



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Outputorientierung, Ergebnisverantwortung und
Kompetenzorientierter Unterricht:
Umsetzung, Wissen und Einstellung
bei österreichischen Lehrkräften

Verfasserin

Alina Mareike Pröckl

Angestrebter akademischer Grad
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015

Studienkennzahl: A 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober

Ich möchte an dieser Stelle Dank an all die lieben Menschen aussprechen, die mich in meiner Diplomarbeitsphase begleitet haben.

Danke an Mag. Gregor Jöstl und Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober für die Betreuung.

Danke an meine besonderen Eltern, mein Bruderherz, meinen Opa und meine ganze lustige Familie für den essentiellen Beitrag zu meinem schönen Leben.

Danke an die liebsten Mitbewohnerinnen und Mitbewohner der Welt, die ebenso froh über den Abschluss meiner Diplomarbeit sind wie ich: Armin, Christina, Magdalena und Mathias.

Danke an meine lieben Freundinnen und Freunde Merle, Nadja, Jan, Michael, Cristina und Theresa, denen ich ganz viel Motivation und Flow wünsche.

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT/ KURZFASSUNG.....	8
1. EINLEITUNG	11
2. BILDUNGSPOLITISCHER HINTERGRUND	12
3. FORSCHUNGSGEGENSTAND	14
3.1. Outporientierung und Ergebnisverantwortung.....	14
3.2. Der Kompetenzorientierte Unterricht	16
4. DIE AKTEURE UND AKTEURINNEN IM REGIONALEN KONTEXT	22
4.1. Aktueller Forschungsstand	22
5. ZUSAMMENFASSUNG DES AKTUELLEN FORSCHUNGSSTANDS....	27
6. FRAGESTELLUNGEN.....	28
7. METHODE	31
7.1. Untersuchungsdesign	32
7.2. Erhebungsinstrument	32
7.2.1. Aufbau des Erhebungsinstrumentes.....	33
7.2.2. Generierte Items zum Wissen über Kompetenzorientierten Unterricht	34
7.2.3. Generierte Items zur Erhebung der Umsetzung von Kompetenzorientiertem Unterricht	36
7.2.4. Generierte Items zum Wissen über Outporientierung.....	37
7.2.5. Generierte Items zum Wissen über Ergebnisverantwortung.....	38
7.3. Beschreibung spezieller Auswertungsverfahren	39
7.4. Untersuchungsdurchführung.....	40
7.5. Stichprobenbeschreibung.....	41
8. ERGEBNISSE	43
8.1. Gefühlte Informiertheit der Lehrkräfte	43
8.1.1. Grad der gefühlten Informiertheit.....	44

8.1.2. Ergänzende Zusatzanalysen zur gefühlten Informiertheit: Informationswunsch und Informationsquellen	45
8.2. Wissen über Kompetenzorientierten Unterricht, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung	46
8.2.1. Wissen der Lehrkräfte über Kompetenzorientierten Unterricht	46
8.2.2. Wissen der Lehrkräfte über Outputorientierung	49
8.2.3. Wissen der Lehrkräfte über Ergebnisverantwortung.....	50
8.3. Umsetzung von Kompetenzorientiertem Unterricht.....	51
8.4. Einstellung der Lehrkräfte zu Kompetenzorientiertem Unterricht, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung	52
8.5. Zusammenhänge zwischen gefühlter Informiertheit, Wissen, Einstellung und Umsetzung hinsichtlich Kompetenzorientierten Unterrichts	53
8.6. Zusammenhang zwischen Dienstalter und gefühlter Informiertheit, Wissen, Einstellung, Umsetzung hinsichtlich Kompetenzorientierten Unterrichts.....	54
8.7. Intergruppenvergleich bezüglich der Schulform bezogen auf die Umsetzung von Kompetenzorientiertem Unterricht.....	55
8.8. Intergruppenvergleich bezüglich der Schulform bezogen auf die Einstellung zu Kompetenzorientiertem Unterricht.....	56
8.9. Intergruppenvergleich bezüglich der Schulform bezogen auf Wissen über Kompetenzorientierten Unterricht.....	57
8.10. Intergruppenvergleich bezüglich der Schulform bezogen auf gefühlte Informiertheit über Kompetenzorientierten Unterricht.....	58
9. DISKUSSION	58
9.1. Limitationen und Ausblick	63
LITERATURVERZEICHNIS	67
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	73
TABELLENVERZEICHNIS	73
APPENDIX	75

Abstract/ Kurzfassung

The following thesis broaches the issue of the introduced Austrian education reform concepts of output orientation, result responsibility, and competency-based education. In particular, the knowledge and attitudes of teachers decide on a successful implementation of innovation in practice (Altrichter & Helm, 2011; Hall & Hord, 2006). The goal of this study is the analysis of perceived knowledgeability, the knowledge and attitude of Austrian teachers towards output orientation, result responsibility, and competency-based education and the implementation of the latter. Using a self designed online survey, the sample reached $n = 251$ teachers. The questioned teachers stated that they felt good to moderately informed about the three central aspects of output orientation, result responsibility and competency based education. The participants scored moderate to well in regard to the knowledge-test. In contrast to preceding studies, a neutral to positive attitude could be detected among the teachers. The participants of the study indicated to frequently implement most of the aspects of the competency based education, while the distinctive attitudes and implementation between teachers of different school-types can be recognized. Noteworthy correlations between perceived knowledgeability and attitude ($r = .319$), attitude and implementation ($r = .271$), implementation and knowledge ($r = .154$) as implementation and perceived knowledgeability ($r = .248$) could be detected, which are discussed in the following study.

Die vorliegende Diplomarbeit thematisiert die im Zuge der österreichischen Bildungsreform eingeführten Konzepte der Outputorientierung, Ergebnisverantwortung und Kompetenzorientierten Unterrichts. Insbesondere das Wissen und die Einstellung der Lehrkräfte entscheiden über eine erfolgreiche Implementierung einer Innovation in der Praxis (Altrichter & Helm, 2011; Hall & Hord, 2006). Ziel der vorliegenden Arbeit ist eine Untersuchung der gefühlten Informiertheit, des Wissens und der Einstellung österreichischer Lehrkräfte zu Outputorientierung, Ergebnisverantwortung und Kompetenzorientiertem Unterricht sowie der Umsetzung des Letzteren. Unter Einsatz eines selbstkonstruierten Online-Fragebogens erreichte die Stichprobe $n = 251$ Lehrkräfte. Die Teilnehmenden der vorliegenden Studie gaben an sich gut bis mäßig gut über die drei zentralen Aspekte Outputorientierung, Ergebnisverantwortung und

Kompetenzorientierter Unterricht informiert zu fühlen. Die Teilnehmenden schnitten im Wissenstest mäßig gut bis gut ab. Entgegen der Berichte vorangegangener Studien wurde eine neutrale bis positive Einstellung unter den Lehrkräften gefunden. Die Studienteilnehmenden gaben an, die meisten Aspekte Kompetenzorientierten Unterrichts häufig in der Praxis anzuwenden, wobei in der Einstellung sowie in der Umsetzung Unterschiede zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Schultypen zu erkennen sind. Signifikante Zusammenhänge konnten zwischen gefühlter Informiertheit und Einstellung ($r = .319$), Einstellung und Umsetzung ($r = .271$), Umsetzung und Wissen ($r = .154$) sowie Umsetzung und gefühlter Informiertheit ($r = .248$) gefunden werden, die in der vorliegenden Arbeit diskutiert werden.

1. Einleitung

Seit den 1990er Jahren wird im deutschsprachigen Raum die Dringlichkeit einer Reform des Schulwesens diskutiert, welche die Leistungsfähigkeit und Ökonomisierung des Bildungssystems sichern soll (Altrichter, 2008). Im Zentrum der Unterrichtsentwicklung steht die Outputorientierung, welche die traditionelle Inputorientierung ablösen soll. Zudem wird vermehrt die Verantwortung der einzelnen Lehrkräfte und Schulen für die Erreichung der als Bildungsstandards definierten Bildungsziele betont (Klieme et al., 2009). Mit diesem Paradigmenwechsel wurden in Österreich neue Steuerungsinstrumente eingeführt. Dazu zählen der *Kompetenzorientierte Unterricht* und kompetenzorientierte Lehrpläne, die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung und Bildungsstandards (Schober, Klug, Finsterwald, Wagner & Spiel, 2012; Breit & Schreiner, 2010; BGBl I Nr. 117/2008; BGBl II Nr. 1/2009).

Es reicht für eine Systemreform nicht aus, Verordnungen und Gesetze bloß zu entwickeln, es ist auch erforderlich diese in der Praxis umzusetzen (vgl. z.B. Altrichter & Helm, 2011; Fend, 2011). Aus diesem Grund sind die zentralen Akteurinnen und Akteure, die über die Implementierung der Bildungsreform auf Unterrichtsebene entscheiden, letztlich die Lehrkräfte. Das Wissen über und die Einstellung zu einer Innovation beeinflussen nach den Überlegungen von Gräsel (2010) und Hall und Hord (2006) die Umsetzung derselben. Demnach kann eine Untersuchung der gefühlten Informiertheit, des Wissens und der Einstellung hinsichtlich der Bildungsreform sowie der Umsetzung derselben von den betroffenen Lehrkräften wichtige Aufschlüsse über die Implementierung der Bildungsreform geben.

Die Relevanz dieses Themas findet insbesondere in zahlreichen Kommentaren und Leser- und Leserinnenbriefe namhafter Zeitungen in Österreich Ausdruck, die eine starke Ablehnung gegenüber der eingeführten Reform erkennen lassen. Bei intensiver Beschäftigung mit Studien zu den Teilaspekten der Bildungsreform in Österreich wird deutlich, dass sich die vorangegangene Forschung in Österreich bis dato fast ausschließlich auf die Einführung der Bildungsstandards fokussierte. Die Ergebnisse der Studien zeigten vor allem auf, dass die Lehrkräfte den Bildungsstandards eher neutral bis negativ gegenüberstehen und es ihnen an Informationen und Unterstützung zur

Umsetzung der Standards fehlt (Altrichter, Kemethofer & Leitgöb, 2012; Beer, 2007; Freudenthaler & Specht, 2005, 2006; Grillitsch, 2010; Schmich & Schreiner, 2009).

Es ist deutlich zu erkennen, dass trotz der offensichtlichen Relevanz der Thematik große Forschungslücken bezüglich Outputorientierung, Ergebnisverantwortung und Kompetenzorientierten Unterricht bestehen. In der vorliegenden Arbeit stehen demnach die gefühlte Informiertheit, das Wissen, die Einstellung und Umsetzung bei österreichischen Lehrkräften bezüglich Outputorientierung, Ergebnisverantwortung und Kompetenzorientiertem Unterricht im Fokus. Mittels eigens erstelltem Online-Fragebogen wurden 251 österreichische Lehrkräfte diesbezüglich befragt.

Im den ersten Kapiteln der vorliegenden Arbeit wird auf den bildungspolitischen Hintergrund eingegangen und die Konzepte der Outputorientierung, Ergebnisverantwortung und des Kompetenzorientierten Unterrichts werden erläutert. Kapitel 4 widmet sich vorangegangenen Untersuchungen, auf welche sich diese Arbeit stützt, und deren Ergebnissen. Auf den theoretischen Teil der Arbeit aufbauend werden im folgenden Kapitel Forschungslücken aufgezeigt. Daraus folgend werden die entsprechenden Fragestellungen, die Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit sind, abgeleitet. Es folgt eine detaillierte Beschreibung der Methode, in der das Untersuchungsdesign, das Erhebungsinstrument, Auswertungsverfahren, die Untersuchungsdurchführung und die Stichprobe beschrieben werden. Kapitel 8 widmet sich der Darstellung der Ergebnisse. Die Arbeit schließt mit der Diskussion. Hierbei werden auch Limitationen der Studie diskutiert und die sowohl für die Praxis als auch für die weitere Forschung relevanten Schlussfolgerungen herausgearbeitet.

2. Bildungspolitischer Hintergrund

Im Jahr 2000 hielt der Europäische Rat fest, er wolle die EU weltweit zum wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum machen (Breit & Schreiner, 2010). Umso mehr erschütterten die negativen Ergebnisse bei Large Scale Assessments – wie *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) und *Programme for International Student Assessment* (PISA) – die internationale sowie österreichische Bildungspolitik, was zur Entstehung eines konsequenzenorientierten Diskurses führte (vgl. z. B. Fend, 2011; Lucyshyn, 2007; Oelkers, 2003). Laut Eder,

Posch, Schratz, Specht und Thonhauser (2002) liegt ein weiterer Anlass für die Diskussion zur Einführung der Schulreform in der prekären staatlichen Finanzlage, die nach einer Berechtigung etwaiger Bildungsinvestitionen verlangt. Demnach sind finanzielle Ausgaben dann legitim, wenn sie zur Steigerung der Ergebnisqualität des Bildungswesens beitragen. Im Rahmen der schulischen Qualitätsdebatte wurde die Notwendigkeit einer neuen Steuerungsform, im Zuge eines Paradigmenwechsels hin zu einer Ergebnis- oder Outputorientierung, immer deutlicher (vgl. z. B. Klieme et al., 2009; Lucyshyn, 2007; Schober et al., 2012).

Die österreichische Bildungspolitik sah sich im Zuge dieses Diskurses zur aktuellen Bildungsreform veranlasst (BMBF, 2010; Breit & Schreiner, 2010; Lucyshyn, 2007). Die bildungspolitischen Inhalte des neuen Regierungsprogramms deuteten einige der Absichten der folgenden Bildungsreform an (Regierungsprogramm, 2000), wobei zu dieser Zeit in Österreich noch keine wissenschaftlichen Beiträge als Argumentationsgrundlage für Reformvorschläge dienten (Specht, 2006). Unter dem Punkt *Weiterentwicklung der Schulqualität* wurden Vorhaben angeführt, wie zum Beispiel das Festlegen nationaler Leistungsstandards, das Leistungsvergleichen von Schulen und Qualität und Effizienz als zentrale Punkte für das Bildungssystem (Regierungsprogramm, 2000). Des Weiteren wird unter dem Punkt *Modernes Schulmanagement* das Bestreben erwähnt, die Autonomie der einzelnen Schulen weiter zu stärken.

Im Frühjahr 2005 wurde der Abschlussbericht der *Zukunftscommission* veröffentlicht, einer Expertinnen- und Expertengruppe, die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) mit der Erarbeitung der allgemeinen Beschaffenheit sowie konkreter Maßnahmen zur Umsetzung des Innovationskonzepts im österreichischen Schulwesen (Zukunftscommission, 2005) betraut worden war. Die im Konzept der Zukunftscommission erarbeiteten Vorschläge wurden von Entscheidungsträgern und Entscheidungsträgerinnen der Politik, einer Steuerungsgruppe des BMBWK, in abgeschwächter Form übernommen (Specht, 2006). Im Zuge dessen wurden neue Steuerungsinstrumente wie die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung, kompetenzorientierte Lehrpläne und Bildungsstandards implementiert (BGBI I Nr. 117/2008; BGBI II Nr. 1/2009; Breit & Schreiner, 2010; Schober et al., 2012). Kompetenzorientierter Unterricht (KOU) wurde

2008 gesetzlich im österreichischen Schulwesen verankert, die Bildungsstandards 2009 (BGBI I Nr. 117/2008; BGBI. II Nr. 1/2009).

3. Forschungsgegenstand

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es abzubilden, wie gut sich österreichische Lehrkräfte über Kompetenzorientierten Unterricht, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung als aktuelle Instrumente der Qualitätsentwicklung an Schulen informiert fühlen. Die Studie soll Aufschlüsse darüber geben, was sie tatsächlich über die genannten zentralen Aspekte wissen, wie sie dazu eingestellt sind und ob sie Kompetenzorientierten Unterricht in der Praxis umsetzen.

Im folgenden Kapitel sollen die zentralen theoretischen Konzepte dieser Arbeit – *Outputorientierung*, *Ergebnisverantwortung* und *Kompetenzorientierter Unterricht* – diskutiert werden. Da insbesondere Lehrende österreichischer Schulen als eigentliche Akteure und Akteurinnen der aktuellen Schulreform im Fokus dieser Arbeit stehen, folgt eine Auseinandersetzung vorangegangener Studien, die auf Grund ihres regionalen Kontextes und ihres Forschungsschwerpunktes für die vorliegende Arbeit relevant sind. Nach einer Klärung der Forschungslücken und Desiderate werden die Forschungsfragen dargestellt.

3.1. Outputorientierung und Ergebnisverantwortung

In Österreich findet seit Beginn der 1990er Jahre ein Umdenken bezüglich der Steuerung im Bildungssystem statt, das sich im Wechsel von einer Input- zu einer Outputorientierung zeigt (vgl. z.B. Dobart, 2002; Klieme et al., 2009; Schober et al., 2012). Im traditionellen Lehrverständnis fand die Steuerung der Bildungsprozesse durch Lehrpläne, Rahmenrichtlinien und der Vermittlung von Inhalten mittels frontalen Unterrichtens statt (vgl. z.B. Faulstich, Lersch & Moegling, 2010; Klieme et al., 2009; Schober et al., 2012). Stattdessen steht nun die Orientierung an den Entwicklungen der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, das heißt ihren Kompetenzen, im Vordergrund (Faulstich, Lersch & Moegling, 2010). Das BMBWK (2001) erklärt die Verschiebung von Input- zur Outputsteuerung damit, dass nun nicht mehr ausgearbeitete Konzepte alles detailliert regeln, sondern hauptsächlich Zielvereinbarungen und Rahmenvorgaben vereinbart werden. Dieser Wechsel soll sich vor allem mittels der Partizipation der Lehrkräfte und einer Transparenz über die

Zielerreichung der Schulen vollziehen. Auf dieser Basis versucht der Staat nun, durch die Vorgabe von Zielen und Überprüfung ihrer Erfüllung für Qualität im Bildungssystem zu sorgen (Klieme et al., 2009).

Schober et al. (2012) fassen vier zentrale Leitideen ergebnisorientierter Steuerung zusammen: An erster Stelle steht hierbei *Effektivität*. Die Aufmerksamkeit soll auf dem Erreichen konkret formulierter Bildungsziele, den Bildungsstandards, liegen. Weiter wird *Effizienz* genannt, die begleitende Frage, ob der Nutzen den jeweiligen Aufwand legitimiert. Der dritte Punkt betrifft *Evidenz*, wonach sich die Schulentwicklung an den Ergebnissen der die Zielerreichung begleitenden Evaluation orientieren soll. Zuletzt werden *Belohnungs- und Unterstützungssysteme* zum verbesserten Erreichen der Bildungsziele genannt.

Durch den didaktischen Wandel hin zur Outputorientierung findet eine Fokussierung auf Lernergebnisse und Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler statt, an denen sich die Schulentwicklung, das heißt Weiterentwicklung und Verbesserung von Unterricht, Schule und Bildungssystem orientiert (vgl. Altricher & Helm, 2011; Klieme et al., 2009; Oelkers, 2010; Schober et al., 2012;). Specht (2006) schreibt in Anlehnung an Klieme (2004): „Das Idealmodell outputorientierter Steuerung, der Regelkreis von Zielbestimmungen, Überprüfungen, Rückmeldungen, Entwicklungsmaßnahmen, Unterstützungssystemen und Verbesserungen (...) hat seinen kritischen Punkt, aber auch gleichzeitig seine größte Schwachstelle dort, wo Ziele und Rückmeldungen in Entwicklungsarbeit und verändertes Unterrichtshandeln übersetzt werden soll“ (S. 33).

In diesem Zusammenhang kommt auch die von Klieme et al. (2009) angestrebte Autonomie der Einzelschule zum Tragen, die sich schon seit Beginn der 90er Jahre ankündigt und eine verstärkte Eigenverantwortlichkeit der Schulen beinhaltet (Tillmann, 2011). Klieme et al. (2009) meinen dazu: „Autonomie und Rechenschaftslegung sind zwei Seiten derselben Medaille“ (S. 188). Schulen und Lehrkräfte haben nun mehr Freiheiten, jedoch auch eine verstärkte Verantwortung bezüglich der Unterrichtsentwicklung und Qualitätssicherung, was bedeutet, dass sie dafür verantwortlich sind (Klieme et al., 2009) und sich dafür verantwortlich fühlen (Schober et al., 2012), dass ihre Schüler und Schülerinnen die gesetzten Lernziele erreichen.

3.2. Der Kompetenzorientierte Unterricht

Im Zuge des Wandels von einer Input- hin zu einer Outputsteuerung des Schulsystems wurde in Österreich 2008 der Kompetenzorientierte Unterricht gesetzlich verankert (BGBl I Nr. 117/2008). Seitdem sollen sich österreichische Lehrer und Lehrerinnen in ihrer Unterrichtsplanung und -durchführung an dieser Unterrichtsform orientieren. Es hat sich eine Vielzahl an Definitionen und Beschreibungen für Kompetenzorientierten Unterricht angesammelt (z.B. Beer & Benischek, 2011; BMUKK, 2012; Meyer, 2015; Ziener, 2008). Helmke (2010) fasst KOU kurz als Unterricht zusammen, dessen Ziel es ist, bewusst und geplant die als Bildungsstandards festgehaltenen Kompetenzen zu fördern.

Da es viele verschiedene Definitionen für *Kompetenz* gibt, wird für die vorliegende Arbeit die häufig zitierte Auffassung von Weinert (2001) gewählt. Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK, 2011) betont explizit, dass diese Definition den österreichischen Bildungsstandards zu Grunde liegt. Weinert (2001) versteht unter Kompetenz die

(...) verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, im Druck). (S. 27f)

Genaue Angaben zu und Überprüfungen von überfachlichen und selbstregulativen Kompetenzen stellen Forscher und Forscherinnen vor große Herausforderungen (Lersch, 2010). Lersch (2010) rät dazu, Schüler und Schülerinnen immer wieder vor Aufgaben zu stellen, die überfachliche und selbstregulative Lernprozesse auslösen können, bezweifelt allerdings, dass es möglich ist, diese streng systematisch in die Unterrichtsplanung zu implementieren.

Wie bereits eingangs erwähnt, gibt es eine Vielzahl an Definitionen und Beschreibungen für Kompetenzorientierten Unterricht (z.B. Beer & Benischek, 2011; BMUKK, 2012; Meyer, 2015; Ziener, 2008). Für diese Arbeit stellte sich keine der bereits existierenden Definitionen als zufriedenstellend heraus. Einige der Abhandlungen und Definitionen sind zu allgemein gehalten (z.B. Meyer, 2015), andere

bieten aufgrund umfangreicher Kriterienlisten (z.B. BMUKK, 2012) zu wenig Struktur, oder fokussieren auf eine zu genaue Planung und Durchführung Kompetenzorientierten Unterrichts (Ziener, 2008). Aus diesem Grund wurde für die vorliegende Arbeit eine eigene Arbeitsdefinition aus bereits existierenden Begriffsexplikationen abgeleitet. Das Bundesgesetzblatt (BGBI I Nr. 117/2008) bietet die rechtliche Verankerung Kompetenzorientierten Unterrichts und ist daher in Österreich allgemein gültig. Da sich die interessierende Population der vorliegenden Diplomarbeit aus Lehrkräften österreichischer Schulen zusammensetzt, wurden außerdem sich an Lehrende gerichtete Publikationen gewählt. Dies betrifft zum Beispiel Informationen des BMUKK (2012) und eine Veröffentlichung des Bundesinstitutes für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), deren Abhandlungen über Kompetenzorientierten Unterricht direkt an Lehrer und Lehrerinnen gerichtet sind (Beer & Benischek, 2011). Weiter wurde mit einer praxisnahen Abhandlung von Ziener (2008) gearbeitet, die sich ebenfalls an Lehrende wendet, jedoch keine Kriterienliste im klassischen Sinn bietet. Meyer (2015) erstellte eine Arbeitsdefinition und erarbeitete sieben Eckpunkte Kompetenzorientierten Unterrichts, die sich stark an zu diesem Thema existierender Literatur orientieren und ebenfalls in der folgenden Definition berücksichtigt werden.

