

Jesacher-Rößler, Livia [Hrsg.]; Kemethofer, David [Hrsg.]

10 Jahre Regelschule - die (Neue) Mittelschule

Münster ; New York : Waxmann 2024, 373 S. - (Beiträge zur Bildungsforschung; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Jesacher-Rößler, Livia [Hrsg.]; Kemethofer, David [Hrsg.]: 10 Jahre Regelschule - die (Neue) Mittelschule. Münster ; New York : Waxmann 2024, 373 S. - (Beiträge zur Bildungsforschung; 10) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-293660 - DOI: 10.25656/01:29366; 10.31244/9783830996392

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-293660>

<https://doi.org/10.25656/01:29366>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen; Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Livia Jesacher-Rößler, David Kemethofer (Hrsg.)

10 Jahre Regelschule – die (Neue) Mittelschule



Ö F E B

ÖSTERREICHISCHE
GESELLSCHAFT
FÜR FORSCHUNG
UND ENTWICKLUNG
IM BILDUNGSWESEN

Band 10

Beiträge zur
Bildungsforschung

WAXMANN

Beiträge zur Bildungsforschung

herausgegeben von der
Österreichischen Gesellschaft für
Forschung und Entwicklung
im Bildungswesen (ÖFEB)

Band 10

Livia Jesacher-Rößler, David Kemethofer (Hrsg.)

10 Jahre Regelschule – die (Neue) Mittelschule



Waxmann 2024
Münster • New York

Veröffentlicht mit finanzieller Unterstützung der ÖFEB-Sektion für
Schulforschung und Schulentwicklung.



Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Beiträge zur Bildungsforschung, Band 10

ISSN 2198-9583

Print-ISBN 978-3-8309-4639-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9639-2

<https://doi.org/10.31244/9783830996392>

Waxmann Verlag GmbH, 2024
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten
Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz
ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich,
weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Vorwort.....	7
--------------	---

Livia Jesacher-Rößler und David Kemethofer

Einleitung	9
------------------	---

Teil 1: Genese der Reform der Neuen Mittelschule

Helmut Bachmann, Augustin Kern, Kurt Nekula und Wolfgang Schnelzer

Die Rolle der Schulaufsicht bei der Implementierung der (Neuen) Mittelschule in das Regelschulwesen.....	17
---	----

Michael Schratz

Eine gemeinsame Schule der Vielfalt Anfänge, Konzeptidee und erste Schritte zur Einführung der Schulform Neue Mittelschule.....	33
---	----

Christoph Hofbauer

Unsere Entwicklung geht in der Tätigkeit anderer auf: Verankerung der Entwicklungsbegleitung der Neuen Mittelschulen durch das Bundeszentrum für Lernende Schulen	50
---	----

Livia Jesacher-Rößler

Zentrales Konzept – lokale Adaption: zur Einführung und Verstetigung der Reform der Neuen Mittelschule	67
---	----

Teil 2: Zentrale Elemente der Neuen Mittelschule

David Kemethofer und Livia Jesacher-Rößler

Die Programmatik der Neuen Mittelschule.....	85
--	----

Johanna E. Schwarz

Veränderte Führungsaufgaben in der Mittelschule	100
---	-----

Livia Jesacher-Rößler und Andreas Schubert

Teacher Leadership in der Mittelschule – Genese und Entwicklung der Lerndesigner*innen-Funktion.....	115
---	-----

Claudia Schreiner und Christoph Helm

10 Jahre NMS – Inwiefern hat sich der Unterricht aus Perspektive der Schüler*innen verändert?	132
--	-----

Gerda Hagenauer und Christina Wallner-Paschon

Wie geht es den Schüler*innen an (Neuen) Mittelschulen? Zum Befinden von Schülerinnen und Schülern in der (Neuen) Mittelschule	149
---	-----

Evi Agostini

Lernseitigkeit als Paradigmenwechsel in der Unterrichtsentwicklung:
Theoretische Fundierung, Potenziale und Grenzen 169

Christoph Weber und David Kemethofer

Der Verzicht auf Leistungsgruppen in der NMS –
Welche Effekte wären dadurch zu erwarten? 185

Elisabeth Swatek

Teamteaching an österreichischen (Neuen) Mittelschulen – Status quo 199

Ferdinand Eder und Georg Hans Neuweg

Ausgewählte Probleme der Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I 213

Teil 3: Die Neue Mittelschule im Bezug zu zentralen Bildungsanliegen

Miriam Sonntag und Monika Windisch

Die Entwicklung der (Neuen) Mittelschule aus der Perspektive
Inklusiver Bildung 243

Karin Grinner, Karin Ettl und Herbert Altrichter

Das Qualitätsmanagementsystem ‚Schulqualität Allgemeinbildung‘ und
die Entwicklung der Neuen Mittelschulen 261

Florian H. Müller, Martin Wieser und Stefan Zehetmeier

Professionalisierung von Lehrer*innen der Neuen Mittelschule: Bedarfe,
Angebote, Nutzung und Wirkungen 278

Maria Neubacher, Jakob Walenta-Bergmann, Markus Hirczy und Ann Cathrice George

Die Einführung der Neuen Mittelschule im Jahrzehnt der
Bildungsstandardüberprüfungen
Auf der Suche nach Zusammenhängen unter Berücksichtigung
von strukturellen und sozialen Rahmenbedingungen 298

*Mariella Knapp, Sonja Bauer-Hofmann, Tanja Mikusch, Michaela Kilian
und Tamara Katschnig*

Die Niederösterreichische Neue Mittelschule im Fokus der NOESIS-Evaluation:
ausgewählte Ergebnisse aus 10 Jahren Forschung 317

Mario Steiner

Leisten Neue Mittelschulen einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit?
Diskussion von Evidenzen auf der Grundlage sekundärstatischer Analysen 346

Autorinnen und Autoren 369

Vorwort

Anlässlich des 10-jährigen Jubiläums der (Neuen) Mittelschule als Regelschule wurde dieser Sammelband gestaltet, der das Ziel verfolgt, ein umfassendes Bild eines der größten Reformprojekte der letzten Jahrzehnte im österreichischen Bildungssystem zu zeichnen.

Bildungspolitisch ist die Gestaltung der Sekundarstufe 1 in Österreich nicht erst seit der Konzeption der Neuen Mittelschule ein politisch heiß diskutiertes Thema. Frühe Selektionsprozesse führen dazu, dass der Bildungserfolg in Österreich – wie in kaum einem anderen EU-Land – vom sozioökonomischen Status und Bildungsniveau der Eltern abhängt. Kinder, deren Eltern wenig Geld, Bildung und/oder eine andere Muttersprache als Deutsch haben, haben deshalb weniger Chancen, ihre Potenziale optimal zu entfalten (vgl. z. B. die Analysen in den Nationalen Bildungsberichten) und stehen deshalb vor großen Herausforderungen, wenn sie einen erfolgreichen Bildungsweg gehen möchten.

Um dieser Chancengerechtigkeit zu begegnen, gab es in den letzten Jahrzehnten vielfältige Versuche zur Reform der Sekundarstufe 1, beginnend mit den Gesamtschulversuchen in den 1970er Jahren, gefolgt von den Schulversuchen Mittelschule in Wien und dann in der Folge österreichweiten Schulversuchen zur Neuen Mittelschule. Die Reformkonzepte verbanden zunächst eine strukturelle Reformidee – gemeinsame Schule – mit der Umsetzung neuer pädagogischer Konzepte, doch wurden sie trotz erfolgreicher Durchführung nie flächendeckend für alle Schüler*innen der Sekundarstufe 1 realisiert.

So war es auch Ziel der Neuen Mittelschule, ein Schulkonzept für alle Schüler*innen der SEK 1 verbunden mit verschiedenen pädagogischen Reformen, wie gemeinsamer Unterricht statt Leistungsgruppen, Individualisierung, Teamteaching, Unterricht in Domänen statt Fächern, alternative Leistungsbeurteilung etc., zu schaffen. Dieses pädagogische Konzept sollte so attraktiv sein, dass auch Eltern, deren Kinder üblicherweise eine AHS besuchen, diesen Schultyp wählen sollten. Vor 10 Jahren wurde jedoch der eine Baustein dieses Reformkonzepts fallen gelassen: Die (Neue) Mittelschule wurde Regelschule, neben der weiterhin bestehenden AHS-Unterstufe.

Der vorliegende Band der Reihe *Beiträge zur Bildungsforschung* versucht, die Entwicklung dieser bildungspolitischen Maßnahme zu analysieren. Er stellt die Ausgestaltung und Wirkung einzelner Reformelemente dar und versucht, aus unterschiedlichen Perspektiven ein umfassendes Bild der (Neuen) Mittelschule zu zeichnen. Damit wird dieser Band dem Ziel unserer Reihe, die Sichtbarkeit der Bildungsforschung Made in Austria zu erhöhen, in besonderer Weise gerecht und leistet einen wertvollen Beitrag zur fortlaufenden Diskussion über die NMS und ihre Auswirkungen.

Ich wünsche Ihnen eine interessante Lektüre, die Sie auch zu weiteren Forschungen und Diskussionen über dieses wichtige Thema anregt.

Katharina Soukup-Altrichter
Vorsitzende der ÖFEB

Einleitung

Die Einführung und Umsetzung der Neuen Mittelschule – kurz NMS – kann als eine der größten und bedeutsamsten Reformen der letzten Jahrzehnte im österreichischen Bildungssystem angesehen werden. In Summe waren und sind mehr als 1 000 Schulen, mehr als 30 000 Lehrpersonen und eine Vielzahl an Schüler*innen mittelbar und unmittelbar von der NMS-Reform betroffen.

Im Anschluss an eine Pilotphase ab dem Schuljahr 2008/2009 wurde die NMS im Schuljahr 2012/2013 zur Regelschule und löste damit die vormaligen Hauptschulen ab. Ein Vorhaben von solcher Größe verlangt nach wissenschaftlicher Begleitforschung. In größerem Ausmaß befassten sich allerdings lediglich zwei Projekte mit der Einführung dieser neuen Schulform. Dies waren die Evaluation der Neuen Mittelschule (2015), welche die ersten beiden Generationen in den Blick nahm, und die Evaluation der Neuen Niederösterreichischen Mittelschule (NOESIS) (Phase 1 2009–2012, Phase 2 2012–2019). Beide Forschungsprojekte bestanden aus größeren Konsortien und widmeten sich unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten rund um die Umsetzung und Wirkung des neuen Schulmodells.

Nachdem die Einführung der NMS sich im Schuljahr 2022/2023 zum zehnten Mal jährte, bot es sich an, eine Rekapitulation dieser bildungspolitischen Maßnahme anzustellen. Dieses Unterfangen ist insbesondere vor dem Hintergrund einer fehlenden flächendeckenden Evaluation der Mittelschule als Regelschule sowie einer fehlenden systematischen Auseinandersetzung mit einzelnen Reformelementen als ein wichtiger Beitrag für die österreichische Bildungsforschung zu verstehen. Geleitet von der Idee, Autor*innen zu bitten, Befunde zu zentralen Elementen der Mittelschulreform zusammenzutragen und in einem weiteren Schritt auf deren Grundlage zu bilanzieren, welche Wirkungen die Maßnahmen für die Entwicklung dieser Schulform und in größerem Kontext für das österreichische Bildungssystem hatten, begann eine erste Sondierung der aktuellen Forschungslandschaft.

