



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit:

Kritische Betrachtung des Bildungsstandardmodells
unter Berücksichtigung der Familiensprache
anhand einer Evaluierung der Übergangsstufe
der HTL Wien 10

Verfasserin:

Iris Lampl, BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Deutsch UF Psychologie und Philosophie

Betreuer:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

“Ever tried.

Ever failed.

No matter.

Try again.

Fail again.

Fail better.”

(Samuel Beckett)

Danke an alle, ohne die diese Arbeit nie zustande gekommen wäre.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
2	Bildungsstandards	11
2.1	<i>Entwicklung.....</i>	11
2.1.1	Die Zeit vor PISA	11
2.1.2	PISA.....	13
2.1.3	Reaktionen auf PISA	14
2.1.4	Verhältnis Bildungsstandards – PISA.....	18
2.2	<i>Grundbegriffe.....</i>	23
2.2.1	Bildung.....	23
2.2.2	Standard	25
2.2.3	Kompetenz	30
2.3	<i>Kritik an den Bildungsstandards</i>	33
2.3.1	Probleme der Testkonstruktion	33
2.3.2	Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis.....	35
2.3.3	Ökonomisierung der Bildung	37
2.4	<i>Positive Aspekte der Bildungsstandards</i>	39
3	Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe	44
3.1	<i>Kompetenzmodell</i>	46
3.2	<i>Lehrplan und Bildungsstandards</i>	48
3.3	<i>Unterricht und Bildungsstandards</i>	51
3.4	<i>Überprüfung der Bildungsstandards.....</i>	52
4	Projekt: Wissenschaftliche Begleitung der ab Schuljahr 2008 an der HTL Wien 10 zu führenden Übergangsstufe	56
4.1	<i>Schuleffektivitätsforschung.....</i>	56
4.2	<i>Übergangsstufe.....</i>	58
4.3	<i>Projektdurchführung</i>	60
4.4	<i>Testkonstruktion</i>	61
5	Auswertung.....	68
5.1	<i>Grundlagen</i>	68
5.1.1	Kompetenzstufen	68

5.1.2	Korrelationen	68
5.1.3	Familiensprache und Migrationshintergrund	69
5.2	<i>Gesamtergebnis</i>	72
5.3	<i>Kompetenzbereiche</i>	73
5.3.1	Testreihe 1	73
5.3.2	Testreihe 2	75
5.3.3	Testreihe 3	75
5.4	<i>Auswertung unter Berücksichtigung der Familiensprache</i>	76
5.4.1	Testreihe 1	77
5.4.2	Testreihe 2	79
5.4.3	Testreihe 3	80
5.5	<i>Vergleich Zeugnisnoten</i>	85
5.5.1	Testreihe 1	85
5.5.2	Testreihe 2	86
5.5.3	Testreihe 3	87
5.6	<i>Vergleich Testreihe 1 und Testreihe 2</i>	89
5.7	<i>Vergleich Testreihe 1 und Testreihe 3</i>	90
5.8	<i>Vergleich Sekundarstufe I</i>	91
5.9	<i>Schuljahr 2013/14</i>	92
6	Resümee	97
	Literaturverzeichnis	101
	Anhang	109
	<i>Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe</i>	110
	<i>Kurzbeschreibung der sieben Kompetenzstufen beim Lesen gedruckter Texte in PISA</i>	
	<i>2012</i>	111
	<i>Test A</i>	112
	<i>Test B</i>	119
	<i>Abstract</i>	127
	<i>Lebenslauf</i>	128

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der PISA-Zyklus (Schwantner & Schreiner 2010: 11).....	14
Abbildung 2: Das Kompetenztest-Quadrat (Kreitz 2009: 118).....	34
Abbildung 3: Qualitätszirkel (Rieß & Meliessnig 2010: 360).....	42
Abbildung 4: Kompetenzmodell Deutsch, 8. Schulstufe (BIFIE 2012: 9).....	47
Abbildung 5: Zusammenhang zwischen Lehrplan und Bildungsstandards (BIFIE 2012: 12).....	49
Abbildung 6: Zusammenhang zwischen Lehrplan und Kompetenzmodell (BIFIE 2011b: 47).....	50
Abbildung 7: Zusammenhang Lehrplan-Kompetenzmodell-Bildungsstandards-Aufgabenbeispiele (BIFIE 2011b: 47)	51
Abbildung 8: Illustration eines Standard Settings (Köller 2011: 185)	55
Abbildung 9: Gesamtergebnis	72
Abbildung 10: Testreihe 1 – Kompetenzbereiche	73
Abbildung 11: Testreihe 2 – Kompetenzbereiche	75
Abbildung 12: Testreihe 3 – Kompetenzbereiche	75
Abbildung 13: Testreihe 1 – Gesamtergebnis nach Familiensprache	77
Abbildung 14: Testreihe 1 – Kompetenzbereiche nach Familiensprache	78
Abbildung 15: Testreihe 2 – Gesamtergebnis nach Familiensprache	79
Abbildung 16: Testreihe 2 – Kompetenzbereiche nach Familiensprache	80
Abbildung 17: Testreihe 3 – Gesamtergebnis nach Familiensprache	81
Abbildung 18: Testreihe 3 – Übergangsstufe: Kompetenzbereiche nach Familiensprache	81
Abbildung 19: Vergleich Übergangsstufe 1 – Umstieg in die HTL.....	83
Abbildung 20: Testreihe 3 – Kontrollgruppe: Kompetenzbereiche nach Familiensprache	83
Abbildung 21: Testreihe 3 – Vergleich Übergangsstufe und Kontrollgruppe: Familiensprache nicht Deutsch	84
Abbildung 22: Vergleich Testreihe 1 und Testreihe 2	90
Abbildung 23: Vergleich Testreihe 1 und Testreihe 3	91
Abbildung 24: Vergleich – Sekundarstufe I	92
Abbildung 25: Schullaufbahn – Gesamtergebnis	93
Abbildung 26: Schullaufbahn – Testergebnisse	94

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: reading literacy – Lesekompetenz.....	19
Tabelle 2: Kompetenzbereich Rechtschreibung und Sprachbetrachtung.....	64

Tabelle 3: Kompetenzbereich Sprache als Trägerin von Informationen.....	64
Tabelle 4: Kompetenzbereich Sprache als Gestaltungsmittel.....	65
Tabelle 5: Testreihe 1 – Vergleich Zeugnisnoten und Gesamtergebnis.....	85
Tabelle 6: Testreihe 1 – Vergleich Zeugnisnoten und Kompetenzbereiche.....	86
Tabelle 7: Testreihe 2 – Vergleich Zeugnisnoten und Gesamtergebnis.....	86
Tabelle 8: Testreihe 2 – Vergleich Zeugnisnoten und Kompetenzbereiche.....	87
Tabelle 9: Testreihe 3 – Vergleich Zeugnisnoten und Gesamtergebnis, Kontrollgruppe	88
Tabelle 10: Testreihe 3 – Vergleich Zeugnisnoten und Kompetenzbereiche, Kontrollgruppe	88
Tabelle 11: Testreihe 3 – Vergleich Zeugnisnoten und Gesamtergebnis, Übergangsstufe	88
Tabelle 12: Testreihe 3 – Vergleich Zeugnisnoten und Kompetenzbereiche, Übergangsstufe	89
Tabelle 13: Schullaufbahn – Zeugnisnoten	95

1 Einleitung

Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA (Programme for International Student Assessment) Studie im Jahr 2001 begann eine Dynamik in der Bildungsdebatte, die schlussendlich in der Einführung von nationalen Bildungsstandards ihre Fortsetzung fand. Über kaum eine Bildungsreform der letzten Jahre wurde und wird so viel diskutiert, wie über die Einführung der Bildungsstandards. Einerseits erscheinen sie als notwendige Reaktion auf das schlechte Abschneiden der deutschsprachigen Länder bei internationalen Vergleichsstudien, andererseits wird der Niedergang der humanistischen Bildung ausgerufen. Zumeist wird in Zusammenhang mit ihrer Einführung von einem Paradigmenwechsel von einer Input- zu einer Output-Orientierung gesprochen. Dieser Paradigmenwechsel ist auch ein Kernpunkt in der Diskussion um die Bildungsstandards.

Das erste Kapitel dieser Arbeit beschäftigt sich mit der Entwicklung der Bildungsstandards in Österreich, deren Ausgangspunkt das schlechte Abschneiden der deutschsprachigen Länder bei PISA 2000 bildet, und beschreibt in welchem Verhältnis die österreichischen Bildungsstandards zu den PISA-Studien stehen, denn trotz ähnlichen lerntheoretischen Grundlagen gibt es einige Unterschiede bei diesen beiden standardisierten Testverfahren. Neben der Implementierung der Bildungsstandards ist eine vermehrte und regelmäßige Teilnahme an anderen internationalen Vergleichsstudien eine weitere Reaktion auf die PISA-Ergebnisse.

Im zweiten Kapitel soll die Auseinandersetzung mit den Begriffen *Standard* und *Bildung* das Spannungsverhältnis verdeutlichen, in dem sich die Bildungsstandards zu den beiden genannten Begriffen befinden. Prinzipiell steht die Frage im Raum, ist Bildung überhaupt standardisierbar. Vor allem der Bildungsbegriff, wie er in Zusammenhang mit den Bildungsstandards verwendet wird, steht in Widerspruch zu einem klassischen Bildungsbegriff, wie er auch von Wilhelm von Humboldt verwendet und geprägt wurde. *Kompetenz* ist das Schlagwort in der Diskussion um die Bildungsstandards und demnach der dritte Grundbegriff, den es zu klären gilt. Viele der kritischen Stimmen zu den Bildungsstandards nehmen ihren Ausgang in einem grundsätzlichen Richtungsstreit zwischen einer geistesgeschichtlich und einer normativ orientierten Bildungswissenschaft. Vor allem die Bereiche Testkonstruktion, negative Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis und die Ökonomisierung der Bildung stehen im Zentrum der Kritik. Der Hauptgrund für die Einführung der Bildungsstandards ist die Erwartung einer Qualitätssteigerung. Die Ausweitung der Schulautonomie und eine vermehrte Transparenz sind ebenfalls positive Aspekte der Bildungsstandards.

Konkret mit den Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe beschäftigt sich Kapitel 3. Zum einen wird das Kompetenzmodell, das die Basis für die Formulierung der einzelnen Can-Do-Statements bildet, dargestellt, zum anderen soll ein Zusammenhang zwischen diesem Kompetenzmodell und dem Lehrplan beziehungsweise der Unterrichtspraxis hergestellt werden. Den abschließenden Teil dieses Kapitel bildet die Darstellung der Überprüfung der Bildungsstandards.

Kapitel 4 und 5 umfassen den empirischen Teil dieser Arbeit, dieser basiert auf drei Testreihen, die 2009 und 2010 an der HTL Wien 10¹ vom Institut für Bildungswissenschaften durchgeführt wurden. Ziel war es, die neu eingeführte Übergangsstufe, die den Schülerinnen und Schülern den Umstieg von der Sekundarstufe I in die HTL erleichtern soll, zu evaluieren. Ausgangspunkt war eine Lernstandserhebung in den Fächern Englisch, Mathematik und Deutsch in Form von schriftlichen Tests, die auf den jeweiligen Bildungsstandards basieren. Mittels der Ergebnisse dieser Tests für das Fach Deutsch sollen vor allem zwei Fragen geklärt werden: (1) Können Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern festgestellt werden, wenn man die Familiensprache berücksichtigt und sollten diese vorhanden sein, welche Bereiche sind davon besonders betroffen. (2) Ist die Schulform der Übergangsstufe geeignet, um die Schülerinnen und Schüler auf die HTL vorzubereiten und gibt es eine bestimmte Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die überdurchschnittlich von der Fördermaßnahme profitieren können. Zudem soll geklärt werden, in welchem Verhältnis die Testergebnisse beziehungsweise die Zeugnisnoten zum Testzeitpunkt zur weiteren Schullaufbahn stehen, also welche Testergebnisse und Zeugnisnoten liegen für jene Schülerinnen und Schüler vor, die die HTL noch besuchen, die die Schulform gewechselt oder die Schule abgebrochen haben.

Das sechste und letzte Kapitel soll die positiven und negativen Aspekte der Bildungsstandards noch einmal zusammenfassen und Platz für ein Resümee bieten. Zudem sollen Tendenzen aus den Ergebnissen der drei Testreihen an der HTL Wien 10 abgeleitet und die Funktionen der Bildungsstandards als Diagnoseinstrument und als Möglichkeit der Qualitätsentwicklung in Zusammenhang mit der Evaluation der Übergangsstufe hinterfragt werden.

¹ Die höhere technische Bundeslehranstalt Wien 10 Ettenreichgasse (HTL Wien 10) umfasst vier Abteilungen, Elektronik, Elektrotechnik, Maschinenbau und Mechatronik, und wird im Schuljahr 2013/14 von über 1000 Schülerinnen und Schüler besucht.

2 Bildungsstandards

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Darstellung der Entwicklung der Bildungsstandards in Österreich und Deutschland, auch wenn die sich die jeweiligen Konzepte unterscheiden, ist der Weg der Entwicklung in den beiden Ländern vergleichbar². Die Zäsur bildet die erste PISA-Studie im Jahr 2000 und das unerwartet schlechte Abschneiden der deutschsprachigen Länder. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Testungen der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, engl. Organisation for Economic Co-operation and Development) und den nationalen Bildungsstandards sind ebenfalls Teil der Überlegungen. Im Anschluss folgt eine Reflexion der zentralen Grundbegriffe *Bildung*, *Standard* und *Kompetenz*. Die Bildungsstandards sind nicht unumstritten und so werden die Argumentationslinien der Kritikerinnen und Kritiker und die der Befürworterinnen und Befürworter dargestellt.

2.1 Entwicklung

Der Weg der Implementierung der Bildungsstandards beginnt bei den PISA-Studien, man kann die Entwicklung und Einführung der nationalen Standards in Österreich, aber auch in Deutschland, kaum ohne eine Einbeziehung der OECD und PISA betrachten. Allerdings gab es bereits vor der ersten PISA-Testreihe im Jahr 2000 internationale Vergleichsstudien, die allerdings nicht jenen Effekt auf die nationale Bildungspolitik ausübten, wie dies bei PISA der Fall war und ist. Anders als die bisherigen Schulleistungstudien „ist PISA sogar selbst eine Instanz, die zum Gegenstand gesellschafts- und erziehungswissenschaftlicher Forschung wurde“ (Klieme & Vieluf 2013: 230).

2.1.1 Die Zeit vor PISA

Im Gegensatz zu Ländern wie den USA gab es im deutschsprachigen Raum zu Beginn der 1990er Jahre kaum eine systematische und regelmäßige Überprüfung der schulischen Leistungen. Der Fokus lag eindeutig auf einer Input- und Prozess-Orientierung, also auf der Erstellung von schulischen Curricula beziehungsweise auf der Entwicklung und Erprobung von Modellen für die jeweilige Schule oder für die Unterrichtspraxis. Eine Output- oder Outcome-Orientierung, also systematische Überprüfung darüber, was im Unterricht erreicht wurde, war kaum vorhanden (vgl. Köller 2007: 14). Bereits 1958 wurde die *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) gegründet, die grundlegende Idee, auf der diese Organisation basiert, wird folgendermaßen formuliert: „The founders of IEA viewed the world as a natural

² In der Schweiz werden zwar ebenfalls Bildungsstandards entwickelt, diese sind nicht Teil dieser Arbeit, um nicht ein weiteres Konzept von Bildungsstandards und Kompetenzen berücksichtigen zu müssen.

educational laboratory, where different school systems experiment in different ways to obtain optimal results in the education of their youth” (iea.nl IEA 2011a).

Die erste IEA Studie, die *Pilot Twelve-Country Study*, wurde 1960 in 12 Ländern durchgeführt, getestet wurden 13-Jährige in den Bereichen Mathematik, Leseverstehen, Geographie, Naturwissenschaften und nonverbale Fähigkeiten (vgl. iea.nl IEA 2011b). 1964 folgte *FIMS (First International Mathematics Study)* (vgl. iea.nl IEA 2011c) und in den 1970er Jahren die *Six Subject Studie*³, diese setzt sich zusammen aus den Bereichen Science, Reading Comprehension, Literature Education, Civic Education, English as a Foreign Language, French as a Foreign Language (iea.nl IEA 2011e). Die beiden Studien *SIMS (Second International Mathematics Study)* und *SISS (Second International Science Study)* wurden Anfang der 1980er Jahre durchgeführt, wiederum ohne die Beteiligung eines deutschsprachigen Landes (vgl. iea.nl IEA 2011d). Die erste Studie, an der auch Österreich teilnahm, wurde 1989-1992 durchgeführt. *COMPED (Computers in Education Study)* testete in zwei Durchgängen den Umgang mit Computern in der Schule und im Unterricht, die Auswirkungen von Computern auf die Schülerinnen und Schüler, das Wissen und die Fähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer in diesem Bereich, sowie deren Einstellung bezüglich des Einsatzes von Computern (vgl. iea.nl IEA 2011e). Es folgte 1995 *TIMSS (Third International Mathematics and Science Study)*, bei der Österreich in Mathematik überdurchschnittlich gut abschnitt (vgl. IEA 1998: 20), während die Ergebnisse in Physik unterdurchschnittlich waren (IEA 1998: 25).

In Deutschland führte das schlechte Abschneiden bei *TIMSS 1997* bereits zu einer empirischen Wende in der Erziehungswissenschaft, die pädagogische Psychologie und die Psychometrie wurden gestärkt und weitere große Schulleistungsstudien sollten folgen. Wobei das abermals schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler bei *PISA 2000* noch weitere Maßnahmen auslöste, die im nachfolgenden Abschnitt noch diskutiert werden (vgl. Köller 2007: 14f.).

Bis zur Teilnahme an der *PISA-Studie 2000* beteiligte sich Österreich an keinen weiteren Studien der IEA oder anderen internationale Vergleichstests, im Gegensatz zu Ländern wie England, Finnland, Schweden und die USA, die von Anfang an bei fast allen Studien der IEA teilnahmen (vgl. IEA 2001e). All diese Studien wurden von der Öffentlichkeit und den Medien nur am Rande

³ Das schlechte Abschneiden Deutschlands im Rahmen dieser Studie führte zu Konflikten zwischen Kultusministerkonferenz und Wissenschaft und schlussendlich zum Ausscheiden Deutschlands aus den internationalen Vergleichen (Klieme & Vieluf 2013: 22).

wahrgenommen und waren vor allem für den wissenschaftlichen Bereich von Bedeutung. Erst die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse 2000 wurde von den Medien aufgegriffen und zum „schwärzesten Tag in der Geschichte der deutschen Schule“ (Drieschner 2009: 21) erklärt.

2.1.2 PISA

Bereits vor Einführung der PISA-Studien erhob die OECD im Rahmen des INES-Projekts (Indicators of Educational System) Bildungssystemdaten ihrer Mitgliedsstaaten. Neben Indikatoren wie Bildungsbeteiligung, Bildungsausgaben, Bildungszugang oder Erwerbsquote nach Bildungsstand gehörten dazu auch bereits die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in wichtigen Fachbereichen (u.a. Lesen, Mathematik), dafür bildet die verschiedenen Studien der IEA (z.B.: TIMSS) die Datenbasis. Seit 1998 wird mit Hilfe dieser Daten von der OECD jährlich der Bericht *Bildung auf einen Blick* herausgegeben (vgl. OECD 2000: 5f.). Aufbauend auf den bereits von der IEA durchgeführten Studien nutzte Ende der 1990er die OECD diese Forschungstradition und entwickelte *PISA*.

Grundlage für die Entwicklung der Testungen ist das *Kontext-Input-Prozess-Outcome-Modell* (englisch *CIPO-Modell*), das bereits in den 1960er von der IEA entwickelt wurde. Es werden in diesem Modell vier hierarchische Handlungsebenen unterschieden: Bildungs- und Schulsystem, Organisation der einzelnen Schulen, die Klassenebene und schließlich die individuelle Ebene der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Die jeweils übergeordnete Ebene wird als Kontext bezeichnet, der die untergeordnete Ebene beeinflusst. Zum Input werden strukturelle Bedingungen wie Schulgröße oder auch sozio-ökonomischer Status der Schülerinnen und Schüler gezählt, davon werden die Prozesse, also Faktoren wie Lernzeit oder lernbezogene Aktivitäten, abgegrenzt. Allerdings ist die Zuordnung zu den drei Bereichen Input, Outcome und Prozess nicht immer eindeutig. So kann der Faktor Lernstrategie sowohl dem Input als auch dem Prozess zugeordnet werden, sowie manche Formen von Outcome als Input für die weitere Entwicklung betrachtet werden können. Beispielsweise kann Angst vor Mathematik ein negatives Ergebnis sein, aber gleichzeitig auch ein Inputmerkmal, das einen Bereich wie schulisches Engagement beeinflussen kann. (vgl. Klieme & Vieluf 2013: 232f.). Zudem basieren die PISA-Testungen auf dem *Literacy-Konzept*, diesem liegt ein funktional-pragmatisches Bildungsverständnis zugrunde. Ziel eines schulischen Lernens ist bei einem funktionalistisch orientierten Grundbildungsverständnis die Vermittlung von grundlegenden Kulturtechniken, die eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Kompetenzen werden in diesem Konzept als Kulturwerkzeuge verstanden, erfolgreicher Unterricht bedeutet, dass das schulische Wissen auf

Lösung konkreter Probleme angewendet werden kann. Wesentlich in diesem Zusammenhang ist die Kompatibilität des angloamerikanischen Literacy-Konzept mit dem Begriff der Kompetenz, der die lerntheoretische Grundlage für die Bildungsstandards darstellt. (vgl. Drieschner 2009: 43).

Der erste Testdurchgang wurde 2000 gestartet. „PISA 2000 erfasst die Bereiche Lesekompetenz, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundlagen, wobei die Lesekompetenz im Mittelpunkt steht“ (OECD 2001: 17). Drei Jahre später lag der Schwerpunkt auf Mathematik (*Mathematical Literacy*), 2006 dann auf den Naturwissenschaften (*Scientific Literacy*), die Lesekompetenz (*Reading Literacy*) war 2009 zum zweiten Mal der Testschwerpunkt. 2012 folgte die fünfte und aktuellste Testreihe mit dem Fokus Mathematik. Entsprechend dem dreijährigen Zyklus findet die nächste Testreihe 2015 mit einem naturwissenschaftlichen Schwerpunkt statt.

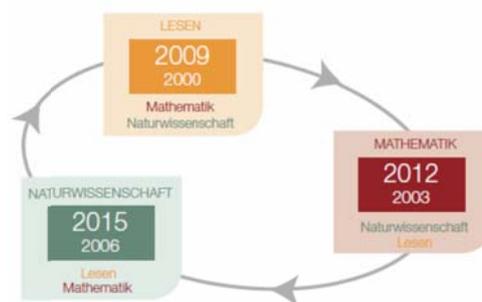


Abbildung 1: Der PISA-Zyklus (Schwantner & Schreiner 2010: 11)

Weitere inhaltliche und methodische Fragestellungen zu den PISA-Testungen werden im nachfolgenden Abschnitt im Vergleich mit den österreichischen Bildungsstandards geklärt. Eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse der österreichischen Schülerinnen und Schüler bei den bisherigen fünf PISA-Durchgängen kann an dieser Stelle nicht erfolgen, einige Ergebnisse werden im Kapitel 5 in Zusammenhang mit der Auswertung der Daten der HTL Wien 10 besprochen.

2.1.3 Reaktionen auf PISA

Die Veröffentlichung der ersten Ergebnisse von PISA 2000 hat vor allem in Deutschland ein Schockempfinden ausgelöst, offenbar war das nationale Selbstwertgefühl empfindlich gekränkt worden. Dieses Schockempfinden und das Ausrufen einer „deutschen Bildungskatastrophe [setzte] nationale bzw. bundespolitische Prozesse vor allem auf dem Bildungssektor in Gange, die bis in die einzelnen Kommunen und insbesondere Schulen hinein Bildungsreserven mobilisieren sollen“ (Scholl 2009: 15). Neben der medialen Aufmerksamkeit können als unmittelbare Reaktionen auf die Ergebnisse von PISA 2000 in Deutschland, aber auch in Österreich folgende Aktivitäten gezählt werden: die Implementierung der Bildungsstandards, die vermehrte und

regelmäßige Teilnahme an anderen internationalen Vergleichsstudien, aber auch die Einführung einer standardisierten Reifeprüfung. In diesem Zusammenhang ist vor allem die Implementierung der Bildungsstandards von zentraler Bedeutung. Man kann in diesen Reformen eine logische Fortsetzung und Weiterentwicklung der in den 1990er Jahren einsetzenden Diskussion um die Schulautonomie sehen, die den Beginn des Wechsels von Input- zu Output-Orientierung markiert (vgl. Altrichter 2008: 77). Allerdings können die Bildungsstandards an sich auch als ein reiner Input-Faktor gesehen werden. „Erst in Kombination mit externen Monitoringverfahren entspricht die Einführung der Bildungsstandards einem outputorientierten Steuerungskonzept, indem die systematische Erfassung und Rückbindung der Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen an die in den Bildungsstandards formulierten Vorgaben erfolgt“ (Merki 2007: 18).

1. Implementierung der Bildungsstandards

Eine Reaktion auf PISA war folglich die Implementation von Bildungsstandards in Österreich, aber auch in Deutschland und in der Schweiz. In Österreich erteilte die Bundesregierung bereits 2000 den Auftrag zur Entwicklung von nationalen Standards, damals noch unter dem Begriff *Leistungsstandards*, in Deutschland fasste die deutsche Kultusministerkonferenz 2001 den Beschluss zur Einführung von Bildungsstandards, dieser Beschluss ist explizit als Reaktion auf PISA zu sehen. Ein Jahr später entschied sich auch die Schweiz für die Implementierung von Bildungsstandards und zur Durchführung des Projekts *HarmoS* (Harmonisierung der obligatorischen Schule) (vgl. Freudenthaler & Specht 2005: 8).

Als Meilenstein für die Implementierung der Bildungsstandards in Deutschland, aber auch für die weitere Entwicklung in Österreich relevant, kann die sogenannte Klieme-Expertise, *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (2003)*, gesehen werden. Unter der Leitung von Eckhard Klieme wurde eine theoretische Grundlage entwickelt, die die Basis für das weitere Vorgehen bildet.

Die ersten Arbeitsentwürfe für die Bildungsstandards in Österreich wurden 2002 präsentiert und im Jahr darauf wurde die Pilotphase I an 18 Schulen, jeweils zwei in jedem Bundesland, durchgeführt (vgl. Lucyshyn 2007: 12). Es folgte die Pilotphase II, beginnend mit dem Schuljahr 2004/05, es nahmen ca. 140 Schulen daran teil, es wurden die Bereiche Mathematik und Deutsch für die 4. und 8. Schulstufe, sowie Englisch für die 8. Schulstufe getestet.

Auch der Wiener Stadtschulrat führte 2005 eine eigene Testung an acht Wiener Pflichtschulen in Deutsch, Englisch und Mathematik durch. Dieser Testung sind auch Aufgaben für die Testung in

der HTL Wien 10 entnommen. Es ist anzumerken, dass diesen Tests ein anderes Konzept von Bildungsstandards zugrunde liegt als bei den anderen beiden Pilotphasen.

Der Gesetzgeber übernimmt 2008 die Bildungsstandards ins Schulunterrichtsgesetz:

„[...] Bildungsstandards sind konkret formulierte Lernergebnisse, die sich gemäß dem Lehrplan der jeweiligen Schulart (Form, Fachrichtung) auf einzelne Pflichtgegenstände oder auf mehrere in fachlichem Zusammenhang stehende Pflichtgegenstände beziehen. [...] Der Lehrer hat bei der Planung und Gestaltung seiner Unterrichtsarbeit die Kompetenzen und die darauf bezogenen Bildungsstandards zu berücksichtigen sowie die Leistungen der Schüler in diesen Bereichen zu beobachten, zu fördern und bestmöglich zu sichern. [...] Es ist vorzusehen, dass die Ergebnisse von Standardüberprüfungen so auszuwerten und rückzumelden sind, dass sie für die langfristige systematische Qualitätsentwicklung in den Schulen nutzbringend verwertet werden können“ (BGBl. I Nr. 117/2008 v. 8.8.2008).

Es folgte im Herbst 2009 die Gründung des *Bundesinstitutes für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (BIFIE)*, dessen Aufgabenbereich neben der Entwicklung und Überprüfung der nationalen Bildungsstandards auch die Durchführung großer internationaler Schülerleistungsstudien (z. B. PISA, PIRLS, TIMSS) umfasst. Neben dem Bildungsmonitoring gehören beispielsweise auch die Entwicklung, Implementierung, Auswertung und begleitende Evaluierung der standardisierten, kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung an höheren Schulen oder die Erstellung des Nationaler Bildungsberichts (NBB) zu den Kernaufgaben des BIFIE (vgl. bifie.at 2014b). Im selben Jahr wurde ebenfalls eine Baseline-Testung durchgeführt, diese dient als Ausgangsmessung für die künftigen Standardüberprüfungen. Es sollte der Ist-Stand vorhandener Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schüler der 8. Schulstufe festgestellt werden. Bei dieser bis dato größten objektiven Überprüfung von Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Österreich auf nationaler Ebene nahmen mehr als 10.000 Schülerinnen und Schüler teil, diese wurden durch eine Zufallsstichprobenziehung bestimmt und sind dadurch repräsentativ für die Grundgesamtheit aller Schülerinnen und Schüler dieser Schulstufe (vgl. bifie.at BIFIE 2014b).

Im Schuljahr 2011/12 fand der erste Überprüfungszyklus im Fach Mathematik für die 8. Schulstufe statt. 2013 folgte Englisch. Für Deutsch ist die erste Testreihe für 2014 geplant. An der Testung nimmt in der Sekundarstufe I jede Schule teil. Für die Volksschule (4. Schulstufe) startet 2013 die Überprüfung der Mathematikkompetenz und 2014 werden die Kompetenzen aus Deutsch/Lesen/Schreiben getestet. Auch im Primarbereich nehmen alle Schülerinnen und Schüler (mit einigen Ausnahmen wie außerordentliche Schülerinnen und Schüler u.a.) an den Testungen teil (vgl. bifie.at 2014c).

Zusätzlich zu den regulären Überprüfungen gibt es noch die Möglichkeit der *Informellen Kompetenzmessung (IKM)*, diese soll die Schülerinnen und Schüler auf die eigentliche Überprüfung der Bildungsstandards vorbereiten, diese Tests sind als Diagnoseinstrument konzipiert und sollen etwaige Defizite der Schülerinnen und Schüler aufzeigen. Es handelt sich also dabei „um Pakete von Aufgaben (sogenannten Tasks) zu verschiedenen Kompetenzen, die analog zu den Standardüberprüfungen erstellt worden sind“ und für den Einsatz in der 3. bzw. 6. und 7. Schulstufe vorgesehen sind, „sodass bis zu den Übergängen der 4. bzw. 8. Schulstufe ausreichend Zeit bleibt, um an erkannten Defiziten gezielt zu arbeiten“ (bifie.at 2014d). In Wien gibt es zur Überprüfung der Lesekompetenz noch eine Besonderheit, seit 2011 wird an allen Wiener Schulen in der 4. und 8. Schulstufe der *Wiener Lesetest* durchgeführt. Im Gegensatz zu allen anderen Tests hat das Abschneiden bei diesem Test auch reale Konsequenzen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler, da das Ergebnis bei der Aufnahme an bestimmten Schulen vorgelegt werden muss (vgl. HTL Wien 10 2013: 1).

2. Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien

Eine weitere Reaktion auf PISA ist die vermehrte und regelmäßige Teilnahme an den internationalen Vergleichsstudien der IEA wie beispielsweise *TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)* oder *PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)*.

TIMSS erhebt in einem fünfjährigen Zyklus die Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz von Schülerinnen und Schüler der 4. und 8. Schulstufe, wobei die teilnehmenden Länder selbst entscheiden können, ob die Studie in beiden Schulstufen oder nur in einer durchgeführt wird. Österreich testet nur in der 4. Schulstufe, da PISA als entsprechende Ergänzung für die Zielgruppe der 15-Jährigen gesehen wird. Auch *PIRLS* wird alle fünf Jahre durchgeführt und testet die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schüler in der 4. Schulstufe (vgl. Suchań et al. 2007: 9). Bei der erstmaligen Beteiligung an *PIRLS* 2006 lag Österreich im Mittelfeld. „Dieses Ergebnis entspricht in etwa dem Ergebnis von PISA 2003, wo Österreichs Schüler/innen im Mittelfeld der OECD/EU-Staaten liegen“ (Suchań et al. 2007: 14). Es folgten 2007 *TIMSS*, wiederum ist das Ergebnis durchschnittlich (Rang 17 von 36 Teilnehmerländern), allerdings „liegt [Österreich] international gesehen zwar im Mittelfeld die relative Position verschlechtert sich aber beim Vergleich mit Ländern, die ähnliche gesellschaftliche Rahmenbedingungen aufweisen“ (Suchań et al. 2009: 12). *ICCS (International Civic and Citizenship Education Study)* wurde 2009 mit österreichischer Beteiligung durchgeführt. „*ICCS* reported on student achievement in a test of knowledge and conceptual understanding, as well as student dispositions and attitudes relating to

civics and citizenship“ (iea.nl IEA 2011f). Wiederum ist ein mittelmäßiges Abschneiden der österreichischen Schülerinnen und Schüler zu beobachten (vgl. Schulz et al. 2010: 76).

Bei beiden 2011 von der IEA durchgeführten Studien, *PIRLS 2011* (vgl. Suchań et al. 2012: 12) und *TIMSS 2011* (vgl. Suchań et al. 2012: 24), setzt sich der Trend weiter fort, beim internationalen Vergleich der Leseleistung gilt es wiederum zu beachten, „dass die sozialen und wirtschaftlichen Voraussetzungen aller Teilnehmerländer stark variieren [...] Richtet man den Fokus ausschließlich auf [Länder] mit ähnlichen wirtschaftlichen, politischen und sozialen Rahmenbedingungen, relativiert sich das Abschneiden Österreichs. [...] Österreich nimmt unter diesen Vergleichsländern den letzten Platz ein“ (Suchań et al. 2012: 13). Ähnlich sind auch die Ergebnisse in Mathematik, „wie in Lesen gibt es auch in Mathematik kein Vergleichsland [mit ähnlichen wirtschaftlichen, politischen und sozialen Rahmenbedingungen] mit signifikant schlechteren Leistungen“ (Suchań et al. 2012: 25). Etwas besser stellt sich die Situation in den Naturwissenschaften bei *TIMSS 2011* dar. „In Naturwissenschaft haben die österreichischen Schuler/innen relativ zu den übrigen Teilnehmerländern besser abgeschnitten als in Mathematik. Österreich positioniert sich im oberen Drittel“ (Suchań et al. 2012: 37).

2.1.4 Verhältnis Bildungsstandards – PISA

Trotz ähnlicher lerntheoretischer Grundlagen mit dem Literacy-Konzept und dem Kompetenz-Konzept, unterscheiden sich die nationalen Bildungsstandards und die PISA-Testungen in drei wesentlichen Bereichen: (1) inhaltlich: Was wird getestet, welche Kompetenzen werden überprüft; (2) methodisch: Wer wird getestet, wie werden die Testpersonen ausgewählt und wie werden die Ergebnisse präsentiert; (3) hinsichtlich ihrer Ziele, welche Motive sind mit den Studien verbunden.

1. Inhaltlich: Kompetenzbereiche

Inhaltlich unterscheiden sich Bildungsstandards und die PISA-Studien grundlegend im Bereich der Kompetenzen, die untersucht werden. Während PISA ausschließlich auf die Lesekompetenz beschränkt ist, sind die nationalen Bildungsstandards deutlich breiter aufgestellt und nicht allein auf die Lesekompetenz fokussiert, die Bereiche Schreiben, Hören, Sprechen und Sprachbewusstsein werden bei den österreichischen Bildungsstandards zusätzlich erhoben.

Lesekompetenz wird im Rahmen der PISA-Studien folgendermaßen definiert: „Lese-Kompetenz (reading literacy) heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am

gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Haider 2001: 68). Lesen wird in diesem Ansatz nicht nur als einfache Dekodierung verstanden, sondern als ein aktiver Prozess. Der Textbegriff schließt alle Arten von Texten ein, bei denen Sprache verwendet wird, also auch Diagramme, Karten oder Grafiken. Diesen Textbegriff haben auch die österreichischen Bildungsstandards als Grundlage: „Ausgehend von grundlegenden Lesefertigkeiten literarische Texte, Sachtexte, nichtlineare Texte (Tabellen, Diagramme) und Bild-Text-Kombinationen in unterschiedlicher medialer Form inhaltlich und formal erfassen und reflektieren“ (bifie.at 2011a). Die Definition der reading literacy deckt sich zwar in den Grundzügen mit dem Kompetenzbereich Lesen der Bildungsstandards, aber es sind doch Differenzen auszumachen.

	Reading literacy (PISA)	Lesekompetenz (BiSt)
Texte verstehen	+	+
Texte nutzen	+	-
Reflektieren	+	+
Eigene Ziele erreichen	+	-
Wissen und Potential weiterentwickeln	+	-
Am gesellschaftlichen Leben teilnehmen	+	-
Texte formal erfassen	-	+

Tabelle 1: reading literacy – Lesekompetenz

Während bei der Definition von reading literacy das formale Erfassen von Texten nicht explizit erwähnt wird, fehlen bei der Definition der Lesekompetenz der Bildungsstandards die Bereiche der gesellschaftlichen Teilnahme oder das Erreichen der eigenen Ziele. Eine genaue Beschreibung aller Kompetenzbereiche der Bildungsstandards für die 8. Schulstufe im Unterrichtsfach Deutsch befindet sich im Kapitel 3.

2. Methodisch: Auswahl der Testpersonen und Auswertung

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den nationalen Bildungsstandards und den PISA-Studien ist die Auswahl der Testpersonen. PISA wählt eine lebensalterbasierende Stichprobe, die Bildungsstandards testen jahrgangsstufenbasiert. Die Entscheidung für eine lebensalterbasierenden Stichprobe bei PISA ergibt sich aus der zentralen Aufgabe der Studie, es ist eine internationale Schulleistungsstudie und dementsprechend ist es meist sehr schwierig vergleichbare Jahrgangsstufen zu identifizieren, da sich die nationalstaatlichen Bildungssysteme in Bereichen wie vorschulischer Bildung, Schuleintrittsalter und institutioneller Struktur von einander unterscheiden. Ein Nachteil dieses Ansatzes ist, dass es so zur Auswahl unterschiedlicher Zieljahrgangsstufen in den Teilnehmerstaaten kommt, das heißt, die ausgewählten Schülerinnen und Schüler der Stichprobe können sehr unterschiedliche Bildungserfahrungen haben. PISA löst dieses Problem durch das bereits zuvor beschriebene *Literacy*-Konzept, da die grundlegende

Anwendung von bereits erworbenen Kulturwerkzeugen im Vordergrund steht und nicht die jeweiligen Ziele der nationalen Curricula. Dadurch sind die Ergebnisse in geringem Ausmaß an die institutionellen Strukturen nationaler Bildungssysteme gebunden und es ist möglich Aussagen über Schülerinnen und Schüler zu treffen, die sehr unterschiedliche Bildungserfahrungen innerhalb und außerhalb der Schule gemacht haben. PISA macht demnach Aussagen über das Wissen und die Fähigkeiten einer Gruppe von Individuen, die innerhalb einer vergleichbaren Referenzperiode geboren wurde. Bei einer altersbasierten Definition kann allerdings kaum auf die institutionelle Bedingungen rückgeschlossen werden, die die gefundenen Unterschiede erklären könnten, denn die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu Schulklassen spielt bei der Stichprobengewinnung und für die Analyse keine Rolle (vgl. Mildner et al. 2013: 153f.).

Bei der Auswertung arbeitet PISA mit sogenannten Kompetenzstufen⁴. Für den Bereich Lesen sind drei Sub-Skalen definiert: (1) Informationen suchen und extrahieren, (2) Kombinieren und Interpretieren und (3) Reflektieren und Bewerten. Für jeden dieser drei Subbereiche gibt es sieben genau definierte Leistungslevels, wobei Stufe 6 die höchste und Stufe 1b die niedrigste darstellt, diese Stufen beschreiben jeweils, was man können muss, um den jeweiligen Kompetenz-Level zu erreichen (OECD 2010: 47). Diese Kompetenzstufen sollen nicht nur quantitative Skalen sein, sondern sich in qualitative Stufen gliedern, für jede dieser Kompetenzstufen ist genau definiert, über welche Kompetenzen eine Person, die diese erreicht hat, verfügt (Jude et al.: 2013: 202). Die Gesamtpunkteskala ist so konzipiert, dass der Mittelwert bei 500 Punkten liegt und ca. zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler der OECD-Länder im Bereich von 400 bis 600 Punkten liegen (vgl. OECD 2001: 39).

Für die Auswertung der Überprüfung der Bildungsstandards in Deutsch ist die Situation etwas unklar, es wurden noch keine Kompetenzstufen veröffentlicht. Es soll analog zu den Kompetenzstufen in Mathematik ebenfalls vier Stufen geben: „nicht erreicht“, „teilweise erreicht“, „erreicht“ und „übertroffen“. Allerdings nicht für den gesamten Bereich Deutsch, sondern getrennt nach Hören, Lesen, Sprachbetrachtung und Sprechen, für den Bereich Verfassen von Texten/Schreiben soll noch einmal nach vier Bewertungsdimensionen getrennt werden: „Inhalt“, „Gliederung/Aufbau“, „Sprachnormen“, „Sprachrichtigkeit“⁵.

⁴ Zwischen der ersten Erhebung 2000 und der letzten 2012 haben sich die Kompetenzstufen verändert, die Levels wurden von 5 auf 7 erweitert und es wurde versucht, die neuen Medien besser einzubeziehen. Eine Kurzbeschreibung der Kompetenzstufen von PISA 2009 und 2012 befindet sich im Anhang.

⁵ Diese Informationen entstammen einer Rückfrage per E-Mail an das BIFIE (Simone Breit 3.3.2014).

Dass die beiden Testverfahren, PISA und Bildungsstandards, nur bedingt mit einander vergleichbar sind, haben Jude et al. aufgezeigt. Anhand des Ergebnisses bei PISA kann nicht eindeutig auf den Kompetenzwert bei der Überprüfung der Bildungsstandards geschlossen werden. Mögliche Erklärungen dafür sind neben der unterschiedlichen Zielsetzung auch das unterschiedliche Testmaterial (vgl. Jude et al. 2013: 224).

