



Teil 3

<http://doi.org/10.17888/nbb2021-3>

Ausgewählte Entwicklungsfelder



Einleitung

Zielsetzung

Das Ziel des dritten Teils des Nationalen Bildungsberichts ist es, ausgewählte bildungspolitisch relevante Entwicklungsfelder darzustellen und zu deren weiterer Beforschung anzuregen. Seitens des BMBWF wird dies durch die derzeit geplante Initiative „Bildungsinnovation braucht Bildungsforschung“ unterstützt. Die Initiative lädt Kooperationskonsortien aus Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ein, Doktoratsprogramme einzureichen, die der Forcierung der Bildungsforschung bzw. berufsfeldbezogenen Forschung in Österreich und der forschungsbezogenen Nachwuchsförderung dienen. Die dadurch gewonnenen Forschungserkenntnisse stellen eine wissenschaftliche Grundlage für evidenzbasierte Entscheidungen dar.

Aufbau der Beiträge

Die Autorinnen und Autoren setzen sich in den insgesamt vier Beiträgen mit ausgewählten Entwicklungsfeldern auseinander. Jeder thematische Beitrag umfasst dabei folgende Punkte:

- eine wissenschaftliche Analyse des Gegenstands, die Folgendes inkludiert:
 - Relevanz des Themas für die Qualität des Schulwesens
 - Ergebnisse aus Theorie und Forschung zum Gegenstandsbereich
 - Aktuelle Situation
 - Problematik
- eine bildungspolitische Behandlung des Gegenstandsbereichs
- einen Ausblick, der darstellt, welche weiteren Erkenntnisse benötigt werden, um der Problematik entgegenzuwirken

Um auch die Position des BMBWF zu den Themen der Entwicklungsfelder darzustellen, wurde nach den Beiträgen der Autorinnen und Autoren jeweils eine Box mit dem Standpunkt des BMBWF ergänzt.

Die Anforderungen an die Textgestaltung waren, dass die Texte einerseits den wissenschaftlichen Standards entsprechen und andererseits auch für Laien verständlich sind.

Themen(-findung) und Auswahl der Autorinnen/Autoren

Die Themenfindung erfolgte im ersten Schritt durch eine Sammlung relevanter Themen, die beforscht werden sollten. In einer BMBWF-Arbeitsgruppe zum Thema Bildungsforschung wurden von externen Expertinnen/Experten sowie von BMBWF und IQS Themen gesammelt. Dabei wurde auch die Studie zur Standortbestimmung der Bildungsforschung in Österreich vom Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) berücksichtigt. Die Auswahl von vier Themen, die nun als thematische Beiträge im Teil 3 des NBB 2021 enthalten sind, erfolgte durch einen BMBWF-internen Entscheidungsprozess. Dabei standen die bildungspolitische Relevanz und Aktualität der Themen sowie vor allem im deutschsprachigen Raum fehlende Forschungserkenntnisse im Fokus.

Die Auswahl der Autorinnen und Autoren erfolgte in gemeinsamer Abstimmung zwischen dem BMBWF und dem IQS. Pro Beitrag wurde eine Autorin/ein Autor festgelegt, die/der weitere Ko-Autorinnen/Ko-Autoren auswählte. Da am IQS viel Expertise zu den Themen kompetenzorientierter Unterricht und Lesekompetenz vorhanden ist, wurden die Beiträge zu diesen beiden Themen von IQS-Mitarbeiterinnen/-Mitarbeitern verfasst.

Qualitätssicherung

Um die wissenschaftliche Qualität der thematischen Beiträge sicherzustellen, wurde jeder Beitrag einem Peer-Review durch eine nationale und eine internationale Fachexpertin/einen nationalen und einen internationalen Fachexperten sowie durch eine IQS-Mitarbeiterin/einen IQS-Mitarbeiter unterzogen. Als Gutachter/innen wurden Personen ausgewählt, die zusätzlich zu ihrer inhaltlichen Expertise über Kenntnisse des österreichischen Schulsystems und der Bildungsforschung verfügen.

Im BMBWF gab es zu allen Themenbereichen Ansprechpersonen, die den Autorinnen und Autoren für Informationen über bildungspolitische Maßnahmen zur Verfügung standen und Rückmeldung zu den Beiträgen hinsichtlich der Korrektheit dargestellter Systeminformationen gaben. Ob Anmerkungen des BMBWF berücksichtigt wurden, war die Entscheidung der Autorinnen und Autoren.

Die Koordination der Beiträge von Teil 3 erfolgte durch das IQS.

Inhalte der ausgewählten Entwicklungsfelder

Die Inhalte der Beiträge wurden bis zum 16. März 2021 erstellt, danach erfolgte der Qualitätssicherungsprozess. Publikationen, die nach diesem Datum veröffentlicht wurden, konnten nicht mehr von den Autorinnen und Autoren berücksichtigt werden.

Im ersten Beitrag „Distance Learning 2020 – Rahmenbedingungen, Risiken und Chancen“ diskutieren die Autorinnen und Autoren *Fares Kayali, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner, Naemi Luckner, Sandra Schön* und *Christine Trültzsch-Wijnen* die Begriffe um das Thema Distance Learning und beschreiben Ergebnisse von Studien zum Thema Distance Learning sowie Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen, die auf Basis bisheriger wissenschaftlicher Erkenntnisse abgeleitet werden können.

Im zweiten Kapitel „Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberaterforschung“ werden durch die Autorinnen und Autoren *Herbert Altrichter, Ulrich Krainz, David Kemethofer, Livia Jesacher-Rößler, Hannes Hautz* und *Stefan Brauckmann-Sajkiewicz* die Entwicklung der Schulentwicklungsberatung in Österreich sowie ähnliche Unterstützungsleistungen zur Schulentwicklung in anderen Ländern beschrieben. Ergebnisse und Vorgangsweisen der deutsch- und englischsprachigen Forschung werden zusammengefasst, bevor abschließend weitere Ansatzpunkte zur Beforschung aufgezeigt werden.

Das dritte Kapitel „Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulsystem – Kompetenzorientierung als Leitkonzept und dessen Implementierung“ von *Andrea Kulmhofer-Bommer* und *Natascha Diekmann* stellt verschiedene Aspekte von Kompetenzen und Kompetenzerwerb bzw. -messung sowie von kompetenzorientiertem Unterricht dar und geht anschließend auf die politischen Maßnahmen, die in Österreich in diesem Bereich gesetzt wurden, ein. Ein Ausblick beschreibt, wie kompetenzorientierter Unterricht weiter gestärkt und gefördert werden kann.

Im vierten und letzten Kapitel „Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich. Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive“ betrachten *Antonia Bachinger, Michael Bruneforth* und *Juliane Schmich* verschiedene Modellierungen von Lesen aus fachdidaktischer Perspektive und stellen die Kompetenzen von Schülerinnen/Schülern im Bereich Lesen sowie zentrale Förderkonzepte dar. Neben den umgesetzten Maßnahmen wird auch die Gestaltung von Fort- und Weiterbildungen betrachtet und aufgezeigt, wo Forschung zur Weiterentwicklung von Leseförderung ansetzen kann.

Teil 3 des NBB gibt damit einen wissenschaftlich fundierten Überblick über ausgewählte bildungspolitisch relevante Entwicklungsfelder, die dem BMBWF als Grundlage für die weitere Entwicklung des Bildungssystems dienen können, sowie Anlass zur weiteren Beforschung geben. Ergebnisse von tiefergehender wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit diesen Themenbereichen werden im NBB 2024 veröffentlicht.

Distance Learning 2020 – Rahmenbedingungen, Risiken und Chancen

Fares Kayali¹, Gerhard Brandhofer², Martin Ebner³, Naemi Luckner⁴, Sandra Schön³ & Christine Trültzsch-Wijnen⁵

¹Universität Wien, ²Pädagogische Hochschule Niederösterreich, ³Technische Universität Graz,

⁴Technische Universität Wien, ⁵Pädagogische Hochschule Salzburg

1 Einleitung

Im Kern steht der menschenzentrierte Blick auf die Frage: „Was braucht es alles, dass Distance Learning gelingen kann, und welche didaktischen, gesellschaftlichen, technologischen und rechtlichen Rahmenbedingungen müssen berücksichtigt werden, um digitale Lehre nachhaltig verankern zu können?“ Der Artikel beantwortet diese Frage aus einer holistischen Perspektive aus Sicht von Schülerinnen/Schülern, Lehrerinnen/Lehrern, Eltern und anderen Stakeholder/innen-Gruppen. Dabei stellt sich die Frage, was vom Distance Learning mitgenommen und gelernt werden kann, das kein Ersatz, sondern eine Erweiterung von Regel- bzw. Präsenzunterricht ist. Im Folgenden wird beschrieben, worauf zu achten ist, wenn Distance Learning als Erweiterung des Regelunterrichts angewandt werden soll, und wir formulieren literatur- und evidenzbasierte Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen.

Als Distance Learning (dt. Lernen aus Distanz) bezeichnen wir den Umstand, dass Schüler/innen räumlich getrennt von der Schule, Lehrer/innen und Mitschüler/innen mit den zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien und Kommunikationsmöglichkeiten lernen. Der Artikel beginnt mit einer Diskussion der Begriffe des Distance Learnings und Home-schoolings und damit verbundener didaktischer Formate wie Blended Learning, Flipped Classroom und Inverse Blended Learning. Weiters situieren wir Distance Learning im Kontext von Technology-enhanced Learning, Präsenz- und hybrider Lehre und setzen uns mit dem Begriff des Computational Empowerments im Sinne einer Ermächtigung von Lehrenden und Lernenden auseinander.

In weiterer Folge präsentieren wir die Ergebnisse bisheriger und aktueller Studien zum Thema Distance Learning. Die Studien werden zeigen, dass es einen ganzheitlichen Ansatz braucht. So wäre beispielsweise die alleinige Stärkung der Infrastruktur unbrauchbar, wenn man Lehrende nicht entsprechend schult. Die Ergebnisse aus den präsentierten Studien und der Literaturrecherche werden dann entlang der Schwerpunkte Medienkompetenz, Mediendidaktik, Digitale Transformation und technischer wie auch rechtlicher Rahmenbedingungen diskutiert. Die Diskussion erlaubt es uns einerseits, zu Gelingens-

bedingungen und Handlungsempfehlungen zu gelangen und andererseits ausblickend wichtige offene und zukunftsweisende Fragen zu Distance Learning aufwerfen zu können.

1.1 Bezug zum Nationalen Bildungsbericht 2018

Kapitel 8 des Nationalen Bildungsberichts 2018 (Brandhofer et al., 2019) hat sich intensiv der Frage gewidmet, wie sich Bildung unter den Bedingungen der Digitalität verändert. Der Fokus lag dabei auf der Leitfrage, welche Kompetenzen Schüler/innen im Laufe ihrer Schulbildung erwerben sollen, um in einer Gesellschaft, die sich unter dem Einfluss von Prozessen der Digitalisierung kontinuierlich verändert, selbstbestimmt mündig agieren und diese aktiv mitgestalten zu können. Zusammenfassend wurden mehrere zentrale Befunde festgehalten. So ist unter anderem die Motivation der Lehrenden ein wichtiger Faktor: Wenn Lehrer/innen von der Bedeutung digitaler Medien überzeugt sind, diese im Unterricht einsetzen wollen, und motiviert sind, die digitalen Kompetenzen ihrer Schüler/innen zu fördern, kann eine Digitalisierungsstrategie für alle Beteiligten erfolgreich sein. Dazu ist es aber nötig, innerhalb der österreichischen Gesellschaft ein positives Bild des Lehrberufs sowie der digitalen Grundbildung und der Medienbildung insgesamt zu erzeugen.

Durch die Einführung des Fachs Digitale Grundbildung erfolgte ein wichtiger und überfälliger Schritt. Damit die Einführung der verbindlichen Übung dauerhaft und gewinnbringend erfolgt, wurden im letzten NBB-Beitrag weitere Schritte empfohlen: Es sollte sichergestellt werden, dass im Fach nicht ausschließlich auf Anwendungskennnisse Wert gelegt wird, sondern Informatik- und Medienbildung in ausreichendem Maße implementiert werden. Dafür ist eine adäquate Aus- und Weiterbildung der Lehrenden notwendig. Es sollte geklärt sein, welche Qualifikationen die Lehrenden des Fachs mitbringen müssen. Die Aneignung informatischer Kompetenzen wurde als eine zentrale Aufgabe des Fachs festgemacht, ebenso wie die Medienethik. Der Unterricht sollte den Zugang zu ethisch relevanten Problemfeldern eröffnen und zur Aneignung der dazu erforderlichen Sachkenntnis verhelfen, so dass die Schüler/innen von undifferenzierten Stellungnahmen zu eigenständigen, begründeten Urteilen gelangen können.

Bildung im Zeitalter der Digitalisierung betrifft aber nicht nur ein Fach oder eine Methode, sie ist integrativer Bestandteil aller Fächer und Inhalte. Die Etablierung eines Fachs schließt den integrativen Einsatz nicht aus und es besteht der Bedarf, die Lehrplaninhalte aller Fächer den veränderten Gegebenheiten anzupassen.

Bereits im Beitrag zum Bildungsbericht 2018 wurde darauf hingewiesen, neue didaktische Formate zuzulassen, neue Inhalte zu verwenden und mit Kindern selbstorganisiertes Lernen zu üben – also grundsätzlich nicht die Digitalisierung zu verwenden, um bereits Vorhandenes digital zu machen, sondern die Stärken und neuen Möglichkeiten der digitalen Medien gezielt zu nutzen. Wenn digitale Medien integrativer Bestandteil aller Fächer in allen Schularten sind, dann bedeutet das, dass alle Lehrenden über entsprechende

Fähigkeiten verfügen müssen, um mit digitalen Medien und über digitale Medien lehren zu können. Dies ist entsprechend in der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu verankern. Zur Förderung der Medienkompetenz wurde weiters eine adäquate Ausstattung der Schulen gefordert, die unterschiedlichen Zuständigkeiten bei den Schultypen sind dabei aber eine große Hürde.

1.2 COVID-19 und die Folgen für Schulen

Im März 2020 wurde in Österreich durch das COVID-19-Virus schlagartig die Umstellung auf Distance Learning notwendig (Ebner, Schön, Braun et al., 2020). Schulen, Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern wurden so innerhalb weniger Tage kurzfristig vor die Herausforderung gestellt, dass keine Präsenzveranstaltungen mehr durchgeführt werden konnten. Auch wenn nach einigen Wochen Präsenzunterricht wieder möglich wurde, gab es auch im folgenden Winter immer wieder lokale, regionale oder österreichweite Schulschließungen und Einschränkungen des herkömmlichen Präsenzunterrichts durch Distanzierungs- und Hygieneregeln, z. B. auch Quarantäneauflagen. Im Herbst 2020 reagierte die österreichische Regierung auf die Herausforderungen der Schulen mit dem sogenannten 8-Punkte-Plan¹.

Die unmittelbaren Folgen der COVID-19-Pandemie waren damit auch mit einem schlagartigen Vorstoß zur Digitalisierung im Bildungsbereich verbunden. Während die Corona-Krise unser persönliches, soziales und wirtschaftliches Leben in Frage gestellt hat, hat sie deutlich gemacht, wie wenig viele Lehrende und Lernende auf Distance Learning und die Nutzung digitaler Tools vorbereitet waren, und wie dringend wir grundlegend überdenken müssen, welche Ziele, Fähigkeiten und Kompetenzen ein zeitgemäßes Bildungssystem bieten muss. Nach Beobachtungen und Erfahrungen der Autorinnen/Autoren hat die COVID-19-Krise auch gezeigt, dass die Digitalisierung dazu beitragen kann, neuartige Lernerfahrungen zu schaffen. Vor allem Ansätze zum selbstgesteuerten und -bestimmten Lernen mussten ausprobiert bzw. für das Distance Learning angepasst werden. Wenn uns die Digitalisierung jedoch – wie im letzten Jahr durch die Pandemie – schlecht vorbereitet erwischt, werden Schüler/innen etwa aufgrund von sozialen Unterschieden, Sprachbarrieren, geistigen und körperlichen Einschränkungen leicht und womöglich unbemerkt vom Schulsystem ausgeschlossen. Daher ist ein breiter und inklusiver Blick auf die nötigen Kompetenzen für das Distance Learning unabdingbar.

2 Begriffe rund um das Distance Learning

In diesem Abschnitt stellen wir bestehende und aktuell verwendete Begriffe vor, die die Praxis und den Diskurs des Unterrichts im Jahr 2020 während der COVID-19-Pandemie in Österreich prägten.

¹ Siehe <https://digitaleschule.gv.at>

2.1 Distance Learning vs. Distanzunterricht

In der Einleitung haben wir bereits kurz den Begriff des „Distance Learning“ (dt. Lernen aus Distanz) eingeführt. Wir bezeichnen damit insbesondere den Schulunterricht in den Phasen der COVID-19-Pandemie, in denen in Österreich keine Schulbesuche möglich waren. Der Begriff ist allerdings wesentlich älter, so gibt es den dt. Begriff des Fernunterrichts schon seit mehreren hundert Jahren, Varianten davon sind beispielsweise das Lernen mit Briefen, Schulfernsehen oder der Fernunterricht, der in Gegenden der Welt mit geringer Bevölkerung zum Alltag gehört. Der engl. Begriff des „Distance Learning“ bezieht sich dabei auf das Lernen, also eher auf die Perspektive der Schüler/innen als beispielsweise der Begriff „Distanzunterricht“ oder „Fernunterricht“, welcher mehr die Perspektive der Lehrenden einnimmt.

2.2 Präsenzunterricht, Distanzunterricht und hybrider Unterricht

Im Alltag der Schulschließungen bzw. Quarantänemaßnahmen entstanden eine Reihe von Varianten in Bezug auf den Veranstaltungsmodus: Es wird nun zwischen Präsenzunterricht, hybridem Unterricht und Distanzunterricht unterschieden:

- *Präsenzunterricht* bezeichnet den Modus, dass Schüler/innen sowie das Lehrpersonal sich geografisch am selben Ort aufhalten. In der Regel ist es das Klassenzimmer, in dem der Unterricht für alle Schüler/innen stattfindet. Während diese traditionelle Unterrichtsform viele Vorteile bezüglich Austauschs, sozialer Interaktion und Kommunikation etc. aufweist, gibt es auch Nachteile, wie z. B. die Schwierigkeit, auf unterschiedliche Kenntnisse Einzelner einzugehen.
- *Hybrider Unterricht* ist eine Mischform, in der Präsenzunterricht parallel mit Onlineunterricht erweitert wird. Hier gibt es im Wesentlichen zwei unterschiedliche Ansätze: Einerseits bezieht man sich auf einen Unterricht, bei dem ein Teil der Schüler/innen in der Schule, ein anderer Teil der Schüler/innen gleichzeitig online durch entsprechende technische Möglichkeiten teilnimmt. Andererseits macht man hier von Methoden wie dem Blended Learning (z. B. Flipped Classroom [O’Flaherty & Phillips, 2015; Van Alten, Phielix, Janssen & Kester et al., 2019; Strelan, Osborn & Palmer et al., 2020])) Gebrauch, indem Materialien online zur Verfügung gestellt werden und Schüler/innen in Gruppen eingeteilt werden, die abwechselnd vor Ort unterrichtet werden bzw. sich mit den Onlineaktivitäten befassen. Der augenscheinliche Vorteil ist, dass man aufgrund von Platzproblemen in Pandemiezeiten trotzdem alle Schüler/innen beschulen kann oder auch Personen, die aus unterschiedlichsten Gründen nicht vor Ort teilnehmen können. Dem steht das Problem gegenüber, dass hybrider Unterricht in der Regel mit deutlich mehr Anstrengung für Lehrpersonen verbunden ist, da man gleichzeitig gegenüber zwei Zielgruppen aufmerksam sein muss, welche auch unterschiedliche Kommunikationsmöglichkeiten besitzen, abseits von technischen Herausforderungen.

- *Distanzunterricht*, auch Fernunterricht, bedeutet, dass Lehrende und Schüler/innen sich für die Dauer des gesamten Unterrichts örtlich getrennt voneinander aufhalten. Während diese Art des Unterrichts Nachteile mit sich bringt, wie z. B. fehlende Motivation für erforderliche Selbstdisziplin, fehlende Trennung zwischen Lern- und Arbeitsumgebung und Privatleben, eingeschränkte Kommunikation und sozialer Kontakt (Abels & Stinken-Rösner, 2020) oder schlechte Ausrüstung bei technischen Hilfsmitteln aufseiten der Lernenden oder Lehrenden, gibt es durchaus auch Vorteile. Die Lernaktivitäten können in eigenem Tempo und Rhythmus erledigt werden, die Durchführung ist großteils ortsunabhängig und Lernende erlangen mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung beim Lernen (Kauppi, Muukkonen, Suorsa & Takala, 2020; Pelikan et al., 2020).

2.3 Notfall-Homeschooling

Ein weiterer Begriff, der bezüglich Distance Learning oft verwendet wird, ist *Homeschooling* oder auch *Home-Learning*. Hier ist zwischen dem Notfall-Homeschooling aufgrund der Pandemie- oder Katastrophenregelungen und dem allgemeinen Gebrauch des Begriffs zu unterscheiden. Der Begriff Homeschooling (zu Deutsch „Haus- bzw. Heimunterricht“ bzw. in Österreich „häuslicher Unterricht“) wird im englischen wie auch deutschen Sprachraum verwendet, wenn Eltern die Bildung ihrer Kinder zu Hause vornehmen (lassen), anstatt diese im regulären Schulsystem einzuschreiben (Bauman, 2002). Unterricht kann in diesem Fall entweder von den Eltern direkt oder von einer beauftragten Person durchgeführt werden. Diese Art des Unterrichts hat z. B. in den USA in den letzten 30 Jahren stark zugenommen, nachdem die gesetzlichen Grundlagen dafür geschaffen wurden. Wurden in den 1980er Jahren noch ca. 1% der Schülerinnen und Schüler per Homeschooling unterrichtet, so waren es 2017 ca. 3% (Jolly & Matthews, 2018).

In der Pandemie hat man die Phase des Distance Learning aufgrund der Schulschließung häufig salopp als „Homeschooling“ bezeichnet, diese spiegelt sich auch in gesteigerten Suchanfragen wider.² Hier bezieht es sich auf die Situation, dass Kinder und Jugendliche pandemiebedingt zu Hause mit den Unterrichtsmaterialien und Kommunikationsangeboten der Schule lernen, mit unterschiedlichen und uneinheitlichen Interventionen von Lehrerinnen und Lehrern. Gerade bei jüngeren Schülerinnen und Schülern übernahmen Eltern dabei auch betreuende und unterrichtende Tätigkeiten. Diese Situation ist weder von den Eltern freiwillig gewählt, noch waren und sind die Schulen auf ausschließliches Distance Learning vorbereitet. Dies wollen wir als Notfall-Homeschooling bezeichnen, auch weil es zahlreiche negative Effekte auf das Wohlbefinden von Kindern, Jugendlichen sowie ihrer Betreuer/innen (Schmidt, Kramer, Brose, Schmiedek & Neubauer, 2020) gibt; es gibt mehr Konflikte im Haushalt (Parczewska, 2020); und Studien zeigen, dass das Notfall-Homeschooling sozioökonomische Gräben ausweitet (Jæger & Blaabæk, 2020; Bol, 2020), wie diese internationalen Studien belegen.

2 Siehe <https://trends.google.com/trends/explore?date=today%205-y&geo=AT&q=homeschooling,homeschooling>

2.3.1 Stakeholdergruppen

In der Studie „Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education“ (Reimers & Schleicher, 2020b) werden die Aufgabenbereiche verschiedener Stakeholder im Rahmen der Pandemie wie folgt beschrieben:

- *Regierungsbeamte & Verwaltungsbeamte im Bildungsbereich:* Die Hauptrolle dieser Gruppen ist, Vorgaben bezüglich Schulöffnungen und -schließungen festzusetzen und gegebenenfalls Sicherheitsmaßnahmen zu kommunizieren. Diese Entscheidungen hängen sehr stark mit politischen Vorgaben und/oder rechtlichen Rahmenbedingungen zusammen und können selten autonom beschlossen werden. Oft gibt es hier auch Unterscheidungen zwischen Schulstufen bzw. der Altersgruppen der Schüler/innen. Laut der internationalen Studie von Reimers und Schleicher (2020b) wurden bei solchen Entscheidungen auch in 80 % der Fälle Lehrpersonal, in 60 % der Fälle Eltern oder Angehörige und bei 45 % auch Schüler/innen miteinbezogen, um die Unterstützung der Maßnahmen zu gewährleisten und eine Form von Mitverantwortungsgefühl zu erzeugen. Eine weitere Aufgabe ist die Kontrolle und Auswertung der Auswirkungen der gegebenen Maßnahmen und, wenn nötig, der entsprechenden Anpassungen sowie die Bereitstellung gesundheitlicher Einrichtungen zur Unterstützung von Schülerinnen/Schülern und Lehrenden wie auch zur Verbesserung deren Wohlbefindens. Auch liegt die eventuelle Anpassung des Lehrplans für die Zeit der Pandemie und Unterstützung von Schuladministration und Lehrpersonal, z. B. durch Fortbildungsangebote im Bereich dieser Stakeholdergruppe.
- *Schuladministration (Direktorinnen/Direktoren oder andere Mitglieder der Schulleitung):* Es liegt in der Verantwortung der Schuladministration, Strategien zur Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben zu erarbeiten (z. B. Maskenpflicht, Covid-19-Tests für Schüler/innen und Lehrpersonal, Abstandsregelung auf dem Schulgelände). Des Weiteren ist eine transparente Kommunikation und Vorbereitung von Lehrpersonal, Angehörigen und Schülerinnen/Schülern für einen problemfreien Ablauf nötig. Die Schuladministration ist auch für innerschulische Abläufe der Vorgaben bezüglich Curriculumsanpassung, Unterstützung des Lehrpersonals, Durchführung der Lehre und Benotungsgrundlagen, sowie die gesundheitliche Unterstützung der Schüler/innen und des Lehrpersonals verantwortlich.
- *Lehrpersonal:* Das Lehrpersonal ist verantwortlich für die Umsetzung der Vorgaben. Darunter fallen z. B. eine Aufbereitung und Zurverfügungstellung des Lehrmaterials in zugänglichen Formaten für unterschiedliche Unterrichtsformen (Distanzunterricht, Präsenzunterricht ...), regelmäßiger Kontakt zu Schülerinnen/Schülern usw.
- *Schüler/innen:* Von Schülerinnen/Schülern wird ein Versuch der Einhaltung und Erfüllung der Unterrichtsangebote gemäß der aktuellen Unterrichtsform erwartet.

Das setzt das Erlernen von Selbstorganisation und Selbststeuerungskompetenzen (Gerhardts, Kamin, Meister, Richter & Teichert, 2020) oder deren Anwendung voraus.

- *Eltern/Angehörige*: Vor allem bei Schulschließungen entsteht jedenfalls höherer Betreuungsbedarf durch Notfall-Homeschooling, z. B. die Unterstützung bei der Strukturierung und Durchführung des Lernens. Eine gute Vorbereitung und Angebote seitens der Schulen (Ganztagsbetreuung in Form von „Notbetreuung“) zeigen hier positive Auswirkungen (Gerhardts et al., 2020). Auch die Anschaffung notwendiger technischer Infrastruktur wird oft den Eltern übertragen.

2.4 Unterschiedliche Formen des technologiegestützten Lernens

Mit der Veränderung des Unterrichtsorts müssen sich auch Unterrichtsmedien und -methoden verändern. Lehrer/innen können nicht nur auf Schulbücher, Arbeitsblätter und Arbeitsanweisungen zurückgreifen, sondern müssen auch Formen des technologiegestützten Lernens nutzen, selbstverständlich war das auch bereits vor der Pandemie so.

Technology Enhanced Learning (TEL, zu Deutsch „technologiegestütztes Lernen“) ist dabei ein Anwendungs- und Forschungsfeld, in dem es darum geht, zu eruieren, wie Technologie zum Zweck des Lehrens und Lernens eingesetzt werden kann. Dabei wird speziell darauf geachtet, wie Technologien mit Lerngemeinschaften, Lernpraxis (Ebner, Hell & Ebner, 2019; Dunn & Kennedy, 2019) und pädagogische Theorien interagieren (Scanlon, O’Shea & McAndrew, 2015). Ein besonderes Augenmerk wird auch darauf gelegt, was Grundlagen für den erfolgreichen Einsatz von TEL in der Lehre sind, z. B. das (technische) Vorwissen der Lehrenden, die Einführung der Lehrenden in neue Methoden und Möglichkeiten, sowie die Unterstützung und Hilfestellungen beim Einstieg. Oftmals werden Lehrende stark in den Konzeptions- und Designprozess von TEL-Systemen eingebunden, um so ein erfolgversprechendes Konzept zu entwickeln (Kali, McKenney & Sagy, 2015). TEL könnte als Weiterentwicklung des Begriffs *E-Learning* gesehen werden, der die Jahrtausendwende dominierte und auf elektronisch gestütztes Lernen, insbesondere im Zuge des aufkommenden Internets hinwies. TEL sieht das Lernen an sich im Mittelpunkt, welches mittels digitaler Medien gestützt wird. Ausgewählte unterschiedliche Werkzeuge des technologiegestützten Lernens in der Phase des Distanzlernens sind folgende:

- *Videokonferenzen* erlauben den synchronen (gleichzeitigen) Unterricht mit Kollaborations- und Kommunikationsmöglichkeit
- *Lernmanagementsysteme* erlauben die zentrale Ablage und ein zentrales Angebot aller Unterrichtsmaterialien und Kommunikationsmöglichkeiten
- *Asynchrone (zeitversetzte) Kommunikationsservices* zum Nachrichtenaustausch von Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schüler gibt es speziell für die Bedürfnisse von Schulen.
- *Videos* ergänzen schriftliche Materialien (z. B. Einführungen, Erklärungen)

In Bezug auf die Bedeutung und Nutzungsform bzw. Rolle der Technologie beim Lernen lassen sich wiederum unterschiedliche didaktische Formate unterscheiden:

- Als *Onlinelearning* werden Lernarrangements bezeichnet, in denen ausschließlich über das Internet vermittelte Lehr- und Lernformen genutzt werden.
- *Blended Learning* wird auf Deutsch als „vermisches“ Lernen bezeichnet und bezieht sich darauf, dass Präsenzunterricht durch Technologien ergänzt oder erweitert wird, insbesondere z. B. durch die Nutzung eines Lernmanagementsystems oder durch Onlinephasen, d. h. Lernabschnitte, bei denen Lernmaterialien online genutzt werden, oder online Aufgaben zu erledigen sind.
- *Flipped Classroom*, zu Deutsch „umgedrehtes Klassenzimmer“ ist eine didaktische Variante, bei der die Wissensvermittlung maßgeblich mithilfe von Videos erfolgt, die online zur Verfügung gestellt werden, sodass im eigentlichen Präsenzunterricht die Zeit für die Anwendung des Wissens, Vertiefung oder auch gezielte Fragen genutzt werden kann.
- *Inverse Blended Learning* reichert reine Onlinelernangebote durch Aspekte von Präsenzunterricht an. Der Begriff wurde insbesondere genutzt, um Verfahren zu beschreiben, bei denen Onlinekurse für viele gezielt mit Präsenzangeboten ergänzt wurden, z. B. gedruckte Arbeitshefte und lokale Lerner/innen-Treffs (Ebner, Schön & Käfmüller, 2015; Ebner, Schön, Khalil et al., 2018). Übertragen auf den Online-Schulunterricht sind dies wiederum Bestrebungen, die Schüler/innen auch „in Präsenz“ einzubinden, z. B. mit Aktionen wie dem Legen von Steinraupen vor Schulen, zu dem alle eingeladen waren.

Anzumerken ist natürlich, dass durch den pandemiebedingten überfallartigen Wechsel zum Notfall-Homeschooling kaum Zeit blieb, um Konzepte zu entwickeln oder geeignete Software zu evaluieren. Hingegen musste schnell auf Bestehendes oder Bekanntes zurückgegriffen werden und didaktische, rechtliche oder finanzielle Aspekte vorerst unberücksichtigt bleiben. Also auch unter diesen Gesichtspunkten scheint der Begriff des Notfall-Homeschoolings seine Berechtigung zu haben.

2.5 Computational Empowerment

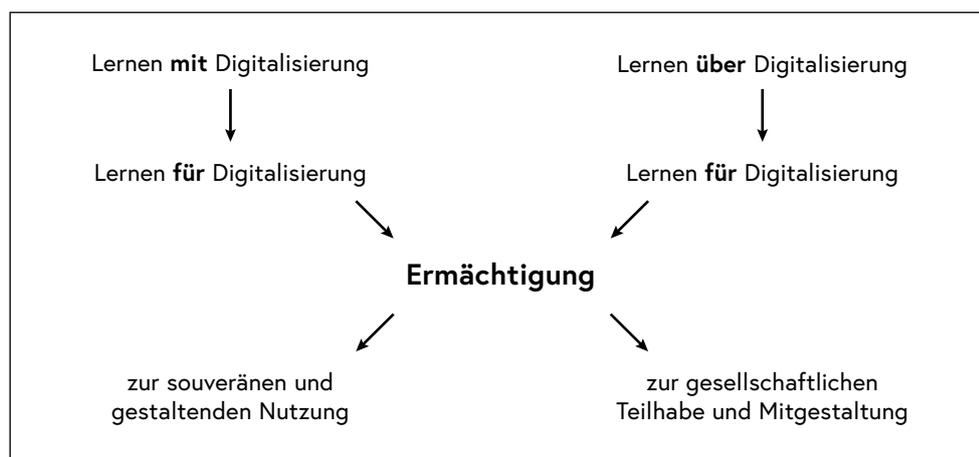
In der Literatur wird in Zusammenhang mit innovativen Technologien der Begriff des Computational Empowerment als die Fähigkeit von Jugendlichen definiert, selbstmotiviert und schaffend mit Technologie umzugehen (Tissenbaum, Sheldon, Seop, Lee & Lao, 2017) und kritische, gut informierte Entscheidungen bezüglich der Rolle treffen zu können, die Technologie in ihrem Leben einnimmt (Iversen, Smith & Dindler, 2018; Dindler, Smith & Iversen, 2020).

Eine Möglichkeit, Computational Empowerment zu realisieren, sind kreative Zugänge zur Technologienutzung, wie es auch das österreichische Bildungsministerium für das

Schulfach „Digitale Grundbildung“ in der entsprechenden Verordnung³ vorsieht. Dort soll neben dem Arbeiten mit Algorithmen auch die „kreative Nutzung von Programmiersprachen“ geschult werden.

Eine ermächtigende Auseinandersetzung mit der Digitalisierung schließt sowohl das Lernen mit Digitalisierung als auch das Lernen über Digitalisierung ein. Lernen mit Digitalisierung bedeutet dabei die Nutzung von digitalen Lehr- und Lernmitteln, während Lernen über Digitalisierung sich mit einer konstruktiv-kritischen Perspektive auf Potenziale und Risiken der Digitalisierung beschäftigt, wie sie auch in den verschiedenen Kompetenzmodellen zur digitalen Bildung abgebildet werden (Brandhofer et al., 2018). Beide Arten des Lernens resultieren in weiterer Folge in einem Lernen für Digitalisierung und damit in einer Ermächtigung zur souveränen und gestaltenden Nutzung von Technologie im Kontext der Bildung und zur gesellschaftlichen Teilhabe und Mitgestaltung technologischer Entwicklung (Abbildung 1). Lernenden soll ermöglicht werden, sich aktiv und konstruktiv-kritisch mit Technologie auseinanderzusetzen und selbst Ideen mit digitalen Medien realisieren und anwenden zu können. Ein Baustein dazu sind innovative digitale Technologien, die gut zugänglich sind und auch von Schulen realistisch erworben werden können.

Abb. 1: Lernen im Kontext der Digitalisierung



Die digitalen Medien können dabei auch helfen, eine zeitgemäße, auf die Förderung von Kreativität ausgerichtete Bildung zu unterstützen. Medien sind dabei nach Petra Missomelius (2012) nicht deterministisch, sondern „als gesellschaftliche Konstrukte zu begreifen, die Freiräume und Wahlmöglichkeiten eröffnen“ (S. 85). Bildungsinstitutionen sollen Wissen rund um digitale Technologien daher anerkennen und berücksichtigen, dabei sind Schüler/innen auch als Expertinnen/Experten („digital natives“) zu verstehen, die eigenes technisches Wissen, Erfahrungen und Fragestellungen einbringen.

3 Bundesgesetzblatt Nr. 71/2018, Teil II, Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. Siehe <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2018/71/20180419>

3 Studien zu Lehren und Lernen in Covid-19-Zeiten

Im Folgenden wird ein Überblick über Studien gegeben, die zum Thema Lehren und Lernen in Schulen in Covid-19-Zeiten durchgeführt wurden. Es wurde versucht, eine Auswahl aus sowohl nationalen als auch internationalen Studien zu berücksichtigen, um einen breiten Überblick über das Thema zu bekommen. Die nationalen Studien beleuchten die Situation in Österreich aus unterschiedlichen Perspektiven. Ausgangspunkt für die Recherche nach österreichischen Studien war die Datenbank zur Corona-Forschung des BMBWF. Wenige der hier aufgelisteten Studien behandeln dezidiert das Thema Distance Learning.

Drei regionale Studien zu dieser Thematik konnten identifiziert werden: eine nichtrepräsentative Studie der PH Tirol (Projektleitung C. Vollmer), bei der der Fokus auf den Lehrkräften, nicht allerdings auf den Schülerinnen und Schülern lag; eine nichtrepräsentative Studie der Bildungsdirektion Kärnten, in der Schüler/innen der Sekundarstufe I und ihre Eltern befragt wurden; und eine Studie des ZSI (Projektleitung U. Holtgewe) mit einem engen Fokus auf Belastungen des Distance Learnings, in der Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen an elf Wiener Schulen befragt wurden. Im Bereich der regionalen Studien haben wir uns daher stattdessen für eine Studie entschieden, die repräsentativ für Niederösterreich ist, und Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen gleichermaßen berücksichtigt. Im Vergleich zu den anderen genannten regionalen Studien ist die von uns aufgegriffene Studie inhaltlich breiter angelegt, auch wenn sie nicht in der Datenbank des BMBWF gelistet ist. Ergänzt wird diese regionale Studie durch eine österreichweite Studie, deren Qualität über mehrere Publikationen (Pelikan et al., 2020; Korlat et al., 2021; Holzer et al., 2021) in peerreviewten Fachzeitschriften bestätigt ist.

In der Datenbank des BMBWF finden sich neben den regionalen Studien auch zwei nationale Studien. In einer Studie der JKU (Projektleitung C. Helm & A. Postlbauer) wurden Eltern zur Schule im 3. Lockdown befragt. Sie wurde in diesem Bericht nicht berücksichtigt, da der Fokus lediglich auf der Perspektive der Eltern lag. Darüber hinaus wurden in einer Studie der Universität Wien (Projektleitung B. Schober, M. Lüftenegger & C. Spiel) Herausforderungen für die Selbstregulation im Hinblick auf das Lernen unter Covid-19 untersucht. Diese Studie wurde ebenfalls nicht berücksichtigt, da bislang lediglich erste Ergebnisse publiziert wurden, die kaum Informationen liefern, die über die Ergebnisse der von uns ausgewählten Studien hinausgehen. Stattdessen haben wir die genannten von uns ausgewählten Studien durch eine repräsentative internationale Studie ergänzt, in der auch für Österreich eine repräsentative Stichprobe gezogen wurde (KiDiCoTi, ebenfalls in der BMBWF-Datenbank gelistet). Dies ermöglicht es, die österreichische Situation auch vor dem Hintergrund der internationalen Ergebnisse zu beleuchten und zu beurteilen. Ein weiterer Grund für die Auswahl dieser Studie ist, dass sie durch eine nationale Lehrendenbefragung (mit denselben Fragemodulen) und eine international vergleichende qualitative Befragung von Primarstufenschülerinnen und -schülern und deren Eltern (N = 95) (österr. Sample N = 10) ergänzt wurde.

In den ausgewählten internationalen Studien wurden somit Daten sowohl aus Österreich bzw. von österreichischen Bildungsinstitutionen mit Daten aus anderen Ländern und anderen nationalen Kontexten vergleichend analysiert. Konkret handelt es sich um folgende Studien:

In Österreich wurde an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich eine Erhebung zum Lernen von zu Hause aus durchgeführt. Die Stichprobe umfasste 833 Personen, es wurden Lehrpersonen, Eltern sowie Schulleiterinnen und Schulleiter befragt.

In einer weiteren österreichischen Studie wurde aus einem Sample von 19.337 Schülerinnen und Schülern, die zum „Lernen unter Covid-19-Bedingungen“ quantitativ und qualitativ befragt wurden, eine Substichprobe von 2.652 dieser Schüler/innen gezogen, die sich selbst entweder als digital sehr kompetent oder als digital nicht kompetent einschätzen. Die Ergebnisse der beschriebenen fokussierten Auswertung sowie Erkenntnisse hinsichtlich genderspezifischer Besonderheiten waren für die weitere Diskussion des Lernens unter den Bedingungen von Covid-19 von Bedeutung.

In der internationalen Studie „Kid’s Digital Lives in Covid-19 times“ wurden Heranwachsende im Alter von zehn bis 18 Jahren und deren Eltern in 11 europäischen Ländern befragt (Österreich, Frankreich, Deutschland, Irland, Italien, Norwegen, Portugal, Rumänien, Slowenien, Spanien und die Schweiz). In jedem Land wurde ein repräsentatives Onlinesample mittels CAWI-Methode (Computer Assisted Web Interview) befragt; in Österreich nahmen 510 Heranwachsende und jeweils ein Elternteil an dieser Erhebung teil. Der Fokus der Erhebung lag auf dem Umgang mit digitalen Technologien während des europaweiten Covid-19-Lockdowns im Frühling 2020. In den nachfolgenden Ausführungen wird nur auf jene Ergebnisse eingegangen, die das Lernen von zu Hause aus betreffen bzw. wird der Fokus auf die Situation in Österreich gerichtet. Ergänzend zu dieser quantitativen Erhebung wurden pro Land jeweils zehn bis zwölf Familien von Kindern im Alter zwischen sechs und zehn Jahren qualitativ befragt. Auf die Ergebnisse für Österreich aus dieser Substudie wird aufgrund der kleinen Stichprobe in Österreich nur am Rande eingegangen.

Die Situation in Österreich wurde auch im Kontext weiterer internationaler Studien untersucht, die im Folgenden ebenfalls angeführt werden. Hier wird vor allem auf die für Österreich relevanten Ergebnisse aus internationalen Analysen eingegangen.

3.1 Nationale Studien

3.1.1 Lernen zu Hause

In der Studie „Lernen trotz Corona“ (Tengler, Schrammel & Brandhofer, 2020) wurden Lehrer/innen, Eltern und Schulleiter/innen zum Lernen von zu Hause aus während der Covid-19-Pandemie befragt. Im Zeitraum von Anfang April bis 18. Mai 2020 wurden 833 Personen (gesamt, n = 833: Lehrende, n = 417; Eltern, n = 404; Schulleitungen, n = 12) schriftlich und mündlich befragt. Die Ergebnisse wurden quantitativ und qualitativ aus-

gewertet (Pädagogische Hochschule Niederösterreich und weitere Hochschulen)⁴. Die Stichprobe ist ursprünglich eine Ad-hoc-Stichprobe, da die Rekrutierung in einem ersten Schritt über Social-Media-Kanäle/Gruppen, den Onlinecampus Virtuelle PH und über Plattformen erfolgte. Um die Repräsentativität zu gewährleisten, wurden in einem weiteren Schritt an bestimmte Personengruppen gezielt Einladungen per Mail versandt. Bezogen auf den Personenkreis der Lehrenden ist die Studie in Bezug auf die Kriterien Geschlechterverteilung, Alterskohorten und Schularten repräsentativ. Bei den Eltern ist die Altersverteilung in der Grundgesamtheit nicht bekannt und daher nicht vergleichbar mit den Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern. Die Befragung der Schulleitungen erfolgte zur Abrundung des Gesamtbilds.

Wie erfolgreich Distance Learning ist, wurde von Eltern und Lehrenden unterschiedlich gesehen. Während sich die Bewertung der Eltern auf mehrere Antwortoptionen verteilte, tendierten die Lehrkräfte stärker dazu, Distance Learning als eher gut funktionierend zu bewerten. In der Befragung bestätigte sich auch die Bedeutung von Organisation und didaktischer Planung (Lernmaterial, Struktur, Umfang etc.) als zentrale Faktoren, um Eltern und Kinder beim Lernen zu Hause nicht zu überfordern. Die Abstimmung der Aufgaben, koordinierte Zeiten bei den Aufgabenstellungen sowie einheitliche Kommunikationskanäle erleichterten die Kommunikation unter den Beteiligten.

Die technische Ausstattung stand nicht an erster Stelle als Kriterium für die erfolgreiche Umsetzung des Lernens zu Hause, dennoch war die technische Ausstattung bei manchen Kindern so mangelhaft, dass sie am Distance Learning schlecht oder nicht teilnehmen konnten. Ungefähr 10 % der Schüler/innen waren für die Lehrer/innen nicht erreichbar. Das lag nicht ausschließlich an der Technik. Bei der Frage nach den Herausforderungen wurde die Problematik der enormen *Doppelbelastung*, die Distance Learning in Verbindung mit Homeoffice der Eltern mit sich bringt, betont. Viele Eltern sahen sich in ihrer *Lehrendenrolle*, die sie plötzlich und unvorbereitet übernehmen mussten, überfordert. Die Selbstständigkeit und die Fähigkeit zur Selbstorganisation der Kinder zeigten sich ebenfalls als wichtige Kriterien für das Gelingen des Lernens zu Hause.

Für das Distance Learning wurden sowohl digitale als analoge Medien eingesetzt. Schulbücher zählen zu den häufigsten Medien sowohl von den befragten Lehrpersonen der Primarstufe/Grundschule (91,8 %) als auch der Sekundarstufe I/Mittelschule (85,4 %) und Sekundarstufe I + II/Gymnasium (83,8 %). In der Primarstufe machten einen großen Anteil Aufgaben und Übungen auf Papier (87,3 %) aus. Die befragten Eltern gaben an, dass die Schüler/innen im Schnitt 11 Arbeitsblätter pro Woche bekamen und durchschnittlich fünf Blätter pro Woche ausdrucken mussten. Immerhin gaben aber dennoch 30 % der befragten Primarstufenlehrer/innen an, Videokonferenzen via Skype, MS Teams oder Zoom abgehalten zu haben.

4 Siehe <https://www.lernentrotzcorona.at/>

3.1.2 Lernen unter Covid-19-Bedingungen

In einer österreichischen Studie wurden 19.337 Schüler/innen zum Thema „Lernen unter Covid-19-Bedingungen“ quantitativ und qualitativ befragt. Daraus zogen Pelikan et al. (2020) eine Substichprobe von 2.652 Schülerinnen und Schülern, die sich selbst entweder als digital sehr kompetent oder als digital nicht kompetent einschätzten. Während Planung und Konzentration auf das Lernen generell als Problemfelder beschrieben wurden, konnte festgestellt werden, dass Schüler/innen, die sich als digital kompetent wahrnahmen, besser mit der Situation zurechtkamen, ihre Ziele eher erreichten und teilweise auch berichteten, bessere Noten zu bekommen als im normalen Schulunterricht. Schüler/innen, die sich mit niedriger digitaler Kompetenz wahrnahmen, berichteten öfter von Problemen, alle Aufgaben zu erfüllen, sich an Abgabetermine zu halten, wenig Motivation zu haben und mehr Unterstützung zu brauchen. Beide Gruppen nahmen erhöhte Anforderungen und zu wenig Zeit zur Durcharbeitung aller Aufgaben im Distanzbetrieb wahr. Mit Verweis auf die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000) folgern Pelikan et al. (2020) daraus, dass Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und vor allem sozialer Eingebundenheit einen großen Einfluss auf den Erfolg des Onlineunterrichts im Rahmen der Notfallmaßnahmen haben. Sie schlagen vor, mit Schülerinnen und Schülern daran zu arbeiten, erreichbare Zwischenziele zu setzen und zu verfolgen; durch bessere Koordination mit allen Klassenlehrerinnen/-lehrern an Machbarkeit und Umfang der Aufgaben zu arbeiten; und ein Gemeinschaftsgefühl auch in den Onlineumgebungen in den Vordergrund zu stellen (z. B. durch synchrone Termine, Buddy-Systeme, Partnerarbeiten etc.). Darüber hinaus sollten Schüler/innen besser in das selbstregulierte Lernen eingeführt werden.

Basierend auf der Gesamtstichprobe der beschriebenen Studie analysierten Korlat et al. (2021) genderspezifische Besonderheiten. Sie konnten keine Unterschiede in der Selbsteinschätzung der Kompetenzen für das Lernen mit digitalen Medien feststellen, allerdings zeigten sich Tendenzen eines höheren Engagements von Mädchen im Lernen mit digitalen Medien. Ebenso nahmen Mädchen mehr Unterstützung durch Lehrpersonen wahr. Eine mögliche Erklärung könnte entweder darin liegen, dass Mädchen weniger kompetent eingeschätzt werden und von vornherein mehr Hilfestellungen erhalten oder dass Mädchen ein besseres Verhältnis zu Lehrpersonen haben und sich eher trauen, bei Unklarheiten nachzufragen. Insgesamt zeigt sich, dass Mädchen im Lernen mit digitalen Medien nicht gegenüber Buben benachteiligt wurden.

Holzer et al. (2021) verglichen die Ergebnisse dieser Studie mit einer Befragung von 630 Schülerinnen und Schülern in Deutschland im gleichen Zeitraum. Dabei wurde festgestellt, dass Kompetenz und Autonomie in den Lernkontexten beider Länder einen positiven Einfluss auf die intrinsische Motivation beim Lernen hatten. Soziale Eingebundenheit konnte jedoch nicht als direkter Einflussfaktor auf die Motivation festgestellt werden.

3.2 Internationale Studien

3.2.1 Ergebnisse aus dem europäischen KiDiCoTi⁵-Projekt

Im Rahmen einer internationalen Studie des Joint Research Centre der Europäischen Kommission (Vuorikari, Velicu, Chaudron, Cachia & Di Gioia, 2020) wurde in Österreich ein repräsentatives Onlinesample von Heranwachsenden im Alter von zehn bis 18 Jahren und ihren Eltern mittels CAWI-Methode (computergestützter Onlinebefragung) befragt. Insgesamt nahmen in Österreich 510 Familien teil, von denen jeweils ein Elternteil und ein Kind zu ihrem Umgang mit digitalen Technologien während des Covid-19-Lockdowns im Frühling 2020 befragt wurden (Trültzsch-Wijnen, C. & Trültzsch-Wijnen, S., 2020a). Darüber hinaus wurde im Rahmen dieses Projekts eine qualitative Teilstudie mit 10 Familien mit Kindern im Alter zwischen sechs und zehn Jahren durchgeführt und ebenfalls der Umgang mit digitalen Technologien während des Lockdowns untersucht (Trültzsch-Wijnen, S. & Trültzsch-Wijnen, C., 2020b); auf diese Ergebnisse wird im vorliegenden Bericht aufgrund der kleinen Stichprobe allerdings nur am Rande eingegangen.

Die Hälfte der in Österreich befragten Schüler/innen der Sekundarstufe hatte wöchentlich Kontakt mit ihren Lehrerinnen/Lehrern. Im Vergleich mit den anderen Ländern, die an der KiDiCoTi-Studie teilgenommen haben, befindet sich Österreich an vorletzter Position im Hinblick auf die Häufigkeit des Onlinekontakts zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern. 36 % der Schüler/innen hatten zumindest einmal pro Woche tatsächlichen Onlineunterricht (z. B. über Videokonferenz etc.); tägliche Onlinelernaktivitäten fanden selten statt. Offensichtlich kontaktierten österreichische Lehrer/innen ihre Schüler/innen vorrangig über digitale Technologien, um Arbeitsaufträge zu erteilen bzw. einzusammeln, jedoch weniger, um tatsächlich online zu lehren. Dies erklärt auch, dass 18 % der Schüler/innen berichteten, zwar täglich oder zumindest wöchentlich Kontakt zu Lehrerinnen/Lehrern zu haben, aber dass zugleich keine Onlinelernaktivitäten stattfinden würden (Trültzsch-Wijnen, C. & Trültzsch-Wijnen, S., 2020a).

Viele Sekundarstufenschüler/innen hatten das Gefühl, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien während des Lockdowns verbessert zu haben. Dies bestätigten auch die Eltern. Darüber hinaus berichtete die Hälfte der Mütter und Väter, dass ihre Kinder während des Distance Learnings mehr allgemeine Selbstbestimmung sowie mehr Selbständigkeit in der Bearbeitung von Schulaufgaben erlangt haben (Trültzsch-Wijnen, C. & Trültzsch-Wijnen, S., 2020a).

Der Großteil der Eltern der Zehn- bis 18-Jährigen war in der Lage, seine Kinder bei den Schulaufgaben zu unterstützen (Trültzsch-Wijnen, C. & Sturm, 2020). Für ähnliche Situationen in der Zukunft wünschten sich Mütter und Väter mehr Aktivitäten, die den Austausch zwischen Mitschülerinnen/Mitschülern unterstützen würden. Außerdem wünschten sie Richtlinien und Hilfestellungen für die Unterstützung ihrer Kinder beim

5 Siehe <https://ec.europa.eu/jrc/en/science-update/kidicoti-kids-digital-lives-covid-19-times>

Lernen sowie hinsichtlich deren psychologischer Begleitung während des Distance Learnings. Ungefähr 40 % der Eltern wünschten sich zudem eine psychologische Betreuung der Kinder sowie der gesamten Familie (Trültzsch-Wijnen, C. & Trültzsch-Wijnen, S., 2020a).

Die qualitative Teilstudie gibt Einblick in die Situation der Primarstufenschüler/innen und liefert trotz der geringen Stichprobe interessante Ergebnisse, die zwar nicht verallgemeinert werden können, aber dennoch Anstoß für weitere Überlegungen im Bereich des Distance Learnings geben können. So zeigt sich hier beispielsweise, dass Primarstufenlehrer/innen kaum Lernplattformen oder andere digitale Technologien für das Distance Learning eingesetzt haben. Kinder und Eltern in den ausgewählten Familien gaben an, dass stattdessen in den Volksschulen zumeist Arbeitsblätter verteilt wurden, die persönlich an der Schule abgeholt bzw. wieder zurückgebracht werden mussten (Trültzsch-Wijnen, S. & Trültzsch-Wijnen, C., 2020b). Allerdings geht aus dieser qualitativen Erhebung auch hervor, dass außerschulische Institutionen auch für die Altersgruppe der 6- bis 10-Jährigen digitale Technologien für das Distance Learning einsetzten. Eltern berichteten beispielsweise, dass Videokonferenzen und Videochats im Instrumentalunterricht, im Tanzunterricht sowie in der Sprachförderung eingesetzt wurden. Die Kinder berichteten äußerst positiv von diesen Erfahrungen und zeigten damit, dass digitale Technologien auch in dieser Altersgruppe gewinnbringend für das Distance Learning eingesetzt werden können. Daher kritisierten die befragten Eltern von Volksschulkindern den mangelnden Einsatz digitaler Technologien in der Primarstufe. In allen Familien, die an der qualitativen Studie teilnahmen, zeigte sich darüber hinaus, dass Vor- und Volksschulkindern durch die Unterstützung ihrer Eltern neue Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien erworben haben (Trültzsch-Wijnen, S. & Trültzsch-Wijnen, C., 2020b).

3.2.2 Weitere Ergebnisse aus internationalen Studien

Im Auftrag der OECD wurden zwei Studien zum Einfluss der pandemiebedingten Umstellung von Bildungssystemen durchgeführt. Reimers und Schleicher (2020a) befragten dazu 330 Bildungsinstitutionen in 98 Ländern zu den damit verbundenen Strategien und entwarfen davon ausgehend eine Liste mit 25 Vorschlägen zur besseren Umsetzung der Covid-19-bedingten Maßnahmen in Bildungssystemen. Darunter fallen die Ernennung von Arbeitsgruppen, eine klare Verteilung von Rollen aller Beteiligten, eine explizite Formulierung von Zielen und Strategien (z. B. Gesundheit aller, emotionale Unterstützung, Sicherstellung des fortlaufenden Unterrichts etc.), eine Anpassung der Lernziele und Prüfungsmodalitäten, die Unterstützung des Lehrpersonals sowie tägliche Kommunikation mit Lernenden, Lehrenden und anderem Schulpersonal.

Zudem wurden 1.370 schulnahe Personen (z. B. Lehrer/innen, Schulleiter/innen, Verwaltungspersonal etc.) in 59 Ländern befragt (Reimers & Schleicher, 2020b). Wie in der zuvor beschriebenen Studie handelt es sich hier um keine repräsentative Stichprobe, die daraus entwickelten Vorschläge sind aber auch im österreichischen Kontext von Bedeutung. In der Erhebung zeigte sich, dass in den untersuchten Ländern der Schulunter-

richt vor allem durch die Flexibilität von Lehrpersonen und Verwaltung aufrechterhalten werden konnte. Darüber hinaus zeigten sich aber auch Schwachstellen und Probleme von Bildungssystemen, die durch die pandemiebedingten Umstellungen besonders zu Tage traten wie beispielsweise die Vernachlässigung des emotionalen Wohlergehens der Schüler/innen, die mangelnde Passung alternativer Lehrmethoden für alle Schüler/innen, oder die fehlende Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern. Basierend auf diesen Ergebnissen wird die Bedeutung einer vorausschauenden Planung sowie von Strategien für die Fernlehre betont. Außerdem werden eine bessere Unterstützung und Fortbildung von Lehrpersonen, die Anpassung und Erneuerung von Curricula sowie die Schaffung eines Überblicks über die Bedürfnisse und Lernfortschritte aller Schüler/innen empfohlen.

4 Unterschiedliche Perspektiven auf Distance Learning

Im Folgenden wollen wir die in Kapitel 3 dargestellten Ergebnisse aus den Studien zu Distance Learning thematisch aufbereiten und Distance Learning aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten, um so Erkenntnisse generieren und Empfehlungen ableiten zu können. Unsere Ortmarken sind die Didaktik, die Informatik, die Medienkompetenz, die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrenden und die digitale Transformation.

4.1 Die didaktische Perspektive: Wie wird Distance Learning umgesetzt?

Definitionsversuche der Medienpädagogik sind nicht einheitlich, zum Teil wird sie als Teil der allgemeinen Pädagogik, zum Teil als eigenständige Disziplin mit mehreren Bezugsdisziplinen betrachtet. Ähnliches zeigt sich hinsichtlich der Mediendidaktik. Sie lässt sich abgrenzen von der Medienerziehung, die darauf ausgerichtet ist, Wissen über Medien als Gegenstandsbereich zu vermitteln und zur Förderung von Medienkompetenz beizutragen. Die Mediendidaktik befasst sich hingegen mit der Frage des Lehrens und Lernens mit Medien, das heißt mit dem Einsatz von Medien bzw. Medienangeboten zur Erreichung pädagogisch begründeter Ziele (Süss, Lampert & Trültzsch-Wijnen, C., 2018). Dabei geht es auch um die Frage der Konzipierung von medienunterstützten Lernszenarien sowie um die Gestaltung und Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen (DeWitt & Czerwionka, 2013). Kron und Sofos (2003) erweitern diese enge Definition und begreifen die Lebenswelt als Gegenstandsfeld der Mediendidaktik, da dort Lehr- und Lernprozesse ablaufen und sehen die Schule und das organisierte Lehren und Lernen als einen Teilbereich dessen an. Im Fokus der Mediendidaktik stehen daher Medien in formellen sowie informellen Lehr-Lern-Kontexten unter Berücksichtigung der Voraussetzungen der Lernenden sowie der jeweils gegebenen Rahmenbedingungen. Unter Berücksichtigung dieser Faktoren lassen sich die Potenziale einzelner Medien für Lehr-Lern-Prozesse nutzen (Süss et al., 2018). Dies ist besonders wichtig hinsichtlich des Wechselverhältnisses von Distance Teaching und Distance Learning, denn sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen sind dabei umso mehr in ihr soziales Umfeld eingebettet, als dies im Präsenzunterricht der Fall ist.

Mehr denn je ist hier von den Lehrpersonen neben anderen berufsspezifischen Fähigkeiten Medienkompetenz und darüber hinaus vor allem eine mediendidaktische Kompetenz gefordert. Unter mediendidaktischer Kompetenz ist die Fähigkeit zu verstehen, Medienangebote nach lernrelevanten Kriterien zu analysieren, zu bewerten und auszuwählen (Herzig & Aßmann, 2008). Dies muss basierend auf der Kenntnis von Lehr-Lern-Theorien, der Fähigkeit zur Gestaltung medienunterstützter Lehr-Lern-Situationen und der Kenntnis aktueller Befunde zum Medienumgang Heranwachsender erfolgen, um entsprechend sinnvolle Lernszenarien gestalten zu können (Süss et al., 2018). Damit hängt auch die Reflexion der eigenen Rolle als Lehrender bzw. als Lehrende zusammen. Auch im Präsenzunterricht zeichnet sich eine zeitgemäße Didaktik dadurch aus, dass Lehrer/innen nicht mehr nur als Wissensvermittler/innen, sondern auch als Moderatorinnen/Moderatoren und Katalysatorinnen/Katalysatoren von Lernprozessen agieren müssen. Im Distance Teaching ist dies umso mehr der Fall. Eine reine Zurverfügungstellung von Lernmaterialien über eine Lernplattform oder auch per E-Mail oder WhatsApp (z. B. auch während des ersten Lockdowns im Frühling 2020; Trültzsch-Wijnen, C. & Trültzsch-Wijnen, S., 2020a; Trültzsch-Wijnen, C. & Sturm, 2020) ist zu wenig, um erfolgreiche Lernprozesse anzustoßen, denn Schüler/innen brauchen auch unterschiedliche Möglichkeiten der Interaktion.

Aber auch – und das ist nicht zu vergessen – die Rolle der Schüler/innen ändert sich in durch digitale Medien unterstützten Lernszenarien. Als Prosumentinnen/Prosumenten⁶ kommt ihnen ein höheres Maß an Eigenverantwortung zu, zugleich sind sie dabei aber ebenso auf die Unterstützung der Lehrperson angewiesen (Süss et al., 2018). Besonders im Kontext des Distance Learnings ist vor allem für jüngere Schüler/innen auch ein „gefühlter“ regelmäßiger Kontakt zur Lehrperson von Bedeutung (Trültzsch-Wijnen, S. & Trültzsch-Wijnen, C., 2020b), der über eine reine Vergabe von Punkten oder „OKs“ für erfolgreich bewältigte Aufgaben hinausgehen und persönliche Ansprachen, Rückmeldungen und Motivationen umfassen sollte.

In der Situation des Distance Learnings ist zudem die Unterstützung der Eltern und der Familie gefragt. Dabei ist es abhängig vom Alter der Schüler/innen, inwiefern sie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen oder sie in der Lage sind, vollkommen selbstständig zu lernen. Gerade bei jüngeren Schülerinnen und Schülern kommt hier auch dem Kontakt und der Kommunikation zwischen Lehrperson und Eltern eine besondere Bedeutung zu, denn nicht alle Eltern sind gleichermaßen in der Lage, ihre Kinder zu fördern bzw. nehmen sie ihre Rolle als Lernbegleiter/innen unterschiedlich wahr.

Auch die Erkenntnisse aus dem „Bring Your Own Device“-Ansatz (BYOD) sollten in einer Auseinandersetzung mit einer Didaktik des Distance Learnings berücksichtigt werden. Dieses Konzept, das darauf beruht, dass Schüler/innen ihre privaten Geräte (z. B. Smartphones, Tablets, Laptops) im Schulunterricht einsetzen, wurde durch das Distance Lear-

⁶ Konsumentinnen/Konsumenten, die gleichzeitig Produzentinnen/Produzenten sind.

ning sowohl aufseiten der Schüler/innen als auch aufseiten der Lehrpersonen in kurzer Zeit flächendeckend realisiert. Damit sind zweifelsohne viele Vorteile verbunden, aber auch die potenziellen Nachteile sollten im Blick behalten werden. Im Hinblick auf das Distance Learning ist das vor allem die Gefahr einer Bildungsbenachteiligung durch technische Unterschiede (langsames Internet, alte oder keine Geräte). Österreichische Familien sind hier gut ausgestattet, aber dennoch hatten während des Lockdowns im Frühling 2020 20 % der Familien mit Schulkindern keinen schnellen Internetzugang und nicht in allen Familien waren genügend Geräte vorhanden, um ein reibungsloses und zeitgleiches Distance Learning und Homeoffice zu ermöglichen (Trültzsch-Wijnen, C. & Trültzsch-Wijnen, S., 2020a). Hier ist es auch eine Frage der Didaktik, dass Lernräume unter Zuhilfenahme unterschiedlicher Medien (online und offline) so gestaltet werden, dass Schüler/innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen partizipieren und lernen können.

4.2 Die informatische Perspektive: Welche technischen und rechtlichen Rahmenbedingungen werden benötigt?

Zwei Bindestrich-Informatiken sind hier von Bedeutung, die Medien- wie die Bildungsinformatik. Die Medieninformatik fokussiert auf Medien, gemeint sind damit v. a. unterschiedliche multimediale Formate und Informationssysteme, wie sie u. a. auch im Bildungsbereich eine wichtige Rolle spielen, beispielsweise die Lernmanagementsysteme. Bei der Bildungsinformatik, einem Teilgebiet der Medieninformatik, werden gezielt die Anwendungen für die Bildung und das Bildungswesen aus informatischer Perspektive betrachtet, wobei es sich durch die Bezugnahme auf computergestütztes Lernen und Pädagogik, aber auch Datenschutz und Urheberrecht um ein interdisziplinäres Feld handelt (Ebner, Leitner, Ebner, Taraghi & Grandl, 2018).

Technische Rahmenbedingungen, die die Voraussetzungen für die aktuelle Situation des Notfall-Homeschoolings darstellen, sind aus dieser Perspektive zum Beispiel notwendige **Hardware** (Computer, Laptop, Tablet, Kamera, Mikrofon) und **Internetzugang** bei Schülerinnen/Schülern, Lehrerinnen/Lehrern und der Schule. Lehrer/innen benötigen neben den bisher bereits im Einsatz befindlichen Anwendungen zur Erstellung von Präsentationen oder Arbeitsblättern nun auch verstärkt Ausstattungen für die **Produktion und Anpassung von multimedialen Lernmaterialien** (z. B. Kamera, Beleuchtung, Videoschnittsoftware). Zentral für das Zurverfügungstellen und die Kommunikation sind im Distance Learning Informationssysteme für Lehrer/innen und Schüler/innen, also **Lernmanagementsysteme (LMS)**. Hier kann beispielhaft das Open-Source-System Moodle angeführt werden. Eine Vielzahl von Anwendungen in und außerhalb der LMS geben zudem Möglichkeiten, sich interaktiv mit Themen auseinanderzusetzen und/oder Lehrerinnen/Lehrern Einblicke in den Lernfortschritt zu geben. Die Nutzung von **Video-konferenzsystemen** setzt weitere technische Ausstattung voraus (Mikrofon, Headset, Kamera). Wünschenswert ist dabei, dass Schulen sich dabei, auch schulübergreifend, **auf Systeme und Anwendungen festlegen und beschränken**, und Schüler/innen wie

Lehrer/innen nicht parallel unterschiedliche Werkzeuge für gleiche Prozesse (z. B. Kommunikation in unterschiedlichen Schulfächern) nutzen müssen.

