

**Sandra Waltl**

Pädagogische Hochschule Wien, Wien

**Patrick Benkö**

HTL Spengergasse, Wien

# Bildung messen – Werte vergessen?

## iKM<sup>PLUS</sup> im Spannungsfeld von Leistung und Werteorientierung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a596>

Ausgehend von der These „Wertfreie Bildung ist Bildung ohne Wert“ wird das Spannungsfeld zwischen Messbarkeit und Werteorientierung im österreichischen Bildungssystem am Beispiel von iKM<sup>PLUS</sup> analysiert. Diagnoseinstrumente changieren zwischen Förderung und Kontrolle, während die Kritik von Liessmann und Biesta an der „Age of Measurement“ durch aktuelle österreichische Studien belegt wird. Die Fokussierung auf Outputs und Standards transportiert implizit problematische Werte wie Vergleichbarkeit und Effizienz. Obwohl das UN-Nachhaltigkeitsziel SDG 4 „hochwertige Bildung“ fordert, zeigt sich in der Schulpraxis eine Verengung auf Messbares. Eine bewusste Wertereflexion im Umgang mit Daten und eine Balance zwischen diagnostischer Unterstützung und werteorientierter Persönlichkeitsbildung sind erforderlich.

*Wertebildung; iKM<sup>PLUS</sup>; Messbarkeitslogik, SDG4, heimlicher Lehrplan*

Bildung darf nicht ausschließlich an Kriterien wie Nutzen,  
Anwendbarkeit und Effizienz gemessen werden.  
Konrad Paul Liessmann, 2015

## Die Rückkehr der Messbarkeit

Mit iKM<sup>PLUS</sup> (IQS, 2025) wurde 2022 in Österreich ein digital unterstütztes Diagnoseinstrument etabliert, das jährliche Lernstandserhebungen auf Klassen- und Schulebene ermöglicht. Beabsichtigt ist es, Lehrpersonen differenzierte Rückmeldungen für gezielte Unterrichtsplanung und individuelle Förderung bereitzustellen (ÖSZ, 2021). Doch was als pädagogische Ressource gedacht war, wird in der Praxis teilweise für Zwecke genutzt, die über diese Intentio-

nen hinausgehen – etwa zur Notengebung, zur internen Leistungsvergleichung oder zur Legitimation schulischer Maßnahmen.

Diese Entwicklung fügt sich nahtlos ein in das, was Gert Biesta als „*Age of Measurement*“ beschreibt: Eine Bildungslandschaft, in der Outputs, Indikatoren und Evidenzen dominieren, während die Frage verloren geht, wozu Bildung eigentlich dient (Biesta, 2009). Konrad Paul Liessmann diagnostiziert parallel dazu eine problematische Umstellung sogenannter Bildungsziele auf Fähigkeiten und Kompetenzen, die zu einem Verlust von Individualität und Persönlichkeitsbildung führe. Was ursprünglich als Qualitäts- und Transparenzsteigerung gedacht war, droht zu einer Logik der Messbarkeit zu verkommen, bei der Tests, Rankings und Outputdaten den pädagogischen Horizont bestimmen (Liessmann, 2014, 2017).

## Was bedeutet „Wert“?

Der Begriff Wert wird in Philosophie und Pädagogik unterschiedlich gefasst, lässt sich jedoch im Kern als normative Orientierungsgröße verstehen, die menschliches Handeln leitet. Philosophisch reicht das Spektrum von Immanuel Kant, der nur der Person und ihrem guten Willen eigentlichen moralischen Wert zuspricht und damit auf die unveräußerliche Würde des Menschen verweist (Land Baden-Württemberg, 2016), über Max Scheler, der Werte als objektive, durch Fühlen erfahrbare Qualitäten beschreibt (Cusinato, 2012), bis hin zu Hans Jonas, der Verantwortung für das Fortbestehen von Menschheit und Natur selbst als obersten Wert formuliert (Jonas, 2003). Auch sozialwissenschaftliche Ansätze wie jene von Milton Rokeach betonen Werte als dauerhafte Überzeugungen, die bestimmte Verhaltensweisen oder Zielzustände als wünschenswert auszeichnen (Gorges, 1998). Pädagogisch-theoretisch wiederum verweisen Wolfgang Klafki und Gert Biesta darauf, dass Bildung nie wertneutral sein kann: Sie ist stets mit Fragen nach Sinn, Zweck und Ziel des Erziehens verbunden und impliziert damit eine bewusste Auswahl von Leitvorstellungen, die als bildungswürdig gelten. Werte fungieren in diesem Verständnis zugleich als Ideale, Orientierungsmaßstäbe und Haltungsziele, die im Bildungsprozess nicht nur kognitiv vermittelt, sondern vor allem in sozialen Praktiken, schulischer Kultur und persönlicher Auseinandersetzung erfahrbar werden (Biesta, 2011; Klafki, 1986). Für die Schule bedeutet dies, dass Werte immer doppelt präsent sind – einerseits explizit im Curriculum und in Leitbildern, andererseits implizit im „heimlichen Lehrplan“ durch Routinen, Interaktionen und institutionelle Strukturen. Eine klare Begriffsbestimmung verdeutlicht somit: Werte sind gesellschaftlich geteilte, kulturell verankerte und individuell angeeignete Orientierungen, die bestimmen, was wir als gut, richtig und erstrebenswert erachten – und die damit jede Bildungsentscheidung durchdringen.

