



Einblicke in die Vorstellungen von Lehrkräften betreffend Nutzen standardisierter Diagnoseverfahren

Martina Astrid Müller, Gundula Wagner

Pädagogische Hochschule Wien

martina.mueller@phwien.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-02>

EINGEREICHT 6 AUG 2023

ÜBERARBEITET 15 FEB 2024

ANGENOMMEN 23 FEB 2024

Evidenzbasierter Unterricht sollte datenbasierte Rückmeldungen unmittelbar in die weitere Unterrichtsgestaltung miteinbeziehen, weshalb diagnostische Fähigkeiten ein wichtiger Aspekt professioneller Kompetenz sind. Die Definition professioneller Handlungskompetenz stützt sich auf die COACTIV-Studie, wonach Lehrerkompetenzen Professionswissen, Einstellungen, motivationale und selbstregulative Komponenten umfassen. Die Bedeutung nicht-kognitiver Kompetenzen für Unterrichtsentwicklung wird in Folgestudien bestätigt, weshalb die vorliegende Untersuchung Lehrkräfte nach einer Fortbildung zu iKM^{PLUS}, welche in Österreich seit 2022 verpflichtend durchgeführt wird, zum Nutzen standardisierter Diagnoseverfahren befragt. Die Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass Vorteile standardisierter Diagnoseverfahren anhand des Vokabulars einer professionellen Ausdrucksweise beschrieben, aber selten persönliche Einstellungen vermittelt werden, während dies bei der Beschreibung der Nachteile deutlich mehr der Fall ist.

SCHLÜSSELWÖRTER: Bildungsforschung, Professionelle Handlungskompetenz, Einstellungen, Diagnostische Kompetenz, Standardisierte Diagnoseverfahren

1. Problemstellung

Mit der Weiterentwicklung der Informellen Kompetenzmessung (IKM), ursprünglich konzipiert als freiwillig einzusetzendes Rückmeldeinstrument (Brock et al., 2011), zu iKM^{PLUS}, nunmehr von Lehrkräften verpflichtend anzuwenden (BMBWF, 2022), wurde in Österreich ein weiterer Schritt zur Qualitätsentwicklung gesetzt. Seit dem Schuljahr 2021/22 werden auf der 3. Schulstufe und seit 2022/23 auf der 7. Schulstufe die Basismodule verpflichtend durchgeführt. Gewährleistet werden soll damit ein evidenzbasierter Unterricht, in dem datenbasierte Rückmeldungen über Schüler:innen unmittelbar in die weitere, an die Lernenden angepasste, Unterrichtsgestaltung einfließen sollen (Praetorius & Südkamp, 2017). Diagnostische Fähigkeiten zählen damit zu den am stärksten diskutierten Aspekten professioneller Kompetenz von Lehrkräften.

Die Definition professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften stützt sich dzt. v.a. auf die COACTIV-Studie (Ohle et al., 2017). Demnach zählen zur Kompetenz von Lehrkräften neben dem Professionswissen, das die diagnostischen Fähigkeiten miteinschließt, auch Einstellungen (Wertehaltungen und Überzeugungen), motivationale Komponenten (Motivation und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) und selbstregulative Fähigkeiten (Baumert & Kuntner, 2006). Diese Definition ist Ausgangspunkt einer Reihe von empirischen Untersuchungen, wie z. B. der Studie von Westphal et al. (2018), in der die Autorinnen alle drei oben genannten Aspekte nicht-kognitiver diagnostischer Kompetenzen als bedeutsam für die wahrgenommene Unterrichtsentwicklung ausgewiesen haben.

Dem gegenüber steht, dass die diagnostische Kompetenz in Steuerungsmodellen einschließlich von Maßnahmen in der Fort- und Weiterbildung als vorwiegend kognitive Leistungsdisposition verstanden wird, die es den Lehrkräften ermöglicht, diagnostische Anforderungen in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern zu erfüllen. Die Schulungen zu iKM^{PLUS} an den Pädagogischen Hochschulen, deren Inhalte seitens des Ministeriums bzw. des Instituts für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen genau vorgegeben werden, sind hierfür ein Beispiel (siehe dazu IQS, 2023a; IQS, 2023b). Gerade im Zusammenhang mit einem verpflichtend anzuwendenden Diagnoseinstrument erscheint es daher sinnvoll, sich nochmals mit Einstellungen, Motivationen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu befassen. Um die Forschungsfrage „Welche Vorstellungen haben Lehrkräfte zum Nutzen standardisierter Diagnoseverfahren?“ mittels einer quantitativen Inhaltsanalyse zu beantworten, wurden Teilnehmer:innen einer Fort- und Weiterbildung zu iKM^{PLUS} im Anschluss zu ihrem Professionsverständnis einerseits sowie zu ihren Einstellungen, Motivationen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen betreffend standardisierter Diagnoseverfahren andererseits befragt.

2. Einführung in die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen

Die hier vorliegende Einführung gewährt Einblick in die Thematik der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen. Die Ausführungen fokussieren hierbei auf zwei Teilaspekte, die in Zusammenhang mit der zugrundeliegenden empirischen Forschung stehen. Hierbei gilt sowohl die diagnostische Kompetenz als eine Bedingung für erfolgreiches Handeln im Unterricht ebenso wie die zugehörigen Einstellungen von Lehrpersonen. Letztere gelten als maßgebliche Einflussfaktoren für eine lernförderliche Unterrichtspraxis (Wedel et al., 2020).