3. Zielsetzung

Die OECD verbindet mit den internationalen PISA-Studien mehrere Ziele. Zunächst soll vor allem festgestellt werden, „wie gut Jugendliche im Alter von 15 Jahren, die somit nahezu das Ende ihrer Pflichtschulzeit erreicht haben, auf die Herausforderungen der heutigen Wissensgesellschaft vorbereitet sind“ (OECD 2001: 14). Da die Erhebung zukunftsgerichtet ist, „konzentriert sie sich weniger auf die Frage, inwieweit die Jugendlichen bestimmte schulische Curricula beherrschen, als vielmehr auf deren Fähigkeit, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bewältigung realitätsnaher Herausforderungen einzusetzen“ (OECD 2001: 14). Anders gesagt, der kumulative Ertrag von Bildungssystemen gegen Ende der Pflichtschulzeit soll erfasst werden, dabei geht es allerdings nicht nur um Individualleistungen in bestimmten Bereichen, sondern auch um den direkten Vergleich der Ergebnisse mit anderen Staaten, um so Stärken und Schwächen von Bildungssystemen identifizieren zu können, zudem wird ein standortspezifischer Vergleich ermöglicht.

Durch Kontextfragebögen und andere Indikatoren, die von der OECD erhoben werden, können noch weitere Bereiche beschrieben und untersucht werden, beispielsweise der Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schülerinnen und Schüler und bestimmten schulbezogenen Faktoren wie Klassengröße, vorhandene Ressourcen u.a., sowie länderspezifische Unterschiede diesbezüglich oder die Frage, wie und ob Schulsysteme jene Einflüsse verringern oder verstärken, die die Hintergrundmerkmale (z.B.: sozioökonomischer Status) auf die jeweiligen Leistungen haben (vgl. Haider 2001: 41f.).

Da PISA keine einmalige Erhebung ist, sondern alle drei Jahre die Daten erhoben werden, können so bestimmte Entwicklungstrends abgeleitet werden, beispielsweise die Veränderung im Wissens- und Kompetenzbestand von Schülerinnen und Schülern aus den verschiedenen Ländern oder auch aus verschiedenen demographischen Untergruppen. Ferner können so ebenfalls Rückschlüsse auf schulpolitische Maßnahmen gezogen werden und durch die regelmäßige Erfassung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler wird der systematische Aufbau einer

Datenbasis ermöglicht, die eine entsprechende bildungspolitische Analyse erlaubt, z.B. im Hinblick auf „school effectiveness“ (vgl. Haider 2001: 44).

Die nationalen österreichischen Bildungsstandards sollen vor allem die drei folgenden Ziele erfüllen: (1) Es soll eine nachhaltige Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht und eine Fokussierung auf die Lernergebnisse, die in den Bildungsstandards formuliert sind, stattfinden. Ziel ist der nachhaltige Kompetenzaufbau und nicht das flüchtige Wissen. (2) Die Bildungsstandards sollen einen Vergleichsmaßstab zwischen dem Ist-Stand der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und dem angestrebten Soll (Bildungsstandards) darstellen. (3) Durch Standardüberprüfungen soll eine Qualitätsentwicklung gewährleistet sein, die Ergebnisse sollen für Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzbar gemacht werden. Es erfolgt so eine Evaluierung der Kernaufgabe von Schulen, also ob die Vermittlung von allgemein als notwendig angesehenen Kompetenzen erbracht wird (vgl. BIFIE 2012: 5).

Bedeutsam scheint vor allem der Unterschied, dass PISA nicht die Entwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Blick hat, sondern erst am Ende ihrer Pflichtschullaufbahn deren Kompetenzen überprüft, auch eine Rückwirkung auf das Unterrichtsgeschehen an sich ist nicht als Ziel definiert. „PISA unterstützt damit gezielt die Qualitätsentwicklung sowohl auf System- als auch auf Schulebene“ (Haider 2001: 43), aber nicht auf den Ebenen Klasse und einzelne Lernende. Dies ist allerdings bereits durch die Testkonzeption ausgeschlossen, da eine auf das Lebensalter basierende Stichprobenziehung vorgenommen wird und somit nicht komplette Klassen an der Testung teilnehmen. Allerdings gibt es die Möglichkeit einer nationalen Ergänzung der PISA-Testung, wie dies beispielsweise in Deutschland der Fall ist (vgl. Klieme & Vieluf 2013: 231). Im Gegensatz dazu verweisen die Bildungsstandards ausdrücklich auf den Unterricht und auch die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler wird betont. Die Schulentwicklung, in Form von Evaluierungen, ist erst das dritte Ziel der Bildungsstandards.

Auch der Lehrplan nimmt einen unterschiedlichen Stellenwert ein. Da PISA eine internationale Studie ist, können die jeweiligen nationalen Curricula nicht berücksichtigt werden. Wie in Kapitel 3.2. noch genauer gezeigt wird, stehen die nationalen Bildungsstandards hingegen mit dem Lehrplan in einer Wechselbeziehung.

2.2 Grundbegriffe

Zentrale Begriffe bei der Auseinandersetzung mit Bildungsstandards sind selbstverständlich die beiden Wortteile *Bildung* und *Standard*. Zusätzlich muss der Kompetenzbegriff, der für die Konzeption der Bildungsstandards unerlässlich ist, betrachtet werden. Im folgenden Abschnitt geht es darum, diese drei Grundbegriffe zu definieren und einen Zusammenhang mit den Bildungsstandards herzustellen.

2.2.1 Bildung

Es ist schwierig sich mit Bildungsstandards auseinanderzusetzen, ohne den Bildungsbegriff zu betrachten. Trotzdem kann es nicht zentrale Aufgabe dieser Arbeit sein, eine vollständige Begriffsgeschichte zu liefern, ebenso wenig kann eine genaue Abgrenzung zu verwandten Begriffen wie Erziehung, Lernen oder Sozialisation in diesem Zusammenhang erfolgen. Auch das Spannungsverhältnis von Bildung und Ausbildung wird nicht explizit thematisiert. Im Zentrum der Überlegungen steht der Bildungsbegriff von Wilhelm von Humboldt, der als einer der wirkungsmächtigsten in der Begriffsgeschichte gesehen werden kann, bis heute nachwirkt und nicht an Bedeutung verloren hat (vgl. Dörpinghaus et al. 2012: 67).

„Bildung ist ohne Wissen und Können nicht zu haben. Wer nichts weiß oder kann, verfügt auch nicht über Bildung“ (Kreitz 2007: 98). Somit sind Wissen und Können notwendige Bedingungen für Bildung, allerdings führt Wissen und Können nicht automatisch zu Bildung. Zudem können Wissen und Bildung nicht synonym verwendet werden. Bildung unterscheidet sich von den Begriffen Wissen und Können, da sie nicht direkt demonstriert werden kann, man kann etwas wissen oder können, aber wie zeigt man, dass man gebildet ist. Dies wäre nur durch eine Ansammlung von Wissen und Können möglich, so gesehen, kann man Bildung als eine Ansammlung von unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten bezeichnen. Dieses Konzept von Bildung findet sich unter anderem bei der PISA-Studie wieder, die von bestimmten und klar definierten Basiskompetenzen ausgeht (vgl. Kreitz 2007: 100). Auch bei Klieme-Expertise liegt dieser Bildungsbegriff vor:

Die „Basisfähigkeiten“, die man von allgemeiner Bildung heute erwarten darf, lassen sich auch ganz konkret nennen: Sie beziehen sich auf die Fähigkeit, an Gesellschaft selbstbestimmt teilzunehmen, die unterschiedlichen Dimensionen des Handelns – moralische, kognitive, soziale und individuelle – in ihrer je eigenen Bedeutung zu sehen und nutzen sowie das eigene Handeln an einem allgemeinen Gesetz ausrichten zu können (Klieme et al. 2003: 66).

Doch abgesehen davon ist der Begriff Bildung mehr als eine einfache Ansammlung von Kenntnissen und Fähigkeiten. Wörtlich meint bilden, einem Ding eine Form oder eine Gestalt geben und so existiert überhaupt erst die Möglichkeit, etwas verändern zu können. Doch damit ist nicht unbedingt die äußere Gestalt gemeint, sondern etwas im Menschen Liegendes, das auch nicht durch äußere Kräfte geformt werden kann, sondern sich selbst bildet (vgl. Kreitz 2007: 101). Somit liegt hier der humboldtsche Bildungsbegriff vor, denn bei Wilhelm von Humboldt werden keine Anforderungen von außen an den Menschen gestellt, es gibt keinerlei Berufung auf religiöse oder politische Autoritäten oder auf gesellschaftliche oder wirtschaftliche Erfordernisse, sondern das Innere des Menschen steht im Mittelpunkt, also das Potential, das „es erst noch zu entwickeln, zu entfalten und eben zu bilden gilt“ (Koller 2012: 75).

Bildung ist bei Humboldt nicht auf eine besondere Tätigkeit oder ein bestimmtes Ziel beschränkt, sondern: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1980a: 64). Andere Ziele wie ökonomischer oder politischer Erfolg und auch das eigene Glück fallen nicht in diese Kategorie und sind somit der Bildung untergeordnet und nicht umgekehrt (vgl. Dörpinghaus et al. 2012: 68f.). Hier setzt, wie in Kapitel 2.3.2 noch gezeigt wird, auch ein wesentlicher Kritikpunkt an den Bildungsstandards an, die Ökonomisierung der Bildung, die das Verhältnis umdreht und die Bildung den anderen Bereichen unterordnen zu scheint. Dies wird auch deutlich, wenn man, wie in der Klieme-Expertise, den Bezug zum Begriff Bildung über die Bildungsziele herstellt. Unter Bildungszielen versteht man „relativ allgemein gehaltene Aussagen darüber, welche Wissensinhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Einstellungen, Werthaltungen, Interessen und Motive die Schule vermitteln soll“ (Klieme et al. 2003: 20). Wenn wie bei Klieme et al. die Bildungsziele ausdrücken, „welche Chancen zur Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit, zur Aneignung von kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen, zur Bewältigung praktischer Lebensanforderungen und zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben wir Kindern und Jugendlichen geben wollen“ (Klieme et al 2003: 20), dann zeigt sich hier deutlich die Differenz zum humboldtschen Bildungsbegriff. Zwar geht es noch immer um die Entwicklung der Persönlichkeit, was man vielleicht noch mit dem Kern, den es zu entfalten gibt, in Verbindung bringen kann, aber bei Humboldt ist Bildung an sich der wahre Zweck des Menschen und nicht ein Vehikel für eine erfolgreiche Lebensbewältigung.

„Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen,

seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will“ (Humboldt 1980b: 235). Bei Humboldt besitzt der Mensch bestimmte Potenziale, er nennt es *Kräfte*, die es zu *bilden* gilt, wobei es darauf ankommt, diese Kräfte zum einen gleichmäßig, zum anderen zu einem Ganzen zu entwickeln (vgl. Koller 2012: 75). Demnach soll keiner Kraft der Vorzug gegeben und auch keine Kraft soll vernachlässigt werden. Zudem sollen die einzelnen Kräfte nicht isoliert oder in Konkurrenz zueinander entwickelt werden, sondern sich zu einem harmonischen Ganzen zusammenfügen. Dieser Bildungsprozess vollzieht sich in einer Wechselwirkung zwischen dem Ich und der Welt, allerdings gibt es kein fertiges oder vorgegebenes Ideal, das es zu erreichen gilt, da es nicht das Ziel der Bildung ist, dass jeder Mensch seine eigenen Möglichkeit bestmöglich verwirklicht, sondern die Bildung des Menschen „steht vor allem im Dienst einer Behebung sozialer und politischer Missstände sowie der Verbesserung des menschlichen Zusammenlebens“ (Dörpinghaus et al. 2012: 70). Bildung kann in dieser Konzeption kein rein individueller Vorgang sein, sondern ist als ein gesellschaftlicher Prozess zu sehen.

Vor allem in Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach Deutsch relevant, ist die Bedeutung, die Humboldt der Sprache zuweist, die eine zentrale Kategorie von Bildung ist. „Die Sprache ist daher, wenn nicht überhaupt, doch wenigstens sinnlich das Mittel, durch welches der Mensch zugleich sich selbst und die Welt bildet, oder vielmehr seiner dadurch bewußt wird, daß er eine Welt von sich scheidet“ (Humboldt 1981: 196). Erst durch die Sprache kann der Mensch in Wechselwirkung mit der Welt und seinen Mitmenschen treten. Die Sprache ist dabei aber sowohl Bedingung als auch Bestandteil des Bildungsprozesses.

Durch die Mannigfaltigkeit der Sprache wächst für uns der Reichthum der Welt und die Mannigfaltigkeit dessen, was wir in ihr erkennen; es erweitert sich zugleich für uns der Umfang des Menschendaseyns, und neue Arten zu denken und zu empfinden stehen [...] vor uns da (Humboldt 1981: 111).

Somit bezieht sich die Bedeutung von Sprache nicht nur auf eine einzelne Sprache, sondern auf eine Vielfalt von Sprachen, denn ein Ziel von Bildung ist es eine Vielfalt von Sprachen und Ausdrucksmöglichkeit hervorzubringen (vgl. Dörpinghaus 2012: 74).

2.2.2 Standard

Definition

Etymologisch kommt der Begriff *Standard* nicht aus dem Lateinischen oder Griechischen, sondern wahrscheinlich aus dem Altfränkischen: *standōrd* bedeutet Aufstellungsort. Somit ist ein militärischer Kontext gegeben, denn mit diesem Begriff wird der Aufstellungsort von Soldaten um

eine Fahne bezeichnet. Daraus entwickelte sich das altfranzösische *estandard* und weiter das englische *standard*, beides meint einen optischen bzw. räumlichen Bezugspunkt. Im 19. Jahrhundert wurde der Begriff in der Kaufmannssprache verwendet und gilt nun als ein Muster, eine Normversion einer Ware oder eines Gegenstandes (vgl. Bilstein 2009: 17). Im Bildungsbereich wird der Begriff Standard erstmal um 1860 in England verwendet und zwar in einem ökonomischen Zusammenhang, in einem Gesetz, das die erfolgreiche Budgetierung von Elementarschule betrifft. (vgl. Klieme et al. 2003: 31). Standard kann außerdem die Bedeutung als dauerhafte Lösung für wiederkehrende Probleme haben, beispielsweise kann auch die Notenskala so verstanden werden. Somit erfolgt eine normative Festlegung in einem hierarchischen Kontext, da die Sicherung und die Kontrolle der Einhaltung der Standards durch eine entsprechende, zumeist übergeordnete Instanz gewährleistet werden soll (vgl. Merki 2007: 19).

Bevor sich schließlich die Bedeutungsverschiebung von einer Qualitätsnorm zu einem Optimierungsgedanken, im Sinne vom alltagssprachlichen „*einen Standard setzen*“, vollzieht, bezeichnet der Begriff „das Gewöhnliche, das aber gleichwohl erfüllt sein muss, die ‚Standardversion‘ ist als diejenige, welche Praktikabilität, aber keinen Luxus, auch nicht die höchste Leistung verspricht“ (Winkler 2010: 119). Standard steht somit auch immer in einem Zusammenhang mit Qualität, durch den Standard wird eine Norm innerhalb eines bestimmten Spektrums gesetzt. Allerdings ist dieses Verhältnis nicht wechselseitig, denn jeder Standard besitzt zwar eine gewisse Qualität, aber nicht jede Qualität ist standardisierbar, denn die Qualität selbst ist nicht immer eindeutig bestimmbar. Durch Standardisierung möchte man einen gleichbleibenden Output und vor allem auch eine entsprechende Wiederholbarkeit erreichen. Dazu kommt die Zweckmäßigkeit, die dem Standard zugeschrieben wird (vgl. Ruhloff 2007: 51).

Durch die Veränderung zu einem Optimierungsgedanken bietet der Standard eine Möglichkeit, „Menschen zu klassifizieren, ohne sie überhaupt beachten zu müssen“ (Winkler 2010: 120). Dazu kommt, dass die Standards eine Perspektivenfunktion übernehmen sollen, auf welche sich die Subjekte selbst ausrichten sollen. „Standards sollen also Gewissheit geben sowie Sicherheit vermitteln und zugleich die Subjekte dazu bringen, sich selbst an den Maßstäbe auszurichten, die mit den Standards formuliert werden“ (Winkler 2010: 122). In diesem Zusammenhang ist auch auf die Paradoxie zwischen Standardisierung und Individualität hinzuweisen:

Wer erzieht, will seinen Zögling nach einem Bilde gestalten, das von der Gesamt-Konstellation der kulturell verfügbaren Bilder präformiert ist, will und muss also standardisieren. Wer erzieht, gerät aber schnell auch in Konfrontation mit den Eigenheiten und Eigenarten seines Gegenübers, mit den je einmaligen und

unwiederholbaren Seelenformen und Verhaltensfigurationen, die ihm vom Zögling entgegengebracht werden (Bilstein 2009: 18).

Es bleibt die Frage, ob alle vorhandenen Anlagen hervorgebracht werden oder nur jene, die als passend angesehen werden, der Rest wird unterdrückt, ausgesondert und vernichtet. So verstandenes pädagogisches Handeln ist demnach ein gnadenloser Zwang zur Vereinheitlichung (vgl. Bilstein 2009: 18). Eine Art von inneren Kern oder inneren Anlagen, die es hervorzubringen gilt, findet sich bereits bei Immanuel Kant: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (Kant 1977: 699). Ebenso bei Wilhelm von Humboldt, der ja ebenfalls von einem Kern, einer inneren Gestalt des Subjekts, ausgeht und dieser ist einmalig, unverfügbar und nicht kalkulierbar. Dieser von Humboldt als Individualität bezeichnete Kern entzieht sich jeder Absicht der Standardisierung, diese wird in diesem Konzept sogar zu einer existentiellen Bedrohung (vgl. Bilstein 2009: 25). Das gilt aber auch für die gesamte pädagogische Praxis, denn wenn Individualität darin eine Rolle spielen will, dann hat die Standardisierung nicht „bloß eine Grenze, sondern eine unüberschreitbare Schranke“ (Ruhloff 2007: 53) erreicht. So können zwar individuelle Probleme der Lernenden typisiert, aber nicht standardisiert werden. Abgesehen von einer individuellen Perspektive kann der Fokus auch auf die moderne Gesellschaft an sich gelenkt werden und dann stellt sich die Frage, wie standardisierbar Bildung angesichts einer immer weiteren Heterogenisierung der Gesellschaft ist (vgl. Sander 2009: 11).

Ein Kritikpunkt am Begriff *Bildungsstandard* setzt an den Vorstellungen an, die mit dem Begriff Bildung konnotiert sind, denn durch dessen Verwendung wird suggeriert, dass man mit dem Erreichen der jeweiligen Kompetenzen auch über eine traditionelle Bildung verfügt (vgl. Sander 2009: 22). Solange der klassische Bildungsbegriff und mit ihm die notwendige Subjektivität von Bildungsprozessen nicht aufgegeben wird, liegt hier eine Grenze der Standardisierbarkeit von Schule vor (vgl. Sander 2009: 24). Somit kann folgender Schluss gezogen werden: „Standardisierbar ist nicht Bildung, standardisierbar sind aber die Bedingungen ihrer Ermöglichung im öffentlich verantworteten Schulwesen“ (Sander 2009: 24). Doch ist es fraglich, ob hier nicht wieder eine Hinwendung zur Inputorientierung über den Umweg der standardisierten Bedingungen eingeführt wird.

Allerdings kann der Standard sowohl als ein Ziel als auch als ein Maß der Zielerreichung gesehen werden. Und hier setzt der Standardbegriff an, den Klieme et al. und die deutsche Kultusministerkonferenz verwenden, sie sehen in den Standards verbindliche Maßstäbe für die Ergebnisse von Bildungsprozessen. „Bildungsstandards standardisieren nicht die schulischen Lehr-

und Lernprozesse. Sie definieren eine normative Erwartung, auf die hin Schule erziehen und bilden soll“ (KMK 2005: 11). Betrachtet man die Erwartungen, die das BMUKK an die Bildungsstandards hat, so ist erneut eine Verbindung zwischen Bildung und Standardisierung zu beobachten. So sollen die Bildungsstandards beispielsweise gewährleisten, dass kein/e SchülerIn ohne ein Mindestmaß an Bildung aus der Schule entlassen wird. Außerdem sollen diese die Kriterien für eine gemeinsame Grundbildung liefern (vgl. Freundenthaler & Specht 2005: 7). Das Erreichen eines bestimmten Standards wird in diesem Verständnis also wieder mit dem Erreichen von Bildung gleichgesetzt.

Typologie

Grundsätzlich kann man drei Formen von Standards unterscheiden, je nachdem, ob sie sich auf den Unterricht oder auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler beziehen: (1) Inhaltliche Standards (content standards), (2) Leistungsstandards (performance standards) und (3) Unterrichtsstandards (opportunity-to-learn standards). Die *inhaltlichen Standards* beziehen sich auf das jeweilige Schulfach und die in einem bestimmten Stoffgebiet zu erbringenden Leistungen und sind somit mit den Lehrplänen vergleichbar. Unter *Leistungsstandards* versteht man hingegen prozessbezogene Kompetenzen, die auf unterschiedlichen Gebieten eines Schulfaches angewendet werden können und als Grundlage für Kompetenzmodelle dienen. Die *Unterrichtsstandards* definieren die Bedingungen, unter denen Lehren und Lernen stattfindet, beispielsweise der Umgang mit Fehlern oder Strategien der Binnendifferenzierung (vgl. Köller 2011: 180f.).

Die Leistungsstandards werden außerdem nach dem Niveau, das es zu erreichen gilt, differenziert. Dementsprechend unterscheidet man zwischen Mindeststandards, Regelstandards und Optimal- bzw. Maximalstandards. *Mindeststandards* definieren ein Minimum an Kompetenzen, das alle Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt der Bildungslaufbahn erreicht haben sollen. *Regelstandards* hingegen beschreiben jene Kompetenzen, die im Durchschnitt von Schülerinnen und Schülern zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht werden sollen. Zusätzlich dazu kann man *Regelstandards plus* definieren, die über den Regelstandards liegen und so für eine Weiterentwicklung sorgen. *Optimal- bzw. Maximalstandards* sind Lernerwartungen, die unter sehr günstigen individuellen Lernvoraussetzungen erreicht werden und die Regelstandards bei weitem übertreffen (vgl. Köller 2011: 188f.).

In Deutschland „stellen die Bildungsstandards [...] eine Mischung aus Inhalts- und Outputstandards dar. Sie beziehen sich auf das im Durchschnitt erwartete Niveau der Leistungen

von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 [...], beim Hauptschulabschluss bzw. beim Mittleren Schulabschluss und sind damit Regelstandards“ (KMK 2005: 9). Damit folgen die Bildungsstandards in Deutschland in diesem Punkt eindeutig nicht der Klieme-Expertise, die die Entwicklung und Definition von Mindeststandards vorschlägt. Zudem sind die Standards für Abschlussjahrgänge definiert, was ebenfalls nicht der Empfehlung der Expertise entspricht: „Die Expertise empfiehlt hier – auch mit Blick auf die Diagnosefunktion von Standards – die Definition von Mindeststandards, dies dann folgerichtig nicht für Abschlussjahrgänge“ (Klieme et al. 2003: 193). Für Klieme ist die Festlegung auf Mindeststandards sogar ein wesentliches Merkmal für die Entwicklung guter Bildungsstandards: „Sie drücken die Mindestvoraussetzungen aus, die von allen Lernern erwartet werden. Diese Mindeststandards müssen schulformübergreifend für alle Schülerinnen und Schüler gelten“ (Klieme et al 2003: 27). Die Einführung von Regelstandards anstelle der geforderten Mindeststandards ist einer der häufigsten Kritikpunkte an den derzeitigen Bildungsstandards, denn bei Regelstandards wird immer eine Art von Normalverteilung mitgedacht, dementsprechend muss es immer Schülerinnen und Schüler geben, die die Standards nicht erreichen und solche, die sie übertreffen. Somit wird die Verantwortung wieder den einzelnen Schülerinnen und Schülern zugesprochen und nicht der Institution Schule, die für die Einhaltung von Mindeststandards verantwortlich gemachten werden könnte. Hinzu kommt noch die massive Kritik, dass diese Regelstandards auch noch schulformabhängig angelegt sind, denn es ist in einer Demokratie nicht zu argumentieren, weshalb beispielsweise Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen, ein höheres Maß an politischer Bildung haben sollen als Schülerinnen und Schüler einer Hauptschule (vgl. Sanders 2009: 27).

Auch in Österreich folgt man nicht der Klieme-Expertise, sondern arbeitet wie in Deutschland mit Regelstandards: „Bildungsstandards sind in Österreich als Regelstandards konzipiert und legen fest, welche Kompetenzen Schüler/innen bis zu einer bestimmten Schulstufe an wesentlichen Inhalten nachhaltig erworben haben sollen“ (Lucyshyn 2007: 15). Allerdings sind die österreichischen Bildungsstandards weder abschlussbezogen noch für die verschiedenen Formen der Sekundarstufe I unterschiedlich definiert. Die Entscheidung für Regelstandards wird mit dem differenzierten Schulsystem in der Sekundarstufe I begründet, durch die zweite und dritte Leistungsgruppe der Hauptschulen hätte die Mindeststandards so niedrig angesetzt werden müssen, dass auch die Schülerinnen und Schüler dieser Schulformen einen Anreiz zur Erreichung hätten. Außerdem wird angemerkt, dass es in Österreich „wenige valide Daten über die tatsächliche Leistungsstärke der unterschiedlichen Schulformen (und Leistungsgruppen) gibt und von einer sehr großen Bandbreite der Schülerleistungen auszugehen ist“ (Lucyshyn 2006: 6). Dies ist auch ein Hauptkritikpunkt an den von der Klieme-Expertise geforderten Mindeststandards,

denn durch das Ansetzen eines niedrigen Leistungsniveaus wird eine prinzipielle Nivellierung nach unten befürchtet.

Für die Einführung von Mindeststandards hingegen spricht, dass durch die Festlegung, was Schülerinnen und Schüler können müssen, die Schule in die Pflicht genommen wird, denn sie muss gewährleisten, dass die Standards erfüllt werden. Die Verantwortung liegt nicht mehr bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern (vgl. Sanders 2009: 16). So gesehen bieten die Bildungsstandards die Möglichkeit einen entsprechenden Umgang mit sozialer Heterogenität zu finden. Indem in Form von Mindeststandards klar festgelegt wird, was Schülerinnen und Schüler können müssen, müssen auch alle Schülerinnen und Schüler individuell gefördert werden, damit sie diese Ziele auch erreichen können. Durch die Einführung und Einhaltung von Mindeststandards kann Schule die gesellschaftliche Aufgabe erfüllen, „Kindern mit Migrationshintergrund Berufs-/Lebenschancen und kulturelle Teilhabe zu ermöglichen, indem sie mit den dafür erforderlichen Kompetenzen ausgestattet werden“ (Ehlers 2009: 114).

2.2.3 Kompetenz

Der Kompetenzbegriff wird ziemlich inflationär gebraucht und fast alle pädagogischen Zielvorgaben werden mit dem Etikett Kompetenz versehen (vgl. Oelkers & Reuss 2008: 23). Wenn man Kompetenz auf die beiden Begriffe „competentia“ (lat. Zusammentreffen oder Zuständigkeit) und „competens“ (aus der Juristensprache stammend, maßgebend, befugt) zurückführt, dann kann Kompetenz im Sinne von „Verantwortung tragen können“ interpretiert werden:

Besitzt eine Person Kompetenz, so kann sie etwas, ist handlungsfähig und übernimmt für sich und andere Verantwortung. [...] Wer Kompetenz besitzt, ist erfolgreich, vernünftig und reflexiv tätig. Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu reflektieren und zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln (Frey 2006: 31).

Das Entscheidende an diesem Zugang ist die Fähigkeit nicht nur Lösungen zu finden, sondern sie auch reflektieren zu können und sich so entsprechend weiter zu entwickeln. Im Sinne von Bourdieu handelt es sich bei Kompetenzen um kulturelles Kapital, das noch immer vorwiegend von einer gesellschaftlichen Elite angeeignet wird und die Reproduktion von sozialer Ungleichheit begünstigt, somit tragen Kompetenzen nicht zu einer Integration bei, sondern legitimieren Ausschlüsse (vgl. Höhne 2007: 41). Wer bestimmte Kompetenzen, aus welchen Gründen auch

immer, nicht besitzt, nicht besitzen oder nicht zeigen will, der ist somit von bestimmten gesellschaftlichen Bereichen ausgeschlossen.

In der Linguistik wurde der Begriff *Kompetenz* 1969 von Noam Chomsky eingeführt. *Kompetenz* bezeichnet in diesem Zusammenhang das sprachliche Wissen, über das eine Person verfügt und bildet die Voraussetzung für den Gebrauch von Sprache. Davon abzugrenzen ist die *Performanz*, dies ist die Anwendung des sprachlichen Wissens in konkreten Situationen (vgl. Fanselow & Felix 1987: 17). Die Dichotomie Kompetenz und Performanz ist allerdings umstritten, so wird kritisiert, dass es sich um eine willkürliche Festlegung handelt, die nicht empirisch abgesichert ist (vgl. Fanselow & Felix 1987: 19).

Bereits 1971 wird von Heinrich Roth der Kompetenzbegriff in der Pädagogik eingeführt, Ausgangspunkt ist eine Erziehung, die Mündigkeit zum oberstes Ziel hat, Mündigkeit kann in einem dreifachen Sinn ausdifferenziert werden, nämlich als Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz. Vergleicht man diesen Kompetenzbegriff mit den PISA-Studien, so entsprechen die erhobenen Leistungen in Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaft-Kompetenz der Sachkompetenz bei Roth, in den Kontextfragebögen werden teilweise Aspekte der Selbstkompetenz, beispielsweise die Lernmotivation, und der Sozialkompetenz, wie in Fragen nach Engagement und Werten, berücksichtigt (vgl. Klieme & Vieluf 2013: 235).

Die Klieme-Expertise folgt im Wesentlichen dem Kompetenzbegriff von Franz E. Weinert. Als Kompetenzen versteht Weinert „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten, 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 2002: 27f). Somit wird die von Chomsky vorgenommene Trennung in *Kompetenz* und *Performanz* wieder rückgängig gemacht, da Weinert bei seiner Definition den Fokus auf die Anwendung der Fähigkeiten legt und nicht auf das Vorhandensein an sich (vgl. Bormann & Gregersen 2007: 45).

Als Erträge eines schulischen Unterrichts unterscheidet Weinert zudem drei Bereiche: (1) *fachliche Kompetenzen* (beispielsweise Fremdsprachen), (2) *fächerübergreifende Kompetenzen* (beispielsweise Problemlösen, Teamfähigkeit) und (3) *Handlungskompetenzen* (diese umfassen neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und moralische Kompetenzen, diese ermöglichen die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in unterschiedlichen Lebenssituationen

erfolgreich und verantwortungsvoll einzusetzen). Wobei allen drei Formen die gleiche Bedeutung zugesprochen wird. Allerdings werden derzeit vor allem die fachlichen Kompetenzen überprüft, für die fächerübergreifenden Kompetenzen und die Handlungskompetenz fehlen derzeit noch die entsprechenden Messstandards. (vgl. Weinert 2002: 28). Diese Kompetenzdefinition impliziert eine Intentions- und Willensunterstellung, nicht-genutzte Möglichkeiten werden als Verfehlungen betrachtet und es entsteht eine Bringschuld, die bei einer Verfehlung als Verantwortungslosigkeit ausgelegt wird, der Wille bekommt somit eine zentrale Bedeutung (vgl. Höhne 2007: 41). Es werden den Subjekten permanent potentielle Fähigkeiten zugeschrieben, die es hervorzubringen hat, ist dies nicht der Fall, so scheint der entsprechende Wille zu fehlen.

Kompetenzen zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass sie in verschiedene Teil- und Unterkompetenzen eingeteilt werden können, zudem können sie auf einer Skala abgebildet und unterteilt werden, um so gemessen werden zu können. Die Messbarkeit und somit auch die Vergleichbarkeit sind grundlegende Funktionen des Kompetenzkonzeptes. Mit dem Kompetenzbegriff sollen Wissens- und Fertigkeitsbereiche definiert werden, die man auch empirisch überprüfen kann, damit sind jene Bereiche, die nicht einfach operationalisiert werden können, automatisch ausgeschlossen. Indem der Kompetenzbegriff bewusst funktionalistisch konzipiert ist, grenzt er sich prinzipiell vom Bildungsbegriff ab (vgl. Höhne 2007: 33).

Ein Problem, das die Begriffsdefinition von Weinert ebenfalls mit sich bringt, ist, dass Kompetenzen nicht-beobachtbare Dispositionen sind, die erst operationalisiert werden müssen. Nicht aus den Kompetenzen würden sich die Operationalisierungen ableiten, sondern es ist umgekehrt: „Kompetenzen [sind] so etwas wie Verallgemeinerungen dessen, was als beobachtbare Verhaltensausprägung erwünscht ist“ (Heid 2007: 30). Kompetenz kann demnach nicht ohne dazugehörige Performanz gedacht werden. Dazu kommen noch die sozial selektiven Interessen, in Form der Legitimation. Da es keine Kompetenz an sich gibt, müssen inhaltliche Entscheidungen getroffen werden, es stellt sich die Frage, wann jemand als kompetent eingestuft werden kann, was diese Person können oder dafür tun muss (vgl. Heid 2007: 30f.).

Der österreichische Gesetzgeber definiert Kompetenz folgendermaßen: „Kompetenzen [sind] längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Lernenden entwickelt werden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen“ (BGBl. I Nr. 117/2008). Zudem wird der Begriff grundlegende Kompetenzen eingeführt, darunter werden jene Kompetenzen verstanden, die „die wesentliche

inhaltliche Bereiche eines Gegenstandes abdecken und somit für den Aufbau von Kompetenzen, deren nachhaltiger Erwerb für die weitere schulische und berufliche Bildung von zentraler Bedeutung ist, maßgeblich sind“ (BGBl. I Nr. 117/2008). Im Unterschied zu Lehrplänen werden Kompetenzen nicht über Lehrstofflisten konkretisiert, sondern durch die Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich (vgl. Klieme et al. 2003: 21f). Für Kompetenzen ist bezeichnend, dass sie erst während des Bewältigens oder nach der Bewältigung einer Aufgabe gezeigt werden können. Zudem können sie nur dann als solche angesehen werden, wenn sie nicht nur einmalig, sondern immer wieder erfolgreich angewendet werden können (vgl. BIFIE 2011b: 52).

2.3 Kritik an den Bildungsstandards

Die Stimmen, die Kritik an den Bildungsstandards üben, sind zahlreich. Dazu kommt noch die grundsätzliche Diskussion über einen Paradigmenwechsel in der Bildungswissenschaft, eine an geistesgeschichtlichen, textkritischen und wertphilosophischen Reflexion orientierte Disziplin wird durch eine normative ausgerichtete ersetzt (vgl. Gruschka 2007: 10). Diesem Richtungsstreit wird an dieser Stelle nicht nachgegangen, er ist jedoch für eine Reihe von Kritikpunkten der Ausgangspunkt.

2.3.1 Probleme der Testkonstruktion

Es ist eine Illusion und ein falsches Versprechen der Psychologie, dass sich für alle Fächer „eindeutig definierte und mittels standardisierte Testverfahren objektiv überprüfbare Modelle fachlicher Kompetenz entwickeln [lassen]“ (Sanders 2009: 29). Nicht alle relevanten Kompetenzaspekte eines Faches können mittels standardisierten schriftlichen Test überprüft werden. Dafür gibt es prinzipielle Gründe, einige Kompetenzen entziehen sich einer standardisierten Überprüfung, beispielsweise können neben dem ästhetischen Bereich auch das ethisch-moralisch Urteilen und die körperbezogenen Kompetenzen angeführt werden (vgl. Sander 2009: 30). Allerdings beinhaltet das Kompetenzmodell, das den Bildungsstandards zugrunde liegt auch nur „die Dimensionen und Stufen von Kompetenzen, die prinzipiell mit Hilfe passender Aufgaben empirisch überprüft werden können“ (Klieme et al. 2003: 22). Somit sind die zuvor eingeforderten Bereiche bereits per Definition ausgeschlossen. Andererseits gibt es auch technische und finanzielle Gründe, dass manche Kompetenzbereiche kaum getestet werden, so werden zwar bei der Überprüfung der Bildungsstandards für Deutsch 2014 alle Schülerinnen und Schüler der 8. Schulstufe schriftlich getestet, aber für die Überprüfung der mündlichen Kompetenzen wird nur eine Stichprobe gezogen (vgl. BIFIE 2013b: 16). Wenn die

Bildungsstandards exakt überprüft werden sollen, dann müssen die einzelnen Kompetenzen sehr eng formuliert werden, somit besteht die Gefahr, dass man zwar über Einzelheiten genau Bescheid weiß, allerdings den Gesamtzusammenhang, „nämlich den Bildungsauftrag der Schule aus den Augen verliert“ (Herzog 2007: 62).

Neben dem konstruktionsbedingten Ausschluss von Kompetenzen, besteht das Problem, dass die Überprüfung der Standards das Resultat eines langwierigen Entwicklungsprozesses ist. Sie erfassen demnach einen bereits abgelaufenen Prozess und sind ein Endprodukt, das für den einzelnen immer zu spät kommt (vgl. Heid 2007: 40). Dazu kommt, dass die Überprüfung mittels Bildungsstandards lediglich zur Feststellung, ob Lernerfolg zustande kommt oder eben nicht zustande kommt, dient. Über die Bedingungen, unter denen der Lernerfolg zustande kommen kann, wird nichts ausgesagt. Dies wäre aber eine Aufgabe der Bildungsforschung und nicht nur die Feststellung des Unterrichtsertrags (vgl. Heid 2007: 41). Durch die Konzentration auf den Output werden also jene Bedingungen, die nicht durch die Schulentwicklung gesteuert werden können, wie beispielsweise Bedingungen in den Familien, Peer-Beziehungen oder Medieneinflüsse, nicht ausreichend berücksichtigt und somit können unter Umständen die falschen Schlüsse aus den Testergebnissen gezogen werden (vgl. Herzog 2007: 60).

Es wird auch daran gezweifelt, dass die beim Bildungsmonitoring verwendeten Testverfahren und die zu testenden Kompetenzen tatsächlich mit einander korrespondieren.

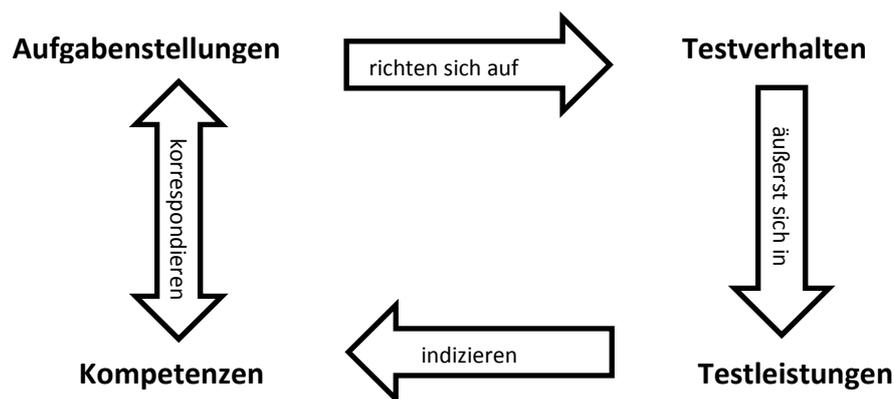


Abbildung 2: Das Kompetenztest-Quadrat (Kreitz 2009: 118)

„Insbesondere erfährt man aus den Tests nicht, was die getesteten Schülerinnen und Schüler wissen bzw. können, sondern gewinnt bloß komplexes Nicht-Wissen [...] Man weiß nicht so genau, was es eigentlich ist, was da standardisiert wird“ (Kreitz 2009: 119). Außerdem kann aus der dokumentierten Leistung nicht unbedingt auf das Fehlen einzelner Kompetenzen geschlossen

werden, da die Kontrolle der Testmotivation fehlt (vgl. Kreitz 2009: 130). Kreitz weist mit seinem Modell des Kompetenztest-Quadrats für Mathematik nach, dass die unterstellten Beziehungen nicht bestehen (vgl. Kreitz 2009: 119f). Generell gilt, dass das Verhalten der Testperson bestimmt, welche Kompetenz bei einer bestimmten Aufgabe getestet wird und somit die Beziehung zwischen Kompetenzbereichen und Testaufgaben indirekt ist (vgl. Kreitz 2009: 123).

2.3.2 Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis

Es stellt sich folgende Grundsatzfrage: Wird durch die Bildungsstandards auch das Handeln der Lehrpersonen und somit der Unterricht standardisiert? Inwieweit wirken Bildungsstandards auf die Unterrichtspraxis zurück. In die Konzeption des Kompetenzmodells ist eine Rückkopplung auf die Unterrichtspraxis sogar ausdrücklich integriert.

„Modellvorstellungen über den Erwerb von Kompetenzen helfen nicht nur bei der Gestaltung von Testverfahren, sondern bieten zugleich Anhaltspunkte für eine Unterrichtspraxis, die an den Lernprozessen und Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Lernbereich orientiert ist und nicht allein an der fachlichen Systematik von Lehrinhalten“ (Klieme et al. 2003: 71).

Es werden zwei unterschiedliche Mechanismen der Rückwirkung der Bildungsstandards auf die Unterrichtspraxis erwartet. Zum einen ist es nun möglich, den Lehrerinnen und Lehrern Feedback über die Wirkungen ihres Unterrichts zu geben und dieses könnte Anlass zur Selbstreflexion und Veränderung sein. Zum anderen ist davon die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer betroffen, dort soll „der Konstruktion und Anwendung stimulierender Beispielaufgaben besondere Bedeutung zugemessen [werden]“ (Specht & Lucyshyn 2008: 318).

Wenn Bildungsstandards als Instrumente einer Output-Steuerung im Bildungssystem wirksam werden sollen, dann müssen sie auf konkrete Aufgaben bzw. Testitems reduziert werden können (vgl. Köller 2007: 20). Und genau diese Aufgaben wirken auf den Unterricht zurück. Die Klieme-Expertise verspricht dementsprechend den Lehrkräften nicht nur ein Referenzsystem zur Unterrichtsplanung, sondern auch mehr Freiheitsgrade, Flexibilität und Verantwortung. Aufgabenbeispiele, mit denen die Kompetenzstufen beschrieben werden, können für die Unterrichtsaufgaben und für die Unterrichtsplanung als Anregung dienen (vgl. Klieme et al. 2003: 49f). In Österreich gibt es für das Fach Deutsch für die Sekundarstufe I ein entsprechendes Praxishandbuch, das den Lehrerinnen und Lehrern Impulse für einen kompetenzorientierten Deutschunterricht geben möchte (vgl. BIFIE 2012: 3). Auf der Homepage des BIFIE sind weiter sogenannte Best-Practice-Beispiele als Download vorhanden. Diese Aufgabensammlungen sind

insofern relevant, da Testaufgaben nicht mit didaktischen Aufgaben gleichgesetzt werden dürfen, eine Testaufgabe lässt sich demnach nicht automatisch in eine didaktische Aufgabe umwandeln und umgekehrt ebenso, allerdings stehen sie in einem Zusammenhang (vgl. Benner 2007b: 128). Dementsprechend können nicht einfach die Test-Items der Bildungsstandards für die Unterrichtspraxis herangezogen werden, sondern es gilt entsprechende didaktische Aufgaben zu entwickeln, die anschließend durch die Testaufgaben überprüft werden. Die Testaufgaben wirken insofern auf die didaktischen Aufgaben zurück, da sie je nach positivem oder negativem Ergebnis einen entsprechenden Einfluss haben. Wenn also das Testergebnis in einem Teilbereich überdurchschnittlich gut ist, dann besteht die Gefahr, dass dieser Bereich im Unterricht ausgeklammert wird. Es stellt sich somit die Frage, ob diese Aufgabensammlungen ein *teaching to the test* begünstigen oder ob sie als Ausgangspunkt für einen kompetenzorientierten Unterricht dienen.