Der technischen Perspektive werden auch häufig **rechtliche Aspekte** zugeordnet wie Datenschutz und Urheberrecht. Im Bereich des Datenmanagements, der Schülerinnen-Verwaltung, der Kommunikation mit Schülerinnen/Schülern usw. sind die Sicht des **Datenschutzes** und die Anforderungen der Datenschutzverordnung (DSGVO) zentral, es handelt sich bei Schüler/innen-Daten um sensible Daten. Durch und während der Phasen des Distance Learnings wurden verstärkt Cloudservices genutzt und diese Nutzung auch für den Unterricht genehmigt.⁷ Mittelfristig sind hier „die Verarbeitungstätigkeit IT-gestützter Unterricht unter Heranziehung von privaten Clouddiensteanbietern in einem Verfahren gemäß Art. 42 DSGVO zu zertifizieren, sobald eine diesbezügliche Zertifizierungsstelle durch die österreichische Datenschutzbehörde akkreditiert ist“.

Im digital gestützten Distance Learning spielt auch die legale Nutzung von proprietären Bildungsressourcen bzw. das Urheberrecht eine große Rolle: Die Möglichkeiten der rechtssicheren Nutzung, des Teilens und der Anpassung von Lernmaterialien erlauben nur mit sog. freien Lizenzen versehene „Open Educational Resources“ (kurz OER). Schulbücher und Materialien der Schulbuchverlage sowie viele der frei zugänglichen Onlineangebote werden in Österreich nicht als OER zur Verfügung gestellt. Die eduthek⁸ ist eine wachsende Sammlung von redaktionell ausgewählten Onlinere Ressourcen für österreichische Kindergärten und den Primar- und Sekundarschulbereich. Ob die dort gesammelten Materialien z. B. auch von Schülerinnen/Schülern wiederveröffentlicht und modifiziert werden dürfen, kann bei den Materialbeschreibungen („Lizenz“) geprüft werden. Andere Lernressourcen-Angebote wie die Sammlung von Unterrichtsmaterialien mit einem „edidaktischen Bezug“ – die eTapas⁹ – bestehen ausschließlich aus OER.

In Bezug auf die Verwendung von Daten, die gerade im Distance Learning im großen Ausmaß anfallen, ist auch auf die kaum genutzte Möglichkeit von **Learning Analytics** hinzuweisen. Mithilfe von Datenanalysen und -visualisierungen können hier neue Erkenntnisse zum Lernfortschritt und Wissensstand der Schüler/innen gewonnen werden und Lehrer/innen können gezielte(r) Erklärungen oder Übungsaufgaben geben (Ebner, Leitner & Ebner, 2020).

Bei einer Beschreibung und Aufzählung technischer und rechtlicher Aspekte wird deutlich: Mit der Ausstattungsfrage verbunden ist auch die Notwendigkeit, Kriterien für deren Wahl zu bestimmen und alle beteiligten Nutzer/innen in die Lage zu versetzen, die Mittel entsprechend zu nutzen. Es geht dabei wie dargestellt aus medieninformatischer

7 Siehe <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/ds.html>

8 Siehe <https://eduthek.at/>

9 Siehe <https://eeducation.at/index.php?id=76>

Perspektive um die optimale technische Infrastruktur, deren Handhabung, das Wissen um die Funktionsweise und Bedienung sowie auch um die rechtlichen Rahmenbedingungen.

Hierbei spielen wiederum technische Plattformen und deren Services in Österreich mit der Digitalisierung des Unterrichts eine größere Rolle, neben den beschriebenen **Repositorien für Lernmaterialien** sind dies zum Beispiel auch **Weiterbildungsplattformen** wie die Virtuelle PH mit ihren Online-Weiterbildungsangeboten in Form von Webinaren oder die MOOC-Plattform iMooX mit Onlinekursen für viele, darunter mehrere Onlineangebote für die Weiterbildung von Lehrerinnen/Lehrern wie auch unmittelbar für ältere Schüler/innen.

Die Voraussetzungen dafür sind in Österreich sicher vor dem März 2020 nicht optimal gewesen. Eine flächendeckende Einführung von **Informatik als verpflichtendem Gegenstand in den Pflichtschulen** fehlt ebenso wie die flächendeckende Vermittlung von Medienkompetenzen und der Umgang mit digitalen Endgeräten (Grandl & Ebner, 2017). Teilweise wird versucht, dieses Manko durch die verbindliche Übung zur digitalen Grundbildung aufzufangen. Auch die Ausbildung der bestehenden und zukünftigen Lehrer/innen darf nicht vergessen werden. Dies gilt auch unabhängig von den jüngsten Entwicklungen im Notfall-Homeschooling: Der Einsatz von Technologien zur Unterstützung des schulischen Lernens und Grundlagen für informatische Bildung sind auch außerhalb der Krisenzeit unabdingbar.

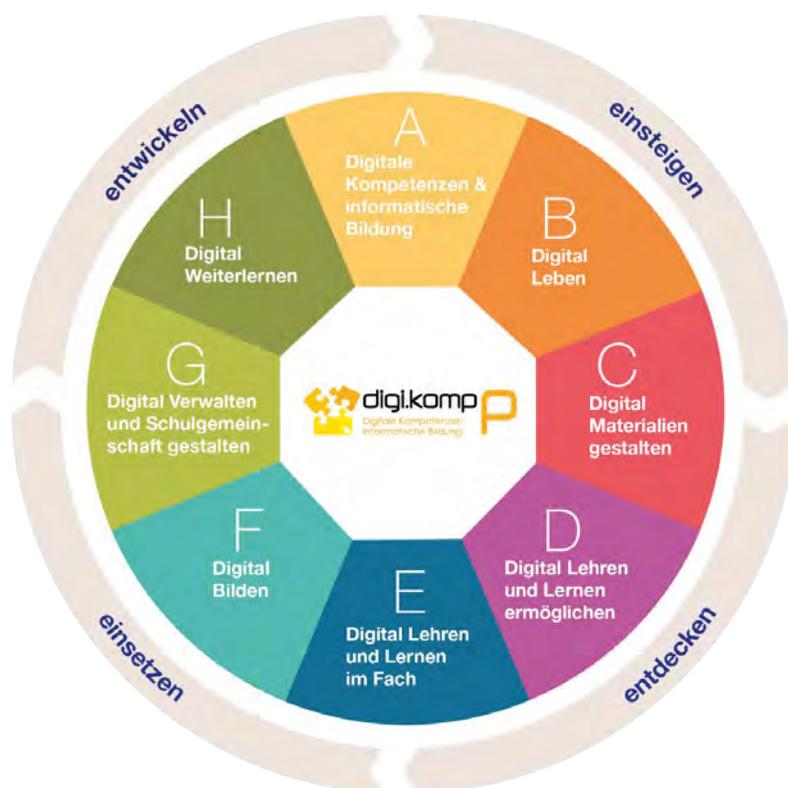
Wenn technische Entwicklungen beim Distanzlernen zur notwendigen Voraussetzung für den Schulbetrieb und darüber hinaus für den Hochschulbetrieb werden, bedeutet dies, dass die Gefahr einer Exklusion bei fehlenden technischen Voraussetzungen oder Kompetenzen besteht. Eine solche „digitale Kluft“ ist dabei zu vermeiden. Die Frage der Medienkompetenz spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle.

4.3 Medienkompetenz – Welche Kompetenzen braucht es bei Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern?

In Bezug auf die Kompetenzen der Lehrenden im Umgang mit digitalen Medien kann man für Österreich das Kompetenzmodell *digi.kompP* heranziehen (Brandhofer, Miglbauer, Fikisz, Höfler, Kayali, Steiner et al., 2020). *digi.kompP* unterscheidet in seiner aktualisierten Version vier Entwicklungsstufen, diese sind mit „Einsteigen, Entdecken, Einsetzen und Entwickeln“ übertitelt (Brandhofer, Miglbauer, Fikisz, Höfler & Kayali, 2020). Damit soll der fortlaufende Prozess der Kompetenzaneignung betont werden und zusätzlich der Tatsache Rechnung getragen werden, dass sich der aktuelle Kompetenzstand in unterschiedlichen Kategorien auf unterschiedlichen Stufen befinden kann. Das Kompetenzmodell *digi.kompP* ist in acht Kategorien gegliedert, zu jeder der Kategorien gibt es eine umfangreiche Ausarbeitung an Kompetenzbeschreibungen für die jeweiligen Stufen. Kategorien und Kompetenzstufen bilden so eine Gitterstruktur.

Die Kategorisierung des Kompetenzmodells ist hinsichtlich der Einordenbarkeit in ein Curriculum zur Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen gewählt worden, ebenso die Sortierung der Kategorien. Bei der Erstellung wie auch bei der Überarbeitung der Kompetenzaufstellungen und der Kategorisierung wurde auf das Mapping mit dem TPACK-Modell (Technological-Pedagogical-Content-Knowledge-Modell) geachtet (Koehler & Mishra, 2006), DigCompEdu wurde zur Überprüfung auf Vollständigkeit herangezogen (Redecker, 2017).

Abb. 2: digi.kompP. Grafik: Onlinecampus Virtuelle PH im Auftrag des BMBWF; Version 2.0



Versucht man die benötigten Kompetenzen für das Distance Learning aus dem Kompetenzkatalog digi.kompP zu extrahieren, so wird ersichtlich, dass für die erfolgreiche Planung und Durchführung von Distance Learning Kompetenzen aus allen acht Bereichen vonnöten sind. Manche können kurzfristig erworben werden, viele dieser Kompetenzen müssen aber bereits im Vorfeld des Notfall-Homeschoolings angeeignet worden sein (siehe die Ergebnisse der Studien in Abschnitt 3). Lehrende müssen neben den Grundkenntnissen im Umgang mit digitalen Medien (Kategorie A) vor allem das digitale Gestalten von Materialien (Kategorie B), das digitale Lehren und Lernen (Kategorie C – beispielsweise die Nutzung von Lernplattformen, Kommunikations- und Kollaborationstools), das digitale Lehren und Lernen im Fach (Kategorie E, z. B. die Nutzung fachspezifischer

Software) beherrschen. Die Förderung der digitalen Kompetenzen der Lernenden in anwendungsorientierter, gesellschaftlich-kultureller wie technologischer Perspektive ist vonnöten (Kategorie F). Gerade in der Phase des Distance Learnings sind aber auch das digitale Verwalten und das Gestalten der Schulgemeinschaft wichtige Aspekte (Kategorie G). Schließlich benötigen die Lehrenden auch die Kompetenz, sich kurzfristig online fortbilden zu können (Kategorie H). Die Kompetenzen, die von Lehrenden für die Gestaltung von Distance Learning zu erwarten sind, sind vielfältig und umfassend, nur einen Bruchteil davon kann man sich kurzfristig und autodidaktisch aneignen.

Werfen wir einen Blick auf die Kompetenzen der Schüler/innen im Distance Learning. Der Begriff des **selbstgesteuerten Lernens** wird in der Literatur unterschiedlich definiert. Die Definition von Konrad und Traub findet breite Verwendung: „Selbstgesteuertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation sowie den Anforderungen der aktuellen Lernsituation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet“ (Konrad & Traub, 2009, S. 8).

Selbstgesteuertes Lernen ist demnach durch Einsatz von Lernstrategien, der Planung, Kontrolle und Anpassung von Lernstrategien und der eigenständigen Aufrechterhaltung der Lernaktivitäten gekennzeichnet (Astleitner, Ziegler & Hofmann, 2003).

Wie die zuvor angeführten Untersuchungen (Pelikan et al., 2020; Tengler et al., 2020) zeigen, ist die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen, ihr Lernen selbst zu gestalten, wesentlich, ob Distance Learning erfolgreich ist oder nicht. Diese Fähigkeit müssen die Lernenden aber bereits im Vorfeld erworben haben. So betonen unter anderen auch Pelikan et al., dass die Förderung von Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen einen hohen Stellenwert erhalten muss, wenn mit individualisierten Lernarrangements umgegangen werden muss (Pelikan et al., 2020).

4.4 Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrenden und Schüler/innen

Neben den Kompetenzen der Lehrenden und dem Vorhandensein der technischen Ausstattung ist die Motivation der Lehrenden die dritte wesentliche Variable bei der Nutzung digitaler Medien im Unterricht. So postuliert das Will-Skill-Tool-Modell von Knezek, Christensen, Miyashita und Ropp (2000), dass neben der Verfügbarkeit digitaler Geräte für Lernende und Lehrende (Tool), die Kompetenzen der Lehrenden (Skill) und auch die Motivation der Lehrenden (Will) entscheidende Faktoren für die Nutzung digitaler Medien in der Schule sind. Die Validität des Will-Skill-Tool-Modells hat u. a. Petko (2012) belegt. Diese drei Bereiche erklären tatsächlich 90 % der Varianz im Einsatz digitaler Medien im Unterricht (Hancock, Knezek & Christensen, 2003; Knezek & Christensen, 2008; Velazquez, 2006; Knüsel Schäfer, 2020).

Ein subjektives Wissenselement, das ein Individuum in Bezug auf ein bestimmtes Thema für wahr und wichtig hält, wird dabei als Überzeugung verstanden. Überzeugungen sind mit der Vorgeschichte, den Emotionen und den persönlichen Werten einer Person verbunden und Überzeugungen beeinflussen das Verhalten. Die meisten Menschen verfügen über ein komplexes System unterschiedlicher Überzeugungen zu verschiedenen Themen. In Zusammenhang mit der Nutzung digitaler Medien in der Schule ist zwischen themenspezifischen und allgemeinen Überzeugungen zu unterscheiden. Sowohl die spezifischen (bspw. Einstellung gegenüber digitalen Medien) wie auch die allgemeinen (bspw. Rolle des Lehrers) stehen in Korrelation mit der Quantität der Nutzung digitaler Medien (Petko, 2012; Prasse, 2012, S. 217).

Wie lässt sich dieses Konstrukt auf die Phase des Distance Learnings transferieren? Auch hier sind sowohl die spezifischen als auch die allgemeinen Überzeugungen von Relevanz. Ob Lehrende für die Durchführung von Distance Learning auf Papier-Austausch-System oder Lernplattformen setzen, hängt auch von ihren Einstellungen zum Digitalen ab, aber auch von ihrer Überzeugung, wie Unterricht zu gestalten ist. Die Durchführung von praxisorientierten Medienprojekten kann dabei die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrenden und Lernenden unterstützen.

Von der Überbetonung von Ausstattungsfragen (Tool) sollte nicht zu einer Überbetonung der Lehrendenkompetenzen (Skill) übergegangen werden, sondern auch und besonders die Komponente der Motivation (Will) beachtet werden. Es wäre sinnvoll, wenn Umsetzungskonzepte auf die pädagogischen Kompetenzen wie auch auf die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrenden abzielen.

4.5 Digitale Transformation – Welche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gibt es?

Die Coronakrise hat ganz unmittelbar verdeutlicht, welche wichtige Rolle die Digitalisierung gerade jetzt einnimmt. Es hat sich schnell gezeigt, dass es klare technische Potenziale gibt, Teile von Arbeit und im Speziellen auch Bildung digital und ortsunabhängig zu machen. Gleichzeitig wird gerade auch klar, dass viele der technischen Werkzeuge nicht an die Menschen, die sie verwenden sollen, angepasst bzw. anpassbar sind und mit adäquaten didaktischen Konzepten verknüpft werden können. Diese Lücken werden sowohl im schulischen als auch im hochschuldidaktischen Bereich sichtbar.

Eine derartige Krisensituation stellt auch aus gesellschaftlicher Perspektive ein großes Risiko dar, bietet aber auch Chancen. Durch die Notwendigkeit, schnell Technologie einzusetzen, können zum einen wichtige Aspekte der Privatsphäre nachhaltig negiert werden, und im Sinne des Computational Empowerments ist es wichtig, kritische Reflexion im Kontext der Digitalisierung der Gesellschaft zu fördern. Zum anderen steigt die Akzeptanz und die Bereitschaft, übliche Muster zu verlassen und notwendigerweise

neue und innovativere Ansätze auszuprobieren. Forschung kann diese Prozesse begleiten, reflektieren und nachhaltig machen.

Gerade in den Lehr- und Lernsituationen des Distance Learnings gewinnen ohnehin schon oft artikulierte Schlagworte wie die Individualisierung, Adaptivität und Selbstbestimmtheit von Lernprozessen klar an Bedeutung. Forschung in diesem Bereich wird sich verstärkt damit auseinandersetzen müssen, wie Bildungstechnologien diese Merkmale von Lernen sinnvoll und in ermächtigender Weise unterstützen können – nicht nur, damit wir in Krisensituationen befähigt sind, auf dieses Wissen zurückzugreifen, sondern auch, um nachhaltig individualisiertes, soziales und selbstbestimmtes Lernen mit Bildungstechnologie konstruktiv zu unterstützen.

5 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Wie in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt werden konnte, ist das Thema Distance Learning ein sehr breites – um digitale Lehre nachhaltig verankern zu können, sollte gleichmäßig auf Medienkompetenz, technische und rechtliche Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Perspektiven der digitalen Transformation geachtet werden. Weiters müssen relevante Stakeholder/innen, also Regierungs- und Verwaltungsbeamte, Schuladministration, Lehrer/innen, Schüler/innen und Erziehungsberechtigte adressiert werden. Um eine digitale Transformation in der (Schul-)Bildung zu erreichen, ist es zwingend notwendig, alle Bereiche gleichmäßig zu bedienen und die jeweiligen Stakeholder/innen einzubinden, dies wird nun darzustellen versucht.

5.1 Medienkompetenz – die Kompetenzen der Lehrenden fördern

Wie können Digitalisierung und die damit verbundenen Anforderungen an die Lehrkräfte wirkungsvoll und nachhaltig in der Pädagog/innen-Bildung NEU verankert werden? Dies scheint eine sehr wesentliche Frage, da es nicht nur darum geht, die derzeit außergewöhnliche Situation zu meistern, sondern vielmehr die zukünftigen Aufgaben einer digitalisierten Welt zu meistern. Dazu scheint es zwingend notwendig, die digitale Lehre in den entsprechenden Ausbildungen zu verankern und im Sinne des Will-Skill-Tool-Modells nicht nur Kompetenzen, sondern auch die Bedeutung und Wichtigkeit des Themas Digitalisierung zu vermitteln.

Digitales Lehren und Lernen ist daher zwingend in den entsprechenden Curricula der Pädagog/innen-Bildung NEU zu verankern. Einerseits als Fach selbst, damit Lehrende von morgen über die wesentlichen Grundfertigkeiten verfügen und auch auf dem neuesten technischen, didaktischen und pädagogischen Stand sind. Darüber hinaus muss auch darauf geachtet werden, dass es nicht nur bei einem theoretischen Grundwissen bleibt, sondern dass digitale Lehre auch in den entsprechenden pädagogisch-praktischen Übungen geplant, angewendet bzw. geübt und reflektiert wird. Wünschenswert wäre natürlich

auch, dass die fachdidaktischen Eigenheiten der digitalen Lehre in entsprechenden Lehrveranstaltungen verankert werden und die Hochschullehre im Lehralltag ebenfalls auf Komponenten der digitalen Lehre zurückgreift. Kurzum, neben theoretischem Wissen geht es stark darum, digitale Lehre selbst zu erfahren, nur so wird der Transfer in den Lehralltag an Schulen gelingen können.

Sinngemäß gilt diese Verankerung natürlich auch in der zukünftigen Fort- und Weiterbildung der bestehenden Lehrkräfte.

Für beide – angehende und aktive Lehrkräfte – muss die in Kapitel 4.5 angesprochene Diskurs- und Kritikfähigkeit vermittelt werden. Nur Lehrende, die sich selbst differenziert und konstruktiv-kritisch zur Digitalisierung und deren gesellschaftliche Auswirkungen positionieren können, können diese Kompetenz auch an Schüler/innen weitervermitteln.

Im Sinne der Digitalen Grundbildung bedeutet das in weiterer Folge eine Verantwortlichkeit aller Lehrer/innen, nicht nur jener aus den technischen/naturwissenschaftlichen Fachbereichen. Aus dieser Sicht ist es wünschenswert, dass die Nutzung digitaler Medien in allen Schulfächern gefördert wird und Inhalte der Digitalen Grundbildung integrativ in den jeweiligen Fachkontexten diskutiert werden. Hier ist ebenso eine Verknüpfung mit dem Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Medienerziehung¹⁰ wichtig, denn die Vermittlung allgemeiner Medienkompetenz und Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien sind eng miteinander verwoben – fast alle Medien sind mittlerweile digital und das Verständnis zentraler Codes (Text, Bild, Ton) ist sowohl im Umgang mit digitalen als auch analogen Medien zentral. Nur aus einer interdisziplinären Sicht, die die Vermittlung von technischem Verständnis mit entsprechenden fachbezogenen Kompetenzen und einem breiten Verständnis für die Auswirkungen der Digitalisierung auf gesellschaftlicher, politischer, kultureller und sozialer Ebene verknüpft, ist es möglich, diese kritische Diskursfähigkeit nachhaltig an junge Menschen zu vermitteln. Folgend Missomelius' (2012), die eine Ausrichtung der Bildung auf die Förderung von Kreativität empfiehlt, sollen Bildungsinstitutionen weiteres Wissen der Schüler/innen rund um digitale Technologien anerkennen und berücksichtigen. Dabei sind Schüler/innen auch als Expertinnen/Experten („digital natives“) zu verstehen, die eigenes technisches Wissen, Erfahrungen und Fragestellungen einbringen. Somit soll auch ein Versuch unternommen werden, der gerade voranschreitenden Polarisierung verschiedenster Diskurse und der sich in weiterer Folge verstärkenden gesellschaftlichen Spaltung entgegenzuwirken.

Für die Pädagoginnen/Pädagogen-Aus- und -Weiterbildung bedeutet dies ebenfalls, dass Wissen zur Digitalisierung, entsprechende Kompetenzen und Diskursfähigkeit auf technischer, pädagogischer, fachdidaktischer und interdisziplinärer Basis vermittelt werden müssen.

10 Siehe https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2012_04.html

Unerlässlich scheint es, dass neben ausreichender Medienkompetenz auch die so wichtige Mediendidaktik zentraler Bestandteil in der Lehrer/innen-Bildung ist, da diese direkte Auswirkungen auf den Unterricht hat. Es geht hier darum, WIE guter digitaler Unterricht zu gestalten ist, Lehr- und Lernmaterialien erstellt und zur Verfügung gestellt werden, welche didaktischen Formate verschiedene Lernkontexte erfordern oder wie z. B. Interaktion zwischen Lehrerinnen/Lehrern, Eltern und Schülerinnen/Schülern oder zwischen Schülerinnen und Schülern umgesetzt werden soll. Dies erfordert, dass Applikationen und Tools bekannt sind, diese verwendet werden können bzw. auch deren Wirkung eingeschätzt werden kann. Regelmäßige Weiterbildungen, Reflexionen und Umsetzungen sind hier wesentliche Eckpfeiler. Da bei individuellen Schwierigkeiten oder Fragen, nicht wie beim traditionellen Unterricht, gleich auf die Schüler/innen eingegangen werden kann, ist es weiters besonders wichtig, dass das mediengestützte Angebot sehr überlegt und präzise erfolgen muss.

5.2 Technische Rahmenbedingungen

Die technischen Rahmenbedingungen sind natürlich die Basis, um digitale Lehre generell zu ermöglichen. Ohne entsprechende Ausstattungen, Bandbreiten, Informationssysteme, Video-Konferenzsysteme ist an einen weiteren Ausbau nicht zu denken. Der eingeschlagene Weg, mehr in die technische Ausstattung der Schulen zu investieren, ist jedenfalls beizubehalten bzw. noch weiter zu intensivieren. Zwei Punkte sollen hier noch besonders betont werden.

Schul-Infrastruktur ausbauen

Beim Ausbau der schulischen Basis-IT-Infrastruktur zeigt sich das bekannte Problem der unterschiedlichen Schulerhalter. Das BMBWF kann hier nur Mittel für die Bundesschulen zu Verfügung stellen, die Pflichtschulen sind hier von der Bereitschaft für Investitionen von der jeweiligen Schulgemeinde abhängig.

Hier ist sicherzustellen, dass Unterschiede abgebaut und nachhaltige Lösungen geschaffen werden. Alle Schulen müssen über eine solide und möglichst gleichwertige Grundausstattung verfügen. Die Ausstattung mit digitalen Endgeräten in der Sekundarstufe I sollte im Rahmen der gesamten Schullaufbahn der Schüler/innen berücksichtigt werden. Das heißt, dass in der Primarstufe schon darauf vorbereitet werden muss, und in der Auswahl der Geräte für die Sekundarstufe I die Bedürfnisse für die Sekundarstufe II bereits mitgedacht werden müssen. Bei der anstehenden Überarbeitung der Curricula der Primarstufe sollte ein Aufbau der digitalen Kompetenzen berücksichtigt werden. Die Sekundarstufe II steht vor der Herausforderung, dass Schüler/innen von unterschiedlichen Schulen und mit unterschiedlichen Geräten an ihre Schule kommen. Dafür braucht es Unterrichtskonzepte, die diese Heterogenität berücksichtigen.

Open Source – Variationen und Unabhängigkeit schaffen

Im Zuge der Pandemie brauchte es kurzfristige und schnelle Softwarelösungen. Dies bedingt natürlich, dass man sich an kommerzielle Anbieter wendet, da diese auch eine

stabile und vor allem betreute Lösung zur Verfügung stellen konnten. Dies war kaum anders handzuhaben, allerdings sollte bedacht werden, dass dies nicht ein endgültiger Zustand sein sollte. Es geht auch darum, Variationen und Unabhängigkeiten im Bildungssystem zu schaffen. Es braucht also Raum für alternative Softwarelösungen, insbesondere auch auf dem Open-Source-Markt. Schüler/innen müssen sowohl Vor- als auch Nachteile von Software- und Hardwarelösungen kennen, um ausreichend auf eine variantenreiche digitalisierte Welt vorbereitet zu sein.

5.3 Rechtliche Rahmenbedingungen

Sowohl Datenschutz als auch Urheberrecht spielen in im Bereich der digitalen Lehre eine wesentliche Rolle. Daher sind in jedem Falle entsprechende Weiterbildungsangebote zu schaffen und in Anbetracht der stark zunehmenden digitalen Lehr- und Lernmaterialien Open Educational Resources zu fördern.

Open Education forcieren

Ebenso wesentlich ist der Hinweis auf Open Education, also die Verwendung von freien Bildungsressourcen für den Unterricht. Insbesondere sollen in der Eduthek offen lizenzierte Lernobjekte und Materialien entstehen, die über Schulen hinweg verwendet, bearbeitet und adaptiert werden können. Insbesondere bei zunehmender Digitalisierung der Bildungsmaterialien ist ein richtiger Umgang mit Urheberrecht zwingend notwendig.

Die Ausrichtung der Eduthek nach Lehrplänen ist gut und richtig, eine Weiterentwicklung der Eduthek hin zu einem OER-Repository, das Schulen wie Hochschulen, die in der Lehrendenbildung tätig sind, nutzen können, ist naheliegend. Auch sind weitere Initiativen hinsichtlich gemeinsam nutzbarer und wiederverwendbarer hochwertiger digitaler Inhalte jedenfalls zu begrüßen. Es wird angeregt, auch mit den großen Hochschulprojekten (z. B. Open Education Austria) die Kooperation zu suchen, um diese Repositorien für Schulen zugänglich zu machen.

5.4 Digitale Transformation

Abschließend geht es darum, nachhaltig die digitale Transformation quer durch alle Stakeholdergruppen zu verankern.

Netzwerke fördern und stärken

Der Onlinecampus – Virtuelle Pädagogische Hochschule hat sich erfolgreich weiterentwickelt zu einem Förderer von digitalen Angeboten an den Pädagogischen Hochschulen. Auch das eEducation-Netzwerk befindet sich in einem guten Wachstum. Dieser Fokus sollte jedenfalls beibehalten werden. Wir empfehlen stärkere Kooperationen mit Hochschulen, die in der Lehrerbildung tätig sind, und deren Projekten (z. B. mit der MOOC-Plattform iMooX.at). Sowohl die Betreuung des Distance-Learnings-MOOCs wie auch des Schulentwicklungs-MOOCs werden erfolgreich umgesetzt. Nach Überarbeitung des Kompetenzmodells für Lehrende (digi.kompP) soll die Virtuelle Pädagogische Hochschule

jetzt dabei unterstützen, dieses Modell verstärkt in die Aus-, Fort- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zu implementieren.

Darüber hinaus sind die Aktivitäten von eEducation integrativ zu denken und sollen weiter gestärkt und ausgebaut werden. Der Gedanke der Vernetzung und des Austauschs der Lehrenden über die Schulgemeinschaft, die Schularten und Bundesländergrenzen hinweg ist wesentlich. Darüber hinaus soll verstärkt auch die Kooperation mit und zwischen den Hochschulen gefördert werden.

MOOCs zum 8-Punkte-Plan

Der Distance-Learning-MOOC, der im Zuge des 8-Punkte-Plans gestaltet und durchgeführt wurde, war sowohl von der Anzahl der Teilnehmer/innen, der Quote der Absolventinnen/Absolventen als auch in Bezug auf die Rückmeldungen der Teilnehmer/innen sehr erfolgreich. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Etablierung von Anschlussangeboten an den jeweiligen Pädagogischen Hochschulen, der MOOC konnte hier nur einen ersten Einstieg in die Thematik bereitstellen, eine Vertiefung und Erweiterung der Kompetenzen der Lehrenden ist vonnöten.

Als Folgeprojekt zum Distance-Learning-MOOC wurde der Schulentwicklungs-MOOC entwickelt. Auch das ist zu begrüßen, insbesondere in Zusammenhang mit der Strategie des 8-Punkte-Plans, dass wichtige Entscheidungen zur Umsetzung an der Schule passieren. Dieses Konzept bindet die Stakeholder an den Schulen stark ein, sie spielen eine aktive Rolle. Umso wichtiger ist es, dass an dem jeweiligen Standort die Digitalisierungsoffensive in ein langfristiges Schulentwicklungskonzept einfließt.

Diese Initiativen sind jedenfalls weiterzuführen und weitere Angebote ins Auge zu fassen. Kooperationen mit weiteren Hochschulen, Verlagen, MOOC-Betreibern wie iMooX.at sollten angestrebt werden. Es wäre sinnvoll, hier ein nachhaltiges, gut zugängliches Angebot zu schaffen, welches sowohl in der Lehrer/innen-Ausbildung als auch -weiterbildung zur Anwendung kommt.

Eine umfassende Qualitätssicherung und eine Evaluierung der MOOCs hinsichtlich ihrer Wirksamkeit sind als Grundlage für künftige Projekte anzustreben.

Lernsoftware und Lernapplikationen

Lernsoftware und Lernapplikationen können schon jetzt von Schulen als Unterrichtsmittel freier Wahl über die Schulbuchaktion angeschafft werden. Diese Möglichkeit sollte in Zusammenhang mit der Umsetzung des 8-Punkte-Plans weiter ausgebaut und verstärkt ins Bewusstsein gerückt werden. In diesem Zusammenhang sieht der 8-Punkte-Plan ein Gütesiegel für Lern-Apps¹¹ vor, das auf Basis eines Zertifizierungsprozesses vergeben

11 Siehe <https://www.guetesiegel-lernapps.at> und <https://lernapps.oead.at/de/>

wird. Umgekehrt sollen auch Anbieter/innen von solchen Apps gezielt angesprochen und gefördert werden. Nur so kann ein gutes edTech-Netzwerk über das österreichische Bildungssystem aufgebaut werden.

5.5 Ausblick

Die neuen technischen und innovativen Möglichkeiten sollen nicht nur didaktisch entsprechend unterstützt werden, sondern auch erlauben, Unterricht neu zu denken und zu gestalten. Die bessere Ausstattung von Schulen soll andere Formen von Schule und Unterricht und flexiblere Lehr- und Lernsituationen ermöglichen, die über die derzeitige Pandemie hinausgehen. Beispielsweise können verschiedene Schüler/innen-Gruppen besser unterstützt und individueller adressiert werden oder externe Expertisen leichter eingebracht werden.

Es hat sich gezeigt, dass digitale Technologien das Lernen potenziell sehr gut unterstützen können, Lernmotivation und -freude steigern können, aber auch Vorkehrungen hinsichtlich der Gestaltung dieser Technologien, ihrer Implementierung in Schulen und ihres didaktischen Einsatzes getroffen werden müssen. Dadurch ergeben sich Handlungsfelder in der Lehrer/innen-Aus- und -Weiterbildung, der Forschung, in den Schulen und ihrer Ausstattung und bei Entwicklerinnen/Entwicklern von Bildungstechnologien. So können wir in der Zukunft eine Ermächtigung zur Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit von allen dargestellten Stakeholderinnen und Stakeholdern erzielen und digitalen Angebote machen, die divers, inklusiv und für alle Schüler/innen und Lehrer/innen ansprechend sein müssen.

Dieses Potenzial muss auch durch verstärkte wissenschaftliche Begleitforschungen weiter verdeutlicht und nachhaltig gemacht werden, und es ist nötig, alle gesetzten Maßnahmen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu beurteilen. Indikatoren dafür sollen die Förderung von Lernfreude und -motivation bei Lernenden, die Motivation und Selbstwirksamkeit von Lehrenden, die Steigerung der Diversität und die Inklusivität der gemachten Angebote sein.

Literatur

Abels, S. & Stinken-Rösner, L. (2020). Diversitätsgerechte und digitale Lehre – Chance oder Widerspruch? *VSH-Bulletin*, 3(4), 39–46.

Astleitner, H., Ziegler, K. & Hofmann, F. (2003). *Selbstreguliertes Lernen und Internet: Theoretische und empirische Grundlagen von Qualitätssicherungsmaßnahmen beim E-Learning* (New Edition). Frankfurt am Main: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Bauman, K. J. (2002). Home Schooling in the United States: Trends and Characteristics. *Education Policy Analysis Archives*, 10(26), S. 1–21.

Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel*. [Preprint]. SocArXiv. <https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q>

Brandhofer, G., Baumgartner, P., Ebner, M., Köberer, N., Trültzsch-Wijnen, C. & Wiesner, C. (2019). Bildung im Zeitalter der Digitalisierung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 307–362). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2>

Brandhofer, G., Miglbauer, M., Fikisz, W., Höfler, E. & Kayali, F. (2020). Die Weiterentwicklung des Kompetenzrasters digi.kompP für Pädagog*innen. In C. Trültzsch-Wijnen & G. Brandhofer (Hrsg.), *Bildung und Digitalisierung. Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen* (S. 51–71). Baden-Baden: Nomos.

Brandhofer, G., Miglbauer, M., Fikisz, W., Höfler, E., Kayali, F., Steiner, M. et al. (2020). *Das digi.kompP Kompetenzmodell. Version Dezember 2019, Grafik und Deskriptoren*. Online-campus Virtuelle PH im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Wien. Verfügbar unter https://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2020/02/Grafik-und-Deskriptoren_Langfassung_Version-2019.pdf

De Witt, C. & Czerwionka, T. (2013). *Mediendidaktik. Studentexte für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Dindler, C., Smith, R. & Iversen, O. S. (2020). Computational empowerment: participatory design in education. *CoDesign*, 16(1), 66–80. <https://doi.org/10.1080/15710882.2020.1722173>

Dunn, T. J. & Kennedy, M. (2019). Technology Enhanced Learning in higher education; motivations, engagement and academic achievement. *Computers & Education*, 137, 104–113. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.004>

Ebner, M., Adams, S., Bollin, A., Kopp, M. & Teufel, M. (2020b) Digital gestütztes Lehren mittels innovativem MOOC-Konzept. *Journal für Lehrerinnenbildung*. 20(1). S. 68–77.

Ebner, M., Adams, S., Bollin, A., Kopp, M. & Teufel, M. (2020). Digital gestütztes Lehren mittels innovativem MOOC-Konzept. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(1). 68–77. http://doi.org/10.35468/jlb-01-2020_05

Ebner, M., Braun, C. & Schön, S. (2019). Mehr als nur ein MOOC – Sieben Lehr- und Lernszenarien zur Nutzung von MOOCs in der Hochschullehre und anderen Bildungsbereichen. In J. Hafer, M. Mauch & M. Schumann (Hrsg.), *Teilhabe in der digitalen Bildungswelt*, (Medien in der Wissenschaft, Bd. 75, S. 138–149). Münster: Waxmann.

Ebner, M., Hell, T. & Ebner, M. (2019). How to foster technology enhanced learning in higher education? In A. Elçi, L. L. Beith & A. Elçi (Eds.), *Handbook of research on faculty development for digital teaching and learning* (S. 402–416). Hershey, PA: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8476-6>

Ebner, M., Leitner, P. & Ebner, M. (2020). Learning Analytics in der Schule – Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer. In C. Trültzsch-Wijnen, & G. Brandhofer (Hrsg.), *Bildung und Digitalisierung – Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen* (S. 255–272). Baden-Baden: Nomos.

Ebner, M., Leitner, P., Ebner, M., Taraghi, B. & Grandl, M. (2018). Die Rolle der Bildungsinformatik für die Hochschule der Zukunft. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen* (S. 117–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ebner, M., Schön, S., Braun, C., Ebner, M., Grigoriadis, Y., Haas, M. et al. (2020). COVID-19 Epidemic as E-Learning Boost? Chronological Development and Effects at an Austrian University against the Background of the Concept of „E-Learning Readiness“. *Future Internet* 2020, 12(6), 94. <https://www.mdpi.com/1999-5903/12/6/94>

Ebner, M., Schön, S. & Käfmüller, K. (2015). Inverse Blended Learning bei „Gratis Online Lernen“ – über den Versuch, einen Online-Kurs für viele in die Lebenswelt von EinsteigerInnen zu integrieren. In N. Nistor & S. Schirlitz (Hrsg.), *Digitale Medien und Interdisziplinarität. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 68, S. 197–206). Münster: Waxmann.

Ebner, M., Schön, S., Khalil, M., Ebner, M., Aschemann, B., Frei, W. et al. (2018). Inverse Blended Learning in der Weiterbildung für Erwachsenenbildner_innen – Eine MOOC-Fallstudie. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1(2018), S. 23–30. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/ZHWB-239>

Gerhardts, L., Kamin, A.-M., Meister, D. M., Richter, L. & Teichert, J. (2020). Lernen auf Distanz – Einblicke in den familialen Alltag des Homeschoolings und Formen der Bewältigung. *Medienimpulse*, 58(2), 1–26. <https://doi.org/10.21243/MI-02-20-30>

Geser, G., Hollauf, E.-M., Hornung-Prähauser, V., Schön, S. & Vloet, F. (2019). Makerspaces as social innovation and entrepreneurship education environments: The DOIT learning program. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(2), 60–71. <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0018>

Grandl, M. & Ebner, M. (2017). Informatische Grundbildung – ein Ländervergleich. *Medienimpulse*, 55(2), 1–9. <https://doi.org/10.21243/mi-02-17-02>

Hancock, R., Knezek, G. & Christensen, R. (2003). The expanded will, skill, tool model: A step toward developing technology tools that work. In D. Lassner & C. McNaught (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2003 – World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (S. 1415–1422). Honolulu, Hawaii, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Verfügbar unter <https://www.learntechlib.org/p/11137>

Herzig, B. & Aßmann, S. (2008): Digitale Medien in formalen und informellen Lernumgebungen von Kindern und Jugendlichen. In R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Neue Medien in der Bildung. Lernformen der Zukunft*. Dokumentation der Konferenz des Netzwerks Bildung vom 5. und 6. Mai 2008 (S. 41–46). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05767.pdf>

Holzer, J., Lüftenegger, M., Käser, U., Korlat, S., Pelikan, E., Schultze-Krumbholz, A. et al. (2021). Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological need satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated learning. *International Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ijop.12763>

Iversen, O. S., Smith, R. C. & Dindler, C. (2018). From computational thinking to computational empowerment: a 21st century PD agenda. *Proceedings of the 15th Participatory Design Conference*, 1, 1–11. <https://doi.org/10.1145/3210586.3210592>

Jæger, M. M. & Blaabæk, E. H. (2020). Inequality in learning opportunities during Covid-19: Evidence from library takeout. *Research in Social Stratification and Mobility*, 68, 100524. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100524>

Jolly, J. L. & Matthews, M. S. (2018). The shifting landscape of the homeschooling continuum. *Educational Review*, 72(3), S. 269–280. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1552661>

Kali, Y., McKenney, S. & Sagy, O. (2015). Teachers as designers of technology enhanced learning. *Instructional Science*, 43(2), S. 173–179. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9343-4>

Kauppi, S., Muukkonen, H., Suorsa, T. & Takala, M. (2020). I still miss human contact, but this is more flexible – Paradoxes in virtual learning interaction and multidisciplinary collaboration. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1101–1116. <https://doi.org/10.1111/bjet.12929>

Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5. Aufl.). Berlin: De Gruyter Oldenbourg.

Knezek, G. & Christensen, R. (2008). The Importance of Information Technology Attitudes and Competencies in Primary and Secondary Education. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (S. 321–331). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73315-9_19

Knezek, G., Christensen, R., Miyashita, K. & Ropp, M. (2000). *Instruments for assessing educator progress in technology integration*. University of North Texas: Institute for the Integration of Technology into Teaching and Learning. Verfügbar unter https://iittl.unt.edu/sites/default/files/Instruments/InstrumentsforAssessingEducatorProgressinTechnologyIntegration_0.pdf

Knüsel Schäfer, D. (2020). *Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Koehler, M. & Mishra, P. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(8), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Konrad, K. & Traub, S. (2009). *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Korlat, S., Kollmayer, M., Holzer, J., Lüftenegger, M., Pelikan, E. R., Schober, B. et al. (2021). Gender differences in digital learning during COVID-19: Competence beliefs, intrinsic value, learning engagement, and perceived teacher support. *Frontiers in Psychology, 12*, 637776. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637776>

Kron, F. W. & Sofos, A. (2003). *Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*. München: Reinhardt.

Missomelius, P. (2012). Digitale Medienkulturen. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Schriftenreihe Kulturelle Bildung, Vol. 30, S. 82–85). München: kopaed

O’Flaherty, J. & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education, 25*, 85–95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>

Parczewska, T. (2020). Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland. *Education 3-13 – International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 49*(7), 1–12. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1812689>

Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C. & Schober, B. (2020). Learning during COVID-19: The role of self-regulated learning, motivation and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24*, 393–418. <https://www.doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>

Petko, D. (2012). Teachers’ pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the „will, skill, tool“ model and integrating teachers’ constructivist orientations. *Computers & Education, 58*(4), 1351–1359. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.013>

Prasse, D. (2012). *Bedingungen innovativen Handelns in Schulen: Funktion und Interaktion von Innovationsbereitschaft, Innovationsklima und Akteursnetzwerken am Beispiel der IKT-Integration an Schulen (Empirische Erziehungswissenschaft)*. Münster: Waxmann.

Redecker, C. (Punie, Y., Ed.). (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/178382>

Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020a). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Verfügbar unter https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v1_002.pdf

Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020b). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris. Verfügbar unter https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Scanlon, E., O’Shea, T. M. M. & McAndrew, P. (2015). *Technology-Enhanced Learning: Evidence-based Improvement*. Proceedings of the Second ACM Conference on Learning on Scale L@S ’15, 229–232. <https://doi.org/10.1145/2724660.2728664>

Schmidt, A., Kramer, A. C., Brose, A., Schmiedek, F. & Neubauer, A. B. (2020). *Distance learning, parent-child interactions, and affective well-being of parents and children during the COVID-19 pandemic: A daily diary study* [Preprint]. PsyArXiv Preprints. <https://doi.org/10.31234/osf.io/sntxz>

Schön, S., Ebner, M. & Grandl, M. (2020). Designing a Makerspace for Children – Let’s Do It. In M. Moro, D. Alimisis & L. Iocchi (Eds.), *Educational Robotics in the Context of the Maker Movement*, 2018 (Advances in Intelligent Systems and Computing, Vol. 946 AISC; pp. 3–15). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18141-3_1

Schön, S., Ebner, M. & Kumar, S. (2014). The Maker Movement. Implications of new digital gadgets, fabrication tools and spaces for creative learning and teaching. *eLearning Papers*, 39, 14–25.

Schön, S., Ebner, M. & Narr, K. (2020). *Werkzeugkoffer „Making in der Schule“: Einführung und Praxisprojekte*. IQES online. Verfügbar unter <https://www.iqesonline.net/bildung-digital/unterrichtspraxis-erfahrungsberichte-lernumgebungen/werkzeugkoffer-making-in-der-schule/>

Strelan, P., Osborn, A. & Palmer, E. (2020). The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review*, 30, 100314. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100314>

Süss, D., Lampert, C. & Trültzsch-Wijnen, C. (2018). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Tengler, K., Schrammel, N. & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learning an österreichischen Schulen. *Medienimpulse*, 58(02), 37 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-24>

Tissenbaum, M., Sheldon, J., Seop, L., Lee, C. H. & Lao, N. (2017). *Critical computational empowerment: Engaging youth as shapers of the digital future*. Proceedings of 2017 IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON 2017, 1705–1708. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2017.7943078>

Trültzsch-Wijnen, C. & Sturm, W. (2020). *Lehren während des Covid-19 Lockdowns: Die Perspektive österreichischer Lehrer*innen auf den Fernunterricht. Österreichische KiDiCoTi-Teilstudie*. Salzburg: Universität. <https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-6>

Trültzsch-Wijnen, C. & Trültzsch-Wijnen, S. (2020a). *Fernunterricht während des Covid-19 Lockdown in Österreich (Frühling 2020)*. *KiDiCoTi Nationaler Bericht*. Salzburg: Universität. <https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-3>

Trültzsch-Wijnen, S. & Trültzsch-Wijnen, C. (2020b). *Kinder, digitale Medien und COVID-19: digitale Praktiken, Sicherheit und Wohlbefinden der 6–12-Jährigen: qualitative Teilstudie. Nationaler Bericht Österreich*. Salzburg: Universität. <https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-4>

Van Alten, D. C. D., Phielix, C., Janssen, J. & Kester, L. (2019). Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100281. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.003>

Velazquez, C. M. (2006). *Cross-cultural validation of the will, skill, tool model of technology integration*. PhD Thesis. University of North Texas, Denton. Verfügbar unter <https://www.learntechlib.org/p/119003>

Vuorikari, R., Velicu, A., Chaudron, S., Cachia, R. & Di Gioia, R. (2020). *How families handled emergency remote schooling during the Covid-19 lockdown in spring 2020 – Summary of key findings from families with children in 11 European countries (EUR 30425 EN)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/31977>

Wieser, V., Dennerlein, S., Ebner, M. & Schön, S. (2021). *Gute Online-Lehrpraxis aus Studierendensicht in den ersten Wochen der COVID-19-Krise. Der studentische Blick auf „gute Lehre“ an der TU Graz im März 2020*. Manuskript eingereicht zur Publikation.



Standpunkt des BMBWF zum Thema Distance Learning

Im Zentrum der Digitalen Schule steht der junge Mensch, der mit Freude und Motivation lernt, um selbstbestimmt seine Zukunft meistern zu können. Insbesondere Blended Learning („vermisches“ Lernen), bei dem Präsenzunterricht durch Technologien ergänzt oder erweitert wird, nutzt die Vorteile verschiedener Systeme. Der methodisch sinnvolle Einsatz digitaler Medien kann ein breiteres Spektrum an Lernformen für unterschiedliche Lernerinnen und Lerner anbieten – und das Lernen selbstbestimmter, transparenter und individueller gestalten. Die Schülerinnen und Schüler stehen dabei immer im Zentrum des Lernprozesses. Die Lernenden erwerben ein umfassendes Verständnis für das Lernen mit digitalen Medien, das Lernen über digitale Medien und dafür, wie die digitale Welt funktioniert.

Richtig eingesetzt, können die Möglichkeiten der Digitalisierung dazu beitragen, Neugierde, Lernfreude und nachhaltigen Lernerfolg bei Schülerinnen und Schülern zu fördern. Pädagoginnen und Pädagogen können Wirksamkeit und Erfolg ihrer Arbeit direkter zuordnen und ihr Methodenspektrum erweitern. Teamarbeit, gemeinsame Vorbereitung von Lehrinhalten und Projektarbeiten werden durch stärkere Vernetzung erheblich erleichtert. Erziehungsberechtigte können Lernerfolge der eigenen Kinder besser erkennen und unterstützen. Voraussetzung für die Erreichung der beschriebenen positiven Wirkungen ist, dass technologische Angebote immer im Dienst der Pädagogik konzipiert und umgesetzt werden. Digitalisierung in diesem Verständnis versteht sich als Veränderungstreiber für bessere Didaktik und nie als Selbstzweck. Neue Maßnahmen zur Digitalisierung sollen immer mit bereits bestehenden, guten didaktischen Ansätzen verknüpft werden und diese unterstützen.

Distance Learning als Lernform ist stark verknüpft mit der Digitalen Schule. Im Unterschied zum oben beschriebenen Einsatz digitaler Medien, der stets aus didaktischen Überlegungen heraus erfolgt, und die Fachdidaktik unterstützt, kommt Distance Learning aus nichtpädagogischen Gründen zur Anwendung. Immer dann, wenn Schülerinnen und Schüler wegen äußerer Umstände (Pandemie, Krankheit, Verkehrssituation etc.) nicht am regulären Unterricht teilnehmen können, müssen sie (u. a. mithilfe digitaler Medien) sich disloziert am Unterrichtsgeschehen beteiligen. In dem Fall dienen digitale Medien vor allem der Aufrechterhaltung der Kommunikation in außergewöhnlichen Situationen. Dies kann nicht mit dem didaktisch sinnvollen Einsatz von digitalen Medien, wie oben beschrieben, verglichen werden, auch wenn die didaktisch sinnvolle Gestaltung der Lerneinheiten anzustreben ist.

Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung

Herbert Altrichter¹, Ulrich Krainz³, David Kemethofer³, Livia Jesacher-Rößler⁴, Hannes Hautz¹ & Stefan Brauckmann-Sajkiewicz²

¹Johannes-Kepler-Universität Linz, ²Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, ³Pädagogische Hochschule Oberösterreich, ⁴Universität Innsbruck

1 Einleitung

In vielen bildungspolitischen Reformvorhaben wird die Unterstützung und Beratung von Schulen durch Schulentwicklungsberatung (SEB) mitkonzipiert, weil sie als ein wichtiges Instrument zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des Schulwesens angesehen wird. Dies drückt sich nicht zuletzt im aktuellen Entwicklungsplan für die Pädagogischen Hochschulen aus, der die „Stärkung der Schulentwicklungsberatung“ als ein strategisches Ziel nennt (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2019a, S. 18). Aufgabe dieses Kapitels ist es, SEB im Kontext verschiedener Unterstützungsleistungen für Schulentwicklung konzeptuell und in ihrer Bedeutung für die entwicklungsbezogene Steuerung des Schulsystems zu erfassen. Dabei werden zunächst Entwicklung und aktuelle Ausgestaltung von SEB im österreichischen Schulsystem sowie alternative Organisationsformen schulentwicklungsbezogener Unterstützungsleistungen in anderen Ländern beschrieben. Danach werden Ergebnisse und Vorgangsweisen der deutsch- und englischsprachigen Forschung zusammengefasst. Abschließend werden Forschungsdesiderate und Ansatzpunkte für die weitere Erforschung aufgezeigt sowie Vorschläge für den institutionellen Rahmen von SEB formuliert.

2 Das Konzept Schulentwicklungsberatung und seine Rolle innerhalb der schulbezogenen Unterstützungssysteme

2.1 Das Konzept Schulentwicklungsberatung

Der Begriff *Schulentwicklung* bezeichnete ursprünglich die „Entwicklung des gesamten Schulsystems“. Mit der „Wende zur Einzelschule“ (Fend, 1986) in den 1990er Jahren erfuhr der Begriff eine Bedeutungsverschiebung (Altrichter & Helm, 2011): Schulentwicklung wird heute als intentionale Entwicklung von Einzelschulen oder Gruppen von Schulen (nicht von ganzen Schulsystemen oder einzelnen Personen) angesehen mit dem Ziel, die Qualität schulischer Prozesse und Leistungen zu verbessern. Schulentwicklung ist überdies als längerfristiger sozialer Prozess gedacht, der wesentlich von den Beschäftigten in der

Schule und der Schulgemeinschaft getragen wird. Er umfasst Entwicklungen in mehreren Dimensionen – oft als „Systemzusammenhang von Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung“ (Rolff, 2010) bezeichnet – und muss entsprechend koordiniert werden.

Unter *Schulentwicklungsberatung* wird die längerfristige, aber (meist) projektförmig gefasste und damit terminisierte Tätigkeit von (meist) schulexternen Personen in solchen Prozessen der Schulentwicklung verstanden. Sie geschieht (meist) im Auftrag der internen Träger der Schulentwicklung sowie in Interaktion und Auseinandersetzung mit ihnen und erfolgt mit dem Ziel, die Entwicklungs- und Selbststeuerungsfähigkeit der ganzen Schule, also ihre Schulentwicklungskapazität (Maag Merki, 2017), zu fördern. Aus diesem Grund kommt der Berücksichtigung der Organisationsdimension dieser Vorgänge eine besondere Bedeutung zu. Während traditionell angenommen wird, dass Beratungs- und Schulentwicklungsprozesse freiwillig von den betroffenen Schulen gesucht und beauftragt werden sollten, gibt es im Zuge der Entwicklung evidenzbasierter Steuerungskonzepte zunehmend Fälle, in denen Schulen, vor allem solche mit empirisch identifizierten Problemlagen („failing schools“), vonseiten der Schulträger zu länger dauernden Entwicklungsprozessen mit externer Begleitung verpflichtet werden (vgl. Abschnitt 3.2).

SEB greift auf *unterschiedliche Bezugstheorien* und Konzepte (Buer, 2007) zurück, insbesondere auf systemtheoretische (Wimmer, 2004) oder gruppensystemische Ansätze (Schwarz, 1974), aber auch auf allgemeine kommunikationstheoretische Grundlagen, Ansätze der Humanistischen Psychologie oder Modelle der Konfliktlösung (Schnebel, 2010). Was in der Realität der Schulsysteme als SEB auftritt, ist ein weites, durch *unscharfe und immer wieder anders gezogene Grenzen* nur vage konturiertes Feld. Das liegt einerseits daran, dass schon auf konzeptueller Ebene der Begriff „Beratung“ selbst in vielerlei Schattierungen verwendet wird, andererseits daran, dass im Zuge einer SEB eine Reihe von durchaus unterschiedlichen Tätigkeiten anfällt und damit einhergehend unterschiedliche Interventionsformen notwendig sein können.

Zum Beratungsbegriff: Beratung kann in einem engen und weiten Begriffsverständnis gefasst werden. Die einen verstehen unter Beratung eine eigenständige Interventionsform, während andere sie als Oberkategorie für verschiedene Formen der Unterstützung von Entwicklungsprozessen benutzen (was z. B. Coaching, Supervision, Fortbildung, Moderation usw. umfassen kann; vgl. Rolff et al., 1998). Beratung kann sowohl Fachberatung bedeuten, bei der externe Expertinnen/Experten Lösungen entwickeln und eventuell deren Umsetzung überwachen, als auch Prozessberatung, die auf die Entwicklung der Problemlösekompetenz der Beratenen zielt, ohne die zu findenden Lösungen zu präformieren und zu verantworten (Schein, 1969; vgl. Dederig, 2017; Dietl & Madelung, 2020). Zudem setzen verschiedene Ansätze und Schulen der Beratung partiell unterschiedliche Schwerpunkte und Akzente in ihren Interventionen.

Schon 1999 konstatierte Strittmatter (1999b, S. 5), dass im Zuge eines Beratungs-Booms „Begriffe schwammig“ geworden seien und „keine rasche Verständigung“ über spezifische Intentionen, Ansatzpunkte und Strategien der Unterstützungsleistungen erlaubten. Der Begriff „Beratung“ sei (ähnlich wie Coaching; vgl. Looss, 1999) im Feld der Schulentwicklung zum „Synonym für jegliche Unterstützungsleistungen geworden“ (Strittmatter, 1999a, S. 43). Auch Bezeichnungen wie „Begleitung“ oder „Moderation“ im Rahmen von Schulentwicklung, die in manchen deutschen Schulsystemen verwendet werden, definieren hier nichts Spezifisches oder Alternatives. Obwohl klarere Abgrenzungen vorgeschlagen wurden (Krainz, 2018, S. 59 f.), werden die Begriffe in der Praxis der Schulentwicklung häufig gleichgesetzt; es sind wohl weniger konzeptuelle als „eher zeitgebundene psychologisch-diplomatische Überlegungen zu jeweils im Feld gerade bestehenden Aversionen oder Akzeptanzen bestimmten Ausdrücken gegenüber, welche die Wortwahl“ bestimmen (Strittmatter, 1999a, S. 43).

Zu den Tätigkeiten und Interventionsformen: Die Unschärfe dessen, was SEB bedeutet, liegt aber auch daran, dass jene Personen, die als Berater/innen aktiv werden, im Zuge von Prozessen der Schulentwicklung tatsächlich eine Reihe von durchaus unterschiedlichen Tätigkeiten durchführen: Sie mögen wohl einen Teil ihrer Zeit für Prozessberatung einer Steuergruppe verwenden, können sich aber gleichzeitig auch bei Coaching von Schulleitungen, Moderation von Arbeitsgruppentreffen und von Konferenzen, einem In-Gang-Bringen und Interpretieren von internen Evaluationen, einem Referat bei einem Pädagogischen Tag usw. engagieren. Tatsächlich würden sich wohl viele Schulentwicklungsberater/innen für die Begleitung des „ganzen“ Entwicklungsprozesses einer Schule, gerade für dessen „Kontinuität“, verantwortlich fühlen, bei dem dann unterschiedliche Teilaufgaben anstehen.

In der für die Entfaltung des Konzepts „Schulentwicklung“ wichtigen Arbeit von Dalin et al. (1996) werden u. a. folgende Phasen des Schulentwicklungsprozesses genannt: Kontrakt, Datensammlung, gemeinsame Diagnose, Zielklärung, Maßnahmen- bzw. Projektplanung, Implementation, Evaluation. Schon dabei klingt an, dass an verschiedenen Stellen sowohl Strategien der Prozess- als auch der Expertinnen/Experten-Beratung nötig sein können. Mit Blick auf konkrete Beratungsanlässe zeigt sich somit kein Entweder-oder, sondern eher ein Kontinuum, „bei dem die ‚reine‘ Prozessberatung und die ‚reine‘ Expertenberatung jeweils die idealtypischen Endpunkte einer Skala darstellen“ (Dedering, 2017, S. 162). Der Begriff „Komplementärberatung“ (Königswieser et al., 2006) soll die „Kombination von Fach- und Prozessexpertise“ (Atzesberger et al., 2020, S. 37) beschreiben, steht aber wohl auch in Gefahr, deren Unterschiedlichkeit zu verwischen. Auch die Funktionen der SEB, die Arnold und Reese (2010, S. 300) unterscheiden, deuten auf unterschiedliche Aufgaben und Interventionsformen hin: (1) Einführen von *Sachkompetenz*, die im Kollegium fehlt, (2) Unterstützen mittels *Prozesskompetenz*, (3) Einbringen *neuer Perspektiven* durch Außenstehende, (4) *Legitimation* unangenehmer und umstrittener Entscheidungen durch die Reputation von externen Expertinnen/Experten. Für diese unterschiedlichen

Strategien und Aufgaben sind (partiell) unterschiedliche Qualifikationen notwendig und (partiell) unterschiedliche Qualitätskriterien anzuwenden. Konsequenterweise weitergedacht, weist dies auch auf die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit von Vertreterinnen/Vertretern unterschiedlicher Professionen bzw. von unterschiedlichen Angeboten eines schulbezogenen Unterstützungssystems innerhalb von Schulentwicklungsprozessen hin.

Da allen Beteiligten zunächst nicht unbedingt klar ist, welche dieser Funktionen und Aufgaben in einem speziellen Fall notwendig sind, ist eine entsprechende Klärung als wichtiger Prozessschritt für den Erfolg von SEB anzusehen. Dies geschieht im Zuge einer Auftragsklärung (contracting), bei der ein gemeinsames Verständnis der Situation und der Arbeitsweise hergestellt sowie eine Übereinkunft über Zielsetzungen formuliert werden. Dadurch wird auch an einer „Passung“ zwischen der existierenden Schulkultur und der Beraterinnen/Berater-Kultur gearbeitet, die schließlich eine tragfähige Arbeitsbeziehung (alliance) herstellen soll und in vielen Beratungsansätzen selbst als wesentlicher Wirkfaktor angesehen wird. Folgende Aspekte werden dabei als relevant erachtet (z. B. Strittmatter, 1999a; Arnold & Reese, 2010; Rolff, 2010; Dederling, 2017):

- *Ziel/Zweck*: Was soll erreicht werden? Was ist ein Erfolg? Woran kann die Zielerreichung festgestellt werden?
- *Thematische Ausrichtung*: Geht es (primär) um Unterricht, um Personal- oder Organisationsentwicklung, um die Schule und ihr Umfeld?
- *Zielgruppe*: Wird mit Einzelpersonen, mit Gruppen oder Teams oder mit der gesamten Organisation gearbeitet?
- *Eigenschaften des Klientensystems*: Welches Wissen und welche Kompetenzen, biografisch-kulturellen und/oder situativen Faktoren sind bedeutsam?
- *Art der erwarteten Interventionen*: Fachberatung vs. Prozessberatung oder deren Zusammenspiel?
- *Zeitperspektive*: kurzfristig (z. B. ein bis zwei Sitzungen), mittelfristig (z. B. ein Semester) oder langfristig (z. B. ein Schuljahr und mehr)?

Wichtig erscheint auch die deutliche *Abgrenzung der Aufgaben*, um allen Stakeholdern klarzulegen, was von einer SEB als Unterstützungsleistung zu erwarten bzw. eben nicht zu erwarten ist (um „Beratungsillusionen“ zu vermeiden; Lackner, 2008). Strittmatter (1999a, S. 47f.) warnt vor drei Rollen, die Schulentwicklungsberater/innen nicht ausfüllen sollen und denen typische Beratungsfallen zugeordnet werden können: (1) therapeutische Rollen (Psychologisieren), (2) „richterliche“ Rollen (Belohnen und/oder Bestrafen) sowie (3) professionelle Führungs- und Leitungsrollen (Ersatzleitung).

2.2 Systemsteuerung und Schulentwicklungsberatung

Eine Einschätzung der aktuellen Gestaltung und der Entwicklungsmöglichkeiten von SEB muss von einem Verständnis ihrer Rolle für das gesamte Schulsystem ausgehen. Wir wählen dafür die Educational-Governance-Perspektive (Schimank, 2007; Altrichter

et al., 2007), mit der die Gestaltung und „Steuerung“ von Bildungssystemen aus dem Blickwinkel der Handlungskoordination zwischen einer Vielzahl von Akteuren in Mehrebenenkonstellationen thematisiert wird (Altrichter & Maag Merki, 2016).

SEB ist ein Teil der „schulischen Unterstützungssysteme“. Darunter werden „institutionalisierte Dienste [verstanden], die zur Verbesserung der Schulqualität beitragen sollen und deren Dienstleistungen an Schulträger, Schulverwaltungen, Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler gerichtet sein können“ (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2007, S. 143). Schulische Unterstützungssysteme tragen durch ihre Tätigkeit zur sozialen Ordnung und zur Leistungserbringung im Bildungssystem bei, doch fällt unser erster Blick nicht auf sie, wenn es um die Leistungen des Schulsystems geht. Ihre Beiträge sind „indirekter“ und liegen „zwischen“ den Ebenen zentraler Regulierung und Steuerung einerseits und operativer Leistungserbringung andererseits (vgl. Altrichter, 2019, S. 56 ff.). Aufgrund dieser „Zwischenposition“ sind sie zu den „intermediären Akteuren“ der Schulgestaltung gezählt worden, denen beispielsweise auch Lehrerinnen/Lehrer-Fortbildung, Schulberatung, Lehrbuchverlage und -Autorinnen/Autoren, Interessenverbände, Nachhilfeinstitutionen usw. zugeordnet werden. Gemeinsames Merkmal dieser Akteure ist, dass ihre Aufgabe – aus der Perspektive der Handlungskoordination – darin liegt, zwischen der Makro-, Meso- und Mikroebene des Schulsystems – zwischen der Politik (mit ihrem Regierungs- oder Steuerungsanspruch) sowie den ihr zugeordneten Exekutivebenen von Ministerium und Bildungsdirektionen auf der einen Seite und den Teilsystemen, in denen die Leistungsproduktion im engeren Sinn geschieht, also Schule und Unterricht auf der anderen Seite – zu vermitteln und die Koordination im Gesamtsystem zu verbessern.

Die intermediären Akteure arbeiten mit unterschiedlichen Strategien: Während beispielsweise die Durchsetzungskraft von Schulaufsicht oder externer Evaluation/Schulinspektion letztlich auf Anordnungs- und Kontrollstrategien basiert (obwohl ihre Tätigkeit oft „beratende Elemente“ enthält), liegt der Fokus von Unterstützungssystemen eher darauf, die operativen Akteure (vor allem Schulen und Lehrpersonen) durch das Angebot von Materialien, Fortbildungen, Instrumenten, Beratungen usw. zu den gleichen staatlichen Zielen (wie beispielsweise die Schulaufsicht) zu führen. Aufgrund dieser Zielgleichheit, aber unterschiedlicher Arbeitsstrategien ist die Abstimmung zwischen den unterschiedlichen intermediären Akteuren prekär und muss in Reformkonzepten entsprechend bearbeitet werden.

Aufgaben von Unterstützungssystemen: Sie sollen das *alltägliche Funktionieren von Schulen* stützen, indem sie sowohl Hilfe für den alltäglichen Betrieb und bei auftretenden Problemen als auch aktuelle Ideen für die Weiterentwicklung der Schulpraxis in handlungsnaher Form anbieten. Durch das Angebot von Ressourcen (z. B. Unterrichtsmaterialien, diagnostische Tests, Audio- und Videomaterial usw.) sollen bestimmte Praktiken leichter gemacht werden. Durch Fortbildung sollen pädagogische Qualifikationen gepflegt und weiterentwickelt werden, durch verschiedene Beratungsangebote oder ein System

abrufbarer Spezialistinnen/Spezialisten können Qualifikationen, die an den Schulstandorten nicht in erforderlichem Maße vorhanden sind, ergänzt oder substituiert werden.

Sie signalisieren weiters *Normen* für die Organisation und Durchführung von Schule, Unterricht und Lehrerinnen/Lehrer-Arbeit. Sie stehen durch ihre Angebote (z. B. Fortbildung, Beratung, Lehrbücher) in direkterem Kontakt mit Schulen und Lehrpersonen als die Ministerien. Wenn intermediäre Akteure „professionell“ auftreten, werden die Teilnehmer/innen diese Unterstützungsangebote als Beispiele dafür ansehen, wie Schule und Unterricht „richtig“ gemacht werden sollen, was als Qualitätskriterium gilt, worauf in der pädagogischen Praxis geachtet werden sollte usw.

Unterstützungssysteme spielen auch eine spezifische Rolle bei der *Durchsetzung von Reformen*. Wenn beispielsweise ein neuer Lehrplan verbreitet oder individualisierter Unterricht propagiert werden soll, werden meist verschiedene intermediäre Unterstützungseinrichtungen von den Akteuren der Bildungspolitik und der zentralen Administration beauftragt, die „Implementierung“ dieser Ideen zu unterstützen, auf die Lehrpersonen und Schulleitungen möglicherweise durch ihre Ausbildung nicht hinreichend vorbereitet sind.

Wenn also SEB untersucht oder verändert werden soll, dann ist sie immer in ihrem Verhältnis zu anderen Akteuren des Unterstützungssystems zu sehen. Die Abgrenzung zwischen verschiedenen Aufgaben und Angeboten innerhalb des Unterstützungssystems scheint international sehr unterschiedlich (vgl. Kap. 3.4) und von örtlich und zeitlich spezifischen Entwicklungen (vgl. Kap. 3.1) abhängig zu sein. Da SEB gegenwärtig in Österreich in institutioneller Gemeinsamkeit mit Fortbildungsaufgaben in den staatsnahen Pädagogischen Hochschulen¹ verortet ist, sollten Aussagen und Konzepte über SEB immer auch in Beziehung zu sonstigen Angeboten dieser Institutionen (wie z. B. schulinterne und schulübergreifende Fortbildung, Coaching, Moderation usw.) sowie verwandter staatlicher Einrichtungen (z. B. Schulpsychologie für Angebote der Supervision oder Konfliktintervention, Schulaufsicht/Schulqualitätsmanagement, Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, Unterrichtsmaterialien und diagnostische Tests, externe Evaluation usw.) betrachtet werden.

