

NATIONALER BILDUNGSBERICHT ÖSTERREICH 2015

Fokussierte Analysen
bildungspolitischer
Schwerpunktthemen

Band 2

*Herausgegeben von
Michael Bruneforth,
Ferdinand Eder,
Konrad Krainer,
Claudia Schreiner,
Andree Seel und
Christiane Spiel*



Bundesinstitut
bifie
Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

BM **BF**
Bundesministerium für
Bildung und Frauen

*Michael Bruneforth, Ferdinand Eder, Konrad Krainer,
Claudia Schreiner, Andrea Seel und Christiane Spiel (Hrsg.)*

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015

Band 2

Fokussierte Analysen bildungspolitischer
Schwerpunktthemen

Leykam



Bundesministerium für Bildung und Frauen
Minoritenplatz 5
1014 Wien

Hergestellt und gedruckt im Auftrag und mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Frauen.



Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens
Alpenstraße 121
5020 Salzburg

www.bifie.at

Die Erstellung des Nationalen Bildungsberichts, die vom Bundesministerium in Auftrag gegeben wird, gehört zu den gesetzlichen Kernaufgaben des BIFIE in Salzburg.

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2

Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen

Michael Bruneforth, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel und Christiane Spiel (Hrsg.)

Graz: Leykam 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2>

ISBN 978-3-7011-8010-3

Einbandgestaltung und Layout:

Die Fliegenden Fische, Salzburg & Hannes Kaschnig, Bundesinstitut BIFIE

Satz: Hannes Kaschnig

Lektorat: Martin Schreiner

Druck: Steiermärkische Landesdruckerei GmbH, 8020 Graz

© by Leykam Buchverlagsgesellschaft m. b. H. Nfg. & Co. KG

www.leykamverlag.at

Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

- 5 Vorwort der Herausgeberinnen und Herausgeber
- 7 Hinweise und Abkürzungsverzeichnis
- 11 Einleitung
Michael Bruneforth & Claudia Schreiner
- 17 **1 Die österreichische Volksschule**
*David Wohlhart, Jan Böhm, Maria Grillitsch, Konrad Oberwimmer,
Katharina Soukup-Altrichter & Elisabeth Stanzel-Tischler*
- 59 **2 Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion**
Elfriede Schmidinger, Franz Hofmann & Thomas Stern
- 95 **3 Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter**
*Peter Baumgartner, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner, Petra Gradinger &
Martin Korte*
- 133 **4 Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I**
*Horst Biedermann, Christoph Weber, Barbara Herzog-Punzenberger &
Arvid Nagel*
- 175 **5 Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen**
Mario Steiner, Gabriele Pessl & Michael Bruneforth
- 221 **6 Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur**
*Michael Schratz, Christian Wiesner, David Kemethofer, Ann Cathrice George,
Erwin Rauscher, Silvia Krenn & Stephan Gerhard Huber*
- 263 **7 Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem**
*Herbert Altrichter, Stefan Brauckmann, Lorenz Lassnigg, Robert Moosbrugger
& Gabriela Barbara Gartmann*

- 305 **8 Ein pragmatischer Zugang zu einer Policy-Analyse:
Bildungsfinanzierung als Governance-Problem in Österreich**
Lorenz Lassnigg, Michael Bruneforth & Stefan Vogtenhuber
- 353 **9 Zusammenfassung der Herausgeberinnen und Herausgeber**
*Ferdinand Eder, Michael Bruneforth, Konrad Krainer,
Claudia Schreiner, Andrea Seel & Christiane Spiel*
- 365 Anhang

on, Directorate-General for Communications Networks, Content & Technology, 2013). Bei dem Vergleich der Nutzung von IKT durch Lehrende liegt Österreich 2011/2012 sogar an drittletzter Stelle EU-weit, nur Luxemburg und Polen weisen in der 8. Schulstufe (durchschnittliches Alter = 13,5 Jahre) eine noch geringere Nutzung auf. Nur 22 % der befragten Schüler/innen in Österreich gaben bei der Befragung an, dass ihre Lehrpersonen IKT in mehr als 25 % der Schulstunden nutzen. Der EU-Durchschnitt liegt bei 32 % der Schüler/innen, die diese Nutzungsfrequenz der Lehrpersonen angeben.

Dieser relativ niedrige Nutzungsgrad ist allerdings nicht der mangelnden Ausstattung mit Geräten geschuldet. Bei der Verfügbarkeit von digitalen Medien im Unterricht der 8. Schulstufe nimmt Österreich im Spektrum der 27 EU-Länder mit 84 % den guten 5. Rangplatz ein. Wir müssen also – trotz einer guten technischen Ausstattung – mangelnden Einsatz digitaler Medien im Unterricht konstatieren. Woran kann das liegen?

3
Fachdidaktische
Medienkompetenz
mangelhaft

Eine mögliche Ursache für diesen Sachverhalt könnte eine mangelhafte *fachdidaktische* Medienkompetenz der Lehrenden sein. Darauf weist eine deutliche Diskrepanz im praktischen Umgang mit diesen Technologien hin: Obwohl über 90 % – und damit fast alle Lehrkräfte – das Internet und digitale Medien zur eigenen Unterrichtsvorbereitung nutzen, ist der Prozentsatz ihrer Verwendung im Unterricht deutlich geringer (Ebel, 2013). Für das eigene persönliche Wissensmanagement werden diese Technologien also breit genutzt, sie werden aber weit weniger als fachdidaktische Werkzeuge für den Unterricht eingesetzt.

Didaktische Gestaltung von
Unterrichtsszenarien

In diesem diskrepanten Verhalten zeigen sich unterschiedliche Dimensionen der von uns eingangs beschriebenen Medienkompetenz: Während in dem einen Bereich (persönliches Wissensmanagement) die professionelle Nutzung als technisches Instrument im Vordergrund steht, geht es beim Unterricht um einen didaktisch sinnvollen Einsatz, der sich nicht automatisch alleine durch die bloße Verwendung dieser Werkzeuge ergibt. Für eine medienpädagogisch relevante Anwendung ist eine didaktische Gestaltung der Unterrichtsszenarien notwendig. Der bloße Einsatz von Tablets oder Notebooks führt noch nicht dazu, dass der Unterricht auch einen didaktischen Mehrwert erfährt. Dazu müssen die interaktiven Funktionen digitaler Medien tatsächlich genutzt werden. Digitale Medien tragen somit bloß einen Aufforderungscharakter in sich, der traditionelle Lehrformen in Frage stellt. Sie bewirken jedoch nicht automatisch Veränderungen, unterstützen solche aber (Eickelmann, 2010, S. 68).

Bezogen auf unsere Darstellung der verschiedenen Dimensionen der Medienkompetenz können wir daher sagen: Während die Dimensionen *Medien-Nutzung* unterstützt von *Medien-Kunde* und *Medien-Kommunikation* bei den Lehrenden angekommen sind, gibt es im Bereich der *Medien-Didaktik* und *Medien-Gestaltung* große Lücken. Oder schärfer formuliert: Die Nutzungskompetenz ist hoch, die pädagogisch-didaktische hingegen niedrig.

Box 3.1: Zwei Studien zur Medienkompetenz der Lehrenden

Medienkompetenz bei den Lehrenden: Studien zeigen hohe operative Nutzung, aber geringe didaktische Anwendung

DIGIcheck: Die Studie (Brandhofer, 2015) basiert auf einem Modell von drei sich überschneidenden Kategorien der Kenntnisse: Anwendungskompetenzen, technische und pädagogische Kompetenzen. Der Haupterhebungszeitraum für die Studie war von September 2013 bis Juli 2014. Insgesamt haben 6.264 Lehrende an der Befragung teilgenommen. Die Mittelwerte für die Skalen der Anwendungskennntnisse und technischen Kenntnisse liegen mit 4,55 (Min. = 1,00; Max. = 6,00; SD = 1,16) beziehungsweise 4,62 (SD = 1,04) weit höher als jener zu den pädagogischen Kenntnissen mit einem Mittelwert von 3,79 (SD = 1,23). Dass die Werte für Anwendungskompe-

Gestaltung). Statt bei kassandrischen Rufen mit geringer praktischer Wirkung stehen zu bleiben, umfasst der Begriff der digitalen Kompetenz nach Ferrari (2012) auch die Entwicklung von Medienarrangements, die im Sinne kritisch-reflektierter Gestaltungsalternativen in ihren Effekten auch evaluiert und verbessert werden können.

Selbstverständlich dürfen bei der gesellschaftlichen Durchdringung digitaler Medien problematische Anwendungen nicht übersehen werden, weshalb in der Ferrari-Definition (2012) auch die ethische Reflexion enthalten ist. Für eine umfassende gesellschaftspolitische Sichtweise müssen die bisher erwähnten Dimensionen der Medienkompetenz noch mit *Medien-Ethik* und *Medien-Erziehung* ergänzt werden.

Als Resultat ergeben sich damit für Lehrende neun Dimensionen von digitaler Kompetenz, die in der nachfolgenden alphabetisch sortierten Liste zusammengestellt sind. Für die Entwicklung von Medienkompetenz sind sie entsprechend zu berücksichtigen und auszubilden.

Neun Dimensionen digitaler Kompetenz

- *Medien-Didaktik*: Als Teilgebiet der allgemeinen Didaktik medienvermitteltes (interaktives) Lernen gestalten und in seinen positiven Effekten auf den Lernprozess pädagogisch sinnvoll nutzen und evaluieren können.
- *Medien-Erziehung*: Einen aktiven, kritischen, bewussten, selektiven und produktiven Umgang mit Medien für Arbeit, Freizeit und staatsbürgerliche Teilhabe vermitteln können.
- *Medien-Ethik*: Den sozial verantwortlichen Umgang mit Medien analysieren und moralisch einschätzen und dabei auch seine eigene medialen Handlungsstrategien kritisch hinterfragen und unter ethischen Gesichtspunkten gestalten können.
- *Medien-Gestaltung*: Medienarrangements unter pädagogischen, sozialen, ästhetischen, technischen und finanziellen Rahmenbedingungen produzieren und gestalten können.
- *Medien-Informatik*: Funktion und technische Wirkungsweisen des Internets, sowie der Digitalisierung von Text, Bild, Audio und Video verstehen und diese Kenntnisse für Arbeit, Freizeit und gesellschaftlicher Teilhabe produktiv gestalten und nutzen können.
- *Medien-Kommunikation*: Strukturen und Bedingungen von interaktiven, digitalen Kommunikationsprozessen gestalten und sowohl in kritisch-reflektierter als auch sozial angebrachter Weise nutzen können.
- *Medien-Kritik*: Eine gesellschaftskritische Haltung zur Entwicklung, Produktion und Nutzung von Medien einnehmen und sich über deren Inhalte sowie deren Rezeption positionieren können.
- *Medien-Kunde*: Kenntnisse über Geschichte, Institutionen, Interessenlagen von Stakeholdern, Produktionsprozessen von Medien und insbesondere zu rechtlichen Rahmenbedingungen kritisch-reflektiert nutzen können.
- *Medien-Nutzung*: Medien in allen Bereichen (Arbeit, Bildung, Freizeit, Unterhaltung, Information, Problemlösung) adäquat für den persönlichen Gebrauch auswählen und effektiv und sozial angebracht nutzen können.

2 Zur digitalen Medienkompetenz der Lehrenden

Nachdem wir im vorhergehenden Abschnitt neun Dimensionen von Medienkompetenz bei Lehrenden definiert haben, beleuchten wir in den folgenden zwei Abschnitten die aktuelle nationale Situation.

2.1 Fachdidaktische Medienkompetenz versus Mediennutzung

Obwohl digitale Medien die prägende Technologie unserer Zeit sind, bleibt der tatsächliche Einsatz im Unterricht hinter den Erwartungen zurück. Im internationalen Vergleich ist Österreich bei der Nutzung digitaler Medien in der Schule eher im Mittelfeld zu finden (European Commission, Education, Audiovisual & Culture Executive Agency [EACEA], 2011, S. 3 – die Studie basiert auf Daten aus TIMSS 2007; vgl. auch European Commissi-

Gute technische Ausstattung, aber geringe didaktische Nutzung

EU favorisiert den Begriff
digitale Kompetenz

Entsprechend der neueren EU-Diktion haben Ilomäki, Kantosalo und Lakkala (2011) den Begriff *Digital Competence* (digitale Kompetenz) in den Mittelpunkt gestellt, der sich zunehmend durchsetzt und einige wichtige Vorteile hat:

- Mit der allgemeinen Bezeichnung „digital“ werden Wortkombinationen mit Computer, Internet, IKT vermieden, die in ihrem Gegenstandsbezug die angestrebten Inhalte zu eng fassen.
- Ähnliches gilt auch für den Kompetenzbegriff, der gegenüber Fertigkeiten (Skills) und der auf kulturelle Grundkenntnisse abzielenden Literarität breiter gefasst ist.

Der von der EU und auch von uns favorisierte Begriff der *digitalen Kompetenz* macht deutlich, dass der Inhalt von Medienkompetenz sich gewandelt hat und heute mit digitaler Kompetenz gleichgesetzt werden kann. Digital Competence stellt in der heutigen Wissensgesellschaft eine der Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben oder Rechnen dar, geht allerdings über ein allgemeines Basiswissen, wie es durch *Digital Literacy* gefasst wird, weit hinaus. Eine darauf aufbauende sehr umfassende Definition findet sich bei Ferrari (2012). Sie basiert auf 15 untersuchten Kompetenzmodellen, die aus Schulcurricula, Implementierungsinitiativen, Zertifizierungsschemata und akademischen Publikationen entnommen wurden:

Definition digitaler
Kompetenzen

„*Digital Competence is the set of knowledge, skills, attitudes (thus including abilities, strategies, values and awareness) that are required when using ICT and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socialising, consuming, and empowerment*“ (Ferrari, 2012, S. 3 f.).

Mit dieser umfassenden Definition werden nicht nur Kenntnisse (*Knowledge = Medien-Kunde*) und Fertigkeiten bei der Anwendung zum Zwecke der Problemlösung (*Skills = Medien-Nutzung*), der Kommunikation (*Medien-Kommunikation*) und des Informationsmanagements (*Medien-Informatik*) inkludiert, sondern auch generell eine gesellschaftskritische Haltung (*Attitudes = Medien-Kritik*) angesprochen.

In der deutschsprachigen geisteswissenschaftlichen Tradition wird jedoch selbst diese umfassende Begriffsbestimmung teilweise kritisch gesehen, weil – so wird argumentiert – der Begriff digitale Kompetenz einerseits analoge (Massen-)Medien wie Rundfunk, Fernsehen, Presse nicht einschließt und andererseits befürchtet wird, dass durch die starke Betonung der praktischen Fertigkeiten eine unkritische, unreflektierte (Aus-)Bildung nahegelegt wird. Damit – so die Kritik – werden nachhaltige pädagogische Nutzungskonzepte erschwert und ungewollte (negative) Sozialisationsaspekte und Erfahrungen mit Medien (z. B. Cybermobbing) zu wenig in den Blick genommen (Aufenanger, 2001).

Aus unserer Perspektive treffen diese Bedenken für den breit angelegten Vorschlag von Ferrari (2012) nicht zu. Die deutschsprachige geisteswissenschaftliche Diskussion zur Medienkompetenz ist immer noch stark geprägt von den seinerzeit grundlegenden Arbeiten von Baacke (z. B. 1996). Damals allerdings war der Medienbegriff noch weitgehend ohne die interaktive Variante gedacht, da die damaligen Medienpädagoginnen und -pädagogen noch nicht die Wende vom (passiven) Hören beziehungsweise Sehen zur interaktiven Nutzung (*User, Benutzer/in* und *Gestalter/in*) komplett und durchgängig vorgenommen hatten. Obwohl sich schon in den 1990er Jahren eine handlungsorientierte Konzeption von Medienpädagogik angedeutet hat (Baumgartner, 1993), wurde erst in den letzten Jahren mit Web 2.0 – dem sogenannten „MitmachWeb“ – die Wende von bloßer Rezeption zu aktiver Partizipation vollzogen. Damit wird aber die Dimension der *Medien-Kritik* nicht mehr bloß auf sprachliche oder schriftliche Äußerungen reduziert, sondern es gehören auch alternative Einsatz- und Anwendungsszenarien zur (konstruktiven) Kritik. Das umfasst sowohl den pädagogischen als auch organisatorisch-technischen Bereich (*Medien-Didaktik* beziehungsweise *Medien-*

Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter

Peter Baumgartner, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner, Petra Gradinger & Martin Korte

Dieser Beitrag widmet sich dem Stand in der Aus- und Weiterbildung zur Medienkompetenz mit besonderem Fokus auf interaktive digitale Medien. Wir gehen dabei davon aus, dass die Nutzung digitaler Medien zwar eine Reihe positiver Entwicklungen, sowohl in der Lehre als auch im Lernprozess, initiieren und freisetzen kann, dass aber Technikeinsatz allein noch keinen Garant für eine Qualitätssteigerung im Bildungssystem darstellt. Die technischen Möglichkeiten digitaler Medien müssen im Hinblick auf die Realisierung eines didaktischen Mehrwerts beurteilt werden. Darunter verstehen wir die Gestaltung von medial unterstützten Lehr- und Lernsituationen, die einen Vorteil generieren, der ohne technische Unterstützung nicht vorhanden wäre.

Weil im Rahmen des Nationalen Bildungsberichts diese spezielle – aber umfassende – Thematik bisher noch nicht behandelt wurde, konzentrieren wir uns auf die Situation bei den Lehrenden. Diese Beschränkung ist auch inhaltlich gerechtfertigt, weil aus unserer Sicht die Medienkompetenzen der Lehrenden der entscheidende Faktor für eine didaktisch sinnvolle Nutzung digitaler Medien im Unterricht sind.

Wir beginnen diesen Beitrag daher mit einer Diskussion zum Begriff der Medienkompetenz, um die unterschiedlichen inhaltlichen Dimensionen, die es hier zu beachten gilt, darzulegen. Daran schließt sich ein kritischer Blick zum Status quo in Österreich an, wobei wir insbesondere Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen in den Blick nehmen. Danach diskutieren wir Potenziale digitaler Medien zur Erhöhung der Lehr- und Lernqualität an drei aktuellen Beispielen. Das Schlusskapitel dieses Beitrags fasst unsere Einschätzungen zusammen und stellt denkbare politische Strategien und Maßnahmen sowohl zur Nutzung digitaler Medien als auch zur Kompetenzentwicklung zur Diskussion.

1 Medienkompetenz heißt heute vor allem digitale Kompetenz

In der modernen Wissensgesellschaft haben Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) bereits einen bedeutenden Stellenwert eingenommen. So sind 28 % des österreichischen Wirtschaftswachstums auf diese Technologien zurückzuführen und Prognosen gehen von einer weiteren Steigerung der Wertschöpfung durch diesen Bereich aus (Rundfunk und Telekom Regulierungs-GmbH, 2012). Inzwischen durchdringen IKT alle gesellschaftlichen Bereiche und sind allgegenwärtig („ubiquitous“) geworden. Sie haben unseren Alltag sowohl im beruflichen (Arbeit) als auch im privaten (Freizeit) Bereich verändert. Digitale, interaktive Medien spielen auch für die Entwicklung der Zivilgesellschaft eine immer wichtigere Rolle (Baumgartner, Tarnai, Wolf & Ertl, 2014, S. 376 f.): Gesellschaftliche Teilhabe, und damit die Entwicklung und Festigung demokratischer Strukturen, erfolgt in zunehmendem Maß über digitale Medien. Sachgerechter und kritisch-reflektierter Umgang mit diesen Technologien wird daher folgerichtig als eine der acht Schlüsselkompetenzen für Lifelong Learning gesehen (Europäische Union [EU], 2006).

Eine Definition von Medienkompetenz ist nicht einfach, weil es eine Vielzahl von Faktoren zu berücksichtigen gilt: Es müssen inhaltliche Beschreibungen wie Medien, Computer, IKT mit Bildungskonzepten wie Fertigkeiten, Literarität (Literacy) und Kompetenz miteinander verknüpft werden.

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-3>

IKT durchdringt alle Bereiche

Weinert, F. E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie, Band 2, S. 1–48). Göttingen: Hogrefe.

Westfall-Greiter, T. (2012). *Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung. Teil 1–3. ZLS-NMSEB*. Verfügbar am 02.12.2014 unter www.nmsvernetzung.at

William, D. (2006, Juli). *Does Assessment hinder Learning?* Paper presented at ETS Invitational Seminar held at the Institute of Civil Engineers, London.

William, D. (2013). Assessment: The Bridge between Teaching and Learning. *Voices from the Middle*, 21 (2), 15–20.

William, D. (2014, April). *Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes*. Paper presented in a symposium entitled Toward a Theory of Classroom Assessment as the Regulation of Learning at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), Philadelphia, PA. Zugriff am 05.06.2015 unter http://www.dylanwilliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers.html

Wilson, M. & Bertenthal, M. (Hrsg.). (2005). *Systems for state science assessment*. Washington, DC: National Academies Press.

Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung (Pädagogik-praxis)*. Weinheim: Beltz.

Wollenschläger, M. (2015). Kompetenzorientiertes Schülerfeedback – Forschungsergebnisse und Empfehlungen. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 263–281). Weinheim: Beltz.

Yin, Y., Tomita, M. K. & Shavelson, R. J. (2015). Using formal embedded formative assessments aligned with a short-term learning progression to promote conceptual change and achievement in science. *International Journal of Science Education*, 36 (4), 531–552.

Zierer, K., Busse, V., Otterspeer, L. & Wernke, S. (2015). Feedback in der Schule – Forschungsergebnisse. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 31–50). Weinheim: Beltz.

Zug, U. (2013). *QIBB. Bundesqualitätsbericht der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und Bildungsanstalten für Sozialpädagogik für den Berichtszeitraum 2010/2011/2012 und den Planungszeitraum 2013/2014/2015*. Zugriff am 01.08.2015 unter https://www.qibb.at/fileadmin/content/QIBB/Dokumente/Q-Berichte/I1_Bundes-Q-Bericht_BAKIP-BASOP_Juli_2013.pdf

Souvignier, E., Förster, N. & Salaschek, M. (2014). quop: Ein Ansatz internetbasierter Lernverlaufsdagnostik mit Testkonzepten für Lesen und Mathematik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik* (S. 239–256). Göttingen: Hogrefe.

Souvignier, E., Förster, N. & Schulte, E. (2014). Wirksamkeit formativen Assessments – Evaluation des Ansatzes der Lernverlaufsdagnostik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik* (S. 221–238). Göttingen: Hogrefe.

Specht, W. (Hrsg.). (2009). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. Zugriff am 01.12.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Sperl, H., Kiss, K. & Müllauer-Hager, B. (2013). *QIBB. Bundesqualitätsbericht der kaufmännischen Schulen für den Berichtszeitraum 2010/2011/2012*. Zugriff am 01.08.2015 unter https://www.qibb.at/fileadmin/content/QIBB/Dokumente/Q-Berichte/II3_Bundes-Q-Bericht_HAK_2010-12_April_2013.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2015). *Bildung in Zahlen 2013/14. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria. Zugriff am 17.08.2015 unter http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&pubId=508§ionName=Bildung%2C+Kultur.

Stern, T. (2010). *Förderliche Leistungsbewertung. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS)*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK).

Strathmann, A. M. & Klauer, K. J. (2012). LVD-M 2–4. *Lernverlaufsdagnostik-Mathematik für die zweiten bis vierten Klassen*. Göttingen: Hogrefe.

Strathmann, A. M., Klauer, K. J. & Greisbach, M. (2010). Lernverlaufsdagnostik – Dargestellt am Beispiel der Entwicklung der Rechtschreibkompetenz in der Grundschule. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 64–77.

Valtin, R. & Wagner, C. (2002). Wie wirken sich Notenzeugnisse und verbale Beurteilung auf die leistungsbezogene Persönlichkeitsentwicklung aus? In R. Valtin (Hrsg.), *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand* (S. 113–137). Weinheim: Juventa.

Vierlinger, R. (2012). Die Defizite der Ziffernnote und die Direkte Leistungsvorlage (DLV) als Alternative. In E. Schmidinger & R. Vierlinger (Hrsg.), *Zeitgemäße Leistungsbeurteilung* (S. 117–220). Wien: Jugend und Volk.

Voß, S. & Hartke, B. (2014). Curriculumbasierte Messverfahren (CBM) als Methode der formativen Leistungsdiagnostik im RTI-Absatz. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik* (S. 83–99). Göttingen: Hogrefe.

Vygotskij, L. (2002). *Denken und Sprechen* (J. Lompscher & G. Rückriem, Hrsg. und Übers.). Weinheim: Beltz.

Walter, J. (2010). *LDL. Lernfortschrittsdiagnostik Lesen. Ein curriculumbasiertes Verfahren*. Göttingen: Hogrefe.

Walter, J. (2013). *VSL. Verlaufsdagnostik sinnerfassendes Lesen*. Göttingen: Hogrefe.

Roos, M., Huber, S., Sandmeier, A., Sempert, W. & Schuler, P. (2007). *Beurteilen und Fördern auf der Sekundarstufe I des Kantons Zug*. Zugriff am 18.07.2015 unter http://www.bildungsmanagement.net/pdf/IBB_Evaluation_BF.pdf

Ruf, U. & Gallin, P. (2011). Erkennen und bewerten von Leistungen im Dialogischen Unterricht. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen* (S. 231–249). Baltmannsweiler: Schneider.

Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M. & Schmidt, B. M. (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. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Band 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 249–278). Göttingen: Hogrefe.

Schlichtherle, B., Weiskopf-Prantner, V. & Westfall-Greiter, T. (2013). *Kriterienorientierte Leistungsfeststellung mit der 4.0-Skala*. Innsbruck: Zentrum für lernende Schulen. Verfügbar am 14.12.2014 unter <http://www.nmsvernetzung.at/>

Schmidinger, E. (2012). Beurteilen – ein Element des Unterrichts. In E. Schmidinger & R. Vierlinger (Hrsg.), *Zeitgemäße Leistungsbeurteilung* (S. 11–116). Wien: Jugend und Volk.

Schmidinger, E. (2013). Formative Leistungsbeurteilung. *Erziehung und Unterricht*, 163 (9–10), 776–785.

Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für ein personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 14 (1), 18–31.

Schuster, A. (2013). Themenprogramm „Prüfungskultur“. In K. Krainer, H. Senger & I. Andreitz (Hrsg.), *Endbericht zum Projekt IMST 2010–2012* (S. 129–137). Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Hrsg.), *Perspectives of curriculum evaluation* (S. 39–83). Chicago, IL: Rand McNally.

Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A. et al. (2008). On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning: A collaboration between curriculum and assessment developers. *Applied Measurement in Education*, 21 (4), 295–314.

Shepard, L. A., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F., Snowden, J. B., Gordon, E. et al. (2005). Assessment. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Hrsg.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (S. 275–326). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Smit, R. (2009). *Die formative Beurteilung und ihr Nutzen für die Entwicklung der Lernkompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider.

Kobarg, M., Thoma, G., Dalehefte, I. M., Seidel, T. & Prenzel, M. (2011). Lernwirksame Unterrichtsbedingungen in der Unterrichtsplanung berücksichtigen. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch der Allgemeinen Didaktik 2011* (S. 46–58). Baltmannsweiler: Schneider.

Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.

Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kuhlmann, K. & Hartke, B. (2011). FE-RS 2. *Formative Erfassung der Rechtschreibleistung im 2. Schuljahr*. Rostock: Universität Rostock.

Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M. & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment: Minute-by-minute and day-by-day. *Educational Leadership*, 63 (3), 18–24.

Mahlau, K., Blumenthal, Y., Diehl, K., Schöning, A., Sikora, S., Voß, S. et al. (2014). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – RTI in der Praxis. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik* (S. 101–125). Göttingen: Hogrefe.

Maier, U. (2014). Formative Leistungsdiagnostik in der Sekundarstufe – Grundlegende Fragen, domänenspezifische Verfahren und empirische Befunde. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik* (S. 19–39). Göttingen: Hogrefe.

Mietzel, G. (2001). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.

Narciss, S. (2014). Modelle zu den Bedingungen und Wirkungen von Feedback in Lehr-Lern-situationen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 43–82). Münster: Waxmann.

Neuweg, G. H. (2014). *Schulische Leistungsbeurteilung: Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis* (5., aktualisierte und erw. Aufl.). Linz: Trauner.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conception of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.

Rechnungshof. (2015). *Bericht des Rechnungshofes zu den Schulversuchen im Schuljahr 2012/13*. Zugriff am 08.08.2015 unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2015/berichte/teilberichte/bund/Bund_2015_01/Bund_2015_01_3.pdf

Republik Österreich. (2013). *Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018. Erfolgreich. Österreich*. Zugriff am 04.08.2015 unter <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53264>

Rieß, C. & Zuber, J. (2014). *BIST-Begleitforschung 2/2014: Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik auf der 8. Schulstufe unter Berücksichtigung der Rückmeldemoderation*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 20.05.2015 unter <https://www.bifie.at/node/2658>

Roos, M. (2001). *Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule*. Chur: Rüegger.

Heritage, M. (2010). *Formative assessment and next-generation assessment systems: Are we losing an opportunity?* Paper presented for the Council of Chief State School Officers. Zugriff am 25.02.2013 unter http://www.ccsso.org/Resources/Publications/Formative_Assessment_and_Next-Generation_Assessment_Systems.html

Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. Zugriff am 01.12.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Herzog-Punzenberger, B. & Schnell, P. (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 229–267). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

Hofmann, F. (2000). *Aufbau von Lernkompetenzen fördern. Neue Wege zur Realisierung eines bedeutsamen pädagogischen Ziels*. Innsbruck: StudienVerlag.

Hofmann, F. & Katstaller, M. (2015). Innere Differenzierung. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 165–177). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/nms/eval_forschungsbericht.pdf?4sr7p3

Industriellenvereinigung (IV). (2014). *Beste Bildung für Österreichs Zukunft. Bildung neu denken. Schule besser leben*. Zugriff am 20.05.2015 unter http://www.iv-net.at/iv-all/publikationen/file_657.pdf

Ingenkamp, K. (1971). *Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim: Beltz.

Jürgens, E. & Sacher, W. (2008). *Leistungserziehung und pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kiss, K., Gintinstorfer, A. & Andre, G. (2015). *QIBB. Bundesqualitätsbericht der kaufmännischen Schulen für den Berichtszeitraum 2012–2014 und den Planungszeitraum 2014–2016. Bericht der Abteilung III/3 des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF)*. Zugriff am 15.07.2015 unter https://www.hak.cc/files/attachments/service_attachments/8.7.2015%20Bundesqualit%C3%A4tsbericht%20kfm%20Schulen%20final.pdf

Klauer, K. J. (2014). Formative Leistungsdiagnostik: Historischer Hintergrund und Weiterentwicklung zur Lernverlaufdiagnostik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufdiagnostik* (S. 1–17). Göttingen: Hogrefe.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF; Hrsg.), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise* (Bildungsforschung, Band 1). Zugriff am 27.10.2015 unter https://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf

Klieme, E., Bürgermeister, A., Harks, B., Blum, W., Leiß, D. & Rakoczy, K. (2010). Leistungsbeurteilung und Kompetenzmodellierung im Mathematikunterricht. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Beiheft*, 64–74.

Dorninger, C. & Schrack, C. (2013). Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung aus Sicht des berufsbildenden Schulwesens. *Erziehung und Unterricht*, 163 (S. 9–10), 795–803.

Dunn, K. E. & Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14 (7), 1–11. Zugriff am 15.06.2015 unter <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.294.4370&rep=rep1&type=pdf>

Eder, F. (2009). Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (36–57). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/936>

Eder, F., Altrichter, H., Bacher, J., Hofmann, F. & Weber, C. (2015). Executive Summary. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*. Forschungsbericht. Graz: BIFIE.

Eder, F., Neuweg, G. H. & Thonhauser, J. (2009). Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 245–267). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

FAST SCASS (Hrsg.). (2008). *Attributes of effective formative assessment*. A work product coordinated by Sarah McManus, NC Department of Public Instruction. Paper prepared for Formative Assessment for Students and Teachers (FAST), State Collaborative on Assessment and Student Standards (SCASS) of the Council of Chief State School Officers (CCSSO). Zugriff am 11.06.2015 unter http://www.ccsso.org/Resources/Publications/Attributes_of_Effective_Formative_Assessment.html

Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M. & Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: The role of feedback's perceived usefulness. *Educational Psychology*, 34 (3), 269–290.

Harks, B., Rakoczy, K., Klieme, E., Hattie, J. & Besser, M. (2014). Indirekte und moderierte Effekte von schriftlicher Rückmeldung auf Leistung und Motivation. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 163–194). Münster: Waxmann.

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

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von W. Beywl, K. Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider.

Hattie, J. & Wollenschläger, M. (2014). A conceptualization of feedback. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 135–149). Münster: Waxmann.

Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Heritage, M. (2008). *Learning progressions: Supporting instruction and formative assessment*. Paper prepared for Formative Assessment for Students and Teachers (FAST), State Collaborative on Assessment and Student Standards (SCASS) of the Council of Chief State School Officers (CCSSO). Zugriff am 11.06.2015 unter http://www.ccsso.org/Resources/Publications/Learning_Progressions_Supporting_Instruction_and_Formative_Assessment.html

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2015). *Informelle Kompetenzmessung (IKM). Nutzung im Frühjahr 2015*. Unveröffentlichter Auswertungsbericht.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2014). *Ministeriumsinterner Entwurf einer Verordnung über die Beurteilung von Schülerinnen- und Schülerleistungen an Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen mit Vorbemerkungen von Neuweg, G. H.* (Paper zur Vorbereitung der Enquete zur Leistungsbeurteilung am 25.04.2014 im BMBF). Unveröffentlichtes Dokument, BMBF, Wien.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015). *SQA – Schulqualität Allgemeinbildung: Richtlinien für das Schuljahr 2015/16. Rundschreiben Nr. 13/2015*. Wien: BMBF. Zugriff am 26.02.2016 unter https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2015_13.html

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). *Lehrplan der Neuen Mittelschule*. Verfügbar am 23.10.2015 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_nms.html

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2013). *SQA – Schulqualität Allgemeinbildung: Richtlinien für das Schuljahr 2013/14*. Rundschreiben Nr. 14/2013. Wien: BMUKK. Zugriff am 09.08.2015 unter http://www.sqa.at/pluginfile.php/1369/course/section/546/rundschreiben_nr_14_2013.pdf

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW) & Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015). *Bildungsreformkommission – Vortrag an den Ministerrat*. Zugriff am 13.01.2016 unter <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2015/20151117.pdf>

Bürgermeister, A., Klieme, E., Rakoczy, K., Harks, B. & Blum, W. (2014). Formative Leistungsbeurteilung im Unterricht: Konzepte, Praxisberichte und ein neues Diagnoseinstrument für das Fach Mathematik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (S. 41–60). Göttingen: Hogrefe.

Cowie, B. & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 6 (1), 32–42.

Czerwanski, A., Solzbacher, C. & Vollstädt, W. (Hrsg.). (2002). *Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Band 1: Recherche und Empfehlungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.

Diehl, K. & Hartke, B. (2012). IEL-1. *Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern. Ein curriculumbasiertes Verfahren zur Abbildung des Lernfortschritts*. Göttingen: Hogrefe.

Dinges, S. & Egger, M. (2015). *BIST-Begleitforschung: Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik auf der 4. Schulstufe unter Berücksichtigung der Rückmeldemoderation im Bundesland Oberösterreich*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 01.08.2015 unter <https://www.bifie.at/node/3090>

Dorninger, C., Niemeyer, S., Pachatz, W., Pregesbauer, C. & Winkler-Rigler, G. (2013). *QIBB. Bundesqualitätsbericht HTL-Q-SYS für den Berichtszeitraum 2010–2012*. Zugriff am 01.08.2015 unter https://www.qibb.at/fileadmin/content/QIBB/Dokumente/Q-Berichte/I2_Bundes-Q-Bericht_HTL_2010-12_Sept._2013.pdf

Literatur

Altrichter, H. & Nagy, G. (2010). *Forschungsprojekt „Geschlechteraspekte in der schulischen Leistungsbewertung“* (Endbericht im Auftrag von IMST). Zugriff am 26.02.2016 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/vs_fb_t1_21126.pdf?4dzgm2

Altrichter, H., Nagy, G. & Pocrnja, M. (2015). Akteure und ihre Einschätzungen: Die Neue Mittelschule in der Wahrnehmung der Schulpartner und der Öffentlichkeit. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (403–442). Graz: BIFIE. Zugriff am 02.05.2015 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/nms/eval_forschungsbericht.pdf?4sr7p3

Amrhein-Kreml, R., Breyer, G., Dobler, K., Koenne, C., Mayr, J. & Schuster, A. (2008). *Prüfungskultur. Leistung und Bewertung in der Schule*. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria-Universität.

Ayala, C. C., Shavelson, R. J., Ruiz-Primo, M. A., Brandon, P. R., Yin, Y., Furtak, E. M. et al. (2008). From formal embedded assessments to reflective lessons: The development of formative assessment studies. *Applied Measurement in Education*, 21 (4), 315–334.

Babel, H. & Spitzbart, G. (2014). *Bundesqualitätsbericht des berufsbildenden Schulwesens für den Berichtszeitraum 2010–2012 und den Planungszeitraum 2012–2014. Bericht der QIBB Steuerguppe*. Zugriff am 30.10.2015 unter https://www.qibb.at/fileadmin/content/QIBB/Dokumente/Q-Berichte/BBS-Bundes-Q-Bericht_2010-12_QIBB-STG_FINAL.pdf

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 18 (1), 5–25.

Besser, M., Tropper, N. & Leiss, D. (2013, März). *Lehrern Lehren lehren – Entwicklung und Evaluation von Lehrerfortbildungen zu formativem Assessment*. Vortrag auf der Tagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (GDM) in Münster.

Black, P. J. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139–148.

Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R. W. Tyler (Hrsg.), *Educational evaluation: new roles, new mean* (the 68th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, S. 26–50). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Bohl, T. (2004). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim: Beltz.

Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M. & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge, UK: University, School of Education.

Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–228). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE; Hrsg.). (2014). *Themenheft für die Kompetenzbereiche „Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung“ und „Rechtschreiben“. Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I + II*. Graz: Leykam. Zugriff am 23.10.2015 unter <https://www.bifie.at/node/2708>

wiesen hat. Der systematische Austausch sowie die gemeinsame Reflexion von Erfahrungen, die bei Versuchen von FLB im eigenen Unterricht gemacht wurden, und die Planung weiterer Handlungsschritte in Lerngemeinschaften schaffen günstige Voraussetzungen für die tatsächliche Veränderung des Unterrichts sowie für die Anpassung der FLB an die eigenen Erfordernisse (Wiliam, 2006).

4.2.4 Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung auf der Grundlage der bestehenden gesetzlichen Bestimmungen im Rahmen des BMBF

Im Abschnitt 3.2.3 wurden die Arbeiten zum ministeriumsinternen Entwurf zur LBVO (BMBF, 2014) vorgestellt. Eine solche Weiterentwicklung der LBVO ist zu begrüßen, da durch ihre Umsetzung längerfristig die Umorientierung von der sozialen zu einer kriterialen Bezugsnorm erreicht werden könnte. Ein besonderer Entwicklungsbedarf liegt beim Herzstück der LBVO, den Kompetenzrastern. Idealerweise sollten diese von den Fachteams an den Schulen entwickelt werden (Professionistenmodell), da sie die Bedingungen des eigenen Standorts mitberücksichtigen können, dabei auch Ownership übernehmen und eine sachgemäße Anwendung zu erwarten ist sowie gleichzeitig ihre Professionalität weiterentwickelt wird.

Eine seriöse Entwicklung der Kompetenzraster erfordert jedoch fundierte fachwissenschaftliche und -didaktische Kompetenzen und entsprechende Arbeitszeit, was nicht an allen Schulen im notwendigen Ausmaß gegeben sein wird. Die Entwicklung der Raster durch Expertinnen und Experten geht vielleicht rascher und sichert die Qualität der Arbeit (Expertenmodell). Wie diese Raster an den Schulen beziehungsweise in den Klassen aufgenommen werden, bleibt jedoch offen. Hier ist ein Weg zu suchen, der den Lehrpersonen grundlegende Arbeiten abnimmt, sie trotzdem in die Entwicklung einbindet und ihnen noch Gestaltungs-freiräume lässt (vgl. Dorninger & Schrack, 2013). Die geplante Entwicklung und Erprobung der Kompetenzraster durch Praktiker/innen in begleiteten Arbeitsgruppen kann helfen diesen Weg zu finden (siehe Abschnitt 3.2.3).

Auch wenn die im ministeriumsinternen Entwurf einer neuen LBVO vorgesehenen Leistungsfeststellungen durch die Leistungsbewertung mit Kompetenzrastern lernförderlicher werden, sollte die FLB nicht auf sie beschränkt sein, da die Leistungsfeststellungen nur in dem Maß durchzuführen sind, wie für eine sichere Kompetenzdiagnose nötig ist (siehe Abschnitt 3.2.3). Sie würden jedoch die FLB sehr erleichtern und auch ergänzen, da sich die FLB und die Leistungsfeststellungen auf dieselben Kompetenzen beziehen und daher die für beide Formen notwendige Klärung der Ziele und der Beurteilungskriterien mit den Schülerinnen und Schülern dieselbe ist. FLB erfordert aber darüber hinaus die Umsetzung der fünf Schlüsselstrategien im Unterricht (Leahy et al., 2005; siehe Abschnitt 1.4), wodurch vom Beginn jedes Lernprozesses an die Schüler/innen kontinuierlich Rückmeldungen samt Lerntipps erhalten und der Unterricht anhand der beobachteten Lernergebnisse möglichst individuell an die jeweiligen Vorkenntnisse und Bedürfnisse der Schüler/innen angepasst wird. Dies sollte daher in der LBVO auch als Verpflichtung verankert werden.

Kompetenzraster

4.2.5 Lehreraus- und Lehrerfortbildung

Um mit FLB systematisch das Lernen zu fördern, um Schülerleistungen zu verbessern, müssen ihre theoretischen Grundlagen sowie die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten und Instrumente in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung einen Schwerpunkt bilden. Lehrpersonen benötigen für FLB spezifisches pädagogisch-psychologisches, fachdidaktisches und unterrichtsmethodisches Wissen sowie Kenntnisse, wie man das Vorwissen der Schüler/innen erfasst und passende Lernarrangements für FLB schafft, damit ihre Schüler/innen die Fähigkeit zur Selbst- und Peereinschätzung entwickeln und die Lehrpersonen selbst die richtigen Schlüsse aus den Beobachtungen für die Adaptierung ihres Unterrichts ziehen können.

Für entsprechende Fortbildungsprogramme, die sich über längere Zeit erstrecken sollten, empfiehlt sich eine Kombination von Workshops und schulinternen Lerngemeinschaften, eine Vorgangsweise, die sich in Evaluationen von „Keep Learning on Track“⁹ erfolgreich er-

Workshops und
Lerngemeinschaften
über längere Zeit

9 Dieses Programm wurde von Wiliam und Leahy entwickelt und wird heute mit dem Titel „Embedding Formative Assessment“ von <http://www.ssatuk.co.uk/cpd/teaching-and-learning/embedding-formative-assessment/> [zuletzt geprüft am 01.12.2015] vertrieben.