Schnell zeigte sich, dass der Höhepunkt der Auseinandersetzung mit NMS-Themen längst überschritten war. Neben einigen Qualifikationsarbeiten fand sich wenig aktuelle Forschung, die sich mit Fragestellungen zur Mittelschule befasst. Ferner zeigten die Vorabrecherchen, dass eine datengestützte Aufbereitung zu bestimmten Phasen der Umsetzung bis heute fehlt. Diesem Umstand Rechnung tragend behandelt der vorliegende Sammelband sowohl die Genese der Reform, deren Umsetzung und die (pädagogische) Ausgestaltung einzelner Reformelemente. Dazu gehen Beiträge auf übergeordnete Themen wie Inklusion, Schüler*innenwahrnehmung sowie Bildungsgerechtigkeit im Zusammenhang mit der Mittelschule und der Mittelschulreform ein.

Für dieses Vorhaben wurden Personen eingeladen, ihre Expertise und ihr Hintergrundwissen zu teilen. Beides bedeutet nicht zwingend, eigene Forschung im Feld durchgeführt zu haben oder aktuelle empirische Befunde zu rezipieren, sondern auch die Geschichte hinter den offiziellen Publikationen zu erzählen. Insofern bewegen sich

die Beiträge zwischen berichtähnlichen Textsorten bis hin zu eigens für dieses Buch durchgeführten Studien. Indem vielfältige Perspektiven berücksichtigt wurden, gelingt es, ein umfassendes Bild der (Neuen) Mittelschule zu zeichnen.

Einschränkend bleibt jedoch zu konstatieren, dass es trotz des Versuchs, Akteure aus der Praxis einzubeziehen, nicht gelungen ist, alle ursprünglich angedachten Themenfelder zu bedienen. In vielen Kapiteln wird überdies auf fehlende empirische Evidenzen verwiesen. Gleichwohl hoffen wir, dass der vorliegende Band dazu beiträgt, zumindest einige der bestehenden Lücken aufzugreifen und in Teilen zu schließen bzw. weiterführende Hinweise auf Forschungsdesiderata zu geben.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich für den vorliegenden Band eine Gliederung in drei Teile. Teil 1 beinhaltet Beiträge, die die Genese der NMS beschreibt. Den Auftakt macht der Beitrag von Helmut Bachmann, Augustin Kern, Kurt Nekula und Wolfgang Schnelzer, in dem die Rolle der Schulaufsicht bei der Implementierung der (Neuen) Mittelschule beschrieben wird. Die Autoren rekontextualisieren die Reform zudem, indem sie darstellen, welche weiteren bildungspolitischen Maßnahmen und Reformen die Einführung der Neuen Mittelschule flankierten. Der Folgetext stammt von Michael Schratz. In seinem Beitrag beschreibt er die Anfänge, Konzeptidee und ersten Schritte zur Einführung der Neuen Mittelschule. Dabei erläutert er insbesondere, welche grundlegenden Annahmen zu einem Systemwandel die Idee der Umsetzung begleiteten. Der Beitrag von Christoph Hofbauer schließt an diese Überlegungen an. Im Beitrag wird die NMS-Entwicklungsbegleitung, die bundesweit durch das Zentrum für Lernende Schulen (später: National Competence Center für Lernende Schulen) getragen wurde, rekapituliert. Diese bis dato einzigartige Reformbegleitmaßnahme, bei der in acht Generationen Schulleiter*innen und Teacher Leader (Lerndesigner*innen) ihrer Standorte in Tandems über eineinhalb Jahre begleitet wurden, wird in diesem Beitrag noch einmal umfänglich beleuchtet. Der erste Teil wird durch Livia Jesacher-Rößler abgeschlossen, die in ihrem Beitrag „Zentrales Konzept – lokale Adaption“ die Logik der Einführung der NMS betrachtet. Dabei geht sie insbesondere auf die Übersetzungsprozesse ein, die von unterschiedlichen Akteuren im System, u. a. auch dem Bundeszentrum für Lernende Schulen, geleistet wurden.

Der zweite Teil des Sammelbandes fokussiert ausgewiesene Elemente der NMS. Um zunächst einen Überblick über die Programmlogik der NMS zu erhalten, fassen David Kemethofer und Livia Jesacher-Rößler in einem Überblicksbeitrag die zentralen Ziele der Reform unterteilt in strukturelle und pädagogische Dimensionen zusammen. Daran anschließend folgen Einzelbeiträge, die diese Dimensionen im Detail beleuchten. Der Beitrag von Johanna E. Schwarz behandelt die veränderte Vorstellung von Leitung im Kontext der Mittelschule. Dabei wird vor allem auf das zugrundeliegende Konzept des Leadership for Learning sowie des Shared Leadership eingegangen, das die Schulleiter*innen in der Entwicklungsbegleitung vermittelt bekommen haben. Die Autorin verweist in ihrem Beitrag überdies auf die beiden Instrumente „School Walkthrough“ und „Classroom Walkthrough“, die als Instrument der Qualitätsentwicklung im Bereich veränderter Führungsrolle in den Mittelschulen zum Einsatz kamen. Auch Schwarz verweist in ihrem Beitrag darauf, dass Forschungsbefunde in diesem Bereich, insbesondere für die Schulform Mittelschule, bis dato fehlen. Im Beitrag von Livia Jesacher-Rößler

und Andreas Schubert wird die neue Teacher-Leader-Rolle „Lerndesigner*innen“ diskutiert. Das Autorenduo gibt zunächst eine kurze Einführung zum zugrundeliegenden Konzept „Teacher Leadership“, um im Anschluss empirische Befunde aufzuarbeiten bzw. aktuelle Entwicklungen in der Weiterbildung von Teacher Leadern in Österreich aufzuzeigen. Claudia Schreiner und Christoph Helm wechseln in ihrem Beitrag die Perspektive und gehen weg von der Leitungsebene und hin zur Ebene der Schüler*innen und untersuchen, inwiefern sich der Unterricht an der NMS verändert hat. Dabei schauen sie sich insbesondere das Ausmaß der Lernunterstützung in unterschiedlichen Fächern an. Die Ergebnisse zeigen, dass die Wahrnehmung der Schüler*innen differenziert nach Fächern erfolgt. Auch Gerda Hagenauer widmet sich gemeinsam mit Christina Wallner-Paschon der Mittelschulwahrnehmung aus Schüler*innenperspektive. Die beiden Autorinnen untersuchen, wie das Befinden der Schüler*innen in der Mittelschule ist. Es zeigt sich u. a., dass die schulische Zugehörigkeit und die soziale Eingebundenheit in der Klasse bei Mittelschüler*innen hoch ausgeprägt sind.

Gerade die Veränderung in der Lern- und Lehrkultur wird an der NMS als das zentrale Charakteristikum der Reform ausgeflaggt. In ihrem theoretischen Beitrag beleuchtet Evi Agostini, was unter einer „lernseitigen Perspektive“ zu verstehen ist und inwieweit die ergriffenen Maßnahmen auf dieses neue Paradigma einzahlen. Ein weiteres zentrales Merkmal der NMS, das vor allem auch durch die mediale Berichterstattung stark thematisiert wurde, war die Aufhebung der externen Differenzierung in Form von Leistungsgruppen. Christoph Weber und David Kemethofer behandeln in ihrem Kapitel genau diese Entwicklung und diskutieren, welche Erwartungen einerseits an den Verzicht von Leistungsgruppen gekoppelt waren, und gehen andererseits mittels Daten der NMS-Evaluation der Frage nach, welche Effekte tatsächlich nachweisbar sind.

Ein weiteres pädagogisches Merkmal von Mittelschulen ist das in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik praktizierte Teamteaching. Elisabeth Swatek trägt in ihrem Beitrag die Befunde zum Teamteaching zusammen und fokussiert dabei insbesondere die Einstellung von Lehrpersonen zu dieser Form des Unterrichtens. Ihre Analysen deuten darauf hin, dass Teamteaching von Lehrpersonen an der Mittelschule als positiv wahrgenommen werden.

Ferdinand Eder und Georg Hans Neuweg widmen sich einem der zurzeit „heißesten“ Themen der Mittelschule, nämlich der Leistungsbeurteilung. In ihrem Kapitel „Ausgewählte Probleme der Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I“ arbeiten die beiden Autoren systematisch Missstände in der aktuellen Leistungsbeurteilungsverordnung auf und überprüfen zum einen, ob und inwieweit die Notengebung der rechtlich gebotenen Sachnorm entspricht, sowie zum anderen, ob durch die Analyse von Herkunftseffekten Indikatoren für eine Förderwirkung der (N)MS auffindbar sind.

Im dritten Teil des vorliegenden Bandes werden übergreifende Themen zur NMS resp. ihrer Reform behandelt. Miriam Sonntag und Monika Windisch diskutieren die Entwicklung der (Neuen) Mittelschule aus der Perspektive inklusiver Bildung. Die beiden Autorinnen zeichnen in ihrem Beitrag die Reformentwicklungen der vergangenen Jahre nach und konstatieren, dass inklusive Bildung in der (Neuen) Mittelschule konzeptionell grundsätzlich von Beginn an mitberücksichtigt wurde, die konkrete Umset-

zung allerdings widersprüchliche Herausforderungen im Bereich der Schulentwicklung aufweist.

Karin Grinner, Karin Ettl und Herbert Altrichter beleuchten das Qualitätsmanagementsystem „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA), das 2013/14 parallel zur Regelschule NMS eingeführt wurde. SQA wurde als systematisches Instrument eingesetzt, um eine Verstärkung externer Kontrolle (durch Zielvorgaben und externe Evaluationen) mit einer stärkeren Anerkennung der Professionalität von Lehrpersonen und Schulleitungen zu fördern. Insbesondere wurde SQA durch damalige Pflichtschulinspektor*innen (PSI) als Steuerungswerkzeug für die Einführung der Mittelschule bzw. die Umsetzung der Landesentwicklungsziele, die vielfach in Verbindung mit NMS-Entwicklungszielen standen, genutzt. Der Beitrag diskutiert überdies Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Landeskoordinator*innen und der Akzeptanz von SQA an Mittelschulen.

Im Beitrag von Florian Müller, Martin Wieser und Stefan Zehetmeier erfolgt eine Bestandsaufnahme der Fort- und Weiterbildungspraxis von Lehrer*innen an NMS in Österreich. Nach dem Schema eines Angebot-Nutzen-Modells beleuchten die Autoren die Fortbildungsbedarfe, die Angebote (Formate und Inhalte) und die Qualität von Fort- und Weiterbildungen.

Maria Neubacher, Jakob Walenta-Bergmann, Markus Hirczy, und Ann Cathrice George untersuchen mit Daten der Bildungsstandardüberprüfungen, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt des Umstiegs von Hauptschule auf Mittelschule und den durchschnittlichen Kompetenzen der Schüler*innen gibt. Die Ergebnisse zeigen: Es gibt einen Zusammenhang.

Ebenfalls in einer Gesamtschau fassen die Autorinnen Mariella Knapp, Sonja Bauer-Hofmann, Tanja Mikusch, Michaela Kilian und Tamara Katschnig noch einmal die Ergebnisse der Evaluation der NMS in Niederösterreich, welche im Projekt NOESIS stattfand, zusammen. Das Autorinnenteam behandelt mittels multimethodischer mehrperspektivischer und längsschnittlich angelegter Evaluation, wie die konkreten pädagogischen Ziele der NÖNMS umgesetzt wurden. Dabei diskutieren sie auch den „Reform-Zick-Zack“ der vergangenen Jahre kritisch.

Der Sammelband schließt mit dem Beitrag von Mario Steiner, der die NMS-Reform und ihren originären Ausgangsgedanken, nämlich die Steigerung von Chancengerechtigkeit, behandelt. Dafür wird empirisch mit Hilfe von Daten aus der österreichischen Schulstatistik und der Bildungsstandardüberprüfungen analysiert, inwieweit sich die Schulformen Hauptschule, Neue Mittelschule und Gymnasium unterscheiden. Die Ergebnisse zeigen für die Bildungslaufbahnen ein eher ernüchterndes Bild: Die sozialen Unterschiede am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe 1 sind eher gewachsen, ebenso stiegen die Abbruchanteile an maturaführenden Schulen bei einer Vorbildung in der HS/NMS. Nichtsdestoweniger zeigen die Auswertungen, dass etwa das Kompetenzniveau in Englisch bei NMS-Schüler*innen stärker steigt als bei AHS-Schüler*innen. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch für Mathematik und dort noch einmal innerhalb der NMS verstärkt für Schüler*innen mit Migrationshintergrund.