## Welche Werte trägt Schule heute?

Schule ist niemals wertneutral (Biesta, 2011; Hanak, 2024; Klafki, 1986; Unger, 2023). Neben Wissen und Kompetenzen vermittelt sie immer auch Orientierungen, Haltungen und Normen

– bewusst oder unbewusst. Der „heimliche Lehrplan“ (hidden curriculum) (Gatto & Moore, 2002; Kandzora, 1996) prägt den schulischen Alltag durch Routinen, Rituale und institutionelle Kulturen, die Werte transportieren, ohne dass sie im Curriculum festgeschrieben wären. Ob Fehler als Lernchance oder als Makel behandelt werden, ob Leistungsbeurteilung Kooperation oder Konkurrenz fördert, ob Partizipation ermöglicht oder Autorität durchgesetzt wird – all dies vermittelt Werte, die Schüler\*innen verinnerlichen.

Gerade in Österreich zeigt sich ein paradoxes Spannungsfeld: Mit der Einführung von Bildungsstandards, Testungen und schließlich iKM<sup>PLUS</sup> wurde die Erwartung etabliert, dass Schulen ihre Arbeit anhand standardisierter Daten steuern und rechtfertigen (OTS, 2023). Damit hat sich ein Wertehorizont in das Schulsystem eingeschrieben, der häufig unsichtbar bleibt: Vergleichbarkeit, Effizienz, Output-Orientierung. Dieser steht in deutlichem Kontrast zu traditionellen Bildungswerten wie Mündigkeit, Kreativität oder Persönlichkeitsentfaltung.

Eine aktuelle Studie der MEGA-Bildungsstiftung zeigt die Konsequenzen dieser Entwicklung: Nur 21 Prozent der Schüler\*innen vergeben ihren Lehrkräften die Note „Sehr gut“ für Kompetenz und Motivation – der letzte Platz im Zufriedenheitsranking. Gleichzeitig klagen zwölf Prozent der Schüler\*innen über enormen Leistungsdruck und sehr starke psychische Belastungen im Schulumfeld. Diese „alarmierenden“ Zahlen verweisen auf die unbeabsichtigten Nebenwirkungen einer primär auf Messung und Vergleich ausgerichteten Bildungslogik (OTS, 2023).

## Bildung als Wert – Bildung hat Wert

Ist Bildung ein Wert oder hat Bildung Wert? Diese philosophische Unterscheidung ist für die Bildungspraxis von erheblicher Bedeutung. Bildung als intrinsischer Wert meint die Auffassung, dass Bildung um ihrer selbst willen wertvoll ist – als Prozess der Persönlichkeitsentfaltung, der kritischen Reflexion und der kulturellen Teilhabe. Bildung hat hingegen instrumentellen Wert, wenn sie primär als Mittel zum Zweck – etwa für ökonomische Verwertbarkeit oder gesellschaftliche Positionierung – betrachtet wird.

Das Sustainable Development Goal 4 der Vereinten Nationen formuliert explizit den Anspruch auf „inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung“ (OEUK, 2019, S. 2). Hochwertige Bildung meint dabei nicht nur hohe Testleistungen, sondern den Zugang zu jenen Erfahrungen, die Menschen befähigen, kritisch zu denken, Verantwortung zu übernehmen und an gesellschaftlicher Gestaltung teilzuhaben. Das österreichische Positionspapier zur Umsetzung von SDG 4 macht deutlich: Wenn Österreich in der Bildungsfrage nicht zurückfallen möchte, müssen umfassende, ganzheitliche und ressourcenintensive Lösungen umgesetzt werden (OEUK, 2019).