Diagnostische Kompetenz als Teil der professionellen Handlungskompetenz

Lehrende werden als professionell bezeichnet, wenn sie in verschiedenen Anforderungsbereichen über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügen, die unter der Bezeichnung professioneller Handlungskompetenz zusammengefasst werden (Terhart, 2011). Fachliche, diagnostische, didaktische und kommunikative Kompetenzen sind in ihrer Wirksamkeit und Umsetzung im Unterricht untrennbar mit der pädagogischen Haltung verbunden, die sich in Beziehungs-, Ressourcen- und Potenzialorientierung zeigt (Fischer et al., 2014). Professionalität wird dann erreicht, wenn Lehrende wissenschaftliches Verständnis in Verbindung mit Handeln bringen können und das Wissen nutzen, um über die Handlungspraxis zu reflektieren (Niermann, 2017). Eine grundlegende diagnostische Anforderung für jede Lehrkraft stellt die Einschätzung der Lernvoraussetzungen der Schüler:innen dar, da Lernprozesse besonders dann positiv verlaufen, wenn sie am Vorwissen der Lernenden ansetzen (Karst, 2012). Neben der Kenntnis über die Eingangsvoraussetzungen ist auch unterrichtsbegleitende Basis- und Förderdiagnostik unerlässlich, um einerseits kontinuierlich die Erfüllung eines Mindeststandards für alle Mitglieder einer Klasse zu prüfen und andererseits für auffällig gewordene Schüler:innen detailliertere Informationen zu erhalten, um auf besondere Bedürfnisse entsprechend reagieren zu können (Lintorf et al., 2016). Diagnostik als Form professionellen Handelns wird als zielgerichtet und bewusst eingeleitet verstanden, um eine hochwertige Informationsgrundlage zu schaffen, die die Basis für weitere Entscheidungen darstellt (Behrmann & van Ophuysen, 2017). Eine qualitativ hochwertige Informationserfassung kann nur gelingen, wenn das Diagnoseziel, und damit die zu erfassenden Merkmale klar definiert sind. Standardisierte Diagnoseverfahren, wie beispielsweise iKM^{PLUS}, können in diesem Zusammenhang Daten bereitstellen, die auch in hinreichendem Umfang für eine längere Zeitspanne dokumentiert und für spätere Entscheidungssituationen zur Verfügung bleiben. Somit stellen die Daten einerseits individuelle Informationen zu einzelnen Schüler:innen bereit, andererseits Klassenergebnisse, die der Lehrkraft als Basis für die Reflexion und Weiterentwicklung des Unterrichts dienlich sein können.

Bei Überlegungen zur diagnostischen Kompetenz wird häufig davon ausgegangen, dass es sich um eine allgemeine, d. h. fachübergreifende homogene Fähigkeit handelt, wobei es kaum Befunde zur Entwicklung der diagnostischen Kompetenz und zu ihrer Stabilität über Situationen und Personen hinweg gibt. Plausibilitätsargumente sprechen dafür, dass die Leistungsdiagnostik, die i. d. R. im Handlungsrahmen von Fächern erfolgt, vom fachdidaktischen Wissen der Lehrkräfte abhängen könnte (Baumert & Kunter, 2006). Diagnosekompetenz von Lehrkräften spiegelt sich auch darin wider, dass das Wissen und Können der Lernenden nicht erst in Schularbeiten und Tests überprüft werden, sondern bereits im Lernprozess selbst.

So gewonnene Einsichten, die Reflexion der Lösungen der Lernenden und eventueller Fehler haben große Bedeutung für eine konstruktiv-unterstützend wirkende Unterrichtsgestaltung. Die Auswahl von Aufgaben und Arbeitsaufträgen, die ein besonderes diagnostisches Potenzial in sich tragen, ist als große Herausforderung an das fachdidaktische Können von Lehrkräften zu sehen (Wilcox & Lanier, 2000). COACTIV unterscheidet innerhalb des fachdidaktischen Wissens drei Dimensionen:

- Wissen über die kognitiven Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen von Aufgaben, ihre didaktische Sequenzierung und die langfristige curriculare Anforderung von Stoffen,
- Wissen über Schüler:innenvorstellungen (Fehlkonzeptionen, typische Fehler, Strategien) und Diagnostik von Schüler:innenwissen und Verständnisprozessen,
- Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten (Kunter et al., 2011).

Brunner et al. (2006) weisen darauf hin, dass die Ausprägung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenz von Lehrkräften ausbildungsabhängig ist und die Differenzen zwischen den Kompetenzniveaus je nach studiertem Lehramt groß sein können.

Einstellungen von Lehrpersonen zu Diagnostik als Teil der professionellen Handlungskompetenz