Viele der Autorinnen und Autoren verweisen in ihren Beiträgen (kritisch) auf die Entwicklungen im Bereich der Schulform Mittelschule. Insbesondere die letzten No-

vellen, die wieder eine stärkere Akzentuierung selektiver Elemente mit sich bringen, werden hinterfragt. Unser Anliegen, ein umfassendes Bild nach zehn Jahren Regelschule abzubilden, ist in Anbetracht der Fülle an Beiträgen durchaus gelungen. Zugleich möchten wir mit diesem Sammelband auch eine Lanze dafür brechen, weiterhin den Forschungsfokus auf diese Schulform zu richten und die vielen Leerstellen und Forschungsdesiderata, die nun noch klarer herausgearbeitet wurden, zu schließen. Unser besonderer Dank geht an die Autor*innen dieses Bandes, die viel Zeit und Energie in ihre Kapitel gesteckt haben, und an die externen Gutachter*innen, die mit ihren kritischen Rückmeldungen ebenfalls zur Qualitätsentwicklung und -sicherung beigetragen haben. Abschließend gilt unser Dank der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), in deren Reihe der Sammelband erscheint, sowie der Sektion Schulforschung und Schulentwicklung, die die Publikationsförderung übernommen und dazu beigetragen hat, dass das vorliegende Werk im Open-Access-Format erscheinen kann.

Livia Jesacher-Rößler und David Kemethofer
Erlangen und Linz

Teil 1
Genese der Reform der Neuen Mittelschule

Helmut Bachmann, Augustin Kern, Kurt Nekula und Wolfgang Schnelzer

Die Rolle der Schulaufsicht bei der Implementierung der (Neuen) Mittelschule in das Regelschulwesen

Zusammenfassung

Dieser Beitrag befasst sich mit der Umsetzung des Modells der (Neuen) Mittelschule (NMS) in Österreich aus Sicht des Bildungsressorts bzw. der regionalen Schulaufsicht und fokussiert auf deren Rolle als (regionale) Steuerungspartner*innen und Qualitätsmanager*innen bei der Implementierung der damaligen NMS im Rahmen der gesamten Bildungsreform. Das bedeutete eine enge Verknüpfung mit weiteren Reformvorhaben, wie den Bildungsstandards oder der Schulqualität Allgemeinbildung (SQA). Weitere relevante Entwicklungsfelder im Umfeld der NMS, wie die ganztägigen Schulformen, die Sprachliche Bildung, die psychosozialen Unterstützungssysteme und die Gewaltprävention sowie der Fokus auf die MINT-Fächer, Kunst- und Kulturschwerpunkte und das koeduktive Werken werden in diesem Beitrag nicht im Detail dargestellt. Die Ausführungen erfolgen auf der Grundlage von Dokumentenanalysen (Rundschreiben, Erlässe, Konferenzprotokolle usw.) und Darstellungen der damals verantwortlichen Leiter*innen der Teilprojekte. Dies bietet einen Einblick in die zentralen Steuerungselemente, wie etwa die professionelle Begleitung der Schulen sowie die Vernetzungstreffen von Schulleitungen, Lerndesigner*innen und Schulaufsichtsbeamt*innen. Der Beitrag liefert aber auch Erkenntnisse aus der regionalen Umsetzung am Beispiel der steirischen Bezirke Deutschlandsberg und Weiz, wo die positive Wirkung der konsequenten Umsetzung aller Modellelemente der NMS, verbunden mit professioneller Qualitätsarbeit, besonders sichtbar wurde.

Schlüsselwörter: (Neue) Mittelschule, flexible Binnendifferenzierung, Entwicklungsbegleitung, Qualitätsmanagement

1. Einführung

Im Rahmen der Bildungsreform(en) 2007 bis 2013 sollten Strategie- und Innovationsprojekte, organisationale Veränderungen und evidenzbasierte Schulentwicklung nicht bloß oberflächliche Korrekturen, sondern langfristige Lösungen zur Vermittlung von fairen Bildungschancen für alle Schüler*innen und zur Steigerung des Bildungsniveaus in Österreich ermöglichen. Eine wissenschaftlich fundierte Grundlage für das Erzeugen von Wirkung im komplexen Bildungssystem lieferte die „Theorie U“ und die praktische Umsetzungsmethode von Otto C. Scharmer, Professor am MIT (Scharmer, 2014).

Leitsätze für die Steuerungsebene(n) dieser Zeit waren „von der Anordnungs- zur Dialog- und Vereinbarungskultur“, „von der Selektion und Segregation zu Integration und Inklusion“, „von der Homogenisierung zur flexiblen Binnendifferenzierung“. Das Bildungsministerium setzte auf Überzeugungsarbeit und Bewusstseinsbildung, auf Wirkungssteigerung durch das „gleichzeitige Drehen an mehreren Rädern“ und die intensive, vertrauensvolle Zusammenarbeit der Ressortleitung mit den Sektionen des Hauses sowie zahlreichen weiteren Expert*innen aus Wissenschaft und Praxis. Landesschulräte (heute: Bildungsdirektionen), Schulaufsicht und Pädagogische Hochschulen wurden

als Steuerungspartner*innen bei der Umsetzung der Entwicklungsmaßnahmen einbezogen. Im Rahmen regelmäßiger Runder Tische, Vernetzungstreffen, Dialogveranstaltungen und Resonanzgruppen wurden die Betroffenen zu Beteiligten des Reformprozesses, wodurch bei vielen Stakeholder*innen ein hohes Maß an Identifikation entstand.

Aus zahlreichen wissenschaftlichen Arbeiten der Begleitforschung zur Implementierung von Reformvorhaben wurde sichtbar, dass unterstützende Strukturen auf allen Systemebenen die Umsetzung der jeweiligen Etappen stark beflügeln. Die Betroffenen erleben dies nicht nur als Entlastung, sondern es vermittelt ihnen auch die Sinnhaftigkeit und Machbarkeit des Unterfangens. So wurden z. B. die Expert*innenkommission für die Neugestaltung der Sekundarstufe I, das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) für die evidenzbasierte Schulentwicklung, der Qualitätssicherungsrat für die PädagogInnenbildung NEU, die Leadership Academy zum Ausbau der standortbezogenen Schulentwicklung, die Bundeszentren an den Pädagogischen Hochschulen zu verschiedenen relevanten inhaltlich-thematischen Schwerpunkten und weitere Strukturen eingerichtet. Sie wurden mit spezifischen Aufgaben beauftragt – viele der neuen Strukturen beinhalteten in ihren Aufgabenprofilen auch Entwicklungsarbeitsaufträge zur NMS. Auf schulischer Ebene wurden die autonomen Handlungsspielräume der Standorte kontinuierlich durch Reformen erweitert.

Die EU-Initiative „ET 2020“ und eine Analyse von Bildungsreformprozessen durch die OECD lieferte zum Teil auch nach 2013 die Bestätigung, dass die enge Verbindung von schulautonomen Gestaltungsmöglichkeiten mit evidenzbasierter Outputorientierung (Sammeln, Interpretieren und Nutzen von relevanten Daten auf allen Systemebenen) unter Einbeziehung von Netzwerken, Stakeholder*innen und regionalen Partner*innen die Kompetenzen der Schüler*innen, die Schulqualität und das Bildungswesen insgesamt positiv beeinflussen. Voraussetzung dafür sind jedoch wirksame Förder- und Unterstützungssysteme sowie die Zusammenarbeit der verschiedenen Systemebenen auf der Grundlage von Vertrauen und Wertschätzung einerseits, aber auch auf Basis der Übernahme von Verantwortung und Herstellung von Verbindlichkeit innerhalb eines jeweils klaren Rollenverständnisses.

Bundesministerin Claudia Schmied kombinierte das bildungspolitische Ziel einer „Gemeinsamen Schule der 10- bis 14-Jährigen“ mit einer breit angelegten Qualitätsoffensive im Bereich Lernen und Lehren. So entstand das Modell der NMS als moderne Leistungsschule mit einer neuen Lernkultur, die sich an den individuellen Potenzialen der Schüler*innen orientiert. Die Individualisierung, ein Kernaspekt der NMS, war zudem weitgehend bildungspolitisch konsensfähig und eine seit vielen Jahren von der Bildungswissenschaft eingemahnte Leerstelle.

Das große Interesse der Öffentlichkeit an der NMS-Entwicklungsarbeit unterstützte das Bildungsressort gezielt durch die Veröffentlichung aller für die Entwicklungsarbeit relevanten Dokumente. So waren während der Entwicklungsarbeit etwa Modellpläne, Hintergrundinformationen, Projektberichte oder Standortlisten über die NMS-Website (www.neuemittelschule.at) jederzeit abrufbar. Derzeit sind auf dieser Website nur noch die aktuell gültigen Regelungen, basierend auf dem Pädagogik-Paket 2018, und die Neuerungen ab dem Schuljahr 2020/21 verfügbar. Darüber hinaus standen den Lehr-

personen sowie den Schulleitungen und allen an der Entwicklungsbegleitung Beteiligten digitale Arbeits- und Informationsplattformen zur Verfügung (vgl. hierzu Beitrag Hofbauer in diesem Band).

2. Die Transformation der Schulaufsicht zum professionellen Qualitätsmanagement

Ein wesentlicher Paradigmenwechsel, der den Prozess der Ausrollung der NMS-Reform maßgeblich begleitete, bestand darin, nicht nur die Leistungen der Schüler*innen zu messen und zu bewerten, sondern auch die systemische Ergebnisverantwortung neben der Individualverantwortung von Eltern und Kindern klar zu definieren. Zusätzlich zur Output-Orientierung braucht es also einen regelmäßigen, strukturierten und analytischen Blick gleichermaßen auf die Lernergebnisse der Schüler*innen sowie auf die Lernbedingungen und das Lernumfeld. Verkürzt gesagt darf sich Schule nicht darin genügen, Bildungsangebote zu setzen, sondern sie muss auch die Lernumgebung so gestalten, dass die Schüler*innen optimal gefördert werden und „erfolgreich“ sein können. Das erfordert kontinuierliche Qualitätsarbeit, um erforderliche Adaptierungen, Nachjustierungen und Handlungsnotwendigkeiten rasch zu erkennen und zu realisieren.

Die Umsetzung der pädagogischen Maßnahmen, des standortbezogenen Ressourceneinsatzes und der Unterrichtsorganisation erfolgte in schulautonomen Modellen, die an den Standorten entsprechend der Zusammensetzung ihrer Schüler*innenpopulation und der Rahmenbedingungen erarbeitet wurden.

Dies erforderte systematische Qualitätsentwicklung auf allen Ebenen, die im Rahmen von „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) bzw. „Qualitätsinitiative Berufsbildung“ (QIBB) gefördert, unterstützt und ermöglicht wurde. Voraussetzung dafür waren kompetente Führungskräfte im Bereich der Schulleitungen und der Schulaufsicht, auf Landes- und Bundesebene. Deshalb erfolgte damals sowohl eine Stärkung der Leiter*innenprofile als auch die gesetzliche Verankerung des Qualitätsmanagements als zentrale Aufgabe der Schulaufsicht sowie die Anbindung an die wirkungsorientierte Steuerung des Bundes (WIST). Bereits hier wurde die Grundlage für die heute verpflichtende Qualifizierung von Führungskräften vor Übernahme der Funktion geschaffen.