Aktuelle Analysen der österreichischen Bildungslandschaft zeigen jedoch ein ernüchterndes Bild (Keller, o. J.): Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit sind alles andere als gesichert. Österreich weist im internationalen Vergleich einen relativ hohen Grad der sozialen

Reproduktion von Bildungsungleichheiten auf. Eine nach wie vor mangelhafte wissenschaftliche Begleitung von Bildungsprozessen verschärft diese Problemlagen zusätzlich.

## Das Dilemma der Wertebildung in der Messkultur

Hier zeigt sich das zentrale Dilemma: Wertebildung lässt sich nicht messen, Rankings nicht erstellen, in Kompetenzstufen nicht einteilen. Werte müssen erfahren, erlebt und reflektiert werden (Breit, 2021). Sie entstehen in Beziehungen, in Diskursen, in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit ethischen Dilemmata. Die moderne Whole-School-Approach (Stein, 2024) der Wertebildung betont, dass Schule selbst wertebasiert, partizipativ, inklusiv und auf Kinderrechte ausgerichtet sein muss, damit Kinder und Jugendliche „lernen, wie sie leben, und leben, was sie lernen“ (UNESCO, 2021, S. 8).

Empirische Studien zur Wertebildung in österreichischen Primarschulen zeigen: Lehrpersonen erachten schulische Wertebildung als sehr bedeutsam und verstehen sie als generelles, alle Fächer umfassendes Unterrichtsprinzip. Jedoch bereitet es der Mehrheit der Befragten Mühe, persönliche Wertepreferenzen zu setzen. Einige Lehrpersonen erklärten, dass sie sich noch nie zuvor bewusst mit ihren persönlichen Wertvorstellungen auseinandergesetzt hatten (Unger, 2023).

Diese Wertereflexionslosigkeit steht in deutlichem Kontrast zu den Anforderungen einer datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung (George & Bruneforth, 2024). Während Lehrpersonen zunehmend aufgefordert sind, ihre pädagogischen Entscheidungen auf „Evidenzen“ zu stützen, bleibt die normative Dimension dieser Entscheidungen häufig unreflektiert. Jede Interpretation von Diagnosedaten ist aber immer auch eine wertebezogene Entscheidung: Werden schwächere Leistungen als individuelle Defizite oder als Ausdruck struktureller Benachteiligung gedeutet? Wird Förderung als Anpassung an Standards oder als Stärkung individueller Potentiale verstanden?

## iKM<sup>PLUS</sup> zwischen Förderung und Kontrolle

In den Interviews mit österreichischen Lehrpersonen, die mit iKM<sup>PLUS</sup> arbeiten, zeigt sich genau dieses Spannungsfeld zwischen Förderung und Kontrolle. Manche nutzen die Rückmeldungen als Reflexionsanlass, um differenzierten Unterricht zu planen und gezielt Kinder mit besonderen Bedürfnissen zu fördern. Hier wird deutlich: Diagnostik kann Werte wie Chancengerechtigkeit und individuelle Anerkennung stärken. Andere hingegen empfinden die Tests als zusätzliche Belastung, die sie primär im Sinne externer Anforderungen erfüllen. In solchen Fällen wirken die Daten weniger als Ressource, sondern eher als Druckmittel – und transportieren implizit Werte wie Anpassung, Konformität und Leistungsvergleich (Wiesner et al., 2018).

Diese „perversen Effekte“ bildungspolitischer Steuerung, von denen Thomas Bellmann spricht, sind auch bei iKM<sup>PLUS</sup> erkennbar: Was als Instrument zur individuellen Förderung

gedacht war, wird teilweise zur institutionellen Kontrolle umfunktioniert. Anstelle einer erweiterten pädagogischen Freiheit treten neue Formen von Druck und eine Verengung auf das Messbare (Bellmann, 2006).