Durch die Implementierung der Bildungsstandards wird, nicht nur in den Erziehungswissenschaften selbst, sondern vermehrt auch in der Praxis, die Messung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler überbetont. Dies geht zu Ungunsten der erzieherischen Dimension von Schule und Unterricht. Qualitätsentwicklung wird nunmehr auf die „Verbesserung dessen, was als ‚output‘ in Gestalt der im Blickpunkt stehenden Leistungsvergleichsstudien erfasst wurde“ (Zedler 2007: 65) reduziert und die andere Aufgaben werden dementsprechend vernachlässigt. Da Bildungsstandards im Gegensatz zu Lehrzielen einen Verbindlichkeitsanspruch haben, müssen die Standards eigentlich erreicht werden, während die Ziele erreicht werden sollen und auch verfehlt werden können. Pädagogische Wirklichkeit kann nicht auf ein gesetzmäßiges Funktionieren mit kalkulierbaren Parametern reduziert werden, auch wenn durch Kompetenzmodelle eine gesetzmäßige Normierung versucht wird (vgl. Ruhloff 2007: 55).

Zudem ist ungeklärt, wer entscheidet, was in welchen Fächern als Bildungsstandards definiert wird und auch die Fächerauswahl an sich gibt zu denken, denn derzeit sind nur Kompetenzmodelle für Deutsch, Englisch und Mathematik vorgesehen, dies könnte zu einer Abwertung der übrigen Unterrichtsfächer führen (vgl. Altrichter 2004: 36).

Es stellt sich die Frage, ob Bildungsstandards nicht auch zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden könnten, davon ist allerdings Abstand zu nehmen, denn die individuelle Leistungsbeurteilung ist ein komplexer Prozess, dem ein standardisierter Test kaum gerecht werden kann, dazu kommt, dass die Bildungsstandards in Österreich als Regelstandards konzipiert sind und somit schon rein statistisch eine bestimmte Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die

Ziele gar nicht erreichen kann. Sinnvoll erscheint der Einsatz in Zusammenhang mit der Reflexion des Unterrichts und dem Hinterfragen von manchen Beurteilungsformen, die sehr oft auf ein kurzfristiges Abfragen von Einzelfakten ausgerichtet sind und nicht immer zu einem nachhaltigen und flexibel verfügbaren Wissen führen (vgl. Beer 2005: 483). Die österreichische Verordnung zu den Bildungsstandards schließt die Funktion als Mittel zur Leistungsbeurteilung explizit aus.

Inwieweit Lehrerinnen und Lehrer subjektiv Bildungsstandards als nützlich für ihre Unterrichtspraxis erachten, hängt laut Evaluationsergebnissen von folgenden Faktoren ab: (1) das Informationsniveau der Lehrerinnen und Lehrer (2) die personale Qualität der Unterstützung und Beratung im Umsetzungsprozess und (3) in welchem Ausmaß bieten Bildungsstandards eine konkrete Hilfestellung für die Definition und Umsetzung von Bildungszielen (vgl. Specht & Lucyshyn 2008: 321).

2.3.3 Ökonomisierung der Bildung

Schon aus der Entwicklung der Bildungsstandards als direkte Reaktion auf den PISA-Schock ist eine Nähe zur Ökonomie nicht von der Hand zu weisen. Die Grundintention von PISA ist ja auch die Effizienz der jeweiligen Bildungssysteme messbar zu machen. So ist zwar der Titel der OECD-Publikation „*Bildung auf einen Blick 2013*“, doch vielmehr ist von Ausbildung und Chancen auf dem Arbeitsmarkt die Rede (vgl. OECD 2013a: 1). Dazu kommt noch die Forderung nach Strukturreformen zur Produktivitätssteigerung im Bereich der Bildung und der Kompetenzentwicklung, um so eine grundlegende Voraussetzung für künftiges Wachstum zu schaffen. Investitionen in den Bildungsbereich werden als Maßnahme zur Konjunkturerholung gesehen, sowie zur Problemlösung von Jugendarbeitslosigkeit und geschlechtsspezifische Ungleichheiten empfohlen (vgl. OECD 2013c: 3). Auch die Ländernotiz für Österreich hat die Arbeitslosenquoten und die Kosten des Bildungssystems zum Thema (vgl. OECD 2013b). Die Standardisierung möchte das pädagogische Geschehen messtheoretisch erfassen und normieren, vor allem auch „um die Kosten des Bildungswesen zu legitimieren und möglichst zu senken“ (Ruhloff 2007: 57). Es wird mit Hilfe der Bildungsstandards versucht, Qualität in ein System zu überführen, das verlässliche quantitative Ergebnisse liefert.

Waren die Schlagworte der Bildungsreformen in den 1960/70er Jahren Demokratisierung und Gleichheit, so wurden diese durch den Paradigmenwechsel von Input- zur Output-Orientierung von Qualität, Wettbewerb und Markt abgelöst. Ökonomisierung kann in diesem Zusammenhang auf zwei verschiedene Arten aufgefasst werden, zum einen als Bestrebung marktwirtschaftliche Instrumente auf das Bildungssystem anzuwenden, zum anderen als eine Umverteilung der Risiken

von Institution auf Individuen, also nicht mehr die Institution Schule kann für einen (fehlenden) Kompetenzerwerb verantwortlich gemacht werden, sondern der/die Lernende selbst (vgl. Bormann & Gregersen 2007: 49f.). Der Wandel vom Bildungsgriff zum Kompetenzbegriff hat zur Folge, dass die Schülerinnen und Schüler nicht mehr durch eine Moral oder einen Arbeitsethos für die Gesellschaft produktiv werden, sondern dass sie nun einer dauerhaften Selbstrationalisierung unterliegen, die sie auffordert das Leben ständig aktiv anzupassen (vgl. Höhne 2007: 35).

Die Einführung von Bildungsstandards wird immer wieder mit den Schlagworten *Globalisierung*, *Ökonomisierung* und *Wissengesellschaft* in Zusammenhang gebracht. Mit der Umstellung auf die Output- und Wettbewerbsorientierung wird nun auch im Bildungssystem eine Entwicklung nachvollzogen, die in anderen Bereichen wie etwa Wirtschaft oder Berufsbilder schon stattgefunden hat. Das Ziel der OECD ist es, die Wettbewerbsfähigkeit sowohl von Nationen als auch von Individuen zu steigern (vgl. Brinkmann 2009: 101). „Vor allem Bildung wird in der Wissensgesellschaft zu einer Ware umstrukturiert, um die vorhandenen Humanressourcen effizienzfördernd und nutzenmaximierend in sich tendenziell unendlich steigendes Humankapital umzubilden“ (Klein et al. 2010: 10). Zusätzlich ist zu beobachten, dass erstmals die Berufsbildung einen gleichberechtigten Status erhält und nicht mehr hinter die Bereiche wie Allgemeinbildung, tertiäre Bildung oder Weiterbildung zurücktritt. Die Bildungsreform bekommt so eine auf Vermarktung zugeschnittene Kontur. Man kann von einem globalen Bildungsmarkt sprechen, der den Erfolg der Standards in ihrem Qualitätsversprechen, ähnlich wie bei einschlägigen Prüfzertifikaten (Bsp. TÜV) sieht. Dieser Markt ist dann nicht mehr inhaltlich festgelegt, sondern lediglich formal geregelt durch Zertifizierungsagenturen. (vgl. Winkler 2010: 122).

Aber auch die wissenschaftliche Ökonomie hat die Bildungsforschung als Tätigkeitsfeld entdeckt, in den letzten Jahren entstanden zahlreiche bildungsökonomische Arbeiten, es wurden zunehmend Themen besetzt, die traditionell in den Bereich der klassischen Bildungswissenschaften fallen. Ein Befund identifiziert beispielsweise auf „Schülerleistungen basierende Indikatoren der Humankapitalqualität als besonders wichtigen Wachstumstreiber“ (Weiß 2008: 170). Wie die Wahl der Begriffe zeigt, ist ein eindeutiger Bezug zu den Wirtschaftswissenschaften nicht zu übersehen. Die Bildungsökonomie geht vom Konzept der *Bildungsproduktionsfunktion* aus, die untersuchten Variablen werden in eine Input-Output-Beziehung gesetzt, es wird ein direkter Einfluss von Ressourcen und institutionellen Kontextbedingungen auf Lernergebnisse unterstellt, der in dieser Form theoretisch nicht zu begründen ist. Die unterrichtsnahen Faktoren wie beispielsweise Nutzung der Lerngelegenheiten oder Qualität der Instruktion werden beim Produktionsfunktionsansatz der Bildungsökonomie

ausgeblendet, das Verhalten der schulischen Akteure selbst ist nicht der Gegenstand des Interesses. Dementsprechend kann es zu folgeschweren Fehlinterpretationen kommen (vgl. Weiß 2008: 171). Problematisch wird es vor allem dann, wenn daraus nationale Politikempfehlungen abgeleitet werden (vgl. Weiß 2008: 174).

Auch die Schulautonomie, die durch die Einführung der Bildungsstandards gestärkt werden soll, kann unter dem Gesichtspunkt der Ökonomisierung von Bildung gesehen werden. Im Sinne des *New Public Management* wird der Schule wie einem Betrieb mehr Freiraum zugestanden, um so bessere Leistungen erzielen zu können „Einmal geht es um eine Vergrößerung der Autonomie der einzelnen Schule, die gewissermaßen als „Betrieb“ konzipiert wird, und zum andern um eine neue Form von Controlling, von Rechenschaftslegung und der Dokumentation der erbrachten Leistungen“ (Fend 2008: 109). Betrachtet man das Bildungssystem nun als Markt, dann kommt es nicht nur zu einem Wettbewerb der Schulen untereinander, welche Schule bringt die besten Leistungen hervor, sondern es entsteht auch ein Wettbewerb um leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, dies würde die Entstehung von Elite- und Restschulen begünstigen. Wenn Schulen nur noch nach ihrem Output beurteilt werden, dann spielt die Institution, die die Schule trägt, eine untergeordnete Rolle und somit kann eine Marktöffnung des Schulwesens stattfinden, allerdings ist es kaum denkbar, das Bildungssystem vollkommen nach Marktmechanismen zu organisieren und somit bedarf es einer Form der Kontrolle, der den Autonomiebestrebungen entgegen gesetzt ist (vgl. Herzog 2007: 61). Und so ist es nur legitim aus pädagogischer Sicht, wenn Bildungsevaluation „im Dienste aller Schülerinnen und Schüler mit der gezielten Unterstützung von Einzelschulen verknüpft ist und eine soziale Spaltung von Schulen ausgeschlossen ist“ (Drieschner 2009: 33).

2.4 Positive Aspekte der Bildungsstandards

So vehement die Kritik an den Bildungsstandards auch ist, gibt es ebenso positive Aspekte. Im Mittelpunkt steht dabei die Qualitätssteigerung, die ja die Hauptintention bei der Einführung von Bildungsstandards darstellt. Aber auch Bereiche wie Autonomie oder Transparenz können von den Bildungsstandards profitieren.

Qualitätssteigerung

Standards, beispielsweise in Form von Studentafeln oder der Notengebung, waren immer schon zur Verbesserung der Qualität des Schulsystems konzipiert (vgl. Oelkers & Reusser 2008: 18). Dieser Tradition folgen auch die Bildungsstandards, auch sie sollen die Qualität steigern.

Grundlage für die Annahme, dass die Implementierung von Bildungsstandards zu einer Qualitätssteigerung führt, ist unter anderem der Vergleich mit Ländern, die bei PISA traditionell gut abschneiden, wie beispielsweise Schweden oder Kanada. Diese Schulsysteme zeichnen sich dadurch aus, dass sie neben schulinternen differenzierten Bildungsangeboten auch auf Vorgaben in Form von Bildungsstandards und deren regelmäßiger Überprüfung durch zentrale Tests setzen (vgl. Döbert 2005: 13).

Man kann drei Funktionen von Bildungsstandards, die alle zur Qualitätssteigerung beitragen sollen, unterscheiden. (1) *Bildungsmonitoring*: Stärken und Schwächen des Schulsystems sollen durch die systematische Überprüfung aufgezeigt werden. (2) *Schulevaluation*: Die einzelnen Schulen können die Ergebnisse nutzen, um Rückschlüsse bezüglich ihrer schulischen Programme und der unterrichtlichen Maßnahmen ziehen zu können und (3) *Individualdiagnostik*: die Stärken und Schwächen einzelner Schülerinnen und Schüler können so erkannt werden und anschließend können entsprechende Fördermaßnahmen gesetzt werden. (vgl. Merki 2007: 23). Wobei dem Bildungsmonitoring allerdings die größte Bedeutung zukommt, eine Verwendung zur Leistungsbeurteilung oder Individualdiagnose ist derzeit nicht empfehlenswert, da von zu großen Messfehlern ausgegangen werden muss. Dies bedeutet aber nicht, dass diese Aufgabe nicht in Zukunft übernommen werden kann.

Ob Bildungsstandards nun tatsächlich zur Qualitätssteigerung beitragen, ist umstritten, denn ein Rückmeldesystem allein ist noch kein Grund, dass „in dem System, an das zurückgemeldet wird, relevante Änderungen eintreten, die mit den Rückmeldungen systematisch zusammenhängen“ (Merkens 2007: 99). Zudem kommt es zu einer Verwechslung von Zweck und Mittel, denn die Bildungsstandards ermöglichen ja erst das Unterrichtsgeschehen messbar zu machen, demnach ist es schwer möglich, dass allein durch ein Kodifizierung, in diesem Fall die Übersetzung der Bildungsziele in Bildungsstandards, eine Qualitätssteigerung erzielt werden kann. „Standards sind oder kodifizieren die Zwecke erfolgsorientierten bildungspraktischen Handelns. Sie sind damit nicht auch schon das Mittel zur Gewährleistung der Unterrichtsqualität“ (Heid 2007: 34).

Da offensichtlich die alleinige Formulierung von Bildungsstandards nicht automatisch zu besseren Leistungen führt, braucht man zusätzlich Wirkungs- und Implementationskonzepte, die sicherstellen, dass es zu einem positiven Steuerungseffekt kommt. Sonst bleiben die Standards wirkungslos und werden von den Lehrerinnen und Lehren genauso wenig beachtet wie dies bei den Lehrplänen oftmals der Fall ist. Nur durch entsprechende Rückmeldesysteme können die Ergebnisse der Standard-Überprüfung auch genutzt und in entsprechende Maßnahmen umgesetzt

werden. (vgl. Altrichter 2004: 32f.). Bildungsstandards können also nur dann einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung leisten, wenn auch entsprechende Konsequenzen bei deren Nichterreichung folgen. Grundsätzlich kann zwischen *High-Stakes-Assessments* und *Low-Stakes-Assessments* unterschieden werden. Bei *High-Stakes-Assessments* sind die Konsequenzen folgenschwer, so werden die Löhne der Lehrerinnen und Lehrer an die Leistungen bei den Testungen angepasst und auch die der Schule zur Verfügung stehenden Gelder können bei einem schlechten Abschneiden gekürzt werden. Im Gegensatz dazu sind die Konsequenzen bei *Low-Stakes-Assessments* nicht so weitreichend, die Ergebnisse dienen der schulinternen Qualitätsentwicklung und der Analyse des Unterrichts (vgl. Merki 2007: 24).

Ein weiteres grundsätzliches Problem ist, dass von Lernerfolgen beziehungsweise von den Ergebnissen bei standardisierten Tests nicht auf die Unterrichtsqualität geschlossen werden kann. Somit sind die Ergebnisse aus den Testungen auch nicht ausreichend, um entsprechende Unterstützungs- und Fördermaßnahmen setzen zu können, es ist auch wesentlich, wie die Ergebnisse zustande kommen, dazu müssen weitere Informationen vorliegen, die über das reine Testergebnis hinaus gehen (vgl. Altrichter 2004: 34). Die Bildungsstandards können bestimmte Leistungsaspekte messbar machen, aber sie geben keine Auskunft darüber, wovon die Ergebnisse abhängen, dies können auch Faktoren sein, die nicht mit einem pädagogischen Handeln in Zusammenhang stehen. Auch bei Lernerfolgen ist eine einfache Kausalität kaum vorstellbar, so stellt sich die Frage, ob man bei fehlendem Lernerfolg auf Lehrmisserfolg und in weiterer Folge auf fehlende Lehrkompetenz und somit auch auf erfolglose Lehrausbildung und schlussendlich unzulängliche Bildungsforschung schließen kann (vgl. Heid 2007: 39). Der Faktor Lehrperson kann aber bei der Frage nach der Verbesserung der Unterrichtsqualität nicht vernachlässigt werden, denn die Unterrichtsqualität ist die Voraussetzung einer Verbesserung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Zedler 2007: 73).

Die Einführung der Bildungsstandards erweist sich als ein komplexes Zusammenspiel von Top-Down und Bottom-Up-Prozessen. Einerseits sind die Bildungsstandards gesetzlich verankert (Top-Down), andererseits wurden von Anfang an auch Lehrende in den Prozess, durch Rückmeldesysteme und die Erarbeitung von Aufgabenbeispielen, einbezogen (Bottom-Up). Die Bottom-Up-Prozesse sind insofern relevant, da man davon ausgehen kann, dass der bloße Gesetzeserlass nicht zum Ziel führen würde. Um die Innovationsbereitschaft der Lehrenden zu stärken, bedarf es entsprechender Schulungs- und Informationsangebote (vgl. Beer 2010: 221). Bei der Evaluation der Pilotphase I aus Sicht der Lehrenden kristallisierte sich unter anderem heraus, dass „eine angestrebte Verbesserung des Unterrichts durch die Implementierung von

Bildungsstandards nicht zuletzt davon abhängt, wie die Lehrkräfte dieser Innovation gegenüber eingestellt sind“ (Freudenthaler & Specht 2005: 18). Bildungsstandards können demnach nicht von oben verordnet werden, sondern müssen von den Lehrerinnen und Lehrern mitgetragen werden. Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht, dass die Funktion der Bildungsstandards als Mittel zur Qualitätssteigerung nur dann erfüllt werden kann, wenn alle Beteiligten in den Prozess mit einbezogen werden und wenn eine Wechselwirkung zwischen den einzelnen Prozessebenen besteht (vgl. Rieß & Meliessnig 2010: 360).

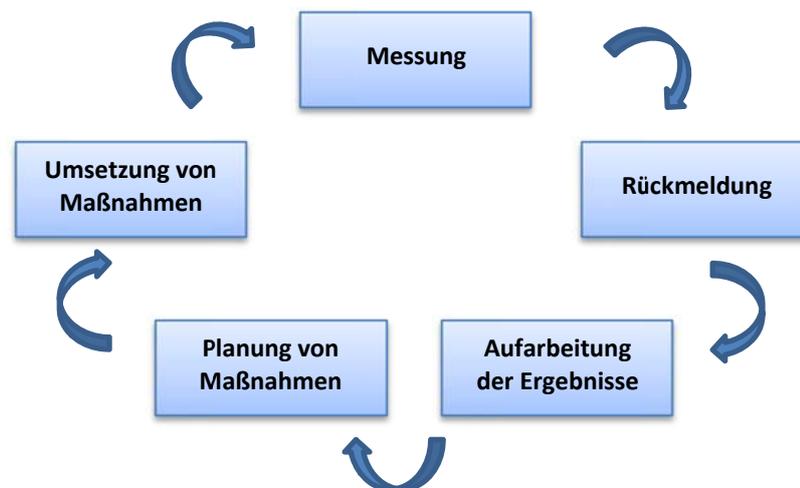


Abbildung 3: Qualitätszirkel (Rieß & Meliessnig 2010: 360)

Bildungsstandards werden erst dann zu einem Instrument der Qualitätsverbesserung, wenn sie (1) „konzeptionell begründet sind, also die zu erreichenden Ziele in ein theoretisches Konzept der Kompetenz einbinden, das diesen Zielen zugrunde liegt“ und (2) durch eine „Zuordnung von Tests und Aufgaben zu den so definierten Teilkomponenten und Stufen der Kompetenz“ (Fend 2008: 72) erfolgt. Beide Punkte treffen auch auf die österreichischen Bildungsstandards zu. Damit Bildungsstandards auch auf die Lernprozesse und Lernergebnisse wirken können, sind drei Ebenen verantwortlich: (1) Curriculum: welche Fächer, in welchem Umfang, welche Schwerpunkte usw. (2) Ausbildung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer und (3) *Assessment* und *Accountability*: das System der Leistungsüberprüfung und Evaluation. Dazu kommen noch Faktoren wie öffentliche Meinung und der Einfluss von professionellen Organisationen (vgl. Klieme 2007: 77f.).

Ein weiterer Aspekt der Qualitätssteigerung ist die Erwartung an Bildungsstandards, dass sie die Übergänge zwischen den Schulen und Schulformen erleichtern und so auch zu einem Ausgleich sozialer Unterschiede beitragen. Allerdings hat man sich in Österreich entschieden, die

Bildungsstandards für schulische Nahtstellen (4. Und 8. Schulstufe) zu formulieren und somit den Selektionscharakter weiter verstärkt, auch wenn die Ergebnisse im Moment nicht für dafür verwendet werden, könnte dies in Zukunft durchaus der Fall sein. Allerdings müsste nicht unbedingt einem Selektionsmodell der Vorzug gegeben werden, man könnte sich auch am skandinavischen Förderungs-Modell orientieren, allerdings fehlen derzeit entsprechende Konzepte (vgl. Altrichter 2004: 34).

Schulautonomie und Transparenz

Durch die Einführung der Bildungsstandards sollen die Autonomiebestrebungen der 1990er Jahre weiter geführt werden. Das Konzept der Schulautonomie sollte die Regulierung durch Inputs reduzieren, damit die einzelnen Schulen mehr Gestaltungsmöglichkeiten bekommen, um sich an lokale Bedürfnisse anzupassen und so die Qualität zu steigern (vgl. Altrichter 2008: 76). Bildungsstandards geben lediglich einen Rahmen vor, es werden zwar verbindliche Lernergebnisse formuliert, aber es gibt keine didaktisch-methodischen Aussagen, wie diese Ziele erreicht werden sollen. Dadurch soll es den einzelnen Schulen ermöglicht werden, Inhalte, Methoden, Unterrichtskonzepte u.a. an die jeweiligen schulstandort- und klassenspezifischen Umstände anpassen zu können (vgl. Drieschner 2009: 30). Es gibt aber auch Stimmen, die den Bildungsstandards eine gegenteilige Auswirkung bezüglich der Autonomiebestrebungen zuschreiben, denn viele Schulen versuchten gerade durch inhaltliche Schwerpunktsetzungen ein Profil zu entwickeln, wenn diese Schwerpunkte mit den Bildungsstandards kollidieren, dann könnte diese wieder zurück genommen werden (vgl. Altrichter 2004: 36).

Es handelt sich hierbei um zwei entgegengesetzte, aber miteinander verschränkte Bewegungen, einerseits kommt es zu einer weiteren Standardisierung und Zentralisierung durch die Implementation von Bildungsstandards und die Einführung einer Zentralmatura, andererseits wird durch die Schulautonomie die Verantwortung am Lernerfolg den einzelnen Schulen übertragen. „Diese Dezentralisierung staatlicher Verantwortung sowie die [...] Rezentralisierung nationaler Leistungserwartungen durch Bildungsstandards greifen ineinander“ (Drieschner 2009: 31).

Eine weitere Folge von Bildungsstandards könnte eine höhere Transparenz sein, wenn klar festgelegt ist, was Schülerinnen und Schüler können sollen, dann ist dies auch für Nicht-Experten nachvollziehbar und entsprechend überprüfbar (vgl. Sanders 2009: 16). Durch die Bildungsstandards und die Kompetenzstufen werden die in den Lehrplänen enthalten Ziele präzisiert, doch wiederum steht man vor dem bereits diskutierten Problem, dass nicht alle Ziele operationalisierbar und somit auch nicht überprüfbar sind (vgl. Herzog 2007: 62).

3 Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe

Bei der Konzeption von Bildungsstandards für das Unterrichtsfach Deutsch ist man mit Bedenken, die die Komplexität und den ästhetische Anspruch des Faches betreffen, konfrontiert. Es wird befürchtet, dass nur jene Bereiche in die Bildungsstandards aufgenommen werden, die sich leicht standardisieren und somit auch überprüfen lassen. Jene Aspekte, die sich einer Standardisierung entziehen, laufen Gefahr, nicht in die Bildungsstandards aufgenommen zu werden und schlussendlich auch aus dem Unterricht zu verschwinden (vgl. Krainer et al. 2007: 183).

Ein Bereich, für den diese Befürchtung zutreffen kann, ist der Literaturunterricht. Der Versuch literarisches Lernen in Teilkompetenzen zu beschreiben, führt zu zahlreichen Problemen. So ist der Begriff der Lesekompetenz, wie er bei PISA verwendet wird, nicht ausreichend für den Umgang mit literarischen Texten. Davon betroffen ist beispielsweise die Fähigkeit beim Lesen eine lebendige Vorstellung zu entwickeln, diese Teilkompetenz kann kaum überprüft werden, denn auch wenn diese Vorstellungen nicht in Sprache oder Bildern realisiert werden können, heißt dies nicht, dass sie nicht grundsätzlich vorhanden sind. Dies gilt ebenso für Identifikations- und Alteritätserfahrungen, für die kaum Überprüfungs-konzepte vorstellbar sind. Auch das Verständnis von psychischen Prozessen ist davon betroffen, denn gerade durch den Literaturunterricht werden Verhaltensweisen und Handlungsmotive veranschaulicht. Dazu kommt noch die Literaturgeschichte selbst, die ja kulturelle und geistesgeschichtliche Grundlagen vermittelt, allerdings nicht im Alleingang, sondern in Zusammenarbeit mit Fächern wie Geschichte oder Musik (vgl. Spinner 2007: 215f). Auch hierfür fehlen derzeit Konzepte, wie diese fächerübergreifenden Bereiche operationalisiert werden können. Ähnlich verhält es sich auch bei einer weiteren Besonderheit des Unterrichtsfaches Deutsch, der Kreativität. Die Förderung der Kreativität beispielsweise im Bereich Schreiben gehört ebenso zum Deutschunterricht wie die Rechtschreibung, doch wie genau sollen die zugehörigen Bildungsstandards formuliert werden, die diesen Bereich abdecken. Bei den österreichischen Bildungsstandards wird die Kreativität im Kompetenzbereich Schreiben nicht explizit erwähnt (vgl. Spinner 2007: 214).

Schlussendlich ist es auch die grundsätzliche Struktur des Faches, die zu Problemen bei der Standardisierung führt. Neben der Komplexität sind es auch die offene Fachgrenzen, die bewältigt werden müssen. Die Vermittlung von Sprach- und Medienkompetenz ist nicht auf den Deutschunterricht allein beschränkt, sondern soll in allen Unterrichtsfächern stattfinden, allerdings werden die Bildungsstandards fachspezifisch formuliert, somit besteht die Gefahr, dass allein dem Deutschunterricht diese Aufgabe zugeschrieben wird und die anderen Fächer diese

nicht mehr entsprechend wahrnehmen. Der Ansatz, dass die einzelnen Aufgabebereiche in Kompetenzbereiche gegliedert werden, entspricht nicht der Unterrichtsrealität, denn dort treten die jeweiligen Kompetenzen nicht getrennt, sondern immer in Kombination auf. Dies betrifft nicht nur den Unterricht selbst, sondern auch die Überprüfung der einzelnen Kompetenzen, die kaum trennscharf getestet werden können (vgl. Spinner 2007: 212). So müssen bei halboffenen und offenen Antwortformaten auch immer Kompetenzen im Bereich Schreiben angewendet werden, egal welcher Kompetenzbereich eigentlich im Zentrum steht. Außerdem wird bei schriftlichen Tests immer der Bereich Lesen implizit mitüberprüft.

Aus diesen Einwänden können zwei unterschiedliche Konsequenzen gezogen werden: Zum einen „eine Haltung des Ausweichens und Vermeidens“, zum anderen „die eigenständige Arbeit am Kompetenzbegriff und an den Standards gerade in den Bereichen, die sich schwer standardisieren lassen“ (Krainer et al. 2007: 183). Betrachtet man die österreichischen Bildungsstandards, so hat man eher den Eindruck, dass jene Bereiche, die sich einer Standardisierung entziehen, ausgeklammert werden.

Sind also *Literatur* und *Standardisierung* beziehungsweise *Kreativität* und *Standardisierung* sich grundsätzlich ausschließende Begriffe? Wie sehen nun die Bildungsstandards und das entsprechende Kompetenzmodell für Deutsch aus, die eigentlich auch diese Bereiche in der Sekundarstufe I integriert sollten. Die Klieme-Expertise legt folgende Merkmale vor, die *gute Bildungsstandards* haben sollen (Klieme et al. 2003: 23f.):

- (1) *Fachlichkeit*: Bildungsstandards beziehen sich auf einzelnen Fachbereiche.
- (2) *Fokussierung*: Bildungsstandards beziehen sich nicht auf den gesamten Bereich eines Faches, sondern konzentrieren sich auf die Kernbereiche.
- (3) *Kumulativität*: Bildungsstandards beziehen sich auf einen bestimmten Zeitpunkt, an dem die entsprechenden Kompetenzen entwickelt wurden.
- (4) *Verbindlichkeit*: Bildungsstandards gelten für alle, unabhängig von der Schulstufe.
- (5) *Differenzierung*: Bildungsstandards gliedern sich in unterschiedliche Kompetenzstufen.
- (6) *Verständlichkeit*: Bildungsstandards sind klar und nachvollziehbar formuliert.
- (7) *Realisierbarkeit*: Bildungsstandards sollen mit einem realistischen Aufwand erreicht werden.

Wendet man diese sieben Merkmale auf die Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe an, so stellt sich die Situation folgendermaßen dar. Punkte wie Fachlichkeit, Kumulativität, Verbindlichkeit und Verständlichkeit treffen auf jeden Fall zu. Schwierigkeiten gibt es beim Merkmal Fokussierung, denn genau hier setzt die Kritik an. Wesentliche Bereiche des

Deutschunterrichts wie Literatur und Kreativität finden sich kaum in den Kompetenzbeschreibungen wieder. Zur Differenzierung lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nichts sagen, da zwar Kompetenzstufen geplant, aber noch nicht veröffentlicht worden sind. Dies gilt ebenso für den letzten Punkt der Realisierbarkeit, da noch keine österreichweite Testung durchgeführt wurde, lassen sich auch hier keine Aussagen treffen.

3.1 Kompetenzmodell

Grundlage für die Bildungsstandards in Deutsch für die 8. Schulstufe ist ein Kompetenzmodell basierend auf dem Kompetenzbegriff wie er auch in der Klieme-Expertise verwendet und in Kapitel 2.2.3. diskutiert wird. Aufgabe eines Kompetenzmodelles ist es, zwischen abstrakten Bildungszielen und konkreten Aufgabensammlungen zu vermitteln.

Das österreichische Schulunterrichtsgesetzes versteht unter Kompetenzmodelle „prozessorientierte Modellvorstellungen über den Erwerb von fachbezogenen oder fächerübergreifenden Kompetenzen. Sie strukturieren Bildungsstandards innerhalb eines Unterrichtsgegenstandes und stützen sich dabei auf fachdidaktische sowie fachsystematische Gesichtspunkte“ (BGBl. I Nr. 117 2008) und Kompetenzbereiche werden als „fertigungsbezogene Teilbereiche des Kompetenzmodells“ (BGBl. I Nr. 117 2008) definiert.

Durch die Bildungsstandards und dem entsprechenden Kompetenzmodell sollen Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit einer Orientierung bekommen, was Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn können sollen. Der Lehrplan soll dadurch konkretisiert und positiv ergänzt werden und in keiner konkurrierende oder widersprüchliche Position stehen (vgl. BIFIE 2012: 5).

Das Kompetenzmodell für Deutsch auf der 8. Schulstufe basiert auf den Prinzipien des Lehrplans. Die Kompetenzbereiche *Zuhören und Sprechen*, *Lesen*, *Schreiben* und *Sprachbewusstsein* decken jene Inhalte ab, die Schüler/innen benötigen, um persönliche und berufliche Herausforderungen bewältigen zu können. Dadurch werden auch die Grundlagen für lebenslanges Weiterlernen geschaffen (www.bifie.at BIFIE 2014e).

Wie die nachfolgende Grafik verdeutlicht, stehen die einzelnen Kompetenzen miteinander in Beziehung. Im Mittelpunkt steht der Kompetenzbereich *Sprachbewusstsein*, dies soll verdeutlichen, dass dieser Bereich ebenfalls mit den drei anderen verbunden ist und nicht isoliert behandelt werden kann.

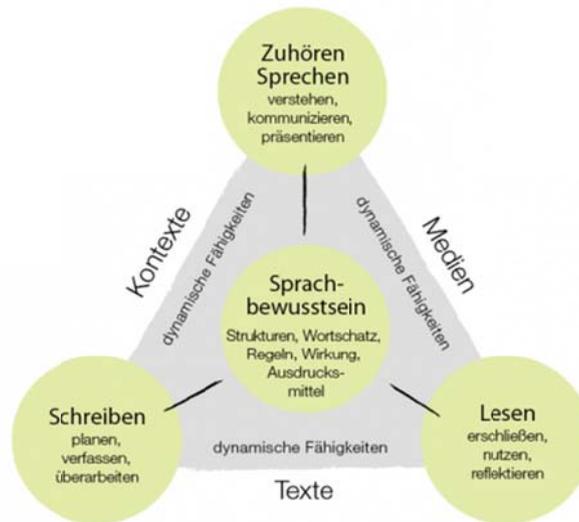


Abbildung 4: Kompetenzmodell Deutsch, 8. Schulstufe (BIFIE 2012: 9)

Eine detaillierte Aufstellung der einzelnen Deskriptoren der vier Kompetenzbereiche findet sich im Anhang. An dieser Stelle sollen die vier Kompetenzbereiche lediglich kurz dargestellt werden (vgl. bifie.at BIFIE 2011a):

- (1) Der *Kompetenzbereich Zuhören und Sprechen* umfasst das Verstehen gesprochener, auch medial vermittelter Texte und die Fähigkeit in privaten und öffentlichen Kommunikationssituationen angepasste Gespräche führen und mündliche Präsentationen durchführen zu können.
- (2) Der *Kompetenzbereich Lesen* geht von einer grundlegenden Lesefertigkeit aus und umfasst die Fähigkeit literarische Texte, Sachtexte, nichtlineare Texte (Tabellen, Diagramme) und Bild-Text-Kombinationen in unterschiedlichen medialen Formen inhaltlich und formal erfassen und reflektieren zu können.
- (3) Der *Kompetenzbereich Schreiben* beinhaltet das formal und inhaltlich richtige Verfassen von unterschiedlichen Texten, die Fähigkeit zur schriftlichen Umsetzung von Gehörtem, Gelesenem und Erfahrenem, sowie die Nutzung von elektronischen Medien.
- (4) Der *Kompetenzbereich Sprachbewusstsein* nimmt eine Sonderstellung ein, denn er ist ein integraler Bestandteil aller anderen Kompetenzbereiche des Faches Deutsch. Er umfasst die Einsicht in die Struktur, die Normen und die Funktion der Sprache als Voraussetzung für das Textverstehen, den wirkungsvollen Sprachgebrauch und die gelungene mündliche und schriftliche Kommunikation, wobei hier der Sprachstand der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Familiensprache als Deutsch berücksichtigt werden muss.

Der Begriff *dynamischen Fähigkeiten* ist dem allgemeinen Teil des Lehrplans entnommen und gehört zu den Aufgabenbereichen der Schule. Die erworbene Sachkompetenz soll um die Selbst-

und Sozialkompetenz erweitert werden. Darunter wird ein reflexiver Umgang mit den eigenen Begabungen, Schwächen und Stärken verstanden, zudem wird darunter die „Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren, Initiative zu entwickeln und an der Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb der Schule mitzuwirken“ (bmukk.gv.at BMUKK 2000a: 12f) subsummiert. Obwohl dies eigentlich für alle Unterrichtsfächer gilt, nimmt der Deutschunterricht in diesem Zusammenhang eine Sonderstellung ein, da er besonders verpflichtet ist, die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Die dynamischen Fähigkeiten umfassen die Bereiche kommunikative, soziale, interkulturelle und Selbst- und Methodenkompetenz. Im Gegensatz zu den anderen Bereichen lassen sich die dynamischen Fähigkeiten nicht punktuell überprüfen, sondern sollen ständig in den Unterricht einfließen und von den Lehrerinnen und Lehrern beobachtet werden (vgl. Lucyshyn 2007: 67f.).

3.2 Lehrplan und Bildungsstandards

Wenn man den Paradigmenwechsel von der Input- zur Output-Orientierung konsequent weiterdenkt, dann führt dies in weiterer Folge auch zu einem Hinterfragen der Lehrpläne. Wenn die Input-Regulierung reduziert werden soll, kann man dann die Lehrpläne nicht ersatzlos streichen. Doch die Situation stellt sich in Österreich folgendermaßen dar, die jeweiligen Lehrpläne sind Ausgangspunkt für die Entwicklung des Kompetenzmodells und der Bildungsstandards, sie sollen die Lehrpläne nicht ersetzen, sondern ergänzen (vgl. BIFIE 2011b: 47). Anders ist die Situation in Deutschland, in Nordrhein-Westfalen hat beispielsweise der Erlass der Bildungsstandards den traditionellen Lehrplan der Sekundarstufe I in den entsprechenden Fächern abgelöst und ersetzt (vgl. Scholl 2009: 96).

Die enge Verknüpfung von Lehrplan und Bildungsstandards veranschaulicht die nächste Grafik, diese zeigt, dass der Ausgangspunkt der Lehrplan bleibt und die Bildungsstandards das Resultat eines Transformationsprozesses von Kompetenzmodell über die Kompetenzbereich zu den Bildungsstandards sind. Wobei es überhaupt fraglich ist, ob nun tatsächlich ein qualitativer Unterschied zwischen Bildungsstandards und Lernzielplänen besteht. Eine Analyse von Fend bestätigt: „Bildungsstandards scheinen nichts anders zu sein als geringfügige Modifikationen von alten Lernzielkatalogen“ (Fend 2008: 71). Den Unterschied macht vor allem die Beschreibung, so sind die Bildungsstandards als konkrete Can-Do-Statements (siehe Anhang) formuliert, die am Ende des Prozesses stehen sollen und somit die Output-Orientierung unterstreichen, während der Lehrplan die jeweilige Inhalte der Kernbereiche einfach aufzählt. Zudem soll durch die

Formulieren von Can-Do Statements der Fokus auf das bereits Erreichte gerichtet und nicht mehr wie sonst üblich auf den Fehler gelenkt werden (vgl. Schubert 2010: 269).

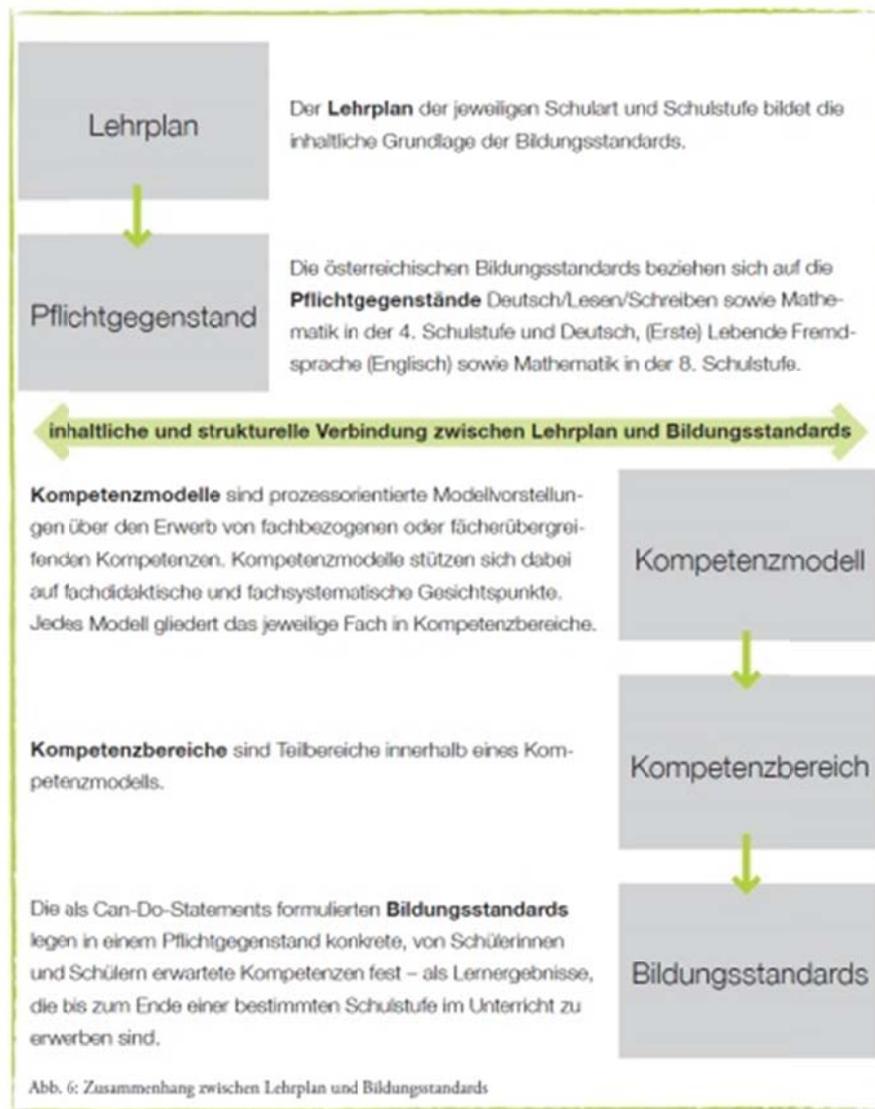


Abbildung 5: Zusammenhang zwischen Lehrplan und Bildungsstandards (BIFIE 2012: 12)

Allerdings beinhaltet der Lehrplan noch Teile wie *Bildungs- und Lehraufgabe des Faches, Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule, Beiträge zu den Bildungsbereichen* sowie die *Didaktische Grundsätze*. Gerade diese Bereiche des Lehrplans finden sich kaum in den Bildungsstandards wieder. Dies zeigt sich am Beispiel des Lehrplans für Deutsch für die AHS-Unterstufe im Bereich *Beiträge zu den Bildungsbereichen: Sprache und Kommunikation*:

Der Deutschunterricht soll beitragen, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ihre kognitiven, emotionalen und kreativen Möglichkeiten zu nutzen und zu erweitern. Der kritische Umgang mit und die konstruktive Nutzung von Medien ist eine wichtige Aufgabe.