2.1 Die Gesetzesnovelle zum Qualitätsmanagement

Mit dem Begutachtungsprozess ab Dezember 2010 und der anschließenden parlamentarischen Beschlussfassung wurde auf die Follow-Up-Überprüfung des Rechnungshofes aus dem Jahr 2009 und auf die parlamentarische Debatte dazu reagiert. Die eindeutigen Empfehlungen betrafen die Entwicklung strategischer Ziele, eines Berichtswesens der Schulaufsicht sowie ein einheitliches und verbindliches Qualitätsmanagement. Die Schulinspektor*innen wurden deshalb als regionale Qualitätsmanager*innen in ein gesamthafteres System eingebettet. Ihre Aufgaben umfassten Qualitätsprogramme, Zielver-

einbarungen, Prüfung der Rechtskonformität der schulischen Verwaltung, Controlling und wertschätzendes Feedback. Mit dieser Novelle blieben die Ebenen Bezirksschulinspektorat, Landesschulinspektorat sowie Berufsschul- und Fachinspektorat erhalten. Als Regionales Qualitätsmanagement unterstützten sie die Schulen durch Prozessberatung, im Rahmen von Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächen und Erfolgskontrollen, durch Konfliktregelung sowie durch das Vermitteln von Methoden, Instrumenten und Materialien.

2.2 Die Rolle der Schulaufsicht bei Qualitätssicherung und -entwicklung

Mit der Novelle des Bundesschulaufsichtsgesetzes vom Mai 2011 wurde dann das umfassende Qualitätsmanagementsystem für alle Ebenen der Schulverwaltung und alle Schulen eingerichtet und von den Landes- und Bezirksschulräten wahrgenommen. Kernstück war ein Nationaler Qualitätsrahmen, der nach wissenschaftlichen Kriterien und unter Anhörung von Qualitätsmanager*innen, Schulleiter*innen sowie der Schulpartner zu erstellen und in der Umsetzung durch Vertreter*innen der Personalvertretung zu begleiten war.

Das Bundesgesetz legte folgende Bereiche für den Nationalen Qualitätsrahmen fest:

- Definition und Beschreibung von Schulqualität
- Verpflichtendes periodisches Planungs- und Berichtswesen auf allen Ebenen der Schulverwaltung und der Schulen (Entwicklungspläne, Qualitätsberichte, Qualitätsprogramme)
- Periodische Bilanz- und Zielvereinbarungen (BZG) auf allen Ebenen der Schulverwaltung und der Schulen über bundesweite Ziele und deren Konkretisierung unter Berücksichtigung regionaler und standortspezifischer Gegebenheiten sowie die für ihre Erreichung notwendigen Maßnahmen
- Bereitstellung von Instrumenten für die Steuerung und (Selbst-)Evaluierung anhand der für die Schulqualität maßgeblichen Faktoren sowie von Unterstützungsangeboten für die Schulen.

Insbesondere die Entwicklungspläne der Schulen (EP) waren klar definiert und strukturiert und wurden auch an den NMS für die spezifischen Fragen der Standortentwicklung genutzt:

- Schwerpunktthemen
- Zielsetzungen in Hinblick auf die Schwerpunktthemen
- Rückblick und Ist-Stand-Analysen zu den Schwerpunktthemen
- Maßnahmen zur Umsetzung der Zielsetzungen
- Maßnahmen zur Überprüfung der Zielerreichung
- Fortbildungspläne
- Angaben zum strategischen und operativen Qualitätsmanagement der Schule

Bei der Umsetzung und Evaluierung der Zielvereinbarungen waren externe Rückmeldungen vorgesehen.

2.3 Die Qualifizierung und Professionalisierung der Schulaufsicht

Die institutionalisierte Qualifizierung von Führungskräften stand lange Zeit im Widerspruch zur Betriebsphilosophie des Bildungswesens. Wer in eine leitende Funktion gehoben wurde, wurde dafür per definitionem als qualifiziert betrachtet. Das änderte sich erst ab den Bemühungen um eine strukturierte Qualitätsarbeit und der Entwicklung entsprechender Instrumente. Außerdem entstanden im Rahmen der Gesetzeswerdung der Pädagog*innenbildung Neu und des neuen Lehrer*innen-Dienstrechts gesetzlich und curricular definierte Ausbildungssysteme für Schulleiter*innen.

2.3.1 Professionalisierungsangebote für Bezirksschulinspektor*innen / Pflichtschulinspektor*innen

Die Rolle der Schulaufsicht bei der Implementierung der NMS sowie in SQA machte das Qualifizierungsdefizit klar sichtbar und erforderte österreichweit standardisierte Maßnahmen. Es gelang, an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (PH OÖ) einen zweisemestrigen Lehrgang für Bezirksschulinspektor*innen bzw. Pflichtschulinspektor*innen einzurichten. Obwohl dieser Lehrgang nur für den freiwilligen Besuch angeboten werden konnte, wurde er in den Anfängen der NMS-Reform lückenlos von allen mit diesem Thema betrauten regionalen Aufsichtspersonen absolviert. Die Ebene der Landesschulinspektor*innen (LSI) nahm das freiwillige Angebot nicht wahr.

Eine weitere Maßnahme waren verbindliche Workshopreihen im Rahmen der Ausrollung der Reformmaßnahme SQA für die gesamte Schulaufsicht, die nahezu von allen Schulaufsichtsbeamt*innen besucht wurden.

2.3.2 Leadership Academy

Die Leadership Academy wurde ursprünglich unter Bundesministerin Elisabeth Gehrler als „Systemirritation“ eingerichtet, die als paradoxe Intervention gegen alle systemischen Widerstände neue, innovative Elemente ins Schulwesen bringen sollte. Um die Fülle an Reformen und Entwicklungsvorhaben ab 2007 (63 Regierungsvorlagen und 30 Entwicklungsvorhaben) über Systemebenen hinweg gut auszurollen, wurde die LEA als zentrales Steuerungselement eingesetzt. Die LEA bot durch ihr Design die ideale Plattform, um Führungskräfte aus allen Bereichen und allen Ebenen zusammenzubringen und die Umsetzung gemeinsam zu diskutieren. Dadurch entstanden nachhaltige Netzwerke, die nach dieser Zeit ihre Wirksamkeit zwar auf der Mikroebene der jeweiligen Gruppe, aber leider nicht systemisch gesamthaft entfalteten.

3. Die Schulaufsicht als regionaler Steuerungspartner des Bildungsressorts

Neben den begleitenden Systeminterventionen wurden auch neue Formate für die Ausrollung und Umsetzung der NMS entwickelt. Beispielsweise sorgten für die optimale regionale Passung der Entwicklungsarbeit in den Bundesländern die NMS-Koordinator*innen. Auf Landesebene rekrutierten sie sich aus der Gruppe der Landesschulinspektor*innen, meist die Leiter*innen der jeweiligen Pflichtschulabteilung. Auf regionaler Ebene waren es in der Regel Bezirksschul- bzw. Pflichtschulinspektor*innen. Neben den Koordinator*innen wurden auch neue Kommunikationskanäle (Dialogreisen, Schulaufsichtskonferenzen, Vernetzungstreffen), eigens für die NMS-Reformausrollung eingesetzte Ansprechpersonen für die pädagogischen Themen (Zentrum für Lernende Schulen, ZLS) und neue (regionale) Steuerungsinstrumente (Bildungsstandards-Testungen) eingeführt.

3.1 Die Dialogreisen der Ressortleitung

Durch die Präsenz von Bundesministerin Claudia Schmied bei einschlägigen Tagungen, ihr persönlicher Dialog mit den Akteur*innen auf allen Ebenen und ihre anhaltende Lobbyarbeit im Hintergrund erfolgte eine Wertschätzung für alle an der Entwicklungsarbeit Beteiligten sowie gegenüber der professionellen Arbeit der Akteur*innen. Mit Hilfe wiederholter *Dialogreisen* in alle Bundesländer konnte die entsprechende Haltung der Ministerin und des Ministeriums und seiner Vertreter*innen vermittelt werden und gleichzeitig auch wichtige Erkenntnisse über den aktuellen Stand der Reformausrollung einholt werden. So konnte etwa das Ressort Informations- und Kommunikationsdefizite rasch erkennen und ausgleichen, wenn sichtbar wurde, dass die nötige Klarheit bezüglich anstehender Entscheidungen und Ausrichtungen fehlte. Darüber hinaus gelang es durch die Dialogreisen, wichtige Erfahrungen aus der Praxis mitaufzunehmen und diese in die weiterführende Entwicklungsarbeit einfließen zu lassen.

3.2 Die Schulaufsichtskonferenzen auf Bundes- und Landesebene

Die regelmäßigen Tagungen, Konferenzen und Workshops der Schulaufsicht wurden bedarfsorientiert gestaltet. Die Tagungen der sogenannten LSI-Konferenzen hatten je nach Notwendigkeit Themen der NMS auf der Tagesordnung. Zusätzlich wurden – ebenso regelmäßig – Tagungen ausschließlich zu Fragen bzgl. der NMS veranstaltet.

3.3 Vernetzungstreffen von Schulleitungen, Lerndesigner*innen und Schulaufsichtsbeamt*innen

Einer der zentralen Erfolgsfaktoren der NMS waren die regelmäßig stattfindenden Vernetzungstreffen von Schulleitungen, Lerndesigner*innen sowie Schulaufsichtsbeamt*innen, in denen die Kernelemente der Reform sowohl im Bereich der Unterrichts- als auch Schulentwicklung reflektiert und bundesweit abgestimmt wurden. Die Vernetzung der Akteur*innen und Institutionen bildete eine entscheidende Grundlage für den Erfolg dieses komplexen Entwicklungsprojektes. Es galt, gemeinsame Sichtweisen und strategische Ausrichtungen zu inhaltlichen Fragen der pädagogischen Kerne der NMS-Reform gemeinsam zu diskutieren. Schließlich galt es auch, dies alles in den unterschiedlichen Regionen des österreichischen Schulwesens umzusetzen und den Rahmen dafür zu errichten, dass Schulleiter*innen sowie Lehrer*innen die Verantwortung als Träger*innen der neuen Lern- und Arbeitskultur an den beteiligten Standorten übernahmen. Unter anderem wurden zu diesem Zweck auch die neuen Steuerungsinstrumente aus SQA (BZG und EP, siehe Kapitel 2.2) eingesetzt.

3.4 Die NMS-Entwicklungsbegleitung

Die Entwicklungsbegleitung, die 2015 im OECD-Education-Outlook-Bericht als besonders nachhaltig eingeschätzt wurde (OCED, 2015), ermutigte und stärkte die Akteur*innen in bundesweiten und regionalen Veranstaltungen und sorgte überdies für deren Vernetzung. Damit wurde die NMS-Entwicklungsbegleitung (NMS-EB) zu einer wesentlichen Säule der NMS-Einführung. Diese erfolgreiche externe Systemintervention (initiiert durch die Professoren Michael Schratz und Wilfried Schley) wurde mit dem Schuljahr 2012/13 mit dem Bundeszentrum für lernende Schulen innerhalb des österreichischen Bildungssystems verankert (Leitung Christoph Hofbauer, Pädagogische Hochschule Niederösterreich und Tanja Westfall-Greiter, Universität Innsbruck). Um eine bestmöglich vernetzte und bundesweit abgestimmte Umsetzung durch das Zentrum zu etablieren, wurden hierfür außerdem Mitarbeiter*innen aus (fast) allen Bundesländern über das Zentrum angestellt (lokale Verortung erfolgte jeweils an Pädagogischen Hochschulen des eigenen Bundeslandes):

Die pädagogische Arbeit an den Schulen im Bereich Unterrichtsentwicklung, aber auch die Kompetenzen im Bereich der geteilten Führung und Schulmanagement wurden durch die NMS-EB gezielt unterstützt und z. T. übernahm das ZLS die Themenführerschaft für pädagogische Elemente der NMS-Reform (vgl. hierzu Beitrag von Hofbauer in diesem Band).