## Die Herausforderung des SDG 4

Das UN-Nachhaltigkeitsziel 4 fordert österreichische Schulen heraus, für hochwertige Bildung einzutreten (BAOBAB, o. J.; BMB, o. J.). Doch was bedeutet „Qualität“ in der Bildung? Die bisherige Praxis zeigt: Eine primär auf Messbarkeit fokussierte Bildungspolitik läuft Gefahr, genau jene Bildungsqualitäten zu unterminieren, die für eine demokratische, inklusive und nachhaltige Gesellschaft essenziell sind.

Bildungsqualität im Sinne des SDG 4 umfasst weit mehr als Testleistungen: Sie meint die Fähigkeit zu kritischem Denken, zu ethischer Reflexion, zu kreativer Problemlösung und zu solidarischem Handeln. Diese Kompetenzen lassen sich nicht in standardisierten Tests erfassen, sondern müssen in authentischen Lernsituationen entwickelt und in realen Handlungskontexten erprobt werden.

## Werte als Vereinbarungen, Ideale und Orientierungen

Sind Werte Vereinbarungen? Ideale? Einstellungen? Die Antwort lautet: Alle drei zugleich. Werte entstehen in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen, verkörpern regulative Ideen für das Zusammenleben und manifestieren sich in individuellen Haltungen und institutionellen Praktiken. In der Schule werden Werte nicht nur gelehrt, sondern vor allem gelebt – in der Art, wie mit Verschiedenheit umgegangen wird, wie Konflikte gelöst werden, wie Partizipation ermöglicht wird (Breit, 2021).

Und beeinflussen Werte den Bildungsgang? Unbedingt. Wertorientierungen prägen die Auswahl von Inhalten, die Gestaltung von Lernprozessen und die Bewertung von Leistungen. Sie beeinflussen, ob Bildung primär als Wissensvermittlung, als Kompetenzerwerb oder als Persönlichkeitsentfaltung verstanden wird (Breit, 2021; Hanak, 2024).

## Werte im Schulalltag der Primarstufe

In österreichischen Primarschulen zeigen sich vielfältige Ansätze, wie Werte im schulischen Alltag konkret erfahrbar werden. Besonders verbreitet ist der Klassenrat, in dem Kinder regelmäßig Anliegen besprechen, Regeln aushandeln und Konflikte lösen. Auf diese Weise erleben sie Demokratie, Respekt und Mitbestimmung im Kleinen. Projekte wie die Initiative Demokratieschule Wien oder digitale Beteiligungsplattformen wie Aula verstärken diesen Ansatz, indem sie Kindern ermöglichen, Vorschläge zur Gestaltung des Schulalltags einzubringen und gemeinsam Entscheidungen zu treffen. Studien und Erfahrungsberichte belegen, dass dadurch nicht nur Partizipation, sondern auch Verantwortungsbewusstsein und Selbst-

wirksamkeit gefördert werden. Die Kinder lernen, dass ihre Stimme zählt und dass gemeinsames Handeln sichtbare Veränderungen bewirken kann (Kroker, 2021).

Auch Werte wie Solidarität, Nachhaltigkeit und Respekt vor Vielfalt werden im Primarbereich gezielt gefördert. Das Projekt Mit Herz und Haltung! stellt Lehrkräften Methoden bereit, um Themen wie Fairness, Menschenwürde und Toleranz praxisnah in den Unterricht zu integrieren. Eltern und die lokale Gemeinschaft werden dabei aktiv einbezogen, sodass Wertebildung nicht auf den Klassenraum beschränkt bleibt, sondern im Schulleben verankert wird (ICNM, o. J.). Ergänzend dazu setzen viele Volksschulen auf das Netzwerk ÖKOLOG, bei dem Kinder etwa Schulgärten anlegen, Energieprojekte betreuen oder Müllvermeidungsinitiativen durchführen. Solche Aktivitäten verbinden Wissen über Nachhaltigkeit mit konkretem Handeln und machen Verantwortung unmittelbar erfahrbar. Gemeinsam verdeutlichen diese Beispiele: Werteorientierte Bildung gelingt, wenn Schulen Erfahrungsräume schaffen, in denen Kinder Werte nicht nur besprechen, sondern im Alltag leben und reflektieren können (ÖKOLOG, o. J.).

## Fazit: Für eine werteorientierte Bildungsqualität

Die zentrale Herausforderung für österreichische Schulen liegt darin, die notwendige Balance zwischen der Logik der Messbarkeit und dem Anspruch der Werteorientierung zu finden. iKM<sup>PLUS</sup> und ähnliche Diagnoseinstrumente können durchaus wertvolle pädagogische Ressourcen sein – wenn sie in den Diensten einer werteorientierten Bildung eingesetzt werden, die auf Mündigkeit, Gerechtigkeit und Persönlichkeitsentfaltung zielt.