1 Gemäß BMBWF (2018a) sind PH „postsekundäre Bildungs- beziehungsweise Hochschuleinrichtungen“; die öffentlichen PH sind „Einrichtungen des Bundes ... und [werden] als nachgeordnete Dienststellen geführt“.

3 Entwicklung und Stand der Schulentwicklungsberatung in Österreich

3.1 Entwicklung der Schulentwicklungsberatung in Österreich

Durch welche Impulse und auf welchen Wegen hat sich das Arbeitsfeld SEB in Österreich zu seiner aktuellen Ausformung entwickelt?²

Erste Impulse durch Lehrpersoneninitiativen und Projekte der Unterrichtsentwicklung:

In den 1980er Jahren entstanden in verschiedenen Teilen des Landes Initiativen von Lehrpersonen und anderen am Schulwesen Interessierten, die nach neuen Wegen der Innovation im Schulwesen – jenseits der parteipolitischen Blockierungen in Sachen Gesamtschule – suchten (z. B. Arbeitsgemeinschaft für Innovationen an der Schule [ARGIS], 1991). Ihr Interesse richtete sich oft auf Verbesserungen der Lernmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern, wie die Einführung neuer Lernformen (z. B. Projektunterricht) oder die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen. Einzelne Universitäten kooperierten mit den damaligen Fortbildungseinrichtungen, den Pädagogischen Instituten, und den Landesschulräten in längerfristigen Entwicklungsprojekten, z. B. in den Projekten „Tiroler Landhauptschule“ (Schratz & Plössnig, 1987) oder „Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule“ (Altrichter & Posch, 1996). Obwohl der anfängliche Fokus auf Unterrichtsentwicklung lag, wurde in diesen Projekten bald deutlich, dass die längerfristige Arbeit mit den Schulen – zusätzlich zu innovativen Ideen und didaktischen Kompetenzen – prozess- und organisationsbezogene Qualifikationen erforderte.

Eine in Österreich bedeutsame Traditionslinie war die Gruppendynamik, die – lange vor der Professionalisierung der organisationsbezogenen Beratung – mit ihrem Bemühen um bessere Steuerung sozial-kommunikativer Prozesse zahlreiche Impulse für die Schulentwicklung geliefert hat (z. B. Schwarz, 1974; Diem-Wille, 1986). So gingen frühe Impulse für SEB von der Österreichischen Gesellschaft für Gruppenpädagogik und Politische Bildung (ÖGGPB) aus, die für Lehrer/innen eine Seminarreihe mit gruppendynamischen und gruppenpädagogischen Erfahrungsmöglichkeiten anbot. Dies waren Inhalte, die zu dieser Zeit in keinem Lehramtsstudium auftauchten und für an Veränderung interessierte Lehrpersonen und Mitarbeiter/innen in der Fortbildung Inspiration boten.

2 Neben der zitierten Literatur (aus einer schlagwortbezogenen Recherche für den Zeitraum 1990–2020) wurden für diesen Bericht folgende zusätzliche Daten verwendet: Ein offener Fragebogen wurde über die Rektorinnen/Rektoren-Konferenz der Pädagogischen Hochschulen (RÖPH) an alle 14 Pädagogischen Hochschulen ausgesendet (Rücklauf: 11), dessen Ergebnisse in die Abschnitte 3.2 und 3.3 eingegangen sind. Weiters wurden 14 Interviews mit Expertinnen/Experten der SEB aus Österreich und Deutschland geführt, die durch eine zusammenfassende Inhaltsanalyse ausgewertet wurden; deren Ergebnisse sind in die Analysen der Abschnitte 3.1, 3.2, 3.3, 5.2 und 5.3 eingegangen und werden durch die Angabe „Exp-Int“ gekennzeichnet. Vorgangsweise und Ergebnisse dieser Studie werden in Altrichter, Hautz und Krainz (2021) erläutert.

Lehrgänge bieten Qualifikationsmöglichkeiten für SEB: Anfang der 1990er Jahre stand „Schulautonomie“ – die Idee, Einzelschulen mehr Gestaltungsspielraum zu geben, um ihre Angebote und Arbeitsweise besser auf Bedürfnisse und Potenziale vor Ort abzustimmen – im Zentrum der Aufmerksamkeit von an schulischer Weiterentwicklung interessierten Personen; zwei vom Unterrichtsministerium beauftragte Gutachten (Posch & Altrichter, 1992; Friedrich, 1993) und eine ministerielle „Arbeitsgruppe Freiräume“ arbeiteten an Ausgestaltungsmöglichkeiten von Schulautonomie; dies führte schließlich 1993 zur 14. SchOG-Novelle, die neue, vor allem curriculare Entscheidungsmöglichkeiten für Einzelschulen eröffnete.

Damit Schulen die erweiterten Gestaltungsspielräume für innovative Entwicklungsvorhaben nutzen konnten, waren Kompetenzen zur Selbstorganisation und zur Gestaltung von Entwicklungsprozessen seitens der Schulleitungen und Lehrpersonen notwendig. Dies erforderte einerseits Fort- und Weiterbildungsangebote, andererseits einen neuen Typ schulbezogener Prozessberatung, der durch spezielle Qualifikationen und eine externe Perspektive innerschulische Entwicklung unterstützen sollte (Altrichter, 1992; Thonhauer, 1992; Spindler 1994). Schulentwicklungsberater/innen sollten das Engagement von schulischen Handlungsträger/innen stimulieren, Handlungsoptionen und neue Sichtweisen aufzeigen, Kommunikations- und Reflexionsvermögen stärken und Entwicklungsprozesse unterstützen und begleiten (Spindler, 1994; Hackl, 1994). Als potenzielle externe Berater/innen wurden Mitarbeiter/innen von Fortbildungseinrichtungen, Universitäten, schulpsychologischen Beratungsstellen sowie Lehrpersonen in Betracht gezogen (Jungwirth et al., 1993; Nowotny et al., 1992; Kaufmann & Wallmann, 1993; Messner & Rauch, 1993).

Zur Deckung dieses Qualifikationsbedarfs wurde ein zweijähriger gesamtösterreichischer Lehrgang für „Berater/innen für standortbezogene und autonome Schulentwicklung“ konzipiert (Altrichter et al., 1992), der 1993 bis 1995 im Auftrag des Unterrichtsministeriums realisiert und von 29 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Pädagogischen Instituten besucht wurde (Osinger, 1996; Linsmeier, 2015). Diese sog. Autonomieberater/innen wurden in Theorie und Praxis u. a. zu den Themen Organisationsentwicklung, Qualitätskriterien autonomer Schulentwicklung, Entscheidungsprozesse, Kommunikation und Konfliktbewältigung ausgebildet. Ihr Aufgabenprofil reichte von der kontextspezifischen Beratung der einzelnen Schule über die Organisation von schulspezifischen Fortbildungen, die Vernetzung der Schulen untereinander, die Kontaktpflege mit Schulbehörden, Eltern- und Schüler/innen-Vertretungen bis hin zur Reflexion und Evaluation der eigenen Beratungstätigkeit (Osinger, 1996; 1997).

Beinahe gleichzeitig startete im Jahr 1994 der Lehrgang „Organisationsentwicklung im Bildungswesen – Professionalisierung für Berater/innen“. Dieser war von Mitgliedern der oben genannten Lehrpersoneninitiativen sowie von Entwicklungsprojekten von Pädagogischen Instituten und Universitäten (die sich später im Verein „EOS – Entwicklung,

Organisation, System“ organisierten) konzipiert und gemeinsam mit der „Beratergruppe Neuwaldegg“ umgesetzt worden. Weitere Durchgänge bzw. Weiterentwicklungen dieses Lehrgangs wurden sowohl in Kooperation mit Pädagogischen Instituten als auch als privat finanzierte und kostenpflichtige Fortbildungsangebote durchgeführt und führten schließlich zu einem Aufbaustudium an der Johannes-Kepler-Universität Linz, das mit dem Grad „Master of Education“ abschloss (EOS, 2020b; 2020a).

Diese beiden Lehrgänge bündelten die zu diesem Zeitpunkt bestehenden Interessen und Initiativen zur SEB. Einerseits wurde durch sie Kompetenz für SEB in den Lehrerfortbildungseinrichtungen aufgebaut, andererseits waren ihre Struktur und Inhalte vielfach Vorbild für spätere Qualifizierungsangebote. In den Folgejahren wurden an den Pädagogischen Instituten daran angelehnte Lehrgänge für SEB durchgeführt (Braun, 2001; Schwarz, 2001; Zechmann, 2001). SEB wurde dadurch an den Pädagogischen Instituten verankert: Schulen konnten Unterstützung – von Informationsgesprächen mit der Schulleitung bis zur mehrjährigen Prozessbegleitung – anfordern (Schuh, 1995).

Konsolidierung und neue Impulse: Nach dieser dynamischen Entwicklung sind die zweite Hälfte der 1990er Jahre und die 2000er Jahre als Zeit der Konsolidierung anzusehen. Die an den Pädagogischen Instituten tätigen Mitarbeiter/innen für Schulentwicklung gründeten eine Arbeitsgemeinschaft Schulentwicklungsberatung (ARGE SEB), die sich als Sprachrohr der Schulentwicklungsberater/innen und als Forum für bundesweite Vernetzung und berufsbezogene Weiterbildung versteht. Diese selbstorganisierte Gruppe (obwohl natürlich viele ihrer Mitglieder aus dem lehrenden Personal der Pädagogischen Hochschulen [PH] kommen) steht außerhalb der direkten Beauftragungslinien von Ministerium und PH, arbeitet aber immer wieder mit Letzteren, z. B. bei der Organisation von Tagungen und Fortbildungen, zusammen. Analytisch ist dieser Akteur wohl als historischer Widerhall der Entstehung von SEB aus dem Engagement von praktisch im Feld tätigen Personen und aus Qualifizierungsgängen, in denen (oft freiberuflich tätige) Organisationsberater/innen eine wichtige Rolle spielten, zu verstehen. Aus dem Bereich der Bildungsreform kamen kaum starke Impulse: Verschiedene Ansätze des Unterrichtsministeriums, die Arbeit mit „Schulprogrammen“ und darauf basierende „Qualitäts-evaluation“ verpflichtend festzuschreiben (Projektgruppe Qualität im Schulwesen [PQS], 2002), scheiterten ebenso wie wiederkehrende Versuche, eine Neudefinition der Rolle der Schulaufsicht zu finden.

Eine neue Dynamik für SEB entstand durch die Novellierungen des Bundes-Schulaufsichtsgesetzes (Änderung des Bundes-Schulaufsichtsgesetzes, BGBl. I Nr. 28/2011) in den Jahren 2008 und 2011. Diese schufen die rechtliche Basis für ein nationales Qualitätsmanagementsystem, das ab 2013 durch die Programme Schulqualität Allgemeinbildung (SQA; für den allgemeinbildenden Sektor) sowie Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB;

für den berufsbildenden Sektor) in den Schulen implementiert wurde (Radnitzky, 2015; Maritzen, 2015; Altrichter, 2017; 2021).³

Die in diesen Programmen enthaltene Entwicklungsaufforderung an Schulen erforderte eine Vorsorge für Unterstützungsleistungen für Schulen (z. B. für die Erarbeitung von „Entwicklungsplänen“, deren Umsetzung und Evaluation) und für deren Qualität (Wiesner et al., 2016). Im Projekt „Entwicklungsberatung an Schulen“ (EBIS) wurden ein Kompetenzprofil (BMBWF, 2018) sowie ein Katalog berufsethischer Grundlagen (BMBWF, 2017b) formuliert (Radnitzky & Schriffl, 2014). Sowohl systeminterne Personen als auch externe, freiberufliche Berater/innen, die in eine vom Ministerium veröffentlichte Liste qualifizierter Schulentwicklungsberater/innen aufgenommen werden wollten, mussten die Anforderungen des Kompetenzprofils⁴ (im Umfang von 18 EC) nach schriftlichem Antrag mit entsprechenden Zertifikaten nachweisen und sich zur Einhaltung der berufsethischen Grundlagen sowie zu regelmäßiger Fortbildung, Supervision und Evaluation ihrer Beratungstätigkeit verpflichten (Linsmeier, 2015; BMBWF, 2017b). Der erste Call 2012 erbrachte eine überraschend große Zahl von Bewerbungen, von denen etwa 50 % in einem ersten Schritt in die EBIS-Liste aufgenommen wurden; derzeit sind österreichweit 112 Berater/innen (deren überwiegende Mehrheit aus dem Bildungssystem stammt und/oder gegenwärtig dort beschäftigt ist) verzeichnet. Ein Verbleib auf der Liste erfordert nach vier Jahren eine Rezertifizierung durch den Nachweis entsprechender Fortbildung.

Die EBIS-Berater/innen-Liste dient Schulen zur Orientierung in der Beratungslandschaft und soll ihnen eine Basisqualifikation der Berater/innen garantieren. Obwohl die Aufnahme in die EBIS-Liste keine rechtlich abgesicherte Voraussetzung für die Beschäftigung als Schulentwicklungsberater/in an den PH darstellt, war die EBIS-Strategie ein wichtiger Impuls für die weitere Entwicklung in den Bundesländern. Durch die Anforderungen der EBIS-Liste lagen erstmals klar formulierte Kriterien für die Qualifikation von Schulentwicklungsberaterinnen/-beratern vor, die offenbar zur Professionalisierung im Feld beitrugen: Mitarbeiter/innen der PH wurden zur Weiterqualifikation angeregt, um möglichst viele EBIS-Zertifizierungen in der Institution zu erreichen. PH setzen seither verstärkt Angebote zur (Weiter-)Qualifizierung von Schulentwicklungsberaterinnen/-beratern und orientieren sich bei der Konzeption ihrer Lehrgänge am EBIS-Kompetenzprofil (Linsmeier, 2015; Radnitzky, 2012).

3 Seit Jänner 2021 wird ein neues Qualitätsmanagementsystem für Schulen (vgl. <https://www.qms.at/qualitaetsrahmen/der-qualitaetsrahmen-fuer-schulen>; § 5 Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz [BD-EG] i. d. G. F.) im österreichischen Schulsystem implementiert, das auch eine umfangreichere Beschreibung der angestrebten Merkmale von Schulqualität in einem „Qualitätsrahmen“ (QR; BMBWF, 2020) enthält.

4 Als „Fundament“ werden folgende Kompetenzbereiche erwartet: (1) Personbezogene Kompetenz: Selbstkompetenz, Selbstreflexion, Selbsterfahrung, (2) Sozial-, (3) System- und (4) Feldkompetenz. Daneben gibt es seit 2013 wahlweise zwei Spezialisierungsprofile: „Organisationsentwicklung“ und/oder „fachbezogene Unterrichtsentwicklung“ (BMBWF, 2018b, S. 3). Eine weitere Spezialisierung „Personalentwicklung“ ist angedacht.

3.2 Gegenwärtiger Stand und aktuelle Tendenzen der Angebote zur Schulentwicklungsberatung

Der Bedarf an SEB wird gegenwärtig nahezu ausschließlich von den PH abgedeckt, die für alle Schultypen und Schulstufen kostenfreie Angebote zur Verfügung stellen. Es gibt zwar einzelne anekdotische Hinweise, dass (vor allem höhere) Schulen – z. B. durch Fördervereine finanziert – oder durch Stiftungen propagierte Projekte Berater/innen aus dem Wirtschaftsbereich engagieren, doch scheint dies quantitativ nicht ins Gewicht zu fallen, sodass sicherlich nicht von einem „Beratungsmarkt für Schulentwicklung“ gesprochen werden kann.

Durch das Engagement aller PH in der SEB ist ein flächendeckendes Angebot österreichweit grundsätzlich gewährleistet, jedoch an die Ressourcenkontingente der jeweiligen Hochschulen gebunden (Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF], 2016). Der *Zugang zur SEB* erfolgt in der Regel über die Schulleitung, die mit der zuständigen PH Kontakt aufnimmt. Je nach Standort ist dies unterschiedlich organisiert, z. B. per Planungs- oder Antragsformular (mit bestimmten Terminen), direkt bei der für Schulentwicklung zuständigen Institutsleitung, zumeist jedoch bei definierten Ansprechpersonen, die eine Koordinationsfunktion innehaben. Dabei wird in einem ersten Schritt geklärt, ob die Anfrage zu einem bestehenden Angebot passt oder ob es eines auf den Einzelfall zugeschnittenen Beratungsprozesses bedarf. Eine Entscheidung erfolgt meist durch die Institutsleitung, manchmal auch in Absprache mit dem jeweiligen Vizerektorat. In weiterer Folge wird der Kontakt zu den Beraterinnen/Beratern hergestellt.

In den Interviews mit einigen Schulentwicklungsberaterinnen/-beratern entstand der Eindruck, dass sich diese eher als (relativ unabhängige) Ermöglicher/innen „im Dienste der Schulen“ denn als Umsetzer/innen zentraler Reform- und Gestaltungsanliegen verstehen (Exp-Int); sie wären vorrangig bemüht, Schulen in ihrer Selbststeuerungsfähigkeit und im Umgang mit Neuerungen und Entwicklungsanforderungen bestmöglich zu unterstützen. Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen Verantwortung übernehmen und Handlungsspielraum eröffnen, zwischen der professionellen Umsetzung eines Entwicklungsprojekts und der Befähigung der Schule, Veränderungsvorhaben auch in Zukunft selbst zu gestalten (Schmid-Waldmann, 2015, S. 192).

Insgesamt wird die Nachfrage nach Beratung von den befragten PH mehrheitlich als steigend beschrieben. Aktuell geht es vor allem um zentrale bildungspolitische Maßnahmen (z. B. Schulcluster, Pädagogik-Paket, Qualitätsmanagement Schule usw.), für deren Umsetzung Hilfe von Beratung erwartet wird. Folgende Beratungsanlässe treten – nach Aussage der befragten PH – gegenwärtig am häufigsten auf:

- *Unterrichtsentwicklung* (z. B. fächerübergreifender Unterricht; Unterrichtszeitmodelle; Leistungsbeurteilung; neue Lernformen; Lesson & Learning Studies)

- *Gewaltprävention* (z. B. Umgang mit Mobbing, Cybermobbing, herausforderndem Verhalten von Schülerinnen/Schülern; Time-out-Klassen; „Neue Autorität“)
- *Teamentwicklung* (z. B. Verbesserung der Kommunikation, Zusammenarbeit und Abläufe in Gruppen und Teams)
- *Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung* (z. B. Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems; SQA/QIBB-Prozesse; Evaluationsvorhaben; Umgang mit individuellen Kompetenzmessungen; Nutzung von Ergebnissen aus Leistungsrückmeldungen für Unterricht)
- *Schulzusammenlegung und Clusterbildung*

Weitere Beratungsanlässe sind Leitbild- und Schulprofilentwicklung (z. B. Neuausrichtung pädagogisch-didaktischer Schwerpunkte, neue Schulzweige), der Umgang mit Konflikten und Widerstand, Digitalisierung (Atzesberger et al., 2020) und die Implementierung von Distance Learning, Organisations- und Strukturentwicklung (z. B. Klärung von Rollen, Verantwortlichkeiten, Zuständigkeiten), Elternarbeit sowie Lehrpersonengesundheit (z. B. Umgang mit Stress, Resilienz). Innerhalb der ARGE SEB wird aktuell diskutiert, inwieweit die SEB ihr Einsatzfeld auf andere pädagogische Einrichtungen und Personengruppen (z. B. Elementar- und Freizeitpädagogik) erweitern soll.

Österreichweit werden sehr ähnliche *Beratungsformate* angeboten. Sie reichen von der Moderation von Konferenzen, Pädagogischen Tagen und (Entwicklungs-)Prozessen, der Fach- und/oder Prozessberatung von Gruppen oder Teams (z. B. Steuer- oder Fachgruppen) und der kollegialen Beratung bis hin zur längerfristigen Begleitung (ca. 1–2 Jahre) eines größeren Organisationsentwicklungsprozesses einer Einzelschule, bei dem unterschiedliche Aufgaben anfallen und entsprechend koordiniert werden müssen. Im Zuge der Corona-Pandemie wurde auch mit digitalen Formaten gearbeitet (Atzesberger et al., 2020). Diese scheinen auch gute Möglichkeiten für den Austausch zwischen mehreren sich in Entwicklung befindlichen Schulen zu bieten; eine Gestaltungsform für SEB, die – in einer gewissen Distanzierung von dem lange leitenden Konzept der „Einzelschulentwicklung“ – vermehrt in größeren Programmen und von beachteten Anbietern (z. B. Deutsche Schulakademie) verwendet wird.

Das zentrale Meldesystem PH-Online dokumentiert die gesamte Aus-, Fort- und Weiterbildung und damit auch die SEB. Es kann nur Veranstaltungen anlegen, die sich an einen größeren Teilnehmerinnen-Kreis richten (Müller et al., 2019). Da Arbeitsformate mit kleineren Gruppen und Einzelpersonen (z. B. Coaching, Supervision) im Laufe von Schulentwicklungsprozessen immer wieder anfallen, müssen in den PH „entsprechende Workarounds“ (Exp-Int) gefunden werden, um diesen Bedarf zu decken. Das Bundesministerium arbeitet daran, organisatorische, administrative und dienstrechtliche Voraussetzungen für die Lösung dieses schon länger bekannten Problems zu schaffen (Exp-Int). Darüber hinaus haben einzelne PH auch besondere Formate entwickelt, die oft mehrteilig und längerfristig angelegt sind. Diese weisen zumeist ein dreistufiges Design – Input-,

Erprobungs- und Reflexionsphase – auf; publizierte Beispiele sind Kreis (2015), Kreis & Unterköfler-Klatzer (2017), Lichtinger (2019), Rigger (2019), Hemsing (2019), Stipsits (2019), Kahlhammer & Achleitner (2019) sowie Feichter & Friedwagner-Evers (2021).

2017 wurde vom Bildungsministerium das Projekt „Grundkompetenzen absichern“ (Gruko; BMBWF, 2017a) für Pflichtschulen initiiert. Im Sinne der „failing schools“-Argumentation (Manitius & Dobbstein, 2017; Böse & Brauckmann, 2011) sollte Gruko durch konzentrierte Schulentwicklung die Gesamtzahl der Schüler/innen, die die Grundkompetenzen nicht beherrschen, nachhaltig verringern sowie die Zahl der Schulen, die bei den Leistungstests hinter den Erwartungen zurückbleiben, senken (BMBWF, 2017a) und damit zu einer Verringerung sozial ungleicher Bildungschancen beitragen (Maritzen, 2020). Einige Merkmale der Projektstrategie können als kritische Anfrage an die gängige Praxis von SEB gelesen werden:

Zugang, Zugänglichkeit und Zuordnung von Bedarf und Angebot: Die „Auswahl“ von Schulen für die verpflichtenden zweijährigen Entwicklungsprozesse auf der Basis des Unterschreitens von Erwartungswerten bei Schüler/innen-Leistungstests bricht mit der üblichen Vorstellung von Beratung, dass Klientinnen/Klienten sich freiwillig und bewusst für Entwicklung entscheiden müssten (Miklas, 2020). Auf der anderen Seite exponiert diese Strategie einige potenzielle Schwächen freiwilliger Zumeldung zu den angebotenen Beratungsleistungen: Wie bekannt sind die Angebote bei unterschiedlichen Zielgruppen? Soll es in der Entscheidung der Lehrpersonen der Einzelschule stehen, ob Entwicklung geboten scheint oder nicht, wenn andere Stakeholder (z. B. Eltern, Schulaufsicht) deutlichen Entwicklungsbedarf wahrnehmen – oder gibt es dafür eine „Systemverantwortung“? Werden durch freiwillige Zumeldungen die – nicht übermäßig vorhandenen – Ressourcen für Unterstützungsleistungen an die richtigen Stellen verteilt?

Unterschiedliche Inhalte, Qualifikationen und Entwicklungsnotwendigkeiten: Im Gruko-Konzept wird der Entwicklungsprozess der einzelnen Schulen durch multiprofessionelle Teams (MPT) von Schulentwicklungsberaterinnen/-beratern, fachdidaktischen Unterrichtsentwicklerinnen/-entwicklern und Schulpsychologinnen/-psychologen begleitet. Daraus ergeben sich folgende Fragen: Braucht es ergänzend zur prozessbezogenen Perspektive der SEB in schulischen Entwicklungsprozessen auch andere Qualifikationen? Wie werden unterschiedliche Unterstützungsleistungen den Schulen zugeteilt? Braucht es für unterschiedliche Entwicklungsbedarfe unterschiedliche Herangehensweisen und Qualifikationen? Gibt es genügend Personen im Fortbildungssystem, die als fachdidaktische Unterrichtsentwickler/innen hinreichend qualifiziert sind? Stehen im Unterstützungssystem genügend Ressourcen zur Verfügung, wenn MPT als qualitätsvolle Standardleistung empfunden werden?

Erweiterte Analysephase und Kompetenzorientierung: Das Gruko-Konzept betont die Bedeutung einer „intensiven Analysephase“ zu Beginn von Entwicklungsprozessen, welche

die Ergebnisse der Standardüberprüfungen berücksichtigen müsse (BMBWF, 2017a, S. 4). Als Fragen ergeben sich: Folgen auf die Analysephase – je nach „Indikation“ – unterschiedliche Interventionen? Wurden bisher Schüler/innen-Lernen und/oder dessen Ergebnisse bzw. andere zugängliche Daten zu wenig berücksichtigt?

Die Vorgaben des Gruko-Konzepts scheinen einige Merkmale von Schulentwicklungsprozessen zu „standardisieren“ und dadurch zu Qualitätsindikatoren zu machen: zweijährige Dauer, „erweiterte Analysephase, interdisziplinäre MPT, „rationale Auswahl“ entwicklungsbedürftiger Schulen. Das letzte dieser Merkmale wurde von vielen Beraterinnen/-Beratern – aufgrund der Erwartung von Widerstand und Abwehrhaltungen seitens der Klientinnen/Klienten – sehr kritisch kommentiert (Miklas, 2020; Krainz & Claußen, 2020). Auf der anderen Seite spiegelt die Projektstrategie Entwicklungsrichtungen (z. B. Längerfristigkeit, Koordination verschiedener Unterstützungsleistungen) wider, die in der SEB aktuell diskutiert und in regionalen Programmen von PH erprobt werden.

Die Begleitevaluation des Projekts notiert eine mehrheitliche Zustimmung der Schulleitungen zu Sinnhaftigkeit, Zweckmäßigkeit und Praktikabilität des Projekts, während die Akzeptanz bei Lehrkräften stärker variiert (Hofmann & Carmignola, 2019). Die inhaltliche Arbeit erfolge „sehr konzeptgetreu“ (Hofmann & Carmignola, 2019, S. 167) an den Themen Bildungsstandards, Schulebene und Unterricht; wo stärker an Bildungsstandards gearbeitet wird, ist die Frustration psychologischer Basisbedürfnisse höher und die Einschätzung der Praktikabilität des Projekts bei den Lehrpersonen geringer. Qualitative Fallstudien in drei Bundesländern (Altrichter, Kemethofer & Soukup-Altrichter, 2021) deuten auf Abwehrhaltung vieler Schulen in den Anfangsphasen hin, die zum Teil im weiteren Verlauf des Projekts überwunden werden konnten. Auch zeigte sich eine gewisse Variation bei der Umsetzung der Gruko-Projektvorgaben zwischen den Bundesländern: Insbesondere wurde die „evidenzbasierte Auswahl“ der teilnehmenden Schulen in Bundesländern nach eigenen Kriterien modifiziert. Zudem wurde das Konzept der MPTs aufgrund von Ressourcenmangel oder der Unterschiedlichkeit der Arbeitsweisen der verschiedenen Teammitglieder in modifizierter Form umgesetzt. Darüber hinaus wurde der vermehrte Einsatz von Leitung coaching berichtet, das aber oft nicht mit den üblichen Abgeltungsmöglichkeiten abgedeckt werden kann (Exp-Int).

Letzteres könnte auch ein Hinweis auf neue Beratungsbedarfe sein, die sich aus neuen Anforderungen und veränderten Rahmenbedingungen für die Arbeit von Schulleitungen und Lehrpersonen ergeben. Das betrifft zum Beispiel die *proaktive Entwicklung der Schule im Sinne einer strategischen Führung*. SEB der Zukunft wird wohl nicht in erster Linie reaktiv erfolgen, d. h., wenn der Problemdruck zu groß geworden ist und die Beratung als Ausweis eines schulischen Defizits verstanden wird. Eine proaktiv-präventive Beratung könnte den Blick auf Beratung und Beratungsleistungen verändern und Schulen in ihren – sich ohnehin laufend stellenden – Entwicklungsaufgaben unterstützen.

3.3 Qualifizierung für Schulentwicklungsberatung

SEB ist kein geschützter Begriff, dementsprechend uneinheitlich ist die Qualifikation jener Personen, die diese Beratungen durchführen. Die Qualifizierung für SEB erfolgt zumeist über Weiterbildungslehrgänge, die derzeit von 10 der insgesamt 14 PH angeboten werden. Die Lehrgänge richten sich an im Schulsystem tätige Lehrpersonen, die sich für Beratungsaufgaben weiterqualifizieren möchten. Viele (jedoch nicht alle) Schulentwicklungsberater/innen haben einschlägige Zusatzausbildungen anderer Anbieter absolviert (z. B. Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung usw.). Die Lehrgänge zur SEB der PH unterscheiden sich im Studienausmaß deutlich. Der Umfang reicht von 10 bis 24 EC für eine berufsbegleitende Studiendauer von 3 bis 5 Semestern. Auch wenn die einzelnen Curricula zum Teil unterschiedliche Schwerpunktsetzungen aufweisen, sind sie im Allgemeinen am EBIS-Kompetenzprofil orientiert (BMBWF, 2018b; Linsmeier, 2015).

Alle befragten PH erwarten sich die von EBIS geforderten Kompetenzen von ihren Beraterinnen/Beratern; eine Eintragung in die EBIS-Liste ist aber nicht Voraussetzung, um eingesetzt zu werden. Eine flächendeckende Fortbildungsverpflichtung für Schulentwicklungsberater/innen gibt es nicht, alle PH erwarten aber die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen, an manchen Standorten auch die Teilnahme an Formaten (z. B. Intervention und Supervision für Berater/innen, Train-the-Trainer usw.), die speziell für diese Gruppe entwickelt wurden.

Vonseiten des Ministeriums werden aktuell offenbar Veränderungen im Feld der SEB vorbereitet, die möglicherweise eine Aufwertung des Arbeitsfelds implizieren. Im Entwicklungsplan 2021–2026 für die PH wird „Stärkung der Schulentwicklungsberatung“ als strategisches Ziel 5 genannt:

„Die Pädagogischen Hochschulen beraten in Fragen der Unterrichts-, Organisations- und Qualitätsentwicklung, sie unterstützen den Aufbau von Management- und Organisationskompetenzen bei Führungskräften im Bildungsbereich und fördern die strategische Standortentwicklung. Davon unberührt bleiben fachspezifische Fortbildungen, die sich an Fachlehrerinnen und -lehrer einer Region richten.“ (BMBWF, 2019a, S. 18)

Im Regierungsprogramm 2020 wird von einer Aufstockung des Support-Personals gesprochen; gemeint sind damit „Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, Assistenz, administratives Personal“, deren Tätigkeit die Pädagoginnen/Pädagogen entlasten soll, damit sich diese „auf bestmöglichen Unterricht konzentrieren können“ (Bundeskanzleramt [BKA], 2020, S. 169 u. 204). Der neue „Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an Pädagogischen Hochschulen“ nennt als zentrales Ziel der (fortbildenden) Aufgaben der PH die „Unterstützung der Schulentwicklung“ und unterscheidet dabei zwei große Leistungsbereiche, nämlich „Fort- und Weiterbildung“ und

„Schulentwicklungsberatung“ (BMBWF, 2021). Dort sind auch Kriterien für die Qualität der institutionellen Fassung von Unterstützungsleistungen formuliert; als Zielkriterien werden Bedarfsdeckung, Praxistransfer (Indikator: „Befragung der Schule über tatsächliche Verankerung der Weiterentwicklung an der Schule“) und Schul- und Unterrichtsqualität (Indikatoren: Schüler/innen-Kompetenzen, Schulkulturmerkmale, Evaluationen zur Umsetzung aktueller Entwicklungsschwerpunkte) definiert (BMBWF, 2021, S. 22 ff.).

3.4 Internationale Perspektiven auf Schulentwicklungsberatung

SEB nimmt in verschiedenen Ländern einen unterschiedlichen Stellenwert ein und verfolgt unterschiedliche Ziele. Zur internationalen Kontextualisierung der SEB in Österreich wurden Ansätze und Konzepte weiterer europäischer Länder, und zwar von Deutschland (Rheinland-Pfalz), Belgien (deutschsprachige Gemeinschaft in Ostbelgien), England, Luxemburg und den Niederlanden analysiert. Die Auswahl sollte sowohl Ähnlichkeiten als auch Kontraste zur österreichischen Situation ermöglichen.⁵

Die *institutionelle Rahmung* von SEB folgt offenbar unterschiedlichen Logiken. Während im deutschen Bundesland Rheinland-Pfalz die Beratung von dem *staatlichen Fortbildungsinstitut* ausging, waren in Belgien (Ostbelgien) und in Luxemburg jeweils *Abteilungen bzw. Stabstellen in den Ministerien* für Schulentwicklungsberater/innen verantwortlich. In England bzw. den Niederlanden ist vermehrt eine *Marktlogik* anzutreffen. Dabei bieten Beratungsfirmen bzw. selbstständige Beratende ihre Dienste den Schulen direkt an. In den Niederlanden werden Beratungsangebote vielfach auch über Schoolboards (Administrationseinheiten für mehrere Schulen) organisiert.

Diese drei Formen der institutionellen Anbindung gehen mit anderen Systemmerkmalen einher. So ist etwa ein Zugang zu Beratungsressourcen über Marktmechanismen nur dann möglich, wenn Schulen, wie in England, über eine gewisse *Budgethoheit* verfügen, die es ihnen ermöglicht, externe Beratungsangebote zuzukaufen. In Ländern, in denen SEB z. B. über die Landesinstitute läuft (DEU) bzw. direkt im Ministerium angesiedelt ist (BEL, LUX), erfolgt eine zentrale staatliche Vergütung und Verteilung der Beratungsleistungen. In diesen Fällen besteht auch eine engere Verbindungslinie zu den – dann ebenfalls staatlich organisierten – *Fort- und Weiterbildungsangeboten*. So arbeiten etwa in Luxemburg die Schulentwicklungsberater/innen eng mit dem nationalen Fortbildungsinstitut zusammen. Dies bietet Synergien und ermöglicht es den Beraterinnen/Beratern, bedarfsgenaue Fortbildungsangebote (als Teil des Beratungsauftrags) zu koordinieren. SEB setzt in den untersuchten Ländern in fast allen Fällen bei den Schulleitungen an. In einigen Ländern, wie England bzw. Belgien, kommt es zunehmend zu Coachingangeboten für Einzellehrpersonen im Kontext der SEB.

5 Im Sinne eines Convenience-Samplings wurden Partner/innen eines Netzwerks für innovative Lernumgebungen (ILE) kontaktiert und um entsprechende Dokumente gebeten, die durch leitfadengestützte problemzentrierte Interviews ergänzt wurden.

Die Angebote folgen in den wenigsten Fällen einheitlichen und übergreifenden *Konzepten*. Während im deutschsprachigen Raum oft auf das Schulentwicklungsverständnis nach Rolff (2010) verwiesen wird und Beratungsansätze in Anlehnung an die Luhmann'sche Systemtheorie (1984) genannt werden, variieren die Angebote in England und den Niederlanden entlang unterschiedlicher „Trends“. Explizit wurden dabei Hattie (2012), Marzano (2003) sowie diverse Leadership- und School-Effectiveness-Ansätze genannt. Neben dem Thema Schulentwicklung wird in den Niederlanden auch externe Beratung für Finanzen, Personalmanagement und Organisationsentwicklung nachgefragt, weil diese Bereiche zu den Aufgaben von Schulleitungen gehören, mit denen sie jedoch qua ihres Professionshintergrunds wenig vertraut sind.

Als *Anlass* für SEB wurde in fast allen Ländern *intrinsische Motivation der Schulleitungen* genannt. In England obliegt es vielfach den Leitenden, die Akzente der Entwicklung zu setzen, die sich dann auch in der Nachfrage nach externen Beratungsangeboten niederschlagen. Etwas anders verhält es sich in Luxemburg. Hier ist im Primarstufenbereich seit 2010 die *Erstellung eines Entwicklungsplans* obligatorisch. Schulen können Beratung in Anspruch nehmen, um Unterstützung bei der Formulierung dieses Plans sowie bei der Evaluation seiner Ziele zu erhalten. In den Niederlanden sowie z. T. in Rheinland-Pfalz können auch die Ergebnisse *externer oder interner (staatlicher und nichtstaatlicher) Evaluationen* Anlass für SEB sein. Entwicklungsberatung kann dabei unterstützen, Evaluationsergebnisse einzuordnen und daraus Maßnahmen abzuleiten. Auch in England kann der Bedarf an Beratung entstehen, wenn die Ergebnisse externer Standardmessungen der nationalen Qualitätsagentur (Ofsted) unter den Erwartungen bleiben.

Wie erwerben Schulentwicklungsberater/innen in diesen Ländern ihre *Qualifikationen*? Während in Ländern wie den Niederlanden und England keine einheitliche Ausbildung existiert, konnte für Luxemburg eine klare Vorgehensweise rekonstruiert werden. In einer eigenen Abteilung des Ministeriums (SCRIPT) wurden 17 Planstellen geschaffen, um die Entwicklungsbegleitung aller Primarschulen zu ermöglichen. Die Berater/innen sind ehemalige Lehrer/innen (mind. 5 Jahre im Schuldienst), die sich durch einen universitären Master-Lehrgang (z. B. Systemische Beratung; Tutoring und Mentoring) weiterqualifizieren. Die weitere Professionalisierung der Berater/innen läuft über das staatliche Fortbildungsinstitut, das spezielle Fortbildungen für Schulentwicklungsberater/innen anbietet. Die Analyse der Entwicklungsberatung in Rheinland-Pfalz zeigte, dass dort Beratungsangebote mit unterschiedlichen Schwerpunkten offeriert wurden (z. B. Inklusion, Ganztagsbildung, Unterrichtsberatung, Berufsberatung etc.). Je nach Schwerpunkt scheinen die Beratenden verschiedene Hintergründe und Expertisen aufzuweisen. In manchen Fällen (z. B. NLD und GBR[E]) haben sich ehemalige Schulleitende als Beratende selbstständig gemacht. Dabei wird in England offenbar vermehrt auf ein Modell gesetzt, das Peer-Beratung durch ausgewählte (exzellente) Schulleiter/innen forciert. Gerade in Ländern, in denen eine freie Wahl der Beratenden möglich ist, wird die Reputation der Beratenden als wichtiges Kriterium der Auswahl genannt.

4 Forschung zu Schulentwicklungsberatung

Durch eine schlagwortbasierte Literaturanalyse für den Zeitraum 2010 bis 2020 in deutsch- und englischsprachigen Fachzeitschriften⁶ soll aufgezeigt werden, welche Aspekte von SEB gegenwärtig in der nationalen und internationalen Forschung untersucht werden, welches Wissen über Gestaltungsprinzipien und Ergebnisse von SEB vorliegt und wo wesentliche Forschungslücken sind.

Obwohl in Arbeiten zur Schulentwicklung immer wieder die Bedeutung „externer Unterstützung“ betont wird (Hopkins et al., 2014), ist der Anteil von Publikationen zur SEB, die auf empirisch fundierte Forschung zurückgreifen, schmal (Scherf, 2010) und am ehesten noch für bildungsbereichsübergreifendes lebenslanges Lernen vorhanden (Schiersmann, 2010). Den größten Anteil innerhalb der allgemeinen Organisationsberatungsliteratur bilden Publikationen, in denen sich Ratgebende mit den von ihnen verantworteten Konzepten werbewirksam präsentieren. Hinzu kommen Darstellungen, in denen Theorien verschiedener Disziplinen zwecks Untermauerung ausgewählter Beratungsansätze herangezogen und verwertet werden (Pettigrew, Woodman & Cameron, 2001). Häufig wird auch Erfahrungswissen von Praktikerinnen/Praktikern mit disziplinärem Wissen aus der Soziologie oder der Psychologie bei der Beratung von Organisationen zusammengeführt. Das Feld scheint durch ein Übermaß von scheinbar „alternativlosen“ Beratungskonzepten geprägt (Scherf, 2010), die bislang nicht Gegenstand einer empirischen Erforschung waren (Möller et al., 2014).

4.1 Forschung zur Schulentwicklungsberatung aus dem deutschsprachigen Raum

Goecke (2018, S. 72) resümiert seine Zusammenschau zur deutschsprachigen Literatur zur Beratung an Schulen, dass diese „eher konzeptionell und handlungsanleitend“ sei und „nur wenige empirische Erkenntnisse über die Praxis der Schulentwicklungsberatung“ umfasse. Frühe Ausnahmen sind: Schöning (2000) lieferte erste empirische Hinweise über die vielfältigen Anlässe und Formen schulischer Entwicklungsberatung sowie über das breit gefächerte Aufgabenspektrum der Berater/innen. Unterschiedliche Phasen eines Beratungsprozesses, beginnend bei den Erwartungen und Angeboten bis hin zur Frage nach den Auswirkungen, analysierte Holzäpfel (2008) im Rahmen der Einführung schulischer Selbstevaluation in Baden-Württemberg. Sein Fazit: Zwar deckten sich die Erwartungen der Schule über wünschenswerte Unterstützung mit den Angeboten, doch schätzten Schulen den Beitrag der Berater/innen im Entwicklungsprozess der Schule als eher gering ein. Eine Ausnahme stellten Angehörige von Evaluations- bzw. Steuergruppen dar, die in engstem Kontakt mit den externen Beraterinnen/Beratern standen und der Beratung einen größeren Anteil bei der Weiterentwicklung der Schule attestierten.

⁶ Insgesamt wurden 12 deutsch- und 17 englischsprachige Zeitschriften berücksichtigt. Zusätzlich wurden durch Empfehlungen sowie durch weiterführende Recherchen in Form eines Schneeballsystems zusätzliche Arbeiten aufgefunden.

Eine umfangreiche Analyse wesentlicher Merkmale von Beratungsprozessen leistete das Forschungsprojekt „Wie beraten Berater? Externe Berater als Akteure der Schulentwicklung“, das von 2006 bis 2012 in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde (Dedering et al., 2013; Dedering et al., 2015; Dedering, 2017; Goecke & Tillmann, 2014; Goecke, 2018; Knauf et al., 2010; Rauh & Dedering, 2013; Tillmann et al., 2013). Die Datenerhebung erfolgte durch Fragebögen an 957 Schulen sowie Interviews und Fallstudien an sechs Schulen jeweils der Sekundarstufe I; die Hauptergebnisse der Studie lauteten:

SEB erwies sich als *weit verbreitet*. Beinahe die Hälfte der untersuchten Schulen griff innerhalb der letzten fünf Jahre auf externe Unterstützung zurück. Ausschlaggebend für die Inanspruchnahme einer Beratung war mehrheitlich eine schulintern wahrgenommene Entwicklungsnotwendigkeit. Von der externen Expertise wurde erwartet, dass sie hilfreiche Analysen bietet und unangenehme Punkte offen ansprechen kann (Goecke, 2018, S. 143; Dedering et al., 2013; Tillmann et al., 2013). Nach ihrem professionellen Hintergrund ließen sich die Berater/innen in dieser Studie in „schulnahe“ *pädagogische* Beratung und „schulferne“ *Unternehmensberatung* unterscheiden. Die Beratungskompetenz wurde von den Schulen für beide Gruppen durchwegs positiv eingeschätzt. Pädagogischen Beraterinnen/Beratern wurden aber höhere schulfachliche Kenntnisse sowie bessere Kenntnisse von Methoden und Konzepten der Schulentwicklung attestiert, während Unternehmensberaterinnen/-beratern höheres kommunikatives Geschick zugeschrieben wurde (Tillmann et al., 2013, S. 268; Dedering et al., 2013; Rauh & Dedering, 2013).

Die *inhaltlichen Themenfelder* der Beratung bezogen sich auf (1) Unterricht bzw. Kompetenzvermittlung an Schüler/innen und die damit verbundene Entwicklung schulinterner Curricula, (2) Qualifizierungen des Schulleitungsteams und der Steuergruppen sowie (3) spezifische Maßnahmen, die für die jeweilige Schule einen aktuell hohen Stellenwert einnahmen. Schulnahe Berater/innen fokussierten vorwiegend auf Maßnahmen aus dem Bereich Unterrichtsentwicklung, schulferne Berater/innen griffen hingegen häufiger Themen aus den Bereichen der Organisations- und Personalentwicklung auf (Rauh & Dedering, 2013, S. 260; Tillmann et al., 2013, S. 266). Drei *typische Settings* der Beratungen wurden identifiziert: (1) *Beratung der Leitungsebene*, die in erster Linie auf eine Qualifizierung des Leitungspersonals abzielte und daher nur eine Minderheit des Kollegiums miteinbezog. (2) Beratung als *Fortbildung und Coaching* richtete sich an das gesamte Kollegium und bestand meist aus mehreren Fortbildungsveranstaltungen. (3) Bei der *Arbeit mit Kollegiumsgruppen* nahm nur ein Teil des Kollegiums an der Beratung teil, bspw. im Rahmen von Fortbildungen für bestimmte Jahrgänge oder Unterrichtsgegenstände (Dedering et al., 2013, 112 ff.; Knauf et al., 2010; Rauh & Dedering, 2013). Mehrheitlich nahmen die Beratungsprozesse *einen längeren Zeitraum* in Anspruch; nur ein Fünftel war als einmalige Veranstaltung angelegt, während in mehr als der Hälfte der Fälle die Beratung mehr als ein Jahr dauerte. Längerdauernde Beratungsprozesse, vor allem, wenn die Beratungsdauer zwei Jahre und mehr betrug, wurden von den Schulen als erfolgreicher eingeschätzt (Dedering, 2019, S. 416).

In beinahe drei Viertel der Schulen wurde über einen *Zuwachs an Know-how* im Bereich der Unterrichtsentwicklung sowie auf der Managementebene berichtet. Zudem führte die Beratung zu *Einstellungsänderungen*, wie z. B. mehr Offenheit gegenüber Innovationen oder erhöhte Kooperationsbereitschaft im Kollegium. In mehr als der Hälfte aller Schulen entstanden im Zuge der Beratung auch inhaltliche Produkte (z. B. Konzepte oder Materialsammlungen). In den meisten Fällen wurden die vorab festgelegten Ziele erreicht. In Summe wurde den Beratungsprozessen ein durchwegs positives Zeugnis ausgestellt, wobei der wahrgenommene Nutzen bei Schulen mit einer ausgeprägten Entwicklungstradition und bei länger dauernden Prozessen höher war. Der professionelle Hintergrund der Berater/innen hatte indes keinen Einfluss auf die Bewertung (Dedering et al., 2013, S. 338).

Auch die etwas jüngere Bestandsaufnahme zur SEB in Deutschland von Adenstedt (2016) bestätigte weitgehend die Befunde der oben angeführten Studie. Aus einer dabei durchgeführten Schulleitungsbefragung ging hervor, dass diese auch zukünftig einen *hohen Beratungsbedarf* sehen. Generell wird der *Schulleitung ein hoher Stellenwert im Rahmen von SEB* zugeschrieben (Brauckmann et al., 2019), zumal sie in der Regel dafür verantwortlich ist, dass es überhaupt zu einer Beratung kommt. Auf der anderen Seite werden immer wieder Schwierigkeiten berichtet, Schulleitungen effektiv in Entwicklungsprozesse einzubinden (z. B. Atzesberger et al., 2020, S. 35). Für ortsnahe und bedarfsgerechte Beratungen entstanden in den letzten Jahren in manchen Teilen Deutschlands *regionale Bildungsbüros*. Diese fungieren als Unterstützungssystem für Vernetzungsprozesse und Qualitätsentwicklung (Manitius et al., 2013), indem für Schulen relevante Informationen gesammelt, gefiltert und aufbereitet sowie schul- und netzwerkübergreifende Veranstaltungen organisiert werden (Järvinen et al., 2015).

In Österreich wurden nur vereinzelt empirische Arbeiten zur SEB veröffentlicht. Anhand von Fallanalysen kam Schmid-Waldmann (2015) zu dem Schluss, dass viele und weit reichende Veränderungen im Beratungsprozess dann effektiv und rasch umgesetzt wurden, wenn die Beraterin/der Berater die Hauptverantwortung für die Prozessgestaltung trug. Gleichzeitig fiel der Lerneffekt für die Beteiligten an der Schule höher aus, wenn sie eigenständig und unabhängig von der beratenden Person, allerdings nach einer Anleitung und theoretisch fundiert, agierten. Bodlak (2018) betonte in diesem Zusammenhang, dass Beratungsprozesse dann positiv abliefen, wenn aufseiten der Schule klare Vorstellungen über die Beratungsleistung vorhanden waren und kein „Allheilmittel“ (S. 170) erwartet wurde. Konkrete Zielformulierungen waren demzufolge der Ausgangspunkt für Interventionen seitens der Berater/innen und stellten die Basis für abgestimmte Unterstützungsaktivitäten dar. Mehrere Studien befragten Berater/innen (Kolleritsch, 2015), Schulleitungen (Dienbauer, 2019) und/oder Lehrpersonen (Gruber-Gratz & Klug, 2020) mit Fragebögen oder Interviews nach wahrgenommenen Effekten von Schulentwicklung. Bei Dienbauer (2019) gaben Schulleitungen beispielsweise an, dass die externe Perspektive neue Impulse für Entwicklungsaktivitäten mit sich brachte. Einerseits wurde die Ziel-

fokussierung unterstützt, andererseits Perspektiven für die Zielerreichung aufgezeigt. Ferner beobachteten die Befragten Veränderungen in der Teamarbeit und in der Haltung des Kollegiums. Gruber-Gratz & Klug (2020) führen skeptische Bewertungen von Entwicklungsprozessen durch Lehrpersonen und Schulleitung weniger auf die Qualität des Beratungsangebots denn auf mangelnde Offenheit der Schulkultur für Veränderungen oder emotionale Widerstände gegen externe Prozessbegleitung zurück. In diesem Zusammenhang betonte Bodlak (2018) die Bedeutung von strukturiertem, prozessorientiertem und transparentem Vorgehen als Erfolgskriterien im Zuge von Beratungen.

4.2 Englischsprachige Forschung zur Schulentwicklungsberatung

In der internationalen Forschungsliteratur finden sich empirische Arbeiten zu (a) den Kompetenzen und/oder Tätigkeiten externer Berater/innen, (b) dem Ablauf von Beratungsprozessen, der Dynamik und Komplexität von Beratungen sowie auftretenden Widerständen und (c) den Zwecken und Ergebnissen von Beratungen (Gunter et al., 2015).

Eine umfangreiche Zusammenschau möglicher *Tätigkeiten externer Berater/innen* in Entwicklungsprozessen lieferte Swaffield (2004, S. 275; vgl. auch Cameron, 2010b; Wehbe, 2019). Die Rollenvielfalt externer Berater/innen wurde in der Metaanalyse von Tajik (2008) deutlich. Darin wurden über 20 verschiedene Rollenbilder identifiziert und drei Kategorien zugeordnet:

1. *Facilitator/Unterstützer/innen*: In dieser größten Gruppe wird die Berater/innen-Rolle darin gesehen, Lehrpersonen bei Entwicklungsprozessen und ihrer eigenen Entwicklung zu helfen. Entwicklungsberater/innen agieren nicht als Autoritätsperson, sondern treten eher in den Hintergrund und befähigen Lehrpersonen, eigene Strategien zu finden und Veränderungen selbst zu gestalten.
2. *Critical Friend/Kritische Freundinnen/Freunde*: Berater/innen dieser Kategorie regen Veränderungen an, indem sie Annahmen, Werte und Praktiken kritisch analysieren und hinterfragen. Zugleich ermutigen sie Lehrkräfte zu reflektiertem Denken und regen so zu Entwicklungsaktivitäten an.
3. *Technical Expert/Fachliche Expertinnen/Experten*: Die Beratung konzentriert sich auf explizite Anweisungen, Rezepte und Richtlinien. Lehrer/innen werden in dem, was sie tun oder nicht tun sollten, angeleitet und ihnen wird auch mitgeteilt, wie sie etwas tun sollten. Dadurch wird Lehrpersonen geholfen, die Komplexität von Innovationen zu erkennen und zu bewältigen.

Unabhängig davon, welcher Kategorie externe Berater/innen angehören, werden bestimmte *Fähigkeiten und persönliche Eigenschaften* benötigt, damit die Beratung Wirkungen entfalten kann. Dazu zählen etwa pädagogisches Wissen, Konfliktmanagement, Kooperationsfähigkeit, Kollegialität, die Fähigkeit, Vertrauen und eine gute Beziehung aufzubauen, und Effizienz im zwischenmenschlichen Umgang. Ausführlicher wurden die von Beraterinnen/Beratern benötigten Kompetenzen von Mohammed et al. (2015; vgl.

auch Hazle Bussey et al., 2014) anhand einer Auswertung einschlägiger Literatur, ergänzt um Interviewdaten, beschrieben:

- *Inhaltliche Expertise*: Kenntnisse, Erfahrung und Glaubwürdigkeit für die spezifische Beratungssituation
- *Prozess-Know-how*: Effektiv mit Schulen zusammenarbeiten und herausfordernde Situationen lösen
- *Zwischenmenschliche Fähigkeiten*: Vertrauen und eine Beziehung aufbauen, Verständnis zeigen und andere beeinflussen
- *Agilität*: Bereitschaft, Korrekturen vorzunehmen und neue Ansätze oder Strategien zu entwickeln, Sammeln von Daten und Lösungen auf der Basis von diesen Informationen entwickeln
- *Rollenerwartungen*: Kommunikation von Erwartungen des Beratungsprozesses
- *Projektmanagement*: Projekt durch Einhalten von Benchmarks und Zeitplänen systematisch vorantreiben, Kommunikationsprotokolle erstellen, sicherstellen, dass Informationen weitergegeben werden

Zwischenmenschliche Fähigkeiten und inhaltliches Wissen wurden als am wichtigsten für eine erfolgreiche Zusammenarbeit bewertet (Mohammed et al., 2015, S. 109). Nach Owens et al. (2017) berichteten Lehrer/innen über ein höheres Maß an Veränderungen in ihrem Verhalten, wenn sie von „milden“ Strategien (z. B. direkt-informatorisches Auftreten) beeinflusst wurden. Griffen die Berater/innen hingegen auf „harte“ Strategien (z. B. Zwang oder Belohnung) zurück, sank die Wahrscheinlichkeit, dass die Empfehlungen angenommen wurden.

Eine prominente Rolle kommt externen Beraterinnen/Beratern in *Implementierungsprozessen* zu. Im Zuge der Einführung von Selbstevaluierung in irischen Schulen sollten Berater/innen sicherstellen, dass Vorgaben innerhalb eines bestimmten Zeitfensters erledigt und Prozessergebnisse erreicht wurden. Letztlich vereinfachte das Hinzuziehen von Beraterinnen/Beratern die Einführung der Selbstevaluierung und drückte sich in einem signifikant höheren Umsetzungsgrad aus. Auch die Einstellung an Schulen gegenüber Selbstevaluierung wurde positiv beeinflusst (O'Brien et al., 2014). Am Beispiel der Einführung von Professionellen Lerngemeinschaften (PLC) untersuchten Preast und Burns (2019) den Effekt von Beratungen auf die Implementationstreue. Die Berater/innen unterstützen die PLCs unter anderem bei der Definition von Zielen, der Umsetzung von Interventionen und der Lösung unvorhergesehener Schwierigkeiten. Dabei zeigte sich, dass sich an allen beteiligten Schulen die Umsetzung von PLCs durch das Hinzuziehen externer Beratung zum Teil deutlich verbessert hatte und diese Verbesserung auch nach Abschluss der Beratung weiter zu beobachten war. Bei der Umsetzung einer nationalen Bildungsinitiative in England sollten Schulen durch Selbstevaluierung Bedarfsbereiche identifizieren, Materialien für Verbesserungen einsetzen und so die vorgegebenen Ziele erreichen. Als Bindeglied zwischen Behörde und Schulen kam Beraterinnen/Beratern die

Aufgabe zu, spezifische Reformelemente umzusetzen, indem sie Schulen bei der Implementierung unterstützten und zugleich Druck ausübten (Cameron, 2010b). Vor diesem Hintergrund förderte die Beratung zwar das professionelle Lernen und die persönliche Entwicklung von Lehrerinnen/Lehrern, wurde allerdings auch als zusätzliche Kontrollinstanz wahrgenommen (Cameron, 2010a).

Welche *Schwierigkeiten und Barrieren* können im Beratungsprozess auftreten? Nach Wehbe (2019) war die fehlende Einsicht von Lehrpersonen in die Notwendigkeit beruflicher Fortbildung und schulischer Weiterentwicklung ein Hindernis für Beratungsprozesse. Nach Thornberg (2014) können unterschiedliche professionelle Annahmen zu Konflikten zwischen externen Beraterinnen/Beratern und den Lehrkräften der Schule führen. So klagten Lehrpersonen etwa darüber, dass den Beraterinnen/Beratern grundlegendes Wissen über Unterricht und Vorgänge im Klassenzimmer fehlt (Thornberg, 2014, S. 198). Als Folge wurde den eingebrachten Ideen und Vorschlägen wenig Bedeutung beigemessen und die Sinnhaftigkeit der Beratung in Frage gestellt. Als ebenso problematisch erachten Hazle Bussey et al. (2014) mangelnde Kommunikation im Beratungsprozess und eine etwaige Diskrepanz zwischen den Kompetenzen von Beraterinnen/Beratern und den Bedürfnissen der zu beratenden Schule.

Einen hohen Stellenwert nimmt die externe Beratung im *Dynamic Approach to School Improvement* (DASI) von Creemers und Kyriakides (2012) ein, der als erster theoretisch und empirisch einigermaßen ausgearbeiteter Ansatz zur Schulentwicklung gilt. Er geht davon aus, dass Schulen mehrere Schritte im Entwicklungsprozess durchlaufen müssen. Unterstützt werden die Schulen dabei von einem *Advisory and Research Team* (A & R). In regelmäßigen Schulbesuchen liefert das Team Ratschläge und Erklärungen etwa zum Einsatz von Evaluationsinstrumenten, zu Schulentwicklungsmaßnahmen oder zur Interpretation verfügbarer Daten. Die Wirksamkeit des DASI-Ansatzes für Schulentwicklung wurde bereits in mehreren Studien untersucht und nachgewiesen. Durch das *Advisory and Research Team* lernten Schulen insbesondere, sich mit schulspezifischen Herausforderungen auseinanderzusetzen, Selbstevaluierungsprozesse zu installieren, forschungsgestützte Entwicklungsstrategien auszuarbeiten und in Aktionsplänen festzuhalten (Antoniou & Griaznova, 2018; Creemers & Kyriakides, 2015; Kyriakides et al., 2019).

4.3 Hinweise aus der Beratungsforschung

Die bisherige Forschung ist also eher punktuell und nicht so weit konsolidiert, dass sich klare Aussagen über günstige und effektive Merkmale und Bedingungen von SEB ableiten ließen. Von einem Blick auf die „Beratungsforschung“ in anderen Feldern erwarten wir uns nicht inhaltliche Aussagen, die auf SEB übertragbar wären. Dazu sind deren typische Einsatzformate vielfach zu unterschiedlich von jenen der SEB: Die allgemeine Beratungs- und Psychotherapieforschung betrifft oft Eins-zu-eins-Settings, Gruppensettings findet man eher in Beratungsangeboten wie der Supervision oder bei spezifischen gruppen-therapeutischen Verfahren wie dem Psychodrama oder der Systemischen Therapie. Die

Dimension der Organisation findet sich in der Organisationsberatung, deren Wirksamkeit jedoch ebenfalls kaum systematisch erforscht ist (Exp-Int; Stouten et al., 2018; Pettigrew, Woodman & Cameron, 2001) und die abhängig vom jeweiligen Organisationsverständnis und Ansatz (z. B. Strategieberatung, Change Management, psychoanalytische oder systemische Organisationsberatung) eigene „blinde Flecken“ aufweist (von Ameln et al., 2009).

Einige Strategien und Kategorien der Beratungsforschung können aber auch für die Erforschung von SEB interessant sein. Zunächst erscheint die Unterscheidung zwischen „Format“ und „Verfahren“ weiterführend, die Buer (2007) für „alle Arten professioneller Beziehungsarbeit“ vorgeschlagen hat: „Formate stellen eine institutionalisierte Rahmung für dieses Beziehungsgeschehen dar, an den [sic!] sich die Nachfrage, die Anbieter, die Ausbilder, die Geldgeber und andere Interessierte halten können“ (Buer, 2007, S. 283). Beispiele für solche Formate wären z. B. Supervision, Coaching, Suchttherapie, Mediation, wohl aber auch SEB. „Verfahren wie etwa Psychoanalyse, Verhaltensmodifikation, Systemik, Themenzentrierte Interaktion [...] werden dagegen einzeln oder in Kombination in diesen Formaten eingesetzt, um die dort stattfindenden Lernprozesse nach bestimmten Regeln steuern zu können“ (Buer, 2007, S. 283). Man kann an die Arbeit in Beratungssituationen gleichsam aus zwei Perspektiven herangehen, die anhand von Ausbildungsbemühungen verdeutlicht werden:

„Die Ausbildungen in einem Verfahren unterschätzen zumeist, dass die Anwendung in einem Format noch einmal viel neues Wissen und Können erfordert. Die Ausbildungen in einem Format stellen entweder ein bestimmtes Verfahren in den Vordergrund (z. B.: Psychodramatische Supervision, Systemische Beratung). Oder sie bieten eine Auswahl an Tools aus verschiedenen Verfahren. Hier stellt sich dann aber das Problem der Kompatibilität dieser Tools. Zudem werden diese Tools dann häufig nur noch als Werkzeugkasten betrachtet, die [sic!] eine rein sozialtechnologische Sicht in den Vordergrund der Beziehungsarbeit rückt.“ (Buer, 2007, S. 284)

SEB ist ein Format, das sich meist ganz unterschiedlicher Verfahren und Methoden bedient. Auch wenn sich manche Ausbildungsgänge bestimmten „Verfahren“, wie z. B. dem systemischen Ansatz, verpflichtet fühlen, dann liegt der Schwerpunkt oft auf konkreten Methoden oder Tools, die dann – angereichert durch Zusatzausbildungen der Berater/innen – eklektisch angewendet werden. Man kann also in der SEB davon ausgehen, dass *Mischformen sehr unterschiedlicher Methoden und Interventionen das Übliche* sind, z. B. Prozessberatung, Expertinnen/Experten-Tipps, Coaching, Informationsvermittlung und Großgruppenarbeit an einem Pädagogischen Tag. Dadurch wird die zu untersuchende Intervention hybrid, komplex und durch ihre Arbeit (und ihren Wirkungsanspruch) auf verschiedenen Ebenen (Einzelpersonen: Leitung; Kleingruppen: Steuergruppen; Organisation: Kollegium; Umgebung: Signale nach außen) schwierig zu untersuchen. Dies impliziert noch kein Qualitätsurteil, bedeutet aber für die Forschung, dass nicht von einem „festen

Konzept“ der SEB ausgegangen werden kann, sondern deren jeweils aktuelle Zusammensetzung gleichzeitig analysiert werden muss.

Dies hat sich letztlich auch bei der Erforschung anderer Beratungsansätze gezeigt: Ein großer Schritt in der Beratungsforschung besteht darin, die Beratungsarbeit zu modellieren: Was wird eigentlich in Beratungsprozessen gemacht? Was sind typische und wiederkehrende Aktivitäten, was zentrale und ephemere Aspekte? Welche Aspekte, Prozesse, Übungen, Instrumente sind Standard? Dieser Vorgang wird als „Manualisieren“ bezeichnet und beinhaltet eine Standardisierung wichtiger Schritte (Protocols) im Vorgehen eines spezifischen Therapie- oder Beratungsansatzes, die als State of the Art und als Vorbedingung für professionelles Handeln in diesem Ansatz angesehen werden. „Manualisierung“ von Interventionen wird oft als eine Voraussetzung für Wirkungsforschung (im Sinne einer Efficacy Research im Gegensatz zu einer Effectiveness Research in naturalistischen Designs) angesehen. Sie geschieht aber in verschiedenen Ansätzen unterschiedlich detailliert: Beispielsweise werden in der Verhaltensmodifikation Schrittfolgen sehr genau abgearbeitet, während es im Psychodrama klare Strukturen (hinsichtlich des Settings, des Beratungsprozesses und des Einsatzes einzelner Interventionen) gibt, die dann sehr flexibel und situations- und personabhängig zum Einsatz kommen und laufend an die jeweilige Ausgangslage ebenso wie an gruppenspezifische Gegebenheiten, Ressourcen- und Konfliktlagen angepasst werden (von Ameln & Kramer, 2014; Krall et al., 2020).

Insofern könnte für die Weiterentwicklung der Forschung über SEB eine *Studie, die die unterschiedlichen Aktivitäten, Methoden und Interventionsformen der Schulentwicklungsberater/innen und ihrer Interaktionspartner/innen im Verlaufe von Schulentwicklungsprozessen differenziert erfasst* (siehe Vorschlag [3] in Abschnitt 5), ein wichtiger Schritt sein, der Grundlagenmaterial für ein differenzierteres Verständnis der globalen Intervention „SEB“ und Kategorien für weitere Forschungsaktivitäten erbringt. Auch in praktischer Hinsicht könnte eine solche Studie einesteils Kernelemente eines Professionsverständnisses identifizieren sowie anderenteils zur Abgrenzung und Koordination schulentwicklungsbezogener Angebote im Unterstützungssystem beitragen. In einem nächsten Schritt können den unterschiedlichen Aktivitäten Kompetenz- und Qualifikationsanforderungen zugeordnet werden, was zur Definition unterschiedlicher Ausbildungselemente genutzt werden kann.

Neben den in der bisherigen Forschung meist verwendeten Selbst- bzw. Fremdeinschätzungen durch Beratende bzw. Ratsuchende kommen methodisch für die *Erfassung von tatsächlichen Tätigkeiten* beispielsweise Arbeitszeitstudien (z. B. mit „Wearables“, tragbaren Aufzeichnungsgeräten) oder die Erstellung von „Programmtheorien“ (Leuw, 2003), insgesamt aber multimethodische Ansätze infrage. Empirisch qualitative Herangehensweisen können beispielsweise schriftliche Fallvignetten, videographierte Fallvignetten, Reflexionsleitfäden sowie Simulationen oder reale Erfassungen von Beratungssituationen (Analysen von Gesprächsdaten) umfassen (Schiersmann et al., 2016). Zur *Erfassung von Beratungskompetenzen* bzw. der Passung zwischen Tätigkeitsanforderungen und

aktivierten Kompetenzen können kategoriengeleitete Beurteilungen des Beratungsprozesses (Rating), Prä-post-Vergleiche, mit denen das Verhalten aus Selbstperspektive und Fremdbeobachtung eingeschätzt wird, Analysen von Arbeitsproben durch Expertinnen/Experten sowie Tests von Wissensbeständen eingesetzt werden (Hertel, 2009, S. 70 ff.).