Grundschule auswirken. Viele Eltern machen Druck auf ihre Kinder und die Lehrperson, um ein Sehr gut oder Gut in Deutsch und Mathematik in der 4. Schulstufe zu erreichen – die Voraussetzung für einen AHS-Besuch. Diese Belastung kann durch eine der folgenden beiden Maßnahmen minimiert werden:

Strukturelle Maßnahmen

2

- *Die Validierung der selektionsentscheidenden Noten anhand extern erhobener Testergebnisse durch die Lehrperson:* Dies wäre ein Schritt in Richtung Externalisierung und Objektivierung der mit Berechtigung verbundenen Beurteilungen, die bereits von Eder et al. (2009, S. 265) in ihrem Beitrag im Nationalen Bildungsbericht 2009 empfohlen wurde. Gleichzeitig würde dies die Förderorientierung der Lehrpersonen stärken. Heute könnten dazu die Standardüberprüfungen herangezogen werden, wenn sie rechtzeitig vorliegen können und der § 17 Abs. 1a SchUG sowie die Verordnung zu den Bildungsstandards geändert werden.
- *Eine Verschiebung der Schullaufbahnentscheidung auf eine höhere Schulstufe:* Eine Verschiebung z. B. auf die 8. Schulstufe würde nicht nur eine stärkere Förderorientierung in der Grundschule, sondern auch in der Sekundarstufe I unterstützen. Die Konsequenz ist eine gemeinsame Schule für alle Sekundarstufenschüler/innen. Diese wird schon seit Jahrzehnten zur Verbesserung der Bildungschancengleichheit empfohlen, u. a. auch in den vorhergehenden Nationalen Bildungsberichten 2009 (im Beitrag von Eder et al., 2009) und 2012 (in den Beiträgen von Bruneforth, Weber & Bacher, 2012 sowie Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012). Aktuell legt die Industriellenvereinigung (2014) in ihrem Programm „Beste Bildung“ ein Modell für eine solche „neue in sich differenzierte gemeinsame Schule“ vom Schuleintritt bis zur „mittleren Reifeprüfung“ (anhand eines Tests und einer Projektarbeit) für die Grundschule und Sekundarstufe I vor.

4.2.3 Weiterentwicklung der Bildungsstandards und der Informellen Kompetenzmessung

Die österreichischen Bildungsstandards sind als Regelstandards definiert, beschreiben also, welcher durchschnittliche Leistungsstand in den Fächern Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprache am Ende bestimmter Schulstufen erwartet wird (siehe Abschnitt 3.2.2). Die geplante Erweiterung auf die naturwissenschaftlichen Fächer, ohne sie zu testen, ist zu begrüßen. Lernschwache Schüler/innen erfahren jedoch durch die Regelstandards nur ihre Defizite, also wie weit sie unter dem Durchschnitt liegen (vgl. Klieme et al., 2007). Eine Ergänzung durch Mindeststandards ist daher wünschenswert, sodass auch lernschwächere Schüler/innen sich als erfolgreich erleben können. Damit sollte aber auch die Verpflichtung zu schulischen Fördermaßnahmen für jene Schüler/innen einhergehen, die diese noch nicht erreicht haben.

Ergänzung der Regelstandards mit Mindeststandards

- Empfohlen wird daher die Festlegung von Mindeststandards mit der Verpflichtung zur individuellen Förderung (in Kleingruppen, aber auch in zusätzlichen Förderkursen) jener Schüler/innen, die gefährdet sind, diese zu erreichen.
- Ebenso wäre eine Weiterentwicklung der den BIST zugrunde liegenden Kompetenzstrukturmodellen zu Beschreibungen von Lernsequenzen, die zu zunehmend anspruchsvolleren Denkweisen über zunehmend komplexere Thematiken führen, für die FLB hilfreich (siehe Abschnitt 1.4). Diese würden den Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung, der Entwicklung von Beurteilungsrastern zur Bewertung des erreichten Kompetenzniveaus und bei der Bestimmung des nächsten Schritts für einzelne Schüler/innen im Unterricht helfen.
- Damit die Lehrpersonen selbst evaluieren können, ob beziehungsweise in welchem Ausmaß FLB die Effektivität ihres Unterrichts verbessert, sollten ihnen IKM-Pakete für jede Schulstufe (1.–12.) sowie ein größeres Angebot an komplexen und inhaltlich für die Schüler/innen bedeutsamen Diagnoseaufgaben mit lösungsprozess- und/oder kompetenzbezogenen⁸ Zusatzinformationen für die Verwendung im Unterricht zur Verfügung gestellt werden (siehe Abschnitt 2.1.2 sowie Eder, Neuweg & Thonhauser, 2009).

⁸ Ähnlich den freigegebenen Beispieltitems aus den Standardtestungen.

Es sollten daher möglichst alle Lehrpersonen diese Unterrichtsintervention routinemäßig praktizieren. Um ihnen dies vermitteln zu können, wird eine entsprechende Terminologie benötigt. Der Begriff FLB ist in Österreich bis jetzt nicht sehr gebräuchlich, sodass er – wie in der NMS-Begleitung begonnen – erst bekannt gemacht werden muss. In den vorgestellten österreichischen Entwicklungsansätzen für eine FLB (siehe Abschnitt 3.2) wird der Begriff *expressis verbis* nicht verwendet, an seiner Stelle werden nur einzelne seiner Teilaspekte angeführt, wie (lern)förderliche Rückmeldungen, kriterialnormierte Beurteilung, Stärken-Schwächen-Beratung. Die FLB ist jedoch eine komplexe Unterrichtsintervention (siehe Abschnitt 2.3), in der mehrere Schlüsselstrategien zusammenwirken (Leahy et al., 2005; siehe Abschnitt 1.4). *Formative Leistungsrückmeldung und Lernförderung* entspricht beispielsweise der Komplexität dieser Unterrichtsintervention beziehungsweise dieses Lernarrangements semantisch besser.

Die Verankerung der formativen Leistungsrückmeldung und Lernförderung als didaktisches Prinzip im SchUG und in den Lehrplänen würde zur begrifflichen Klärung beitragen und gleichzeitig zu deren Umsetzung verpflichten.

4.2.2 Schaffung struktureller Bedingungen für eine stärkere Förderorientierung

Eine effektive Umsetzung der FLB (siehe Abschnitte 2.2.2 und 2.3) bedarf einer umfassenden Förderorientierung der Lehrpersonen. Erschwert wird dies im österreichischen Bildungssystem durch die Dominanz der Notenbeurteilung, die vorrangig der Selektion und Allokation dient.

Die Berechtigungsfunktion der Noten spielt in den ersten drei Schulstufen der Grundschule im Vergleich zu den weiterführenden Schulen eine geringere Rolle. Dies sowie die vielen erfolgreichen Schulversuche zu den alternativen Formen der Leistungsbeurteilung in der Grundschule (siehe Abschnitt 3.2.1) sprechen für eine rasche Umsetzung des Vorhabens im aktuellen Regierungsabkommen, die Noten durch Leistungsbeschreibungen in den ersten drei Schulstufen zu ersetzen. Dieser Reformschritt müsste für Fortbildungen und begleitende Unterrichtsentwicklungen genützt werden, damit das Potenzial der alternativen Formen der Leistungsbeurteilung auch als FLB während des Schuljahrs wirksam wird.

Alternative Leistungs-
beschreibung in der
Grundschule

Eine konsequente Förderorientierung sowie die Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen wirft auch die Frage auf, ob auf das Repetieren verzichtet werden kann. Bereits jetzt wird an den Grundschule im Vergleich zu allen anderen Schulformen am wenigsten selektiert. Der Anteil der nicht zum Aufsteigen berechtigten Schüler/innen betrug im Schuljahr 2013/14 nur 0,8 % (bezogen auf die gesamte Grundschule), ein Viertel dieser Kinder erhielt einen sonderpädagogischen Förderbedarf und konnte im Klassenverband verbleiben (Statistik Austria, 2015). Anstelle des Repetierens könnte die im Schuleingangsbereich bereits vorhandene Flexibilität, die Grundstufe I in ein, zwei oder drei Jahren durch Schulstufenwechsel während des Schuljahrs zu bewältigen, ohne die Klassengemeinschaft verlassen zu müssen, auf die gesamte Grundschulzeit ausgedehnt werden. Die bloße „Überleitung der alternativen Leistungsbeurteilungen für die 1. bis 3. Klasse Volksschule in den schulautonomen Gestaltungsraum“ (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft & BMBWF, 2015, S. 7), wie sie im Vortrag der Bildungsreformkommission an den Ministerat am 17.11.2015 im Volksschulpaket vorgesehen ist, ist jedoch zu wenig weitgreifend, da damit nur das Schulversuchsprozedere durch das Schulautonomieprozedere ersetzt würde. Anstelle dessen sollte im SchUG der § 18 Abs. 2 so geändert werden, dass in den ersten drei Schulstufen der Volksschule anstelle der Noten eine alternative Form der Leistungsbeurteilung schulautonom festzulegen und zu verwenden ist.

Auch wenn diese Reformschritte erfolgen, werden sich weiterhin die am Ende der 4. Schulstufe notwendigen Schullaufbahnentscheidungen für die HS/NMS oder AHS belastend auf die Förderorientierung der Lehrpersonen und auf die Leistungsbeurteilungssituation der

zu müssen, selbst kein formatives Feedback. Es herrscht eher die Mentalität „Augen zu und durch“ vor. Wenn Lehrpersonen sachbezogenes Feedback geben, wird es von solchen Schülerinnen und Schülern abgewehrt. Zu erforschen wäre, in welchem Ausmaß formatives Feedback, das weniger auf die Lernergebnisse als auf ihre Einstellungen und Selbststeuerungsstrategien beim Lernen abzielt, ihre Selbstwirksamkeit erhöht.

- Schüler/innen schließlich, die *passiv vermeidend* disponiert sind, beurteilen sich, noch bevor sie mit ihrem Lernprozess beginnen, sehr selbstkritisch daraufhin, ob sie der gestellten Aufgabe gewachsen sind und setzen im Zweifelsfall keine weiteren Aktivitäten. Bezüglich eines solchen Schülerverhaltens stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen durch Feedback den Lernprozess in Gang bringen können. Für diesen Schülertypus ist empirisch zu untersuchen, in welchem Ausmaß formatives Feedback, das sich nicht nur auf Lernergebnisse und bisheriges Lernverhalten, sondern insbesondere auf die psychischen Prozesse bezieht, die zu einem Handlungsabbruch geführt haben, lernwirksam ist.

Betrachtet man die aktuelle Forschungslage unter einer solchen Perspektive, werden folgende Punkte deutlich:

Forschungslage

- In vielen Forschungsarbeiten wird wenig beachtet, dass *Lernprozesse zunächst aus einer individuellen Schülerperspektive* zu betrachten sind. Sehr schnell wird auf die Steuerung durch die Lehrperson fokussiert, womit die Eigenaktivitäten der Schüler/innen – auch im Hinblick auf selbstgeneriertes formatives Feedback – aus dem Blick geraten. Es wird zwar auf Begriffe des selbstgesteuerten beziehungsweise selbstregulierten Lernens rekurriert, dies aber manchmal nur auf einer oberflächlichen Ebene mit geringen Auswirkungen auf die Forschungsdesigns.
- Auch die *Differenzierung zwischen sachlogischen und an der psychischen Befindlichkeit orientierten Aspekten formativer Rückmeldungen* soll konsequenter umgesetzt werden. Neuere Curricula mit einer stärkeren Kompetenzorientierung und einer Anbindung an Bildungsstandards können gut für die sachlogische Seite formativer Rückmeldungen genutzt werden; bei einer Orientierung an dieser Struktur bleibt der für die Entwicklung der Fähigkeit und Bereitschaft zum lebenslangen Lernen wichtige Feedbackaspekt auf die psychische Befindlichkeit (vgl. z. B. die Tendenz zum Aktionismus oder zur Schwierigkeitsvermeidung; Gefangensein in passiver Vermeidung) aber eher ausgeklammert.
- In den Abschnitten 2.2.2, 2.3 und 4.2.2 wird konstatiert, dass bei den Lehrpersonen eine *Haltungsänderung* in Richtung einer stärkeren Förderorientierung Voraussetzung für eine effektive FLB wäre, wofür auch schulstrukturelle Zwänge ein Hindernis sind. In künftigen Forschungsarbeiten ist daher auch der Frage nachzugehen, welche Konsequenzen die machtmotivationale Disposition der Lehrperson auf ihr formatives Feedbackverhalten hat. Haltungsänderungen werden damit nicht auf einer ideologischen Ebene angesiedelt, sondern auf der Ebene der Umsetzungsformen des Machtmotivs (vgl. die Operationalisierung des Haltungsbegriffs bei Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014).

4.2 Ausblick und Empfehlungen für die Bildungspolitik

4.2.1 Formative Leistungsbewertung, ein didaktisches Prinzip in den Lehrplänen

Didaktisches Prinzip: Formative Leistungs- rückmeldung und Lernförderung

Die international vorliegenden Forschungsergebnisse weisen die FLB als außerordentlich wirkmächtige Unterrichtsintervention sowohl im Bereich der fachlichen als auch der überfachlichen Kompetenzen aus (siehe Abschnitt 2.3). Bereits im Nationalen Bildungsbericht 2009 (Specht, 2009) wird eine „stärkere Beachtung prüfungsdidaktischer Prinzipien“ gefordert, wobei einige auch für eine formative Wirksamkeit der Leistungsbeurteilung relevant sind, wie „[...] die Steigerung der Frequenz und Qualität der Rückmeldungen (keine Aufgabe ohne Rückmeldung); die Gewährung prüfungsfreier Lernphasen, die dem risikofreien Erproben dienen und in denen (auch missglückte) Leistungen als Erfahrungen interpretiert werden können, die das weitere Lernen positiv beeinflussen, wenn sie reflektiert werden; [...] Förderung der Selbstbeurteilungskompetenz“ (Eder et al., 2009, S. 266).

- Der *Lehrplan der NMS* sowie die Broschüren des ZLS „*Kriterienorientierte Leistungsbeurteilung mit der 4.0-Skala*“ (Schlichtherle, Weiskopf-Prantner & Westfall-Greiter, 2013) und „*Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung*“ (Westfall-Greiter, 2012) enthalten spezifische Maßnahmen für die Umsetzung sowohl der formativen als auch der summativen Funktion der Leistungsbeurteilung. Zur Feststellung des Erfolgsausmaßes dieser Weichenstellungen in Richtung Förderorientierung sind Evaluationen und Begleitforschungen über Gelingensbedingungen, Fallstudien guter Praxis sowie deren breite öffentliche Diskussion dringend nötig.

4.1.2 Forschungsdesiderata bezüglich der Integration der sachlogischen und der motivationalen Perspektive

Der Begriff *formative Leistungsbewertung* beziehungsweise *formatives Feedback* wird im Kontext dieses Forschungsausblicks im Einklang mit den bisherigen Ausführungen zur FLB wie folgt verstanden: FLB umfasst – aus der Perspektive der Schüler/innen betrachtet – Maßnahmen selbstorganisierter und/oder durch Lehrpersonen angeregter oder durch sie bereitgestellter Zwischenbilanzierungen in Lernprozessen, aus denen die Lernenden Informationen gewinnen können, in welchem Ausmaß sie welche weiteren sach- und/oder lernverhaltensbezogenen Aktivitäten zur Zielerreichung setzen können. Es wird bei dieser Definition bewusst darauf Wert gelegt, dass im Kontext solcher formativ-orientierender Bilanzierungen im Hinblick auf eine qualitätsvolle Zielerreichung nicht nur auf sachlogische Überlegungen (z. B. „Was habe ich als Schüler/in bisher richtig/falsch gemacht? Welche meiner Stärken könnte ich noch ausbauen und welche Fehler in Zukunft vermeiden?“; „Welche weiteren Informationsquellen brauche ich, um mein Wissen zu erweitern?“) fokussiert wird, sondern mit der Sachlogik gleichwertig auch die motivationale Befindlichkeit der Schülerin beziehungsweise des Schülers in den Blick genommen wird (z. B. „Wodurch fühle ich mich bei der Aufgabenbearbeitung gehemmt/gestresst beziehungsweise angezogen [positiv motiviert]?“, „Was macht es mir schwer/leicht, mich den bei der Aufgabenbearbeitung auftretenden Schwierigkeiten zu stellen?“). Viele der vorliegenden Studien zur FLB weisen fördernde Effekte auf die Motivation und Leistung aus (siehe Abschnitt 2.1.2), die durch die genaueren Selbsteinschätzungen sowie durch die wahrgenommene Nützlichkeit des Feedbacks vermittelt werden. Auch ein Zusammenhang mit den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und den Attributionen der Schüler/innen wurde aufgezeigt. Damit werden einerseits Lernprozesse nicht sachlogisch-kognitiv verengt, sondern unter einer ganzheitlichen Perspektive in den Blick genommen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird für weitere zukünftige empirische Studien zur FLB vorgeschlagen, differenzielle Aspekte formativen Feedbacks – egal ob durch die Schüler/innen selbst generiert oder durch die Lehrperson an die Schüler/innen herangetragen – entlang der Prüfung folgender Hypothesen zu rekonstruieren (vgl. Kuhl, 2001):

Studien zur FLB aus der Perspektive der Schüler/innen

- Schüler/innen, die *intuitiv-intrinsisch motiviert* beziehungsweise *schwierigkeitsvermeidend lernen mit der Intention, schnell herzeigbare Ergebnisse zu erzielen*, kümmern sich beispielsweise während des Lernprozesses nicht um die Frage der Qualität, in der sie diesen durchlaufen. Für diese ist formatives Feedback durch die Lehrperson wichtig, weil sie es sich nicht selbst geben. Dabei ist in weiterer Folge ein Blick auf die Frage zu werfen, *wie* Lehrpersonen solchen Schülerinnen und Schülern formatives Feedback geben sollen, damit sie leistungsförderliche Effekte erzielen.
- Schüler/innen, die *selbstgesteuert lernen*, geben sich selbst bereits während des Lernprozesses formatives Feedback und leiten daraus konstruktive Konsequenzen ab, und zwar nur, wenn sie auf Schwierigkeiten beim Lernen stoßen. Empirische Studien könnten untersuchen, wie diese Schüler/innen auf *zusätzliches* formatives Feedback reagieren, insbesondere, wenn der Zeitpunkt von der Lehrperson gewählt wird (invasives Vorgehen) und nicht von den Schülerinnen und Schülern (respondentes Lehrer/innen-Verhalten).
- Schüler/innen hingegen, die *ängstlich-zielfixiert lernen mit der Intention, nichts falsch zu machen*, geben sich aufgrund inneren Drucks, das Ziel unter allen Umständen erreichen

3.3 Fazit

Fehlender Nachweis der
Wirkung von FLB

Die rechtlichen Rahmenbedingungen und die aufgrund der Schulorganisation notwendigen häufigen Selektionsentscheidungen bedingen das unausgewogene Verhältnis der FLB zur summativen Leistungsbeurteilung. In den letzten Jahren sind einige Initiativen gestartet worden, die die FLB unterstützen könnten, damit sie häufiger praktiziert und vor allem wirksam werden können. Da dieser Begriff nur sehr selten verwendet wird, weil in Österreich dafür keine einheitliche Begrifflichkeit eingeführt wurde, ist es schwierig einzuschätzen, was mit diesen Initiativen wirklich be- beziehungsweise gefördert wird. Neben der uneinheitlichen Terminologie erschwert auch die Form der Qualitätsberichte in QIBB diese Einschätzung, weil in diesen meist nur beabsichtigte und/oder durchgeführte Maßnahmen genannt werden, deren Häufigkeit und Wirkung man nur vermuten kann. Die wenigen quantitativen Ergebnisse, wie die fachlichen Leistungen und der überfachliche Kompetenzerwerb in der NMS-Evaluierung oder die Screeningergebnisse in QIBB zeigen noch keine oder nur geringe Wirkungen. Daraus lässt sich schließen, dass eine wirksame Ausbalancierung der formativen und der summativen Funktion der Leistungsbeurteilung ein langfristiger Prozess ist, der mit den vorgestellten Entwicklungssträngen erst ansatzweise begonnen wurde.

4 Ausblick und Empfehlungen

4.1 Ausblick und Empfehlungen für die Forschung

Es liegen international bereits viele Studien zur FLB vor, trotzdem gibt es vor allem auf Österreich bezogen noch Forschungsbedarf. Auch in diesem Beitrag wurde die FLB vor allem aus einer lerntheoretischen und allgemeindidaktischen Perspektive behandelt. Die Umsetzung erfolgt jedoch im Fach. Eine Konzeptualisierung und Konkretisierung der FLB in den Fachdidaktiken steht vielfach noch aus. Die FLB in anspruchsvollen und komplexen Wissensgebieten (Maier, 2014) sowie die Entwicklung von schulstufenübergreifenden Lernentwicklungsplänen (siehe 1.4) in den verschiedenen Domänen sind weitere wichtige Forschungs- und Entwicklungsfelder der Fachdidaktiken.

4.1.1 Empirische Studien zur Praxis der formativen Leistungsbewertung in Österreich

Vielfältige
Forschungsprojekte
notwendig

Wie im Abschnitt 3.2.1 berichtet werden seit Jahrzehnten Schulversuche zu den alternativen Formen der Leistungsbeurteilung durchgeführt, sie wurden aber nie evaluiert. Eine „breitflächige Erprobung alternativer Formen der Leistungsbeurteilung [...] in Verbindung mit Evaluationen, in denen Forschung und Entwicklung verknüpft werden“ wurde bereits von Eder et al. (2009, S. 266) im Nationalen Bildungsbericht 2009 (Specht, 2009) empfohlen.

- Solche *Evaluationen der Schulversuche* zu den alternativen Formen der Leistungsbeurteilung könnten zeigen, ob und wie weit diese formativ genützt werden und welche Schlussfolgerungen man daraus für die Übertragung in den Regelfall ziehen kann.
- Derselben Zielstellung können auch *genauere Auswertungen der leistungsbeurteilungsbezogenen Projekte* in IMST, QIBB und SQA durch Forschungsgemeinschaften von Lehrpersonen und universitären Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern dienen, die auch Aufschluss über die gängigen Bewertungspraktiken geben könnten, insbesondere über die von Lehrpersonen, die Fortbildungsimpulse aufnehmen und Neues probieren.
- Ein *wissenschaftlich konzipierter Feldversuch* kann das Wirkungspotenzial der FLB auf die Motivation, die fachlichen sowie überfachlichen Leistungen und auf das Schulklima im Zusammenspiel mit verschiedenen Formen der summativen Leistungsbeurteilung ausloten. Dies könnte wichtige Impulse für den schulpolitischen Diskurs ergeben.

stalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP) und Sozialpädagogik (BASOP; Zug, 2013) für den Berichtszeitraum 2010 bis 2012 und den Planungszeitraum 2012 bis 2014 vor.

Zum Schwerpunkt „Transparente Leistungsbeurteilung“ wurden in allen Schulformen Entwicklungsmaßnahmen gesetzt, die dazu dienten, die Leistungsbeurteilungskonzepte am Standort zu konkretisieren, innerhalb der und zwischen den Fachgruppen abzustimmen sowie den Schulpartnern bekannt zu geben. Auch zur FLB finden sich Maßnahmen, wie die Intensivierung des individuellen, fördernden Feedbacks durch Kompetenzportfolios, Coaching- und Tutoringsysteme, Förderung der Selbstreflexion und Selbsteinschätzung, Verringerung der Fehlerkultur zugunsten einer lernförderlichen Rückmeldekultur, verstärkter Einsatz des COOL-Konzepts (*Cooperatives Offenes Lernen*) und Entwicklung einer individuellen Stärken-Schwächen-Beratung für die Schüler/innen.

Die erreichte Qualität dieser Maßnahmen zeigt sich im Screeningfragebogen in den drei Items zur „Leistungsbeurteilung“ und den fünf Items zur „Förderung & Individualisierung“, den die Schüler/innen auf der Plattform von QIBB regelmäßig und alle drei Jahre verbindlich beantworten sollen.⁶ Am Ende des Berichtszeitraums 2010 bis 2012 werden die Items, die Leistungsbeurteilungsmaßnahmen beschreiben, von den Schülerinnen und Schülern höherer technischer Lehranstalten (HTL) im Bundesschnitt zwischen 2,5 und 2,9 und damit gut bewertet, die für die FLB relevanten, auf die Individualisierung bezogenen Maßnahmen jedoch nur zwischen 3,1 und 3,9. Diese Werte sollen den Schulen Verbesserungsbedarf anzeigen. Die schlechteste, im Rahmen von QIBB gerade noch nicht negativ interpretierte Bewertung von 3,9 erhielt das Item „Meine Lehrer/innen beraten mich über meine Stärken und Schwächen im betreffenden Unterrichtsgegenstand“ (Dorninger et al., 2013, S. 26). Der Bundesqualitätsbericht 2014 (Babel & Spitzbart, S. 34 f.) zeigt, dass die Bundesergebnisse der verschiedenen Schularten in diesem Berichtszeitraum einander sehr ähnlich sind. So bewerten die Schüler/innen aller berufsbildenden Schularten einzelne Items des Qualitätsbereichs „Individualisierung“ zwischen 3,0 und 4,0 (in den BASOP: zwei Items, in den HTL: alle fünf Items). In den kaufmännischen Schulen, deren Bundesqualitätsbericht 2015 (Kiss, Gintinstorfer & Andre, 2015) zum Zeitpunkt der Manuskripterstellung schon online war, sind die Ergebnisse ähnlich. Der Vergleich mit 2012, 2013 und 2014 zeigt also noch keine wesentlichen Fortschritte.

Qualitätsschwerpunkte
Leistungsbeurteilung und
Individualisierung im QIBB

Die Orientierungs-Checks (siehe 3.2.2) werden zur Lernstandsmessung zu Beginn des ersten Schuljahrs der BMHS in fast allen Bundesländern nahezu flächendeckend eingesetzt. Für die HTL zeigte sich darin beispielsweise bei der Auswertung der Erhebung 2012, dass im Bundesland mit dem größten Förderbedarf 28,5 % der Schüler/innen in Deutsch und 25,5 % der Schüler/innen in Mathematik in mehr als einem Kompetenzbereich Förderbedarf aufwiesen. Dem wird mit Förderkursen, verstärkter Individualisierung im Unterricht, individueller Beratung der Schüler/innen sowie ihrer Eltern, Tutorensystemen, einem Coaching bezüglich der Lernstrategien u. a. begegnet. Diese Maßnahmen führten u. a. im Bundesqualitätsschwerpunkt *Schulerfolg*, zu dem die Aktionsfelder „Förderung & Individualisierung“ und „Leistungsbeurteilung“ zählen, zu einer Steigerung des Schulerfolgs⁷ um 5 Prozentpunkte in den drei Jahren des Berichtszeitraums (Dorninger et al., 2013, S. 23 ff.). Die Qualitätsberichte belegen damit, dass in den berufsbildenden Schulen die Unterrichtssituation im für die FLB relevanten Bereich Individualisierung zwar noch verbesserungsbedürftig ist, aber auch schon Weiterentwicklungen der Individualisierungsmaßnahmen erreicht werden konnten, an denen jedoch weiterhin im Rahmen des Qualitätsmanagements QIBB gearbeitet werden muss.

Formative
Lernstandserhebungen

- 6 Die Schüler/innen bewerten die in den Items beschriebenen Maßnahmen (z. B. „Meine Lehrer/innen beraten mich über meine Stärken und Schwächen im betreffenden Unterrichtsgegenstand“) auf einer sechsstufigen Skala (1: trifft vollständig zu; 6: trifft überhaupt nicht zu). Werte unter 3,0 sind positive Beurteilungen, Werte über 4,0 negative Beurteilungen. 3,9 wird im Rahmen von QIBB daher als gerade noch akzeptabel interpretiert.
- 7 Zur Berechnung des Schulerfolgsindikators wird der Quotient (in Prozent) aus der Anzahl der Schüler/innen, die sich im Berichtsjahr in den Abschlussklassen der 5-jährigen HTL und der 4-jährigen Fachschulen befinden, und der Anzahl jener Schüler/innen, die 5 Jahre (4 Jahre) vorher in eine HTL (Fachschule) eingetreten sind, ermittelt (Datenquelle: Unterrichts-, Personal-, Informations-System [UPIS-Schülerzahlen]).

Die Zusammenschau der Evaluationsergebnisse zeigt, dass das anspruchsvolle didaktische Konzept der NMS in der Fläche innerhalb der vier Schuljahre des Evaluationszeitraums selbst bei einem relativ hohen Ressourceneinsatz (noch) nicht effektiv umgesetzt werden konnte. Wie weit die zu vermutende mangelhafte Umsetzung der FLB als wesentliches Konzeptelement eine Ursache für die noch nicht zufriedenstellenden Evaluationsergebnisse ist, kann diesen nicht entnommen werden.

3.2.5 Schulqualität Allgemeinbildung und Qualitätsinitiative Berufsbildung

Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) und *Qualitätsinitiative Berufsbildung* (QIBB) sind pädagogische Qualitätsinitiativen des BMBF auf der Grundlage des § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz und § 56 SchUG, die die Schulen bei ihrem Qualitätsmanagement unterstützen sollen.

Für das allgemeinbildende Schulwesen lautete die Rahmenzielvorgabe für die Perioden 2012/13 bis 2015/16 „Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens [...] in Richtung Individualisierung und Kompetenzorientierung“ (BMUKK, 2013, S. 2), die im jüngsten diesbezüglichen Rundschreiben für das Schuljahr 2015/16 mit „in inklusiven Settings“ ergänzt wurde (BMBF, 2015, S. 2). Im Rahmen der „Erläuterung zur Bearbeitung der Ressortschwerpunkte“ findet sich im Rundschreiben Nr. 14/2013 (BMUKK, 2013, S. 4) für die Schulen der Sekundarstufe I zu einer Leitfrage für die Entwicklungsplanung auch ein Hinweis auf Maßnahmen der FLB: „Wie können [...] pädagogische Diagnoseinstrumente, förderliche Leistungsbeurteilung, innere Differenzierung und Begabungsförderung im Unterricht eingesetzt werden?“ (BMUKK, 2013, S. 4). Zum oben angeführten Rahmenziel müssen alle allgemeinbildenden Schulen jährlich ihrer Schulaufsicht einen für das Schuljahr adaptierten Entwicklungsplan vorlegen und mit ihnen entsprechende Vereinbarungen im *Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch* treffen. Diese sind die Basis für die Entwicklungspläne, die von der Schulaufsicht für ihre Region und von der zuständigen Sektion des BMBF für das Bundesgebiet jährlich zu erstellen sind.

Qualitätskriterien
für Teilaspekte der
FLB in SQA

Zur Unterstützung der Entwicklungs- und Qualitätsmanagementarbeit wurde die Plattform Schulqualität Allgemeinbildung (www.sqa.at) eingerichtet, die auf die 1999 begonnene Initiative *Qualität in Schulen* (Q. I. S.) aufbaute. Die Schulen finden dort u. a. Kriterien zu sechs Bereichen der Unterrichts- und Schulqualität und einen Schülerfragebogen für ein freiwilliges Individualfeedback an die Lehrperson. Sowohl der zweite Qualitätsbereich „Lernen und Lehren“ als auch der Bereich „Unterstützung beim Lernen“ im Individualfeedbackfragebogen enthalten Items, die für die FLB relevante Qualitätskriterien erfassen. Da die Entwicklungspläne aller Ebenen im Rahmen von SQA nicht öffentlich zugänglich sind, kann leider nicht festgestellt werden, in welcher Weise und Intensität die FLB Inhalt der Schulentwicklung geworden ist.

QIBB hat im Gegensatz zu SQA ihre 2004 ebenfalls auf der Basis von Q. I. S. begonnene Initiative nahtlos weitergeführt, sodass es seit Beginn dieser Initiative eine kontinuierliche Arbeit an bundesweiten Qualitätsschwerpunkten gibt, die in den alle drei Jahre veröffentlichten Landes- und Bundesqualitätsberichten dokumentiert sind. Es werden auf ihrer Plattform (www.qibb.at) ebenfalls Systemfeedback-Fragebögen für alle Ebenen (Schüler/innen, Lehrpersonen, Führungskräfte) zur Selbstevaluation der Bereiche „Leistungsbeurteilung“ und „Förderung & Individualisierung“ sowie ein Screeningfragebogen für die Schüler/innen angeboten, der u. a. auch Fragen zu diesen Bereichen enthält.

Der erste in allen Schularten bearbeitete bundesweit vorgegebene Qualitätsschwerpunkt war im Schuljahr 2005/06 „Transparente Leistungsbeurteilung“, dessen Ziele im Schuljahr 2010/11 im nachfolgenden Schwerpunktthema „Individualisierung“ weitergeführt wurden. Die jüngsten Bundesqualitätsberichte liegen für das technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Schulwesen (Dorninger et al., 2013), für die kaufmännischen Schulen (Kiss, Gintstorfer & Andre, 2015; Sperl, Kiss & Müllauer-Hager, 2013) sowie für die Bildungsan-

Wenn die Leistungsfeststellungen die alleinige Grundlage der Noten in den Zeugnissen bleiben, an die die verschiedenen selektionswirksamen Berechtigungen geknüpft sind, kann erst die Praxis zeigen, in welchem Ausmaß die jetzt stark ausgeprägte, auf die Noten ausgerichtete extrinsische Motivation der Schüler/innen zu einer lerndienlicheren intrinsischen wird.

3.2.4 Neue Formen der Leistungsbeurteilung in der Neuen Mittelschule

Als die NMS als Modellversuch 2008 begonnen wurde, wollte man in der Versuchszeit eine gemeinsame Schulform für alle 10- bis 14-jährigen Schüler/innen entwickeln, die durch ihr didaktisches Konzept in der Lage sein sollte, „die Bildungserträge zu steigern, Bildungsbarrieren abzubauen, den Einfluss der sozialen Herkunft zu kompensieren und damit mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu schaffen“ (Eder, Altrichter, Bacher, Hofmann & Weber, 2015, S. 444).

Dieses didaktische Konzept baut auf der Förderung eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernens auf. Die Leistungsbeurteilung soll diesem didaktischen Konzept entsprechen und es vor allem durch ihre formative Funktion unterstützen. Konsequenterweise bemühte sich das *Zentrum für lernende Schulen – NMS-Entwicklungsbegleitung* (ZLS) seit seiner Gründung im Schuljahr 2012/13 mit seinen Fortbildungsmaßnahmen die Leistungsbeurteilung an den NMS auf die vorgesehene kriteriale Bezugsnorm auszurichten und ein Bewusstsein für die lernfördernde Funktion der FLB zu schaffen (z. B. Westfall-Greiter, 2012). Für diesen Zweck sollen die erworbenen Kompetenzen während des Schuljahrs mit alternativen Formen wie Portfolios und gestuften Kompetenzrastern dokumentiert und bewertet werden, die den Lernenden zeigen, wo sie sich auf dem Weg zum jeweiligen Ziel befinden (NMS-Lehrplan, S. 12). Damit sollen auch Selbstkompetenz und Selbsteinschätzung der Schüler/innen gefördert werden. Das Jahreszeugnis wird mit einer *verbalen differenzierenden Leistungsbeschreibung* (EDL) ergänzt, in der die besonderen Stärken ausgewiesen werden sollen, vor allem aber auch, um überfachliche Kompetenzen sinnvoll bewerten zu können. Gemäß § 19 Abs. 1a SchUG müssen überdies die individuellen Leistungsstärken und der jeweilige Lernstand regelmäßig in einem *Kind-Eltern-Lehrperson-Gespräch* (KEL) rückgemeldet werden, wobei die Lernenden ihre Leistungen selbst darstellen sollen. Westfall-Greiter (2012) empfiehlt ein solches Gespräch in ihrer „Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung“ einmal pro Schüler/in in jedem Semester.

Didaktisches Konzept
enthält FLB

Die Evaluation der 2012 zur Regelform gewordenen und damit die HS ersetzende NMS (Eder et al., 2015) zeigt, dass das anspruchsvolle didaktische Konzept an den verschiedenen Standorten mit unterschiedlicher Qualität umgesetzt wird. Insgesamt berichten zwar die Schüler/innen eine Zunahme von förderorientierten Unterrichtsmaßnahmen und einen Rückgang überfordernder Verhaltensweisen der Lehrpersonen sowie mehr individuelle Wahlmöglichkeiten. Dies führte jedoch noch nicht zu den erwarteten Leistungssteigerungen und auch zu keinen Verbesserungen persönlichkeitsbezogener Merkmale wie dem Selbstkonzept. Vergleicht man hingegen die Klassen, die das didaktische Konzept am besten umsetzen, mit den restlichen, so werden in den „modellschulartigen“ Klassen mehr Qualitätsindikatoren im Unterricht umgesetzt und auch bessere Leistungen gemessen.

Das pädagogische Potenzial der EDL und der KEL wird von den Lehrpersonen noch nicht ausreichend wahrgenommen und in den Fallstudien als zusätzliche Belastung gesehen (Altrichter, Nagy & Pocrnja, 2015, S. 436). Die Befragung der Lehrpersonen der repräsentativen Evaluationsstichprobe ergibt zwar, dass rund 80 % das KEL durchführten, deren formative Nutzung aber noch zu untersuchen wäre. Rund 70 % der Lehrpersonen ließen ein Portfolio führen, Lernjournale jedoch nur rund 7 % (Eder et al., 2015, S. 52 f.). Irritierend an diesen Ergebnissen ist, dass das KEL verpflichtend, also von 100 % durchzuführen ist, und dass unklar bleibt, was hier unter Portfolio verstanden wurde.

Evaluationsergebnisse zur
Leistungsbeurteilung und
FLB

Arbeiten an der
Weiterentwicklung der
Leistungsbeurteilung

2

Zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags ist für Ende 2015 die Einrichtung von sechs Arbeitsgruppen mit Praktikerinnen und Praktikern geplant, die in den nächsten zwei Jahren für die Sekundarstufen I und II Kompetenzraster für die Unterrichtsgegenstände Deutsch, Englisch, Mathematik, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Bewegung und Sport sowie Informations- und Kommunikationstechnologie entwickeln und in ihrem Unterricht erproben sollen. Die Arbeit dieser Gruppen soll von der PH OÖ sowie von *Sounding Boards* unterstützt und auch wissenschaftlich begleitet werden. Diese Vorgehensweise ist darauf ausgerichtet, der Ressortleitung bis zum Ende der Legislaturperiode 2018 eine entsprechende Empfehlung für eine neue LBVO und für die Aufnahme dieses Vorhabens in das nächste Regierungsprogramm geben zu können.

Ziele dieser Arbeiten sind eine konsequente Kompetenzorientierung der Leistungsfeststellungen und -beurteilungen, die Anpassung der Leistungsfeststellungsinstrumente an die zu messenden Kompetenzen und eine Stärkung ihrer formativen Wirksamkeit. Dies erfordert die Auflistung der im jeweiligen Beurteilungszeitraum (Semester, Schuljahr) zu erwerbenden Kompetenzen in Kompetenzrastern, wobei zwischen Grundanforderungen und darüber hinausgehenden Anforderungen unterschieden werden soll. Die erworbenen und demonstrierten Kompetenzen der Schüler/innen sollen in eigenen kompetenzspezifischen Beurteilungsrastern erfasst werden, in denen ebenfalls zwischen Grundanforderungen und darüber hinausgehenden Anforderungen unterschieden wird, für die jeweils Indikatoren für zwei Stufen (überwiegend und vollständig erfüllt) enthalten sein sollen.

Nach dem ministeriumsinternen Entwurf der LBVO ist die Leistungsbeurteilung eine Gesamtbeurteilung des am Ende des Beurteilungszeitraums vorliegenden Kompetenzprofils der Lernenden (§ 13 Abs. 1 LBVO). Sie erfolgt weiterhin mit der fünfstufigen Notenskala, jedoch nach definierten Konversionsregeln, die den Kriterien der Beurteilung im SchUG (§ 18 Abs. 3) und den Definitionen der einzelnen Notenstufen in der geltenden LBVO (§ 14) entsprechen.

Diese Überlegungen des BMBF zur Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung sind für die formative Wirksamkeit der Leistungsfeststellungen insofern von Relevanz, als

- die Beurteilungsraster den Lernenden die erreichte Kompetenzstufe zeigen und gleichzeitig im Indikator der nächsthöheren Stufe das Ziel eines möglichen nächsten Lernschritts;
- das Ergebnis einer Leistungsfeststellung von den Schülerinnen und Schülern individuell durch ein besseres Ergebnis einer späteren Leistungsfeststellung im selben Beurteilungszeitraum ergänzt beziehungsweise ersetzt werden können soll.

Formative Wirkung der
Leistungsfeststellungen

Ein solches Vorgehen würde längere notenfreie Perioden und Transparenz schaffen, das selbstständige und selbstverantwortete Lernen fördern und auch eine sowohl auf die Sachnorm als auch auf die Individualnorm bezogene Selbst- und Fremdbeurteilung unterstützen. Die Leistungsfeststellungen, die nicht mehr im aktuellen Ausmaß normiert werden sollen und auch von den Lernenden selbst initiiert (z. B. Portfolioeinlagen) und entwickelt werden können, hätten damit auch lernfördernde Eigenschaften. Sie würden sich damit für ein auch die FLB unterstützendes, laufendes Monitoring des Leistungsniveaus durch die Lehrpersonen und durch die Schüler/innen selbst eignen.

Stärkere
Kompetenzorientierung

Da jedoch einerseits nur so viele mündliche und schriftliche Leistungsfeststellungen vorzusehen sind, wie für eine sichere Leistungsbeurteilung unbedingt notwendig (LBVO § 3 Abs. 1), und andererseits für die formative Wirksamkeit vom Beginn eines Lernprozesses an hochfrequent (short-cycled, siehe Abschnitt 1.3.) formative Maßnahmen gesetzt werden müssen, stellt sich die Frage, ob die vorgesehenen Leistungsfeststellungen für eine optimale formative Wirksamkeit ausreichend sein werden.

Für die 9. Schulstufe werden im Bereich BHS „Orientierungs-Checks“ für die Unterrichtsgegenstände Deutsch, Englisch (Reading/Listening) und Angewandte Mathematik für Lernstandserhebungen in der Schuleingangsphase angeboten, deren Ergebnisse in Form individueller Stärken-Schwächen-Analysen (ohne Noten) dargestellt werden. Sie haben somit ausschließlich diagnostischen Charakter und werden den Lehrpersonen zum Einsatz während der ersten Schulwochen empfohlen. Sie sollen ein integrativer Bestandteil der Feedbackkultur werden (Dorninger, Niemeyer, Pachatz, Pregesbauer & Winkler-Rigler, 2013, S. 35). Die Lehrpersonen können sie als Grundlage für individualisierte Unterstützungsmaßnahmen und für an die Eingangsvoraussetzungen besser angepasste Unterrichtsplanungen verwenden. Selbstevaluierungstools (Lernausgangsmessungen, Orientierungsaufgaben) sind seitens des BIFIE auch für Englisch und Mathematik der 5. Schulstufe geplant, weitere für Mathematik auf der 4. sowie für Mathematik und Englisch (Reading/Listening) auf der 8. Schulstufe (persönl. Mitteilung im Rahmen des BMBF-Hintergrundgesprächs, 29.04.2015).

Mit den Selbstevaluierungsinstrumenten IKM und Orientierungsaufgaben kann die Effektivität des eigenen Unterrichts eingeschätzt werden. Dies hat zwar im Rahmen einer FLB eine bedeutsame Funktion, aufgrund der limitierten Einsatzmöglichkeiten der bis jetzt angebotenen Instrumente können sie diese Funktion jedoch nur punktuell leisten.

IKM und Orientierungs-Checks zur Evaluierung der Effektivität des eigenen Unterrichts

3.2.3 Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung durch das BMBF auf der Grundlage der bestehenden gesetzlichen Bestimmungen

Im Abschnitt 3.1 wurde gezeigt, dass in der Praxis die Leistungsfeststellungen und -beurteilungen im Vergleich zu den FLB bei Weitem dominieren. Dazu kommt, dass auch das Prozedere der Notenfindung (Punkteverrechnung beziehungsweise Prozentsätze der gelösten Aufgaben u. a. m.) in der Praxis weder den Regelungen der geltenden LBVO entspricht noch sachgemäß ist, was am Abstraktheitsgrad der LBVO-Regelungen liegen mag (Neuweg, 2014). Die durch die Einführung der BIST auf der 4. und der 8. Schulstufe und durch die begonnene Aufnahme von Bildungsstandards in die Bildungs- und Lehraufgaben der BMHS-Lehrpläne (siehe Abschnitt 3.2.2) eingeleitete stärkere Kompetenzorientierung des Unterrichts erfordert auch Anpassungen in der LBVO.