Die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft soll als bereichernd erfahren werden (bmukk.gv.at BMUKK 2000b: 1)

Kaum eine der oben beschriebenen Aufgaben des Deutschunterrichts findet sich in den Bildungsstandards wieder, weder der kritische Umgang mit Medien noch die Erfahrung, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt die Gesellschaft bereichert. Am ehesten kann der Bereich *Dynamische Fähigkeiten* damit in Verbindung gebracht werden, allerdings gibt es derzeit keine genauen Vorstellungen, was konkret damit gemeint ist. Da ein Merkmal von Bildungsstandards die Verbindlichkeit für alle Schülerinnen und Schüler ist, wird dementsprechend auch der Bereich Deutsch als Zweitsprache kaum ins Konzept übernommen, lediglich im Kompetenzbereich *Sprachbewusstsein* soll die Familiensprache berücksichtigt werden. Der Lehrplan hingegen beinhaltet besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist (vgl. bmukk.gv.at BMUKK 2000b: 3).

Für das Unterrichtsfach Deutsch beschreibt die nachfolgende Abbildung den Zusammenhang zwischen dem Lehrplan und dem Kompetenzmodell.



Abbildung 6: Zusammenhang zwischen Lehrplan und Kompetenzmodell (BIFIE 2011b: 47)

Wie in der Abbildung zu sehen ist, ist der Lehrplan grundsätzlich an Sprachfunktionen orientiert und dient als Rahmen für den Unterricht, auf der anderen Seite ist das Kompetenzmodell nach den sprachlichen Fertigkeiten (Kompetenzbereichen) gegliedert. Den einzelnen Kompetenzen kann die entsprechende Sprachfunktion des Lehrplans zugeordnet werden. Wobei diese Zuordnung nicht eindeutig ist. In Kapitel 4 wird dieser Umstand noch einmal relevant, da der Wiener Stadtschulrat bei seiner Konzeption der Bildungsstandards näher am Lehrplan bleibt und nicht den Weg des Kompetenzmodells geht.

3.3 Unterricht und Bildungsstandards

Ein Kritikpunkt an den Bildungsstandards ist eine unter Umständen negative Wirkung auf die Unterrichtspraxis (vgl. Kapitel 2.3.2). Nachfolgende Grafik soll nun den konkreten Zusammenhang zwischen dem Lehrplan, dem Kompetenzmodell, den Bildungsstandards und den Aufgabenbeispielen für einen kompetenzorientierten Unterricht beschreiben. Ausgangspunkt bleibt immer noch der Lehrplan und damit verbunden die entsprechenden Bildungsziele, erst in einem nächsten Schritt sollen die Inhalte des Lehrplans mittels Kompetenzmodell in die Bildungsstandards überführt werden und daraus sollen die passenden Aufgabenbeispiele abgeleitet werden, um so die angestrebten Kompetenzen überprüfen zu können.



Abbildung 7: Zusammenhang Lehrplan-Kompetenzmodell-Bildungsstandards-Aufgabenbeispiele (BIFIE 2011b: 47)

Wie im vorherigen Abschnitt gezeigt wurde, beinhalten die Bildungsstandards nicht alle Bereiche des Lehrplans und diese finden somit keine Entsprechung im Kompetenzmodell. Wenn nun aber die Aufgabenbeispiele daraus entwickelt werden, fehlen grundlegende Inhalte und Ziele des Deutschunterrichts. Allein durch Aufgaben, die aus den Bildungsstandards heraus entwickelt werden, ist es somit nicht möglich, dem Lehrplan gerecht zu werden. Doch Klieme sieht gerade in diesem Punkt einen positiven Einfluss auf die Unterrichtspraxis. Die Bildungsstandards dienen als *Orientierung für Lehrkräfte*, durch das Kompetenzmodell soll ein Unterricht ermöglicht werden, der einen systematischen Kompetenzaufbau zum Ziel hat (vgl. Klieme 2007: 78). Dies würde aber voraussetzen, dass auch alle für das Fach relevanten Bereiche Teil des Kompetenzmodells sind. Dies gilt auch für einen kompetenzorientierten Unterricht, der sich dadurch auszeichnen würde, dass der Bezug zu den Leitideen eines Faches immer wieder transparent gemacht wird, wie dies von Klieme gefordert wird (vgl. Klieme 2007: 80). Für die Unterrichtspraxis relevant sind also nicht die großen Überprüfungszyklen der Bildungsstandards mittels standardisierter Tests, sondern genau jene Aufgabenbeispiele⁶, die zur informellen Kompetenzmessung entwickelt wurden, mit ihrer Hilfe können nun Aussagen getroffen werden, ob und wie sich die einzelnen Kompetenzen

⁶ Auf der Homepage des BIFIE sind zahlreiche Best-Practice-Beispiele sowie Handbücher und Themenhefte zu finden.

entwickelt beziehungsweise weiterentwickelt haben. So kann auch ein individueller Lernzuwachs sichtbar und bewusst gemacht werden (vgl. Schubert 2010: 269). Aber dies betrifft eben nur die durch die Aufgaben operationalisierten Bereiche und nicht das gesamte Unterrichtsfach.

Ein weiteres Problem, das sich aus diesem Konzept ergibt, ist die Gliederung in die vier Bereiche „Zuhören und Sprechen“, „Lesen“, „Schreiben“ und „Sprachbewusstsein“, denn eine solche Trennung der Kompetenzbereiche ist in der Unterrichtspraxis grundsätzlich weder möglich noch wünschenswert. Bei den meisten Aufgaben der Unterrichtspraxis werden die unterschiedlichen Kompetenzbereiche miteinander verknüpft und somit ist fraglich, ob wirklich alle Kompetenzbereiche regelmäßig abgerufen und gegeben falls entsprechend erweitert werden können, wie dies von Klieme gefordert wird (vgl. Klieme 2007: 81). „Sprachliche Interaktion lässt sich nicht auf ganz bestimmte Einzelkompetenzen reduzieren, sondern ist ein komplexes Gebilde aus Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, das im Kompetenzmodell nur unzulänglich dargestellt werden kann“ (BIFIE 2011b: 50).

3.4 Überprüfung der Bildungsstandards

Köller definiert sieben Schritte zur Implementierung und anschließenden Überprüfung von Bildungsstandards: (1) fachdidaktisch und lernpsychologisch fundierte Konkretisierung: eine Präzisierung, was genau unter den jeweiligen Kompetenzen verstanden wird; (2) Erarbeitung von Richtlinien zur Konstruktion von Items: Trainingsmaterial wird erstellt, das als Vorlage für die Itementwicklung genutzt werden kann; (3) Initiierung und Aufrechterhaltung der Itementwicklung durch Lehrkräfte: die bereits erarbeiteten Materialien dienen ihrerseits wiederum als Vorlage für die weitere Entwicklung durch die Lehrkräfte; (4) Begutachtung der Items durch Experten: die bis zu diesem Zeitpunkt erstellten Items werden von Personen aus den Bereichen Bildungsforschung, Psychometrie und Fachdidaktik entsprechend beurteilt; (5) Empirische Erprobung der so entwickelten Aufgaben anhand einer größeren Stichprobe; (6) Normierung der Aufgaben und Definition einer Leistungsskala mit einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100 und schließlich (7) Einsatz der Aufgaben zur Überprüfung der Erreichung der Bildungsstandards (vgl. Köller 2011: 184).

In Österreich sind die Schritte 1-6 für den Bereich Deutsch abgeschlossen, für Mathematik und Englisch wurde Schritt 7 ebenfalls bereits durchgeführt. Nach der flächendeckenden Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik (2012) und Englisch (2013) ist für 2014 der erste vollständige Testdurchgang für Deutsch geplant. In einem ersten Schritt werden die Kompetenzen

Hören, Lesen, Sprachbewusstsein (inkl. Rechtschreiben) und Schreiben schriftlich überprüft, die Testzeit beträgt 120 Minuten. Es dürfen dabei keinerlei Hilfsmittel wie Wörterbücher verwendet werden. Im Anschluss an den fachspezifischen Teil werden mittels Fragenbogen verschiedene Aspekte schulischer und außerschulischer Lern- und Lebensbedingungen erhoben. Der Kompetenzbereich Sprechen wird mit einem zeitlichen Abstand von externen Testleiterinnen und -leitern anhand einer Stichprobe überprüft (BIFIE 2013b: 5).

Konkret sieht die Überprüfung der einzelnen Kompetenzbereiche folgendermaßen aus (vgl. BIFIE 2013b: 7):

Kompetenzbereich Zuhören und Sprechen: Das Zuhören wird mit Hilfe von verschiedenen Hörbeiträgen überprüft, die via CD den Schülerinnen und Schülern ein Mal präsentiert werden, die Aufgaben sollen während und nach dem Hören bearbeitet werden. Für diesen Bereich ist eine gesamte Testzeit von ca. 20 Minuten veranschlagt. Wie bereits erwähnt wird der Bereich Sprechen nur durch eine Stichprobe an einem anderen Tag erhoben. Die Schülerinnen und Schüler werden paarweise von einem Testleiter-Team überprüft, ein/e Testleiter/in leitet das Gespräch, die/der zweite bewertet gleichzeitig mittel Bewertungsraster die Sprechperformanz. Die mündliche Testung dauert maximal 20 Minuten und es werden von jeder/m Schüler/in drei unterschiedliche Aufgaben, sowohl monologische als auch dialogische, bearbeitet. Zudem gilt es einen Fragebogen auszufüllen.

Kompetenzbereich Lesen: Das allgemeine Leseverständnis wird mittels unterschiedlicher Textsorten überprüft. Zum Einsatz kommen sowohl kurze Texte (max. 300 Wörter) mit je einer Testaufgabe als auch lange Texte (400 – 800 Wörter) mit mehreren Testaufgaben. Dieser Teil dauert 35 Minuten. Anschließend wird mit einem kurzen Test die Fähigkeit des „überfliegenden Lesens“ überprüft. Der Text muss nicht vollständig gelesen werden, sondern es geht darum, den Text nach der gefragten Information abzusuchen.

Kompetenzbereich Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler haben 25 Minuten Zeit, zu einer Aufgabenstellung einen Text zu verfassen. Die Aufgabe kann aus den Bereichen Argumentieren, Erzählen oder Informieren stammen. Vorgegeben sind Informationen zum situativen Kontext, zum Adressaten, zur erwarteten Textlänge und unter Umständen auch zur Textsorte.

Kompetenzbereich Sprachbewusstsein: Zunächst bearbeiten alle Schülerinnen und Schüler Aufgaben zu Wortbildung, Grammatik, Sprach- und Schreibnormen in vorwiegend geschlossenen Antwortformaten, anschließend bearbeitet ein Teil der Schülerinnen und Schüler (durch Stichprobe gezogen) ein Lückendiktat, das von einer CD abgespielt wird. Der erste Teil dauert 25, der zweite Teil ca. zehn Minuten.

Die Auswertung erfolgt auf zwei unterschiedliche Arten, die von der Aufgabenart abhängen, geschlossene Items (z. B. Multiple Choice, Richtig/Falsch, Zuordnen) werden am BIFIE eingescannt und elektronisch weiterverarbeitet. Die halboffenen und offenen Items (einzelne Wörter, kürzere und längere Textteile und Texte) werden zwar ebenfalls am BIFIE eingescannt, aber dann mittels festgelegter Kriterien und Bewertungsvorgaben ausgewertet, diese Prozesse werden als „Coding“⁷ und „Rating“⁸ bezeichnet. (BIFIE 2013b: 30).

Die Ergebnisse werden folgendermaßen rückgemeldet. Schülerinnen und Schüler bekommen eine Rückmeldung, wie sich ihre individuellen Ergebnisse zu denen der anderen Schülerinnen und Schüler in ganz Österreich verhalten. Lehrerinnen und Lehrer erhalten die Ergebnisse der Unterrichtsgruppe, Schulleiterinnen und -leiter jene der gesamten Schule und jene der einzelnen Unterrichtsgruppen. Die regionale Schulaufsicht erhält die Ergebnisse der Schulen ihres Zuständigkeitsbereiches, aber nicht von einzelnen Klassen oder Gruppen. Und schlussendlich werden die Ergebnisse im Sinne eines nationalen Bildungsmonitorings zusammengefasst.

Für die Datenanalyse müssen die Daten entsprechend aufbereitet werden, die Testwerte werden so transformiert, dass ein Mittelwert von 500 und eine Standardabweichung von 100 entsteht, das bedeutet, dass zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler zwischen 400 und 600 Punkten erreichen. Ein Ergebnis von 500 Punkten entspricht genau dem österreichischen Durchschnitt, 50% der Schülerinnen und Schüler sind besser und 50% sind schlechter (vgl. BIFIE 2013b:37). Leichte Items haben somit einen Schwierigkeitswert von 400 und niedriger, schwierige Items haben dementsprechend einen Schwierigkeitswert von 600 und höher, das heißt nur Personen, die insgesamt mehr als 600 Punkte erreichen, können diese Aufgabe mit ziemlicher Sicherheit lösen.

Zusätzlich müssen Kompetenzstufen aus dieser kontinuierlichen Kompetenzskala entwickelt werden, das sogenannte Kompetenzstufensetting oder Standard Setting. Dazu wird die Kompetenzskala in Abschnitte unterteilt, die in diesem Fall nicht nur einen quantitativen, sondern auch einen qualitativen Anspruch haben, denn somit soll festgelegt werden, welche Aufgabe so leicht und somit die Kompetenz so gering ist, dass die Bildungsstandards nicht erreicht werden

⁷ Mittels „Coding“ werden die halboffenen und offenen Antworten bearbeitet, ein sogenannter Coding Guide gibt ein Spektrum möglicher richtiger und falscher Antworten vor, die dann in Zifferncodes übersetzt werden. Ein und dieselbe Antwort wird mehrmals von unterschiedlichen Personen ausgewertet, um so die Zuverlässigkeit zu erhöhen, daher spricht man auch von „multiple coding“.

⁸ Die Schreib- und Sprechaufgaben werden ebenfalls nach einem vorgegeben Kriterienkatalog bewertet. Auch hier wird wiederum das Verfahren des „multiple rating“ eingesetzt, um die Reliabilität zu erhöhen.

beziehungsweise auf der anderen Seite, welche Aufgabe so schwierig und somit die Kompetenz so hoch ist, dass die Bildungsstandards übertroffen werden.

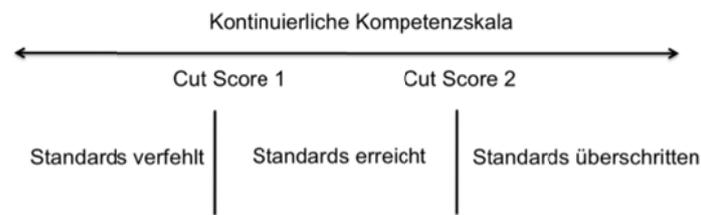


Abbildung 8: Illustration eines Standard Settings (Köller 2011: 185)

Wichtig in diesem Zusammenhang ist es, treffende Stufenbezeichnungen und -beschreibungen festzulegen, um so nachvollziehen zu können, über welche konkreten Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler verfügen. Zudem darf bei der Bestimmung von Kompetenzstufen nicht außer Acht gelassen werden, dass nicht nur empirische Ergebnisse und fachdidaktische Überlegungen ausschlaggebend sind, sondern auch politische, normative und andere inhaltlich-sachliche Positionen eine Rolle spielen (vgl. Köller 2011: 186). Im Gegensatz zu den Fremdsprachen orientieren sich die Kompetenzstufen in Deutsch nicht am GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen), allerdings wurden noch keine genauen Beschreibungen veröffentlicht (vgl. Kapitel 2.4.1).

Es gilt zu beachten, dass die Überprüfung der Bildungsstandards zwar etwas über den Unterrichtserfolg, den Lernerfolg oder Lernmisserfolg, aber nicht über die Unterrichtsqualität aussagen kann, denn es kann kein Rückschluss auf die Bedingungen, unter denen die Leistungen erbracht werden, gezogen werden (vgl. Heid 2007: 35).

4 Projekt: Wissenschaftliche Begleitung der ab Schuljahr 2008 an der HTL Wien 10 zu führenden Übergangsstufe

Das Institut für Bildungswissenschaften evaluierte die Übergangsstufe der HTL Wien 10 im Zuge des Projekts „Wissenschaftliche Begleitung der ab Schuljahr 2008 an der HTL Wien 10 zu führenden Übergangsstufe“. Es wurden die Bereiche Deutsch, Mathematik, Englisch und Motivation getestet. Das Projekt lief über zwei Schuljahre, insgesamt wurden drei Testreihen durchgeführt. Projektleiterin war Univ.-Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor (Institut für Bildungswissenschaften, Universität Wien), den Bereich Mathematik hatte Mag. Dr. Eva Sattlberger über, für Englisch war Mag. Sonja Mentl zuständig, für den Bereich Motivation⁹ Mag. Jan Heiser. Für den Bereich Deutsch, der die Entwicklung der Tests, deren Auswertung sowie die Rückmeldung an die Fachlehrerinnen und -lehrer umfasst, war Iris Lampl zuständig und die Ergebnisse bilden die Basis für diese Arbeit.

4.1 Schuleffektivitätsforschung

Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler durch den Besuch der Übergangsklasse besser den Anforderungen der HTL gerecht werden und so die Möglichkeit haben, die Schule positiv zu absolvieren. Es ist eine Frage der Schuleffektivität, in diesem Fall allerdings eingeschränkt auf eine Schulstufe. Die Schuleffektivität wird üblicherweise an den Ergebnissen („Output“), die eine Schule erreicht, gemessen. Eine effektive Schule ist demnach jene, die die ihr gestellten Ziele auch erreicht. Dem Modell liegt folgende Annahme zugrunde: „Schulen transformieren Inputs durch innerschulische Prozesse in Outputs. Je höher die Qualität der Prozesse, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass die Ergebnisse besser sind“ (Pietsch 2010: 123).

Welche Kriterien allerdings zur Messung von effektiven Schulen herangezogen werden, ist äußerst umstritten. Es gilt lediglich, dass ein einzelnes Merkmal nicht aussagekräftig genug ist. Die Kriterien effektiver Schulen können unterschiedlich eingeteilt werden. In der internationalen empirischen Forschung kommen zumeist vier Kategorien von Effektivitätskategorien zum Einsatz: *kognitive*, *motivational-affektive*, *metakognitive* Kriterien und das *Verhalten in der Schule* beziehungsweise *im Unterricht*, wobei die einzelnen Studien jeweils verschiedene Schwerpunkte setzen und nicht alle Kriterien gleichermaßen abdecken. Zu den kognitiven Kriterien zählen die allgemeine Leistung und die Leistungen in den einzelnen Fächern, zu den motivational-affektiven

⁹ zugrundeliegender Test: SELLMO (Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation), weitere Informationen unter: http://www.testzentrale.de/programm/media/catalog/Test/0123001_p.pdf

das Interesse, die Motivation, Werte und Einstellungen, zu den metakognitiven das Problemlösen, die Lernstrategien und das metakognitive Wissen. In die letzte Kategorie *Verhalten in der Schule und im Unterricht* fallen Punkte wie Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsgeschehen, Aufmerksamkeit, Anwesenheit oder Anteil an Schulabgängerinnen und -abgänger (vgl. Seidel 2008: 355).

Lässt man die beiden Kriterien motivational-affektive und metakognitive beiseite, kommt man zu der binären und etwas einfacheren Einteilung *kognitiv* und *non-kognitiv*, allerdings konzentrieren sich die meisten Messungen der Effektivität von Schulen auf die kognitiven, also leistungs- und kompetenzbezogenen Kriterien, wobei diese ebenfalls sehr unterschiedlich ausfallen können (vgl. Bischof et. al. 2013: 173). Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass „Schulen, die hinsichtlich eines kognitiven Kriteriums als effektiv eingestuft werden, nicht notwendigerweise einen positiven Effekt auf non-kognitive Kriterien wie beispielsweise das Wohlbefinden haben müssen“ (Bischof 2013: 174). Insofern bleibt offen, über welche Kriterien sich die effektive Schule jeweils definiert. Schuleffektivität darf auch nicht unbedingt mit Schulqualität gleichgesetzt werden. „Als Schulqualität bezeichnen wir jene Merkmale der pädagogischen Arbeit und der Schulorganisation, [...], die Schuleffektivität (direkt oder indirekt) im Sinne eines hohen Outputs ermöglichen“ (Bischof et.al. 2013: 174). Auch hier ist die Liste der Faktoren, die eine „gute Schule“ ermöglichen nicht eindeutig und bedarf einer Diskussion.

Im Fall der Evaluierung der Übergangsstufe der HTL Wien 10 handelt es sich um eine Fragestellung der Schuleffektivität und weniger um eine der Schulqualität. Zu diesem Zweck wurden sowohl kognitive als auch non-kognitive Effektivitätskriterien herangezogen. Die kognitiven Kriterien wurden mit Hilfe von schriftlichen Tests, die an die Kompetenzbereiche der Bildungsstandards angelehnt sind, gemessen. Als non-kognitives Kriterium wurde die Motivation herangezogen, die über den schriftlichen Test SELLMO, bestimmt wurde. Das dritte Kriterium ist der Anteil der Schulabgänger, wie viele der Testpersonen besuchen folglich noch immer die HTL beziehungsweise haben sie positiv abgeschlossen. Nicht berücksichtigt bei den Testreihen in der HTL wurden metakognitive Kriterien und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Zwar war ursprünglich eine Phase der Unterrichtshospitation angedacht, diese konnte aber aus mehreren Gründen nicht realisiert werden. Einerseits erklärten sich nicht alle Lehrerinnen und Lehrer damit verstanden, dass ihr Unterricht hospitiert wird, andererseits standen in weiterer Folge auch nicht mehr die nötigen Ressourcen zur Verfügung.

4.2 Übergangsstufe

Vor der Einführung der Übergangsstufe gab es an der HTL Wien 10 bereits mehrere Ansätze, den Schülerinnen und Schülern den Umstieg in die Sekundarstufe II zu erleichtern. Die Drop-Out-Rate von bis zu 50% in den ersten Klassen sollte reduziert werden. Im Rahmen eines IMST-Projekts¹⁰ wurde das Konzept einer modularen Einstiegsphase erarbeitet und evaluiert. Im Schuljahr 2005/06 wurde für den Gegenstand Mathematik eine Einstiegsphase etabliert, die acht zusätzliche Unterrichtsstunden umfasst. Im Schuljahr 2006/07 wurde das Pilotprojekt auf die Fächer Deutsch und Englisch ausgeweitet. In dieser Einstiegsphase erhielten die Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Fächern, in denen sie bei einem Orientierungstest unterdurchschnittlich abschnitten, zusätzlichen Unterricht, der geblockt an Samstagen durchgeführt wurde (vgl. Rejlek 2007).

Um die Belastung für die Schülerinnen und Schüler zu senken und um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich auf die Kernfächer zu konzentrieren, wurde mit dem Schuljahr 2008/09 eine sogenannte Übergangsstufe eingeführt. Mit dem Besuch der Übergangsstufe ist auch die Schulpflicht erfüllt, bei einem positiven Abschluss kann man in den ersten Jahrgang einer berufsbildenden mittleren bzw. höheren Schule einsteigen. Der Lehrplan für die Übergangsstufe definiert das allgemeine Bildungsziel für diese Schulform folgendermaßen:

Die Übergangsstufe für berufsbildende mittlere und höhere Schulen hat die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler [...] durch Wiederholung, Ergänzung und Sicherung des erforderlichen Wissens und Könnens für den erfolgreichen Besuch der ersten Klasse oder des ersten Jahrgangs einer berufsbildenden mittleren bzw. höheren Schule vorzubereiten (bmukk.gv.at BMUKK 2010: 1).

Zielgruppe für die Übergangsstufe sind Schülerinnen und Schüler, die zwar die achte Schulstufe erfolgreich abgeschlossen haben, die aber entweder die Aufnahmeprüfung nicht bestanden haben oder von denen auf Grund ihrer bisherigen Schulleistungen nicht angenommen wird, dass sie erfolgreich am Unterricht teilnehmen können. Ob Schülerinnen und Schüler Aufnahmeprüfungen ablegen müssen, ist abhängig von der zuvor besuchten Schulform. So müssen beispielsweise Schülerinnen und Schüler aus einer AHS-Unterstufe keine ablegen, Absolventinnen und Absolventen aus einer Neue Mittelschule nur dann, wenn sie in den Gegenständen Deutsch, Englisch oder Mathematik nicht nach dem Konzept der vertiefenden

¹⁰ Lehrerinnen und Lehrer können zu fünf Themenbereichen Unterrichts- und Schulprojekte einreichen und werden über ein Schuljahr hinweg von Programnteams (bestehend aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten sowie Schulpraktikerinnen und -praktiker) begleitet. Ausführliche Informationen unter: www.imst.ac.at

Allgemeinbildung, also nach Anforderungen, die jenen der AHS-Unterstufe entsprechen, beurteilt wurden. Der Aufnahmetest für Deutsch hat Aufgaben der Prüfung für die Mittelstufe des ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, B2) als Grundlage. Zudem müssen Schülerinnen und Schüler aus Wien seit dem Schuljahr 2013/14 zusätzlich das Ergebnis des Wiener Lesetests vorlegen, das ebenfalls für eine mögliche Aufnahmeprüfung herangezogen werden kann (vgl. HTL Wien 10 2013: 1). Das konkrete Ziel der Übergangsstufe ist, die hohe Drop-Out-Quote und die Anzahl von Repetentinnen und Repetenten nach dem ersten Jahr zu reduzieren und den Schülerinnen und Schülern den Ein- und Umstieg in die HTL zu erleichtern.

Über die Hälfte der 31 Wochenstunden nehmen die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch mit jeweils sechs Stunden ein, dazu kommen Religion, Bewegung und Sport, Geschichte und Geographie, Naturwissenschaftliche Grundlagen, Persönlichkeitsbildung und Fachpraxis. Im Lehrplan für die Übergangsstufe wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sich die Gegenstände Deutsch, Mathematik und Englisch an den Bildungsstandards für die achte Schulstufe orientieren sollen. Im Detail werden dem Pflichtgegenstand Deutsch folgende Bildungs- und Lehraufgaben zugeordnet:

Der Schüler/die Schülerin soll:

- mündliche und schriftliche Kommunikationssituationen in persönlichen Bereichen erfassen und bewältigen können;
- die Grundlagen der deutschen Rechtschreibung sicher anwenden können;
- Gelesenes und Gehörtes verstehen und richtig wiedergeben können;
- Informationen aus Nachschlagewerken aufgabengerecht nutzen können;
- Einsicht in die Struktur der Sprache gewinnen können;
- die eigene Ausdrucksfähigkeit (den aktiven und passiven Wortschatz) erweitern.

(bmukk.gv.at BMUKK 2010: 4)

Der Lehrstoff wird in die vier Bereiche: Sprechen, Schreiben, Lesen und Textbetrachtung, Sprachbetrachtung und Sprachübung gegliedert. Damit folgt man im Wesentlichen den Kompetenzbereichen für Deutsch: Zuhören und Sprechen, Lesen, Schreiben, Sprachbewusstsein. Auch im Detail ist die Orientierung an den Bildungsstandards erkennbar. Allerdings unterscheidet sich manchmal die Zuordnung zu den einzelnen Bereichen, so ist beispielsweise die Rechtschreibung beim Lehrplan der Übergangsstufe dem Bereich Schreiben zugeordnet, bei den Bildungsstandards jedoch fällt die Rechtschreibung in den Kompetenzbereich Sprachbewusstsein. Dazu kommt, dass die Deskriptoren der Bildungsstandards deutlich ausführlicher und konkreter formuliert sind.

4.3 Projektdurchführung

Erste Testreihe – Jänner 2009

Es wurden alle Schüler¹¹ der drei Übergangsklassen getestet. Die Tests fanden an drei Tagen statt: 21.1.2009 Mathematik, 22.1.2009 Deutsch und Motivation, 23.1.2009 Englisch. Am Deutschttest nahmen 39 Schüler teil, sechs Schüler fehlten, 13 Schüler haben laut Schülerdatenblatt Deutsch als Familiensprache, die übrigen 26 Schüler eine andere Familiensprache: Arabisch (1), Bosnisch (3), Englisch (2), Rumänisch (1), Serbokroatisch (5) und Türkisch (14).

Im April 2009 fand ein Treffen mit den Lehrerinnen der Übergangsklassen statt, um die Ergebnisse der Testung zu präsentieren und das weitere Vorgehen zu besprechen. Die Ergebnisse der Tests wurden zudem mit den Semesternoten verglichen. Aus organisatorischen Gründen konnte leider am Ende des Schuljahres keine weitere Testreihe durchgeführt werden.

Zweite Testreihe – Oktober 2009

Die Testreihenfolge der zweiten Testreihe: 20.10.2009 Mathematik und Motivation, 22.10.2009 Englisch, 23.10.2009 Deutsch. Es wurden wiederum alle Schüler der drei Übergangsklassen getestet. Um die Ergebnisse mit der ersten Testreihe vergleichen zu können, wurde der Test nicht verändert. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass die erste Testung zu einem späteren Zeitpunkt im Schuljahr durchgeführt wurde. Am Deutschttest nahmen alle 32 Schüler der Übergangsstufe teil, 10 Schüler haben laut Schülerdatenblatt Deutsch als Familiensprache, 22 Schüler eine andere Familiensprache: Albanisch (1), Arabisch (3), Kroatisch (1), Philippinisch (1), Polnisch (1), Russisch (1), Serbisch/Serbokroatisch (2), Türkisch (11), Urdu (1).

Dritte Testreihe – Februar 2010

Im letzten Durchlauf wurden die ehemaligen Schüler der Übergangsklasse (2008/09), die nun die erste Klasse der HTL oder der Fachschule besuchten, und als Kontrollgruppe eine zufällige Auswahl an Schülern der ersten Klassen der HTL, die keine Übergangsklasse besucht hatten, getestet. Die Testreihenfolge der dritten Testreihe: 22.2.2010 Mathematik, 24.2.2010 Deutsch, 25.2.2010 Englisch. Für diese Testreihe wurde in Anlehnung zum ersten Test ein zweiter Test entwickelt.

¹¹ Es nahmen bei allen Tests in der HTL ausschließlich männliche Schüler teil und somit kann in Zusammenhang mit der Evaluation immer nur von Schülern gesprochen werden.

Insgesamt nahmen am Deutschtest 46 Schüler teil, 25 Schüler, die eine Übergangsklasse besucht hatten¹², und 21 HTL-Schüler als Kontrollgruppe. Von den ehemals 45 Schülern der Übergangsklasse besuchten noch 29 Schüler die HTL oder die Fachschule, vier Schüler fehlten beim Test. In der Gruppe der vorgerückten HTL-Schüler hatten 8 Personen Deutsch als Familiensprache und 17 nicht, bei der HTL-Kontrollgruppe war das Verhältnis 9 (deutsch) zu 12 (nicht deutsch). Die Ergebnisse dieser Testreihe werden zum einen mit der ersten Testreihe, zum anderen mit den Semesternoten verglichen.

Schuljahr 2013/14

Insgesamt nahmen 98 Schüler an den drei Testreihen teil, 94 bei den Deutschtests. Die Schullaufbahn dieser Schüler wird nun weiter verfolgt. Folgende Fragen ergeben sich daraus: Welche Schüler besuchen noch immer die HTL? Gibt es einen Unterschied zwischen den beiden Jahrgängen 2008/09 und 2009/10, beziehungsweise zur Kontrollgruppe von 2009/10. In welchem Zusammenhang stehen die Testergebnisse und die Zeugnisnoten zur späteren Schullaufbahn. Außerdem soll die gegenwärtige Situation der Übergangsstufe beschrieben werden, welche Erfahrungen wurde gemacht und wird diese Schulform überhaupt fortgesetzt.

4.4 Testkonstruktion

Ziel der Testung war eine Lernstandserhebung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. Als Grundlage für die Testkonstruktion wurden für diese Fächer die Bildungsstandards für die achte Schulstufe herangezogen. Ein Grund, die Tests an den Bildungsstandards auszurichten, liegt in den didaktischen Grundsätzen des Lehrplans der Übergangsstufe: „Besondere Bedeutung kommt dabei der Orientierung an den Bildungsstandards der achten Schulstufe für die Pflichtgegenständen Deutsch, Englisch und Mathematik zu“ (bmukk.gv.at BMUKK 2010: 2). Zusätzlich liegen mit den freigegebenen Items aus der Phase der Pilottestung der Bildungsstandards, einer Lernzielkontrolle des Wiener Stadtschulrates und einer Aufgabensammlung des BMUKK, bereits erprobte und evaluierte Aufgaben vor, die keine weiteren Pretests mehr voraussetzen würden.

Es wurden insgesamt für den Bereich Deutsch zwei verschiedene Tests eingesetzt: Test A bei den Erhebungen in den Übergangsklassen 2008/09 (Testreihe 1) und 2009/10 (Testreihe 2), Test B (Testreihe 3) bei den vorgerückten Schülern aus dem Jahrgang 2008/09 und einer Kontrollgruppe.

¹² Zwei dieser Schüler fehlten bei der ersten Testreihe.

Test A

Für Deutsch wurde am 16.1.2009 ein Pretest in zwei Klassen, einer Übergangsstufe und einer 5. Klasse, an einem Wiener Gymnasiums durchgeführt. Die Aufgabenbeispiele 1, 2, 3, 4, 8 und 9 orientieren sich an einer Lernzielkontrolle des Wiener Stadtschulrats (Stadtschulrat für Wien 2005: 122-129), die Aufgabenbeispiele 5, 6 und 7 sind freigegebene Items aus der Phase der Pilottestung der Bildungsstandards (Lucyshyn 2007: 71-73). Die Beispiele 8 und 9 wurden nach der Durchführung des Pretests vor allem aus Zeitgründen in den Test aufgenommen. Die Schülerinnen und Schüler brauchten für den Pretest im Durchschnitt lediglich 25 Minuten. Allerdings betrug die durchschnittliche Arbeitszeit beim Test in der HTL trotz der hinzugefügten Aufgabebeispiele ebenfalls nur 25 Minuten. Daraus könnte man schließen, dass die Schülerinnen und Schüler für diese Art von Tests im Durchschnitt eine Motivation von ca. einer halben Stunde mitbringen, unabhängig vom Umfang der Aufgaben.

Die Ergebnisse des durchgeführten *Motivationstests SELMO* liefern ein differenziertes Bild hinsichtlich der Motivation und Arbeitseinstellung der Schüler. Es entsteht der Eindruck, dass sich viele Schüler zumindest im durchschnittlichen Bereich bezüglich der von SELMO erfassten Skalen befinden und dementsprechend durchschnittlich motiviert sind. Man kann also nicht davon ausgehen, dass die meist Schüler kein Interesse beziehungsweise nicht die nötige Motivation aufbringen.

Der Motivationstest SELMO bildet vier Dimensionen ab: Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele und Arbeitsvermeidung. Die erste Dimension, die mittels des Tests erhoben wird, heißt Lernziele: „Zahlreiche Studien zeigen, dass starke *Lernziele* langfristiges Engagement und gute Leistungen sichern“ (Spinath et al. 2002: 5). Bei der zweiten und dritten Dimension steht die zu erbringende Leistung im Vordergrund, es wird hier von Leistungszielen gesprochen. Es werden solche Ziele unterschieden, bei denen vorhandene Kompetenzen gezeigt werden sollen und solche, bei denen nicht vorhandene Kompetenzen verborgen werden. Im ersten Fall spricht man von *Annäherungs-Leistungszielen*, es werden Situationen gesucht, bei denen die Möglichkeit besteht, das eigene Können unter Beweis zu stellen. Annäherungs-Leistungsziele liefern kurzfristig gute Leistungen, sichern jedoch nicht die langfristige, intensive Beschäftigung mit Themen, die für andauernde Erfolge nötig ist. Bei sogenannten *Vermeidungs-Leistungszielen* werden Aufgaben vermieden, bei denen sich die eigene Kompetenz als unzureichend erweisen könnte. Diese Zielorientierung führt sowohl kurz- als auch langfristig zu schlechten Leistungen (vgl. Spinath et al. 2002: 5). Als vierte Dimension ist die *Arbeitsvermeidung* zu nennen. Der Unterschied zu den drei oben genannten Dimensionen liegt darin, dass „bei der

Beschäftigung mit Aufgaben weder Lern- noch Leistungsanreize bestehen. [...] Stattdessen liegt die Motivation rein in dem Bemühen, möglichst wenig Arbeit zu investieren“ (Spinath et al. 2002: 6). Zeigt ein Schüler Neigung zur Arbeitsvermeidung, so sind wenig Engagement sowie schlechte Leistungen über kurze und lange Zeit zu erwarten. Zum Zeitpunkt der Testung war die Dimension Arbeitsvermeidung bei acht Schülern dominanter ausgeprägt als die Lernzielorientierung, das bedeutet, dass bei ca. 20% der getesteten Schüler die Neigung besteht, so wenig Arbeit wie möglich zu investieren. Zwölf Schüler dieser Erhebung heben sich insofern von den anderen getesteten Schülern ab, da die Neigung zur Lernzielorientierung stärker vorhanden ist als die Arbeitsvermeidung. Ein Drittel der Schüler engagierte sich entsprechend und versuchte keine Ausweichstrategien anzuwenden (vgl. Schneider-Taylor 2009: 54f). Inwieweit sich diese Ergebnisse konkret auch auf die Testungen in den Fachbereichen übertragen lassen, ist zwar schwer zu sagen, aber es kann demnach von einer durchschnittlichen Motivation der Schüler ausgegangen werden und nicht von einer prinzipiellen Haltung der Arbeitsvermeidung.

Im Folgenden werden nun die jeweiligen Aufgaben den einzelnen Kompetenzbereichen des Wiener Stadtschulrates und den entsprechenden Deskriptoren der Bildungsstandards zugeordnet, auch ein Bezug zum Lehrplan der Übergangsstufe wird hergestellt. Die Aufgaben sind in drei Bereiche eingeteilt, die den übergeordneten Kompetenzbereichen entsprechen: (1) *Rechtschreibung und Sprachbetrachtung*, (2) *Sprache als Trägerin von Informationen* und (3) *Sprache als Gestaltungsmittel*. Für jeden Bereich wurden jeweils drei Aufgaben konzipiert. Der Test selbst ist im Anhang zu finden.

Kompetenzbereich Rechtschreibung und Sprachbetrachtung: Aufgabe 1, 2 und 3

Bei der Lernzielkontrolle des Wiener Stadtschulrats wurden diese Aufgaben in den Bereich *Rechtschreibung und Sprachbetrachtung* eingeordnet, der aber in den Grundzügen dem Bildungsstandard-Kompetenzbereich *Sprachbewusstsein* entspricht. Allerdings gibt es eine Differenz im Bereich Wortschatz, dieser ist zwar Teil des Kompetenzbereichs *Sprachbewusstsein*, doch der Wiener Stadtschulrat ordnet ihn unter *Sprache als Gestaltungsmittel und Umgang mit Medien* ein. Wie bereits bei der Darstellung der Übergangsstufe erwähnt, wird die Rechtschreibung im Lehrplan dem Bereich *Schreiben* zugeordnet.

Bei zwei Aufgaben handelt es sich um geschlossene Antwortformate, Aufgabe 1 ist ein Zuordnungsitem, ebenso wie Aufgabe 3. Aufgabe 2 hat ein halboffenes Format, wobei es immer nur eine richtige Antwort gibt.

	Kompetenzbereiche (Stadtschulrat Wien 2005)	Bildungsstandards Deskriptoren (BIFIE 2011)		Lehrplan Übergangsstufe (bmukk.gv.at BMUKK 2010)
	Rechtschreibung und Sprachbetrachtung	Sprachbewusstsein		Sprachbetrachtung und Sprachübung
Aufgabe 1	Erkennen der wesentlichen Wortarten	Wortarten und Wortstrukturen kennen und anwenden	45. Schüler/innen können Wortarten und ihre wesentlichen Funktionen erkennen und benennen	Sprache im Verwendungszusammen- hang: Text-, Satz- und Wortgrammatik
Aufgabe 2	Sicherheit in der Anwendung grundlegender grammatischer Strukturen	Text- und Satzstrukturen kennen und anwenden	44. Schüler/innen erkennen Verbformen und können sie funktional anwenden.	
Aufgabe 3	Erkennen der wesentlichen Satzglieder		42. Schüler/innen erkennen und variieren Satzbau und Satzbauelemente: Hauptsatz, Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil.	

Tabelle 2: Kompetenzbereich Rechtschreibung und Sprachbetrachtung

Kompetenzbereich Sprache als Trägerin von Informationenn: Aufgabe 5, 6 und 7

Beim Stadtschulrat fallen diese drei Aufgaben in den Bereich *Sprache als Trägerin von Informationen*, bei den Bildungsstandards in den Kompetenzbereich Lesen, dessen Deskriptoren wesentlich genauer formuliert sind und dem auch ein erweitertes Textverständnis, das neben literarischen Texten und Sachtexten auch nicht lineare Texte und Bild-Text-Kombinationen ausdrücklich einschließt, als Grundlage dient.

Alle drei Aufgaben haben ein geschlossenes Antwortformat in Form eines Multiple-Choice-Items, wobei bei Aufgabe 6 und 7 zwei richtige Antworten angekreuzt werden müssen.

	Kompetenzbereiche (Stadtschulrat Wien 2005)	Bildungsstandards Deskriptoren (BIFIE 2011)		Lehrplan Übergangsstufe (bmukk.gv.at BMUKK 2010)
	Sprache als Trägerin von Informationen	Lesen		Lesen und Textbetrachtung
Aufgabe 5	Lesen als Voraussetzung für die Nutzung von Informationsquellen. Informationen aufnehmen und verstehen	Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln	14. Schüler/innen können das Hauptthema eines Textes/eines Textabschnittes erkennen.	Lesetechniken weiterentwickeln; Texte und Textverständnis (Sachbücher)
Aufgabe 6		Explizite Informationen ermitteln	20. Schüler/innen können Informationen aus Grafiken, Tabellen, Schaubildern und Bild- Textkombinationen ermitteln.	
Aufgabe 7		Eine textbezogene Interpretation entwickeln	23. Schüler/innen können Informationen aus unterschiedlichen Texten und Medien vergleichen.	