Für die Arbeitsdefinition wurden zehn Aspekte für Kompetenzorientierten Unterricht gewählt, die in der oben erwähnten Literatur häufig genannt werden. Zusätzlich wurde bei der Erstellung der Arbeitsdefinition darauf geachtet, dass die zehn Kriterien möglichst praxisbezogen und für Lehrkräfte relevant sind:

Kompetenzorientierter Unterricht verfolgt das Ziel des nachhaltigen Erwerbs von Kompetenzen. Zur Unterrichtsstrukturierung dienen Kompetenzmodelle, in denen die als Bildungsstandards definierten Anforderungen beschrieben und die von Lernenden zu erreichenden Kompetenzniveaustufen festgehalten werden. Zentrale Überprüfungen der Bildungsstandards dienen den Lehrkräften als Rückmeldung über die erreichten Lernergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler, um den Unterricht darauf aufbauend zu verbessern. Beim Kompetenzorientierten Unterricht unterstützt die Lehrkraft als Lerncoach die Schülerinnen und Schüler im Selbstregulierten Lernen, indem sie für ein lernförderliches und motivierendes Klassenklima sorgt, unterschiedliche Unterrichtsmethoden anwendet, realitätsnahe Anwendungssituationen

ermöglicht, Unterrichtsinhalte aufeinander aufbaut, an vorhandenes Wissen anknüpft und individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigt (vgl. Beer und Benischek, 2011; BGBI II Nr. 1/2009; BMBF, 2015; BMUKK, 2012; Breit & Schreiner, 2010; Lersch, 2010; Meyer, 2015; Ziener, 2008).

Ableitung und Inhalt dieser Definition werden im Folgenden genauer erläutert. Die einzelnen Aspekte sind getrennt aufgelistet und beschrieben:

Nachhaltigkeit

Beer und Benischek (2011) sind der Ansicht, dass Nachhaltigkeit die grundlegende Basis für lebenslanges Lernen und Lernfortschritte in schulischen sowie außerschulischen Kontexten bildet. Zudem weist er auf die Plastizität von Kompetenzen hin und gibt zu bedenken, dass Kompetenzen, die nicht geübt werden, auch wieder verloren gehen können (Beer & Benischek, 2011). Ziener (2008) sowie das BMUKK (2012) sehen eine essentielle Aufgabe von verantwortungsvoller Unterrichtsplanung darin, langfristig verfügbare Kompetenzen zu vermitteln. Auch im Bundesgesetzblatt (BGBI II Nr. 1/2009) werden Kompetenzen als kognitive Fertigkeiten und Fähigkeiten beschrieben, die es den Schülerinnen und Schülern langfristig erlauben, erfolgreich und verantwortungsvoll Aufgaben in unterschiedlichen Situationen zu lösen.

Individualisierung

Im Bundesgesetzblatt (BGBI II Nr. 1/2009) wurde festgehalten, dass die Schülerinnen und Schüler individuell bestmöglich gefördert werden sollen. Um dies sicher zu stellen, sollen mit Hilfe diagnostischer Mittel Vergleiche zwischen den zu erlangenden und den bereits erworbenen Kompetenzen angestellt werden. Es gilt, die individuellen Lernvoraussetzungen zu beobachten und diagnostizieren, um eine gezielte Rückmeldung und Förderung zu gewährleisten (Beer & Benischek, 2011; BMUKK, 2012; Meyer, 2015; Ziener, 2008). Ferner bedeutet dies für die Unterrichtsplanung eine Orientierung an der Vielseitigkeit der Klasse (BMUKK, 2012). Beer und Benischek (2011) nennen einige Möglichkeiten, eine individualisierte Vorgabe von Aufgaben zu erleichtern. Dazu zählen Variationen des Schwierigkeitsgrads, der Komplexität, der Zeitvorgabe, des Umfanges und Abstraktionsgrades, des Einsatzes unterschiedlicher Unterstützungsmaßnahmen, der Zuteilung zu einer Lernpartnerin oder einem Lernpartner und den Einbezug der Interessen der Schülerinnen und Schüler bei der

Themenwahl. Beer und Benischek (2011) geben außerdem die Wichtigkeit der sozialen Dimension individualisierten Lernens zu bedenken. Eine Förderung sozialer Kompetenzen wird dann ermöglicht, wenn das Individuum als Mitglied in ein soziales Netzwerk eingebunden wird. Auch Meyer (2015) ist der Ansicht, dass individuelles Fördern und gemeinsames Arbeiten ausgeglichen sein sollten.

Selbstreguliertes Lernen (SRL)

Meyer (2015) arbeitet selbstreguliertes Lernen als einen wichtigen Aspekt Kompetenzorientierten Unterrichts heraus. Auch Ziener (2008) bemerkt, dass der Wert einer Unterrichtszeit umso größer ist, je mehr die Selbstständigkeit der Kinder gefördert wird. In diesem Zusammenhang sind von Beer und Benischek (2011) besprochene Erkenntnisse der Lernforschung bemerkenswert, wonach aktives, selbstorganisiertes und handlungsorientiertes Lernen am nachhaltigsten ist (American Audivisual Society zitiert nach Beer & Benischek, 2011). Kompetenzorientierter Unterricht stellt Lernende als aktiv steuernde Personen in den Vordergrund des Unterrichtsgeschehens und erhebt den Anspruch, dass die Schülerinnen und Schüler den Lernprozess als für sich persönlich relevant erleben und eigenständig und eigenverantwortlich arbeiten (BMUKK, 2012).

Lehrkraft als Lerncoach

Mit dem Perspektivenwechsel durch die Fokussierung auf den Lernenden ist auch eine Änderung der Rolle der Lehrperson gegeben, die nun vielmehr als Lerncoach fungiert (Beer & Benischek, 2011; BMUKK, 2012). Die neue Funktion der Lehrperson ist die Begleitung des Lernprozesses der Schüler und Schülerinnen und die Förderung der Motivation derselben (BMUKK, 2012).

Methodenvielfalt

Der Einsatz verschiedener Lehr- und Lernmethoden, so wie es im Kompetenzorientierten Unterricht gefordert wird, ermöglicht bestimmte Inhalte in unterschiedlicher Art zu wiederholen und dadurch zu festigen (Beer & Benischek, 2011). Das BMUKK (2012) empfiehlt vor allem den Einsatz kollaborativer und kooperativer Arbeitsformen, da angenommen wird, dass diese den nachhaltigsten Kompetenzerwerb gewährleisten.

Vernetztes Lernen

Nach Meyer (2015) ist ein Baustein Kompetenzorientierten Unterrichts der systematische und vernetzte Wissensaufbau. Beer und Benischek (2011) sehen einen Vorteil darin, dass dadurch seltener Wissenslücken entstehen können. Weiter meinen sie, dass durch die Anknüpfung an bereits bestehende Wissensinhalte das Entstehen von Sinnstrukturen erleichtert wird. Auch das BMUKK (2012) bespricht das vertikale Vernetzen von Lerninhalten als ein Kriterium für Kompetenzorientierten Unterricht.

Lernförderliches Klima/ Motivationsförderung

Erfolgreiches Lernen und die Motivation dazu sind in einer positiven Lernumgebung wahrscheinlicher (Beer & Benischek, 2011). Vor allem eine gute Beziehung zwischen den Lehrenden und Lernenden wirkt dabei unterstützend. Beer und Benischek (2011) betonen in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit eines angstfreien Lernklimas. Außerdem spielt das Leistungsfeedback eine große Rolle, da es Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, ihre Lernfortschritte zu erkennen und zu verbessern (Beer & Benischek, 2011). Das BMUKK (2012) spricht in diesem Zusammenhang die Bedeutung dessen an, dass Lehrende ihren Schülerinnen und Schülern das Gefühl vermitteln, ernsthaftes Interesse an ihren Fortschritten zu haben und in ihre Fähigkeiten zur Zielerreichung zu vertrauen.

Realitätsnahe Anwendungssituationen

Meyer (2015) nennt das Erproben des eigenen Wissens in realitätsnahen Situationen als einen Baustein Kompetenzorientierten Unterrichts. Die Motivation der Schülerinnen und Schüler wird unter anderem dann gefördert, wenn sie den Sinn der an sie gestellten Aufgabe verstehen (Beer & Benischek, 2011; BMUKK, 2012; Meyer, 2015). Daher erachtet es das BMUKK (2012) als förderlich, wenn Lernende die Gelegenheit bekommen, ihr Wissen und Können auch in echten beruflichen Situationen zu erproben.

Bildungsstandards

Bildungsstandards formulieren Bildungsziele zu konkreten Kompetenzanforderungen um (Klieme et al., 2009). Sie beinhalten unter anderem Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissensinhalte, Einstellungen und Werthaltungen, Interessen und Motive,

die von der Schule vermittelt werden sollen (Klieme et al., 2009). Damit Aufgabenstellungen abgeleitet und die Erreichung der Bildungsstandards mittels Testverfahren erhoben werden können, muss die Ausformulierung der Kompetenzanforderungen so konkret wie möglich erfolgen (Klieme et al., 2009).

Nach Klieme et al. (2009) sollen Bildungsstandards die in der Schule zu erreichenden Kompetenzen festlegen und somit zu einer ergebnisorientierten Planung und Durchführung des Unterrichts beitragen, ohne alle Inhalte bis ins letzte Detail zu planen (vgl. auch BGBl II Nr. 1/2009). Die von der Experten- und Expertinnengruppe rund um Eckhardt Klieme (2009) besprochene erste Funktion der Bildungsstandards liegt somit nahe: Schulen erhalten verbindliche Ziele, die ihnen aber ausgleichend Freiraum in der Unterrichtsplanung ermöglichen. Neben der neu gewonnenen Eigenständigkeit der Schulen wird von diesen ein stärkeres Bekenntnis zur Rechenschaftslegung gefordert (Lersch, 2010). Die zweite Funktion der Bildungsstandards betrifft demnach Bildungsmonitoring und Schulevaluation (Klieme et al., 2009). Bildungsstandards sollen als Grundlage zur Überprüfung dienen, ob die Schulen ihre Aufgabe im Sinne einer Vermittlung der als notwendig definierten Kompetenzen erfüllt haben.

In Österreich wurden Bildungsstandards formuliert, die bis zum Ende der 4. Schulstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik und zum Abschluss der 8. Schulstufe in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch erreicht werden sollen (BMBF, 2015). Im Bundesgesetzblatt (BGBl II Nr. 1/2009) wird darauf hingewiesen, dass sich Standardüberprüfungen der Schulen, an denen Bildungsstandards bereits eingeführt wurden, auch an diesen zu orientieren haben.

Das Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) hat zur Erfassung des Outputs des Schulsystems Regel- anstatt der von Klieme et al. (2009) vorgeschlagenen Mindeststandards entwickelt. Regelstandards beschreiben ein mittleres Kompetenzniveau, das die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt erreichen sollen (Beer, 2007). Regelstandards werden zwar motivierender beschrieben (Breit & Schreiner, 2010), jedoch merken Klieme et al. (2009) kritisch an, dass es immer Verlierer und Gewinner gibt, solange man mit dem Regelfall vergleicht.

Kompetenzmodelle

Zur besseren Sichtbarmachung der Entwicklungsverläufe und Abstufungen von Kompetenzen wurden Kompetenzmodelle entwickelt (Klieme et al., 2009). Diese erfüllen einerseits die Aufgabe von Komponentenmodellen, indem sie die von den Lernenden zu erreichenden Kompetenzen festhalten, weiter sind es Stufenmodelle, da sie die Anforderungen in wissenschaftlich begründete Abstufungen und Niveaustufen gliedern (Klieme et al., 2009). Diese Beschreibung von erwarteten Lernergebnissen in Stufen soll die Einordnung des Leistungsstands der Schülerinnen und Schüler und die Planung weiterer Schritte bezüglich der in den Kompetenzmodellen festgehaltenen didaktischen Vorgaben für Lehrkräfte erleichtern (Beer & Benischek, 2011; BGBI II Nr. 1/2009; Klieme et al., 2009; Meyer, 2015; Ziener, 2008).

4. Die Akteure und Akteurinnen im regionalen Kontext

Für die Umsetzung einer Systemreform sind entsprechende Verordnungen und Gesetze nicht ausreichend, vor allem müssen die Akteure und Akteurinnen der verschiedenen Ebenen in den Implementierungsprozess einbezogen werden (z.B. Altrichter & Helm, 2011; Fend, 2011). Auch Klieme et al. (2009) sind der Ansicht, dass die erwünschten Effekte der Bildungsstandards weitgehend von einer professionellen Anwendung abhängig sind. Nur wenn diese auch auf die Unterrichtsebene wirkt, kann von der erfolgreichen Implementierung einer Innovation gesprochen werden (Oelkers & Reusser, 2008). Altrichter und Helm (2011) betonen die Wichtigkeit, das Erleben der Akteure und Akteurinnen zu bedenken, da diese die Reformideen erst für ihre eigene Ebene verstehen und rekontextualisieren müssen (vgl. auch Fend, 2011). Auch in einer Metaanalyse zur Unterrichtseffektivität von Hattie (2013) wird die Individualität der einzelnen Lehrkräfte deutlich. Hattie merkt an, dass erst in der Praxis die Effekte einer Innovation auffallen und Kontraste zu davor angewandten Methoden in Erscheinung treten.

4.1. Aktueller Forschungsstand

Um die dieser Arbeit zugrunde liegende Frage nach der gefühlten Informiertheit österreichischer Lehrkräfte über Kompetenzorientierten Unterricht, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung, ihr Wissen darüber, ihre Einstellung dazu und ihre Umsetzung von Kompetenzorientiertem Unterricht in der Praxis zu beantworten, ist es

von Interesse, den momentanen Forschungsstand zu beleuchten. Im Folgenden werden vorangegangene Studien und Befragungen von Lehrkräften zu im Rahmen dieser Arbeit interessierenden Teilespekten der aktuellen Schulreform in Österreich vorgestellt. Es werden ausschließlich österreichische Studien besprochen, da der Fokus dieser Arbeit auf der Einführung der Bildungsreform in Österreich liegt und der jeweilige bildungspolitische Hintergrund die Implementierung einer Innovation maßgeblich mitentscheidet (vgl. Slepcevic-Zach & Tafner, 2012).

Eine erste Fragebogenstudie in Österreich zur Einstellung von Volksschul-, Hauptschul- und Gymnasiallehrkräften bezüglich der ein Jahr zuvor eingeführten Bildungsstandards führte Beer 2005 im Bundesland Wien durch. Seine Erhebung machte eine große Abneigung der Lehrkräfte gegenüber den Bildungsstandards deutlich, da diese nach Meinung der Lehrenden nicht zur Verbesserung des Unterrichts und der Schule beitragen (Beer, 2007). Alle befragten Lehrkräfte berichteten eine geringe Motivation mit den Standards arbeiten zu wollen. Des Weiteren zeigte sich, dass sich ein Großteil der Teilnehmenden über Bildungsstandards informiert fühlte und dennoch den Wunsch nach mehr Information hatte. Beer (2007) stellte einen Unterschied zwischen der Einstellung Lehrender an Pilotenschulen und denen anderer Schulen fest, wobei sich Pilotenschullehrkräfte skeptischer äußerten.

Dieses Bild wurde durch die von Freudenthaler und Specht (2006) durchgeführten Evaluationsstudien zu den zwei Pilotphasen auf gesamtstaatlicher Ebene nicht bestätigt. Die Autoren erklären Beers (2007) negatives Ergebnis mit der vergleichsweise kritischen Haltung Lehrender der Bundeshauptstadt und mit methodischen Mängeln der Studie. Insgesamt bildeten auch die Evaluationsstudien von Freudenthaler und Specht (2005, 2006) eine geringe Akzeptanz und einen gering wahrgenommenen Gewinn von Bildungsstandards durch Lehrkräfte ab, wobei Unterschiede zwischen den Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen bestanden. Volksschullehrende nahmen demnach die Bildungsstandards positiver wahr (Freudenthaler & Specht, 2006). Die Autoren der Studien sprechen von einem durchwachsenen Gesamtbild. Lehrende an Hauptschulen und Gymnasien nahmen Bildungsstandards meist als zusätzliche Arbeitsbelastung wahr, die nicht dem daraus gezogenen Gewinn angemessen sei (Freudenthaler & Specht, 2006). Altrichter und Posch (2007) heben in ihren Analysen über erste Erfahrungen mit Bildungsstandards den Vorzug von Implementierungen in Pilotphasen hervor. Sie betonen, dass

Pilotphasen bestehenden Handlungsbedarf aufzeigen. Korrekturen machten sich laut Freudenthaler und Specht (2006) in der zweiten Pilotphase bemerkbar. Demnach hatten Teilnehmende der Pilotphase II im Vergleich zur Evaluationsstudie der Pilotphase I mehr Klarheit über Ziele und den potenziellen Nutzen der Bildungsstandards. Freudenthaler und Specht (2006) heben hervor, dass die befragten Lehrkräfte gegenüber der ergebnisorientierten Qualitätssicherung zwar prinzipiell aufgeschlossen waren, jedoch einzelnen Aspekten kritisch gegenüber standen und bezüglich eventueller unbekannter Funktionen der Bildungsstandards misstrauisch waren.

Österreich beteiligte sich im Jahr 2008 an der internationalen Studie *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), deren Schwerpunkt auf vier Themenbereichen lag, zu denen sowohl Lehrerinnen und Lehrer, als auch Schulleiter und Schulleiterinnen befragt wurden (Schmich & Schreiner, 2009): a) Fortbildung von Lehrkräften, b) Lehreinstellungen und -methoden, c) Schulevaluation und Rückmeldung, d) Schulleitung. Im Folgenden werden einige der im Rahmen der vorliegenden Arbeit relevanten Ergebnisse der Studie zusammengefasst: das Ausbildungsniveau österreichischer Lehrerinnen und Lehrer war im Vergleich zu den OECD-/EU-Ländern niedrig. Es gab nur wenig verpflichtende Fortbildungen und die Lehrenden bezogen ihre Informationen meist aus informellen Gesprächen mit Kollegen und Kolleginnen, Workshops, Kursen und der Lektüre von Fachliteratur. Besonderen Fortbildungsbedarf äußerten die Teilnehmenden beim Unterrichten von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen sowie Verhaltensproblemen und zu Lehrmethoden. Laut Angaben der Lehrenden kamen im Unterricht schülerzentrierte Lehrmethoden eher selten zum Einsatz. Auch Methoden zur Steigerung der Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler wurden nur selten verwendet. Die befragten Lehrkräfte waren zuversichtlich, mit ihrer Arbeit erfolgreich zu sein und ihre Arbeitszufriedenheit lag über dem OECD-/EU-Schnitt. Um die Qualitätsentwicklung im Schulwesen zu gewährleisten ist es förderlich, regelmäßige Evaluationen durchzuführen und Ergebnisse an die Lehrkräfte rück zu melden (Schmich & Schreiner, 2009). Die TALIS Studie verdeutlicht, dass Evaluationen im OECD-Schnitt sowohl intern als auch extern selten stattfanden. In Österreich wurden externe Evaluationen an 42 % und interne Evaluationen an 58 % der an der TALIS Studie teilnehmenden Schulen demnach noch seltener durchgeführt. 45 % der Lehrkräfte gaben an, über Testergebnisse ihrer Schüler und Schülerinnen, 52 % über andere Lernergebnisse

Feedback erhalten zu haben. Lehrkräfte österreichischer Schulen, die Rückmeldungen erhielten, berichteten von Veränderungen ihres Wissens bezogen auf Lehrmethoden (25 %), ihrer Methoden der Klassenführung (22 %) und des Verhaltens bzw. der Disziplin (20 %). Bezuglich der Ergebnisse zu den Aktivitäten der Schulleitungen lässt sich zusammenfassen, dass in Österreich die administrative häufiger als die pädagogische Leitung ausgeübt wurde, wobei erstere sich etwa auf das Verwalten der Schule bezieht, letztere befasst sich beispielsweise mit dem Festlegen von Zielen. Dabei stand vor allem das Lösen von Problemen im Vordergrund und das Setzen von Zielen im Hintergrund.

Im Jahr 2009 wurde vom Zentrum für Bildungsforschung und Evaluation (BIFIE Graz) eine Fragebogenstudie zur Rezeption und Implementierung der Bildungsstandards durchgeführt (Grillitsch, 2010). Dabei wurden 1400 Lehrkräfte, Schulleiter und Schulleiterinnen der Sekundarstufe I zu ihrem Informationsstand, Fortbildungsverhalten, der erlebten Unterstützung und Unterstützungsbedarf, ihrer Einstellung zu den Bildungsstandards, über den erlebten praktischen Nutzen und der Verwendung von Bildungsstandards im Unterricht befragt. Die Ergebnisse zeigten bezüglich des Informationsstands, dass sich die Mehrheit der Lehrkräfte über allgemeine Aspekte der Bildungsstandards gut, jedoch über speziellere Themen schlechter informiert fühlte (Grillitsch, 2010). Die Einstellung der Lehrkräfte betreffend zeigte sich ein eher undifferenziertes Bild. Die Praktiker und Praktikerinnen nannten positive Aspekte der Bildungsstandards, wie ihren Beitrag zur Schaffung von mehr Transparenz und Förderung von Chancengleichheit, sowie Furcht vor verstärkten Kontrollen der Lehrkräfte und Schulrankings (Grillitsch, 2010). Eingesetzt wurden Bildungsstandards laut Aussagen der Teilnehmenden in der Praxis sehr selten. Außerdem äußerten die Lehrkräfte Unterstützungsbedarf, in Form von verbesserten Fortbildungen und praxisorientierten Materialien. Die Ergebnisse der Studie machten einen Zusammenhang dahingehend deutlich, dass die Einstellung einer Lehrkraft zu den Bildungsstandards positiver war, je besser sie sich über diese informiert fühlte. Grillitsch (2010) merkt zusammenfassend an, dass es intensiver Unterstützung und Informationsvermittlung bedarf, um einen Transfer der Bildungsstandards in die Praxis zu erleichtern.

Altrichter et al. (2012) führten im Rahmen der PISA-Erhebungen von 2009 Zusatzstudien für Österreich durch. Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die Analysen zur *Systemsteuerung, Schul- und Qualitätsentwicklung* relevant. Hierfür

wurden die Schulleitungen von insgesamt 282 Schulen zu einer Liste von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen befragt, ob diese in jenem Schuljahr, in den Jahren davor, oder noch nie durchgeführt wurden. Aus Sicht der Schulleiter und Schulleiterinnen war ein gutes Fundament für Qualitätsentwicklungsmaßnahmen gegeben. Neuere Aspekte der Schulentwicklung wurden deutlich seltener genannt: Bildungsstandards wurden laut Angaben der Schulleitungen zu 53 % für die Unterrichtsplanung genutzt; die von den Schülern und Schülerinnen zu erreichenden Leistungsstandards wurden zu 39 % schriftlich festgelegt; 38 % der Schulen setzten standardisierte Leistungstests ein. Nur 35 % der Schulen leiteten Konsequenzen aus den Testergebnissen ab; 32 % der Schulen veränderten ihr Programm auf Basis der Evaluationsergebnisse. Weitere relevante Ergebnisse betreffen die Einstellung der Schulleitungen zur evidenzbasierten Steuerung für die Qualitätsentwicklung des Schulsystems: 75 % der Schulleitungen erachteten Bildungsstandards als Kompetenzziele als mindestens *eher geeignet*; Tests, die sich auf die Bildungsstandards beziehen zu 70 %, die Externe Schulevaluation zu 53 % und den Nationalen Bildungsbericht zu 25 % als mindestens *eher geeignet*. Altrichter et al. (2012) merken an, dass die Ergebnisse jedoch nicht die Realität sondern eher einen Trend abbilden, was Schulleiter und Schulleiterinnen als erstrebenswert ansahen. Dies ist vor allem deshalb von Relevanz, weil dadurch Entwicklungsrichtungen aufgezeigt werden.

Für Österreich gibt es nach dem Kenntnisstand der Autorin dieser Arbeit keine Studien, die einen Einfluss des Dienstalters auf gefühlte Informiertheit, Wissen, Einstellung und Umsetzung bezüglich der aktuellen Bildungsreform untersuchen. Nach Annahmen von Oelkers (2010) kann vermutet werden, dass dienstältere Lehrkräfte Innovationen gegenüber skeptischer eingestellt sind, da sie ihr bestehendes Handlungsrepertoire bereits in der Praxis erprobt und gefestigt haben. Ferner vermutet Oelkers (2010), dass dienstjüngere Lehrende Innovationen eher in der Praxis übernehmen. Im deutschen Bundesland Baden-Württemberg ergab eine Untersuchung von Wacker (2008) widersprüchliche Zusammenhänge zwischen dem Dienstalter einer Lehrkraft und ihrer Umsetzung der Bildungsstandards und er merkt diesbezüglich auf bestehenden Forschungsbedarf hin.

5. Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstands

Im Zuge der aktuellen Schulreform kam es zu einer Verschiebung von der traditionellen Inputorientierung hin zur Outputorientierung. Outputorientierung bedeutet, dass die Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen für Entscheidungen zur Qualitätsentwicklung von Schule und Bildungssystem eine zentrale Bedeutung haben (vgl. Altricher & Helm, 2011; Klieme et al., 2009; Oelkers, 2010; Schober et al., 2012). Da die neue Steuerungsform nun vermehrt auf Zielvereinbarungen und Rahmenvorgaben und weniger auf detaillierte Auflagen setzt, haben die Lehrkräfte und Schulen zwar einerseits an Freiheit gewonnen, jedoch auch eine größere Ergebnisverantwortung (Klieme et al., 2009). Ergebnisverantwortung bedeutet, dass Lehrkräfte und Schulen dafür verantwortlich sind und sich dafür verantwortlich fühlen, dass die Schüler und Schülerinnen die als Bildungsstandards formulierten Lernziele erreichen (vgl. Klieme et al., 2009; Schober et al., 2012; Tillmann, 2011). Im Jahr 2008 wurde eine neue Unterrichtsform gesetzlich verankert (BGBl I Nr. 117/2008). Kompetenzorientierter Unterricht wurde in dieser Arbeit in Kapitel 3.2. durch zehn Aspekte beschrieben: Nachhaltigkeit, Lehrkraft als Lerncoach, Selbstreguliertes Lernen, lernförderliches und motivierendes Klassenklima, Methodenvielfalt, realitätsnahe Anwendungssituationen, vernetztes Lernen, Individualisierung, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Laut Meyer (2015) sind lediglich die neu eingeführten Bildungsstandards und Kompetenzmodelle Alleinstellungsmerkmale Kompetenzorientierten Unterrichts.

Hauptakteurinnen und -akteure, die die erfolgreiche Implementierung der aktuellen Schulreform bestimmen, sind Lehrkräfte (Altrichter & Helm, 2011; Fend, 2011). Vorangegangene Studien zur aktuellen Schulreform in Österreich befassten sich fast ausschließlich mit der Einführung der Bildungsstandards. Die vorliegenden Daten bezüglich der Einstellung österreichischer Lehrkräfte zeigten ein eher negatives Bild: Ihre Haltung gegenüber den Bildungsstandards wurde von sehr skeptisch (Beer, 2007) bis gemischt (Freudenthaler & Specht, 2005, 2006; Grillitsch, 2010) beschrieben. Auch die Nutzung der Bildungsstandards in der eigenen Praxis führte zu keiner positiveren Wahrnehmung dieser (Beer, 2007). Eine etwas positivere Wahrnehmung konnte bei Volksschullehrenden festgestellt werden (Freudenthaler & Specht, 2006). Die Nutzung der Bildungsstandards betreffend, konnten die vorhandenen Untersuchungen zeigen,

dass sich diese in der Lehrerschaft zum Großteil noch nicht durchgesetzt hatte (Altrichter et al., 2012; Freudenthaler & Specht, 2006; Grillitsch, 2010). Außerdem wurde ein bestehender Unterstützungsbedarf und Wunsch nach mehr Informationen deutlich (Beer, 2007; Grillitsch, 2010). Externe sowie interne Evaluationen, die eine Voraussetzung für Outputorientierung und Ergebnisverantwortung darstellen, wurden in Österreich nur selten durchgeführt (Schmich & Schreiner, 2009).

Wie die Darstellung der vorangegangenen Studien gezeigt hat, wurden in der einschlägigen Literatur Kompetenzorientierter Unterricht, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung nur unzureichend untersucht. In der vorliegenden Studie wird daher auf das Verständnis österreichischer Lehrkräfte von Kompetenzorientiertem Unterricht, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung, auf ihre Einstellung dazu und auf ihre Umsetzung von KOU eingegangen.

6. Fragestellungen

Im Rahmen der aktuellen Schulreform wurde eine neue Steuerungsform im Sinne einer Outputorientierung, die mehr Ergebnisverantwortung von Lehrkräften fordert, eingeführt (Lucyshyn, 2007; Schober et al., 2012). Im Zuge dessen kam es auch zur Einführung von Kompetenzorientiertem Unterricht (BGBI 1 Nr. 117/2008). Es kann jedoch nur dann von einer erfolgreichen Implementierung einer bildungspolitischen Innovation gesprochen werden, wenn diese auch auf Unterrichtsebene umgesetzt wird (Oelkers & Reusser, 2008).

Gräsel (2010) brachte Rogers (2003) Überlegungen zu Merkmalen leicht umsetzbarer Innovationen mit dem Implementierungsprozess von Bildungsreformen in Verbindung. Demnach sollten Lehrkräfte einen Vorteil der Innovation wahrnehmen, diese sollte mit den eigenen Werten und Überzeugungen im Einklang stehen, leicht umsetzbar sein, schrittweise eingeführt werden und ihre positiven Auswirkungen sollten schnell sichtbar sein. Auf persönliche Eigenschaften von Lehrkräften in Innovationsprozessen nehmen Hall und Hord (2006) mittels ihres Concern-based-adoption-Modells Bezug. Demnach setzen sich Lehrkräfte in sieben Stufen mit dem Innovationsgegenstand auseinander und bearbeiten dadurch ihre Befürchtungen und Haltungen. Auf der ersten Stufe haben die Lehrkräfte noch kein Bewusstsein über die Innovation. Im zweiten und dritten Schritt sammeln die Lehrerinnen und Lehrer

Informationen über die Innovation und suchen nach einer selbstbezogenen Auseinandersetzung, in der sie sich mit Fragen nach der Bedeutung der Reform, sowie den Vor- und Nachteilen für ihre Unterrichtspraxis beschäftigen. Nach diesen drei Stufen folgen Überlegungen, die unter anderem die konkrete Realisierung der Reform und ihre Konsequenzen für die Lernenden betreffen. Die letzten zwei Stufen widmen sich möglichen Kooperationsmöglichkeiten und der Revision und Optimierung der Innovation (Hall & Hord, 2006).

Demnach liegt es in Anbetracht der Überlegungen von Rogers (2003) und Hall und Hord (2006) nahe, dass insbesondere Wissen und Einstellung der Lehrkräfte über und zu einer Innovation und in weiterer Folge die Umsetzung derselben von Interesse sind, will man den Status-Quo und die Entwicklung der Implementierung einer Reform erfassen. Grundsätzlich wäre zu erwarten, dass sich Zusammenhänge zwischen dem Wissen, der Einstellung und der Umsetzung von KOU, Outporientierung und Ergebnisverantwortung abbilden.

In einer Studie von Freudenthaler und Specht (2006) waren Unterschiede in der Einstellung zu den Bildungsstandards zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen erkennbar. Nach Erkenntnissen von Fend (1986) sind Unterschiede zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen jedoch meist geringer als Unterschiede zwischen Lehrkräften derselben Schulform. Ein interessanter Unterschied könnte auch zwischen Lehrkräften verschiedenen Dienstalters bestehen. Oelkers (2010) berichtet, dass Lehrkräfte ihr Handlungsrepertoire hauptsächlich in der beruflichen Tätigkeit entwickeln und sich dieses mit zunehmender Erfahrung immer mehr festigt. Demnach kann angenommen werden, dass dienstältere Lehrkräfte Innovationen gegenüber skeptischer eingestellt sind und sie seltener in ihre Unterrichtspraxis übernehmen als ihre dienstjüngeren Kollegen und Kolleginnen. Diese Überlegungen werfen die Frage auf, ob Unterschiede zwischen der Informiertheit, dem Wissen, der Einstellung und der Umsetzung von Kompetenzorientiertem Unterricht zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen beziehungsweise verschiedenen Dienstalters bestehen.

Bezüglich Outporientierung und Ergebnisverantwortung aus Sicht österreichischer Lehrender kann vermutet werden, dass diese Steuerungselemente noch nicht in der Praxis Einzug gehalten haben, da vorliegende Ergebnisse der TALIS Studie

und Zusatzanalysen zur PISA Studie ergaben, dass interne und externe Evaluationen an österreichischen Schulen nur selten stattfinden. Hier ist insbesondere bezüglich der Informiertheit, dem Wissen und der Einstellung der Lehrkräfte über Outputorientierung und Ergebnisverantwortung eine Forschungslücke zu erkennen. Auch in Bezug auf Kompetenzorientierten Unterricht lassen sich, trotz intensiver Recherchen, in Österreich keine nennenswerten Studien finden. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen Beitrag zur Schließung dieser Lücke zu leisten und folgende Hauptfragestellung zu beantworten:

Wie gut fühlen sich österreichische Lehrkräfte über Kompetenzorientierten Unterricht, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung als aktuelle Instrumente der Qualitätsentwicklung an Schulen informiert; was wissen sie tatsächlich darüber, wie sind sie dazu eingestellt und setzen sie Kompetenzorientierten Unterricht in der Praxis um?

Unter Berücksichtigung der vorgestellten Literatur und Überlegungen werden demnach aus der Hauptfragestellung folgende Subfragestellungen abgeleitet:

1. Wie gut fühlen sich österreichische Lehrkräfte über kompetenzorientierten Unterricht als dezidierte Linie der aktuellen Schulreform informiert?
2. Wie gut fühlen sich österreichische Lehrkräfte über Outputorientierung als dezidierte Linie der aktuellen Schulreform informiert?
3. Wie gut fühlen sich österreichische Lehrkräfte über Ergebnisverantwortung als dezidierte Linie der aktuellen Schulreform informiert?
4. Inwieweit wissen österreichische Lehrkräfte, was kompetenzorientierter Unterricht ist?
5. Inwieweit wissen österreichische Lehrkräfte, was Outputorientierung ist?
6. Inwieweit wissen österreichische Lehrkräfte, was Ergebnisverantwortung ist?
7. Welche Aspekte kompetenzorientierten Unterrichts setzen österreichische Lehrkräfte bereits um?

8. Inwieweit glauben österreichische Lehrkräfte, dass Kompetenzorientierter Unterricht als dezidierte Linie der aktuellen Schulreform zur substantiellen Verbesserung von Unterricht und Schule führt?
9. Inwieweit glauben österreichische Lehrkräfte, dass Outputorientierung als dezidierte Linie der aktuellen Schulreform zur substantiellen Verbesserung von Unterricht und Schule führt?
10. Inwieweit glauben österreichische Lehrkräfte, dass Ergebnisverantwortung als dezidierte Linie der aktuellen Schulreform zur substantiellen Verbesserung von Unterricht und Schule führt?
11. Besteht ein Zusammenhang zwischen der gefühlten Informiertheit und dem Wissen über, der Einstellung zu und der Umsetzung von Kompetenzorientierten/m Unterricht bei österreichischen Lehrkräften?
12. Hat das Dienstalter österreichischer Lehrkräfte einen Einfluss auf den Grad ihrer gefühlten Informiertheit, ihr Wissen, ihre Einstellung und ihre Umsetzung bezüglich Kompetenzorientierten Unterrichts?
13. Unterscheiden sich österreichische Lehrkräfte verschiedener Schultypen in ihrer Umsetzung von Kompetenzorientiertem Unterricht?
14. Unterscheiden sich österreichische Lehrkräfte verschiedener Schultypen in ihrer Einstellung zu Kompetenzorientiertem Unterricht?
15. Unterscheiden sich österreichische Lehrkräfte verschiedener Schultypen in ihrem Wissen über Kompetenzorientierten Unterricht?
16. Unterscheiden sich österreichische Lehrkräfte verschiedener Schultypen in ihrer gefühlten Informiertheit über Kompetenzorientierten Unterricht?

7. Methode

In diesem Abschnitt wird auf den Untersuchungsplan, die Durchführung, die Datenerhebung und die zum Einsatz gekommenen Auswertungsverfahren eingegangen. Zunächst werden das Untersuchungsdesign und die Zielgruppe erläutert. Darauf folgt eine detaillierte Beschreibung des Erhebungsinstrumentes. Im Anschluss an die

Schilderung der Auswertungsverfahren und Untersuchungsdurchführung wird die Stichprobe dargestellt.

7.1. Untersuchungsdesign

Die vorliegende Untersuchung basiert auf einer Online-Erhebung unter österreichischen Lehrkräften zu ihrer gefühlten Informiertheit, ihrem Wissen, ihrer Einstellung und der Umsetzung Kompetenzorientierten Unterrichts, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung, den drei in dieser Arbeit behandelten Teilaспектen der aktuellen Schulreform.

Zielgruppe der Befragung waren Lehrer und Lehrerinnen österreichischer Schulen, die von der Reform betroffen sind. Darunter fallen insbesondere Volksschulen (VS), Hauptschulen (HS) beziehungsweise Neue Mittelschulen (NMS), Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS), Berufsbildende Mittlere Schulen (BMS), Berufsbildende Höhere Schulen (BHS) und Polytechnische Lehrgänge (Poly). Die Grundgesamtheit umfasste somit 111.918 Lehrende (Statistik Austria, 2014).

Um die Fragestellungen beantworten zu können wurde, basierend auf der diskutierten Literatur, sowie informativen Gesprächen mit einer Volksschullehrerin und zwei Lehrenden einer AHS, ein Online-Fragebogen mit Hilfe des Softwareportales SoSciSurvey (2014) erstellt. Der Link <https://www.soscisurvey.de/kou2015/?q=qnr4> konnte an die entsprechende Zielgruppe per Email und über soziale Medien (z.B. Facebook) verteilt und von den Teilnehmenden durch Anklicken gestartet werden. Es wurde kein Zeitlimit für die Bearbeitung gesetzt. Die im Vorfeld angenommene und angekündigte Bearbeitungsdauer betrug 15 Minuten, die tatsächliche Bearbeitungsdauer betrug durchschnittlich 13 Minuten und 54 Sekunden ($SD = 5.68$ Minuten).

7.2. Erhebungsinstrument

Zur Operationalisierung wurde ein Onlinefragebogen, bestehend aus eigens konstruierten Items, mit Hilfe des Softwareportales SoSciSurvey (2014) erstellt. Dieser ist im Anhang vollständig einsehbar. Im Folgenden wird die Gliederung des eingesetzten Fragebogens skizziert. Anschließend wird auf die selbst erstellten Items der Wissenstests und der Erhebung der *Umsetzung* von Kompetenzorientiertem Unterricht und die testtheoretischen Kennwerten eingegangen. Zu illustrativen Zwecken werden Beispielitems angeführt.

7.2.1. Aufbau des Erhebungsinstrumentes

Auf der ersten Seite des Fragebogens werden zunächst Zweck und Notwendigkeit der Erhebung und die Aktualität der Thematik angesprochen. Es folgen grundlegende Informationen (zum Beispiel die Anonymität betreffend) und ein Hinweis auf die Kontaktdaten der Autorin und des Autors der zweiten Diplomarbeit (Hofer, 2015). Daran anschließend werden die soziodemographischen Daten erfragt.

Gefühlte Informiertheit zu den Begriffen Kompetenzorientierter Unterricht, Ergebnisverantwortung und Outputorientierung

Auf der dritten Seite des Fragebogens wird zunächst mit Hilfe einer sechsstufigen Likert-Skala, von (1) *gar nicht informiert* bis (6) *sehr gut informiert*, erfragt, wie gut sich die teilnehmenden Lehrkräfte über Kompetenzorientierten Unterricht, über Ergebnisverantwortung und über Outputorientierung informiert fühlen. Ebenfalls auf einer sechsstufigen Likert-Skala, von (1) *trifft nicht zu* bis (6) *trifft voll zu*, soll das Interesse an weitergehenden Informationen zu den drei genannten Teilbereichen der Schulreform eingestuft werden.

Abschließend sollen unterschiedliche Quellen auf einer sechsstufigen Likert-Skala, von (1) *gar nicht zufrieden* bis (6) *sehr zufrieden*, danach beurteilt werden, inwieweit die Lehrkraft mit dem Informationsangebot der jeweiligen Quelle zufrieden ist. Es besteht die Möglichkeit, das Informationsangebot einer Quelle nicht zu beurteilen, sollte dieses z.B. nicht genutzt worden sein. Folgende Quellen wurden, angelehnt an Beer (2007), an dieser Stelle in den Fragebogen integriert: BMBF, Direktion, Fortbildungen, informeller Austausch im Kollegium, Internet, LehrerInnenvertretung, pädagogische Institute, Stadt-/Landesschulrat. Die Quellen können von der Lehrkraft noch ergänzt werden. Alle Fragen dieses Blocks sind auf sechsstufigen Likert-Skalen zu beantworten.

Wissen über und Umsetzung von Kompetenzorientiertem Unterricht

Im vierten Teil des Fragebogens werden 16 Aussagen zu unterschiedlichen Unterrichtsstilen aufgelistet. Diese sollen einerseits anhand einer dichotomen Skala (*trifft nicht auf KOU zu* und *trifft auf KOU zu*) Kompetenzorientiertem Unterricht zugeordnet werden. Andererseits sollen dieselben Aussagen auf einer sechsstufigen Likert-Skala, von (1) *trifft nicht zu* bis (6) *trifft auf meinen Unterricht zu*, danach

bewertet werden, inwieweit sie auf den eigenen Unterricht zutreffen. Unter Kapitel 7.2.2. wird detailliert auf den Wissenstest und unter Kapitel 7.2.3. auf den Fragebogen zur Umsetzung von Kompetenzorientiertem Unterricht eingegangen.

Wissen über Outputorientierung und Ergebnisverantwortung

Das Wissen über Outputorientierung und Ergebnisverantwortung wird anhand von zwei selbsterstellten Wissenstests, die in Kapitel 7.2.4. und 7.2.5. dargestellt und überprüft werden, erhoben.

Einstellung zu Kompetenzorientiertem Unterricht, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung

Nachdem dieser Teil des Erhebungsinstrumentes mit Definitionen von Outputorientierung, Ergebnisverantwortung und Kompetenzorientiertem Unterricht eingeleitet wird, soll anschließend auf einer sechsstufigen Likert-Skala, von (1) *stimme nicht zu* bis (6) *stimme voll zu*, beurteilt werden, inwieweit jeder dieser Aspekte zur Verbesserung von Unterricht und Schule führt. Daran anschließend wird mittels offener Antwortformate nach jedem der drei Einstellungselemente nach der Begründung der jeweiligen Meinung gefragt.

7.2.2. Generierte Items zum Wissen über Kompetenzorientierten Unterricht

Um das Wissen der Teilnehmenden über Kompetenzorientierten Unterricht zu erheben, werden 16 Aussagen zu unterschiedlichen Unterrichtsstilen aufgelistet. Diese sollen anhand einer dichotomen Skala, mit (0) *trifft nicht auf KOU zu* und (1) *trifft auf KOU zu*, Kompetenzorientiertem Unterricht zugeordnet werden.

Unter den 16 Aussagen befinden sich 9, die auf Kompetenzorientierten Unterricht zutreffen und jeweils einen der insgesamt 10 für diese Arbeit gewählten Aspekte Kompetenzorientierten Unterrichts vertreten. Für die Berechnungen des zehnten Aspekts *Nachhaltigkeit* wurden zwei Aussagen zu einem Item zusammengeführt, die vor der Auswertung umgepolt werden mussten. Den Aussagen liegt die in Kapitel 3.2. erläuterte, theoriegeleitet erstellte Kriterienliste für Kompetenzorientierten Unterricht zugrunde. Ein Beispiel für ein Wissensitem ist in Abbildung 1 angeführt.

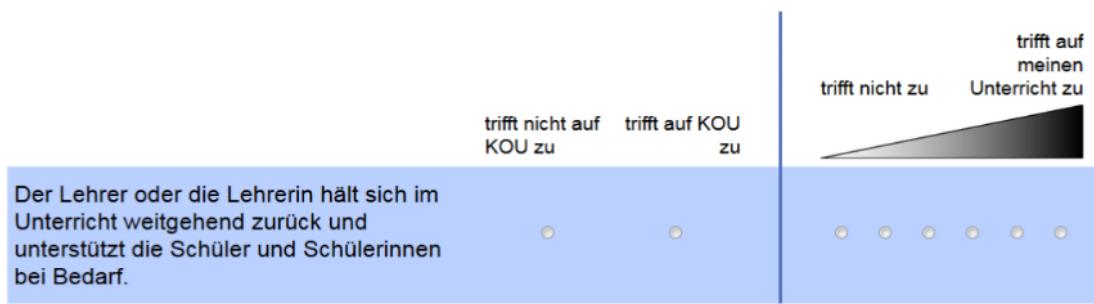


Abbildung 1. Beispielitem Wissen und Umsetzung – KOU.

Die restlichen 4 der insgesamt 16 Aussagen sind Distraktoritems, die dazu dienen, die Spezifität des Wissens der Lehrkräfte festzustellen. Zur Veranschaulichung dient Abbildung 2, in der ein Distraktoritem illustriert wird.



Abbildung 2. Beispiel für ein Distraktoritem Wissen und Umsetzung – KOU.

Um zu klären, inwieweit die Skalenkonsistenz für die dichotomen Wissensitems vorliegt, wurde die Reliabilität anhand des Koeffizienten Cronbach's α_{20} (Kuder-Richardson KR20) mit .884 ($k = 10, n = 251$) ermittelt. Für die Distraktoritems lag die Reliabilität bei $\alpha_{20} = .124$ ($k = 5, n = 251$); unter der Testlängenkorrektur (Verlängerungsfaktor $n = 2$) gemäß der Spearman-Brown-Formel (Rost, 2004) bei $r_2 = .221$.

Für dichotome Items, die Fähigkeiten prüfen, ist die Skalenkonsistenz zumeist niedrig, da die Items nicht mit einer Einstellung zu beantworten, sondern mit einer Fähigkeit zu lösen sind. Dennoch kann eine mittlere Lösungswahrscheinlichkeit über die Wissensitems und Distraktoritems gebildet werden, wobei für die Distraktoritems eine deutliche Heterogenität bezüglich der Inhalte zu vermuten ist. Da die Items für den Wissenstest selbst generiert wurden, wird unter Punkt 1 des Appendix ein Codebook angeführt, in dem unter anderem die Herkunft der Items angeführt ist.

7.2.3. Generierte Items zur Erhebung der Umsetzung von Kompetenzorientiertem Unterricht

Dieselben 16 Aussagen, die auch zur Erhebung des Wissens über Kompetenzorientierten Unterricht verwendet wurden, dienten auch dazu, das Ausmaß der Umsetzung von Kompetenzorientiertem Unterricht durch die befragten Lehrkräfte zu erheben. Auf einer sechsstufigen Likert-Skala, von (1) *trifft nicht zu* bis (6) *trifft auf meinen Unterricht zu*, sollten die Lehrkräfte die 16 Aussagen danach bewerten, inwieweit sie auf den eigenen Unterricht zutreffen. Unter Punkt 1 des Appendix ist das Codebook einzusehen, in dem eine Auflistung der einzelnen Items zu finden ist. Zur Veranschaulichung der Items zur Umsetzung von Kompetenzorientiertem Unterricht sei an dieser Stelle wieder auf Abbildung 1 und Abbildung 2 (siehe oben) verwiesen.

Um zu klären, ob die Items zur Umsetzung für weitere statistische Analysen zu einem Index zusammengefasst werden können, wurde über die zehn Aspekte (10 Items) mittels Cronbach's Alpha eine Konsistenzanalyse durchgeführt. Diese ergab zunächst einen Reliabilitätskoeffizienten von $\alpha = .777$ ($k = 10$, $N = 240$). Die klassische Testtheorie fordert, dass bei Zusammenstellung der Items eben diese eine hohe Trennschärfe (r_{it}) aufweisen und sich die Itemschwierigkeiten (p) innerhalb des Intervalls von 0.05 und 0.95 befinden (Kubinger, 2006). Werden die Items von fast allen oder fast keinen Testpersonen gelöst, sind sie zu wenig informativ. Für die Zusammenstellung von Tests sind Itemschwierigkeiten zwischen 0.2 und 0.8 zu wählen (Bortz & Döring, 2006). Die ermittelten korrigierten Trennschärfen zeigten, dass durch die Entfernung eines Items (Trennschärfe = .095), das die Umsetzung eines nachhaltigen Unterrichts erfassen soll, der Reliabilitätskoeffizient noch weiter optimiert werden konnte. Für diese reduzierte Skala weist $\alpha = .801$ und der Median der korrigierten Trennschärfen mit $r_{it} = .548$ auf eine gute innere Konsistenz hin.