So begann 2011 eine Arbeitsgruppe im BMUKK (jetzt BMBF), wissenschaftlich begleitet, mit Arbeiten an einer Weiterentwicklung der LBVO – eine Entwicklungsoption, die schon im Beitrag von Eder et al. (2009) im Nationalen Bildungsbericht 2009 angedacht war. Da die LBVO auch weiterhin für alle Schulformen gelten soll, beteiligten sich seit 2012 beide pädagogischen Sektionen (allgemeinbildendes und berufsbildendes Schulwesen) sowie die Rechtssektion mit zunehmender Intensität an den Tätigkeiten der Arbeitsgruppe. Da eine Erneuerung der LBVO im aktuellen Regierungsprogramm nicht enthalten ist, können in dieser Regierungsperiode jedoch nur die notwendigen ministeriumsinternen Vorbereitungsarbeiten für eine Aufnahme dieses Projekts im nächsten Regierungsprogramm erfolgen. Um eine gewisse Außenwirksamkeit zu erzielen, wurden zwei Tagungen durchgeführt:

2013:

„Pädagogische Expertinnen- und Expertentagung zur kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung“ am 02.05.2013 an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (PH OÖ).

2014:

„Enquete zur Leistungsbeurteilung“ am 25.04.2014 im BMBF: Darstellung und Kommentierung des bisherigen Diskussionsstandes auf der Grundlage eines ministeriumsinternen Entwurfs zur LBVO (2014) durch Prof. Eder (Universität Salzburg), Dr. Westfall-Greiter (Universität Innsbruck), Dr. Schmidinger (Landesschulrat für Oberösterreich) und Prof. Moser (Pädagogische Hochschule Salzburg).

Die Begleitforschungen über die „Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfungen in Mathematik auf der 8. Schulstufe unter Berücksichtigung der Rückmeldemoderation“ (Rieß & Zuber, 2014) und der 4. Schulstufe (Dinges & Egger, 2015), die vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) durchgeführt wurden, zeigen, dass zumindest alle Schulleitungen angeben, sich mit den Rückmeldungen der Standardtestungen auseinanderzusetzen. In der Folge leiten sie oft auch Schulentwicklungsmaßnahmen ein, die jedoch nicht immer in einem sachlichen Zusammenhang mit den rückgemeldeten Ergebnissen stehen. Die Schülerergebnisse werden für die Schulleitungen im Schulbericht auf der Basis der sozialen und der kriterialen Bezugsnorm dargestellt, wobei die sozial normierten Daten von den Schulleitungen sehr viel häufiger als die kriterial normierten rezipiert werden. Dies ist ein Hinweis einerseits, wie bedeutsam die Sozialnorm für die Schulleitungen ist, und andererseits, wie wenig Bedeutung und Wert die Kriterialnorm heute noch für die Lehrerschaft hat, und dass auch das Vorliegen verbindlicher kriterialer Normen nicht selbstverständlich deren Anwendung zur Folge hat.

Unterstützungsmaßnahmen
seitens des BIFIE

Das BIFIE unterstützt die Umsetzung der BIST im Unterricht auch durch die Publikation von Praxishandbüchern, deren Inhalte an Beispielen in zusätzlichen Themenheften fachdidaktisch vertieft werden. So findet sich im „Themenheft für die Kompetenzbereiche ‚Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung‘ und ‚Rechtschreiben‘“ (BIFIE, 2014) eine Kompetenzentwicklungsplanung („Kompetenzerwerbsschemata“) für den Kompetenzaufbau über die vier Schulstufen der Grundschule, die auch eine FLB erleichtern kann (siehe Abschnitt 1.4). Darüber hinaus werden Aufgabenbeispiele, die die verschiedenen Kompetenzstufen veranschaulichen, zur Verwendung im Unterricht veröffentlicht, die ebenfalls für die FLB genützt werden könnten.

Zusätzlich werden den Lehrpersonen Diagnoseinstrumente zur *Informellen Kompetenzmessung* (IKM) für Deutsch (Lesen/Einsicht in die Sprache) und Mathematik der Grundschule sowie für Deutsch (Lesen/Sprachbewusstsein), Mathematik und Englisch (Listening/Reading) der Sekundarstufe I angeboten. Sie können schon im Schuljahr vor der Standardüberprüfung⁴ – in der Sekundarstufe I zusätzlich auch in der 6. Schulstufe – zur Ermittlung des Förderbedarfs in Bezug auf die Standardtestung eingesetzt werden, um im verbleibenden Unterricht noch entsprechende Schwerpunktsetzungen oder individuelle Förderungen vornehmen zu können.

Bereits im Sommersemester 2013 wurden die IKM von den Grundschulen gut genützt. Die Bestellraten variierten in den Bundesländern zwischen 43 % und 82 % der Schulen (BIFIE, 2014, S. 145). Die jüngsten Daten vom Frühjahr 2015 (BIFIE, 2015) zeigen ein ähnliches Bild: 61 % der Volksschulen und knapp 60 % aller Klassen der 3. Schulstufe nahmen an der IKM teil, wobei für fast alle Klassen alle drei Aufgabenpakete bestellt wurden (Deutsch/Lesen: 53.556 Hefte, Deutsch/Sprachbetrachtung: 53.510 Hefte, Mathematik: 55.442 Hefte). Damit nahmen maximal 71 % der Schüler/innen der 3. Schulstufe an der IKM teil, es könnten aber auch weniger gewesen sein, da man nicht weiß, ob alle bestellten Hefte tatsächlich eingesetzt wurden.

Die Schulen der Sekundarstufe I nahmen das Online-Angebot⁵ der IKM nicht in diesem Ausmaß an. Nur 47 % dieser Schulen nutzten es, vor allem die NMS (57 %), gefolgt von der HS (27 %), am wenigsten häufig die AHS (16 %). Jeweils rund ein Drittel dieser Schulen haben die IKM in einem Fach, in zwei Fächern oder in allen drei angebotenen Fächern durchgeführt. Deutsch/Lesen für die 7. Schulstufe wurde von allen Angeboten am häufigsten eingesetzt. Es wurden damit aber nur 18 % aller Schüler/innen dieser Schulstufe erreicht. Dagegen werden die Orientierungs-Checks auf der 9. Schulstufe im BMHS-Bereich schon fast flächendeckend verwendet (siehe Abschnitt 3.2.5).

⁴ Das ist in der Grundschule die 3. Schulstufe, sie kann aber auch noch zu Beginn der 4. Schulstufe eingesetzt werden und in der Sekundarstufe I die 7. Schulstufe.

⁵ Für den Onlinetest mussten die Lehrpersonen auf der Plattform Sessions anlegen. Im Folgenden werden Kennzahlen zu den erfolgreich abgeschlossenen Sessions angegeben.

3.2 Günstige Voraussetzungen für die formative Leistungsbewertung

Der Analyse der Hemmnisse für die FLB in Abschnitt 3.1 sind einige positive Entwicklungsansätze zur Förderung der FLB während der letzten Jahre gegenüberzustellen.

3.2.1 Legalisierungsbemühungen um die alternativen Formen der Leistungsbeurteilung in der Grundschule

Zu den alternativen Formen der Leistungsbeurteilung werden gemäß dem Bericht des Rechnungshofs (RH) schon seit 1966/67 auf Initiative der Schulen und der Landesschulräte sowie des Stadtschulrats von Wien Schulversuche an Österreichs Volksschulen geführt. Mittlerweile ist dies der Schulversuch mit der größten Anzahl an Klassen (37 % aller durchgeführten Schulversuche im Schuljahr 2012/13 (Rechnungshof, 2015).

Dies wurde durch den am 01.09.1998 in Kraft getretenen § 78a SchUG ermöglicht, der die Anzahl der möglichen Schulversuchsklassen auf 25 % der Anzahl aller Klassen an öffentlichen Schulen im Bundesgebiet erhöhte, da kein politischer Konsens zur Änderung der gesetzlichen Bestimmungen erreicht wurde. Dies kam einer Legalisierung nahe, da dadurch in allen Klassen der ersten drei Schulstufen ein solcher Schulversuch möglich wäre. Es gibt zwar keine empirisch belegbare Qualitätsaussage zu den Wirkungen der Schulversuche, da sie nie bundesweit evaluiert wurden. Trotzdem sind nun die Regierungspartner der Empfehlung des RH gefolgt und haben die Übernahme der „alternativen Leistungsbeschreibung“ in den schulautonomen Bereich bis einschließlich der 3. Schulstufe in ihr Arbeitsprogramm für 2013 bis 2018 (Republik Österreich, 2013, S. 41) aufgenommen. Damit würden die Ressourcen, die durch die Administration der Schulversuche entstehen, eingespart – Mittel, die zur Unterstützung einer wirksamen Umsetzung vor allem der formativen Funktion der alternativen Leistungsbeurteilung gut gebraucht werden könnten.

Schulversuch mit den meisten Klassen

3.2.2 Die Bildungsstandards als kriteriale Bezugsnorm

Die gesetzliche Verankerung (2008) von *Bildungsstandards* (BIST) für die 4. und 8. Schulstufe im § 17 Abs. 1a des SchUG und den beiden Verordnungen zu den „Bildungsstandards im Schulwesen“ (BGBl. II Nr. 1/2009 und BGBl. II Nr. 282/2011) haben eine stärkere Ergebnisorientierung im Unterricht, einen nachhaltigen Kompetenzaufbau und eine gezielte individuelle Förderung der Schüler/innen zum Ziel. Die BIST sind als Regelstandards konzipiert, die die Kompetenzen beschreiben, die von den Schülerinnen und den Schülern der 4. und 8. Schulstufe im Durchschnitt erreicht werden sollen. Die Verordnung BGBl. II Nr. 1/2009 enthält auch den Auftrag zu periodischen Standardüberprüfungen, deren Ergebnisse sowohl auf Grundlage der kriterialen als auch der sozialen Bezugsnorm ausgewertet und rückgemeldet werden. Die BIST-Maßnahmen bieten damit u. a. entsprechende Rahmenbedingungen für einen stärker kompetenzorientierten Unterricht und Beispiele, wie Leistungen auf eine Kriterialnorm bezogen beurteilt werden können. Dies könnte eine Umorientierung von der in Österreich vorherrschenden sozialen zur kriterialen Bezugsnorm einleiten, die neben der Individualnorm auch eine wesentliche Bedingung für eine effektive FLB ist.

BIST als kriteriale Bezugsnorm anstelle der sozialen

Auch die berufsbildenden Schulen entwickeln seit 2004 eigene BIST, die auf die Abschlussqualifikationen der 11. Schulstufe der berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) und der 13. Schulstufe der BHS abzielen. Sie sind auch als Regelstandards konzipiert, werden in den neuen Lehrplänen in den Bildungs- und Lehraufgaben enthalten sein und bilden so, anders als in der AHS, die Grundlage der Leistungsbeurteilung in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS). Sie beinhalten ein Kompetenzmodell, Deskriptoren und Unterrichtsbeispiele, einige auch Kompetenzraster (in Entwicklung). Sie sollen damit – wie in den allgemeinbildenden Schulen – den kompetenzorientierten Unterricht und eine transparente, auf die kriteriale Norm bezogene Leistungsbeurteilung und FLB fördern.

2010) zeigen, dass für die Lehrpersonen – trotz zahlreicher Seminare, Workshops und schulbezogener Fortbildungsveranstaltungen – nach wie vor summative Aspekte der Leistungsbewertung im Vordergrund stehen und Ansätze für eine systematische Verwendung formativer Leistungsdiagnosen erst im Ansatz zu erkennen sind; siehe dazu auch die Handreichungen des IMST mit Anregungen für eine innovative Leistungsbewertung (Amrhein-Kreml et al., 2008; Stern, 2008).

3.1 Strukturelle Hemmnisse für die formative Leistungsbewertung

So wie Roos in seinen beiden Evaluationsstudien (siehe Abschnitt 2.2.2) für die Schweiz feststellte, dominieren auch in Österreich in der Wahrnehmung sowohl der Lehrpersonen als auch der Schüler/innen sowie deren Eltern die Leistungsfeststellungen aufgrund ihrer Allokations- und Selektionsfunktion. Wenn auch die Allokationen, wie die Zuweisung in eine Vorschulstufe, das Wiederholen einer Schulstufe, die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, die Übertrittsbestimmungen in weiterführende Schulen nach der Grundschule und der Hauptschule (HS) beziehungsweise nach der Neuen Mittelschule (NMS) als formative Maßnahme zur Lernförderung gedacht sind, werden sie von den Betroffenen meist als für ihren Lebensweg bedeutsame Selektionsmaßnahme empfunden.

Die *Noten* werden dadurch zu einem starken *Motivationsfaktor*, der die anfänglich intrinsische Motivation für das schulische Lernen, ein Lernen aus Freude und Interesse, zur weniger lerndienlichen extrinsischen Motivation werden lässt, zu einem Lernen um der guten Noten willen. Die Leistungsfeststellungen erhalten auch durch die größere Regelungsdichte mehr Aufmerksamkeit der Lehrpersonen sowie der Schüler/innen als die Informationsfeststellungen, für die es nur die Regelung gibt, dass sie nicht benotet werden dürfen (Eder et al., 2009; Schmidinger, 2012, 2013). Da die einzelnen erfassten Leistungen bei der (Leistungs-) Feststellung der Mitarbeit auch nicht gesondert benotet werden dürfen, sind die Informationsfeststellungen für die Schüler/innen nur schwer als solche erkennbar.

Fehlende Trennung
von Lern- und
Beurteilungsphasen

Der Eindruck des *Fehlens beurteilungsfreier Phasen* verstärkt sich für die Schüler/innen in den häufigen Unterrichtsgesprächen, in denen die Lehrpersonen die Schülerbeiträge in der Regel verbal oder nonverbal, oft auch im Hinblick auf die Mitarbeitsnote bewerten. Fehler werden daher von den Schülerinnen und Schülern im gesamten Unterricht möglichst vermieden und können so nicht lerndienlich aufgeklärt werden (Amrhein-Kreml et al., 2008).

Die Selbstbeurteilung und -reflexion des eigenen Lernens im Rahmen der FLB werden durch die regelmäßigen Leistungsfeststellungen, die ausschließlich Lehreraufgabe sind, konterkariert. Das Schulunterrichtsgesetz (SchUG) und die LBVO verlangen zwar eine Beurteilung auf der Grundlage der kriterialen Bezugsnorm, die auch für die lernfördernden Effekte eine Voraussetzung ist. Bei der stärkeren Gewichtung des zuletzt erfassten Leistungsstands bei der Bestimmung der (Halb-)Jahresnote (§ 20 LBVO) sollte auch die individuelle Bezugsnorm Berücksichtigung finden. Mangels konkreter kompetenzbezogener Kriterien wird jedoch in der Regel nach der sozialen Bezugsnorm beurteilt, die negative Effekte auf die Leistungsmotivation und das Selbstkonzept leistungsschwächerer Schüler/innen nach sich zieht. Aufgrund dieser Bedingungen sind die Noten für die Schüler/innen die wichtigsten Rückmeldungen über den Erfolg ihres Lernens, denen sie jedoch aufgrund ihrer Abstraktheit (Eder et al., 2009) nicht die Informationen entnehmen können, die sie für ihr weiteres Lernen verwerten könnten.

Zu abstrakte Rückmeldung
durch Noten

Das Fehlen ausreichender FLB kann auch an den mangelnden Diagnosekompetenzen der Lehrpersonen liegen. Im Band 2 des Nationalen Bildungsberichts 2012 (Herzog-Punzenberger, 2012) wird z. B. die große Unsicherheit bei der Identifizierung der Kinder mit größeren Lesedefiziten als Problembereich bei der Leseförderung nachgewiesen (Schabmann, Landerl, Bruneforth & Schmidt, 2012).

und festgestellte (Verständnis-)Lücken spontan mit Hinweisen für die Weiterarbeit rückmeldet (On-the-Fly Formative Assessment). Die Unterrichtsroutinen beinhalten vielfältige Instrumente, wie kleine Lernkontrollen mit diagnostisch aufschlussreichen Aufgaben, Beurteilungsraster, Präsentationen, Qualitätsdiskussionen und den Lernprozess antizipierende, begleitende oder rückblickende schriftliche Reflexionen (vgl. Winter, 2015). Anhand der gemeinsam mit der Lehrperson erstellten Erfolgskriterien reflektieren die Schüler/innen selbst, aber auch mit Peers und der Lehrperson deren Bearbeitung, wobei sie, wenn nötig, Hinweise für Verbesserungen erhalten. Die kriteriale Bewertung kann durch eine Bewertung auf der Basis der Individualnorm ergänzt oder ersetzt werden, wenn vor allem die Lernfortschritte bewusst gemacht werden sollen. Die FLB kann auch mithilfe alternativer Leistungsbeurteilungsformen erfolgen, wie mit Portfolios oder Lernjournals im *Dialogischen Lernen* (Ruf & Gallin, 2011). Diese eignen sich für eine geplante FLB (*Planned-for-Interaction Formative Assessment*), wenn sie den Qualitätsanforderungen (siehe Abschnitt 2.2.1) entsprechen. Die Leistung der punktuellen formativen Tests im Rahmen der FLB ist eher in der Evaluation ihrer Effektivität zu sehen.

Die Erfahrungen aus den vorgestellten Entwicklungsprojekten zeigen, dass für die Einführung von FLB längerfristige Prozessbegleitung und Unterstützung erforderlich ist, insbesondere durch systematische Reflexion der eigenen Praxis. Die gleichzeitige Erfüllung der Selektions- und Förderfunktion mithilfe der Leistungsbeurteilung erscheint schwierig.

3 Analyse der Leistungsbeurteilungssituation in Österreich

Zur Praxis der FLB in Österreich gibt es zwar keine vergleichbar großen Studien, es ist jedoch zu vermuten, dass die im Abschnitt 2.1.2 vorgestellten Befragungsergebnisse zur Leistungsbeurteilung aus dem Co²CA-Projekt (Klieme et al., 2010) auch für Österreich zutreffend sind. Zusätzlich kann die Studie von Kobarg, Thoma, Dalehefte, Seidel und Prenzel (2011) zu den „lernwirksamen Bedingungen im alltäglichen Unterricht“ angeführt werden. Den beiden Studien zufolge kommen FLB oder einzelne ihrer Elemente, wie „Klarheit der Ziele“ und „Rückmeldungen“ nur selten vor. Sie spielten auch in der Unterrichtsplanung keine besondere Rolle.

Einen gewissen Einblick in konkrete österreichische Initiativen im Klassenzimmer und in die vorhandene Lehrerexpertise zum Thema der Leistungsbeurteilung geben die Projektberichte von *Innovationen Machen Schulen Top* (IMST; früher *Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching*) auf der Lernplattform IMST-Wiki.³ Diese von Lehrpersonen publizierten Beschreibungen und Reflexionen zu selbst erprobten Unterrichtsinnovationen sind zwar nicht repräsentativ für die didaktischen Reformbestrebungen an österreichischen Schulen, zeigen aber in ihrer Summe, wo von den Akteurinnen und Akteuren Reformbedarf im Klassenzimmer geortet wird. Im Rahmen von IMST führen derzeit jährlich etwa 100 Lehrerteams an ihren Schulen Innovationsprojekte durch und schreiben darüber Berichte, von denen über 1.000 im IMST-Wiki als Ideenpool veröffentlicht wurden. Sie wären generell eine Ressource für qualitative Forschungen, die von IMST soweit wie möglich auch genützt wird.

So sind im IMST-Wiki nicht weniger als 439 Berichte, also etwa 40 %, unter dem Suchbegriff „Leistung“ kategorisiert. 67 dieser Berichte befassen sich im engeren Sinn explizit mit Innovationen im Bereich der Leistungsüberprüfung. Im Themenprogramm „Prüfungskultur“ begleitete und evaluierte das IMST 2010 bis 2012 32 Projekte (Schuster, 2013). Neben den Problemanalysen zur primär summativen Leistungsbeurteilung (Transparenz, Objektivität, Gerechtigkeit etc.) und Entwürfen von Alternativen zur Benotung finden sich auch Projekte, die nach praktikablen Formen der FLB suchen. Die Studien (siehe auch Altrichter & Nagy,

Wenige Daten zur FLB
in Österreich

3 IMST-Wiki, Lernplattform für Unterricht und Schule. Berichte über Unterrichtsinnovationen. Verfügbar unter <https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Kategorie:Leistung> [zuletzt geprüft am 01.12.2015].

- Eine angemessene Selbstbewertung kann durch vielfältige *Rückmeldungen* von Peers, den Lehrpersonen und außerschulischen Personen unterstützt werden, die auch eine soziale Verständigung über die Beurteilungskriterien ermöglichen. Durch diese „soziale Einbettung“ in einer entwickelten Feedbackkultur wird das Lernen „*dialogisch-reflexiv*“ (Winter, 2004, S. 73).
- Die Leistungsbewertung soll anhand der *Lernaufgaben als integraler Teil des aktiven Lernhandelns im Unterricht* erfolgen und nicht in einer abgegrenzten Prüfungssituation.
- Die Produkte, die beim Lernen entstehen – seien es bearbeitete Aufgaben, Präsentationen des eigenen Wissens und Könnens, Selbstreflexionen des Lernens in Lerntagebüchern usw. –, sind Belege des Lernens und dienen als „*direkte Leistungsvorlagen*“ (Vierlinger, 2012). Sie sind Gegenstand der Selbstbewertungen und Rückmeldungen.
- Die Bewertung soll inhaltlich-verbal mit *qualitativen Aussagen* erfolgen, wie „Ziel erreicht“ oder der Beschreibung des Lernstands (Bohl, 2004; Winter 2004, S. 73).

Nicht alle alternativen Formen der Leistungsbeurteilung erfüllen diese Anforderungen per se. Die Arbeit mit Portfolios, Lernjournals und die *lernzielorientierte Leistungsbeurteilung* (LOB) entsprechen am ehesten diesen Anforderungen. Doch ließen sich die meisten der praktizierten Formen so weiterentwickeln, dass sie diesen Anforderungen entsprechen.

2.2.2 Forschungs- und Entwicklungsprojekte

Inkompatibilität von
Noten und FLB

In den 90er Jahren erprobte man in der Schweiz die Umstellung auf eine lernförderliche Beurteilungskultur in den Entwicklungsprojekten „Ganzheitliches Beurteilen und Fördern“ an den Grundschulen im Kanton Luzern und „Beurteilen und Fördern“ an den Sekundarschulen im Kanton Zug. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Akzeptanz aller Beteiligten in den ersten Schulstufen der notenfreien Grundschule am höchsten war, später aber mit dem Näherrücken des Übertritts zu den differenzierten Sekundarschultypen abnahm. In den Sekundarschulen sollten weiterhin sozialnormierte Noten die Grundlage für Selektionsentscheidungen sein, zusätzlich sollten verstärkt lernförderliche Rückmeldungen gegeben werden (nach der Kriterial- und Individualnorm). Die meisten Lehrpersonen gaben an, durch dieses Dilemma belastet zu sein, am geringsten noch in den schulförmungemischten (integrativen) Klassen (Roos, 2001; Roos, Huber, Sandmeier, Sempert & Schuler, 2007). Der Versuch einer nachhaltigen Einführung einer FLB in einem längerfristig angelegten Entwicklungsprojekt mit begleitenden Praxisberatungen, Fortbildungen und Intervisionen scheiterte an der übermächtigen Notenorientierung sowohl der Lehrpersonen als auch der Schüler/innen und Eltern. Die Studienautorinnen und -autoren schließen daraus, dass lernförderlicher Unterricht nicht so sehr neue Lernarrangements erfordert, sondern vor allem eine Haltungsänderung seitens der Lehrpersonen.

2.3 Fazit des Forschungsstands

Die britische Metastudie „Inside the Black Box“ (Black & Wiliam, 1998), die neuseeländische Metastudie „Lernen sichtbar machen“ (Hattie, 2013) und die deutschen Forschungsergebnisse im Co²CA-Projekt (Harks, Rakoczy, Hattie, Besser & Klieme, 2014; Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie & Besser, 2014; Klieme et al., 2010) wiesen die Wirksamkeit der FLB zur Steigerung der Leistung, der intrinsischen Motivation und der Anstrengungsbereitschaft nach. Dass im deutschsprachigen Raum immer noch die Notenrückmeldung vorherrscht, führen Roos et al. (2007) in den Ergebnissen des Projekts „Beurteilen und Fördern“ einerseits auf die Macht der Gewohnheit sowie auf die Illusion der Schüler/innen und Eltern von der Klarheit und Gerechtigkeit der Noten, andererseits auf das subjektive Unvereinbarkeitserleben der Lehrpersonen von der summativ-selektiven und formativ-lernfördernden Leistungsbeurteilungsfunktion zurück.

FLB, eine anspruchsvolle
Unterrichtsintervention

Die FLB ist eine anspruchsvolle Intervention im Unterricht, bei der die Lehrperson den momentanen Lernstand der einzelnen Schüler/innen in Unterrichtsroutinen laufend beobachtet

Im Vergleich zu den Lernenden aus der Kontrollgruppe erlebten die Schüler/innen in den Experimentalklassen diesen Unterricht eher als adaptiv und kompetenzunterstützend, was ihre Motivation und Leistungen steigerte. Das Konzept zur Lehrerschulung bildete die Basis für die Entwicklung eines Designs für Lehrerfortbildungen zur FLB in Mathematik (Besser, Tropper & Leiss, 2013).

Wirkungen der FLB im Feld

2.2 Formative Leistungsbewertung und alternative Beurteilungsformen

Spätestens seit der fundamentalen Kritik an den Ziffernnoten aus den 1970er Jahren (u. a. Ingenkamp, 1971) sind alternative Formen der summarischen Leistungsbeurteilung ein Schlüsselthema für die Schulreform. Einige deutsche Bundesländer und Schweizer Kantone führten in ihren Grundschulen flächendeckend Verbalzeugnisse anstelle der Notenzugnisse ein. In Österreich vermehrten sich im Bereich der Grundschule stetig die Standorte mit einem solchen Schulversuch. Dass in Deutschland nur geringe Auswirkungen der detaillierteren Rückmeldungen in den Zeugnissen auf Einstellungen, Schulleistungen und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder nachweisbar waren (Valtin & Wagner, 2002), ist ein Hinweis darauf, dass sie vor allem summarisch genutzt wurden.

2.2.1 Alternative Beurteilungsformen als Instrumente der formativen Leistungsbewertung in einer neuen Lernkultur

Das Lernen ist produktiv und effizient, wenn es ein aktiver und konstruktiver Prozess ist (das Gegenteil von extern vermittelter, passiv aufgenommener und mechanisch verarbeiteter Information), der kontextuiert und situiert, intrinsisch motiviert, selbstorganisiert und selbstkontrolliert ist (Weinert, 1996). Dazu müssen die Schüler/innen Gelegenheit haben, das eigene Lernen zu reflektieren und einzuschätzen – in einem Unterricht, der Freiräume für selbstbestimmte Lernaktivitäten und innere Differenzierung gibt und eine Gleichgewichtung von Lernprozess und -produkt ermöglicht (Hofmann, 2000).

Die individuellen Lernwege können mit den alternativen Formen der Leistungsbeurteilung, z. B. in einem Lernjournal oder Portfolio, dokumentiert werden. Sie eignen sich damit nicht nur als Grundlage für die summarische Beurteilung, sondern auch für die FLB, da sie Einblicke in die jeweiligen Lernprozesse der Schüler/innen bieten, ihren jeweiligen Lernstand zeigen und für dessen Weiterentwicklung genutzt werden können (Stern, 2010).

Dokumentation des Lernens mit alternativen Formen der Leistungsbeurteilung

Um als effektives Instrument der FLB dienen zu können, sollten die FLB nachstehende Anforderungen erfüllen (Schmidinger, 2012, S. 37 f.), wodurch auch die Umsetzung der fünf Schlüsselstrategien (Leahy et al., 2005) ermöglicht wird:

- Sie sollen die *Lernkompetenzen* erfassen, also nicht nur die *Sachkompetenzen*, sondern auch die in der Lernkompetenz mit ihnen verbundenen *Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen* (Czerwanski et al., 2002, S. 31). Da die Lernkompetenz die Fähigkeit ist, erfolgreich zu lernen und das Gelernte beim weiteren Lernen selbstorganisiert anzuwenden, unterstützen sie das mit der FLB angestrebte selbstregulierte Lernen (siehe Abschnitt 1.6).
- Gegenstand der Leistungsbewertung sollen nicht nur die *Lernergebnisse* als Output des Unterrichts sein, sondern auch die *Qualität der Lernprozesse*. Die Leistungsbewertungen sind damit sowohl produkt- als auch prozessorientiert (Winter, 2004, S. 72).
- Ebenfalls zur Förderung des in der FLB angestrebten selbstregulierten Lernens sollen *Selbstbewertungen* der Lernergebnisse und -prozesse im Rahmen der *Selbstreflexion* des eigenen Lernens erfolgen.
- Zur Förderung der intrinsischen Motivation sollen bei allen Bewertungen der Grad der Zielerreichung, aber auch die Lernfortschritte reflektiert werden. *Bezugsnormen* sollten daher die *Kriterial- und die Individualnorm* sein (Bohl, 2004, S. 63 ff.; Jürgens & Sacher, 2008, S. 101 f.). Voraussetzung ist, dass die Lernziele und die Erfolgskriterien den Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern klar sind.

Anforderungen an die alternativen Formen der Leistungsbeurteilung als Instrumente der FLB

Mathematikaufgaben kognitiv aktivieren. Diese verfügen über eine hohe fachdidaktische und diagnostische Kompetenz. Eine Mehrebenenanalyse der Querschnittsdaten, die keine Kausalzuschreibung zulässt, ergab, dass die notenzentrierte summative Leistungsbeurteilung sowohl mit der Testmotivation als auch mit der Testleistung der Schüler/innen negativ verbunden ist, FLB und eine individuelle Bezugsnorm hingegen positiv. Die kriteriale Rückmeldung der Testleistung auf der Basis von Kompetenzstufenmodellen hatte ebenso signifikant bessere Effekte auf die Motivation und Attribution („Begabung“ statt „Glück“) als das sozialnormierte Feedback (Klieme et al., 2010).

In Laborexperimenten untersuchten Harks und andere (Harks, Rakoczy, Hattie, Besser & Klieme, 2014; Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie & Besser, 2014) im Rahmen des Co²CA-Projekts mithilfe eines Pfadmodells die Wirkungen von individuellem schriftlichem kompetenz- und lösungsprozessbezogenem Feedback auf Motivation und Leistungen via wahrgenommener Nützlichkeit moderiert durch Interesse und Selbstwirksamkeit im Vergleich zum Notenfeedback. Das lösungsprozessbezogene Feedback verwendet eine individuelle und kriteriale Bezugsnorm, bezieht sich auf konkrete Aufgaben und Lösungsprozesse, informiert die Lernenden über ihr Stärken-Schwächen-Profil, bietet Strategien zum Erreichen längerfristiger Lernziele an und legt instabile Attributionen im Falle eines Misserfolgs nahe. Dieses Feedback bewirkte stärkere Leistungs- und Interessensteigerungen als das Notenfeedback (Harks, Rakoczy, Hattie, Besser & Klieme, 2014).² In einer weiteren Studie zur Wirkung des weniger aufwändig zu erstellenden kompetenzorientierten Feedbacks bauten sie im Co²CA-Projekt auf einer experimentellen Vorstudie und auf den Ergebnissen eines Experiments zur Wirkung kompetenzorientierten Feedbacks von Wollenschläger (2015) auf. Im Vergleich zu Kontrollgruppen ohne und mit einem sozialnormierten Notenfeedback führte das kompetenzorientierte Feedback zu positiven Effekten auf die Genauigkeit der Schülerelbsteinschätzungen ihrer fachlichen Leistungen, die wiederum die Leistung und Motivation erhöhte.

Wirkung des kompetenz- und lösungsprozessbezogenen Feedbacks

Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie und Besser (2014) untersuchten daraufhin ebenfalls in einem experimentellen Design die Wirkungsweise der kompetenzbezogenen im Vergleich zur lösungsprozessbezogenen Rückmeldung und der Noten. Die Ergebnisse zeigen die positive, über die wahrgenommene Nützlichkeit der Rückmeldung vermittelte motivations- und leistungsfördernde Wirkung sowohl der kompetenz- als auch der lösungsprozessbezogenen Rückmeldung im Vergleich zu Noten. Die Moderatorenanalysen ergaben, dass die wahrgenommene Nützlichkeit der Rückmeldung sich bei Schülerinnen und Schülern, die eine niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugung und hohes Interesse aufweisen, stärker auswirkt als bei jenen, die eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung und niedriges Interesse zeigen (Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie & Besser, 2014, S. 185 f.). Die Ergebnisse zu den differenziellen Effekten sind wesentlich für einen adaptiven Unterricht.

Die letzte Studie im Co²CA-Projekt ist ein Feldversuch, in dem die Erkenntnisse aus den Experimentalklassen auf den Normalunterricht übertragen wurden (Bürgermeister, Klieme, Rakoczy, Harks & Blum, 2014). Die Lehrpersonen wurden geschult, mit einer dafür entwickelten Diagnosehilfe ihren Schülerinnen und Schülern lösungsprozessbezogenes Feedback zu geben. Die Schüler/innen sollten im Verlauf von 13 Unterrichtsstunden dreimal jeweils ein bis zwei diagnostische Aufgaben zum Satz des Pythagoras lösen. Eine Kontrollgruppe von Lehrpersonen unterrichtete dasselbe ohne diese diagnostischen Aufgaben. Die ersten Ergebnisse dieses Feldversuchs zeigen, dass die Rückmeldungen die Lernleistungen besonders dann steigern, wenn

- auf verständliche Formulierung Wert gelegt wird,
- sie auf konkrete Aufgaben, aber nicht auf die Persönlichkeit bezogen sind,
- sie ein fachbezogenes Stärken-Schwächen-Profil enthalten,
- sie nicht sozial-, sondern kriterial- oder individualbezogen normiert sind.

² Das lösungsprozessbezogene Feedback wurde signifikant nützlicher wahrgenommen als das Notenfeedback ($\beta = .60$, 95 % Konfidenzintervall). Die wahrgenommene Nützlichkeit hatte einen signifikanten direkten positiven Effekt auf Leistung ($\beta = .20$, 95 % Konfidenzintervall) und Interesse ($\beta = .21$, 95 % Konfidenzintervall).

die Sonderpädagogik und die Grundschule (Strathmann & Klauer, 2012). Aus den Aufgabenpools können die Lehrpersonen in relativ kurzen Abständen (etwa alle zwei bis vier Wochen) formative Tests zusammenstellen, deren Ergebnisse die individuellen Lernverläufe der Schüler/innen abbilden und damit ein Feedback über die verwendeten Lehrmethoden und -strategien bieten, die Anpassungen des Unterrichts und individuelle Fördermaßnahmen ermöglichen. Diese Angebote sollen den Lehrpersonen die Arbeit erleichtern, bergen aber auch die Gefahr der Deprofessionalisierung der diagnostischen Kompetenzen des Lehrpersonals in sich.

Das CBM ist auch eine wesentliche Komponente im Rahmen des *Response-to-Intervention* (RTI)-Ansatzes, der im *Rügener Inklusionsmodell* (RIM) mit monatlichen CBM und zwei bis drei Screenings im Schuljahr erprobt wird (Mahlau et al., 2014). Mit den Daten aus diesen Testungen wird die Wirksamkeit der binnendifferenzierten Maßnahmen im Klassenunterricht evaluiert (Förderebene I). Wenn darin der Lernverlauf eines Kinds zu stagnieren scheint, wird dies durch die Lehrperson überprüft und bei Bedarf eine intensivere Förderung in einer Kleingruppe geboten, deren Effektivität mit wöchentlichen CBM evaluiert wird (Förderebene II). Bei Lernerfolg wird diese zusätzliche Förderung beendet, andernfalls gibt es weiteren Kleingruppen- oder Einzelunterricht durch eine Sonderpädagogin oder einen -pädagogen (Förderebene III). Die Universität Rostock begleitet das RIM-Projekt wissenschaftlich mit Konzeptentwicklung, Lehrerfortbildung und Projektevaluation. Seit 2013/14 arbeiten alle Klassen der Grundschule auf Rügen auf diese Art, wodurch nur 1,5 % der Schüler/innen des Einschulungsjahrgangs im Vergleich zu 11 % der Kontrollgruppe nicht in regulären Grundschulklassen unterrichtet werden. Dass die Leistungssteigerungen bisher bescheidener waren, als amerikanische Studien erwarten lassen, wird einerseits auf den außerordentlich hohen Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zurückgeführt, andererseits auf die geringe Erfahrung der Lehrpersonen mit der Nutzung der diagnostischen Daten für ein korrekatives Feedback und eine tutorielle Unterstützung.

Rügener Inklusionsmodell

Diese Tests werden zwar als Methoden beziehungsweise Instrumente einer *formativen Leistungsdiagnostik* (Klauer, 2014; Maier, 2014) angeboten. Sie eignen sich jedoch nur zur Evaluation der Effektivität des eigenen Unterrichts, weniger für formative Rückmeldungen an die Schüler/innen, die vor allem von einer pädagogischen, förderorientierten Haltung der Lehrperson abhängen und nicht auf Testformate reduziert werden können.

2.1.2 Experimentelle Studien

Souvignier, Förster und Schulte (2014) untersuchten die Wirksamkeit der regelmäßigen formativen Erfassung der Lesekompetenz auf der 4. Schulstufe (basale Lesefertigkeiten und sinnerfassendes Lesen) mit einem internetbasierten Testprogramm, das sofort automatisiert das Testergebnis für jedes Kind sowie die Klassenstatistik liefert. Laut Studie führte bereits die Rückmeldung diagnostischer Informationen zu signifikanten Lernzuwächsen beim Lesen, obwohl nur zwei Drittel der Lehrpersonen angaben, diese für pädagogische Entscheidungen genutzt zu haben.

Im groß angelegten, mehrjährigen deutschen Forschungsprojekt „Conditions and Consequences of Classroom Assessment“ (Co²CA) einer Forschergruppe um Eckhard Klieme wurden in einer Vorstudie zu den Experimenten sowohl Lehrpersonen als auch Schüler/innen der 9. Schulstufe über verschiedene Aspekte der Leistungsüberprüfung im Mathematikunterricht befragt. Das Ergebnis des Surveys zeigt, dass in der Regel summativ beurteilt wird: Sehr häufig geben die Lehrpersonen verbale Rückmeldungen, so in zwei Drittel der Klassen immer bei der Tafelarbeit. Weniger häufig werden Noten vergeben oder (Haus-)Aufgaben explizit beurteilt. Partizipative FLB (z. B. Selbst- und Peereinschätzungen durch die Schüler/innen) kommen nur sehr selten vor. Nur ca. 10 % der Lehrpersonen gaben vor Prüfungen und Schularbeiten Kriterien der Leistungsbeurteilung bekannt. Aus Sicht der Schüler/innen geben vorwiegend jene Lehrpersonen individuelle Rückmeldungen, die auch partizipative Leistungsbeurteilungsformen anwenden und die Schüler/innen durch anspruchsvollere offene

Survey zur Praxis der Leistungsbeurteilung

Die fünf Schlüsselstrategien einer effektiven FLB (Leahy et al., 2005; siehe auch Abschnitt 1.4) haben eine solche Selbststeuerung zum Ziel. Die gemeinsame Klärung der Lernziele und der Erfolgskriterien sowie die Anregung zur Selbsteinschätzung der Lernfortschritte als komplementäre Ergänzung der Lehrer- und Peer-Feedbacks im Rahmen der FLB (siehe Abschnitt 1.5) ermöglichen und unterstützen die Selbststeuerung des Lernens der Schüler/innen. Sie fördern auch ein bewusstes Kompetenz- und Autonomieerleben sowie deren Reflexion. Dies bewirkt nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) intrinsische Motivation, aber auch ein positives Selbstkonzept und in der Folge verbesserte Leistungen. Eine weitere Erklärung findet Chan (2006, zitiert nach Zierer, Busse, Otterspeer & Wernke, 2015) in seiner Studie zu Feedback in Versagenssituationen: Formatives Feedback erhöht die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und damit indirekt die intrinsische Motivation.

Weitere theoretische
Zugänge

Aus *lerntheoretischer Perspektive* ermöglicht FLB ein kontinuierliches Arbeiten in der Zone der nächstmöglichen Entwicklung. Vygotskij (2002) unterscheidet die tatsächlich erfolgte Entwicklung, die man an der eigenständigen Leistung eines Kinds erkennt, von der potenziellen Entwicklung, bei der sie nur mit fremder Hilfe gelingt. FLB hilft durch das Beobachten, Sammeln und Interpretieren der Lernevidenzen der Schüler/innen zu erkennen, wie Lernhilfen allmählich reduziert werden können, sodass die Leistung selbstständig erbracht werden kann (*Scaffolding*).

Aus *konstruktivistischer und soziokultureller Perspektive* wird die FLB als reziproke Aktivität in einem dynamischen Prozess zwischen Lehrperson und den Schülerinnen sowie Schülern betrachtet, wobei der Kommunikation eine Schlüsselfunktion zukommt. Die Lehrpersonen nützen die Evidenzen des Lernens zum Scaffolding und Feedback, die Lernenden zur Selbstregulierung ihres Lernens. Alle Beteiligten dieser Lerngemeinschaft sollen dabei Ziele, Praktiken und Normen übernehmen, die das Lernen unterstützen, indem sie in einer Atmosphäre des Vertrauens, des Respekts und der Zusammenarbeit Lernergebnisse erfassen und interpretieren sowie Feedback geben (Heritage, 2010).

Auch wenn die Prinzipien der FLB für alle Fächer gelten, müssen sie in der Praxis fachspezifisch umgesetzt werden, was vielfach zu wenig beachtet wird (Bennett, 2011). Es sind daher auch fachdidaktische Theorien zur Begründung der FLB heranzuziehen.

2 Formative Leistungsbewertung im deutschsprachigen Raum

Formative Assessment wurde in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur unterschiedlich übersetzt: *ganzheitliches Beurteilen* (Roos, 2001), *förderorientierte Beurteilung* (Roos, 2001; Smit, 2009), *förderliche Leistungsbewertung* (Stern, 2010), *formative Beurteilung* (Smit, 2009), *informatives tutorielles Feedback* (Narciss, 2006; zitiert nach Narciss, 2014), *Lernverlaufsdiagnostik* (Klauer, 2014), *formative Leistungsdiagnostik* (Maier, 2014) u. a. m. Hier wird dafür weiterhin FLB verwendet.

2.1 Studien auf der Basis des englischsprachigen Forschungsstands

2.1.1 Formative Leistungsbewertung mithilfe von Tests

Curriculum-Based
Measurement

2006 griff Klauer in einem Artikel über „Curriculum-Based Measurement“ (CBM) die US-amerikanischen Forschungen auf (siehe Klauer, 2014). Er beschreibt darin, wie Lehrpersonen fachlehrplanbezogene Arbeits- und Testblätter, die von Testunternehmen angeboten werden, im Unterricht auch computergestützt einsetzen (Voß & Hartke, 2014), um für die gezielte Förderung das Ausmaß der bewältigten Lernziele für jedes Kind festzustellen. Dies führte in Deutschland zur Entwicklung von formativen, auf probabilistischen Modellen basierenden Tests für Lesen (Diehl & Hartke, 2012; Walter, 2010, 2013), Rechtschreiben (Kuhlmann & Hartke, 2011; Strathmann, Klauer & Greisbach, 2010) und Mathematik für

Feedback Informationen zu den drei Leitfragen zum Lernziel, Lernstand und Lernweg bieten (siehe Abschnitt 1.4, Abbildung 2.1). Hattie (2013, S. 210) unterscheidet vier Ebenen, auf denen das Feedback zu diesen Leitfragen operieren kann: die Ebene der Aufgaben, der Verstehensprozesse, der Selbstregulation und der Person. Während Feedback auf der Aufgabenebene eher Oberflächen-Lernen unterstützt, hilft Feedback auf der Prozessebene, die Lernprozesse zu optimieren. Am effektivsten erwies sich das Feedback auf der Ebene der Selbstregulation mit Informationen zur Steuerung der Lernprozesse, da damit die metakognitiven Fähigkeiten der Lernenden gefördert werden. Feedback auf diesen drei Ebenen ist besonders lernförderlich, wenn es mit Anregungen und Tipps für die nächsten Lernschritte verbunden ist.