In Abgrenzung zum Wissensbereich werden im Komplex von Werthaltungen und Überzeugungen zwischen systematischen Wertbindungen, epistemologischen Überzeugungen, subjektiven Theorien über Lehren und Lernen sowie Zielsystemen unterschieden (Baumert & Kuntner, 2013). Dabei ist zu bedenken, dass diese *beliefs* im Unterschied zum Wissen weder den Kriterien der Widerspruchsfreiheit noch den Anforderungen argumentativer Rechtfertigung oder diskursiver Validierung genügen müssen, also subjektivem Richtigkeitsglauben folgen. De Corte et al. (2002) sprechen im Zusammenhang mit Mathematik weiters von selbstbezogenen Überzeugungen hinsichtlich des Lernens und Lehrens im Gegenstandsbereich und selbstbezogenen Fähigkeitskognitionen. Studien zeigen, dass die verwendete Unterrichtsmethode nachweislichen Einfluss auf die erzielten Schüler:innenleistungen hat (Diedrich et al., 2002; Staub & Stern, 2002). Als ebenfalls bedeutsam für die Berufsmoral von Lehrkräften lassen sich Fürsorge und Gerechtigkeit identifizieren, wobei erstere sowohl Nachsicht (Fördern) als auch Voraussicht (Fordern) einschließt (Oser, 1998). Dass gerade letztere einen unmittelbaren Zusammenhang zur Leistungsbeurteilung aufweist und Lehrende in Konfrontation mit einer zunehmend heterogenen Lernendengruppe unter dem Aspekt von verpflichtend durchzuführenden Diagnostetests und Erwartungshaltungen anderer inner- und außerschulischer Akteur:innen in Konflikte und Stresssituationen bringt, liegt auf der Hand. Das Verhältnis bzw. die Beziehung zwischen der Einzelschule und

den Instrumenten, Daten und Rückmeldeformaten, also jenes zwischen einzel-schulischer und politisch-administrativer Ebene, ist problematisch. Tief verankert ist das tradierte Verhältnis von Lehrkräften zu Schulleitung und Schulinspektion sowie das Verhältnis schulischer Akteure untereinander (Dietrich, 2016), wobei die Idee evidenzbasierter Rückmeldungen nicht eine einseitige Beeinflussung von Einzelschulen durch die politisch-administrative Ebene beabsichtigt, sondern eine Wechselseitigkeit, in der beide Ebenen zu einer Veränderung der bestehenden Praxis beitragen (Kallenbach, 2023).

Motivationale Orientierung im Sinne von Lehrerenthusiasmus sowie Selbstregulation im Sinne von Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen lassen sich als eng aufeinander bezogene Aspekte, die bedeutsam für die psychologische Funktionsfähigkeit im Lehrer:innenhandeln sind, identifizieren (Baumert & Kuntner, 2013). Zweitere ist nachweislich bestimmend für das Belastungserleben im Beruf und damit ein Resilienzfaktor, der wiederum Zufriedenheit in der Tätigkeit und ein längeres Verweilen im Lehrberuf mitbestimmt (Rudow, 1999). Die Kombination von hohem Engagement mit der Fähigkeit sich zu distanzieren, geht mit geringer emotionaler Erschöpfung, persönlichem Wohlbefinden und einer Unterrichtsführung einher (Klusmann et al., 2006), die die Lernenden in ihren Lernprozessen unterstützt, sie in der Entwicklung zur Selbstständigkeit und im Kompetenzerwerb fördert.

3. Forschungsfrage und Methodik

Vor dem Hintergrund sich verändernder Bedingungen zum Einsatz standardisierter Diagnoseverfahren in Österreich untersucht die vorliegende Studie die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen der Sekundarstufe 1. Um einen tieferen Einblick in die bisher wenig berücksichtigten Einstellungen von Lehrpersonen zur diagnostischen Kompetenz (Baumert & Kuntner, 2006) zu bekommen, wurde theoriebildend vorgegangen. Es wurde die qualitative Fragestellung bearbeitet, welche Aussagen von Lehrkräften zum Nutzen standardisierter Diagnoseverfahren getätigt werden. Mit Blick auf die im Vorfeld dargestellten theoretischen Sichtweisen zur professionellen Handlungskompetenz wurde allerdings erwartet, dass sich die Sichtweisen zum Nutzen standardisierter Diagnoseverfahren sowohl aus kognitiven wie auch nicht-kognitiven Anteilen diagnostischer Kompetenz zusammensetzen. Die beiden Fragen an die Lehrkräfte nach ihrem (1) Professionsverständnis und dem (2) Nutzen von standardisierten Diagnoseverfahren wurden daher als deduktive Kategorien formuliert, um Übereinstimmungen zwischen einem professionellen Verständnis des Nutzens und persönlichen Einstellungen zu eben diesem Nutzen bei Lehrkräften der Sekundarstufe 1, die iKM^{PLUS} mit ihren 3. Klassen (7. Schulstufe) im Schuljahr 2022/23 erstmals verpflichtend durchführen müssen, herauszuarbeiten. Da aber qualitative Forschung vorwiegend nach

induktiven Kategorien sucht, wurden die Fragen offen formuliert, um auch der Theoriebildung Raum zu geben.

Die Analyse der Daten erfolgte mittels einer quantitativen Inhaltsanalyse, die trotz ihres Namens zu den qualitativen Methoden zählt (Bortz & Döring, 2006). Die Bezeichnung kommt daher, dass die Häufigkeit von Begriffen wie auch Codes quantifiziert, also gezählt wird. Diese sozialwissenschaftliche Methode bietet sich sowohl bei deduktiv festgelegten Kategorien als auch bei der Verwendung von größeren Stichproben an (Bortz & Döring, 2006). Sie wurde in den 1920er Jahren entwickelt, allerdings zunehmend von der qualitativen Inhaltsanalyse verdrängt (Mayring, 2016), erlebt aber derzeit gerade in Zusammenhang mit computergestützten Verfahren der Textanalyse wieder ein Revival (Schneijderberg et al., 2022). Im Unterschied zur qualitativen Inhaltsanalyse, die Textteile interpretiert mit dem Ziel, verborgene Sinnzusammenhänge zu ergründen (Bortz & Döring, 2006), zielt die quantitative Inhaltsanalyse darauf ab, „die manifesten Inhalte zu erfassen, sie zu deuten, daraus Erkenntnisse zu gewinnen und Schlüsse zu ziehen“ (Schneijderberg et al., 2022, S. 18). Gerade bei einer schriftlich durchgeführten Online-Befragung erscheint es sinnvoll, auf die manifesten, also offensichtlichen Muster in den Textdaten abzielen. Gemäß der Vorgehensweise einer quantitativen Inhaltsanalyse werden Merkmale im Text erfasst, indem Textteile Kategorien zugeordnet werden, wobei die Häufigkeiten in den einzelnen Kategorien Auskunft über die Merkmalsausprägungen des Textes geben (Bortz & Döring, 2006).