Mittels einer Hauptkomponentenanalyse wurde faktorenanalytisch gezeigt, dass diese neun Items, unter Berücksichtigung von 240 gültigen Fällen, durch eine einfaktorielle Struktur repräsentiert sind. Der Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)-Wert weist mit .866 auf eine sehr gute Eignung der Interkorrelationsmatrix zur nachfolgenden Hauptkomponentenanalyse hin (Hatzinger & Nagel, 2009). Das Eigenwertdiagramm deutet darauf hin, dass eine zentrale Dimension zugrunde liegt; der Eigenwert erreicht $\lambda = 3.85$ und der entsprechende Varianzanteil 43 %. Als Markeritems fungieren

Selbstreguliertes Lernen (Faktorladung .769), *Individualisierung* (.748) und *realitätsnahe Anwendungssituationen* (.731). Demnach kann angenommen werden, dass die Skala *Umsetzung* zufriedenstellende faktorielle Validität aufweist. Aufgrund der guten inneren Konsistenz und zufriedenstellenden faktoriellen Validität können für die folgenden Analysen die verbliebenen neun Items zu einem Index, der die Umsetzung der aus der Theorie abgeleiteten Aspekte Kompetenzorientierten Unterrichts beschreibt, zusammengefasst werden (siehe Tabelle 1). An dieser Stelle sei angemerkt, dass das Item *Bildungsstandards* zwar eine niedrige Trennschärfe und eine geringe Faktorladung aufweist, jedoch aus inhaltlichen Gründen in die Skalenbildung mit einfließen soll.

Tabelle 1 *Ergebnisse der Reliabilitäts- und Faktorenanalyse für die Skala Umsetzung*

Skala Umsetzung KOU Item	Trennschärfe	Ladung
Selbstreguliertes Lernen (SRL)	.620	.769
Individualisierung	.632	.748
realitätsnahe Anwendungssituationen	.595	.731
Methodenvielfalt	.567	.707
vernetztes Lernen	.531	.705
lernförderliches Klima	.515	.682
Lehrkraft als Lerncoach	.548	.676
Kompetenzmodelle	.406	.450
Bildungsstandards	.182	.196
<i>Md r_{it}</i> =		.548
<i>α</i> = .801		

7.2.4. Generierte Items zum Wissen über Outputorientierung

Der fünfte Teil des Fragebogens prüft das Wissen über Outputorientierung. Dafür wird die Lehrkraft aufgefordert, aus fünf Aussagen jene zu wählen, die auf Outputorientierung in der Bildungsreform zutreffen bzw. zutrifft, unabhängig davon, ob dies tatsächlich in der Praxis umgesetzt wird. Die zwei richtigen Aussagen wurden aus

den in Kapitel 7.2.4. erläuterten Definitionen abgeleitet. Zusätzlich wurden drei Distraktoritems erstellt. Zum besseren Verständnis der Itemgenerierung können die einzelnen Wissens- sowie Distraktoritems in Punkt 1 des Appendix nachgesehen werden. Abbildung 3 zeigt die Frage zum Wissen über Outputorientierung. Um die Skalenkonsistenz der dichotomen Wissensitems zu ermitteln, wurde anhand des Koeffizienten Cronbach's α 20 (Kuder-Richardson KR20) eine Reliabilität von .401 ($k = 2, n = 251$) festgestellt.

Bitte markieren Sie die Aussage/n, die auf *Outputorientierung* in der Bildungsreform zutrifft/ zutreffen:

(unabhängig davon, ob es in der Praxis umgesetzt wird)

- Bei der Definition der Bildungsstandards wird darauf geachtet welche Kompetenzen momentan am Arbeitsmarkt benötigt werden.
- Um den Lernoutput der Schülerinnen und Schüler zu verbessern wird den Lehrkräften vorgelegt, welche Inhalte sie im Unterricht durchnehmen sollen.
- Die Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen haben bei Entscheidungen zur Schulentwicklung im Bildungssystem eine zentrale Bedeutung.
- Die Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen werden dazu genutzt die Unterrichtsqualität einer Schule zu verbessern.
- Für die Bewertung der Leistung eines Schülers oder einer Schülerin werden die erreichten Kompetenzen mit den Bildungsstandards verglichen.

Abbildung 3. Frage zum Wissen über Outputorientierung.

7.2.5. Generierte Items zum Wissen über Ergebnisverantwortung

Das Wissen über Ergebnisverantwortung wird auf dieselbe Art erfragt, wie das Wissen über Outputorientierung. Aus 5 Aussagen sollen ebenfalls die Zutreffenden erkannt werden. Auch in diesem Fall wurden aus den in Kapitel 7.2.5. erläuterten Definitionen zwei passende Aussagen abgeleitet und diesen drei Distraktoren beigefügt. Diese können in Punkt 1 des Appendix eingesehen werden. Abbildung 4 zeigt die Frage zum Wissen über Ergebnisverantwortung. Die Reliabilität der dichotomen Wissensitems, berechnet mit dem Koeffizienten Cronbach's α 20 (Kuder-Richardson KR20) lag bei α 20 = .312 ($k = 2, n = 251$).

Bitte markieren Sie die Aussage/n, die auf *Ergebnisverantwortung* in der Bildungsreform zutrifft/zutreffen:

(unabhängig davon, ob es in der Praxis umgesetzt wird)

- Der Staat ist dafür verantwortlich, dass die Schüler und Schülerinnen die in den Bildungsstandards definierten Ziele erreichen.
- Die Lehrkräfte sind dafür verantwortlich, dass sie Lernergebnisse ihrer Schüler und Schülerinnen vorweisen können.
- Die einzelnen Schulen übernehmen die Verantwortung dafür, dass die Schüler und Schülerinnen die Lernziele erreichen.
- Die Lehrkräfte sind dafür verantwortlich, dass die Schüler und Schülerinnen die Lernziele erreichen.
- Die Regierung übernimmt die Verantwortung für die Evaluationsergebnisse über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler.

Abbildung 4. Frage zum Wissen über Ergebnisverantwortung.

7.3. Beschreibung spezieller Auswertungsverfahren

Einfaktorielle ANOVA

Unterschiede zwischen mehr als zwei Gruppen wurden mittels einfaktorieller Varianzanalyse (ANOVA) überprüft. Zur Interpretation der signifikanten Ergebnisse wurde das partielle Eta² nach Cohen (1988) herangezogen, wonach Werte ab $\eta_p = .01$ als kleine, ab $\eta_p = .06$ als mittlere und ab $\eta_p = .14$ als große Effekte interpretiert werden. Varianzanalysen sind gegenüber Verletzungen der Voraussetzungen relativ robust, insbesondere bei gleichgroßen Stichproben oder Gruppen (vgl. Bortz, 1999). Zudem gleicht sich mit einem wachsenden Stichprobenumfang die Verteilung der Mittelwerte einer Normalverteilung an (Bortz, 1999). Weitere Voraussetzungen, die für die Berechnung von ANOVAs gegeben sein müssen, sind die Unabhängigkeit der Messungen und eine Intervallskalierung der Daten. Konnte aufgrund nicht erfüllter Voraussetzungen, wie bei der Verletzung der Varianzhomogenität, keine ANOVA durchgeführt werden, wurde eine Korrektur mittels *Welch-Test* vorgenommen (Field, 2009). Intergruppenvergleiche mittels einfaktorieller ANOVAs wurden bezüglich der vier Schultypformen bezogen auf a) ihre Umsetzung, b) ihre Einstellung, c) ihre gefühlte Informiertheit und d) ihr Wissen berechnet.

Um paarweise Vergleiche aller möglichen Kombinationen der Gruppen zu erhalten, wird empfohlen paarweise post-hoc Tests einzelnen T-Tests vorzuziehen, da sie den kumulierten Alphafehler korrigieren, indem sie das globale α -Niveau von .05 auf die einzelnen Tests aufteilen (Field, 2009). Bei einem signifikanten Ergebnis der

ANOVA wurden paarweise Vergleiche post-hoc mittels *Tukey-Test*, bei Verletzung der Varianzhomogenität post-hoc Tests nach *Games-Howell*, berechnet (Field, 2009).

Um einen Unterschied der gefühlten Informiertheit der Lehrkräfte zwischen Kompetenzorientiertem Unterricht, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung zu berechnen, wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung vorgenommen. Bei Verletzung der Voraussetzung der Sphärizität (mittels *Mauchly-Test* ermittelt), das heißt einer Verletzung der Varianzhomogenität über die Unterschiede zwischen den drei Skalen, ist ab einem Wert der Sphärizität von über .75 eine Korrektur nach *Huyn-Feldt* erforderlich (Field, 2009). Paarweise Vergleiche post-hoc wurden auf Grund der Verletzung der Sphärizität nach *Bonferroni* angestellt (Field, 2009).

7.4. Untersuchungsdurchführung

Der Online-Fragebogen wurde einerseits über persönliche Kontakte, die ihn wieder ihrerseits an Bekannte weiterleiteten, verteilt. Die Reichweite über diese Art der Verteilung erstreckte sich vor allem über Wien, die Steiermark und Tirol. Den weitaus größeren Teil der Aussendungen machte die Kontaktierung von insgesamt 674 Direktionen aus. Die Kontaktdaten dieser wurden in online verfügbaren Schulregistern jedes Bundeslandes recherchiert, wobei auf eine repräsentative Verteilung über die Bundesländer als auch die Schulformen hinweg geachtet wurde.

Angeschrieben wurden 108 (16 %) Schulen aus Wien, 53 (8 %) aus Niederösterreich, 52 (8 %) aus Salzburg, 46 (7 %) aus dem Burgenland, 50 (7 %) aus der Steiermark, 56 (8 %) aus Oberösterreich, 84 (12 %) aus Vorarlberg, 91 (14 %) aus Kärnten und 134 (20 %) aus Tirol. Davon waren 229 (34 %) Volksschulen, 192 (28 %) Hauptschulen beziehungsweise Neue Mittelschulen, 44 (7 %) Polytechnische Lehrgänge, 126 (19 %) Allgemeinbildende Höhere Schulen und 83 (12 %) Berufsbildende Schulen.

Die Direktorinnen und Direktoren wurden per Mail über die Erhebung informiert und darum gebeten, den Online-Fragebogen an Lehrkräfte weiterzuleiten. Da diese Erhebung zeitgleich mit einer zweiten Erhebung stattfand, wurden der hier besprochene (Teil A) und der andere Fragebogen (Teil B) abwechselnd in den an die Direktionen gerichteten Emails an erste Stelle gesetzt, mit Verweis auf den jeweils anderen Teil. Das standardisierte Email an die Direktionen ist in Punkt 3 des Appendix zu finden.

Der Befragungszeitraum erstreckte sich vom 23. Mai bis zum 16. Juni 2015. In dieser Zeit konnte auf den Fragebogen über den zur Verfügung gestellten Link online zugegriffen werden. Im Vorfeld wurde eine Bearbeitungsdauer von 15 Minuten veranschlagt, wobei diese variieren konnte, da nur die Erhebung der sozio-demographischen Daten mit Antwortverpflichtung programmiert wurde. Die Beantwortung des Onlinefragebogens beanspruchte durchschnittlich 13 Minuten und 54 Sekunden ($SD = 5.68$ Minuten), wobei diese Zeitangabe die Netto-Bearbeitungszeit repräsentiert.

7.5. Stichprobenbeschreibung

Insgesamt klickten 880 Personen den Link zum Fragebogen an. 475 Personen begannen mit der Beantwortung, brachen allerdings frühzeitig ab; insgesamt 251 Teilnehmende gelangten bis zum Ende des Fragebogens. Der Anteil der Lehrerinnen ($N = 185$) beträgt 74 %, womit der Anteil der Männer ($N = 66$) in der Stichprobe 26 % ausmachte. Die Geschlechterverteilung in der durch die Stichprobe vertretenen Population liegt bei 70 % Frauen und 30 % Männern; Die Prüfung der Geschlechterrepräsentativität mittels Vergleich der empirischen Daten mit der theoretisch zu erwartenden Verteilung fiel mit $\chi^2 (1) = 1.82, p = .178$ nicht signifikant aus. Die in der Stichprobe vorliegenden Anteilswerte unterscheiden sich nicht von jenen in der Population (Statistik Austria, 2014). Das durchschnittliche Lebensalter der Frauen zum Erhebungszeitpunkt lag bei 47.9 ($SD = 10.3$) Jahren gegenüber 47.4 ($SD = 10.4$) bei den Männern. Von den Teilnehmenden bekleideten 21 (8 %) eine schulleitende Funktion. Da die Erhebung in österreichischen Schulen durchgeführt wurde, zeigt Tabelle 2 die Häufigkeiten und entsprechenden Anteilswerte der Teilnehmenden je Bundesland der Größe nach absteigend geordnet.

Tabelle 2 *Häufigkeiten und Anteilswerte der Lehrenden in der Stichprobe je Bundesland*

Bundesland	Häufigkeit	Prozent
Wien	52	21
Steiermark	35	14
Kärnten	34	14
Oberösterreich	27	11
Salzburg	26	10
Vorarlberg	20	8
Burgenland	19	8
Niederösterreich	19	8
Tirol	19	8
Gesamt	251	100

Anmerkung. Aufgrund von Rundung weicht die Summe der Prozente von 100 % ab.

Im Folgenden zeigt Tabelle 3 der Größe nach absteigend geordnet die Häufigkeiten und Anteilswerte der Schultypen, in denen die Teilnehmenden unterrichteten. Eine Zusammenfassung der Gruppen der Polytechnischen Schulen und sonstige, sowie die der Berufsbildenden Höheren und die der Berufsbildenden Mittleren Schulen liegt nahe, da es sich bei allen drei Gruppen um berufsbildende Schulen handelt. Tabelle 3 ist zu entnehmen, dass ebenfalls die Stichprobengröße der Gruppen eine Zusammenlegung empfiehlt. Somit bleiben vier Kategorien für weitere Analysen.

Tabelle 3 *Häufigkeiten und Anteilswerte der Lehrenden in der Stichprobe je Schultyp*

Schulform	Häufigkeit	Prozent
Allgemeinbildende Höhere Schule	94	38
Volksschule	63	25
NMS und HS	43	17
Berufsbildende Höhere Schule	38	15
Polytechnikum und sonstige	9	4
Berufsbildende Mittlere Schule	4	2
Gesamt	251	100

Anmerkung. Aufgrund von Rundung weicht die Summe der Prozente von 100 % ab.

Die durchschnittliche Schulgröße in der Stichprobe, gemessen anhand der Schüler- und Schülerinnenzahl, betrug nach Angaben der Lehrenden ($n = 248$ gültige Angaben) durchschnittlich 473.9 ($SD = 326.7$; $Md = 400.0$), wobei das Minimum bei 16 und das Maximum bei 1500 Schülern und Schülerinnen lag. Das mittlere Dienstalter der Befragten betrug 21.1 Jahre ($SD = 11.8$; $Md = 23.0$), bei einem Minimum von 1 und Maximum von 40 Jahren, wobei zum Lebensalter ein deutlicher Zusammenhang mit $r = .862$ zu verzeichnen war.

8. Ergebnisse

Zur deskriptiv- und inferenzstatistischen Analyse der Daten wurde die Statistiksoftware IBM SPSS® 23 für Windows herangezogen. Das Signifikanzniveau, entsprechend der Irrtumswahrscheinlichkeit, wurde vorab auf $\alpha = 5\%$ festgelegt. Ein Ergebnis mit $p \leq .05$ wird dementsprechend als signifikant bezeichnet. Um die praktische Relevanz von signifikanten Ergebnissen zu beschreiben, werden in der vorliegenden Untersuchung die standardisierten Effektgrößen gemäß Schätzer der Effektgröße partielles-Eta-Quadrat (η_p^2 ; .01 = kleiner Effekt, .06 = mittlerer Effekt, .14 = großer Effekt) sowie bei Korrelationen die Effektstärke r (.10 = kleiner Effekt, .30 = mittlerer Effekt, .50 = großer Effekt) errechnet (Bortz & Döring, 2006, S. 606; Cohen, 1988).

Nach der bereits erfolgten Darstellung der soziodemographischen Eigenschaften der Stichprobe folgt nun eine Analyse der Ergebnisse zu den Fragestellungen, wobei diese explorativer Natur ist. Zunächst wird auf die gefühlte Informiertheit, daran anschließend auf Ergebnisse aus den Wissenstests, auf die Umsetzung von Kompetenzorientiertem Unterricht sowie auf die Einstellung der Lehrkräfte eingegangen. Abschließend erfolgt die Beantwortung der Fragestellungen, die sich auf Zusammenhänge und Intergruppenvergleiche beziehen.

8.1. Gefühlte Informiertheit der Lehrkräfte

Der folgende Abschnitt widmet sich der gefühlten Informiertheit der Lehrkräfte über Kompetenzorientierten Unterricht, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung. Nach der Darstellung des Grades der gefühlten Informiertheit folgt eine Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit die Teilnehmenden an weitergehenden Informationen

interessiert sind und weiter eine deskriptivstatistische Betrachtung der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit einzelnen Informationsquellen.

8.1.1. Grad der gefühlten Informiertheit

Die gefühlte Informiertheit der Lehrkräfte über Kompetenzorientierten Unterricht, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung als dezidierte Linie der aktuellen Schulreform wurde jeweils mit einem Item anhand von sechsstufigen Likert-Skalen mit (1) *gar nicht informiert* bis (6) *sehr gut informiert* erfasst.

Der Mittelwert des Items zur gefühlten Informiertheit, bezogen auf Kompetenzorientierten Unterricht, liegt mit 4.74 ($SD = 1.22$) über dem Skalenmittelpunkt von 3.5. Bei Berücksichtigung der relativen Häufigkeiten der über dem Skalenmittelwert liegenden Wertungen (4, 5 und 6) zeigt sich, dass sich rund 84 % der Lehrenden mäßig bis gut über Kompetenzorientierten Unterricht informiert fühlen.

Der subjektive Grad der Informiertheit der Lehrkräfte über Outputorientierung liegt mit einem Mittelwert von 2.84 ($SD = 1.56$) unter dem Skalenmittelpunkt. Die Analyse der relativen Häufigkeiten, wobei Skalenwertungen ≥ 4 zusammengefasst wurden, zeigt, dass sich 34 % der Lehrkräfte mäßig bis gut über Outputorientierung als dezidierte Linie der aktuellen Schulreform informiert fühlen.

Der Mittelwert des Items zur gefühlten Informiertheit über Ergebnisverantwortung liegt mit 3.22 ($SD = 1.55$) relativ nahe am Skalenmittelwert. Die relativen Häufigkeiten zeigen, dass sich rund die Hälfte der Studienteilnehmenden (46 %) mäßig bis gut über Ergebnisverantwortung informiert fühlt.

Zum intraindividuellen Vergleich der Einschätzungen bezüglich der Informiertheit über Outputorientierung, Ergebnisverantwortung und Kompetenzorientierten Unterricht wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (der Mauchly-Test zur Prüfung der Sphärizität fiel mit $p < .001$ signifikant aus, wodurch die Korrektur nach Huynh-Feldt mit $\epsilon = .903$ erforderlich war) durchgeführt. Diese zeigte mit $F(1.81, 449.68) = 242.75, p < .001$ ($\eta_p^2 = .494$) ein signifikantes Ergebnis. Es kann angenommen werden, dass sich die Lehrkräfte unterschiedlich gut über Kompetenzorientierten Unterricht, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung informiert fühlen. Die paarweisen Vergleiche post-hoc nach Bonferroni zeigten, dass sich alle drei Bereiche jeweils signifikant voneinander unterscheiden (p 's $< .001$). Die

gefühlte Informiertheit zum Kompetenzorientierten Unterricht erreichte die höchste Ausprägung. Tabelle 4 bildet die deskriptivstatistischen Kennwerte der gefühlten Informiertheit über Kompetenzorientierten Unterricht, Ergebnisverantwortung und Outputorientierung in absteigender Reihenfolge der Mittelwerte ab.

Tabelle 4 *Gefühlte Informiertheit über KOU, Ergebnisverantwortung und Outputorientierung*

	Mittelwert	SD
KOU	4.74	1.22
Ergebnisverantwortung	3.22	1.55
Outputorientierung	2.84	1.56

8.1.2. Ergänzende Zusatzanalysen zur gefühlten Informiertheit: Informationswunsch und Informationsquellen

Im folgenden Abschnitt wird der Frage nachgegangen, inwieweit Lehrkräfte an weitergehenden Informationen zu Kompetenzorientiertem Unterricht, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung interessiert sind. Der Informationswunsch zu den drei in dieser Arbeit zentralen Aspekten der aktuellen Schulreform wurde jeweils anhand eines Items mit sechsstufigen Likert-Skalen von (1) *trifft nicht zu* bis (6) *trifft voll zu* abgefragt.

Die Mittelwerte der drei Items lagen mit 4.00 ($SD = 1.69$) für Kompetenzorientierten Unterricht, mit 4.16 ($SD = 1.65$) für Outputorientierung und 4.17 ($SD = 1.66$) für Ergebnisverantwortung, etwas über dem Skalenmittelwert von 3.5. Daher kann davon ausgegangen werden, dass sich die Lehrkräfte, obwohl sie angaben, sich gut informiert zu fühlen, noch weitere Informationen wünschen. Der intraindividuelle Vergleich der drei Einschätzungen bezüglich des Informationswunsches mittels einfaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung (die Prüfung der Sphärizität mittels Mauchly-Test fiel mit $p < .001$ signifikant aus, wodurch die Korrektur nach Huynh-Feldt mit $\epsilon = .770$ erforderlich war) zeigte mit $F(1.54, 378.82) = 2.44, p = .102$ ein nicht signifikantes Ergebnis. Es kann angenommen werden, dass es keinen entscheidenden Unterschied im Informationswunsch hinsichtlich Kompetenzorientiertem Unterricht, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung gibt.

Besonders im Hinblick auf Maßnahmen, die dem Wunsch der Lehrkräfte nach mehr Informationen nachkommen, ist eine deskriptivstatistische Betrachtung der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit den einzelnen Quellen, durch die sie sich informieren können beziehungsweise informiert werden, relevant.

Um die Zufriedenheit mit den einzelnen Informationsquellen zu erfassen, wurden die Lehrkräfte dazu aufgefordert das Informationsangebot relevanter Quellen auf einer sechsstufigen Likert-Skala, von (1) *gar nicht zufrieden* bis (6) *sehr zufrieden*, zu beurteilen. Mittlere Einschätzungen der Zufriedenheit mit Informationsquellen über dem Skalenmittelpunkt von 3.5 werden als zufriedenstellend und bedeutsam betrachtet. Absteigend geordnet zählen dazu der informelle Austausch im Kollegium mit 4.77 ($SD = 1.21$), das Internet mit 4.56 ($SD = 1.12$), Direktionen mit 4.53 ($SD = 1.45$), Fortbildungen mit 4.20 ($SD = 1.37$), Pädagogische Institute mit 3.72 ($SD = 1.39$) und die LehrerInnenvertretung mit 3.57 ($SD = 1.49$). Weniger zufrieden äußerten sich Lehrkräfte mit der Informationsquelle bm:bf mit 3.34 ($SD = 1.40$) und dem Stadt-/Landesschulrat mit 2.96 ($SD = 1.50$).

8.2. Wissen über Kompetenzorientierten Unterricht, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung

Zur Erhebung des Wissens der Lehrkräfte über KOU, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung wurde je ein selbsterstellter Wissenstest eingesetzt. Die Konstruktion und testtheoretische Überprüfung der Tests und einzelnen Items sind in Kapitel 7.2. sowie im Codebook (siehe Appendix 1) nachzulesen. Das hier abgeprüfte Wissen der Lehrkräfte bezieht sich auf die in Kapitel 3 erarbeiteten Definitionen.

8.2.1. Wissen der Lehrkräfte über Kompetenzorientierten Unterricht

Das Wissen der Lehrkräfte über Kompetenzorientierten Unterricht wurde anhand von 16 dichotomen Items geprüft, welche aus 11 Wissensitems und 5 Distraktoritems bestehen. Auslassungen wurden als falsch beantwortet gewertet. Durch die Wissensitems sollte das Erkennen von richtigen Aussagen festgestellt werden, während mit Hilfe der Distraktoritems die Identifizierung von Falschaussagen erfasst werden sollte.

In Tabelle 5 sind die Erkennensraten richtiger und falscher Aussagen zusammengefasst angegeben. Die Lösungswahrscheinlichkeit lag bei $p = .840$ ($SD = .000$).