Auch international gibt es kaum theoretische Modelle und belastbares analytisches Wissen über den Zusammenhang von Merkmalen und Elementen, Prozessen und Wirkungen von SEB. Um nicht nur evaluative Forschung zu machen, die etwaige Wirkungen einer (sehr komplexen) Intervention feststellt, braucht es – wie in anderen Forschungsfeldern, z. B. Schulinspektion (Husfeldt, 2011; Ehren et al., 2013) – ein theoretisches Modell oder analytisches Wirkungsmodell (Leuw, 2003), das erlaubt, als wichtig behauptete Elemente der Intervention sowie deren Prozesse auch in Interaktion mit Klienten- und Umgebungsmerkmalen differenziert zu untersuchen. Damit verlässliche Aussagen über Effekte von SEB möglich werden, sind darüber hinaus Studien mit Längsschnittdesign notwendig (Dedering et al., 2013, S. 344). In Anlehnung an eine fallorientierte psychotherapeutische Wirkungsforschung nach Elliott et al. (2009) könnte die Forschung drei grundlegende Fragen thematisieren (vgl. MacLeod et al., 2012, S. 68 f.):

- (1) Zunächst interessiert, ob sich die Schule (der Cluster, das Teil-Schulsystem usw.) im Entwicklungsprozess verändert hat. Um diese Frage zu beantworten, braucht man Indikatoren für Qualitätsmerkmale der Schule *vor* (1A) – abgesehen von etwaigen Zwischenzielen – und *nach* (1B) dem Beratungsprozess (Järvinen et al., 2015). Ein kritischer Punkt dabei ist sicherlich die Definition und ökonomische Erhebung dieser Zielindikatoren, doch hat Schulentwicklungsforschung in der Zwischenzeit dazu Know-how und Instrumente aufgebaut. In Frage kommen z. B. Informationen über die Entwicklung der fachbezogenen und überfachlichen Kompetenzen sowie persönlicher (z. B. Selbstwert) und anderer bildungsrelevanter Merkmale der Schüler/innen im Zeitverlauf, die Schulentwicklungskapazität der Organisation, Indikatoren des Schul- und Arbeitsklimas und der physischen und psychischen Gesundheit der Mitglieder der Schulgemeinschaft usw.
- (2) Zudem muss angesprochen werden, ob die Intervention (bzw. der längerfristige Prozess der Entwicklungsarbeit) für diese Veränderungen ursächlich war. Für diese Frage muss zunächst – im Sinne einer „Manualisierung“ – erfasst werden, aus welchen Teilschritten und Methoden die Intervention real bestanden hat (2A). Sodann müssen auch externe Faktoren, die auf den Beratungsprozess einwirken und selbst für Veränderungen verantwortlich sein können (2B), beobachtet werden, z. B. Personalveränderungen oder parallele Reforminitiativen. Ferner werden auch Rahmenbedingungen des Beratungsprozesses in der Schule und in ihrer Umgebung von Interesse sein (2C), die selbst nicht als ausschlaggebend für die Veränderungen im Beratungsprozess angesehen werden, doch in förderlicher und hinderlicher Weise moderierend sein können.

(3) Schließlich muss eruiert werden, welche Prozesse zu diesen Veränderungen in der Zielorganisation beigetragen haben. Zur Bearbeitung dieser Frage braucht es eine Konzeptualisierung, welche Prozesse für Veränderungen der Organisation wichtig sind (z. B. ein „Wirkungsmodell“, das z. B. durch die Analysestrategie von Leuw, 2003, erstellt werden kann) und eine Beobachtung von Quantität und Qualität dieser Prozesse.

Solche Studien (siehe Vorschlag [4] in Abschnitt 5) können mehrfachen Zwecken dienen, was bei ihrer Konzeption – schon allein, um die Mitwirkung der Berater/innen sicherzustellen – bedacht werden muss, z. B. neben der Forschung auch der Rechenschaftslegung von Beratungsangeboten ebenso wie der professionellen Selbstvergewisserung der Berater/innen. Methodisch bieten sich dafür verschiedene Settings an (vgl. Lambert, 2013), die sich längerfristig ergänzen müssen: Einzelfallstudien, fallvergleichende Studien und großflächigere Feldstudien. Häufig werden Mixed-Method-Studien eingesetzt: Durch methodische Triangulation (verschiedene Erhebungsinstrumente) sollen unterschiedliche Perspektiven (Selbsteinschätzung und unterschiedliche Akteursperspektiven: Klientinnen/Klienten, Peers, Trainer/innen) sowie unterschiedliche Indikatoren sowohl für den Prozess als auch für die Ergebnisse zusammengeführt werden (Exp-Int). Quantitative Instrumente sollen beispielsweise das Ausmaß der Veränderung, qualitative die Feinstruktur der Prozesse erfassen (MacLeod et al., 2012). Bemerkenswert sind dabei auch Ansätze, wie selbst an Einzelfällen durch ein „adjudicated hermeneutic single-case efficacy design“ (eine schrittweise Abwägung aller affirmativen und widersprechenden Informationen durch ein Panel von Beurteilerinnen/Beurteilern in einem gerichtsähnlichen Verfahren) Wirkungsaussagen erarbeitet werden können (Elliott et al., 2009).

4.4 Qualitätskriterien für Schulentwicklungsberatung

Die Qualität einer SEB ist letztlich an den Veränderungen (Zielgrößen) abzulesen, zu denen sie – unter Einhaltung bestimmter Prozessqualitäten (Prozesskriterien) – beigetragen hat. Solange es keine konsolidierte Forschung zur SEB gibt, lassen sich zwar normativ bestimmte Prozessqualitäten festlegen (die üblicherweise in Contractingphasen verhandelt werden). Diese sind aus den spezifischen Interventionsannahmen des jeweiligen Ansatzes und der Erfahrung der Berater/innen abgeleitet und stellen ein Grundgerüst für die Interventionsplanung vieler Berater/innen und damit für eine „Manualisierung“ (im Sinne von Abschnitt 4.3) dar. Tabelle 1 stellt einige der am häufigsten in der Literatur auftauchenden Prozesskriterien zusammen.

Eine andere Herangehensweise besteht darin, jene Qualifikationen zu definieren, über die Berater/innen mindestens verfügen müssen, um Beratungs- und Entwicklungsprozesse mit den oben genannten Prozessqualitäten organisieren und gestalten zu können, also gleichsam die Input-Merkmale auf Beraterinnen-Seite festzulegen. Auch hier muss man sich derzeit mangels konsolidierter Forschung mit Plausibilitäten zufriedengeben. Dies entspricht im wesentlichen der Strategie von EBIS: die Qualifikationsanforderungen der

EBIS-Beratungsliste formulieren Mindestkriterien für SEB in Form von personenbezogenen Qualifikationen; die ethischen Anforderungen legen Prozessqualitäten fest. In der Literatur wird eine Reihe solcher Listen mit *Qualifikationsanforderungen* angeboten, die den von EBIS erreichten Stand nicht überschreiten (vgl. Tabelle 2).

Tab. 1: Prozesskriterien für die Durchführung von Beratungen

Prozesskriterien für die Durchführung von Beratungen
Sorgfältige Klärung des Beratungsanliegens
Problemdefinition durch die schulischen Akteure
Klare Zielvereinbarung – Kontrakt
Informationen über einzusetzende Methoden
Vereinbarung über Kosten
Möglichkeit, die Beratung abubrechen
Informationen über das Beschwerdemanagement
Freiwilligkeit der Beratung und Problemlösungsbereitschaft der schulischen Akteure
Grundlagen des Vertrauens schaffen – Vertraulichkeit und Unabhängigkeit der Berater/innen
Kooperation auf Augenhöhe mit Beteiligten der Schule
Anfangsmoderation von Klein- und Großgruppen
Beratung auf spezifische Situation der Schule abstimmen und laufend verfeinern
Zwischenergebnisse sichern und regelmäßige Standortbestimmung mit Schule
Ownership – Befähigung zum professionellen Agieren („Hilfe zur Selbsthilfe“)
Förderung der Entwicklung von Teamfähigkeit und Kommunikationskompetenz
Perspektivenwechsel ermöglichen durch geschicktes Fragen, Spiegeln und Strukturieren
Realistische Einschätzung von Ressourcen in Bezug auf die Belastung der Menschen und Energien der Veränderung
Regionale Einbindung der Beratungsaktivitäten
Begleitprozess zeitlich beschränken – dauert nicht länger als notwendig

Quellen: Miklas, 2020, S. 27; Rigger, 2019, S. 211f.; Adenstedt, 2016, S. 53f.; Mäder, 2015, S. 143; Dederling et al., 2013; Rolff, 2011, S. 48.

Tab. 2: Qualifikationsanforderungen für Schulentwicklungsberater/innen

Nationale und internationale Literatur	EBIS-Kompetenzprofil & berufsethische Grundlagen
<p>Prozess- und Methodenkompetenz (z. B. Kommunikation und Moderation, Einsatz von Beratungsmethoden und Interventionsstrategien, Prozessreflexion und -steuerung, Projektmanagement, Evaluationsmethoden ...)</p>	<p>Systemkompetenz (z. B. Grundlagen systemischen Denkens und Handelns, Contracting und Aufbau eines Beratungssystems, Methoden der Beratung, Projektmanagement, Steuern von Gruppen- und Teamprozessen, Teamentwicklung und Kooperation, Beratung und Führung, Evaluierung und Reflexion – datenbasiertes Arbeiten, Kenntnisse aktueller Lerntheorien und Unterrichtsentwicklung, Organisationstheorien, Qualitätsmanagement, Professionalisierung und Personalentwicklung ...)</p>
<p>Fachkompetenz (z. B. Schulentwicklung, Organisationstheorien, Pädagogik, Didaktik, Gruppendynamische Prozesse und Konflikttheorien, Diagnostik und Interventionslehre, Erkennen der fachlichen Implikationen von geäußerten Bedürfnissen ...)</p>	<p>Feldkompetenz (z. B. Feldkompetenz zu Charakteristika, aktuellen Herausforderungen und Entwicklungen des österreichischen Bildungswesens, Grundlagen von IT und elektronischer Kommunikation – Medienkompetenz ...)</p>
<p>Feldkompetenz (z. B. schulfeldspezifische Wissensbasis, Entwicklungsmodelle, Kenntnisse über aktuelle schulpolitische Themen, professionelle Erfahrungen in SEB ...)</p>	<p>Sozialkompetenz (z. B. Empathie und soziales Handeln, Grundlagen von Kommunikation und Gesprächsführung, Umgang mit Konflikten, Grundlagen von Gender und Diversity, Verschwiegenheit und Allparteilichkeit ...)</p>
<p>Sozialkompetenz (z. B. Rollenklarheit und -transparenz, Empathiefähigkeit, Erkennen der sozialen Implikationen von geäußerten Bedürfnissen ... Grundhaltung der Akzeptanz und Neutralität, Dialogfähigkeit, positive Kommunikation, Umgang mit Widerständen und Konflikten, Diskretion ...)</p>	<p>Personenbezogene Kompetenz – Selbstkompetenz, Selbstreflexion und Selbsterfahrung (z. B. eigene Fähigkeiten und Stärken kennen, Selbstreflexion, Kritikfähigkeit, Offenheit, Authentizität, positive Grundhaltung ...)</p>
<p>Selbstkompetenz (z. B. realistische Selbsteinschätzung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen, Kritikfähigkeit, Selbstreflexion, Offenheit, Flexibilität, Authentizität, Kreativität ...)</p>	<p>Systematische Evaluation, kollegiale Supervision und regelmäßige Fortbildungen</p>
<p>Verantwortung für Weiterentwicklung und Evaluation der eigenen Tätigkeit als Berater/in, strukturierte und kontinuierliche Selbstreflexion</p>	

Quellen „Literatur“: Adenstedt, 2016, S. 53 f.; Bodlak, 2018, S. 240; Kolleritsch, 2015, S. 178; Mäder, 2009, S. 20 f.; 2015, S. 143; Rolff, 2011, S. 48; Quellen „EBIS“: BMBWF, 2017b; BMBWF, 2018b.

5 Zusammenfassung, Entwicklungs- und Forschungsperspektiven

SEB ist ein Oberbegriff für vielfältige Unterstützungsleistungen für Gruppen oder Teams an Schulen, für Einzelschulen oder für schulische Netzwerke. Diese werden (meist) im Rahmen ihres Fortbildungsauftrags von PH, die hier als Teil des staatlich getragenen Unterstützungssystems für Schulen agieren, sowie (selten) von privatwirtschaftlich tätigen Beraterinnen/Beratern auf Basis unterschiedlicher Interventionskonzepte und mit unterschiedlichen Interventionsformen angeboten. Funktion und Zielsetzung der Beratung werden in einem ersten Prozessschritt, der Auftragsklärung, festgelegt. Erst darauf kann ein konkretes Beratungsdesign aufgebaut werden, das nicht selten ein Zusammenspiel von Prozess- und Expertinnen/Experten-Beratung beinhaltet.

SEB in Österreich hat eine etwa 30-jährige Geschichte, für die zunächst sowohl Selbstorganisation von Personen aus Lehrpersonenfortbildung und Universitäten als auch Reformimpulse durch das Bildungsministerium bedeutsam waren. Seit dem Ende der 1990er Jahre haben sich die Angebote der SEB und die dafür eingesetzten Qualifikationen regional unterschiedlich entwickelt. Eine gewisse Angleichung der Qualifikationsanforderungen an Berater/innen wurde durch das Projekt EBIS erreicht, ohne dass der Bund weitergehende Eingriffe in die Qualifikation von Schulentwicklungsberaterinnen/-beratern und die regionale Verfügbarkeit von deren Angeboten getätigt hätte. Das ministerielle Projekt „Grundkompetenzen absichern“ verkörpert neue Herausforderungen an das Angebot und die Organisation schulentwicklungsbezogener Unterstützungsleistungen. Innerhalb ihrer Ressourcenausstattung können die PH SEB für alle Schultypen anbieten; ein Großteil der PH führt auch Lehrgänge zur SEB. Die Beratungsanlässe sind vielfältig und decken das gesamte Spektrum schulischer Themen und Aufgaben ab; in letzter Zeit wird über eine Verschiebung von selbstgewählten Themen hin zu zentral vorgegebenen bildungspolitischen Maßnahmen berichtet.

Aus der Analyse der aktuellen Forschung ergibt sich, dass SEB in vielen Bildungssystemen als wichtiger Baustein im Entwicklungsprozess von Schulen angesehen wird. Von Beraterinnen/Beratern wird erwartet, dass sie – teilweise in Schulen fehlendes – Wissen, Expertise und Erfahrung in schulische Entwicklungsprozesse einbringen (Gunter et al., 2015) sowie durch ihr Tun Überzeugungen, Einstellungen und Verhalten in Schulen verändern und auf diesem Weg Schul- und Unterrichtsentwicklung stimulieren können. Insbesondere im Rahmen der Implementierung von Bildungsreformen deuten Befunde auf positive Auswirkungen externer Beratung hin. Entwicklungsprozesse werden durch das bloße Hinzuziehen externer Beratung jedoch nicht unbedingt zu einem Selbstläufer; externe Beteiligung kann auch zu Widerstand und Abwehrhaltungen im Beratungsprozess führen. Die bisherige Forschung ist eher punktuell und nicht so weit konsolidiert, dass sich klare Aussagen über günstige und effektive Merkmale und Bedingungen von SEB ableiten ließen. Auch kann auf Basis bisheriger Untersuchungen nicht eindeutig beantwortet werden, ob und inwieweit sich SEB letztlich im Kompetenzerwerb von Schülerinnen/Schülern, der als ultimatives Kriterium von Schul- und Unterrichtsqualität (z. B. BMBWF, 2019b, S. 15) gilt, niederschlägt. Da bei Schulentwicklungskonzepten der Fokus vor allem auf die Organisation Schule sowie auf die betroffenen Lehrpersonen gerichtet ist, werden die Bedürfnisse von Lernenden häufig nicht oder en passant als Neben aspekt berücksichtigt (Maritzen, 2020). Zudem kommen – durch die Nachfrageorientierung, die bei der Vergabe von Beratungsressourcen dominiert – Schulen mit gravierenden Schwierigkeiten seltener in den Genuss von SEB, was Bildungsungleichheiten zwischen verschiedenen Schulstandorten potenziell erhöht.

In unserer Einschätzung ergeben sich aus der bisherigen Argumentation folgende **Forschungsdesiderate und Vorschläge für förderungswürdige Forschungsinitiativen:**

1. Aus Österreich liegen mit wenigen Ausnahmen keine Studien zur SEB vor. Insofern fehlt zunächst eine *deskriptive Darstellung der Landschaft der SEB*, wie sie in Deutschland z. B. durch die Untersuchungen von Dederling et al. (2013) und Adenstedt (2016) geleistet wird. Eine solche Studie würde einen Überblick über die Angebote der SEB und ergänzende Unterstützungsleistungen sowie über deren Nutzung geben. Gegenüber den genannten Vorgängerstudien sollte sie durch einige analytische Fragestellungen (z. B. Unterschiede nach Aktivitäten/Angeboten/Zugängen, Bundesländern, Schulararten, Vorbildungsniveau usw.) sowie um eine Kartierung von Ausbildungsformaten und Qualifikationen ergänzt werden. Aus den Erfahrungen einer solchen Studie könnte auch ein regelmäßiges Monitoring von Angeboten und Bedarfen (siehe Vorschlag [2]) in der Schulentwicklungslandschaft erarbeitet werden.
2. Auch wäre eine Studie über *Unterstützungsbedarfe von Schulen und ihre Einstellungen und Erfahrungen* mit solchen Unterstützungsangeboten eine sinnvolle Ergänzung. Sie könnte helfen, die Passung der aktuellen Angebote einzuschätzen, treffsichere Angebote zu formulieren und sie in den Kategorien und der Sprache der Nutzer/innen zu kommunizieren. Methodisch kommen hier eher qualitative Studien infrage, da es im Kern um die Erfassung von zum Teil noch nicht ausformulierten Bedürfnissen geht.
3. *Konzeptuelle Modelle und differenzierte Studien über Wirkungsweise und Prozesse von SEB*: Ein wesentlicher Schritt kann durch eine *Untersuchung, die die unterschiedlichen Aktivitäten, Methoden und Interventionsformen im Verlauf von Schulentwicklungsprozessen differenziert erfasst*, geleistet werden. Dadurch würde Grundlagenmaterial für weitere konzeptgeleitete Forschung, für die Koordinierung und Differenzierung von Angeboten, für die Entwicklung eines Professionsverständnisses sowie für fundierte Qualitätskriterien für SEB erstellt. Um über Selbst- und Fremdb Berichte und eine punktuell-evaluative Forschung hinauszugehen, braucht es *konzeptuelle Modelle* und eine Forschung, die als wichtig behauptete Elemente der Intervention sowie deren Prozesse und Wirkungsweisen auch in Interaktion mit Klientinnen/Klienten- und Umgebungsmerkmalen differenziert untersucht (vgl. inhaltliche und methodische Überlegungen in Abschnitt 4.3).
4. Ein sinnvoller Zwischenschritt könnte die *Organisation eines Symposions* sein, zu dem verschiedene Forscher/innen aus der Schulentwicklungsforschung bzw. aus verschiedenen Ansätzen der Beratungsforschung eingeladen werden, sich mit *Konzepten und Forschungsdesigns für Projekte der Erforschung der SEB* zu bewerben und diese kritisch zu diskutieren.

5. *Aktuelle Reforminitiativen* (z. B. „Qualitätsrahmen“; Digitalisierung; „Pilotprogramm an 100 ausgewählten Schulen mit besonderen Herausforderungen“; vgl. BKA, 2020, S. 204) enthalten oft einen wesentlichen Beratungsanteil. *Begleitforschung* zu solchen Initiativen würde – entsprechend ausgeschrieben und vorbereitet – eine wissenschaftlich fundierte Erforschung der SEB erlauben.

Zur **Weiterentwicklung der Qualität und Nutzbarkeit eines schulentwicklungsbezogenen Unterstützungssystems** erscheinen folgende Schritte empfehlenswert:

6. Klärung und Lösung der *dienstrechtlichen und besoldungsrechtlichen Behandlung von Beratungsleistungen im Bundesdienst*.
7. Nach Klärung der in Forschungsvorschlag (3) angelegten Erfassung von unterschiedlichen Aktivitäten und Interventionsformen in SEB-Prozessen könnte die *Abgrenzung und Ergänzung von Beratungsangeboten und anderen schulentwicklungsbezogenen Unterstützungsleistungen* im Vergleich verschiedener Hochschulen bzw. Cluster-Regionen geprüft werden.
8. Die *Qualifikation von Schulentwicklungsberater/innen* erfolgt derzeit auf sehr unterschiedliche Weise, oft durch PH-eigene Lehrgänge, die einzelne Berater/innen durch Fortbildung anreichern. Dadurch ergibt sich auch ein unterschiedliches Qualifikationsniveau, für das die EBIS-Initiative einen Schwellenwert definiert. Im Prinzip erscheint die bisherige Strategie des Bundes, keine eigenen Ausbildungen anzubieten, sondern Mindestqualifikationsanforderungen zu definieren, als sinnvoll, kostengünstig und flexibel.

Auf der anderen Seite könnte Personalbedarf im Zuge neuer Initiativen der Qualitätsentwicklung von Schulen einen neuen Schritt in der Qualifikation für SEB notwendig machen, der über regionale Lösungen hinausgeht und ein neues Niveau der Qualifizierung im Hinblick auf Ausmaß und Qualität, aber auch im Hinblick auf überregionale und internationale Vergleichbarkeit erreicht. Der Qualifizierung für SEB erscheinen *weiterbildende Studiengänge auf Masterniveau* angemessen, die von mindestens zwei Konsortien von PH und Universitäten kompetitiv entwickelt und angeboten werden könnten. Solche Studiengänge sind sinnvollerweise modular aufzubauen und könnten Zwischenabschlüsse enthalten, die nebenberuflich Studierenden überschaubare Perspektiven bieten. Inhaltlich könnten unterschiedliche Aufgabenperspektiven, die sich unter dem breiten Thema „Schulentwicklung im Schulsystem“ bieten, angesprochen werden, z. B. verschiedene Aspekte der „externen“ SEB (prozessbezogene Beratung, Coachings, Gestaltung von Konferenzen und Arbeitsgruppen), aber ebenso die neu auftauchenden Aufgaben einer „internen“ Entwicklung und von „Teacher Leadership“, z. B. Lerndesigner/in, Schulqualitätskoordinator/in, Koordinator/in einer

Fachgruppe, Qualitätsprozessmanager/in usw. (vgl. internationale Beispiele in Abschnitt 3.4). Diese Aufgaben bauen zu einem großen Teil auf einer gemeinsamen Wissensbasis auf, doch müssen sie in unterschiedlichen Professions- und Handlungsverständnissen erbracht werden. Gerade an der Differenzierung dieser Perspektiven zu arbeiten, wäre eine wichtige Aufgabe in solchen Studienangeboten.

Diese Studiengänge könnten von an dieser Qualifikation interessierten Lehrpersonen und anderen Personen berufs begleitend belegt werden und eine attraktive tertiäre Weiterbildungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeit in einem Berufsfeld bieten, das sonst wenige Positionen für Weiterentwicklung und Karriere bereithält (was als ungünstig für Qualität und Dynamik im Berufsfeld anzusehen ist; Altrichter, 1996, S. 128 ff.). Der offene Zugang zu einem Studiengang ermöglicht es Personen, ihr Interesse und ihr Potenzial zu erproben; die Absolventinnen/Absolventen bilden einen Pool von qualifizierten Personen, auf die PH und andere Anbieter zugreifen können.

9. Obwohl das Konzept der *fachdidaktischen Unterrichtsentwicklung* schon länger und mit unterschiedlicher Füllung (von Klippert-Trainings zu schulinternen Fortbildungsnachmittagen) in Gebrauch ist, hat sich im GruKo-Projekt gezeigt, dass zu wenige qualifizierte Personen für sowohl fachdidaktisch informierte als auch längerfristig-prozessbezogene Begleitung von Unterrichtsentwicklung verfügbar sind. Dieser Bedarf sollte durch ein speziell auf diese (durch die Tätigkeitsstudie in Vorschlag [3] spezifizierten) Aufgaben zugeschnittenes *Qualifikationsangebot* (z. B. Schwerpunktbildung in einem Masterstudium) gedeckt werden.
10. Solche Studiengänge sollten von Anfang an auf *internationalen Austausch und internationale Vergleichbarkeit* achten. Dies könnte durch Kooperationen mit ausländischen Anbietern solcher Masterstudiengänge geschehen. Durch europäische Projekte könnte ein Netzwerk von Anbietern von Studiengängen, die für SEB qualifizieren, ins Leben gerufen werden, das für wechselseitige Qualitätssicherung und Updating der Bildungsangebote sorgt. Ein Beispiel für eine ähnliche Vorgangsweise ist das Network for Innovation in Career Guidance and Counselling (NICE), ein Zusammenschluss von über vierzig europäischen Hochschulen, die Studiengänge zur Bildungs- und Berufsberatung anbieten und gemeinsame Kompetenzstandards für diese Studiengänge aufrechterhalten (Schiersmann et al., 2016).
11. Darüber hinaus sind *regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen und Supervisionen für Berater/innen im Bildungsbereich* unerlässlich, um die Kernkompetenzen, die in der Ausbildung erworben wurden, zu pflegen, das Kompetenzprofil zu erweitern und die eigene Beratungspraxis zu reflektieren. Vor dem Hintergrund einer Differenzierung der sehr umfassenden Qualifikation SEB (z. B. auf der Basis der Ergebnisse von Bedarfs- und Aktivitäten-Studien wie in (2) und (3) vorgeschlagen oder, solange

solche nicht vorliegen, auf der Basis der gängigen Unterscheidung von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung) könnte überprüft werden, ob genügend Fortbildungsangebote und Formate für Fallarbeit vorliegen bzw. gebucht werden.

12. Die EBIS-Strategie, berufsbezogene Fortbildung als verpflichtende Voraussetzung für Reakkreditierung zu prüfen, erscheint sinnvoll. PH und andere Anbieter sollten angeregt werden, die *EBIS-Qualifikationsanforderungen als Mindestqualifikation* bei der Beschäftigung von Schulentwicklungsberaterinnen/-beratern zu fordern. Ein europäisches Netzwerk von Anbietern von Qualifizierungsmöglichkeiten für SEB könnte längerfristig auch Kriterien für die Qualität von Fortbildungsangeboten für SEB formulieren und Aufgaben der Qualitätssicherung übernehmen.
13. Der *Zugang und die Zugänglichkeit von SEB* sind aufgrund der unterschiedlichen Tätigkeitsformate wahrscheinlich für viele potenzielle Nutzer/innen nicht immer klar durchschaubar, was die Zuordnung von Angebot und Bedarf Zufälligkeiten aussetzt. In diesem Sinne wäre die Definition von niederschweligen *regionalen Informations- und Zugangspunkten* eine Hilfe für Schulleitungen und Lehrpersonen, die die vorliegenden Angebote verstehen wollen, und eine Chance für bessere Passung von Angebot und Bedarf.
14. Auch in der *Ausbildung von Schulleitungen und Schulqualitätsmanagerinnen/-managern* sollte nicht nur über unterschiedliche Angebote der SEB informiert, sondern auch Lernmöglichkeiten für eine professionelle Zusammenarbeit mit SEB geboten werden.

Literatur

Adenstedt, K. (2016). *Schulentwicklungsberatung. Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstruments*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Altrichter, H. (1992). Autonomie der Schule als Chance zukunftsorientierter Schulentwicklung. *Erziehung und Unterricht*, 142(10), 558–568.

Altrichter, H. (1996). Der Lehrberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität. Entwicklungen – Befunde – Perspektiven* (S. 96–172). Innsbruck: StudienVerlag.

Altrichter, H. (2017). Von der Schulinspektion zum systemischen Qualitätsmanagement: Eine veränderte Strategie der Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 33(2), 27–41.

Altrichter, H. (2019). Steuerung/Governance der Lehrer*innenfortbildung im schulischen Unterstützungssystem. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem* (S. 56–82). Hannover: Klett-Kallmeyer.

Altrichter, H. (2021). Trust, professional capacity, and accountability in school improvement: Austria's quality management system. In M. C. M. Ehren & J. Baxter (Eds.), *Trust, accountability and capacity: Three building blocks of education system reform* (pp. 144–163). London: Routledge.

Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H., Hautz, H. & Krainz, U. (2021). *Schulentwicklungsberatung in Österreich – Entfaltung eines Arbeitsfeldes im schulischen Unterstützungssystem*. Unveröffentlichtes Manuskript. Linz: Johannes Kepler Universität & Pädagogische Hochschule Oberösterreich.

Altrichter, H. & Helm, C. (2011). Schulentwicklung und Systemreform. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung* (S. 13–35). Baltmannsweiler/Zürich: Schneider Verlag Hohengehren/Pestalozzianum.

Altrichter, H., Kemethofer, D. & Soukup-Altrichter, K. (2021). Grundkompetenzen absichern. Hintergrund und Programmlogik eines evidenzbasierten Entwicklungsprogramms. In D. Kemethofer, J. Reitingner & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 177–193). Münster: Waxmann.

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 1–27). Wiesbaden: Springer VS.

Altrichter, H., Plössnig, F., Kraus, G., Osinger, D. & Schratz, M. (1992; Oktober). *Konzept für einen Lehrgang „Berater/innen für standortbezogene und autonome Schulentwicklung“* (2. Fassung, Juni 1993). Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Linz: Johannes Kepler Universität.

Altrichter, H. & Posch, P. (Hrsg.). (1996). *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule* (Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, Bd. 13). Innsbruck: StudienVerlag.

Antoniou, P. & Griaznova, J. A. (2018). Promoting quality and equity: An exploratory case study of a primary school in England exploring barriers and facilitators in implementing the Dynamic Approach to school improvement. *Studies in Educational Evaluation*, 57, 53–62. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.002>

Arbeitsgemeinschaft für Innovationen an der Schule (ARGIS). (1991). *Forum für Innovationen an steirischen Schulen. Eine Dokumentation*. Graz: ARGIS/Pädagogisches Institut.

Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.). (2007). *Schulleistung und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 9). Münster: Waxmann.

Arnold, E. & Reese, M. (2010). Externe Beratung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. (S. 298–302). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Atzesberger, S., Steiner, M., Fischer, O., Himpl-Gutermann, K., Sankofi, M. & Szusich, P. (2020). Digitale Grundbildung als Herausforderung für Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 24(4), 33–38.

Bodlak, R. (2018). *Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung. Wie Schulentwicklungsberatung gelingen kann*. Heidelberg: Carl-Auer.

Böse, S. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). (In)effective leadership? Exploring the interplay of challenges, goals and measures in the context of school improvement. *Journal of Educational Administration*, 59(4), 454–471. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2020-0162>

Brauckmann, S., Böse, S., Wagner-Herrbach, C. & Warwas, J. (2019). Schulleitungshandeln und Schulentwicklung im Kontext neuer Steuerungskonzepte. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität* (S. 395–414). Münster: Waxmann.

Braun, H. (2001). Die NÖ-SchulentwicklerInnen. Externe BeraterInnen für Schulen im Prozess der Schulentwicklung. *Erziehung und Unterricht*, 151(9/10), 972–974.

Buer, F. (2007). Zehn Jahre Format und Verfahren in der Beziehungsarbeit. Zur Rezeption einer bedeutsamen Unterscheidung. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 14(3), 283–300. <https://doi.org/10.1007/s11613-007-0039-3>

Bundeskanzleramt (BKA). (2020). *Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020–2024*. Wien: BKA. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/die-bundesregierung/regierungsdokumente.html>

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2016). *Beratung an und für Schulen. Informationsmaterial für Schulleitung, Lehrende und Beratende an Schulen*. Wien: BMBF. Verfügbar unter https://www.bundeskost.at/wp-content/uploads/2016/04/bmbf-broschuere-beratung_schulen_2016.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2017a). *Intention und Rahmenbedingungen des Projektes „Grundkompetenzen absichern“*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter <https://www.sqa.at/pluginfile.php/2148/course/section/1186/Intention%20und%20Rahmenbedingungen%20GruKo%20final.pdf>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2017b). *Berufsethische Grundlagen*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter https://www.sqa.at/pluginfile.php/976/course/section/446/Berufsethische%20Grundlagen%20Fassung_2017.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018a). *Pädagogische Hochschulen*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018b). *EBIS-Kompetenzprofil für Entwicklungsberater/innen in Schulen*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter https://www.sqa.at/pluginfile.php/976/course/section/446/EBIS_Kompetenzprofil_2018.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2019a). *Der Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan (PH-EP) 2021–2026*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph/phep.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2019b). *Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=190725_steuerung_schulsystem.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020). *Der Qualitätsrahmen für Schulen (QR)*. Verfügbar unter https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2021). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an Pädagogischen Hochschulen*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/lfwb.html>

Cameron, D. H. (2010a). Implementing a large-scale reform in secondary schools: The role of the consultant within England's Secondary National Strategy. *Journal of Education Policy*, 25(5), 605–624. <https://doi.org/10.1080/02680931003749867>

Cameron, D. H. (2010b). Working with secondary school leadership in a large-scale reform in London, UK: Consultants' perspectives of their role as agents of school change and improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 341–359. <https://doi.org/10.1177/1741143209359715>

Creemers, B. & Kyriakides, L. (2012). *Improving Quality in Education. Dynamic approaches to school improvement*. London: Routledge.

Creemers, B. & Kyriakides, L. (2015). Developing, testing, and using theoretical models for promoting quality in education. *School Effectiveness and School Improvement*, 26 (1), 102–119. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.869233>

Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess* (3. Aufl.). Bönen: Kettler.

Dedering, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitiuis & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159–175). Münster: Waxmann.

Dedering, K. (2019). Schulentwicklungsberatung. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 408–419). Weinheim: Beltz.

Dedering, K., Goecke, M. & Rauh, M. (2015). Professional background and working practices of consultants in school development: Initial empirical findings from Germany. *Journal of Educational Change*, 16(1), 27–52.

Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet*. Wiesbaden: Springer VS.

Diem-Wille, G. (1986). *Zusammenarbeit im Lehrkörper. Modellstudie einer Organisationsberatung an einer Mittelschule*. Wien: Böhlau.

Dienbauer, P. (2019). *Auf dem Weg zur autonomen und eigenverantwortlichen Schule. Systemische Schulentwicklungsberatung als Unterstützung hin zu einem individuellen Schulprofil*. Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Baden. Verfügbar unter <http://media.obvsg.at/AC15324127-2001>

Dietl, R. & Madelung, P. (2020, Juni). *Beratung*. Vortrag beim Prozessbegleitertreffen im Rahmen des Entwicklungsprogramms des Deutschen Schulpreises am 17.06.2020, Stuttgart.

Ehren, M. C. M., Altrichter, H., McNamara, G. & O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools – describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(1), 3–43. <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4>

Elliott, R., Partyka, R., Alperin, R., Dobrenski, R., Wagner, J., Messer, S. B., Watson, J. C. & Castonguay, L. G. (2009). An adjudicated hermeneutic single-case efficacy design study of experiential therapy for panic/phobia. *Psychotherapy Research*, 19(4/5), 543–557. <https://doi.org/10.1080/10503300902905947>

Entwicklung, Organisation, System (EOS). (2020a). *Master-Lehrgang Organisationsentwicklung in Expert/innenorganisationen – Qualifizierung für systemische Berater/innen und Führungskräfte*. Verfügbar unter <https://www.eos.at/oe-lehrgang.html>

Entwicklung, Organisation, System (EOS). (2020b). *Mehr als 20 Jahre Initiative für systemisches Beratungs-Know-How in Expert/innenorganisationen*. Verfügbar unter <https://www.eos.at/geschichte.html>

Feichter, H. J. & Friedwagner-Evers, U. (2021). Fortbildung trifft Schulentwicklung. Ergebnisse der Evaluation zur Fortbildungsreihe „Lesen in allen Fächern“. *Erziehung und Unterricht*, 171(1/2), 52–59.

Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen.“ Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275–293.

Friedrich, G. (1993). *Autonomie der Schule. Ein Organisationsentwicklungskonzept. Bildungsforschung des BMUK, Band 3*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK).

Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.

Goecke, M. & Tillmann, K.-J. (2014). Wenn Berater in die Schule kommen – Schulentwicklungsberatung als Stütze innovativer Schulen? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 219–239). Münster: Waxmann.

Gruber-Gratz, G. & Klug, J. (2020). Auf der Such nach Faktoren gelingender Schulentwicklungsberatung in der Praxis. *ph.script*, (15), 79–83.

Gunter, H. M., Hall, D. & Mills, C. (2015). Consultants, consultancy and consultocracy in education policymaking in England. *Journal of Education Policy*, 30(4), 518–539. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.963163>

Hackl, B. (1994). Schulische Organisationsberatung als Nährboden für pädagogische Innovationen? *Erziehung und Unterricht*, 144(8), 506–513.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.

Hazle Bussey, L., Welch, J. C. & Mohammed, M. B. (2014). Effective consultants: a conceptual framework for helping school systems achieve systemic reform. *School Leadership & Management*, 34(2), 156–178. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.849684>

Hemsing, W. (2019). Schulentwicklung „Lernen 4.0“ – kooperativ, adaptiv, Feedback geleitet. *Erziehung und Unterricht*, 169(3/4), 222–227.

Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern: Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.

Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019). Projekt „Grundkompetenzen absichern“. Erste Ergebnisse der Begleitevaluation. *Schulverwaltung aktuell Österreich*, 7(6), 165–170.

Holzäpfel, L. (2008). *Beratung bei der Einführung von Selbstevaluation an Schulen*. Münster: Waxmann.

Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257–281. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885452>

Husfeldt, V. (2011). Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 259–282. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0204-5>

Järvinen, H., Sendzik, N., Sartory, K. & Otto, J. (2015). Unterstützungssysteme im Kontext von Regionalisierungsprozessen. Eine theoretische und empirische Annäherung. *Journal für Bildungsforschung Online*, 7(1), 94–124.

Jungwirth, J., Plössnig, F., Schratz, M. & Winkler, S. (1993). Schule im ländlichen Raum – Autonomie ernst genommen? Erfahrungen aus der „Landeshauptschule“, Teil 1. *Erziehung und Unterricht*, 143(3), 132–137.

Kahlhammer, M. & Achleitner, R. (2019). LIFT!UP – Lernen in Fachteams zur Unterrichtspraxis. *Erziehung und Unterricht*, 169(3/4), 228–235.

Kaufmann, H. & Wallmann, H. (1993). Pädagogische Zentren im Burgenland – ein Beitrag zur Autonomie in der Lehrerfortbildung. *Erziehung und Unterricht*, 143(7), 404–408.

Knauf, H., Goecke, M. & Rauh, M. (2010). Schulen werden beraten. Empirische Befunde zur Bedeutung externer Beratung in Schulen. In M. Göhlich, S. M. Weber, W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 167–177). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kolleritsch, K. (2015). Wirksamkeit von Schulentwicklungsberatung aus Sicht der Berater/innen am Beispiel von „SQA – In einem Jahr zum Entwicklungsplan“. *Erziehung und Unterricht*, 165(1/2), 172–178.

Königswieser, R., Sonuc, E. & Gebhardt, J. (Hrsg.). (2006). *Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozess-Know-how*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Krainz, U. (2018). Widerstand in Schulentwicklungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven für die schulische Beratungsarbeit. *transfer Forschung<->Schule*, 4, 50–62.

Krainz, U. & Claußen, J. (2020). Ungebetene Gäste. Über Beratung von Schulen im Zwangskontext. *Journal für Schulentwicklung*, 24(1), 20–26.

Krall, H., Stadler, C. & Kirk, K. (Hrsg.). (2020). Psychodrama. Empirical Research and Science 3. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 19 (Supplement 1).

Kreis, I. (2015). Fortbildung Kompakt. Ein Fortbildungskonzept zur Unterstützung von Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*. 19(2), 16–24.

Kreis, I. & Unterköfler-Klatzer, D. (Hrsg.). (2017). *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung*. Innsbruck: StudienVerlag.

Kyriakides, L., Charalambous, E., Creemers, B. P. M., Antoniou, P., Devine, D., Papastylianou, D. et al. (2019). Using the dynamic approach to school improvement to promote quality and equity in education: a European study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31(1), 121–149.

Lackner, K. (2008). Beratungssillusionen. *Supervision*, 26(2), 6–15.

Lambert, M. J. (Ed). (2013). *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (6th Ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Leeuw, F. L. (2003). Reconstructing program theories: methods available and problems to be solved. *American Journal of Evaluation*, 24(1), 5–20. <https://doi.org/10.1177/109821400302400102>

Lichtinger, U. (2019). Flourishing SE – positive Schulentwicklung. *Erziehung und Unterricht*, 169(3/4), 203–210.

Linsmeier, A. (2015). EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen. *Erziehung und Unterricht*, 165(1/2), 73–79.

Looss, W. (1999). Coaching: Qualitätsüberlegungen beim Einsatz von Coaching. In G. Fatzer, K. Rappe-Giesecke & W. Looss (Hrsg.), *Qualität und Leistung von Beratung* (S. 105–132). Köln: Edition Humanistische Psychologie.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 269–286). Münster: Waxmann.

MacLeod, R., Elliott, R. & Rodgers, B. (2012). Process-experiential/emotion-focused therapy for social anxiety: A hermeneutic single-case efficacy design study. *Psychotherapy Research*, 22(1), 67–81. <https://doi.org/10.1080/10503307.2011.626805>

Mäder, K. (2009). Empowerment durch Beratung – Professionalisierung von Lehrpersonen und Schulen. *Journal für Schulentwicklung*, 13(4), 18–23.

Mäder, K. (2015). Die Bedeutung von Beratung für Schulen – Schulen brauchen Beratung. *Erziehung und Unterricht*, 165(1/2), 139–146.

Manitius, V. & Dobbstein, P. (Hrsg.). (2017). *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. Beiträge zur Schulentwicklung, Bd. 320. Münster: Waxmann.

Manitius, V., Jungermann, A., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2013). Regionale Bildungsbüros als Boundary Spanner. Ergebnisse aus einer Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 105(3), 275–294.

Maritzen, N. (2015). SQA – ein Blick von außen. *Erziehung und Unterricht*, 165(1/2), 12–18.

Maritzen, N. (2020). Wie kultiviere ich Ermöglichung bei der Pflicht? Über vermeintliche Antinomien in der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 24(1), 8–13.

Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: ASCD.

Messner, E. & Rauch, F. (1993). Betreuung aktionsforschender Lehrer/innen. Welche Rollen spielen Außenbetreuer/innen aktionsforschender Lehrer/innen, die Innovationen durchführen, und welche Dilemmata treten dabei auf? *Erziehung und Unterricht*, 143(10), 580–588.

Miklas, H. (2020). Sichtbares und Unsichtbares. Qualitätskultur als Herausforderung für die Schulleitung und die Chance von Beratung dabei. *Erziehung und Unterricht*, 170(1/2), 25–33.

Mohammed, M. B., Welch, J. & Hazle Bussey, L. (2015). Bridging theory and practice: A conceptual framework for consulting organisations. *School Leadership & Management*, 35(1), 97–120. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.962502>

Möller, H., Oellerich, K., Schubert, D. E. & Kotte, S. (2014). Beratungsforschung mit, für oder ohne die Praxis? *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, (3), 313–327. <https://doi.org/10.1007/s11613-014-0376-y>

Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-3>

Nowotny, W., Schachinger, H., Schmidinger, E. & Weinzierl, U. (1992). Die HS Andorf (Bezirk Schärding) – Ein Beispiel für Schulautonomie in OÖ. *Erziehung und Unterricht*, 142(10), 571–577.

O'Brien, S., McNamara, G. & O'Hara, J. (2014). Critical facilitators: External supports for self-evaluation and improvement in schools. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 169–177. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.08.002>

Osinger, D. (1996). Lehrgang für BeraterInnen für standortbezogene und autonome Schulentwicklung (1993–1995). In B. Ender, M. Schratz, U. Steiner-Löffler, H. Kaufmann, A. Lang, B. Mayerhofer-Grillmayr & K. Pinter (Hrsg.), *Beratung macht Schule. Schulentwicklung auf neuen Wegen* (S. 33–45). Innsbruck: StudienVerlag.

Osinger, D. (1997). Blitzlichter auf begleitende Angebote zur pädagogischen Autonomie. *Erziehung und Unterricht*, 147(3), 298–302.

Owens, J. S., Schwartz, M. E., Erchul, W. P., Himawan, L. K., Evans, S. W., Coles, E. K. et al. (2017). Teacher Perceptions of School Consultant Social Influence Strategies: Replication and Expansion. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(4), 411–436. <https://doi.org/10.1080/10474412.2016.1275649>

Pettigrew, A. W., Woodman, R. W. & Cameron, K. S. (2001). Studying organizational change and development: Challenges for future research. *Academy of Management Journal*, 44(4), 697–713. Published online 30 November 2017. <https://doi.org/10.5465/3069411>

Posch, P. & Altrichter, H. (Hrsg.). (1992). *Schulautonomie in Österreich. Bildungsforschung des BMUK, Band 1*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK).

Projektgruppe Qualität im Schulwesen (PQS). (2002). *Vorschläge zur Einführung des Schulprogramms an den Österreichischen Schulen*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK).

Preast, J. L. & Burns, M. K. (2019). Effects of Consultation on Professional Learning Communities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 206–236. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1495084>

Radnitzky, E. (2012). Hase und Igel. Zum Verhältnis SQA und Neue Mittelschule. *Erziehung und Unterricht*, 162(9/10), 857–860.

Radnitzky, E. (2015). SQA – ein Generationenprojekt. *Erziehung und Unterricht*, 165(1/2), 8–11.

Radnitzky, E. & Schriffel, J. (2014). 100 gute Gründe, EBIS zu wählen. *Schulverwaltung aktuell Österreich*, 3(4), 110–111.

Rauh, M. & Dederich, K. (2013). Beratungstypen in der externen Schulentwicklungsberatung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(3), 253–269. <https://doi.org/10.1007/s35834-013-0071-7>

Rigger, U. (2019). Begleitung von Schulentwicklungsprozessen mit Flourishing SE. *Erziehung und Unterricht*, 169(3/4), 211–215.

Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rolff, H.-G. (2011). Leitlinien zum Verständnis von Schulentwicklung und Schulentwicklungsbegleitung. *Journal für Schulentwicklung*, 15(3), 46–48.

Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (Hrsg.). (1998). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Weinheim: Beltz.

Schein, E. H. (1969). *Process Consultation: Its Role in Organization Development*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Scherf, M. (2010). *Strukturen der Organisationsberatungsinteraktion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schiersmann, C. (2010). Beratung im Kontext lebenslangen Lernens – Herausforderungen für die Theoriebildung. In M. Göhlich, S. M. Weber, W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 27–37). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schiersmann, C., Einarsdóttir, S., Katsarov, J., Lerkkanen, J., Mulvey, R., Pouyaud, J. et al. (2016). *European competence standards for the academic training of career practitioners. NICE Handbook Volume II*. Network for Innovation in Career Guidance and Counselling (NICE). Opladen: Barbara Budrich.

Schiersmann, C., Maier-Gutheil, C. & Weber, P. (2016). Forschung zur Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (überarbeitete Aufl.; S. 1171–1192). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 231–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmid-Waldmann, C. (2015). Beratung, die auch das Lernen der Organisation Schule unterstützt. *Erziehung und Unterricht*, 165(1/2), 185–192.

Schnebel, S. (2010). Methoden und Techniken der Beratung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung . Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 506–516). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schöning, W. (2000). *Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule*. Weinheim: Juventa.

Schratz, M. & Plössnig, F. (1987). Landhauptschule – eine Alternative zur AHS? Ein Modell zur inneren Schulreform für den ländlichen Bereich. *Erziehung und Unterricht*, 137(1), 172–178.

Schuh, A. (1995). Aus- und Fortbildung der Schulleiter/innen – Ein Plädoyer. *Erziehung und Unterricht*, 145(4), 293–296.

Schwarz, G. (Hrsg.). (1974). *Gruppendynamik für die Schule*. Wien: Jugend und Volk.

Schwarz, W. (2001). Länderbericht Oberösterreich. *Erziehung und Unterricht*, 151(9/10), 992–1005.

Spindler, M. (1994). Gesellschaftlicher Wandel – Schulautonomie – Beratung. Hintergründe einer neuen Dienstleistung für die Schule. *Erziehung und Unterricht*, 144(8), 497–506.

Stipsits, E. (2019). Nachhaltige Transferwirkung von Lehrerfortbildung mit Lesson & Learning Studies. *Erziehung und Unterricht*, 169(1/2), 116–126.

Stouten, J., Rousseau, D. M. & De Cremer, D. (2018). Successful organizational change: Integrating the management practices and scholarly literatures. *Academy of Management Annals*, 12(2), 752–788. <https://doi.org/10.5465/annals.2016.0095>

Strittmatter, A. (1999a). Beraten, begleiten, moderieren, Coaching ... Versuch einer Morphologie der Unterstützungsfunktionen in der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 3(4), 42–50.

Strittmatter, A. (1999b). Beratungsqualität. Editorial. *Journal für Schulentwicklung*, 3(4), 4–8.

Swaffield, S. (2004). Critical friends: supporting leadership, improving learning. *Improving Schools*, 7(3), 267–278.

Tajik, M. A. (2008). External change agents in developed and developing countries. *Improving Schools*, 11(3), 251–271. <https://doi.org/10.1177/1365480208098390>

Thonhauser, J. (1992). Schulentwicklung durch Autonomie in den Schulen? *Erziehung und Unterricht*, 142(8), 445–453.

Thornberg, R. (2014). Consultation Barriers Between Teachers and External Consultants: A Grounded Theory of Change Resistance in School Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24(3), 183–210. <https://doi.org/10.1080/10474412.2013.846188>

Tillmann, K.-J., Dederich, K., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). Unternehmensberater und -beraterinnen in öffentlichen Schulen. Ein Einblick in die Praxis der externen Schulentwicklungsberatung. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 258–274.

Von Ameln, F., Kramer, J. & Stark, H. (2009). *Organisationsberatung beobachtet. Hidden Agendas und Blinde Flecke*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Von Ameln, F. & Kramer, J. (2014). *Psychodrama: Grundlagen*. Berlin: Springer.

Wehbe, N. (2019). Exploring the Differences Between Educational Consultant's and Teachers' Perceptions on Teachers' Needs of Professional Development. *Journal of Education and Learning*, 8(4), 64–82. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n4p64>

Wiesner, C., Schreiner, C. & Breit, S. (2016). Die Bedeutsamkeit der professionellen Reflexion und Rückmeldekultur für eine evidenzorientierte Schulentwicklung durch Bildungsstandardüberprüfungen. *Journal für Schulentwicklung*, 20(4), 18–26.

Wimmer, R. (2004). *Organisation und Beratung. Systemtheoretische Perspektiven für die Praxis*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Zechmann, H. (2001). Länderbericht Kärnten. *Erziehung und Unterricht*, 151(9/10), 954–971.



Standpunkt des BMBWF zum Thema Schulentwicklungsberatung

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung sieht im Rahmen des Entwicklungsplans der Pädagogischen Hochschulen eine klare Stärkung der Kernaufgabe Schulentwicklungsberatung in den kommenden Jahren vor, um österreichweit Schulen bei der kontinuierlichen Beobachtung und Weiterentwicklung ihrer Schul- und Unterrichtsqualität zu unterstützen.

Schulentwicklungsberatung ist ein Unterstützungsinstrument im Schulsystem und geht in der Beratung immer vom individuellen Bedarf und Entwicklungsstand der jeweiligen Schule aus.

Wie für alle Schulen ist der „Qualitätsrahmen für Schulen“ auch für die Schulentwicklungsberatung das inhaltliche Bezugssystem. Die Tätigkeit der Schulentwicklungsberatung – an welchem Handlungsfeld an der spezifischen Schule sie auch immer ansetzt – zielt darauf ab, zur Verbesserung der Ergebnisse und Wirkungen einer Schule beizutragen.

Schulqualitätsmanagerinnen und Schulqualitätsmanager stellen sicher, dass die Schule ein funktionierendes Qualitätsmanagement hat und dass sich die Schule in ihrer Arbeit an den Kriterien des Qualitätsrahmens für Schulen orientiert. Mit der externen Schulevaluation wird derzeit ein neues Instrument in das österreichische Schulwesen eingeführt, das Schulen durch eine datenbasierte Analyse sowie Rückmeldung zu ihren Stärken und Entwicklungspotenzialen Ansatzpunkte für die Entwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität liefert. Die Schulentwicklungsberaterinnen und Schulentwicklungsberater vervollständigen diese Triade und haben die zentrale Funktion, Schulen in ihrer Qualitätsentwicklung zu unterstützen. Die Schulentwicklungsberater/innen agieren dabei im Kontext des aktuellen Steuerungsverständnisses der österreichischen Schulverwaltung.

Im Zuge der Weiterentwicklung der Schulentwicklungsberatung wird im Bereich der Personalqualität an der Qualifikation und der Personalentwicklung angesetzt. Die Kompetenzen und Fähigkeiten, über die Personen in der Schulentwicklungsberatung verfügen müssen, sind besonders umfangreich und stellen einen zentralen Erfolgsfaktor für eine systematische und zielgerichtete Entwicklung von Schulen dar. Die Pädagogischen Hochschulen müssen sicherstellen, dass in der Schulentwicklungsberatung tätiges Personal über die erforderlichen Kompetenzen in systemischer Organisationsentwicklung verfügt. Darüber hinaus soll nach Anstellung eine verbindliche, zentral vom BMBWF organisierte Weiterbildung absolviert werden, in der insbesondere Grundlagen des Qualitätsmanagements,

Schulrecht und die Leistungen der Schulentwicklungsberatung vertieft werden. Das Leistungsangebot der Schulentwicklungsberatung wird zukünftig klar und übersichtlich gestaltet sowie österreichweit einheitlich beschrieben sein. Die Leistungen beziehen sich auf den Qualitätsrahmen für Schulen bzw. die Implementierung von Reforminitiativen und Wirkungszielen im österreichischen Schulsystem.

Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulsystem – Kompetenzorientierung als Leitkonzept und dessen Implementierung

Andrea Kulmhofer-Bommer¹ & Natascha Diekmann¹

¹Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS)

1 Einleitung

Die Anforderungen einer globalisierten und sich wandelnden Gesellschaft stellen das Bildungssystem vor stetig wechselnde Herausforderungen. Lebenslanges Lernen gewinnt für zukünftige Generationen zunehmend an Bedeutung. Dies setzt voraus, dass bereits Kinder und Jugendliche entsprechende Kompetenzen erwerben, die es ihnen erlauben, an dieser sich stetig verändernden Gesellschaft aktiv teilzunehmen. Die Kompetenzorientierung ist somit in das Zentrum einer modernen Schule gerückt (Beer & Benischek, 2011; Gebhard, Höttecker & Rehm, 2017; Geldermann & Weber, 2015; Reusser, 2014; Specht & Lucyshyn, 2008). Dieser Beitrag beleuchtet zunächst verschiedene Aspekte von Kompetenz, den Erwerb und die Messung, und darauf aufbauend den kompetenzorientierten Unterricht. Anschließend werden Reformmaßnahmen, die in Österreich implementiert wurden, mit dem Fokus auf die Förderung von Kompetenzorientierung betrachtet. Nach einem Überblick zum aktuellen Forschungsstand wird im Ausblick thematisiert, wie kompetenzorientierter Unterricht weiter gestärkt und gefördert werden kann. Abschließend werden Forschungsdesiderate aufgezeigt.

2 Der Kompetenzbegriff

Von „Kompetenzen“ ist seit langem in der Sozialwissenschaft und in der Sprachwissenschaft, spätestens seit Heinrich Roth (1972) auch in der Erziehungswissenschaft die Rede (Klieme & Hartig, 2007). Nachdem der Begriff im deutschsprachigen Raum lange Zeit vornehmlich in der Berufs- und Weiterbildung genutzt worden war, ist er vor etwa 20 Jahren auch in der Schulpädagogik und Schulpolitik populär geworden. Damals sorgten die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie der OECD-Mitgliedsstaaten „Programme for International Student Assessment“ (PISA) im Jahr 2000 für Veränderungen auf bildungspolitischer Ebene in Richtung Kompetenzorientierung (Baumert et al., 2002; Specht & Lucyshyn, 2008). Obwohl Österreich keinen „PISA-Schock“ wie z. B. Deutschland erlitten hat, gilt PISA trotzdem als Anstoß für notwendige Änderungen im Schulsystem und war international richtungsweisend (Brandmayr, 2017). Ebenso richtungsweisend, wenn auch

etwas weniger prominent, waren bereits 1997 die Ergebnisse der TIMSS-Studie (Trends in International Mathematics and Science Study; Baumert et al., 1997).

Infolge der Aufmerksamkeit auf die Ergebnisse der internationalen Studien wurden Bildungsstandards in der Allgemeinbildung entwickelt und damit der Fokus von der Input- auf die Outcome-Orientierung gelegt (Klieme et al., 2003; Altrichter & Gamsjäger, 2018). Im Jahr 2008 wurde durch den österreichischen Nationalrat das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) eingerichtet mit dem Ziel, das österreichische Schulsystem innovativ zu entwickeln und durch entsprechende Aufgabenentwicklung der Kompetenzorientierung Rechnung zu tragen. Die zentralen Aufgaben des BIFIE waren die Entwicklung von Bildungsstandards in der Allgemeinbildung (BIFIE-Gesetz 2008 i. d. F. v. BGBl. I Nr. 25/2008) und Diagnoseinstrumenten zur informellen Kompetenzmessung sowie die Entwicklung einer neuen Reifeprüfung – der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung (BGBl. I Nr. 113/2009).

Mit Blick auf die Bildungsstandards meint Kompetenz in erster Linie die Fähigkeit zur flexiblen Anwendung des erworbenen Wissens und der erworbenen Fertigkeiten sowie die Anschlussfähigkeit an den weiteren Bildungsverlauf. Vor dem Hintergrund ergaben sich Änderungen für die schulische Praxis und damit auch veränderte Ansprüche an die Lehrenden. Der kompetenzorientierte Unterricht soll zu einem breit angelegten konzeptuellen Verständnis führen, statt den Lernenden bloßes Faktenwissen zu vermitteln. Dabei spielen auch Aspekte wie Motivation, Selbstregulation, Problemlösung, Lernstrategien und nicht zuletzt die fachübergreifenden Fähigkeiten eine wichtige Rolle (Müller, Gartmeier & Prenzel 2013; Schreiner & Wiesner, 2019).

Dieses Verständnis stammt aus der viel zitierten Definition von Weinert (2001). Er beschreibt 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 Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27).

Die Prominenz dieser Begriffsdefinition resultiert aus der breiten Rezeption des von Weinert 1999 erstellten Gutachtens zur Definition und Auswahl von Kompetenzen für die internationalen Schulleistungsstudien. Kompetenzen werden hier als funktional und kontextbezogen verstanden und damit von den zuvor dominierenden, allgemeineren Bildungszielen abgegrenzt. Im Gegensatz zu den Bildungszielen sind Kompetenzen nur auf Anforderungen und Situationen bezogen, womit auch einhergeht, dass Kompetenzen sich als inhaltsübergreifend erweisen können (Klieme, 2004). Eine Ambivalenz besteht darin, dass motivationale oder affektive Aspekte in den Leistungsstudien wie PISA, TIMSS und PIRLS keine oder eine untergeordnete Rolle spielen. Stattdessen fokussieren die Studien nur auf „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 879).

Generell hat der Begriff Kompetenz seit PISA also verstärkt Eingang in die Bildungswissenschaften, aber auch in die Öffentlichkeit gefunden. Zumeist geht es bei der Verwendung des Begriffs darum, die Anwendbarkeit von Wissen und Fähigkeiten zu betonen. Damit ist verbunden, das Wissen analytisch und reflektiert kontextübergreifend in spezifischen Situationen anwenden zu können. Abseits von diesem allgemeinen Verständnis besteht aber, mit Blick auf die Überprüfung von Kompetenzen, der Anspruch, diese zu messen und zu vergleichen. Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, sind Kompetenzmodelle und -messungen notwendig, in denen Kompetenzen spezifiziert werden (Lederer, 2014).

2.1 Kompetenzerwerb

Für den Erwerb von Kompetenzen sind zum einen das individuelle Lernpotenzial, aber auch die Lernbereitschaft, die von Motivation, Volition und Emotion geprägt wird, von Bedeutung. Um kognitive Fähigkeiten optimal ausbilden zu können, braucht es ein gutes Zusammenspiel aus Potenzial und Bereitschaft. Im Hinblick auf Kompetenzen braucht es die Vernetzung von abstraktem Wissen und der Fähigkeit, dieses in verschiedenen Situationen flexibel anwenden zu können. Auswendiglernen ist in der Regel nicht der Weg, der zum Kompetenzerwerb führt, stattdessen sollte das Verstehen im Fokus stehen. Wissen kann nicht einfach weitergegeben werden, sondern bedarf der Konstruktion durch die Lernenden, wofür wiederum die kognitive Aktivierung eine wichtige Voraussetzung darstellt. Damit kognitive Aktivierung stattfinden kann, werden entsprechende Lehrangebote und Lernbereitschaft benötigt (Ziegler, Stern & Neubauer, 2012).

Beim Erwerb von Kompetenzen ist auch deren situative Bedingtheit zu beachten, die in den meisten bestehenden theoretischen Kompetenzansätzen von Bedeutung ist (Lederer, 2014). Aus der Situationsspezifität ergibt sich, dass beim Erwerb von Kompetenzen das Verstehen von fachspezifischem Wissen wichtig ist, welches Anwendung in konkreten Aufgaben oder Problemstellungen finden sollte (Ziegler, Stern & Neubauer, 2012).

Eine zentrale Rolle beim Kompetenzerwerb nimmt das Vorwissen ein. Wenn bereits Wissen zu einem Bereich vorhanden ist, im besten Falle schon vernetztes Wissen, kann neues eingebettet werden. Im Gegensatz dazu führen isolierte Wissens Elemente nicht zu Kompetenzen. Bei einem bereits bestehenden Wissensnetzwerk bekommen einzelne neue Elemente eine höhere Bedeutungszuschreibung und werden so besser behalten (Weirer & Paechter, 2019).

Weirer & Paechter (2019) haben darüber hinaus weitere Faktoren zusammengetragen, die sich förderlich auf den Erwerb von Kompetenzen auswirken:

- Lernende kognitiv aktivieren
- gezieltes Üben
- passende Anwendungssituationen anbieten
- gemeinsam Wissen konstruieren

- Individualität berücksichtigen
- Reflexion des Lernfortschritts durch die Lernenden

Neben den Faktoren auf Unterrichtsebene ist auf Schulebene zu beachten, dass entsprechende Inhalte im schuleigenen Lehrplan verankert werden sollten, die für den Kompetenzerwerb geeignet sind. Die Inhalte sind dabei mit Blick auf die mögliche Anwendbarkeit auf fachliche und überfachliche Problemstellungen auszuwählen und so gilt es, die Handlungsebene von Kompetenzen mitzudenken (Lersch & Schreder, 2013).

2.2 Kompetenzmessung

Eine grundlegende Voraussetzung für die Messung von Kompetenzen sind Kompetenzmodelle. Kompetenzmodelle bilden eine Brücke zwischen abstrakten Bildungszielen und konkreten Aufgaben. Sie sind in der Regel fachdidaktisch angelegt und theoriebasiert. Den Kompetenzmodellen ist eine Gliederung in verschiedene Dimensionen inhärent, in denen die erwünschten Fähigkeiten und Fertigkeiten für einen konkreten Gegenstandsbereich kategorisiert werden. Die Bereiche werden dafür auf theoretischer Basis ausdifferenziert. Zentral bei der Ausformulierung der Fähigkeiten und Fertigkeiten ist die Ausrichtung auf Bewältigungs- oder Lösungsanforderungen (Klieme et al., 2003). Klieme et al. (2003) haben in diesem Kontext Qualitätsmerkmale für Kompetenzmodelle erarbeitet, kurz gefasst sind dies:

- fachspezifische Ausrichtung (von den Fachdidaktiken konzipiert),
- Abdecken wichtiger Kernbereiche,
- kumulative Fassung der Kompetenzen (aufeinander aufbauend/vernetzend),
- Angabe von Mindeststandards,
- Differenzierungsmöglichkeit durch Kompetenzstufen und Teildimensionen,
- Eindeutigkeit, Realisierbarkeit sowie Messbarkeit.

Die Kompetenzniveaus innerhalb der Modelle basieren auf theoretischen und empirischen Grundlagen, müssen aber für die Messung in konkrete Aufgaben übersetzt werden. Die Einstufung von Niveaus kann erst auf der Basis empirischer Resultate im Zuge von Testungen erfolgen. Als notwendiger Schritt zwischen theoretischem Modell und Messung der Kompetenzen müssen diese konkret definiert und operationalisiert werden (Detjen et al., 2012). Nach Weinert (2001) sollten die Leistungsanforderungen und -kriterien sowie Kompetenzindikatoren anhand einer konkreten, kontextspezifischen Gliederung ausgearbeitet werden. In der Praxis der Kompetenzmessung, also bei der Auswertung der gelösten Aufgaben, kann die Bewertung beispielsweise darauf basieren, wie viele Fakten genannt wurden, ob und in welchem Ausmaß Zusammenhänge erkannt werden oder ob Beziehungen zu übergeordneten Konzepten hergestellt werden (Walpuski et al., 2010).

Bei der Überprüfung von Bildungsstandards werden für die Kompetenzmessung ebenfalls Aufgaben verwendet. Diese sind fachspezifisch angelegt und sollen die Kompeten-

zen messen, über die Lernende zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen sollten. Die in Kompetenzmessungen verwendeten Aufgaben werden mithilfe von Methoden der Testtheorie und Aufgabenanalysen auf ihre empirische Qualität hin geprüft. So kann die Aufgabengüte einzelner Testaufgaben analysiert werden und darauf basierend zukünftige Adaptierungen vorgenommen werden (Illetschko et al., 2020; Rophol, Walpuski & Sumfleth, 2015).

Die Kompetenzmessung ist je nach Kompetenzkategorie (z. B. fachliche oder soziale Kompetenzen) und auch innerhalb einer Kategorie mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert. Innerhalb einer Kategorie gibt es beispielsweise unterschiedliche Anforderungen für die Messung von fachlichen Kompetenzen in verschiedenen fachdidaktischen Bereichen. Andere Kompetenzkategorien wie soziale und personale Kompetenzen haben wieder eigene Anforderungen vor dem Hintergrund ihrer oftmals inhärenten Abstraktheit und damit verbundenen Schwierigkeiten bei der Operationalisierung. Folglich müssen die eingesetzten Instrumente je nach den spezifischen Anforderungen ausgewählt und überprüft werden (Lederer, 2014). Beim Messen von Kompetenzen bleibt grundsätzlich zu bedenken, dass anschließend auch mit den Ergebnissen weitergearbeitet werden muss. Dafür sind weitere Schritte auf verschiedenen Ebenen notwendig, z. B. auf Basis des generierten Wissens Stärken und Entwicklungsfelder zu identifizieren und im Fall von Problemlagen entsprechende Maßnahmen zu initiieren (Maritzen, 2014).