Auf der persönlichen Ebene Lob zu spenden erwies sich hingegen als ineffektiv. Selbst wenn zusätzliche inhaltliche Informationen zum Lob gegeben werden, schwächt ein Lob diese Information ab. Als Feedbackformen mit geringer Lernwirksamkeit erwiesen sich neben dem Lob auch die Bestrafung, kontrollierendes Feedback und der programmierte Unterricht. Ebenso waren extrinsische Belohnungen auf lange Sicht kontraproduktiv, weil sie „die Übernahme eigener Verantwortung für die Selbstmotivierung und -regulierung verringern“ (Hattie, 2013, S. 208).

Feedback auf der Ebene des Selbst

Um die Lernenden zu aktivieren und das Lernen zu verbessern, muss das Feedback klar, zweckgerichtet, sinnvoll und verständlich sein. Auch wenn anspruchsvolle Ziele angestrebt werden, sollten Schwierigkeitsgrad und Komplexität der Aufgaben nicht zu hoch sein. Niemand darf in seinem Selbstwertgefühl bedroht werden. Eine besonders für die FLB relevante Zusammenstellung der Merkmale eines effektiven Feedbacks bietet Chappuis et al. (2012, zitiert nach Winter, 2015, S. 109):

Effektives Feedback

Effektives Feedback

- richtet die Aufmerksamkeit auf das beabsichtigte Lernen, wobei die Stärken herausgehoben werden und spezifische Information angeboten wird, die eine Verbesserung anleiten kann,
- erfolgt während des Lernens, solange noch Zeit bleibt, daran zu arbeiten,
- richtet sich auf teilweise Verstandenes,
- nimmt den Schülerinnen und Schülern nicht das Denken ab,
- begrenzt die korrektive Information so, dass die Schülerin oder der Schüler damit noch umgehen kann.

1.6 Theoriezugänge zur formativen Leistungsbewertung

Wiliam (2014) selbst bringt die FLB in Beziehung zum *selbstregulierten Lernen*, um es besser theoretisch fundieren zu können. „Selbstreguliertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Steuerungsmaßnahmen (kognitiver, metakognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwacht. Aus dieser Definition folgt, dass Theorien der Selbststeuerung des Lernens sowohl die kognitive Seite des Lernprozesses als auch die motivationale und volitionale Seite thematisieren müssen“ (Schiefele & Pekrun, 1996, S. 258). Die wesentlichen Komponenten eines jeden Lernvorgangs sehen Schiefele und Pekrun (1996, S. 250) in

Theorie des selbstregulierten Lernens

1. der Zielstellung (Elaboration der Ziele, die mit einer Lernepisode erreicht werden),
2. den Lernoperationen (Lern- und Regulationsaktivitäten) und
3. den zielorientierten Kontrollprozessen (Selbstbewertung der Ergebnisse).

Selbststeuerung bedeutet die aktive Beeinflussung dieser Lernprozesskomponenten durch die Lernenden selbst. In Korrelationsstudien zeigten sich positive Zusammenhänge mit den Lernergebnissen.

Kompetenzrastern als Grundlage für Leistungsfeststellungen geplant sind (siehe Abschnitt 3.2.3) –, die von Expertengruppen aus dem Bereich der Fachdidaktik, der Lerntheorie und der Curriculumentwicklung zur Verfügung gestellt werden (Heritage, 2008).

1.5 Feedback als zentrales Element der formativen Leistungsbewertung

Aufgrund der empirischen Evidenz wird heute die FLB als eine Unterrichtsintervention und weniger als ein Messinstrument aufgefasst, in der die Lehrperson nach Möglichkeit gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern Ziele setzt, diese nach einer erfolgten Instruktion beim Lernen beobachtet und ihnen mit ihrem Feedback hilft, die Ziele zu erreichen. Ein zentrales Element bildet darin das Feedback, zu dem sehr viele Studien, jedoch mit inkonsistenten Ergebnissen vorliegen. Feedback wird aufgrund der aktuellen Forschungslage als ein mehrdimensionales und -funktionales Konzept verstanden, in dem verschiedene Feedbacktypen und ihre Rolle im Lernprozess identifiziert werden können, und das auch erkennen lässt, unter welchen Bedingungen sich Feedback auf die Lernergebnisse positiv auswirkt (Hattie & Wollenschläger, 2014; siehe auch Abschnitt 2.1.2). Damit können die unterschiedlichen Wirkungen eines Feedbacks in verschiedenen Settings und bei verschiedenen Personen erklärt werden.

Aus konstruktivistischer Sicht ist das Feedback ein Hilfsangebot an die Lernenden, um sie bei der Konstruktion von Wissen im Umgang mit komplexen Problemen zu unterstützen (vgl. Zierer, Busse, Otterspeer & Wernke, 2015). Auch ein Feedback kann summativ (z. B. eine verbale Beurteilung im Zeugnis) und formativ sein. Formatives Feedback wird von manchen Autorinnen und Autoren, wie auch von Hattie (2013), mit der FLB gleichgesetzt.

Feedback ist einer der
wirksamsten Faktoren
im Unterricht

Hattie (2013) hat in seiner Studie „Lernen sichtbar machen“ u. a. auch eine Zusammenschau des Forschungsstands zum Thema Feedback in Form von Metaanalysen über 1.287 Studien vorgelegt. Obwohl Metaanalysen schwierig zu interpretieren sind, da die zugrundeliegenden Studien sehr unterschiedliche Kontexte aufweisen (Unterschiede in Schulstufen, Unterrichtsgegenstände, Schulformen, Staaten u. a.), ist die Effektstärke von $d = 0,73$, die Hattie für das Geben und Erhalten von Feedback errechnet hat, ein nicht zu ignorierender Hinweis auf die Wirkmächtigkeit dieses Faktors, der jedoch aufgrund der oben angeführten Inkonsistenz der Einzelergebnisse eine große Streubreite aufweist. Häufige, kurze Rückmeldungen (*Rapid Formative Assessments*), die die Lehrperson zu ihren unterrichtlichen Maßnahmen einholt, sind laut Hattie (2012, S. 142 ff.) besonders wirkungsvoll. Dies bestätigt die Ergebnisse der qualitativen Literatursynthese zum Formative Assessment von Black und Wiliam (1998), in der sie Werte zwischen $d = 0,4$ und $d = 0,7$ fanden. Klare und für alle transparente Ziele sind für Hattie eine wesentliche Voraussetzung für ein gelingendes Feedback. Die Effektstärken von $d = 0,75$ für „Klarheit der Lehrperson“ und $d = 0,56$ für „Klarheit der Ziele“, die Hattie gefunden hat, sind damit auch eine Bestätigung der Wirksamkeit der Schlüsselstrategie (Leahy et al., 2005) und des Qualitätsmerkmals „Lernziele und Erfolgskriterien gemeinsam klären“ (FAST SCASS, 2008).

Hattie verweist auch auf den dialogischen Charakter wechselseitigen Feedbacks. Das Erfassen von Lernfortschritten ist nicht nur die Grundlage für lernförderndes Feedback an die Schüler/innen, sondern ermöglicht auch der Lehrperson die Einschätzung der Wirksamkeit ihres Unterrichts, ist also auch ein Feedback der Lernenden an sie. Um den Lernerfolg zu steigern, empfiehlt Hattie (2013) den Lehrpersonen weiters, ihren Unterricht *mit den Augen der Lernenden* – also *lernseits* (Schatz & Westfall-Greiter, 2010) – zu betrachten. Dieses Einfühlen in die Schüler/innen macht deren Lernprozesse „sichtbar“ und ermöglicht den Lehrpersonen, die entsprechenden Schlussfolgerungen aus den Evidenzen zu ziehen.

Feedback auf der
Aufgaben-, Prozess- und
Selbstregulationsebene

Hauptzweck des Feedbacks sollte die Verringerung der „Diskrepanzen zwischen dem aktuellen Verständnis und der Leistung auf der einen Seite und einer Lernintention oder einem Ziel auf der anderen Seite“ (Hattie, 2013, S. 208 f.) sein. Um dies zu erreichen, muss das

gungen zur Selbstreflexion des Lernens und durch Feedbacks der Lehrperson sowie der Peers unterstützt. Das hilft den Lernenden, eine aktive Rolle beim Planen, Überwachen und Evaluieren ihrer Lernfortschritte einzunehmen. Dabei erwerben sie metakognitive Strategien, mit denen sie ihr Lernen verbessern können.

5. *Schüler/innen als Verantwortliche ihres eigenen Lernens anerkennen*: Die Lernenden müssen die Erfahrung machen können, dass sich Anstrengung lohnt, sie kreativ sein können, Fehlermachen Teil des Lernens ist und sie Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen sollen.

Abb. 2.1: Fünf Schlüsselstrategien der formativen Leistungsbewertung

	Lernziel (Wohin die/der Lernende geht)	Lernstand (Wo die/der Lernende steht)	Lernweg (Wie sie/er dorthin kommt)
Lehrperson	Lernziele und Erfolgskriterien mit den Lernenden klären	Effektive Diskussionen, Aktivitäten und Aufgaben arrangieren, die zu beobachtbaren Lernergebnissen führen	Feedback geben, das das Lernen voranbringt
Peer		Schülerinnen/Schülern ermöglichen, einander als Ressourcen zu nutzen	
Lernende		Schüler/innen als Verantwortliche ihres eigenen Lernens anerkennen	

Anmerkung: Übers. v. Verf.

Quelle: William (2014, S. 8).

An der University of California, Los Angeles (UCLA) wird seit 2006 in einem nationalen Großprojekt *Formative Assessment for Students and Teachers* (FAST SCASS) als wesentlicher Stimulus für die Verbesserung des Lehrens und Lernens propagiert. FAST SCASS (2008) publizierte im Rahmen dieses Projekts fünf Merkmale für eine effektive FLB, die größtenteils mit den fünf Schlüsselstrategien übereinstimmen:

1. Lernentwicklungspläne (*Learning Progressions*)
2. Lernziele und Erfolgskriterien (*Learning Goals and Criteria for Success*)
3. Deskriptives Feedback (*Descriptive Feedback*)
4. Selbst- und Peereinschätzung (*Self- and Peer-Assessment*)
5. Kooperation (*Collaboration*)

Heritage (2008) sieht in der Ausrichtung der FLB auf fachbezogene Lernentwicklungspläne ein zentrales Qualitätsmerkmal. Anders als die horizontal an den Wissensdomänen orientierten Curricula sind die Lernentwicklungspläne (*Learning Progressions*) vertikal strukturiert, d. h. sie beschreiben für die zu erwerbenden Kompetenzen Lernsequenzen, die zu zunehmend anspruchsvolleren Denkweisen in komplexer werdenden, aufeinander aufbauenden Thematiken führen (Heritage, 2008; Wilson & Bertenthal, 2005). Sie erfordern einen kohärenten Lehrplan, der auf langfristige Bildungsziele ausgerichtet ist und in dem Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten miteinander verknüpft sind. Eine solche Entwicklungsperspektive regt die Lehrpersonen an, Lernen als einen Prozess mit individuell unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten zu verstehen, der zu einem zunehmend differenzierteren Verständnis der Sache führt und nicht bloß zur Bewältigung der für die Schulstufe vorgesehenen Stoffmenge. Aufgrund der klaren Reihenfolge seiner Teilziele zeigt der Lernentwicklungsplan der Lehrperson für jede Lernende/jeden Lernenden den nächsten Schritt in der *Zone der nächstmöglichen Entwicklung* (Vygotskij, 2002). Solche Lernentwicklungspläne zu konzipieren ist jetzt Aufgabe der Lehrperson. Hilfreich wären dazu exemplarische Vorlagen – wie sie aktuell in Österreich im Zusammenhang mit der Entwicklung von Kompetenzstrukturmodellen und

Lernentwicklungsplan

Formen der FLB Die beiden erstgenannten Formen sind Situationen, in denen die Lehrperson Schüleraktivitäten beobachtet und interpretiert, um Feedback zu geben. Dies soll in jeder Unterrichtsstunde (*short-cycled*) „minute-by-minute, day-by-day“ geschehen, wie es Leahy, Lyon, Thompson und Wiliam (2005) schon im Titel eines ihrer Artikel einfordern.

Die Curriculum-Embedded Formative Assessments werden dagegen bloß als standardisiertes Messinstrument eingesetzt, in den USA immer häufiger auch computerunterstützt. Diese Tests sind formativ, weil die Überprüfung nicht der Benotung, sondern dem Feedback dient, sie jedoch nur alle paar Wochen oder nur einige Male im Jahr (*long-cycled*) eingesetzt werden. Es fehlt also der unmittelbare Zusammenhang zwischen Lernprozess und Ergebnisrückmeldung zur Unterstützung des Lernens. Daher konnten für solche Settings empirisch keine Leistungsverbesserungen nachgewiesen werden (Heritage, 2010). Die Curriculum-Embedded-Tests wirken wie „mini-summative“ Tests. Auch Shavelson et al. (2008) selbst mussten in ihrer Studie feststellen, dass die Curriculum-Embedded Assessments nur schlecht in den Unterricht zu integrieren waren und keine signifikanten Auswirkungen auf die Schülerleistungen hatten. Die Autorinnen und Autoren zogen daraus die Konsequenz, die Tests auf wenige offene Verständnisaufgaben zu beschränken. Anschließend sollten die Schüler/innen ihre individuellen Lösungen erst in Kleingruppen, dann im Klassenplenum mit der Lehrperson diskutieren. Die Überprüfungen sollten sich auf Lernaktivitäten stützen, in denen das Denken der Schüler/innen explizit beobachtet werden kann, und sollten auch Raum für Selbst- und Peer-Assessments enthalten. Dieses Lernarrangement nannten sie *Reflective Lesson* (Ayala et al., 2008).

Effektivität der Reflective Lesson

Die Effektivität dieser Modifikation des Curriculum-Embedded Formative Assessments konnten Yin, Tomita und Shavelson (2015) in einem Experiment zum Thema „Sinken und Schwimmen“ mit zwei Klassen nachweisen. In einer der beiden Klassen wurde On-the-Fly Formative Assessment eingesetzt, in der anderen zusätzlich ein Curriculum-Embedded Formative Assessment auf der Grundlage eines von Curriculum- und Assessmentexperten entworfenen Lernentwicklungsplans, der auch Reflective Lessons enthielt. Die Leistungstestergebnisse der Schüler/innen der Experimentalklasse waren signifikant besser, ihnen war es auch besser gelungen, die anfänglich vorhandenen Fehlvorstellungen zu überwinden.

1.4 Merkmale einer effektiven formativen Leistungsbewertung

Leahy et al. (2005) empfehlen, bei der Planung effektiver Lehr-Lern-Prozesse von folgenden drei Leitfragen auszugehen: Wohin geht die/der Lernende, was ist das Lernziel? Wo befindet sich die/der Lernende auf ihrem/seinem Weg zum Ziel? Wie kommt sie/er dorthin? Effektive FLB erfordert die Umsetzung nachstehender fünf Schlüsselstrategien durch die drei Akteure Lehrperson, Peers und Lernende, die sich auf diese Leitfragen beziehen (siehe Abbildung 2.1):

Fünf Schlüsselstrategien

1. *Lernziele und Erfolgskriterien mit den Lernenden klären:* Die Lehrperson entwickelt mit ihren Schülerinnen und Schülern am Beginn einer größeren Unterrichtseinheit ein gemeinsames Verständnis von den Lernzielen und deren Erfolgskriterien.
2. *Effektive Diskussionen, Aktivitäten und Aufgaben arrangieren, die zu beobachtbaren Lernergebnissen führen:* Die Lernaktivitäten liefern Daten, die sichtbar machen, wie die Schüler/innen denken. Sie zeigen, wie sie eine Aufgabe gelöst haben und warum sie so vorgegangen sind.
3. *Feedback geben, das das Lernen voranbringt:* Wiliam (2013) stellt klar, dass kein Feedback allen Lernenden hilft. Was den einen weiterbringt, wirft einen anderen zurück. Effektives Feedback setzt voraus, dass die Lehrperson ihre Schüler/innen aufmerksam beobachtet, deren Bedürfnisse gut kennt und ihr Vertrauen besitzt.
4. *Schülerinnen und Schülern ermöglichen, einander als Ressourcen zu nutzen:* Kooperative Lernformen, Selbsteinschätzung und Peer-Feedback sind wesentliche Elemente von FLB. Die Selbsteinschätzung ist für die Selbstregulation des Lernens und die Übernahme der Verantwortung für das eigene Lernen eine notwendige Kompetenz. Sie wird durch Anre-

(z. B. Cowie & Bell, 1999; Shepard et al., 2005), die zu einer vielfältigen Praxis führten, in der jedoch oft unklar blieb, was man unter Formative Assessment verstand.

Die folgende Definition möchte klarstellen, dass FLB als Unterrichtsprozesse zu sehen sind und nicht als Tests: „Formative assessment is a process used by teachers and students during instruction that provides feedback to adjust ongoing teaching and learning to improve students' achievement of intended instructional outcomes“ (Heritage, 2010, S. 9).

Broadfoot et al. (2002) plädierten in dieser Situation für den Begriff *Assessment for Learning* (Leistungsbewertung, die dem Lernen dient), der heute synonym für das Formative Assessment verwendet wird, im Gegensatz zum *Assessment of Learning* (summative Leistungsbeurteilung des Lernertrags). „Assessment for Learning as the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there“ (Broadfoot et al., 2002, S. 2 f.).

Assessment for Learning

In ihren kritischen Reviews dieser und anderer Arbeiten argumentieren Dunn und Mulvenon (2009) sowie Bennett (2011), dass nicht die Leistungsfeststellung per se formativ oder summativ sein kann, sondern nur der Zweck ihrer Rückmeldung. Wird das erreichte Leistungsniveau gemessen und werden die Schüler/innen über ihren Leistungsstand informiert, hat die Leistungsfeststellung primär einen summativen Zweck, kann aber zusätzlich – sekundär – auch einzelnen Lernenden manchen Fehler aufklären und damit auch formativ wirken. Werden jedoch aus der Leistungsfeststellung Schlüsse gezogen, die der Planung der nächsten Unterrichtsaktivitäten dienen, wirkt sie primär formativ, trotzdem erfahren Lehrpersonen und Schüler/innen – sekundär – auch etwas über den Lernstand. Bennett (2011, S. 7 f.) meint daher, dass Leistungsfeststellungen, wenn sie gut gemacht sind, eine der beiden Funktionen primär gut erfüllen können sollen, die jeweils andere jedoch sekundär auch.

Zusammenschau

FLB ist eine komplexe Intervention im Unterricht. Sie beschränkt sich nicht auf die Informationsfeststellung und -bewertung sowie auf deren Rückmeldung, sondern verbindet sie mit individuellen Anregungen zum Weiterlernen und Überlegungen zur ständigen Adaptierung des Unterrichts an die Schülerbedürfnisse. Grundlage der Bewertungen sind sowohl die *Kriterial-* als auch die *Individualnorm*, indem sie für jede Schülerin und jeden Schüler die jeweilige Lernausgangslage in die Bewertung einbezieht. FLB ist dann wirksam, wenn sie so genau wie möglich erfasst, was die Lernenden schon können und was noch nicht. Sie ist grundsätzlich förderorientiert, denn für sie gilt, dass sie dem Lernen der Schüler/innen aller Leistungsniveaus dienen muss, nicht ihrer Klassifizierung (Stern, 2010). Sie erfordert einen *adaptiven Lehrstil* (Helmke, 2014).

1.3 Ordnungsversuche

Shavelson et al. (2008, S. 300 f.) kategorisieren die verschiedenen Formen FLB auf einem Kontinuum von informell bis formell:

- *On-the-Fly Formative Assessment* ist ungeplant – z. B. Beobachtungen einer Gruppenarbeit durch die Lehrperson mit einer Intervention zur Überwindung momentaner Schwierigkeiten oder die Besprechung einer fehlerhaften Aufgabenlösung mit einem Kind.
- *Planned-for-Interaction Formative Assessment* wird bereits bei der Unterrichtsplanung entwickelt – z. B. Vorbereitung einiger Fragen, die die Lehrperson mit der Klasse diskutieren möchte, um zu sehen, was die Schüler/innen bereits wissen und verstanden haben und was noch weiter bearbeitet werden muss.
- *Embedded-in-the-Curriculum Formative Assessment* ist eine von Testinstituten bereitgestellte diagnostische Aufgabensammlung mit Auswertungsanleitungen. Die Klasse führt einen solchen Test durch, sobald wesentliche Lernziele erreicht sein sollten. Die Testergebnisse zeigen, was die Schüler/innen schon können und was ihnen noch fehlt, sodass die Lehrperson ihr weiteres Vorgehen auf der Basis dieser Daten abstimmen kann.

werden. In diesem Schuljahr werden auch zum ersten Mal an allen allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen (AHS und BHS) die Diplom- und Reifeprüfungen in dieser Form durchgeführt.

Anknüpfung an
den Nationalen
Bildungsbericht 2009

An den Nationalen Bildungsbericht 2009 anknüpfend nimmt der vorliegende Beitrag die formative Funktion vor allem der Informationsfeststellung im Rahmen der Leistungsbeurteilung und darüber hinaus als didaktisches Prinzip in den Fokus.

2

1 Formative Assessment

1.1 Wurzeln des Formative Assessment

Im englischsprachigen Raum gibt es seit den 1960er Jahren einen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs um die formative Leistungsbewertung (FLB).¹

Über 50 Jahre formatives
Assessment

Den Anstoß gab Scriven bereits 1967. Er beschrieb *Formative Evaluation* als ein Instrument zur Curriculumsentwicklung durch ständige Begleituntersuchungen ihrer Auswirkungen und darauf folgende Nachbesserungen (Scriven, 1967, S. 41). Bloom (1969, S. 48) verwendete denselben Begriff in seiner Theorie des zielreichenden Lernens (*Mastery Learning*) erstmals im Zusammenhang mit Lerndiagnosen zur Steuerung des Unterrichtsprozesses (*Classroom Assessment*). Formative Evaluationen waren für ihn kurze Tests, um alle Schüler/innen regelmäßig mit dem für das Erreichen der Lernziele notwendigen Feedback zu versorgen, und zwar – im Unterschied zu den „summativen“ Leistungsfeststellungen – ohne Benotung.

In Großbritannien setzte sich in der Folge anstelle von Formative Evaluation der Begriff *Formative Assessment* durch. Als verantwortlich für deren effektive Nutzung sah man unter dem Einfluss der konstruktivistischen Lerntheorie nicht allein die Lehrperson, sondern auch die Lernenden selbst. Diese müssen aktiv in der Lage sein, die Qualität ihres Lernens anhand der Rückmeldungen zu reflektieren und ihren Lernstand selbst einzuschätzen, um ihr weiteres Lernen dementsprechend regulieren zu können. Eine Voraussetzung dafür sind klare Zielvorstellungen der Lehrpersonen und der Lernenden.

1.2 Definitionen des Formative Assessment

Ihrer bahnbrechenden Metastudie „Inside the Black Box“, die die positiven Auswirkungen des Formative Assessment auf das Lernen aller, vor allem aber der leistungsschwächeren Schüler/innen zeigte, legten Black und Wiliam (1998) folgende Definition zugrunde:

„We use the general term assessment to refer to all those activities undertaken by teachers – and by their students in assessing themselves – that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities. Such assessment becomes formative assessment when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet student needs“ (Black & Wiliam, 1998, S. 140).

Diese Definition betont, dass sich die formativen Bewertungsmaßnahmen insbesondere durch die Erfüllung ihres Zwecks, der Anpassung der unterrichtlichen Maßnahmen an die aktuellen Bedürfnisse der Lernenden, von den summativen Beurteilungen unterscheiden, jedoch nicht unbedingt in ihrer Form. Es können vor dem Hintergrund dieser Definition daher auch summative Tests formativ genutzt werden und umgekehrt. Diese Definition von Black und Wiliam (1998) lässt, wie man an diesem Beispiel sieht, vieles offen, nichtsdestoweniger wurde sie zur Grundlage vieler späterer Arbeiten zum Formative Assessment

¹ *Formative Assessment* wird in diesem Beitrag mit *formativer Leistungsbewertung* (FLB) übersetzt.

Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion

Elfriede Schmidinger, Franz Hofmann & Thomas Stern

Leistungsbeurteilung war bereits Thema eines Beitrags im Band 2 des Nationalen Bildungsberichts 2009 (Specht, 2009; Beitrag von Eder, Neuweg & Thonhauser, 2009). Die dort vollzogene Analyse zeigte u. a. auch die unterschiedlichen gesetzlichen Intentionen und Funktionen der in der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) vorgesehenen Instrumente zur Leistungsbeurteilung auf. Den nicht zu benotenden Informationsfeststellungen (§ 1 Abs. 2 LBVO) kommt demnach ausschließlich eine pädagogische Funktion zu („Setzen von Bedeutsamkeitssignalen, Feedback für Lehrpersonen und Schüler/innen, Motivierung“; Eder et al., 2009, S. 247), indem sie einerseits der Lehrperson die individuellen Lernstände ihrer Schüler/innen zeigen, sodass diese die weiteren unterrichtlichen Maßnahmen entsprechend anpassen kann und indem sie andererseits Grundlage für ein hilfreiches weiterführendes Feedback für die Schüler/innen sind. In dem Beitrag wird auch festgehalten, dass der pädagogischen Funktion am besten mit qualitativen Rückmeldungen, wie sie für die Informationsfeststellungen vorgesehen sind, entsprochen wird (Eder et al., 2009, S. 248). Dagegen erfüllen die zu benotenden Leistungsfeststellungen (§ 3 LBVO) neben der pädagogischen und der Berichtsfunktion primär gesellschaftliche Funktionen, wie die der Zuweisung zu verschiedenen Laufbahnen innerhalb und außerhalb der Schule (Allokationsfunktion; Eder et al., 2009, S. 247 f.) und die der Vergabe von Berechtigungen (Selektionsfunktion; Eder et al., 2009, S. 247), da die Noten aufgrund ihrer für die Betroffenen und Abnehmer/innen rasch überschaubaren Information zum zentralen Instrument im Selektionsgeschehen geworden sind (Eder et al., 2009, S. 248).

Zweckentsprechend sollten mit den beiden Instrumenten auch unterschiedliche Daten und Informationen in unterschiedlichen Phasen des Unterrichts erhoben werden. Die Informationsfeststellungen zielen auf die Prozesse *während* des Lernens im Unterricht ab, um diese positiv beeinflussen zu können, hingegen werden vor allem mit den punktuellen Leistungsfeststellungen bilanzierend die erreichten Lernergebnisse *nach* den für deren Erreichung aufgewendeten Lern- beziehungsweise Unterrichtseinheiten erfasst. Die Leistungsbeurteilung hat gemäß der LBVO daher sowohl eine lernförderliche formative als auch eine ergebnisorientierte summative Funktion. Der Lehrperson werden damit zwei verschiedene, durchaus antinomische Rollen zugeschrieben, die oft schwierig zu vereinen sind: einerseits die eines Sachverständigen, der in der summativen Funktion sein Fachurteil abgibt und andererseits die des lernunterstützenden Coachs in der formativen Funktion der Leistungsbeurteilung.

Formative und summative Funktion der Leistungsbeurteilung

Im Beitrag von Eder et al. (2009) werden die Mängel bei der praktischen Umsetzung der rechtlichen Bestimmungen zu den Leistungsfeststellungen und -beurteilungen sowie Optionen zu deren Weiterentwicklung aufgezeigt. Von diesen Optionen wurde bis jetzt nur ein Bereich der dort empfohlenen „Revision der rechtlichen Grundlagen“ (Eder et al., S. 267) in Angriff genommen. Seit 2011 arbeitet eine Arbeitsgruppe des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), jetzt Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF), an der Erneuerung der LBVO (siehe Abschnitt 3.2.3). Den Forderungen nach „Externalisierung und Objektivierung“ (Eder et al., S. 265) wurde im Bereich der „Leistungsfeststellungen, mit denen Berechtigungen verbunden sind“ (Eder et al., S. 267) nur so weit entsprochen, dass die bereits 2009 laufenden Arbeiten an der Einführung einer *teilstandardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung* im Schuljahr 2015/16 abgeschlossen

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-2>

Zukunftskommission (Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C. & Wimmer, M.; BMBWK Hrsg.). (2005). *Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gebrer*. Zugriff am 12.01.2016 unter <http://www.plattform-educare.org/Datenbank/Abschlussbericht%20Zukunftskommission%20April%202005.pdf>

Stanzel-Tischler, E. & Wolf, W. (2012). Reif für die Schule? – Reif für das Kind? Die Schulingangphase im Umbruch. In W. Wolf, J. Freund & L. Boyer (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule* (S. 31–45). Graz: Leykam.

Statistik Austria (Hrsg.). (2015). *Bildung in Zahlen. Tabellenband*. Wien: Statistik Austria.

Suchaří, B., Wallner-Paschon, C., Bergmüller, S. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2012). *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam. Zugriff am 08.02.2016 unter <https://www.bifie.at/buch/1742>

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. University of London. Zugriff am 21.07.2015 unter http://www.ioe.ac.uk/EPPE_TechnicalPaper_12_2004.pdf

Tenorth, H.-E. (2005). Grundbildung – institutionelle Restriktion oder legitimes Programm? In M. Götz & K. Müller (Hrsg.), *Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung* (S. 17–30). Wiesbaden: Springer.

Textor, M. (2007). *Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Forschungsergebnisse zur Effektivität frühkindlicher Bildung: EPPE, REPEY und SPEEL*. Zugriff am 21.07.2015 unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1615.html>

Thonhauser, J. & Eder, F. (2006). Bildungsaspirationen, Noten und Berechtigungen am Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I. *Erziehung und Unterricht*, 156 (3–4), 275–294.

Thonhauser, J. & Pointinger, M. (2008). Der Übergang in die Sekundarstufe I unter dem Aspekt der Chancengleichheit im Bildungswesen. *Erziehung und Unterricht*, 158 (7–8), 518–528.

Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Bruneforth, M., Gumpoldsberger, H., Toferer, B., Schmich, J. et al. (2012). C1 Prozessfaktoren. C1 Bildungsströme und Schulwegentscheidungen. In M. Bruneforth & L. Lassnigg (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 62–77). Leykam: Graz. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1914>

Waterkamp, D. (2012). *Pädagogische Charakteristik der Schulwesen in zehn Nationen: Dresdener Vorlesungen 2012*. Dresden: TUDpress.

Wiater, W. (2009). Lehrplan, Curriculum, Bildungsstandards. In K. H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl., S. 127–136). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wintersteller, A. (2009). C1 Bildungsströme an den Schnittstellen des österreichischen Schulsystems. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 56–59). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/936>

Wischenbart, A. (2006). Zur Schulangst der Eltern nach dem Übertritt ihrer Kinder in die Sekundarstufe I. *Erziehung und Unterricht*, 156 (3–4), 355–362.

Wolf, W. (2012). Der Lehrplan der österreichischen Grundschule. In W. Wolf, J. Freund & L. Boyer (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule* (S. 89–96). Wien: Jugend und Volk.

Schwab, S., Tretter T., Gebhardt, M., Rossmann, P., Profunser, E., Sartori, M. et al. (2013). Integrationsfördernde Maßnahmen für SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache an steirischen Volksschulen. *Erziehung und Unterricht*, 163 (1–2), 148–159.

Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M. & Stubbe, T. C. (2007). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 249–269). Münster: Waxmann.

Sever-Wilfinger, C. (2012). Entwicklungsaufgabe „Kompetenzorientierter Mathematikunterricht“. In I. Benischek, A. Fortner-Ebhart, H. Schaupp & H. Schwetz (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich* (S. 291–314). Münster: LIT.

Sliwka, A. (2012). Diversität als Chance und als Ressource in der Gestaltung wirksamer Lernprozesse. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (S. 169–176). Wiesbaden: Springer.

Solzbacher, C., Schwer, C. & Doll, I. (Hrsg.). (2012). *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*. Köln: Carl Link.

Specht, W. (2010, November). *Determinanten der Schulwahl am Übergang zur Sekundarstufe I. Ergebnisse der Elternbefragung im Juni 2010*. Vortrag gehalten am 12.11.2010 bei der Interpädagogica Wien. Zugriff am 21.07.2015 unter <http://bildungs.tv/bildungsthemen/vortraege/2421/schulwahlentscheidung>

Specht, W., Gross-Pirchegger, L., Seel, A., Stanzel-Tischler, E. & Wohllhart, D. (2006). *Qualität in der Sonderpädagogik: Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Forschungsansatz, Ergebnisse, Schlussfolgerungen. ZSE Report Nr. 70*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK).

Specht, W., Seel, A., Stanzel-Tischler, E. & Wohllhart, D. (2007). *Individuelle Förderung im System Schule. Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik*. Zugriff am 14.09.2015 unter http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Bifie-Report_2007_5.10.07.pdf

Stanzel-Tischler, E. (2013). Analyse bildungsstatistischer Daten und rechtlicher Regelungen. In E. Stanzel-Tischler (Hrsg.), *BIFIE-Report 10/2013: Häuslicher Unterricht in der Schuleingangsphase. Ausmaß – Motive der Eltern – Schulische Rahmenbedingungen* (S. 11–30). Zugriff am 21.07.2015 unter <https://www.bifie.at/node/2834>

Stanzel-Tischler, E. & Breit, S. (2009). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 15–31). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Stanzel-Tischler, E. & Grogger, G. (2000). *Schülerlaufbahnen in der Grundschule. ZSE Report 48*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

Stanzel-Tischler, E. & Grogger, G. (2002). *Der Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Eine empirische Untersuchung bei SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen. ZSE-Report-61*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Rahm, S., Rabenstein, K. & Nerowski, C. (2015). *Basiswissen Ganztagschule. Konzepte, Erwartungen, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

Reicher-Pirchegger, L. (2014). Der Schulanfang – Ein neuer Anfang? *Erziehung und Unterricht*, 164 (5–6), 387–397.

Reitbauer, E. & Hascher, T. (2009). „Die neue Schule ist schon gut“ – Rekonstruktionen des Übergangs von der Volksschule in die Sekundarstufe I aus Sicht von SchülerInnen. *Erziehung und Unterricht*, 159 (7–8), 815–826.

Rollett, B. & Hanfstingl, B. (2006). Die Bewältigung des Schulübertritts von der Grundschule zur Sekundarstufe I – Ergebnisse eines Längsschnittprojekts. *Erziehung und Unterricht*, 159 (3–4), 313–320.

Saloviita, T. (2009). Inclusive Education in Finland: a thwarted development. In *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 1 (2009). Zugriff am 07.12.2015 unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/172/172>

Sartory, K., Järvinen, H. & Bos, W. (2013). Der Übergang von der Grundschule zum gegliederten Schulwesen – Chancen wahren und stärken. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 107–128). Münster: Waxmann.

Schlögl, P. & Lachmayr, N. (2004). *Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich*. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.

Schluga, A. & Eder, B. (2005). BEKISCHU – BEgegnung-KIndergarten-SCHUle. *Erziehung und Unterricht*, 155 (9–10), 884–890.

Schmidinger, E. (2010). Die Arbeit mit den Leseportfolios zu den Bildungsstandards Deutsch/Lesen. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3–4), 339–347.

Schorch, G. (2007). *Studienbuch Grundschulpädagogik. Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2013). *Standardüberprüfung 2012 Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 22.10.2015 unter <https://www.bifie.at/node/1948>

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014). *Standardüberprüfung 2013 Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 22.10.2015 unter <https://www.bifie.at/node/2489>

Schulze, M. (2011). Menschenrechte für alle: Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte-Integration-Inklusion. Berichte und kritische Diskussionen aus der Forschung* (S. 11–25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2014). Förderung der Lesekompetenzen bei Kindern der zweiten Schulstufe – Evaluierung eines differenzierten Sprach- und Leseförderprogramms im Rahmen des Grundschulunterrichts. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (1), 63–79.

Langer, R. (2014). Ungewollt unfairer Unterricht. Wie Lehrer/innen im schulischen Arbeitsalltag soziale Ungleichheit reproduzieren, ohne es zu bemerken. *Erziehung und Unterricht*, 164 (3–4), 301–312.

Langner, A. & Feyerer, E. (2014). Rahmenbedingungen für inklusiven Unterricht. In A. Langner & E. Feyerer (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für Inklusive Bildung*. (S. 92–113). Linz: Trauner.

Lankes, E.-M. (2014). Problemorientiertes Lernen. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 389–393). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lassnig, L. & Vogtenhuber, S. (2009). B5 Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und nicht-deutscher Alltagssprache. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 40–43). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/936>

Lindner, D. (2014). Familiäre Sozialisation, kulturelles Kapital und elterliche Bildungsaspiration – zentrale Determinanten schulischer Bildung(serfolge). *Erziehung und Unterricht*, 164 (7–8), 554–561.

Martin, M., Mullis, I., Foy, P. & Stanco, G. (2012). *TIMSS 2011. International results in science*. Amsterdam: IEA.

Mullis, I., Martin, M., Foy, P. & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011. International results in mathematics*. Amsterdam: IEA.

Olechowski, R. (2006). Editorial. *Erziehung und Unterricht*, 156 (3–4), 210–216.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014a). *Bildung auf einen Blick 2014: OECD-Indikatoren*. München: Bertelsmann. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-de>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014b). Indicator D1: How much time do students spend in the classroom? Version 1. In OECD (Hrsg.), *Education at a Glance 2014*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/888933119530>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014c). Table D2.1. Average class size, by type of institution and level of education (2012). Version 1. In OECD (Hrsg.), *Education at a Glance 2014*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/888933119701>

Paternostro, L.-M. (2015). Die Mehrstufenklasse – Spiegel der Gesellschaft. In O. Hörmann & I. Heihls (Hrsg.), *Primarstufe – Zukunft gestalten. Grundschulkongress 2014* (S. 137–143). Wien: LIT.

Peherstorfer, P. (2006). Elternängste bezogen auf den Schulübertritt Grundschule – weiterführende Schule. *Erziehung und Unterricht*, 156 (3–4), 347–354.

Perkhofer-Czapek, M. (2015). Pädagogische Diagnostik und SQA. *Erziehung und Unterricht*, 165 (1–2), 65–72.

Plan d'études romand (PER). (2010). *Plan d'études romand: projet global de la formation de l'élève*. Zugriff am 20.11.2015 unter <https://www.plandetudes.ch/per>

Huber, S. G. (Hrsg.). (2014). *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System*. Köln: Carl Link.

Inckermann, E. (2014). Binnendifferenzierung – Individualisierung – adaptiver Unterricht. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 375–383). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Industriellenvereinigung (IV). (2009). *Schule 2020*. Zugriff am 14.09.2015 unter http://www.iv-net.at/iv-all/publikationen/file_488.pdf

Industriellenvereinigung (IV). (2015). *Elementarpädagogik: Beste Bildung von Anfang an*. Zugriff am 14. 09. 2015 unter <http://www.iv-net.at/d4509/elementarpaedagogik-gesamt.pdf>

Kampshoff, M. & Walther, M. (2010). Einstellungen von LehrerInnen gegenüber heterogenen Schulklassen. Ein Vergleich von oberösterreichischen und bayrischen Lehrkräften aus Schulen mit altersgemischten, Integrations- und „Migrationsklassen“. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3–4), 401–414.

Kast, F. (2006). „Denn wer hat, dem wird (dazu) gegeben ...“ – bildungsschicht- und regionspezifische Besuchsquoten des Gymnasiums. *Erziehung und Unterricht*, 156 (3–4), 236–263.

Kast, F. (2013). Notenwahrheit: Schlechte Noten für (Ziffern-)Noten. *Erziehung und Unterricht*, 163 (9–10), 884–899.

Katschnig, T. & Hanisch, G. (2006). Die Lehrerrolle an der Nahtstelle zwischen Volksschule und weiterführender Schule. *Erziehung und Unterricht*, 156 (3–4), 302–312.

Keck, R.-W. & Sandfuchs, U. (2014). Schulleben – Schulkultur. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 241–245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kernbichler, M. (2006). „Wohin nach der Volksschule?“ Eine empirische Erhebung zur Nahtstellenproblematik. *Erziehung und Unterricht*, 156 (3–4), 264–274.

Kleißner, E. (2014). Alternative Formen der Leistungsbeurteilung – alternative Formen der Elternarbeit. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3–4), 689–698.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Koch, K. (2008). Von der Grundschule zur Sekundarstufe. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 577–592). Wiesbaden: Springer.

Köpcke-Duttler, A. (2014). Die Grundschule im Schulrecht. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 68–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kotthoff, H. G. (1994). *Curriculumentwicklung in England und Wales*. Münster: Böhlau.

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.

Heinzel, F. (2014). Kindheit und Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 155–163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hellmich, F. (2010). *Einführung in den Anfangsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.

Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Wiesbaden: Klett-Kallmeyer.

Herker, S. (2015). Jenaplan-Pädagogik: Eine zeitgemäße Grundlage für einen kompetenzorientierten Unterricht. In O. Hörmann & I. Heihs (Hrsg.), *Primarstufe – Zukunft gestalten. Grundschulkongress 2014* (S. 57–68). Wien: LIT.

Heumann, C. (2005). *Schulwechsel. Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Die subjektive Bedeutung des Übergangs für Kinder*. München: GRIN.

Hinz, R. & Walthes, R. (2009). Vorwort. In R. Hinz & R. Walthes (Hrsg.), *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen* (S. 11–15). Weinheim: Beltz.

Hollerer, L. (2014). Gemeinsam Übergänge gestalten – Die Bedeutung der Leitung für die Transitionsprozesse: Kindergarten-Schule. In B. Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung* (S. 387–395). Wien: KiTa Aktuell.

Holzinger, A. & Wohllhart, D. (2009). *Schulische Integration*. Innsbruck: StudienVerlag.

Hörl, G., Dämon, K., Popp, U., Bacher, J. & Lachmayr, N. (2012). Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 269–312). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

Hörmann, O. (2012). Heterogenität als Lernressource – Jahrgangsgemischtes Lernen als Chance und Herausforderung. *Erziehung und Unterricht*, 162 (3–4), 272–280.

Hörmann, O. (2015a). Der Übergang „Kindergarten – Grundschule“ zwischen Innovationsdruck und Reformkritik. In O. Hörmann & I. Heihs (Hrsg.), *Primarstufe – Zukunft gestalten. Grundschulkongress 2014* (S. 29–36). Wien: LIT.

Hörmann, O. (2015b). Heterogenität als Herausforderung und Chance – ein Handlungsfeld für zukünftige Grundschulentwicklung. In O. Hörmann & I. Heihs (Hrsg.), *Primarstufe – Zukunft gestalten. Grundschulkongress 2014* (S. 29–36). Wien: LIT.

Hörmann, O. & Heihs, I. (Hrsg.). (2015). *Primarstufe – Zukunft gestalten. Grundschulkongress 2014*. Wien: LIT.

Hörner, W. (2014). Grundschule in Europa. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 52–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Huber, Ch., Späni, M., Schmellentin, C. & Criblez, L. (2006). *Bildungsstandards in Deutschland, Österreich, England, Australien, Neuseeland und Südostasien Literaturbericht zu Entwicklung, Implementation und Gebrauch von Standards in nationalen Schulsystemen*. Zugriff am 20.11.2015 unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/lit_analyse_1.pdf

Förderbedarf. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 73–97). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Feyerer, E. (2013). Inklusive Regionen in Österreich. Bildungspolitische Rahmenbedingungen zur Umsetzung der UN-Konvention. *Behinderte Menschen*, 2, 34–45.