0.25) und kann als Sensitivität zu 84 % bezeichnet werden. Die Erkennensrate der Distraktoritems lag durchschnittlich bei $p = .780$ ($SD = 0.16$) und kann als Spezifität zu 78 % verstanden werden.

Tabelle 5 *Deskriptivstatistische Parameter der Erkennensraten von richtigen und falschen Aussagen (N = 251)*

	Zustimmung Richtigkeit	Erkennen von Falschen
Mittelwert	0.84	0.78
Median	0.95	0.80
Standardabweichung	0.25	0.16
Minimum	0.05	0.20
Maximum	1.00	1.00

Das positive Wahrscheinlichkeitsverhältnis, welches das sensitive und spezifische Wissen der Teilnehmenden miteinander in Verbindung setzt, wurde anhand von Sensitivität/ (1 - Spezifität) ermittelt. Ein Wert von 1 zeigt an, dass die Wahrscheinlichkeit des Erkennens richtiger Antworten und des Zurückweisens falscher Distraktoren gleich groß wäre. Je höher das positive Wahrscheinlichkeitsverhältnis, desto eher sind die Lehrer und Lehrerinnen in der Lage, richtige Aussagen unter Berücksichtigung des Zurückweisens von Distraktoren zu erkennen. Bei einer positiven Likelihood-Ratio von $.8371 / (1 - .7849) = 3.89$ kann eine gute Diskriminationsfähigkeit angenommen werden (Bortz & Döring, 2006; Weiß, 2005).

In Tabelle 6 und Tabelle 7 sind die Lösungswahrscheinlichkeiten (p) und korrigierten Trennschärfen (r_{it}) der einzelnen Wissens- und Distraktoritems dargestellt. Da die Lösewahrscheinlichkeit bei den vorliegenden Items überwiegend (bis auf das Item *Nachhaltigkeit*) über .80 liegt, kann angenommen werden, dass diese für die Lehrkräfte nicht sehr schwierig waren (Bortz & Döring, 2006; Rost, 2004).

Tabelle 6 *KOU Wissensitems - Itemschwierigkeiten (p) und korrigierte Trennschärfen (r_{it})*

Wissensitem	<i>p</i>	<i>r_{it}</i>
Nachhaltigkeit	.622	.048
Bildungsstandards	.765	.329
Kompetenzmodelle	.888	.593
Realitätsnahe Anwendungssituationen	.873	.748
Lernförderliches Klima	.841	.703
Vernetztes Lernen	.849	.819
Methodenvielfalt	.865	.768
Lehrkraft als Lerncoach	.845	.756
SRL	.845	.798
Individualisierung	.829	.727

Mit einer Lösungswahrscheinlichkeit von $p = .303$ war ein Distraktoritem vergleichsweise schwierig, wonach Lehrkräfte irrtümlich annahmen, dass bei Kompetenzorientiertem Unterricht jedes Schulfach geschlossen unterrichtet würde.

Tabelle 7 *KOU Distraktoritems - Itemschwierigkeiten (p) und korrigierte Trennschärfen (r_{it})*

Distraktoritem	<i>p</i>	<i>r_{it}</i>
Die Lehrkraft steht im Zentrum des Unterrichtsgeschehens.	.880	.096
Hat sich eine Unterrichtsmethode bewährt, ist es nicht mehr erforderlich neue Methoden anzuwenden.	.928	.130
Alle Schüler und Schülerinnen werden gemeinsam auf dieselbe Art unterrichtet.	.916	.109
Um die Lernergebnisse zu verbessern wird eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern angestrebt.	.896	-.116
Jedes Fach wird in sich geschlossen unterrichtet um den eigentlichen Unterrichtsstoff effektiver zu vermitteln.	.303	.149

8.2.2. Wissen der Lehrkräfte über Outpotorientierung

Das Wissen der Lehrkräfte über Outpotorientierung wurde anhand von zwei Wissensitems und drei Distraktoritems erfasst. Auslassungen wurden wiederum als falsch beantwortet gewertet. Eine Analyse über den Wissenstest zur Outpotorientierung zeigte, dass die Wissensitems mit einer durchschnittlichen Lösungswahrscheinlichkeit von $p = .562$ ($SD = 0.39$; $k = 2$) und die Distraktoritems mit einer Lösungswahrscheinlichkeit von $p = .527$ ($SD = 0.30$; $k = 3$) für die Lehrkräfte mäßig schwierig waren. Die entsprechenden Lösungswahrscheinlichkeiten (p) und Itemtrennschärfen (r_{it}) der einzelnen Items sind der Tabelle 8 und der Tabelle 9 zu entnehmen. Es gilt anzumerken, dass, sofern eine Skala lediglich aus zwei Items besteht, deren Trennschärfeindex gleich ihrer Interkorrelation r ist (Rost, 2004).

Tabelle 8 *Outpotorientierung Wissensitems - Itemschwierigkeiten (p) und korrigierte Trennschärfen (r_{it})*

Wissensitem	p	r_{it}
Die Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen haben bei Entscheidungen zur Schulentwicklung im Bildungssystem eine zentrale Bedeutung.	.486	.251
Die Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen werden dazu genutzt die Unterrichtsqualität einer Schule zu verbessern.	.610	.251

Die Teilnehmenden erkannten mit $p = .486$, dass Outpotorientierung mitunter impliziert, dass die Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen bei Entscheidungen zur Schulentwicklung im Bildungssystem eine zentrale Bedeutung spielen. Etwas höher, mit einer Wahrscheinlichkeit von $p = .610$, konnten die Befragten erkennen, dass bei Outpotorientierung die Unterrichtsqualität einer Schule durch Evaluation der Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen verbessert werden soll.

Tabelle 9 *Outputorientierung Distraktoritems - Itemschwierigkeiten (p) und korrigierte Trennschärfen (r_{it})*

Distraktoritem	<i>p</i>	<i>r_{it}</i>
Um den Lernoutput der Schülerinnen und Schüler zu verbessern wird den Lehrkräften vorgelegt, welche Inhalte sie im Unterricht durchnehmen sollen.	.689	.472
Bei der Definition der Bildungsstandards wird darauf geachtet welche Kompetenzen momentan am Arbeitsmarkt benötigt werden.	.618	.435
Für die Bewertung der Leistung eines Schülers oder einer Schülerin werden die erreichten Kompetenzen mit den Bildungsstandards verglichen.	.275	.550

Es kann angenommen werden, dass ein Distraktoritem, das zu 28 % gelöst wurde, vergleichsweise am schwierigsten war. Für dieses Item unterlag die Mehrheit der Lehrkräfte der falschen Annahme, dass die Beurteilung der Leistungen der Schüler und Schülerinnen im Hinblick auf die Bildungsstandards ein Aspekt von Outputorientierung sei.

8.2.3. Wissen der Lehrkräfte über Ergebnisverantwortung

Das Wissen über Ergebnisverantwortung wurde ebenfalls anhand zweier Wissens- und dreier Distraktoritems erhoben, wobei Auslassungen als falsch beantwortet verrechnet wurden. Die beiden Wissensitems waren mit $p = .586$ ($SD = 0.38$; $k = 2$) mäßig schwierig, wohingegen die Distraktoritems mit $p = .713$ ($SD = 0.25$; $k = 3$) leichter zu lösen waren. Der Tabelle 10 und der Tabelle 11 können die Itemschwierigkeiten (p) und korrigierten Trennschärfen (r_{it}) entnommen werden.

Tabelle 10 *Ergebnisverantwortung Wissensitems - Itemschwierigkeiten (p) und korrigierte Trennschärfen (r_{it})*

Wissensitem	<i>p</i>	<i>r_{it}</i>
Die einzelnen Schulen übernehmen die Verantwortung dafür, dass die Schüler und Schülerinnen die Lernziele erreichen.	.518	.185
Die Lehrkräfte sind dafür verantwortlich, dass die Schüler und Schülerinnen die Lernziele erreichen.	.653	.185

Mit $p = .518$ erkannten die Teilnehmenden, dass die Etablierung von Ergebnisverantwortung als Teilaспект der aktuellen Schulreform vorsieht, dass die einzelnen Schulen Verantwortung dafür übernehmen, dass die Schüler und Schülerinnen die Lernziele erreichen. Etwas leichter ($p = .653$) fiel den Befragten die Zuordnung des Items zu Ergebnisverantwortung, wonach Lehrkräfte die Verantwortung für das Erreichen der Lernziele durch die Schüler und Schülerinnen tragen.

Tabelle 11 *Ergebnisverantwortung Distraktoritems - Itemschwierigkeiten (p) und korrigierte Trennschärfen (r_{it})*

Distraktoritem	p	r_{it}
Die Regierung übernimmt die Verantwortung für die Evaluationsergebnisse über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler.	.833	.032
Der Staat ist dafür verantwortlich, dass die Schüler und Schülerinnen die in den Bildungsstandards definierten Ziele erreichen.	.797	.092
Die Lehrkräfte sind dafür verantwortlich, dass sie Lernergebnisse ihrer Schüler und Schülerinnen vorweisen können.	.510	-.100

8.3. Umsetzung von Kompetenzorientiertem Unterricht

Um auch Aussagen darüber treffen zu können, ob und inwieweit Kompetenzorientierter Unterricht von Lehrkräften in der Praxis umgesetzt wird, wurden die Teilnehmenden aufgefordert, auf einer sechsstufigen Likert-Skala, von (1) *trifft nicht zu* bis (6) *trifft auf meinen Unterricht zu*, die Aussagen zu Kompetenzorientiertem Unterricht danach zu beurteilen, inwiefern sie jeweils Eingang in den eigenen Unterricht finden.

Insgesamt kann basierend auf der Analyse der Mittelwerte davon ausgegangen werden, dass Kompetenzorientierter Unterricht, wie er durch die im Rahmen dieser Arbeit erstellten Kriterienliste definiert wurde, von den Befragten umgesetzt wird. Der reliable Index zum Kompetenzorientierten Unterricht erreichte durchschnittlich 4.26 ($SD = 0.77$, min. = 1.22, max. = 5.78).

Die durchschnittlichen Werte des Ratings hinsichtlich der neun Aspekte Kompetenzorientierten Unterrichts werden in absteigender Reihenfolge angeführt; *Lernförderliches Klima* mit einem Mittelwert von 5.30 ($SD = 1.01$), *Methodenvielfalt* mit 4.78 ($SD = 1.10$), *vernetztes Lernen* mit 4.53 ($SD = 1.17$), *realitätsnahe Anwendungssituationen* mit 4.51 ($SD = 1.13$), *SRL* mit 4.26 ($SD = 1.16$), *Individualisierung* mit 4.14 ($SD = 1.30$), *Lehrkraft als Lerncoach* mit 3.82 ($SD = 1.33$) und *Kompetenzmodelle* mit 3.73 ($SD = 1.43$). Einzig die Umsetzung von *Bildungsstandards* mit einem Mittelwert von 3.24 ($SD = 1.58$) liegt unterhalb des Skalenmittelwerts von 3.5. Insgesamt kann angenommen werden, dass ein überwiegender Teil der Aspekte Kompetenzorientierten Unterrichts von den Teilnehmenden in der Praxis bereits umgesetzt wird.

8.4. Einstellung der Lehrkräfte zu Kompetenzorientiertem Unterricht, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung

Um die Einstellung der Lehrkräfte bezüglich Kompetenzorientiertem Unterricht, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung zu erfassen, sollten die Teilnehmenden jeweils auf einer sechsstufigen Likert-Skala, von (1) *stimme nicht zu* bis (6) *stimme voll zu*, beurteilen, ob die drei Aspekte der Schulreform ihrer Meinung nach zur Verbesserung von Unterricht und Schule führen.

Die Analyse der Mittelwerte zeigte, dass die Lehrkräfte bei einem Mittelwert von 4.23 ($SD = 1.56$) gegenüber Kompetenzorientiertem Unterricht positiv eingestellt sind, wohingegen sie Outputorientierung mit einem Mittelwert von 3.68 ($SD = 1.57$) und auch Ergebnisverantwortung mit einem Mittelwert von 3.90 ($SD = 1.54$) eher neutral gegenüber stehen.

Eine Analyse der relativen Häufigkeiten zeigte, dass 23 % der Teilnehmenden der Aussage, wonach Kompetenzorientierung zur Verbesserung von Unterricht und Schule führe, voll zustimmten, wohingegen ein Anteil von 7 % der Befragten diese gänzlich ablehnte. 11 % der Lehrerinnen und Lehrer stimmten der Aussage, Outputorientierung führe zu einer Verbesserung von Unterricht und Schule, völlig zu, während 9 % der Befragten diese gänzlich ablehnten. 16 % der Teilnehmenden schrieben Ergebnis-verantwortung bei völliger Zustimmung das Potenzial der Verbesserung von Unterricht und Schule zu, wohingegen 7 % dieser Aussage überhaupt nicht zustimmten. Die Häufigkeiten und Prozentangaben sind Tabelle 12 zu entnehmen.

Tabelle 12 *Einstellung zu KOU, Ergebnisverantwortung und Outputorientierung – absolute Häufigkeiten und prozentuale Anteile*

	KOU		Outputorientierung		Ergebnisverantwortung	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Stimme nicht zu	18	7	23	9	18	7
2	26	10	34	14	29	12
3	17	7	30	12	35	14
4	52	21	45	18	51	20
5	62	25	47	19	45	18
Stimme voll zu	57	23	27	11	40	16
<i>n</i>	232	92	206	82	218	87
Fehlend	19	8	45	18	33	13
N	251	100	251	100	251	100

Anmerkung. Aufgrund von Rundung weicht die Summe der Prozente von 100 % ab.

8.5. Zusammenhänge zwischen gefühlter Informiertheit, Wissen, Einstellung und Umsetzung hinsichtlich Kompetenzorientierten Unterrichts

In diesem Abschnitt soll ein möglicher Zusammenhang zwischen der gefühlten Informiertheit und des Wissens über, der Einstellung zu und der Umsetzung von KOU untersucht werden. Die entsprechende Fragestellung lautet: Besteht ein Zusammenhang zwischen der gefühlten Informiertheit und dem Wissen über, der Einstellung zu und der Umsetzung von Kompetenzorientierten/m Unterricht bei österreichischen Lehrkräften?

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden, wie Tabelle 13 zeigt, entsprechend die Korrelationen zwischen *Umsetzung, gefühlte Informiertheit, Einstellung* und *Wissen* zu KOU berechnet.

Tabelle 13 *Interkorrelationsmatrix. Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation für die Zusammenhänge zwischen den Skalen Umsetzung, gefühlte Informiertheit, Einstellung und Wissen zu KOU*

	2	3	4
1 Umsetzung	.248**	.271**	.154*
n	250	232	251
2 gefühlte Informiertheit	-	.319**	.100
n		231	250
3 Einstellung		-	.123
n			232
4 Wissen (Sensitivität)	N		251

** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die gefühlte Informiertheit mit der Einstellung zu KOU mit $r = .319$ einen mittleren positiven Zusammenhang aufweist. Es konnten zwischen Umsetzung und Einstellung mit $r = .271$, zwischen Umsetzung und gefühlter Informiertheit mit $r = .248$, sowie zwischen Umsetzung und Wissen mit $r = .154$ schwach positive Korrelationen beobachtet werden. Zwischen gefühlter Informiertheit und Wissen sowie zwischen Einstellung und Wissen können keine signifikanten Zusammenhänge angenommen werden.

8.6. Zusammenhang zwischen Dienstalter und gefühlter Informiertheit, Wissen, Einstellung, Umsetzung hinsichtlich Kompetenzorientierten Unterrichts

Dieser Abschnitt widmet sich der Untersuchung folgender Fragestellung: Hat das Dienstalter österreichischer Lehrkräfte einen Einfluss auf den Grad ihrer gefühlten Informiertheit, ihr Wissen, ihre Einstellung und ihre Umsetzung bezüglich Kompetenzorientierten Unterrichts?

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden entsprechend die Korrelationen zwischen dem Dienstalter in Jahren und den Aspekten *Umsetzung, gefühlte Informiertheit, Einstellung* und *Wissen* errechnet. Tabelle 14 zeigt die ermittelten Koeffizienten für die Zusammenhänge.

Tabelle 14 *Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation für die Zusammenhänge zwischen den Skalen „Umsetzung“, „gefühlte Informiertheit“, „Einstellung“ und Wissen“ zum Dienstalter in Jahren*

Umsetzung	gefühlte Informiertheit	Einstellung	Wissen (Sensitivität)
.115	.058	-.051	-.045
n	251	250	232

**p ≤ .01, *p ≤ .05

Die Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson zeigen, dass keine bedeutenden Zusammenhänge zwischen dem Dienstalter und Umsetzung von, gefühlter Informiertheit und Wissen über, Einstellung zu Kompetenzorientiertem/n Unterricht angenommen werden können.

8.7. Intergruppenvergleich bezüglich der Schulform bezogen auf die Umsetzung von Kompetenzorientiertem Unterricht

In den nächsten vier Abschnitten werden mögliche Unterschiede zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen in Bezug auf ihre gefühlte Informiertheit und ihr Wissen über, ihre Einstellung zu und Umsetzung von KOU untersucht. Die Fragestellung, die in diesem Abschnitt untersucht werden soll, lautet: Unterscheiden sich österreichische Lehrkräfte verschiedener Schultypen in ihrer Umsetzung von Kompetenzorientiertem Unterricht?

Zum Vergleich der eingeschätzten Umsetzung von KOU zwischen den in vier Kategorien zusammengefassten Schultypen (VS; HS/NMS; BMS/BHS/Poly/sonstige; AHS) wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse auf Basis der in Tabelle 15 dargestellten Kennwerte berechnet.

Tabelle 15 *Deskriptivstatistische Kennwerte der Umsetzung von KOU in Abhängigkeit der Schultypen*

Schulform	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	95 %-Konfidenzintervall			
				UG	OG	min.	max.
VS	63	4.64	0.73	4.45	4.82	1.67	5.78
HS & NMS	43	4.10	0.82	3.85	4.35	1.33	5.56
BMS, BHS, Poly, sonstige	51	4.14	0.72	3.94	4.35	1.22	5.11
AHS	94	4.14	0.73	3.99	4.29	2.44	5.67
Gesamt	251	4.26	0.77	4.16	4.36	1.22	5.78

Die Prüfgröße (Varianzhomogenität, geprüft mittels Levene-Test, konnte mit $p = .542$ angenommen werden) fiel mit $F(3, 247) = 7.31, p < .001$ signifikant aus. Die paarweisen Vergleiche post-hoc mittels Tukey-Test zeigten, dass in Volksschulen jeweils höhere Werte gegenüber allen anderen Schultypen auftraten (p 's < .01). Zwischen Volksschullehrenden und Hauptschul- bzw. Neue Mittelschullehrenden ist mit $\eta_p^2 = 0.11$ ein mittlerer Effekt, zwischen Volksschullehrenden und der dritten Schultypgruppe (BMS/BHS/Poly/sonstige) mit $\eta_p^2 = 0.11$ ein mittlerer Effekt, zwischen Volksschullehrenden und Lehrenden Allgemein Höherbildender Schulen mit $\eta_p^2 = 0.10$ ebenfalls ein mittlerer Effekt zu berichten.

8.8. Intergruppenvergleich bezüglich der Schulform bezogen auf die Einstellung zu Kompetenzorientiertem Unterricht

Die Fragestellung, die in diesem Abschnitt untersucht wird, bezieht sich auf die Einstellung zu KOU und lautet: Unterscheiden sich österreichische Lehrkräfte verschiedener Schultypen in ihrer Einstellung zu Kompetenzorientiertem Unterricht?

In Tabelle 16 sind die deskriptivstatistischen Kennwerte zur Einstellung zu KOU nach Schultyp dargestellt. Zum Vergleich der in vier Kategorien zusammengefassten Schultypen wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt.

Tabelle 16 *Deskriptivstatistische Kennwerte zur Einstellung zu KOU in Abhängigkeit der Schultypen*

Schulform	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	95 %-Konfidenzintervall		min.	max.
				UG	OG		
VS	61	5.07	1.20	4.76	5.37	1	6
HS und NMS	41	4.41	1.34	3.99	4.84	1	6
BMS, BHS, Poly, Sonstiges	47	3.62	1.75	3.10	4.13	1	6
AHS	83	3.87	1.52	3.54	4.20	1	6
Gesamt	232	4.23	1.56	4.03	4.43	1	6

Zur Überprüfung der Fragestellung wurde ein Mittelwertvergleich angestellt. Da die Prüfung der Varianzhomogenität mittels Levene-Test mit $p = .001$ nicht angenommen werden konnte, war eine Korrektur mittels Welch-Test erforderlich. Die Prüfgröße fiel mit $F(3, 110.76) = 12.66, p < .001$ signifikant aus. Die paarweisen Vergleiche post-hoc mittels Test nach Games-Howell zeigten, dass in Volksschulen signifikant höhere Werte gegenüber den beiden Schultypgruppen BMS/BHS/Poly/sonstige ($\eta_p^2 = 0.18$) sowie AHS ($\eta_p^2 = 0.16$) auftraten (p 's < .01).

8.9. Intergruppenvergleich bezüglich der Schulform bezogen auf Wissen über Kompetenzorientierten Unterricht

In diesem Abschnitt soll folgende Fragestellung beantwortet werden: Unterscheiden sich österreichische Lehrkräfte verschiedener Schultypen in ihrem Wissen über Kompetenzorientierten Unterricht?

Mittels Levene-Test konnte die Varianzhomogenität mit $p = .071$ angenommen werden. Somit wurde zur Beantwortung der Fragestellung eine einfaktorielle ANOVA gerechnet, die mit $F(3, 247) = 1.64, p = .181$ nicht signifikant ausfiel. Daher kann angenommen werden, dass sich Lehrkräfte verschiedener Schultypen in ihrem Wissen über Kompetenzorientierten Unterricht nicht voneinander unterscheiden.

8.10. Intergruppenvergleich bezüglich der Schulform bezogen auf gefühlte Informiertheit über Kompetenzorientierten Unterricht

Die Fragestellung, der sich der folgende Abschnitt widmet, lautet: Unterscheiden sich österreichische Lehrkräfte verschiedener Schultypen in ihrer gefühlten Informiertheit über Kompetenzorientierten Unterricht?

Um die Fragestellung zu beantworten wurde zunächst mittels Levene-Test die Voraussetzung der Varianzenhomogenität für die einfaktorielle ANOVA ermittelt. Da diese mit $p < .001$ nicht angenommen werden konnte, wurde eine Korrektur mittels Welch-Test durchgeführt, die mit $F(3, 110.56) = 3.21, p = .026$ ein signifikantes Ergebnis ergab. Dem nachgehend wurden paarweise Vergleiche post-hoc mittels Test nach Games-Howell angestellt, die zeigten, dass keine Unterschiede zwischen der gefühlten Informiertheit der Lehrkräfte verschiedener Schultypen bestehen (p 's $> .05$).

9. Diskussion

Ziel der vorliegenden Arbeit war zu untersuchen, wie gut sich österreichische Lehrkräfte über die drei Teilespekte der aktuellen Schulreform Outporientierung, Ergebnisverantwortung und Kompetenzorientierten Unterricht informiert fühlen, wie viel sie darüber wissen, wie sie dazu eingestellt sind und inwieweit sie Kompetenzorientierten Unterricht in der Praxis umsetzen. Ein weiteres Ziel dieser Arbeit war es Zusammenhänge sowie mögliche Unterschiede zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen zu untersuchen. Dafür wurde ein Online-Fragebogen erstellt, mit dem eine Stichprobe von $n = 251$ Personen erreicht werden konnte. Im Anschluss werden die dargestellten Ergebnisse der vorliegenden Studie interpretiert und diskutiert. Zudem wird auf Limitationen der Studie eingegangen und ein Ausblick auf mögliche Entwicklungen und potenzielle Forschungsansätze vorgenommen.