Tabelle 3: Kompetenzbereich Sprache als Trägerin von Informationen

Kompetenzbereich: Sprache als Gestaltungsmittel: Aufgabe 4, 8 und 9

Wesentlicher Unterschied ist wie bereits erwähnt der Bereich Wortschatz, der verschiedenen Bereichen zugeordnet ist. Zudem umfasst der Bereich *Sprache als Gestaltungsmittel* auch den Bereich Medien, der in vielen Details eigentlich dem Kompetenzbereich Lesen zuzuordnen wäre. Im Lehrplan der Übergangsstufe fehlt die Erweiterung des Wortschatzes beim Lehrstoff gänzlich, es wird lediglich im Bereich *Schreiben* auf eine „orthographische Sicherung des Wortschatzes“ (bmukk.gv.at BMUKK 2010: 4) hingewiesen, allerdings gehört die Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatz zu den Bildungs- und Lehraufgaben der Übergangsstufe (bmukk.gv.at vgl. BMUKK 2010: 4).

Aufgabe 4 ist ein Item im offenen Antwortformat, der Antworttext kann frei gestaltet werden, ebenso Aufgabe 8, wobei hier eine Antwort in Stichworten ausreichend ist. Aufgabe 5 ist wieder ein Multiple-Choice-Item mit einer einzigen richtigen Antwort.

	Kompetenzbereiche (Stadtschulrat 2005)	Bildungsstandards Deskriptoren (BIFIE 2011)		Lehrplan Übergangsstufe (bmukk.gv.at BMUKK 2010)
	Sprache als Gestaltungsmittel	Schreiben		Schreiben
Aufgabe 4	Gestaltung von Texten	Texte verfassen	36. Schüler/innen können unter Einhaltung wesentlicher Kommunikationsregeln an einer altersgemäßen medialen Kommunikation teilnehmen (z.B. E-Mail, Leserbrief, ...)	Verfassen von Texten (Erzählen, argumentieren)
Aufgabe 8	Argumente sammeln und ordnen		34. Schüler/innen können altersgemäße und für ein Thema relevante Argumente und Gegenargumente formulieren und sie sprachlich verknüpfen bzw. gegenüberstellen	
Aufgabe 9	Erweiterung des Wortschatzes, auch durch Fremdwörter	Über einen differenzierten Wortschatz verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden	47. Schüler/innen kennen Bedeutungsunterschiede von Wörtern: Wortfelder, Wortfamilien, Synonyme, Antonyme, Ober- und Unterbegriffe	keine explizite Angaben

Tabelle 4: Kompetenzbereich Sprache als Gestaltungsmittel

Test B

Auch bei diesem Testdurchgang waren die Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe die Ausgangsbasis. Die Aufgabenbeispiele wurden diesmal aber einer Aufgabensammlung, herausgegeben vom BMUKK, entnommen (vgl. BMUKK 2007). Diese sind im Gegensatz zum ersten

Test keine bereits in größeren Tests erprobten Items. In Analogie zum ersten Test wurde grundsätzlich die Konzeption beibehalten, die Reihenfolge der getesteten Kompetenzen blieb unverändert, es wurden lediglich die einzelnen Beispiele entsprechend variiert. Die Aufgabe 1, 2 und 3 betreffen also wiederum den Bereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung*, die Beispiele 5, 6 und 7 gehören in den Bereich *Sprache als Trägerin von Informationen*, Aufgabe 4, 8 und 9 sind dem Bereich *Sprache als Gestaltungsmittel* zugeordnet. Der Test selbst ist im Anhang zu finden.

Aufgabe 1, 2 und 3 Kompetenzbereich: Sprachbetrachtung und Rechtschreibung

Im Unterschied zum Test A mussten bei Aufgabe 1 die Wörter den Wortarten nicht einfach zugeordnet, sondern zuvor aus einem Mustertext gewählt werden, das Item hat also ein halboffenes Antwortformat. Auch Aufgabe 2 hat wie im ersten Test ein halboffenes Antwortformat. Diese bildet zwar ebenfalls den Bereich „Sicherheit in der Anwendung grundlegender grammatischer Strukturen“ ab, allerdings wurde im Test B der Schwerpunkt auf die Pronomen gelegt und nicht auf unterschiedliche Bereiche, wie dies im Test A der Fall war. Inhalt der Aufgabe 3 war wiederum das Erkennen von Satzgliedern, allerdings erweitert um Objekte, Test A fragte nur nach den Subjekten und Prädikaten. Das Antwortformat ist wie bei Test A ebenfalls geschlossen.

Aufgabe 5, 6 und 7 Kompetenzbereich: Sprache als Trägerin von Informationen

Wie beim ersten Test haben alle drei Aufgaben geschlossene Aufgabenformate, allerdings unterscheiden sich die Items in den Antwortformaten. So gab es bei Test A keine Richtig-Falsch-Items, wie nun bei Aufgabe 5. Aufgabe 6 und 7 sind Zuordnungsitems und keine Multiple-Choice-Items wie bei Test A.

Aufgabe 4, 8 und 9 Kompetenzbereich: Sprache als Gestaltungsmittel

Aufgabe 4 ist wiederum ein Item im offenen Antwortformat, allerdings wurde die Antwortstruktur so verändert, dass die Schüler die Textsorte selbst wählen konnten, Zeitungsbericht oder privates E-Mail, bei der Auswertung wurde dementsprechend berücksichtigt, ob der Text auch textsortenadäquat ist. Aufgabe 8 blieb im Wesentlichen gleich, nur das Thema der Argumentation wurde verändert, Sonntagsöffnung (Test A) und Handys in der Schule (Test B). Bei Aufgabe 9 wurde nicht nach den Synonymen gefragt, sondern es musste das jeweilige Antonym gefunden werden.

Kritische Anmerkungen zur Testkonstruktion

Zunächst kommt in keinem der beiden Tests eine Aufgabe vor, die sich in irgendeiner Form mit Literatur beschäftigt. Die Lesetexte sind ausschließlich Sachtexte. Die Ursache dafür ist vor allem in den freigegeben Items des BIFIEs und in den Aufgaben des Wiener Stadtschulrates zu sehen. Beide Male sind keine Aufgaben zu finden, die einen literarischen Text als Grundlage haben. Dies hat sich mittlerweile geändert, in den freigegeben Items des BIFIEs befindet sich nun ein Gedicht von Jean de La Fontaine. Es ist ein Richtig-Falsch-Item, das aus vier Aussagen und jeweils zwei Antwortalternativen („richtig“ oder „falsch“) besteht, wobei sich die Aussagen sowohl auf die Form als auch auf den Inhalt des Gedichtes beziehen (vgl. BIFIE 2013a: 5).

Ein weiterer Kritikpunkt ist das Vermischen von zwei unterschiedlichen Konzepten von Bildungsstandards, also jenes des BIFIEs und jenes des Wiener Stadtschulrates, dies macht nicht nur die Zuordnung zu den jeweilige Kompetenzbereichen schwierig, sondern hat auch Auswirkungen auf die Auswertung, denn es stellt sich die Frage, welchen Standard man zugrunde legen soll. In der Zwischenzeit wurde dem Konzept des BIFIEs der Vorzug gegeben und das Konzept des Wiener Stadtschulrates findet in dieser Form keine Anwendung mehr.

Als dritter Kritikpunkt ist das unterschiedliche Niveau der beiden Tests anzuführen. Der zweite Test erscheint vor allem im Bereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* deutlich schwieriger als der erste Test. Dies ist allerdings für die Auswertung von geringer Bedeutung, da es ja hauptsächlich um den Vergleich mit der Kontrollgruppe geht. Lediglich bei den Aussagen zur Progression der einzelnen Schüler ist der unterschiedliche Schwierigkeitsgrad zu bedenken.

5 Auswertung

5.1 Grundlagen

5.1.1 Kompetenzstufen

Die Auswertung erfolgt nach den Kompetenzbereichen des Wiener Stadtschulrates, da der Großteil der Aufgaben der Lernzielkontrolle des Stadtschulrates entnommen ist und so auch mit diesen Ergebnissen verglichen werden kann. Bei der Auswertung der einzelnen Ergebnisse liegt folgende Kategorisierung zugrunde (Stadtschulrat für Wien 2005: 57f):

- **Ziel in hohem Maß erreicht:** es wurden mindestens **75%** der maximal möglichen Punkte erreicht
- **Ziel erreicht:** es wurden weniger als **75%** und mindestens **50%** der maximal möglichen Punkte erreicht
- **Ziel nicht erreicht:** es wurden weniger als **50%** und mindestens **25%** der maximal möglichen Punkte erreicht
- **Ziel in hohem Maß nicht erreicht:** es wurden weniger als **25%** der maximal möglichen Punkte erreicht

Die drei Kompetenzbereiche: (1) *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung*, (2) *Sprache als Trägerin von Informationen* und (3) *Sprache als Gestaltungsmittel* sind gleich gewichtet und bilden dementsprechend je ein Drittel des Gesamtergebnisses. Die Daten werden nicht, wie bei den Bildungsstandards und PISA üblich, um einen Mittelwert skaliert (vgl. Kapitel 3.4).

5.1.2 Korrelationen

Um den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Testmerkmalen, wie z.B. Testergebnis, Familiensprache oder Zeugnisnoten, bestimmen zu können, wird der Korrelationskoeffizienten nach Pearson berechnet. Der Koeffizient kann einen Wert zwischen -1 und +1 annehmen, je größer der Wert, desto größer ist auch der lineare Zusammenhang zwischen zwei Testvariablen. Beim Wert 0 liegt überhaupt kein Zusammenhang vor, beim Wert 1 ein vollständiger Zusammenhang. Das Vorzeichen beschreibt, ob der Zusammenhang positiv oder negativ ist. Zur Beurteilung der Stärke des Zusammenhangs, der Effektstärke, werden die berechneten Korrelationskoeffizienten mittels der in den Sozialwissenschaften üblichen Kategorisierung nach Cohen (1992) interpretiert:

$r \geq 0.10$	kleine Effektstärke
$r \geq 0.30$	mittlere Effektstärke
$r \geq 0.50$	große Effektstärke

5.1.3 Familiensprache und Migrationshintergrund

Für die Auswertung relevant ist die Variable Familiensprache, doch bereits bei der Benennung treten Schwierigkeiten auf. Zunächst einmal ist anzumerken, dass es für Sprachen, die in einer primären Sozialisation erworben werden, unterschiedliche Begriffe gibt, wie *Muttersprache*, *Erstsprache*, *L1*, *Primärsprache*, *Familiensprache* oder *Herkunftssprache*, mit jedem dieser Begriffe sind unterschiedliche Konnotationen verbunden. So ist der Begriff *Muttersprache* mit der Vorstellung verbunden, dass die Sprache der Mutter auch die eigene ist, außerdem wird dadurch impliziert, dass die sprachliche Erziehung vor allem die Aufgabe der Mutter ist. Verwendet man den Begriff *Herkunftssprache*, so erfolgt eine Festlegung auf eine natioethno-kulturelle Herkunft. Die Begriffe *Erstsprache*, *L1* und *Primärsprache* gehen von einer hierarchischen Reihenfolge in der Spracherwerbsbiographie aus und vernachlässigen den in migrationsgesellschaftlichen Kontext häufigen bilingualen Erstspracherwerb. Der Begriff *Familiensprache* geht von der Vorstellung aus, dass in der Familie nur eine Sprache gesprochen wird, somit müsste man in vielen Fällen von Familiensprachen ausgehen, zudem wird die Rolle der Familie beim Spracherwerb betont und andere Faktoren, außer Acht gelassen. Allerdings verbindet dieser Begriff „Phänomene des Spracherwerbs und der Sprachpraxen, die in relativ vielen empirischen Zusammenhängen anzutreffen sind“ (Dirim & Mecheril 2010a: 19).

Bei den internationalen Vergleichsstudien wie PISA und bei der Überprüfung der Bildungsstandards werden Hintergrundfragebögen (OECD 2013d) beziehungsweise Schülerfragebögen (BIFIE 2013c) eingesetzt, die neben den demographischen Daten, auch Fragen zur Migration und dem Sozialstatus beinhalten. Der Hintergrundfragebogen von PISA stellt die Frage: „Welche Sprache sprichst du zuhause am häufigsten?“ (bifie.at OECD 2013d: 16), wobei hier nur eine einzige Antwort möglich ist. Sollte die am häufigsten verwendete Sprache nicht Deutsch sein, wird zusätzlich noch nach einer Einschätzung der eigenen Kompetenz im Bereich Lesen und Schreiben im Vergleich zu Deutsch gefragt (vgl. bifie.at OECD 2013d: 26f). Zudem gibt es noch einen Erweiterungsteil, den nicht alle Schülerinnen und Schüler beantworten müssen, sondern der nach dem Zufallsprinzip einigen Schülerinnen und Schüler zugeteilt wird. Dort wird unter anderem auch nach der Sprachverwendung in der Familie, im Freundeskreis und bei der Mediennutzung gefragt. In diesem Zusammenhang wird der Begriff *Muttersprache* verwendet (vgl. bifie.at OECD 2013d: 57f.). Auch der Schülerfragebogen der Baseline-Testung 2009 für die Bildungsstandards verwendet den Begriff *Muttersprache* und auch hier ist nur eine einzige Antwort möglich, zusätzlich soll die eigene Kompetenz im Vergleich zu Deutsch in den Bereichen Lesen, Schreiben und Sprechen eingeschätzt werden (vgl. BIFIE 2009: 9f.) Dem Konzept der

Mehrsprachigkeit wird erstmals im Schülerfragebogen der E8 Testung 2013 Rechnung getragen, denn hier muss nicht mehr eine einzige Muttersprache ausgewählt werden, sondern es sind auch Mehrfachantworten möglich: „Was ist deine Muttersprache? Muttersprache ist die Sprache, in der du als Kind zuerst sprechen gelernt hast. Wenn du als Kind gleichzeitig in zwei oder mehr Sprachen sprechen gelernt hast, kannst du mehrere ankreuzen“ (BIFIE 2013c: 10).

Diese Arbeit verwendet den Begriff *Familiensprache* im Singular und vernachlässigt somit allerdings das Konzept der Mehrsprachigkeit, Grund dafür ist, dass auch im Schülerdatenblatt der Schülerinnen und Schüler nur die Angabe einer einzigen Sprache möglich ist, somit auch hier Mehrsprachigkeit strukturell ausgeblendet wird. Allerdings wird im Stammbblatt der Schülerinnen und Schüler der Begriff *Muttersprache* verwendet, aus den oben genannten Überlegungen wird in dieser Arbeit dem Begriff *Familiensprache* der Vorzug gegeben.

Die Auswertung erfolgt sowohl bei PISA als auch bei den Bildungsstandards nicht nach der Familiensprache, sondern nach der Frage der Migration, wobei hier folgende Definition von Migration zur Anwendung kommt: „Ein Kind gilt demnach als Schüler/in mit Migrationshintergrund, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Als Schüler/in ohne Migrationshintergrund wird ein Kind bezeichnet, wenn mindestens ein Elternteil in Österreich geboren wurde“ (BIFIE 2014a: 47). Daraus ergeben sich für die Auswertung folgende drei Gruppen:

- (1) *Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund* (im Erhebungsland geborene Schüler mit mindestens einem im Erhebungsland geborenen Elternteil; in einem anderen Land geborene Schüler, die aber wenigstens einen Elternteil haben, der im Erhebungsland geboren ist, gelten ebenfalls als Schüler ohne Migrationshintergrund)
- (2) *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der zweiten Generation* (im Erhebungsland geborene Schüler mit in einem anderen Land geborenen Eltern)
- (3) *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der ersten Generation* (nicht im Erhebungsland geborene Schülerinnen und Schüler mit ebenfalls in einem anderen Land geborenen Eltern) (OECD 2013c: 282).

Die Information über die Angabe der Geburtsländer der Eltern und der Schülerinnen und Schüler wird als zuverlässiger als die Selbsteinschätzung der im Alltag verwendeten Sprachen empfunden: „Die Sprachverwendung ist sehr stark situationsabhängig und lässt oft keine eindeutige Zuordnung zu“ (BIFIE 2014a: 47). Es erfolgt aber mit Hilfe der Kontextfragebögen eine Unterteilung in: (1) Die zu Hause gesprochene Sprache ist mit der Testsprache identisch und (2) die zu Hause gesprochene Sprache ist nicht mit der Testsprache identisch. (vgl. OECD 2013c: 282).

In der Auswertung, auf die diese Arbeit basiert, liegt der Fokus allerdings nicht auf dem Konzept der Migration, es wird nicht zwischen Migrantinnen und Migranten der ersten oder zweiten Generation unterschieden und auch die Staatszugehörigkeit wird nicht thematisiert, sondern die Angabe der Familiensprache im Schülerdatenblatt ist das ausschlaggebende Kriterium. Die Familiensprache wurde auch deshalb gewählt, weil es eine Selbsteinordnung durch die Eltern und keine Fremdzuordnung ist, zudem waren die Daten bereits vorhanden und mussten nicht noch zusätzlich durch weitere Schülerfragebögen, deren Validität ebenfalls hinterfragt werden kann, erhoben werden. Allerdings gilt es auch hier zu beachten, dass die Familiensprache kaum Aussagen über die tatsächliche Sprachkompetenz zulässt. Wie auch der Migrationshintergrund nicht einheitlich gesehen werden kann, können viele Faktoren die Spracherwerbsbiographie beeinflussen, beispielsweise der Besuch eines Kindergartens, die bisherige Schullaufbahn in Österreich oder einem anderen Land (vgl. Fleck 2008: 21).

Dass Familiensprache und Migrationshintergrund nicht gleichgesetzt werden können und auch unterschiedliche Ergebnisse liefern, zeigt eine Analyse der PISA-Daten von 2000 bis 2009, der Zuwachs an Lesekompetenz bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund konnte unter anderem dadurch erklärt werden, dass der Anteil der Familien, in denen Deutsch die Familiensprache ist, gestiegen ist. Somit beeinflusst die Familiensprache unabhängig vom Migrationshintergrund das Ergebnis und der veränderte Sprachgebrauch in der Familie kann als ursächlich für den Kompetenzzuwachs angesehen werden (vgl. Ehmke 2013: 147). Ebenso die Ergebnisse der ersten Erhebung der Lesekompetenz der OECD, auch dort können Unterschiede beobachtet werden, je nachdem ob man die Familiensprache oder den Migrationshintergrund in den Mittelpunkt stellt. Berücksichtigt man die Familiensprache, erzielen die Schülerinnen und Schüler mit deutscher Familiensprache im Durchschnitt ca. 510 Punkte, jene mit einer anderen Familiensprache 430 Punkte. Nimmt man aber den Migrationshintergrund als Grundlage, so erzielen die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund im Durchschnitt ca. 520 Punkte, Schüler mit Migrationshintergrund der zweiten Generation 450 Punkte und jene der ersten Generation 410 Punkte (vgl. Reiterer 2002b: 63). Daraus lässt sich ableiten, dass der Migrationszeitpunkt ebenso eine Rolle spielt wie die Familiensprache. Vor allem aber Staatsbürgerschaft und Familiensprache können auf keinen Fall gleich gesetzt werden, so hatten im Schuljahr 2012/13 120.110 (10,5%) Schülerinnen und Schüler keine österreichische Staatsbürgerschaft (statistik.at 2014a), aber 226.547 (19,8%) hatten eine andere Familiensprache als Deutsch (statistik.at 2014b).

5.2 Gesamtergebnis

Das Gesamtergebnis fällt bei allen drei Testreihen positiv aus, wobei die Kontrollgruppe der dritten Testreihe eindeutig die besten Ergebnisse erzielen kann und die Schüler der zweiten Testreihe am schlechtesten abschneiden.

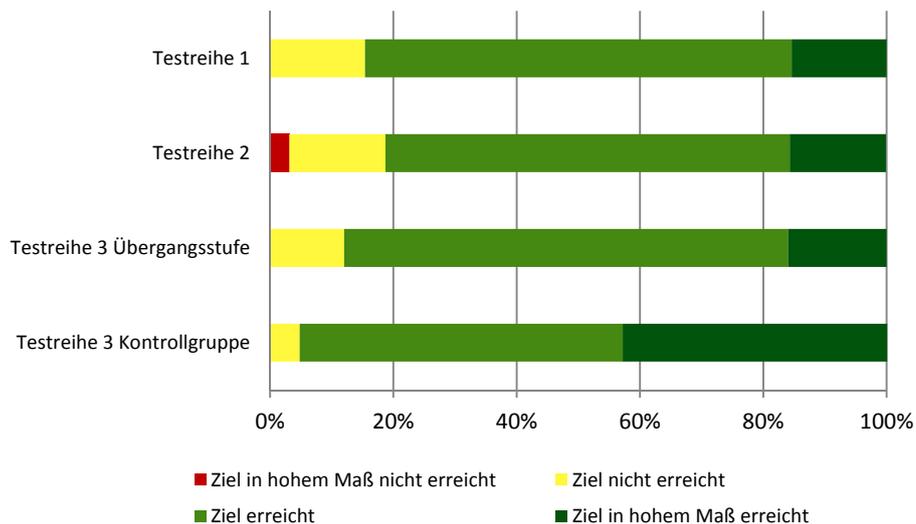


Abbildung 9: Gesamtergebnis

Bei der ersten Testreihe haben 85% der Schüler die Ziele erreicht, ca. 15% sogar in hohem Maß. Doch es bleiben noch immer 15%, die das Ziel nicht erreichen konnten. Allerdings gibt es keinen Schüler, der das Ziel in hohem Maß nicht erreicht hat. Vergleicht man die Ergebnisse mit jenen der Überprüfung des Stadtschulrates, so ergibt sich ein ähnliches Bild. In dieser Testreihe haben sogar über 90% der Schülerinnen und Schüler das Ziel erreicht, fast 60% sogar in hohem Maß (vgl. Stadtschulrat für Wien 2005: 59).

Das Gesamtergebnis der zweiten Testreihe ist, ähnlich wie bei der ersten Testreihe, positiv, über 80% der Schüler können das Ziel erreichen, 15,6 % in hohem Maß. Allerdings gibt es bei dieser Testreihe auch Schüler, die das Ziel in hohem Maß nicht erreichen konnten. Ein detaillierter Vergleich der beiden Testreihen findet sich in Kapitel 5.6.

Die dritte Testreihe wird getrennt nach Übergangsstufe und Kontrollgruppe ausgewertet. Die Kontrollgruppe, also jene Schüler, die nicht die Übergangsstufe besucht haben, sondern direkt in die HTL eingestiegen sind, schneidet deutlich besser ab als die Gruppe der Übergangsstufe. In der Kontrollgruppe können lediglich 4,8% das Ziel nicht erreichen, bei der Übergangsstufe sind es 12%. Auch im oberen Leistungsbereich befinden sich deutlich mehr Schüler der Kontrollgruppe,

über 40% können das Ziel in hohem Maß erreichen, bei der Übergangsstufe sind es 16%. In Kapitel 5.7 werden die Leistungen der Schüler der Übergangsstufe bei der Testreihe 1 und 3 gegenüber gestellt.

5.3 Kompetenzbereiche

Sieht man sich die drei Kompetenzbereiche getrennt an, ergibt sich jedoch ein etwas differenziertes Bild. Bei den ersten beiden Testreihen, die jeweils den Test A als Basis hatten, bereitet vor allem der Bereich *Sprache als Trägerin von Informationen* den Schülern einige Schwierigkeiten. Im Gegensatz dazu ist es bei der dritten Testreihe der Bereich *Sprache als Gestaltungsmittel*, bei dem vor allem die Schüler der Übergangsstufe schwächere Leistungen zeigen. Die Ergebnisse für die drei Kompetenzbereiche sehen im Detail folgendermaßen aus:

5.3.1 Testreihe 1

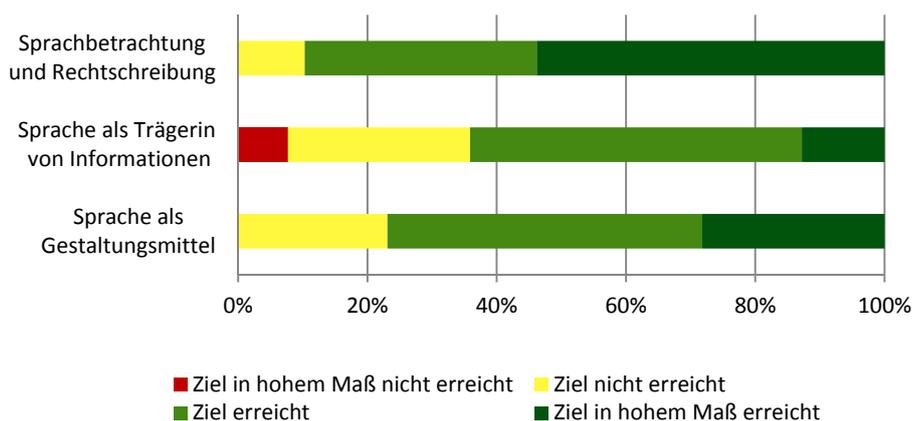


Abbildung 10: Testreihe 1 – Kompetenzbereiche

Sprachbetrachtung und Rechtschreibung (Aufgabe 1, 2 und 3)

Diese Aufgaben werden von den meisten Schülern ohne große Schwierigkeiten gelöst. Über 90% der Schüler können in diesem Bereich das Ziel erreichen, die Hälfte sogar in hohem Maß. Wenn Schwierigkeiten auftreten, dann bei Aufgabe 3, hier werden zwar Subjekt und Prädikat im Hauptsatz durchwegs richtig erkannt, bei Gliedsätzen hingegen liegt eine geringe Lösungshäufigkeit vor. Dieses Ergebnis entspricht dem des Stadtschulrates, auch dort liegt bei dieser Aufgabe eine unterdurchschnittliche Lösungshäufigkeit vor (vgl. Stadtschulrat für Wien 2005: 44).

Sprache als Trägerin von Informationen (Aufgabe 5, 6 und 7)

Dieser Bereich bereitet den Schülern massive Schwierigkeiten. Etwa ein Drittel der Schüler kann das Ziel nicht erreichen, ca. 8% sogar in hohem Maß nicht. Nur 12,8% der Schüler erreichen das Ziel in hohem Maß. Aufgabe 5 hat die geringste Lösungshäufigkeit, nur 20% können diese korrekt lösen. Die wenigsten Schwierigkeiten bereitet die Aufgabe 7, über die Hälfte der Schüler beantwortet diese richtig. Da es sich bei diesen Beispielen um freigegebene Items des BIFIEs handelt, liegen keine Vergleichswerte für diesen Kompetenzbereich vor. Betrachtet man die Ergebnisse der PISA-Studie für die Lesekompetenz, so fügen sich die Ergebnisse ins Bild. Bei der Überprüfung der Lesekompetenz 2012 lag Österreich unter dem OECD-Durchschnitt, also auch hier wird deutlich, dass die österreichischen Schülerinnen und Schüler mit standardisierten Leseaufgaben Schwierigkeiten haben (vgl. OECD 2013c: 194). Auch die Ergebnisse eines weiteren Projekts¹³, das an der HTL Wien 10 durchgeführt wurde, reihen sich nahtlos ein, auch hier erreichten mehr als zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler bei der Überprüfung der Lesekompetenz lediglich Werte in den Bereichen „schwach“ bis „unterdurchschnittlich“. Bei vielen dieser Schülerinnen und Schüler kann ein Bruch in der Spracherwerbsbiographie beobachtet werden. Dem Wortschatz kommt eine besondere Bedeutung für die Lesekompetenz zu, denn in vielen Fällen war es ein einziges unbekanntes Wort, das dazu führte, dass der ganze Satz nicht oder falsch verstanden wurde (vgl. Pardy 2008). Allerdings zählt der Wortschatz nicht zum Kompetenzbereich *Sprache als Trägerin von Informationen*, sondern ist Teil des Bereichs *Sprache als Gestaltungsmittel*.

Sprache als Gestaltungsmittel (Aufgabe 4, 8 und 9)

Insgesamt haben über Dreiviertel der Schüler das Ziel erreicht, fast 30% sogar in hohem Maß, allerdings gibt es 23,1%, die das Ziel nicht erreichen können. Die Texte der Aufgabe 4 entsprechen durchwegs den Erwartungen hinsichtlich der Textsorte, auch bei Aufgabe 9 gibt es kaum Probleme. Im Gegensatz zur Testung des Stadtschulrates weist Aufgabe 8 (*Argumente sammeln und ordnen*) eine geringe Lösungshäufigkeit auf, nur ein Drittel der Schüler kann das Ziel erreichen. Bei der Testreihe des Stadtschulrates haben alle drei Aufgaben aus diesem Bereich eine hohe Lösungshäufigkeit (vgl. Stadtschulrat für Wien 2005: 44).

¹³ Eine Projektgruppe der Universität Wien untersuchte im Rahmen der fachdidaktischen Lehrveranstaltung „Lesen, ästhetische Kommunikation und Medienkommunikation“ die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler der ersten Klassen der HTL (9. Schulstufe). Grundlage bildet das Salzburger Lesescreening.

5.3.2 Testreihe 2

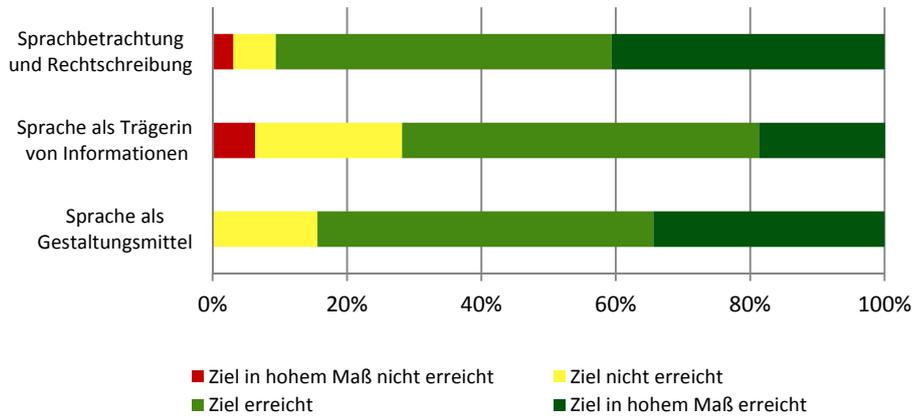


Abbildung 11: Testreihe 2 – Kompetenzbereiche

Auch bei der zweiten Testreihe erbringen die Schüler die besten Ergebnisse im Kompetenzbereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung*, über 90% der Schüler können das Ziel erreichen, über 40% in hohem Maß. Auch der Bereich *Sprache als Gestaltungsmittel* liefert durchwegs gute Ergebnisse, über 80% der Schüler können das Ziel erreichen, ein Drittel in hohem Maß. Die schlechtesten Ergebnisse liefert abermals der Kompetenzbereich *Sprache als Trägerin von Informationen*. Über ein Viertel der Schüler kann die Leseaufgaben nicht entsprechend bewältigen. Knapp 20% allerdings erreichen auch in diesem Bereich das Ziel in hohem Maß.

5.3.3 Testreihe 3

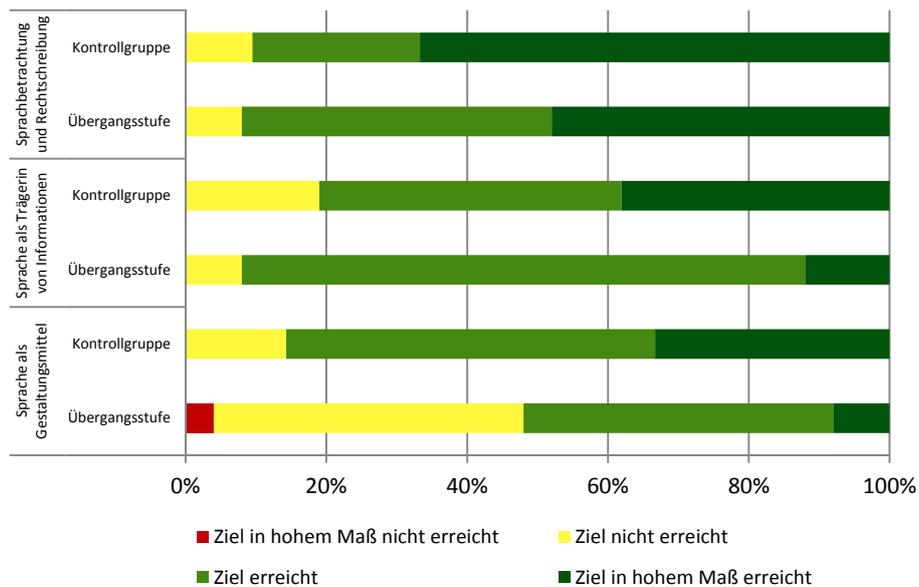


Abbildung 12: Testreihe 3 – Kompetenzbereiche

Bei dieser Testreihe fällt vor allem der Bereich *Sprache als Gestaltungsmittel* auf. Hier sind die größten Unterschiede zu beobachten, nicht einmal 50% der Schüler der Übergangsstufe können in diesem Kompetenzbereich das Ziel erreichen, bei der Kontrollgruppe hingegen sind es nur ca. 15%, die das Ziel nicht erreichen können. Es ist vor allem Aufgabe 8 (*Argumente sammeln und ordnen*), die den Schülern der Übergangsstufe deutlich mehr Schwierigkeiten bereitet, als den Schülern der Kontrollgruppe. Es fällt auf, dass auch bei den beiden vorangegangenen Testreihen, allerdings nicht in diesem Umfang, Probleme im gleichen Bereich (*Argumente sammeln und ordnen*) auftreten. Im Bereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* sind die Leistungen der beiden Gruppen vergleichbar, wobei in der Kontrollgruppe zwei Drittel der Schüler das Ziel in hohem Maß erreichen, in der Übergangsstufe sind es mit knapp der Hälfte etwas weniger. Auch im Kompetenzbereich *Sprache als Trägerin von Informationen* schneiden die Schüler der Kontrollgruppe besser ab, mit knapp 20% können zwar mehr Schüler als in der Gruppe der Übergangsstufe das Ziel nicht erreichen, aber dafür sind es fast 40%, die das Ziel in hohem Maß erreichen.

5.4 Auswertung unter Berücksichtigung der Familiensprache

Berücksichtigt man bei der Auswertung die Familiensprache der Schüler, so werden bei allen drei Testreihen deutliche Unterschiede sichtbar. Zumeist erreichen die Schüler mit deutscher Familiensprache die besseren Ergebnisse, die Ausnahme bildet allerdings die Testreihe 3. In diesem Fall schneiden jene Schüler der Übergangsstufe, die nicht Deutsch als Familiensprache haben, im Durchschnitt besser ab als die Schüler der Übergangsstufe mit deutscher Familiensprache.

Wenn man allerdings die einzelnen Kompetenzbereiche bei allen drei Testreihen betrachtet, dann zeigt sich, dass die Schüler mit nicht deutscher Familiensprache nicht in allen drei Bereichen schlechter abschneiden als die Schüler mit deutscher Familiensprache. Bei den ersten beiden Testreihen ist es der Bereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung*, in dem die Schüler mit nicht deutscher Familiensprache bessere Ergebnisse erzielen. Bei der dritten Testreihe hingegen ist es nicht der Bereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung*, sondern *Sprache als Trägerin von Informationen*, hier liegen die Ergebnisse der Schüler mit nicht deutscher Familiensprache über jenen der Schüler mit deutscher Familiensprache. Für die drei Testreihen sehen die Ergebnisse im Detail folgendermaßen aus:

5.4.1 Testreihe 1

Gesamtergebnis

Insgesamt schneiden die Schüler mit deutscher Familiensprache besser ab, über 90% erreichen das Ziel, fast 40% in hohem Maß. Bei den Schülern mit einer anderen Familiensprache sind es fast 20%, die das Ziel nicht erreichen. Ebenso deutlich ist der Unterschied im oberen Leistungsbereich, während fast 40% der Schüler mit deutscher Familiensprache das Ziel in hohem Maß erreichen, ist dies bei den Schülern mit nicht deutscher Familiensprache nur ein Zehntel.

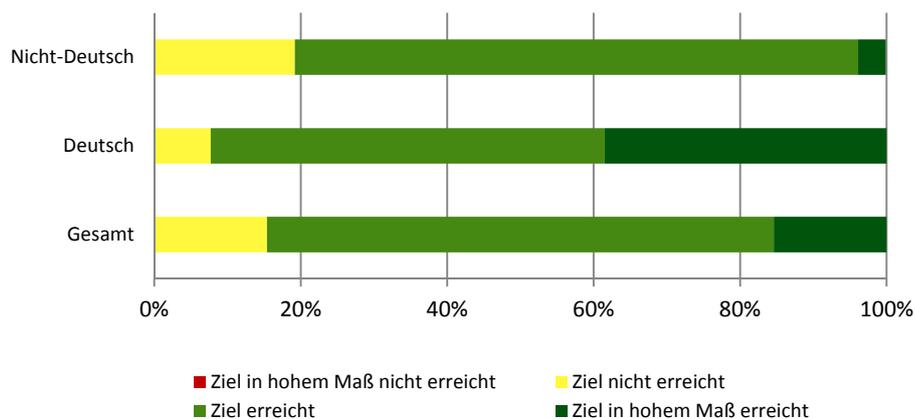


Abbildung 13: Testreihe 1 – Gesamtergebnis nach Familiensprache

Kompetenzbereiche

Noch deutlichere Unterschiede weisen die einzelnen Kompetenzbereiche auf. Lediglich im Kompetenzbereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* sind die Leistungen der Schüler annähernd gleich, ca. 90%, unabhängig von der Familiensprache, können das Ziel erreichen. Im Kompetenzbereich *Sprache als Gestaltungsmittel* können alle Schüler mit der Familiensprache Deutsch das Ziel erreichen, bei den Schülern mit einer anderen Familiensprache jedoch ist es über ein Drittel, das das Ziel nicht erreicht. Sieht man sich die einzelnen Aufgaben an, so kann man feststellen, dass die Leistungen bei Aufgabe 4 (*Gestaltung von Texten*) in etwa vergleichbar sind, wobei auch hier die Schüler mit deutscher Familiensprache etwas im Vorteil sind. Größer sind die Leistungsunterschiede bei Aufgabe 8 (*Argumente sammeln und ordnen*) und Aufgabe 9 (*Erweiterung des Wortschatzes*), vor allem mit der letzten Aufgabe haben die Schüler mit nicht deutscher Familiensprache Schwierigkeiten. Während alle Schüler mit deutscher Familiensprache für diese Aufgabe das Ziel erreichen, über Dreiviertel sogar in hohem Maß, können 50% der Schüler mit nicht deutscher Familiensprache das Ziel nicht erreichen. Dieses Ergebnis ist vor allem

für den Kompetenzbereich *Sprache als Trägerin von Informationen* relevant, da die Kompetenz im Bereich Wortschatz in einem Zusammenhang mit der Lesekompetenz steht.

Im Bereich *Sprache als Trägerin von Informationen* können sehr heterogene Leistungen beobachtet werden. Hier können über 75% der Schüler mit der Familiensprache Deutsch das Ziel erreichen, über 20% sogar in hohem Maß. Bei den Schülern mit einer anderen Familiensprache sind es nur 60%, die das Ziel erreichen. Über 10% erreichen das Ziel in hohem Maß nicht. Der Wiener Lesetest 2012 liefert ein ähnliches Ergebnis, über 40% der Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Familiensprache erreichen bei dieser Testung lediglich die niedrigste Kompetenzstufe, auf der anderen Seite sind über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit deutscher Familiensprache in der höchsten Kompetenzstufe (Haider 2012: 10). Ähnlich sieht die Verteilung auf die Kompetenzstufen im Bereich Lesen bei PISA 2000 aus, auch dort erreichen deutlich mehr Schülerinnen und Schüler mit Familiensprache Deutsch die höchsten Kompetenzstufen (36% erreichen mindestens Stufe 4) und wesentlich mehr Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Familiensprache befinden sich im unteren Leistungsbereich (42% erreichen höchstens Stufe 1) (vgl. Reiter 2002b: 70).

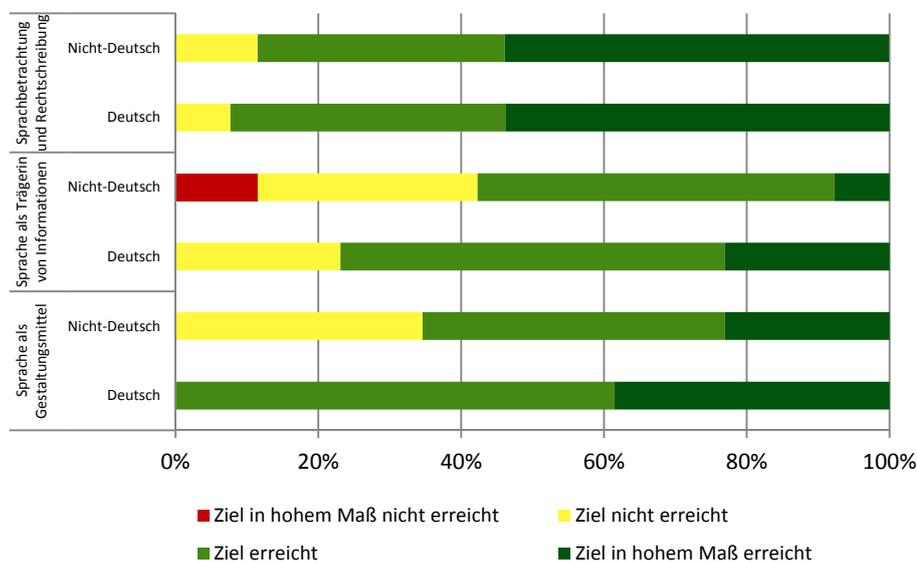


Abbildung 14: Testreihe 1 – Kompetenzbereiche nach Familiensprache

Zusammenfassend lässt sich bei einem Vergleich der Kompetenzbereiche, der die Familiensprache berücksichtigt, feststellen, dass Schüler mit deutscher Familiensprache durchgängig bessere Leistungen erbringen, besonders deutlich ist der Unterschied im Bereich *Sprache als Trägerin von Informationen*, über 40% der Schüler mit einer anderen Familiensprache haben Probleme bei den

Leseaufgaben. Lediglich im Bereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* erbringen beide Gruppen gute und vergleichbare Leistungen.

5.4.2 Testreihe 2

Gesamtergebnis

Wiederum scheiden die Schüler mit deutscher Familiensprache besser ab, 90% können das Ziel erreichen, 15,6 % in hohem Maß. Bei den Schülern mit nicht deutscher Familiensprache können knapp 80% das Ziel erreichen, über 20% allerdings nicht, 4,5% in hohem Maß nicht.