Fischer, C. (2015). *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule (Münstersche Gespräche zur Pädagogik)*. Münster: Waxmann.

Fischer, R. & Greiner, U. (2012). Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung. In R. Fischer, U. Greiner & H. Bastel (Hrsg.), *Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung* (S. 31–59). Linz: Trauner.

Frühwacht, A. (2012). *Bildungsstandards in der Grundschule. Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten aus der Sicht von deutschen und finnischen Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gasteiger-Klicpera, B. & Wohlhart, D. (2015). Inklusive Regionen. Ein Konzept zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungssystem. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 3, 185–191.

Geppert, C., Katschnig, T., Knapp, M., Kilian, M. & Hopman, S. (2015). „Mal was Positives von der NMS“: Zentrale Ergebnisse der NOESIS-Längsschnittelevaluation aus vier Jahren. *Erziehung und Unterricht*, 165 (3–4), 374–383.

Götz, M. (2015). Grundschule zwischen den Ansprüchen der Standardisierung und Individualisierung. In O. Hörmann & I. Heihs (Hrsg.), *Primarstufe – Zukunft gestalten. Grundschulkongress 2014* (S. 15–28). Wien: LIT.

Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten*. Berlin: Cornelsen.

Haas, E. (2015). Unterrichtsgestaltung von Studierenden aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. Teilergebnisse der PÄKoLL-Studie. In Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein (Hrsg.), *Forschungsbericht 2015* (S. 299–302). Innsbruck: KPH Edith Stein.

Halinen, I. (2008). Der Lehrplan der Gemeinschaftsschule und die Weiterentwicklung der Schulausbildung in Finnland. In J. Sarjala & E. Häkli (Hrsg.), *Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen* (S. 99–122). Berlin: BWV.

Hammerer, F. (2012). Kindgemäße Lernformen im Unterricht der Grundschule – selbstgesteuertes Lernen in offenen Lernsituationen. In W. Wolf, H. Freund & L. Boyer (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule* (S. 265–277). Wien: Jugend & Volk.

Hasselhorn, M. (2009). Einschulung und schulischer Anfangsunterricht im Jahr 2020 – Eckpunkte einer Vision. In D. Bosse & P. Posch (Hrsg.), *Schule 2020 aus Expertensicht* (S. 175–180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (überarb., deutschspr. Ausgabe). Baltmannsweiler: Schneider.

Heinzel, F. (2011). Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip? In F. Heinzel (Hrsg.), *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* (S. 40–68). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

bung. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität. Zugriff am 20.10.2015 unter https://ius.uni-klu.ac.at/publikationen/wiss_beitraege/dateien/IUS_Forschungsbericht_4.pdf

Doralt, W. (Hrsg.). (2014). *Kodex des österreichischen Rechts. Schulgesetze. 15. Auflage*. Wien: LexisNexis.

Duncker, L. (2014). Pädagogische Anthropologie des Kindes. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 163–175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Eder, F. & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 71–109). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

Eder, F., Neuweg, G.-H. & Thonhauser, J. (2009). Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 247–267). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Einsiedler, W. (2014a). Grundlegende Bildung. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 225–233). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Einsiedler, W. (2014b). Lehr- und Lernkonzepte für die Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl., S. 355–364). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Einsiedler, W. (2015). *Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und der DDR*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl.) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Europäische Kommission (2014). *Schlüsselzahlen zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa. Ausgabe 2014* (Bericht von Eurydice und Eurostat). Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Zugriff am 22.12.2015 unter http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key_data_series/166DE.pdf

Expertenrat für Integration (Hrsg.). (2015). *Integrationsbericht 2015. Bisher Erreichtes und Leitgedanken für die Zukunft*. Wien: Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres. Zugriff am 15.09.2015 unter http://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2015/IB15_DE_150623_web.pdf

Fellner, R. (2007). „Ich komme in die Schule, na und?“ – Brücken zwischen Kindergarten und Grundschule bauen. *Erziehung und Unterricht*, 157 (5–6), 512–517.

Ferdigg, R. (2010). Welche Rahmenbedingungen braucht ein inklusives Bildungssystem? Das Beispiel Italien/Südtirol. *Zeitschrift für Inklusion*, 02/2010. Zugriff am 22.12.2015 unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-02-10-ferdigg-bildungssystem.html>

Feyerer, E. (2009). Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2000). *Lehrplan der Hauptschule. BGBl. II Nr. 134/2000 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 174/2015*. Zugriff am 10.08.2015 unter <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40172661/NOR40172661.pdf>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2005). *Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien*. Zugriff am 10.09.2015 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2008). *Richtlinien für Differenzierungs- und Steuerungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs*. Rundschreiben Nr. 19/2008 des BMUKK. GZ: BMUKK-36.153/0103-I/8/2008. Zugriff am 09.09.2015 unter http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/RS_19_2008_SPF_5.8.08.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK; nunmehr Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF]). (2012a). *Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012*. Zugriff am 10.08.2015 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK; nunmehr Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF]). (2012b). *Lehrplan der NMS. BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 174/2015*. Zugriff am 30.12.2015 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2013). *Verbindliche Richtlinien zur begleiteten Aufnahme von schulpflichtigen Kindern in die Volksschule*. GZ: 36.300/0065-I/2013. Zugriff am 10.12.2015 unter <http://www.lsr-aussenstelle-oberwart.info/Amtliche1314/Dirtagung%2025%2011/Schulpflichtige%20Kinder%20Richtlinien.pdf>

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW) & Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015). *Bildungsreformkommission. Vortrag an den Ministerrat*. Zugriff am 19.11.2015 unter <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2015/20151117.pdf>

Burger, E. (2015). Österreichs Weg zur inklusiven Schule. Was bisherige Untersuchungsergebnisse dazu beitragen können. In I. Benischek, R. Beer, A. Forstner-Ebhart & E. Amtmann (Hrsg.), *Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen* (S. 203–216). Wien: Facultas.

Charlotte-Bühler-Institut. (2014). *Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. Zugriff am 20.08.2015 unter http://www.charlotte-buehlerinstitut.at/diverse/Leitfaden_final.pdf

Charlotte-Bühler-Institut. (2015). *Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.

Corazza, R. (2013). Der Wiener Lesetest. *Erziehung und Unterricht*, 163 (5–6), 442–448.

Dämon, K., Eder, F. & Hofmann, F. (2012). *Überfachliche Kompetenzen*. Salzburg: Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Salzburg.

Demarle-Meusel, H. & Hanfstingl, B. (2009). *Lernfreude, Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg bei Volksschulkindern. Erste Ergebnisse einer Pilotstudie – inklusive Skalenbeschrei-*

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2015). „Fairer Vergleich“ Technische Dokumentation – BIST-Ü Mathematik, 4. Schulstufe 2013. Zugriff am 10.09.2015 unter <https://www.bifie.at/node/2766>

Bundeskanzleramt (Hrsg.). (2013). *Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018. Erfolgreich. Österreich*. Wien: Bundeskanzleramt.

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK). (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Zugriff am 14.09.2015 unter http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/7/7/8/CH2477/CMS1332494355998/nap_web.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2010). *Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung* (Bildungsforschung, Band 31). Berlin: Herausgeber. Zugriff am 30.12.2015 unter https://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_einunddreissig.pdf

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2014a). *Arbeitsbericht: Aktuelle Schwerpunkte der Abt. I/1 im Bereich der BAKIP/BASOP, der Volksschulen, der Leseförderung/Literacy*. Wien: Autor.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2014b). *Das österreichische Schulsystem*. Zugriff am 03.09.2015 unter <https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/hss.html>

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2014c). *Über SQA*. Zugriff am 03.09.2015 unter http://www.sqa.at/pluginfile.php/1048/course/section/464/ueber_sqa.pdf

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015a). *Allgemeinbildende Schulen*. Zugriff am 09.09.2015 unter <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/index.html>

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015b). *Ganztägige Schulformen an Pflichtschulen*. Zugriff am 18.11.2015 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/gts/standorte/GTS_standorte_PS.pdf

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015c). *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule. BGBl. Nr. 88/1985 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 175/2015* Zugriff am 10.08.2015 unter <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40172458/NOR40172458.pdf>

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015d). *Unterricht und Schule*. Zugriff am 09.09.2015 unter <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/index.html>

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015e). *Volksschule*. Zugriff am 09.09.2015 unter <https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/abs/vs.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK; nunmehr Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF]). (2004). *Verleihung des Öffentlichkeitsrechtes an Privatschulen*. GZ: 24.264/13-III/3/2004. Zugriff am 09.09.2015 unter https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2004_16.html

Bundesministerium für Inneres (BMI). (2015). *Asylstatistik Juli 2015*. Zugriff am 14.09.2015 unter http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asylwesen/statistik/files/2015/Asylstatistik_Juli_2015.pdf

Benischek, I. (2006b). Aspekte der Lehrerurteile an der Nahtstelle Primarstufe – Sekundarstufe I. *Erziehung und Unterricht*, 156 (3–4), 295–301.

Benischek, I. & Schulz, D. (2014). Pädagogische Diagnostik & Informelle Kompetenzmessung. *Erziehung und Unterricht*, 163 (5–6), 155–162.

Beutel, S.-I. (2013). Einleitung: Chancen wahren, den Wechsel miteinander gestalten, Eltern beraten – von der Grundschule ins gegliederte Schulwesen. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 103–106). Münster: Waxmann.

Biedermann, H., Weber, C., Herzog-Punzenberger, B. & Nagel, A. (2016). Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 133–173). Graz: Leykam. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-4>

Bieringer, A. (2015). Lernen an der Schwelle. Kleine Pädagogik des Übergangs an der PH NÖ. *Open Online Journal for Research and Education*, 3 (1–9). Zugriff am 10.08.2015 unter <http://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/181/187>

Blömeke, S. (2009). Voraussetzungen bei der Lehrperson. In K. H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl., S. 122–126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Blömeke, S. & Herzig, B. (2009). Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 15–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Blömer, D., Lichtblau, M., Jüttner, A.-K., Koch, K., Krüger, M. & Werning, R. (Hrsg.). (2015). *Jahrbuch Grundschulforschung. Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Wiesbaden: Springer.

Böhm, J. (2015). Gemeinschaftsschule in Finnland. *Bildung und Erziehung*, 68 (2), 189–213.

Boyer, L. (2012). Die österreichische Grundschule: Entstehung und Entwicklung. In W. Wolf, H. Freund & L. Boyer (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule* (S. 75–86). Wien: Jugend & Volk.

Brugger-Paggi E. (2015). Etappen auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Herausforderungen und Gelingensbedingungen – Das Beispiel Südtirol. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning, R. (Hrsg.), (2015). *Jahrbuch Grundschulforschung. Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Wiesbaden: Springer.

Bruneforth, M. (2015). NMS und Schullaufbahnentscheidungen. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 385–403). Graz: Leykam.

Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–228). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>

Literatur

Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 341–360). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK; Hrsg.). (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Zugriff am 30.12.2015 unter https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?4dtiae

Amtmann, E. (2013). Elternbefragung zum häuslichen Unterricht. In E. Stanzel-Tischler (Hrsg.), *BIFIE-Report 10/2013: Häuslicher Unterricht in der Schuleingangsphase. Ausmaß – Motive der Eltern – Schulische Rahmenbedingungen* (S. 31–50). Zugriff am 21.07.2015 unter <https://www.bifie.at/node/2834>

Amtmann, E. (2015). Den Übergang vom Kindergarten zur Schule erfolgreich begleiten und gestalten. In I. Benischek, R. Beer, A. Forstner-Ebhart & E. Amtmann (Hrsg.), *Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen* (S. 191–202). Wien: facultas.

Amtmann, E. & Stanzel-Tischler, E. (2015). *Einschulungsausancen und Förderbedingungen in der Schuleingangsphase*. Zugriff am 21.07.2015 unter <https://www.bifie.at/node/3135>

Arnesen, A. (2011). International politics and national reforms: The dynamics between „competence“ and the „inclusive school“ in Norwegian education policies. *Education Inquiry*, 2 (2), 193–206. Zugriff am 20.11.2015 unter http://www.lh.umu.se/digitalAssets/72/72668_inquiry_arnesen.pdf

Arnold, K. H., Hauenschild, K., Schmidt, B. & Ziegenmeyer, B. (Hrsg.). (2010). *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Jahrbuch Grundschulpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Autorenteam Laborschule (2005). *So funktioniert die Offene Schuleingangsstufe: Das Beispiel der Laborschule Bielefeld*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Bacher, J., Altrichter, H. & Nagy, G. (2010). Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3–4), 384–400.

Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000* (S. 15–68). Opladen: Leske + Budrich.

Beer, G. & Beer, R. (2014). Junge Erwachsene: Resilienz, Schulnoten und formaler Bildungsabschluss. *Erziehung und Unterricht*, 164 (1–2), 171–179.

Beer, R. & Benischek, I. (2013). Messen – Bewerten – Beurteilen in einer neuen Schule. *Erziehung und Unterricht*, 163 (9–10), 773–775.

Benischek, I. (2006a). *Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem*. Wien: LIT.

fachliches Lernen in beinahe allen Bildungsbereichen der Volksschule thematisiert werden. Etwa ein Viertel sind allerdings Entwicklungsprojekte ohne Forschungsanteil.

Eine Weiterentwicklung dieser existierenden Forschungslandschaft ist vor allem in der Fokussierung auf *größere kooperative Projekte* zu sehen, an denen sich verschiedene Hochschulen, Universitäten, Forschungseinrichtungen und Forscher/innen beteiligen können. In solchen Rahmenprojekten können auch umfangreichere Themen in Angriff genommen werden wie eine *Bestandsaufnahme des Unterrichts an Volksschulen*, eine umfassende Beforschung der *strukturellen und institutionellen Aspekte der Volksschule* oder großflächige *Wirkungsanalysen bildungspolitischer Maßnahmen*. Zudem muss die Infrastruktur durch Installation von *Professuren für Grundschulpädagogik und -didaktik* gestärkt werden. Schließlich braucht der Aufbau einer Scientific Community regelmäßige thematisch auf die Volksschule ausgerichtete *Tagungen und Kongresse* (Hörmann & Heihs, 2015), verbunden mit international anschlussfähigen *Publikationsreihen*, wie z. B. das „Jahrbuch Grundschulforschung“ in Deutschland, das nunmehr im 18. Jahr vorliegt (Blömer et al., 2015) und *Systematiken* wie das „Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik“ (Einsiedler et al., 2014).

Professuren für
Grundschulpädagogik und
-didaktik als Impulsgeber für
die Scientific Community

Indexbasierte Ressourcenzuteilung

Der Kanton Zürich wendet seit 2004 ein indexbasiertes Mittelverteilungsmodell an. Als Indikatoren werden aktuell Daten verwendet, die auf Gemeinde- oder Stadtebene bereits vorhanden sind: Anteil ausländischer Schüler/innen, Anteil Kinder oder Jugendlicher aus Familien mit Sozialhilfe, Anteil einkommensschwacher Familien, anhand derer ein Index berechnet wird, der auf den Bereich 100 bis 120 skaliert ist. Eine Schule mit der günstigsten Ausgangslage erhält somit 100 % der üblichen Mittel, Schulen mit dem höchsten Bedarf erhalten 120 %. Sie können damit kleinere Klassen bilden oder/und einzelne Schüler/innen gezielt fördern (Bacher et al., 2010).²

Für Dortmunder Grundschulen wurde ein Index konzipiert, der 21 Indikatoren umfasst, mit denen das kulturelle Kapital der Schüler/innen erfasst wird. Diese Indikatoren werden durch Befragung von Eltern und Kindern ermittelt. Dieser Index ist theoretisch gut verankert, er bildet auch die konkrete Schülerpopulation der Schule gut ab, seine Erhebung gestaltet sich allerdings aufwändig (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010).

6.10 Prozessstandards für Entwicklungsprojekte

Wenn Modellprojekte
generalisierbare Ergebnisse
zeitigen sollen, müssen
sie sich an klaren Leitlinien
ausrichten

Die oben dargestellten Handlungsempfehlungen für eine Weiterentwicklung der Volksschule können ihre Wirkung nur entfalten, wenn sie in zusammenhängender Form mit einem Blick auf das Ganze implementiert werden. So können z. B. verbindliche Mindeststandards ohne individuelle Förderung oder der Ausbau von Inklusion ohne Umschichtung von Ressourcen gegenläufige Wirkungen haben. Dies ist vor allem im Kontext zunehmender Delegation von Steuerung an lokale Akteurskonstellationen zu bedenken. Es ist ein gern praktiziertes Steuerungsmodell geworden, Entwicklungsaufgaben regionalen *Entwicklungsverbänden* (z. B. für die PädagogInnenbildung NEU), *Modellregionen* (z. B. für die Weiterentwicklung von Inklusion oder die Gesamtschule) oder *Netzwerkprojekten* (für die Sprachförderung und den Schuleingangsbereich) zu übertragen. Die Methoden und Mittel, die bei der Verwirklichung der Ziele eingesetzt werden sollen, werden oft den regionalen Akteuren bzw. dem freien Spiel der Kräfte zwischen diesen überlassen. In Anbetracht divergenter Entwicklungen in den Bundesländern, wie z. B. die unterschiedliche Entwicklung von Integration (Feyerer, 2009) oder die Realisierung des Schuleingangs (vgl. Abschnitt 5.1), aber auch mit Blick auf die Konkurrenzsituation zwischen Institutionen muss gerade im Hinblick auf die Volksschule gefordert werden, dass Erprobung und Implementierung durch systemisch durchdachte verbindliche Rahmenbedingungen und Leitlinien geregelt sind, deren Einhaltung durch ein Qualitätsmanagement seitens der Schulaufsicht und der Begleitforschung garantiert wird (Huber, 2014).

6.11 Grundschulforschung

Österreichische
Grundschulforschung
benötigt spürbaren
Entwicklungsimpuls

Durch eine im Zuge der Erstellung dieses Artikels durchgeführte Befragung der Forschungsverantwortlichen an Pädagogischen Hochschulen und eine Analyse der Einträge in der Datenbank Bifo:dok³ konnten im Zeitraum von 2006/07 bis 2014/15 ca. 160 österreichische Forschungsprojekte im Bereich der Primarstufe ermittelt werden. Sie lassen sich den Bereichen *Lernergebnisse/Lernvoraussetzungen* (23), *Fachliches Lernen und Lehren* (72), *Lebensraum Klasse/Schule* (19), *Führung und Schulmanagement* (7), *Professionalität und Personalentwicklung* (35), *Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen* (13) zuordnen. Der Schwerpunkt liegt auf der Erforschung von Lernprozessen, wobei allgemeine Fragen des Lernens im Kindesalter sowie

² Vgl. http://www.bista.zh.ch/_pub/sozialindex.aspx [zuletzt geprüft am 22.12.2015].

³ Siehe <http://www.adulteducation.at/de/bifodok/> [zuletzt geprüft am 30.12.2015].

Ende der Volksschule aufrecht bleibt, müsste die Abschaffung der Ziffernnoten von einer verpflichtenden Schullaufbahnberatung begleitet werden, die besonders jene Eltern anspricht, die Bildungspotenziale ihrer Kinder möglicherweise nicht erkennen.

6.8 Mehr fachliche Spezialisierung in der Ausbildung

Im Volksschulunterricht gilt das Klassenlehrerprinzip (vgl. Abschnitt 2). Die Pädagogik der Volksschule als erste Schule fordert ganz besonders zu interdisziplinären Konzepten heraus (Arnold et al., 2010, S. 13), die sich auch im Unterricht von Klassenlehrerinnen bzw. Klassenlehrern gut umsetzen lassen. Andererseits führen u. a. die zunehmende Komplexität fachdidaktischen Wissens (Blömeke, 2009, S. 123 f.), die diagnostischen Anforderungen der Individualisierung von Lernprozessen (Inckermann, 2014) und die Unterstützung von Lernen durch geeignetes Scaffolding (z. B. Einsiedler, 2014b) zu der kaum einlösbaren Forderung, in so divergenten Bereichen wie im Erst- und Zweitsprachunterricht, beim Aufbau mathematischer Problemlösestrategien oder in der Musikpädagogik gleichermaßen auf aktuellem Stand zu sein (vgl. Abschnitt 3.2). Studierende im Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe an Pädagogischen Hochschulen werden nach wie vor zu Generalistinnen und Generalisten ausgebildet, müssen aber ab dem Studienjahr 2015/16 im Rahmen der PädagogInnenbildung NEU einen Schwerpunkt im Ausmaß von 60 ECTS wählen (§ 38 Hochschulgesetz). Diese Spezialisierung kann sich auf Schulfächer beziehen, aber auch auf besondere Arbeitsbereiche wie Inklusive Pädagogik, Mehrsprachigkeit, Medienpädagogik, kulturelle Bildung u. v. m. Eine Durchsicht der mit dem Studienjahr 2015/16 in Kraft getretenen Curricula für die Primarstufe zeigt, dass viele Schwerpunkte sich mit dem künstlerisch-kulturellen Bereich befassen, häufig wird auch Gesundheitserziehung im Konnex mit Bewegung, Sport und Ernährung angeboten, Vertiefungen in Deutsch und Mathematik hingegen stehen nur vereinzelt zur Wahl. Angesichts der in Abschnitt 3.3 dargestellten Lernergebnisse wäre eine Intensivierung des Angebots gerade in diesen Fächern anzuregen. Unter Beibehaltung des Klassenlehrerprinzips müssen allerdings vom Dienstgeber erst geeignete Arbeitsfelder in der Volksschule geschaffen werden, die die Entfaltung fachlich spezialisierter Kompetenzen ermöglichen.

Guter Volksschulunterricht erfordert Generalistinnen und Generalisten mit fachlichen Spezialisierungen

6.9 Indexbasierte Ressourcenzuteilung

Das Bedingungsgeflecht, das dazu führt, dass ein Kind grundlegende Ziele der Volksschule nicht erreicht und in der Folge im weiteren Bildungsprozess kaum mehr eine Chance hat, ist komplex. Faktoren für die Nichterreicherung von Bildungsstandards, die in Abschnitt 3.4 erörtert wurden, reichen von Geschlecht, Migrationshintergrund, sozioökonomischem Status, Mehrsprachigkeit, Bildung der Eltern über Klassenzusammensetzungen hin zu Schul- und Lehrervariablen. Bruneforth, Weber und Bacher (2012, S. 213) beschreiben einen sehr klaren Zusammenhang zwischen Kompetenzarmut und einem Faktorenbündel, das sie als „Schulbelastung“ bezeichnen. Ein ähnliches Konstrukt liegt auch dem „fairen Vergleich“ der Rückmeldungen der Bildungsstandardergebnisse zugrunde (BIFIE, 2015). Eine proaktive systemische Reaktion auf diese Chancenungleichheit ist der von Bacher, Altrichter und Nagy (2010) vorgestellte Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. Schulen, deren „Schulbelastung“ höher ist, erhalten auch mehr Personalressourcen zur Förderung. Eine Erprobung und Umsetzung des Konzepts könnte für „faire Bedingungen“ an Volksschulen sorgen. Voraussetzung ist allerdings, dass vor Ort Steuerungswissen und Steuerungsmöglichkeiten vorliegen, um geeignet qualifiziertes Personal zu bekommen und gezielt einzusetzen, sowie Professionsstandards, die autonom verantwortliches Handeln sichern.

Ungleichen Rahmenbedingungen von Volksschulen kann mit ungleicher Mittelverteilung begegnet werden

Individuelle Förderung als wesentliches Instrument des Ausgleichs von Benachteiligungen

6.6 Individuelle Förderung

Individuelle Förderung ist ein wesentliches Instrument des Ausgleichs von Benachteiligungen. Die Diversität der Schülerpopulation einer Schule für alle Kinder (vgl. Abschnitt 4.2) erfordert neben einer inklusiven Unterrichtsgestaltung auch potenzialorientierte individuelle Förderung. Neben einer Stärkung des Bewusstseins und der Kompetenz für pädagogische Diagnostik (z. B. Perkhofer-Czapek, 2015) müssen geeignete Modelle der individuellen Förderung bekannt sein und Ressourcen für Förderung bedarfsgerecht bereitgestellt werden. Aktuelle Erkenntnisse deuten darauf hin, dass kompakte, intensive Förderprogramme gerade in der Volksschule erfolgreich sind. Schwab und Gasteiger-Klicpera (2014) haben den Einsatz individualisierter Sprach- und Leseförderprogramme bei Kindern der zweiten Schulstufe untersucht. Die konzentrierten Programme konnten die Leseflüssigkeit und das Leseverständnis bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache und auch bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache deutlich erhöhen. Corazza (2013, S. 445 f.) weist nach, dass gezielte Förderung in Intensivkursen Leseschwächen deutlich vermindern kann. Darüber hinaus ist es erforderlich, die Aneignungskompetenzen der Schüler/innen selbst zu fördern. Dieser Aspekt überfachlicher Bildung (vgl. Abschnitt 3.1) befähigt Kinder, autonom zu lernen, auch wenn sie diesbezüglich zu Hause nicht gefördert werden (vgl. Langer, 2014). Intensive Förderung erfordert qualifizierte Personalressourcen, die aufgrund von Diagnosen bereitgestellt werden und deren Einsatz evaluiert wird (vgl. Solzbacher, Schwer & Doll, 2012). Ein Modell dafür wurde im Kontext des Projekts „Qualität in der Sonderpädagogik“ (Specht, Seel, Stanzel-Tischler & Wohlhart, 2007) erarbeitet. Der von der Zukunftskommission 2005 formulierte Auftrag, „Struktur- und Prozessstandards der Förderung in der Schule präziser zu fassen, [...] damit die SchülerInnen (a) ein größtmögliches Ausmaß an Förderung zur Entwicklung ihrer individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen erfahren, und (b) ein Maximum an Integrationschancen in die soziale Umwelt und in die Gesellschaft erhalten“ (Zukunftskommission, 2005, S. 49) bleibt aufrecht.

6.7 Ersatz der Ziffernnoten durch kompetenzorientierte Rückmeldung und Bildungsberatung

Sind Noten in der Volksschule notwendig oder können sie vollständig durch Beratung ersetzt werden?

Der festgestellte Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern und der Mathematiknote gibt zu denken (vgl. Abschnitt 3.4). Befunde zur Leistungsbeurteilung zeigen auf, dass die Volksschule zu extrem positiven Beurteilungen tendiert (Beer & Beer, 2014, S. 174 f.; Eder, Neuweg & Thonhauser, 2009, S. 257). Neben dieser Skalenverzerrung ist der Aussagegewert von Noten problematisch. Corazza (2013) stellt fest, dass 3 % der im Wiener Lesetest ermittelten Risikoschüler/innen mit „Sehr gut“, 16 % mit „Gut“ und nur 1 % mit „Nicht genügend“ beurteilt wurden (S. 446). Kast (2013, S. 896 f.) weist nach, dass heterogene Leistungen mit Einheitsnoten bewertet werden und dass z. B. die Beurteilung „Sehr gut“ auf der Basis unterschiedlichster Lese- und Rechtschreibleistungen vergeben wird.

Die Volksschule muss in der 4. Schulstufe Ziffernnoten vergeben, um Schülerinnen und Schülern die AHS-Reife zu bescheinigen (vgl. Abschnitt 5.6). Die Erfüllung von Elternerwartungen durch die Lehrer/innen führt dazu, dass die Abschlussnoten kontinuierlich ansteigen und der Zugang zur AHS immer weniger von tatsächlichen Fähigkeiten und Kompetenzen, sondern stärker von den Beziehungen, der sozialen Durchsetzungsfähigkeit und der Bildungsaspiration der Eltern abhängt (Eder et al., 2009; Lindner, 2014). Diese Befunde, aber auch die Feststellung, dass eine kompetenzorientierte Lernkultur andere lernwirksame Formen der Leistungsrückmeldung benötige (Beer & Benischek, 2013, S. 774; Kleißner, 2014, S. 689) sowie, dass „Alternative Formen der Leistungsbeurteilung“ mit 2.788 von insgesamt 3.400 Schulversuchsanträgen im Schuljahr 2013/14 der am häufigsten gewählte „Schulversuch“ in der Volksschule ist (BMBF, 2014a, S. 30), weisen darauf hin, dass Veränderungsbedarf besteht. Eine vollständige Abschaffung der Ziffernnoten in der Volksschule könnte zu einer leistungsförderlicheren Beurteilungspraxis beitragen, die jedenfalls das Erreichen der Mindeststandards garantiert. Solange die verfrühte Bildungswegentscheidung am

behinderte Kinder ihre Mitschüler/innen nicht in ihrer Leistungsentwicklung behindern und dass sie in inklusiven Umgebungen bessere Leistungen erzielen als in Sonderschulen (Burger, 2015, S. 211 f.; Fischer, 2015, S. 15). Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und durch die darauf bezogenen nationalen und regionalen Aktionspläne (vgl. Schulze, 2011) ist ein neuer Impuls für den systemischen Ausbau von Inklusion entstanden (Gasteiger-Klicpera & Wohllhart, 2015). Ein aktuelles Verständnis von Inklusion weitet aber den Gegenstandsbereich inklusiver Pädagogik auf alle Diversitätsbereiche aus (Fischer, 2015). Unabhängig von ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht, Religion, sozialem Status oder Behinderung sollen ein gemeinsamer Unterricht und ein natürliches Miteinander ohne Ausgrenzung und Separation für jene Lernmöglichkeiten sorgen, die allen Kindern gerecht werden. Dies strebt auch das BMBF in seinen Arbeitsschwerpunkten an (BMBF, 2014a, S. 21 f.). In diesem Kontext ist es erforderlich, Schritte dafür zu setzen, dass die Volksschule tatsächlich zu einer Schule für alle Kinder wird. Das erfordert einen selektionsfreien Schuleingang (vgl. Abschnitt 4.2.1), vor allem aber die Inklusion aller Kinder mit Behinderungen in der Volksschule in Übereinstimmung mit den Zielen des Nationalen Aktionsplans (BMASK, 2012) und zwar ohne Ausnahmeregelungen für einzelne Bundesländer (Feyerer, 2013).

Darüber hinaus können die Erfahrungen mit Integration modellhaft für den Umgang mit Vielfalt im inklusiven Sinn sein. Es wird zu erforschen sein, wie weit die Merkmale inklusiven Unterrichts wie Teamarbeit in der Klasse, qualifiziert ausgebildete Lehrer/innen, diversitätsbewusste Didaktik, geeignete Unterrichtsmethodik und interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Unterstützungssystemen (Specht et al., 2006) auch in Bezug auf andere Diversitätsbereiche nutzbar gemacht werden können.

Teamarbeit in Integrationsklassen als Modell für aktuellen Volksschulunterricht?

Inklusion

In den nordischen Ländern bestimmte das Thema Inklusion schon früh bildungspolitische Debatten und zog konkrete Maßnahmen nach sich, die sich in der Schulstruktur widerspiegeln: In Schweden, Finnland und Norwegen lernen alle Schüler/innen mindestens bis zur 9. Klasse ohne äußere Differenzierung gemeinsam (bis zur 10. Klasse in Norwegen). Multiprofessionelle Teams (Lehrer/innen, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Psychologinnen und Psychologen, Sozialarbeiter/innen, Unterstützungslehrer/innen) sorgen für individuelle Unterstützung und Förderung. Allerdings unterhalten alle drei Länder weiterhin Sonderschulen speziell für körperlich beeinträchtigte Schüler/innen, auch wenn die Gesamtzahlen rückläufig sind. Kritisiert wird jedoch, dass die Integration v. a. geistig beeinträchtigter Kinder in die Gemeinschaftsschule eine interne Segregation der Schülerschaft nach sich zieht (vgl. u. a. Arnesen, 2011; Saloviita, 2009). Beispielsweise hat sich in Finnland die Zahl der Schüler/innen, die dauerhaft sonderpädagogische Förderung in einer von der Hauptgruppe zeitweise oder dauerhaft separierten Lerngruppe erhalten, vergrößert (vgl. Böhm, 2015). Somit kann zwar die politische Forderung nach Inklusion als weitgehend realisiert betrachtet werden, jedoch hat sich in vielen Fällen die institutionelle Differenzierung in eine innerinstitutionelle Segregation verschoben.

Dass ein Bildungssystem auch ohne Sonderschulen auskommen kann, zeigt die Entwicklung in Italien, wo jene 1977 abgeschafft wurden. Zumindest aus Südtirol werden durchaus positive Erfahrungen mit dem daraus resultierenden inklusiven Bildungssystem berichtet (vgl. Brugger-Paggi, 2015; Ferdigg, 2010).

außerschulische Lerngelegenheiten, Individualisierung und Förderung sinnvoll nutzbare Ausweitung der Stundentafel anzudenken.

6.4 Selektionsfreie Gestaltung des Schuleingangs

Durch alters- und leistungsheterogene Gruppen kann der Schuleingang der Diversität besser gerecht werden

Der Übergang aus dem verpflichtenden Kindergartenjahr in die Volksschule ist vom Versuch gekennzeichnet, „Homogenität“ herzustellen. Selektionsmechanismen wie Schulreifefeststellung, Aufnahme als außerordentliche Schüler/innen, Transfer zwischen Klassen, Zuordnung zu Schulstufen und Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf werden eingesetzt. Eine selektionsfreie Eingangsstufe konnte auch durch eine „Pädagogisierung“ von Selektionsmechanismen, wie der kindgemäßen Gestaltung der Schulreifefeststellung, nicht verwirklicht werden (vgl. Abschnitt 5.3). Ein Paradigmenwechsel in Richtung eines proaktiven Umgangs mit faktisch vorhandener Vielfalt (Altrichter et al., 2009, S. 343; Prengel, 2006) würde der Situation an österreichischen Volksschulen besser gerecht als der Versuch, die „Homogenisierungsfälle Jahrgangsklasse“ (Hörmann, 2012, S. 275) mit Selektionsmechanismen aufrecht zu erhalten. Dem vom BMBF angestrebten Ausbau altersheterogener Lerngruppen (BMBF, 2014a, S. 19) sowie der „autonomen Möglichkeit des jahrgangsübergreifenden Unterrichtens“ (BMWF & BMBF, 2015, S. 7) kann in dieser Hinsicht große Relevanz zugesprochen werden, vor allem, wenn es gelingt, über Einzelmaßnahmen hinaus Vielfalt als Leitprinzip von Schulen und Klassen zu verankern.

Schuleingangsphase

In vielen Ländern werden Versuche unternommen, Übergänge zwischen Schulstufen zu erleichtern und somit individuellen Entwicklungsgeschwindigkeiten besser zu entsprechen. Das trifft besonders auf die Schuleingangsphase zu. Beachtlich ist die große Spannweite beim Schuleintrittsalter – dieses variiert zwischen 4 Jahren in der Schweiz und Zypern und 7 Jahren in den skandinavischen und baltischen Ländern. Unterschiedlich sind auch die institutionellen Lösungsversuche für den Übergang. Die niederländische Schule beinhaltet z. B. eine zweijährige Elementarschule, der Schuleintritt in England erfolgt im Alter von 5 Jahren, eine Schuleingangsphase kann jedoch ab 4 Jahren besucht werden. In Sachsen sieht der Bildungsplan ein Vorbereitungs-jahr in der Kindertagesstätte vor, dieses bereitet systematisch auf das schulische Lernen vor. Auch inhaltlich werden unterschiedliche Akzente in der Vorschulbildung gesetzt: Neigt die französische Vorschule zu einer Fokussierung kognitiver Entwicklung, legen andere Länder (wie u. a. Deutschland, Italien, Irland) den Schwerpunkt auf sozial-emotionale Förderung (vgl. Europäische Kommission, 2014, S. 127 ff.).

Beispielgebend für einen selektionsfreien Schuleingang kann die altersgemischte offene Schuleingangsphase der Laborschule Bielefeld sein. Die langjährigen Erfahrungen zeigen, auf welche Weise den Herausforderungen jahrgangsübergreifenden Lernens pädagogisch begegnet werden kann (Autorenteam Laborschule, 2005).

6.5 Ausbau von Inklusion

Inklusion als pädagogisches Prinzip des Miteinanderlernens auf unterschiedlichen Niveaus unterstützt nicht nur Kinder mit Behinderungen

Die intensivsten Erfahrungen und das differenzierteste Systemwissen im Umgang mit Diversität liegen im Bereich des gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Schüler/innen vor, der seit 1993 in der Volksschule verankert ist. Kampshoff und Walther (2010, S. 408) berichten beispielsweise, dass österreichische Volksschullehrer/innen aufgrund ihrer langjährigen Erfahrungen mit Integration ein viel positiveres Bild von Heterogenität in der Klasse zeichnen als ihre bayrischen Kolleginnen und Kollegen. Wenn auch klar festgehalten werden muss, dass die Realisierung von Integration in der Praxis vielfach Mängel aufweist (Feyerer, 2009; Specht et al., 2006), kann summarisch festgehalten werden, dass

6.2 Mindeststandards, garantiertes Bildungsminimum

Mindeststandards sind weder im Lehrplan noch in den Bildungsstandards ausgewiesen (vgl. Abschnitt 3.1). Solche dienen der Orientierung von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern, indem sie klar ausweisen, was unbedingt erreicht werden muss. Minimalstandards weisen explizite, fachdidaktisch orientierte und an Beispielen illustrierte Kompetenzniveaus aus, an denen sich Lehrer/innen in ihrer Bildungsarbeit orientieren können (Klieme et al., 2007, S. 9). Bruneforth et al. (2012, S. 189) führen normativ-legistische, funktionalistische und gerechtigkeits-theoretische Gründe für die Garantie eines Bildungsminimums an. Sie empfehlen, künftig der Bildungsarmut mit einem „Fokus auf die Bekämpfung von Kompetenzarmut“ (im Unterschied zu Zertifikatsarmut) zu begegnen und in den Bildungsstandards die Definition eines absoluten Bildungsminimums zu verankern (Bruneforth et al., 2012, S. 216). Dem Anspruch, einen gemeinsamen Grundstock an Bildung (Einsiedler, 2014a, S. 230) zu vermitteln, kann die Volksschule nur gerecht werden, wenn sie jedem Kind zumindest dieses Bildungsminimum garantiert. Für Deutsch und Mathematik kann von den bestehenden Bildungsstandards ausgegangen werden, indem deren unterste Stufe gesellschaftlich legitimiert wird. Die Mindeststandards sollten aber nicht nur die Gegenstände Mathematik und Deutsch umfassen, um eine „Depotenzierung der übrigen Ziele“ (Eder & Hofmann, 2012, S. 74) der Volksschule zu vermeiden.

Mindeststandards können ergänzend zu Regelstandards definiert werden

Mindeststandards

Beispiele für Minimalstandards finden sich z. B. in Singapur (*Primary School Leaving Examination*), in Australien für Literacy und Numeracy oder in den Leistungszielen und Kompetenzstufen des *National Curriculum* in England (Huber, Späni, Schmelentin & Criblez, 2006; Kothhoff, 1994; Waterkamp, 2012). Das englische National Curriculum ist ein aufsteigender Pfad mit genau definierten Lernzielen. Es ist in vier Key Stages organisiert, die sich am Lebensalter ausrichten. Dabei entsprechen Key Stage 1 (5–7 Jahre) und Key Stage 2 (7–11 Jahre) der Primarstufe. Für jedes Fach werden sogenannte Attainment Targets definiert, die sich in acht Niveaus über die gesamte Pflichtschulzeit erstrecken. Diese sind zur genaueren Differenzierung wiederum in jeweils drei Subniveaus (a, b, c) gegliedert. Diese Niveaus ermöglichen es einerseits, den Lernfortschritt einzelner Schüler/innen genau abzubilden, erfüllen aber andererseits auch die Funktion von Mindeststandards, da für jede Klassenstufe definiert ist, welches Mindestniveau den Erwartungen entspricht (Waterkamp, 2012).¹

6.3 Ausweitung der Unterrichtszeit

Wie in Abschnitt 2 ausgeführt, steht österreichischen Volksschulkindern mit jährlich 705 Stunden deutlich weniger Unterrichtszeit zur Verfügung als z. B. im Durchschnitt der EU-21 (768 Stunden). Angesichts der Aufgabenfülle der Volksschule, der zunehmenden Diversität, der oben angeführten Garantie von Bildungsminima und der Anforderungen einer aktuellen lernerzentrierten Didaktik stellt sich die Frage nach einer Ausweitung der Lernzeit, sei dies durch Erweiterung der Stundentafel oder durch gegenstandsbezogene Lernzeit in ganztägigen Schulformen (vgl. Hörl et al., 2012, S. 280). In ganztägigen Schulformen kann die Verschränkung von Spielen und Lernen besser gelingen und individuelle Förderung ohne Verringerung von Unterrichtszeit Platz finden (vgl. Rahm, Rabenstein & Nerowski, 2015, S. 94 ff.). Der geplante Ausbau von Ganztagschulen (BMBF, 2014a, S. 19) weist eine mögliche Richtung, allerdings nur dann, wenn tatsächlich verschränkte Formen realisiert werden, was derzeit kaum der Fall ist (vgl. Abschnitt 2). Alternativ dazu ist eine für vielfältige, auch

Mehr Unterrichtszeit sinnvoll, wenn sie für breiteres und individuelleres Bildungsangebot genutzt wird

¹ Vgl. auch „National curriculum“ (Version vom 16.07.2014) auf der Website des Departments for Education unter <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum> [zuletzt geprüft am 22.12.2015].

sive Weise die Vielfalt und Diversität der Kinder willkommen heißt, (f) ihnen angemessene Beratung, Unterstützung und Förderung zukommen lässt und (g) Leistungsrückmeldungen zur Förderung des Lernens und nicht zur Selektion verwendet. Zur Realisierung dieses Zielbilds ist unter Beibehaltung des Klassenlehrerprinzips der Ausbau spezialisierter fachlicher Qualifikationen ebenso erforderlich wie multiprofessionelle Teamarbeit und eine Ressourcenausstattung, die lokale Gegebenheiten berücksichtigt. Schließlich müssen Weiterentwicklungen der Volksschule mit Blick auf das Ganze auf der Basis von Prozessstandards erfolgen. Eine wesentliche Grundlage dafür ist die kontinuierliche Generierung zuverlässiger empirischer Evidenz durch Auf- und Ausbau einer nachhaltigen international anschlussfähigen Grundschulforschung. Den Handlungsempfehlungen sind punktuell Hinweise auf entsprechende internationale Entwicklungen und Praktiken beigelegt.

6.1 Konzentration und Fokussierung des Bildungsauftrags

Kerncurricula geben
Zielklarheit und
eröffnen autonome
Gestaltungsspielräume

Der Bildungsauftrag der Volksschule ist umfassend, wenig fokussiert und in unübersichtlicher Weise verfasst. Eine Konzentration auf verbindlich zu vermittelnde Kernkompetenzen ist nicht ersichtlich (vgl. Abschnitt 3.1). Der Lehrplan der österreichischen Volksschule (BMUKK, 2012a) ist ein Rahmenlehrplan. Daneben wurden im Jahr 2008 Bildungsstandards für die Fächer Deutsch und Mathematik für die 4. Schulstufe als zusätzliche, regulierende Rechtsdokumente für den Unterricht etabliert (Boyer, 2012, S. 83). Diese sind Regelstandards (Klieme et al., 2007, S. 27), die ebenso wie der Lehrplan nicht verbindlich festlegen, welche Kernkompetenzen zu erreichen sind. Darüber hinaus ist die Volksschule verpflichtet, Unterrichtsprinzipien in Unterricht und Erziehung einfließen zu lassen. Schließlich hat das BMBF derzeit 24 weitere Bildungsanliegen an die Schule, von denen sich etwa zwei Drittel auf die Volksschule beziehen, z. B. Soziales Lernen, Verhaltensvereinbarungen oder Leseförderung (BMBF, 2015d). In der Schuleingangsphase ist zusätzlich auf den Bildungsrahmenplan (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer et al., 2009) Bezug zu nehmen. Um die für erfolgreichen Unterricht nötige Zielklarheit (z. B. Hattie, 2013, S. 195; Helmke, 2014, S. 190) zu schaffen, müssen die Dokumente zusammengeführt und in Kerncurricula gefasst werden, die etwa drei Viertel der Lernzeit festlegen und autonomen Gestaltungsspielraum für die Individualisierung von Lernprozessen eröffnen (Wiater, 2009, S. 127). Die Bildungsreformkommission schlägt zumindest eine Verschlan- gung des Lehrplans und eine Fokussierung auf Grundkompetenzen und Kulturtechniken vor (BMWF & BMBF, 2015, S. 6).