4. Datengewinnung und Stichprobe

Die Daten zur Überprüfung der Fragestellung stammen von Lehrkräften der Sekundarstufe 1, die im Herbst 2022 eine Fortbildungsveranstaltung der PH Wien zum Thema „iKM^{PLUS} 7 – Modul 2“ besuchten. Die Lehrkräfte wurden gebeten, im Anschluss an die Veranstaltung an einer Onlinebefragung teilzunehmen. Aus einem größeren Fragenkatalog zur Überprüfung der Zufriedenheit mit der Fortbildungsveranstaltung sowie zur Überprüfung des Wissensstandes zum Vortragsthema wurden die zwei offen formulierten String-Variablen (1) Was verstehen Sie unter Professionalisierung im Lehrberuf? und (2) Welche Vor- und Nachteile erkennen Sie in standardisierten Diagnoseverfahren? aus dem Gesamtdatensatz entnommen. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig, die Beantwortung der offenen Fragen jedoch dahingehend zwingend, als ein Überspringen vom System nicht erlaubt wurde.

An der Studie nahmen insgesamt $N = 209$ Lehrende der Sekundarstufe 1 teil. 83 % der Teilnehmenden waren weiblich, 25 % befanden sich im ersten Dienstjahr, 29 % waren zwischen ein und drei Jahren im Dienst, der Rest der Befragten war bereits über drei Jahre im Lehrberuf tätig.

5. Ergebnisse der Datenanalyse

Die quantitative Inhaltsanalyse wurde mit MAXQDA 2022 unterstützt, das zur Durchführung der Frequenzanalyse ebenso wie zur Verwaltung der Codes und deren grafischer Darstellung herangezogen wurde. Zuerst wurde das Antwortverhalten der Lehrkräfte zur Frage nach dem Nutzen von standardisierten Diagnoseverfahren nach der Häufigkeit bestimmter Begriffe durchsucht. Für eine spezifischere Analyse wurde anschließend nach Überschneidungen zwischen dem Antwortverhalten der Lehrkräfte betreffend Nutzen und betreffend Professionsverständnis gesucht. Dazu dienten die beiden offenen Fragen aus der Online-Erhebung als deduktive Kategorien, denen Codes zugeordnet wurden und deren Häufigkeiten ebenfalls ausgewiesen werden.

Frequenzanalyse der Codes

In einem ersten Schritt wurde mittels Frequenzanalyse die Häufigkeiten verwendeter Begrifflichkeiten in der Kategorie Einstellungen zum Nutzen standardisierter Diagnoseverfahren untersucht. Die folgende Wörterwolke (Abb. 1) verdeutlicht die Häufigkeit der Nennungen, wobei Begriffe mit weniger als drei Nennungen von der Darstellung ausgeschlossen wurden. Vorab war es notwendig, Sammelbezeichnungen einzuführen und grammatikalische Differenzierungen wegzulassen (z. B. demotivierend, Demotivation oder demotiviert wurde zu demotivierend). Artikel, Präpositionen und Bindewörter (z. B. und, mit, ist, der etc.) wurden im Vorfeld weitgehend aus dem Text entfernt.



ABB. 1. Häufigkeitsnennungen der Begriffe zum Nutzen von standardisierten Diagnoseverfahren (Die Schriftgröße repräsentiert die Anzahl der Nennungen. Je häufiger Begriffe genannt werden, desto größer werden sie dargestellt. Die Position der Begriffe hat keine Bedeutung.)

Die Begriffe *Vergleich* und *demotivierend* (für Schüler:innen) wurden ex aequo am häufigsten genannt (je 9 Nennungen = Nn), wobei, zählt man den Begriff *Vergleichbarkeit* auch noch dazu, diese Begriffsgruppe auf 12 Nn kommt. An nächster Stelle kommt der Begriff *keine Individualisierung* (8 Nn), gefolgt von *Überblick* (5 Nn), *Aufgaben an Realität vorbei* sowie *Momentaufnahme* (je 4 Nn) und *Leistungsstand*, *Rückmeldung* sowie *Stress* (je 3 Nn).