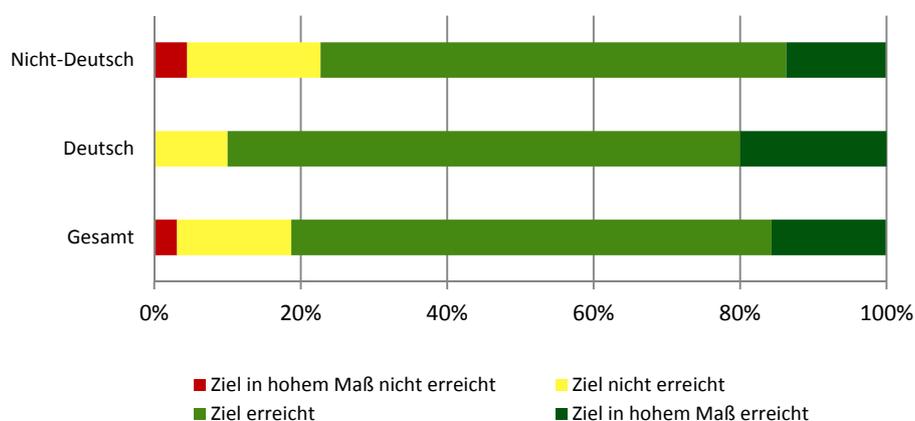


Abbildung 15: Testreihe 2 – Gesamtergebnis nach Familiensprache

Kompetenzbereiche

Nach Kompetenzbereichen aufgeteilt sieht das Ergebnis bei Berücksichtigung der Familiensprache folgendermaßen aus. Im Kompetenzbereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* sind wie auch beim der ersten Testreihe die Ergebnisse der beiden Gruppen vergleichbar, wobei die Schüler mit nicht deutscher Familiensprache etwas besser abschneiden, 50% können das Ziel in hohem Maß erreichen, bei den Schülern mit deutscher Familiensprache sind es nur 20%.

Beim Bereich *Sprache als Gestaltungsmittel* haben zwar mehr Schüler mit nicht deutscher Familiensprache das Ziel erreicht, über 85%, aber es gibt deutlich mehr Schüler mit Familiensprache Deutsch, die die Ziel in hohem Maß erreicht haben, 60%. Wiederum ist es vor allem Aufgabe 9 (*Erweiterung des Wortschatzes*), die den Unterschied ausmacht, 80% der Schüler mit deutscher Familiensprache können bei dieser Aufgabe das Ziel erreichen, 40% in hohem Maß. Auf der anderen Seite kann ein Drittel der Schüler mit nicht deutscher Familiensprache das Ziel nicht erreichen. Wiederum ist ein Zusammenhang mit dem Kompetenzbereich *Sprache als Trägerin von Informationen* anzunehmen. Hier sind die Leistungen der beiden Gruppen sehr

unterschiedlich, deutlich zu Ungunsten der Schüler mit nicht deutscher Familiensprache. 90% der Schüler mit Familiensprache Deutsch können das Ziel erreichen, 30% in hohem Maß. Bei den Schülern mit nicht deutscher Familiensprache hat ein Drittel Schwierigkeiten mit den Leseaufgaben, ca. 9% können das Ziel in hohem Maß nicht erreichen.

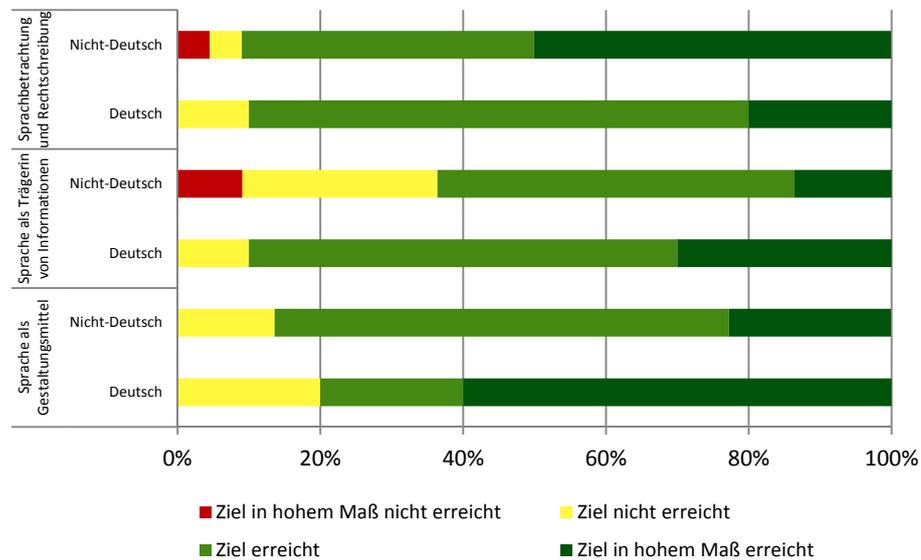


Abbildung 16: Testreihe 2 – Kompetenzbereiche nach Familiensprache

5.4.3 Testreihe 3

Bei der letzten Testreihe fällt auf, dass sich die Ergebnisse der Schüler der Übergangsstufe bei der Berücksichtigung der Familiensprache kaum voneinander unterscheiden. Anders sieht es bei der Kontrollgruppe aus, hier scheiden die Schüler mit deutscher Familiensprache eindeutig besser als die Schüler mit nicht deutscher Familiensprache.

Bei der Übergangsstufe können, unabhängig von der Familiensprache, jeweils nicht ganz 90% das Ziel erreichen, bei den Schüler mit nicht deutscher Familiensprache sind es mit fast 20% deutlich mehr Schüler, die das Ziel in hohem Maß erreichen, als bei den Schülern mit deutscher Familiensprache (11,1%). Die Leistungen der Schüler der Kontrollgruppe hingegen unterscheiden sich deutlich, wenn man die Familiensprache berücksichtigt. Alle Schüler mit deutscher Familiensprache können das Ziel erreichen, über die Hälfte in hohem Maß. Die Ergebnisse der Schüler, die nicht Deutsch als Familiensprache haben, lassen sich in etwa mit den Ergebnissen der Schüler der Übergangsstufe vergleichen, wobei die Kontrollgruppe im oberen Leistungsbereich etwas besser abschneidet, über 90% erreichen das Ziel, davon etwa 30% in hohem Maß.

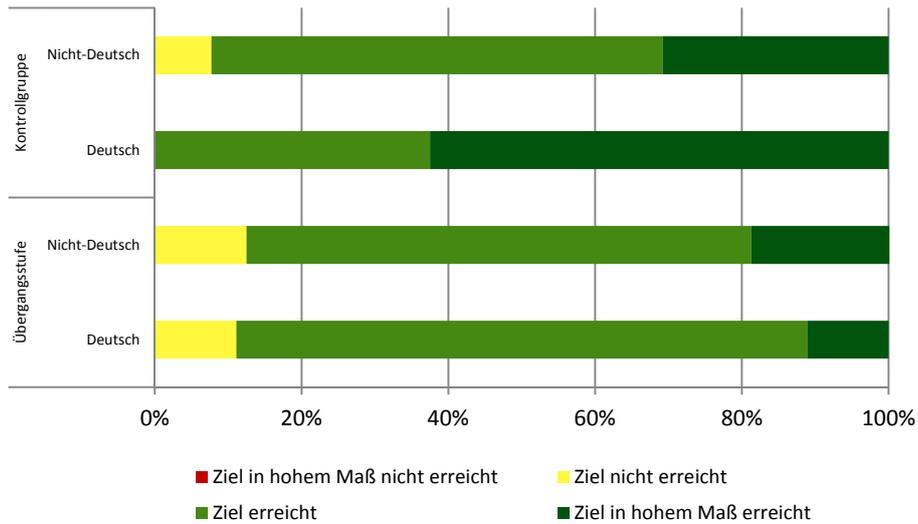


Abbildung 17: Testreihe 3 – Gesamtergebnis nach Familiensprache

Übergangsstufe

Obwohl die Gesamtleistungen der Schüler der Übergangsstufe unabhängig von der Familiensprache vergleichbar sind, ergeben sich bei den einzelnen Kompetenzbereichen wiederum deutliche Unterschiede, wenn man die Familiensprache berücksichtigt.

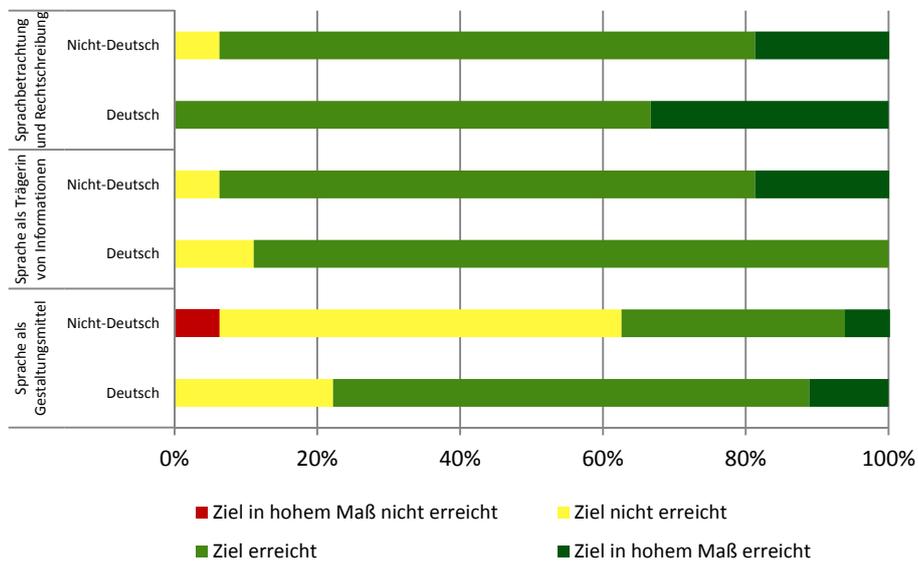


Abbildung 18: Testreihe 3 – Übergangsstufe: Kompetenzbereiche nach Familiensprache

Besonders auffällig ist der Bereich *Sprache als Gestaltungsmittel*, hier erreichen zwar fast 80% der Schüler mit deutscher Familiensprache das Ziel, aber bei den Schülern mit nicht deutscher Familiensprache sind es über 60%, die das Ziel nicht erreichen, etwa 6% in hohem Maß nicht. Es fällt auf, dass auch bei Aufgabe 4 (*Gestaltung von Texten*) die Schüler mit nicht deutscher

Familiensprache deutlich schlechter abschneiden, dies steht in Widerspruch zur ersten Testreihe, dort waren die Ergebnisse für diesen Bereich vergleichbar. Aufgabe 9 (*Erweiterung des Wortschatzes*) liefert hingegen ähnliche Ergebnisse wie bei der ersten Testreihe, wiederum schneiden die Schüler mit nicht deutscher Familiensprache schlechter ab, fast die Hälfte der Schüler kann das Ziel nicht erreichen, auf der anderen Seite können fast 80% der Schüler mit deutscher Familiensprache bei dieser Aufgabe das Ziel erreichen. Diese Probleme der Schüler mit nicht deutscher Familiensprache im Bereich Wortschatz haben aber in diesem Fall keine Auswirkung auf den Kompetenzbereich *Sprache als Trägerin von Informationen*, hier liegen die Schüler mit nicht deutscher Familiensprache deutlich vor jenen mit Deutsch als Familiensprache. Im Bereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* zeigen die Schüler mit deutscher Muttersprache etwas bessere Leistungen.

Im Gegensatz zur ersten Testreihe, an der die Schüler der Übergangsstufe teilnahmen, haben die Schüler mit nicht deutscher Familiensprache ihr Leistungsniveau an die Schüler mit deutscher Familiensprache angeglichen, die Leistungen liegen sogar etwas darüber. Vor allem im Bereich *Sprache als Trägerin von Informationen* konnten die Schüler mit nicht deutscher Familiensprache ihre Ergebnisse deutlich verbessern, im Kompetenzbereich *Sprache als Gestaltungsmittel* hingegen bleibt ein Leistungsunterschied noch immer bestehen.

Umstieg in die HTL

Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist, ob der Leistungszuwachs durch den Besuch der Übergangsstufe zu erklären ist oder ob nur jene Schüler, die bereits bei der ersten Testreihe gute Leistungen erbracht haben, in die 1. Klasse der HTL umgestiegen sind. Berücksichtigt man also nur die Testergebnisse der ersten Testreihe von jene Schülern, die auch in die HTL umgestiegen sind, so ist zu beobachten, dass jene Schüler, die in die HTL umsteigen besser abschneiden als jene Schüler, die nach der Übergangsstufe von der Schule abgehen. Dies gilt nicht nur für das Gesamtergebnis, sondern auch für alle drei Kompetenzbereiche. Besonders deutlich ist der Unterschied im Kompetenzbereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung*, hier erreichen beinahe alle Schüler, die in die 1. Klasse HTL umsteigen, das Ziel und über 60% in hohem Maß. Dieses Ergebnis kann man auch in Zusammenhang mit den Zeugnisnoten sehen, auch dort spielt der Kompetenzbereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* eine wichtige Rolle, wie dies bei den Vergleichen mit den Zeugnisnoten deutlich zu sehen ist. Auch im Bereich *Sprache als Gestaltungsmittel* ist ein Unterschied zwischen den beiden Gruppen zu beobachten, auch hier schneiden jene Schüler, die im nächsten Jahr auch noch die HTL besuchen, besser ab. Lediglich im Bereich *Sprache als Trägerin von Informationen* sind kaum Unterschiede festzustellen.

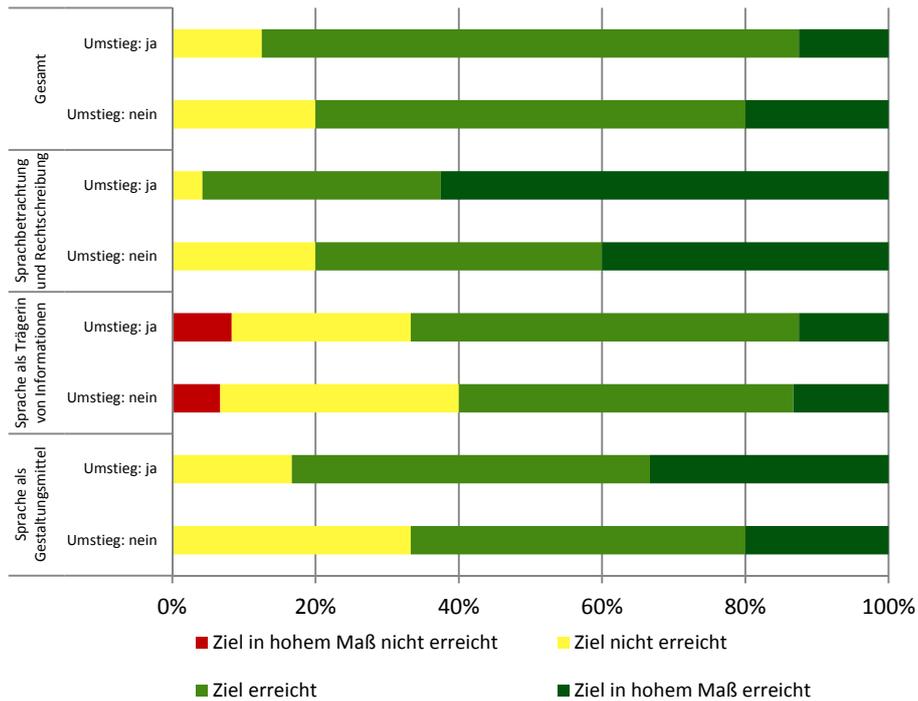


Abbildung 19: Vergleich Übergangsstufe 1 – Umstieg in die HTL

Kontrollgruppe

Die Ergebnisse der Kontrollgruppe sind eindeutig, wenn man die Familiensprache berücksichtigt. In allen drei Kompetenzbereichen liegen die Leistungen der Schüler mit deutscher Familiensprache über jenen der Schüler mit nicht deutscher Familiensprache.

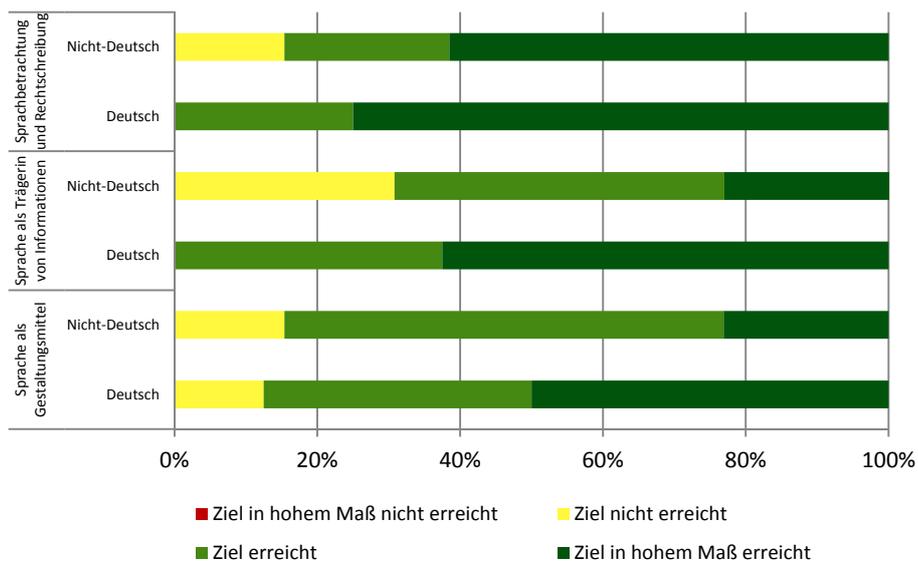


Abbildung 20: Testreihe 3 – Kontrollgruppe: Kompetenzbereiche nach Familiensprache

Besonders auffällig sind die Kompetenzbereiche *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* und *Sprache als Trägerin von Informationen*, bei beiden Bereichen erreichen alle Schüler mit deutscher Familiensprache das Ziel. Nur im Bereich *Sprache als Gestaltungsmittel* gibt es einige Schüler mit deutscher Familiensprache, die das Ziel nicht erreichen. Die Schüler mit nicht deutscher Familiensprache liefern im Bereich *Sprache als Trägerin von Informationen* die schwächsten Ergebnisse, fast ein Drittel der Schüler kann das Ziel nicht erreichen. In den Bereichen *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* und *Sprache als Gestaltungsmittel* sind es jeweils ca. 15%, die das Ziel nicht erreichen können, wobei im Bereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* mit über 60% deutlich mehr Schüler das Ziel in hohem Maß erreichen.

Vergleich Übergangsstufe und Kontrollgruppe: Familiensprache nicht Deutsch

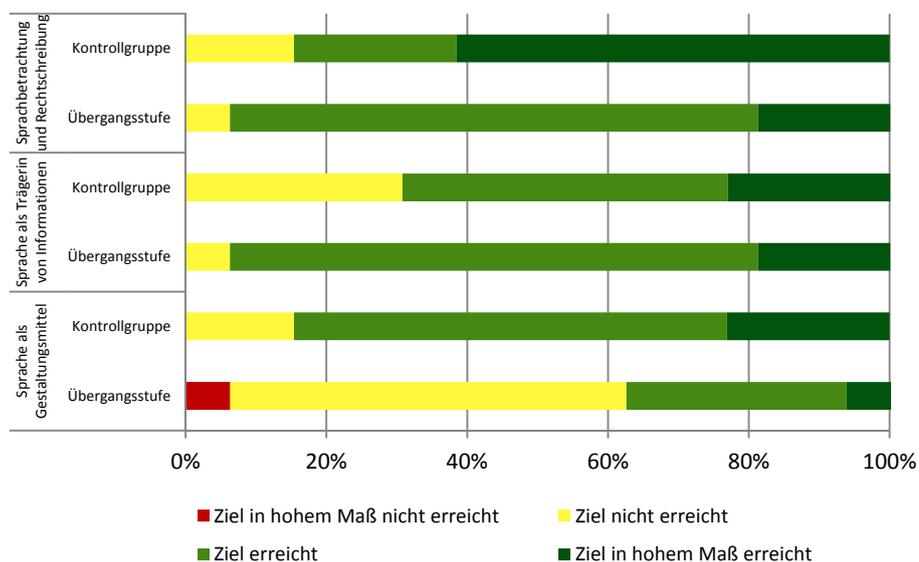


Abbildung 21: Testreihe 3 – Vergleich Übergangsstufe und Kontrollgruppe: Familiensprache nicht Deutsch

Vergleicht man nun die beiden Gruppen, die nicht Deutsch als Familiensprache haben, so fällt auf, dass jene Schüler, die die Übergangsstufe besucht haben, im Kompetenzbereich *Sprache als Trägerin von Informationen* deutlich besser abscheiden als die Schüler der Kontrollgruppe. Im Bereich *Sprache als Gestaltungsmittel* ist es genau umgekehrt, dort liegen die Leistungen der Kontrollgruppe deutlich über jenen der Schüler der Übergangsstufe. In diesem Fall haben die Schüler der Übergangsstufe deutlich mehr Schwierigkeiten mit Aufgabe 8 (*Argumente sammeln und ordnen*) als die Schüler der Kontrollgruppe. Inwieweit dies auf eine unterschiedliche Unterrichtspraxis zurückgeführt werden kann, ist ohne weitere Daten nicht zu beantworten, aber es fällt auf, dass die Schüler der Übergangsstufe bei allen drei Testreihen bei diesem Aufgabentypus unterdurchschnittlich abschnitten. Dies führt zu der Annahme, dass dieser Bereich des Deutschunterrichts in der Übergangsstufe nicht im Fokus steht.

Im Bereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* erzielen die Schüler der Kontrollgruppe ebenfalls bessere Leistungen, vor allem im oberen Leistungsbereich, über 60% der Schüler erreichen die Ziel in hohem Maß.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die drei Gruppen, Übergangsstufe mit deutscher Familiensprache, Übergangsstufe mit nicht deutscher Familiensprache und Kontrollgruppe mit nicht deutscher Familiensprache in etwa vergleichbare Leistungen erbringen, wobei Unterschiede in den drei Kompetenzbereichen festgestellt werden können. Die besten Leistungen erbringen mit Abstand die Schüler der Kontrollgruppe mit Familiensprache Deutsch.

5.5 Vergleich Zeugnisnoten

Für den Vergleich werden die Semesternoten herangezogen, da die Phase der Notengebung mit der Testung zeitlich zusammenfällt. Es liegen die Noten für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik vor. Dementsprechend können einerseits die Zusammenhänge¹⁴ zwischen dem Testergebnis in Deutsch und den Zeugnisnoten, aber auch zwischen den Zeugnisnoten selbst berechnet werden.

5.5.1 Testreihe 1

Ein starker Zusammenhang von 0,50 kann hier zwischen dem Testergebnis in Deutsch und der Mathematiknote beobachtet werden. Das Testergebnis und die Deutschnote stehen mit einem Wert von 0,47 in einem mittleren Zusammenhang, ein mittlerer Zusammenhang liegt auch zwischen den Deutschnoten und den Noten in Mathematik und Englisch vor. Der schwächste Zusammenhang lässt sich zwischen den Zeugnisnoten in Mathematik und Englisch beobachten.

	Testergebnis	Deutsch	Englisch
Deutsch	0,47		
Englisch	0,24	0,40	
Mathematik	0,50	0,44	0,20

Pearson-Korrelation

Tabelle 5: Testreihe 1 – Vergleich Zeugnisnoten und Gesamtergebnis

¹⁴ Da die Skalen der zu vergleichenden Merkmale unterschiedlich ausgerichtet sind, eine hohe Punktzahl stellt ein positives Testergebnis dar, bei den Noten hingegen ist eine niedrige Wert positiv, ergibt sich bei einem positiven Zusammenhang (hohe Punktzahl und gute Note) ein Korrelationskoeffizient mit einem negativen Vorzeichen. Um die Korrelationskoeffizienten leichter interpretieren zu können, wurden bei diesen Auswertungen die Vorzeichen der Koeffizienten umgedreht, d.h. ein positiver Korrelationskoeffizient bedeutet immer einen positiven Zusammenhang, also gutes Testergebnis und gute Note.

Betrachtet man die drei Kompetenzbereiche von einander getrennt (Tabelle 6), so besteht zwischen den Testergebnissen im Bereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* und den Zeugnisnoten in Mathematik mit einem Wert von 0,51 ein starker Zusammenhang. Für die Deutschnote ist es ebenfalls der Bereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung*, der den höchsten Wert liefert. Aber auch die Bereiche *Sprache als Gestaltungsmittel* und *Sprache als Trägerin von Informationen* stehen in einem mittleren Zusammenhang zur Deutschnote. Auffällig ist, dass zwischen den Englischnoten und dem Bereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* keinerlei Zusammenhang besteht. Dies ist insofern interessant, da in diesem Bereich die Schüler die besten Leistungen erzielen, diese Kompetenzen sich aber nicht auf die Englischnote auswirken. Den stärksten Zusammenhang zwischen dem Testergebnis und den Englischnoten liefert der Bereich *Sprache als Gestaltungsmittel*, hier liegt mit 0,30 eine mittlere Effektstärke vor. Man kann demnach sagen, dass die Testergebnisse vor allem mit den Noten in Deutsch und Mathematik in Zusammenhang stehen, wobei der Kompetenzbereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* den deutlicheren Zusammenhang liefert. Daraus lässt sich schließen, dass die Leistungen in diesem Kompetenzbereich für die Notengebung in Deutsch besonders ausschlaggebend sind. Der Bereich *Sprache als Trägerin von Informationen* steht nur in einem mittleren Zusammenhang mit den Deutsch- und Mathematiknoten.

	Sprachbetrachtung und Rechtschreibung	Sprache als Gestaltungsmittel	Sprache als Trägerin von Informationen
Deutsch	0,45	0,26	0,33
Englisch	0,01	0,30	0,21
Mathematik	0,51	0,30	0,32

Pearson-Korrelation

Tabelle 6: Testreihe 1 – Vergleich Zeugnisnoten und Kompetenzbereiche

5.5.2 Testreihe 2

Im Gegensatz zur ersten Testreihe ist kein so deutlicher Zusammenhang zwischen dem Testergebnis in Deutsch und den Semesternoten in Deutsch zu beobachten. Dafür gibt es aber einen Zusammenhang zwischen der Englischnote und dem Testergebnis in Deutsch. Auch zwischen der Englisch- und der Mathematiknote ist nur ein mittlerer Zusammenhang erkennbar.

	Testergebnis	Deutsch	Englisch
Deutsch	0,26		
Englisch	0,42	0,31	
Mathematik	0,35	0,31	0,40

Pearson-Korrelation

Tabelle 7: Testreihe 2 – Vergleich Zeugnisnoten und Gesamtergebnis

Bei den drei Kompetenzbereichen ist das Ergebnis ebenfalls nicht so eindeutig wie bei der ersten Testreihe, keiner der Bereiche steht in einem starken Zusammenhang mit den Zeugnisnoten.

	Sprachbetrachtung und Rechtschreibung	Sprache als Gestaltungsmittel	Sprache als Trägerin von Informationen
Deutsch	0,08	0,23	0,24
Englisch	0,37	0,27	0,30
Mathematik	0,35	0,03	0,37

Pearson-Korrelation

Tabelle 8: Testreihe 2 – Vergleich Zeugnisnoten und Kompetenzbereiche

Besonders der fehlende Zusammenhang zwischen der Deutschnote und dem Bereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* ist auffällig. Am größten ist der Zusammenhang zwischen der Mathematiknote und den Bereichen *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung*, sowie *Sprache als Trägerin von Informationen*. War bei der ersten Testreihe ein deutlicher Zusammenhang zwischen den Testergebnissen und den Zeugnisnoten zu beobachten, so ist dies bei der zweiten Testreihe nicht möglich. Vor allem der fehlende Zusammenhang zwischen dem Testergebnis und der Deutschnote ist überraschend. Es ist kaum möglich für dieses Ergebnis eine Erklärung zu finden, dazu reicht die Datenlage nicht aus, zudem müsste man die Lehrerinnen und Lehrer und ihre Kriterien für die Notengebung einbeziehen.

5.5.3 Testreihe 3

Bei der dritten Testreihe werden die beiden Gruppen, Kontrollgruppe und Übergangsstufe, getrennt von einander betrachtet, Grundlage für den Vergleich sind, wie bei den beiden anderen Testreihen auch, die Semesternoten.

Kontrollgruppe

Bei der Kontrollgruppe stehen die Testergebnisse in Deutsch in Zusammenhang mit allen drei Zeugnisnoten, wobei der stärkste Zusammenhang mit einem Wert von 0,57 mit der Deutsch-Note zu beobachten ist. Ein mittlerer Zusammenhang besteht zwischen den Zeugnisnoten in Englisch und Mathematik und dem Testergebnis. Auch die Zeugnisnoten stehen untereinander in Zusammenhang, wobei die Effektstärke zwischen Deutsch und Englisch mit 0,74 am größten ist, aber die Werte zwischen Deutsch und Mathematik (0,70) beziehungsweise Mathematik und Englisch (0,72) liegen nur knapp dahinter. Man kann davon ausgehen, dass Schüler, die in einem Fach gute Noten haben, diese auch in anderen Fächern haben und ebenso umgekehrt, hat ein Schüler in einem Fach eine schlechte Note, so ist dies mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit auch für die übrigen Fächer der Fall.

	Testergebnis	Deutsch	Englisch
Deutsch	0,57		
Englisch	0,41	0,74	
Mathematik	0,48	0,70	0,72

Pearson-Korrelation

Tabelle 9: Testreihe 3 – Vergleich Zeugnisnoten und Gesamtergebnis, Kontrollgruppe

Auch der Vergleich mit den Kompetenzbereichen liefert ein ähnliches Bild. Der stärkste Zusammenhang ergibt sich zwischen der Deutschnote und dem Testergebnis im Bereich *Sprache als Gestaltungsmittel*, auch für die anderen beiden Bereiche ist ein mittlerer Zusammenhang zu beobachten. Zudem lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Mathematiknote und den Bereichen *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* und *Sprache als Gestaltungsmittel* feststellen, das gilt ebenso für die Englischnote. Der Bereich *Sprache als Trägerin von Informationen* liefert in beiden Fällen lediglich eine kleine Effektstärke.

	Sprachbetrachtung und Rechtschreibung	Sprache als Gestaltungsmittel	Sprache als Trägerin von Informationen
Deutsch	0,34	0,59	0,31
Englisch	0,37	0,38	0,13
Mathematik	0,42	0,41	0,21

Pearson-Korrelation

Tabelle 10: Testreihe 3 – Vergleich Zeugnisnoten und Kompetenzbereiche, Kontrollgruppe

Übergangsstufe

Der Vergleich liefert für die Übergangsstufe ein komplett anderes Ergebnis, hier besteht kaum ein Zusammenhang zwischen den Zeugnisnoten und dem Testergebnis in Deutsch, ein mittlerer Zusammenhang kann nur für die Deutschnote und die Englischnote hergestellt werden. Auch bei den Zeugnisnoten ist der Zusammenhang nicht so eindeutig wie bei der Kontrollgruppe, lediglich zwischen Deutsch und Englisch kann eine sehr starke Effektstärke festgestellt werden, zwischen Deutsch und Mathematik beziehungsweise Englisch und Mathematik gibt es einen mittleren Zusammenhang. Gab es bei den übrigen Testreihen meist einen Zusammenhang zwischen dem Testergebnis und der Mathematiknote, so kann dieser Effekt hier nicht beobachtet werden.

	Testergebnis	Deutsch	Englisch
Deutsch	0,37		
Englisch	0,30	0,85	
Mathematik	0,02	0,26	0,33

Pearson-Korrelation

Tabelle 11: Testreihe 3 – Vergleich Zeugnisnoten und Gesamtergebnis, Übergangsstufe

Nicht nur zwischen dem Testergebnis und den Zeugnisnoten ist bei der Übergangsstufe ein schwächerer Zusammenhang erkennbar, sondern auch bei der Betrachtung der einzelnen Kompetenzbereiche kann kein so starker Zusammenhang wie für die Kontrollgruppe hergestellt werden. Lediglich die beiden Bereiche *Sprache als Gestaltungsmittel* und *Sprache als Trägerin von Informationen* stehen in einem mittleren Zusammenhang mit der Deutschnote. Ähnlich wie bei der zweiten Testreihe liegt kein Zusammenhang zwischen den Testergebnissen im Bereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* und den Deutschnoten vor. Für die Englisch- und Mathematiknote ist kaum ein Zusammenhang mit den Kompetenzbereichen festzustellen. Auffällig ist in diesem Fall auch der fehlende Zusammenhang zwischen dem Bereich *Sprache als Trägerin von Informationen* und der Mathematiknote, bei den ersten beiden Testreihen konnte hier ein mittlerer Zusammenhang hergestellt werden.

	Sprachbetrachtung und Rechtschreibung	Sprache als Gestaltungsmittel	Sprache als Trägerin von Informationen
Deutsch	0,07	0,34	0,31
Englisch	0,17	0,17	0,26
Mathematik	0,24	0,26	0,04

Pearson-Korrelation

Tabelle 12: Testreihe 3 – Vergleich Zeugnisnoten und Kompetenzbereiche, Übergangsstufe

Es ist durchaus bemerkenswert, dass der Vergleich der Testergebnisse in Deutsch mit den Zeugnisnoten für die beiden Gruppen bei der dritten Testreihe so unterschiedlich ausfällt, während bei der Kontrollgruppe ein deutlicher Zusammenhang besteht, ist dies bei der Übergangsstufe überhaupt nicht der Fall. Wie dieser Unterschied genau zustande kommt, kann mit den vorliegenden Daten nicht geklärt werden.

5.6 Vergleich Testreihe 1 und Testreihe 2

Vergleicht man die beiden Testreihen, denen Test A zugrunde liegt und an denen die beiden Jahrgänge der Übergangsstufe teilgenommen haben, kommt man zu folgendem Ergebnis. Insgesamt schneiden die Schüler der ersten Testreihe etwas besser ab. Allerdings muss der Testzeitpunkt berücksichtigt werden. Die erste Testreihe fand mitten im Schuljahr, die zweite zu Beginn statt, d.h. die Schüler der ersten Testreihe besuchten bereits einige Monate die Übergangsstufe. Allerdings gibt es in den einzelnen Kompetenzbereichen kleinere Verschiebungen. Der Bereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* liefert sehr ähnliche Ergebnisse, bei beiden Testreihen können etwa 90% das Ziel erreichen, wobei bei der ersten Testreihe mehr Schüler, über 50%, das Ziel sogar in hohem Maß erreichen. Bei den anderen

beiden Kompetenzbereichen schneiden die Schüler der zweiten Testreihe besser ab, allerdings gibt es auch Schüler, die dieses Mal das Ziel in hohem Maß nicht erreichen können.

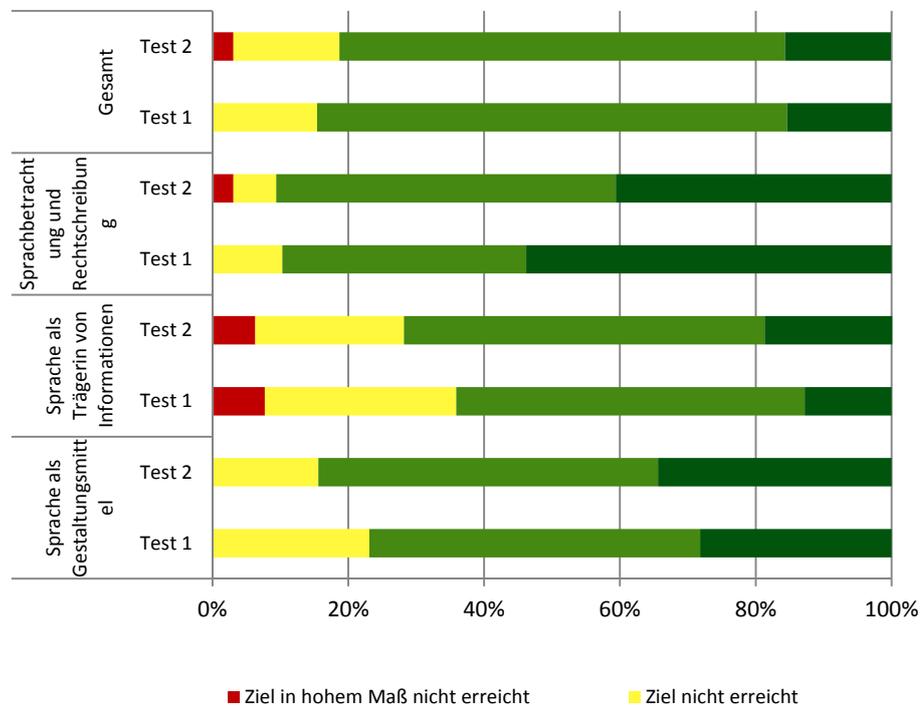


Abbildung 22: Vergleich Testreihe 1 und Testreihe 2

Aus den Ergebnissen der ersten beiden Testreihen lässt sich vor allem ableiten, dass Schüler mit ähnlichen Stärken, im Bereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung*, und ähnlichen Schwächen, vor allem im Bereich *Sprache als Trägerin von Informationen*, die Übergangsstufe besuchen.

5.7 Vergleich Testreihe 1 und Testreihe 3

Insgesamt scheiden die Schüler der Übergangsstufe beim zweiten Test, an dem sie teilgenommen, etwas besser ab. Betrachtet man die Kompetenzen einzeln, so ist ein Leistungszuwachs im Kompetenzbereich *Sprache als Trägerin von Informationen* zu bemerken, der Bereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* bleibt in etwa gleich. Einen starken Leistungsabfall gibt es hingegen im Bereich *Sprache als Gestaltungsmittel*, so haben bei der ersten Testreihe über Dreiviertel der Schüler das Ziel erreicht, beim zweiten Mal jedoch nur mehr etwas mehr als die Hälfte. Eine Erklärungsmöglichkeit für den Leistungsabfall in diesem Bereich ist die Testkonstruktion, eine andere die fehlende Motivation.

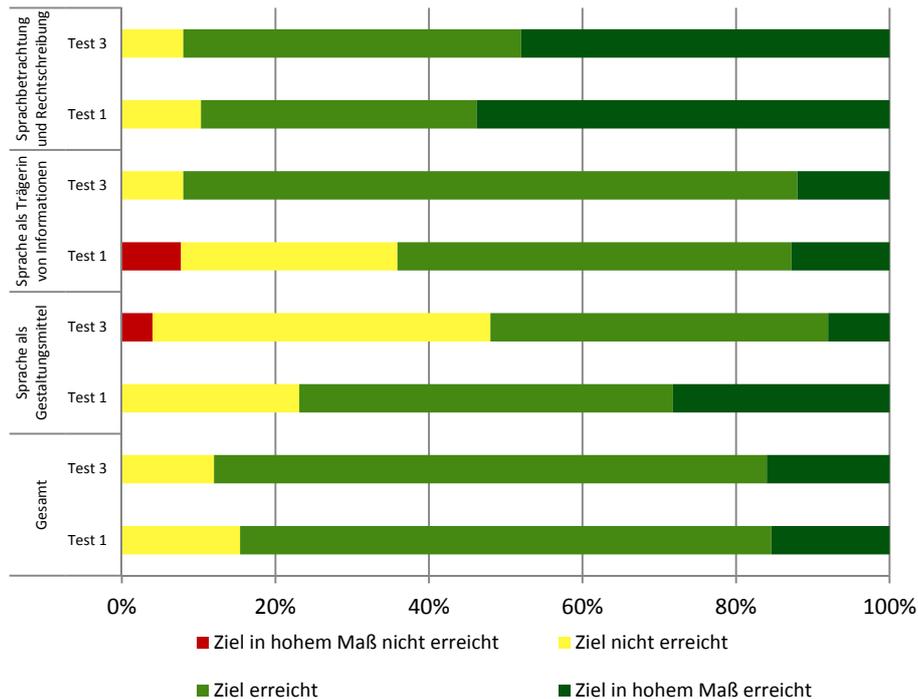


Abbildung 23: Vergleich Testreihe 1 und Testreihe 3

5.8 Vergleich Sekundarstufe I

Aus den bisherigen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass Schüler mit deutscher Familiensprache, die die Übergangsstufe nicht besucht haben, die besten Leistungen erzielen. Dies ist vor allem durch den Besuch der AHS in der Sekundarstufe I zu erklären. Schüler, die in der Unterstufe eine AHS besuchten, schneiden deutlich besser ab als Schüler, die eine Hauptschule (HS) oder Kooperative Mittelschule (KMS) besuchten. Wobei zwischen den Schülern, die eine HS oder eine KMS besuchten, ebenfalls Unterschiede bestehen, im Schnitt scheiden die Schüler, die zuvor eine HS besuchten besser ab als jene der KMS.

Dieses Ergebnis fügt sich gut ins Bild der letzten Testungen des BIFIEs. Bei der Standardüberprüfung Englisch 2013 wurden erstmals Hauptschule und Kooperative Mittelschule getrennt ausgewertet und auch dort schneiden die Schülerinnen und Schüler der Hauptschulen besser ab als Schülerinnen und Schüler, die eine Kooperative Mittelschule, beziehungsweise damit vergleichbar eine Neue Mittelschule (NMS) besuchen. Die besten Ergebnisse liefern auch hier die Schülerinnen und Schüler der AHS (vgl. BIFIE 2014a: 32). Ebenso die Ergebnisse des Wiener Lesetests, auch hier schneiden die Schülerinnen und Schüler der AHS deutlich besser ab als Schülerinnen und Schüler, die eine andere Pflichtschule besuchen. Über 60% der AHS-Schülerinnen und Schüler erreichen die höchste Kompetenzstufe, während es sonst lediglich 11%

sind. In der niedrigsten Kompetenzstufe befinden sich 5% AHS-Schülerinnen und Schüler und mit 48% fast zehnmal so viele Schülerinnen und Schüler der übrigen Pflichtschulen (vgl. Haider 2012: 9).