Kerncurricula

Eine Zusammenführung aller für den Bildungsauftrag relevanten Dokumente in einem kompakten und übersichtlichen Format scheint im neuen Lehrplan der Westschweiz gelungen, der 2010 beschlossen und in allen Westschweizer Kantonen bis 2014 eingeführt wurde. Er basiert auf einem Domänenmodell, integriert ein Allgemeinbildungskonzept sowie überfachliche Kompetenzen und umfasst die gesamte Schulzeit (vgl. Plan d'études romand [PER], 2010).

Im finnischen Kerncurriculum, das Performance- und Content-Standards (vgl. Frühwacht, 2012, S. 55) ausweist, finden sich darüber hinaus für die Praxis hilfreiche Kompetenzbeschreibungen, die exakt definieren, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Schülerin/ein Schüler beherrschen muss, um die Note „Gut“ zu erhalten (vgl. Halinen, 2008).

Übergang aus der Perspektive der Schüler/innen (vgl. Reitbauer & Hascher, 2009; Rollett & Hanfstingl, 2006) sowie aus Sicht der Eltern (vgl. Peherstorfer, 2006; Wischenbart, 2006) beleuchten bzw. die Rolle der Lehrkräfte an der Nahtstelle zwischen Grundschule und Sekundarstufe I in den Blick nehmen (vgl. Katschnig & Hanisch, 2006).

Da die einzelnen Studien jeweils verschiedene Aspekte des Übergangs in den Mittelpunkt stellen und aus verschiedenen Perspektiven beleuchten, liegen auch vielfältige Ergebnisse zu dieser Thematik vor. Hervorgehoben werden kann jedoch, dass einige Studien ein (eher) positives Bild im Hinblick auf die Bewältigung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I zeichnen. So verweisen verschiedene Autorinnen und Autoren darauf, dass der Schulwechsel von einem großen Teil der österreichischen Schüler/innen gut gemeistert wird und der Übertritt weniger als „kritische Phase“ im negativen Sinn, sondern als Möglichkeit erlebt wird, sich neuen Anforderungen und Kontexten zu stellen (vgl. Reitbauer & Hascher, 2009, S. 824; Stanzel-Tischler & Grogger, 2002, S. 62). Dennoch stellt der Übertritt für viele Kinder und deren Eltern durchaus auch eine Stresssituation dar, wie etwa Sirsch (2000, 2003, zitiert nach Rollett & Hanfstingl, 2014, S. 314) nachgewiesen hat, wobei vielfach v. a. die Leistungsanforderungen als belastend erlebt werden. Deutlich wird auch, dass die Frage, wie der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe erlebt bzw. bewältigt wird, sehr stark von individuellen und subjektiven Faktoren (Selbstkonzept, subjektive Bedeutung des Schulwechsels etc.) abhängt und hinsichtlich der Bildungsverläufe nicht zuletzt die soziale und die regionale Herkunft eine bedeutsame Rolle spielen.

Lebensbedeutsame
Bildungswegentscheidung
– subjektiv stressig, aber
keine große Hürde

5.7 Zusammenfassung

Kinder und ihre Eltern durchlaufen aufgrund des stark gegliederten Bildungssystems in Österreich in den ersten Jahren im institutionellen Bildungssystem mehrfach Transitionssituationen. Bildungspolitisch wird eine Verbesserung der Situation an den Nahtstellen angestrebt, wobei aktuell der Übertritt vom Kindergarten in die Grundschule stärker im Fokus der Aufmerksamkeit steht. Einer effektiven Umsetzung eines bruchlosen Übergangs zwischen den Bildungsinstitutionen stehen jedoch noch einige Hürden entgegen. Diese ergeben sich durch strukturell bedingte Unterschiedlichkeiten (z. B. unterschiedliche Zuständigkeiten für die Bildungseinrichtungen, unterschiedliche Ausbildungen und Dienstrechte der handelnden Pädagoginnen und Pädagogen) und durch die verschiedenen pädagogischen Konzeptionen von Kindergarten, Volksschule und Sekundarstufe, wohl aber auch durch mangelnde Zeit- und Personalressourcen für eine wirkungsvolle Nahtstellenbegleitung. Eine solche erscheint für alle Kinder, besonders aber für Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen (z. B. aufgrund von Behinderung, Herkunft oder sozialer Lage) notwendig. Die Gestaltung einer effektiven Nahtstellenbegleitung stellt demnach eine gemeinsame Herausforderung für die abgebenden und aufnehmenden Bildungsinstitutionen dar und sollte als eine „institutionenübergreifende Schulentwicklungsaufgabe“ (Beutel, 2013, S. 105) gesehen und umgesetzt werden. Hinsichtlich des Übergangs in die Sekundarstufe ist aus pädagogischer Sicht anzumerken, dass die Selektion hinsichtlich des weiteren Bildungsgangs mit 10 Jahren zu früh erfolgt und dass eine Fortführung des Gesamtschulkonzepts in der Sekundarstufe die Transition deutlich vereinfachen würde.

Institutionelle Übergänge
beeinträchtigen
Bildungschancen von
Kindern mit besonderen
Förderbedürfnissen

6 Ausgewählte Fragestellungen und Handlungsempfehlungen

Die im Folgenden vorgestellten Handlungsempfehlungen beziehen sich auf Problemlagen, die aus der Analyse hervorgehen und die hier punktuell zusammengefasst und präzisiert werden. Die allgemeine Zielperspektive, in der sich diese Entwicklungsperspektiven verorten, ist eine Volksschule (a) mit einem klaren Bildungsauftrag, (b) die Kinder mit verbindlich zu erreichenden Grundkompetenzen für ihren weiteren Bildungsweg ausstattet, (c) die Kindern und Lehrkräften genügend Zeit dafür, aber auch für die Entfaltung individueller Interessen gibt, (d) die einen bruchlosen Bildungsweg in einer Umgebung ermöglicht, (e) die auf inklu-

1

Frühe
Bildungswegentscheidung
nach der Volksschule
erhöht die
Chancenungleichheit

Nach dem Besuch der Grundschule müssen die Kinder bzw. deren Eltern zwischen der NMS – welche die derzeit auslaufende HS ablöst – oder der Unterstufe der AHS wählen. Während die NMS allen Kindern offen steht, gibt es für den Besuch der AHS notenabhängige Zugangsberechtigungen. Rund ein Drittel der Schüler/innen tritt im Bundesdurchschnitt nach der 4. Klasse Volksschule in eine AHS über, wobei die Schulwahl stark mit der sozialen Herkunft zusammenhängt. Bruneforth et al. (2012, S. 203) zeigen, dass die sozialen Ungleichheiten hinsichtlich des Besuchs der AHS-Unterstufe nur zu 30 % durch Leistungsunterschiede, aber zu 70 % durch die Wahlentscheidung erklärbar sind, was die Problematik der sozialen Selektivität und der Chancenungleichheit des österreichischen Schulsystems unterstreicht (vgl. Kapitel „Segregation“ in diesem Band: Biedermann, Weber, Herzog-Punzenberger & Nagel, 2016). Grundsätzlich sind im österreichischen Schulsystem zwar auch „Brücken und Übergänge“ vorgesehen, welche Übertritte zwischen den einzelnen Zweigen des Schulsystems ermöglichen (vgl. BMBF, 2014b), Analysen der Bildungsströme zeigen jedoch, dass die Durchlässigkeit des Schulsystems in der Praxis nur sehr eingeschränkt gegeben ist (vgl. Wintersteller 2009, S. 57).

Für die Schüler/innen stellt der Übertritt in die Sekundarstufe I einen biografischen Einschnitt dar, der unweigerlich auf sie zukommt und den sie selbst nur relativ wenig beeinflussen können. Der Wechsel beinhaltet für die Kinder Chance und Bedrohung zugleich. Es können sich neue Perspektiven eröffnen, die eine produktive Weiterentwicklung ermöglichen, mit dem bevorstehenden Übertritt können aber auch Ängste und Befürchtungen verbunden sein (vgl. u. a. Koch, 2008, S. 578). Auch für die Eltern ist die Situation des Übergangs von der Volksschule in die Sekundarstufe I mit Herausforderungen verbunden. Vor allem die Entscheidung, welche Schulform das Kind besuchen soll, ist für Eltern keine einfache (vgl. u. a. Heumann, 2005, S. 14), zumal diese den Bildungsweg der Kinder entscheidend determiniert. Damit ist verbunden, dass Lehrkräfte seitens der Eltern häufig Druck erleben, mit entsprechenden Zeugnisnoten die AHS-Reife für ihr Kind zu bescheinigen (vgl. u. a. Benischek, 2006b; Katschnig & Hanisch, 2006). Für die Volksschullehrkräfte stellt u. a. auch eine Belastung dar, dass sie in ihrer Leistung daran gemessen werden, was „ihre Kinder“ in der weiterführenden Schule können (vgl. Katschnig & Hanisch, 2006, S. 303). Dieser „Stressfaktor“ wird dadurch verstärkt, dass Lehrer/innen der Volksschule und der Sekundarstufe I vielfach wenig über die jeweils andere Seite wissen.

Daten zu
Bildungsgerechtigkeit,
Leistungsbeurteilung,
zu Eltern- und
Schülerperspektiven
am Übergang in die
Sekundarstufe liegen vor

Ausgehend von der gesellschaftlichen und bildungsbiografischen Bedeutsamkeit des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I (vgl. Sartory, Järvinen & Bos, 2012, S. 107) liegen – auch in Österreich – zahlreiche Studien zur Nahtstelle Grundschule – Sekundarstufe vor. Diese können grundlegend dahingehend unterteilt werden, ob sie eher auf die Strukturen, die bei diesem Transitionsprozess wirken, fokussieren oder eher das individuelle Erleben und Handeln der beteiligten Akteurinnen und Akteure in den Mittelpunkt stellen (vgl. Koch, 2008, S. 587 f.). Untersuchungen, die die strukturelle Ebene in den Blick nehmen, beschäftigen sich primär mit Analysen zur Bildungsbeteiligung und zu Bildungsverläufen und betrachten den Übergang unter dem Aspekt der Bildungsgerechtigkeit bzw. der Gleichheit von Bildungschancen. Die österreichische Perspektive beleuchten hierzu u. a. Schlögl und Lachmayr (2004), Kast (2006), Thonhauser und Pointinger (2008) und Bruneforth et al. (2012). Untersuchungen zu Motiven der Schulwahl (z. B. Kernbichler, 2006; Specht, 2010; Stanzel-Tischler & Grogger, 2002) sowie zur Leistungsbeurteilung und damit verbunden der Berechtigungsvergabe an der Schnittstelle Grundschule – Sekundarstufe I (vgl. dazu u. a. Benischek, 2006b; Thonhauser & Eder, 2006) liegen in diesem Kontext ebenfalls vor. In den letzten Jahren wurde der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Einführung der NMS näher beleuchtet. Von besonderer Aktualität sind diesbezüglich die Ergebnisse der NMS-Evaluation (z. B. Bruneforth, 2015) sowie das Projekt „NOESIS – Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung“, das sich im Rahmen der Evaluation der *Niederösterreichischen Mittelschule* in einem Schwerpunktbereich explizit den Übergängen („Transitions“) widmet (Geppert, Katschnig, Knapp, Kilian & Hopman, 2015). Auf der subjektorientierten Ebene finden sich Studien, die den

Insbesondere die Option des Wechsels von Schulstufen auf der Grundstufe I, aber auch die (freiwillige) Wiederholung und das Überspringen von Schulstufen ermöglicht „Beschleunigungen“ und „Verzögerungen“: So wurden knapp 1 % aller Kinder auf der Vorschulstufe eingeschult und erreichten dennoch bereits nach 2 Lernjahren die 3. Schulstufe, haben also eine – im Vergleich zur Einschätzung bei der Einschulung – akzelerierte Lernentwicklung genommen. Für 7 % der Kinder wurde dagegen – ausgehend von der 1. Schulstufe – die Möglichkeit genutzt, die Grundstufe I in 3 Lernjahren durchlaufen zu können.

Das Lernen in der Volksschule erfolgt in verschiedenen Geschwindigkeiten

5.5 Bruchlinien in den Bildungsgängen

Die beschriebenen Maßnahmen, die zur Harmonisierung von Leistungsfähigkeit der Kinder und Anforderungen der jeweiligen Schulstufen beitragen sollen, implizieren aber gleichzeitig, dass Kinder, die meist aus altersheterogenen Kindergartengruppen in die Schule wechseln, sich in einem System zurechtfinden müssen, in welchem sich im Regelfall – nämlich dann, wenn eine Klasse einer Schulstufe entspricht – nicht die Pädagogik an die Bedürfnisse der Kinder anpasst, sondern die Kinder durch „Transfers“ zwischen Klassen der für sie passenden Schulstufe zugeteilt werden. Eine Verbesserung dieser, teils für Kinder und Eltern mit Versagensgefühlen konnotierten Situation wird in teilstabilen, schulstufenübergreifenden Klassenverbänden gesehen (Stanzel-Tischler & Grogger, 2000, S. 38). Diese sind gegenwärtig noch relativ selten und häufig der geringen Schülerzahl an kleineren Schulstandorten geschuldet, werden aber von der Bildungspolitik angestrebt (Bundeskanzleramt, 2013, S. 41) und im Rahmen der bundesweiten Netzwerk-Projekte (vgl. Abschnitt 5.3) erprobt.

Ob die Volksschulen in einem größeren Ausmaß bereit sind, schulstufenübergreifende Schuleingangsklassen anzubieten, wird die Zukunft zeigen. 2013/14 befanden sich die insgesamt 8.100 Kinder der Vorschulstufe noch überwiegend in Vorschulklassen, wobei sich diesbezüglich aber sehr deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern zeigen (siehe Tabelle 1.6). Aus einer Befragung von 142 Schulleiterinnen und Schulleitern zur Vorgangsweise bei der Schülereinschreibung (Amtmann & Stanzel-Tischler, 2015, S. 7) geht hervor, dass eigenständigen Vorschulklassen – wenn dies aufgrund der Schülerzahlen möglich ist – gegenüber den altersgemischten Schuleingangsklassen der Vorzug gegeben wird. Begründet wird dies mit besseren Möglichkeiten für eine gezielte Förderung der Kinder in der Vorschulklasse. Diese Haltung der Schulleiter/innen kann zum einen mit den größeren Spielräumen, welche die Stundentafel der Vorschulklasse bietet, erklärt werden, zum anderen aber auch in der pädagogischen Herausforderung begründet sein, dass Vorschüler/innen in manchen Schuleingangsklassen ohne zusätzliche Personalressourcen gefördert werden müssen.

Anpassung an die Lerngeschwindigkeit: Wechsel der Bezugsgruppe oder schulstufenübergreifende Klassen?

5.6 Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe

Dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe kommt gerade in Bildungssystemen, in denen der Wechsel von der Primar- in die Sekundarstufe relativ früh erfolgt, besondere Bedeutung zu (vgl. u. a. Reitbauer & Hascher, 2009, S. 815). In Österreich folgt auf eine in der Regel 4 Jahre dauernde Grundschulzeit im Primarbereich ein äußerlich stark gegliedertes Sekundarschulwesen mit parallel verlaufenden Schultypen (vgl. Bieringer, 2015, S. 3; Olechowski, 2006, S. 210). Aufgrund der divergierenden Wertigkeiten der Bildungsabschlüsse, die an den verschiedenen Schulformen erlangt werden können und die den weiteren Bildungsweg determinieren, erfolgt eine frühe Selektion und ist mit dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I eine zentrale „Weichenstellung“ im Hinblick auf die Bildungslaufbahnen der Schüler/innen verbunden (vgl. Sartory, Järvinen & Bos, 2013, S. 107). Sowohl im Lehrplan der Volksschule (BMUKK, 2012a) als auch in den Lehrplänen der NMS (BMUKK, 2012b), der Hauptschule (HS; BMUKK, 2000) und der AHS (BMBF, 2015c) wird auf die Bedeutung der pädagogischen Gestaltung der Nahtstellen Bezug genommen, wobei v. a. die Anschlussfähigkeit der Lern- und Arbeitsformen betont wird.

holung einer Schulstufe (Doralt, 2014, S. 23, S. 37–39) sind verschiedene organisatorische Maßnahmen vorhanden, um die Kinder in die jeweilige Schulstufe zu versetzen, die ihrer Leistungsfähigkeit entspricht. Der Zeitrahmen für die Absolvierung der Volksschule umfasst im Regelfall 4 bzw. 5 Jahre bei Einschulung auf der Vorschulstufe. Tabelle 1.11 zeigt, dass etwa 90 % der Schüler/innen die Volksschule in 4 Jahren durchlaufen, wobei der Bundesländervergleich auf eine in Maßen unterschiedliche Handhabung hinweist.

Tab. 1.11: Bildungsverläufe des Einschulungsjahrgangs 2008/09 (nach Bundesländern)

	Einschulung in 1. Schulstufe (4-jährige Perspektive)				Einschulung in die Vorschulstufe (5-jährige Perspektive)			
	Anzahl Schüler/ innen	Anteil Schüler/innen mit Abschluss nach ...			Anzahl Schüler/ innen	Anteil Schüler/innen mit Abschluss nach ...		
		mehr als 4 Jahren	4 Jahren	weniger als 4 Jahren		mehr als 5 Jahren	5 Jahren	weniger als 5 Jahren
GESAMT	71.573	9,5 %	90,2 %	0,2 %	6.595	5,6 %	87,2 %	7,2 %
Burgenland	2.324	7,1 %	92,6 %	0,3 %	53	0,0 %	96,2 %	3,8 %
Kärnten	4.837	13,1 %	86,8 %	0,1 %	227	3,1 %	94,3 %	2,6 %
Niederösterreich	14.127	7,8 %	92,1 %	0,2 %	1.290	5,0 %	90,2 %	4,8 %
Oberösterreich	12.700	12,9 %	86,9 %	0,2 %	1.323	8,3 %	88,5 %	3,2 %
Salzburg	4.477	7,0 %	92,7 %	0,3 %	935	4,5 %	83,7 %	11,8 %
Steiermark	10.072	9,4 %	90,4 %	0,3 %	252	3,2 %	92,1 %	4,8 %
Tirol	6.162	6,0 %	93,8 %	0,2 %	671	6,6 %	85,7 %	7,7 %
Vorarlberg	3.256	7,4 %	92,3 %	0,2 %	660	5,6 %	80,0 %	14,4 %
Wien	13.618	10,4 %	89,3 %	0,2 %	1.184	4,6 %	87,2 %	8,2 %

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung.

Tabelle 1.12 zeigt die Bildungsverläufe des Einschulungsjahrgangs 2011/12 über die ersten 3 Lernjahre in der Volksschule bis zum Schuljahr 2013/14: Insgesamt 92 % der Kinder sind ohne einen Wechsel der Schulstufe bzw. ohne eine (freiwillige) Klassenwiederholung oder ein Überspringen einer Klasse in ihrer Bildungskarriere vorangeschritten (in Tabelle 1.12 dunkelblau unterlegt). Diese Kinder wurden entweder auf der Vorschulstufe eingeschult und befanden sich im 3. Lernjahr auf der 2. Schulstufe oder sie starteten ihre Bildungslaufbahn auf der 1. Schulstufe und befanden sich im 3. Lernjahr auf der 3. Schulstufe.

Tab. 1.12: Bildungsverläufe der Schulanfänger/innen des Einschulungsjahrgangs 2011/12 bis zum Schuljahr 2013/14 an der Volksschule (Absolut- und Prozentwerte)

Die Einschulung erfolgte auf der ...	Vorschulstufe	Vorschulstufe	Vorschulstufe	Vorschulstufe	1. Schulstufe	1. Schulstufe	1. Schulstufe	1. Schulstufe	
Im dritten Lernjahr befindet sich das Kind auf der ...	1. Schulstufe	2. Schulstufe	3. Schulstufe	> als 3. Schulstufe	1. Schulstufe	2. Schulstufe	3. Schulstufe	> als 3. Schulstufe	Summe
ohne Wechsel von Schulstufen, Wiederholung oder Überspringen	–	7.075	–	–	–	–	67.132	–	74.207
	–	8,74 %	–	–	–	–	82,95 %	–	91,69 %
mit Wechsel von Schulstufen, Wiederholung, Überspringen	49	73	695	5	28	5.664	71	138	6.723
	0,06 %	0,09 %	0,86 %	< 0,01 %	0,03 %	7,00 %	0,09 %	0,17 %	8,31 %
Summe absolut	49	7.148	695	5	28	5.664	67.203	138	80.930
Summe (%)	0,06 %	8,83 %	0,86 %	< 0,01 %	0,03 %	7,00 %	83,04 %	0,17 %	100,00 %

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung.

jährigen vorzeitig in die Volksschule aufgenommen und besuchten daher keine Kinderbetreuungseinrichtung. Somit verblieben österreichweit 2,1 % Fünfjährige, die überwiegend zu Hause oder bei Tageseltern betreut wurden, wobei die „Kindergartenabstinenz“ in Wien (Betreuungsquote: 94,8 %) am stärksten ausgeprägt war (Statistik Austria, 2015, S. 16).

Die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahrs war in hohem Ausmaß vom Wunsch geleitet, Kinder mit Sprachdefiziten besser auf den Eintritt in die Volksschule vorzubereiten. Gegenwärtig wird die Einführung eines zweiten verpflichtenden Kindergartenjahrs für Vierjährige sowohl unter dem Gesichtspunkt der Förderung der Bildungssprache Deutsch (Expertenrat für Integration, 2015, S. 64) als auch vor dem Hintergrund einer umfassenden Sicht der Elementarbildung als Bildungsfundament (Industriellenvereinigung, 2015, S. 38) gefordert. Die Einführung eines zweiten kostenfreien Kindergartenjahrs ist von der Bildungsreformkommission vorgesehen, allerdings mit Opt-out-Möglichkeit (BMWF & BMBF, 2015, S. 3).

In internationalen Längsschnittstudien (z. B. *Effective Provision of Pre-School Education* [EPPE]; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004) wurden positive Effekte insbesondere einer qualitativ hochwertigen Elementarbildung auf die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder festgestellt. Für Österreich zeigen erstmalig Bruneforth, Weber und Bacher (2012, S. 205 f.) anhand der Daten der Ausgangsmessungen (Baseline-Testung) für die Überprüfung der Bildungsstandards auf der 4. Schulstufe, dass sich der Kindergartenbesuch für alle Kinder positiv auf das Leistungsniveau in der Volksschule auswirkt. Für sozial benachteiligte Gruppen konnten allerdings in dieser Untersuchung – anders als es sich in der Analyse internationaler Studien durch Textor (2007) zeigt – keine kompensatorischen Effekte festgestellt werden.

Hochwertige
Elementarbildung erhöht
die Schulleistung

5.3 Aktuelle Maßnahmen zur Gestaltung der Schuleingangsphase

Basierend auf dem Regierungsprogramm, wonach „das letzte (verpflichtende) Kindergartenjahr und die ersten beiden Volksschuljahre [...] als gemeinsame Schuleingangsphase“ aufzufassen sind (Bundeskanzleramt, 2013, S. 40 f.), legt das BMBF aktuell einen Schwerpunkt seiner Arbeit auf den Bereich der Transition vom Kindergarten in die Volksschule. In diesem Zusammenhang wurden an die Schulen Leitfäden zu folgenden Themenfeldern übermittelt: Übergang vom Kindergarten zur Volksschule, Schülereinschreibung und kindgerechte Durchführung der Schulreifefeststellung im Team unter Einbindung von Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen (BMUKK, 2013), Umsetzung durchgängiger sprachlicher Fördermaßnahmen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule (Charlotte-Bühler-Institut, 2014) sowie Individualisierung des Unterrichts und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase (Charlotte-Bühler-Institut, 2015).

Diese Maßnahmen des BMBF stehen in engem Zusammenhang mit der Erprobung von Modellen der Transition und der sprachlichen Förderung an der Nahtstelle zwischen Kindergarten und Volksschule in den sogenannten *Netzwerkschulen*. Im Rahmen der 2013 eingerichteten *Netzwerke Sprachförderung* und der 2014 installierten *Netzwerke Kindergarten-Volksschule* werden bis 2016 österreichweit an insgesamt rund 75 Volksschulen und über 110 kooperierenden Kindergärten verschiedene Formen der Zusammenarbeit mit dem Ziel der Schaffung eines durchgängigen Bildungsangebots erprobt. Das Projekt „Netzwerkschulen“ wird vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) formativ evaluiert; Ergebnisse der Arbeit in den Netzwerkprojekten sollen ab dem Schuljahr 2016/17 stufenweise flächendeckend implementiert werden.

Können Ergebnisse der
Netzwerkprojekte für die
Weiterentwicklung des
Schuleingangs genutzt
werden?

5.4 Bildungsverläufe

Mit der 1999 eingeführten Möglichkeit, in der Grundstufe I auch während des Schuljahrs die Schulstufe wechseln zu können und dem Überspringen bzw. der (freiwilligen) Wieder-

5 Bildungsverläufe und Transitionen

Die Volksschule als erste Schule hat die wesentliche Aufgabe, eine Vermittlerrolle gegenüber dem Kindergarten und der Familie einzunehmen (Schorch, 2007, S. 63 f.). Sie hat den Auftrag, von den „spielorientierten Lernformen der vorschulischen Zeit“ (BMUKK, 2012a, S. 10) auszugehen und in „Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und vorschulischen Institutionen“ (BMUKK, 2012a, S. 20) die Schuleingangsphase pädagogisch zu gestalten. In ihrer Rolle als „Brückenbauerin“ (Köpcke-Duttler, 2014, S. 72) übernimmt die Volksschule die Aufgabe der Gestaltung und Begleitung von Transition im Schuleingang. Im Sinne von Bildungsgängen werden zunächst die Übergänge zwischen Kindergarten und Schule, ihre Bruchlinien und Herausforderungen thematisiert. In der Folge richtet sich der Blick auf Bildungsverläufe innerhalb der Volksschule und auf den Übergang in die Sekundarstufe. Aufgrund der Aktualität der Entwicklungen werden in diesem Abschnitt Vorhaben und Maßnahmen der Bildungspolitik an geeigneter Stelle angesprochen.

5.1 Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule

Dem nahtlosen Übergang vom Kindergarten in die Schule stehen institutionelle und organisatorische Hindernisse entgegen

Im 2009 eingeführten bundesländerübergreifenden „BildungsRahmenPlan“ für elementare Bildungseinrichtungen (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & BMUKK, 2009) widmet sich ein Abschnitt explizit dem Bereich Transitionen. Die Kooperation zwischen elementaren Bildungseinrichtungen, Schulen, außerschulischer Nachmittagsbetreuung und Eltern wird als „bewusste, zielgerichtete und gemeinsam zu verantwortende Zusammenarbeit“ gesehen, die „in einer Formulierung gemeinsamer Ziele und Strategien für die Übergangsgestaltung“ (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer et al., 2009, S. 23) münden soll. Hervorgehoben wird ferner die Sicherstellung der Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse, wobei der Kontinuität von vorschulischen und schulischen Bildungsbereichen und Lernmethoden große Relevanz beigemessen wird. Im Lehrplan der Volksschule ist unter den Gesichtspunkten des Auftrags zur individuellen Förderung sowie einer möglichst harmonischen Gestaltung der Schuleingangsphase die Kontaktaufnahme mit den vorschulischen Institutionen vorgesehen und es wird auch darauf hingewiesen, dass die Lernformen der Grundschule von den spielorientierten Lernformen des Elementarbereichs ausgehen müssen. Wie das Zusammenwirken konkret zu gestalten ist, bleibt in beiden Rahmenkonzepten offen und ist seit Jahren Gegenstand von Entwicklungsprojekten und Diskussionen (z. B. Amtmann, 2015; Fellner, 2007; Hollerer, 2014; Reicher-Pirchegger, 2014; Schluga & Eder, 2005). Hindernisse ergeben sich aus den unterschiedlichen Zuständigkeiten für Kindergarten und Volksschule sowie den unterschiedlichen Dienstrechten und unterschiedlichen Ausbildungsniveaus der Pädagoginnen und Pädagogen des Elementarbereichs und der Volksschule. Entgegen den Intentionen der *PädagogInnenbildung NEU* ist es vorerst nicht gelungen, die Ausbildungsniveaus für den Elementarbereich und die Primarstufe zu vereinheitlichen. Auch die fehlende gesetzliche Fundierung in Bezug auf den Austausch kindbezogener Informationen – ein solcher kann mit Ausnahme von Vorarlberg nur mit Zustimmung der Eltern erfolgen – stellt eine Hürde für die Kooperation der beiden Institutionen dar. Die Notwendigkeit der Einbindung der Eltern birgt auch Chancen, erfordert aber einen Dialog von Anfang an, der nicht auf Problemsituationen eingeschränkt ist (Griebel & Niesel, 2011, S. 175). Das aktuelle Regierungsprogramm (Bundeskanzleramt, 2013, S. 40) nennt als ein Ziel die Installierung eines Übergangsmanagements vom Kindergarten in die Volksschule, wobei Voraussetzungen für das Weiterleiten der notwendigen pädagogischen Informationen geschaffen werden sollen.

5.2 Vorschulische Bildung

Seit der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahrs für alle Fünfjährigen im Jahr 2009 (BGBl. I Nr. 99/2009) wechseln in Österreich fast alle Kinder von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Grundschule. Im Kindergartenjahr 2014/15 lag die Betreuungsquote bei den Fünfjährigen österreichweit bei 96,8 %. Zusätzlich wurden 1,1 % der Fünf-

Tab. 1.10: Alltagssprachen der Volksschüler/innen in den Schuljahren 2006/07 bis 2013/14
(nach Sprachgruppen)

	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Deutsch	79,7 %	78,7 %	77,6 %	76,5 %	75,5 %	74,5 %	73,5 %	72,4 %
Englisch	0,3 %	0,3 %	0,3 %	0,3 %	0,3 %	0,3 %	0,3 %	0,3 %
BKS	6,8 %	6,8 %	6,9 %	6,8 %	6,8 %	6,8 %	6,7 %	6,6 %
Türkisch	5,6 %	6,0 %	6,4 %	6,6 %	6,7 %	6,6 %	6,5 %	6,5 %
Romanisch	1,1 %	1,2 %	1,3 %	1,3 %	1,4 %	1,5 %	1,6 %	1,7 %
Slawisch (außer BKS)	1,2 %	1,2 %	1,5 %	1,5 %	1,6 %	1,7 %	1,8 %	2,0 %
sonstige	5,3 %	5,8 %	5,7 %	5,8 %	5,9 %	6,1 %	6,3 %	6,7 %
mehrsprachig mit Deutsch			0,4 %	1,0 %	1,8 %	2,3 %	3,1 %	3,4 %
mehrsprachig ohne Deutsch			0,0 %	0,1 %	0,1 %	0,2 %	0,2 %	0,3 %

Anmerkung: BKS: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch.

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung.

Die Daten der Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik, 2013, zeigen die heterogene Verteilung der Schülerschaft mit nichtdeutscher Alltagssprache. Österreichweit verwendet etwa jedes vierte Kind (27 %) zu Hause eine andere als die deutsche Sprache. In Wien geben 56 % der Schüler/innen an, eine andere Sprache zu verwenden, davon spricht allerdings knapp ein Drittel zu Hause neben der anderen Sprache auch Deutsch. Auch in den urbanen, dicht besiedelten Gebieten außerhalb Wiens spricht ein großer Teil der Schüler/innen zu Hause entweder nicht Deutsch (25 %) oder Deutsch und eine zweite Sprache (13 %). Im Gegensatz dazu sprechen in Gebieten mittlerer Besiedlungsdichte 77 % nur Deutsch. In dünn besiedelten Gebieten sind es nahezu 90 % (nach eigenen Berechnungen auf Basis der Bildungsstandards in Mathematik, 4. Schulstufe).

Mehrsprachigkeit ist ein Faktum an Volksschulen, die Verteilung höchst unterschiedlich

4.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Volksschule in hohem Maß, aber nicht in umfassendem Sinn eine Schule für alle Kinder ist, da die Primarstufe auch in einer Sonderschule absolviert werden kann und da sich schon der Schuleingang als stark selektiv herausstellt.

Die Diversität der Volksschüler/innen ist mehrdimensional und stark ausgeprägt. Etwas mehr als die Hälfte der Kinder mit SPF besucht die Volksschule; sowohl der Anteil als auch die absoluten Zahlen blieben von 2006/07 bis 2013/14 ungefähr konstant. Der Anteil der Kinder, die keine österreichischen Staatsbürger/innen sind, liegt bei 12 %. Auch diese Zahl hat sich in den letzten Jahren nicht merklich verändert. Eine deutliche Zunahme lässt sich bei anderen Alltagssprachen als Deutsch feststellen. Dies betrifft insbesondere Städte bzw. einzelne Stadtbezirke. Zu welchen Zuwächsen die starke Zunahme von Asylwerbern seit dem Sommer 2015 (Bundesministerium für Inneres [BMI], 2015) führen wird, ist noch nicht im Detail abzusehen.

Um der Vielfalt der Schüler/innen gerecht zu werden, braucht es pädagogische Ansätze, die Verschiedenheit nicht als Belastung, sondern als Ressource sehen. Voraussetzung ist ein Unterricht, der von vornherein auf Diversität hin entworfen ist, in dem also Kinder unter Maßgabe inklusiver Prinzipien auch zielfähig und auf verschiedene Weise lernen können, wobei sie die dafür nötige Unterstützung erhalten (vgl. z. B. Langner & Feyerer, 2014; Sliwka, 2012). Darüber hinaus ist potenzialorientierte individuelle Förderung notwendig.

Welche Unterstützung brauchen Schüler/innen und Schulen, um ihrer Diversität gerecht zu werden?

1

Tab. 1.8: Schüler/innen in Volksschulen und Sonderschulen im Schuljahr 2013/14 nach Bundesland

Schüler/innen ...	Bgld.	Ktn.	NÖ	OÖ	Sbg.	Stmk.	Tir.	Vbg.	Wien
... in Volksschulen	10.172	20.836	63.492	59.196	21.212	43.865	28.500	16.761	66.911
... in Sonderschulen	124	213	1.482	457	631	253	497	362	891
... in Sonderschulen (%)	1,2 %	1,0 %	2,3 %	0,8 %	3,0 %	0,6 %	1,7 %	2,2 %	1,3 %

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung.

4.2.2 Aspekte Nationalität und Alltagssprache

Tabelle 1.9 zeigt die Nationalitäten der Volksschüler/innen in den Schuljahren 2006/07 bis 2013/14. Dass sich der Anteil österreichischer Staatsbürger/innen in diesem Zeitraum trotz Immigration kaum verändert, ist dadurch zu erklären, dass viele Immigrantinnen und Immigranten bereits eingebürgert wurden.

Tab. 1.9: Nationalitäten der Volksschüler/innen in den Schuljahren 2006/07 bis 2013/14 (nach Staatengruppen)

	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Österreich	88,6 %	88,6 %	88,8 %	88,9 %	88,9 %	88,7 %	88,2 %	87,4 %
Deutschland + Schweiz	0,8 %	0,9 %	1,0 %	1,1 %	1,1 %	1,2 %	1,3 %	1,3 %
EU-alt & EWR *	0,3 %	0,3 %	0,4 %	0,4 %	0,4 %	0,5 %	0,5 %	0,6 %
EU-neu **	1,0 %	1,1 %	1,2 %	1,3 %	1,5 %	1,8 %	2,2 %	2,7 %
ehem. Jugoslawien ***	4,7 %	4,5 %	4,2 %	4,0 %	3,8 %	3,6 %	3,5 %	3,5 %
Türkei	2,4 %	2,3 %	2,2 %	2,1 %	1,9 %	1,7 %	1,6 %	1,6 %
Europa (Rest)	0,8 %	0,8 %	0,8 %	0,9 %	0,9 %	0,9 %	1,0 %	1,1 %
Asien	0,6 %	0,6 %	0,6 %	0,7 %	0,7 %	0,7 %	0,8 %	1,0 %
Afrika	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,3 %	0,3 %	0,3 %
Amerika und Ozeanien	0,1 %	0,1 %	0,1 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,1 %	0,1 %
staatenlos/ungeklärt	0,4 %	0,4 %	0,4 %	0,4 %	0,5 %	0,5 %	0,5 %	0,5 %

Anmerkungen: *EU-Länder mit Beitritt bis 1995 sowie Länder des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) wie Norwegen, **EU-Beitritte 2004 und 2007, ohne Kroatien (Beitritt 2013), ***ohne Slowenien (EU-Beitritt 2004)

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung.

Aussagekräftiger ist die im Alltag gesprochene Sprache. Tabelle 1.10 gibt die in der Bildungsdokumentation gemeldeten Alltagssprachen der Volksschüler/innen wieder. Dabei muss beachtet werden, dass in den Jahren 2006/07 und 2007/08 lediglich die *Hauptsprache* erfasst wurde, während für Schüler/innen ab 2008/09 bis zu drei Alltagssprachen angegeben werden konnten. Daher kann Mehrsprachigkeit erst ab diesem Zeitpunkt berichtet werden und da nur neu aufgenommene Schüler/innen erfasst werden, können erst die letzten beiden Jahre als umfassende Abbildung der Mehrsprachigkeit aller Volksschüler/innen betrachtet werden. Selbst bei Kombination der Anteilswerte „Deutsch“ und „mehrsprachig mit Deutsch“ zeigt sich, dass der Anteil der im Alltag Deutsch sprechenden Kinder sinkt. Dafür steigen die Anteile für Türkisch, slawische Sprachen (außer den Sprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch [BKS], die etwa konstant bleiben) und sonstige Sprachen. Die Entwicklung für die Sprache Türkisch ist gegenläufig zur Entwicklung der türkischen Staatsbürgerschaft und deutet an, dass trotz Einbürgerung die türkische Immigration über die Alltagssprache als Diversitätsfaktor an der Volksschule erhalten bleibt.

4.2 Vielfalt und Diversität

Die Zusammensetzung der Schülerpopulation der Volksschule ist durch Vielfalt und Diversität gekennzeichnet. Die Kinder sind verschieden in Bezug auf Geschlecht, individuelle Entwicklung, Leistungsfähigkeit, Interessen, Alter, soziale und kulturelle Herkunft, Religion, Beherrschung der Bildungssprache, Verhalten, Behinderungen oder Begabungen (Hinz & Walthes, 2009). In der Folge sollen einige Aspekte dieser Verschiedenheit betrachtet werden. Leitmotiv dabei ist ein potenzialorientierter Umgang mit Vielfalt in einem an inklusiven Prinzipien ausgerichteten Bildungssystem (vgl. Fischer, 2015, S. 21).

4.2.1 Aspekt sonderpädagogischer Förderbedarf

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, also jene, die „infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht [...] ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen“ vermögen (§ 8 Abs. 1 Schulpflichtgesetz [SchPflG]), können im Volksschulalter auf Wunsch der Eltern entweder eine Volksschule oder eine Sonderschule besuchen (§ 8a Abs. 1 SchPflG). Bevor ein sonderpädagogischer Förderbedarf ausgesprochen wird, muss ein „ausreichender Beobachtungszeitraum“ und die „Ausschöpfung aller grundschulspezifischen Fördermaßnahmen“ gewährleistet sein (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2008, S. 2). Daraus folgt, dass der Anteil der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit jeder Schulstufe ansteigt, wie in Tabelle 1.7 für das Schuljahr 2013/14 dargestellt ist. In den jeweils nachfolgenden Spalten ist verzeichnet, ab welcher Schulstufe die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgte. Die gegenüber weiterführenden Schulen deutlich geringere Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Volksschule lässt sich auch aus den Daten der Nationalen Bildungsberichte 2009 und 2012 ablesen (Lassnig & Vogtenhuber, 2009, S. 42; Vogtenhuber et al., 2012, S. 89).

Tab. 1.7: Sonderpädagogischer Förderbedarf nach Schulstufe und Feststellungszeitpunkt, 2013/14

	SPF %	seit 4. Sst.	seit 3. Sst.	seit 2. Sst.	seit 1. Sst.	seit 0. Sst.
0. Sst.	1,5 %					100,0 %
1. Sst.	1,9 %				92,2 %	7,8 %
2. Sst.	2,7 %			32,4 %	60,7 %	6,9 %
3. Sst.	3,7 %		26,7 %	23,7 %	46,0 %	3,5 %
4. Sst.	4,4 %	16,7 %	22,6 %	23,1 %	34,9 %	2,7 %

Anmerkung: SPF: sonderpädagogischer Förderbedarf; Sst.: Schulstufe.

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung.

Aufgrund der Entscheidungsmöglichkeit der Eltern (siehe oben) besuchen nicht alle Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Volksschule. Der Anteil der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Volksschule ist in den Jahren 2006 bis 2013 etwa konstant bei 1,8 % geblieben. Der Sonderschulbesuch variiert allerdings stark von Bundesland zu Bundesland (Feyerer, 2009, S. 80; Holzinger & Wohlhart, 2009, S. 19; Specht, Gross-Pirchegger, Seel, Stanzel-Tischler & Wohlhart, 2006, S. 28 f.). Tabelle 1.8 zeigt getrennt nach Bundesländern, wie viele Schüler/innen im Volksschulalter im Schuljahr 2013/14 die Volksschule und wie viele die Sonderschule besuchten (Statistik Austria, 2015, S. 114 ff.). In der Steiermark besuchten 0,6 % der Kinder im Volksschulalter die Sonderschule, in Salzburg 3,0 %.

Entwickelt sich die Volksschule zu einer vollständig inklusiven Schule weiter?

Diese Unterrichtsformen werden in der Bildungsstatistik nicht erfasst. Aus einer Umfrage des Bildungsministeriums bei den Landesschulräten geht jedoch hervor, dass im Schuljahr 2010/11 rund 1.000 Kinder der Vorschulstufe und rund 200 Kinder der ersten Schulstufe ihre Schulpflicht im häuslichen Unterricht erfüllten (Stanzel-Tischler, 2013, S. 12). Ein Großteil dieser Kinder wechselte allerdings nach einem Jahr in die Schule und hat im Jahr des häuslichen Unterrichts den Kindergarten besucht (Ammann, 2013, S. 33, S. 45).

Tab. 1.5: Verteilung der Schüler/innen auf Volks- und Sonderschulen, Stufen 0–4, Schuljahr 2013/14

	Schulstufe 0	Schulstufe 1	Schulstufe 2	Schulstufe 3	Schulstufe 4
Volksschulen	8.114	81.595	80.389	81.002	79.884
Sonderschulen	131	809	1.097	1.281	1.574

Anmerkung: Den Volksschulen wurden auch die sonstigen allgemeinbildenden (Statut-)Schulen (n = 826) zugerechnet.

Quelle: Statistik Austria (2015, S. 108). Eigene Darstellung.