3 Kompetenzorientiertes Unterrichten

Kompetenzorientiertes Unterrichten hat den nachhaltigen Kompetenzaufbau im Fokus. Dieser Fokus bildet die Grundlage dafür, dass Schülerinnen und Schüler aktiv und zunehmend selbstständig ihre individuellen Leistungspotenziale entfalten können.¹ Lernende erwerben dabei „überfachliche bzw. fächerübergreifende Kompetenzen, die einerseits unterrichts-fachspezifische Anforderungen unterstützen und erweitern, und andererseits bedeutsame individuelle bzw. gesellschaftliche Aufgaben und Anliegen im Blickpunkt haben“ (Weigelhofer, 2013, S. 1). Das Ziel des kompetenzorientierten Unterrichts ist es somit, die Lernenden zu befähigen, ihr Wissen und Können in verschiedenen Situationen und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Anforderungen zu erproben, darzulegen und zu erweitern, indem neben der Fachkompetenz (Kenntnisse über fachspezifische Fakten und Theorien) auch die Methodenkompetenz (Umsetzung des Gelernten, Anwendung von Arbeitstechniken) sowie die soziale, personale, kommunikative und emotionale Kompetenz (z. B. Fähigkeiten zur sozialen Interaktion, zu Kooperation und Kommunikation; Fähigkeit, das eigene Handeln zu steuern) entwickelt und trainiert werden (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2011). Durch die Schaffung von Lernanlässen, die eine emotionale und handlungsorientierte Entwicklung ermöglichen, wird die Vernetzung

1 Siehe <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek.html>

von Wissen und Können unter Berücksichtigung motivationaler, volitionaler und sozialer Aspekte vernetzt (Weiglhofer, 2013). Somit zeichnet sich kompetenzorientiertes Unterrichten durch das Zusammenspiel aus Wissensaufbau, dem Verstehen der Inhalte und der Anwendung des Gelernten aus (Horster & Rolff, 2001). Im Sinne einer kompetenzorientierten Aufgabekultur bedeutet dies, Unterrichtsszenarien mit unterschiedlichen Anspruchs- und Komplexitätsgraden anzubieten, um über den bloßen Aufbau und das Wiedergeben von Wissen hinauszugehen und den Fokus auf das Reflektieren und Anwenden zu legen (Reusser, 2014; Weiglhofer, 2013).

3.1 Planung und Umsetzung kompetenzorientierten Unterrichts

Für die Planung von kompetenzorientiertem Unterricht bieten unter anderem Bildungsstandards (in der Allgemeinbildung wie auch in der Berufsbildung) oder Kompetenzraster als Beschreibungen übergeordneter Lernziele eine Orientierung, wobei für die konkrete (mittelfristige und kurzfristige) Unterrichtsplanung individuelle Lernziele deduktiv aus den Bildungsstandards erschlossen werden müssen (Drieschner, 2009). Es braucht eine Vorstellung davon, „wohin die Reise der geistigen Verarbeitung eines Gegenstandes bzw. der Bearbeitung eines Themas gehen soll, welche Begriffe, fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten, Haltungen und Einstellungen Schülerinnen und Schüler [...] an einem «Stoff» erwerben, vertiefen, festigen und anwenden können sollen“ (Reusser, 2014, S. 333). Dies setzt voraus, dass Lehrende nicht nur das inhaltliche Wissen über ihr Fach besitzen, sondern auch Wissen darüber, wie diese fachlichen – aber auch überfachlichen – Kompetenzen erworben werden (Drieschner, 2009; Helmke, 2015; Lersch, 2010; Reusser, 2014). Der Begriff des rückwärtigen Lerndesigns gewinnt in diesem Kontext an Bedeutung: Welche Schritte sind notwendig, um die angestrebte Kompetenz zu erreichen? (Helmke, 2015; Lange, 2005; Lersch, 2010, 2007). Dafür spielt auch das Wissen über die individuellen Kompetenzen der Lernenden eine wesentliche Rolle und rückt das Wissen über individuelle Lernstände ins Zentrum der Planung von kompetenzorientiertem Unterricht (Lange, 2006; Meyer, 2012). In Verbindung mit den Zielvorstellungen (z. B. den Bildungsstandards, den fachspezifischen Kompetenzbeschreibungen in den Lehrplänen und den Kompetenzrastern) werden im Rahmen des Unterrichts Angebote geschaffen, die individuelle Lernprozesse in den Fokus rücken und Gelegenheiten bieten, das erworbene Wissen auf möglichst lebensnahen Aufgabenstellungen anzuwenden und zu vertiefen. Dabei spielt die individuelle Unterrichtseinheit eine untergeordnete Rolle. Der Fokus kompetenzorientierter Unterrichtsplanung liegt auf Unterrichtssequenzen bzw. Lernzyklen. Zusätzlich werden Aufgabenstellungen geplant, welche die individuellen Fortschritte sichtbar machen, damit das Angebot entsprechend den Bedürfnissen weiter optimiert werden kann (Lindner & Mayerhofer, 2018; Wullschleger & Birri, 2014). Dies hat auch dazu geführt, dass im wissenschaftlichen Diskurs von einer „neuen“ Aufgabekultur gesprochen wird (Greiner, Hofmann, Schreiner & Wiesner, 2020; Reusser, 2014). Aufgaben bestimmen die Qualität von Lerngelegenheiten.

Bei didaktisch intelligenter, kognitiv aktivierender Inszenierung des Unterrichts stimulieren [Aufgaben] jene geistigen Konstruktions- und Interaktionsprozesse, über die sich erwünschte fachliche und überfachliche Kompetenzen erwerben lassen. Dabei ist nicht nur bedeutsam, welche Aufgaben zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden, sondern ebenso, wie diese Aufgaben – mechanisch oder verständnisorientiert, nachvollziehend oder problemlösend, individuell oder kooperativ, selbständig oder fragend-entwickelnd im lehrergesteuerten Unterricht, als Lern- oder Prüfungsaufgaben – mit welchem Qualitätsanspruch bearbeitet werden. (Reusser, 2014, S. 334)

Die Fokussierung der Unterrichtsplanung auf Unterrichtssequenzen und die Bedeutung der Aufgabenkultur im Kontext kompetenzorientierten Unterrichts verändert zum einen die Rolle der Lehrpersonen und zum anderen traditionelle Zeiteinteilungen. Lehrende werden zu Mentoren bzw. Coaches, die den Lernprozess begleiten und Lernende auf dem Weg zum eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernen unterstützen (BMUKK, 2011; Lindner & Mayerhofer, 2018). Lehrpersonen brauchen Verständnis für die Schwierigkeiten und Herausforderungen der Aufgaben sowie diagnostische Kompetenz, um entsprechende Unterstützung und Förderung anbieten zu können. Zusätzlich sollten Lehrpersonen ein variables, differenziertes didaktisches Interventionsrepertoire entwickeln (BMUKK; 2011; Reusser, 2014). Kompetenzorientiertes Unterrichten stellt auch die traditionellen 50-Minuten-Einheiten infrage sowie die Beschränkung der Vermittlung von Inhalten auf ein Fach. Kompetenzorientierter Unterricht beruht somit nicht nur auf kurzen Sequenzen oder der Bearbeitung bestimmter Aufgabenstellungen, sondern erfolgt kontinuierlich und aufbauend über die Fächergrenzen und über die gesamte Schulzeit hinweg (Nagy, Struger & Wintersteiner, 2012). Im Kontext kompetenzorientierten Unterrichts werden häufig auch didaktische Konzepte des fächerübergreifenden Unterrichts, des Projektunterrichts oder des Task-Based Learning genannt, wodurch Inhalte besser vernetzt und Zusammenhänge für die Lernenden transparenter gemacht werden können (BMUKK, 2011; Wullschleger & Birri, 2014). Diese Ansätze eröffnen auch Möglichkeiten der Individualisierung, indem unterschiedliche, gestufte Lernziele definiert werden und Raum für die Wahl der Lernmethode, des Lerntempos und des Lernprodukts (z. B. Präsentation vs. schriftliches Produkt) gegeben wird (BMUKK, 2011; Lindner & Mayerhofer, 2018).

Kompetenzorientiertes Unterrichten kann als didaktisches Prinzip verstanden werden (Stammermann, 2014), das sich an den Lernergebnissen sowie den Bildungsstandards orientiert und Lernergebnisse im Sinne anspruchsvoller, zeitgemäßer Bildungsziele betrachtet (vgl. dazu Schott & Ghanbari, 2012). Dies wird jedoch auch kritisch gesehen. So sieht Kühl (2016) hier die Gefahr, dass Kompetenzorientierung dazu führt, dass alles in Teilkompetenzen zerlegt wird, die überprüfbar gemacht werden, wodurch der oben genannte Aspekt der Individualisierung verloren geht. Dies zeigt sich auch in Helmkes Auffassung von Kompetenzorientierung im Unterricht, welche ebenfalls eng mit Leistungsmessung in Verbindung steht (Helmke, 2015). Zusätzlich ist anzumerken, dass das

didaktische Prinzip kompetenzorientierten Unterrichts nicht neu ist. Reusser (2014) zufolge hat sich nicht das Prinzip des Unterrichts geändert, sondern das Vokabular, wie über Bildungs- und Unterrichtsziele gesprochen wird. Das „mit den Leitideen der Kompetenzorientierung im Einklang stehende kognitiv- und sozialkonstruktivistische Verständnis von Unterricht und Lernen wird durch die neue Entwicklung eher noch verstärkt, als dass sich die Anforderungen grundlegend änderten“ (Reusser, 2014, S. 332).

3.2 Kompetenzorientiertes Unterrichten und Merkmale guten Unterrichts

Kompetenzorientiertes Unterrichten steht auch eng in Verbindung mit den Prinzipien guten Unterrichts (Reusser, 2014). Hier muss jedoch explizit darauf hingewiesen werden, dass Kompetenzorientierung KEIN Merkmal guten Unterrichts ist (Klieme, 2019). Dennoch ist es für den Erfolg kompetenzorientierten Unterrichts essenziell, Kompetenzorientierung in einen Unterricht einzubetten, der den Prinzipien guten Unterrichts folgt (Helmke, 2016). Somit ist kompetenzorientierter Unterricht weder Ersatz für noch gleichzusetzen mit Unterrichtsqualität. In Bezug auf Unterrichtsqualität scheint es an dieser Stelle angebracht, auf die Merkmale guten Unterrichts kurz einzugehen.

Merkmale guten Unterrichts stehen meist in Verbindung damit, inwiefern Unterricht dazu beiträgt, dass Lernenden jene Lernarrangements geboten werden, die es ihnen erlauben, ihre Kompetenzen zu entwickeln bzw. Bildungsziele zu erreichen. Nach Berliner (2005) braucht es dafür guten und effektiven Unterricht. Wobei guter Unterricht den „normativen Prinzipien und Standards des Feldes folgt“ (Kunter & Ewald, 2016, S. 10) und durch effektiven Unterricht Lernziele erreicht werden. Somit muss qualitätsvoller Unterricht zwei Kriterien erfüllen: er muss zum einen gut sein und zum anderen auch effektiv.

Im Kontext der deutschsprachigen Unterrichtsforschung haben sich in diesem Zusammenhang folgende zwei Begriffe etabliert: die Sicht- und Tiefenstrukturen. Zu den Sichtstrukturen zählen die leicht erschließbaren Merkmale des Unterrichts wie die Organisationsform, die Methode und die Sozialform. Die Sichtstrukturen beeinflussen die Tiefenstrukturen, welche zentral für das Erreichen der Lernziele sind. Die Tiefenstrukturen sind zum einen die Interaktionsebenen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die Qualität dieser Interaktionsebenen; zum anderen die Interaktionen der Lernenden miteinander und die Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lernstoff. Die Tiefenstrukturen beziehen sich somit auf die Interaktions- und Instruktionsmerkmale (Kunter & Ewald, 2016).

Die aktuelle deutschsprachige Unterrichtsforschung hat empirisch drei zentrale Dimensionen der Tiefenstruktur identifiziert: (1) kognitive Aktivierung, (2) konstruktive Unterstützung und (3) effektive Klassenführung (Helmke, 2010; Klieme, 2019; Kunter & Ewald, 2016; Lipowsky, 2006; Meyer, 2003; Seidel & Shavelson, 2007). Zusätzlich konnte bereits empirisch nachvollzogen werden, dass auch die Qualität der Inhalte und deren Aufberei-

tung in Verbindung mit dem Erreichen von Lernzielen steht (Kugeret al., 2017). An dieser Stelle ist es wichtig anzumerken, dass die Operationalisierung dieser zentralen Merkmale von Studie zu Studie variiert, da diese kontextabhängig erhoben werden (Klieme, 2019). Zusätzlich muss erwähnt werden, dass diese drei Dimensionen der Tiefenstruktur sehr breite Konstrukte umfassen, die als Überbegriffe aufgefasst werden könnten. Dies zeigt sich darin, dass zum Beispiel auch die 10 Merkmale guten Unterrichts, wie sie von Meyer (2004) formuliert wurden, ebenso diesen drei Basisdimensionen zuzuordnen sind. Gleiches gilt für die Merkmale, die Helmke (2015) nennt (vgl. Klieme, 2019). Die Breite der Konstrukte sowie die unterschiedliche Operationalisierung der drei Basisdimensionen liegt an fehlenden Befunden bezüglich fachspezifischer und fachunabhängiger Merkmale bzw. Operationalisierungsmöglichkeiten sowie in der Tatsache, dass die Mehrheit der Studien den Mathematikunterricht untersuchten. Entsprechende Befunde für andere Unterrichtsgegenstände stehen zum Großteil noch aus. Dies wirft die Frage auf, inwiefern die drei Basisdimensionen ausreichend sind, um die Komplexität des Unterrichts zu beschreiben (Kunter & Ewald, 2016). So konnte die empirische Unterrichtsforschung bereits zeigen, dass die Unterrichtsqualität nicht nur von den Ausprägungsmerkmalen der drei Basisdimensionen abhängig ist – also inwiefern die drei Basismerkmale guten Unterrichts im Unterricht umgesetzt werden –, sondern auch davon, „wie Inhalte und Methoden im Unterricht ausgewählt, sequenziert und umgesetzt werden“ (Klieme, 2019, S. 405). Insgesamt zeigen die Befunde der Unterrichtsforschung jedoch, dass die Sicht- und Tiefenstrukturen übergeordnete Bedeutung für den Erfolg jeder Art des Unterrichts haben – so auch für die erfolgreiche Implementierung von kompetenzorientiertem Unterricht (Lindner & Mayerhofer, 2018). Unter Berücksichtigung der Merkmale guten Unterrichts bzw. der Sicht- und Tiefenstrukturen und der Ausführungen zu den Leitideen kompetenzorientierten Unterrichts könnte man daher folgende Prinzipien vorschlagen, denen kompetenzorientierter Unterricht folgen sollte (Tabelle 1):

Tab. 1: Mögliche Prinzipien kompetenzorientierten Unterrichts (in Anlehnung an Helmke, 2015; Klieme, 2019; Lindner & Mayerhofer, 2018; Meyer, 2004)

Prinzip	Kompetenzorientierter Unterricht ...
Kognitive, volitionale und soziale Aktivierung der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • ist strukturiert und systematisch herausfordernd. • bietet Möglichkeiten des selbstständigen Lernens und Arbeitens. • ermöglicht strategisches und kreatives Denken. • fördert komplexes und erweitertes Denken.
Förderung lebensweltlicher Anwendungen	<ul style="list-style-type: none"> • ist schülerorientiert gestaltet. • fokussiert auf die lebensweltliche Anwendung des zu Lernenden und des Gelernten (z. B. im Projektunterricht). • bringt das Fach mit der Lebenswelt der Lernenden in Verbindung.

Prinzip	Kompetenzorientierter Unterricht ...
Vom systemischen Wissen zum anwendungsbezogenen Wissen und Können	<ul style="list-style-type: none"> • macht die Vernetzung von Wissen innerhalb eines Fachs und über Fächergrenzen hinweg sichtbar. • stellt das Analysieren, Erkunden, Erproben, Entdecken, Erfinden, Abwägen, Argumentieren und Hinterfragen in den Vordergrund.
Transparenz und Orientierung an den Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • ist schülerorientiert, aber lehrergesteuert. • holt die Lernenden dort ab, wo sie im Kompetenzerwerb stehen. • verbindet Individualisierung und Differenzierung. • setzt variable Lehr- und Lernmethoden ein. • macht das Lernen sowie das Beurteilen klar nachvollziehbar und erkennbar.
Metakognitives Lernen als Schlüsselkompetenz für lebenslanges Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • modelliert und stimuliert Selbstreflexionsprozesse über das eigene Lernen. • unterstützt das Verständnis für das Zusammenwirken von kognitiven, motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten. • thematisiert die Annahmen, Prinzipien und Werte der Lernenden.

3.3 Anforderungen an Lehrende

Aufbauend auf den vorherigen Ausführungen sollen nun kurz die Anforderungen an die Lehrenden im Hinblick auf kompetenzorientiertes Unterrichten betrachtet werden. Auch wenn Weinert (2000) selbst den Begriff der Kompetenzorientierung in seinem Vortrag nicht explizit nennt, so lassen sich in den von ihm formulierten Bildungszielen deutliche Parallelen zu den eingangs erwähnten Prinzipien kompetenzorientierten Unterrichts erkennen. Dies erlaubt den Schluss, dass die von ihm im selbigen Beitrag formulierten Kompetenzen von Lehrenden ebenso für die Implementierung kompetenzorientierten Unterrichts Gültigkeit haben. Weinert (2000) nennt vier Kompetenzen, die aufseiten der Lehrenden gebraucht werden, um erfolgreich zu unterrichten:

1. Lehrende müssen Expertise in ihrem Fach haben, um in der Lage zu sein, die entsprechenden fachdidaktischen Entscheidungen treffen zu können, welche die Lernenden beim Kompetenzerwerb unterstützen.
2. Lehrende brauchen diagnostische Kompetenz, um ihre didaktischen Entscheidungen entsprechend dem Lern- und Leistungsstand sowie dem Lern- und Leistungsfortschritt treffen zu können, um Aufgabenschwierigkeiten entsprechend einordnen zu können und die Stärken und Schwächen einzelner Lernender einer Klasse zu kennen.
3. Lehrende brauchen didaktische Kompetenz, um unterschiedliche Unterrichtsformen passend zum pädagogischen Ziel einsetzen zu können.
4. Lehrende brauchen Klassenführungskompetenz, um eine möglichst hohe aktive Lernzeit im Unterricht sicherstellen zu können.

Die zentrale Rolle der Lehrenden für gelingenden Unterricht, und hier vor allem die Kompetenz, individuell auf die einzelnen Lernenden einzugehen, wird auch in der prominenten Metaanalyse von Hattie betont (Hattie, 2009).

3.4 Kompetenzorientierung als Haltung

Kompetenzorientierung kann als Haltung von Lehrpersonen interpretiert werden, weil dadurch die Herangehensweise an Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung grundlegend bestimmt wird (Lenski et al., 2015). Sie intensiviert den Fokus auf die individuellen Lernprozesse der Lernenden. Die Lehrenden sollen diese Prozesse unterstützen. Die Rolle der instruierenden Lehrperson wandelt sich damit zur unterstützenden Lehrperson. Damit geht nicht einher, dass die Lehrenden Verantwortung für den Unterricht abgeben. Sie bleiben professionelle Fachpersonen, die lediglich einen veränderten Schwerpunkt bei der Ausübung ihrer Rolle setzen. Allerdings wird den Lernenden im Sinne der Kompetenzorientierung je nach Lernvoraussetzung mehr Freiraum gelassen und gegebenenfalls Verantwortung für gewisse Lernentscheidungen übertragen (Weirer & Paechter, 2019). Für die Haltung von Lehrenden ergibt sich daraus, Verantwortung kontrolliert abgeben zu können und möglichst grundlegend ein Bild von den Lernenden zu entwickeln, indem ihnen Verantwortung und Eigenständigkeit zugetraut wird. Hinter diesem Bild steht auch das generelle Menschenbild, das eine Person verinnerlicht hat und von Lehrpersonen entsprechend reflektiert werden sollte (Michalke-Leicht, 2011). Die Lehrenden bewegen sich in Bezug auf die Beurteilung im Spannungsfeld zwischen der lehrplanbasierten Leistungsbeurteilung (und der damit einhergehenden Selektionsfunktion) und der Bewertung des persönlichen Kompetenzerwerbs (und damit verbunden der individuelle Fortschritt und die Verantwortungsübernahme der Lernenden; Slepcevic-Zach & Tafner, 2012). Diese unterschiedlichen Anforderungen müssen stets professionell austariert werden.

Die Änderung der Haltung ist aber nicht allein bei den Lehrenden zu verorten, auch die Schulleitung spielt dabei eine zentrale Rolle. Die Schulleitung kann – im Sinne eines Change-Managements – Änderungen anregen oder gezielt implementieren. So ist die Unterrichtsentwicklung in Richtung Kompetenzorientierung nicht nur von dem Engagement einzelner Lehrpersonen abhängig, sondern kann auch auf Schulebene in veränderten Gelegenheitsstrukturen der Planung und Kooperation verankert werden (Lersch & Schreder, 2013).

3.5 Zwischenfazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass kompetenzorientierter Unterricht jene Qualitätskriterien, die bereits empirisch als die zentralen Kriterien guten Unterrichts belegt wurden, situativ variabel erfüllen muss, um erfolgreich zu sein: kognitive Aktivierung, individuelle Unterstützung und Klassenführung inklusive Strukturiertheit (Helmke, 2010; Lipowsky, 2006; Meyer, 2003; Seidel & Shavelson, 2007). Diese drei Basisdimensionen finden sich in den Prinzipien kompetenzorientierten Unterrichts (vgl. Tabelle 1) sowie auch in den von Weinert (2000) definierten Kompetenzen von Lehrenden wieder. Dies lässt

den Schluss zu, dass kompetenzorientierter Unterricht und qualitativvoller Unterricht in engem Zusammenhang stehen. Dies verdeutlicht aber auch, dass kompetenzorientierter Unterricht ein komplexes Konstrukt ist, welches aktuell noch nicht in seiner Gesamtheit untersucht werden konnte. Häufig werden die Begriffe in der deutschsprachigen Literatur auch gleichgesetzt bzw. nicht klar voneinander abgegrenzt (Lindner & Mayerhofer, 2018). Im Rahmenmodell der Unterrichtswirksamkeit von Helmke (2004) wird diese Komplexität besonders deutlich. Der „Outcome“, also die Kompetenzen der Lernenden werden durch verschiedene Faktoren direkt oder indirekt determiniert. Angefangen bei diversen Merkmalen der Lehrpersonen, die Ausgestaltung des Unterrichts/Angebots und der Nutzung seitens der Lernenden. Aber auch vermeintlich externe Faktoren, wie das individuelle Lernpotenzial, der familiäre Hintergrund sowie verschiedene Kontextfaktoren. Außerdem zeigt das Modell für die schulische Praxis der Kompetenzorientierung, dass in erster Linie die Faktoren Lehrperson und Unterricht/Angebot beeinflusst werden können, alle anderen sind schwer oder gar nicht zugänglich (Grünkorn et al., 2020). Altrichter, Helm und Kanape-Willingshofer (2012) haben diese Problematik in ihrer „Landkarte der Unterrichts- und Schulqualität“ aufgegriffen, in welcher im Sinne kompetenzorientierten Unterrichts die Lernerfahrungen und Lernergebnisse im Zentrum stehen, die von schulinternen Faktoren (z. B. Professionalität der Lehrenden, Führung und Schulmanagement, Lernen und Lehren) sowie auch externen Faktoren (z. B. familiäres Umfeld, Bildungspolitik, Schulumfeld) beeinflusst werden, wobei nur die schulinternen Faktoren beeinflussbar sind.

Sowohl das Rahmenmodell der Unterrichtswirksamkeit von Helmke (2004) als auch die „Landkarte der Unterrichts- und Schulqualität“ (Altrichter, Helm & Kanape-Willingshofer, 2012) machen die Schwierigkeit in der Beforschung kompetenzorientierten Unterrichts deutlich. Alle relevanten Variablen in einer Studie zu kontrollieren, ist kaum möglich. Umso anspruchsvoller wäre es, die Kompetenzentwicklung der gleichen Lernenden unter Kontrolle der (zumindest offensichtlich relevanten) Variablen über einen längeren Zeitraum zu untersuchen, also den nachhaltigen Kompetenzerwerb zu betrachten.

4 Kompetenzorientierung in bildungspolitischen Reformprojekten

Die zentralen bildungspolitischen Reformprojekte der letzten 10 Jahre legten den Fokus auf die Entwicklung von einer wissensorientierten Schule hin zu einer kompetenzorientierten Schule. Durch diese Maßnahmen sollen das Umdenken gefördert und die Prinzipien des kompetenzorientierten Unterrichts im System verankert werden. Die zentralen Entwicklungsschritte und der aktuelle Stand werden im Folgenden näher beleuchtet.

4.1 Einführung von Bildungsstandards und deren Überprüfung

Bildungsstandards in der Allgemeinbildung

Als Antwort auf den Wunsch nach einer evidenzbasierten Steuerung des Bildungssystems wurden in Österreich 2009 Bildungsstandards in der Allgemeinbildung für die Unterrichtsgegenstände Deutsch und Mathematik in der Volksschule und Deutsch, Mathematik und Englisch in der Sekundarstufe I verordnet (BGBl. II Nr. 1/2009). Dadurch werden Ziele in Form von zu erreichenden Lernergebnissen vorgegeben, die die Grundlage der pädagogischen Arbeit bilden sollen (Pant, Stanat, Pöhlmann & Böhme, 2013). Die Zielformulierungen basieren auf fachspezifischen Kompetenzmodellen, welche die zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten abbilden. Damit soll ein Perspektivenwechsel stattfinden: von der inhaltlichen Orientierung zur Kompetenzorientierung (Posch, Rausch & Seidl, 2012). Die Lernaktivitäten und -prozesse rücken in den Vordergrund (u. a. Altrichter & Posch, 2007). Auch für Köller (2010) liegt die Innovationskraft der Bildungsstandards primär in der Bewusstseinsbildung der Lehrenden für die Notwendigkeit eines kompetenzorientierten unterrichtlichen Handelns.

Die Bildungsstandards in der Allgemeinbildung (BISTA) legen in Österreich den Schwerpunkt auf grundlegende fachliche Kompetenzen, die in der Verordnung für Bildungsstandards dargelegt sind (BGBl. II Nr. 1/2009). Diese fachlichen Kompetenzen sind in Form von Can-do-Deskriptoren beschrieben, um so den Lehrpersonen ein Instrumentarium an die Hand zu geben, das dabei unterstützt, Kompetenzen sichtbar zu machen (Zeitler, Lange & Tesch, 2010). Dabei handelt es sich um die Beschreibung dessen, was Lernende am Ende von Schulstufen oder Bildungsgängen können sollen. In Österreich wurden BISTA für die Volksschule in den Unterrichtsgegenständen Deutsch und Mathematik, in der Sekundarstufe für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch definiert. Sie beschreiben, was Lernende am Ende der 4. Schulstufe bzw. 8. Schulstufe können sollen (Gesamte Rechtsvorschriften für Bildungsstandards im Schulwesen, siehe BGBl. II Nr. 1/2009 i. d. F. BGBl. II Nr. 548/2020). Die BISTA leiten sich aus den Lehrplänen ab und machen Bildungsziele für Lehrende und Lernende sichtbar (BIFIE, 2017). Die BISTA können somit als Ergänzung zu den in den Lehrplänen formulierten Lehrinhalten und Lehr-/Lernzielen gesehen werden (Schreiner & Wiesner, 2019).

Im österreichischen Schulsystem verfolgen die BISTA vier Ziele (vgl. Tabelle 2): Entwicklungsfunktion, Orientierungsfunktion, Förderfunktion, Evaluations- und Überprüfungsfunktion (Bundesministerium für Bildung, 2016; Schreiner & Wiesner, 2019).

Wie bereits erwähnt, ist ein übergeordnetes Ziel der BISTA die Implementierung eines kompetenzorientierten Unterrichts. Dieses übergeordnete Ziel spiegelt sich in der Entwicklungsfunktion, der Orientierungsfunktion und der Förderfunktion von BISTA wider. Durch die Überprüfung der in den BISTA beschriebenen Kompetenzen sollen Lehrpersonen über Ergebnisberichte Daten zur Verfügung gestellt bekommen, die eine

empirische Orientierungshilfe geben sollen, um den eigenen Unterricht zu reflektieren und zu adaptieren. Die BISTA bieten Orientierungsfunktionen für eine nachhaltige ziel- und ergebnisorientierte Unterrichtsplanung und -durchführung (Helmke, 2015; Schreiner & Wiesner, 2019). Durch die Etablierung einer „evidenzorientierten Reflexionskultur“ und einer „produktiven Feedbackkultur“ führen BISTA in ihrer Entwicklungsfunktion schließlich zu evidenzorientiertem Handeln in der Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht (Schreiner & Wiesner, 2019).

Tab. 2: Funktionen der Bildungsstandards in der Allgemeinbildung (adaptiert vom Bundesministerium für Bildung, 2016)

Entwicklungsfunktion	Bildungsstandards in der Allgemeinbildung bilden die Basis für einen kompetenz- und schülerorientierten Unterricht.
Orientierungsfunktion	Bildungsstandards in der Allgemeinbildung bilden die Basis für eine nachhaltige, ziel- und ergebnisorientierte Unterrichtsplanung und -durchführung.
Förderfunktion	Bildungsstandards in der Allgemeinbildung bilden die Basis für die Diagnose und Förderung einzelner Lernender.
Evaluations- und Überprüfungsfunktion (Systemmonitoring)	Durch den Einsatz geeigneter, standardisierter Testverfahren kann die Erreichung der Bildungsstandards in der Allgemeinbildung evaluiert werden mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung an Schulen.

Im Sinne eines schülerzentrierten, individualisierten Unterrichts bilden die BISTA die Grundlage für die Diagnose individueller Kompetenzentwicklung und Förderung einzelner Lernender. Sie unterstützen so die Umsetzung des Prinzips der individuellen Lernbegleitung und Schülerorientierung. Dafür steht zusätzlich zu den BISTA-Überprüfungen die IKM (Informelle Kompetenzmessung) den Lehrenden als Instrument der pädagogischen Diagnose zur Verfügung (Schreiner & Breit, 2019).

Auf der Metaebene (Ebene der Schulaufsicht und bildungspolitische Ebene) haben BISTA eine Evaluations- und Überprüfungsfunktion. Auf dieser Ebene werden die Ergebnisberichte aus der Überprüfung der BISTA für eine top-down-gesteuerte Entwicklung des Schulsystems herangezogen. Somit sollen BISTA und die Ergebnisse ihrer Überprüfung nicht nur die Qualitätsentwicklung am Standort im Sinne einer bottom-up-gesteuerten Entwicklung unterstützen, sondern sind auch ein Instrument für top-down-initiierte Entwicklungen und Reformen (Schreiner & Wiesner, 2019).

Im Fokus der BISTA-Überprüfungen, wie sie bis 2019 konzipiert und genutzt wurden, standen die Entwicklungs-, Orientierungs- sowie die Evaluations- und Überprüfungsfunktion. Die Neukonzeption der BISTA-Überprüfung in Form der iKM^{PLUS} stellt ab dem Schuljahr 2021/22 auch die Förderfunktion verstärkt in den Vordergrund, um Lehrpersonen im

Hinblick auf die für kompetenzorientierten Unterricht notwendige Förderdiagnostik im Sinne der Lernbegleitung zu unterstützen (BGBl. II Nr. 548/2020). Im Rahmen dieser Überarbeitung wurde eine von Altrichter und Gamsjäger (2018) eingebrachte Kritik an der BISTA-Überprüfung aufgegriffen:

- Sehr große Abstände zwischen den einzelnen Überprüfungen – jedes Fach (Deutsch, Mathematik in der Primarstufe und Sekundarstufe bzw. Englisch in der Sekundarstufe) wurde nur einmal in fünf Jahren überprüft;
- die Überprüfung fand am Ende der 4. bzw. 8. Schulstufe statt, wodurch die Rückmeldungen für die unmittelbare Unterrichtsentwicklung kaum Verwendung fanden.

Mit der Einführung der iKM^{PLUS} werden die bisher jeweils jährlich in einem Fach auf einer Schulstufe (alternierend 4. und 8. Schulstufe) durchgeführten Überprüfungen und eine im Jahr darauf folgende Rückmeldung von einer jährlichen Überprüfung aller Fächer (Deutsch und Mathematik in der Primarstufe; Deutsch, Mathematik und Englisch in der Sekundarstufe) jeweils auf der 3., 4., 7. und 8. Schulstufe abgelöst werden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020). Die Bildungsstandards bilden weiterhin die Grundlage für die Überprüfung.

Diese neue Form der Überprüfung der BISTA führt die Funktionen der BISTA-Überprüfung und der IKM zusammen (Fritz & Kulmhofer-Bommer, 2020) und baut sie in den eingangs genannten Funktionen weiter aus. So profitieren Lernende sowie Lehrende sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe von einer beschleunigten Rückmeldung, die sofort im Anschluss an die Überprüfung zur Verfügung steht. In der Primarstufe wird dies durch ein Online-Datenauswertungstool ermöglicht, in der Sekundarstufe durch die Durchführung der Überprüfung am Computer. In der Sekundarstufe profitieren Lernende und Lehrende zusätzlich vom geänderten Testzeitpunkt. Während die BISTA-Überprüfung in der Sekundarstufe am Ende des Schuljahrs stattfand, wird die iKM^{PLUS} in der Sekundarstufe am Beginn des Schuljahrs durchgeführt. Das ermöglicht eine unmittelbare Nutzung der Ergebnisse für Unterrichtsentwicklung, Unterrichtsplanung und individuelle Förderung noch im selben Schuljahr. In der Primarstufe ermöglicht die Überprüfung am Ende der 3. Schulstufe, die Nutzung der Ergebnisse für die Planung des Unterrichts der 4. Schulstufe. Wodurch auch in der Primarstufe eine entsprechende, individuelle Förderung ermöglicht wird, bevor die Lernenden die Schule verlassen. Zusätzlich wird durch die Erhebung in zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren (3. und 4. Schulstufe in der Primarstufe; 7. und 8. Schulstufe in der Sekundarstufe) die Beobachtung des individuellen Lernfortschritts von Lernenden ermöglicht. Diese Information dient der Lehrperson vor allem in der Sekundarstufe als Grundlage für die Planung und Entwicklung des Unterrichts sowie der Weiterentwicklung von individuellen Fördermaßnahmen.²

2 Siehe <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/ikmplus.html> sowie <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/ikmplus/faq.html>

Bildungsstandards in der Berufsbildung

Neben den Bildungsstandards für die Allgemeinbildung wurden auch Bildungsstandards für die Berufsbildung entwickelt. Die Bildungsstandards in der Berufsbildung beschreiben jene für die weitere schulische, universitäre und berufliche Ausbildung relevanten Kompetenzen, die im Rahmen der Ausbildung an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) nachhaltig erworben werden sollen.³

Das Ziel der Formulierung dieser zentralen Kompetenzen im Kontext der Berufsbildung lag genauso wie bei den BISTA in der Implementierung und Etablierung eines kompetenzorientierten Unterrichts in den BMHS. Unterstützt wird die Implementierung des kompetenzorientierten Unterrichts in der Berufsbildung nicht nur durch die entsprechenden Bildungsstandards, sondern auch durch die Einführung der teilstandardisierten Reife- und Diplomprüfung (vgl. Abschnitt 4.2) und durch die Einführung kompetenz- und lernergebnisorientierter Lehrpläne.⁴

Die Bildungsstandards der Berufsbildung unterscheiden gegenstandsbezogene und berufsbezogene Bildungsstandards sowie Bildungsstandards zu sozialen und personalen Kompetenzen. Dabei besteht jeder Standard aus einem Kompetenzmodell, welches Inhalts- und Handlungsdefinitionen für jeden Gegenstand definiert, den Deskriptoren und den Unterrichtsbeispielen zur Illustration der Deskriptoren. Für Berufsschulen wurden sogenannte Berufsqualifikationsstandards definiert. In den Berufsschulen entsprechen die Bildungs- und Lehraufgaben den Handlungs- und Inhaltskompetenzen in den BMHS (BMUKK, 2012).

Bildungsstandards in der Berufsbildung machen die erwarteten Lernergebnisse bis zur 13. Schulstufe in der BHS bzw. bis zur 11. Schulstufe in der BMS für alle Beteiligten (Lehrende und Lernende) transparent. Sie stehen somit an der Schnittstelle zum Übertritt in den tertiären Bildungssektor oder in das Berufsleben. Sie beziehen sich folglich auf die Abschlussqualifikationen. Aufgrund der Vielfalt an berufsbildenden Schulen in Österreich wird zwischen schulartenübergreifenden und schulartenspezifischen Bildungsstandards unterschieden. Die schulartenübergreifenden Standards sollen die aktive Teilnahme an der Gesellschaft sicherstellen sowie zu einem Studium befähigen. Die schulartenspezifischen Bildungsstandards fokussieren auf die in den einzelnen Berufssparten spezifischen Kompetenzen. Die Umsetzung der Bildungsstandards und die nachhaltige Sicherung der Lernergebnisse liegt in den Händen der Lehrpersonen. Eine externe Überprüfung der Bildungsstandards, so wie es sie im Rahmen der BISTA gibt, gibt es im Rahmen der Berufsbildung nicht (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015a; BMUKK, 2012).

3 Siehe <https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/>

4 Siehe <https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/>

4.2 Einführung der standardisierten kompetenzorientierten Reife- bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) sowie Abschlussprüfungen

Ebenso wie die BISTA-Überprüfung am Ende der 8. Schulstufe ein Bild über die Kompetenzerreichung gegen Ende der Pflichtschulzeit zeichnet, so soll die kompetenzorientierte Reife- bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) dies am Ende der Schullaufbahn, beim Übertritt in den tertiären Bildungssektor bzw. ins Berufsleben leisten.

Die Anforderungen der SRDP definieren – wie die Bildungsstandards – die Zielerfordernisse für das Ende des 12. bzw. 13. Schuljahrs. Die für die SRDP entwickelten Aufgaben folgen dem Prinzip des anwendungsorientierten Könnens und Wissens. Durch den Einsatz solcher kompetenzorientierten Aufgabenstellungen soll Unterrichtsentwicklung stimuliert werden. Das Ziel ist die Implementierung eines Unterrichts, der durch Ergebnisorientierung und individuelle Förderung einen nachhaltigen Kompetenzaufbau sicherstellt (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, 2013).

Die abschließenden Prüfungen an den allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) und berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BHS) bestehen aus drei Säulen: den vorwissenschaftlichen Arbeiten (AHS) bzw. einer Diplomarbeit inkl. Präsentation und Diskussion (BHS), den schriftlichen Klausurprüfungen und den mündlichen Prüfungen. Während die Prüfungsaufgaben für die schriftlichen Klausuren in der Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch), in Mathematik, in den lebenden Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch) und den klassischen Sprachen (Latein, Griechisch) zentral vorgegeben werden, werden die Aufgaben für die anderen Unterrichtsgegenstände von den Lehrpersonen an den Schulen erstellt. Ebenso werden die Aufgabenstellungen für die mündlichen Prüfungen von den Lehrenden entwickelt. Dies erlaubt eine Rücksichtnahme auf Schwerpunkte an einzelnen Schulen.⁵

Die Prüfungsaufgaben sowohl für die schriftlichen als auch die mündlichen Prüfungen müssen kompetenzorientiert sein. Dies bedeutet, dass die Aufgaben so gestaltet sein müssen, dass zum einen Sachverhalte reproduziert (Reproduktionsleistung), Sachverhalte verknüpft (Transferleistung) und Sachverhalte reflektiert werden. Dadurch, dass die mündlichen Prüfungsaufgaben von den Lehrpersonen selbst an den Schulstandorten entwickelt werden, soll das Wissen über Kompetenzorientierung auch in den Unterricht zurückfließen und dadurch eine kompetenzorientierte Unterrichts- und Prüfungskultur etabliert werden (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014).

5 Siehe https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/srdp_ahs.html sowie https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/srdp_bhs.html

Die vorwissenschaftliche Arbeit (AHS) und auch die Diplomarbeit (BHS) sollen die Lernenden an das wissenschaftliche Arbeiten heranführen. Im Rahmen dieser Arbeiten werden die fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen bewertet. Zu den zentralen Kompetenzen, die im Rahmen der VWA überprüft werden, zählen die Selbstkompetenz, die inhaltliche und methodische Kompetenz, die Informationskompetenz, die sprachliche Kompetenz, die Gestaltungskompetenz, Präsentationskompetenz sowie Ausdruckfähigkeit und Medienkompetenz (Bundesministerium für Bildung, 2016). Bei der Diplomarbeit spielen zusätzlich berufsspezifische Kompetenzen und Teamfähigkeit eine wesentliche Rolle: „Die Diplomarbeit in der Berufsbildung ist praxisorientiert, fördert vernetztes Denken und befähigt Absolventinnen und Absolventen, komplexe Situationen richtig einzuschätzen und gezielt zu handeln“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015b, S. 7). Die Beurteilung der Diplomarbeit gliedert sich in drei Kompetenzfelder: (1) in das fachspezifische Kompetenzfeld mit Fokus auf das Problemlösen, (2) in das prozessbezogene Kompetenzfeld, wobei hier das Projektmanagement im Vordergrund steht, und (3) in das Kompetenzfeld Arbeitstechnik und Sprache. Bei der Beurteilung von Präsentation und Diskussion der Arbeit spielen persönliche und soziale Kompetenzen eine Rolle (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015b).

Abschlussprüfungen an berufsbildenden mittleren Schulen

Auch die Abschlussprüfungen an berufsbildenden mittleren Schulen bauen auf drei Säulen auf: einer praktischen Abschlussarbeit mit anschließender Präsentation und Diskussion, den Klausurarbeiten und den mündlichen Prüfungen. Auch diese Prüfungen basieren auf den im Lehrplan definierten Kompetenzen. Die Prüfungsaufgaben selbst sind ebenfalls kompetenzorientiert. Die Gestaltung der Prüfung soll einen positiven Einfluss auf den Unterricht haben, indem die kompetenzorientierte Gestaltung der Prüfungsaufgaben einen kompetenzorientierten Unterricht als Vorbereitung auf die Prüfung erfordert. Die im Abschlussarbeitsprozess aufgebauten Kompetenzen stellen eine wesentliche Erweiterung zur beruflichen Gesamtqualifikation dar – der konkrete Berufsfeldbezug sowie die Auseinandersetzung mit einem fachpraktisch-orientierten Thema können für den Start in die berufliche Laufbahn genutzt werden (BMBWF, 2018).

4.3 Rückblick: Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) und Qualitäts-Initiative Berufsbildung (QIBB)

Mit Jänner 2021 wurden SQA und QIBB abgelöst und damit in ein gemeinsames System überführt: das Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS). Rückblickend wird an dieser Stelle auf die Stellung von Kompetenzen im Rahmen von SQA und QIBB eingegangen.

Die Initiative SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) ging vom Bildungsministerium aus und verfolgte das Ziel der pädagogischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. SQA war zum einen eine grundlegende Haltung, vor allem zum Lernen und Lehren, bot aber auch diverse Tools zur Anwendung in den Schulen, z.B. für die Planung und Überprüfung von Maßnahmen (Petrovic & Svecnik, 2019). In den Ausführungen zu den

Qualitätsbereichen der „Landkarte Unterrichts- und Schulqualität“ (Altrichter, Helm & Kanape-Willingshofer, 2012), der wissenschaftlichen Basis von SQA, wurde der Stellenwert von Kompetenzen deutlich. Die Kompetenzen der Lernenden wurden im ersten Qualitätsbereich „Lernerfahrungen und Lernergebnisse“ an erster Stelle genannt und konkretisiert: „Die Qualität von Lernerfahrungen und Ergebnissen schulischer Tätigkeit zeigt sich ... 1) an den Kompetenzen der Schüler/innen“ (ebd., S. 5). Konkretisiert wurden darauffolgend beispielsweise der Erwerb von fachlichen Kompetenzen sowie persönlichen Kompetenzen, darüber hinaus aber auch die Chancengerechtigkeit beim Kompetenzerwerb.

Im Hinblick auf die Lehrenden wurden im fünften Qualitätsbereich „Professionalität und Personalentwicklung“ zwei Seiten der Kompetenzorientierung betont. Zum einen im konkreten Unterrichtsgeschehen in Form von „Reflexion und Weiterentwicklung von Unterricht und Schule (z. B. [...] Auswertung von Ergebnissen der Kompetenzmessung für die Unterrichtsentwicklung) wird große Bedeutung beigemessen“ (ebd., S. 7). Zum anderen wurden auch die Anerkennung und die Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzentwicklung der Lehrenden selbst ausgeführt. Entsprechend war die erste Rahmenzielvorgabe bei der Implementierung von SQA 2013 die „Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens an allgemeinbildenden Schulen in Richtung Individualisierung und Kompetenzorientierung“ (BMUKK, 2013).

Die Qualitäts-Initiative Berufsbildung (QIBB) wurde 2004 im Rahmen der gesamteuropäischen Qualitätsprozesse in Österreich implementiert. Ein Teil von QIBB ist auch die Erarbeitung von Bildungsstandards und deren Aufbereitung für die Nutzung in der beruflichen Praxis. In Bezug auf die Nutzung von Kompetenzen in der beruflichen Praxis ist es eine wichtige Funktion der Bildungsstandards, zu dem Erwerb nachhaltig verfügbarer Kompetenzen über die Schulzeit hinaus beizutragen (BMUKK, 2012). Die Bildungsstandards bestehen aus den üblichen Elementen: Kompetenzmodelle (mit Inhalts- und Handlungsebene) und Deskriptoren sowie Unterrichtsbeispielen (BMUKK, 2009). Die Unterrichtsbeispiele sind an dieser Stelle besonders hervorzuheben, da einige umfassend evaluiert wurden, indem Lehrende und Lernende ihre Einschätzungen zu verschiedenen Qualitätsmerkmalen abgeben konnten. Die Beispiele stehen frei zugänglich online für den Einsatz im kompetenzorientierten Unterricht bereit (www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at).

Weiterführende Projekte

Die Strukturen und Prozesse von SQA nutzend, wurde 2017 das Projekt „Grundkompetenzen absichern“ implementiert, welches sich in erster Linie an Schulen richtete, an denen 20 % der Lernenden die Bildungsstandards nicht erreichten. Als Ziel des Projekts wurden mittel- und langfristige Entwicklungsanstöße genannt (BMBWF, 2017). Der Schulleitung kam für die Erreichung dieses Ziels eine besondere Bedeutung zu: In der Evaluation des Projekts zeigte sich ein Zusammenhang zwischen der positiven Einschätzung der Schul-

leitung zu dem Projekt mit einer ebensolchen des Kollegiums (Hofmann & Carmignola, 2019). Ein weiteres relevantes Projekt zur Förderung der Kompetenzorientierung speziell in den MINT-Fächern und Deutsch ist „Innovationen Machen Schulen Top“ (IMST), das ursprünglich 1998 als Analyseprojekt eingeführt wurde und sich dann vom Entwicklungsprojekt zum langfristig etablierten Unterstützungssystem für Schulen entwickelt hat (<https://www.imst.ac.at>).

4.4 Aktuelle Reform: Qualitätsmanagementsystem für Schulen

Die vorab beschriebenen Qualitätsmanagementsysteme für die Allgemeinbildung (SQA) und für die Berufsbildung (QIBB) werden seit Anfang 2021 (basierend auf dem Bildungsreformgesetz 2017) in ein gemeinsames System überführt: das Qualitätsmanagementsystem für Schulen, kurz QMS. Als zentrales Ziel wird Folgendes definiert: „QMS hat die systematische Gestaltung und Organisation der Qualitätsentwicklung und -sicherung an einer Schule zum Ziel. Es soll sicherstellen, dass sich Schulen als lernende Organisationen verstehen und kontinuierlich weiterentwickeln“ (www.qms.at).

Die inhaltliche Basis des neuen QMS bildet der Qualitätsrahmen für Schulen. In zwei der fünf Qualitätsdimensionen stellen Kompetenzorientierung und Kompetenzen wichtige Aspekte dar. In der Qualitätsdimension „Lernen und Lehren“ wird im Qualitätsbereich „Lern- und Lehrprozesse gestalten“ in den Qualitätskriterien „Individualisierung und Kompetenzorientierung“ definiert, welche Kriterien seitens der Lehrenden und der Schulleitung erfüllt sein müssen, um Prozesse möglichst förderlich zu gestalten. Außerdem finden sich verschiedene Anknüpfungspunkte zur Kompetenzorientierung unter dem Qualitätskriterium „Unterricht gestalten und Lernen initiieren“ (ebenso unter dem Qualitätsbereich „Lern- und Lehrprozesse gestalten“), z. B. die Ausrichtung von Lern- und Lehrprozessen an didaktischen und fachdidaktischen Konzepten im Hinblick auf die zu erzielenden Ergebnisse oder die Schaffung von Voraussetzungen von kognitiver Aktivierung im Unterricht. In der Dimension „Ergebnisse und Wirkungen“ wird im Bereich „Erworbene Kompetenzen“ der Fokus auf den Outcome gelegt. Hier wird ausdifferenziert, welche Art von Kompetenzen die Lernenden am Ende ihrer Schullaufbahn erreicht haben sollen, wobei hier die gesamte Bandbreite von fachlichen, überfachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen abgedeckt wird (www.qms.at/qualitaetsrahmen).

Ein zentrales Element des QMS ist die Nutzung von Evidenzen durch die Schulleitung und die Lehrenden für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht. Es zielt aber auch auf die dahinterliegenden Haltungen und Einstellungen zum Thema Qualität und Entwicklung ab. Auf der konkreten Umsetzungsebene werden sowohl schulspezifische Anliegen als auch vorgegebene Reformprojekte berücksichtigt und für deren Verwirklichung verschiedene Instrumente zur Verfügung gestellt (Details zum QMS-Modell siehe www.qms.at/ueber-qms/qms-modell-und-instrumente). Im Folgenden soll beispielhaft

aufgezeigt werden, inwiefern in verschiedenen Elementen des QMS-Modells mögliche Bezüge zur Kompetenzorientierung hergestellt oder Instrumente für deren Förderung oder Überprüfung genutzt werden könnten.

In Bezug auf Ziele und Werte könnten Lehrende individuell oder im Team ihre Haltung gegenüber Kompetenzorientierung reflektieren. Die Bedeutung der Haltung wurde bereits am Ende des Kapitels zu kompetenzorientiertem Unterrichten herausgestellt. Hier wurde auch die Haltung der Schulleitung betont. Auch der Schulleitung und entsprechend den am Qualitätsmanagement beteiligten Lehrenden bietet das QMS verschiedene Möglichkeiten, Kompetenzorientierung einzubringen, beispielsweise über konkret definierte Ziele im Schulentwicklungsplan oder in den pädagogischen Leitvorstellungen, z. B. indem hier die Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen aufgenommen wird.

Auf Unterrichtsebene könnten Unterrichtsentwicklungsprojekte mit Fokus auf Kompetenzorientierung durchgeführt werden und/oder entsprechende Fortbildungsangebote seitens der Lehrenden in Anspruch genommen werden, um sich selbst notwendige Kompetenzen im Hinblick auf kompetenzorientiertes Unterrichten zu erschließen oder diese zu vertiefen. Auf Prozessebene kann Kompetenzorientierung in die Planung und Umsetzung von Unterricht einfließen. Im Rahmen des QMS unterstützt „IQES online“ Lehrende auf dieser Ebene. Die IQES-Plattform bietet ausführliche Informationen und eine Bandbreite an Methoden und Instrumenten, u. a. auch mit Bezug zu Kompetenzen und Kompetenzorientierung (www.iqesonline.net/iqes-netzwerk/iqes-oesterreich).

Im Hinblick auf Ergebnisse und Wirkungen stehen verschiedene Datenquellen für Lehrende zur Verfügung, um den Unterricht (auch vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung) zu reflektieren. Zum einen zählen hierzu Daten aus dem Bildungsmonitoring (auf Klassenebene Ergebnisse der iKM^{PLUS} oder der SRDP). Zum anderen werden Daten im Zuge der internen Schulevaluation auf Klassenebene und/oder Schulebene generiert (Daten auf Schulebene könnten auch im Zuge einer externen Schulevaluation zur Verfügung gestellt werden, diese wird in Österreich allerdings nicht flächendeckend durchgeführt werden). Für die interne Evaluation stellt die IQES-Plattform (siehe oben) eine große Bandbreite an qualitativen und quantitativen Instrumenten zur Verfügung. Außerdem stellen Feedbacks (z. B. von Lernenden oder anderen Lehrenden) eine Möglichkeit dar, den eigenen Unterricht vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung zu reflektieren.

Diese potenziellen Verbindungen von Kompetenzorientierung und QMS stellen lediglich beispielhafte Möglichkeiten dar und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

5 Empirische Anhaltspunkte zur Kompetenzorientierung in der Praxis

Inwiefern die Implementierung von kompetenzorientiertem Unterricht erfolgt ist, wurde in seiner Gesamtheit bis heute nur wenig empirisch untersucht (Helmke, 2010). Es gibt vereinzelt Fragebogenuntersuchungen zur Implementierung spezifischer bildungspolitischer Reformmaßnahmen wie z. B. der Einführung von Bildungsstandards. Deren Befunde blieben in Bezug auf den Erfolg der Implementierung von kompetenzorientiertem Unterricht und Bildungsstandards uneindeutig (Altrichter & Gamsjäger, 2018). Ein Grund für das Fehlen aussagekräftiger Ergebnisse könnte Altrichter und Gamsjäger (2018) zufolge eine zu vereinfachte Sicht auf die verschiedenen Reformmaßnahmen sein, die schul- bzw. systeminterne Prozesse und Wirkungen außer Acht lassen. So verwies bereits Drieschner (2009) darauf, dass durch die von Leistungsmessungen verursachte Reduktion von kompetenzorientiertem Unterricht auf die Outcome-Orientierung allein nicht ausreichend ist, um Aussagen darüber treffen zu können, inwiefern die Implementierung von kompetenzorientiertem Unterricht bereits erfolgt ist bzw. in welcher Qualität kompetenzorientiert unterrichtet wird. Leistungsmessungen müssen um die Evaluation von Planungs- und Prozessmerkmalen kompetenzorientierten, guten Unterrichts erweitert werden (Drieschner, 2009).

Lenski et al. (2015) stellen außerdem fest, dass „[...] die Betrachtung der Kompetenzorientierung sowohl aus Lehrkraft- als auch aus Schülerinnen- und Schülerperspektive sowie die Untersuchung des Zusammenhangs der Kompetenzorientierung mit der Schülerleistung als einem wesentlichen Kriterium für Unterrichtserfolg [...] noch nicht erfolgt [ist]“ (Lenski et al. 2015, S. 717).

Eine grundlegende Problematik in Bezug auf die Untersuchung von kompetenzorientiertem Unterricht ist einerseits die definitorische Uneindeutigkeit im Hinblick auf Kompetenzorientierung. Studien zu kompetenzorientiertem Unterricht zu vergleichen und eindeutige Schlüsse daraus zu ziehen, ist nur schwer möglich, da unterschiedliche Konstrukte bzw. Schwerpunkte von Konstrukten gemessen wurden. Auch konnte die Wirkung von kompetenzorientiertem Unterricht per se auf die Leistungen von Lernenden noch nicht gezeigt werden (vgl. dazu Lenski et al., 2015; Pöhlmann et al., 2014). Andererseits wird die Problematik in der Untersuchung von kompetenzorientiertem Unterricht dadurch bedingt, dass kompetenzorientierter Unterricht in enger Verbindung zu den Qualitätsmerkmalen von Unterricht – den Sicht- und Tiefenstrukturen bzw. den drei Basisdimensionen guten Unterrichts – steht. „Betrachtet man die Merkmale von Unterrichtsqualität, [...] so wird deutlich, dass viele Voraussetzungen zum Kompetenzerwerb erfüllt sind, wenn die beschriebenen Basisdimensionen von Unterricht umgesetzt werden“ (Drechsel & Schindler, 2019, S. 369). Die Komplexität der Basisstrukturen, die empirisch ebenfalls noch nicht gänzlich durchdrungen sind (Kunter & Ewald, 2016), erschwert zusätzlich die Erfassung von kompetenzorientiertem Unterricht in seiner Gesamtheit.

Durch die Bedeutung der Qualitätsmerkmale guten Unterrichts für das Gelingen von kompetenzorientiertem Unterricht scheint es angebracht, die empirischen Befunde dazu an dieser Stelle näher zu beleuchten. Tabelle 3 fasst die drei Basisdimensionen guten Unterrichts noch einmal kurz zusammen.

Tab. 3: Die drei Basisdimensionen guten Unterrichts (in Anlehnung an Grünkorn & Klieme, 2020)

Klassenführung	Diese Dimension beinhaltet die effiziente Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit im Unterricht. Der Fokus soll auf der aktiven Lehr- und Lernzeit liegen. Dazu beitragen können klare Regeln, Routinen, Rituale, aber auch ein präventiver oder rechtzeitiger Umgang mit Störungen.
Konstruktive Unterstützung	Die Unterstützung kann auf emotionaler sowie auch auf inhaltlicher Ebene verortet werden. Die emotionale Komponente betrifft das Potenzial zur Lernförderlichkeit von positiven Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden. Inhaltlich ist Unterstützung vor allem dann konstruktiv, wenn sie den Bedürfnissen der Lernenden (individuell) entspricht.
Kognitive Aktivierung	Kognitiv aktivierend ist Unterricht am ehesten dann, wenn er auf tief-ergreifendes Verstehen und weiterführendes Schlussfolgern seitens der Lernenden ausgerichtet ist. Förderlich sind in diesem Kontext die Konfrontationen mit herausfordernden Aufgaben oder diskursiven Auseinandersetzungen, die gegebenenfalls auch kognitive Konflikte auslösen können und dürfen. Hilfreich sind dabei auch Anknüpfungsmöglichkeiten an das Vorwissen sowie die Erfahrungswelt der Lernenden.

Auf Basis der Befunde der TIMSS-Video-Studie (Klieme et al., 2001) wurde ein Modell zur intendierten Wirkung der drei Basisdimensionen guten Unterrichts auf die Leistung und Motivation der Lernenden entwickelt. Das Modell zeigt, dass ...

- die Dimension der kognitiven Aktivierung auf die Verarbeitungstiefe wirkt und somit die Leistung der Lernenden beeinflusst.
- die Dimension der Klassenführung sowohl Einfluss auf die Verarbeitungstiefe als auch auf die aktive Lernzeit hat. Somit beeinflusst die Klassenführung ebenfalls die Leistungen der Lernenden.
- die Klassenführung zusätzlich Einfluss auf das Autonomieerleben der Lernenden hat und daher zusätzlich auf die Motivation der Lernenden wirkt, die wiederum die Leistung beeinflusst.
- die Dimension der konstruktiven Unterstützung auf das Autonomieerleben sowie das Erleben von Selbstbestimmung der Lernenden wirkt und somit die Motivation und in weiterer Folge die Leistung beeinflusst.

Ähnliche Ergebnisse finden sich bei Kunter et al. (2013) und Fauth et al. (2019). Grundsätzlich kann von einer ausführlichen Studienlage zu den „drei Basisdimensionen guten

Unterrichts“ gesprochen werden, z. B. zur Klassenführung (u. a. Ehren & Scheerens, 2015; Kunter & Voss, 2011), zur konstruktiven Unterstützung (u. a. Sliwka, Klopsch & Dumont, 2019; Kunter & Trautwein, 2013;) oder zur kognitiven Aktivierung (u. a. Fauth & Leuders, 2018; Lotz, 2016). Daher werden im Rahmen dieses Beitrags nur einige exemplarische Befunde zu den drei Basisdimensionen herausgegriffen.

Im Rahmen der im deutschen Sprachraum bekannten COACTIV-Studie (Kunter et al., 2011) wurden die drei Basisdimensionen von gutem Unterricht ebenfalls untersucht. Die COACTIV-Studie untersuchte den Effekt der drei Basisdimensionen auf den Lernerfolg und auch auf die Motivation. Auch in dieser Studie konnte gezeigt werden, dass die Qualität der Klassenführung sowie die kognitive Aktivierung sowohl Einfluss auf den Lernfortschritt als auch auf die Motivation der Lernenden haben (Baumert et al., 2010; Kunter et al., 2013; Nitz, et al., 2014). In Bezug auf die Dimension der Klassenführung konnte für den Teilaspekt des „Time on task“, also die Quantität der aktiven, fokussierten Lernzeit, gezeigt werden, dass dieser der stärkste Prädiktor für Lernzuwachs ist (Seidel & Shavelson, 2007). Die konstruktive Unterstützung scheint hingegen hauptsächlich die motivationalen Aspekte des Lernens, wie Freude am Fach, zu beeinflussen (Kunter et al., 2013). Decristan et al. (2017) konnten in der IGEL-Studie zeigen, dass sich die konstruktive Unterstützung gemeinsam mit der kognitiven Aktivierung in heterogenen Klassen vor allem auf weniger leistungsstarke Kinder positiv auswirkte. Ähnliche Ergebnisse konnten Seiz et al. (2016) für Jugendliche mit Migrationshintergrund in Mathematik zeigen. Diese Lernendengruppe profitierte positiv von guter Klassenführung und konstruktiver Unterstützung (Seiz et al., 2016). Diese neueren Ergebnisse untermauern den Befund der Videostudie von Helmke (1988), dass vor allem benachteiligte Lernende von „[...] hoch strukturiertem Unterricht mit effizienter Klassenführung besonders profitieren [...]“ (Klieme, 2020, S. 129). Der Befund gilt als robust und weithin akzeptiert (Klieme, 2020). In einer weiteren Videostudie untersuchten Praetorius et al. (2014) mithilfe von Unterrichtsbeobachtungen, wie stabil sich die Dimensionen bei den Lehrenden zeigen. Dabei zeigten sich Klassenführung und die konstruktive Unterstützung als konsistent, wohingegen die kognitive Aktivierung häufig variabel war, d. h., Lehrpersonen, die in einer Unterrichtsstunde kognitiv aktivierenden Unterricht erfolgreich umgesetzt haben, konnten dies in anderen Unterrichtsstunden nicht unbedingt wiederholen.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die meisten Studien zu den drei Basisdimensionen auf den Mathematikunterricht fokussieren bzw. bis dato nur eine ausgewählte Anzahl an Unterrichtsfächern (darunter neben Mathematik der Deutschanfängsunterricht, der Grammatikunterricht, Physik, Sachkunde und Religion; vgl. Kunter & Ewald, 2016, S. 18) in den Blick nahmen, wodurch noch wenig über fächerübergreifende bzw. fächerspezifische Aspekte der drei Basisdimensionen bekannt ist (Kunter & Ewald, 2016). Ein weiterer blinder Fleck in der empirischen Erforschung der drei Basisdimensionen guten Unterrichts stellt auch das „Distance Learning“ dar, wie es im Schuljahr 2019/2020 oder 2020/2021 aufgrund der Coronavirus-Pandemie plötzlich notwendig wurde. So postuliert Klieme

(2020), dass die drei Basisdimensionen auch im Rahmen des Distance Learnings Gültigkeit haben und Umsetzung finden müssen. Forschung zu den drei Basisdimensionen guten Unterrichts im Kontext des Distance Learnings ist jedoch noch ausständig.

Einen ersten Versuch, Kompetenzorientierung aus Sicht der Lernenden zu untersuchen und mit Schülerleistungen in Verbindung zu bringen, unternahmen Schreiner et al. (2019). Schreiner et al. (2019) beschränken sich dabei auf die Aspekte Aktivierung, Begleitung und Reflexion, wie sie im Rahmen der Fragebögen für Lernende zur Bildungsstandardüberprüfung zwischen 2012 und 2016 erhoben wurden. Die Analysen zeigen, dass es substantielle Unterschiede zwischen Lernenden der AHS und Lernenden der APS gibt. Während für die AHS gilt, dass mit zunehmender Leistungsstärke auch der Unterricht kognitiv aktivierender, strukturierter und unterstützender wahrgenommen wird, so zeigt sich bei Lernenden der APS das Gegenteil: hier nehmen Lernende mit schwächeren Leistungen den Unterricht kognitiv aktivierender, strukturierter und unterstützender wahr. Eine eindeutige Erklärung für diese Beobachtung lässt sich nicht finden. Stattdessen lassen sich davon unterschiedliche Wirkrichtungen ableiten, die zum Teil in der unterschiedlichen Sozialisation von APS- und AHS-Lehrkräften begründet zu sein scheinen. So können gute Schülerleistungen das Ergebnis guten Unterrichts sein. Aber qualitativer Unterricht kann auch die Reaktion auf Lernschwierigkeiten sein. Weiters ist die Wahrnehmung von Unterricht beeinflusst vom individuellen Kompetenzniveau der Lernenden, wobei die Schulart zu bestimmen scheint, wie an den fachlichen Unterricht herangegangen wird und somit zusätzlich beeinflusst, ob er als überfordernd oder fördernd wahrgenommen wird (Schreiner et al., 2019). Diese Studie kann bereits als ein Indiz für die – in Abschnitt 3 bereits zur Diskussion gestellte – Komplexität und Vielschichtigkeit eines kompetenzorientierten Unterrichts gewertet werden, die es erschweren, kompetenzorientierten Unterricht in seiner Gesamtheit zu erfassen (Altrichter & Gamsjäger, 2018). Diese Gesamtheit könnte, als ein möglicher Zugang, theoretisch fundiert auf Basis der weiter oben aufgelisteten Prinzipien eines kompetenzorientierten Unterrichts konkretisiert werden (siehe Tabelle 1).

Eine wichtige Quelle in Bezug auf empirische Befunde zur Implementierung von Aspekten kompetenzorientierten Unterrichts stellt die Teaching and Learning International Survey (TALIS) der OECD dar. TALIS 2018 erhebt in Bezug auf unterrichtliche Praxis Informationen zu den Aspekten von kognitiver Aktivierung, Strukturiertheit und Transparenz sowie Klassenführung. Die Ergebnisse zeigen für Österreich, dass nur knapp $\frac{3}{4}$ der befragten Lehrpersonen Lern- und Unterrichtsziele transparent machen. Nur 60 % der befragten Lehrpersonen setzen häufig bzw. immer am Beginn des Unterrichts Ziele (Schmich & Itzlinger-Bruneforth, 2018). Nach einem Jahrzehnt der Etablierung der Bildungsstandards und der Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne wäre hier zu erwarten, dass alle Personen Lehr- und Lernziele am Beginn des Unterrichts häufig bzw. immer transparent machen. Besonders auch, weil Transparenz und Strukturiertheit zu den Grundprinzipien kompetenzorientierten Unterrichts gezählt werden. Wenig nachvollziehbar bleibt auch,

wieso gerade Berufseinsteiger/innen dieses Prinzip signifikant weniger häufig einsetzen als Lehrpersonen mit mehr Unterrichtserfahrung (Schmich & Itzlinger-Bruneforth, 2018), wo doch im Lehramtsstudium sowie in den Hospitationen in den ersten Dienstjahren durch die Schulleitung oftmals kompetenzorientierte Unterrichtsplanungen als Grundlage von Vor- und Nachbesprechung des Unterrichts erstellt werden (Arnold, 2015).

Bemerkenswert zeigt sich an den Ergebnissen der TALIS-Studie von 2018 auch der Zusammenhang mit dem Prinzip der kognitiven Aktivierung. Kognitive Aktivierung ist nicht nur ein wesentliches Merkmal in Zusammenhang mit kompetenzorientiertem Unterricht, sondern ein wesentliches Qualitätsmerkmal von gutem Unterricht. Dennoch zeigt sich in TALIS 2018, dass die kognitive Aktivierung nur von 34 % der befragten Lehrpersonen häufig oder immer im Unterricht eingesetzt wird. Ein Grund könnte darin liegen, dass die Anforderungen an die Implementierung von kognitiver Aktivierung im Unterricht sehr fachspezifisch und zusätzlich sehr komplex sind, da hier auch die Aufgabenkultur eine wesentliche Rolle spielt (Baumert et al., 2010). Im Bereich der kognitiven Aktivierung zeigen sich auch kaum Unterschiede zwischen erfahrenen und weniger erfahrenen Lehrpersonen. Dies ist auffällig, da angenommen werden sollte, dass zehn Jahre nach der Implementierung der Bildungsstandards die Elemente der Kompetenzorientierung, wie kognitive Aktivierung, zumindest Eingang in die Ausbildung von Lehrpersonen gefunden haben sollten und somit vonseiten jüngerer Lehrpersonen ein häufigerer Einsatz kognitiv aktivierender Aufgabenstellungen im Unterricht zu erwarten wäre. Auch sollten hier die Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrende dahingehend näher evaluiert werden.