Überschneidungen der Codes beider Kategorien

Nachdem die Frequenzanalyse einen ersten Überblick über die Einstellungen der befragten Lehrkräfte betreffend standardisierter Diagnoseverfahren gegeben hat, wurden in einem zweiten Schritt induktive Codierungen innerhalb der beiden deduktiven Kategorien (*Professionalisierung* und *Einstellungen*) nach offensichtlichen Mustern im Text vorgenommen. Beispielsweise wurden alle Aussagen innerhalb der Kategorie *Professionalisierung*, die Formulierungen wie „Erfahrung gepaart mit regelmäßiger Fortbildung“, „lebenslanges Lernen und Vielfalt von Ansätzen im Unterricht“ oder „Weiterbildung dient dem Professionsverständnis“ zu *Fortbildung* zusammengefasst. In der Kategorie *Einstellungen zum Nutzen* wurden Aussagen wie „Vergleich der Ergebnisse meiner Schüler:innen mit dem österreichischen Referenzwert“, „Standortbestimmung der Klasse im Vergleich zu anderen Schulen“ unter *Leistungsvergleich Österreich* zusammengefasst. Erst danach wurde nach Überschneidungen von Codes beider Kategorien gesucht, um Überlegungen zu einem kognitiv, wie nicht-kognitivem Nutzungsverständnis standardisierter Diagnoseverfahren anstellen zu können. Wie aus Abb. 2 hervorgeht, gibt es wenige Überschneidungen zwischen den Kategorien *Professionalisierung* und *Einstellungen*. Zu nennen ist hier der Code *Reflexion*, der auf 26 Nn in Zusammenhang mit der *Professionalisierung* und auf 3 Nn in Zusammenhang mit den *Einstellungen* kommt. Der Code (*keine*) *Individualisierung* taucht ebenfalls in beiden Kategorien auf. Hier gibt es 10 Nn in der Kategorie *Professionalisierung* und 22 Nn der fehlenden *Individualisierung* als Nachteil standardisierter Diagnoseverfahren. Eine dritte Überschneidung zeigt sich für den Code *Evidenzbasierung*, der 6 bzw. 3 Nn vorweisen kann.

Unter den Codes, die ausschließlich in der Kategorie *Professionalisierung* auftauchen, ist an erster Stelle der Code *Fortbildung* (41 Nn) zu nennen, gefolgt von *Methode und Didaktik* (14 Nn), *Fachwissen* (10 Nn), *soziale Kompetenz* (7 Nn), *Feedback geben* bzw. *weiß nicht* (je 5 Nn), *Selbstwirksamkeit* (4 Nn), *Zielerreichung* bzw. *Handlungskompetenz* (je 3 Nn) und *theoriebasiertes Handeln* (2 Nn).

In der Kategorie *Einstellungen* weist der Code *Leistungsvergleich_österreichweit* die häufigste Nennung auf (30 Nn). Er wird gefolgt von *Frustration/Demotivation der Schüler:innen* (19 Nn) sowie *Leistungsvergleich unter den Schüler:innen* (17 Nn), *Beispielproblematik* (15 Nn), *geringe Aussagekraft* (13 Nn), *Zusatzbelastung für Lehrer:innen und Schüler:innen* (11 Nn), *Momentaufnahme* (10 Nn), *Überblick* (8 Nn),

objektive Ergebnisse (7 Nn), Stress (6 Nn), Datenmissbrauch (5 Nn), Schüler:innen nehmen Test nicht ernst (4 Nn), Zeitverlust im Unterricht (3 Nn) und ich weiß mehr als Diagnoseverfahren (2 Nn).

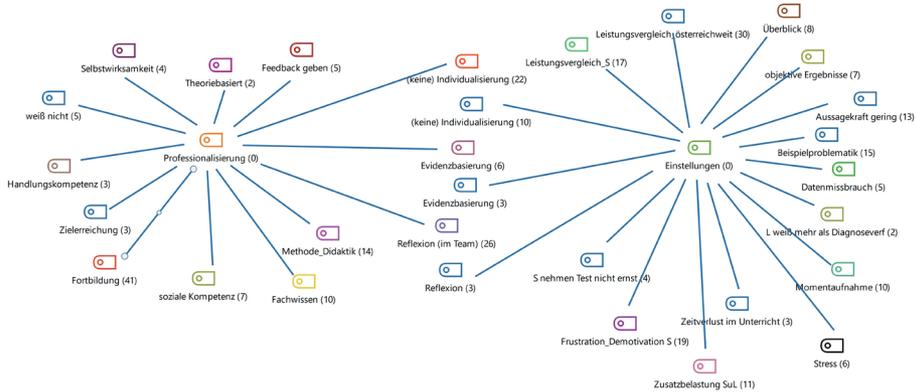


ABB. 2. Zusammenhänge der Codes und Kategorien

6. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Ziel des vorliegenden Beitrags war, Einblick in die Vorstellungen von Lehrkräften betreffend Nutzen von standardisierten Diagnoseverfahren zu geben. Dazu wurde auch nach dem Professionsverständnis als wichtiger Teil der pädagogischen Handlungskompetenz gefragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Lehrkräfte den Nutzen standardisierter Diagnoseverfahren anhand pädagogischer Fachbegriffe beschreiben, ihn jedoch kaum in Verbindung mit ihrem persönlichen Erfahrungshorizont bringen, während dies bei der Frage nach Nachteilen sehr wohl der Fall ist.