Grundsätzlich kann zusammengefasst werden, dass die Lehrkräfte der Stichprobe mit hoher Wahrscheinlichkeit die einzelnen Aspekte Kompetenzorientierten Unterrichts erkennen und von falschen Aspekten unterscheiden können. Was Outporientierung und Ergebnisverantwortung bedeutet, scheinen die Teilnehmenden der Studie mäßig gut zu wissen. Österreichische Lehrkräfte dieser Studie fühlen sich über Kompetenzorientierten Unterricht im Mittel gut informiert. Etwa die Hälfte der

Teilnehmenden fühlt sich über Ergebnisverantwortung und ein Drittel der Lehrkräfte über Outputorientierung mäßig bis gut informiert. Die Studie ergab, dass ein Unterschied in der gefühlten Informiertheit hinsichtlich der drei untersuchten Begriffe bestand. Da Kompetenzorientierter Unterricht, über den sich die Lehrkräfte im Vergleich am besten informiert fühlen, anwendungs-bezogen ist, sahen sie sich damit womöglich bereits häufiger konfrontiert als mit den abstrakteren Begriffen Ergebnisverantwortung und Outputorientierung.

Bemerkenswert ist, dass kein Zusammenhang zwischen der gefühlten Informiertheit und dem Wissen der Lehrkräfte festgestellt werden konnte. Die Studie von Freudenthaler und Specht (2006) ergab große Unsicherheit und Misstrauen bei den Lehrkräften darüber, dass sich ihnen womöglich wesentliche Funktionen der Bildungsstandards noch nicht mitgeteilt haben könnten. Dies könnte auch eine Erklärung dafür sein, dass die Lehrkräfte der vorliegenden Studie angaben sich schlechter informiert zu fühlen als der Wissenstest dann tatsächlich ergab. Auch der Wunsch nach mehr Informationen, den die Teilnehmenden der vorliegenden sowie der Studie von Beer (2007) äußern, lässt darauf schließen, dass noch große Unsicherheit bezüglich ihres bestehenden Wissens über die aktuelle Schulreform besteht. Ein weiterer Grund dafür, dass sich die Lehrenden im Schnitt schlechter informiert fühlen, als sie tatsächlich sind, könnte darin liegen, dass der Wissenstest zu leicht beziehungsweise augenscheinlich war.

Die vorliegende Untersuchung ergab, dass Kompetenzorientierter Unterricht von den Teilnehmenden im Mittel eher positiv wahrgenommen wird. Gegenüber Outputorientierung und Ergebnisverantwortung sind die Teilnehmenden neutral eingestellt. Die Mehrheit der Teilnehmenden gab an, einen Großteil der zehn in dieser Arbeit definierten Aspekte Kompetenzorientierten Unterrichts in der Praxis umzusetzen. Am häufigsten genannt wurde *Lernförderliches Klima*, gefolgt von *Methodenvielfalt*, *vernetztes Lernen*, *realitätsnahe Anwendungssituationen*, *Selbstreguliertes Lernen*, *Individualisierung*, *Lehrkraft als Lerncoach* und *Kompetenzmodelle*. Die *Umsetzung der Bildungsstandards* findet bei den befragten Lehrkräften mit Abstand am seltensten statt.

Das durch die vorliegende Studie aufgezeigte neutrale bis positive Stimmungsbild der Lehrkräfte bezüglich Kompetenzorientierten Unterricht,

Outputorientierung und Ergebnisverantwortung sowie die verbreitete Umsetzung von KOU bietet in Hinblick auf vorangegangene Studien neue Erkenntnisse. Hinsichtlich der Bildungsstandards deuteten Ergebnisse vorangegangener Studien auf eine sehr negative Einstellung (Beer, 2007), eine geringe Akzeptanz und einen gering wahrgenommenen Gewinn hin (Freudenthaler & Specht, 2005, 2006) oder zeichnen ein uneinheitliches Bild bezüglich der Wahrnehmung dieser (Grillitsch, 2010). Auch hinsichtlich der Umsetzung der Bildungsstandards zeigten vorangegangene Studien, dass diese nur selten für die Unterrichtsplanung eingesetzt wurden (Grillitsch, 2010; Freudenthaler & Specht, 2006; Altrichter et al., 2012). Sowohl die Zusatzanalysen der PISA-Studie als auch die TALIS-Studie ergaben, dass interne und externe Evaluationen der Schulen und in weiterer Folge das Ableiten von Konsequenzen daraus nur selten vorkamen (Altrichter et al., 2012; Schmich & Schreiner, 2009).

Eine mögliche Erklärung für die Unterschiede der vorliegenden Ergebnisse zu den vorangegangenen Studien könnte schlichtweg darin liegen, dass seit Einführung der Bildungsreform Zeit vergangen ist. Somit könnten sich die Lehrkräfte mittlerweile besser mit der Innovation in der Praxis vertraut gemacht, Erfahrungswerte gesammelt und die Anwendung der Innovation erprobt haben (vgl. Oelkers, 2010). In diesem Zusammenhang sind Ergebnisse der Evaluationsstudie von Freudenthaler und Specht (2006) aufschlussreich, die Unterschiede in der Einstellung der teilnehmenden Lehrkräfte der Pilotphase II im Vergleich zu deren Einstellung in der Pilotphase I erkannten. Demnach hatten die Lehrkräfte mit der Zeit mehr Klarheit über die Ziele und den Nutzen der Bildungsstandards. In Anbetracht der Überlegungen von Hall und Hord (2006) liegt es nahe, dass sich Lehrkräfte nun auf einer neuen Stufe im Implementierungsprozess befinden. Nachdem sie die Stufe, in der sie über kein Bewusstsein über die Innovation verfügen, zum Großteil überwunden haben könnten, weisen die Ergebnisse der vorliegenden Studie darauf hin, dass sich nun die Mehrheit der Lehrkräfte in den Phasen der Informationssammlung, Einstellungsbildung und Umsetzung befinden könnte.

Diese Annahme spiegelt sich auch in den Ergebnissen der vorliegenden Studie wider, die Zusammenhänge zwischen dem Wissen und der Umsetzung sowie der gefühlten Informiertheit und der Umsetzung und der Einstellung und der Umsetzung von KOU erkennen lassen. Wie bereits ausgeführt, heben Hall und Hord (2006) das

Sammeln von Informationen über eine Innovation sowie die Bildung einer Einstellung über diese als wichtige Schritte in Richtung der Umsetzung derselben hervor. Zudem ist für eine Innovation laut Gräsel (2010) begünstigend, wenn die Lehrkräfte einen Vorteil dieser wahrnehmen und sie mit den eigenen Werten in Einklang steht. Das verbesserte Stimmungsbild der Lehrkräfte der vorliegenden Untersuchung im Vergleich zu vorangegangenen Studien könnte demnach für eine fortschreitende Implementierung sprechen. Ferner konnte ein Zusammenhang zwischen der gefühlten Informiertheit und der Einstellung der Teilnehmenden bezüglich Kompetenzorientierten Unterrichts gefunden werden. Dieser Zusammenhang zwischen gefühlter Informiertheit und Einstellung zu den Bildungsstandards konnte bereits in den Studien von Grillitsch (2010) und Freudenthaler und Specht (2006) gezeigt werden. Der Umstand, dass sich Lehrkräfte in der vorliegenden Studie über die untersuchten Aspekte der Bildungsstandards nur mäßig gut informiert fühlen, könnte ein möglicher Hinweis darauf sein, dass ein Bedarf nach weiteren und weiterführenden Informationen besteht. Eine gezielt informierende Adressierung österreichischer Lehrkräfte könnte sich zudem positiv auf den Implementierungsprozess auswirken, nicht zuletzt auch deshalb, weil sich eine positive Einstellung zu einer Innovation als günstig für den Implementierungsprozess erweist (Gräsel, 2010) und wiederholt Zusammenhänge zwischen der gefühlten Informiertheit und der Einstellung zu den Bildungsstandards festgestellt werden konnten.

In der vorliegenden Untersuchung wurden keine Unterschiede zwischen den Lehrkräften der vier Schultypgruppen (VS; HS/NMS; BMS/BHS/Poly/sonstige; AHS) bezüglich ihrer gefühlten Informiertheit über KOU gefunden. Auch in ihrem Wissen unterscheiden sich die vier Gruppen nicht voneinander. Aufgrund der unterschiedlichen Bildungswege der Lehrkräfte verschiedener Schultypen wären Differenzen in ihrer Informiertheit und ihrem Wissen durchaus denkbar gewesen. Die Adaption der Ausbildung der Lehrkräfte an die Schulreform befindet sich noch im Entwicklungsprozess (Schober et al., 2012). Aus diesem Grund, sowie angesichts der Schlussfolgerungen aus der Untersuchung von Grillitsch (2010), wonach es nur wenig verpflichtende Fortbildungen zu Inhalten der Bildungsreform gab, kann angenommen werden, dass die Informationsbeschaffung der Lehrkräfte eher individuell ausfällt. Es sollte auch die Erkenntnis von Fend (1986) bedacht werden, dass sich Lehrkräfte

verschiedener Schulformen untereinander weniger als Lehrkräfte einzelner Schulen derselben Form voneinander unterscheiden.

Die vorliegende Studie ergab jedoch, dass sich Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen hinsichtlich ihrer Umsetzung von Kompetenzorientiertem Unterricht unterscheiden. Volksschullehrende machen häufiger Angaben darüber, KOU in der Praxis auszuüben als Lehrende der drei anderen Schultypgruppen HS/NMS, BMS/BHS/Poly/sonstige und AHS. Auch bezüglich der Einstellung unterscheiden sich die an der Studie teilgenommenen Lehrkräfte unterschiedlicher Schultypen voneinander. Lehrende an Volksschulen waren demnach positiver gegenüber KOU eingestellt als die beiden Schultypgruppen BMS/BHS/Poly/sonstige sowie AHS. Dass Volksschullehrende eine positivere Einstellung zu KOU haben und diesen zugleich besser umsetzen unterstreicht die erwähnten Zusammenhänge zwischen Einstellung und Umsetzung. Diese Ergebnisse lassen Parallelen zu den Ergebnissen der Evaluationsstudien von Freudenthaler und Specht (2005, 2006) erkennen, die Unterschiede in der Einstellung zu den Bildungsstandards zwischen Volksschullehrenden und Lehrender von HS und AHS ergaben, wobei erstere positiver eingestellt waren. Unterschiede zwischen Lehrenden verschiedener Schulformen könnten unter anderem darin begründet liegen, dass eine Hauptaufgabe Volksschullehrender die Vermittlung von Grundkompetenzen an ihre Schülerinnen und Schüler darstellt und sie daher Kompetenzorientierten Unterricht als hilfreicher empfinden könnten (Freudenthaler & Specht, 2006). Weiter könnte ein Grund für ihre positivere Wahrnehmung gegenüber Kompetenzorientierten Unterrichts darin bestehen, dass es in der Verantwortung der Volksschullehrenden, und im geringeren Maße auch in der Hauptschullehrender, liegt über künftige Bildungsmöglichkeiten ihrer Schüler und Schülerinnen weitreichende Empfehlungen abgeben zu müssen (Freudenthaler & Specht, 2006). Umgekehrt könnte ein Grund für das etwas kritischere Bild der Schulformgruppen BMS/BHS/Poly/sonstige und AHS darin begründet liegen, dass Lehrkräfte höherbildender Schulformen durch die Vorgaben von Grund-kompetenzen eine Abschwächung ihres Bildungsauftrages sehen und diesen somit kritischer gegenüberstehen (Freudenthaler & Specht, 2006).

Bezüglich des Dienstalters und *Umsetzung, gefühlte Informiertheit, Einstellung* und *Wissen* Kompetenzorientierten Unterricht betreffend konnten in der vorliegenden

Studie keine Zusammenhänge festgestellt werden. Es wurde angenommen, dass sich dienstältere Personen vermehrt an ihren Erfahrungen orientieren und Innovationen gegenüber distanzierter gegenüberstehen könnten als ihre dienstjüngeren Kollegen und Kolleginnen (Oelkers, 2010). Diese Annahme wird durch die vorliegenden Ergebnisse nicht unterstützt. Allerdings muss bezüglich der Umsetzung Kompetenzorientierten Unterrichts bedacht werden, dass die meisten der genannten Teilespekte keine besonderen Neuerungen darstellen müssen und eventuell schon vor Einführung der Bildungsreform praktiziert wurden (Meyer, 2015). Interessant ist in diesem Zusammenhang zudem ein Ergebnis der vorliegenden Studie, dass gerade die Alleinstellungsmerkmale Kompetenzorientierten Unterrichts, nämlich Kompetenzmodelle und Bildungsstandards, die eine Neuheit für die Lehrkräfte bedeuten (Meyer, 2015), in der Praxis am seltensten berücksichtigt werden. Da sich die Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung noch in Ausarbeitung befindet, ist es außerdem wahrscheinlich, dass dienstältere und dienstjüngere Lehrpersonen einen ähnlichen Zugang zu Informationen über die Bildungsreform haben und nutzen.

9.1. Limitationen und Ausblick

Bezüglich des Wissens der Lehrkräfte über Kompetenzorientierten Unterricht, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung muss bedacht werden, dass dieses anhand eigens erstellter Wissensitems erhoben wurde, die sich auf erarbeitete Definitionen der drei Aspekte stützen. Somit sind die hier vorliegenden Ergebnisse über das Ausmaß des Wissens der Lehrkräfte nur in Bezug auf diese Definitionen zulässig. Die Lösungswahrscheinlichkeiten sowie die Reliabilitäten weisen auf gute Skalenkonsistenz hin, doch könnten die hohen Lösungswahrscheinlichkeiten der Wissens- und Distraktoritems zu Kompetenzorientiertem Unterricht auch bedeuten, dass die einzelnen Items für die Teilnehmer zu leicht oder augenscheinlich waren und noch verbessert werden könnten. Es empfiehlt sich außerdem bei Optimierung des Erhebungsinstrumentes das widersprüchliche Antwortverhalten der Teilnehmenden bezüglich zweier Items zu beachten. Fälschlicherweise ordneten rund 70 % der Teilnehmenden KOU das geschlossene Unterrichten von Schulfächern zu. Da das Wissensitem für vernetztes Lernen mit einer hohen Lösungswahrscheinlichkeit gut gelöst wurde, stellt sich die Frage, ob eines der beiden Items missverständlich formuliert war. Die Formulierung des Distraktoritems lautet: *Jedes Fach wird in sich geschlossen unterrichtet um den eigentlichen Unterrichtsstoff effektiver zu vermitteln*, die des

Wissensitems: *Schüler und Schülerinnen setzen im Unterricht immer wieder verschiedene Lerninhalte aus demselben und aus anderen Unterrichtsfächern miteinander in Verbindung.* Möglicherweise bietet das Wissensitem mit der Formulierung „immer wieder“ zu viel Deutungsspielraum. Eine Lesart des Wissensitems könnte auch sein, dass die Vernetzung verschiedener Lerninhalte beiläufig passiert, demnach als unbeabsichtigtes Resultat jeglichen Lernprozesses betrachtet werden kann. Das Wissensitem könnte daher dahingehend missverständlich formuliert sein, dass der Aspekt des vernetzten Lernens nicht ausdrücklich als ein wesentlicher Bestandteil Kompetenzorientierten Unterrichts verstanden wird.

Eine wesentliche Limitation der vorliegenden Studie liegt darin, dass diese die Einstellung der Lehrkräfte in Bezug auf die Konstrukte Outputorientierung, Ergebnisverantwortung und Kompetenzorientierten Unterricht lediglich anhand eines Items erhob, ohne auf die einzelnen Aspekte dieser detailliert einzugehen. Dies sollte in zukünftigen Untersuchungen berücksichtigt werden. Das Aufzeigen der Einstellung der Lehrkräfte zu den einzelnen Aspekten wäre hilfreich, um den Nutzen sowie Vor- und Nachteile dieser aus Sicht der tatsächlich Ausübenden der Innovation differenzierter darstellen zu können.

Die vorliegende Untersuchung ermittelte das Ausmaß der Umsetzung mittels Selbsteinschätzung der Probanden. Um Verfälschung wie der Antworttendenz nach sozialer Erwünschtheit aus dem Weg zu gehen, empfiehlt sich zum Beispiel für zukünftige Forschung die direkte Beobachtung des Unterrichts. Eine andere Möglichkeit wäre die Schüler und Schülerinnen zum Unterrichtsstil ihrer Lehrenden zu befragen. Auch Hattie (2013) betont, dass Lernende wohl am besten ihre Lehrperson einschätzen können, da sie viel Zeit mit dieser verbringen.

Wie bereits erwähnt, sollten die vorgestellten Ergebnisse über Unterschiede zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Schultypen mit Verweis auf die Erkenntnisse von Fend (1986), dass sich verschiedene Schultypen weniger als die einzelne Schulen desselben Schultyps voneinander unterscheiden, mit Vorsicht interpretiert werden. Interessant für nachfolgende Untersuchungen wäre in diesem Zusammenhang eine Analyse der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Ausbildungsstätten der Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen in Bezug auf die Vermittlung der Schulreform. Dies betrifft generell das eher unerforschte Feld der Ausbildung der Lehrkräfte und

Fortbildungen zum kompetenzorientierten Unterrichten. Neben der Untersuchung der Erwartungen und Wünsche der Lehrkräfte, um das Angebot mit Hilfe dieser Informationen zu optimieren, wären auch Untersuchungen zur Nachhaltigkeit der Fortbildungen und ob diese die Unterrichtspraxis der Teilnehmenden beeinflusst haben, wichtig, um den Implementierungsprozess besser begleiten und evaluieren zu können. Ein interessanter Ansatz diesbezüglich wäre unter anderem eine Befragung der Fortbildungsleitenden und Trainer und Trainerinnen, um Aufschluss über die Teilnahmebereitschaft, besondere Bedürfnisse und Verbesserungsvorschläge zu bekommen. Da Effekte einer Innovation meist nicht unmittelbar erkennbar sind, ist es zudem empfehlenswert, einige Zeit nach der Implementierung der Reform wiederholt Erhebungen zu wahrgenommenen Unterschieden des Unterrichts vorzunehmen (vgl. Hattie, 2013).

Aufgrund der in der vorliegenden Studie beobachteten Zusammenhänge zwischen gefühlter Informiertheit, Wissen und Einstellung mit der Umsetzung von Kompetenz-orientierten Unterricht wird deutlich, dass vor allem ein stärkerer Fokus auf die Wissensvermittlung gelegt werden sollte. Diese Forderung wird zudem durch die Erkenntnisse der vorliegenden Studie gestützt, wonach ein starker Wunsch der Lehrenden nach mehr Informationen besteht. In den ergänzenden Zusatzanalysen der vorliegenden Studie wird der informelle Austausch im Kollegium als wichtigste Informationsquelle genannt, gefolgt vom Internet, den Direktionen, Fortbildungen, Pädagogischen Instituten und der Lehrer- und Lehrerinnenvertretung. Mit dem bm:bf und dem Stadt-/Landesschulrat als Informationsquellen sind die Lehrkräfte weniger zufrieden. Interessant ist hierbei vor allem, dass die befragten Lehrkräfte der Studie von Beer (2007) genau das bm:bwk und den Stadtschulrat am häufigsten als Stellen nannten, an die sie die größten Erwartungen bei der Informationsvermittlung stellten. Diese Ergebnisse unterstützen Grillitsch (2010) in ihrer Forderung nach mehr Unterstützungs- und Fortbildungsangebot für Lehrkräfte, will man einen Transfer der Bildungsreform in die Praxis erleichtern. Vor allem wäre es notwendig, im Zuge der Bildungsreform das Fortbildungsangebot und die Unterstützungssysteme zu verbessern, um die Umsetzung der Bildungsreform zu erleichtern. Zudem sollte den Lehrkräften, als zentralen Ausübenden der Innovation, mehr Gehör vor allem in Bezug auf ihre Wahrnehmung der Bildungsreform geschenkt werden.

Der Vergleich der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit jenen aus vorangegangenen Studien (vgl. Altrichter et al., 2012; Beer, 2007; Freudenthaler & Specht, 2005, 2006; Grillitsch, 2010; Schmich & Schreiner, 2009) hinsichtlich der Einstellung, der gefühlten Informiertheit und des Wissens über Kompetenzorientierten Unterricht, sowie dessen Umsetzung könnte einen möglichen Hinweis auf das Fortschreiten des Implementierungsprozesses darstellen. Dieser ist jedoch aufgrund der unterschiedlichen Zugänge und Schwerpunkte der Studien mit großer Vorsicht zu interpretieren. Für eine fundierte und differenzierte Aussage hinsichtlich der Implementierung der Bildungsreform wäre ein klares Evaluierungskonzept vonnöten, welches den Implementierungsprozess begleitend systematisch untersucht, um im Sinne einer formativen Evaluierung bei Bedarf auch unterstützend eingreifen zu können.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. (2008). Veränderungen der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementation einer Politik der Bildungsstandards. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen* (S. 75-115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., & Helm, C. (2011). Schulentwicklung und Systemreform. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (S. 13-35). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Altrichter, H., Kemethofer, D. & Leitgöb, H. (2012). Schulentwicklung und Systemsteuerung. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009 – Zusatzanalysen für Österreich* (S. 228–253). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Analysen erster Erfahrungen mit der Implementation von Bildungsstandards. *Erziehung und Unterricht*, 157 (7-8), 654-671.
- Beer, R. (2007). *Bildungsstandards: Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Wien: LIT.
- Beer, R. & Benischek, I. (2011). Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. In BIFIE (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis* (S. 5-28). Graz: Leykam.
- BGBI. I Nr. 117/2008. (2008). *Änderung des Schulunterrichtsgesetzes*. Zugriff am 25.05.2015 unter www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgbIAuth/BGBLA_2008_I_117/BGBLA_2008_I_17.pdf
- BGBI. II Nr. 1/2009. (2009). *Bildungsstandards im Schulwesen*. Zugriff am 25.05.2015 unter www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgbIAuth/BGBLA_2009_II_1/BGBLA_2009_II_1.pdf
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5. Auflage). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflage). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Auflage). Berlin: Springer.

Breit, S. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010). *Bildungsstandards: Baseline 2009 (8. Schulstufe). Technischer Bericht*. BIFIE. Zugriff am 04.06.2015 unter www.bifie.at/buch/1116

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2010). *BM Schmied zu PISA 2009*. Zugriff am 20.07.2015 unter <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2010/20101207.html>

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015). *Bildungsstandards in der Allgemeinbildung*. Zugriff am 10.07.2015 unter <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). (2001). *Weißbuch. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem*. Zugriff am 20.07.2015 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/Weissbuch_10093.pdf?4dzi3h

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). *Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen. Grundlagenpapier* (5. Auflage). Wien: BMUKK.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analyses for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Dobart, A. (2002). Internationalisierung und Öffnung des österreichischen Schulwesens. In F. Eder, P. Posch, M. Schratz, W. Specht, J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (1. Aufl., Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 17, S. 267-277). Innsbruck: Studien Verlag.

Eder, F., Posch, P., Schratz, M., Specht, W. & Thonhauser, J. (2002). Zielsetzungen, Bausteine und Struktur eines Gesamtsystems für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulsystem. In F. Eder, P. Posch, M. Schratz, W. Specht, J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (1. Aufl., Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 17, S. 13-46). Innsbruck: Studien Verlag.

Faulstich, K., Lersch, R. & Moegling, K. (2010). Zur Einführung: Kompetenzorientierung – Ein pädagogischer Paradigmenwechsel?. In K. Faulstich-Christ, R. Lersch & K. Moegling (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufen I und II* (S. 8-9). Immenhausen bei Kassel: Prolog.