Wertfreie Bildung ist tatsächlich Bildung ohne Wert. Denn Bildung ohne explizite Wertorientierung ist nicht neutral, sondern transportiert implizit die Werte des ökonomischen Verwertungsinteresses und der institutionellen Anpassung. Eine hochwertige Bildung im Sinne des SDG 4 erfordert hingegen die bewusste Entscheidung für Werte, die menschliche Würde, demokratische Teilhabe und nachhaltige Entwicklung in den Mittelpunkt stellen.

Die Aufgabe für österreichische Schulen besteht darin, diese Werte nicht nur zu proklamieren, sondern sie in der alltäglichen pädagogischen Praxis zu verankern – auch und gerade im Umgang mit Daten, Standards und Messungen. Nur so kann aus der Messkultur eine Bildungskultur werden, die dem Menschen und seiner Entwicklung dient.

## Literaturverzeichnis

BAOBAB. (o. J.). *Ziel 4: Hochwertige Bildung – Bildung2030* [Plattform für Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung]. Abgerufen 21. August 2025, von <https://bildung2030.at/ziele-2030/hochwertige-bildung/>

- Bellmann, J. (2006). Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. In U. Frost (Hrsg.), *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform* (S. 183–200). Schöningh.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2011). Warum „What works“ nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt: Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 95–121). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5_4)
- BMB. (o. J.). *UN-Agenda 2030: Die globalen Nachhaltigkeitsziele / SDGs im Bereich Bildung*. Abgerufen 21. August 2025, von <https://www.bmb.gv.at/Themen/euint/bikoop/sdgs.html>
- Breit, S. (2021, November 16). *Werte leben—Werte bilden. Gelingensbedingungen für Wertebildung in der elementarpädagogischen Praxis* [Symposium]. [https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root\\_phnoe/PHNÖ/Department3/Wertebildung/Plenarvortrag\\_Werte\\_leben\\_Werte\\_lernen.pdf](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/PHNÖ/Department3/Wertebildung/Plenarvortrag_Werte_leben_Werte_lernen.pdf)
- Cusinato, G. (2012). Max Scheler: Wert als Urphänomen. In *Person und Selbsttranszendenz* (S. 137–141). Königshausen & Neumann. [https://www.researchgate.net/publication/331975775\\_Max\\_Scheler\\_Wert\\_als\\_Urphanomen](https://www.researchgate.net/publication/331975775_Max_Scheler_Wert_als_Urphanomen), Stand 09.09.2025
- Gatto, J. T., & Moore, T. (2002). *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. New Society Publishers.
- George, A. C., & Bruneforth, M. (2024). Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung in Österreich. In I. Benischek & R. Beer (Hrsg.), *Datengeschützte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Bd. Erziehung&Unterricht* (S. 3–9). Österreichischer Bundesverlag Schulbuch. <https://www.iqs.gv.at/services/aktuelles/iqs-sonderedition-erziehung-und-unterricht>, Stand 09.09.2025
- Gorges, I. (1998). Werte und Wert(e)wandel. In P. Heinrich & J. S. zur Wiesch (Hrsg.), *Wörterbuch der Mikropolitik* (S. 295–297). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-11890-9\\_130](https://doi.org/10.1007/978-3-663-11890-9_130)
- Hanak, S. (2024, Mai 22). *Worüber in Schulen gesprochen werden muss*. Rudolphina. <https://rudolphina.univie.ac.at/wertevermittlung-in-der-schule>
- ICNM. (o. J.). Mit Herz und Haltung—Gemeinsam europäische Werte leben! *ProEuropeanValues*. Abgerufen 8. September 2025, von <https://proeuropeanvalues.at/grantee/mit-herz-und-haltung-gemeinsam-europaeische-werte-leben-ein-projekt-fuer-schuelerinnen-lehrkraefte-eltern-und-die-zivilgesellschaft/>, Stand 09.09.2025