Dieses Muster zeigte sich bereits in den Ergebnissen der Frequenzanalyse, in der sowohl die Begriffe *Vergleich bzw. Vergleichbarkeit* als Vorteil einerseits und *demotivierend (für Schüler:innen)* als Nachteil andererseits als häufigste Textbausteine in den Antworten auftauchen. Dieses Muster lässt sich dann auch in der anschließenden Codierung nachverfolgen: Beschreiben Lehrkräfte ihr Professionsverständnis oder die Vorteile von standardisierten Diagnoseverfahren, verwenden sie deutlich mehr Stereotype und Textbausteine einer bildungspolitisch „korrekten“ Sprechweise wie z. B. Fortbildung, Reflexion, Feedback geben, Vergleichbarkeit, Leistungsvergleich, Überblick, Evidenzbasierung. Die Antworten zu den Vorteilen reduzieren sich hier sehr auf ein rein kognitiv gelerntes pädagogisches Wissen. Befragt zu den Nachteilen standardisierter Diagnoseverfahren drücken die Antworten hingegen deutlich mehr entsprechende Einstellungen und einen persönlichen Erfahrungshorizont geprägt durch einen vermeintlich engen Handlungsspielraum aus. Hier schreiben die Lehrkräfte von Schüler:innen, die sie als demotiviert erleben oder die andererseits die Tests nicht ernst nehmen, von Auf-

gaben, die an der Realität vorbeigehen, weil sie zu schwierig sind und nicht zuletzt deswegen eine geringe Aussagekraft haben. Sie klagen über eine hohe Zusatzbelastung, über Stress für sich selbst, aber auch für die Schüler:innen und würden sich mehr Zeit für andere Dinge im Unterricht wünschen. Lediglich in den Begriffen Datenmissbrauch, Momentaufnahme und *teaching-to-the-test* (Begriff wurde nur zweimal genannt, weshalb er nicht in die Frequenzanalyse aufgenommen wurde) zeigt sich wieder die Verwendung von, hier eher negativ behafteten, schlagwortartigen Wissens-elementen.

Kognitiv erworbenes, pädagogisches Wissen ist zweifellos ein wesentlicher Baustein professioneller Handlungskompetenz. Baumert und Kunter (2013) unterscheiden hier zwischen dem Fachwissen, dem fachdidaktischen Wissen und dem allgemeinen pädagogischen Wissen, zu dem auch die diagnostische Kompetenz zählt. Entsprechende Übereinstimmungen zum Professionsverständnis der befragten Lehrkräfte konnten in den Codes *Methode und Didaktik*, *Fachwissen*, *soziale Kompetenz*, *Feedback geben* und *theoriebasiertes Handeln* gefunden werden. Professionelles Handeln bedeutet nach Ludwig (2019) aber v. a. die Anwendung eines theoriebasierten pädagogischen Wissens in konkreten Fällen der pädagogischen Praxis. Bezogen auf die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften bedeutet dies, dass sie Ergebnisse standardisierter Diagnoseverfahren so interpretieren können, dass neue Erkenntnisse über den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin sichtbar werden. Fend (2009) spricht in diesem Zusammenhang von der Rekontextualisierung von Daten. Dabei werden aus einer Fülle von Daten die jeweils relevanten ausgewählt und in professioneller Reflexionsarbeit entsprechend interpretiert (Wiesner et al., 2017).

Betrachtet man nun die sehr häufige Nennung der *Reflexion* als Teil eines Professionsverständnisses im Vergleich zur sehr geringen Erwähnung im Zusammenhang des Vorteils standardisierter Diagnoseverfahren, drängt sich der Verdacht auf, dass es sich bei diesem Begriff mehr um kognitives Wissen als um gelebte Praxis handelt. Auch eine Interpretation in Richtung einer sozial gewünschten Antwort scheint denkbar. Dies gilt auch für die häufigste Nennung in Zusammenhang des Professionsverständnisses, der *Fortbildung*. Es darf nicht vergessen werden, dass die Befragung der Lehrkräfte in Zusammenhang mit einer verpflichtenden Fortbildungsveranstaltung zu iKM^{PLUS} stattgefunden hat. Die Verpflichtung zur Fortbildung könnte sich hier in ihrer Definition des Professionsverständnisses niederschlagen, weshalb sie Fortbildung bloß als Schlagwort verwenden, ohne damit einen persönlichen Standpunkt zu beschreiben.

Dass die persönlichen Einstellungen, Werte und Überzeugungen von Lehrkräften wesentliche Teile der professionellen Handlungskompetenz sind, darauf weisen auch Baumert und Kunter (2013) hin. Darüber hinaus gibt es Studien, die von einem Zusammenhang zwischen Einstellungen und der Gestaltung von Lerngelegenheiten berichten (z. B. Schroeder et al., 2011; Westphal et al., 2018). Auffällig