3.5 Die Implementierung der Bildungsstandards (BIST)

Aus der Sicht des Bildungsressorts war die regionale Ebene für die Implementierung und Umsetzung nationaler Bildungsstandards von entscheidender Bedeutung. Landes-schulbehörden, Schulaufsicht, Pädagogische Hochschulen und die an ihnen angesiedelten Landeskoordinationen für die Bildungsstandards spielten eine wesentliche Rolle bei der Planung und Umsetzung der definierten Ziele auf Landesebene, übernahmen operative Aufgaben im jeweiligen Bundesland und betrieben regionales Management.

Um die lokale Umsetzung der Mittelschulreform evidenzorientiert ausgestalten zu können, war es notwendig, dass die regionalen Aufsichtsverantwortlichen auf schulbezogene Daten zurückgreifen konnten. Für diese evidenzbasierte regionale Schulentwicklung war die Einführung der Bildungsstandard-Testungen von zentraler Bedeutung.

3.5.1 Gezielte regionale Auswertungen der BIST-Ergebnisse

Entsprechend der Verordnung vom 1. Jänner 2009 sollten die Bildungsstandards Aufschlüsse über den Erfolg des Unterrichts und über Entwicklungspotentiale des österreichischen Schulwesens liefern, nachhaltige Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht bewirken, durch konkrete Vergleichsmaßstäbe eine Grundlage für individuelle Förderung sicherstellen und zur Qualitätsentwicklung in der Schule beitragen. Diese Ergebnisorientierung zielte auf die Qualität des Lernens und Lehrens ab, also einen kompetenzorientierten Unterricht mit evidenzbasierter individueller Förderung. Speziell dafür wurde das System der Informellen Kompetenzmessung (IKM) eingeführt und im Rahmen von SQA wurde der Weg von den BIST-Überprüfungsergebnissen zur Unterrichtsentwicklung explizit angesprochen und durch Materialien und Anregungen zu „Arbeiten mit Daten“ im Rahmen von SQA online unterstützt.

Die Auswertungen der Standardüberprüfungen und ihre Rückmeldungen zielten gleichzeitig auf systematische Qualitätsentwicklung an den Schulen ab, die gesetzten Maßnahmen sollten dokumentiert und periodisch evaluiert werden. Die Ergebnisberichte für Länder, Schulbezirke und Standorte waren deshalb für die jeweilige Ebene so konzipiert, dass sie brauchbare Informationen zu den Lernergebnissen auch relevanter Subgruppen, über Motivation und klimatische Faktoren sowie die Zusammensetzung der Schülerpopulation und die Auswirkungen auf die Schülerleistungen lieferten. Das speziell vom BIFIE für die Schulaufsicht entwickelte Auswertungsinstrument SAND „Schulaufsicht nutzt und analysiert Daten“ ermöglichte eine Betrachtung der aktuellen Ergebnisse im Vergleich zu bisherigen Daten.

3.5.2 Evidenzbasierte regionale und standortbezogene Schulentwicklung

Für die Schulen bestand die Verpflichtung, sich mit den BIST-Ergebnissen auseinanderzusetzen, sie in den Qualitätskreislauf an der Schule „einzuspielen“ und nötigenfalls konkrete Qualitätsentwicklungsmaßnahmen zu setzen. Die Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen legte fest, dass Maßnahmen der Qualitätsentwicklung zu dokumentieren und periodisch zu evaluieren seien. Das pädagogische Qualitätsmanagementsystem SQA (Schulqualität Allgemeinbildung), das zur selben Zeit entwickelt und gestartet wurde, sah dafür zwei konkrete Instrumente vor: Entwicklungspläne sowie Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche. Die Aufgabe der Schulaufsicht war es, die für eine bedarfsgerechte Fortbildungsplanung relevanten Landesergebnisse in geeigneter Weise mit den Pädagogischen Hochschulen zu kommunizieren, damit diese die schulische Entwicklungsarbeit unterstützen können.

4. Erfahrungsbericht am Beispiel eines Bundeslandes

4.1 Die Rolle der Steirischen Schulaufsicht bei NMS, BIST und SQA – das Matching von Top-Down- und Bottom-Up-Prozessen in den steirischen Regionen

Die Steiermark stieg mit drei Bezirken, Graz, Murau und Voitsberg, in eine erste, zwei Jahre andauernde Pilotphase, ein. Es war so etwas wie eine gewisse Aufbruchsstimmung zu spüren. Manche Schulleitungen mussten motiviert werden, die zugesagten Ressourcen waren jedoch schlussendlich ein „Argument“ für die Teilnahme. Im Bezirk Murau – einer Region ohne Langform der AHS – fiel die Idee für eine neue Schulform sofort auf fruchtbaren Boden, in Graz bedeutete die NMS eine „Aufwertung“ der Standorte im „Kampf“ um die Schüler*innen gegenüber der AHS. Im Folgenden werden subjektive Erfahrungen einer Person ausgeführt, die die Begleitung der NMS-Reform auf regionaler Ebene miterlebte und in diesem Zusammenhang – insbesondere in der Draufsicht auf die Steuerungsebene – hinderliche und förderliche Bedingungen wahrgenommen hat.

Im Rückblick zeigt sich, dass der Zugang, nicht alle Akteure der lokalen Schulaufsicht zur Teilnahme an pädagogisch und systemisch, wissenschaftlich begleitete Weiterbildungen zu verpflichten, Informationslücken generierte, die für die regionale Entwicklung hinderlich waren. Die richtungsweisenden Vernetzungstreffen, Seminare, Symposien und Workshops, Lehrgänge und Materialien waren bei der Schulaufsicht als freiwilliges Angebot nur teilweise angekommen.

Innovationsresistente Mitglieder der Schulaufsicht empfanden Seminare der EB als zu „belehrend“, die vielen neuen Begriffe, die Literatur, die wissenschaftlichen Zugänge, die vielen Fragestellungen, empfanden einige als deutlich herausfordernd. Engagierte Schulaufsichtsbeamt*innen mit Vertrauen in die inhaltliche Ausrichtung der EB organisierten hingegen Lerndesigner*innenlehrgänge für ihre Regionen, waren bei den Veranstaltungen der EB anwesend und engagierten sich, um die NMS möglichst qualitativ

umzusetzen. Diese Erfahrung zeigt, dass ein hohes Commitment der Steuerungsebene entscheidend für die Umsetzung von Reformen sein kann.

Vieles deutet daraufhin, dass das Engagement eines Teils der Schulaufsicht einerseits durch politische Aspekte und andererseits durch zu geringes Verständnis der Grundlagen für Lernen und Lehren beeinflusst war. In der Steiermark führte eine einzige AHS in der Unterstufe die Modellbedingungen der NMS ein. Auch bedingt durch die damals existierende klare Trennung der Aufsichtsverantwortung nach Schulformen getrennt für Pflichtschulen und höhere Schulen, erfolgte keine flächendeckende professionelle Auseinandersetzung mit den veränderten pädagogischen Leitansätzen der Mittelschule. Gemeinsame inhaltliche Aushandlungsprozesse zu pädagogischen Themen über Schulformgrenzen hinweg konnten nicht realisiert werden.

Die Erfahrung in der Steiermark zeigte auch, dass das für die Schulentwicklung richtungweisende Qualitätsentwicklungsinstrument „SQA“ (vgl. Kapitel 3.5.2) für das allgemeinbildende Schulwesen ebenso nur von einem Teil der Schulaufsicht positiv aufgenommen wurde. In manchen Regionen wurde SQA entgegen der intendierten und von Seiten des Ministeriums klar kommunizierten Funktion als Qualitätsentwicklungsinstrument von einigen Schulaufsichtsverantwortlichen als Kontrollinstrument eingesetzt.

Demgegenüber steht jedoch auch die Wahrnehmung, dass die Maßnahmen durch die EB der NMS-Meilensteine der Schulentwicklung innerhalb des österreichischen Schulsystems darstellten. So nahe an den zentralen Aspekten pädagogischer Qualität waren Maßnahmen der Begleitung von Schulen bis dato kaum. Gleichsam forschungsorientiert und auf das gelingende Lernen der Schüler*innen, der Pädagog*innen und des Systems waren bisher noch keine Interventionen für die Sekundarstufe I ausgerichtet.

Die beiden folgenden Beispiele geben noch einmal Einblicke, wie mit Hilfe regionaler Daten Entwicklungsprozesse gezielt gesteuert werden konnten.

4.2 Bezirk Deutschlandsberg

Im ehemaligen Pflichtschulbezirk Deutschlandsberg wurde die NMS in enger Abstimmung mit SQA und der Einführung bzw. Überprüfung und Rückmeldung der Bildungsstandards aber auch weiterer Reformvorhaben implementiert. In dieser Region war die NMS auf Grund ihrer Akzeptanz bei der Wohnbevölkerung quasi das Gesamtschulmodell, weil der Bezirk über keine AHS-Unterstufe verfügte. Von den 2 148 Schüler*innen der Volksschule besuchten 2 110 (98,2 %) die NMS-Standorte des Bezirks. Das Auspendeln erforderte das Überwinden relativ weiter Wegstrecken und eine hohe Mobilität bzw. gute öffentliche Verkehrsanbindungen, weshalb nur 38 Kinder (1,8 %) Schulen außerhalb des Bezirks besuchten.

Diese Situation führte nicht zu einer Nivellierung der Lernergebnisse. Die gezielte Qualitätsarbeit der Schulaufsicht und der Schulleitungen gemeinsam mit den Lehrenden brachte erfreuliche Ergebnisse. So lagen die NMS des Bezirks Deutschlandsberg bei der BIST-Überprüfung 2012 am Ende der 8. Schulstufe in der Domäne Deutsch um 8

Punkte über dem Österreichwert, also NMS und AHS-Unterstufe zusammen betrachtet. Sie lagen weiters 36 Punkte über dem österreichweiten Wert der NMS und 29 Punkte über dem Wert der NMS in der Steiermark (Tabelle 1). Bemerkenswert gestalteten sich auch die Schülerleistungen im Kompetenzbereich „Lesen“, die 6 Punkte über dem österreichweiten Gesamtwert, 40 Punkte über dem NMS-Wert und 29 Punkte über dem steirischen Wert lagen (ebenfalls Tabelle 1). Der Mittelwert des Bezirks in Mathematik (533) lag nahezu im österreichweiten Mittelwert (535). In Englisch lagen die Schüler*innen des Bezirks 24 Punkte unter dem Österreichwert, hier wurde Handlungsbedarf im Rahmen der Qualitätsarbeit sichtbar: Eine detaillierte Standortanalyse auf Basis der BIST-Ergebnisse mit Ableitung gezielter Maßnahmen in den Bereichen Qualifizierung, Professionalisierung, Beratung und Teambildung in enger Zusammenarbeit zwischen Schulaufsicht, Schulleitung, NMS-Koordinator*innen und Pädagogischer Hochschule.