Die Ergebnisse hinsichtlich der fehlenden kognitiven Aktivierung im Unterricht zeigen sich nicht nur in Österreich, sondern wurden auch in einer die TALIS-Studie begleitenden Videostudie (beispielhaft für Mathematikunterricht) für Deutschland bestätigt. Gleichzeitig geben die Befunde der Studie Hinweise darauf, dass die kognitive Aktivierung als Unterrichtsmerkmal am ehesten förderlich hinsichtlich der Leistung und fachlichen Verständnisses ist (Grünkorn, Klieme, Praetorius & Schreyer, 2020).

Weitere Studien nehmen die von Weinert (2000) beschriebenen, für die Implementierung kompetenzorientierten Unterrichts notwendigen Kompetenzen von Lehrenden (Fachkompetenz, diagnostische Kompetenz, didaktische Kompetenz, Klassenführungs-kompetenz) in den Blick. So untersuchten Baumert et al. (2010) in der COACTIV-Studie (verknüpft mit PISA bzw. ergänzend dazu konzipiert) das fachdidaktische Wissen sowie das Fachwissen von Mathematiklehrkräften (Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Kraus & Neubrand, 2011), wobei der Fokus der Studie auf der Untersuchung von Unterrichtsqualität lag. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Lehrpersonen, die über ein hohes Maß an fachdidaktischem Wissen verfügen, ihren Unterricht kognitiv aktivierender gestalten und Lernende besser unterstützen, was in weiterer Folge zu besseren Lernergebnissen führt (Baumert et al., 2010).

In einer Nachfolgestudie zu COACTIV, der FALKO-Studie, wurde noch ein wichtiger zusätzlicher Schritt gemacht: Die Ausdifferenzierung der Kompetenz von Lehrkräften nach Fächern in Bezug auf Fachwissen und fachdidaktischem Wissen sowie ergänzend die fachübergreifende pädagogische Kompetenz (Krauss, Lindl, Schilcher & Tepner, 2017). Die Relevanz dieser differenzierten Auseinandersetzung ergibt sich aus dem Stellenwert des fachdidaktischen Wissens für den Leistungszuwachs der Lernenden, wobei dazwischen die fachinhaltliche kognitive Aktivierung liegt, die diesen Zusammenhang mediiert. Zusätzlich wirkt sich das fachdidaktische Wissen (hier über den Weg der daraus folgenden konstruktiven Lernunterstützung) positiv auf die Lernfreude der Lernenden aus (Kunter et al., 2013).

Vereinzelt finden sich auch Studien, die Kompetenzorientierung im Kontext bestimmter Fächer in den Blick nehmen. Eine solche Untersuchung zur Kompetenzorientierung im Englischunterricht wurde an der pädagogischen Hochschule Niederösterreich durchgeführt (Mewald, 2018). Mewald (2018) untersucht im Mixed-Methods-Design (Befragung, Beobachtung, Dokumentanalyse) die Überprüfung der Bildungsstandards und deren Einfluss auf den Englischunterricht zwischen 2009 und 2014. Ihre Ergebnisse zeigen, dass sich trotz Verordnung und Einführung einer Überprüfung am Unterricht kaum etwas geändert hat. Dieses Ergebnis ist besonders interessant vor dem Hintergrund, dass im Kontext des Fremdsprachenunterrichts durch den seit den 1970er Jahren verbreiteten Ansatz des kommunikativen Sprachunterrichts und den 2010 veröffentlichten gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen die Kompetenzorientierung Einzug in den Fremdsprachenunterricht gehalten haben sollte. Die Studie zeigt keine eindeutigen Ergebnisse. Ein Erklärungsansatz der Autorin liegt darin, dass es sich bei den Bildungsstandards und deren Überprüfung um eine Low-Stakes-Maßnahme handelt. Mewald (2018) berichtet auch, dass es bis 2014 Wissenslücken bei Lehrenden und Schulleitungen gab, worin ebenfalls ein Grund zu sehen sei, warum es zu keinem positiven Einfluss kam. Mewald (2018) plädiert für mehr Transparenz, besseres Unterstützungsmaterial und entsprechende Fortbildungsprogramme, um Zielsetzungen von solchen bildungspolitischen Initiativen wirklich zu verstehen und das entsprechende fachliche und fachdidaktische Wissen aufzubauen, das zu einem positiven Einfluss auf den Unterricht verhilft. Weitere Untersuchungen in Bezug auf die verschiedenen Fächer wären wünschenswert, um mehr darüber zu erfahren, ob die Situation in den beiden anderen in den Bildungsstandards überprüften Fächern (Deutsch, Mathematik) ähnlich gelagert ist.

Weitere zentrale Aspekte im Kontext kompetenzorientierten Unterrichts sind die evidenzbasierte bzw. datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung und die Ausrichtung von Unterricht an den Bildungsstandards. Jedoch zeigt sich in den Studien zu europäischen Inspektionsmodellen (Ehren et al., 2015), dass sich viele Lehrkräfte nicht dazu veranlasst fühlten, Bildungsstandards für die Unterrichtsplanung zu verwenden (Ehren et al., 2015; Freudenthaler & Specht 2005, 2006; vgl. auch Asbrand, Heller & Zeitler, 2012). Ähnlich verhielt es sich in Bezug auf die „Stimulierung durch Datenfeedback“ (Ehren

et al., 2015). Untersuchungen unter den „low stake“-Bedingungen österreichischer und deutscher Schulsysteme zeigten häufig, dass Datenfeedback wenig Aktivitäten in der Unterrichts- und Schulentwicklung ausgelöst hat (Grabensberger et al., 2008; Maier & Kuper, 2012; Altrichter, Moosbrugger & Zuber, 2016).

6 Zusammenfassung und Ausblick

Die in diesem Beitrag skizzierten Maßnahmen zur Implementierung von Kompetenzorientierung fokussieren sehr stark auf die Ergebnisse von Lernen **und** Lehren. Helmke (2015) und auch Weinert (2000) heben jedoch hervor, dass Produkt und Prozess relevant sind. Die Betrachtung der Prozesse, die zu diesen Produkten führen, erfolgte zum Teil mithilfe von SQA und QIBB und seit 2021 auf Basis des QMS (Qualitätsmanagementsystem für Schulen). Für die Betrachtung dieser Prozesse stehen den Schulen nun verschiedene Daten zur Verfügung, die aus der internen Evaluation der Schulen (gegebenenfalls auch der externen Schulevaluation) sowie zukünftig der iKM^{PLUS} (vorher der Bildungsstandardüberprüfungen) resultieren.

Diese Daten bieten eine Grundlage für evidenzbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die verschiedenen Evidenzen, die aus den Daten abgeleitet werden können, tragen dazu bei, Probleme und deren Ursachen zu ermitteln und entsprechende Maßnahmen zu setzen, die ihrerseits überprüft werden können. Die Evidenzorientierung unterstützt somit die Entscheidungsfindung für angemessene Schritte in der Schul- und Unterrichtsentwicklung (Schratz et al., 2019). In Anlehnung an die vorherige punktuelle Nutzung der freiwilligen informellen Kompetenzmessung (IKM, siehe dazu Wiesner et al. 2018), können nun auch die Daten aus der iKM^{PLUS} flächendeckend für die Qualitätsentwicklung im Unterricht herangezogen werden. Die Daten aus der internen Evaluation können je nach Bedarf auf Schul- und/oder Unterrichtsebene genutzt werden, da die IQES-Plattform Österreich Instrumente für alle Dimensionen des neuen Qualitätsrahmens für Schulen bereitstellt.

Die angemessene Nutzung von Daten ist in der Regel ein mittel- bis langfristiger Prozess, in welchem sich die Herangehensweise an Entscheidungsfindungen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung von traditionsgeleitet hin zu evidenzgeleitet wandeln kann (van Ackeren et al., 2013). Dies ist allerdings voraussetzungsvoll. Neben der Notwendigkeit grundlegender statistischer Kompetenzen spielt beispielweise auch die Akzeptanz gegenüber datenbasierter Entwicklungsarbeit der verschiedenen beteiligten Personengruppen eine Rolle. Hervorzuheben ist hier die Akzeptanz der Schulleitung, da diese sich auf die Haltung zur Datennutzung der Lehrenden an der Schule auswirkt (Ercan et al., 2021; Muslic, 2020). Die Akzeptanz ist wiederum abhängig von der wahrgenommenen Funktion der Evidenzen: Die Akzeptanz ist höher, wenn die Erhebung, Auswertung und Arbeit mit Daten als Unterstützung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung wahrgenommen wird.

Eine (vermutete) Kontrollfunktion sorgt hingegen für Ablehnung. Eine weitere Herausforderung stellen die Interpretation und Rekontextualisierung der Daten dar. Die Evidenzen müssen wieder in die Praxis rückübersetzt werden, was gewisse Anforderungen an die Lehrenden und Schulleitungen stellt (Demski, 2019).

Brown, Schildkamp & Hubers (2017) betrachten Datennutzung in Schulen vor dem Hintergrund ihres Konzepts „Evidence informed School and Teacher Improvement“ besonders dann als wertvoll, wenn die evidenzbasierte Entscheidungsfindung in den Schulen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Erfahrungswissen verknüpft wird. Die Auswirkungen auf die Outcomes der Lernenden erfolgt dabei indirekt über die Stärkung der Schule als lernende Organisation sowie der Lehrenden in ihrer Profession. Evidenzen werden von Schulen bisher wenig genutzt. Durch entsprechende Kommunikation und Unterstützung kann jedoch dazu beigetragen werden, die Akzeptanz und damit den Anteil der Nutzung zu erhöhen (Kemethofer & Wiesner, 2019). Vor dem Hintergrund des kompetenzorientierten Unterrichts liegt hier noch Potenzial im Hinblick auf die Unterrichtsentwicklung.

Ferner fehlen aktuell entsprechende empirische Befunde dahingehend, wie kompetenzorientierter Unterricht aussieht bzw. wie kompetenzorientierter Unterricht gelingt. Die Analyse von Altrichter und Gamsjäger (2018) zeigt, dass der Zusammenhang der Tiefendimensionen des Unterrichts nicht angemessen modelliert und untersucht wurde; andere und weitere wichtige Akteure – die vor allem für die Haltung notwendig sind – wie Schulleitung, Lernende und Erziehungsberechtigte wurden kaum berücksichtigt. Das, obwohl die gesetzlichen Grundlagen auch dazu aufrufen, auf Basis der Ergebnisse aus Bildungsstandardüberprüfungen Schul- und Unterrichtsentwicklung zu betreiben. Hinzu kommt, dass die Implementierung von kompetenzorientiertem Unterricht, stimuliert durch Daten, kein individueller Prozess ist, sondern ein gemeinschaftlicher – nämlich jener der Expertenorganisation Schule, die im Kontext des Paradigmenwechsels hin von Input zu Outcome zur lernenden Organisation wird.

Unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstands in Österreich und im deutschsprachigen Raum scheint es sinnvoll, folgenden Fragestellungen nachzugehen, um mehr über die Implementierung und Nachhaltigkeit von kompetenzorientiertem Unterricht zu erfahren:

- **Kompetenzen und Haltungen von Lehrkräften untersuchen (in direkter Verbindung mit Maßnahmen der Professionalisierung):**
 - Wie kann man Haltung zur Kompetenzorientierung operationalisieren?
 - Welche Haltungen zur Kompetenzorientierung zeigen sich bei Lehrenden und Schulleitungen?
 - Welchen Zusammenhang gibt es zwischen den Haltungen von Schulleitungen und den Haltungen von Lehrenden?

- Wie stehen Haltungen zur Kompetenzorientierung im Zusammenhang mit den Leistungen bzw. Interessen von Lernenden?
 - Wie ist die Kultur der Kompetenzorientierung an Schulen ausgeprägt? (Kompetenzorientierung als Haltung auf der Mesoebene)
 - Was verstehen Lehrende und Lernende unter kompetenzorientiertem Unterricht?
 - Wie wird die (geteilte) Verantwortung für überfachliche Kompetenzen (z. B. soziale oder personale Kompetenzen) wahrgenommen?
 - Welche Professionalisierungskonzepte zur Entwicklung der Kompetenz von Lehrenden gibt es und wie wirken sich diese auf die Haltung von Lehrkräften zu kompetenzorientiertem Unterricht aus?
- **Untersuchung konkreter, spezifischer Unterrichtsmerkmale:**
 - Wie hängen fachdidaktische Elemente der Sichtstruktur und der Tiefenstruktur des Unterrichts mit Leistung und Interesse der Lernenden zusammen?
 - Wie ausgeprägt sind die Merkmale kognitiver Aktivierung im Unterricht?
 - Welche domänenspezifischen Merkmale kognitiver Aktivierung gibt es?
 - Welche Bedeutung hat die kognitive Aktivierung in der Aus- und Fortbildung?
 - Wie wird die Umsetzung kognitiver Aktivierung im Unterricht in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen vermittelt?
 - Wie sieht Unterrichtsmaterial aus, das von Lehrenden verwendet wird, welche angeben, kompetenzorientiert zu unterrichten? Wie unterscheidet es sich von Lehrenden, die weniger davon überzeugt sind, kompetenzorientiert zu unterrichten?
 - Wie verändert sich Unterricht durch die iKM^{PLUS}, welche als Diagnoseinstrument die Lehrenden dabei unterstützen soll, Unterricht entsprechend dem Prinzip der Individualisierung und Differenzierung zu gestalten?
 - Wie verändert sich Unterricht durch den Einsatz von Kompetenzrastern, die Lehrende dabei unterstützen soll, Unterricht entsprechend dem Prinzip der Individualisierung und Differenzierung zu gestalten?
 - **Einfluss der einzelnen bildungspolitischen Reformmaßnahmen/Projekte:**
 - Wie verändert sich die professionelle Kompetenz im Kontext der iKM^{PLUS} (Fachkompetenz, diagnostische Kompetenz, fachdidaktische Kompetenz und Klassenführungskompetenz) in AHS und APS bzw. spezifisch nach Fächern/Fächergruppen?
 - Welche Unterstützungsprogramme brauchen Lehrende, um diagnostische Kompetenz aufzubauen bzw. zu vertiefen?
 - Wie verändert die Aus- und Weiterbildung die Kompetenz der Lehrenden bezüglich der erfolgreichen Implementierung von kompetenzorientiertem Unterricht?
 - Welche Inhalte werden in der Aus- und Weiterbildung vermittelt?
 - Wie werden diese Inhalte vermittelt?

- Wie gelingt der Theorie-Praxis-Transfer?
- Welche Professionalisierungskonzepte gibt es in den einzelnen Bundesländern?
- Wie unterstützt die Aus- und Weiterbildung die Implementierung der bildungspolitischen Reformmaßnahmen und Projekte?
- In welchem Zusammenhang stehen die verschiedenen Aspekte professioneller Kompetenz mit der Unterrichtsqualität?
- Welchen Einfluss haben einzelne Aspekte der verschiedenen Reformmaßnahmen auf die Unterrichtspraxis?
 - Wie haben sich Unterrichtsaufgaben verändert?
 - Welche fächerspezifischen Merkmale kompetenzorientierter Aufgabenstellungen lassen sich erkennen?
 - Welche fächerübergreifenden Merkmale kompetenzorientierter Aufgabenstellungen lassen sich erkennen?
- Wie unterstützt der neue Lehrplan für die Volksschule und die Sekundarstufe I kompetenzorientiertes Unterrichten?
- Wie unterstützen die Kompetenzraster als pädagogisches Instrument einen kompetenzorientierten Unterricht in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I?
- Welche Einstellungen haben Lehrende/Lernende/Erziehungsberechtigte/Schulleitungen zu den einzelnen bildungspolitischen Reformmaßnahmen?
 - Wie wird IQES für die Unterrichtsentwicklung wahrgenommen?
 - Wie wird der neue Qualitätsrahmen von Schulleitungen wahrgenommen?
 - Wie wird die iKM^{PLUS} wahrgenommen?
 - Wie werden die Kompetenzraster mit den prototypischen Lernaufgaben in der Primarstufe sowie in der Sekundarstufe I wahrgenommen?
 - Wie wird der neue Lehrplan für die Volksschule und die Sekundarstufe I wahrgenommen?
- Welche Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung werden durch Kompetenzmessungen angeregt?
- Welche Strukturen/Prozesse haben sich an Schulen in der Arbeit mit Daten etabliert?
- Welche Veränderungen haben sich an Schulen für unterschiedliche Akteure ergeben?
 - Wie hat der neue Qualitätsrahmen die Schulentwicklung verändert?
 - Wie hat iKM^{PLUS} den Unterricht verändert?
- Welchen Einfluss hat eine kompetenzorientierte Überprüfung wie die iKM^{PLUS} auf Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts?
 - Sind Lehrpersonen in der Lage, auf Basis der Ergebnisse und Begleitmaterialien ihren Unterricht kompetenzorientiert weiterzuentwickeln?
 - Welchen Unterstützungsbedarf gibt es, um Lehrpersonen bei datengestützter, kompetenzorientierter Unterrichtsentwicklung zu begleiten?

Diese Liste an möglichen Forschungsdesideraten erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie zeigt jedoch, wie lückenhaft das Forschungsfeld rund um den kompetenzorientierten Unterricht ist. Zusätzlich macht sie deutlich, dass es sich um ein vielschichtiges Thema handelt. Es ist jedoch unerlässlich, sich diesen Themen zu widmen, um bildungspolitische Reformmaßnahmen entsprechend evaluieren zu können. Die Beleuchtung des Themas aus unterschiedlichen Perspektiven ist zusätzlich notwendig, um Unterstützungsbedarf zu erkennen und entsprechende Maßnahmen entwickeln und implementieren zu können. Kompetenzorientierung darf nicht nur Ziel der Schule sein, sondern muss ein gesellschaftliches Ziel werden (Weinert, 2000).

Literatur

Ackeren, I. van, Binnewies, C., Clausen, M., Demski, D., Dormann, C., Koch, A. R. et al. (2013). Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext von Schulentwicklung? Theoretische Konzepte und erste deskriptive Befunde des EviS-Verbundprojektes im Überblick. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 13 (Beiheft 12), 51–73.

Altrichter, H. & Gamsjäger, M. (2018). Ein Wirkungsmodell für die Erforschung von Bildungsstandard-Politiken. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 45–78; Educational Governance, Vol. 42). Wiesbaden: Springer VS.

Altrichter, H., Helm, C. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). *Unterrichts- und Schulqualität. Schulqualität Allgemeinbildung*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Verfügbar unter https://www.sqa.at/pluginfile.php/989/course/section/449/qualitaet_von_unterricht_und_schule.pdf

Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 235–277). Wiesbaden: Springer VS.

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arnold, K.-H. (2015). Die Nachbesprechung von Unterrichtsversuchen als Lerngelegenheit: Zur Verknüpfung von theoriebasierten Aspekten und Praktikerempfehlungen. In C. Villigier & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli* (S. 71–90). Münster: Waxmann.

Asbrand, B., Heller, N. & Zeitler, S. (2012). Die Arbeit mit Bildungsstandards in Fachkonferenzen. Ergebnisse aus der Evaluation des KMK-Projektes *for.mat*. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 104(1), 31–43.

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (Hrsg.). (2002). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. et al. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>

Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I. et al. (1997). *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske und Budrich.

Beer, R. & Benischek, I. (2011). Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. In Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE; Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis* (S. 5–28). Graz: Leykam.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.). (2013). *Standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung Grundlagen – Entwicklung – Implementierung*. Verfügbar unter <https://www.matura.gv.at/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=1786&token=6d36c3b29ea588d46f540972351fed64cc783ae8>

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2017). *Kompetenzbereiche und Kompetenzstufen in Deutsch 8. Schulstufe. Kompetenzstufenbeschreibungen für die Überprüfung der Bildungsstandards auf der Sekundarstufe 1*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter https://iqs.gv.at/_Resources/Persistent/6a4e1876cd9a56d087de9fe0b7ad813a917f6994/Konstruktbeschreibung_D8_170302.pdf

Bundesministerium für Bildung (BMB; Hrsg.). (2016). *Bildungsstandards. Ein Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:68240e12-4ce4-4188-9b88-1778db41bb6d/bildungsstandards.pdf>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2017). *Intention und Rahmenbedingungen des Projekts „Grundkompetenzen absichern“*. Schulqualität Allgemeinbildung. Wien: BMBWF. Verfügbar unter <https://www.sqa.at/pluginfile.php/2148/course/section/1186/Intention%20und%20Rahmenbedingungen%20GruKo%20final.pdf>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018). *Abschließende Prüfungen an Fachschulen, höheren Lehranstalten (inkl. Sonderformen) für Mode, künstlerische Gestaltung, Kunst und Gestaltung, Tourismus, wirtschaftliche Berufe, Sozialberufe, Produktmanagement und Präsentation*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter https://www.hum.at/images/unterrichtsentwicklung/abschliessende_pruefungen/2018/Teil_2_Paedagog_Handreichung_Abschl.Pruefungen_HUM_Mai_2018.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020). *Das Pädagogikpaket. Zeitgemäß. Transparent. Fair.* Wien: BMBWF. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:326dfad6-a8b9-4e56-9d67-b4bdcc343bb1/pb.pdf>

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF; Hrsg.). (2014). *Mündliche Reifeprüfung AHS. Handreichung.* Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/srdp_ahs/mrp_flf.html

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF; Hrsg.). (2015a). *Bildungsstandards in der Berufsbildung. Projekthandbuch. Stand: Oktober 2015.* Wien: BMBF. Verfügbar unter <https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/sites/default/files/files/BBS-Bildungsstandards-Handbuch-BIST-15.10.2015.pdf>

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF; Hrsg.). (2015b). *Diplomarbeiten NEU. Handreichung 2015.* Verfügbar unter <https://www.diplomarbeiten-bbs.at/sites/default/files/Diplomarbeiten-Handreichung.pdf>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2009). „*Bildungsstandards in der Berufsbildung*“ *Projekthandbuch.* Wien: BMUKK. Verfügbar unter https://www.hum.at/images/unterrichtsentwicklung/bildungsstandards/Handbuch_BIST_Endversion_Mrz09.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2011). *Kompetenzorientiertes Unterrichten. Grundlagenpapier.* Stand: November 2011. Wien: BMUKK.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). *Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen. Grundlagenpapier.* Wien: BMUKK. Verfügbar unter <https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/sites/default/files/files/BBS-Bildungsstandards-KU-Grundlagenpapier-16.07.2012.pdf>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2013). *SQA – Schulqualität Allgemeinbildung: Richtlinien für das Schuljahr 2013/14.* Rundschreiben Nr. 14/2013: BMUKK-20.300/0080-1/4/2013. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2013_14.html

Brandmayr, M. (2017). *Dispositive des Lernens: Analyse der Formierung schulischer Lernprozesse unter ideologiekritischen Aspekten.* Wiesbaden: Springer VS.

Brown, C., Schildkamp, K. & Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds: A conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, 59(2), 154–172. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304327>

Decristan, J., Hardy, I., Klieme, E., Büttner, G., Hertel, S., Kunter, M. et al. (2017). Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht. In U. Hartmann, M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern* (S. 312–322). Stuttgart: Kohlhammer.

Demski, D. (2019). Und was kommt in der Praxis an? Bewertung und Nutzung von Instrumenten der Neuen Steuerung durch Schulleitungsmitglieder und Lehrkräfte. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 129–152). Wiesbaden: Springer VS.

Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS.

Drieschner, E. (2009). *Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ehren, M. C. M., Gustafsoon, J.-E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D. & Huber, S. G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative Education*, 51(3), 375–400. <https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1045769>

Ehren, M. C. M & Scheerens, J. (2015). Evidenzbasierte Referenzrahmen zur Schulqualität als Grundlage von Schulinspektion In M. Pietsch, B. Scholand, K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007–2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 233–272). Münster: Waxmann.

Ercan, H., Hartmann, U., Richter, D., Kuschel, J. & Gräsel, C. (2021). Effekte von integrativer Führung auf die Datennutzung von Lehrkräften. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 113(1), 85–100.

Fauth, B., Decristan, J., Decker, A., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E. et al. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102882. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>

Fauth, B. & Leuders, T. (2018). *Kognitive Aktivierung im Unterricht. Wirksamer Unterricht – Band 2*. Landesinstitut für Schulentwicklung. Verfügbar unter https://ibbw.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-1176880653/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/Wirksamer%20Unterricht%20-%20Band%20_Fauth%26Leuders%20%282018%29_Kognitive%20Aktivierung.pdf

Freudenthaler, H. H. & Specht, W. (2005). *Bildungsstandards aus Sicht der Anwender. Evaluation der Pilotphase I zur Umsetzung nationaler Bildungsstandards in der Sekundarstufe I* (ZSE-Report Nr. 69). Graz: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur; Zentrum für Schulentwicklung, Abt. Evaluation und Schulforschung.

Freudenthaler, H. H. & Specht, W. (2006). *Bildungsstandards: Der Implementationsprozess aus der Sicht der Praxis* (ZSE Report Nr. 71). Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abt. Evaluation und Schulforschung.

Fritz, A. & Kulmhofer-Bommer, A. (2020). Evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung durch Bildungsstandards und Kompetenzmessungen in Österreich. *Erziehung und Unterricht*, 170(7–8), 573–581.

Gebhard, U., Höttecker, D. & Rehm, M. (2017). *Pädagogik der Naturwissenschaften. Ein Studienbuch*. Wiesbaden: Springer VS.

Geldermann, B. & Weber, H. (2015). Stand der Umsetzung von Kompetenzorientierung in Europa – Beispiele aus sechs Ländern. In G. G. Goth & Severing, E. (Hrsg.), *Kompetenzorientiert ausbilden: Ansätze und Erfahrungen aus Europa* (S. 45–82). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Grabensberger, E., Freudenthaler, H. H. & Specht, W. (2008). *Bildungsstandards: Testungen und Ergebnisrückmeldungen auf der achten Schulstufe aus der Sicht der Praxis (BIFIE-Report)*. Graz: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

Greiner, U., Hofmann, F., Schreiner, C. & Wiesner, C. (2020). *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?tx_p2waxmann_pi2%5bbuchnr%5d=4148&tx_p2waxmann_pi2%5baction%5d=show

Grünkorn, J. & Klieme, E. (2020). Die TALIS-Videostudie Deutschland. In J. Grünkorn, E. Klieme, A.-K. Praetorius & P. Schreyer (Hrsg.), *Mathematikunterricht im internationalen Vergleich. Ergebnisse aus der TALIS-Videostudie Deutschland* (S. 3–7). Frankfurt am Main: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. <https://doi.org/10.25656/01:21156>

Grünkorn, J., Klieme, E., Praetorius, A.-K. & Schreyer, P. (Hrsg.). (2020). *Mathematikunterricht im internationalen Vergleich. Ergebnisse aus der TALIS-Videostudie Deutschland*. Frankfurt am Main: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. <https://doi.org/10.25656/01:21156>

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Helmke, A. (2010). Empirische Perspektive: Unterrichtsqualität. In T. Bohl, Helsper, W., Holtappels, H. G. & Schelle, C. (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 322–325). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Helmke, A. (2016). Kompetenzorientierter Unterricht = guter Unterricht? *VBE Magazin, Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung Baden-Württemberg*, 55, S. 3–4

Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019). Projekt „Grundkompetenzen absichern“: Erste Ergebnisse der Begleitevaluation. *Schulverwaltung*, 7(6), 165–169.

Horster, L. & Rolff, H. (2001). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerprozesse*. Weinheim: Beltz.

Illtschko, M., Kulmhofer-Bommer, A., Süß-Stepancik, E., George, A. C. & Wiesner, C. (2020). Aufgabenkulturen – die Entwicklung von Lernaufgaben aus Testitems. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 422–463). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?tx_p2waxmann_pi2%5bbuchnr%5d=4148&tx_p2waxmann_pi2%5baction%5d=show

Kemethofer, D. & Wiesner, C. (2019.) Verändern Bildungsstandards, Standardüberprüfungen und Ergebnismeldungen die schulische Arbeit? In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 229–244). Wiesbaden: Springer VS.

Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(6), 10–13.

Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zirkuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Münster: Waxmann.

Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.). „Langsam vermisse ich die Schule ...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. Beiheft; 16, 117–135. Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4231>

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin, H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8 | 2007, 11–29. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6>

Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.

Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabekultur“ und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.). *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43–57). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Köller, O. (2010). Bildungsstandards. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 529–548). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A. & Tepner, O. (2017). Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann et al. (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 9–65). Münster: Waxmann.

Kuger, S., Klieme, E., Lüdtke, O., Schiepe-Tiska, A. & Reiss, K. (2017). Mathematikunterricht und Schülerleistung in der Sekundarstufe: Zur Validität von Schülerbefragungen in Schulleistungsstudien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 33*, 61–98.

Kühl, S. (2016, Oktober). Die Trivialisierung der Studierenden. Die Kultusministerkonferenz und die Hochschulrektorenkonferenz drohen in die Kompetenzfalle zu tappen. *Profil*, 16–20. Gastbeitrag. Verfügbar unter http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2016/10/10_2016_K%C3%BChl.pdf

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.). *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9–32). Münster: Waxmann.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh (UTB).

Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Münster: Waxmann.

Lange, B. (2005). Bildungsstandards und Unterrichtsplanung – Konsequenzen für didaktisches Denken und Planen. *Lehren und Lernen*, 31(1), 3–10.

Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Innsbruck: University Press.

Lenski, A., Richter, D., Pant, A. H. (2015). Kompetenzorientierung im Unterricht aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(5), 712–737.

Lersch, R. (2007). Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis. *Pädagogik*, 59(12), 36–43.

Lersch, R. (2010). *Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, Hessisches Kultusministerium. Verfügbar unter https://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/2010_lersch_kompetenzen.pdf

Lersch, R. & Schreder, G. (2013). *Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens. Von den Bildungsstandards zum Schulcurriculum*. Opladen: Barbara Budrich.

Lindner, G. & Mayerhofer, S. (2018). *Kompetenzorientierter guter Unterricht und bedarfsorientierte Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 47–70). Weinheim: Beltz.

Lotz, M. (2016). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maier, U. & Kuper, H. (2012). Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätsentwicklung an Schulen: Überblick zum Forschungsstand. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 104(1), 88–99.

Maritzen, N. (2014). Glanz und Elend der KMK-Strategie zum Bildungsmonitoring. Versuch einer Bilanz und eines Ausblicks. *Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 106(4), 398–413.

Mewald, C. (2018). Die Auswirkungen von standardisierten Testverfahren auf den Unterricht und das Lernen im Fach Englisch auf der Sekundarstufe I. *R&E-SOURCE*, April 2018, 1–17. Verfügbar unter <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/494/551>

Meyer, H. (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik*, 55(10), 36–43.

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Michalke-Leicht, W. (2011). *Kompetenzorientiert unterrichten: Das Praxisbuch für den Religionsunterricht*. München: Kösel.

Müller, K., Gartmeier, M. & Prenzel, M. (2013). Kompetenzorientierter Unterricht im Kontext nationaler Bildungsstandards. *Bildung und Erziehung*, 66(2), 127–144.

Muslic, B. (2020). Datengestütztes Führungshandeln von Schulleitungen. *Erziehung und Unterricht*, 170(1–2), 116–123.

Nagy, H., Struger, J. & Wintersteiner, W. (2012). Förderung von Kompetenzen im Deutschunterricht. In M. Paechter, W. Weirer, P. Slepceviov-Zach, S. Schmölzer-Eibinger & M. Stock (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 136–151). Weinheim: Beltz.

Nitz, S., Ainsworth, S. E., Nerdel, C. & Precht, H. (2014). Do student perceptions of teaching predict the development of representational competence and biological knowledge? *Learning and Instruction*, 31, 13–22. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.12.003>

Pant, H. A., Stanat, P., Pöhlmann, C. & Böhme, K. (2013). Die Bildungsstandards im allgemeinbildenden Schulsystem. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz am Ende der Sekundarstufe I* (S. 13–22). Münster: Waxmann.

Petrovic, A. & Svecnik, E. (2019). Einleitung. In A. Petrovic & E. Svecnik (Hrsg.), *Evaluation der Initiative „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“ Entwicklungs- und Umsetzungsprozesse an den Schulen. Befunde aus 19 längsschnittlich angelegten Fallstudien*. Graz: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

Pöhlmann, C., Pant, H. A., Frenzel, J., Roppelt, A. & Köller, O. (2014). Auswirkungen einer Intervention auf die Auseinandersetzung und Arbeit mit Bildungsstandards bei Mathematik-Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(1), 113–133.

Posch, P., Rauch, F. & Seidl, A. (2012). Qualitätsentwicklung als Aufgabe der Schulleitung und der Schulaufsicht. In Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE; Hrsg.), *Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Schulen. Impulse für Schulleiter/innen* (S. 39–63). Graz: Leykam.

Praetorius, A.-K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K. & Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction*, 31, 2–12. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.12.002>

Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 325–339.

Ropohl, M., Walpuski, M. & Sumfleth, E. (2015). Welches Aufgabenformat ist das richtige? Empirischer Vergleich zweier Aufgabenformate zur standardbasierten Kompetenzmessung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 21(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s40573-014-0020-6>

Roth, H. (1972). *Realistische Erziehungswissenschaft – Beiträge zu einer Konzeption*. Hannover: Hermann Schroedel.

Saldern, M. v. (2011). *Schulleistungen 2.0. Von der Note zum Kompetenzraster*. Halberstedt: Books on Demand.

Schilcher, A., Krauss, S., Rincke, K. & Hilbert, S. (2017). Ausblick – Aus FALKO wird FALKE Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Erklären. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann et al. (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 439–452). Münster: Waxmann.

Schindler, A.-K. & Drechsel, B. (2019). Unterrichtsqualität. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer, *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 353–367). Berlin: Springer.

Schmich, J. & Itzlinger-Bruneforth, U. (Hrsg.). (2018). *TALIS 2018 (Band 1). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam. Verfügbar unter https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/d3b0c71d9d54f150311e8267eb3916782560fc2e/TALIS-2018_Gesamt_final_Web.pdf

Schott, F. & Ghanbari, S. A. (2012). *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretischen Grundlagen*. Münster: Waxmann.

Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C., Pant, H. A. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 403–453). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-10>

Schreiner, C. & Breit, S. (2019). Pädagogische Diagnostik als Transfer-Herausforderung. Instrumente pädagogischer Diagnostik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen und schulpraktischen Ansprüchen. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelsteiner, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 171–188). Münster: Waxmann.

Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfung in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–53). Münster: Waxmann. Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3925>

Schreiner, C., Wiesner, C., Kiefer, T., Helm, C., Ivanova, M., Kemethofer, D. et al. (2019). Merkmale des fachlichen Unterrichts und Schülerkompetenzen. A. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungs-*

standardüberprüfung in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016 (S. 115–136). Münster: Waxmann. Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3925>

Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>

Seiz, J., Decristan, J., Kunter, M. & Baumert, J. (2016). Differenzielle Effekte von Klassenführung und Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30(4), 237–249. <http://doi.org/10.1024/1010-0652/a000186>

Slepcevic-Zach, P. & Tafner, G. (2012). Input – Output – Outcome: Alle reden von Kompetenzorientierung, aber meinen alle dasselbe? Versuch einer Kategorisierung. In M. Paechter, S. Schmolzer-Eibinger, M. Stock, P. Slepcevic-Zach & W. Weirer (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 27–41). Weinheim: Beltz.

Sliwka, A., Klopsch, B. & Dumont, H. (2019). *Konstruktive Unterstützung im Unterricht. Wirksamer Unterricht, Band 3*. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. Verfügbar unter https://ibbw.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-891550309/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/Wirksamer%20Unterricht_Band%203_%20Sliwka%20et%20al%20%282019%29_Web.pdf

Stammermann, H. (2014). *Lehren sichtbar machen. Lernkultur gestalten – Lernarrangements entwickeln*. Weinheim: Beltz.

Specht, W. & Lucyshyn, J. (2008). Einführung von Bildungsstandards in Österreich. Meilenstein für die Unterrichtsqualität? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26(3), 318–325.

Walpuski, M., Kauertz, A., Kampa, N., Fischer, H. E., Mayer, J., Sumfleth, E. et al. (2010). ESNaS – Evaluation der Standards für die Naturwissenschaften in der Sekundarstufe I. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 171–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weigelhofer, H. (2013). *Die Kompetenzlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a3f968fb-0cac-4fcc-b4ca-a4a7d67845b1/kl_weiglhofer_25649.pdf

Weinert, F. (2000, März). *Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule*. Vortrag im pädagogischen Zentrum in Bad Kreuzach.

Weinert, F. (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Weirer, W. & Paechter, M. (2019). Grundpfeiler kompetenzorientierter Didaktik. In U. Fritz, K. Laueremann, M. Paechter, M. Stock & W. Weirer (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht Theoretische Grundlagen – erprobte Praxisbeispiele* (S. 19–42). Opladen: Barbara Budrich.

Wiesner, C., Pacher, K., George, A.-C., Breit, S. & Schreiner, C. (2018). Professionalisierung der Unterrichtsentwicklung durch die Informelle Kompetenzmessung (IKM). *R&E-Source, Sonderausgabe 10, April 2018*, 1–16. Verfügbar unter <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/526/555>

Wullschleger, A. & Birri, T. (2014). Kompetenzorientierten Unterricht planen. Diskussionsvorschlag zu einem theoriegestützten fachübergreifenden Rahmenmodell. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 399–413.

Zeitler, S., Köller, O. & Tesch, B. (2010). Bildungsstandards und ihre Implikationen für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zur aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 23–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ziegler, E., Stern, E. & Neubauer, A. (2012). Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung. In M. Paechter, W. Weirer, P. Slepcevio-Zach, S. Schmölzer-Eibinger & M. Stock (Hrsg.), *Kompetenzorientiertes Unterrichten in der Schule* (S. 14–26). Weinheim: Beltz.



Standpunkt des BMBWF zum Thema kompetenzorientiertes Unterrichten

Schüler/innen wachsen in eine immer komplexer werdende Welt hinein, die sich mit großem Tempo verändert. Aufgabe der Schule bleibt es auch in Zukunft, sie darauf vorzubereiten, also ihnen jene Kompetenzen zu vermitteln, die sie benötigen, um sich in dieser oft rasch wandelnden Welt zurechtzufinden. Die Förderung von Fähigkeiten zum fächerübergreifenden Denken und Handeln sowie zur Selbstorganisation spielt dabei eine wesentliche Rolle. Im Sinne eines kompetenz- und handlungsorientierten Unterrichts sollen lebens- bzw. praxisnahe Aufgabenstellungen so in den Vordergrund rücken. Bildungspolitische Vorhaben – wie beispielsweise größere Reformmaßnahmen im Bereich der Lehrpläne – werden sich daher auch weiterhin daran orientieren, dass Schülerinnen und Schüler in der Schule ein zeitgemäßes Rüstzeug erhalten, um ihr Leben als selbstbewusste, eigenständig denkende Menschen zu gestalten und Verantwortung für sich und die Gesellschaft übernehmen zu können.

Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich – Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive

Antonia Bachinger¹, Michael Bruneforth¹ & Juliane Schmich¹

¹Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS)

0 Abstract

Im Kapitel werden die Lesekompetenz im Allgemeinen und der Leseunterricht in Österreich behandelt. Dazu werden nach einer kurzen Einleitung zunächst aus fachdidaktischer Perspektive verschiedene Modellierungen von Lesen auch im Hinblick auf die Entwicklung der Kompetenz und deren Diagnose behandelt. Im darauffolgenden Abschnitt wird geklärt, über welche Kompetenzen österreichische Schüler/innen im Bereich Lesen verfügen. Dazu werden unter Berücksichtigung unterschiedlicher Merkmale der Schülerschaft Ergebnisse nationaler und internationaler Erhebungen angeführt. Zentrale Förderkonzepte insbesondere mit Blick auf basale Lesefertigkeiten werden zusammengefasst.

Anschließend werden die verschiedenen Ebenen des Schulsystems beleuchtet sowie die Frage gestellt, welche gesetzlichen Grundlagen es für den Leseunterricht in Österreich gibt und welche Maßnahmen im Moment umgesetzt werden. In einem weiteren Abschnitt wird die Lehrerperspektive auf den Leseunterricht beleuchtet. Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie Fort- und Weiterbildungen gestaltet sind und wie die Lesedidaktik in der tertiären Fachdidaktik verortet ist.

Auf diesen theoretischen Grundlagen und auf Basis vorliegender Untersuchungen werden Forschungsfelder und entsprechende wissenschaftliche Fragestellungen formuliert. Dieser Artikel zielt daher darauf ab, herauszuarbeiten, wo Forschung ansetzen kann, um Leseförderung an Österreichs Schulen weiterzuentwickeln. Dazu werden am Ende des Artikels von uns 14 Forschungsdesiderate identifiziert.

1 Einleitung

Die Sprache ist ein wichtiges Medium des Lernens. Zuhören und Sprechen, Lesen und Schreiben gehören zur Grundausstattung für erfolgreiches Lernen in allen Unterrichts-

fächern. Die Bedeutung der Fähigkeit, zu lesen, geht jedoch über erfolgreiches Lernen in der Schule hinaus. Texte sinnerfassend lesen zu können, gilt als Grundvoraussetzung für eine Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und für eine persönliche Weiterentwicklung im Sinne des lebenslangen Lernens. Das Ende der Pflichtschulzeit markiert dabei den Übergang, bis zu dem Schüler/innen Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben sollten, die für eine volle Teilhabe am Leben in der modernen Gesellschaft unerlässlich sind.

Spätestens seit der Rezeption der Ergebnisse zur Lesekompetenz aus PISA 2000 sind die Leseförderung aller Schüler/innen und insbesondere die Reduktion des Anteils der Schüler/innen, deren geringe Lesekompetenz ein Risiko für ihre spätere schulische, berufliche und private Entwicklung darstellt, zentrale Ziele in der Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Die Lesekompetenz nimmt also einen besonderen Platz in den Schulentwicklungsaktivitäten ein. Allerdings wird wahrgenommen, dass die getroffenen Maßnahmen noch nicht die erhofften Wirkungen zeigen (Abschnitt 5). Um effizienter steuern zu können, braucht es weitere, österreichspezifische Evidenz, v. a. bezüglich bildungspolitischer Maßnahmen.

Beschäftigt man sich mit dem Thema Lesen, so trifft man auf den Begriff „Literalität“, der „Schriftlichkeit“ bedeutet und den Kulturaspekt in den Vordergrund stellt. Eine literale Gesellschaft, die ihr Wissen vor allem in Texten niederlegt und aus Texten bezieht, ist anders gestaltet als eine orale Gesellschaft. Der englische Begriff „literacy“ umfasst alltagssprachlich die „Fähigkeit, lesen und schreiben zu können“ oder einfach Alphabetisiertheit, und stellt den Handlungsaspekt in den Vordergrund (Feilke, 2011).¹ „Lesekompetenz (reading literacy) heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Mo, 2019, S. 2). Sie wird als grundlegende Kompetenz angesehen, der andere Kompetenzen (auch Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz) nachgeordnet sind (Garbe, 2010). Lesen kann aus zahlreichen verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Im vorliegenden Artikel wird die Perspektive eingegrenzt, um die zugrundeliegende Zielstellung des Artikels zu erreichen und Forschungsbedürfnisse für Österreich zu identifizieren. Es werden u. a. die psychologische, die (fach-)didaktische, die bildungswissenschaftliche und die sozio-kulturelle Perspektive eingenommen.

Die hier vorgenommene Eingrenzung der Perspektive geht auch mit anderen Abgrenzungen zu Themenbereichen einher, deren Inhalte mit der Steigerung von Lesekompetenz in Verbindung gebracht werden können. Da die Zusammenhänge aber indirekt sind, sollen sie hier nicht verfolgt werden: So würden alle Aspekte, die die Lernumgebung Schule

1 Es gibt jedoch nicht nur eine Form von „literacy“, sondern verschiedene, z. B. „visual literacy“ (Fähigkeit, Symbole und Zeichen in Bildern zu verstehen) oder „media literacy“ (Kompetenz, mit verschiedenen Medien umgehen zu können; Kümmerling-Meibaumer, 2012).

und damit Unterricht im Allgemeinen positiv beeinflussen können, sicherlich auch zu Lernerfolgen im Lesen beitragen. Für das vorliegende Kapitel wurden außerdem zum Beispiel die folgenden wichtigen Aspekte nicht aufgegriffen:

1. Die Förderung der (allgemeinen) sprachlichen Kompetenzen wird in diesem Text nicht bearbeitet, spielt jedoch im Hinblick auf Chancengerechtigkeit im Zusammenhang mit Lesekompetenz eine wichtige Rolle. Dazu zählen Maßnahmen, die das Ziel verfolgen, die Lesekompetenz von bestimmten Gruppen von Kindern und Jugendlichen zu erhöhen. In besonderem Maße gilt das für die Deutschförderklassen: In den dafür vorgelegten Lehrplänen für Primar- und Sekundarstufe (Volksschule und Sekundarstufe I, BGBl. II Nr. 230/2018 i. d. g. F.) wird Lesen und Leseverstehen als eigener Kompetenzbereich festgelegt, der Zusammenhang zum Erwerb im Regelunterricht ist jedoch nur bedingt nachvollziehbar. Hier braucht es einen spezifischen Blick, der auf die Bedürfnisse von Kindern mit anderer Erstsprache fokussiert, und die wissenschaftliche Fundierung, ohne Passung der verschiedenen gesetzlichen Grundlagen und die Implementierung berücksichtigt.
2. Zahlreiche relevante und wirksame Unterrichtsprinzipien, die Unterricht im Allgemeinen befördern, die aber nicht lesespezifisch sind (Differenzierung/Individualisierung, Kompetenzorientierung, Classroom Management etc.) werden nicht behandelt.
3. Nicht diskutiert werden Frage zur Systemsteuerung und Steuerungswissen, welche nicht lesespezifisch sind, jedoch Rahmenbedingungen behandeln, die für den Transfer von Wissen zur Leseförderung in schulisches Handeln wichtig sind.
4. Auch die Förderung von Vorläuferfähigkeiten in der Elementarpädagogik hat Einfluss auf die spätere Entwicklung von Lesekompetenz, bedarf jedoch einer eigenen Betrachtung.
5. Obwohl von wachsender Bedeutung für das Lesen, kann das Thema Digitalisierung hier nur bedingt behandelt werden. Wir sehen hier zentrale Fragestellungen, die wir in Forschungsdesiderat 14 aufgreifen, ohne Lesen im digitalen Raum/Zeitalter inhaltlich im Detail abzuhandeln. Die Digitalisierung hat Einfluss auf alle im Text diskutierten Themen: So muss etwa erforscht und diskutiert werden, wie sich das Konstrukt von Lesen ändert bzw. welchen Einfluss digitale Medien auf die Entwicklung von Lesekompetenz haben. Auch im Zusammenhang mit der Diagnostik ist Digitalisierung ein zentrales Thema, so werden immer mehr Instrumente (auch digital angeboten (siehe etwa Abschnitt 2.2)). Erforderlich ist auch die Erforschung von Lesefördermethoden in digitaler Form, die vor allem angesichts von *Distance Learning* während der Corona-Pandemie an Bedeutung gewonnen hat. Das Thema betrifft nicht zuletzt die diesbezüglichen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Zusätzlich müssen auch die gesetzlichen Grundlagen mit Blick auf die Digitalisierung analysiert bzw. überarbeitet werden, wobei diese Überarbeitung wissenschaftlich begleitet werden muss. Weitere wichtige Aspekte in dieser Hinsicht sind die veränderte Lebensumwelt der Schüler/innen bzgl. digitaler Medien sowie ihr außerschulisches Leseverhalten.

2 Lesekompetenz

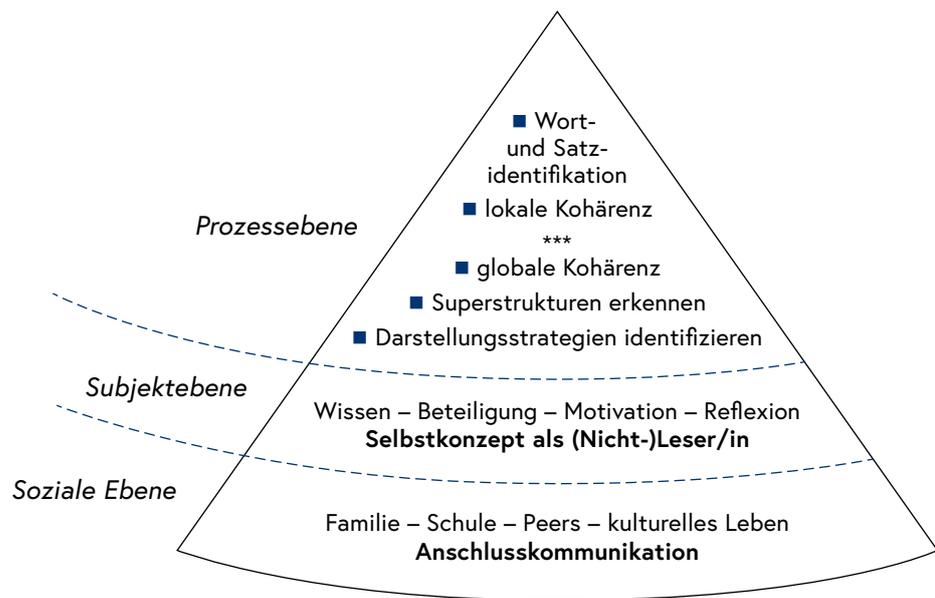
2.1 Lesekompetenzmodelle

Lesen kann auf verschiedene Arten modelliert werden, u. a. mit Fokus auf die Entwicklung oder auch mit Fokus auf (empirisch validierte) Kompetenzstufen. Weiters gibt es auch Kompetenzstrukturmodelle, die Dimensionen von Kompetenzen oder Fächern beschreiben. Sie sind in erster Linie aus der Theorie des Fachs abgeleitet, nicht aus empirischen Beobachtungen, können aber empirisch überprüft werden (Böhme, Schipolowski, Canz, Krelle & Bremerich-Vos, 2017; George, Robitzsch, Krelle & Breit, 2019). Eine Auswahl an Modellen soll im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

Strukturmodell

Im deutschsprachigen Raum zählt das Mehrebenenmodell von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix (2015) zu den bekanntesten Strukturmodellen. Lesen wird mit Blick auf die Prozessebene, die Subjektebene und die soziale Ebene betrachtet. Die Prozessebene kann wiederum in hierarchiehohe und hierarchieniedrige Verstehensprozesse unterteilt werden (siehe dazu auch Richter & Christmann, 2009).²

Abb. 1: Mehrebenen-Modell des Lesens (nach Rosebrock & Nix, 2015)³



- 2 Ein Modell, das auf den Leseprozess abzielt, ist das Dual Route Model von Coltheart (1978). Es fokussiert auf die Worterkennung und geht hier von zwei Wegen – dem nichtlexikalischen, indirekten Weg (über die Graphem-Phonem-Korrespondenzen) und dem lexikalischen Weg, der den direkten Wortabruf aus dem Lexikon involviert – aus (siehe dazu auch Richter & Christmann, 2009, und Abschnitt 2.2. in diesem Kapitel).
- 3 In der neuesten Ausgabe von Rosebrock und Nix (erschienen 2020) ist der Begriff „Anschlusskommunikation“ ersetzt durch den Begriff „Handlungszusammenhang“.

Im Modell von Rosebrock und Nix werden unter der Subjektebene u. a. die Lesemotivation und das Selbstbild als Leser/in zusammengefasst. Das schließt die Aktivierung von Vorwissen und Sprachwissen ebenso mit ein wie das Einfühlen in Figuren, die begründete Meinungsbildung und die intrinsische und extrinsische Motivation. Selbstbild und Lesemotivation hängen häufig auch mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der Prozessebene zusammen, weil beispielsweise gute Leser/innen tendenziell auch motivierter sind. Allerdings gibt es keine einfachen kausalen Zusammenhänge. Lesemotivierende Maßnahmen bringen also keine direkten Verbesserungen auf Prozessebene mit sich und nicht jedes Kind, das auf der Prozessebene hohe Kompetenz aufweist, liest auch automatisch gerne bzw. viel.

Unter der sozialen Ebene versteht man vor allem die Kommunikation mit anderen über das Lesen, wobei sich hier im Lauf der Pflichtschule Änderungen bezüglich der wichtigen Ansprechpartner ergeben: Während Anschlusskommunikation vor dem Eintritt in die Schule und auch an deren Beginn primär in der Familie geschieht, verlagert sich dies in einem ersten Schritt auf die Schule bzw. in einem späteren Schritt auf die Peers (siehe dazu das Entwicklungsmodell für Lesesozialisation von Garbe, Holle & von Salisch, 2006). Die Strukturmodelle zum Lesen (insbesondere im Hinblick auf Subjektebene und soziale Ebene) basieren nur bedingt auf empirischen Studien. Zu den Herausforderungen bisheriger Untersuchungen im deutschsprachigen Raum berichtet etwa Lenhard (2013, S. 40) (siehe Forschungsdesiderat 1).

Kompetenzstufenmodell

Lesen kann auch in Form von Kompetenzstufen modelliert werden. Für Österreich von Bedeutung sind etwa die Kompetenzstufenbeschreibungen, die auf Basis der in den BIST-Ü erhobenen Schülerleistungsdaten entwickelt und für die Ergebnismeldung verwendet wurden (Luger-Bazinger, Freunberger & Itzlinger-Bruneforth, 2015). In diesen Beschreibungen wird festgelegt, über welche Kompetenzen im Bereich Lesen österreichische Schüler/innen am Ende der 4. Schulstufe respektive der 8. Schulstufe verfügen sollen. Diese Beschreibungen fokussieren insbesondere auf die Prozessebene des Lesens. In den Bildungsstandards, in den Lehrplänen und auch in einigen Lesekompetenzmodellen (Rosebrock & Nix, 2015) findet sich ein erweiterter Begriff von Lesen, der u. a. motivationale Aspekte miteinschließt. Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept werden jedoch im aktuellen Kompetenzstufenmodell, welches der Bildungsstandarterhebung zugrunde liegt bzw. lag, nicht angesprochen. Deshalb sollten etwa das lesebezogene Selbstkonzept und die Lesemotivation (weiterhin) in Form von Schülerfragebögen bei nationalen und internationalen Studien erfragt werden (siehe Forschungsdesiderat 4).

Entwicklungsmodelle

Neben Struktur- und Stufenmodellen liegen auch Modelle zur Entwicklung von Lesekompetenz vor, eine Zusammenfassung zentraler Ergebnisse findet sich etwa bei Lenhard (2013). Erwähnt werden soll hier das Entwicklungsmodell von Uta Frith (1985), welches zu

den bekanntesten zählt und welches auf das Schrift-Lesen (im Englischen), also auf die hierarchieniedrige Ebene, fokussiert. Es kann angezweifelt werden, ob es sich (aufgrund der hohen orthografischen Konsistenz des Deutschen) ohne Weiteres auf den Erwerbsprozess im Deutschen übertragen lässt. Deshalb wurde (darauf basierend) von Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera und Schmidt (2020, S. 29) das Entwicklungsmodell für das „Worterkennen und laut Lesen“ vorgelegt, das weniger auf eine eindeutige Abfolge von Stufen fokussiert. Klicpera et al. gehen davon aus, dass sich das lexikalische und nichtlexikalische Lesen weitgehend parallel entwickeln, und der Fokus auf größere sublexikalische Einheiten (z. B. Silben) von größerer Bedeutung ist (2020, S. 30). Danach werden die Leseprozesse zunehmend automatisiert. Das lexikalische Lesen rückt mit der Zeit in den Vordergrund.

Neben jenen Modellen, die auf das „Schriftlesen“ fokussieren, gibt es auch Modelle, die das Leseverstehen in den Blick nehmen: Zu den bekannteren Modellen für Lesekompetenzentwicklung im deutschsprachigen Raum zählen das „Individuelle Bottom-up-Modell zur Kompetenzentwicklung beim Lesenlernen“ von Venn-Brinkmann (2012), in dem testbasierte Kompetenzstufen den individuellen Entwicklungsschritten gegenübergestellt werden, und etwa jenes von Holle (2010), welches in klarem Zusammenhang zu diagnostischen Verfahren steht. Beim Plateau der erwachenden Literalität handelt es sich um eine Phase des unterstützten Lesens im Vorschulalter und in der Grundstufe 1. Kinder machen erste Erfahrungen mit Texten etwa in Vorlesesituationen und im Erstleseunterricht. Auf dem Plateau des gezielten Erlernens schriftsprachlicher Konventionen und des selbstständigen Lesens erlesen Kinder autonom und nach eigenen Interessen, das Lesen geht über das Dekodieren hinaus. Darauffolgend lernen Kinder flüssiges und strategieorientiertes Lesen, bei dem sie ihre Verstehensprozesse kontrollieren lernen. Das Plateau der Ausdifferenzierung des Lesens und der Teilhabe am kulturellen Leben beinhaltet adaptives und urteilsfähiges Lesen, welches sich bis zum Ende der Schulzeit und darüber hinaus erstreckt. Leser/innen auf dieser Stufe können eine Bandbreite an Genres und Texte hoher Komplexität lesen und reflektieren.

Des Weiteren gibt es Modelle zur Entwicklung von Lesesozialisation und Subjektebene, etwa von Garbe et al. (2006), in dem Plateaus der literalen und literarischen Entwicklung unterschieden werden. Die vorliegenden Modelle gehen meist von einer idealtypischen bzw. linearen Entwicklung aus.

Neben Modellen mit Erwerbsfokus gibt es auch noch jene, die den Fokus auf die Schwierigkeit von Texten legen. Meist liegt der Fokus auf literarischen Texten.⁴ Auch hier bedarf es weiterer Untersuchungen, insbesondere in Form von Längsschnittstudien, die Lesekompetenz und ihre Entwicklung auch mit Blick auf unterschiedliche Kontexte und Bedingungen (wie Migrationshintergrund, Geschlecht, Sozialisation, kognitive Faktoren etc.) erforschen (siehe Forschungsdesiderat 1).

4 Exemplarisch siehe etwa <https://www.lezenvoordelijst.nl/docenten-informatie/didactiek/>

Einflüsse auf die Leseentwicklung

Im Zusammenhang mit der Entwicklung sollen abschließend die Einflussfaktoren diskutiert werden: Herausforderungen auf der Prozessebene können einerseits durch genetische bzw. kognitive Risikofaktoren und andererseits durch entwicklungs- und umweltbezogene Risikofaktoren beeinflusst werden (eine detaillierte Auflistung findet sich z. B. bei Nagler, Lindberg & Hasselhorn, 2017). Hertel, Jude und Naumann (2010, S. 268) untersuchten die Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Elternhauses, der Lesekompetenz und der Lesefreude der Kinder. Dabei unterschieden sie zwischen Strukturmerkmalen (sozio-ökonomischer Hintergrund, das Bildungsniveau der Eltern und der Migrationsstatus) und Prozessmerkmalen (Leseressourcen, kulturelle Besitztümer, Lesemotivation der Eltern, Lesezeit der Eltern, lesebezogene Überzeugungen der Eltern, die Förderung in der Grundschule und die aktuelle Förderung).

Ennemoser, Marx, Weber und Schneider (2012) untersuchen in zwei Längsschnittstudien verschiedene Vorläuferfertigkeiten vom Kindergarten bis zum Ende der Grundschulzeit. Gezeigt werden konnte, dass die Vorläuferfertigkeiten in unterschiedlicher Weise zur Vorhersage auf Lesegeschwindigkeit, Leseverstehen und Rechtschreiben beitragen: So wird Lesegeschwindigkeit am besten durch die Benennungsgeschwindigkeit und (in den ersten Jahrgangsstufen) die phonologische Bewusstheit vorhergesagt, wohingegen das Leseverstehen durch frühe Lesegeschwindigkeit und die linguistische Kompetenz eine gute Vorhersagekraft aufwies (Ennemoser et al., 2012, S. 65). Unter der linguistischen Kompetenz werden hier allgemeinere sprachliche Kompetenzen wie Grammatik und Wortschatz verstanden, deren Einfluss erst später in der Entwicklung von Bedeutung ist, etwa beim Leseverstehen.

Klicpera et al. (2020) erwähnen in ihrem Modell folgende Faktoren auf den Entwicklungsprozess: Arbeitsgedächtnis, phonologische Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit, visuelle Aufmerksamkeit und basale Informationsverarbeitung auf der einen und Unterricht, Förderung im Elternhaus, Intervention und Regularität der Schriftsprache auf der anderen Seite. Zwischen diesen Effekten gibt es sogenannte Mediatoreffekte, sie beeinflussen sich also gegenseitig und sind je nach Entwicklung unterschiedlich langfristig geeignete Prädiktoren (Klicpera et al., 2020, S. 29).

Ergänzend sind die Ergebnisse von McElvany, Becker und Lüdtke (2009) relevant, die Längsschnittdaten (vom Ende der dritten bis zum Ende der sechsten Schulstufe) untersuchten: Auf Basis dieser Daten konnte ein komplexes Muster der Zusammenhänge zwischen familiären Strukturmerkmalen (z. B. sozioökonomischer Status, Migrationsstatus), Prozessmerkmalen (z. B. kulturelle Ressourcen, Einstellung der Eltern zum Lesen), individuellen Merkmalen (z. B. Wortschatz, Lesemotivation) und der Lesekompetenz der Kinder festgestellt werden. McElvany et al. betonen, dass die Einflüsse der familiären Lesesozialisation auch in der Primarstufe (und nicht nur in der vorschulischen Zeit) von Bedeutung sind (2009, S. 130).

Die Modelle und das Wissen über Entwicklung und die Faktoren, die diese beeinflussen, müssen Eingang in die bildungspolitischen Dokumente finden. Diese Modelle wurden beispielsweise in der Verordnung über Bildungsstandards im österreichischen Schulwesen (BGBl. II Nr. 1/2009) berücksichtigt. Der (Weiter-)Entwicklung von Lehrplänen und Kompetenzrastern müssen solche wissenschaftlich fundierten Modelle und empirisch erhobene Daten zugrunde liegen. Das gilt auch für die Lehrpläne und Kompetenzraster, die sich derzeit in Entwicklung befinden und voraussichtlich Grundlage von Leistungserhebungen sein werden (siehe Abschnitt 5). Diese Prüfung muss vor der Einführung der jeweiligen Dokumente von anerkannten Expertinnen und Experten durchgeführt werden. Auch Aspekte digitalen Lesens sollten dabei berücksichtigt werden (siehe Forschungsdesiderat 14). Die etwaige Überarbeitung und Anpassung gesetzlicher Grundlagendokumente, die Lernziele setzen, braucht eine forschende Begleitung, insbesondere wenn etablierte Strukturen und Verbindungen zwischen verschiedenen Dokumenten überarbeitet werden (siehe Forschungsdesiderate 2 und 3).

2.2 Diagnostik als Grundlage von Leseförderung

Nachdem die verschiedenen Modellierungen von Lesekompetenz gezeigt wurden, soll nun konkreter auf die Diagnose als Grundlage von Förderung eingegangen werden: Um der Forderung nach einer „systematischen Leseförderung“ (Rosebrock & Nix, 2015, S. 9) nachkommen zu können, bedarf es einer Anpassung der Methoden an die Bedürfnisse und den Kompetenzstand der Lernenden. Beides muss systematisch und bedarfsorientiert durch geeignete diagnostische Verfahren erhoben werden. Lehrer/innen benötigen gesicherte Daten über die Lesekompetenz und ergänzend Informationen zu Lesemotivation und Leseselbstkonzept ihrer Schüler/innen. Diese können unterschiedlich erhoben werden, etwa über informelle Beobachtungen (z. B. Lautleseprotokolle und Lückentexte, siehe etwa Rosebrock, Nix, Rieckmann und Gold [2011, S. 90–96]), standardisierte Diagnostikverfahren, die die Lehrpersonen selbstständig durchführen, wie z. B. den SLS 2–9 (Mayringer & Wimmer, 2005) zur Messung der Lesegeschwindigkeit oder ELFE II (Lenhard, Lenhard & Schneider, 2017), der neben der Lesegeschwindigkeit auch das Leseverstehen misst und dessen Übertragbarkeit auf Österreich geprüft und bestätigt wurde, siehe Aspalter, Lenhard, Jörgl und von Spinn (2020), aber auch über externe, nationale Erhebungen wie die iKM^{PLUS} (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2020a), die sich gerade in Entwicklung befindet.

Verfahren zur Diagnose von Lesekompetenz können nach verschiedenen Kriterien unterschieden werden, etwa nach der Administrationsform (digital oder Paper-Pencil, Durchführung im Klassenverband oder als Einzelmessung), nach dem Grad der Standardisierung, nach der Bezugsnorm (werden die Ergebnisse etwa mit nationalen oder internationalen Referenzwerten verglichen oder mit einer kriterialen Bezugsnorm wie Kompetenzstufenbeschreibungen). Zu den Vor- und Nachteilen standardisierter Verfahren und informeller Diagnostik führt Lenhard (2013, S. 71) mehrere Argumente an: So spricht für die standardisierten Verfahren, dass diese eine klare theoretische Fundierung

aufweisen, die Qualitätskriterien der Reliabilität, Validität und Objektivität eingehalten werden und klaren Normen vorhanden sind. Informelle Verfahren hingegen sind meist kostengünstiger und können auf den Lerngegenstand abgestimmt werden.

Ein weiteres Kriterium zur Unterscheidung ist die Häufigkeit bzw. Regelmäßigkeit der Durchführung: So werden Large-Scale Assessments wie PISA (Programme for International Student Assessment) oder PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) (bezüglich der betreffenden Schüler/innen) einmalig durchgeführt, während Classroom-Assessments häufiger durchgeführt werden können und somit lernprozessbegleitend sein können: Lehrer/innen können damit herausfinden, ob die Fördermethoden für einzelne Schüler/innen oder Gruppen erfolgreich sind.

Die Diagnoseverfahren können auch nach ihrer Funktion unterschieden werden: So gibt es Verfahren, die auf individuelle Förderung oder Diagnose von Leseschwächen abzielen, aber auch Verfahren, die auf das System-Monitoring abzielen und die Lesekompetenz als Indikator eines erfolgreichen Bildungssystems definieren. Schließlich können die Verfahren auch nach der Dimension von Lesekompetenz unterschieden werden, auf die im Verfahren fokussiert wird. So können diagnostische Instrumente etwa auf die Lesefertigkeiten (und somit auf einen frühen Entwicklungsstand) oder auf das Leseverstehen (und somit auf hierarchiehohe Prozesse) abzielen.

Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept sind üblicherweise kein Teil von Leistungserhebungen, können aber in Form von Schülerfragebögen (in Large-Scale Assessments) oder informell erhoben werden. Lesemotivation und Selbstkonzept sollten – wie etwa in der BIST-Ü – neben den Leistungsdaten auch im Rahmen der iKM^{PLUS} erhoben und für Schul- unter Unterrichtsentwicklung herangezogen werden (siehe Forschungsdesiderat 4).

Ein Überblick über zahlreiche Verfahren zur (Individual-)Diagnostik zum Lesen (und zur Sprachentwicklung) findet sich etwa auf der Webseite der deutschen Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS), welche auch Empfehlungen für verschiedene Verfahren aus wissenschaftlicher Sicht beinhaltet.⁵

In Österreich wird im Moment die iKM^{PLUS} entwickelt, die u. a. der Lesediagnostik dient. Neben der individuellen und der – in der Schule ansonsten üblichen – sozialen Bezugsnorm können somit weitere Informationen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung herangezogen werden, wie nationale Referenzwerte oder Kontextdaten. Die kriterialen Rückmeldungen fokussieren auf inhaltliche Kriterien, die für die Entscheidungen für gewisse Leseverfahren im Unterricht leitend sein sollten.

5 Siehe <https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/empfohlene-diagnostische-tools/individualdiagnose-sprach-leseentwicklung/>

Zielperspektiven von Lesediagnostik

Mit Blick auf das Bildungssystem muss gefragt werden, wie eine sinnvolle, diagnostische Strategie aussieht (siehe dazu etwa Lenhard, 2013, S. 106–111). Sie beinhaltet neben der Auswahl der passenden diagnostischen Verfahren und Instrumente auch die angemessene Interpretation der Ergebnisse – von der informellen Diagnose in der Klasse bis hin zu Large-Scale Assessments. Ergebnisse aus Letzterem werden im Anschluss gezeigt und diskutiert. Für Österreich sollte insbesondere der Übergang zwischen verschiedenen Schulformen in den Blick genommen werden (siehe Forschungsdesiderat 4), u. a. weil die Einschätzung der Lehrpersonen häufig nicht mit externer Diagnose übereinstimmt (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001, S. 119).