Was als „schulreif“ erachtet wird, ist von Bundesland zu Bundesland verschieden

Ein wesentlicher selektiver Aspekt des Schuleingangs besteht darin, dass bei der Aufnahme in die Volksschule zwischen schulreifen und nicht schulreifen Kindern zu unterscheiden ist, wobei schulreife Kinder auf der ersten Schulstufe, nicht schulreife auf der Vorschulstufe eingeschult werden. Wie aus Tabelle 1.6 hervorgeht, wurden 2013/14 rund 10 % der Schulanfänger/innen in die Vorschulstufe aufgenommen, wobei sich deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern zeigen. Die Bundesländer Vorarlberg und Salzburg weisen rund 20 % Kinder auf der Vorschulstufe auf, was sich aus der Anwendung standardisierter Verfahren bei der Schülereinschreibung erklärt. Burgenland, Steiermark und Kärnten weisen sehr niedrige Anteile von Kindern auf der Vorschulstufe auf. In diesen Bundesländern werden die Schulanfänger/innen weitgehend in die ersten Klassen aufgenommen und dort längerfristig – jedenfalls über den Stichtag der Bildungsstatistik (1. Oktober) hinaus – beobachtet und wenn notwendig im späteren Verlauf des Schuljahrs durch einen Wechsel der Schulstufe der Vorschulstufe zugeordnet und im Folgejahr in der nachfolgenden 1. Klasse unterrichtet. Teilweise werden die Kinder auch in die 2. Klasse „mitgenommen“ und dort nach dem Lehrplan der ersten Schulstufe unterrichtet (vgl. zu regulär eingeschulerten Kindern auch Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2015, Indikator C1, Kennzahl C1.2).

Tab. 1.6: Schulanfänger/innen des Einschulungsjahrgangs 2013/14 an der Volksschule nach Bundesland, Schulstufe und Organisationsform der Vorschulstufe (Absolut- und Prozentwerte)

	Bgld.	Ktn.	NÖ	OÖ	Sbg.	Stmk.	Tir.	Vbg.	Wien	Österreich
Anzahl Schulanfänger/innen insgesamt	2.397	4.908	15.145	13.957	5.033	10.468	6.945	3.893	16.331	79.077
davon in der Vorschulstufe	45	276	1.170	1.443	1.119	219	839	772	2.226	8.100
Vorschulstufe (%)	1,87 %	5,44 %	7,73 %	10,34 %	22,23 %	2,09 %	12,08 %	19,83 %	13,63 %	10,24 %
Vorschulklasse	1,63 %	3,73 %	6,23 %	9,01 %	14,54 %	1,54 %	6,93 %	10,51 %	11,57 %	7,71 %
Schuleingangsklasse	0,25 %	1,71 %	1,50 %	1,33 %	7,69 %	0,55 %	5,15 %	9,32 %	2,06 %	2,54 %

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Eigene Berechnung.

Vorschulpflicht zwischen Vorschulklassen und schulstufenübergreifenden Eingangsklassen

Kinder, die die Vorschulstufe besuchen, können in einem organisatorisch getrennten Angebot der Vorschulstufe (Vorschulklasse) oder in einem gemeinsamen Angebot von Schulstufen der Grundstufe I (Schuleingangsklasse) unterrichtet werden (Doralt, 2014, S. 505). In Tabelle 1.6 ist ersichtlich, dass deutlich mehr Kinder eine eigenständige Vorschulklasse besuchen als eine schulstufenübergreifende Schuleingangsklasse.

Die Analyse zielt darauf ab, diejenigen Prädiktoren zu identifizieren, die mit dem jeweiligen Kriterium am bedeutsamsten in Zusammenhang stehen. Bedeutsamkeit wurde über den Anstieg an erklärter Varianz beim Kriterium definiert und die Prädiktoren ihrer Erklärungskraft nach aufsteigend in ein lineares Modell eingeführt. In der Ergebnistabelle sind pro Kriterium die Prädiktoren geordnet nach Erklärungskraft aufgelistet (Tabelle 1.4). Beim Prädiktor mit der höchsten Erklärungskraft ist R^2 als Maß der Varianzaufklärung angeführt, bei den weiteren Prädiktoren der Anstieg von R^2 durch die Aufnahme des jeweiligen Prädiktors. Bei der Bezeichnung des Kriteriums ist jeweils das gesamte R^2 unter Berücksichtigung aller Prädiktoren verzeichnet. Prädiktoren, die nicht mehr wesentlich zur Varianzaufklärung beitragen (R^2 -Zuwachs $< 1\%$), sind nicht dargestellt.

3.5 Zusammenfassung

Die Volksschule ist eine allgemeinbildende Schule. Sie soll Kulturtechniken grundlegen und ausgehend vom kindlichen Erleben in ein breites Spektrum von Bildungsfächern einführen. Sie nimmt dadurch eine Brückenfunktion im Bildungsgang wahr, indem sie zwischen vorschulischer Bildung und Sekundarstufe auf kindgemäße und anschlussfähige Weise vermittelt. Neben der fachlichen Bildung soll sie die Persönlichkeit der Kinder stärken, sie in das spezifische soziale Umfeld von Bildungseinrichtungen hineinbegleiten und Lernfähigkeit sowie -bereitschaft aufbauen.

Der Blick auf ausgewählte Lernergebnisse offenbart in Lesen und Mathematik Werte, die unter jenen vergleichbarer Länder liegen, in den Naturwissenschaften liegen die Leistungen gleichauf. Eine differenzielle Betrachtung zeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund und mehrsprachige Kinder in Verbindung mit dem niedrigeren sozioökonomischen Status ihrer Eltern deutlich schlechtere Ergebnisse erzielen als Kinder, auf die diese Faktoren nicht zutreffen. Es zeigt sich deutlich, dass die Bildung der Eltern der wesentlichste Bedingungsfaktor für schulische Leistungen der Kinder ist. Dieser Befund stellt das Leistungsprinzip als demokratisch und gerecht empfundene Legitimationsfigur für die Erreichung von Bildungsabschlüssen insofern infrage, als weniger die persönlichen Leistungen honoriert werden als die Startchancen, die einem Kind per Geburt zufallen (vgl. Kronig, 2007, S. 9 ff.).

In einer demokratischen Schule sollten Leistungen mehr zählen als Startchancen, die ein Kind mitbringt

4 Die Volksschule: Eine Schule für alle Kinder?

„Die Volksschule hat die Aufgabe, eine für alle Schüler/innen gemeinsame Primarbildung unter Berücksichtigung einer sozialen Integration behinderter Kinder zu vermitteln“ (BMBF, 2015; Wolf, 2012, S. 15), fordert der Gesetzgeber. Tatsächlich besuchen aber nicht alle in Österreich lebenden Schüler/innen die Volksschule. Auch wenn die soziale Integration behinderter Kinder ein ausgewiesenes Ziel der Volksschule ist, gibt es Kinder im Volksschulalter, die Sonderschulen besuchen. Im Folgenden werden die innere und äußere Selektivität der Volksschule und Aspekte der Vielfalt und Diversität der Volksschüler/innen thematisiert.

4.1 Selektivität

Eine Betrachtung der aktuellen Situation des Schuleintritts zeigt, dass der Erfüllung der Forderung nach einer Schule für alle Kinder strukturelle Hindernisse entgegenstehen und bereits die Schuleingangsphase – wie schon im Nationalen Bildungsbericht 2009 thematisiert (vgl. Stanzel-Tischler & Breit, 2009) – deutlich selektive Komponenten beinhaltet. Die Volksschule ist tatsächlich nicht die Schule für alle Kinder im Volksschulalter. Im Schuljahr 2013/14 besuchten 98,5 % der Schüler/innen Volksschulen und 1,5 % Sonderschulen (für die Verteilung nach Schulstufen in absoluten Zahlen siehe Tabelle 1.5). Die große Mehrheit (94 %) besucht öffentliche Schulen, 6 % Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht (Statistik Austria, 2015, S. 108). Darüber hinaus können Kinder ihre Schulpflicht auch in Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht oder im häuslichen Unterricht erfüllen (Doralt, 2014, S. 611).

Nur ein Teil der Kinder mit Behinderungen besucht die Volksschule

1

Welche Bedeutung hat die Bildung der Eltern für die Leistungen ihrer Kinder in der Volksschule?

Vergleicht man Schülergruppen, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss haben, mit Kindern von Akademikerinnen und Akademikern, zeigen sich die größten Differenzen (Schreiner & Breit, 2014, S. 36; Suchań et al., 2012, S. 48). Für die Ergebnisse in Mathematik bedeutet dies: 10 % der Kinder von Eltern mit tertiärem Bildungsabschluss, 17 % der Kinder von Eltern mit maximal Matura, 28 % der Kinder von Eltern mit Berufsausbildung und 52 % der Kinder von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss erreichen die Bildungsstandards nicht oder nur teilweise.

Die folgende Analyse wurde anhand der Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik, 4. Schulstufe, im Schuljahr 2012/13 (vgl. Schreiner & Breit, 2014) durchgeführt. Dabei wurden übliche Kriterien und Prädiktoren schulischen Erfolgs herangezogen, die in der Überprüfung der Bildungsstandards erfasst wurden. Zwischen den Prädiktoren und den Kriterien bestehen bivariat die aus dem bildungswissenschaftlichen Diskurs bekannten Zusammenhänge: Eine höhere Bildung der Eltern, ein höherer sozioökonomischer Status, mehr Bücher zu Hause, mehr vorschulische Lernerfahrungen und vorschulisches Können sind begünstigende Faktoren – vor allem für Testleistungen und gute Noten. Hingegen sind eine nichtdeutsche Muttersprache und ein Migrationshintergrund hemmende Faktoren. Der Kompetenzwert für Mathematik gilt natürlich nur als Prädiktor für die anderen Kriterien und steht bivariat mit besseren Noten, höherer Aspiration, einem besseren Selbstkonzept und mehr Freude am Fach in Verbindung.

Tab. 1.4: Ranking der Prädiktoren für Kriterien des mathematischen Erfolgs (Bildungsstandards in Mathematik, 4. Schulstufe)

	Prädiktoren		Anmerkungen
Mathematikleistung $R^2 = 25,7 \%$	Bildung der Eltern	12,6 %	Die Leistung lässt sich am besten durch die Bildung der Eltern vorhersagen. Substanzielle weitere Beiträge liefern die Anzahl der Bücher zu Hause als Indikator für kulturelles Kapital, die vorschulischen Fähigkeiten, nichtdeutsche Muttersprache und der sozioökonomische Index. Es zeigt sich keine darüber hinausgehende Bedeutung des Migrationshintergrunds.
	Bücher zu Hause	+4,7 %	
	Vorschulische Fähigkeiten	+3,8 %	
	Nichtdeutsche Muttersprache	+2,6 %	
	HISEI der Familie	+1,2 %	
Mathematiknote $R^2 = 40,4 \%$	Mathematikleistung	38,2 %	Die Note im Halbjahreszeugnis hängt sehr eng mit der erhobenen Mathematikleistung zusammen. Darüber hinaus zeigt sich noch ein kleiner Effekt der Bildung der Eltern in dem Sinn, dass Schüler/innen bei gleicher Leistung eher noch bessere Noten erhalten, wenn ihre Eltern formal höhere Bildung haben.
	Bildung der Eltern	+1,5 %	
Bildungsaspiration der Eltern $R^2 = 26,1 \%$	Bildung der Eltern	17,4 %	Welche Bildung Eltern für ihr Kind anstreben, ist vor allem durch die eigene Bildung der Eltern bedingt, erst zusätzlich liefert die Leistung im Fach einen Erklärungswert. Das ist bemerkenswert, da Mathematik als relevant für die weitere Bildungskarriere einzustufen ist.
	Mathematikleistung	+4,4 %	
	Nichtdeutsche Muttersprache	+1,2 %	
Mathematik-Selbstkonzept $R^2 = 28,6 \%$	Mathematikleistung	27,4 %	Das Selbstkonzept ist ausschließlich mit der Leistung auf bedeutsame Weise verbunden.
Einstellung zu Mathematik $R^2 = 6,8 \%$	Mathematikleistung	3,0 %	Die Einstellung ist nur in geringem Maß durch die Prädiktoren bedingt und hier vor allem durch die Leistung, was aufgrund von Bestärkungs- oder Frustrationserlebnissen nachvollziehbar ist.
Wohlbefinden in der Klasse $R^2 = 1,5 \%$			Das Wohlbefinden zeigt sich von den untersuchten Prädiktoren insgesamt wenig abhängig.

Anmerkung: ISEI: International Socio-Economic Index of Occupational Status; HISEI: ISEI des höher bewerteten Elternteils.

Quelle: BIFIE (BIST-Ü-M4). Eigene Berechnung und Darstellung.

2011 wurden die Leseleistungen in PIRLS erhoben. Die österreichischen Volksschüler/innen erreichten im Durchschnitt 529 Punkte. Der Mittelwert in der EU lag bei 533 Punkten, in den 14 vergleichbaren Ländern (siehe oben) bei 545 Punkten. Auffällig ist, dass es in Österreich weniger als halb so viele Spitzenleser/innen gibt wie in den vergleichbaren Ländern (Suchaň et al., 2012, S. 12).

Leseleistungen scheinen sich zu verbessern, Spitzenleser/innen fehlen

3.3.3 Naturwissenschaften

Im naturwissenschaftlichen Teil von TIMSS (2011) schnitten österreichische Volksschüler/innen mit durchschnittlich 532 Punkten vergleichsweise gut ab. Der EU-Mittelwert liegt bei 521 Punkten, in den vergleichbaren Ländern (siehe oben) bei 531 Punkten. Auch die Leistungsbandbreite ist vergleichbar (Suchaň et al., 2012, S. 36).

Zusammengefasst stellen sich die Leistungen österreichischer Volksschüler/innen in den Bereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft im Vergleich mit den ausgewählten 14 Ländern (siehe Abschnitt 3.3.1) wie folgt dar: Im Bereich der Lesekompetenz und der Mathematik liegen die Leistungen etwa im gleichen Ausmaß signifikant unter der Vergleichsgruppe, während in den Naturwissenschaften ein vergleichbares Niveau erreicht wird. Inwiefern die Abnahme von Risikoschülerinnen und Risikoschülern, die sich z. B. im Wiener Lesetest zeigt, auf aktuell bessere Werte als im Vergleichsjahr 2011 hinweist, ließe sich nur durch die Teilnahme an den nächsten PIRLS- & TIMSS-Testreihen im Jahr 2016 bzw. 2019 ermitteln.

3.4 Mit welchen Faktoren können Unterschiede in den Leistungen erklärt werden?

In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Aussagen zu Unterschieden nach Geschlecht, Migrationshintergrund/Sprache und Bildung der Eltern aus den Ergebnisberichten zu PIRLS & TIMSS 2011 (Suchaň et al., 2012) und der Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik auf der 4. Schulstufe im Jahr 2013 (Schreiner & Breit, 2014) zusammengestellt.

Die Geschlechterdifferenz spielt am Ende der Volksschulzeit eine untergeordnete Rolle. Während die Mädchen im Lesen etwas besser abschneiden (Suchaň et al., 2012, S. 18), zeigen die Burschen in Mathematik (Schreiner & Breit, 2014, S. 26; Suchaň et al., 2012, S. 30) und Naturwissenschaft (Suchaň et al., 2012, S. 42) bessere mittlere Leistungsergebnisse. Aus statistischer Sicht sind die Mittelwertdifferenzen als schwach zu bezeichnen. Festzustellen bleibt, dass 79 % der Buben und nur 75 % der Mädchen die Bildungsstandards in Mathematik erreichen. Am Ende der 8. Schulstufe gehen die Unterschiede in Mathematik auf nicht signifikante 2 Prozentpunkte zurück (Schreiner & Breit, 2012, S. 29 f.).

Sowohl die Leistungswerte in allen Domänen von PIRLS & TIMSS (Suchaň et al., 2012, S. 52) als auch jene bei der Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik 2013 (Schreiner & Breit, 2014, S. 29) sind für Kinder mit Migrationshintergrund im Mittel erheblich niedriger. Der niedrigere mittlere sozioökonomische Status der Migrantinnen und Migranten kann zur Relativierung und Erklärung der Leistungsunterschiede herangezogen werden (Schreiner & Breit, 2014, S. 31; Schwippert, Hornberg, Freiberg & Stubbe, 2007, S. 264), die faktische Differenz bleibt: Während unter den Kindern ohne Migrationshintergrund 19 % die Bildungsstandards in Mathematik nicht erreichen, sind es unter den Kindern mit Migrationshintergrund 42 %.

Welche Unterstützung brauchen Kinder mit Migrationshintergrund, um leistungsmäßig aufschließen zu können?

In Österreich führt Mehrsprachigkeit zu einem im internationalen Vergleich eher starken Nachteil beim Erwerb der Lesekompetenz in Deutsch (Suchaň et al., 2012, S. 51). Auch wenn der Unterschied teilweise durch das geringere kulturelle Kapital der betroffenen Familien erklärt werden kann, bleibt die geringere Lesekompetenz ein Faktum.

Die nächste Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik (voraussichtlich 2017/18) wird zeigen, wie weit die Rückmeldung der Ergebnisse an die Schulen zu Veränderungen im Unterricht führt, die sich in der mathematischen Leistung der kommenden Schülerkohorten niederschlagen.

Der folgende Vergleich mit Schülerleistungen in anderen Ländern ist unter dem Vorbehalt zu betrachten, dass sich die Bildungssysteme relevant unterscheiden; so sind z. B. die Zielsetzungen der Lehrpläne für die 4. Schulstufe nicht die gleichen, auch werden hier teilweise 8- bis 9-jährige mit 9- bis 10-jährigen Kindern verglichen. Eine etwas bessere Vergleichbarkeit entsteht durch eine Einschränkung auf Länder der EU bzw. auf eine noch kleinere Vergleichsgruppe von 14 Ländern, die unter den Teilnehmern an PIRLS & TIMSS aufgrund von Ähnlichkeiten mit Österreich ausgewählt wurden: Dänemark, Deutschland, England, Finnland, Irland, Italien, Niederlande, Nordirland, Österreich, Schweden, Slowakische Republik, Slowenien, Tschechische Republik und Ungarn. „Bei dieser Auswahl handelt es sich um Länder, die Österreich aufgrund ihrer ökonomischen oder geografischen Lage besonders nahe stehen, da sie zu den 10 reichsten EU-Ländern zählen und/oder ein Nachbarland sind“ (Suchaň, Wallner-Paschon, Bergmüller & Schreiner, 2012, S. 9 f.).

Mathematikleistungen
liegen unter dem Mittelwert
vergleichbarer Länder

Die TIMSS-Messung der Mathematikleistungen erfolgte 2011. Der Mittelwert der österreichischen Volksschüler/innen liegt mit 508 Punkten unter dem Mittelwert in der EU (519 Punkte) und noch deutlicher unter dem Mittelwert der vergleichbaren Länder (siehe oben) von 525 Punkten. Die Leistungsbandbreite ist geringer; insbesondere umfasst die Spitzengruppe nur etwa 2 % der Schüler/innen gegenüber 8 % in den vergleichbaren Ländern (Suchaň et al., 2012, S. 24).

3.3.2 Lesen

Die nationalen Bildungsstandards Deutsch, Lesen, Schreiben wurden erst im Jahr 2015 überprüft, ausgewertete Ergebnisse liegen noch nicht vor. Partielle Einblicke in die Lesekompetenz lassen sich aus dem *Wiener Lesetest* erschließen. Dieser wurde vom Stadtschulrat für Wien in den Jahren 2011 bis 2014 für die 4. und 8. Schulstufe, ab 2015 ausschließlich für die 4. Schulstufe durchgeführt. Der Stufe 1 werden Schüler/innen zugeordnet, die in einem Text eine einfache Information auffinden können, auf Stufe 2 ist die Entnahme und Kombination von mehreren Informationen aus einem längeren Text bzw. der Rückgriff auf Hintergrundinformationen Bedingung, auf Stufe 3 können komplexe Informationen aus einem Text entnommen, kombiniert und die enthaltenen Motive erkannt werden. Schüler/innen auf Stufe 1 werden als Risikoschüler/innen identifiziert (Corazza, 2013, S. 444 f.). Tabelle 1.3 zeigt die Verteilung der Schüler/innen der 4. Schulstufe auf die Stufen in den Jahren 2011 bis 2013. Im Jahr 2015 kam ein neuer Textverständnistest zum Einsatz, daher ist ein direkter Vergleich mit der Testreihe aus den Jahren 2011 bis 2013 nicht möglich.

Tab. 1.3: Ergebnisse des Wiener Lesetests auf der 4. Schulstufe, 2011–2013

	2011	2012	2013
Anzahl der Schüler/innen	14.442	14.619	15.009
Stufe 1	24 %	20,6 %	18,6 %
Stufe 2	42 %	43,0 %	42,7 %
Stufe 3	35 %	36,5 %	38,7 %

Quellen: Corazza (2013), Stadt Wien (Archivmeldungen der Rathauskorrespondenz, 17.06.2011, 29.05.2013).

Als Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele werden vor allem Fortbildung und Kompetenzerweiterung der Lehrer/innen gesehen. In diesem Kontext wird der Zusammenschluss von Kleinschulen zu Fortbildungsverbänden von den befragten PSI positiv dargestellt. Die Bedeutung des Einbezugs außerschulischer Akteurinnen und Akteure ist den meisten Schulen bewusst. Unterstützungsbedarf verorten die PSI vor allem in Bezug auf die Personalentwicklung durch Fort- und Weiterbildung. Genannt werden in diesem Kontext Themen wie allgemeine Professionalisierung, Teamteaching und die Erweiterung fachdidaktischer Kompetenz. Unterstützung wird ferner für die Gestaltung der Schuleingangsphase und die weitere Entwicklung von Klein- und Kleinstschulen benötigt.

3.3 Lernergebnisse

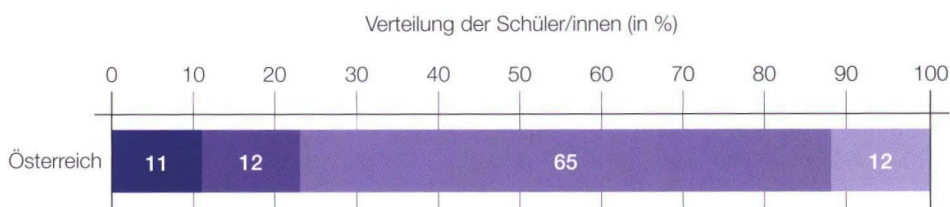
Inwiefern erreicht die Volksschule die intendierten Lernergebnisse? Diese Frage kann nur für einige Aspekte des Bildungsauftrags datengestützt beantwortet werden. Wenn nun im Folgenden ausgewählte Ergebnisse aus nationalen (Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik, 4. Schulstufe, 2013) und internationalen Tests (PIRLS & TIMSS 2011) dargestellt werden, sollte man sich dieser Tatsache bewusst sein. Wie weit die Kinder die Volksschule persönlich gestärkt verlassen, wie ihr allgemeines Selbstkonzept aussieht, wie gut sie sich in eine Gemeinschaft eingefügt haben, wie fit sie für den Wechsel in eine neue Umgebung sind, wie weit sich ihre Lernfähigkeit und Lernbereitschaft oder ihre Kreativität, ihre Orientierung im Alltag und ihre Denkstrukturen entwickelt haben; diese wichtigen Bildungsanliegen der Volksschule werden in den Vergleichsstudien nicht erfasst. Ferner muss in Rechnung gestellt werden, dass außerordentliche Schüler/innen und solche, die nach dem Lehrplan der Sonderschule unterrichtet werden, auch wenn sie Schüler/innen der Volksschule sind, bei den Tests nicht berücksichtigt wurden.

Umfassende Daten zu Lernergebnissen liegen für Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften vor

3.3.1 Mathematik

Die Bildungsstandards für Mathematik auf der 4. Schulstufe wurden 2013 flächendeckend überprüft. Abbildung 1.1 zeigt eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse. 11 % der Volksschüler/innen (rund 8.700 Kinder) haben die Bildungsstandards nicht erreicht, ihnen fehlen demnach grundlegende Fertigkeiten in Teilbereichen des Lehrplans Mathematik. 12 % der Schüler/innen können zwar in allen Teilbereichen reproduktive Tätigkeiten und Routineaufgaben durchführen, sind aber nicht in der Lage, diese flexibel einzusetzen. Sie haben die Bildungsstandards damit teilweise erreicht. 65 % können ihre Kenntnisse in allen Teilbereichen des Lehrplans auf flexible Weise nutzen, Lösungsstrategien finden, Lösungswege beschreiben, und geeignete Sachverhalte mathematisch modellieren. Damit haben sie die Bildungsstandards in vollem Umfang erreicht. 12 % haben sie übertroffen, d. h. sie verfügen über die Anforderungen hinaus über erhöhte analytische und kombinatorische Fähigkeiten und können diese in neuartigen Situationen flexibel einsetzen (Schreiner & Breit, 2014, S. 15, S. 57).

Abb. 1.1: Verteilung der Schüler/innen auf die Kompetenzstufen, Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik, 4. Schulstufe (2013)



Kompetenzstufe: Bildungsstandards ...

■ nicht erreicht (unter Stufe 1) ■ teilweise erreicht (Stufe 1) ■ erreicht (Stufe 2) ■ übertroffen (Stufe 3)

Quelle: Schreiner & Breit (2014, S. 19).

und adaptiver Unterricht, kooperatives Lernen, problemorientiertes Lernen, entdeckendes Lernen, Lernen im Gespräch, Lernen im Spiel und Üben entfalten (Einsiedler, 2014b).

Die Ergebnisse aus TIMSS 2011 zeigen für den Mathematikunterricht, dass österreichische Volksschulkinder weniger als im internationalen Durchschnitt eigenständig oder mit Lehrerunterstützung an Problemen arbeiten, dass sie weniger aufgefordert werden, ihre Antworten zu erklären und dass dem Memorieren von Regeln, Prozeduren und Fakten kaum Aufmerksamkeit geschenkt wird (Mullis, Martin, Foy & Arora, 2012, S. 398). Die Lehrerfragebögen im Rahmen der Überprüfungen der Bildungsstandards zeigen ein ähnliches Bild. Nur 10 % der Lehrer/innen ermöglichen den Schülerinnen und Schülern in den meisten Stunden ein selbstständiges Erarbeiten von Inhalten, Aufgaben zum individuellen Problemlösen kommen bei 20 % der Lehrer/innen, zum Problemlösen in der Gruppe bei 15 % der Lehrer/innen in den meisten Stunden zum Einsatz. Das selbstständige Formulieren von Fragen wird nur von 7 % regelmäßig praktiziert (nach eigenen Berechnungen auf Basis der Bildungsstandards in Mathematik, 4. Schulstufe).

Systematische Forschung zum Unterricht an Volksschulen ist dringend erforderlich

Die systematische Beforschung des österreichischen Volksschulunterrichts über die Befragungsergebnisse in Vergleichsstudien hinaus ist als Desiderat zu bezeichnen. Einschlägige Fachartikel befassen sich z. B. auf normative Weise damit, wie Unterricht aus einer bestimmten Perspektive sein sollte (z. B. Herker, 2015), geben Einblick in die Praxis aus (selbst)beschreibender Perspektive (z. B. Paternostro, 2015), skizzieren Unterrichtsbeispiele als Illustration fachdidaktischer (z. B. Schmidinger, 2010) oder allgemeinpädagogischer (z. B. Langer, 2014) Überlegungen. Forschungsergebnisse über Leistungsbeurteilung (z. B. Beer & Beer, 2014), Schulentwicklung und Fortbildung (z. B. Sever-Wilfinger, 2012) werden berichtet. Mit Förderung befassen sich z. B. Schwab et al. (2013), Schwab und Gasteiger-Klicpera (2014), mit der Nutzung von Diagnoseinstrumenten z. B. Benischek und Schulz (2014), mit der Klassenführung z. B. Haas (2015). Diese fragmentarische Aufzählung belegt natürlich nicht das Fehlen von Forschung zum Volksschulunterricht. Forschung, die einen breiten und systematischen Überblick über den an Volksschulen praktizierten Unterricht gibt, scheint aber nicht vorzuliegen.

Selbst gewählte SQA-Entwicklungsthemen zeigen, was den Volksschulen wichtig ist

Einblicke in die Unterrichtsentwicklung an Volksschulen lassen sich aus der BMBF-Initiative *Schulqualität Allgemeinbildung*, kurz SQA, gewinnen (BMBF, 2014c). In einer im Zuge der Abfassung des gegenständlichen Beitrags durchgeführten Befragung von 16 Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren (PSI) in allen Bundesländern konnten Entwicklungsziele ermittelt werden, die Schulen im Rahmen der Zielvorgaben gewählt haben. Dabei muss sich das gewählte Thema 1 verbindlich auf die Bundeszielvorgabe beziehen, d. h. auf „die Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens in Richtung Individualisierung und Kompetenzorientierung in inklusiven Settings“ (BMBF, 2014c, S. 2). Das am häufigsten gewählte Thema 1 ist die Förderung der Lesekompetenz. Den Schulen geht es dabei vor allem um die Erreichung der Bildungsstandards im Hinblick auf sinnerfassendes Lesen und um die Hebung von Lesefreude und Lesemotivation. Auch dem zweisprachigen Lesen wird Aufmerksamkeit geschenkt. An das Thema Lesen schließt die Individualisierung des Schriftspracherwerbs im Schuleingangsbereich – unter besonderer Berücksichtigung der phonologischen Bewusstheit – nahtlos an. An der Förderung mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenz wird ebenfalls gearbeitet, allerdings von einer kleineren Zahl von Schulen. Klassenübergreifender, kompetenzorientierter Unterricht, Individualisierung und Begabungsförderung sowie eine adäquate Leistungsbeurteilung sind weitere von Volksschulen gewählte Themen. Mit der Flexibilisierung der Schuleingangsstufe müssten sich die Volksschulen aus Sicht der PSI noch intensiver befassen.

Ein weiteres Thema 2 kann von den Schulen frei gewählt werden. Die Entwicklungsziele spiegeln daher deutlicher als bei Thema 1 die Interessen von Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrern wider. Eine klare Priorität hat hier die Gesundheitsförderung durch Intensivierung der Bewegungserziehung, Lernen in Bewegung und gesunde Ernährung, gefolgt von der Entwicklung sozialer Kompetenzen durch Werteerziehung, gewaltfreie Konfliktlösungsstrategien, wertschätzende Kommunikation und Persönlichkeitsentwicklung.

Auch wenn das Konzept der „Kindgemäßheit“ durchaus umstritten ist (z. B. Einsiedler, 2015; Heinzel, 2011), legen Besonderheiten des Kindesalters wie metaphorisches Denken, Denken in Bildern und die Charakteristik kindlichen Spielens und Lernens (Duncker, 2014, S. 166; Schorch, 2007, S. 95) eine Bildung nahe, die in einem Klassenraum als kindgemäße Lern- und Lebensstätte stattfindet, Lernen im Spiel und ausreichend Bewegung einschließt, unter dem Aspekt der Konzentration der Bildung vom ganzheitlich-situativen Erleben der Kinder ausgeht und individuelle Lernausgangslagen, personale und soziale Kompetenzen und Interessen des Kindes berücksichtigt (BMUKK, 2012a, S. 16, S. 25, S. 27; Hammerer, 2012, S. 265 ff.).

Eine Stärkung der Persönlichkeit und der Selbstwirksamkeitserwartung ist nicht nur für die Persönlichkeitsentwicklung selbst, sondern auch für die Leistungsentwicklung von Bedeutung. Laut Lehrplan zielt die Förderung der Persönlichkeit der Kinder auf die Stärkung des Selbstwertgefühls und der auf Selbstvertrauen gegründeten Leistungsbereitschaft ab, indem sie den Kindern kontinuierliche Erfolgserlebnisse ermöglicht (BMUKK, 2012a, S. 26, S. 28 f.).

Die Volksschule ist ein Ort des Miteinanderlebens und -lernens. Sie ist für Kinder „zu einem sehr wichtigen Ort geworden, um Freunde zu finden und zu treffen“ (Heinzel, 2014, S. 161). Vom sozialen Zusammenhalt einer Klasse sind Lernfreude und Leistungsbereitschaft der Kinder stark abhängig (Heinzel, 2014, S. 159). Zusammenleben und -lernen läuft nach Regeln ab (Blömeke & Herzig, 2009, S. 22; Götz, 2015, S. 17; Helmke, 2014, S. 179 ff.), die einerseits soziale Abläufe strukturieren, andererseits selbst Lerngelegenheiten für die Entwicklung des Verständnisses für andere sind (BMUKK, 2012a, S. 26). Maßgebend für die Wirksamkeit sozialer Erziehung ist ein Schul- und Klassenklima, „in dem Schüler, Lehrer und Eltern respektvoll und sachbezogen miteinander umgehen, in dem jeder als Individuum angenommen und im Lernen gefördert wird“ (Keck & Sandfuchs, 2014, S. 244).

Entwicklung der Persönlichkeit und der sozialen Kompetenzen ebenso wichtig wie fachliche Bildung

Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen sind nicht einzelnen Schulfächern zugeordnet, werden aber von der Volksschule und vom Unterricht insgesamt erwartet (Dämon, Eder & Hofmann, 2012, S. 13). In der Systematik von Eder und Hofmann (2012, S. 79) sind dies gesellschaftsbezogene, sozial-interaktive, selbstbezogene Kompetenzen, Methoden-Kompetenzen und ökologische Kompetenzen. Aufgrund der propädeutischen Funktion der Volksschule für den gesamten Bildungsgang ist neben Persönlichkeitsentwicklung und sozialem Lernen (siehe oben) die Entwicklung methodischer Kompetenzen zu betonen. Lernkompetenz, Fähigkeit zu lebenslangem Lernen, Problemlösen, Medien-, informations- und kommunikationstechnische Kompetenz sind nicht nur von Bedeutung für weiterführende Bildung, sie sind gleichzeitig Voraussetzung und Lernertrag von selbstgesteuertem, individuellem Lernen in der Volksschule (Hammerer, 2012, S. 265).

Fähigkeit zu selbstgesteuertem, eigenverantwortlichem Lernen wird in der Volksschule grundgelegt

3.2 Unterricht und Lerngelegenheiten

Welche Leitmotive den Unterricht an österreichischen Volksschulen prägen und welche Lerngelegenheiten Schüler/innen konkret vorfinden, kann aus wissenschaftlicher Sicht nicht umfassend beantwortet werden. Aus dem Diskussionsstand der Bildungswissenschaft und der Fachdidaktiken können Konturen des Wünschenswerten abgeleitet werden. Die Befragungen zum Unterricht in repräsentativen Large Scale Assessments zeichnen ein recht vages Bild der Unterrichtsrealität; Forschungsbefunde beleuchten nur einige ausgewählte Aspekte des Unterrichts.

Im Volksschulunterricht findet sich zunehmend neben traditionellem lehrerzentriertem Unterricht eine reformpädagogische Ansätze aufgreifende „moderat konstruktivistische Didaktik“ (Einsiedler, 2014b, S. 362), die davon ausgeht, dass Lernen ein individueller, aktiver und konstruktiver Prozess ist, der von Lehrerinnen und Lehrern begleitet wird, die Lerngelegenheiten gestalten und Lernende beraten und unterstützen. Verschiedene Formen offenen Unterrichts, projektorientiertes Lernen und lehrergeleiteter Klassenunterricht spannen das didaktische Feld auf, in dem sich die Leitmotive Binnendifferenzierung, Individualisierung

lung des Volksschullehrplans und im Kontext schulautonomer Schwerpunktsetzungen die zentrale Bedeutung des Erwerbs der Grundkompetenzen (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft [BMWFV] & BMBWF, 2015, S. 7 f.).

Die Kompetenzmodelle der Bildungsstandards auf der 4. Schulstufe in den Gegenständen Mathematik und Deutsch, Lesen, Schreiben präzisieren seit 2008 (Boyer, 2012, S. 83) den Bildungsauftrag in diesen Fächern. Sie definieren damit auch die Ausbildung elementarer Fähigkeiten in der Sprache und in Mathematik als überprüfbares Kerngeschäft des Volksschulunterrichts. Die Einführung in diese Kulturtechniken kann, wenn man die Naturwissenschaften ergänzt, international anschlussfähig als Teil eines umfassenderen Literacy-Konzepts betrachtet werden, das die konzeptionelle Grundlage für Leistungsvergleiche wie Progress in International Reading Literacy Study und Trends in International Mathematics and Science Study (PIRLS & TIMSS) oder Programme for International Student Assessment (PISA) bildet. Reading Literacy, Mathematics oder Science Literacy schließen Aspekte der Lebensbewältigung wie Kommunikations- und Lernfähigkeit mit ein und widmen sich auch der Weltorientierung vermittelnden Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001, S. 20).

Allgemeinbildung als Ziel,
Fachunterricht in der
Stundentafel

Die Pflichtgegenstände und verbindlichen Übungen der Volksschule umfassen alle Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung (Fischer & Greiner, 2012, S. 53 f.). Neben Deutsch, Lesen, Schreiben, Mathematik und Sachunterricht stehen Musikerziehung und Bildnerische Erziehung, Technisches und Textiles Werken, Bewegung und Sport und Religion ergänzt durch die Übungen Lebende Fremdsprache und Verkehrserziehung im Lehrplan. Eine Gewichtung wird im Lehrplan durch Zuordnung von Wochenstunden zum Ausdruck gebracht (Tabelle 1.2). Schulen haben die Möglichkeit, diese Gewichtung autonom geringfügig zu verändern (BMUKK, 2012a, S. 21). Darüber hinaus können die Schulen Förderunterricht, unverbindliche Übungen und Freigegegenstände anbieten, unter denen der muttersprachliche Unterricht für Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch mit 2–6 Wochenstunden eine Sonderstellung einnimmt (BMUKK, 2012a, S. 4, S. 32).

Tab. 1.2: Wochenstundenzahlen der Unterrichtsgegenstände

	Gegenstand	1. und 2. Schulstufe	3. und 4. Schulstufe
P	Deutsch, Lesen, Schreiben	7	7
P	Mathematik	4	4
P	Sachunterricht	3	3
P	Bewegung und Sport	3	2
P	Religion	2	2
P	Technisches Werken/Textiles Werken	1	2
P	Musikerziehung	1	1
P	Bildnerische Erziehung	1	1
VÜ	Lebende Fremdsprache	32 Jahresstunden	1
VÜ	Verkehrserziehung	10 Jahresstunden	10 Jahresstunden

Anmerkung: P: Pflichtgegenstand; VÜ: verbindliche Übung.

Quelle: BMUKK (2012a, S. 32).

Welche Kompetenzen
ein Kind am Ende der
Volksschule mindestens
aufweisen muss, ist nicht
definiert

Ausgerichtet an individuellen Bildungsgängen (Tenorth, 2005, S. 29) knüpft die Volksschule an vorschulische Lernerfahrungen an und bereitet die Schüler/innen auf die Anforderungen der Sekundarstufe vor (BMUKK, 2012a, S. 19 f.). Minimalstandards für den Übergang in die Sekundarstufe, die Leistungsanforderungen präzise definieren, sind allerdings weder im Rahmenlehrplan noch in den Bildungsstandards ausgewiesen. Klare Verbindlichkeiten und Konsequenzen können daraus nicht abgeleitet werden, was schon die Zukunftskommission (2005, S. 37) zu Kritik veranlasst hat.

Tab. 1.1: Altersstruktur der Volksschüler/innen im Schuljahr 2013/14

Alter in Jahren	< 6	6	7	8	9	10	11
Anzahl Schüler/innen	1.518	76.336	78.065	79.236	77.067	14.667	792

Quelle: Statistik Austria (2015, S. 132 f.). Eigene Darstellung.

2014a, S. 569). Im OECD-Durchschnitt stehen den Kindern im Primarbereich allerdings jährlich 794 volle Stunden für den Pflichtunterricht zur Verfügung; der Durchschnitt der EU-21 liegt bei 768 Stunden, also immer noch deutlich über dem Stundenausmaß österreichischer Volksschulkinder (OECD, 2014a, S. 558).

Die Lehrerschaft ist gegenüber dem Schuljahr 2000/01 von 33.985 auf 33.175 im Schuljahr 2013/14 zurückgegangen. Mehr als 90 % der Lehrer/innen sind Frauen (Wolf, 2012, S. 14). Die Schüler-Lehrer-Relation hat sich von 11,6 (2000/01) zu 9,9 (2013/14) verändert (Statistik Austria, 2015, S. 52).

Die staatlichen Bildungsausgaben pro Schüler/in wurden von der OECD im Jahr 2011 für die österreichische Volksschule mit jährlich 10.600 USD berechnet, im Elementarbereich sind es 8.933 USD und für die Sekundarstufe I werden 13.547 USD pro Schüler/in aufgewendet. Ein Vergleich ergibt, dass die Ausgaben im Primarbereich mit 10.600 USD deutlich über dem EU-21-Durchschnitt von 8.482 USD liegen (OECD, 2014a, S. 284).

3 Volksschule als Ort grundlegender Bildung – Auftrag, Lernmöglichkeiten und Ergebnisse

Ausgehend von einer Darstellung des weit gefassten Bildungsauftrags der Volksschule, der im Lehrplan und in den Kompetenzmodellen der Bildungsstandards verankert ist, und den Lernmöglichkeiten, die Kinder in der Volksschule vorfinden, richtet sich der Blick auf die Lernergebnisse, soweit sie aus Vergleichstests ablesbar sind. Im Anschluss werden Bedingungsfaktoren diskutiert, die Auswirkungen auf die Leistungen zeigen.

3.1 Bildungsauftrag

Der Bildungsauftrag der österreichischen Volksschule ist sehr weit gefasst. Die Volksschule ist zunächst eine allgemeinbildende Schule. Sie hat den Auftrag, eine „ausgewogene Bildung im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich“ (BMUKK, 2012a, S. 9) zu vermitteln. Sie soll ausgehend von den individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen die Lernfreude fördern, das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit stärken, die soziale Handlungsfähigkeit erweitern, kommunikative Fähigkeiten ausbauen, ausgehend von spielerischen Lernformen zu bewusstem, selbstständigem, zielreichem Lernen hinführen und eine entsprechende Lern- und Arbeitshaltung grundlegen. In der Breite dieser Aufzählung geht ein zentraler Punkt fast unter: Die Volksschule soll grundlegende Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einsichten und Einstellungen vermitteln, die dem Erlernen der elementaren Kulturtechniken (einschließlich der Informations- und Kommunikationstechnologien), einer sachgerechten Begegnung und Auseinandersetzung mit der Umwelt sowie einer breiten Entfaltung im musisch-technischen und im körperlich-sportlichen Bereich dienen (BMUKK, 2012a, S. 9 f.). Kurz gefasst soll sie demnach alle Kräfte der Kinder fördern, die Teilhabe an allen Lebens- und Kulturbereichen vorbereiten und in die Hauptperspektiven des Weltverstehens einführen (Einsiedler, 2014a, S. 226; Schorch, 2007, S. 42 f.; Wolf, 2012, S. 15). Inwiefern dieser Rahmen in der Praxis auf die Vermittlung von Kulturtechniken eingeeengt wird oder inwiefern andere Schwerpunkte gesetzt werden, bleibt auch nach der Definition von Bildungsstandards weitgehend offen (vgl. Hellmich, 2010, S. 19 f.). Die aktuelle Bildungsreformkommission betont allerdings im Kontext der Weiterentwick-

Bildungsauftrag der Volksschule zwischen Allgemeinbildung und Vermittlung der Kulturtechniken

1

Transitionen spielen aufgrund geringer institutioneller Integration der Volksschule eine große Rolle

Elementarpädagogische Bildung und Volksschule sind in Österreich – mit Ausnahme der Vorschulstufe, die Teil der Volksschule ist – institutionell getrennt. In den meisten Fällen sind sie verschiedenen Verantwortungsbereichen unterstellt. Viele Kindergärten sind den Gemeinden zugeordnet, die auch Schulerhalter der Volksschulen sind. In personeller Hinsicht unterstehen die Volksschulen aber der jeweiligen Landesverwaltung. An die Volksschule schließt die Sekundarstufe I in Form der Neuen Mittelschule (NMS) oder der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) an. Die österreichische Volksschule hebt sich so wie die deutsche Grundschule „von anderen europäischen Beispielen durch einen geringen Integrationsgrad in beide Richtungen“ ab (Hörner, 2014, S. 55). Im internationalen Vergleich finden sich viele Beispiele für eine stärkere räumliche, institutionelle und pädagogische Integration (Hörmann, 2015, S. 51; Hörner, 2014, S. 53 ff.).