Tabelle 1: Mittelwertvergleiche

	Lesen	Schreiben	Sprachbewusstsein	Zuhören, Sprechen	D8	M8 DLB****	M8 Ö	E8 DLB****	E8 Ö
Σ Ö	537	500	526	500	516		535		519
Σ NMS**	503	481	495	471	488				
NMS St***	514	481	505	480	495				
NMS DLB****	543	502	538	511	524	533		495	

* Mittelwerte Österreich NMS + AHS

** Mittelwerte Österreich NMS

*** Mittelwerte Steiermark NMS

**** Mittelwerte Deutschlandsberg NMS

Mittelwerte im/über dem Österreichdurchschnitt

Quelle: Auswertungen des Landesschulrats (jetzt: Bildungsdirektion) Steiermark über die BIST-Ergebnisse im Bezirk Deutschlandsberg 2017

Von den 9 NMS-Standorten im Bezirk Deutschlandsberg lagen 8 Schulen in der Domäne Deutsch mit 1 bis 19 Punkte über dem gesamten Österreichmittelwert, alle lagen mit 13 bis 40 Punkte über dem steirischen Mittelwert (Tabelle 2). In Mathematik waren es 5 von 9 Standorten die mit 2 bis 33 Punkte über dem Bundesmittel lagen. In Englisch waren es 3 von 9 Schulen, die mit 4 bis 11 Punkten über dem österreichweiten Mittelwert lagen (ebenfalls Tabelle 2).

Tabelle 2: Schulergebnisse

	Lesen	Schreiben	Sprachbewusstsein	Zuhören, Sprechen	D8	M8	E8
Σ Ö*	537	500	526	500	516	535	519
NMS 1	552	502	525	514	523	517	500
NMS 2	549	506	542	495	523	568	530
NMS 3	548	514	551	525	535	545	493
NMS 4	544	496	545	498	521	551	498
NMS 5	528	503	522	478	508	520	447
NMS 6	537	493	534	499	516	506	468
NMS 7	525	508	557	548	535	546	468
NMS 8	561	503	533	543	535	509	523
NMS 9	546	489	533	500	517	537	524

* Mittelwerte Österreich NMS + AHS

 Mittelwerte im/über dem Österreichdurchschnitt

Die detaillierten Darstellungen der Kompetenzen in der Domäne Deutsch zeigen deutlich, wo der Handlungsbedarf an den einzelnen Schulen liegt. Hier müssen natürlich die Klassenergebnisse analysiert werden, um schlussendlich wirkungsvolle individuelle Maßnahmen der Qualitätssteigerung zu setzen: Steigerung der Unterrichtsqualität durch Lehrerfortbildung (SCHILF) in Kooperation mit den PH, Verbesserung der Zusammenarbeit in den Lehrerteams durch Teambildungsseminare, Effektivierung der Qualitätsarbeit durch Schulentwicklungsberatung, Professionalisierung der Führungskräfte usw. Das illustriert die Aufgabe der Schulaufsicht, mit den Schulleitungen ein entsprechendes Commitment über die zielgerichtete Qualitätsarbeit herzustellen.

4.3 Bezirk Weiz

Eine zweite Illustration aus einem ehemaligen steirischen Schulaufsichtsbezirk beschäftigt sich mit dem Aufsichtsbereich I des Bezirksschulrats Weiz und zeigt die wichtige Rolle der Schulaufsicht bei der gezielten Verbesserung der Strukturen und der Qualität des Unterrichts.

Mit der Ergebnisrückmeldung nach der ersten Bildungsstandardsüberprüfung (Mathematik 8. Schulstufe, 2012) standen dem Bezirk umfangreiche Daten zur Verfügung. Entsprechend den Vorgaben des Bildungsministeriums setzten sich Schulaufsicht, Schulleitungen, Lehrerteams und Eltern(vertreter*innen) mit den Ergebnissen an den Schulen, im Bezirk und auf Landesebene intensiv auseinander. In diesem Zusammenhang wurden auch die im Fortbildungsbereich gemeinsam mit den PH gesetzten Initiativen kritisch beleuchtet und adaptiert.

Eine solche Maßnahme war *Via_Math*, ein fachdidaktisches Fortbildungsprojekt im Bereich Mathematik, das hier seit 2006/07 an der Nahtstelle Volksschule – Hauptschule durchgeführt wurde. Das Ziel war die Weiterentwicklung des Mathematikunterrichts in Richtung differenziertem, individualisiertem und kompetenzorientiertem Lernen, wie es auch im Modell der NMS verankert war. Im Mittelpunkt stand das Finden individueller Lösungswege und das Reflektieren und Präsentieren von Lösungen und Lösungswegen. Große Bedeutung kam der Entwicklung der Sprachproduktion und Sprachreflexion zu. So schrieben Schüler*innen ihre eigenen Rechengeschichten und führten mathematische Vokabelhefte. Hier wurde also schon sehr früh auf die Bedeutung des Erwerbs einer fachsprachlichen Kompetenz Wert gelegt und sprachensible Unterrichtsmethoden angewendet.

Dabei wurde evident, dass nicht nur Maßnahmen der Fortbildung, sondern in gleichem Maße auch der Organisationsentwicklung und der Ressourcenzuteilung gesetzt werden mussten. Hier war die Schulaufsicht gefordert, die Bottom-up-Prozesse – um eine intensive Auseinandersetzung mit einer Problemstellung zu ermöglichen, wurden die so genannten *Forscherstunden* im Rahmen von geblockten Doppelstunden in Mathematik gefordert – mit den gesetzlichen und ressourcentechnischen Rahmenbedingungen in Einklang zu bringen und den Schulstandorten zu ermöglichen.

Zur Unterstützung der Lehrer/innen wurde mit Hilfe der Schulaufsicht, der NMS-Koordinator*innen und Lerndesigner*innen ein fachdidaktisches regionales Bezirksnetzwerk aufgebaut und ein lehrgangsmäßiges Fortbildungsdesign mit fachdidaktischen Inputs, praktischen Erprobungen, Erfahrungsaustausch und Reflexion angelegt. Dieses wurde von der Pädagogischen Hochschule Steiermark, der Initiative IMST, dem Regionalen Netzwerk Steiermark und dem Land Steiermark unterstützt. Die der Umsetzung dieses fachdidaktischen Projektes erfolgte unter Berücksichtigung der Auswertung der Bildungsdaten der jeweiligen Schulstandorte.

Einzelne Schulergebnisse und das Bezirksergebnis im (Schularten-)Vergleich zu Österreich und zur Steiermark lassen jedenfalls darauf schließen, dass die Fortbildungsinitiative *Via_Math* als förderlicher Faktor betrachtet werden konnte. Damit konnte auch an diesem Beispiel ein Nachweis erbracht werden, dass die NMS als moderne Leistungsschule mit einer neuen Lernkultur nicht bloß ein Modell war, sondern in konstruktiver strukturierter Zusammenarbeit von Schulaufsicht, Schulleitungen, mittlerem Management und PH die Ebene des Unterrichts erreichte und die Chancen der betroffenen Schüler*innen, in diesem Bildungsgang abgesicherte Grundkompetenzen zu erwerben, erhöhte.

Tabelle 3: Prozentwerte M8

	Weiz, AB I	Stmk. APS	Österr. APS	Steiermark	Österreich
3 übertroffen	4,4	1	1	5	5
2 erreicht	57	43	42	52	53
1 teilw. erreicht	28	32	33	26	26
< 1 nicht erreicht	10	23	24	17	17

Mathematik gesamt: %-Werte auf den Kompetenzstufen >1 bis 3

Quelle: Bezirksaufsichtsbericht M8-BIST-Überprüfung 2012

An den 9 NMS-Standorten des Bezirkes Weiz, Aufsichtsbereich I, erreichten 10 % der Schüler*innen die Bildungsstandards nicht (vgl. Österreich 17 % bzw. Österreich APS 24 % – siehe Tabelle 1). Dieses bereits sehr bemerkenswerte Ergebnis spiegelt sich auch am anderen Ende des Leistungsspektrums: 4,4 % der Schüler*innen des Bezirkes erreichten die „Kompetenzstufe 3 – Bildungsstandards übertroffen“ (vgl. Österreich 5 % bzw. Österreich APS 1 % – siehe Tabelle).

Dieses Bild bestätigt sich auch bei Heranziehung des sgn. „fairen Vergleichs“ (Vergleich von Schulen mit ähnlichen Rahmenbedingungen): Ergebnis – „Mathematik gesamt“: Drei Schulen lagen signifikant über ihrem Erwartungsbereich, keine Schule signifikant unter ihrem Erwartungsbereich. Die Ergebnisse von zwei Schulen lagen in allen Handlungs- und Inhaltsbereichen signifikant über den Erwartungsbereichen. An einer dritten Schule befand sich nur ein Ergebnis des Inhaltsbereiches im Erwartungsbereich, alle anderen lagen ebenso darüber. Allerdings: eine Schule befand sich in drei Bereichen signifikant unter den Erwartungsbereichen – und es war nicht die Schule mit dem höchsten Schüler*innenanteil mit Migrationshintergrund.

5. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag wurde versucht, die Bedeutung der Transformation der Schulaufsicht zu einem professionellen Qualitätsmanagement, die Rolle der Schulaufsicht als regionaler Steuerungspartner des Bildungsressorts bei der NMS-Entwicklungsbegleitung, im Rahmen von SQA und bei der Implementierung der Bildungsstandards illustrativ zu beschreiben. Weiters wird die Bedeutung der Schulaufsicht bei der Umsetzung des NMS-Modells mittels evidenzbasierter regionaler und standortbezogener Schulentwicklung an ausgewählten Beispielen gezeigt.

Die Vision der verantwortlichen Akteure (2007–2013) war ein inklusives Bildungssystem mit reduzierter Selektion und Segregation. Dies erfordert die Gestaltung der Lernumgebungen in inklusiven Settings mit einem hohen Maß an individualisiertem Lernen und Binnendifferenzierung.

Das mit dem Schuljahr 2020/21 verpflichtend umzusetzende Pädagogik-Paket zur Weiterentwicklung der Neuen Mittelschule stärkt diejenigen, die gegenüber den Reformen zu einem zeitgemäßen, heterogenen und damit inklusiven Unterricht wenig auf-

geschlossen bleiben, Ein zentraler Aspekt des „Neuen“ an der Neuen Mittelschule geht damit verloren.

Die Entwicklungsarbeit zur NMS und deren politisches Ende zeigt mit großer Deutlichkeit, wie sehr eine langfristige bildungspolitische Orientierung wichtig wäre für die Stabilität im Bildungssystem sowie für die Vermittlung fairer Bildungschancen für wirklich alle Schüler*innen. Dies ist sowohl bildungspolitisch aber auch gesellschaftspolitisch relevant. Das Österreich von heute kann angesichts aktueller Wirtschaftsdaten, Arbeitsmarktentwicklungen und trotz der Pandemiejahre eine stabile Entwicklung vorlegen. Nichtsdestoweniger existieren sozioökonomische Benachteiligung und Armutsgefährdung. Konkret sind mehr als 320 000 Kinder und Jugendliche davon betroffen. Armut hat negative Auswirkungen auf Bildung, Gesundheit und Lebenserwartung, berufliche Perspektiven und Teilhabe am öffentlichen Leben. Studien wie die PIRLS- und PISA-Studie belegen dies eindeutig. Soziale Schlechterstellung wirkt sich überdies auf die Einstellung zur Demokratie aus. Der 5. österreichische Demokratiemonitor des Instituts SORA vom November 2022 zeigt auf, dass für zwei Drittel der befragten Menschen das politische System in Österreich weniger oder gar nicht gut funktioniert. Die gleiche Anzahl an Menschen bewertete die Arbeit der demokratischen Institutionen im Jahr 2018 noch als sehr gut bzw. ziemlich gut. Über 70 % der Betroffenen fühlen sich als Menschen zweiter Klasse behandelt und nur 18 % erleben zumindest hin und wieder, dass politische Entscheidungen ihre Lebensumstände mit einbeziehen. Nur noch knapp 30 % des untersten Drittels ist von der Demokratie als bester Staatsform überzeugt. Die Spaltungslinien zwischen dem unteren Drittel bzw. den knapp 10 % der überzeugten Anhänger*innen autoritärer Systeme und dem Rest der Gesellschaft ruft im Bildungsbereich nach gezielten, wirkungsvollen Förderprogrammen als Alternative zu Segregation und Selektion.