Diagnostik und Benotung

Eine bereits bestehende Möglichkeit beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe in Bezug auf Informationen zum Leistungsstand der jeweiligen Schüler/innen wäre ein Blick auf die Noten. Allerdings scheinen die Noten nicht besonders aussagekräftig in Bezug auf die tatsächlichen Leseleistungen zu sein, wie eine Überprüfung anhand der österreichischen Daten aus der internationalen Lesestudie PIRLS 2016 ergab (Salchegger, Höller, Pareiss & Lindemann, 2017). In dieser Studie wurden die Kinder der 4. Klasse Volksschule unter anderem nach ihren letzten Schulnoten im Fach Deutsch/Lesen/Schreiben gefragt. Diese Notenangaben wurden mit den durch die PIRLS-Studie erbrachten Leseleistungen in Verbindung gebracht. Dabei zeigte sich, dass rund 10 % der Kinder, die bei PIRLS als „leistungsschwache Schüler/innen“ eingestuft werden (Leseleistung unter Kompetenzstufe 1, also unter 400 Punkte), die Note „Sehr Gut“ im Fach Deutsch/Lesen/Schreiben erhalten hatten. Weitere 17 % dieser „leistungsschwachen Schüler/innen“ hatten die Note „Gut“ erhalten.

Von denjenigen Kindern, die in Deutsch/Lesen/Schreiben über die Note „Sehr Gut“ berichteten, liegen 5 % mit ihren Leseleistungen auf oder unter Kompetenzstufe 1. Dies ist insofern bemerkenswert, als die Definition der Leseleistung auf Kompetenzstufe 1 bedeutet, dass nur die einfachsten PIRLS-Aufgaben gelöst werden können. Dies umfasst z. B. das Auffinden, Benennen und Wiedergeben explizit genannter Informationen, Handlungen oder Begriffe im Text (Salchegger et al., 2017, S. 44 f.). Leseleistungen unter Kompetenzstufe 1 beinhalten diese Fähigkeiten nicht mehr. Der Blick auf die leistungsstarken Leser/innen (Kompetenzstufe 4, mehr als 625 Punkte) zeigt, dass es bei PIRLS 2016 keine leistungsstarken Leser/innen gibt, die über die Note „Nicht Genügend“ in Deutsch/Lesen/Schreiben berichten.

Eder (2019, S. 705) kommt zu sehr ähnlichen Befunden und spricht davon, dass „in hohem Ausmaß gleiche Noten für ungleiche Leistungen oder ungleiche Noten für gleiche Leistungen vergeben werden“. Seinen Befunden zufolge sind Schulnoten auch innerhalb einer Schule oder zwischen verschiedenen Schulen bzw. Schultypen nicht vergleichbar.

Natürlich spiegelt die Note im Fach Deutsch/Lesen/Schreiben nicht nur die Lesekompetenz wider, wie bereits der Name des Fachs nahelegt. Es lässt sich auch nicht allgemein festlegen, wie groß der Anteil der Lesekompetenz an der Note ist. Dennoch geben die Daten durchaus nicht zu vernachlässigende Hinweise darauf, dass die Noten, mit denen Volksschüler/innen in die nachfolgenden Schulformen wechseln, den dortigen Lehrpersonen keine belastbaren Hinweise zur Lesekompetenz geben.

Metaanalysen von Südkamp, Kaiser & Möller (2012) zeigen, dass über alle Studien hinweg die Lehrereinschätzung der Fähigkeiten nur zu .63 mit den tatsächlichen Leistungen korreliert. Für den Bereich Lesen konnte auch mit Daten österreichischer Volksschulkinder ($n=1.468$) gezeigt werden, dass Lehrereinschätzungen und Schülerleistungen mit $r=.59$ (Leseverständnis) bzw. $r=.55$ (Dekodieren) korrelieren, besonders aber leseschwache Schüler/innen und jene mit einer anderen Erstsprache nicht so akkurat eingeschätzt werden (Paleczek, Seifert & Gasteiger-Klicpera, 2017).

Diese Befunde untermauern, dass informelle Diagnostik (wie oft von Lehrpersonen angewandt) durch standardisierte Diagnostik und externe Evidenzen ergänzt werden sollte, damit Lehrerurteile akkurater werden. Zusätzlich sollte jedenfalls geprüft werden, ob die Weitergabe externer Evidenzen etwa von der Volksschule an die AHS oder MS vorteilhaft für die Förderung von Schülerinnen und Schülern ist, und – wie von Eder (2019, S. 707) genannt – kompetenzbezogene Zugänge zur Leistungsrückmeldung entwickelt werden (siehe Forschungsdesiderat 4) (zur externen Datennutzung siehe etwa auch den Qualitätsrahmen für Schulen BMBWF, 2020b, S. 14). Im Folgenden werden entsprechende externe Daten dargestellt.

3 Lesekompetenz österreichischer Schüler/innen

Zur Lesekompetenz österreichischer Schüler/innen liegen auf nationaler Ebene Daten der Bildungsstandarderhebungen sowie international Daten von PIRLS sowie von PISA vor, deren Ergebnisse im folgenden Überblick zusammengefasst werden.

3.1 Ergebnisse von Bildungsstandarderhebungen

Bildungsstandards definieren in Österreich, über welche Kompetenzen Schüler/innen bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe in der Regel verfügen sollen. Die Bildungsstandarderhebungen erfüllen die Aufgabe, den Ist-Zustand über tatsächlich erworbene Kompetenzen zu erfassen und abzubilden (Neubacher, Ober, Wimmer & Hartl, 2019).

Bei der Bildungsstandarderhebung 2015 wurden die Schüler/innen der 4. Klasse Volksschule u. a.⁶ in Lesen an zwei verschiedenen Testtagen getestet. Das Kompetenzmodell

6 Im Fach Deutsch/Lesen/Schreiben werden bei der Bildungsstandardüberprüfung (D4) neben dem Kompetenzbereich Lesen noch die Kompetenzbereiche Verfassen von Texten, Sprachbetrachtung, Rechtschreibung, Sprechen (anhand einer Stichprobe) und Zuhören erfasst.

zu „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ unterscheidet die zwei Bereiche „Lesefertigkeit“ (Lesegenauigkeit und Lesegeschwindigkeit auf Wortebene) und die hierarchiehöhere Fähigkeit „Leseverständnis“ (Leseverständnis auf der Wort-, Satz- und Textebene) (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016, S. 16 ff.).

Es zeigte sich (vgl. Tabelle 3.1), dass 13 % der Schüler/innen die Bildungsstandards *nicht erreicht* haben (*unter Stufe 1*). Die Lesekompetenz dieser Schüler/innen wird in den Kompetenzstufenmodellen zu den Bildungsstandards nicht beschrieben. 25 % haben die Bildungsstandards *teilweise erreicht* (*Stufe 1*). Diese Schüler/innen verfügen über elementare Lesefähigkeiten auf Wort- und Satzebene. Mehr als die Hälfte der Schüler/innen (56 %) haben die Bildungsstandards in Lesen *erreicht* (*Stufe 2*), sie verfügen über ein sicheres Leseverständnis auf Wort- und Satzebene und verstehen altersadäquate lineare und nichtlineare Texte unterschiedlicher Länge und unterschiedlicher inhaltlicher, struktureller und sprachlicher Komplexität. 6 % der Schüler/innen haben die Bildungsstandards in Lesen *übertrifft* (*Stufe 3*) und verstehen inhaltlich, strukturell und sprachlich komplexere Texte (Neubacher, Ober et al., 2019). Die genaue inhaltliche Verortung der vier Stufen ist bei Breit et al. (2016) nachzuschlagen.

Bei der Bildungsstandarterhebung 2016 wurden die Schüler/innen der 8. Schulstufe (Sekundarstufe I, AHS-Unterstufe und NMS) u. a.⁷ in Lesen getestet. Dabei zeigte sich, dass 17 % der Schüler/innen die Bildungsstandards *nicht erreicht* haben (*unter Stufe 1*). Die Kompetenzen dieser Schüler/innen können mittels Kompetenzstufenbeschreibungen nicht genauer beschrieben werden. 28 % der Schüler/innen haben die Bildungsstandards *teilweise erreicht* (*Stufe 1*). Diese Schüler/innen verstehen beispielsweise altersadäquate literarische und pragmatische kurze Texte. Rund die Hälfte der Schüler/innen (49 %) *erreichten* die Bildungsstandards (*Stufe 2*); diese Schüler/innen verstehen altersadäquate literarische und pragmatische Texte unterschiedlicher Länge und Komplexität. 7 % haben die Bildungsstandards *übertrifft* (*Stufe 3*), sie verstehen inhaltlich, strukturell und sprachlich komplexere Texte (Neubacher, Ober et al., 2019) und verstehen beispielsweise übertragene Bedeutungen und können textbezogen interpretieren (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2017, S. 43). Die detaillierte inhaltliche Verortung der vier Stufen ist bei Breit, Bruneforth und Schreiner (2017) nachzuschlagen. Die Differenzierung nach NMS und AHS-Unterstufe ergab, dass an den NMS 24 % der Jugendlichen die Bildungsstandards nicht erreichten, 35 % erreichte sie teilweise und insgesamt 41 % erreichten oder übertrafen sie, während an den AHS-Unterstufen 2 % die Bildungsstandards nicht erreichten, 15 % erreichten sie teilweise, 68 % erreichten sie und 15 % übertrafen sie (Breit et al., 2017; Rechnungshof Österreich, 2020).

7 Bei den Bildungsstandardüberprüfungen in der 8. Schulstufe werden neben dem Bereich Lesen noch die Bereiche Schreiben, Sprachbewusstsein, Sprechen (anhand einer Stichprobe) und Zuhören erfasst.

Den Bildungsstandarterhebungen 2015 bzw. 2016 gingen in Österreich Baseline-Erhebungen in den Jahren 2010 (4. Schulstufe) und 2009 (8. Schulstufe) voraus (Neubacher, Freunberger et al., 2019). Diese erlaubten es, die Entwicklung der Kompetenzen im Lesen mit Blick auf die nationalen Bildungsziele zu verfolgen. Für beide Schulstufen zeigte sich zwischen der ersten und der zweiten Messung zu den Bildungsstandards eine deutliche Steigerung der mittleren Lesekompetenz der Schüler/innen und eine substantielle Reduktion des Anteils der Schüler/innen, der die Bildungsstandards nicht erreicht hat (in beiden Schulstufen reduzierte sich dieser Anteil um mehr als ein Viertel) (vgl. Tabelle 3.1).

Tab. 3.1: Ergebnisse der Bildungsstandards in Lesen im Überblick

Baseline bzw. Bildungsstandards	Anteil der Schüler/innen, der die Bildungsstandards ...				Lesemittelwert
	nicht erreicht hat	teilweise erreicht hat	erreicht hat	übertroffen hat	
D4 Baseline (2010)	18 %	28 %	51 %	3 %	500
D4 (2015)	13 %	25 %	56 %	6 %	523
D8 Baseline (2009)	24 %	34 %	40 %	2 %	500
D8 (2016)	17 %	28 %	49 %	7 %	537

Quelle: Neubacher, Ober et al., 2019; Neubacher, Freunberger et al., 2019.

3.2 Ergebnisse von PIRLS

PIRLS erfasst seit 2001 im Abstand von fünf Jahren die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern auf der 4. Schulstufe. Österreich beteiligte sich erstmals im zweiten Durchgang im Jahr 2006 daran.

Bei PIRLS werden sogenannte Kompetenzstufen zur inhaltlichen Verortung der Lesekompetenz verwendet. Im Weiteren werden die Schüler/innen in *leistungsschwache* („Risikogruppe“) und *leistungsstarke* („Spitzengruppe“) unterschieden. Leistungsschwache Schüler/innen können explizit genannte Informationen im Text finden (Stufe 1) bzw. ggf. auch dies nicht (unter Stufe 1). Leistungsstarke Schüler/innen können in literarischen Texten die Ereignisse und Handlungen der Charaktere und in Sachtexten komplexe Informationen textgestützt interpretieren (Stufe 4). Die genaue Beschreibung der Kompetenzstufen findet sich bei Wallner-Paschon und Widauer (2017).

Tabelle 3.2 enthält die Anteile der leistungsschwachen bzw. leistungsstarken Leser/innen sowie die erreichten Lese-Mittelwerte. Die Gruppe der *leistungsschwachen Schüler/innen* liegt bei PIRLS 2016 mit 16 Prozent auf einem ähnlichen Wert wie bei PIRLS 2006. Im Detail ergab sich (ohne Abbildung), dass die Anteile der Schüler/innen unter Level 1 bei allen drei Erhebungen annähernd gleichgeblieben sind (kein statistisch signifikanter Unterschied). In der Gruppe der Schüler/innen auf Level 1 lassen sich zwischen den Er-

hebungen 2006 und 2011 sowie auch zwischen 2011 und 2016 statistisch bedeutsame Unterschiede feststellen. Der Anteil an *leistungsstarken Leserinnen und Lesern* ist bei PIRLS 2016 im Vergleich zu 2011 um drei Prozentpunkte angestiegen, womit wieder derselbe Wert wie im Jahr 2006 erreicht wird. Die Steigerung zwischen 2011 und 2016 ist statistisch signifikant (Salchegger, Suchań et al., 2017) und zeigt ein Bild, das mit dem Trend 2010 auf 2015 in den Überprüfungen der Bildungsstandards konsistent ist.

Neben der Beschreibung der Kompetenzstufen ermöglicht der internationale Vergleich bei PIRLS auch den Vergleich durch den erreichten Mittelwert eines Landes. Österreich erzielte im Jahr 2006 einen Mittelwert von 538 Punkten, im Jahr 2011 einen Mittelwert von 529 Punkten und im Jahr 2016 einen Mittelwert von 541 Punkten (Salchegger, Suchań et al., 2017). Die Mittelwertdifferenz zwischen 2006 und 2011 ist statistisch signifikant (Salchegger, 2012), der Unterschied zwischen 2011 und 2016 ebenfalls. Der Blick auf die Mittelwertdifferenz im 10-Jahres-Vergleich von 2006 auf 2016 ergibt jedoch keinen signifikanten Unterschied (Salchegger, Suchań et al., 2017).

Tab. 3.2: Ergebnisse der PIRLS-Erhebungen im Überblick

PIRLS	Risikogruppe: Anteil leistungsschwacher Schüler/innen	Spitzengruppe: Anteil leistungsstarker Schüler/innen	Mittelwert Lesekompetenz
2006	16%	8%	538
2011	20%	5%	529
2016	16%	8%	541

3.3 Ergebnisse von PISA

PISA erfasst seit dem Jahr 2000 im Abstand von drei Jahren u. a.⁸ die Lesekompetenz von 15-/16-jährigen Jugendlichen. Die Lesekompetenz stand dabei bei jeder dritten Messung im Vordergrund (die Hälfte aller Aufgaben besteht aus Leseaufgaben): 2000, 2009 und 2018 bildete Lesen die Hauptdomäne⁹ (vgl. Tabelle 3.3, grau schattierte Zeilen).

8 Neben der Lesekompetenz werden auch die Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz erfasst. Weiters gibt es in jedem Erhebungsjahr einen sich ändernden zusätzlichen vierten Schwerpunkt (z. B. „kollaboratives Problemlösen“ bei PISA 2015).

9 Bei den PISA-Testungen von 2000 bis 2012 gab es einige Entwicklungen und Änderungen, die bei der Interpretation der Trends zu beachten sind; es konnte aber kein starker Bruch in der Zeitreihe festgestellt werden (Bruneforth & Höller, 2019, S. 83). Auch die Ergebnisse der PISA-Testungen von 2015 bis 2018 sind als jeweils kontinuierlich zu betrachten. Hingewiesen wird auf eine Unsicherheit im Übergang von papierbasierter auf computerbasierte Testung zwischen 2012 auf 2015 (Bruneforth & Höller, 2019, S. 86).

Tabelle 3.3 enthält die Größe der Risiko- bzw. Spitzengruppen für jede der insgesamt sieben PISA-Erhebungen sowie die erreichten Lese-Mittelwerte. Das Konzept von Risiko- bzw. Spitzengruppe bei PISA ist dem von PIRLS verwendeten Konzept von leistungsstarken bzw. leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern ähnlich: Zusammengefasst weisen Schüler/innen, die der Lese-Risikogruppe zuzuordnen sind, grobe Mängel beim Leseverständnis auf, während Schüler/innen, die der Lese-Spitzengruppe zuzuordnen sind, mehrere zusammenhängende komplexe Texte richtig verarbeiten und dazu Detailverständnis aufweisen. Die genaue Beschreibung der Kompetenzstufen findet sich bei Suchań und Höller (2019). In Bezug auf die Größe der Lese-Risikogruppe zeigt sich mit Blick auf Tabelle 3.3, dass sich diese hauptsächlich im Bereich von 20 bis 24% befindet (Ausnahme PISA 2009). Die Anteile der Spitzengruppe variieren ebenfalls kaum (Werte liegen zwischen 5 und 9%).

In Bezug auf den Vergleich der Lesemittelwerte zeigt sich für Österreich für die Jahre der papierbasierten Erhebungen von 2000 bis 2012, dass sie (mit Ausnahme von 2009) konstant zwischen 490 und 492 Punkten liegen (Bruneforth & Höller, 2019; Toferer, Höller, Schmich & Suchań, 2016). Die Lesemittelwerte für die Jahre der computerbasierten Erhebungen 2015 und 2018 liegen auf einem ähnlich hohen Niveau (485 Punkte; 484 Punkte) (Bruneforth & Höller, 2019; Schmich et al., 2019).

Tab. 3.3: Ergebnisse der PISA-Erhebungen im Überblick

PISA	Anteil Risikogruppe	Anteil Spitzengruppe	Mittelwert Lesekompetenz
2000	20%	7%	492
2003	20%	8%	491
2006	22%	9%	490
2009	28%	5%	470
2012	20%	6%	490
2015	23%	7%	485
2018	24%	7%	484

3.4 Merkmale der Schülerschaft, die die Lesekompetenz beeinflussen

Die Lesekompetenz wird von einer Vielzahl an strukturellen, demografischen, sozioökonomischen und individuellen Merkmalen beeinflusst, von denen hier die wichtigsten im Überblick diskutiert werden. Vorab zeigt Tabelle 3.4 die Verteilung der Merkmale in der Gesamtpopulation.

Ein wichtiges Ziel von Bildungspolitik ist es, soziale Disparitäten, die in der Gesellschaft vorliegen und ins Bildungssystem hineingetragen werden, zu reduzieren. Dies

betrifft beispielsweise die hier genannten Merkmale, nämlich etwaige Unterschiede im Kompetenzerwerb bei Mädchen und Burschen, bei Kindern und Jugendlichen mit oder ohne Migrationshintergrund bzw. Unterschiede in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungshintergrund.

Tab. 3.4: Merkmale der Schülerschaft

Studie/Fach	Schüler/innen nach Geschlecht		Schüler/innen nach Migrationshintergrund		Schüler/innen nach elterlichem Bildungshintergrund			
	W	M	o. M.	m. M.	Max. PS	Berufsausb.	Matura	univ. o. ä.
D4 2015	49	51	80	20	6	45	22	27
PIRLS 2016	48	52	79	21	5	44	20	30
D8 2016	50	50	80	20	9	39	25	28
PISA 2018	49	51	77	23	7	35	21	36

W = weiblich, M = männlich;

o. M. = ohne Migrationshintergrund, m. M. = mit Migrationshintergrund;

Max. PS = maximal Pflichtschulabschluss, Berufsausb. = Berufsausbildung, Matura = Ausbildung mit Reifeprüfung,

univ. o. ä. = universitäre oder ähnliche Ausbildung

Geschlecht der Schüler/innen

Mit den Ergebnissen von PISA 2000 wurde einer breiten Öffentlichkeit deutlich, dass es fachspezifische Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen gibt. Es lassen sich die meisten aller folgenden Studienergebnisse nach PISA 2000 dahingehend zusammenfassen, dass Mädchen bessere Ergebnisse bei Leseleistungsstudien erreichen als Jungen.

Bei der Bildungsstandarderhebung 2015 (D4) erreichten Mädchen im Durchschnitt um 31 Punkte mehr als Buben, bei der Bildungsstandarderhebung 2016 (D8) erreichten Mädchen im Durchschnitt um 33 Punkte mehr als Jungen (Neubacher, Ober et al., 2019, S. 73).

Leistungsunterschiede bei der Lesekompetenz in Bezug auf das Geschlecht zeigen sich bei allen drei PIRLS-Erhebungen dahingehend, dass Mädchen eine zwischen 6 und 10 Punkte (statistisch signifikante) höhere Leseleistung erreichen als Buben (Salchegger, Suchaň et al., 2017). Bei allen sieben PISA-Erhebungen zeigt sich, dass ebenfalls die Mädchen bessere Leseleistungen als die Burschen erbringen (Bruneforth & Höller, 2019).

Neben der im Durchschnitt höheren Leseleistung von Mädchen im Vergleich zu der von Jungen gibt es weitere lesespezifische Geschlechterunterschiede, beispielsweise bei der Lesemotivation, den Lesemodi, der Lesehäufigkeit und den inhaltlichen Lesepreferenzen (Philipp, 2011). Generell stellen Stanat, Bergann und Taraszow (2020) fest, dass geschlechterbezogene Disparitäten im vorschulischen Bereich noch vergleichbar sind, während bei der Einschulung erste Unterschiede zugunsten der Mädchen nachgewiesen

werden konnten. Diese werden im Bildungsverlauf größer. Die Forschungsbefunde sind nicht immer eindeutig dahingehend, dass beispielweise Mädchen generell lieber lesen als Jungen, daher ist anzuraten, zu erforschen, worauf sich die Lesemotivation genau bezieht und wie sie sich entwickelt (Philipp, 2011) (siehe Forschungsdesiderate 4 und 5).

Migrationshintergrund der Schüler/innen

Da der Erfolg eines Bildungssystems unter anderem daran gemessen werden kann, wie gut es gelingt, Kinder und Jugendliche unabhängig von deren Herkunft an ein möglichst hohes Kompetenzniveau heranzuführen, ist die Betrachtung der Lesekompetenz von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von Interesse. Diese lassen sich im Großen und Ganzen wie folgt zusammenfassen: Schüler/innen ohne Migrationshintergrund erreichen in Österreich im Durchschnitt eine bessere Lesekompetenz als Schüler/innen mit Migrationshintergrund.

Dabei zeigte sich bei der Bildungsstandarderhebung 2015 (D4), dass Schüler/innen ohne Migrationshintergrund bei gleichem Sozialstatus um 38 Punkte mehr erreichen als Schüler/innen mit Migrationshintergrund; bei der Bildungsstandarderhebung 2016 (D8) beläuft sich der Unterschied auf 48 Punkte (Neubacher, Ober et al., 2019, S. 77).

Der Leistungsunterschied von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund ist bei PIRLS 2016 mit 51 nach wie vor beträchtlich (Salchegger, Höller et al., 2017). Auch bei PISA zeigt sich bei allen sieben Erhebungen ein statistisch signifikanter Unterschied zugunsten von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund (Bruneforth & Höller, 2019).

Bildungshintergrund der Eltern

In Österreich ist der Bildungshintergrund der Eltern eine maßgebliche Größe für die Leseleistungen ihrer Kinder: Bei den Bildungsstandarderhebungen 2015 und 2016 (D4 und D8) zeigt sich: „Je höher die formale Qualifikation der Eltern, desto geringer ist der Anteil an Risikoschülerinnen und -schülern und umso eher erreichen die Kinder höhere Kompetenzstufen“ (Neubacher, Ober et al., 2019, S. 78).

Bei PIRLS 2016 ergibt sich, dass Kinder, deren Eltern einen höheren Bildungsabschluss aufweisen, im Mittel eine höhere Leseleistung erbringen als Schüler/innen, deren Eltern formal niedrige Abschlüsse haben. Die Differenz zwischen diesen beiden Gruppen beträgt 96 Punkte (statistisch signifikant).

Auch bei PISA 2018 zeigt sich, dass Schüler/innen, deren Eltern einen höheren Bildungsabschluss aufweisen, im Mittel eine höhere Leseleistung erbringen als Schüler/innen, deren Eltern niedrigere Abschlüsse haben. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen mit der höchsten bzw. niedrigsten Formalqualifikation beträgt rund 89 Punkte und ist statistisch signifikant (Höller, Lindemann, Wallner-Paschon & Schaubmair, 2019).

Lesefreude und Leseselbstkonzept

Zusätzlich zu den Erhebungen der Lesekompetenz werden Schülerinnen und Schülern Fragebögen vorgelegt, in denen sie zu ihrer Einstellung zum Lesen und zu ihrem Leseverhalten – zwei Merkmale, die als wesentlich für die Lesekompetenz erachtet werden – befragt werden.

Die österreichischen Volksschüler/innen liegen bei PIRLS 2016 mit ihrer Lesefreude im EU-Schnitt; die Mädchen zeigen signifikant mehr Freude am Lesen als die Buben (in Österreich sowie in den EU-Teilnehmerländern). Der Zusammenhang zwischen Lesefreude und Lesekompetenz ist zumindest tendenziell in allen EU-Teilnehmerländern positiv (in Österreich $r = .11$) (Wallner-Paschon, 2017).

Das Leseselbstkonzept, also das Vertrauen in die eigenen Lesefähigkeiten, liegt in Österreich über dem EU-Schnitt; in den meisten EU-Teilnehmerländern berichten die Mädchen von mehr Vertrauen in ihre Lesefähigkeiten als die Buben (19 der 24 Länder), so auch in Österreich. Der Zusammenhang zwischen Leseselbstkonzept und Lesekompetenz beläuft sich in Österreich auf $r = .41$ (EU-Schnitt: $r = .42$) (Wallner-Paschon, 2017).

Bei PIRLS 2016 zeigen die Trendanalysen zum Leseverhalten sowohl negative als auch positive Veränderungen für Österreich: Der Anteil der „Wenigleser“ hat sich im Vergleich zu PIRLS 2011 vergrößert, der der „Vielleser“ verringert. Beim außerschulischen Lesen zum Vergnügen zeigt sich jedoch eine positive Entwicklung seit 2006 dahingehend, dass mehr Kinder täglich bzw. wöchentlich zum Vergnügen lesen. Beim außerschulischen Lesen zum Informationsgewinn verhält es sich wiederum genau umgekehrt (Wallner-Paschon, 2017).

Bei PISA 2018 gibt in Bezug auf die Lesefreude etwa jede zweite/jeder zweite Jugendliche an, nur zu lesen, wenn es sein muss oder um Informationen zu bekommen. Jede/jeder Dritte empfindet Lesen als Zeitverschwendung. Jede/jeder Vierte zählt das Lesen zu ihren/seinen liebsten Hobbys. Die Mädchen haben deutlich mehr Freude am Lesen als die Burschen. Die Angaben zur Lesefreude der Jugendlichen sind in Österreich über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg (2000, 2009, 2018) relativ stabil (Höllner et al., 2019).

Bei PISA 2018 stimmen über 80% der österreichischen Jugendlichen zu, dass sie gute Leser/innen sind und flüssig lesen; die Mädchen schätzen dabei ihre Lesefähigkeiten signifikant höher ein als die Burschen (Höllner et al., 2019).

4 Verfahren zur Leseförderung

Ausgehend von den Leseleistungen der Schüler/innen wird nun beschrieben, wie Leseförderung betrieben werden kann und soll. Rosebrock hält fest, dass im Sinne einer „systematischen Leseförderung“ eine konkrete Ausgangslage definiert werden soll. Sie schreibt dazu: „Gute lesefördernde Projekte setzen grundsätzlich voraus, dass wir darüber Rechenschaft ablegen, welche Dimensionen des Lesens wir damit vorrangig anzielen und wie gut die Passung zu der jeweiligen lesebiografischen Situation und den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ist“ (Rosebrock, 2012, S. 7). In diesem Sinne sind einzelne Verfahren zur Förderung (Lautleseverfahren, Lesestrategietrainings etc.) besonders für gewisse Dimensionen von Lesekompetenz, Schulstufen, Fächern und Bedürfnissen ausgelegt. Dass eine hohe Passung zwischen Lernangebot und individuellen Lernvoraussetzungen zu einer Steigerung des Lernzuwachses führt, ist auch im Allgemeinen und nicht nur für das Lesen belegt (siehe dazu etwa Bernard, Borokhovski, Schmid, Waddington & Pickup, 2019). Diese Unterrichts- und Fördermethoden finden sowohl im regulären Unterricht als auch in der spezifischen Förderung Anwendung. Die im Folgenden beschriebenen Verfahren zur Leseförderung sind in unterschiedlichem Ausmaß in der österreichischen Fachdidaktik bzw. in österreichischen Schulen etabliert. Außerdem gibt es große Unterschiede bezüglich der Eingrenzbarkeit der Verfahren.

4.1 Leseunterricht in der Grundstufe I

Seit langer Zeit wird eine Debatte über den Erwerb und die Förderung von Lesekompetenz geführt, die insbesondere im angloamerikanischen Raum als *reading wars* bekannt ist und die hauptsächlich auf den primären Schriftspracherwerb im Erstleseunterricht abzielt. Auf der einen Seite steht der *Whole-reading-Ansatz*, bei dem die Schüler/innen mit dem Lesen ganzer Wörter beginnen – so können auch bald schon kurze Texte gelesen werden. Auf der anderen Seite steht das *Skills-basierte phonics teaching*, bei dem Lesen vor allem über die Graphem-Phonem-Korrespondenz erlernt wird. Die Prozessebene steht dabei im Vordergrund. Die Erkenntnisse des NRP (National Reading Panel, siehe National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000) unterstützen diesen Ansatz, wonach die Prozessebene zuerst erworben wird, indem der Zusammenhang zwischen den Lauten und den grafischen Buchstaben verstanden wird und auch aus neurologischer Perspektive können die Vorteile des *phonics teaching* klar belegt werden. Der Neurologe Stansilav Dehaene schreibt diesbezüglich sogar: „Ob es den Relativisten aller Richtungen nun gefällt oder nicht: Lesen lernt man nicht auf hundert verschiedene Arten. Jedes Kind ist einzigartig, aber wenn es darum geht, sich das Lesen anzueignen, hat jedes das gleiche Gehirn“ (2012, S. 249).

Auch durch die Metastudie von Hattie können klare Vorzüge der *Skills-basierten Ansätze* gegenüber dem *Whole-language-Ansatz* belegt werden: *phonics instruction* weist etwa eine Effektstärke von .6 auf, *repeated reading programs*, die mit wiederholenden (Lautlese-)Verfahren vergleichbar sind, eine Effektstärke von .67, *comprehension programs* (zu

denen – bedingt – auch Verfahren zur Vermittlung von Lesestrategien gezählt werden) .58, der *whole-language approach* jedoch nur .06. Er zeigt somit die geringsten Effektstärken in der Subdomäne (Hattie, 2009, S. 130–141).^{10,11}, Hattie erwähnt auch sogenannte *Second- and Third-Chance*-Programme, die vor allem für leseschwache Schüler/innen konzipiert sind.¹² Diese Programme beinhalten eine spezifische Intervention, die Effektstärke liegt bei .50. Hattie fügt aber auch hinzu, dass eine Kombination der erwähnten Programme – insbesondere jener, die als effektiv beschrieben werden – von größter Bedeutung sind. Insbesondere für *Second- and Third-Chance*-Programme ist im Allgemeinen anzunehmen, dass sie soziale Ungerechtigkeit reduzieren helfen, was eine der zentralen Herausforderungen von Bildungssystemen darstellt.

In diesem Zusammenhang diskutiert Hattie auch die Probleme am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe, der oft nicht in ausreichendem Maße begleitet werde (Hattie, 2009, S. 141). Er hält unter anderem fest, dass Lehrer/innen oft ein unklares Bild hätten, was Leser/innen zu diesem Zeitpunkt können sollten, Hattie stellt aber auch fest, dass Schwierigkeiten beim Lesen zu diesem Zeitpunkt erst langsam auffallen würden. Insgesamt müssen die Ergebnisse der Hattie-Studie mit Vorsicht interpretiert werden, da die in die Metaanalyse einbezogenen Studien z. T. bereits ältere Daten als Grundlage haben und sich diese auf den englischsprachigen Raum beziehen. Zur Übertragbarkeit auf das Lesen ins Deutsche siehe etwa Lenhard (2013, S. 122). Die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf Österreich sollte geprüft werden (siehe Forschungsdesiderat 1).

4.2 Leseunterricht in Grundstufe II und Sekundarstufe

Im Folgenden werden ausgewählte Verfahren beschrieben und eingeordnet, die der Förderung von Lesekompetenz nach dem Erstleseunterricht dienen. Dabei erfolgt eine Orientierung u. a. an den Empfehlungen von Rosebrock (2012). Für die verschiedenen Teilprozesse des Lesens und für die von Rosebrock und Nix genannten Ebenen (Prozess-, Subjekt- und soziale Ebene) gibt es spezifische Fördermethoden, die je nach Entwicklungsstand, Herausforderungen und Kompetenzen der Kinder verwendet werden.

Lautleseverfahren

Für die hierarchieniedrige Prozessebene werden vor allem Lautleseverfahren empfohlen (Rosebrock, 2012), die die basalen Lesefertigkeiten, d. h. die Dekodiergenauigkeit und -automatisierung, die Segmentierung und die Lesegeschwindigkeit fördern. Es gibt verschiedene Lautleseverfahren, z. B. Lautlesetandems oder chorisches Lautlesen. Allgemein

10 Alle genannten Ansätze werden der Domäne „Curricula“ und der Subdomäne „Reading, writing and the arts“ zugeordnet.

11 Liegt die Effektstärke über .4, wird von guten Effekten gesprochen, liegt sie zwischen .2 und .4, zeigen sich wenig Effekte (auch: Schulbesuchseffekte), zwischen .0 bis .2 sprechen Hattie und Zierer von sogenannten Entwicklungseffekten, d. h., es zeigt sich kaum Wirkung. Zur Interpretation der Effektstärken siehe Hattie und Zierer (2020, S. 30) und Hattie (2009).

12 *Second- and Third-Chance*-Programme sind demnach eigentlich nicht dem Erstleseunterricht zuzuordnen, zielen aber auf Kompetenzen ab, die im Erstleseunterricht erworben werden sollten.

Abb. 2: Verfahren zur Leseförderung aus Rosebrock (2012)

Lautlese-Verfahren	Viellese-Verfahren	Lesestrategien trainieren	Leseanimation	Literaturunterricht
Zielen auf die Verbesserung von Leseflüssigkeit (indirekt auf Verbesserung des Textverstehens)	Zielen global auf Steigerung der Leseleistungen auf allen Prozessebenen und Steigerung der Motivation	Zielen auf die Verbesserung von Leseverstehensleistungen von Sequenzen und Texten	Zielt auf Motivationssteigerung durch Inszenierung literarischer Kultur, zielt auf Selbststeuerung auch der Handlungsebene	Zielt auf Literaturwissen , Vertiefung des Textverstehens , ggf. Intensivierung der subjektiven Beteiligung
Trainieren den Aufbau des Sichtwortschatzes und die Fähigkeit zum Sequenzieren von Sätzen	Trainieren die Selbststeuerung auf Prozessebene; betreffen das Selbstbild als LeserIn	Trainieren die metakognitive Steuerung und Überprüfung von Leseprozessen	Indirekte (prozessferne) Förderung , betrifft das Selbstbild als LeserIn	Inszeniert Anschlusskommunikation und Reflexion
[Muttersprachen- + Fachunterricht]	[Muttersprachen- + Fachunterricht]	[Muttersprachen- + Fachunterricht]	[Schulkultur + Muttersprachenunterricht]	[Literaturunterricht]

gilt die Wirkung von Lautleseverfahren als empirisch belegt (National Reading Panel NRP, siehe NICHD, 2000; Rosebrock & Nix, 2006). Sie sind vor allem deshalb von Bedeutung, weil Kinder, die auf der hierarchieniedrigen Prozessebene Probleme haben, ihre Rückstände tendenziell nicht mehr ohne Hilfe aufholen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993). Das betrifft beispielsweise Kinder, die bei der Überprüfung der Bildungsstandards in der vierten bzw. in der achten Schulstufe im Kompetenzbereich Lesen die Bildungsstandards nicht erreichen (Kompetenzstufe 0). Auch Schüler/innen, die die BIST teilweise erreichen (Kompetenzstufe 1), verfügen nur über elementare Lesefertigkeiten und können von dieser spezifischen Förderung profitieren. Lenhard betont, dass die Entwicklungsverläufe bezüglich des Lesens „unter den herkömmlichen Unterrichtsbedingungen hochgradig stabil“ sind (2013, S. 45). Er fordert deshalb wie Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1993), hier ehestmöglich kompensatorisch einzugreifen. Die Leistungsunterschiede würden sich ansonsten vergrößern (Lenhard, 2013, S. 44). Somit sollten Lautleseverfahren in der Primarstufe und am Beginn der Sekundarstufe I verstärkt angewendet werden. Haben Schüler/innen später noch Probleme auf der hierarchieniedrigen Prozessebene, sollten sie auch mit Lautleseverfahren gefördert werden.

Vielleseverfahren

Sogenannte Vielleseverfahren, die auch als *sustained silent reading* (z. B. stille Lesezeiten) bekannt sind (siehe Bamberger, 2000), sollen zur Verbesserung der Leseflüssigkeit auf der Prozessebene führen und gleichsam die Lesemotivation erhöhen. Gefördert werden

sollen der Theorie zufolge insbesondere leseschwache Schüler/innen, die die Bildungsstandards nicht oder nur teilweise erreichen (Stufe 0, Stufe 1), aber auch Kinder, die ein negatives Selbstkonzept bzw. mangelnde Motivation haben (Gold, 2018, S. 78). Die bisherigen Untersuchungen zu Vielleseverfahren konnten keine eindeutigen Hinweise für diese positiven Effekte finden. Der Gedanke – wenn Kinder viel lesen (müssen), werden sie sozusagen automatisch besser – lässt sich somit nicht belegen, vor allem wenn Vielleseverfahren ohne weitere Maßnahmen eingesetzt werden (NICHD, 2000, S. 13; Rosebrock & Nix, 2015, S. 67). Zudem ist diese Methode wenig effektiv, weil sehr viel Zeit verwendet wird und weil die Schüler/innen kaum Rückmeldungen zu ihrem Textverstehen bekommen. Dieses Feedback ist jedoch vor allem für jüngere bzw. schwächere Leser/innen notwendig (Lenhard, 2013, S. 128). Rosebrock, Rieckmann, Nix und Gold (2010) konnten weder eine Verbesserung der Lesekompetenz noch der Lesemotivation bzw. des lesebezogenen Selbstkonzepts durch diese Methode nachweisen. Vielleseverfahren werden häufig in der gesamten Klasse angewendet, weshalb eine gezielte Förderung schwer möglich ist. Es kann auch zu negativen Effekten kommen, wenn sich schwächere Kinder selbst als Nichtleser/innen wahrnehmen, etwa wenn die Kinder ihre eigene Lektüre wählen und sich dabei überfordert fühlen oder die Lesemengen guter Leser/innen gemeinsam mit den Lesemengen schwacher Leser/innen im Klassenraum gezeigt werden (etwa durch einen „Lesewurm“, in dem die Menge der gelesenen Bücher für alle Kinder sichtbar ist). Schwachen Leserinnen und Lesern wird durch diese soziale Bezugsnorm gezeigt, dass ihre Lesemenge deutlich niedriger ist. Individuelle Fortschritte schwacher Kinder werden dadurch meist nicht gut sichtbar.

Lesestrategietrainings

Die Fähigkeit zur lokalen und globalen Kohärenzbildung (ebenfalls auf der Prozessebene) wird unter anderem mit der Vermittlung von Lesestrategien gefördert, die die Schüler/innen selbstständig anwenden können sollen. Hier gibt es empirische Befunde, die die Wirksamkeit belegen (Philipp, 2012), die aber auch aufgrund der Breite der Fördermethode genauer betrachtet werden müssen (siehe etwa die Metaanalyse von Souvignier [2009], der positive Effekte etwa für das Zusammenfassen und die Selbstüberwachung nachweisen konnte). In anderen Untersuchungen zeigte sich allerdings, dass Schüler/innen zwar die Anwendung von Lesestrategien durch diese Trainings lernen, sich ihr Textverstehen allerdings nicht oder nur bedingt verbessert (zum Transfer siehe etwa Mokhlesgerami, Souvignier, Rühl & Gold, 2007).

Lesestrategien unterstützen insbesondere das Textverständnis und helfen, textseitige Anforderungen zu erfüllen. Es handelt sich um bewusste Strategien, die nicht nur auf die Erfüllung einzelner Leseaufgaben abzielen, sondern auf eine generelle Verbesserung (Rosebrock, 2012, S. 8). Im Anschluss an den PISA-Schock wurde die Bedeutung von Lesestrategietrainings betont, was dazu führte, dass sie auch in Schulbüchern vermehrt berücksichtigt wurden (zur Entwicklung des Einsatzes von Lesestrategietrainings in Österreich von 2006 bis 2016 siehe Bachinger, Österbauer, Paasch, Kloibhofer &

Illitschko, 2019). Von Bedeutung sind diese Lesestrategien insbesondere für Kinder, die die BIST-Kompetenzstufe 1 erreichen. Diese Kinder verfügen weitgehend über die basalen Lesefertigkeiten, allerdings verstehen sie hauptsächlich inhaltlich, sprachlich und strukturell *einfache* Texte. Vor allem bei komplexeren Texten brauchen sie Unterstützung, um diese Texte zu verstehen und selbstständig damit operieren zu können. Viele Anforderungen, die auf der Kompetenzstufe „Bildungsstandards erreicht“ verortet werden, können unter Zuhilfenahme von Lesestrategien leichter erfüllt werden.

Leseanimation

Die Bandbreite leseanimierender Verfahren ist sehr groß und kann deshalb nur unter großem Aufwand empirisch in einzelnen Studien geprüft werden. Eine weitere Herausforderung liegt darin, dass für viele Verfahren nicht ausreichend beschrieben ist, wie und wodurch sie wirken sollen. Sie haben den Zweck, Kinder und Jugendliche zum Lesen zu motivieren und ihr lesebezogenes Selbstkonzept zu erweitern bzw. zu erhöhen. Deshalb wird Leseanimation nicht einer bestimmten Kompetenzstufe der BIST-Ü zugeordnet, die auf die Prozessebene des Lesens abzielen. Zu diesen Verfahren zählen Autorenlesungen, Bibliotheksbesuche, Lesenächte etc. Es hat sich allerdings gezeigt, dass Leseanimation vor allem für leseschwache Kinder negativ wirken kann: Lesen kann als lebensfernes Ritual der anderen gesehen werden, leseschwache Kinder nehmen sich selbst noch deutlicher als Nichtleser/innen wahr. Ihre Kompetenzen auf der Prozessebene werden durch Leseanimation nicht erhöht (Pieper, Rosebrock, Wirthwein & Volz, 2004, S. 170; Pieper & Wirthwein, 2004). Damit soll nicht in Frage gestellt werden, dass Motivation notwendig für den erfolgreichen Leseunterricht ist (Lenhard, 2013, S. 146). Lediglich, ob die zahlreichen leseanimierenden Verfahren zum Ziel einer höheren Lesekompetenz führen, muss kritisch beleuchtet werden.

Neben diesen Verfahren gibt es auch Gründe, die für die Etablierung einer sogenannten „leseförderlichen Schule“ (auch: lesende Schule, lesefreundliche Schule) sprechen. Rosebrock und Nix vermuten, dass der hohe Wert des Lesens dadurch verdeutlicht wird und somit ggf. „die Bedingungen positiver familiärer Lesesozialisation erfolgreicher“ nachgestellt werden können (2015, S. 122). Oft finden Aktionen und Projekte, die unter „leseförderliche Schule“ zusammengefasst werden, außerhalb des Regelunterrichts statt bzw. können auch mit Tätigkeiten außerhalb der Schule verbunden werden.¹³ Beispiele sind die Einrichtung der Schulbibliothek, die Gestaltung der Klassenräume und Gänge, gemeinsame Lesungen, Projekte mit den Eltern oder Bibliotheken etc. Das soll zu einer Auseinandersetzung mit Büchern und im Weiteren zu einer Erhöhung der Lesemotivation und des lesebezogenen Selbstkonzepts führen sowie habituelle Praktiken etablieren (Rosebrock & Nix, 2015, S. 114). Wie auch bei der Leseanimation können u. a. die unter-

13 Manchmal wird der Begriff auch verwendet, um zu beschreiben, dass Leseförderung im Allgemeinen wichtiges Thema an der Schule ist. Das beinhaltet dann auch andere Lesefördermethoden wie ein Lautleseverfahren, Lesestrategietrainings und dgl. Eine klare Unterscheidung der Begriffe ist nach Ansicht der Autorinnen und Autoren nicht etabliert.

schiedlichen Leseinteressen von Kindern, etwa von Buben und Mädchen, berücksichtigt werden (Garbe, 2007). Es gelten auch hier die Einschränkungen bzgl. der Prüfung der Wirksamkeit bzw. deren Nachweis, die schon bei der Leseanimation dargestellt wurden.

Literaturunterricht

Literaturunterricht, der ebenfalls häufig zusammenhängend mit der Leseförderung betrachtet und mit dem Modell von Rosebrock und Nix verknüpft wird, soll ein tieferes Textverständnis, Anschlusskommunikation und Reflexion fördern. Laut Rosebrock (2012) zielt Literaturunterricht insbesondere auf die Teilhabe am kulturellen Leben, auf Motivation, aber auch auf die hierarchiehohe Prozessebene (Darstellungsstrategien etc.) ab, eine Zuordnung zu den Stufen der BIST-Ü ist nur bedingt möglich. Der Literaturunterricht umfasst ein sehr breites Spektrum an Methoden und Verfahren sowie verschiedene Strömungen (Rosebrock & Scherf, 2019, S. 135–144), deren Darstellung und Bewertung den Rahmen dieses Artikels sprengen würden. Es wurden v. a. in den letzten Jahren verschiedene Modellierungen literarischer Kompetenz in der Deutschdidaktik vorgelegt, die in unterschiedlichem Maße empirisch validiert wurden (siehe unter anderem die Kompetenzstruktur- bzw. Kompetenzstufenmodelle von Boelmann & Klossek, 2013; Frederking, Meier, Brüggemann, Gerner & Friedrich, 2011; Schilcher & Pissarek, 2015).

Weitere Verfahren und Methoden

Obwohl nicht alle hier genannten Lesefördermethoden in gleichem Maß empirisch validiert wurden, müssen sie nicht generell aus dem Unterricht verbannt werden. Argumente sind etwa die Augenscheinvalidität¹⁴, Übertragbarkeit von vergleichbaren Methoden und eine Form von Leistungsdifferenzierung, die durch ein breites Methodenrepertoire ermöglicht wird.¹⁵ Werden Lesemethoden für den Unterricht ausgewählt, deren Wirksamkeit nicht eindeutig belegt werden kann, müssen jedoch verschiedene Fragen vorangestellt werden (und der Einsatz muss von der Beantwortung der Fragen abhängig gemacht werden):

- Gibt es Aspekte von diesen Methoden, die sich negativ auf die Leistung oder die Motivation von Schülerinnen und Schülern auswirken (z. B. Reihum-Lesen, siehe Nix, 2011, S. 115)?
- Gibt es alternative Methoden, die effektiver für gewisse Förderbedarfe wirken bzw. die besser auf die Förderbedarfe der Schüler/innen zugeschnitten sind?

14 Unter Augenscheinvalidität versteht man, dass sich die Wirksamkeit von Fördermethoden durch unmittelbare Evidenz zeigt und diese somit als plausibel wahrgenommen wird.

15 So kann beispielsweise ein Teil einer Klasse unterstützt durch die Lehrkraft mit Lautleseverfahren die Lesefertigkeiten trainieren, während sich der andere Teil der Klasse, der die Lesefertigkeiten bereits erworben hat, still liest oder die Anwendung von Lesestrategien selbstständig übt. Ein häufig angesprochenes Problem bei Vielleseverfahren, dass Schüler/innen keine Rückmeldung erhalten, kann kompensiert werden, indem die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern Feedback gibt (Gold, 2018, S. 75).

- Gibt es alternative Methoden, die für bestimmte Zielgruppen besser geeignet sind (z. B. Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder mit unterschiedlichen familiären Kontexten, siehe dazu etwa McElvany et al., 2009)?

Zu einigen Verfahren wären genauere Untersuchungen (auch vor dem Hintergrund dieser Fragen), insbesondere in Form von systematischen Metastudien, notwendig, so etwa zur Leseanimation. Weiters muss geprüft werden, ob sich die Effizienz gewisser Fördermaßnahmen bei bestimmten Zielgruppen (z. B. Kinder mit und ohne Migrationshintergrund, Burschen und Mädchen etc.) ändert. Dafür braucht es einerseits Anreize für Universitäten und Pädagogische Hochschulen, in diesen Bereichen Forschung zu betreiben, und andererseits eine Koordinierung, Qualitätssicherungsmaßnahmen und einen systematischen Austausch über vorhandene und aktuelle Forschungsprojekte, etwa in Form einer Datenbank empirisch geprüfter Methoden (siehe Forschungsdesiderate 5 und 7).¹⁶

Neben den genannten Verfahren gibt es zahlreiche Methoden wie Lesespiele, die sich in die Systematik von Rosebrock entsprechend ihrer Funktion – bedingt – einordnen lassen. Meist überwiegt die lesemotivierende Funktion, teilweise zielen sie auch auf die Förderung von Lesefertigkeiten ab, indem das rasche Dekodieren geübt wird. Empirisch gesicherte Studien liegen dazu kaum vor, auch hier muss für zukünftige Forschung zwischen verschiedenen Methoden und Anwendungen differenziert werden.

Weiters gibt es Verfahren wie *guided reading* etc., die aber im deutschsprachigen Raum nicht ausreichend etabliert sind bzw. untersucht wurden, um Aussagen über deren Wirksamkeit treffen zu können. *Guided reading* zielt beispielweise auf die Prozessebene ab und wird auch zur Vermittlung von Lesestrategien verwendet (Fawson & Reutzel, 2000; zum theoretischen Rahmen siehe Fountas & Pinnell, 2012; zur Implementation siehe Reutzel, Petscher & Spichtig, 2012). Es sollte deshalb geprüft werden, ob bzw. auf welche Art eine Implementation neuer Verfahren in Österreich zielführend ist bzw. sollte diese wissenschaftlich geleitet und begleitet sein. Auch reziprokes Lesen gehört zu den Methoden, deren Implementation geprüft und wissenschaftlich begleitet werden sollte (Seuring & Spörer, 2010; Wocken, 2017).

Schüler/innen mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche bzw. Legasthenie bedürfen häufig ebenfalls schulischer und außerschulischer Förderung im Bereich Lesen. Diese unterscheidet sich nur bedingt von der bereits erwähnten Förderung, v. a. im Bereich der basalen Lesefertigkeit. Aus diesem Grund wird das Thema hier nicht weiter diskutiert. Eine Metaanalyse zur Wirksamkeit verschiedener Förderansätze bei LRS findet sich etwa

16 Siehe dazu etwa BiSS (<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/forschung-entwicklung/abgeschlossene-projekte/bildung-durch-sprache-und-schrift/>) und BiSS-Transfer (<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/forschung-entwicklung/aktuelle-projekte/biss-transfer/>), aber auch IQES Österreich (<https://www.iqesonline.net/at/>).

bei Ise, Engel & Schulte-Körne (2012) und bei Galuschka, Ise, Krick & Schulte-Körne (2014), eine für Österreich maßgebliche Einführung inkl. Definition, Diagnostik und Fördermaßnahmen geben Klicpera et al. (2020).

Grundprinzipien bei der Leseförderung

Neben der Untersuchung einzelner Verfahren liegen auch Studien vor, die einen umfassenderen Blick auf lesefördernde Maßnahmen werfen, exemplarisch sei hier auf das Projekt ADORE („Teaching Struggling Adolescent Readers – A Comparative Study of Good Practices in European Countries“) verwiesen. Auf Basis einer qualitativen Untersuchung werden Merkmale guter Leseförderprogramme für die Sekundarstufe gesammelt (Garbe, 2011; Garbe, Gross, Holle & Weinhold, 2010). Dabei wird vor allem auf die Bedürfnisse schwacher Leser/innen am Ende der Sekundarstufe I fokussiert. Zwischen 2006 und 2009 wurde an 30 Schulen in elf Ländern Best Practice untersucht. Die Autorinnen und Autoren des ADORE-Berichts stellen fest, dass ein problematisches Verständnis von Lesekompetenz als am Beginn der Primarstufe abschließend erworbene Fähigkeit ebenso zu den zentralen Problemen gehört wie die Sichtweise auf leseschwache Jugendliche als Nichtleser/innen. Zudem nehmen die Forscher/innen die Schwächen-Orientierung (hinsichtlich der Vermittlung fachlicher Inhalte) als weiteres Problem wahr und stellen dieser eine Schüler-Orientierung (im Sinne einer Kompetenzorientierung) gegenüber. Auf Basis ihrer Analyse weisen Garbe et al. (2010) auf mangelnde Lehrerexpertise bezüglich Lesekompetenz und Lesediagnostik hin (siehe Abschnitt 6). Zudem bemängeln sie die Orientierung der Curricula auf (kanonische) Literatur und nicht auf Leseschwäche. Für diese Herausforderungen bieten die Autorinnen und Autoren folgende Lösungsansätze (*key elements*) an (Garbe et al., 2010, S. 149–154):

1. Ein unterstützendes Interaktionsklima schaffen
2. Diagnostische (formative) Assessments einsetzen
3. Die Schüler/innen in die Planung ihrer Lernprozesse einbeziehen
4. Zu Lernbedürfnissen passende Lesestoffe anbieten
5. Die Schüler/innen in Texte verstricken
6. Kognitive und metakognitive Lesestrategien vermitteln
7. Eine anregende Leseumgebung gestalten

Garbe et al. (2010) erwähnen außerdem unterschiedliche finanzielle und rechtliche Ressourcen in den Ländern, wobei die Forscher/innen auch festhalten, dass es wohl keine einfache Kausalität zwischen diesen Ressourcen und den Leistungen der Schüler/innen gibt. Positiv bewerten sie in diesem Zusammenhang ein juristisch durchsetzbares Recht auf individuelle Förderung. Zuletzt verweisen die Autorinnen und Autoren auf mangelhaften Wissenstransfer: einerseits von Wissenschaft in die pädagogische Praxis und umgekehrt. Dieser sei wenig systematisch und sehr unterschiedlich vom Wissenstransfer im angloamerikanischen Raum, in dem es eine Tradition von Leseforschung gebe (Garbe et al., 2010, S. 144–145).

Auf Grundlage ihrer Beobachtungen identifizieren Garbe et al. (2010) zwei Arten von Wertorientierung: das Unterstützungsprinzip und das Leistungsprinzip. Leistungsorientierte Schulsysteme wie das österreichische Leistungsorientierte haben ein höheres Maß an administrativer Differenzierung (etwa mit Blick auf Schultypen). Damit hängt auch ein deutlicherer Selektionsdruck zusammen. Vor allem für Leseschwache bedeute ein unterstützendes Schulsystem mehr Chancen, Garbe et al. (2010) halten auch fest, „dass alle SchülerInnen in unterstützungsorientierten Bildungssystemen besser abschneiden als in Ländern mit starker Leistungs-Orientierung und Selektivität“.¹⁷ Die Erkenntnisse aus diesem und vergleichbaren Forschungsprojekten sollten systematisch auf Österreich übertragen werden (siehe Forschungsdesiderat 7).

5 Gesetzliche Grundlagen und Maßnahmen in Österreich

In diesem Abschnitt wird es eine kurze Darstellung der regulativen Grundlagen für Leseunterricht und der Verankerung von Maßnahmen zum Thema Lesen in der Steuerung des Schulwesens in Österreich geben. Außerdem wird die Frage gestellt, welche Kernpositionen momentan eingenommen werden. Eine ausführliche Darstellung zur Leseförderung an Schulen findet sich im gleichnamigen Bericht des Rechnungshofs (2020).

5.1 Grundsatzterlass und Rahmenleseplan

Dem Lesen wird in der Steuerung der österreichischen Schule schon lange eine besondere Bedeutung zugemessen, die sich bereits 1999 im ersten Grundsatzterlass Leseerziehung (Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten [BMUK], 1999) zeigt, dem 2013 und 2017 entsprechende Neufassungen folgten (BMUKK, 2013; BMB, 2017). Die besondere Behandlung des Bereichs Leseerziehung durch die Erlässe begründet die Stellung von Lesen als Unterrichtsprinzip, d. h. als ein Bereich mit Lehrinhalten und Lehrzielen, die in allen Schulstufen, in allen Schultypen und allen Gegenständen berücksichtigt werden sollen (Eder & Hofmann, 2012). Lesen nimmt somit unter den grundlegenden Kompetenzen eine Sonderstellung ein, da das Lesen sowohl im Rahmen des Fachs Deutsch im Fachlehrplan abgebildet wird, als auch als überfachliche Kompetenz in allen Unterrichtsfächern verankert ist.

Die wechselnden Fassungen der Erlässe zur Leseerziehung spiegeln die sich wechselnde Gewichtung von verschiedenen Bereichen der Leseerziehung und Leseförderung wider. Der Erlass von 1999 hat bei der Umsetzung hauptsächlich auf Lesemotivation und Lesekultur mit dem Buch als zentralem Bezugspunkt der Leseerziehung gesetzt.

17 Schulsysteme nach dem Unterstützungsprinzip weisen ein deutlich geringeres Maß an Selektionsdruck auf die Schüler/innen auf. Der Fokus in diesen Schulsystem ist schülerzentriert und liegt auf den individuellen (und diskontinuierlichen) Entwicklungsverläufen von Kindern und Jugendlichen, die von kompetenten anderen unterstützt werden, die aber auch Anforderungen an die Kinder stellen (Garbe et al., 2010, S. 147).

Der umfangreiche Erlass von 2013 (BMUKK, 2013) spiegelt den Einfluss der Kompetenzorientierung auf die Schul- und Unterrichtsgestaltung wider und bezieht sich sowohl auf basale Lesekompetenz als auch auf kognitive und reflexive Lesekompetenz (Leseverstehen) sowie auf kommunikative und motivationale Lesekompetenzen. Es wird Verantwortung für den Aufbau basaler Lesefertigkeiten und für das frühzeitige Erkennen von Leseproblemen zumindest in den Zusammenhang mit der überfachlichen Leseerziehung gestellt und auch die Bedeutung von Lesestrategien wird aufgegriffen. Dies zeigt sich im (wohl unerfüllten) Anspruch, dass alle Pädagoginnen und Pädagogen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung in Bezug auf das Lesen auch Kompetenzen zur Lese-Recht-schreib-Förderung und Diagnostik entwickeln. Somit greift der aktualisierte Erlass Kritik an der Betonung der Förderung der Lesemotivation auf, wie sie auch im Bildungsbericht 2012 (Schabmann, Landerl, Bruneforth & Schmidt, 2012) geäußert wurde. Auch die dort angesprochene Notwendigkeit für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips Lesen, dass Lehrkräfte in allen Fächern über lesedidaktische Kompetenzen und über leseprozess-bezogene Kenntnisse verfügen müssen, findet sich im Erlass von 2013 wieder. Allerdings erlaubt schon der Umfang des Erlasses allen Akteuren im System, ihr Engagement in der Leseerziehung selbst zu definieren, während keine dargestellten Maßnahmen verbindlich gesetzt werden müssen.

Bevor der Erlass zur Leseerziehung erneut aktualisiert wurde, wurde für Österreich mit großem Aufwand am Entwurf eines Österreichischen Rahmenleseplans (ÖRLP) gearbeitet, der jedoch nicht als Dokument des Bildungsministeriums abgeschlossen, sondern als externes Expertenpapier veröffentlicht wurde (vgl. zur Genese des ÖRLP: Rechnungshof, 2020). Der ÖRLP richtet sich an die „Gesamtheit der österreichischen Vertreterinnen und Vertreter im Bildungsbereich Lesen“ (Aspalter & Jörgl, 2017). Mit Bezug auf die Qualität des Lehrens und Lernens betont der ÖRLP die Bedeutung fachdidaktischen Wissens und formuliert umfangreiche Zielvorstellungen zur Verbesserung des Leseunterrichts und der Leseförderung (Aspalter & Jörgl, 2017, S. 37). Für den Unterricht wird die Bedeutung basaler Lesekompetenz und einer entsprechenden Leseflüssigkeit als Grundlage der Entwicklung des sinnentnehmenden Lesens betont (Aspalter & Jörgl, 2017, S. 87). Der aktuell gültige Erlass zur Leseerziehung (BMB, 2017) zeigt wieder eine Weiterentwicklung des Verständnisses von Leseerziehung. Er lehnt sich an den ÖRLP an und bezieht die Aufgaben der Leseerziehung auf das auch in diesem Text dargestellte Mehrebenen-Modell des Lesens von Rosebrock und Nix (2015). Der nun deutlich knappere Erlass formuliert einen Auftrag zur Umsetzung der Lesefördermaßnahmen in Form einer Aufzählung von 48 Spiegelstrichen. Somit schließen die regulativen Grundlagen für das Lesen als Unterrichtsprinzip auch an aktuelle Perspektiven der Lesedidaktik an, wie sie weiter oben im Überblick dargestellt wurden. Allerdings ist erkennbar, dass der Anspruch, dass alle Lehrer/innen in allen Fächern Verantwortung für die Leseförderung übernehmen, nicht eingelöst wurde (Rechnungshof, 2020, S. 40).

5.2 Lehrpläne

Für den eigentlichen Leseunterricht sind die aktuellen Lehrpläne im Fach Deutsch/Lesen/Schreiben (Volksschule, BGBl. II 303/2012 i. d. g. F.) bzw. Deutsch (MS, BGBl. 185/2012 i. d. g. F. bzw. AHS, BGBl. 88/1985 i. d. g. F.) die entscheidenden Zielvorgaben. Im Lehrplan für die Volksschule werden, für die Grundstufe I, ausführlich Teilschritte des Erstleseunterrichts definiert. Allerdings fehlen Angaben zum Erwerb basaler Lesefertigkeiten für die Grundstufe II, obwohl allgemein anerkannt ist, dass Elemente des Erstleseunterrichts auch in höheren Schulstufen für Schüler/innen notwendig sind. Das betrifft insbesondere den Übergang von „learning to read“ hin zu „reading to learn“. Im aktuellen Lehrplan der Volksschule wird die Leseerziehung ausdrücklich nicht auf das Fach Deutsch/Lesen/Schreiben beschränkt, sondern sowohl als didaktischer Grundsatz formuliert und ist auch in die Angebotspalette für die Freizeitgestaltung der ganztägigen Schulformen aufzunehmen. In den Lehrplänen für MS und AHS soll Lesen jeweils ein Schwerpunkt des Deutschunterrichts sein. Der Fokus liegt auf „sinnerfassendem Lesen“, der Informationsentnahme und der Auseinandersetzung mit literarischen Texten, aber auch Lesegeschwindigkeit und Lesetechniken werden erwähnt. Bei ganztägigen Schulformen wird insbesondere auf die „Kulturtechnik Lesen“ verwiesen.

Im Rahmen des BMBWF-Projekts Lehrpläne 2020 werden neue Lehrpläne für die Volksschule und die Sekundarstufe I erarbeitet (BMBWF, 2020a; Rechnungshof, 2020, S. 33). Ziel der Neufassung ist es, die Lehrpläne stärker auf durch Kompetenzbeschreibungen vorgegebene Lernziele auszurichten (BMBWF, 2020a, S. 15–16). Auf die Lehrpläne aufbauend werden, im Falle von Lesen, Kompetenzraster mit mehreren Anforderungsniveaus formuliert, die detailliert Kompetenzen und Anforderungsniveaus beschreiben sollen. Kompetenzraster sollen als pädagogisches Instrument den kompetenzorientierten Unterricht fördern. Die Einführung der neuen Lehrpläne wird somit Auswirkungen auf die Umsetzung von Leseunterricht und Förderung haben und für eine Zeit auch die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern thematisch bestimmen. Zu den Stundentafeln und der Unterrichtszeit, die für Leseförderung verfügbar ist, bietet der folgende Teilabschnitt eine vergleichende Analyse.

Ausmaß der Unterrichtszeit für Leseunterricht und/oder Leseaktivitäten

Eine wichtige Rahmenbedingung des Unterrichts insgesamt und der Leseförderung ist die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit. Diese ergibt sich insgesamt und fachspezifisch aus den Stundentafeln der Lehrpläne (z. B. BGBl. II 303/2012 i. d. g. F. für die Volksschule). Die Unterrichtszeit lässt sich, anders als die oben genannten Rahmenbedingungen auch im internationalen Vergleich betrachten. Über alle Fächer hinweg wird in Österreich in den 8 Schuljahren bis zum Ende der Sekundarstufe I mit kumulierten 6.420 verpflichtenden Stunden weniger Unterricht angeboten als im Mittel der OECD-Staaten (6.753 Stunden) (OECD, 2020, Table D1.1, D1.2 eigene Berechnung durch Normierung auf 8. Schuljahre). Insbesondere in der Primarstufe ist die Anzahl der gesetzlich verpflichtenden Stunden in Österreich deutlich geringer (im Mittel 705 Stunden pro Schuljahr) als im OECD-Schnitt (815 Stunden). Die Stundentafeln des Lehrplans regeln auch, wie sich die Unterrichts-

stunden auf die Fächer verteilen. In Österreich ist im OECD-Vergleich der Anteil der Stunden für Lesen, Schreiben und Literatur mit 30 % relativ hoch. Daher liegt, trotz relativ geringer Gesamtstundenzahl die jährliche Unterrichtszeit, die für Lesen, Schreiben und Literatur in der Primarstufe vorgesehen ist (210 Stunden), leicht über dem Mittel der OECD Länder (200 Stunden) (OECD, 2020, Table D1.1, D1.3, eigene Berechnung).

Internationale Studien erlauben auch einen Blick auf das Ausmaß an Unterrichtszeit für Leseunterricht und/oder Leseaktivitäten unabhängig vom regulären Stundenplan. Österreichische Volksschüler/innen erhalten nach den Angaben der Lehrpersonen (bei PIRLS 2016) 95 Stunden im Jahr (SD = 5,5 Stunden) an Leseunterricht und/oder Leseaktivitäten (Mullis, Martin, Foy & Hooper, 2017, S. 255 f.). Damit werden 13 % der gesamten Jahresunterrichtszeit für Leseunterricht und/oder Leseaktivitäten in der vierten Klasse Volksschule verwendet. Im EU-Durchschnitt erhalten Schüler/innen 150 Stunden Leseunterricht und/oder Leseaktivitäten (SD = 9 Stunden), also deutlich mehr als in Österreich; auch der Anteil an der Jahresunterrichtszeit ist mit 18 % höher als in Österreich.

Es wäre daher angeraten, das Ausmaß an Unterrichtszeit für den Leseunterricht und/oder Leseaktivitäten zu erhöhen, indem beispielsweise der Unterricht in den anderen Fächern auch explizit Leseunterricht beinhaltet. Die Grundsatzentwürfe zur Leseeziehung (Bundesministerium für Bildung [BMB], 2013, 2017) sowie das Unterrichtsprinzip Leseeziehung, verankert im Lehrplan der Volksschule (BMUKK, 2012), würden das Ziel verfolgen, den Leseunterricht über das Fach Deutsch/Lesen/Schreiben hinaus zu etablieren. Das Prinzip des Lesens im Fach basiert auf dem sogenannten „sprachsensiblen Unterricht“. Wildemann und Fornol (2016) geben diesbezüglich in ihrem Text einen Überblick über sprachsensiblen Unterricht in der Grundschule sowie zur Förderung von Lesen bei Sachtexten, z. B. in Mathematik oder Sachunterricht. Für die Sekundarstufe, bei der sich nicht mehr eine einzelne Klassenlehrperson mit dem Leseunterricht beschäftigt, sondern eine Fachlehrperson je ein Fach unterrichtet, bietet beispielsweise Leisen (2020, 2013) praxisorientierte Anregungen für die Unterstützung des Leseverstehens in einem Fach über das Lesekönnen hinaus.

