführung der Kompetenzorientierung und der Bildungsstandards sowie deren Überprüfungen eintreten.

Literatur

- Altrichter, Herbert; Kanape-Willingshofer, Anna (2012): Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 355–391.
- Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Amtmann, Elisabeth; Grillitsch, Maria; Petrovic, Angelika (2011): Bildungsstandards in Österreich. Die Ergebnismeldung im ersten Praxistest. Das Rückmeldesign zur Baseline-Testung (8. Schulstufe) aus Sicht der Adressaten. Graz: Leykam.
- Bellmann, Johannes; Weiß, Manfred (2009): Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik 55(2), S. 286–308.
- BIFIE (Hg.) (2012): Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung. Salzburg. Abrufbar unter: <https://www.bifie.at/node/560> (2015-10-19).
- BMUKK (Hg.) (2012): Rundschreiben Nr. 6/2012. Abrufbar unter: https://www.bm.b.gv.at/ministerium/rs/bildungsstandards_rl_22324.pdf?4e4zxx (2016-07-05).
- Bohnsack, Ralf (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, S. 63–81.
- Böttcher, Wolfgang (³2013): Outputsteuerung durch Bildungsstandards. In: Buchen Herbert; Rolff, Hans-Günter (Hg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, S. 673–710.
- Dedering, Kathrin (2011): Hat Feedback eine positive Wirkung? Zur Verarbeitung extern erhobener Leistungsdaten in Schulen. In: Unterrichtswissenschaft 39(1), S. 63–83.
- Dietrich, Fabian; Lambrecht, Maike (2012): Menschen arbeiten mit Menschen. Schulinspektion und die Hoffnung auf den zwanglosen Zwang der „besseren Evidenz“. In: Die Deutsche Schule 104(1), S. 57–70.
- Dinges, Sabine; Egger, Max (2015): BIST-Begleitforschung: Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik auf der 4. Schulstufe unter Berücksichtigung der Rückmeldemoderation im Bundesland Oberösterreich. Abrufbar unter: www.bifie.at/node/3090 (2015-06-19).
- Dubs, Rolf (2008): Zur Rolle der Schulleitung in komplexen Schulentwicklungsprozessen. In: Bildung und Erziehung 61, S. 257–270.
- Fend, Helmut (²2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut (²2014): Die Wirksamkeit der neuen Steuerung. Theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. In: Maag Merki, Katharina; Langer, Ro-

- man; Altrichter, Herbert (Hg.): *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze.* Wiesbaden: Springer VS, S. 27–50.
- Flick, Uwe (³2010): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hartmann, Martin; Schratz, Michael (2010): *Schulleitung als Agentin des Wandels in der autonomen Schulentwicklung.* In: Schmich, Julian; Schreiner, Claudia (Hg.): *Talis 2008: Schule als Arbeitsplatz. Vertiefte Analysen aus österreichischer Perspektive.* Graz: Leykam, S. 111–126.
- Huber, Stephan G. (2008): *Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung.* In: Langer, Roman (Hg.): *„Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95–126.
- Kemethofer, David (2016): *Fördern Schulinspektionen Schulentwicklung durch Einsicht?* In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 6(1), S. 25–40.
- Kemethofer, David; Altrichter, Herbert (2015): *Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) in der Einschätzung von Schulleitungen allgemeinbildender Pflichtschulen.* In: *Erziehung und Unterricht* 165(7–8), S. 675–690.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmut J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Abrufbar unter <http://epub.uni-regensburg.de/26352/> (2016-03-31).
- Köller, Olaf (2009): *Bildungsstandards.* In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 529–548.
- Krainz-Dürr, Marlies (2012): *Ergebnisse der Standardüberprüfungen: Stolpersteine und Handlungsstrategien.* In: BIFIE (Hg.): *Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Schulen. Impulse für Schulleiter/innen.* Graz: Leykam, S. 25–37.
- Maag Merki, Katharina (²2016): *Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen.* In: Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem.* Wiesbaden: Springer VS, S. 151–182.
- Maier, Uwe (2010): *Effekte von testbasiertem Rechenschaftsdruck auf Schülerleistungen: Ein Literaturüberblick zu quasi-experimentellen Ländervergleichsstudien.* In: *Journal for Educational Research Online* 2(2), S. 125–152.
- Mayring, Philipp (¹¹2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim: Beltz.
- Muslic, Barbara; Ramsteck, Carolin; Kuper, Harm (2013): *Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht im Kontext testbasierter Schulreform. Kontrastive Fall-*

- studien zur Rezeption von Lernstandsergebnissen im Mehrebenensystem der Schule. In: Die Deutsche Schule 12. Beiheft, S. 97–120.
- Neuweg, Georg H. (2008): Bildungsstandards. Diskussionsebenen – Chancen – Gefahren. In: wissenplus 26(5-07/08), S. 6–10.
- Pant, Hans A.; Stanat, Petra; Pöhlmann, Claudia; Böhme, Katrin (2013): Die Bildungsstandards im allgemeinbildenden Schulsystem. In: Pant, Hans A.; Schroeders, Ulrich; Roppelt, Alexander; Siegle, Thilo; Pöhlmann, Claudia (Hg.): IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Münster: Waxmann, S. 13–22.
- Posch, Peter (2009): Zur schulpraktischen Nutzung von Daten: Konzepte, Strategien, Erfahrungen. In: Die Deutsche Schule 101(2), S. 119–139.
- Radnitzky, Edwin (2015): Vereinbarung und Verbindlichkeit. Die Rolle der österreichischen Schulaufsicht in SQA – Schulqualität Allgemeinbildung. In: Journal für Schulentwicklung 19(3), S. 9–15.
- Rieß, Cornelia; Zuber, Julia (2014): BIST-Begleitforschung 2/2014: Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik auf der 8. Schulstufe unter Berücksichtigung der Rückmeldemoderation. Abrufbar unter: www.bifie.at/node/2658 (2015-09-30).
- Schratz, Michael; Wiesner, Christian; Kemethofer, David; George, Ann C.; Rauscher, Erwin; Krenn, Silvia; Huber, Stephan G. (2016): Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In: Bruneforth, Michael; Eder, Ferdinand; Krainer, Konrad; Schreiner, Claudia; Seel, Andrea (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 221–262.
- Wiesner, Christian; Schreiner, Claudia (2016): Bildungsstandards in Österreich. Historische Betrachtung, Entwicklungen, Klärungen, Nutzung und aktueller Stand. Unveröffentlichtes Manuskript.