in diesem Zusammenhang ist nun, dass in der vorliegenden Studie die befragten Lehrkräfte *Individualisierung* einerseits als ihrer Meinung nach wichtigen Teil der Professionalisierung erwähnen, andererseits aber eine fehlende Individualisierung und Differenzierung im Unterricht als Folge standardisierter Testungen bemängeln. Sie sehen die Fördermaßnahmen in ihrem Unterricht durch äußere Maßnahmen wie standardisierte Diagnoseverfahren gefährdet. Hier zeigt sich das Dilemma „zweier Handlungslogiken“ (Kallenbach, 2023, S. 119) von Individualisierung und Standardisierung, die scheinbar unvereinbar sind. Um diese Dissonanz auszugleichen, kann es in Lehrerkollegien zur Instrumentalisierung von Unterricht kommen, in dem auf Kosten von Förderung v. a. das Erzielen guter Evaluationsergebnisse im Vordergrund steht (Kallenbach, 2023). Oder es wird durch das Auslagern, Banalisieren und die Vergemeinschaftung mit den Lernenden ein Austricksen und Schwächen der Evaluation angestrebt. Anstelle einer gemeinsamen Reflexion, mit dem Ziel, Informationen aus den Evaluationsergebnissen zu entnehmen, dient der Austausch eher dem Zweck bzw. Wunsch nach Täuschung und Manipulation, um die erhaltenen Daten als bedeutungslos darzustellen und ignorieren zu können (Kallenbach, 2023). Dies könnte ein Hinweis auf eine fehlende *Selbstwirksamkeitserwartung* der Lehrkräfte betreffend ihre eigenen Maßnahmen zur Individualisierung im Unterricht sein. Ebenfalls an mangelnden Selbstwirksamkeitserwartungen könnte es liegen, wenn dieselben Lehrkräfte standardisierte Testungen als Demotivation ihre Schüler:innen erleben, der sie scheinbar nichts entgegensetzen können. Auslöser könnte hier die subjektive Theorie sein, dass die sachliche Bezugsnorm, wie sie durch standardisierte Testungen vorgegeben ist, grundsätzlich demotivierend wirkt. Tatsächlich zeigen aber experimentelle Untersuchungen das Motivierungspotenzial der sachlichen Bezugsnorm (Wollenschläger et al., 2011). Zudem gehört es nach Rheinberg und Fries (2018) zur Motivationsentwicklung, dass Schüler:innen lernen, sich unter verschiedenen Bezugsnormen zu bewerten. Dies wäre im Unterricht seitens der Lehrkräfte daher entsprechend zu fördern.

7. Limitationen und Ausblick auf weiterführende Studien

Eine Limitierung der Befunde besteht in der Generierung der Stichprobe, in der die Probanden nicht zufällig ausgewählt wurden. Stattdessen wurden Teilnehmer:innen einer verpflichtenden Fortbildungsveranstaltung zu iKM^{PLUS} gebeten, im Anschluss den Online-Fragebogen zu beantworten. Dies wird die Ergebnisse mit hoher Wahrscheinlichkeit beeinflusst haben und muss bei deren Rezeption beachtet werden. Kritisch zu betrachten ist im Nachhinein auch die Kombination der für diese Studie relevanten, offenen Fragen mit geschlossenen Fragen, die sich auf den Inhalt der Fortbildungsveranstaltung bezogen haben. Ein Zusammenhang zwischen diesen „Prüfungsfragen“ mit den schlagwortartigen Wissens-elementen pädagogischer Fachsprache zur Definition des eigenen Professionsverständnisses ist möglich.

Grundsätzlich ist im Rahmen qualitativer Studien eine ausführliche Datenerhebung z. B. während eines narrativen Interviews einer Online-Befragung vorzuziehen, da diese es nicht ermöglicht, bei Verständnisschwierigkeiten nachzufragen oder situationsbedingt in die Tiefe zu gehen. Andererseits ermöglicht eine Online-Befragung eine höhere Anzahl an Erhebungen und damit ein größeres Spektrum an Antwortmöglichkeiten. Für das Ziel der Studie, die nur einen ersten Einblick in die Einstellungen von Lehrkräften geben wollte, war die Online-Befragung daher das geeignete Mittel der Wahl. Nachfolgende Studien sollten sich aber spezifischer den Einstellungen, Werthaltungen und subjektiven Theorien von Lehrkräften zum Nutzen standardisierter Diagnoseverfahren widmen. Insbesondere der Bereich der Selbstwirksamkeitserwartungen erscheint interessant, der in Zusammenhang mit beruflichem Engagement und größerer Berufszufriedenheit gebracht wird (Baumert & Kunter, 2013).

8. Praktische Implikationen

Entsprechende Fortbildungen zur pädagogischen Diagnostik stellen einen wichtigen Teil zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz dar. Ebenso wichtig scheint es aber, eine Professionalisierung im Bereich der nicht-kognitiven Einstellungen und Werthaltungen von Lehrkräften voranzutreiben. Für die soeben erwähnten Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften stellen professionelle Lerngemeinschaften, wie sie auch die OECD fordert (Nusche et al., 2016), ein förderliches Umfeld dar. Kollektive Wirksamkeitsüberzeugungen haben einen nachgewiesenen positiven Einfluss auf einzelne Lehrkräfte einer Schule (Goddard et al., 2004).

In diesem Zusammenhang erscheint es passend, wenn laut BMBWF (2022) zukünftig Lehrenden-Teams mit der entsprechenden Nutzung von Daten an den einzelnen Standorten zu betrauen sind. Ihre Aufgabe ist es, „den Unterricht (Planung, Durchführung, Reflexion, Weiterentwicklung) an den individuellen Möglichkeiten und Potenzialen der Lernenden sowie am aktuellen pädagogischen Diskurs aus(zurichten) und [...] sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen (zu orientieren)“ (BMBWF, 2022, S. 11). Hinsichtlich der von Kallenbach (2023) erwähnten Gefahr einer Banalisierung von Evaluationsergebnissen scheint es allerdings angebracht, Lehrenden-Teams anfänglich durch Externe professionell zu begleiten.