- Fend, H. (1986). „Gute Schulen–schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275-293.
- Fend, H. (2011). Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung–theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (1), 5-24.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage.
- Freudenthaler, H. H. & Specht, W. (2005). *Bildungsstandards aus Sicht der Anwender: Evaluation der Pilotphase I zur Umsetzung nationaler Bildungsstandards in der Sekundarstufe I*. (Zentrum für Schulentwicklung, ZSE Report Nr. 69). Graz: ZSE.
- Freudenthaler, H. H. & Specht, W. (2006). *Bildungsstandards: Der Implementationsprozess aus der Sicht der Praxis. Ergebnisse einer Fragebogenstudie nach dem ersten Jahr der Pilotphase II* (Zentrum für Schulentwicklung, ZSE Report Nr. 71). Graz: ZSE.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 7-20.
- Grillitsch, M. (2010). *Bildungsstandards auf dem Weg in die Praxis. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften und Schulleiter/innen der Sekundarstufe I zur Rezeption der Bildungsstandards und deren Implementation* (BIFIE-Report 6/2010). Graz: Leykam.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2006). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (2nd ed.). Boston: Pearson Education.
- Hattie, J. (2013). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hatzinger, R. & Nagel, H. (2009). *SPSS Statistics. Statistische Methoden und Fallbeispiele*. München: Pearson.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hofer, H. (2015). *Die Einstellung von Lehrkräften zu neuen Instrumenten der Qualitätsentwicklung von Schule: Ist-Stand und Einflussfaktoren*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Klieme, E. (2004). *Der Beitrag von Bildungsstandards zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Schulen: Implementation, Weiterentwicklung und Nutzung der Standards*. Referat zur KMK-Fachtagung „Implementation der

- Bildungsstandards“ am 02. April 2004, Berlin. Zugriff am 20.07.2015 unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_04_02-Klieme-Bildungsstandards-Qualitaet.pdf
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel et al. (BMBF Hrsg.). (2009). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise* (Bildungsforschung Band 1). Zugriff am 06.05.2015 unter www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- Kubinger, K. D. (2006). Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens. Göttingen: Hogrefe.
- Lersch, R. (2010). Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In K. Faulstich-Christ, R. Lersch & K. Moegling (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufen I und II* (S. 31-59). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Lucyshyn, J. (2007). *Bildungsstandards in Österreich. Entwicklung und Implementierung. Pilotphase II (2004-2007)*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 09.05.15 unter https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_entwicklung_implementierung_2004-2007_2007-09-26.pdf
- Meyer, H. (2015). *Unterrichtsentwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- Oelkers, J. (2003). *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Vortrag auf dem 7. Aschaffenburger Lehrertag am 15. Oktober 2003, Aschaffenburg. Zugriff am 25.07.2015 unter www.schwertschlager.de/paedagogik/qualitaet/01_oelkers_schule_entwickeln.pdf
- Oelkers, J. (2010). *Einige Gelingensbedingungen für kompetenzorientierten Unterricht*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung.
- Oelkers, J. & Reusser, K., (2008). Expertise: Qualität entwickeln, Standards sichern, mit Differenz umgehen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung Deutschland (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 27*. Bonn: BMBF.
- Regierungsprogramm, D. (2000). Zukunft im Herzen Europas. *Österreich neu regieren*.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York: The Free Press.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch. Testtheorie – Testkonstruktion*. Bern: Hans Huber.

- Schmich, J. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2009). *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs*. Graz: Leykam.
- Schober, B., Klug, J., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, C. (2012). Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 111-142). Graz: Leykam.
- Slepcevic-Zach, P. & Tafner, G. (2012). Input – Output – Outcome: Alle reden von Kompetenzorientierung, aber meinen alle dasselbe? In M. Paechter (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 27-41). Weinheim: Beltz.
- SoSciSurvey (2014). *oFb - der onlineFragebogen*. Zugriff am: 14.12.2014 unter <https://www.soscisurvey.de>
- Specht, W. (2006). Von den Mühen der Ebene. Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards in Österreich. In F. Eder, A. Gastager & F. Hofmann (Hrsg.), *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF* (S. 13-37). Münster: Waxmann.
- Statistik Austria (2014). Lehrerinnen und Lehrer exkl. Karenzierte im Schuljahr 2013/14 nach Schultypen. Zugriff am 20.05.2015 unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/080178.html
- Tillmann, K.-J. (2011). Schultheorie, Schulentwicklung, Schulqualität. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (S. 37-57). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wacker, A. (2008). *Bildungsstandards als Steuerungsinstrumente der Bildungsplanung: eine empirische Studie zur Realschule in Baden-Württemberg*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–32). Weinheim: Beltz.
- Weiβ, Ch. (2005). *Basiswissen Medizinische Statistik* (3. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Ziener, G. (2008). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze-Velber: Klett.

Zukunftscommission (Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C. & Wimmer, M.; BMBWK Hrsg.). (2005). *Abschlussbericht der Zukunftscommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrer*. Zugriff am 08. 07. 2012 unter <http://www.plattform-educare.org/Datenbank/Abschlussbericht%20Zukunftscommission%20April%202005.pdf>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beispielitem Wissen und Umsetzung – KOU.....	35
Abbildung 2: Beispiel für ein Distraktoritem Wissen und Umsetzung – KOU.	35
Abbildung 3: Frage zum Wissen über Outputorientierung.....	38
Abbildung 4: Frage zum Wissen über Ergebnisverantwortung.....	39

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Ergebnisse der Reliabilitäts- und Faktorenanalyse für die Skala Umsetzung	37
Tabelle 2 Häufigkeiten und Anteilswerte der Lehrenden in der Stichprobe je Bundesland	42
Tabelle 3 Häufigkeiten und Anteilswerte der Lehrenden in der Stichprobe je Schultyp	42
Tabelle 4 Gefühlte Informiertheit über KOU, Ergebnisverantwortung und Outputorientierung	45
Tabelle 5 Deskriptivstatistische Parameter der Erkennensraten von richtigen und falschen Aussagen (N = 251).....	47
Tabelle 6 KOU Wissensitems - Itemschwierigkeiten (p) und korrigierte Trennschärfen (r_{it})	48
Tabelle 7 KOU Distraktoritems - Itemschwierigkeiten (p) und korrigierte Trennschärfen (r_{it})	48
Tabelle 8 Outputorientierung Wissensitems - Itemschwierigkeiten (p) und korrigierte Trennschärfen (r_{it})	49
Tabelle 9 Outputorientierung Distraktoritems - Itemschwierigkeiten (p) und korrigierte Trennschärfen (r_{it})	50
Tabelle 10 Ergebnisverantwortung Wissensitems - Itemschwierigkeiten (p) und korrigierte Trennschärfen (r_{it})	50

Tabelle 11 Ergebnisverantwortung Distraktoritems - Itemschwierigkeiten (p) und korrigierte Trennschärfen (r_{it})	51
Tabelle 12 Einstellung zu KOU, Ergebnisverantwortung und Outputorientierung – absolute Häufigkeiten und prozentuale Anteile	53
Tabelle 13 Interkorrelationsmatrix. Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation für die Zusammenhänge zwischen den Skalen Umsetzung, gefühlte Informiertheit, Einstellung und Wissen zu KOU	54
Tabelle 14 Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation für die Zusammenhänge zwischen den Skalen „Umsetzung“, „gefühlte Informiertheit“, „Einstellung“ und Wissen“ zum Dienstalter in Jahren.....	55
Tabelle 15 Deskriptivstatistische Kennwerte der Umsetzung von KOU in Abhängigkeit der Schultypen.....	56
Tabelle 16 Deskriptivstatistische Kennwerte zur Einstellung zu KOU in Abhängigkeit der Schultypen.....	57

Appendix

Appendix 1: Codebook

Soziodemographische Daten

Item	Was wird gemessen?	Label	Antwortformat
Wie alt sind Sie? (in Jahren)	Alter	Alter	offen
Wieviele Jahre (einschließlich des heurigen Jahres) sind Sie schon als Lehrkraft tätig?	Dienstjahre	Dienstjahre	offen
Geschlecht	Geschlecht	Geschlecht	SC: weiblich/ männlich/ sonstiges
In welcher Schulform unterrichten Sie aktuell?	Schultyp	Schulform	MC: VS/ HS/ NMS/ Polytechnischer Lehrgang/ Berufsschule/ Berufsbildende Mittlere Schule/ Berufsbildende Höhere Schule/ AHS/ sonstiges
Unterrichten Sie an einer Schule mit einem speziellen Schwerpunkt (z.B. reformpädagogisch)? Wenn ja, welcher Ansatz?	Schule mit Schwerpunkt	Schulansatz	offen
Wenn Sie nur bestimmte Schulfächer unterrichten, geben Sie diese bitte an:	Unterrichtete Schulfächer	SF_Sport SF_BE SF_BiU SF_Ch SF_DG SF_D SF_E SF_F SF_Gwk SF_Gsk SF_Info SF_I SF_L SF_M SF_ME SF_Ph SF_PP SF_Re SF_Ru SF_Es SF_We SF_so	MC: Liste von Schulfächern

		SF_soNennung	
In welchem Bundesland unterrichten Sie aktuell?	Bundesland, in dem unterrichtet wird	Bundesland	Dropdown: Bundesländer Österreich
Wie viele Schülerinnen und Schüler besuchen derzeit Ihre Schule (ungefähr)?	Schulgröße	Schulgröße	Offen
Sind Sie derzeit als Direktor bzw. Direktorin tätig?	Als Schulleitung tätig	Schulleitung	Ja/ nein

gefühlte Informiertheit zu Kompetenzorientiertem Unterricht, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung, Informationswunsch und Zufriedenheit mit Informationsquellen

Frage-Text	Wir möchten Sie nun hinsichtlich der Reformen über ihre Informiertheit, ihrem Wunsch nach weiteren Informationen sowie zu der Zufriedenheit mit Stellen der Informationsvermittlung befragen. Wie gut fühlen Sie sich informiert über ...		
Item	Was wird gemessen?	Label	Antwortformat
... Kompetenz-orientierten Unterricht	Gefühlte Informiertheit über Kompetenzorientierten Unterricht	ge_Info_KOU	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>gar nicht informiert</i> bis (6) <i>sehr gut informiert</i>
... Output-orientierung	Gefühlte Informiertheit über Outputorientierung	ge_Info_OO	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>gar nicht informiert</i> bis (6) <i>sehr gut informiert</i>
... Ergebnis-verantwortung	Gefühlte Informiertheit über Ergebnisverantwortung	ge_Info_EV	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>gar nicht informiert</i> bis (6) <i>sehr gut informiert</i>
Frage – Text	Ich bin interessiert an weitergehenden Informationen zu ...		
Item	Was wird gemessen?	Label	Antwortformat
... Kompetenz-orientierten Unterricht	Informationswunsch bzgl. KOU	Info_Wu_KOU	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>trifft nicht zu</i> bis (6) <i>trifft voll zu</i>
... Output-orientierung	Informationswunsch bzgl. OO	Info_Wu_OO	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>trifft nicht zu</i> bis (6) <i>trifft voll zu</i>
... Ergebnis-verantwortung	Informationswunsch bzgl. EV	Info_Wu_EV	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>trifft nicht zu</i> bis (6) <i>trifft voll zu</i>
Frage – Text	Bitte beurteilen Sie Ihre Zufriedenheit mit dem Informationsangebot der folgenden Quellen: ...		
Item	Was wird gemessen?	Label	Antwortformat
bm:bf	Zufriedenheit mit Informationsquelle bm:bf	Info_Qu_bmbf	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>gar nicht zufrieden</i> bis (6) <i>sehr zufrieden</i>
Direktion	Zufriedenheit mit	Info_Qu_D	sechsstufige Likert-

	Informationsquelle Direktion		Skala von (1) <i>gar nicht zufrieden</i> bis (6) <i>sehr zufrieden</i>
Fortbildungen	Zufriedenheit mit Informationsquelle Fortbildungen	Info_Qu_F	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>gar nicht zufrieden</i> bis (6) <i>sehr zufrieden</i>
Informeller Austausch im Kollegium	Zufriedenheit mit Informationsquelle informeller Austausch im Kollegium	Info_Qu_K	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>gar nicht zufrieden</i> bis (6) <i>sehr zufrieden</i>
Internet	Zufriedenheit mit Informationsquelle Internet	Info_Qu_I	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>gar nicht zufrieden</i> bis (6) <i>sehr zufrieden</i>
LehrerInnen-vertretung	Zufriedenheit mit Informationsquelle LehrerInnenvertretung	Info_Qu_L	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>gar nicht zufrieden</i> bis (6) <i>sehr zufrieden</i>
Pädagogische Institute	Zufriedenheit mit Informationsquelle pädagogische Institute	Info_Qu_PH	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>gar nicht zufrieden</i> bis (6) <i>sehr zufrieden</i>
Stadt-/ Landesschulrat	Zufriedenheit mit Informationsquelle Stadt-/ Landesschulrat	Info_Qu_R	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>gar nicht zufrieden</i> bis (6) <i>sehr zufrieden</i>
Über welche Quellen haben Sie sonst noch für Sie nützliche Informationen über die aktuellen Reformen erhalten?	Zufriedenheit mit sonstigen Informationsquellen	Info_Qu_So	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>gar nicht zufrieden</i> bis (6) <i>sehr zufrieden</i>

Wissen über Kompetenzorientierten Unterricht

Frage-Text	Bitte geben Sie an, ob die folgenden Aussagen auf kompetenzorientierten Unterricht („KOU“; linke Spalte) bzw. inwieweit sie auf Ihren Unterricht (rechte Spalte) zutreffen.			
Item	Was wird gemessen?	Label	Antwortformat	Quelle
Die Lehrkraft steht im Zentrum des Unterrichtsgeschehens.	Spezifität Wissen über KOU	Wi_KOU1	dichotome Skala mit (0) <i>trifft nicht auf KOU zu</i> und (1) <i>trifft auf KOU zu</i>	basierend auf eigenen Überlegungen

Hat sich eine Unterrichtsmethode bewährt, ist es nicht mehr erforderlich neue Methoden anzuwenden.	Spezifität Wissen über KOU	Wi_KOU2	dichotome Skala mit (0) <i>trifft nicht auf KOU zu</i> und (1) <i>trifft auf KOU zu</i>	basierend auf eigenen Überlegungen
Alle Schüler und Schülerinnen werden gemeinsam auf dieselbe Art unterrichtet.	Spezifität Wissen über KOU	Wi_KOU3	dichotome Skala mit (0) <i>trifft nicht auf KOU zu</i> und (1) <i>trifft auf KOU zu</i>	basierend auf eigenen Überlegungen
Um einen Lernerfolg zu erkennen wird vor allem geprüft ob sich die Schülerinnen und Schüler die wichtigen Fakten gemerkt haben.	Sensitivität Wissen über KOU (Nachhaltigkeit) umpolen notwendig	Wi_KOU4	dichotome Skala mit (0) <i>trifft nicht auf KOU zu</i> und (1) <i>trifft auf KOU zu</i>	basierend auf Beer & Benischek, 2011; BGBl II Nr. 1/2009; BMUKK, 2012; Ziener, 2008
Um die Lernergebnisse zu verbessern wird eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern angestrebt.	Spezifität Wissen über KOU	Wi_KOU5	dichotome Skala mit (0) <i>trifft nicht auf KOU zu</i> und (1) <i>trifft auf KOU zu</i>	basierend auf eigenen Überlegungen
Jedes Fach wird in sich geschlossen unterrichtet um den eigentlichen Unterrichtsstoff effektiver zu vermitteln.	Spezifität Wissen über KOU	Wi_KOU6	dichotome Skala mit (0) <i>trifft nicht auf KOU zu</i> und (1) <i>trifft auf KOU zu</i>	basierend auf eigenen Überlegungen
Schüler und Schülerinnen bekommen gute Noten, wenn sie die Unterrichtsinhalte wiedergeben können.	Sensitivität Wissen über KOU (Nachhaltigkeit) umpolen notwendig	Wi_KOU7	dichotome Skala mit (0) <i>trifft nicht auf KOU zu</i> und (1) <i>trifft auf KOU zu</i>	basierend auf Beer & Benischek, 2011; BGBl II Nr. 1/2009; BMUKK, 2012; Ziener, 2008
Der Leistungsstand der Schüler und Schülerinnen wird über Bildungsstandards überprüft.	Sensitivität Wissen über KOU (Bildungsstandards)	Wi_KOU8	dichotome Skala mit (0) <i>trifft nicht auf KOU zu</i> und (1) <i>trifft auf KOU zu</i>	basierend auf BGBl II Nr. 1/2009; BMBF, 2015; Klieme et al.

			auf KOU zu	(2009); Lersch, 2010;
Die Lehrkraft orientiert ihre Unterrichtsplanung und -durchführung an Kompetenzmodellen.	Sensitivität Wissen über KOU (Kompetenzmodelle)	Wi_KOU9	dichotome Skala mit (0) <i>trifft nicht auf KOU zu</i> und (1) <i>trifft auf KOU zu</i>	basierend auf Klieme et al., 2009; Meyer, 2015; Beer & Benischek, 2011; BGBl II Nr. 1/2009; Ziener, 2008
Schüler und Schülerinnen erproben ihr Wissen und Können in realitätsnahen Anwendungssituationen.	Sensitivität Wissen über KOU (Realitätsnahe Anwendungssituationen)	Wi_KOU10	dichotome Skala mit (0) <i>trifft nicht auf KOU zu</i> und (1) <i>trifft auf KOU zu</i>	basierend auf Beer & Benischek, 2011; BMUKK, 2012; Meyer, 2015
Die Lehrkraft vermittelt ernsthaft Interesse am Weiterkommen und Vertrauen in die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.	Sensitivität Wissen über KOU (Lernförderliches Klima/ Motivationsförderung)	Wi_KOU11	dichotome Skala mit (0) <i>trifft nicht auf KOU zu</i> und (1) <i>trifft auf KOU zu</i>	basierend auf Beer & Benischek, 2011; BMUKK, 2012; Meyer, 2015
Schüler und Schülerinnen setzen im Unterricht immer wieder verschiedene Lerninhalte aus demselben und aus anderen Unterrichtsfächern miteinander in Verbindung.	Sensitivität Wissen über KOU (Vernetztes Lernen)	Wi_KOU12	dichotome Skala mit (0) <i>trifft nicht auf KOU zu</i> und (1) <i>trifft auf KOU zu</i>	basierend auf Beer & Benischek, 2011; BMUKK, 2012; Meyer, 2015
Die Lehrkraft setzt häufig unterschiedliche Unterrichtsmethoden ein.	Sensitivität Wissen über KOU (Methodenvielfalt)	Wi_KOU13	dichotome Skala mit (0) <i>trifft nicht auf KOU zu</i> und (1) <i>trifft auf KOU zu</i>	basierend auf Beer & Benischek, 2011; BMUKK, 2012
Der Lehrer oder die Lehrerin hält sich im Unterricht weitgehend zurück und unterstützt die Schüler und	Sensitivität Wissen über KOU (Lehrkraft als Lerncoach)	Wi_KOU14	dichotome Skala mit (0) <i>trifft nicht auf KOU zu</i> und (1) <i>trifft auf KOU zu</i>	basierend auf Beer & Benischek, 2011; BMUKK, 2012

Schülerinnen bei Bedarf.			<i>auf KOU zu</i>	
Durch den Unterricht sind die Schüler und Schülerinnen in der Lage sich Wissen und Können selbstständig anzueignen.	Sensitivität Wissen über KOU (SRL)	Wi_KOU15	dichotome Skala mit (0) <i>trifft nicht auf KOU zu</i> und (1) <i>trifft auf KOU zu</i>	basierend auf Beer & Benischek, 2011; BMUKK, 2012; Meyer, 2015; Ziener, 2008
Jeder Schüler und jede Schülerin wird in seinen Stärken und Schwächen individuell gefördert.	Sensitivität Wissen über KOU (Individualisierung)	Wi_KOU16	dichotome Skala mit (0) <i>trifft nicht auf KOU zu</i> und (1) <i>trifft auf KOU zu</i>	basierend auf Beer & Benischek, 2011; BGBl II Nr. 1/2009; BMUKK, 2012; Meyer, 2015; Ziener, 2008

Umsetzung von Kompetenzorientiertem Unterricht

Frage-Text	Bitte geben Sie an, ob die folgenden Aussagen auf kompetenzorientierten Unterricht („KOU“; linke Spalte) bzw. inwieweit sie auf Ihren Unterricht (rechte Spalte) zutreffen.			
Item	Was wird gemessen?	Label	Antwortform at	Quelle
Die Lehrkraft steht im Zentrum des Unterrichtsgeschehens.	Distraktoritem	U_KOU1	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>trifft nicht zu</i> bis (6) <i>trifft auf meinen Unterricht zu</i>	basierend auf eigenen Überlegungen
Hat sich eine Unterrichtsmethode bewährt, ist es nicht mehr erforderlich neue Methoden anzuwenden.	Distraktoritem	U_KOU2	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>trifft nicht zu</i> bis (6) <i>trifft auf meinen Unterricht zu</i>	basierend auf eigenen Überlegungen
Alle Schüler und Schülerinnen werden gemeinsam auf dieselbe Art unterrichtet.	Distraktoritem	U_KOU3	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>trifft nicht zu</i> bis (6) <i>trifft auf meinen Unterricht zu</i>	basierend auf eigenen Überlegungen
Um einen Lernerfolg	Umsetzung	U_KOU4	sechsstufige	basierend auf

zu erkennen wird vor allem geprüft ob sich die Schülerinnen und Schüler die wichtigen Fakten gemerkt haben.	Nachhaltigkeit (umpolen notwendig)		Likert-Skala von (1) <i>trifft nicht zu</i> bis (6) <i>trifft auf meinen Unterricht zu</i>	Beer & Benischek, 2011; BGBl II Nr. 1/2009; BMUKK, 2012; Ziener, 2008
Um die Lernergebnisse zu verbessern wird eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern angestrebt.	Distraktoritem	U_KOU5	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>trifft nicht zu</i> bis (6) <i>trifft auf meinen Unterricht zu</i>	basierend auf eigenen Überlegungen
Jedes Fach wird in sich geschlossen unterrichtet um den eigentlichen Unterrichtsstoff effektiver zu vermitteln.	Distraktoritem	U_KOU6	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>trifft nicht zu</i> bis (6) <i>trifft auf meinen Unterricht zu</i>	basierend auf eigenen Überlegungen
Schüler und Schülerinnen bekommen gute Noten, wenn sie die Unterrichtsinhalte wiedergeben können.	Umsetzung Nachhaltigkeit (umpolen notwendig)	U_KOU7	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>trifft nicht zu</i> bis (6) <i>trifft auf meinen Unterricht zu</i>	basierend auf Beer & Benischek, 2011; BGBl II Nr. 1/2009; BMUKK, 2012; Ziener, 2008
Der Leistungsstand der Schüler und Schülerinnen wird über Bildungs-standards überprüft.	Umsetzung Bildungsstandards	U_KOU8	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>trifft nicht zu</i> bis (6) <i>trifft auf meinen Unterricht zu</i>	basierend auf BGBl II Nr. 1/2009; BMBF, 2015; Klieme et al. (2009); Lersch, 2010;
Die Lehrkraft orientiert ihre Unterrichtsplanung und -durchführung an Kompetenzmodellen.	Umsetzung Kompetenzmodelle	U_KOU9	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>trifft nicht zu</i> bis (6) <i>trifft auf meinen Unterricht zu</i>	Klieme et al., 2009; Meyer, 2015; Beer & Benischek, 2011; BGBl II Nr. 1/2009; Ziener, 2008
Schüler und Schülerinnen erproben ihr Wissen und	Umsetzung Realitätsnahe Anwendungs-	U_KOU10	sechsstufige Likert-Skala von (1) <i>trifft</i>	basierend auf Beer &

Können in realitätsnahen Anwendungssituationen.	situationen		<i>nicht zu bis (6) trifft auf meinen Unterricht zu</i>	Benischek, 2011; BMUKK, 2012; Meyer, 2015
Die Lehrkraft vermittelt ernsthaft Interesse am Weiterkommen und Vertrauen in die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.	Umsetzung Lernförderliches Klima/ Motivationsförderung	U_KOU11	sechsstufige Likert-Skala von (1) trifft nicht zu bis (6) trifft auf meinen Unterricht zu	basierend auf Beer & Benischek, 2011; BMUKK, 2012; Meyer, 2015
Schüler und Schülerinnen setzen im Unterricht immer wieder verschiedene Lerninhalte aus demselben und aus anderen Unterrichtsfächern miteinander in Verbindung.	Umsetzung Vernetztes Lernen	U_KOU12	sechsstufige Likert-Skala von (1) trifft nicht zu bis (6) trifft auf meinen Unterricht zu	basierend auf Beer & Benischek, 2011; BMUKK, 2012; Meyer, 2015
Die Lehrkraft setzt häufig unterschiedliche Unterrichtsmethoden ein.	Umsetzung Methodenvielfalt	U_KOU13	sechsstufige Likert-Skala von (1) trifft nicht zu bis (6) trifft auf meinen Unterricht zu	basierend auf Beer & Benischek, 2011; BMUKK, 2012
Der Lehrer oder die Lehrerin hält sich im Unterricht weitgehend zurück und unterstützt die Schüler und Schülerinnen bei Bedarf.	Umsetzung Lehrkraft als Lerncoach	U_KOU14	sechsstufige Likert-Skala von (1) trifft nicht zu bis (6) trifft auf meinen Unterricht zu	basierend auf Beer & Benischek, 2011; BMUKK, 2012
Durch den Unterricht sind die Schüler und Schülerinnen in der Lage sich Wissen und Können selbstständig anzueignen.	Umsetzung SRL	U_KOU15	sechsstufige Likert-Skala von (1) trifft nicht zu bis (6) trifft auf meinen Unterricht zu	basierend auf Beer & Benischek, 2011; BMUKK, 2012; Meyer, 2015; Ziener, 2008
Jeder Schüler und jede Schülerin wird in seinen Stärken und Schwächen individuell gefördert.	Umsetzung Individualisierung	U_KOU16	sechsstufige Likert-Skala von (1) trifft nicht zu bis (6) trifft auf meinen Unterricht zu	basierend auf Beer & Benischek, 2011; BGBI II Nr. 1/2009; BMUKK, 2012; Meyer, 2015;