Der abrupte Wechsel in der bildungspolitischen Orientierung mit jeder neuen Regierung seit 2017 strapaziert zusätzlich die Motivation der Lehrer*innenschaft und untergräbt die Akzeptanz der notwendigen, permanenten Weiterentwicklung, also der unverzichtbaren Kontinuität im Wandel. Die Form der NMS-Entwicklungsarbeit ist zwar in ihrer bildungspolitischen Ambition vorerst gescheitert, sie war aber dennoch insgesamt eine Erfolgsgeschichte. Viele pädagogische Innovationen (individualisiertes Lernen, kriteriale Leistungsbeurteilung, Teamarbeit, Reflexionskultur usw.) sind nachhaltig an den Schulen angekommen – dank der engagierten und professionellen Arbeit vieler Beteiligter.

Literatur

- Bundes-Schulaufsichtsgesetzes, BGBl. I Nr. 28/2011.
- Dorninger, C., Nekula, K. & Schnider, A. (2021). *Auf dem Weg zu einer offenen, fairen Gesellschaft: Claudia Schmied und die Bildungsreform 2007 bis 2013* (Bd. 8). LIT Verlag.
- Scharmer, C. O. (2014). *Von der Zukunft her führen: Von der Egosystem- zur Ökosystem-Wirtschaft. Theorie U in der Praxis*. Carl Auer.
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2012). *Standardüberprüfung 2012 Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. BIFIE.

- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014). *Standardüberprüfung 2013 Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. BIFIE.
- Schreiner, C., Breit, S., Pointinger, M., Pacher, K., Neubacher, M. & Wiesner, C. (2017). *Standardüberprüfung 2017. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*.
- Schreiner, C., Bruneforth, M. & Breit, S. (2017) *Standardüberprüfung 2016, Deutsch 8. Schulstufe*, Landesergebnisbericht Steiermark Deutsch. BIFIE.
- Schulqualität Allgemeinbildung. www.sqa.at [01.02.2023].
- Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen, BGBl. II Nr. 1/2009, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 548/2020
- Zandonella, M. (2021). *SORA-Bericht-Demokratie-Monitor-2021*. SORA. <https://www.demokratiemonitor.at/wp-content/uploads/2022/03/SORA-Bericht-Demokratie-Monitor-2021.pdf> [05.07.2023].

Michael Schratz

Eine gemeinsame Schule der Vielfalt

Anfänge, Konzeptidee und erste Schritte zur Einführung der Schulform Neue Mittelschule

Zusammenfassung

In Österreich wurde 2007 das bildungspolitische Ziel einer „Gemeinsamen Schule der 10- bis 14-Jährigen“ neu belebt. In Abwendung vom bis dahin praktizierten hierarchischen Verordnungsmodus in der Schulreform stützte sich Ministerin Claudia Schmied in ihrer breit angelegten Qualitätsoffensive auf den potenzialorientierten Systemansatz von Claus Otto Scharmer. Dieser sollte es den verschiedenen Stakeholdern im Bildungssystem ermöglichen, das neu entstehende Ganze als systemische Intervention mitzugestalten. Um möglichst viele Akteure auf allen Hierarchieebenen zur Unterstützung ihrer systemweiten Auseinandersetzung zu gewinnen, initiierte sie einen nationalen Dialog, der durch alle Bundesländer führte. Nach dem Aufbau einer tragfähigen Organisationsstruktur zur flächendeckenden Einführung der Neuen Mittelschule sorgte eine partizipative Entwicklungsbegleitung für den Transformationsprozess auf allen Systemebenen. Zur Berücksichtigung der kulturellen und politischen Unterschiede in den neun Bundesländern trugen regionale Netzwerkkoordinator*innen zur Konkretisierung des Modellversuchs bei, der phasenweise von 2008–2012 umgesetzt wurde. Der Fokus der bundesweiten Entwicklungsbegleitung lag auf der Stärkung der Schul- und Unterrichtsentwicklung am Standort, wozu Lerndesigner*innen als teacher leaders professionalisiert wurden, um die Schulleitung im shared leadership zu unterstützen.

Schlüsselwörter: Systemtransformation, Paradigmenwechsel, nationaler Dialog, Modellregionen, Entwicklungsbegleitung

1. Einführung

Aufgrund historischer Entwicklungen und politischer Konstellationen sind Schulreformen der letzten Jahrzehnte in Österreich immer in einem Balanceakt zwischen Bewahren und Verändern, zwischen Reproduktion und Transformation, zwischen Stagnation und Wandel anzusiedeln (Olechowski et al., 2001; Schratz, 2012; Fuhrmann & Akbaba, 2022). Vor allem die Schule der 10- bis 14-Jährigen stand seit der gesellschaftlichen Aufbruchstimmung in den 1960/70er Jahren im Zentrum reformerischer Bemühungen, da sich in diesem Bereich die Debatten zwischen Gymnasium und Gesamtschule zuspitzten (Details dazu in Seel, 2010, S. 139 ff.). Ein entscheidendes Hindernis für die Einführung einer gemeinsamen Schule war lange Zeit die getrennte Lehrerbildung, da sich dadurch bereits in der Qualifikation der Lehrkräfte eine formal wirkmächtige Trennung der Schulformen (Hauptschule vs. AHS/Gymnasium) zeigte: Aufgrund der längeren Ausbildung und der höheren Qualifizierung (Universitätsabschluss) von Lehrerinnen und Lehrern an höheren Schulen (AHS, BHS) wurden diesen über die formale Differenzierung sowohl quantitativ als auch qualitativ eine höhere Wertigkeit zugemessen. Das wirkte sich sowohl in der Lehrverpflichtung als auch in der Bezahlung aus, was wiederum Auswirkung auf das gesellschaftliche Ansehen hatte.

Als die Sozialdemokratische Partei im Jahr 2007 mit BM Claudia Schmied das Bildungsressort übernommen hatte, kam es nach längerem Stillstand zu einer Neubelebung dieser Debatte. Neu belebt wurden die in den vorangegangenen Jahrzehnten immer wieder angestoßenen Reformen des Sekundarschulwesens. Sie reichen von den frühen 1970er Jahren (Seidl, 1972) bis zu den unterschiedlichen Versuchsmodellen mit ähnlichen Zielsetzungen auf nationaler und regionaler Ebene mit wissenschaftlicher Begleitung über das Zentrum für Schulversuche (vgl. Reumüller & Dobart, 1992). Nach Bachmann (2021) kombinierte BM Schmied „2007 das bildungspolitische Ziel einer ‚Gemeinsamen Schule der 10–14-jährigen‘ aber mit einer breit angelegten Qualitätsoffensive im Lernen und Lehren“ (S. 95). Die Anfänge, Konzeptideen und erste Schritte zur Einführung der Schulform Neue Mittelschule (NMS) sind Inhalte dieses Beitrags.

2. Neubelebung der gemeinsamen Schule der Vielfalt

Neuanfänge bergen immer die Chance des Unbekannten, Geheimnisvollen und lassen nach Quellen fragen. Bereits in der zweiten Woche nach der Amtsübernahme der neuen Regierung beantwortete BM Schmied in einem Interview in der Wochenzeitschrift „Format“ (Huber & Pühringer, 2007, S. 17) die Journalistenfrage nach ihren politischen Schwerpunktanliegen im Hinblick auf die Neubelebung der Auseinandersetzung über die Mittelstufe: „Mir ist wichtig eine Energie zu verbreiten, die zum Mitmachen ermuntert“. Diese Antwort weckte Aufmerksamkeit, zumal die zentral organisierte Bildungspolitik in Österreich Reformen bisher eher im Top-down-Modus eingeführt und umgesetzt hatte. Dem gegenüber sollte die Neubelebung der Einführung „einer gemeinsamen Schule der Vielfalt“ ein neues Paradigma verfolgen, wie die Ministerin weiter ausführte:

„Es gibt zwei Wege, eine Erneuerung zu starten. Der traditionelle Weg lautet: Ist-Analyse, Soll-Konzept, Maßnahmenkatalog. Das führt dazu, dass man bei der Ist-Analyse sehr schnell in eine Negativenergie kommt und man sagt: Was ist so schlecht am aktuellen Zustand? Aus der Ist-Analyse soll dann plötzlich eine Freude am Soll-Konzept entwickelt werden. Der zweite Ansatz scheint mir bei diesem großen Thema der zielführendere und leitet sich ab von Humberto Maturana und Claus Otto Scharmer, die mit der Kraft der Zukunftsbilder arbeiten. Die Grundthese lautet: Entwirf ein authentisches Zukunftsbild, das attraktiv erscheint, Kinder nicht schon in sehr jungen Jahren auf Hauptschule oder Gymnasium festlegt, sondern man eine gemeinsame Schule hat, in der sich die Lehrer ganz stark auf die Begabungen und Talente der Schüler konzentrieren und damit auch die Leidenschaft der Kinder stärker wecken können.“ (ebd.)

Hinter dieser Aussage verbirgt sich ein radikaler Paradigmenwechsel im Hinblick auf *policy making* und Systemtransformation.

2.1 Aufbruch in eine Systemtransformation

Schulsysteme sind in der Regel entlang der hierarchischen Struktur des politischen Systems organisiert, mit dem Ministerium an der Spitze und den Schulen am unteren Ende der Wirkungskette. Schulreform funktioniert allerdings nicht entlang einer „detaillierten Zustellungslogik“ (Hargreaves & Shirley, 2009, S. 110), weshalb Reformen im Top-down-Regime vielfach zu „Reibungsverlusten“ führen. In der Neuorientierung sollte im Ministerium über folgende drei Schlüsselfragen einer Transformation im Bildungssystem diskutiert werden: die sich verändernde Schüler-Lehrer-Beziehung, die Schule als lernende Organisation und das bundesweite System als Ganzes.

Um diese drei Ansprüche für das österreichische Bildungssystem neu zu denken, wurde mit Unterstützung von C.O. Scharmer und seiner Theorie U (2009) folgendes Zielbild erarbeitet:

„Wenn wir erfolgreich sind, werden sich alle Schulpartner darauf konzentrieren, eine erfolgreiche Schule zu schaffen. Lehrer werden sich selbst (...) als Anleiter und Organisatoren einer höchsten Kreativität bei ihren Schülern [sehen], die die Erfahrung machen werden, dass sie das System mitgestalten. Die Grundlage von System 4.0 ist der gemeinsame Wille. Das bedeutet, dass das Beziehungselement in den Mittelpunkt gerückt wird. Das ist das Wichtigste. Dabei geht es darum, was unsere Schulen in der Zukunft zu leisten vermögen, um dem Wohl des Einzelnen und der Allgemeinheit zu dienen.“ (Scharmer & Käufer, 2014, S. 249)

Um einen systemweiten Wandel zur Realisierung dieses Zielbilds zu initiieren, sollten neue Herangehensweisen den Mängeln traditioneller Umsetzungsstrategien in der Schulreform entgegenwirken. Ein derartiges Verständnis von Transformation bedeutet, sich der Komplexität und chaotischen Vielfalt von Themen, Elementen, Aspekten, Dimensionen, Faktoren sowie von Problemen, Programmen und Absichten bewusst zu sein, die das Bildungssystem ausmachen. Unter Berücksichtigung dieser Komplexität wurde gemeinsam nach einem Systemansatz gesucht, der es den verschiedenen Stakeholdern ermöglichen sollte, das entstehende Ganze zu sehen und mit Leadership als größtem Hebel für systemische Innovation zu verbinden. Eine solche ganzheitliche Perspektive fehlte in der österreichischen Schulkultur, nämlich „die Führungskompetenz, die dafür benötigt würde, die vier Grundprozesse der sozialen Evolution besser aktivieren zu können: das denkende Handeln, das kommunikative Handeln, das organisationale Handeln und das global verbindende Handeln“ (Scharmer, 2009, S. 355).