In der Regel ist die Volksschule eine Halbtagsschule (Wolf, 2012, S. 14), kann aber auch nach § 8d Abs. 2 und 3 SchOG auf Wunsch der Eltern als Ganztagschule in getrennter oder verschränkter Form von Unterricht und Betreuung geführt werden. Ersterer trägt als Nachmittagsbetreuung dem Betreuungsbedarf der Eltern Rechnung. Die verschränkte Form, bei der sich Lern- und Freizeitangebote abwechseln, ist im Hinblick auf ihre Wirksamkeit hinsichtlich des Ausgleichs von Nachteilen und der Bildungsgerechtigkeit allerdings pädagogisch klar zu favorisieren (Hörl, Dämon, Popp, Bacher & Lachmayr, 2012). Aus der Liste der ganztägigen Standorte für das Schuljahr 2014/15 (BMBF, 2015b) lässt sich auszählen, dass 1.095 Volksschulen (36 %) Nachmittagsbetreuung anbieten, während nur 16 (weniger als 1 %) eine verschränkte Form realisieren.

Klassenlehrer/in als wichtige Bezugsperson für die Kinder

Eine Klassenlehrerin/ein Klassenlehrer unterrichtet im Regelfall alle Pflichtgegenstände. Nur in einzelnen Unterrichtsgegenständen (z. B. Religion) oder einzelnen Stunden kommen andere Lehrer/innen zum Einsatz. Das Klassenlehrerprinzip wird bei der Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, in der Sprachförderung, der Schuleingangsstufe oder beim zweisprachigen Unterricht im Minderheitenschulwesen durch Teamteaching erweitert (Wolf, 2012, S. 16). Die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer begleitet die Kinder über mehrere Lernjahre, oft über die ganze Volksschulzeit und ist in dieser Zeit eine wichtige Bezugsperson.

Im Schuljahr 2013/14 gab es 3.066 Volksschulen (Statistik Austria, 2015, S. 69) mit insgesamt 17.819 Klassen (Statistik Austria, 2015, S. 75), im Durchschnitt sind das sechs Klassen pro Schule. Laut Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) sind 25 % der Volksschulen Kleinschulen, in denen in einer Klasse mehr als eine Schulstufe geführt wird (BMBF, 2015a).

Die Anzahl der Volksschüler/innen hat sich von 393.568 im Schuljahr 2000/01 auf 327.663 im Schuljahr 2010/11 reduziert und blieb dann etwa konstant. Im Schuljahr 2013/14 waren es 327.772 Schüler/innen (Statistik Austria, 2015, S. 38). Die Datensammlung der OECD „Bildung auf einen Blick“ ermittelt für Österreich im Jahr 2014 eine durchschnittliche Klassenschülerzahl von 18,2. Dieser Wert liegt unter dem internationalen Vergleichswert für die Primarstufe von durchschnittlich 21,3 Schülerinnen und Schülern und unter dem Wert der EU-21 von 20,0 Schülerinnen und Schülern (OECD, 2014c; Länder der EU-21: siehe OECD, 2014a, S. 25).

Die allgemeine Schulpflicht beginnt mit dem auf das vollendete 6. Lebensjahr folgenden 1. September. Bei Vorliegen der Schulreife können Eltern beantragen, dass ihr Kind vorzeitig aufgenommen wird, wenn das Kind bis zum 1. März des folgenden Kalenderjahrs das sechste Lebensjahr erreicht (Doralt, 2014, S. 607 f.). Tabelle 1.1 zeigt die Altersstruktur der Volksschüler/innen im Schuljahr 2013/14.

Volksschüler/innen haben im Durchschnitt 705 volle Stunden im Jahr Unterricht

Insgesamt stehen für vier Schulstufen 90 Wochenstunden zur Verfügung, wobei die Anzahl der Wochenstunden zwischen 22 und 25 pro Schulstufe beträgt (BMUKK, 2012a, S. 32; Wolf, 2012, S. 14). Die Zahl der Unterrichtstage pro Jahr beträgt laut OECD 180 Tage bzw. 38 Wochen. Das entspricht genau dem Durchschnitt der EU-21. Im Jahr 2012 betrug die Unterrichtszeit an österreichischen Volksschulen 705 volle Stunden pro Jahr (OECD,

Die österreichische Volksschule

David Wohlhart, Jan Böhm, Maria Grillitsch, Konrad Oberwimmer,
Katharina Soukup-Altrichter & Elisabeth Stanzel-Tischler

1 Bildungspolitische Relevanz der Institution Volksschule

Jährlich treten etwa 80.000 Schüler/innen in die Volksschule ein (Statistik Austria, 2015, S. 108). Diese ist seit der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahrs im Jahr 2009 für die meisten Kinder nicht mehr die erste Bildungseinrichtung, die sie besuchen, dennoch aber für die Kinder und deren Eltern eine „neue Welt des Lernens“ (Stanzel-Tischler & Wolf, 2012, S. 31). Das „geflügelte Wort vom beginnenden ‚Ernst des Lebens‘ wird besonders im Zusammenhang mit der Einschulung verwendet“ (Hasselhorn, 2009, S. 175). Der Besuch der Volksschule prägt einen Lebensabschnitt, der für die weitere Entwicklung der Kinder von entscheidender Bedeutung ist. Die Volksschule nimmt als *erste Schule* im Bildungsgang der Kinder, als *grundlegende Schule*, die Kulturtechniken erschließt und Denk- und Handlungsweisen von Fächern einführt, sowie als *gemeinsame Schule* für alle Kinder eine Schlüsselfunktion im österreichischen Bildungssystem ein (Einsiedler, 2014a; Schorch, 2007; Wolf, 2012).

Der vorliegende Beitrag legt den Schwerpunkt auf eine Betrachtung institutioneller Bildungsprozesse im formalen Bildungssystem. Es geht somit um Beiträge zu einer systemischen Außensicht der österreichischen Volksschule, die in folgenden Schritten erarbeitet werden: Zunächst werden Daten und Fakten zur Stellung der Volksschule im Bildungssystem, zu ihrer Organisationsform und zu Schüler- und Lehrerzahlen präsentiert. Ausgehend von der Definition des Bildungsauftrags und der Darstellung von Lerngelegenheiten im Volksschulunterricht richtet sich der Blick auf die Lernergebnisse der Schüler/innen und deren Bedingungsfaktoren. Anschließend an die Erörterung der Frage, ob die Volksschule tatsächlich eine gemeinsame Schule ist, die alle in Österreich wohnenden Kinder besuchen, erfolgt eine Betrachtung der Bildungsverläufe, Transitionen und Bruchlinien beim Übergang aus Vorgänger- und in Nachfolgeinstitutionen. Schließlich werden in Analysefacetten Handlungsempfehlungen für Bildungspolitik und Forschung abgeleitet.

Systemische Außensicht
der österreichischen
Volksschule

2 Die Volksschule im österreichischen Bildungssystem

Einleitend werden auf kompakte Weise wesentliche Parameter der österreichischen Volksschule dargestellt. Stellung im Bildungssystem, Übergänge zu anderen Institutionen und Organisationsformen werden ergänzt durch aktuelle Zahlen zu Standorten, Klassen, Schüler- und Lehrerzahlen sowie zu Unterrichtszeit und Bildungskosten.

Die Volksschule ist eine eigenständige Schulform. Sie umfasst die Grundstufe I (Vorschulstufe, 1. und 2. Schulstufe), die Grundstufe II (3. und 4. Schulstufe) und eine Volksschuloberstufe, die nur mehr an vier Standorten angeboten wird (Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF], 2015a). Die Vorschulstufe ist Teil der Elementarbildung (ISCED-2011 Level 0). Die Bezeichnung Grundschule gilt nach dem Schulorganisationsgesetz (SchOG) für die ersten vier Schulstufen einschließlich der Vorschulstufe. Sie erfüllt gemeinsam mit der Unterstufe der Sonderschule die Aufgabe der Primarstufe (ISCED-2011-Level 1) des österreichischen Bildungssystems (OECD, 2014a, S. 27; Wolf, 2012, S. 13). Die Bezeichnung Volksschule wird im Folgenden synonym für die Grundschule verwendet, die Volksschuloberstufe findet in diesem Beitrag keine Berücksichtigung.

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-1>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (SCRIPT) & Université du Luxembourg, FLSHASE (Hrsg.). (2015). *Bildungsbericht Luxemburg 2015, Band 2: Analysen und Befunde*. Zugriff am 04.03.2015 unter <https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/band-2.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Bildung auf einen Blick 2015. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: Bertelsmann. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-de>

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2012). *Standardüberprüfung 2012 Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 12.01.2016 unter <https://www.bifie.at/node/2489>

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: SKBF. Zugriff am 04.03.2016 unter <http://www.skbf-csre.ch/de/bildungsmonitoring/bildungsbericht-2014/>

Specht, W. (2008). Nationaler Bildungsbericht – ein Schritt in Richtung evidenzbasierter Politik in Österreich. In D. LISUM, Ö. bm:ukk & S. EDK (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis; OECD/CERI-Regionalseminar für die deutschsprachigen Länder in Potsdam (Deutschland) vom 25.–28. September 2007* (S. 93–107). Berlin: Berliner Wiss.-Verl. Zugriff am 12.1.2016 unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulentwicklung/bildungsdiskussion_berichte_und_studien/oecd-ceri/dokumentation/Bildungsmonitoring__Vergleichsstudien_und_Innovationen._OECD-CERI_Seminar_2007.pdf

Specht, W. (Hrsg.). (2009). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. Zugriff am 12.1.2016. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Statistik Austria (Hrsg.). (2015). *Bildung in Zahlen – Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria. Zugriff am 12.1.2016 unter <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2015/20150422a.pdf>

Statistik Austria. (2014). *Standard-Dokumentation – Metainformationen zur Schulstatistik*. Wien: Statistik Austria. Zugriff am 12.1.2016 unter http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=030946.

UNESCO Institute for Statistics, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) & EUROSTAT. (2015). *UOE data collection on formal education. Manual on concepts, definitions and classifications – 2015*. Zugriff am 11.01.2016 unter <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/UOE-data-collection-manual-formal-education-concepts-definitionsclassifications-2015-en.pdf>

Zukunftskommission (Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C. & Wimmer, M.; BMBWK Hrsg.). (2005). *Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gebrer*. Zugriff am 12.01.2016 unter <http://www.plattform-educare.org/Datenbank/Abschlussbericht%20Zukunftskommission%20April%202005.pdf>

Stern in Kapitel 2 die formative, das heißt lernförderliche bzw. lernbegleitende Leistungsbeurteilung im Rahmen der Leistungsbeurteilung in den Fokus. In Kapitel 3 beschäftigen sich *Peter Baumgartner, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner, Petra Gradinger* und *Martin Korte* mit der Förderung von Medienkompetenz und der digitalen Kompetenz von Lehrenden.

Horst Biedermann, Christoph Weber, Barbara Herzog-Punzenberger und *Arvid Nagel* fassen in Kapitel 4 den Forschungsstand zur sozialen und ethnisch-kulturellen Segregation in Schulen zusammen und untersuchen mit aktuellen Daten Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Sie vertiefen damit Fragestellungen aus dem Nationalen Bildungsbericht 2012. In Kapitel 5 stellen *Mario Steiner, Gabriele Pessl* und *Michael Bruneforth* neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen des frühen Bildungsabbruchs dar und tragen zur Diskussion der Ausweitung der (Aus-)Bildungspflicht bei. Dieser Artikel erweitert die Diskussion des Beitrags zu diesem Thema aus dem Nationalen Bildungsbericht 2009. *Michael Schratz, Christian Wiesner, David Kemethofer, Ann Cathrice George, Erwin Rauscher, Silvia Krenn* und *Stephan Gerhard Huber* thematisieren in Kapitel 6 die sich wandelnde Rolle der Schulleitung in einer ergebnisorientierten Führungskultur. Kapitel 7 knüpft an die Diskussion zur Schulautonomie im Nationalen Bildungsbericht 2009 an. In dem Kapitel betrachten *Herbert Altrichter, Stefan Brauckmann, Lorenz Lassnigg, Robert Moosbrugger* und *Gabriela Barbara Gartmann* Fragen der Schulautonomie, das heißt zur Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In Kapitel 8 beschäftigen sich *Lorenz Lassnigg, Michael Bruneforth* und *Stefan Vogtenhuber* mit der Bildungsfinanzierung und den Governance-Strukturen in Österreich.

Der nunmehr dritte Nationale Bildungsbericht wird durch eine Zusammenfassung des Herausgeberteams abgerundet. Darin werden die Herangehensweise der Autorinnen und Autoren an die Themen charakterisiert, wesentliche Aussagen zur Ist-Situation wiedergegeben und wichtige Handlungsoptionen referiert.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann. Zugriff am 12.01.2016 unter http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf

Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015 Deutsch/ Lesen/Schreiben, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/node/3360>

Bruneforth., M. (2014). *Konzept Nationaler Bildungsbericht 2015*. Arbeitspapier für den wissenschaftlichen Beirat des BIFIE. Unveröffentlichtes, internes Dokument.

Bruneforth, M., Lassnigg, L., Vogtenhuber, S., Schreiner C. & Breit, S. (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-1>

Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. Zugriff am 28.01.2016 unter www.bifie.at/buch/1915

Lenkungsgruppe BIFIE-Reform. (2015). *Empfehlungen der Lenkungsgruppe BIFIE-Reform. Endbericht an Frau Bundesministerin Gabriele Heinisch-Hosek*. Zugriff am 12.01.2016 unter <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2015/20150608a.pdf>

4 Aufbau

Um dem Zielpublikum gerecht zu werden, wurden bei der Erstellung der Beiträge besondere Anforderungen an die Textgestaltung berücksichtigt: Auf der einen Seite soll der Text hohen wissenschaftlichen Standards genügen und den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema reflektieren, andererseits soll der Text aus sich heraus auch für gebildete Laien verständlich sein. Daher sind Zitate und Literaturangaben auf ein Minimum beschränkt, um gute Lesbarkeit zu fördern, ohne auf die wissenschaftliche Absicherung zu verzichten. Inhaltlich umfasst jedes Kapitel im Wesentlichen zwei Teile:

- i) *Eine wissenschaftliche Analyse des Gegenstands, die den Wissensstand aus Theorie, Forschung und Evaluation zum Themenbereich und zur aktuellen Situation zusammenträgt.* Dieser Teil bietet zuerst eine Problemanalyse, in welcher die bildungspolitische Relevanz des Themas dargestellt wird, sowie eine Situationsanalyse, im Rahmen derer Daten, Indikatoren und Ergebnisse aus Forschung und Evaluation diskutiert werden.
- ii) *Eine Diskussion der gegenwärtigen Tendenzen der bildungspolitischen Behandlung des Themas unter Berücksichtigung praktisch relevanter Möglichkeiten und Optionen.* Dieser Teil besteht aus einer Darstellung offener Forschungsfragen und Anregungen für die Bildungsforschung und -statistik und schließt ab mit der politischen Analyse und Entwicklungsoptionen.

5 Qualitätssicherung

Wichtig für die Akzeptanz und Rezeption des Nationalen Bildungsberichts ist, dass die Beiträge wissenschaftlichen Relevanz- und Qualitätskriterien entsprechen. Dazu wurde ein mehrstufiges Verfahren der wissenschaftlichen Qualitätssicherung umgesetzt. Dadurch wurde sichergestellt, dass die Expertisen wissenschaftlich auf dem neuesten Stand sind und die aktuelle Literatur zum Thema aus dem nationalen und internationalen Bereich reflektiert wurde. Jeder Beitrag wurde einem Peer-Review durch zwei Fachexpertinnen und Fachexperten unterzogen, wobei jeweils eine Reviewerin/ein Reviewer aus dem Ausland stammt. Die Reviewerinnen und Reviewer wurden danach ausgewählt, dass sie zusätzlich zu ihrer inhaltlichen Expertise über gute Sachkenntnisse des österreichischen Schulwesens und der Bildungsforschung verfügen.

Im Rahmen von zwei Treffen aller Autorengruppen hatten die beteiligten Wissenschaftler/innen die Möglichkeit, die Konzeption sowie die Ergebnisse ihrer Beiträge vorzustellen und Feedback der anderen Gruppen sowie der Herausgeber/innen einzuholen. In der Arbeitsphase wurde jede Autorengruppe von einer Herausgeberin/einem Herausgeber betreut. Sie unterstützten die Autorinnen und Autoren darin, die Passung der Beiträge zum Gesamtkonzept und zu den Qualitätsvorgaben zu sichern.

6 Inhalt der Ausgabe 2015

Der Nationale Bildungsbericht 2015 umfasst acht Kapitel zu verschiedenen Bereichen des Schulwesens. Eine Synthese aus den Ergebnissen, Handlungsempfehlungen und bildungspolitisch wichtigen Punkten findet sich für alle Kapitel in der Zusammenfassung der Herausgeberinnen und Herausgeber am Ende dieses Bands.

Kapitel 1 wirft einen umfassenden Blick auf die österreichische Volksschule. *David Wohlbart, Jan Böhm, Maria Grillitsch, Konrad Oberwimmer, Katharina Soukup-Altrichter* und *Elisabeth Stanzel-Tischler* stellen die aktuellen Entwicklungen und Fragen im Zusammenhang mit dieser Schulform im Lichte neuerer empirischer Daten dar. An einen Beitrag im Nationalen Bildungsbericht 2009 anknüpfend, nehmen *Elfriede Schmidinger, Franz Hofmann* und *Thomas*

- Die Akteurinnen und Akteure der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung auf Bundes- und Landesebene, neben dem Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF) also auch die Schulaufsicht sowie die Entscheidungsträger/innen der Länder.
- Wissenschaftler/innen an Pädagogischen Hochschulen (PH), Universitäten und anderen relevanten Forschungseinrichtungen, insbesondere Lehrerbildner/innen.
- Interessierte Schulleiter/innen und Lehrer/innen sowie interessierte Akteurinnen und Akteure aus dem weiteren Umfeld von Schule wie z. B. der Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, Schulärztlichem Dienst sowie Schularchitektur.
- Schlüsselpersonen der öffentlichen Meinungsbildung, z. B. Bildungsjournalistinnen/-journalisten, die Schulpartner und Fachreferentinnen und -referenten der Sozialpartnerschaft sowie anderer im Bildungsbereich involvierter zivilgesellschaftlicher Organisationen.

3 Themen, Themenfindung und Autorinnen und Autoren

Der zweite Band der Nationalen Bildungsberichte ist jeweils daraufhin ausgelegt, ausgewählte, aktuell relevante Fragestellungen mit dem Blick der Wissenschaft zu behandeln. Die Themenwahl zielt somit nicht darauf ab, in jeder Ausgabe eine umfassende Abhandlung aller relevanten Bereiche anzustreben. Mit acht bis zehn Kapiteln bietet jede Ausgabe des zweiten Bands des Bildungsberichts eine neue Auswahl an Themen. Das bedeutet, dass die jeweils neueren Ausgaben des Berichts die Analysen aus früheren Berichten nicht ersetzen oder aktualisieren, sondern in den meisten Fällen primär ergänzen. Beiträge in vorherigen Berichten (Specht, 2009; Herzog-Punzenberger, 2012) bleiben relevant und sollten weiterhin rezipiert werden. Eine vollständige Liste aller Beiträge der vorherigen Bildungsberichte findet sich am Ende des vorliegenden Bands.

Während das Primat der Themenfindung bei der Politik als Abnehmerin liegt, kann die finale Ausgestaltung der Berichterstattung nur im Konsens mit den ausführenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern geschehen (Specht, 2007). Bei der Auswahl der Themen für die Beiträge stand das Informationsbedürfnis der Akteurinnen und Akteure der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung im Vordergrund. Die politischen Akteurinnen und Akteure, vertreten durch das BMBWF, formulierten im Herbst 2014 Informationsbedarf und identifizierten Themenfelder für Beiträge. Diese Vorgaben zum Informationsbedarf wurden durch die Herausgeber/innen unter Einbeziehung des wissenschaftlichen Beirats des BIFIE im Hinblick auf Machbarkeit bewertet und in konkrete, wissenschaftliche Kapitelvorgaben übersetzt. Die in diesem Bericht abgedeckten Themenfelder sind somit nicht mit dem Ziel ausgewählt, ein vollständiges Bild der aktuellen Bildungs- und Reformdiskussion zu bieten.

Abgeschlossen wurde die Themenauswahl durch die Bildung von Teams von Autorinnen und Autoren, das heißt Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die diese Themen aufgreifen und umsetzen. Dazu wurden für jeden der Beiträge Erstautorinnen bzw. Erstauctoren durch die Gruppe der Herausgeber/innen ausgewählt und für die Mitarbeit gewonnen. Die Erstautorin/der Erstauctor bildete dann in Absprache mit den Herausgeberinnen und Herausgebern eine Autorengruppe für den jeweiligen Beitrag, wobei darauf Wert gelegt wurde, dass jeweils Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Institutionen zusammenarbeiten. Wichtig war es, dass die mitarbeitenden Expertinnen und Experten eine breite Repräsentation der Wissenschaftslandschaft des Landes darstellen. Die Autorinnen und Autoren haben mit großem Engagement die Inhalte aufgearbeitet und die Kapitel erstellt.

Eine fundamentale Weiterentwicklung des Bildungsmonitorings stellt die Verfügbarkeit der Daten aus der regelmäßigen Überprüfung der Bildungsstandards (BIST-Ü) in Deutsch, Mathematik und Englisch seit dem Schuljahr 2011/12 dar. Zusammen mit den Baseline-Messungen der Jahre 2009 und 2010 erlauben sie es, die Ergebnisse des Schulwesens sowie deren zeitliche Veränderungen zu beobachten (vgl. z. B. Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016; Schreiner & Breit, 2012). Die Überprüfung der Bildungsstandards erfolgt jeweils flächendeckend auf der 4. und 8. Schulstufe in einem Zyklus von fünf Jahren. Die Erhebungen verfolgen primär das Ziel, durch Rückmeldung von Ergebnissen an alle Schulen eine Basis für standortbezogene Qualitätsentwicklung zu bieten. Die quantitativ umfassende Datenbasis der BIST-Ü stellt fundamentales Wissen zur sozialen Herkunft der Schüler/innen sowie zu ihren Einstellungen und Erfahrungen in den Schulen auch für vergleichsweise kleine Subgruppen bereit. Der Reichtum der Daten zeigt sich in diesem Bericht auch in der erheblich detaillierteren Darstellung der Ergebnisse, nicht nur auf Ebene der Bundesländer und in Gebieten unterschiedlicher Besiedlungsdichte, sondern auch durch Analysen auf Bezirksebene. Vertiefende Analysen auf Basis der Daten der Überprüfung der Bildungsstandards erweitern in Kapitel 1 zur Volksschule, in Kapitel 4 zur Segregation, in Kapitel 5 zum frühen Bildungsabbruch und in Kapitel 8 zur Bildungsfinanzierung die empirische Basis.

Erhebliche Verbesserungen in der Bildungsstatistik wurden auch durch die Weiterentwicklung der Schulstatistik erreicht. Seit dem Erhebungsjahr 2003/04 wird die Schulstatistik auf Basis des Bildungsdokumentationsgesetzes durchgeführt. Die Erhebung von Einzeldaten von Schülerinnen und Schülern anstelle von Aggregatdaten auf Klassenbasis erlaubt zum Beispiel, Bildungsverläufe darzustellen und Erhebungsmerkmale der Schüler/innen, etwa bezüglich Alltagssprache oder Ganztags schulbesuch zu berücksichtigen (vgl. Statistik Austria, 2014, 2015). Die Schulstatistik stellt eine wichtige Grundlage für die Kapitel 1, 4, 5 und 8 dar. Aufbauend auf der Bildungsverlaufstatistik wurde in den letzten Jahren das bildungsbezogene Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) entwickelt, welches neue Analysen zu den Wirkungen des Bildungssystems erlaubt. Die Analysen des Kapitels 5 wären ohne diese neue Datenquelle nicht denkbar. Auch in anderen Bereichen des Monitorings wurden weitere Fortschritte gemacht, etwa durch die Einführung und Verbesserung des Lehrercontrollings im Rahmen der Personalsteuerung. Auch wenn Kapitel 8 weiteren Handlungsbedarf hinsichtlich der Transparenz in der Ressourcennutzung identifiziert, können Analysen zur Ressourcennutzung vorgestellt werden, die eine relevante Erweiterung des Steuerungswissens darstellen.

Angesichts der substanziell verbesserten Datenlage steht für die weitere Entwicklung der Bildungsberichterstattung in Österreich nicht mehr die Erweiterung der Datenbestände im Mittelpunkt. Vielmehr sollte auf die Verbesserung der Nutzung und Interpretation der Daten für die politische Steuerung fokussiert werden. Dazu gehört auch eine erweiterte Beforschung der Daten, wozu der Zugang zu diesen Daten für Wissenschaftler/innen erweitert werden sollte. Einen wichtigen nächsten Schritt in diese Richtung stellt die Einrichtung einer Forschungsdatenbibliothek am BIFIE dar, die die wissenschaftliche Nutzung der Daten der Überprüfung der Bildungsstandards ausweiten soll (vgl. dazu auch Lenkungsgruppe BIFIE-Reform, 2015).

2 Ziele und Zielpublikum

Der Nationale Bildungsbericht dient primär als wissenschaftliche Grundlage für evidenzbasierte Entscheidungen – sowohl bei politischen als auch bei steuernden Fragestellungen, mit denen Entscheidungsträger/innen konfrontiert werden. Mit den im Vorwort der Herausgeberinnen und Herausgeber angeführten Zielen strebt der NBB an, folgendes Zielpublikum anzusprechen:

Einleitung

Michael Bruneforth & Claudia Schreiner

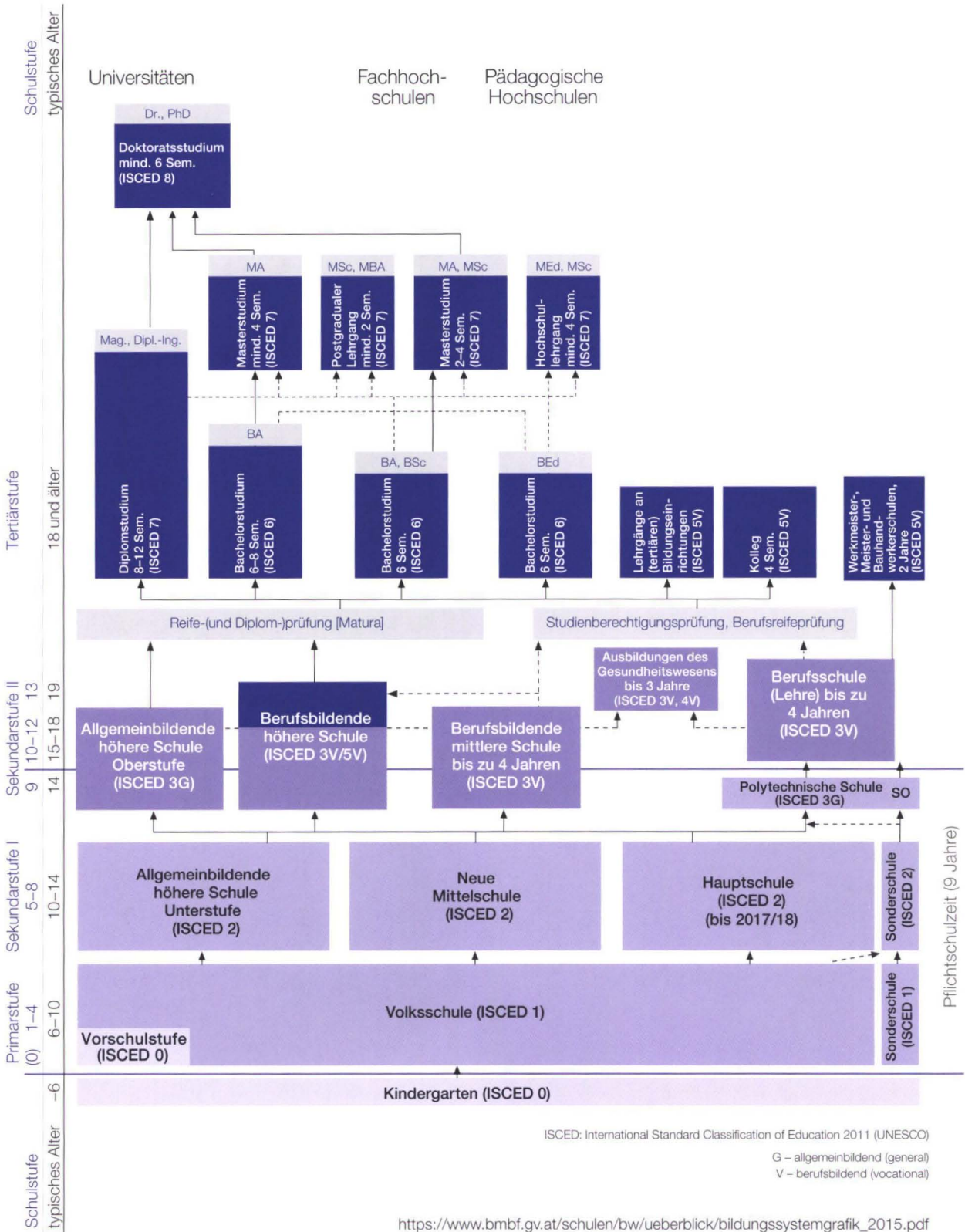
Die regelmäßige nationale Bildungsberichterstattung in einem Rhythmus von drei Jahren ist eine gesetzlich verankerte Kernaufgabe des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE; BGBl. I Nr. 25/2008 i. d. F. BGBl. I Nr. 151/2015). Mit dem vorliegenden Bildungsbericht wird die dritte Ausgabe in dieser Reihe vorgelegt. Wie in den Vorjahren ist auch dieser Bericht in der für Österreich spezifischen zweibändigen Form konzipiert. Die Teilung in zwei Bände bietet Raum für eine kontinuierliche Berichterstattung und Monitoring mittels Indikatoren im Band 1 (Bruneforth, Lassnigg, Vogtenhuber, Schreiner & Breit, 2016) und eine Aufarbeitung aktueller bildungspolitischer Fragen im hier vorliegenden Band 2. Dieser spezifische Ansatz, den Nationalen Bildungsbericht nicht auf eine empirische Bestandsaufnahme zu beschränken, erlaubt es – entsprechend der österreichischen Tradition der Politikberatung –, ausgehend von der wissenschaftlichen Befundlage auch zu wichtigen Entwicklungsfragen des Schulwesens Stellung zu nehmen, Strategievorschläge zu machen (Specht, 2008, S. 96) und damit Handlungsoptionen aufzuzeigen. Damit unterscheidet sich die Bildungsberichterstattung deutlich von den in Deutschland (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014) bzw. der Schweiz (Schweizerische Koordinationsstelle [SKBF], 2014) gewählten Konzeptionen; eine ähnliche Betonung der Analyse findet sich im deutschsprachigen Raum in Luxemburg (SCRIPT & FLSHASE, 2015), die sich die österreichische Form zum Vorbild genommen hat.

Diese Einleitung stellt die konzeptionelle Grundlage des Bildungsberichts (Bruneforth, 2014) vor, die sowohl auf Arbeiten von Specht (2008, 2009) für die erste Ausgabe des Bildungsberichts als auch auf Erfahrungen von Herzog-Punzenberger (2012) aufbaut. Abschließend werden die acht Beiträge im Band 2 kurz eingeführt. Eine Zusammenschau der Ergebnisse findet sich in der Zusammenfassung der Herausgeberinnen und Herausgeber in Kapitel 9.

1 Entwicklungen zum Bildungsmonitoring und zur Berichterstattung in Österreich

In der letzten Dekade haben das Bildungsmonitoring und die Berichterstattung in Österreich substanzielle Fortschritte gemacht, die sich auch in den Bildungsindikatoren und wissenschaftlichen Beiträgen dieses Bildungsberichts widerspiegeln. Während vor der Beauftragung des ersten Bildungsberichts dem österreichischen Bildungssystem attestiert wurde, kein systematisches Bildungsmonitoring zu kennen (Specht, 2007; vgl. auch Zukunftskommission, 2005), hat sich in den letzten Jahren die Basis der Systemberichterstattung erheblich verbessert. Eine wichtige Entwicklung stellte dabei die kontinuierliche Teilnahme an den internationalen Vergleichsstudien Programme for International Student Assessment (PISA), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) und Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) dar. Diese bieten eine Außenperspektive auf die Ergebnisse des Schulsystems und erlauben es, langfristige Trends zu berichten. Auch der Anreiz und Zwang zur standardisierten internationalen Datenproduktion für internationale Organisationen (UNESCO Institute for Statistics, OECD & EUROSTAT, 2015), die für EU-Mitgliedsländer verbindlich ist (Commission Regulation [EU] No. 912/2013), sowie die regelmäßige Rezeption internationaler Publikationen (vgl. OECD, 2015) hat geholfen, die Bildungsstatistik in zentralen Bereichen weiterzuentwickeln. Die Teilnahme an den internationalen Projekten hatte für Österreich über die Gewinnung der daraus resultierenden Daten hinaus eine nicht zu unterschätzende Wirkung auf den Aufbau von nationaler Expertise.

Österreichisches Bildungssystem



Sonstige

BIP	Bruttoinlandsprodukt
ECTS	European Credit Transfer System
ISCED	International Standard Classification of Education (UNESCO)

Schulformbezeichnungen

Allgemeinbildende Schulen

VS	Volksschulen
NMS	Neue Mittelschulen
HS	Hauptschulen
PTS	Polytechnische Schulen
AHS	Allgemeinbildende höhere Schulen
AHS-U	Allgemeinbildende höhere Schulen – Unterstufe
AHS-O	Allgemeinbildende höhere Schulen – Oberstufe
APS	Allgemeinbildende Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen/Neue Mittelschulen/Kooperative Mittelschulen, Sonderschulen, Polytechnische Schulen; auch als PS abgekürzt)
ASO	Allgemeine Sonderschulen

Berufsbildende Schulen

BHS	Berufsbildende höhere Schulen
BMHS	Berufsbildende mittlere und höhere Schulen
BMS	Berufsbildende mittlere Schulen
HAK	Handelsakademien
HTL	Höhere technische Lehranstalten
BS	Berufsschulen

Pädagogische Ausbildungsinstitutionen

BAKIP	Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik
BASOP	Bildungsanstalten für Sozialpädagogik
PH	Pädagogische Hochschulen

Abkürzungsverzeichnis

Datengrundlagen

BibEr	Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring
BilDok	Bildungsdokumentation (Schulstatistik)
BIST-Ü-E8	Überprüfung der Bildungsstandards in Englisch, 8. Schulstufe
BIST-Ü-M4	Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik, 4. Schulstufe
BIST-Ü-M8	Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik, 8. Schulstufe
PISA	OECD – Programme for International Student Assessment
TALIS	OECD – Teaching and Learning International Survey
PIRLS	IEA – Progress in International Reading Literacy Study
TIMSS	IEA – Trends in International Mathematics and Science Study

Institutionen und Organisationen

BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Frauen
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2000–2007)
BMI	Bundesministerium für Inneres
BMF	Bundesministerium für Finanzen
BMFJ	Bundesministerium für Familie und Jugend
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007–2014)
BMWFW	Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Finanzen
EU	Europäische Union
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
LSR	Landesschulrat
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Programme, Initiativen, strategische Maßnahmen

IKM	Informelle Kompetenzmessung (https://www.bifie.at/ikm)
QIBB	QualitätsInitiative Berufsbildung (https://www.qibb.at)
SQA	Schulqualität Allgemeinbildung (http://www.sqa.at)

Gesetzliche Grundlagen

BilDokG	Bildungsdokumentationsgesetz
BSchAufsG	Bundes-Schulaufsichtsgesetz
LBVO	Leistungsbeurteilungsverordnung
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchPflG	Schulpflichtgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz

Hinweise für die Leserinnen und Leser

Der Nationale Bildungsbericht (NBB) 2015 ist auf der Website des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) digital verfügbar. Auf www.bifie.at/nbb können sowohl die beiden Bände (Band 1: „Indikatoren“, Band 2: „Themen“) des Nationalen Bildungsberichts 2015 und dazugehörige Materialien als auch die vorherigen Ausgaben, die Nationalen Bildungsberichte 2009 und 2012 (jeweils Band 1 und 2 sowie weitere Materialien), heruntergeladen werden.

Alle Kapitel sind auch als separate Dateien verfügbar. Das Auffinden, Nachschlagen oder Zitieren sämtlicher Materialien des Bildungsberichts wird durch die Einführung persistenter Identifikatoren, *Digital Object Identifier (DOI)*, erleichtert: So findet sich auf der ersten Seite jedes Kapitels jeweils ein Verweis in Form einer URL (beginnend mit [http://dx.doi.org/...](http://dx.doi.org/)), mit welcher die jeweilige Datei abrufbar ist und die die Leserin/den Leser zugleich zur Übersicht über weitere digital verfügbare Materialien führt.

Bestandteil der URL ist jeweils eine DOI-Nummer, welche mit den Ziffern *10.17888* beginnt und mit der Nummer des entsprechenden Kapitels endet. Aufgrund der Eigenschaft als persistenter Identifikator wurde in Literaturverweisen mit einem DOI darauf verzichtet, das jeweilige Zugriffsdatum zu ergänzen.

Die Aufnahme der bibliografischen Daten in ein Literaturverwaltungsprogramm wird durch den DOI erleichtert.

Daten und Informationen können im Band 1 des Nationalen Bildungsberichts nachgeschlagen werden (die aktuelle Ausgabe ist verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-1>): So finden sich im Band 1 weitere Informationen zu den auch in diesem Band verwendeten Datenquellen, zum Beispiel zu den Überprüfungen der Bildungsstandards, den internationalen Schulleistungsstudien und zur Schulstatistik, und eine Karte über den Grad der Urbanisierung in Österreich.

Für die Texte des Nationalen Bildungsberichts wird eine Genderschreibweise verwendet, die vorsieht, vordere Wortteile von Komposita nicht zu gendern. Trotzdem sind sowohl die weibliche als auch die männliche Form gleichermaßen gemeint (z. B. Lehrerbildung, Schülerkompetenzen u. a.). Es werden immer die grammatikalisch richtigen Formen verwendet, entweder durch das Einsetzen von Schrägstrichen im Wort oder durch das Ausschreiben beider Formen, die mittels „und“ oder bei Aufzählung mittels Schrägstrich verbunden sein können.

Auf den folgenden Seiten finden sich ein Abkürzungsverzeichnis mit häufig genutzten Abkürzungen und eine Darstellung des österreichischen Bildungssystems. Am Ende des Buchs sind nähere Informationen zu den einzelnen Autorinnen und Autoren in einem Verzeichnis sowie eine Übersicht über bisher erschienene Themenbeiträge in der Reihe des Nationalen Bildungsberichts zu finden.

Herzlich bedanken möchten wir uns insbesondere bei den Gutachterinnen und Gutachtern für ihre wichtige Rolle im Qualitätssicherungsprozess.

Dank geht an dieser Stelle auch an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des BIFIE, die die Produktion und Administration des Projekts unterstützt haben. Insbesondere danken wir Mag. Saya Gurtner-Reinthaler für die verantwortliche Koordination der Produktion des Berichts, die Betreuung der Teams von Autorinnen und Autoren und die Unterstützung der Qualitätssicherung. Ohne sie wäre der enge Zeitplan kaum einzuhalten gewesen. Außerdem bedanken wir uns für die produktive Zusammenarbeit mit dem BIFIE-Medienmanagement koordiniert von Hannes Kaschnig.

Dank ergeht schließlich auch an Mag. Florian Sobanski und Mag. Bernhard Chabera für deren Funktion als Schnittstelle zwischen Herausgeberinnen und Herausgebern und dem Auftraggeber, dem Bildungsministerium und ebenso an die Fachreferentinnen und Fachreferenten des BMBF für die vielfältigen Informationen, die sie auf Nachfrage den Autorinnen und Autoren zur Verfügung gestellt haben.

Michael Bruneforth, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel und Christiane Spiel

Salzburg, Graz, Klagenfurt und Wien, im März 2016

Vorwort der Herausgeberinnen und Herausgeber

Mit dem vorliegenden Nationalen Bildungsbericht 2015 wird zum dritten Mal eine umfassende Grundlage für die bildungspolitische Diskussion und Steuerung des Schulwesens in Österreich geboten. Der Bildungsbericht soll primär als empirische und wissenschaftliche Grundlage für evidenzbasierte Entscheidungen dienen – sowohl bei politischen als auch bei steuernden Fragestellungen, mit denen Entscheidungsträgerinnen und -träger konfrontiert werden. Darüber hinaus sollen mit dem Bericht zukünftige bildungspolitische Themen für den öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs aufbereitet werden. Folglich erfüllt er nicht nur die Funktion der Bewertung beziehungsweise der Evaluation abgeschlossener Maßnahmen, sondern er unterstützt auch laufende Optimierungen und künftige Entwicklungen.

Der Bildungsbericht 2015 folgt in Aufbau und Konzeption den beiden vorangegangenen Ausgaben von 2009 und 2012 und besteht erneut aus zwei Bänden. Band 1 präsentiert Daten und Indikatoren zum Schulsystem in Österreich. Er bringt verschiedene relevante Datenquellen zusammen und bietet damit eine Gesamtschau des statistischen Wissens zum Bildungsbereich. Band 2 enthält Expertisen führender österreichischer Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftler zu zentralen Entwicklungsthemen und Problemfeldern des Schulwesens.

Für den Nationalen Bildungsbericht 2015 wurde die Verantwortung für die Herausgeberschaft neu ausgestaltet. Mit der Etablierung einer wissenschaftlichen Herausgebergruppe für Band 2, bestehend aus sechs Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern von verschiedenen wissenschaftlichen Einrichtungen, wurde einerseits die wissenschaftliche Unabhängigkeit des Berichts stärker betont und andererseits sichergestellt, dass die Bildungsforschung in Österreich in ihrer Breite angemessen eingebunden ist. Wesentliche Aufgabe der Herausgeberinnen und Herausgeber war es, die Autorinnen und Autoren auszuwählen und sie bei ihrer Arbeit zu begleiten. Sie übernahmen auch die Verantwortung für die wissenschaftliche Qualitätssicherung der Beiträge. Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) war für die organisatorische Koordination und die administrative Abwicklung der Erstellung des Berichts zuständig. Um die Kontinuität im Bildungsmonitoring sicherzustellen, wurde die Herausgeberschaft von Band 1 getrennt von der des Bands 2 gehalten. Band 1 wurde erneut in Kooperation zwischen dem BIFIE und dem Institut für Höhere Studien (IHS) erstellt und von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern dieser Institutionen herausgegeben.

Bei der Auswahl der Themen für die wissenschaftlichen Expertisen stand das Informationsbedürfnis der Akteurinnen und Akteure der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung im Vordergrund. Für weitere Ausgaben des Nationalen Bildungsberichts wäre es wünschenswert, zur Sicherung von Akzeptanz und Entscheidungsrelevanz der analysierten Themen einer Empfehlung des Rechnungshofs nachzukommen, indem ein verbindlicher Modus zur Themenwahl festgelegt wird, der die verschiedenen Stakeholder adäquat einbezieht.

An den acht Kapiteln von Band 2 des Nationalen Bildungsberichts haben 34 Autorinnen und Autoren in Teams in einem sehr engen Zeitplan gearbeitet. Ihnen ist die hohe Relevanz und Qualität der Beiträge des Berichts zu verdanken. Ihre Expertise und ihr Einsatz haben diesen Band ermöglicht. Dafür danken wir ihnen herzlich. Das breite Spektrum der Autorinnen und Autoren belegt die gute Repräsentanz des Berichts für die Bildungsforschung in Österreich. Die Qualität der Beiträge wurde durch einen aufwändigen Prozess sorgfältig gesichert.