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H. Krüger, & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Springer VS.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

- Behrmann, L., & van Ophuysen, S. (2017). Das Vier-Komponenten-Modell der Diagnosequalität. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S.38–42). Waxmann.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Springer.
- Brock, R., Scherf, S., & Werbowski, I. (2011). IKM – Informelle Kompetenzmessung. In Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis: Information für Lehrer/innen* (S.139–143). Leykam.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Tsai, Y.-M., & Neubrand, M. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 521–544.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022). *QMS im Überblick. Die Gesamtdarstellung des Qualitätsmanagementsystems für Schulen*. BMBWF. Abrufbar unter <https://www.qms.at/images/QMS-im-Ueberblick.pdf>
- De Corte, E., Op t Eynde, P., & Verschaffel, L. (2002). „Knowing what to believe“: The relevance of students' mathematical beliefs for mathematics education. In B.K. Hofer, & P.R. Pintrich (Hrsg.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (S.297–320). Lawrence Erlbaum.
- Diedrich, M., Thußbas, C., & Klieme, E. (2002). Professionelles Lehrerwissen und selbstberichtete Unterrichtspraxis im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(45), 107–123.
- Dietrich, F. (2016). Schulinspektion als Steuerungsimpuls zur Schulentwicklung? Objektiv-hermeneutische Governance-Analysen zur Handlungskoordination im Kontext der Schulinspektionen. In Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hrsg.), *Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S.120–167). Springer.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS.
- Fischer, C., Rott, D., & Veber, M. (2014). Diversität von Schüler/-innen als mögliche Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen im Unterricht? *Lehren und lernen*, 40(8/9), 22–28.
- Goddard, R. D., Hoy, W.K., & Hoy, A.W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3–13.

- Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (Hrsg. 2023a). *iKM^{PLUS}-Handbuch Basismodule: Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung Handbuch für Lehrpersonen. 7. und 8. Schulstufe*. Salzburg: IQS. Abrufbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/6bec2f25bb234752ceacd1593964d-98c370e8f2d/iKMplus_SEK_2023_Handbuch_fuer_Lehrpersonen.pdf
- Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (Hrsg. 2023b). *iKM^{PLUS}-Ergebnisse lesen und interpretieren. Lese- und Interpretationshinweise für Lehrpersonen und Schulleitungen*. Salzburg: IQS. Abrufbar unter https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/43dbf7265123de4411146f8514708016a376d247/iKMPLUS_Informationen_fuer_Lehrer_Schulleitungen_SEK_2023.pdf
- Kallenbach, L. (2023). Evidenzbasierte Schulentwicklung als mehrdimensionale Spannungsbearbeitung. Ein übergeordneter Erklärungsansatz für anhaltende Wirksamkeitsprobleme. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13, 109–126.
- Karst, K. (2012). *Kompetenzmodellierung des diagnostischen Urteils von Grundschullehrern*. *Empirische Erziehungswissenschaft* (Bd. 35). Waxmann.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1), 161–173.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Lintorf, K., Behrmann, L., & Ophuysen, S. (2016). Diagnostik im Lehrberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 187–203). Waxmann.
- Ludwig, J. (2019). Professionalität als Profil der PH-Ausbildung. *R&E-SOURCE*, (12). Abgerufen von <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/712>
- Mayring, Ph. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Beltz.
- Niermann, A. (2017). *Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts „... man muss schon von der Sache wissen.“* Klinkhardt.
- Nusche, D., Radinger, T., Busemeyer, M. R., & Theisens, H. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris*. Abrufbar unter: <https://www.oecd.org/austria/oecd-reviews-of-school-resources-austria-2016-9789264256729-en.htm>
- Ohle, A., Mc Elvany, N., Horz, H., & Ullrich, M. (2017). Aspekte diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften im Projekt „BiTe“. In A. Südkamp, & A.-K. Praetorius, (Hrsg.). *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklung* (S. 29–33). Waxmann.
- Oser, F. (1998). *Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Leske und Budrich.

- Praetorius, A.-K., & Südkamp, A. (2017). Eine Einführung in das Thema der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In A. Südkamp, & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklung* (S. 13–18). Waxmann.
- Rheinberg, F., & Fries, S. (2018). Bezugsnormorientierung. In D. Rost, J. Sparfeldt, & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 56–63). Beltz.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (Hrsg.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (S. 38–58). Cambridge University Press.
- Schneijderberg, Ch., Wieczorek, O., & Steinhardt, I. (2022). *Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse: digital und automatisiert*. Beltz.
- Schroeder, S., Richter, T., McElvany, N., Hachfeld, A., Baumert, J., Schnotz, W., Horz, H. & Ullrich, M. (2011). Teachers' beliefs, instructional behaviors, and students' engagement in learning from texts with instructional pictures. *Learning and Instruction*, 21, 403–415.
- Staub, F., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 344–355.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper, & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Beiheft 57, S. 202–224). Beltz.
- Wedel, A., Müller, C.R., Pfetsch, J., & Ittel, A. (2020). Entwicklung diagnostischer Kompetenz in der Lehramtsausbildung – Effekte problemorientierten Lernens mit Textfällen. *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*, 95–121.
- Westphal, A., Zuber, J., & Vock, M. (2018). Welche Rolle spielen Selbstwirksamkeit, Motivation und Einstellung zu Diagnostik für die Nutzung datenbasierter Rückmeldungen? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(3), 289–307.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Kemethofer, D. (2017). Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. *BIFIE-Journal*, 1, 22–27.
- Wilcox, S.K., & Lanier, P.E. (2000). *Using Assessment to Reshape Mathematics Teaching. A case-book for teachers and teacher educators, curriculum and staff development specialists*. Routledge.
- Wollenschläger, M., Möller, J., & Harms, U. (2011). Effekte kompetenzieller Rückmeldung beim wissenschaftlichen Denken. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(1), 197–202.