Zu untersuchen wäre außerdem, ob Länder mit Ganztagschule mehr Leseunterricht haben bzw. ob das zu besseren Leistungen führt bzw. welche Wirkung vermehrter Leseunterricht im Fach auf die Lesekompetenz der Schüler/innen hat (siehe Forschungsdesiderate 5, 8 und 9). Diese Fragestellung ist unter der Maßgabe der Reduktion sozialer Ungleichheiten von besonderer Bedeutung.

5.3 Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

Einen entscheidenden Einfluss auf die Weiterentwicklung des Leseunterrichts in Österreich hatte und hat die Entwicklung hin zur Kompetenzorientierung. Diese wurde auch durch die Rezeption internationaler Schulleistungsstudien und die im Hinblick auf das Lesen enttäuschenden Ergebnisse für Österreich befördert (siehe Abschnitt 3). Die

Rezeption insbesondere von PISA-Ergebnissen und der Beschreibung der durch PISA erfassten Kompetenzen (vgl. OECD, 1999) stärkte in Österreich auch die Aufmerksamkeit auf die Lesekompetenz.

Ein Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung ab 2009 war die Einführung der Bildungsstandards in Österreich (BGBl. II Nr. 1/2009; Hintergrund zu den Bildungsstandards siehe Schreiner & Wiesner, 2019). Das den Bildungsstandards zugrunde liegende Kompetenzmodell für das Volksschulfach Deutsch/Lesen/Schreiben (BIFIE, 2016a) bzw. das Fach Deutsch der Sekundarstufe (BIFIE, 2016b) und die entsprechenden Deskriptoren (Can-do-Statements) sollten für das Lesen sowohl die nachhaltige Ergebnisorientierung befördern, als auch durch konkrete Vergleichsmaßstäbe die bestmögliche Diagnostik als Grundlage für individuelle Förderung sicherstellen (BGBl. II Nr. 1/2009). Durch Verbindung der Bildungsstandards mit ihren Überprüfungen (BIST-Ü) wurde erheblicher Reformdruck auf den Unterricht in den durch die Bildungsstandards abgedeckten Kompetenzbereichen aufgebaut. Die Ergebnisse der ersten flächendeckenden BIST-Ü-Deutsch zu Lesen in der 4. Schulstufe, 2015, und in der 8. Schulstufe, 2016, haben erheblichen Einfluss auf die Steuerung des Systems und die Schulentwicklung genommen (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016, 2017). Erwähnt sei hier nur die Verpflichtung im Rahmen von SQA (Schulqualität Allgemeinbildung), die Ergebnisse der Überprüfung der Bildungsstandards in den Bilanz- und Zielgesprächen als Thema zu führen oder die Konzeption des Schulentwicklungsprojekts GruKo („Grundkompetenzen absichern“, Hofmann & Carmignola, 2019). Allerdings führte die Nutzung der Ergebnisse der BIST-Ü auch zu einer Fokussierung auf das Leseverstehen (und nicht etwa das lesebezogene Selbstkonzept), da nur hier eine kriteriale Berichterstattung auf System- und Schulebene angeboten werden konnte (BIFIE, 2016a).

Die Einführung der Bildungsstandards ging auch mit dem freiwilligen Angebot der Informellen Kompetenzmessung (IKM) einher, die es allen Lehrerinnen und Lehrern ermöglichte, in ausgewählten Kompetenzbereichen in Deutsch, Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften die Lernstände ihrer Klassen zu beobachten (Gugerell, Kriechmayr, Pacher, Breit & Wiesner, 2020). Die Nutzung der IKM ist in den Jahren 2017 bis 2020 weit verbreitet. Von den Volksschulen in Österreich haben in den Jahren 2017 bis 2020 97,5% der Schulen zumindest einmal an der IKM teilgenommen. Im Bereich Lesen wurden in der Volksschule jedes Jahr mehr als 88.000 Testhefte für die 3. Schulstufe von den Schulen angefordert.¹⁸ Die Nutzung der IKM wird vom Rechnungshof als wertvolles Instrument zur Optimierung von Unterricht eingeschätzt und teilweise in den pädagogischen Vorgaben der Bildungsdirektionen aufgegriffen (Rechnungshof, 2020). Ab 2020 wird das System der Kompetenzmessungen, das die Erreichung der Bildungsstandards überprüfen und fördern soll, überarbeitet. Als nationale Kompetenzerhebung § 17 Abs. 1a Schulunterrichtsgesetz [SchUG] werden die Bildungsstandardüberprüfung BIST-Ü und die IKM zur

18 Berechnung der Autorinnen/Autoren auf Basis der Bestelldaten zur IKM 2017 bis 2020.

individuellen Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}) weiterentwickelt und ausgebaut. Die Bildungsstandards bleiben bis auf Weiteres zentrale Grundlage.¹⁹ Im Design der ab 2022 anzuwendenden iKM^{PLUS} zeigt sich die besondere Bedeutung, die dem Lesen seitens der Bildungspolitik beigemessen wird, da im Fach Deutsch einzig im Kompetenzbereich Lesen die Lernstände jährlich und verpflichtend in der 3., 4., 7. und 8. Schulstufe beobachtet werden.²⁰ Hierbei wird im Rahmen der iKM^{PLUS} die Beobachtung der basalen Lesefertigkeiten durch ergänzende Angebote stärker betont werden, als dies mit der IKM und den BIST-Ü der Fall war.

Mit Einführung der geplanten Neufassung der Lehrpläne und expliziter Ausrichtung auf Kompetenzen sowie durch die Einführung der Kompetenzraster werden die aktuellen, aus früheren Lehrplänen abgeleiteten Bildungsstandards angepasst bzw. ersetzt werden müssen, was für den zweiten Dreijahreszyklus der iKM^{PLUS} Auswirkungen auf die Umsetzung der Kompetenzmessung haben wird.²¹

5.4 Strukturen im Schulwesen

Die effektive Entwicklung der Leseförderung in Schule und Unterricht hängt neben den regulativen Vorgaben auch von den Strukturen im Schulwesen ab. In Österreich ist die Leseförderung bei einer Vielzahl von Akteuren verankert, wobei der Rechnungshof einen Mangel an österreichweit klaren Strukturen bemerkt. Seitens des BMBWF übernehmen die Verantwortung die pädagogische Koordinationsstelle Literacy und die schulführenden Abteilungen, wobei vereinzelt auch Aufgaben bei anderen Abteilungen liegen. Zudem beauftragte das Ministerium verschiedene Institutionen mit Aktivitäten: die Koordinationsstelle Lesen, die AG Literacy mit ihrem Onlinemedium „Literacy.at“ und den Verein Buch.Zeit als Servicestelle für Schulbibliotheken (Rechnungshof, 2020, S. 40 ff.).

Die Steuerung der Leseförderung in den neun Bildungsdirektionen Österreichs ist in den Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplänen mit dem BMBWF mit den Maßnahmen zur Grundkompetenz Lesen verankert. Innerhalb der Bildungsdirektionen ist das Thema Lesen sehr unterschiedlich verankert. In einigen Bundesländern ist die Steuerung bei zuständigen Vertreterinnen und Vertretern des Fachstabs verankert und in den anderen bei den Leiterinnen und Leitern der Pädagogischen Dienste mit unterschiedlichen Strukturen der Maßnahmensteuerung. Leseförderung in Österreich wird vor allem über historisch gewachsene Unterstützungsstrukturen gesteuert, die sich jedoch im aktuellen Transformationsprozess an den Bildungsdirektionen im Umbruch befinden. Für die Steuerung bis zur Schulebene

19 Siehe <https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/20210316.html>

20 Siehe <https://www.iqs.gv.at/themen/nationales-monitoring/informelle-kompetenzmessung-ikm/von-der-ikm-zur-ikm-plus>

21 Neben der nun auslaufenden IKM sind an den Schulen verschiedene Diagnoseinstrumente zum Lesen im Einsatz. Insbesondere das Salzburger Lesescreening (SLS) zur Messung basaler Lesefertigkeiten ist in ganz Österreich im Einsatz und war bis 2018 verpflichtend durchzuführen. Im Zuge dessen hat das BMBWF über die Bildungsdirektionen die Durchführung, weitere Ergebnisse und die abgeleiteten Maßnahmen in landesweiten Auswertungen beobachtet (Rechnungshof, 2020).

sind der bisherige Qualitätsmanagementprozess im Rahmen von SQA und den Schulentwicklungsplänen der Volksschulen von großer Bedeutung. Laut Rechnungshof (2020) war „Lesen“, „Verbesserung der Lesekompetenz“ bzw. „Stärkung der Grundkompetenzen“ überwiegend ein Thema in deren Schulentwicklungsplänen. Die Spanne reichte von gesamthaften Konzepten bis hin zu punktuellen Maßnahmen, die v. a. der Lesemotivation dienen.

Die Analysen des Rechnungshofs (2020) und die Prüfung der Dokumente durch die Autorinnen/Autoren deuten an, dass moderne Ansätze zur Leseförderung in den grundlegenden Dokumenten und Planungen der Maßnahmen aufgegriffen werden. Es lässt sich mit den vorliegenden Dokumenten und auch eigenen Recherchen jedoch nicht erkennen, inwieweit auf der Steuerungsebene aufgegriffene Ansätze tatsächlich Schulen und Unterricht erreichen. Für eine nachhaltige Stärkung der Leseförderung durch die Systemsteuerung mittels dezidierter Maßnahmen ist eine gute Passung zur Situation an Schulen und im Unterricht notwendig. Ausgangslage dazu ist verbesserte Kenntnis der aktuellen Umsetzung von Leseunterricht und -förderung im Unterricht und der Fort- und Weiterbildung dazu. Die dazu notwendige Evidenz, die durch Bearbeitung der Forschungsdesiderate 5, 7 bis 9 und 11 entstehen könnte, sollte dazu beitragen, bekanntes Grundwissen zur Leseförderung (Abschnitt 2) durch Steuerungshandeln im System stärker zur Wirkung zu bringen.

6 Lehrer/innen

Spätestens seit der international stark rezipierten Metastudie von John Hattie (2020), aber auch durch qualitative und quantitative Studien aus dem deutschsprachigen Raum ist die zentrale Rolle von Lehrerinnen und Lehrern für die Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern weitgehend unumstritten. Um Steuerungswissen zu generieren, wie diese Effekte weiter vergrößert bzw. verbessert werden können, können verschiedene Perspektiven eingenommen werden, und es lassen sich differenzierte Forschungsfragen formulieren. Im folgenden Abschnitt werden zuerst die Kompetenzen und Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern bzw. deren Modellierung diskutiert, anschließend wird die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer behandelt. Dabei werden datenbasiert die Bedarfe von Lehrpersonen und Überlegungen zur Verbesserung von Aus-, Fort- und Weiterbildung diskutiert. Im letzten Abschnitt wird die tertiäre Fachdidaktik als wichtiger Akteur der Lehrer/innen-Aus-, -Fort- und -Weiterbildung behandelt.

6.1 Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern

Herzmann und König modellieren die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern, indem sie Professionswissen auf der einen Seite und affektive sowie motivationale Merkmale auf der anderen Seite unterscheiden. Bezüglich des Professionswissens wird auf die theoretische Unterscheidung von Lee Shulman (1986, 1987) verwiesen: Er unterscheidet zwischen pädagogischem Wissen (PW), Fachwissen (FW) und fachdidaktischem Wissen

(FDW). Affektive und motivationale Merkmale sind die Überzeugungen (auch: Beliefs) von Lehrkräften sowie Motivation und Selbstregulation. Zur deutschdidaktischen Lehrerforschung sei etwa auf Wieser (2015) verwiesen.

Abb. 3: Professionelle Kompetenzen (Herzmann und König, 2016, S. 111)



Im kompetenztheoretischen Ansatz der Lehrerforschung, der v. a. bildungswissenschaftlich geprägt ist, werden die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern als „erlernbare kognitive Fähig- und Fertigkeiten, die zur Lösung bestimmter Probleme und Aufgaben nötig sind“, betrachtet (Herzmann & König, 2016, S. 108). Diese können durch Aus-, Fort- und Weiterbildung erweitert werden. Der Expertise-Ansatz nimmt an, dass die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern durch ihr Wissen und Können geprägt wird, welches in der Ausbildung und in der Praxis erworben und erweitert wird.²² Beide Aspekte werden im Folgenden berücksichtigt.

Um gesicherte Aussagen über die Kompetenzen österreichischer Lehrer/innen berichten zu können, ist es notwendig, diese systematisch zu erheben bzw. Lehrer/innen zu ihrem unterrichtlichen Tun zu befragen. Zuerst kann gefragt werden, was Lehrer/innen über das Lesen, die Vermittlung der Kompetenz, deren Entwicklung und über die Diagnose des Lernstands wissen bzw. welches Wissen und welche Kompetenzen den Lehrerinnen und Lehrern fehlen. Vergleichbare Studien liegen unter anderem aus Deutschland vor (Lehrerbefragung z. B. COACTIV [Kunter et al., 2011], Kompetenzmessung z. B. FALKO [Krauss et al., 2017]). Für einen Überblick mit Fokus auf die Deutschdidaktik siehe auch Bremerich-Vos (2019).

²² Für eine genauere Darstellung der verschiedenen Ansätze, etwa auch des berufsbiografischen oder persönlichkeits-theoretischen Ansatzes, siehe Herzmann und König (2016, S. 61–129).

Für Österreich sei vor allem auf die Studien von Bachinger et al. (2019) und Österbauer, Bachinger, Winter, Paasch und Illetschko (2020) verwiesen, die auf Basis von Daten aus PIRLS und der Pilotierung zur BIST-Ü-Deutsch 2018 entstanden. Dabei wurde auf die Frage fokussiert, inwiefern systematische Leseförderung nach Rosebrock und Nix (2015) umgesetzt wird, d. h., ob der Unterricht an die Lesekompetenz der Schüler/innen einerseits und an die Empfehlungen der Fachdidaktik andererseits angepasst wird. Auf Basis der PIRLS-Daten von 2006, 2011 und 2016 zeigt sich, dass es zwar laut Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern einen höheren Grad an Individualisierung gab. Betrachtet man allerdings die einzelnen Verfahren (z. B. Lesestrategietrainings, Lautleseverfahren), konnten kaum Anpassungen der Leseverfahren an die Kompetenzstufe nachgewiesen werden (Bachinger et al., 2019). Auch die Studie auf Basis der BIST-Ü-Pilotierung führt zu ambivalenten Ergebnissen, die Leseförderung wird auch hier kaum an die Leistung angepasst. Es wurden noch weitere Faktoren untersucht wie das Alter der Lehrpersonen, Geschlecht und Migrationshintergrund der Kinder sowie Leistungsheterogenität der Klassen. Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass auch mit Blick auf diese Variablen wenig Adaption der Leseförderung vorgenommen wird (zu den Details siehe Österbauer et al., 2020). Hier bedarf es entsprechender Fragebögen, um auch in Zukunft verlässliche Aussagen zum Einsatz der Leseverfahren treffen zu können. Des Weiteren sollten diese Befragungen auf die Sekundarstufe I insbesondere im Übergang von der Primarstufe ausgeweitet werden (siehe Forschungsdesiderate 6 und 7), da Untersuchungen bisher für Österreich getrennt nach Schulart vorliegen.

Es braucht also zuerst angemessene (qualitative und quantitative) Daten, um Kompetenzen einschätzen zu können, und Wissen über das aktuelle Lehrer/innen-Handeln und die Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern zu erhalten. Derzeit liegen nach Wissen der Autorinnen/Autoren nur wenige Informationen darüber vor, die meisten stammen aus internationalen Studien (TALIS, PIRLS, PISA, siehe Abschnitt 3) bzw. aus den Bildungsstandardüberprüfungen (siehe dazu auch die Bestandsaufnahme von Müller, Kemethofer, Andritz, Nachbaur & Soukup-Altrichter, 2019). Entsprechende Instrumente sollten nach höchsten Qualitätsstandards entwickelt und regelmäßig in den verschiedenen Schulformen eingesetzt werden, um auch eine Vergleichbarkeit insbesondere am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe herzustellen (siehe Forschungsdesiderat 6).

6.2 Lehrer/innen-Fort- und -Weiterbildung

Neben Informationen über Kompetenzen und Wissen von Lehrerinnen und Lehrern braucht es Informationen, welche Fort- und Weiterbildung Lehrer/innen besuchen bzw. für die Weiterentwicklung ihres Unterrichts brauchen. Einfluss auf die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern in der Praxis kann in der Lehrer/innen-Bildung genommen werden, indem versucht wird, eine theoretische Orientierung zu vermitteln, die dem derzeitigen Forschungsstand entspricht (Cummins, Cheek & Lindsey, 2004, S. 185). El-Okda (2005) argumentiert im Zuge dessen, dass die Überzeugungen der Lehrer/innen berücksichtigt werden sollen, um die Wirksamkeit von Lehrer/innen-Fort- und -Weiterbildung zu erhöhen. Zahlreiche

Forschungsarbeiten (Borg, 2003; Kuzborska, 2011) belegen klare Zusammenhänge zwischen den (theoretischen) Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern zu Leseunterricht und ihrem unterrichtlichen Handeln. Garbe et al. (2010, S. 149–154) halten im Zuge des ADORE-Projekts ebenfalls fest, dass Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie der Wissenstransfer aus der Leseforschung zentrale Ansatzpunkte für die Verbesserung von Leseunterricht sind. Herzmann und König schreiben, dass ein „breites Spektrum an Maßnahmen individuellen Lernens sowie institutionell-organisierten Lernens um und für den Beruf“ notwendig sei, um den Herausforderungen des Berufs gerecht zu werden. Die Erstausbildung müsse als Grundlage dienen und aktualisiert werden (2016, S. 166).

Fortbildungsbedarfe

Wie Müller et al. (2019, S. 99) feststellen, fehlen umfassende Informationen zu Lehrer/innen-Fort- und -Weiterbildung in Österreich. Lediglich Informationen durch die internationale TALIS-Studie, eine Lehrer/innen- und Schulleiter/innen-Befragung an Schulen der Sekundarstufe I, liegen vor. Allerdings fehlen hier Daten, die einen Vergleich von Primar- und Sekundarstufe ermöglichen und den Übergang von Primarstufe zur Sekundarstufe erfassen und beschreiben (siehe Forschungsdesiderat 10). Die TALIS-Daten lassen sich jedoch nach den Lehrpersonen, die das Fach Deutsch in ihrer Ausbildung hatten und im betreffenden Schuljahr (2017/2018) unterrichteten, filtern ($N_{\text{ungewichtet}} = 1.005$; $N_{\text{gewichtet}} = 11.299$), zu denen nun einige Ergebnisse folgen:

Der höchste Fortbildungsbedarf ergibt sich für österreichische Lehrer/innen für Deutsch bei „Ansätze zu individualisiertem Lernen“, den etwas mehr als jede zweite Lehrerin/jeder zweite Lehrer artikuliert (55%). Der Österreich-Schnitt (Lehrpersonen aller Unterrichtsfächer) liegt mit 52% leicht darunter. Bezogen auf das „Verhalten von Schülerinnen und Schülern und Klassenführung“, berichtet rund jede zweite Lehrperson (48%), die Deutsch unterrichtet, in diesem Bereich Fortbildungsbedarf zu haben; der Österreich-Schnitt liegt mit 47% ähnlich hoch. 46% der Deutsch-Lehrpersonen berichten über Fortbildungsbedarf in „Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf“; im Österreich-Schnitt sind dies 42%. Bezogen auf „Pädagogische Kompetenzen für den Unterricht in meinen Gegenständen“ geben 38% der Deutsch-Lehrpersonen Fortbildungsbedarf an; der Österreich-Schnitt für Lehrpersonen aller Unterrichtsfächer liegt mit 36% geringfügig darunter. Bezogen auf das „Fachwissen im Unterrichtsgegenstand“ (hier: Deutsch) geben 29% der Lehrpersonen Fortbildungsbedarf an; dies entspricht dem Österreich-Schnitt mit ebenfalls 29%.

Auch aus den PIRLS-Erhebungen liegen einige Erkenntnisse zu Aus- und Fortbildungsaktivitäten von Lehrpersonen vor, insbesondere aus dem Lehrerfragebogen zu PIRLS 2016. Dabei wurde unter anderem folgende Frage gestellt: „Wie intensiv haben Sie sich im Rahmen Ihrer Aus- und Fortbildung mit den folgenden Gebieten beschäftigt?“ Als Antwortmöglichkeiten standen „überhaupt nicht“, „Überblick oder Einführung in das Gebiet“ und „war ein Schwerpunkt“ zur Auswahl. Den Ergebnissen nach werden 72%

der (österreichischen) Kinder von einer Lehrperson unterrichtet, die angibt, dass der „Gegenstand Deutsch, Lesen, Schreiben“ ein Schwerpunkt in ihrer Aus- und Fortbildung war. Lehrpersonen von 56 % der Kinder berichten über einen Schwerpunkt in „Leseförderung“, und 44 % über einen Schwerpunkt in „Theorien des Lesenlernens“. Auffällig ist, dass Lehrpersonen von nur 18 % der Kinder über einen Schwerpunkt in „Methoden zur Messung der Lesekompetenz (Lesediagnostik)“ berichten, während Lehrpersonen von 62 % der Kinder dieses Thema als „Überblick oder Einführung in das Gebiet“ einordnen. Fraglich ist daher, wie Bemühungen um Leseförderung, Lesedidaktik und Theorien des Lesenlernens fruchten können, wenn die davor notwendige Analyse von vorhandenen Stärken und Schwächen bei Schülerinnen und Schülern für viele Lehrpersonen keinen Schwerpunkt darstellt (Schmich, 2018, S. 132).

Des Weiteren wurde nach dem Ausmaß an Fortbildung im Bereich Lesen oder Lesedidaktik gefragt. Schmich, Breit, Lanzdorf und Itzlinger-Bruneforth (2017, S. 96–97) berichten, dass im EU-Schnitt die Lehrpersonen von 10 % der Kinder in den letzten zwei Jahren zu mehr als 35 Stunden an lesebezogener Fortbildung teilgenommen haben; in Österreich trifft dies auf 6 % der Kinder zu. Weitere 22 % der Kinder in Österreich haben eine Lehrperson, die sich zwischen 16 und 35 Stunden innerhalb der letzten zwei Jahre in Bezug auf Lesen oder Lesedidaktik fortgebildet hat (EU-Schnitt: 14 %). Gefragt nach dem Fortbildungsbedarf, geben die Lehrpersonen von 78 % der österreichischen Grundschüler/innen an, Fortbildungsbedarf bei der „Förderung besonders begabter Schüler/innen“ zu haben, 71 % bei „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ und 67 % bei „Methoden zur Messung der Lesekompetenz“ (Schmich et al., 2017, S. 95–96). Anhand der dargestellten Ergebnisse zeigt sich eine mäßig hohe lesebezogene Fortbildung im Bereich Lesen/Lesedidaktik (unter der Maßgabe, dass nach absolvierter Fortbildung in den letzten beiden Jahren gefragt wurde; denkbar ist, dass Lehrer/innen eine Fortbildung in diesem Themenbereich gemacht haben, nur vielleicht in den letzten fünf Jahren) bei zugleich stärkerem Fortbildungsbedarf in zumindest bestimmten Themenbereichen.

Dazu passt der Befund der Forscherinnen und Forscher des ADORE-Projekts, dass in den meisten europäischen Ländern die Leseforschung in den akademischen Disziplinen an den Universitäten bzw. in der Lehrer/innen-Ausbildung (mit Ausnahme des Erstleseunterrichts) wenig Relevanz habe (Garbe et al., 2010, S. 146, Hervorhebung im Original). Sie schreiben dazu:

Dass Lesen enorm komplexe und weitgehend fachspezifische Anforderungen stellt, die in allen Klassenstufen und in allen Unterrichtsfächern systematisch gefordert werden müssen, ist den meisten europäischen Schulsystemen ein fremder Gedanke.

Wenn man davon ausgeht, dass sich diese Beobachtung auf Österreich übertragen lässt, dann kann kritisch überlegt werden, wie gut Lehrpersonen ihre tatsächlichen Bedarfe

an Fort- und Weiterbildungen einschätzen können. Als Datengrundlage für Entscheidungen diesbezüglich sollten also sowohl die Kompetenzen der Lehrpersonen als auch die Bedarfserhebungen herangezogen werden. Es sollte geprüft werden, ob derzeit in ausreichendem Maß und in hoher Qualität Lehrveranstaltungen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung zum Lesen in der Primarstufe und in der Sekundarstufe angeboten werden bzw. wie die Teilnahme durch angemessene Anreize erhöht werden kann.

Zusätzlich zu diesen Informationen zu Kompetenzen und Bedarfen braucht es theoretisch und praktisch orientierte Zielformulierungen für künftige Umsetzungen sowie eine Strategie, wie diese Ziele erreicht werden können. Dabei gibt es verschiedene Phasen, in denen Verbesserungen implementiert werden können. Die Ausbildung und der Berufseinstieg von Pädagoginnen/Pädagogen wurde mit der „PädagogInnenbildung NEU“ (BMBWF, 2019) bereits adressiert. Zentral ist hier die Entwicklung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen der Lehrer/innen, die auch z. B. die diagnostische Kompetenz miteinschließen. Die weitaus längste Phase ist jene der beruflichen Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Hier gibt es unseres Erachtens großes Potenzial. Feller und Stürgh (2017) schreiben dazu, dass insbesondere in Ländern, die in internationalen Rankings zu schulischen Ergebnissen erfolgreich seien, „innovative(n) Konzepte von Lehrerweiterbildung ein entscheidender Bestandteil der bildungspolitischen Gesamtstrategie“ seien (Feller & Stürgh, 2017, S. 7).

Qualitätskriterien für Aus-, Fort- und Weiterbildung

Für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen gibt es wissenschaftlich fundierte Qualitätskriterien. Dabei kann zwischen einer inhaltlichen Perspektive (Welche Kompetenzen und Inhalte sollen vermittelt werden?) und einer organisatorischen bzw. strukturellen Perspektive (Wie wird die Lehrer/innen-Fort- und -Weiterbildung organisiert?) unterschieden werden. Unter anderem wird auf das erweiterte Angebots- und Nutzungsmodell von Lipowsky (2010) verwiesen, welches aufseiten der Lehrerinnen und Lehrer mehrere Merkmale festlegt, die für eine erfolgreiche Nutzung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen erfüllt sein müssen. Dazu gehören etwa die Akzeptanz der Maßnahmen durch Lehrer/innen, kognitive Veränderungen aufseiten der Lehrer/innen – etwa bezüglich deren Überzeugungen und subjektiven Theorien, Veränderungen des unterrichtlichen Handelns und Veränderungen aufseiten der Schüler/innen etwa in Form nachweisbarer Kompetenz- und Motivationssteigerungen.

Feller und Stürgh (2017) verweisen auf Maßnahmen (u. a. aus Liechtenstein), durch die eine bessere Wirksamkeit von Lehrer/innen-Fort- und -Weiterbildung erreicht werden soll. Dabei werden sowohl Bottom-up als auch Top-down-Strategien erwähnt: einerseits eine klare und individualisierte Einschätzung der Lehrer/innen zu ihren Bedarfen, Hospitationen etc., andererseits eine flexible Gestaltung des Gehalts. Dafür braucht es einheitliche Richtlinien – auch bzgl. des Ausmaßes und des Verpflichtungsgrads über

Schularten hinweg – sowie einen systematischen Blick auf die verschiedenen, schon vorhandenen Initiativen. Geprüft werden sollte auch eine Form höherer budgetärer Flexibilität von Schulen in Bezug auf Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, etwa auch mit Blick auf längerfristige Fort- und Weiterbildungen, die nicht von Pädagogischen Hochschulen angeboten werden.

Letztlich sollten auch noch weitere Studien über die Erhöhung der Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen durchgeführt werden, um bestehende und neue Maßnahmen regelmäßig zu evaluieren. Dazu gehören wie erwähnt dienstrechtliche Maßnahmen (siehe Forschungsdesiderat 11). Mayr (2009, S. 40) empfiehlt beispielsweise, dass Einrichtungen der Lehrerfortbildung Rückmeldung über die Wirksamkeit ihrer Angebote erhalten sollen. Feller et al. (2017) führen zusätzlich das Beispiel Singapurs an, wo ein Anreizsystem für Fortbildungen eingeführt wurde. Hier eröffnen Bildungsmaßnahmen verschiedene, gestufte Karrieremöglichkeiten für Lehrer/innen: als Meisterlehrer/innen, in der Administration (etwa als künftige Direktorinnen oder Direktoren) bzw. in der pädagogischen Forschung. Letzteres kann unseres Erachtens auch als Weg gesehen werden, dass Forschung in den Schulen implementiert wird.

6.3 Fachdidaktik an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten

Für die Umsetzung der Aus-, Fort- und Weiterbildung sind in Österreich derzeit primär die Pädagogischen Hochschulen verantwortlich. Ein Blick in andere deutschsprachige Länder kann hilfreich sein, die Situation in Österreich genauer zu analysieren: So wurde in Deutschland die Fachdidaktik in den letzten Jahrzehnten als eigenständige Wissenschaft etabliert, im Zuge dessen entstanden viele Professuren und Promotionsarbeiten (Vollmer, 2017). Auch in der Schweiz gab es mit dem Projekt zum „Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken 2017–2020“ von der Dachorganisation der Schweizer Hochschulen eine Initiative (Eriksson-Hotz & Schmidinger, 2016). Dieses Projekt wurde bis 2024 verlängert, um den Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen der Fachdidaktik zu stärken und weitere Qualifizierungsmaßnahmen für Dozierende der Fachdidaktik zu fördern.

In Österreich wurde in einem ähnlichen Zeitraum die „PädagogInnenbildung NEU“ eingeführt, im Bereich der Lehrer/innen-Fort- und -Weiterbilder/innen gibt es aber noch großen Aufholbedarf. Es fehlen nach wie vor Professuren und der akademische Mittelbau (Krainer et al., 2012), allerdings gibt es durchaus neue Initiativen, die berücksichtigt werden sollten: Der Entwicklungsplan 2021–2026 der Pädagogischen Hochschulen sieht vor, die Anzahl an Lehrpersonen mit Doktorat und/oder Habilitation zu steigern (BMBWF, 2019, S. 31). Die Ziele des Entwicklungsplans umfassen generell die Erhöhung der Autonomie, die Bereiche Personal und Budget, die Weiterentwicklung der Lehre in Aus-, Fort- und Weiterbildung, die Stärkung der Schulentwicklungsberatung, die berufsfeldbezogene Forschung und die Personalentwicklung.

Eine besondere Betonung findet im Dokument des BMBWF auch die Forschung:

„Für die Sicherstellung eines qualitätvollen Lehrbetriebs ist eine entsprechende Basis an Expertise in der wissenschaftlichen Forschung erforderlich. [...] Pädagogische Hochschulen müssen daher für diese Forschungsbereiche im Sinne einer strategischen Personalentwicklung verstärkt akademisch hochqualifiziertes Personal akquirieren bzw. im Rahmen von Doktoratsprogrammen entwickeln.“
(BMBWF, 2019, S. 19–20)

Dazu braucht es nach Einschätzung der Autorinnen und Autoren neben der Umsetzung der im Entwicklungsplan vorgeschlagenen Maßnahmen detaillierte Informationen über das (tatsächliche) Verhältnis von Lehre, Forschung und administrativen Tätigkeiten an den Pädagogischen Hochschulen auf der einen Seite und die finanziellen und organisatorischen Bedingungen auf der anderen Seite. Das Verhältnis von Forschung, Lehre und Administration sollte kritisch geprüft werden (siehe Forschungsdesiderat 12).

Neben einer „Basis an Expertise“ sollen Lehrer/innen-Aus- und -Fortbildner/innen fundiertes, evidenzbasiertes Wissen über ihre jeweiligen Fachgebiete haben, welches sie durch eigene Forschung, wissenschaftliche Vernetzung und Recherche vertiefen. Ob die finanziellen und strukturellen Rahmenbedingungen dafür geschaffen wurden (etwa ob finanzielle Mittel für die Akquise hochqualifizierter Forscher/innen zur Verfügung stehen) oder ob es weitere Verbesserungen braucht, sollte von unabhängiger Stelle erhoben werden. Dafür müssen einheitliche Standards für die Fort- und Weiterbildung festgelegt werden, die sich am Niveau anderer Länder orientieren. Bei der Festlegung der Standards braucht es (neben einer Prozesskontrolle) insbesondere eine Ergebnis-kontrolle, die extern und unabhängig durchgeführt wird.

Ein weiterer Aspekt kann im Hinblick auf die Fachdidaktik in der tertiären Bildung betrachtet werden: In der Deutschdidaktik wird traditionell zwischen der Literaturdidaktik und der Sprachdidaktik unterschieden, die auf der Unterscheidung von Literatur- und Sprachwissenschaft in der Fachwissenschaft, der Germanistik, fußt (Rosebrock & Scherf, 2019, S. 27–28). Die Lesedidaktik wird dabei meist der Literaturdidaktik zugeschrieben, v. a. im Erstleseunterricht gibt es Überlappungen zur Sprachdidaktik. Die Lesedidaktik wurde teilweise auch nur in ihrer „dienenden Funktion“ für die Literaturdidaktik diskutiert.²³ Eine eigenständige Lesedidaktik, die auch eine wichtige, fächerübergreifende

23 Durch den PISA-Schock einerseits und die Etablierung des Kompetenzbegriffs in der Deutschdidaktik andererseits rücken das Lesen und somit auch die Lesedidaktik weiter in die Mitte der fachdidaktischen Debatte. Insbesondere muss hier auf das Kompetenzmodell von Ossner (2006) und auf die sogenannte Klieme-Expertise (Klieme et al., 2007) verwiesen werden, auf die die Einführung (kompetenzorientierter) Bildungsstandards in Deutschland folgte. Für Österreich von Bedeutung ist hier der Abschlussbericht der Zukunftskommission (Haider, Eder, Specht, Spiel & Wimmer, 2005). Die Bildungsstandards wurden in Österreich 2009 – also nur wenig später – gesetzlich verankert (Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen, BGBl. II Nr. 1/2009).

Komponente hat, etabliert sich (nur) langsam an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Die fächerübergreifende Komponente des Lesens erklärt sich etwa, wenn über das „Lesen im Fach“ oder das Lesen in den Fremdsprachen diskutiert wird. Eigene Lehrstühle für Lesedidaktik gibt es nach Wissen der Autorinnen/Autoren in Österreich kaum bzw. gar nicht. Diese sollten je nach Bedarf geschaffen werden, wobei die Einführung wissenschaftlich begleitet werden sollte. Ein besonderer Fokus sollte auf dem Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe liegen (siehe Forschungsdesiderat 13).

7 Wo kann Forschung ansetzen?

Ziel dieser Darstellung zu Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich ist es, Forschung anzuregen, die wiederum konkretes Wissen schafft und somit dazu führt, wirksame politische und schulische Maßnahmen zu setzen und zu beobachten. Diese Forschung soll konkret darauf abzielen, im Schulsystem Österreichs Steuerungshandeln positiv zu beeinflussen. Auch eine kritische Betrachtung der Wirksamkeit aktuell gesetzter Maßnahmen würde damit unterstützt. Daher fassen wir in der Folge die sich aus unserer Analyse ergebenden Forschungsdesiderate zusammen. Die Herleitungen finden sich unter Verweis auf die Nummerierung oben im Text.

Zur konkreten Verbesserung eines Bildungssystems ist zu beachten, dass die Forschungsaktivitäten in einen eindeutigen Zusammenhang mit möglicher Arbeit an diesem System gesetzt werden können. Daher beschränken wir uns in den Forschungsdesideraten auf Aspekte, deren Beforschung in Österreich dezidiert Nutzen bringen kann. Insbesondere viele Desiderate zur Grundlagenforschung, die in der Leseforschung allgemein Aufmerksamkeit verdienen (neurologische Forschung, psychologische Forschung etc.), werden hier nicht angesprochen. Die folgenden Desiderate beinhalten Forschungsfragen zur Grundlagenforschung, zum Transfer der Grundlagen in die schulische Praxis, zur Implementierung neuer (bildungspolitischer) Maßnahmen (auch in Form einer Erforschung von Best Practice in Österreich) sowie zu Monitoring und Steuerungsstrukturen.

Die Desiderate könnten durch unterschiedliche Institutionen bearbeitet werden – den Überlegungen, welche Institution und welche Art der Forschung am besten geeignet ist, sollte neben der Priorisierung der Fragestellungen hohe Gewichtung zukommen.

Die Liste an Forschungsdesideraten zeigt, aus wie vielen Perspektiven der Leseunterricht in Österreich behandelt werden kann. Zudem kann angenommen werden, dass sich die Forschungsdesiderate überschneiden. Mit dieser Sammlung wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

Folgende Zusammenfassung stellt die von uns identifizierten zentralen Forschungsdesiderate vor:

Forschungsdesiderat 1:

Entwicklung und Prüfung von empirisch validierten Leseentwicklungsmodellen, auch in Abhängigkeit von Textschwierigkeiten. Hier sollten v. a. auch Langzeitstudien zur Entwicklung von Lesekompetenz zum Einsatz kommen (Wie entwickelt sich die Lesekompetenz in Abhängigkeit verschiedener Kontextfaktoren wie Migrationshintergrund, Schulform etc.?).

Forschungsdesiderat 2:

Evaluierung der Abstimmung von Lehrplänen, Kompetenzrastern und anderen gesetzlichen Grundlagen im Hinblick auf ihre Passung zu wissenschaftlichen Grundlagen (Liegen den Lehrplänen/Kompetenzrastern/Erlässen aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und Modelle zugrunde?).

Forschungsdesiderat 3:

Evaluierung im Hinblick auf die Wirkung von Lehrplänen/Kompetenzrastern/Erlässen in der Praxis (In welchem Ausmaß werden die Lehrpläne, Kompetenzraster, Erlässe etc. rezipiert? Wie kann die Implementation dieser Dokumente verbessert werden?).

Forschungsdesiderat 4:

Lernstandserhebungen (Welche Lesekompetenzstufe erreichen Schüler/innen in Österreich zu verschiedenen Zeitpunkten?) inkl. Schülerbefragungen zu Unterricht, Motivation und Kontextdaten. Die Daten sollten wiederum allen Stakeholdern zur Verfügung stehen, um verschiedene Forschungsfragen zu klären bzw. um Unterrichtsentwicklung zu betreiben. Dabei sollte geprüft werden, ob bzw. welche Lehrpersonen diese Daten nützen und ob sich die Nutzung dieser Daten (unter Berücksichtigung gewisser Bedingungen wie Lehrerfortbildungen) positiv auf die Leistungen der Schüler/innen auswirken. Zudem ist von Interesse, ob die Leseförderung am Übergang von Primar- auf Sekundarstufe verbessert werden kann, wenn Daten über die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern am Übergang genutzt werden.

Forschungsdesiderat 5:

Studien zum Leseunterricht in Österreich insbesondere zu der Frage, wie Lesen derzeit unterrichtet wird. Dabei sollte die Frage im Vordergrund stehen, inwiefern die Erkenntnisse der (internationalen) Leseforschung in den Schulen und in der tertiären Fachdidaktik angekommen sind. Diese Studien sollte es sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe geben. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass die Daten so erhoben werden, dass auch Vergleiche zwischen Primar- und Sekundarstufe möglich sind (Welche Methoden wenden Lehrpersonen in Primar- und Sekundarstufe an? Welche lesebezogenen Projekte gibt es und wie wirken diese auf die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern?). Das beinhaltet auch die Untersuchung von Schulbüchern und deren Einfluss als „versteckte Lehrpläne“ auf den Leseunterricht.

Forschungsdesiderat 6:

Erhebungen zum Wissen und zu den Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich Lesen und Gegenüberstellungen zu normativen Vorgaben (Was wissen Lehrpersonen über Lesemodelle, Unterrichtsmethoden, Entwicklung und Diagnose von Lesekompetenz? Welche Kompetenzen haben Lehrpersonen im Bereich der systematischen Leseförderung? Welche Überzeugungen haben Lehrer/innen bezüglich des Lesens?)

Forschungsdesiderat 7:

Empirische Prüfung von (in Österreich üblichen) Lesefördermethoden inkl. Übersicht, was bisher sowohl national als auch international bereits als gesichert betrachtet werden kann (Welche bekannten und neuen Lesefördermethoden sind besonders wirksam?). Systematische Recherche von neuen Lesefördermethoden und empirische Prüfung von (in Österreich noch nicht bekannten) Lesefördermethoden inkl. Übersicht, was implementiert und geprüft werden sollte.

Forschungsdesiderat 8:

Erhebungen zur Frage, wie viel Leseunterricht in österreichischen Primar- und Sekundarstufen derzeit stattfindet, fokussiert u. a. auf den Beginn der Sekundarstufe I und mit Blick auf verschiedene Schulformen bzw. Schulorganisationen (Ganztagsschulen; wie viel Zeit verwenden Lehrpersonen in der Primar- und Sekundarstufe für Lesen? Wie viel Zeit davon entfällt auf den Deutschunterricht und wie viel auf den Leseunterricht im Fach?). Dies sollte einerseits in Form von Befragungen der Lehrpersonen erhoben werden, andererseits sollten die Angaben der Lehrpersonen in Form von Unterrichtsbeobachtungen geprüft werden.

Forschungsdesiderat 9:

Studien zu Lesen im Fach (siehe Forschungsdesiderat 4 bis 8 für Fachlehrer/innen). Im Fokus steht die Anwendung lesedidaktischer Fördermethoden, wie zum Beispiel die Anwendung von Lesestrategien in den Fächern oder auch die Anwendung fachspezifischer Lesedidaktiken. Ein spezieller Fokus sollte auf Ausbildung, Bewusstseinsbildung und Umsetzung gelegt werden. Hier sollten umfassende Untersuchungen eine Gegenüberstellung von Primar- und Sekundarstufe ermöglichen.

Forschungsdesiderat 10:

Befragungen zu Fortbildungsbedarfen aus Lehrerperspektive, aus Schulleiterperspektive und in Abgleich zu den Forschungsdesideraten 6 und 7. Festlegung fortbildungsspezifischer Lücken. Diese Befragungen sollen insbesondere den Anbietern von Fort- und Weiterbildung (z. B. Pädagogischen Hochschulen) zur Planung dienen.

Forschungsdesiderat 11:

Prüfung von Richtlinien zur Fort- und Weiterbildung. Behandelt werden sollten auch Fragen zur Organisation von Fortbildungen inkl. Dauer, Freiwilligkeit, Fortbildungsmotivation von Lehrerinnen und Lehrern (Wer wählt warum welche Fortbildungen aus? Wie sind Fort- und Weiterbildungen derzeit organisiert? Wie können wissenschaftliche Empfehlungen zu Fort- und Weiterbildungen zukünftig besser umgesetzt werden?).

Forschungsdesiderat 12:

Prüfung von Standards inkl. Prozesskontrolle von Forschung und Lehre an den Pädagogischen Hochschulen (Wie ist das Verhältnis von Forschung, Lehre und Administration? Welche Maßnahmen müssen getroffen werden, damit die Forschung an Pädagogischen Hochschulen wettbewerbsfähiger wird? Welche Verbesserungen an Pädagogischen Hochschulen führen zu besserer Fort- und Weiterbildung?).

Forschungsdesiderat 13:

Erhebungen zu fachdidaktischen Lehrstühlen und zur Umsetzung der Lehre, v. a. an Pädagogischen Hochschulen (siehe oben: Untersuchungen zu Lehrpersonen: Wie ist das Verhältnis der verschiedenen Lehrveranstaltungen in den Curricula? Welche Standards gelten für Lehrende an Pädagogischen Hochschulen? Welche Kompetenzen haben Lehrende in der Lehrer/innen-Aus-, -Fort- und -Weiterbildung? Wie können Lehrende der Lehrer/innen-Aus-, -Fort- und -Weiterbildung ihre Kompetenzen verbessern und ihr Wissen erhöhen?).

Forschungsdesiderat 14:

Studien zum Lesen im digitalen Raum, mit Perspektive auf die Schüler/innen, den Unterricht, die Förderung etc. und empirische Prüfung zu digitalen Mitteln zur Leseförderung und zu digitalen Fördermethoden, insbesondere mit Blick auf den Beginn der Sekundarstufe I. Es handelt sich hier also um die Anwendung anderer Forschungsdesiderate mit Blick auf die Digitalisierung. Folgende Fragen können im Fokus zukünftiger Untersuchungen stehen:

- a. Wird die (Entwicklung von) Lesekompetenz durch den Umgang mit digitalen Geräten beeinflusst?
- b. Ist Lesen im digitalen Raum eine vom Lesen auf Papier unterscheidbare Kompetenz, etwa auch was die Anforderungen an die Leserin/den Leser betrifft (z. B. auch im Hinblick auf Multimedialität) (siehe Stavanger-Erklärung, E-READ, 2019)?
- c. Müssen für diese Kompetenz des Lesens im digitalen Raum andere Fördermethoden angewendet werden? Inwiefern sind Fördermethoden des analogen Raums übertragbar – auch im Hinblick auf ihre Wirksamkeit?
- d. Gibt es digitale Förder- und Diagnosemethoden, die wirksam für digitales bzw. analoges Lesen sind? Sind diese in Österreich implementiert?

Einige dieser Forschungsdesiderate fallen auch in das Thema Chancengerechtigkeit des Bildungssystems. Die Beforschung der Forschungsdesiderate 4, 6, 7, 9 und 11 könnte dazu beitragen, genauere Hinweise dazu zu geben, wie soziale Ungerechtigkeiten, die in der Gesellschaft vorliegen und ins Bildungssystem hineingetragen werden, reduziert werden könnten. Allerdings wird die Reduktion sozialer Ungerechtigkeiten vielfach Maßnahmen verlangen, die über fachdidaktische Ansätze hinausgehen.

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) hat in ihrem Bericht 2012, zu dem Österreich als Teilnehmerland beigetragen hat, forschungsbasierte Hinweise auf politische Maßnahmen zur Verringerung von Ungleichheiten gegeben (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2012). Die Wichtigkeit dieses Themas zeigt sich zuletzt wieder in dem im Bundesvoranschlag 2020 formulierten Wirkungsziel 2: „Gleichstellungsziel. Verbesserung der Bedarfsorientierung sowie der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen“ (Bundesministerium für Finanzen [BMF], 2020, S. 147).

Wie komplex sich die Entwicklung von Lesekompetenz gestaltet, wurde in den Abschnitten 2.1 und 2.2 gezeigt. Einige für die Lesekompetenz relevante Themenbereiche wurden aufgrund der Breite des Themas ausgelassen. Lesefördermaßnahmen wurden in den Blick genommen (Abschnitte 4.1 und 4.2) und Ergebnisse zur Lesekompetenz österreichischer Kinder und Jugendlicher in Abschnitt 3 präsentiert. Abschnitt 5 zeigt die gesetzlichen Grundlagen, auf deren Basis diese zustandekommen, während Abschnitt 6 die zentrale Rolle von Lehrerinnen und Lehrern thematisiert. Aus diesen vielfältigen Perspektiven wurden 14 Forschungsdesiderate abgeleitet, die als nicht erschöpfende Auflistung anzusehen sind, aber vielleicht als Hinweisgeber, welche Fragestellungen sich für zukünftige Forschung besonders eignen würden.

Literatur

Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider et al. (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–137). Opladen: Leske + Budrich.

Aspalter, C. & Jörgl, S. (2017). *ÖRLP – Österreichischer Rahmenleseplan*. Wien: edition Buch.Zeit.

Aspalter, C., Lenhard, W., Jörgl, S. & von Spinn, A. (2020). ELFE II: Praktikable Lese-
diagnostik „Made in Germany“ für österreichische Schüler*innen? *Erziehung und Unterricht*, 170, 832–841.

Bachinger, A., Österbauer, V., Paasch, D., Kloibhofer, M. & Illetschko, M. (2019). Lese-
bezogene Aktivitäten im Unterricht und Lesekompetenzen im Zeitverlauf. In C. Wallner-
Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *PIRLS 2016. Lesekompetenz der 10-Jährigen im
Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS* (S. 199–220). Graz: Leykam. [http://doi.org/10.17888/
pirls2016-va](http://doi.org/10.17888/pirls2016-va)

Bamberger, R. (2000). *Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer
Berücksichtigung des Projektes „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und
Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
Hohengehren. <http://doi.org/10.17888/pirls2016-va>

Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Waddington, D. I. & Pickup, D. I. (2019).
Twenty-first century adaptive teaching and individualized learning operationalized as
specific blends of student-centered instructional events: A systematic review and meta-
analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1–2). <https://doi.org/10.1002/cl2.1017>

Boelmann, J. M. & Klossek, J. (2013). Das Bochumer Modell literarischen Verstehens. In
J. Boelmann & D. Frickel (Hrsg.): *Literatur–Lesen–Lernen* (S. 43–66). Frankfurt am Main:
Lang.

Böhme, K., Schipolowski, S., Canz, T., Krelle, M. & Bremerich-Vos, A. (2017). Kompetenz-
stufenmodelle im Bereich Schreiben. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff
(Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 55–74). Münster: Waxmann.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what
language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81–109. [https://
doi.org/10.1017/S0261444803001903](https://doi.org/10.1017/S0261444803001903)

Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015. Deutsch, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte>

Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte>

Bremerich-Vos, A. (2019). Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. Empirische Befunde und offene Fragen. *Didaktik Deutsch*, 24(46), 47–63.

Bruneforth, M. & Höller, I. (2019). Die Kompetenzen der österreichischen Schüler/innen im Zeitvergleich. In B. Suchan, I. Höller & C. Wallner-Paschon (Hrsg.), *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 81–93). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/pisa2018-eb>

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2016a). *Konstrukt- und Kompetenzstufenbeschreibung in Deutsch/Lesen/Schreiben 4. Schulstufe. Die Kompetenzstufen für die Überprüfung der Bildungsstandards*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/fec772b59ab074e5cbe78f6278d1bcb2a8e6cad8/BIST-UE_D4_Konstruktbeschreibung.pdf

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2016b). *Kompetenzstufenbeschreibung für die Überprüfung der Bildungsstandards auf der Sekundarstufe 1*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/6a4e1876cd9a56d087de9fe0b7ad813a917f6994/Konstruktbeschreibung_D8_170302.pdf

Bundesministerium für Bildung (BMB; Hrsg.). (2017). *Grundsatzlerlass Leseerziehung – Neufassung* (Rundschreiben Nr. 33/2017 [BMB-29.540/0008-I/4a/2017]). Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:87209ccd-88e7-412b-a688-dcce153cd4c4/2017_33_beilage.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2019). *PH-EP Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–2026*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1a4baa01-0b58-4af7-9e90-ae137b8c50be/190904_Brosch%C3%BCre_PH_Entwicklungsplan_A4_BF%20ew.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020a). *Das Pädagogik-Paket. Zeitgemäß. Transparent. Fair*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:326dfad6-a8b9-4e56-9d67-b4bdcc343bb1/pb.pdf>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020b). *Der Qualitätsrahmen für Schulen*. Wien: BMBWF. Verfügbar unter https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf

Bundesministerium für Finanzen (BMF). (2020). *Teilheft Bundesvoranschlag 2020. Untergliederung 30: Bildung*. Verfügbar unter https://service.bmf.gv.at/Budget/Budgets/2020/bfg/teilhefte/UG30/UG30_Teilheft_2020.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2013). *Grundsatzlerlass Leseerziehung*. Rundschreiben Nr. 11/2013: BMUKK-29.540/0028-I/1/2012. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2013_11.html

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK; Hrsg.). (1999). *Grundsatzlerlass Leseerziehung*. Rundschreiben Nr. 18/1999: GZ 29.540/4-V/3c/99. Wien: BMUK.

Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In: G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing* (pp. 151–216). San Diego, CA: Academic Press.

Cummins, C., Cheek, E. & Lindsey, J. (2004). The relationship between teachers' literacy beliefs and their instructional practices: a brief review of the literature for teacher educators. *E-Journal of Teaching & Learning in Diverse Settings*, 1(2), 175–188.

Dehaene, S. (2012). *Lesen: Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert*. München: btb.

Eder, F. (2019). Gibt es „Notenwahrheit“? *Erziehung und Unterricht*, (7/8), 695–708.

Eder, F. & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 71–109). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2012-2-2>

El-Okda, M. (2005). EFL student teachers' cognition about reading instruction. *The Reading Matrix*, 5(2), 43–60.

Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(2), 53–67. <http://doi.org/10.1026/0049-8637/a000057>

Eriksson-Hotz, B. & Schmidinger, P. (2016). *Projektantrag. Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken*. Verfügbar unter https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Organisation/PgB/P-9/160219_Projektantrag_PgB_FD_Unterschriften.pdf

Evolution of Reading in the Age of Digitisation (E-Read). (2019). *Stavanger-Erklärung zur Zukunft des Lesens*. Verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/themen/stavanger-erklaerung-von-e-read-zur-zukunft-des-lesens-16000793.html>

Fawson, P. C. & Reutzel, D. R. (2000). But I only have a basal: Implementing guided reading in the early grades. *The Reading Teacher*, 54(1), 84–97.

Feilke, H. (2011). Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. *Leseforum.ch*, 2011/1, 1–18. Verfügbar unter https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/447/2011_1_Feilke.pdf

Feller, W. & Stürgh, A. (2017). *Was Österreichs Lehrer lernen: Warum Fortbildung mindestens so wichtig ist wie die Erstausbildung*. Wien: Agenda Austria. Verfügbar unter <https://www.agenda-austria.at/publikationen/was-oesterreichs-lehrer-lernen/>

Fountas, I. C. & Pinnell, G. S. (2012). Guided reading: The romance and the reality. *The Reading Teacher*, 66(4), 268–284. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01123>

Frederking, V., Meier, C., Brüggemann, J., Gerner, V. & Friedrich, M. (2011). Literarästhetische Verstehenskompetenz – theoretische Modellierung und empirische Erforschung. *Zeitschrift für Germanistik*, 131–144.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301–330). London: Erlbaum.

Galuschka, K., Ise, E., Krick, K. & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: A meta-analysis of randomized controlled trials. *PLoS One*, 9(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089900>

Garbe, C. (2007). Lesen-Sozialisation-Geschlecht: Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 66–82). Selze-Velber: Kallmeyer.

Garbe, C. (2010). Lesekompetenz. In C. Garbe, K. Holle & T. Jesch (Hrsg.), *Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation* (StandardWissen Lehramt, Bd. 3110, 2. Aufl., S. 13–38). Stuttgart: UTB Schöningh.

Garbe, C. (2011). Auf dem Weg zur Leseschule – Drei Beispiele erfolgreicher Schulprogramme zur Leseförderung. In H. Ruch (Hrsg.), *ProLesen – auf dem Weg zur Leseschule: Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern* (S. 119–141). Donauwörth: Auer.

Garbe, C., Gross, M., Holle, K. & Weinhold, S. (2010). *Blick über den Zaun: Leseförderung in Europa. Ergebnisse und Einsichten aus dem EU-Projekt ADORE*. Donauwörth: Auer.

Garbe, C., Holle, K. & von Salisch, M. (2006). Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm* (S. 115–154). Weinheim: Juventa.

George, A. C., Robitzsch, A., Krelle, M. & Breit, S. (2019). Ein empirischer Vergleich von Konzepten der Lesekompetenz in PIRLS. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *PIRLS 2016. Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/pirls2016-va>

Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen: wie man die Lesekompetenz fördern kann*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Gugerell, S., Kriechmayr, C., Pacher, K., Breit, S. & Wiesner, C. (2020). IKM: Überblick, intendierte und tatsächliche Nutzung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung* (S. 102–123). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?tx_p2waxmann_pi2%5bbuchnr%5d=4148&tx_p2waxmann_pi2%5baction%5d=show

Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C. & Wimmer, M. (2005). *Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK).

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. & Zierer, K. (2020). *Visible Learning. Auf den Punkt gebracht* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hertel, S., Jude, N. & Naumann, J. (2010). Leseförderung im Elternhaus. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 255–275). Münster: Waxmann.

Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019). Projekt „Grundkompetenzen absichern“: Erste Ergebnisse der Begleitevaluation. *Schulverwaltung aktuell Österreich*, 7(6), 165–170.

Holle, K. (2010). Diagnostische Verfahren zur Leseförderung. Denkanstöße und praktische Anregungen für Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), *ProLesen: Auf dem Weg zur Leseschule: Leseförderung als Aufgabe aller Fächer* (S. 57–89). Donauwörth: Auer.

Höllner, I., Lindemann, R., Wallner-Paschon, C. & Schaubmair, V. (2019). Kompetenzentwicklung im Kontext individueller und familiärer Faktoren. In B. Suchan, I. Höllner & C. Wallner-Paschon (Hrsg.), *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 65–79). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/pisa2018-eb>

Ise, E., Engel, R. R. & Schulte-Körne, G. (2012). Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? *Kindheit und Entwicklung*, 21(2), 122–136. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000077>

Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern: Huber.

Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2020). *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (6. Aufl.). München: Ernst Reinhard Verlag UTB.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (Bd. 1). Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Krainer, K., Hanfstingl, B., Hellmuth, T., Hopf, M., Lembens, A., Neuweg, G. et al. (2012). Die Fachdidaktiken und ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 143–187). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2>

Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B. et al. (Hrsg.). (2017). *Falko: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster: Waxmann.

Kümmerling-Meibaumer, B. (Hrsg.). (2012). *Literacy*. Verfügbar unter <http://www.kinder-undjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/407-literacy>

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a foreign language*, 23(1), 102–128.

Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett Sprachen.

Leisen, J. (2020). *Handbuch Lesen im Fachunterricht. Sachtexte sprachsensibel bearbeiten: Verstehendes Lesen vermitteln* (1. Auflage). Stuttgart: Klett Sprachen.

Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Lenhard, W., Lenhard, A. & Schneider, W. (2017). *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler II (ELFE II)*. Göttingen: Hogrefe.

Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (Bd. 1, S. 51–70). Münster: Waxmann.

Luger-Bazinger, C., Freunberger, R. & Itzlinger-Bruneforth, U. (2015). Das Standard-Setting als Beitrag zur validen Kompetenzdiagnostik. In M. Stock, P. Schlögl, K. Schmid & D. Moser (Hrsg.), *Kompetent – wofür? Life Skills – Beruflichkeit – Persönlichkeitsentwicklung* (S. 191–205). Innsbruck: Studienverlag.

Mayr, J. (2009). Kommentar zu Kapitel 3 Fortbildung. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 39–40). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/talis/talis-2008>

Mayringer, H. & Wimmer, H. (2005). *Salzburger Lese-Screening (SLS). Handbuch*. Verfügbar unter http://www.eduhi.at/dl/Salzburger_Lesescreening_Handbuch.pdf

McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(3), 121–131. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.41.3.121>

Mo, J. (2019). *PISA in Focus # 101. How does PISA define and measure reading literacy?* (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], Hrsg.). <https://doi.org/10.1787/22260919>

Mokhlesgerami, J., Souvignier, E., Rühl, K. & Gold, A. (2007). Naher und weiter Transfer eines Unterrichtsprogramms zur Förderung der Lesekompetenz in der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21(2), 169–180. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.2.169>

Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-3>

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Verfügbar unter <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/download-center/>

Nagler, T., Lindberg, S. & Hasselhorn, M. (2017). Leseentwicklung im Grundschulalter. Kognitive Grundlagen und Risikofaktoren. *Lernen und Lernstörungen*, 7(1), 33–44. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000185>

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). *Report for the National Reading Panel: Teaching children to read – An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: US Government Printing Office.

Neubacher, M., Freunberger, R., Schreiner, C., Vogtenhuber, S., Oberwimmer, K., Höller, I. et al. (2019). Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 197–269). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-1-D.2>

Neubacher, M., Ober, M., Wimmer, C. & Hartl, M. (2019). Die Kompetenzen der Schüler/innen in der Zusammenschau aller Standardüberprüfungen des ersten Zyklus. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 55–85). Münster: Waxmann. Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3925>

Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit: theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz Juventa.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*. Paris. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessment-pisa/33693997.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>

Ossner, J. (2006). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch*, 21/2006, 5–19.

Österbauer, V., Bachinger, A., Winter, B. O., Paasch, D. & Illetschko, M. (2020). Leseförderung revisited – Sind die verschiedenen Verfahren zur Leseförderung im österreichischen Deutschunterricht der 4. Schulstufe angekommen? *Leseforum.ch*, 2020/1, 1–26. Verfügbar unter https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/691/2020_1_de_oesterbauer_et_al.pdf

Paleczek, L., Seifert, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Influences on teachers' judgment accuracy of reading abilities on second and third grade students: A multilevel analysis. *Psychology in the Schools*, 54(3), 228–245. <https://doi.org/10.1002/pits.21993>

Philipp, M. (2011). Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet. *Leseforum.ch*, 2011/1, 1–25. Verfügbar unter https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/448/2011_1_Philipp.pdf

Philipp, M. (2012). *Was wirkt? Zehn Prinzipien einer nachweislich effektiven Lese- und Schreibförderung. Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze.* Seelze: Klett/Kallmeyer.

Pieper, I., Rosebrock, C., Wirthwein, H. & Volz, S. (2004). *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen.* München: Juventa.

Pieper, I. & Wirthwein, H. (2004). Ich bin kein Typ, der gern liest – Werdegänge von Nicht-Lesern. *Leseforum.ch*, 2004/13, 1–5. Verfügbar unter <https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/41/Werdegange-von-Nicht-Lesern.pdf>

Rechnungshof (2020). *Leseförderung an Schulen. Bericht des Rechnungshofes.* Reihe BUND 2020/3. Wien: Rechnungshof Österreich. Verfügbar unter https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/004.714_Lesefoerderung.pdf

Reutzel, R. D., Petscher, Y. & Spichtig, A. (2012). Exploring the value added of a guided, silent reading intervention: Effects on struggling third-grade readers' achievement. *The Journal of Educational Research*, 105(6), 404–415. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.629693>

Richter, T. & Christmann, U. (2009). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (Bd. 3, S. 25–58). Weinheim: Juventa.

Rosebrock, C. (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? *Leseforum.ch*, 2012/3, 1–12. Verfügbar unter https://www.leseforum.ch/rosebrock_2012_3.cfm

Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch*, 20(2006), 90–112.

Rosebrock, C. & Nix, D. (2015). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (7. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe.* Seelze: Kallmeyer.

Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D. & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch*, 15(28), 33–58.

Rosebrock, C. & Scherf, D. (2019). *Lesedidaktik? Literaturdidaktik? Ein Dutzend Antworten für Einsteiger.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Salchegger, S. (2012). Veränderung der Lesekompetenz: 2006 und 2011 im Vergleich. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon, S. Bergmüller & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse* (S. 16–17). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pirls/pirls-und-timss-2011>

Salchegger, S., Höller, I., Pareiss, M. & Lindemann, R. (2017). Kompetenzentwicklung im Kontext familiärer Faktoren. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse* (S. 67–81). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pirls/pirls-2016>

Salchegger, S., Suchan, B., Widauer, K., Höller, I., Toferer, B. & Glaeser, A. (2017). Lesekompetenz im internationalen Vergleich. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse* (S. 35–56). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pirls/pirls-2016>

Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M. & Schmidt, B. (2012). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 17–69). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2012-2-1>

Schilcher, A. & Pissarek, M. (2015). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schmich, J. (2018). Aus- und Fortbildungsschwerpunkte von österreichischen Grundschullehrer_innen im EU-Vergleich. Ergebnisse zu PIRLS 2016. *ph.script*, 13, 128–132.

Schmich, J., Breit, S., Lanzdorf, R. & Itzlinger-Bruneforth, U. (2017). Schulischer Kontext: Leseunterricht, Fortbildung und Schulressourcen. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse* (S. 83–102). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pirls/pirls-2016>

Schmich, J., Wiesinger, L., Glaeser, A., Suchań, B., Rölz, M. & Höller, I. (2019). Kompetenzen der Schüler/innen in Lesen. In B. Suchań, I. Höller & C. Wallner-Paschon (Hrsg.), *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 39–48). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/pisa2018-eb>

Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–53). Münster: Waxmann. Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3925>

Seuring, V. A. & Spörer, N. (2010). Reziprokes Lehren in der Schule: Förderung von Leseverständnis, Leseflüssigkeit und Strategieanwendung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 24(3–4), 191–205. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000016>

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1–23.

Souvignier, E. (2009). Effektivität von Interventionen zur Verbesserung des Leseverständnisses. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 185–206). Göttingen: Hogrefe.

Stanat, P., Bergann, S. & Taraszow, T. (2020). Geschlechtsbezogene Disparitäten im deutschen Bildungswesen. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer VS.

Suchań, B. & Höller, I. (2019). PISA 2018 – eine Einführung in die aktuelle Studie. In B. Suchań, I. Höller & C. Wallner-Paschon (Hrsg.), *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 9–37). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/pisa2018-eb>

Südkamp, A., Kaiser, J. & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement. A meta-analysis. *The Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743–762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>

Toferer, B., Höller, I., Schmich, J. & Suchań, B. (2016). Kompetenzen der Schüler/innen in Lesen. In B. Suchań & S. Breit (Hrsg.), *PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 57–64). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pisa/pisa-2015>

Venn-Brinkmann, U. (2012). *Wörter – Sätze – Texte: Eine mehrdimensionale empirische Untersuchung zur Lesekompetenz Jugendlicher am Ende ihrer Regelschulzeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Vollmer, H. J. (2017). Zur jüngeren Entwicklung der Fachdidaktiken in Deutschland. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 11–14). Münster: Waxmann.

Wallner-Paschon, C. (2017). Kompetenzentwicklung im Kontext individueller Faktoren. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse* (S. 57–65). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pirls/pirls-2016>

Wallner-Paschon, C. & Widauer, K. (2017). PIRLS 2016 – eine Einführung in die Studie. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse* (S. 7–33). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pirls/pirls-2016>

Wieser, D. (2015). Theorie(?)-Praxis-Konstellationen in Lehrerforschung und Lehrerbildung: Fragen an die aktuelle deutschdidaktische Lehrerforschung. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.), *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik* (S. 17–34). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Wildemann, A. & Fornol, S. L. (2016). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule: Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht* (1. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.

Wocken, H. (2017). Reziprokes Lesen. Texte verstehen durch strategisches Lesen und kooperatives Lernen. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion* (S. 151–164). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17084-4_10



Standpunkt des BMBWF zum Thema Lesekompetenz und Leseunterricht

Das BMBWF arbeitet entlang der aktuellen pädagogischen Entwicklungen (insbesondere des Pädagogikpakets) sowie der Ergebnisse aus internationalen und nationalen Evidenzen an gesamthaften strategischen Konzepten zur Förderung der Lesekompetenz und Lesemotivation mit dem Fokus auf folgende Ziele:

- Klare strukturelle Verankerung der Leseförderung im Bildungssystem durch eine effektive Steuerung aller am Bildungsprozess beteiligten Ebenen, u. a. durch die Verankerung in Ziel- und Leistungsvereinbarungen.
- Stärkung der sprachlichen Bildung und Leseförderung in allen Schularten, auf allen Schulstufen, in allen Fächern durch einen neuen Grundsatzterlass zum übergreifenden Thema (früher Unterrichtsprinzip) „Sprachliche Bildung und Lesen“ u. a. mit einem besonderen Blick auf den Abbau des Leistungsnachteils sozioökonomisch benachteiligter Schüler/innen (Veröffentlichung mit den neuen Lehrplänen).
- Steigerung der Lesekompetenz und der Lesemotivation der Schüler/innen mit besonderer Berücksichtigung der Möglichkeiten des Lesens in digitalen Kontexten (gezielte Begleitung des Masterplans Digitalisierung des Ressorts).