- IQS. (2025). *Start der iKM PLUS im Schuljahr 2025/26*.  
<https://www.iqs.gv.at/services/aktuelles/start-der-ikm-plus-im-schuljahr-2025-26>
- Jonas, H. (2003). *Das Prinzip Verantwortung* (9. Auflage). Suhrkamp.
- Kandzora, G. (1996). Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In B. Claußen & R. Geißler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen: Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch* (S. 71–89). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-97272-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-322-97272-9_3)
- Keller, L. (o. J.). *Eine inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung ermöglichen und die Möglichkeiten eines lebenslangen Lernens für alle fördern*. UniNETZ. Abgerufen 21. August 2025, von <https://www.uninetz.at/nachhaltigkeitsziele/sdg-4-hochwertige-bildung>
- Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. Herwig Blankertz in memoriam. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(4), 455–476. <https://doi.org/10.25656/01:14397>
- Kroker, B. (2021). *Der Klassenrat—Demokratie im Unterricht*. Betzold.  
<https://www.betzold.at/blog/der-klassenrat/?srsltid=AfmBOopl-kFa5wj1jr6sWI6ATM7G3niQrMmisynTI3reU2yUQ4LIWmJ>
- Land Baden-Württemberg. (2016, Dezember 13). *Immanuel Kant*. Lehrer Fortbildung.  
[https://lehrerfortbildung-bw.de/u\\_gewi/ethik/gym/bp2004/fb2/2\\_analyse/5\\_kant/#f01](https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/ethik/gym/bp2004/fb2/2_analyse/5_kant/#f01)
- Liessmann, K. P. (2014). *Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung: eine Streitschrift* (3. Auflage). Zsolnay.
- Liessmann, K. P. (2017, Dezember 29). *Philosoph Liessmann: Es geht Schulpolitik nicht um Bildung, nur um Effizienz* (M. Röder) [News4teachers].  
<https://www.news4teachers.de/2017/12/philosoph-liessmann-es-geht-der-schulpolitik-nicht-um-bildung-sondern-nur-noch-um-effizienz/>
- OEUK. (2019). *Bildung in Österreich—Positionspapier des ÖUK-Fachbeirats zum SDG4*.  
<https://www.unesco.at/bildung/artikel/article/bildung-in-oesterreich-positionspapier-des-oeuk-fachbeirats-zum-sdg4>
- ÖKOLOG. (o. J.). *ÖKOLOG*. Abgerufen 8. September 2025, von <https://www.oekolog.at/>.
- ÖSZ. (2021). *Die individuelle Kompetenzmessung PLUS*. <https://www.literacy.at/lesen-im-fach-deutsch/diagnose-und-foerderung/ikmplus>
- OTS. (2023, Juni 20). *Bildungsklima-Index 2023: Österreichisches Bildungssystem stagniert im Mittelmaß*. [https://www.ots.at/presseaussendung/OTS\\_20230620\\_OTS0106/bildungsklima-index-2023-oesterreichisches-bildungssystem-stagniert-im-mittelmass](https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20230620_OTS0106/bildungsklima-index-2023-oesterreichisches-bildungssystem-stagniert-im-mittelmass)
- Stein, M. (2024). *Möglichkeiten der Werteerziehung in der Schule*. 11–12.
- UNESCO. (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Deutsche UNESCO-Kommission e.V.

Unger, S. T. (2023). *Wie WERTvoll ist Schule? Die Bedeutsamkeit der Wertebildung in der Primarstufe*. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/10133836>. Stand 09.09.2025

Wiesner, C., Pacher, K., Breit, S., George, A. C., & Schreiner, C. (2018). Professionalisierung der Unterrichtsentwicklung durch die Informelle Kompetenzmessung (IKM). *R&E-SOURCE*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/526>

## Autor\*innen

**Sandra Waltl**, BEd BSc (WU) MA

ist seit 2013 Lehrerin in der Primarstufe und seit 2021 Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Wien. Ihre Dissertation erforscht formative Rückmeldungen in der Primarstufe und die Nutzung standardisierter Diagnostik für evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: [sandra.waltl@phwien.ac.at](mailto:sandra.waltl@phwien.ac.at)

**Patrick Benkö**, BSc (WU) MSc (WU)

leitet die Fachgruppe Wirtschaft und Recht an der HTL Spengergasse. Zuvor Vortragender an der PH Wien, engagiert sich politisch, gewerkschaftlich und wissenschaftlich zu Bildung, Künstlicher Intelligenz in der Bildung sowie Chancengerechtigkeit.

Kontakt: [benkoe@spengergasse.at](mailto:benkoe@spengergasse.at)