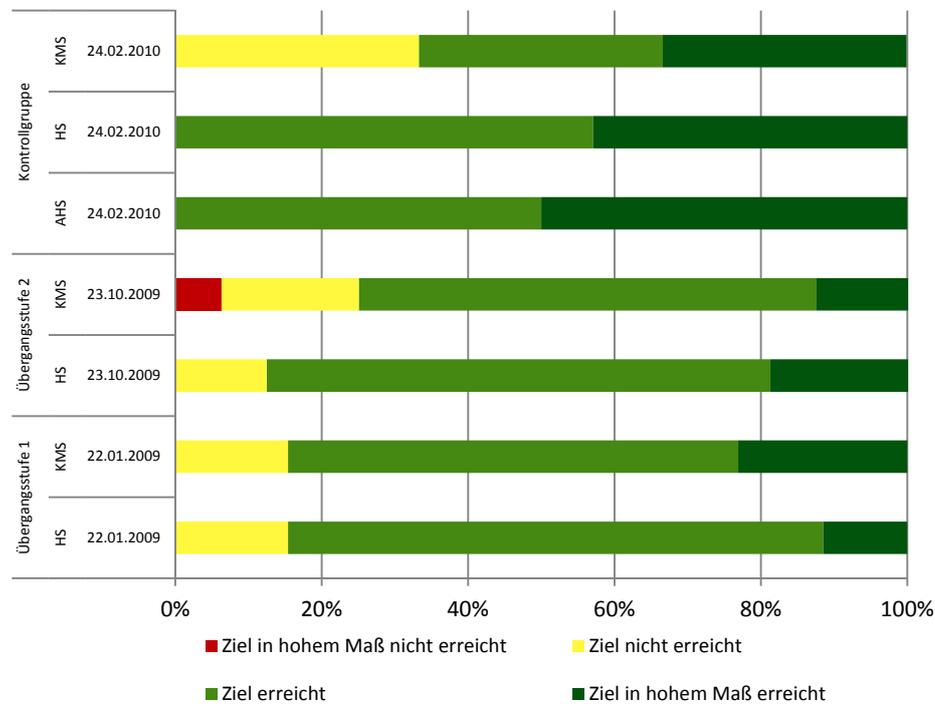


Abbildung 24: Vergleich – Sekundarstufe I

5.9 Schuljahr 2013/14

Insgesamt nahmen an den drei Testreihen 98 Schüler teil, wobei die Tests aus dem Bereich Deutsch von 94 Schülern absolviert wurden. Um die Frage nach der Effektivität beziehungsweise Nachhaltigkeit der Übergangsstufe zu beurteilen, soll die Schullaufbahn der getesteten Schüler einbezogen werden. Nachfolgende Grafik zeigt die Verteilung der Schüler nach ihrer Schullaufbahn an der HTL Wien 10. Es kann zwischen fünf Gruppen unterschieden werden: Die Schüler (1) besuchen die reguläre Schulstufe der HTL, (2) besuchen zwar die HTL, haben aber bereits mindestens ein Schuljahr wiederholt, (3) haben die Schulform gewechselt¹⁵, (4) haben die Schulform gewechselt und bereits mindestens ein Schuljahr wiederholt und (5) haben die Schule abgebrochen.

¹⁵ Es besteht die Möglichkeit in die Fachschule zu wechseln, diese schließt mit einer Abschlussprüfung ab, anschließend kann man durch den Besuch eines viersemestrigen Aufbaulehrgangs (Kolleg) ebenfalls mit der Matura abschließen.

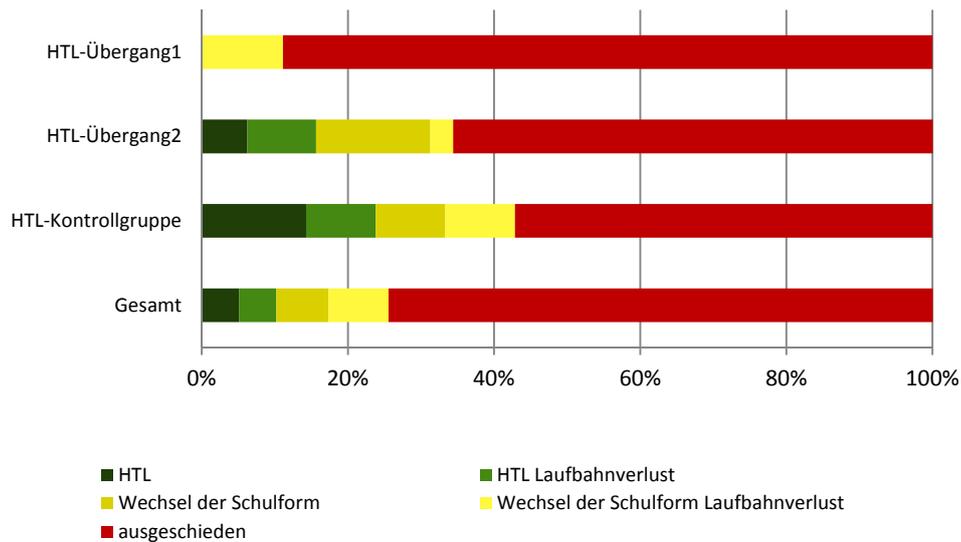


Abbildung 25: Schullaufbahn – Gesamtergebnis

Von den 98 an den drei Testreihen beteiligten Schülern besuchen insgesamt noch fünf Schüler die reguläre Schulstufe der HTL, weitere fünf Schüler besuchen zwar noch die HTL, haben aber bereits mindestens ein Schuljahr wiederholt. 15 Schüler haben die Schulform gewechselt und besuchen nun die Fachschule beziehungsweise das Kolleg, über die Hälfte davon hat wiederum mindestens ein Schuljahr wiederholt. Die restlichen 69 Schüler haben die HTL vorzeitig und somit ohne Abschluss verlassen, dies entspricht einer Drop-Out-Quote von fast 75%.¹⁶ Es fällt hier vor allem der erste Jahrgang der Übergangsstufe auf, fast 90% haben die Schule abgebrochen, keiner der Schüler besucht noch die HTL und jene Schüler, die die Schulform gewechselt haben, haben bereits mindestens ein Schuljahr wiederholt. Im Gegensatz dazu besuchen noch zwei Schüler, die den zweiten Jahrgang der Übergangsstufe besuchten, die reguläre Schulstufe der HTL, drei sind ebenfalls noch an der HTL, haben aber bereits mindestens ein Schuljahr wiederholt. In die Fachschule haben sechs Schüler gewechselt, fünf davon besuchen die reguläre Schulstufe. Die Drop-Out-Quote ist für diese Gruppe mit 65,5% zwar niedriger als für den Jahrgang zuvor, aber noch immer außerordentlich hoch. Auch in der Kontrollgruppe verlässt mehr als die Hälfte der Schüler die Schule vorzeitig und ohne Abschluss. Fünf Schüler besuchen noch die HTL, drei davon ohne Laufbahnverlust. Vier Schüler haben die Schulform gewechselt, zwei davon ohne Laufbahnverlust.

Vergleicht man die Testergebnisse unter der Berücksichtigung der Schullaufbahn, so konnten jene Schüler, die die HTL in der regulären Schulstufe besuchen die besten Resultate erreichen und jene

¹⁶ Über jene Schüler, die die Schule abgebrochen haben, liegen keine weiteren Informationen vor, es kann also nicht zwischen Schulwechsel, Beginn einer Lehre usw. differenziert werden.

Schüler, die die Schulform gewechselt haben und mindestens ein Schuljahr wiederholen mussten, erzielen die schwächsten Resultate.

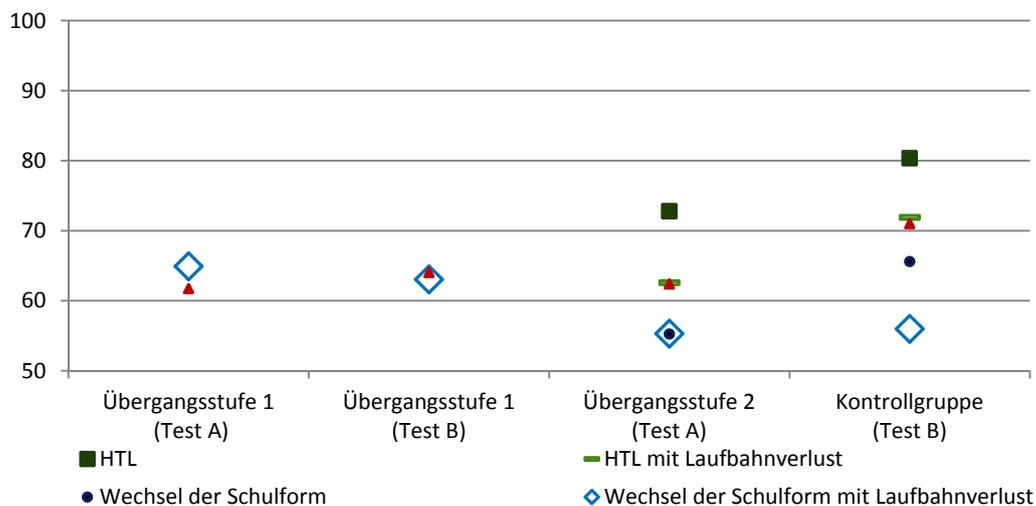


Abbildung 26: Schullaufbahn – Testergebnisse

Den höchsten Wert (ca. 80%) erreichen die Schüler der Kontrollgruppe, die die reguläre Schulstufe der HTL besuchen. Die Schüler der Übergangsstufe 2, die die reguläre Schulstufe der HTL besuchen, liegen mit einem Wert von ca. 73% darunter. Die niedrigsten Werte erzielen zumeist jene Schüler, die die Schulform gewechselt haben und bereits mindestens ein Schuljahr wiederholen mussten. Auffällig sind die Testergebnisse jener Schüler, die die Schule nicht mehr besuchen, ihre Resultate sind bei der Übergangsstufe 2 und der Kontrollgruppe mit der Gruppe der Schüler, die die HTL mit Laufbahnverlust besuchen, vergleichbar. Beim ersten Jahrgang der Übergangsstufe sind die Ergebnisse von jenen Schülern, die die Schule abgebrochen haben und von jenen, die die Schulform gewechselt und mindestens ein Schuljahr bereits wiederholt haben, in etwa vergleichbar. Man kann demnach davon ausgehen, dass unterschiedliche Faktoren zum Schulabbruch führen und die kognitiven Leistungen nicht das einzige Kriterium sind. Der Schulerfolg steht somit in einem Zusammenhang mit den Testergebnissen. Ein gutes Ergebnis beim Test ist keine Garantie, dass man die HTL erfolgreich absolviert, aber bei jenen Schülern, die beim Test einen niedrigen Wert erzielen, sinkt die Häufigkeit diese Schulform erfolgreich abzuschließen stark.

Die Zeugnisnoten zum Testzeitpunkt passen ebenfalls in dieses Bild, jene Schüler, die die reguläre Schulstufe der HTL besuchen, hatten in allen drei Unterrichtsfächern die besten Noten, wobei vor allem die Differenz in Mathematik auffällig ist, die Unterschiede liegen in einem Bereich von mehr

als zwei Notengraden. Für Deutsch und Englisch hingegen ist zwar ebenfalls ein Leistungsgefälle zu beobachten, allerdings fallen die Unterschiede mit ca. 1,5 Notengraden geringer aus.

Zeugnisnoten 2009/10 [Mittelwert]		Deutsch	Englisch	Mathematik
Übergangsstufe 1	HTL	-	-	-
	HTL mit Laufbahnverlust	-	-	-
	Wechsel der Schulform	-	-	-
	Wechsel der Schulform mit Laufbahnverlust	3,60	3,40	4,00
	ausgeschieden	3,86	3,95	4,19
Übergangsstufe 2	HTL	3,00	3,00	1,50
	HTL mit Laufbahnverlust	3,00	3,33	3,67
	Wechsel der Schulform	3,20	4,00	3,00
	Wechsel der Schulform mit Laufbahnverlust	3,00	4,00	2,00
	ausgeschieden	3,90	3,71	3,86
Kontrollgruppe	HTL	2,00	2,00	1,33
	HTL mit Laufbahnverlust	3,50	4,00	4,00
	Wechsel der Schulform	3,50	3,50	3,50
	Wechsel der Schulform mit Laufbahnverlust	3,50	3,50	4,50
	ausgeschieden	3,64	4,09	3,64

Tabelle 13: Schullaufbahn – Zeugnisnoten

Die besten Noten haben die Schüler der Kontrollgruppe, die noch die HTL besuchen: Deutsch: 2, Englisch: 2 und Mathematik: 1,33. Bereits jene Schüler, sowohl aus der Kontrollgruppe als auch aus der Übergangsstufe 2, die die HTL noch besuchen und mindestens ein Schuljahr wiederholt haben, haben mit Werte von 3 und darüber weitaus schlechtere Noten. Jene Schüler, die die Schule abbrechen, haben zumeist auch die schlechtesten Zeugnisnoten. Ähnlich wie bei den Testergebnissen ist auch hier ein Zusammenhang zwischen den Schulnoten zum Testzeitpunkt und zur weiteren Schullaufbahn zu sehen. Ein Unterschied zu den Testergebnissen ist allerdings festzustellen, jene Schüler, die die Schule abbrechen, haben zwar zumeist die schlechtere Noten als jene Schüler, die die HTL noch besuchen und mindestens ein Schuljahr bereits wiederholt haben, können aber bei den Tests vergleichbare Ergebnisse erzielen.

Betrachtet man die Schullaufbahn unter Berücksichtigung der Familiensprache, so kann eine positive Tendenz zugunsten der Schüler mit nicht deutscher Familiensprache gesehen werden, wobei die geringe Fallzahl zu beachten ist. Vom ersten Jahrgang der Übergangsstufe besuchen ausschließlich Schüler mit nicht deutscher Familiensprache noch die Schule, alle deutschsprachigen Schüler haben die Schule abgebrochen. Beim zweiten Jahrgang der Übergangsstufe setzt sich diese Tendenz fort, jene Schüler, die die HTL noch besuchen, haben ebenfalls eine andere Familiensprache als Deutsch. Lediglich bei der Kontrollgruppe gibt es Schüler, die die reguläre Schulstufe der HTL besuchen und Deutsch als Familiensprache haben,

wobei diese Schüler die AHS in der Unterstufe besuchten. Doch auch für die Kontrollgruppe gilt, eine größere Anzahl von Schülern mit nicht deutscher Familiensprache als mit der Familiensprache Deutsch besucht noch die HTL Wien 10.

Das Ziel der Übergangsstufe ist es, die Schülerinnen und Schüler besser auf die Anforderungen der HTL vorzubereiten und so die hohe Drop-Out-Quote zu senken. Dieses Ziel konnte nicht erreicht werden, die Drop-Out-Quote der Schüler, die die Übergangsstufe besuchten liegt mit fast 80% deutlich über der Drop-Out-Quote der Kontrollgruppe mit fast 60%. Da die Übergangsstufe die Erwartungen nicht im erwarteten Maß erfüllt hat, die Drop-Out-Quote konnte mit dieser Fördermaßnahme nicht gesenkt werden, wurde das Projekt deutlich reduziert und es wird im Schuljahr 2013/14 nur noch eine einzige Klasse mit 15 Schülern geführt.

6 Resümee

Bildung, wie sie bei Wilhelm von Humboldt gedacht wird, entzieht sich der Standardisierung, muss sich sogar einer Standardisierung entziehen, um die Individualität, die innere Gestalt des Menschen, nicht existentiell zu bedrohen. Somit ist der Begriff *Bildungsstandard* irreführend, denn mit dem Erreichen gewisser Standards ist noch keine Bildung im Sinne von Humboldt erreicht. Daraus folgt, dass entweder der Begriff *Bildungsstandard* selbst geändert werden muss, etwa in „Leistungsstandard“ (Freudenthaler & Specht 2005: 8) oder in „Wissensstandard“ (Kreitz 2007: 117) oder dass der Bildungsbegriff sich anpasst, wie dies in der Klieme-Expertise gezeigt wird. Bildung meint nun nicht mehr den „wahre[n] Zweck des Menschen“ (Humboldt 1980a: 84), sondern eine Ansammlung von „Basisfähigkeiten“ (Klieme et al. 2003: 66), die eine gesellschaftliche Teilnahme ermöglichen sollen.

Die Implementierung von Bildungsstandards ist eine weitreichende Reform des österreichischen Bildungssystems, vor allem der Paradigmenwechsel von einer Input- zu einer Output-Orientierung stellt eine wesentliche Veränderung dar. Bedenken gegenüber den Bildungsstandards sind genügend vorhanden, neben prinzipiellen Überlegungen zur Testkonstruktion ist es die Ökonomisierung von Bildung, die ein Unbehagen auslöst. Weitere Problembereiche sind die Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis und die Komplexität der einzelnen Fächer. Nicht alle wesentlichen Bereiche eines Faches können in Form von standardisierten Aufgaben operationalisiert werden, im Fach Deutsch betrifft dies vor allem die Bereiche Kreativität und Ästhetik, aber auch das moralisch-ethische Urteilen ist davon betroffen. Werden diese Bereiche nicht in das Kompetenzmodell integriert, so kann dies zu einem Verschwinden aus der Unterrichtspraxis führen, vor allem wenn mit der Erfüllung von Standards auch Qualifikationen wie etwa Studienberechtigungen oder *High-Stakes-Assessments* wie die Verteilung von Ressourcen verbunden sind, die in weiterer Folge ein *teaching to the test* begünstigen. Welchen Stellenwert die Bildungsstandards in der Unterrichtspraxis wirklich einnehmen und inwieweit Bildungsstandards in Österreich Akzeptanz finden, ist auch abhängig davon,

„welche Funktionen Bildungsstandards im System erfüllen sollen, wie ihre Verbindlichkeit gesichert wird, woran erkennbar ist, dass die Anforderungen erfüllt werden und welche Konsequenzen für Schüler und Lehrer daraus folgen. Bildungsstandards sollten also das tun, wofür sie entwickelt worden sind, nämlich Klarheit geben, worauf es in der Schule ankommt“ (Specht & Lucyshyn 2008: 323).

Derzeit sind viele dieser Fragen noch offen. Da für Deutsch beispielsweise noch keine Kompetenzstufen veröffentlicht wurden, ist es kaum möglich zu erkennen, ob die Anforderungen

tatsächlich erfüllt wurden, da das entsprechende Vergleichssystem (noch) nicht vorhanden ist. Auch bezüglich der Konsequenzen für die Schülerinnen und Schüler beziehungsweise für die Lehrerinnen und Lehrer gibt es kaum konkrete Aussagen. Zudem ist fraglich, ob mit der Formulierung von Can-Do-Statements, wie sie im Moment vorliegen, die Kernbereiche der einzelnen Fächer tatsächlich erfasst werden können. Die Bildungsstandards erfüllen derzeit nicht die ihnen zugeschriebenen Funktionen und somit ist zu hinterfragen, ob sie in dieser Form tatsächlich einen Beitrag zur Qualitätssteigerung des Schulsystems beitragen können. Zudem laufen die Bildungsstandards Gefahr, dass sie, indem sie von oben verordnet werden, nicht in der erwarteten Form zu allen am Bildungssystem Beteiligten durchdringen.

„Eine Implementation von Bildungsstandards, die nicht bis auf die Mikroebene des Unterrichts durchdringt und die die Lehrpersonen und letztendlich die Schülerinnen und Schüler als eigenständig Lernende nicht erreicht, wird nichts bewirken. Für das Lehren und das Lernen gilt: keine Qualität der Produkte ohne entsprechende Prozessqualität; keine standardkonformen Lernergebnisse ohne vorangegangene Lerngelegenheiten für alle Schülerinnen und Schüler. Auf der Lehr-Lernebene entscheidet sich, ob die Reform wirksam ist.“ (Oelkers & Reusser 2008: 399).

Somit hier sind Zweifel angebracht, inwieweit das Konzept der Bildungsstandards bereits im österreichischen Schulsystem und somit in der Unterrichtspraxis ankommen ist und ob es tatsächlich auch auf der Lehr-Lernebene seine Entsprechung findet und nicht nur als eine verordnete Reform ohne weitere Konsequenzen verstanden wird.

Obwohl die kritischen Stimmen zahlreich sind, können durchwegs positive Punkte an den Bildungsstandards herausgearbeitet werden. Zwar sind die Bildungsstandards in Österreich als Regelstandards formuliert, doch durch die (zusätzliche) Definition von Mindeststandards könnte die Verantwortung vom einzelnen Lernenden an die Institution Schule abgegeben werden. Somit muss garantiert werden, dass alle Schülerinnen und Schüler diese Mindeststandards auch tatsächlich erreichen und die Schule dies gewährleisten kann. Davon würden die Schülerinnen und Schüler im unteren Leistungsbereich profitieren, denn für diese müssten entsprechende Fördermaßnahmen entwickelt werden, die das Erreichen der Mindeststandards ermöglichen. Ein weiterer positiver Aspekt ist die Möglichkeit, die Rolle der Lehrenden neu zu definieren, durch die Vorgabe von außen, welche Standards erreicht werden sollen, können die Lehrenden vermehrt eine unterstützende und begleitende Funktion übernehmen.

In Zusammenhang mit den Testreihen an der HTL Wien 10 erfüllt das Konzept der Bildungsstandards die Funktion als Diagnoseinstrument für jene Bereiche des Deutschunterrichts,

die auch Eingang in die Can-Do-Statements gefunden haben. Über jene Aspekte, die aus unterschiedlichen Gründen nicht Teil des Kompetenzmodells sind, kann keine Aussage getroffen werden. Die Evaluation führt zu folgendem Ergebnis. Wenn auch die drei Testreihen in den Details unterschiedliche Resultate liefern, so lassen sich dennoch einige Tendenzen daraus ableiten.

(1) Ein Bereich, der immer wieder für Probleme sorgt, ist die Erweiterung des Wortschatzes. In allen drei Testreihen haben die Schüler mit diesem Beispiel große Schwierigkeiten. Dies ist vor allem in Hinblick auf den Lehrplan der Übergangsstufe interessant, der diesen Aspekt zwar zu den Bildungs- und Lehrausgaben zählt, aber beim Lehrstoff selbst findet die Erweiterung des Wortschatzes keine Berücksichtigung und der Wortschatz wird lediglich in einen Zusammenhang mit der Rechtschreibung gebracht (vgl. bmukk.gv.at BMUKK 2010). Wenn man nun davon ausgeht, dass ein entsprechend großer Wortschatz sich positiv auf die Lesekompetenz auswirkt, so stellt sich die Frage, warum dieser Bereich im Lehrstoff der Übergangsstufe nicht berücksichtigt wird. Ob auch in der Unterrichtspraxis dieser Bereich nicht oder nicht ausreichend behandelt wird, müsste anhand von Unterrichtsbeobachtung oder Interviews genauer untersucht werden.

(2) Schüler mit nicht deutscher Familiensprache schneiden bei diesen Testreihen schlechter ab als Schüler mit der Familiensprache Deutsch, ein deutlicher Leistungsunterschied ist in den Bereichen *Sprache als Trägerin von Informationen* und *Sprache als Gestaltungsmittel* zu beobachten. Im Bereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* hingegen können die Schüler mit nicht deutscher Familiensprache gleich gute oder sogar bessere Leistungen erzielen als ihr Mitschüler mit deutscher Familiensprache.

(3) Die Zeugnisnoten stehen nur in einem geringen Zusammenhang mit den Testergebnissen, keiner der drei Kompetenzbereich steht bei allen drei Testreihen in einem starken Zusammenhang mit den Zeugnisnoten.

(4) Auch wenn geringe Fallzahlen vorliegen, so kann dennoch davon ausgegangen werden, dass für das Abschneiden bei den Testreihen und den weiteren Schulerfolg nicht so sehr die Familiensprache, sondern die besuchte Schulform in der Sekundarstufe I ursächlich ist. Drei von vier Schülern, die in der Sekundarstufe I eine AHS besuchten, sind im Schuljahr 2013/14 noch an der HTL, haben noch kein Schuljahr wiederholt und konnten auch bei der Testung gute Ergebnisse erreichen.

(5) Von der Übergangsstufe können im größeren Ausmaß die Schüler mit nicht deutscher Familiensprache profitieren, zum einen können sie ihre Leistungen zwischen den ersten beiden Testreihen an die Leistungen der Schüler mit Familiensprache Deutsch angleichen, zum anderen ist die Anzahl der Schüler größer, die im Schuljahr 2013/14 die HTL Wien 10 besuchen.

Die Stärken und Schwächen der Schüler können mit Hilfe der getesteten Kompetenzbereiche beschrieben werden. Vor allem wenn man die Familiensprache der Schüler berücksichtigt, fällt auf, dass die Schüler in unterschiedlichen Bereichen Probleme haben. Allerdings ist mit der alleinigen Beschreibung der Stärken und Schwächen noch kein Beitrag zur Förderung der Schüler geleistet. Erst wenn die Ergebnisse der Testreihen in die Unterrichtspraxis zurückwirken, indem gezielt jene Kompetenzbereiche, die Probleme bereiten, gefördert werden, kann die Evaluierung basierend auf den Bildungsstandards einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Übergangsstufe leisten. Im konkreten Fall ist dies nicht umgesetzt worden, die Ergebnisse der Evaluierung wurden kaum in die Unterrichtspraxis integriert. Ob dies allerdings als Grund für den fehlenden Erfolg der Übergangsstufe gesehen werden kann, bleibt offen, da Faktoren wie Motivation und Bildungserfahrung nicht einbezogen werden konnten und ein derart komplexes System nicht auf einen einzelnen Aspekt reduziert werden kann.

Die Ergebnisse dieser Testreihen korrespondieren mit den Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien, wo Kinder mit Migrationshintergrund durchgehend schlechtere Lese- und Lernleistungen aufweisen. Und auch in diesem Fall hat sich die Unterrichtspraxis nicht bewährt, obwohl durch die Übergangsklasse bereits eine Sonderunterrichtsform vorhanden ist. Auch die Schwächen der Schüler mit nicht deutscher Familiensprache im Bereich Wortschatz sind symptomatisch für eine verminderte Lesekompetenz. Sehr häufig sind die Leseschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern, unabhängig von der Familiensprache, auf Rückstände im Wortschatz zurückzuführen, zumeist ist bei multilingualen Personen der Wortschatz der Verkehrssprache geringer als bei monolingualen Personen (vgl. Segerer et al. 2013: 112). Eine Verbesserung der Lesekompetenz kann nur über Wortschatzarbeit stattfinden und dies nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch unter der Beteiligung der übrigen Fächer (vgl. Ehlers 2009: 112). So könnte einerseits sichergestellt werden, dass den Schülerinnen und Schülern der „Aufbau von Kompetenzen, deren nachhaltiger Erwerb für die weitere schulische und berufliche Bildung von zentraler Bedeutung ist“ (BGBl. I Nr. 117/2008 v. 8.8.2008), ermöglicht wird, wie dies der österreichische Gesetzgeber im Rahmen der Implementierung der Bildungsstandards fordert. Andererseits wird damit auch dem Bildungsbegriff von Wilhelm von Humboldt Rechnung getragen, der in der Weiterentwicklung der Sprache(n) die Möglichkeit sieht, dass der „Reichthum der Welt und die Mannigfaltigkeit dessen, was wir in ihr erkennen“ erweitert wird und „sich zugleich für uns der Umfang des Menschendaseyns [erweitert], und neue Arten zu denken und zu empfinden“ (Humboldt 1981: 111) entstehen.

Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2004), Die Diskussion um Bildungsstandards in Österreich. *Journal für Schulentwicklung* 8: 4, 29-38.

Altrichter, Herbert (2008), Veränderungen der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementation einer Politik der Bildungsstandards. In: Brüsemeister, Thomas & Eubel, Klaus-Dieter (Hrsg.) (2008), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 75-115.

Beer, Rudolf (2005), Bildungsstandards und Leistungsbeurteilung. *Erziehung und Unterricht* 155: 5-6, 478-484.

Beer, Rudolf (2010), Standards guter Bildung – Kinder im Zentrum der Innovation. *Erziehung und Unterricht* 160: 3-4, 220-227.

Benner, Dietrich (Hrsg.) (2007a), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh Verlag.

Benner, Dietrich (2007b), Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben. In: Benner, Dietrich (Hrsg.) (2007), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh Verlag, 123-138.

BIFIE (2009), *Baseline-Testung 2009 Schülerfragebogen*. Salzburg: BIFIE.

BIFIE (2010), *Bildungsstandards: Baseline 2009 (8. Schulstufe). Technischer Bericht*. Salzburg: BIFIE. [Online: <https://www.bifie.at/buch/1116>, Zugriff 31.1.2014]

BIFIE (2011a), *Kompetenzbereiche Deutsch 8. Schulstufe* [Online: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf, Zugriff 7.8.2013]

BIFIE (2011b), *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam.

BIFIE (2012), *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung. Informationen für Lehrer/innen und Schulleiter/innen*. Salzburg: BIFIE.

BIFIE (2013a), *Freigegebene Items – Deutsch 8. Schulstufe, Lesen*. [Online: <https://www.bifie.at/node/2290>, Zugriff 22.1.2014]

BIFIE (2013b), *Handbuch zur Standardüberprüfung in Deutsch, 8. Schulstufe*. Salzburg: BIFIE.

BIFIE (2013c), *Schülerfragebogen Standardüberprüfung 8. Schulstufe 2013*. Salzburg: BIFIE.

BIFIE (2014a), *Bundesergebnisbericht Standardüberprüfung Englisch 2013, 8. Schulstufe*. Salzburg: BIFIE.

BIFIE (2014b), *Die Kernaufgaben*. [Online: <https://www.bifie.at/bifie/kernaufgaben>, Zugriff 3.3.2014]

BIFIE (2014c), *Überprüfungskonzept*. [Online: <https://www.bifie.at/node/57>, Zugriff 3.3.2014]

- BIFIE (2014d), *Diagnoseinstrumente zur Informellen Kompetenzmessung*. [Online: <https://www.bifie.at/ikm>, Zugriff 6.3.2014]
- BIFIE (2014e), *Kompetenzen und Modelle*. [Online: <https://www.bifie.at/node/49>, Zugriff 15.3.2014]
- Bilstein, Johannes (2009), Standardisierung und Kanonisierung. Zur Imaginations- und Begriffsgeschichte. In: Bilstein, Johannes & Ecarius, Jutta (Hrsg.) (2009), *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15-29.
- Bischof, Linda Marie; Hochweber, Jan; Hartig, Johannes & Klieme, Eckhard (2013), Schulentwicklung im Verlauf eines Jahrzehnts. Erste Ergebnisse des PISA-Schulpanels. In: Jude, Nina & Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2013), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung*. Weinheim u.a.: Beltz, 172-199.
- BMUKK (2000a), *Lehrplan Allgemeiner Teil*. [Online: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>, Zugriff 15.3.2014]
- BMUKK (2000b), *Lehrplan Deutsch*. [Online: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf>, Zugriff 15.3.2014]
- BMUKK (2007), *Bildungsstandards – Deutsch. 8. Schulstufe. Aufgabensammlung Bd.1*. [Online: http://www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mOBibliothek/Bibliothek/D8_Band_1_Maerz_2007.pdf, Zugriff 7.8.2013]
- BMUKK (2010), *Übergangsstufe für berufsbildende mittlere und höhere Schulen*. [Online: http://material.htlwien10.at/Unterrichtsmaterial/Lehrplaene/40_Uebergangsstufe/UES_2010_V0.pdf Zugriff 1.8.2013]
- Bormann, Inka & Gregersen, Jan (2007), Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. In: Pongratz, Ludwig; Reichenbach, Roland & Wimmer, Michael (Hrsg.) (2007), *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse, 44-63.
- Brinkmann, Malte (2009), Fit für Pisa? – Bildungsstandards und performative Effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und pädagogischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur. In: Bilstein, Johannes & Ecarius, Jutta (Hrsg.) (2009), *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 97-116.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2008), *Bundesgesetz, mit dem das Schulunterrichtsgesetz geändert wird. BGBl. I Nr. 117/2008 v. 8.8.2008*. [Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17038/schug_nov_08.pdf, Zugriff: 15.3.2014]
- Cohen, Jacob (1992), A power primer. *Psychological Bulletin* 112, 155-159.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010), Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In: *Materialien zum Band Paul Mecheril et al. Bachelor / Master: Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 16-21.
- Döbert, Hans (2005), Flexibel, innovativ und output-orientiert – zu wesentlichen Merkmalen erfolgreicher Schulsysteme. *Erziehung und Unterricht* 155: 1-2, 12-23.

Dörpinghaus, Andreas; Poenitsch, Andreas & Wigger, Lothar (2012), *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

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

Ehlers, Swantje (2009), Heterogenität und Literalität. In: Buschkühle, Carl-Peter; Duncker, Ludwig & Oswald, Vadim (Hrsg.) (2009), *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 97-118.

Ehmke, Timo (2013), Veränderung der Lesekompetenz von PISA 2000 nach PISA 2009. Die Rolle von Unterschieden in den Bildungswegen und in der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Jude, Nina & Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2013), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung*. Weinheim u.a.: Beltz, 132-150.

Fanselow, Gisbert & Felix, Sascha W. (1987), *Sprachtheorie : eine Einführung in die generative Grammatik. 1. Grundlagen und Zielsetzungen*. Stuttgart: UTB.

Fend, Helmut (2008), *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung, Unterrichtsqualität. Wiesbaden*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fleck, Elfie (2008), Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt in der Schule. Gesellschaftliche Realität und pädagogische Herausforderung. *ide* 32: 2, 18-27.

Freudenthaler, Harald & Specht, Werner (2005), *Bildungsstandards aus Sicht der Anwender. Evaluation der Pilotphase I zur Umsetzung nationaler Bildungsstandards in der Sekundarstufe I*. Graz: ZSE, Abt.: Evaluation und Schulforschung.

Frey, Andreas (2006), Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Allemann-Ghionda, Cristina & Terhart, Ewald (Hrsg.) (2006), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*, S. 30-46.

Gruschka, Andreas (2007), Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirische Bildungsforschung aufzuheben. In: Pongratz, Ludwig; Reichenbach, Roland & Wimmer, Michael (Hrsg.) (2007), *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld : Janus Presse, 9-29.

Haider, Günter (Hrsg.) (2001), *PISA 2000: Technischer Bericht*. Innsbruck: Studienverlag.

Haider, Günter (2012), *Wiener Lesetest. Symposium des SSR Wien, 27.9.2012*. [Online: <http://sysmonitor.files.wordpress.com/2013/09/wiener-lesetest-2012-symposium.pdf>, Zugriff 27.2.2014]

Heid, Helmut (2007), Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung beizutragen. In: Brenner, Dietrich (Hrsg.) (2007), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh Verlag, 29-48.

Herzog, Walter (2007), Pro und Kontra Bildungsstandards. Die Perspektive eines Skeptikers. In: Labudde, Peter (Hrsg.) (2007), *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator*. Bern: Hep, 57-64.

Höhne, Thomas (2007), Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig; Reichenbach, Roland & Wimmer, Michael (Hrsg.) (2007), *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse, 30-43.

Humboldt, Wilhelm v. (1980a), Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Humboldt, Wilhelm v. (1980), *Werke in fünf Bänden, Bd. 1. Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Stuttgart: J.G. Cotta, 56-233.

Humboldt, Wilhelm v. (1980b), Theorie der Bildung des Menschen. In: Humboldt, Wilhelm v. (1980b), *Werke in fünf Bänden, Bd 1. Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Stuttgart: J.G. Cotta, 234-240.

Humboldt, Wilhelm v. (1981), *Werke in fünf Bänden, Bd. 5. Kleine Schriften; Autobiographisches; Dichtungen; Briefe; Kommentare zu Bd. I-V. Anhang*. Stuttgart: J.G. Cotta.

HTL WIEN 10 (2013), *Informationen für AufnahmsbewerberInnen*. [Online: material.htlwien10.at/Homepage2/Schule/HTL10/Aufnahme/Information_AufnahmsbewerberInnen.pdf, Zugriff 21.1.2014]

IEA (1998), *Mathematics and Science Achievement in the Final Years of Secondary School: IEA's Third International Mathematics and Science Report*. International Study Center at Boston College.

IEA (2011a), *Brief History of IEA: 50 Years of Educational Research*. [Online: http://www.iea.nl/brief_history.html, Zugriff 16.1.2014]

IEA (2011b), *Pilot Twelve-Country Study*. [Online: http://www.iea.nl/pilot_twelve-country_study.html, Zugriff 16.1.2014]

IEA (2011c), *FIMS: First International Mathematics Study*. [Online: <http://www.iea.nl/fims.html>, Zugriff 16.1.2014]

IEA (2011d), *Completed Studies*. [Online: http://www.iea.nl/completed_studies.html, Zugriff 16.1.2014]

IEA (2011e), *Computers in Education Study (COMPED)*. [Online: <http://www.iea.nl/comped.html>, Zugriff 20.1.2014]

IEA (2011f), *International Civic and Citizenship Education Study 2009 (ICCS 2009)* [Online: http://www.iea.nl/iccs_2009.html, Zugriff 21.1.2014]

Jude, Nina; Hartig, Johannes; Schipolowski, Stefan; Böhme, Katrin & Stanat, Petra (2013), Definition und Messung von Lesekompetenz. PISA und die Bildungsstandards. In: Jude, Nina & Klieme, Eckhart (Hrsg.) (2013), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung*. Weinheim u.a.: Beltz. 200-228.

Jude, Nina & Klieme, Eckhart (Hrsg.) (2013), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung*. Weinheim u.a.: Beltz.

Kant, Immanuel (1977[1800]), *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Werkausgabe Bd. XII*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Klein, Regina & Dungs, Susanne (Hrsg.) (2010), *Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Klieme, Eckhard; Avenarius, Werner; Blum, Hermann; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar & Vollmer, Helmut J. (2003), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.).

Klieme, Eckhard (2007), Bildungsstandards, Leistungsmessung und Unterrichtsqualität. In: Labudde, Peter (Hrsg.) (2007), *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator*. Bern: Hep, 75-84.

Klieme, Eckhart & Vieluf, Svenja (2013), Schulische Bildung im internationalen Vergleich. Ein Rahmenmodell für Kontextanalysen in PISA. In: Jude, Nina & Klieme, Eckhart (Hrsg.) (2013), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung*. Weinheim u.a.: Beltz, 229-246.

KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2005), *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München: Luchterhand.

Koller, Hans-Christoph (2012), *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Köller, Olaf (2007), Bildungsstandards, einheitliche Prüfungsanforderungen und Qualitätssicherung in der Sekundarstufe II. In: Brenner, Dietrich (Hrsg.) (2007), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh Verlag, 13-28.

Köller, Olaf (2011), Standardsetzung im Bildungssystem. In: Reinders, Heinz; Ditton, Hartmut; Gräsel, Cornelia & Gniewosz, Burkhard (Hrsg.) (2011), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 180-192.

Krainer, Konrad; Kühnelt, Helmut; Peschek, Werner & Wintersteiner, Werner (2007), Fachbezogenes Bildungsmanagement und Standards. In: Labudde, Peter (Hrsg.) (2007), *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator*. Bern: Hep, 181-190.

Kreitz, Robert (2007), Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch. In: Pongratz, Ludwig; Reichenbach, Roland & Wimmer, Michael (Hrsg.) (2007), *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse, 98-135.

Kreitz, Robert (2009), Bildungsstandards: Kompetenz- oder Wissensstandards. In: Bilstein, Johannes & Ecarius, Jutta (Hrsg.) (2009), *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 117-137.

Labudde, Peter (Hrsg.) (2007), *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator*. Bern: Hep.

Lucyshyn, Josef (2006), *Implementation von Bildungsstandards in Österreich. Arbeitsbericht*. Salzburg: BIFIE

Lucyshyn, Josef (2007), *Bildungsstandards in Österreich. Entwicklung und Implementierung. Pilotphase II (2004-2007)*. Salzburg: BIFIE.

Merkens, Hans (2007), Rückmeldungen von Schülerleistungen als Instrument der Schulentwicklung und der Unterrichtsverbesserung. In: Brenner, Dietrich (Hrsg.) (2007), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh Verlag, 83-101.

Merki, Maag (2007), Bildungsstandards – Konzept und Begrifflichkeit. In: Labudde, Peter (Hrsg.) (2007), *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator*. Bern: Hep, 17-25.

Mildner, Dorothea; Hochweber, Jan & Frey, Andreas (2013), Vergleichende Analysen der Kompetenzen von Fünfzehnjährigen und Neuntklässlern in den deutschen PISA-Erhebungen 2003 bis 2009. In: Jude, Nina & Klieme, Eckhart (Hrsg.) (2013), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung*. Weinheim u.a.: Beltz, 151-171.

OECD (2000), *Bildung auf einen Blick 2000: OECD-Indikatoren*. OECD Publishing.

OECD (2001), *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000*. OECD Publishing.

OECD (2002), *Beispielaufgaben aus der PISA-Erhebung 2000 in den Bereichen Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung*. OECD Publishing.

OECD (2010), *PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können: Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band 1)*. W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.

OECD (2013a), *Bildung auf einen Blick 2013. OECD-Indikatoren*. W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.

OECD (2013b), *Ländernotiz Österreich. Bildung auf einen Blick*. OECD Publishing.

OECD (2013c), *PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können (Band I): Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften*. W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.

OECD (2013d), *PISA 2012 Internationaler und nationaler Schülerfragebogen*. [Online: https://www.bifie.at/system/files/dl/pisa12_internationaler_nationaler_schuelerfragebogen.pdf, Zugriff 27.2.2013]

Oelkers, Jürgen & Reusser, Kurt (2008), *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.).

Pardy, Lisa (2008), ... und raus bist du! Selektionskriterium „Lesen – Fachwortschatz“. Ein Projektbericht aus der BMHS. *ide* 32:2, 76-85.

Pietsch, Marcus (2010), Evaluation von Unterrichtsstandards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 13: 1, 121-148.

Pongratz, Ludwig; Reichenbach, Roland & Wimmer, Michael (Hrsg.) (2007), *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse.

Reiter, Claudia (2002), Wenn die Testsprache nicht der Muttersprache entspricht... In: Reiter, Claudia & Haider, Günter (Hrsg.) (2000), *PISA 2000 - Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs*. Innsbruck: StudienVerlag, 61-68.

Reiter, Claudia (2002), Schüler/innen nichtdeutscher Muttersprach. In: Reiter, Claudia & Haider, Günter (Hrsg.) (2000), *PISA 2000 - Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs*. Innsbruck: StudienVerlag, 69-74.

Rejlek, Gabriele (2007), *Konzept und Durchführung einer modularen Einstiegsphase an den ersten Klassen einer Höheren Technischen Lehranstalt*. [Online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/b/b3/1138_Langfassung_Rejlek.pdf, Zugriff 14.1.2014]

Rieß, Cornelia & Meließnig, Christina (2010), Bildungsstandards oder vom Haben zum Sein. *Erziehung und Unterricht* 160: 3-4, 355-361.

Ruhloff, Jörg (2007), Grenzen von Standardisierung im pädagogischen Kontext. In: Brenner, Dietrich (Hrsg.) (2007), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh Verlag, 49-59.

Sander, Wolfgang (2009), Wie standardisierbar ist Bildung? Chancen und Probleme von Bildungsstandards in Deutschland. In: Buschkühle, Carl-Peter; Duncker, Ludwig & Oswald, Vadim (Hrsg.) (2009), *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-33.

Schneider-Taylor, Barbara (2009), *Auswertung der Lernstandserhebung I*. Wien: Institut für Bildungswissenschaften.

Scholl, Daniel (2009), *Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schubert, Christa (2010), Standards und Individualisierung – ein Widerspruch? *Erziehung und Unterricht* 160: 3-4, 267-273.

Schulz, Wolfram; Ainley, John; Fraillon, Julian; Kerr, David & Losito, Bruno (2010), *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lowersecondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Schwantner, Ursula & Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2010), *PISA 2009 Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft*. Graz: Leykam.