				Ziener, 2008
--	--	--	--	--------------

Wissen über Outputorientierung

Frage-Text	Bitte markieren Sie die Aussage/n, die auf Outputorientierung in der Bildungsreform zutrifft/ zutreffen:			
Item	Was wird gemessen?	Label	Antwort-format	Quelle
Die Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen haben bei Entscheidungen zur Schulentwicklung im Bildungssystem eine zentrale Bedeutung.	Sensitivität Wissen über Outputorientierung	WI_OO1	MC	basierend auf Altricher & Helm, 2011; Klieme et al., 2009; Oelkers, 2010; Schober et al., 2012
Die Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen werden dazu genutzt die Unterrichtsqualität einer Schule zu verbessern.	Sensitivität Wissen über Outputorientierung	WI_OO2	MC	basierend auf Altricher & Helm, 2011; Klieme et al., 2009; Oelkers, 2010; Schober et al., 2012
Um den Lernoutput der Schülerinnen und Schüler zu verbessern wird den Lehrkräften vorgelegt, welche Inhalte sie im Unterricht durchzunehmen sollen.	Spezifität Wissen über Outputorientierung	WI_OO3	MC	basierend auf eigenen Überlegungen
Bei der Definition der Bildungsstandards wird darauf geachtet welche Kompetenzen momentan am Arbeitsmarkt benötigt werden.	Spezifität Wissen über Outputorientierung	WI_OO4	MC	basierend auf eigenen Überlegungen
Für die Bewertung der Leistung eines Schülers oder einer Schülerin werden die erreichten Kompetenzen mit den Bildungsstandards verglichen.	Spezifität Wissen über Outputorientierung	WI_OO5	MC	basierend auf eigenen Überlegungen

Wissen über Ergebnisverantwortung

Frage-Text	Bitte markieren Sie die Aussage/n, die auf Ergebnisverantwortung in der Bildungsreform zutrifft/ zutreffen:			
Item	Was wird gemessen?	Label	Antwortformat	Quelle
Die Regierung übernimmt die Verantwortung für die Evaluationsergebnisse über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler.	Spezifität Wissen über Ergebnisverantwortung	WI_EV1	MC	basierend auf eigenen Überlegungen
Die einzelnen Schulen übernehmen die Verantwortung dafür, dass die Schüler und Schülerinnen die Lernziele erreichen.	Sensitivität Wissen über Ergebnisverantwortung	WI_EV2	MC	basierend auf Klieme et al., 2009; Schober et al., 2012; Tillmann, 2011
Der Staat ist dafür verantwortlich, dass die Schüler und Schülerinnen die in den Bildungsstandards definierten Ziele erreichen.	Spezifität Wissen über Ergebnisverantwortung	WI_EV3	MC	basierend auf eigenen Überlegungen
Die Lehrkräfte sind dafür verantwortlich, dass sie Lernergebnisse ihrer Schüler und Schülerinnen vorweisen können.	Spezifität Wissen über Ergebnisverantwortung	WI_EV4	MC	basierend auf eigenen Überlegungen
Die Lehrkräfte sind dafür verantwortlich, dass die Schüler und Schülerinnen die Lernziele erreichen.	Sensitivität Wissen über Ergebnisverantwortung	WI_EV5	MC	basierend auf Klieme et al., 2009; Schober et al., 2012; Tillmann, 2011

Einstellung zu KOU, Outputorientierung und Ergebnisverantwortung

Frage-Text	Wir bitten Sie die unten angeführten Definitionen zu lesen und anschließend Ihre allgemeine Einstellung zu Kompetenzorientiertem Unterricht, Ergebnisverantwortung und Outputorientierung anzugeben.
	Outputorientierung bedeutet, dass die Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen für Entscheidungen zur Qualitätsentwicklung von Schule und Bildungssystem eine zentrale Bedeutung haben.

	<p>Ergebnisverantwortung bedeutet, dass Lehrkräfte und Schulen dafür verantwortlich sind und sich dafür verantwortlich fühlen, dass die Schüler und Schülerinnen die Lernziele erreicht haben.</p> <p>Kompetenzorientierter Unterricht verfolgt das Ziel des nachhaltigen Erwerbs von Kompetenzen. Zur Unterrichtsstrukturierung dienen Kompetenzmodelle, in denen die als Bildungsstandards definierten Anforderungen beschrieben und die von Lernenden zu erreichenden Kompetenzniveaustufen festgehalten werden. Zentrale Überprüfungen der Bildungsstandards dienen den Lehrkräften als Rückmeldung über die erreichten Lernergebnisse ihrer SchülerInnen um den Unterricht darauf aufbauend zu verbessern. Beim Kompetenzorientierten Unterricht unterstützt die Lehrkraft, im Sinne eines Lerncoaches, die SchülerInnen darin, Lernprozesse selbst zu steuern, indem sie für ein lernförderliches und motivierendes Klassenklima sorgt, dabei unterschiedliche Unterrichtsmethoden anwendet, realitätsnahe Anwendungssituationen ermöglicht, Unterrichtsinhalte aufeinander aufbaut, an vorhandenem Wissen anknüpft und individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigt.</p>		
Item	Was wird gemessen?	Label	Antwortformat
Ich bin der Meinung, dass kompetenzorientierter Unterricht als Teil der Bildungsreform zur Verbesserung von Unterricht und Schule führt.	Einstellung zu KOU	SV_KOU	sechsstufige Likert-Skala von (1) stimme voll zu bis (6) stimme nicht zu und Möglichkeit sich zu enthalten
Ich bin der Meinung, dass Outputorientierung im Schulsystem zur Verbesserung von Unterricht und Schule führt.	Einstellung zu Outputorientierung	SV_OO	sechsstufige Likert-Skala von (1) stimme voll zu bis (6) stimme nicht zu und Möglichkeit sich zu enthalten
Ich bin der Meinung, dass Ergebnisverantwortung im Bildungssystem zur Verbesserung von Unterricht und Schule führt.	Einstellung zu Ergebnisverantwortung	SV_EV	sechsstufige Likert-Skala von (1) stimme voll zu bis (6) stimme nicht zu und Möglichkeit sich zu enthalten
Bitte geben Sie kurz an, warum Sie dieser Meinung sind.	Begründung der Meinung zu KOU	SV_KOU_G	offen
Bitte geben Sie kurz an, warum Sie dieser Meinung sind.	Begründung der Meinung zu Outputorientierung	SV_OO_G	offen
Bitte geben Sie kurz	Begründung der Meinung	SV_EV_G	offen

an, warum Sie dieser Meinung sind.	zu Ergebnisverantwortung		
------------------------------------	--------------------------	--	--

Appendix 2: Fragebogen

Befragung zu kompetenzorientiertem Unterricht

Teil A

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer!

Im Rahmen unserer Diplomarbeiten, die an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien verfasst werden, führen wir unter Lehrkräften eine Befragung zum Thema „kompetenzorientierter Unterricht“ durch. Kompetenzorientierung ist ein großes Schlagwort in der aktuellen Schulreform. Trotz großer Medienresonanz kommen Lehrkräfte nur selten zu Wort. Es ist aber überaus wichtig, dass auch Lehrende, als Experten und Expertinnen der Unterrichtspraxis zu ihrer Meinung befragt werden.

Aus Erfahrungswerten ist mit einer Befragungsdauer von ca. 15 Minuten zu rechnen. Um die Daten später sinnvoll auswerten zu können, ist es wichtig, dass Sie den Fragebogen bis zum Schluss ausfüllen. Alle Angaben von Ihnen sind selbstverständlich anonym und werden vertraulich behandelt.

Aufgrund des Umfangs haben wir uns entschlossen, die Befragung auf zwei Teile aufzuteilen. Dies ermöglicht eine zeitlich aufgeteilte Beantwortung. Um ein vollständiges Bild der Sichtweise der Lehrkräfte zu erhalten, wäre es gut, wenn möglichst beide Teile ausgefüllt werden.

Wir danken Ihnen herzlich für Ihre Teilnahmebereitschaft!

Alina Pröckl (alinaproeckl@hotmail.com)
Harald Hofer (harald.hofer@univie.ac.at)

Weiter

[Harald Hofer](#), [Alina Pröckl](#), Universität Wien – 2015

Wie alt sind Sie? (in Jahren)

Wieviele Jahre (einschließlich des heurigen Jahres) sind Sie schon als Lehrkraft tätig?

Geschlecht

- weiblich
- männlich
- sonstiges

In welcher Schulform unterrichten Sie aktuell? [Bitte auswählen]

Sonstige Schulform:

Unterrichten Sie an einer Schule mit einem speziellen Schwerpunkt (z.B. reformpädagogisch)?
Wenn ja, welcher Ansatz?

Wenn Sie nur bestimmte Schulfächer unterrichten, geben Sie diese bitte an:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Bewegung und Sport | <input type="checkbox"/> Bildnerische Erziehung |
| <input type="checkbox"/> Biologie und Umweltkunde | <input type="checkbox"/> Chemie |
| <input type="checkbox"/> Darstellende Geometrie | <input type="checkbox"/> Deutsch |
| <input type="checkbox"/> Englisch | <input type="checkbox"/> Französisch |
| <input type="checkbox"/> Geographie und Wirtschaftskunde | <input type="checkbox"/> Geschichte und Sozialkunde/Polit. Bildung |
| <input type="checkbox"/> Informatik | <input type="checkbox"/> Italienisch |
| <input type="checkbox"/> Latein | <input type="checkbox"/> Mathematik |
| <input type="checkbox"/> Musikerziehung | <input type="checkbox"/> Physik |
| <input type="checkbox"/> Psychologie und Philosophie | <input type="checkbox"/> Religion |
| <input type="checkbox"/> Russisch | <input type="checkbox"/> Spanisch |
| <input type="checkbox"/> Werkerziehung/Textiles Werken | <input type="checkbox"/> sonstiges (bitte unten angeben) |

Sonstige(s) Schulfach/-fächer

In welchem Bundesland unterrichten Sie aktuell?

[Bitte auswählen]

Wie viele Schülerinnen und Schüler besuchen derzeit Ihre Schule (ungefähr)?

Bitte als Zahl
angeben:

Sind Sie derzeit als Direktor bzw. Direktorin tätig?

- Ja
- Nein

Kodierung

Aufgrund der Zweiteilung des Fragebogens bitten wir Sie um die Angabe eines anonymen Codes nach folgendem Schema. Der Code dient alleinig dazu die beiden getrennten Datensätze derselben Person zuordnen zu können.

Erste zwei Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter.

Erste zwei Ziffern des Geburtstages Ihrer Mutter.

Erste zwei Ziffern Ihres eigenen Geburtstages.

Beispiel:

Der Name der Ihrer Mutter lautet: **Marianne**

Ihr Geburtstag ist am **08.02.1960**

Ihr eigener Geburtstag ist am **15.2.1988**

Ergibt den Code: MA0815

Ihr Code

Weiter

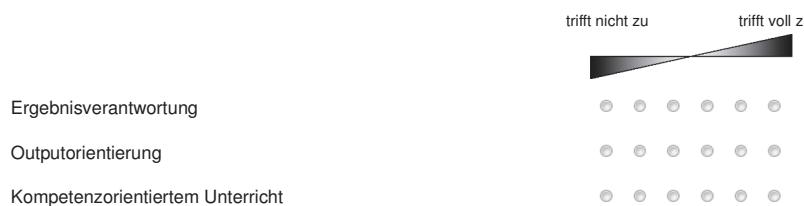
[Harald Hofer](#), [Alina Pröckl](#), Universität Wien – 2015

Wir möchten Sie nun hinsichtlich der Reformen über ihre Informiertheit, ihrem Wunsch nach weiteren Informationen sowie zu der Zufriedenheit mit Stellen der Informationsvermittlung befragen.

Wie gut fühlen Sie sich informiert über...

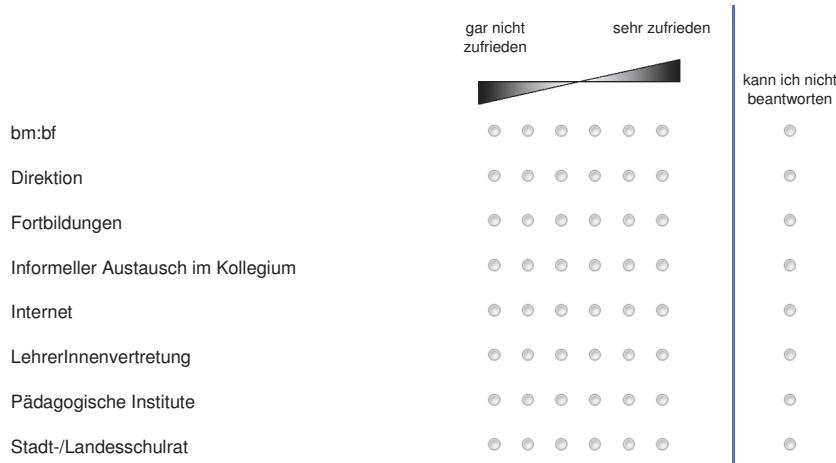


Ich bin interessiert an weitergehenden Informationen zu...



sonstiges:

Bitte beurteilen Sie Ihre Zufriedenheit mit dem Informationsangebot der folgenden Quellen:



Über welche Quellen haben Sie sonst noch für Sie nützliche Informationen über die aktuellen Reformen erhalten?

Weiter

Bitte geben Sie an, ob die folgenden Aussagen auf kompetenzorientierten Unterricht („KOU“; linke Spalte) bzw. inwieweit sie auf Ihren Unterricht (rechte Spalte) zutreffen.

	trifft nicht auf KOU zu	trifft auf KOU zu	trifft nicht zu	trifft auf meinen Unterricht zu
Die Lehrkraft steht im Zentrum des Unterrichtsgeschehens.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hat sich eine Unterrichtsmethode bewährt, ist es nicht mehr erforderlich neue Methoden anzuwenden.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alle Schüler und Schülerinnen werden gemeinsam auf dieselbe Art unterrichtet.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um einen Lernerfolg zu erkennen wird vor allem geprüft ob sich die Schülerinnen und Schüler die wichtigen Fakten gemerkt haben.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um die Lernergebnisse zu verbessern wird eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern angestrebt.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jedes Fach wird in sich geschlossen unterrichtet um den eigentlichen Unterrichtsstoff effektiver zu vermitteln.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schüler und Schülerinnen bekommen gute Noten, wenn sie die Unterrichtsinhalte wiedergeben können.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Leistungsstand der Schüler und Schülerinnen wird über Bildungsstandards überprüft.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrkraft orientiert ihre Unterrichtsplanung und -durchführung an Kompetenzmodellen.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schüler und Schülerinnen erproben ihr Wissen und Können in realitätsnahen Anwendungssituationen.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrkraft vermittelt ernsthaft Interesse am Weiterkommen und Vertrauen in die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schüler und Schülerinnen setzen im Unterricht immer wieder verschiedene Lerninhalte aus demselben und aus anderen Unterrichtsfächern miteinander in Verbindung.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrkraft setzt häufig unterschiedliche Unterrichtsmethoden ein.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Lehrer oder die Lehrerin hält sich im Unterricht weitgehend zurück und unterstützt die Schüler und Schülerinnen bei Bedarf.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch den Unterricht sind die Schüler und Schülerinnen in der Lage sich Wissen und Können selbstständig anzueignen.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeder Schüler und jede Schülerin wird in seinen Stärken und Schwächen individuell gefördert.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Bitte markieren Sie die Aussage/n, die auf *Outputorientierung* in der Bildungsreform zutrifft/zutreffen:

(unabhängig davon, ob es in der Praxis umgesetzt wird)

- Die Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen haben bei Entscheidungen zur Schulentwicklung im Bildungssystem eine zentrale Bedeutung.
- Um den Lernoutput der Schülerinnen und Schüler zu verbessern wird den Lehrkräften vorgelegt, welche Inhalte sie im Unterricht durchnehmen sollen.
- Die Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen werden dazu genutzt die Unterrichtsqualität einer Schule zu verbessern.
- Bei der Definition der Bildungsstandards wird darauf geachtet welche Kompetenzen momentan am Arbeitsmarkt benötigt werden.
- Für die Bewertung der Leistung eines Schülers oder einer Schülerin werden die erreichten Kompetenzen mit den Bildungsstandards verglichen.

Bitte markieren Sie die Aussage/n, die auf *Ergebnisverantwortung* in der Bildungsreform zutrifft/zutreffen:

(unabhängig davon, ob es in der Praxis umgesetzt wird)

- Die Lehrkräfte sind dafür verantwortlich, dass sie Lernergebnisse ihrer Schüler und Schülerinnen vorweisen können.
- Die Regierung übernimmt die Verantwortung für die Evaluationsergebnisse über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler.
- Die einzelnen Schulen übernehmen die Verantwortung dafür, dass die Schüler und Schülerinnen die Lernziele erreichen.
- Der Staat ist dafür verantwortlich, dass die Schüler und Schülerinnen die in den Bildungsstandards definierten Ziele erreichen.
- Die Lehrkräfte sind dafür verantwortlich, dass die Schüler und Schülerinnen die Lernziele erreichen.

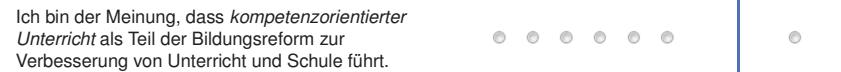
Weiter

Wir bitten Sie die unten angeführten Definitionen zu lesen und anschließend Ihre allgemeine Einstellung zu Kompetenzorientiertem Unterricht, Ergebnisverantwortung und Outputorientierung anzugeben.

Outputorientierung bedeutet, dass die Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen für Entscheidungen zur Qualitätsentwicklung von Schule und Bildungssystem eine zentrale Bedeutung haben.

Ergebnisverantwortung bedeutet, dass Lehrkräfte und Schulen dafür verantwortlich sind und sich dafür verantwortlich fühlen, dass die Schüler und Schülerinnen die Lernziele erreicht haben.

Kompetenzorientierter Unterricht verfolgt das Ziel des nachhaltigen Erwerbs von Kompetenzen. Zur Unterrichtsstrukturierung dienen Kompetenzmodelle, in denen die als Bildungsstandards definierten Anforderungen beschrieben und die von Lernenden zu erreichenden Kompetenzniveaustufen festgehalten werden. Zentrale Überprüfungen der Bildungsstandards dienen den Lehrkräften als Rückmeldung über die erreichten Lernergebnisse ihrer SchülerInnen um den Unterricht darauf aufbauend zu verbessern. Beim Kompetenzorientierten Unterricht unterstützt die Lehrkraft, im Sinne eines Lerncoaches, die SchülerInnen darin, Lernprozesse selbst zu steuern, indem sie für ein lernförderliches und motivierendes Klassenklima sorgt, dabei unterschiedliche Unterrichtsmethoden anwendet, realitätsnahe Anwendungssituationen ermöglicht, Unterrichtsinhalte aufeinander aufbaut, an vorhandenem Wissen anknüpft und individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigt.



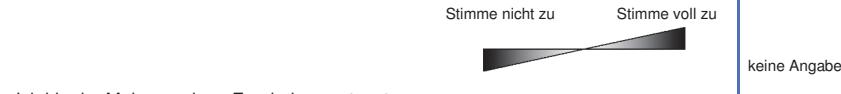
Ich bin der Meinung, dass *Outputorientierung* im Schulsystem zur Verbesserung von Unterricht und Schule führt.

Bitte geben Sie kurz an, warum Sie dieser Meinung sind.



Ich bin der Meinung, dass *Kompetenzorientierter Unterricht* als Teil der Bildungsreform zur Verbesserung von Unterricht und Schule führt.

Bitte geben Sie kurz an, warum Sie dieser Meinung sind.



Ich bin der Meinung, dass *Ergebnisverantwortung* im Bildungssystem zur Verbesserung von Unterricht und Schule führt.

Bitte geben Sie kurz an, warum Sie dieser Meinung sind.

Weiter

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Wie eingangs erwähnt haben wir uns dazu entschlossen die Befragung in zwei Teile zu teilen. Unter folgendem Link kommen Sie zum anderen Teil der Befragung: [Teil B](#)

Wir wären Ihnen sehr dankbar, wenn Sie diesen auch noch ausfüllen.

Alina Pröckl (alinaproeckl@hotmail.com)
Harald Hofer (harald.hofer@univie.ac.at)

Wenn Sie an den Ergebnissen der Befragung interessiert sind oder sonstige Anmerkungen oder Fragen haben, schicken Sie uns bitte ein kurzes Mail mit dem Betreff "KOU2015 - Rückmeldung der Ergebnisse" bzw. "KOU2015 - Frage/Anmerkung".

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

[Harald Hofer](#), [Alina Pröckl](#), Universität Wien – 2015

Appendix 3: Email an die Direktionen

Sehr geehrte Frau XX bzw. sehr geehrter Herr XY,

im Rahmen unserer Diplomarbeiten, die an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien verfasst werden, führen wir unter Lehrkräften eine Befragung zum Thema „Kompetenzorientierter Unterricht“ durch. Kompetenzorientierung ist ein großes Schlagwort in der aktuellen Schulreform. Trotz großer Medienresonanz kommen Lehrkräfte nur selten zu Wort. Es ist aber überaus wichtig, dass auch Lehrende, als Experten und Expertinnen der Unterrichtspraxis zu ihrer Meinung befragt werden.

Wir bitten Sie daher unsere Befragung an die Lehrkräfte Ihrer Schule weiterzuleiten.

Alle Angaben in der Befragung sind selbstverständlich anonym und werden vertraulich behandelt.

Aufgrund des Umfangs haben wir uns entschlossen, die Befragung auf zwei Teile aufzuteilen. Dies ermöglicht eine zeitlich aufgeteilte Beantwortung. Um ein vollständiges Bild der Sichtweise der Lehrkräfte zu erhalten, wäre es aber wichtig, dass möglichst beide Teile ausgefüllt werden:

Teil A:

<https://www.soscisurvey.de/kou2015/?q=qnr4>

Teil B:

<https://www.soscisurvey.de/kou2015/?q=HH>

Bitte kontaktieren Sie uns sofern Sie vor der Aussendung noch Fragen haben, die Sie mit uns abklären möchten.

Wir danken Ihnen herzlich für Ihre Unterstützung!

Alina Proeckl (alinaproeckl@hotmail.com)

Harald Hofer (harald.hofer@univie.ac.at)

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbstständig durchgeführt wurde.

Wien, am 22.08.2015

Alina Proeckl

Alina Mareike Proeckl

Geboren am 02. November 1989 in München (Deutschland)

WOHNORT: SCHULGASSE 3/7, 1180 WIEN

TELEFON: 0680/1183363

EMAIL: ALINAPROECKL@HOTMAIL.COM

AUSBILDUNG

seit 03/2009 Diplomstudium der Psychologie an der Universität Wien

09/2000- Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium in Kufstein (Tirol)

06/2008 Matura im Juni 2008

BERUFLICHE TÄTIGKEITEN

seit 2010 Arbeit im Bereich der Neurostimulation in Zusammenarbeit mit Dr. Engelbert Winkler

03/2010- Geringfügig beschäftigt als Barkraft im Elektro Gönner, Wien

10/2013

10/2009- Kindermädchen von drei Kindern (im Alter zwischen ein und zehn Jahren) in Wien

05/2010

03/2009- Au Pair Mädchen von drei Kindern (im Alter zwischen eineinhalb und fünf Jahren) in Saint-Germain-en-Laye (Paris, Frankreich)

09/2009

10/2008- Rezeptionistin in The Backpack& Africatravel Centre in Kapstadt

01/2009 (Südafrika)

EHRENAMTLICHE TÄTIGKEITEN

02/2010- Wöchentliche Einzelbetreuung einer jungen Asylantin bei Lobby16

02/2011

2010 Englischkurse für eine Gruppe junger Migranten und Migrantinnen