Segerer, Robin; Marx, Alexandra; Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang; Roick, Thorsten & Marx, Peter (2013), Determinanten der Lesekompetenz bei Jugendlichen nicht deutscher Herkunftssprache. Zur Bedeutung der Spracherwerbsreihenfolge im Falle von Mehrsprachigkeit. In: Jude, Nina & Klieme, Eckhart (Hrsg.) (2013), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung*. Weinheim u.a.: Beltz, 111-131.

Seidel, Tina (2008), Stichwort: Schuleffektivität in der internationalen empirischen Forschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 11: 3, 348-367.

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

Spinath, Birgit; Stiensmeier-Pelster, Joachim; Schöne, Claudia & Dickhäuser, Oliver (2002), *Die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)*. Göttingen u. a.: Hogrefe.

Spinner, Kasper H. (2007), Bildungsstandards im Fach Deutsch. In: Labudde, Peter (Hrsg.) (2007), *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator*. Bern: Hep, 211-218.

Statistik Austria (2014a), *Schülerinnen und Schüler 2012/13 mit ausländischer Staatsangehörigkeit*. [Online: http://www.statistik.at/web_de/static/schuelerinnen_und_schueler_201213_mit_auslaendischer_staatsangehoerigkeit_029655.pdf, Zugriff 12.3.2014]

Statistik Austria (2014b), *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2012/13*. [Online: http://www.statistik.at/web_de/static/schuelerinnen_und_schueler_mit_nicht-deutscher_umgangssprache_im_schuljahr_029650.pdf, Zugriff 12.3.2014]

Suchań, Birgit; Wallner-Paschon, Christina; Stöttinger, Elisabeth & Bergmüller, Silvia (Hrsg.) (2007), *PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule*. Graz: Leykam.

Suchań, Birgit; Wallner-Paschon, Christina; Bergmüller, Silvia & Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2012), *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule*. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam.

Stadtschulrat für Wien (2005), *Erprobung und Evaluierung von Bildungsstandards an Wiener Pflichtschulen der Sekundarstufe I. Studie des Stadtschulrates für Wien in Zusammenarbeit mit dem bm:bwk und dem PI der Stadt Wien*. Wien: Stadtschulrat für Wien.

Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2002), *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim u.a.: Beltz.

Weiß, Manfred (2008), Stichwort: Bildungsökonomie und Qualität der Schulbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11: 2, 168-182.

Winkler, Michael (2010), Standards und Risiko – Subjekte im Zwang zur Selbstabrichtung. Ein klassisch inspirierter Essay. In: Klein, Regina & Dungs, Susanne (Hrsg.) (2010), *Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 109-132.

Zedler, Peter (2007), Vernachlässigte Dimensionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht und Schule, Erziehung und Bildung. In: Brenner, Dietrich (Hrsg.) (2007), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh Verlag, 61-82.

Anhang

Kompetenzbereiche Deutsch 8. Schulstufe

Lesekompetenzstufen PISA

Test A

Test B

Abstract

Lebenslauf

Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe

Kompetenzbereich Zuhören und Sprechen	
Altersgemäße mündliche Texte im direkten persönlichen Kontakt oder über Medien vermittelt verstehen	<ol style="list-style-type: none"> Schüler/innen können das Hauptthema gesprochener Texte erkennen Schüler/innen können die wesentlichen Informationen gesprochener Texte verstehen Schüler/innen können die grundlegenden Informationen gesprochener Texte mündlich und schriftlich wiedergeben Schüler/innen können die Redeabsicht gesprochener Texte erkennen Schüler/innen können stimmliche (Lautstärke, Betonung, Pause, Sprechtempo, Stimmführung) und körpersprachliche (Mimik, Gestik) Mittel der Kommunikation erkennen
Gespräche führen	<ol style="list-style-type: none"> Schüler/innen können grundlegende Gesprächsregeln einhalten Schüler/innen können in Gesprächen auf Äußerungen inhaltlich und partnere gerecht eingehen Schüler/innen können in standardisierten Kommunikationssituationen (Bitte, Beschwerde, Entschuldigung, Vorstellungsgespräch, Diskussion) zielorientiert sprechen Schüler/innen können die Sprechhaltungen Erzählen, Informieren, Argumentieren und Appellieren einsetzen
Inhalte mündlich präsentieren	<ol style="list-style-type: none"> Schüler/innen können artikuliert sprechen und die Standardsprache benutzen Schüler/innen können stimmliche (Lautstärke, Betonung, Pause, Sprechtempo, Stimmführung) und körpersprachliche (Mimik, Gestik) Mittel der Kommunikation in Gesprächen und Präsentationen angemessen anwenden Schüler/innen können in freier Rede und gestützt auf Notizen Ergebnisse und Inhalte sach- und adressatengerecht vortragen Schüler/innen können Medien zur Unterstützung für mündliche Präsentationen nutzen
Kompetenzbereich Lesen	
Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln	<ol style="list-style-type: none"> Schüler/innen können das Hauptthema eines Textes/eines Textabschnittes erkennen Schüler/innen können die Gliederung eines Textes erkennen Schüler/innen können Textsignale (Überschrift, Zwischenüberschriften, Fettdruck, Hervorhebungen, Absätze, Einrückungen, Gliederungszeichen) zum Textverständnis nutzen Schüler/innen können grundlegende nicht-fiktionale Textsorten in unterschiedlicher medialer Form erkennen und ihre Textfunktion (Information, Nachricht, Meinung, Anleitung, Vorschrift, Appell, Unterhaltung) erfassen Schüler/innen können epische, lyrische und dramatische Texte unterscheiden und grundlegende epische Kleinformen (Märchen, Sage, Fabel, Kurzgeschichte) und ihre wesentlichen Merkmale erkennen
Explizite Informationen ermitteln	<ol style="list-style-type: none"> Schüler/innen können zentrale und detaillierte Informationen in unterschiedlichen Texten und Textabschnitten finden Schüler/innen können Informationen aus Grafiken, Tabellen, Schaubildern und Bild-Text-Kombinationen ermitteln Schüler/innen können Wortbedeutungen mit Hilfe von (elektronischen) Nachschlagewerken klären Schüler/innen können gezielt Informationen in unterschiedlichen Medien aufsuchen und beherrschen, insbesondere die Internetrecherche und Benützung von Nachschlagewerken
Eine textbezogene Interpretation entwickeln	<ol style="list-style-type: none"> Schüler/innen können Informationen aus unterschiedlichen Texten und Medien vergleichen Schüler/innen können durch das Herstellen von Bezügen zwischen Textstellen die Bedeutung von Wörtern und Phrasen aus dem Kontext ableiten Schüler/innen können zwischen Information, Unterhaltung und Wertung in Printtexten und anderen Medien unterscheiden
Den Inhalt des Textes reflektieren	<ol style="list-style-type: none"> Schüler/innen können Intentionen und vermutliche Wirkungen von Texten und Medienangeboten reflektieren Schüler/innen können Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungsmotive von Figuren in altersgemäßen literarischen Texten reflektieren
Kompetenzbereich Schreiben	
Texte planen	<ol style="list-style-type: none"> Schüler/innen können Methoden der Stoffsammlung (z. B. Mindmap, Cluster) anwenden Schüler/innen können die Textstruktur in Hinblick auf Textsorte und Schreibhaltung festlegen Schüler/innen können ihren sprachlichen Ausdruck an Schreibhaltung und Textsorte anpassen Schüler/innen berücksichtigen Textadressaten und Schreibsituation
Texte verfassen	<ol style="list-style-type: none"> Schüler/innen können beim Schreiben eigener Texte die grundlegenden Mittel des Erzählens (Orientierung, Konfliktaufbau, Konfliktlösung) anwenden Schüler/innen können Sachverhalte und Inhalte nachvollziehbar, logisch richtig und zusammenhängend formulieren Schüler/innen können altersgemäße und für ein Thema relevante Argumente und Gegenargumente formulieren und sie sprachlich verknüpfen bzw. gegenüberstellen Schüler/innen können formalisierte lineare Texte/nicht-lineare Texte verfassen (z. B. Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, Formulare ausfüllen) Schüler/innen können unter Einhaltung wesentlicher Kommunikationsregeln an einer altersgemäßen medialen Kommunikation teilnehmen (z. B. E-Mail, Leserbrief ...) Schüler/innen können das Schreiben als Hilfsmittel für ihr eigenes Lernen einsetzen (Zusammenfassung, Stichwortzettel ...)
Texte überarbeiten	<ol style="list-style-type: none"> Schüler/innen können fremde und eigene Texte nach vorgegebenen Kriterien inhaltlich optimieren Schüler/innen können fremde und eigene Texte nach vorgegebenen Kriterien sprachlich und orthografisch optimieren Schüler/innen können fremde und eigene Texte im Hinblick auf Erfordernisse der Textsorte optimieren
Kompetenzbereich Sprachbewusstsein	
Text- und Satzstrukturen kennen und anwenden	<ol style="list-style-type: none"> Schüler/innen erkennen die sprachlichen Mittel für den Textzusammenhang (Binde-, Ersatz- und Verweiswörter) und ihre Funktion Schüler/innen erkennen und variieren Satzbau und Satzbauelemente: Hauptsatz, Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil Schüler/innen können Sätze durch Satzzeichen strukturieren Schüler/innen erkennen Verbformen und können sie funktional anwenden
Wortarten und Wortstrukturen kennen und anwenden	<ol style="list-style-type: none"> Schüler/innen können Wortarten und ihre wesentlichen Funktionen erkennen und benennen Schüler/innen können Grundregeln der Wortbildung (Ableitung und Zusammensetzung) anwenden
Über einen differenzierten Wortschatz verfügen und Sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden	<ol style="list-style-type: none"> Schüler/innen kennen Bedeutungsunterschiede von Wörtern: Wortfelder, Wortfamilien, Synonyme, Antonyme, Ober- und Unterbegriffe Schüler/innen kennen die Bedeutung von grundlegenden idiomatischen Wendungen (insbesondere von verbalen Phrasen) Schüler/innen können Sprachebenen unterscheiden (z. B. gesprochene und geschriebene Sprache, Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache) und an die kommunikative Situation anpassen
Über Rechtschreibbewusstsein verfügen	<ol style="list-style-type: none"> Schüler/innen beherrschen grundlegende Regeln der Dehnung, der Schärfung, des Stammprinzips, der Groß- und Kleinschreibung und können diese beim Schreiben anwenden Schüler/innen beherrschen die Rechtschreibung des Gebrauchswortschatzes einschließlich gängiger Fremdwörter Schüler/innen können Arbeitshilfen zur Rechtschreibung (z. B. Wörterbuch) einsetzen

Kurzbeschreibung der sieben Kompetenzstufen beim Lesen gedruckter Texte in PISA

2012

Stufe	Mindestpunktzahl	Anteil der Schüler auf der jeweiligen Stufe (OECD-Durchschnitt)	Anforderungen der Aufgaben
6	698	1,1%	Für Aufgaben dieser Stufe müssen im Allgemeinen mehrere Schlussfolgerungen, Vergleiche und Gegenüberstellungen detailgenau und präzise angestellt werden. Dabei muss ein volles und detailliertes Verständnis eines oder mehrerer Texte unter Beweis gestellt werden, und es müssen u.U. Informationen aus mehreren Texten gedanklich miteinander verbunden werden. Der Leser muss sich möglicherweise mit ungewohnten Ideen auseinandersetzen und dabei mit gut sichtbaren konkurrierenden Informationen umzugehen wissen und abstrakte Interpretationskategorien entwickeln. Für Aufgaben vom Typ Reflektieren und Bewerten muss der Leser u.U. Hypothesen über einen komplexen Text zu einem ungewohnten Thema aufstellen oder ihn kritisch bewerten, dabei mehrere Kriterien oder Sichtweisen berücksichtigen und anspruchsvolle, über den Text hinausgehende Kenntnisse anwenden. Eine wichtige Voraussetzung für die Lösung von Aufgaben vom Typ Informationen suchen und extrahieren dieser Stufe ist Präzision bei der Analyse und große Aufmerksamkeit für unauffällige Textdetails.
5	626	8,4%	Bei Aufgaben vom Typ Informationen suchen und extrahieren dieser Stufe gilt es, mehrere tief eingebettete Informationen zu finden und zu ordnen und herauszufinden, welche der im Text enthaltenen Informationen für die Aufgabe von Belang sind. Zur Beantwortung von Aufgaben vom Typ Reflektieren und Bewerten ist es notwendig, ausgehend von Fachwissen eine kritische Beurteilung oder Hypothese anzustellen. Sowohl Aufgaben vom Typ Kombinieren und Interpretieren als auch vom Typ Reflektieren und Bewerten setzen ein volles und detailliertes Verständnis von Texten voraus, deren Inhalt oder Form ungewohnt ist. Zur Lösung von Aufgaben dieser Stufe ist es in allen drei Aspektkategorien in der Regel notwendig, mit Konzepten umgehen zu können, die im Gegensatz zum Erwarteten stehen.
4	553	29,5%	Bei Aufgaben vom Typ Informationen suchen und extrahieren dieser Stufe müssen mehrere eingebettete Informationen gefunden und geordnet werden. Zur Lösung einiger Aufgaben dieser Stufe ist es nötig, die Bedeutung von sprachlichen Nuancen in einem Textteil unter Berücksichtigung des Textes als Ganzem zu interpretieren. Andere Aufgaben vom Typ Kombinieren und Interpretieren setzen das Verständnis und die Anlegung von Kategorien in einem ungewohnten Kontext voraus. Aufgaben dieser Stufe vom Typ Reflektieren und Bewerten verlangen vom Leser, dass er unter Rückgriff auf schulisches oder Allgemeinwissen Hypothesen über einen Text aufstellt oder ihn kritisch bewertet. Er muss ein genaues Verständnis langer oder komplexer Texte nachweisen, deren Inhalt oder Form ungewohnt sein können.
3	480	58,6%	Zur Lösung von Aufgaben dieser Stufe gilt es, mehrere Informationen, die jeweils mehreren Kriterien entsprechen müssen, zu lokalisieren und manchmal auch die zwischen ihnen bestehenden Zusammenhänge zu erkennen. Aufgaben vom Typ Kombinieren und Interpretieren dieser Stufe verlangen vom Leser, mehrere Textteile gedanklich zu verbinden, um eine Hauptidee zu identifizieren, einen Zusammenhang zu begreifen oder die Bedeutung eines Wortes oder Satzes zu analysieren. Beim Vergleichen und Gegenüberstellen und beim Anlegen von Kategorien müssen zahlreiche Kriterien berücksichtigt werden. Häufig sind die benötigten Informationen nicht leicht sichtbar, oder der Text enthält viele konkurrierende Informationen; es können auch andere Hindernisse im Text auftreten, z.B. in Form von den eigenen Erwartungen zuwiderlaufenden oder in der Negativform ausgedruckten Gedanken. Bei Aufgaben vom Typ Reflektieren und Bewerten dieser Stufe müssen Verbindungen hergestellt, Vergleiche gezogen und Erklärungen geliefert oder muss ein Textbestandteil beurteilt werden. Bei einigen Aufgaben dieses Typs gilt es, ein detailliertes Verständnis des Textes unter Bezugnahme auf vertraute Alltagskenntnisse unter Beweis zu stellen. Bei anderen Aufgaben ist kein detailliertes Textverständnis erforderlich, dafür muss aber auf weniger bekanntes Wissen zurückgegriffen werden.
2	407	82,0%	Zur Beantwortung einiger Aufgaben dieser Stufe müssen eine oder mehrere Informationen lokalisiert werden, die es u.U. abzuleiten gilt und die möglicherweise mehreren Kriterien entsprechen müssen. Für andere ist es notwendig, die Hauptidee eines Textes zu identifizieren, Zusammenhänge zu begreifen oder die Bedeutung eines begrenzten Textteils zu analysieren, wenn die Informationen nicht leicht sichtbar sind und wenig anspruchsvolle Schlüsse gezogen werden müssen. Bei Aufgaben auf dieser Stufe müssen u.U. auf der Grundlage eines einzigen Textbestandteils Vergleiche und Gegenüberstellungen vorgenommen werden. Bei Aufgaben vom Typ Reflektieren und Bewerten müssen im Allgemeinen ausgehend von eigenen Erfahrungen oder Standpunkten Vergleiche angestellt oder Zusammenhänge zwischen dem Text und außertextlichem Wissen erkannt werden.
1a	335	94,3%	Für Aufgaben dieser Stufe müssen in einem Text zu einem vertrauten Thema eine oder mehrere unabhängige, explizit ausgedruckte Informationen lokalisiert, das Hauptthema oder die Absicht des Autors erkannt oder ein einfacher Zusammenhang zwischen den im Text enthaltenen Informationen und allgemeinem Alltagswissen hergestellt werden. Die erforderlichen Informationen sind in der Regel leicht sichtbar, und es sind nur wenige bzw. keine konkurrierenden Informationen vorhanden. Der Leser wird explizit auf die entscheidenden Elemente in der Aufgabe und im Text hingewiesen.
1b	262	98,7%	Bei Aufgaben dieser Stufe muss in einem kurzen, syntaktisch einfachen Text aus einem gewohnten Kontext, dessen Form vertraut ist, z.B. in einer einfachen Liste oder Erzählung, eine einzige, explizit ausgedruckte Information lokalisiert werden, die leicht sichtbar ist. Der Text enthält in der Regel Hilfestellungen für den Leser, wie Wiederholungen, Bilder oder bekannte Symbole. Es gibt kaum konkurrierende Informationen. Bei Aufgaben vom Typ Kombinieren und Interpretieren müssen einfache Zusammenhänge zwischen benachbarten Informationsteilen hergestellt werden.

(OECD 2013c: 204)

Test A

Aufgabe 1

✍ Bestimme bei den folgenden Wörtern die Wortarten. Ordne sie in die Tabelle in Schreibschrift ein!

LUSTIG	LAUFEN	UND	RICHTIG	EXPERIMENT
FRÖHLICH	FRIEREN	BUNT	SPRACH	WEIL
PATIENT	FLEIß	FLÜSSIGKEIT	NACH	ÜBEN
HATTE	INFORMATION	NOTE	GRAUSAM	SONDERN

Nomen/ Hauptwort	Verb/ Zeitwort	Adjektiv/ Eigenschaftswort	Andere Wortarten

Aufgabe 2

✍ Bei den folgenden Sätzen soll die Reihenfolge der Wörter **NICHT** verändert werden. Gib den eingeklammerten Wörtern die richtige grammatische Form!

(Unser) Vogel (sitzen) gerne auf (die) Fensterbank.

Mein Bruder (kaufen) (sein) CDs selten in (ein) Geschäft.

Auf (der) Tisch (stehen) noch dein Teller!

Wer (fahren) mit (das) Auto?

Aufgabe 3

☞ Unterstreiche in den folgenden Sätzen alle Prädikate und kreise alle Subjekte ein!

Zu Beginn war das Fußballspiel spannend, dann wurde es langweilig.

Er schenkt ihr Blumen, weil sie ihn verzaubert hat.

Er isst gerne Pizza, sie mag lieber Schnitzel.

Ich hoffe, dass du morgen mit zu der Party kommst.

Obst ist gesund, das haben wir in Biologie gelernt.

Aufgabe 4

☞ Wähle **eine** der beiden Situationen und beantworte das jeweilige E-Mail und gehe in **6 bis 8 Sätzen** auf die Fragen ein!

Situation A

In einem Internetforum über MP3 Player findest du folgende Anfrage:

Hallo!

Ich habe gelesen, dass du den gleichen MP3-Player hast wie ich. Leider kenne ich mich damit nicht so gut aus. Kannst du mir erklären, wie man ihn einschaltet, wo man die Lautstärke einstellt und welche Funktionen er sonst noch hat.

Vielen Dank für deine Hilfe

Thomas

Situation B

In einem Internetforum über deine Lieblingsband findest du folgenden Eintrag:

Hallo!

Ich habe gesehen, dass du diese Band auch so magst wie ich. Was genau gefällt dir so gut, welches Lied findest du am besten und warst du schon einmal auf einem Konzert? Welche Musik magst du sonst noch so und was machst du noch in deiner Freizeit?

Ich freue mich auf deine Antwort

Julia

Antwort auf Situation _____

E-Mail:

Aufgabe 5

Folgende Meldung ist einer Zeitschrift entnommen.

*Welche Schlagzeile passt **nicht** zum Text?*

☞ Kreuze den richtigen Buchstaben an:

Die eigene Handschrift gilt als Ausdruck der Persönlichkeit. Sie wird aber immer seltener gebraucht, denn fast alles Schriftliche lässt sich per Mausclick oder Tastatur erledigen. Sogar die Unterschrift büßt an Bedeutung ein, da sie häufig durch PINs und Codes ersetzt wird. Die Folge ist, dass die Handschrift immer weniger gelernt wird, es droht sogar der gänzliche Verlust.

- A Handschrift verliert an Stellenwert
- B Handschrift möglicherweise bald überflüssig
- C Bedeutung der Handschrift sinkt
- D Druck auf Tasten verdrängt Handschriftliches
- E Wer nicht schreiben kann, ist chancenlos
- F PINs und Codes im Vormarsch

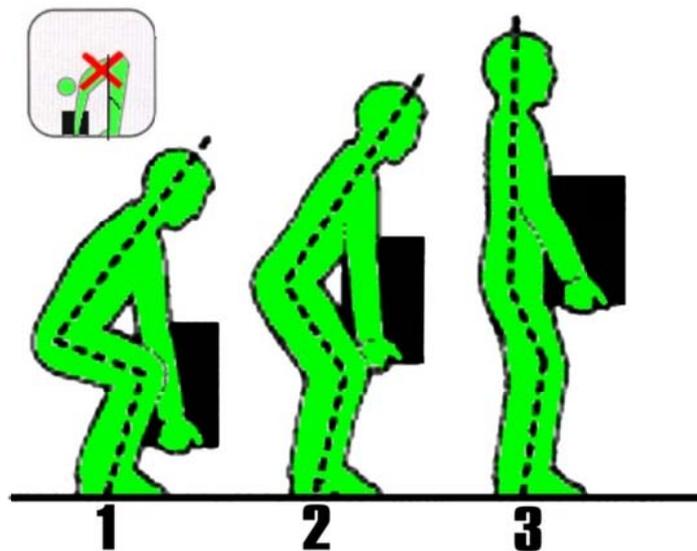
Aufgabe 6

Sieh dir folgende Grafik an.

Welche **zwei Aussagen** erklären, was in der Grafik zu sehen ist?

 Kreuze die zwei richtigen Buchstaben an.

So ist es richtig!



Die Grafik zeigt,....

- A dass ein bestimmter Gegenstand nicht auf dem Boden abgestellt werden darf.
- B die falsche Haltung beim Aufnehmen von Lasten.
- C den richtigen Bewegungsablauf beim Aufheben von Lasten.
- D drei Möglichkeiten schwere Lasten zu tragen.
- E wie man sich mit einer schweren Last fortbewegen soll.

Aufgabe 7

Deine Familie möchte einen Campingurlaub in Andorra verbringen und du suchst nach Informationen im Internet. Welche zwei Adressen sind dabei am nützlichsten?

☞ Kreuze die **zwei** richtigen Buchstaben an.

A

Andorra. Zwischenstaatliche Beziehungen

Beziehungen zwischen **Andorra** und Deutschland. ... Unsere Beziehungen zu **Andorra** sind traditionell freundlich und ohne Probleme

B

Camping – Campingplatz und Campingplätze Andorra...

Camping - Campingplatz und Campingplätze - Reiseinformationen zu **Andorra**; **Andorra** ; ... Hauptstadt, **Andorra** la Vella. Einwohner: 20.310 (2006). **Geographie** ...

C

Andorra von Max Frisch

Ein umfangreicher Aufsatz über das Theaterstück **Andorra** von Max Frisch mit vielen Hintergrundinformationen und Links.

D

Andorra – Football Team – FIFA Fußball-Weltmeisterschaft ...

Andorra ist eines der kleinsten Länder, das an der Qualifikation für die FIFA Fussball-Weltmeisterschaft ... **Andorra** bei früheren FIFA Weltpokal™-Turnieren ...

E

Fremdenverkehrsamt Andorra

Andorra Dienst Tourismus. ... **Andorra** Fremdenverkehr. Die Länder der Pyrenäen. Fremdenverkehrsamt. Allgemeine Informationen · Sommer · Winter · Gesundheit ...

Aufgabe 8

AM SONNTAG EINKAUFEN!

Es gibt Vor- und Nachteile, wenn alle Geschäfte auch am Sonntag geöffnet haben.

*✍ Nenne in Stichwörtern insgesamt **acht (8)** Argumente, die **dafür (Pro)** oder **dagegen (Contra)** sprechen! Es müssen nicht auf beiden Seiten gleich viele sein.*

Pro	Contra

Aufgabe 9

☞ Kreuze die richtige Bedeutung des unterstrichenen Wortes an. Nur **eine** ist richtig!

<p>Er arbeitet <u>flüchtig</u>.</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> genau<input type="checkbox"/> ungern<input type="checkbox"/> ungenau<input type="checkbox"/> ständig	<p>Der Computer ist <u>dauernd</u> kaputt.</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> immer<input type="checkbox"/> lange<input type="checkbox"/> manchmal<input type="checkbox"/> gelegentlich
<p>Wie sollen wir uns <u>benehmen</u>?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> verstehen<input type="checkbox"/> verständigen<input type="checkbox"/> verhalten<input type="checkbox"/> versichern	<p>Diese Waren werden <u>exportiert</u>.</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> bezahlt<input type="checkbox"/> eingeführt<input type="checkbox"/> befördert<input type="checkbox"/> ausgeführt
<p>Wie <u>lautet</u> das Urteil?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> klingt<input type="checkbox"/> heißt<input type="checkbox"/> stimmt<input type="checkbox"/> erscheint	<p>Das Wort enthält viele <u>Konsonanten</u>.</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Schwierigkeiten<input type="checkbox"/> Rechtschreibfehler<input type="checkbox"/> Mitlaute<input type="checkbox"/> Buchstaben
<p>Er ist <u>deprimiert</u>.</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> niedergeschlagen<input type="checkbox"/> gut gelaunt<input type="checkbox"/> pleite<input type="checkbox"/> sehr alt	<p>Der Bericht im Internet ist <u>objektiv</u>.</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> sauber<input type="checkbox"/> genau<input type="checkbox"/> sachlich<input type="checkbox"/> schlampig

Test B

Aufgabe 1

Lies den folgenden Text!

☞ Ordne in die Tabelle jeweils **fünf** Beispiele aus dem Text für **Nomen/Hauptwort, Adjektiv/Eigenschaftswort und Verb/Zeitwort** ein.

Inseln Route

Eine angenehme, fünfstündige Bootsfahrt, das ruhige, kristallklare Wasser von Ria Formosa entlang: Wir bewundern die kleinen Inseln do Farol, dos Hangares und genießen den Besuch der Fischerinsel Ilha da Culatra, wo wir die Möglichkeiten haben, die Fischer bei der Arbeit zu beobachten. Dann wir machen eine gemütliche Pause auf der Insel Ilha da Deserta. Wir beobachten die Natur pur, gehen schwimmen und sonnen uns. Danach ist es die richtige Zeit, das köstliche Menu "Degustacao da Ria Formosa" im

typischen Restaurant "Estamine" zu genießen.

Nomen/Hauptwort	Adjektiv/Eigenschaftswort	Verb/Zeitwort

Aufgabe 2

Im folgenden Brief fehlen die Pronomen/Fürwörter!

☞ Ergänze die passenden Pronomen/Fürwörter!

Lieber Viktor,

wenn du wüsstest, was mir in den vergangenen Tagen alles passiert ist! Beim Einchecken am Flughafen sagte die Dame am Schalter: „ Koffer ist zu schwer, für das Übergewicht müssen aufzahlen.“ Das hat zusätzliche 25 Euro gekostet. Nach der Landung ging gut. Aber als Hotel erreicht hatte, erlebte die nächste böse Überraschung: hatte Zimmer für reserviert! Schließlich kam in einer kleinen Pension in der Nähe des Hotels unter. Dort gefiel aber gar nicht.

Aber eigentlich macht jetzt gar nicht mehr so viel aus, denn bin ja ohnehin den ganzen Tag in der Stadt unterwegs. Beim Shopping habe schon fast ganzes Geld ausgegeben, aber gab so super Sachen zu kaufen. Auch für ist ganz Tolles dabei.

Bis bald,

Rita

Aufgabe 3

✍ Unterstreiche im Satz das in Klammer angegebene Satzglied.

1. Eine Autofahrerin war nach einem Verkehrsunfall mit Blechschaden in Achau (NÖ) einfach weitergerast. **(Lokalobjekt/Ortsergänzung)**
2. Eine Polizei-Streife entdeckte nur wenige Minuten später das gesuchte Auto. **(Subjekt)**
3. Die Autofahrerin hielt nicht an. **(Prädikat)**
4. Sie beschleunigte sogar noch ihr Auto. **(Akkusativobjekt)**
5. Die Polizei wollte sie stoppen. **(Subjekt)**
6. Die Versuche schlugen fehl. **(Prädikat)**
7. Die Autofahrerin rammte einen Einsatzwagen. **(Akkusativobjekt)**
8. Ihr Auto kam zum Stehen. **(Subjekt)**
9. Ein Polizist stürmte auf das Auto zu. **(Prädikat)**
10. Er riss die Fahrertür auf. **(Prädikat)**
11. Die Autofahrerin ließ sich nicht beirren. **(Subjekt)**
12. Sie legte den Rückwärtsgang ein. **(Akkusativobjekt)**
13. Sie stieg erneut auf das Gaspedal. **(Prädikat)**
14. Der Polizist wurde von ihrem Auto niedergestoßen. **(Subjekt)**
15. Er kam mit den Beinen unter dem Auto zu liegen. **(Lokalobjekt/Ortsergänzung)**
16. Das Auto überrollte ihn. **(Subjekt)**
17. Die Autofahrerin gab auf. **(Subjekt)**
18. Der Polizist wurde mit schweren Verletzungen mit dem Notarztwagenschrauber ins Krankenhaus gebracht. **(Lokalobjekt/Ortsergänzung)**
19. Die Autofahrerin war unsicher auf den Beinen und lallte. **(Modalobjekt/Artergänzung)**
20. Sie wurde einem Alko-Test unterzogen, sie hatte 1,6 Promille und wurde angezeigt. **(Dativobjekt)**

Aufgabe 4

Folgende Fakten sind dir bekannt.

✍ Verfasse entweder:

- einen kurzen Zeitungsbericht (ca. 100 Wörter)

oder

- eine E-Mail an deinen Freund, in der du kurz schilderst, was an deiner Schule passiert ist (ca. 100 Wörter)

Verwende mindestens **5 Fakten!**

Die Fakten:

- *Thomas Müller, 13 Jahre, Steinbügelstraße 14, 2700 Wiener Neustadt*
- *Dienstag, 6. 12. 2005, 15.30 Uhr*
- *Thomas ist alleine zu Hause und möchte einmal das Auto seiner Familie „ausprobieren“*
- *Steinbügelstraße führt bergab, Straße glatt, Auto fährt gegen die Hauptschule Steinbügelstraße 98 und durchschlägt die Mauer des Turnsaalgebäudes*
- *Thomas ist leicht verletzt*
- *Den Vorfall beobachtet haben Franjo und Ivana Mujic, 14 Jahre, Mühlstraße 26*
- *Sie waren auf dem Weg zum Nachmittagsunterricht*
- *Direktorin der Hauptschule: Herta Holt*

Aufgabe 5

Lies den folgenden Text!

☞ Entscheide anschließend, ob die folgenden Aussagen, wahr oder falsch sind.

WIE ALT WERDEN BÄUME?

Wer in Büchern nach dem Alter weltbekannter großer Bäume sucht, wundert sich: Die Zahlen unterscheiden sich mitunter ziemlich. Und Angaben wie diese gehören wohl ins Reich der Fabel: Im Süden Japans soll eine Sichelanne 7240 Jahre alt geworden sein. Dem größten Drachenbaum der Insel Teneriffa billigte man eine Lebenszeit von über 5000 Jahren zu. Inzwischen ist erwiesen, dass Riesenbäume den Betrachter meist zu Übertreibungen verführen.

Den Altersrekord unter den Bäumen hält nämlich die Grannenkiefer - sie sieht eher unbedeutend aus. Dennoch hat sie über 5000 Jahre auf ihrem knorrigen Buckel. Die Jahresringe sind unter dem Mikroskop gezählt worden - eine Entdeckung, die 1956 die Fachleute in Aufregung versetzte. Für alle anderen höheren Altersangaben von Bäumen fehlt bisher der Beweis.

Lange Zeit hielten die Wissenschaftler die Riesen-Mammutbäume in Kalifornien (USA) für die ältesten Bäume der Welt. Ihre Lebensdauer beträgt aber höchstens 3600 Jahre. Zu den ältesten Bäumen unserer Breiten zählen Eiben, Linden und Eichen. Sie können über 1000 Jahre alt werden.

Die Altersbestimmung an lebenden Bäumen wird mit einem speziell dafür entwickelten Bohrer durchgeführt. Er entnimmt einen dünnen Bohrkern, dessen Jahresringe gezählt werden. Bei sehr dicken oder hohlen Bäumen bleibt aber nur die Schätzmethode übrig.

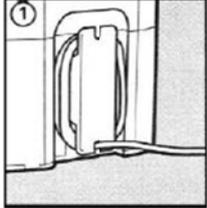
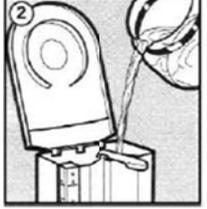
Kreuze an!

	wahr	falsch
Fichten werden bis 1000 Jahre alt.		
Grannenkiefern sind Mammutbäume.		
Drachenbäume werden über 5000 Jahre alt.		
Riesenbäume verleiten zu Übertreibungen.		
Der Altersrekord der Grannenkiefer ist nicht bewiesen.		
Eine Sichelanne wurde über 7000 Jahre alt.		
Die Sichelanne wächst in Japan.		

Aufgabe 6

Welcher Text gehört zu welchem Bild?

☞ Kreuze die richtige Nummer an!

	<p>① ② ③ ④ ⑤</p> <p>Geräteabdeckung hochklappen, Glaskanne mit Filterbecher aus dem Gerät nehmen, Filterbecher und Deckel von der Glaskanne abheben, Glaskanne mit kaltem Wasser füllen, Wasser in den Wasserbehälter gießen und Geräteabdeckung wieder herunter klappen. Glaskanne mit aufgesetztem Filterbecher auf die Warmhalteplatte des Gerätes stellen.</p>
	<p>① ② ③ ④ ⑤</p> <p>Nach dem Brühen die Glaskanne mit Filter aus dem Gerät nehmen. Filter abheben, Deckel vom Filter abheben und auf die Glaskanne aufsetzen. Kaffee ausschenken. Zum Warmhalten des restlichen Kaffees die Kanne wieder auf die Warmhalteplatte stellen. Wird die Warmhaltung nicht mehr benötigt, das Gerät mit dem Ein-/Aus-Schalter ausschalten.</p>
	<p>① ② ③ ④ ⑤</p> <p>Kabel soweit um die Aufwickelvorrichtung wickeln, bis nur noch die benötigte Länge bis zur nächsten Steckdose vorhanden ist. Gerät an das Stromnetz anschließen.</p>
	<p>① ② ③ ④ ⑤</p> <p>Filterbecher auf die Glaskanne setzen. Papierfilter (Größe 2) einlegen und gewünschte Menge Kaffeepulver einfüllen. Für einen normal starken Kaffee rechnet man pro Tasse mit 6 bis 7 Gramm mittelfein gemahlene Kaffee (ca. 1 gehäufte Teelöffel).</p>
	<p>① ② ③ ④ ⑤</p> <p>Deckel auf den Filterbecher setzen. Glaskanne mit gefülltem Filterbecher auf die Warmhalteplatte des Gerätes stellen. Ein-/ Aus-Schalter drücken und Ende des Wasserdurchlaufs abwarten.</p>

Aufgabe 7

Lies den folgenden Text!

☞ Ordne anschließend jeweils eine der Überschriften den einzelnen Textabschnitten zu!

①

Meist wird die Luft durch die Nase eingeatmet. Staub und andere Fremdkörper bleiben in der Nasenschleimhaut hängen. So wird die Luft gereinigt.

5 In den Nasenhöhlen wird sie befeuchtet, erwärmt und durch den Geruchssinn geprüft. Von den Nasenhöhlen strömt die Luft durch den Rachenraum zur Luftröhre.

②

Die Atmungsorgane sind innen mit einer Schleimhaut ausgekleidet. Auf ihr sitzen viele feine
0 Flimmerhärchen. Die Härchen bewegen sich ständig so, dass eingeatmete Staubteilchen nach oben transportiert werden. Auch durch Husten wird die Luftröhre gereinigt. Im Brustkorb teilt sich die Luftröhre in zwei Äste, die Bronchien. Jede Bronchie führt zu einem Lungenflügel. Dort verzweigt sie sich und endet schließlich in den kugeligen Lungenbläschen. Ein Lungenbläschen ist etwa so groß wie ein Stecknadelkopf. Außen ist es von feinsten Blutgefäßen
15 umspinnen.

③

Beim Einatmen gelangt frische Luft bis in die Lungenbläschen. Von dem Gasgemisch Luft sind nur Sauerstoff und Kohlenstoffdioxid für die Atmung wichtig. Durch die dünne Wand der Lungenbläschen wandert der Sauerstoff aus der Luft in die feinsten Blutgefäße. Mit dem Blut gelangt er
10 zu den Körperzellen. Die Zellen brauchen Sauerstoff, um Nährstoffe zu verwerten. Die Nährstoffe stammen aus der Nahrung. Sie werden mit dem Blut im Körper verteilt. Bei ihrer Verwertung entsteht Kohlenstoffdioxid und es wird Energie frei. Diese Energie dient zum Beispiel dazu, Muskeln zu bewegen. Das Kohlenstoffdioxid wandert aus dem Blut in die Lungenbläschen. Es wird mit der Atemluft ausgeatmet. Die ausgeatmete Luft enthält also weniger Sauerstoff und mehr Kohlenstoffdioxid als die eingeatmete Luft.
15

(Text aus Natur und Technik, PCB 7, 1997)

Ordne zu!

→ Verschiedene Düfte → Luftröhre, Bronchien und Lungen → Luft und Blutgefäße → Nase und Rachenraum → Einatmen und Ausatmen	Abschnitt: 1 _____
	Abschnitt: 2 _____
	Abschnitt: 3 _____

Aufgabe 8

HANDYS IN DER SCHULE!

Welche Argumente gibt es für beziehungsweise gegen ein Handyverbot in der Schule

☞ Nenne in Stichwörtern insgesamt **acht (8)** Argumente, die **dafür (Pro)** oder **dagegen (Contra)** sprechen! Es müssen nicht auf beiden Seiten gleich viele sein.

Argumente für Handys in der Schule	Argumente gegen Handys in der Schule

Aufgabe 9

Welches Wort passt nicht in die **Reihe**?

✍ Streiche das nicht passende Wort durch!

Keller	Dach	Villa	Balkon
Staubsauger	Mixer	Kühlschrank	Computer
Stadt	Haus	Dorf	Markt
betrachten	horchen	beobachten	ansehen
Facharzt	Primar	Hausarzt	Apotheker
Radio	Zeitung	Zeitschrift	Buch
Birke	Buche	Ahorn	Tanne
Triebwagen	Schnellzug	Autobus	Straßenbahn
Hund	Katze	Forelle	Maus
Blume	Baum	Strauch	Vogel

Abstract

Die Implementierung der Bildungsstandards ist eine der weitreichendsten Schulreformen der letzten Jahre. Die Bildungsstandards sind ohne die erste PISA-Studie im Jahr 2000 nicht zu denken, doch diese beiden standardisierten Testverfahren unterscheiden sich in wesentlichen Punkten voneinander. Neben der Auseinandersetzung mit den Begriffen *Bildung*, *Standard* und *Kompetenz*, werden die Hauptkritikpunkte am Bildungsstandardmodell diskutiert und das Argument der Qualitätssteigerung durch die Einführung von Standards hinterfragt.

Grundlage für den empirischen Teil dieser Arbeit ist das Bildungsstandardmodell für Deutsch 8. Schulstufe. Dieses ist der Ausgangspunkt für die Entwicklung der Tests zur Evaluierung der Übergangsstufe der HTL Wien 10, es sollen folgende Fragen beantwortet werden: (1) Gibt es Kompetenzbereiche, in denen Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Familiensprache besser oder schlechter abschneiden. (2) Inwiefern profitieren Schülerinnen und Schüler von dieser Fördermaßnahme.

Für diese Gruppe von Schülern liefern die Testergebnisse folgendes Bild: (1) Im Kompetenzbereich *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* können die Schüler mit nicht deutscher Familiensprache im Durchschnitt gleich gute oder bessere Ergebnisse erzielen als die Mitschüler mit Familiensprache Deutsch. In den anderen Bereichen, *Sprache als Gestaltungsmittel* und *Sprache als Trägerin von Informationen*, schneiden die Schüler mit deutscher Familiensprache besser ab. (2) Durch die Maßnahme der Übergangsstufe kann ein Kompetenzzuwachs im Bereich *Sprache als Trägerin von Informationen* beobachtet werden, im Bereich *Sprache als Gestaltungsmittel* bleibt eine Leistungsdifferenz bestehen. Schüler mit nicht deutscher Familiensprache profitieren in größerem Ausmaß von der Übergangsstufe, trotzdem bleibt eine hohe Drop-Out-Quote bestehen.

Lebenslauf

Iris Lampl, BA

geb.: 26.09.1977, Linz

Bildung

- 1995 Matura, Neusprachliches Gymnasium, Schule der Kreuzschwestern Linz
- 1995-1998 Universität Wien, Genetik/Biochemie
- 1998-2004 Universität Wien, Philosophie/Germanistik
- seit 2004 Universität Wien, Lehramt Deutsch und Psychologie und Philosophie
- 2013 Universität Wien, Abschluss Bachelorstudium Deutsche Philologie

Berufserfahrung

- 1998 - 2002 Leiterin der Studien-, Maturantinnen- und Maturantenberatung der Österreichischen Hochschülerschaft-Bundesvertretung
- 2002 – 2006 DAF-Trainerin u.a. bei DeutschAkademie, Polycollege
- 2007 – 2012 Tutorin und Studienassistentin am Institut für LehrerInnenbildung und Professionalisierungsforschung der Universität Wien
- 2009 – 2012 Vertragslehrerin AHS Wolkersdorf, Unterrichtsfach Deutsch

Auslandserfahrung

- 2004 Auslandspraktikum DAF, Jerewan (Armenien)
- 2006 Sommerkurs zur Weiterbildung von Lektorinnen und Lektoren, Staatliche Universität Jerewan (Armenien)
- 2008 Sommerkurs zur Weiterbildung von Lektorinnen und Lektoren, Pädagogische Universität Bishkek (Kirgistan) und Pädagogische Universität Dushanbe (Tajikistan)