2.2 Nationaler Dialog mit der Ministerin

Um diese angestrebte ganzheitliche Perspektive im österreichischen Schulsystem zu initiieren, lud das Ministerium viele verschiedene Stakeholder aus unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen im ganzen Land zur Teilnahme an einem Dialog ein, der die vertikalen (Hierarchie) und horizontalen (Netzwerke) Kräfte des Systems verbinden sollte.

Insgesamt wurden 2200 Personen aus ganz Österreich eingeladen, und innerhalb von drei Tagen erklärte sich mehr als die Hälfte zur Teilnahme bereit. Auf dieser Basis wurden in jedem Bundesland Netzwerktreffen durchgeführt, um einen offenen Dialog zu initiieren, der die Hierarchie (Ministerium) mit den über das System verstreuten *change agents* verbinden sollte. Mit der Schaffung dieser Netzwerke wollte die Ministerin eine Kultur der Wertschätzung von Unterschieden und zur Öffnung des Denkens schaffen, indem sie auf ihre persönlichen Ziele verwies:

- Vertrauen aufbauen
- Wertschätzung vermitteln
- Realität wahrnehmen
- Emotionen wecken
- Handlungsfähigkeit stärken
- Mut machen

In der Dialogtour ging es darum, „eine Energie zu verbreiten, die zum Mitmachen ermuntert“, in das österreichische Bildungssystem zu tragen und mit Schlüsselakteuren in den einzelnen Bereichen und Bundesländern über die erforderlichen Reformen zu diskutieren. Über diese Form des aufsuchenden Bildungsdialogs durch die Ministerin sollte für eine umfassende Bildungsreform im Hinblick auf eine offene und faire Gesellschaft sensibilisiert werden (Dorninger et al., 2021), in der die Neue Mittelschule (NMS) eine wichtige Säule im Gesamtkonzept für die Weiterentwicklung des österreichischen Bildungswesens darstellte. Aus dem partizipativen Ansatz der moderierten Foren während der Dialogtour mit der Ministerin haben über tausend Teilnehmer*innen sich eingebracht, um Desiderate für die geplanten Reformen aufzugreifen, die als Maßstab für das Entwicklungsprojekt dienen sollten:

- Alle Begabungen, Talente, Potenziale, Interessen werden erkannt/ernst genommen/geschätzt/gefördert – jedes Kind hat Talente und Interessen, jedes Kind hat Anspruch darauf, in seinen Talenten unterstützt und entwickelt zu werden.
- Kindlich-jugendlicher Erkenntnisdrang, Wissbegierde, Lernfreude sind Grundlagen und Motivationen für Lernen, Bildung und Entwicklung – Schule sieht ihre Verantwortung, diese zu erhalten, zu nutzen und zu fördern.
- Schule gewährleistet, dass Grundfertigkeiten sicher vermittelt werden, niemand verlässt die Schule ohne ausreichende Basisqualifikationen – „Wir lassen niemanden zurück“.
- (Zu) frühe Selektion, Entscheidungsdruck für Kinder, Eltern, LehrerInnen wird überprüft – faire Lösungen werden entwickelt und vorgeschlagen.
- Schule sucht nicht Fehler oder Defizite, sondern Stärken, Talente und Interessen – die Qualität des Bildungswesens wird nicht durch „Eindeckeln“, „Durchfallen“ oder „Hinausschmeißen“ definiert, sondern im Entwickeln individueller Lernprogramme und Förderangebote, im Erhöhen von Differenzierung und Durchlässigkeit (Kursysteme) etc.
- Schulalltag und Bildungsverläufe werden für das Lehren, Lernen und Leben miteinander gestaltet (Ganztagskonzepte).

- Entwicklung von „multiprofessionellen“ Stützsystemen, die Probleme an Ort und Stelle unmittelbar aufgreifen.
- Durchlässigkeit für alle – jede*r, die*der aus-/umsteigt, hat die Chance, wieder einzusteigen.
- Entwicklungen und Neugestaltungen sind durch wissenschaftliche Erkenntnisse aus relevanten Disziplinen und durch nationale und/oder internationale Erfahrungen belegt, begründet und argumentiert.
- Entwicklung des Schulwesens wird ausreichend dotiert, wirtschaftliche Effizienzpotenziale werden genutzt, der Ressourceneinsatz wird als Zukunftsinvestition gesehen.

Viele dieser in der Dialogtour partizipativ erarbeiteten Aspekte finden sich in den verschiedenen Reformmaßnahmen wieder, vor allem in der Umsetzung der „Neuen Mittelschule“.

2.3 Systemweite Kommunikation von Innovation

Auf Basis der aus den Dialogveranstaltungen zusammengefassten Anregungen zur Initiierung einer breit angelegten Bildungsoffensive war es in der Folge erforderlich, mit möglichst vielen Akteuren im System in Kontakt zu kommen, um diese für die Idee einer „gemeinsamen Schule der Vielfalt“ als unterstützende Partner zu gewinnen. Dieses Anliegen war nicht zuletzt auch auf politischer Ebene von Bedeutung, um in der Koalition Zustimmung zu erhalten (vgl. Amon, 2021, S. 75–76).

Neben den politischen Absprachen in der Koalition war auch das Commitment der Mitarbeiter*innen des Ministeriums erforderlich, da es bei der Umsetzung der bildungspolitischen Ziele nicht nur um die Einführung einer neuen Schulform ging, sondern um eine breit angelegte Qualitätsoffensive auf allen Ebenen, die Lehrerbildung eingeschlossen. Darüber hinaus musste für den partizipatorischen Ansatz auch der Rückhalt in der Bevölkerung gewonnen werden. Dazu waren gezielte Formen der internen und öffentlichen Kommunikation erforderlich.

Interne Kommunikation

In einem zugewandten Schreiben wurden die Mitarbeiter*innen des Ministeriums über das geplante Projekt der „Neuen Mittelschule“ informiert, um ihre Zusammenarbeit in der Umsetzung zu gewinnen. Damit sollten die zentralen Intentionen der Bildungsreform ins Bewusstsein der Systemverantwortlichen gehoben werden. Inhalt waren vor allem die gesellschaftlichen Erfordernisse von Schlüsselkompetenzen zur Bewältigung globaler Herausforderungen, die Erfordernisse einer reformpädagogischen Orientierung für die heterogene Schülerschaft, der integrative Gedanken eines gemeinsamen Europas, die Chancengerechtigkeit vor dem Hintergrund unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft von Kindern und Jugendlichen. Dazu sollte die Neue Mittelschule zunächst an Pilotschulen und in Modellregionen Möglichkeiten eröffnen, Schülerinnen und Schüler unterschiedlichster Fähigkeiten und sozialer Herkunft gemeinsam

zu unterrichten und zu erziehen, sie unter Vermeidung frühzeitiger Festlegung auf bestimmte Bildungsgänge durch differenzierte Leistungsanforderungen, durch das Angebot von Wahlmöglichkeiten und durch unterstützende pädagogische Maßnahmen entsprechend ihrer Fähigkeiten und Neigungen zu fördern.

Öffentliche Kommunikation

Zum Start einer Öffentlichkeitsoffensive hatte das Ministerium eine Informationsbroschüre erstellt, die über eine bundesweite Kampagne für die NMS werben sollte. Mit dieser Publikation wurden die Grundzüge der Modellversuche Neue Mittelschule unter dem Motto „Spitzenleistungen brauchen eine breite Basis“ vorgestellt und Aspekte der praktischen Umsetzung behandelt. Dadurch sollten vor allem mögliche Fragen von Eltern beantwortet werden, die zur Entscheidung für den Schulbesuch ihrer Kinder diesbezüglich hoch relevant sind, wie etwa der Vergleich zu allgemeinbildenden höheren Schulen, Übertritte, Leistungserfordernisse und Fördermöglichkeiten.

Die intensiven Bemühungen zur umfassenden Aufklärung über das Reformprojekt mittels vielfältiger Kommunikationswege, Vermittlungskanäle und Informationskampagnen haben vielerorts zu einer hohen Erwartungshaltung beigetragen.

3. Entwicklung einer Aufbauorganisation

Die ersten Schritte der Umsetzung machte es erforderlich, eine tragfähige Organisationsstruktur aufzubauen, welche die flächendeckende Einführung des neuen Schulkonzepts in allen Bundesländern ermöglicht. Dazu waren zwei gezielte Maßnahmen vorgesehen: Einerseits die Beauftragung zur Erstellung eines Konzepts für die Gestaltung der Reformmaßnahmen, andererseits zu deren flächendeckende Umsetzung im Bildungssystem.

3.1 Erstellung eines Entwicklungskonzepts

Die Voraussetzung für die ministerielle Auftragsvergabe zur Entwicklung und Durchführung eines Umsetzungskonzepts für die Neue Mittelschule stellte aufgrund der rechtlichen Bestimmungen das EU-konforme Bundesvergabegesetz vor, nach dem vom Ministerium die Ausschreibung erfolgte. Ziel dieses Bewerbungsverfahrens war, möglichst praktikable Angebote für folgende Aufgabenbündel zu erhalten:

- die Entwicklung eines strategischen Konzepts für die Begleitung und Unterstützung der in den Modellregionen teilnehmenden Modellschulen sowie der dort unterrichtenden Lehrkräfte,
- die Umsetzung des Konzeptes im Schuljahr 2008/09,
- die Entwicklungs- und Prozessbegleitung der Individualisierung von Unterricht an NMS für Schulen, Schulleitungen, Lehrende und Partnerinstitutionen im Projekt „Neue Mittelschule – NMS“ in den Schuljahren 2008/09 und 2009/10 mit Verlängerungsoption von einem Jahr.

Nach einem aufwändigen Bewerbungsprozedere erfolgte die Beauftragung der ausgewählten Anbieter¹, mit Beginn ab 1. 9. 2008 für zunächst zwei Jahre mit Option auf ein drittes Jahr die Schulen im Reformprojekt Neue Mittelschule (NMS) mit Systemberatung und Curriculumwerkstätten zu unterstützen.

3.2 Entwicklungsbegleitung der NMS

Die NMS-Entwicklungsbegleitung (NMS-EB) startete als eine Organisation auf Zeit. Sie wurde zunächst für zwei Jahre geplant und danach mit einer Option auf ein drittes Jahr versehen. Zum operativen Wirken und Handeln hat sie eine eigene Organisationsform mit einem Büro geschaffen, von dem die operativen Aufgaben des Kommunikationsmanagements und der Logistik der NMS-Entwicklungsbegleitung wahrgenommen wurden. Die NMS-EB arbeitete in zwei komplementär eingerichteten Bereichen, der Unterrichtsentwicklung sowie der Schul- und Systementwicklung. Die *Unterrichtsentwicklung* erfolgte über bundesweite und regionale Lernateliers, die u. a. der Materialerstellung, Transferhilfen, Qualifizierung von Moderator*innen und weiteren operativen Aufgaben dienten.² Die *Schul- und Systementwicklung* wurde über bundesweite und regionale Vernetzungstreffen organisiert.³

Zur Intensivierung des Austauschs wurde eine *Individualisierungsnetzwerk-Online-Plattform* eingerichtet, die zur bundesweiten Verteilung und zum Austausch von Informationen und Materialien, die quantitative und qualitative Dokumentation der Umsetzung zur weiterfolgenden Auswertung und Evaluierung sowie Unterstützung der schulübergreifenden Kommunikation und Kollaboration diente. Über die projektinterne Lern- und Kommunikationsplattform sollte mindestens ein Moodle-Kurs pro Jahr für das Individualisierungsnetzwerk eingerichtet werden.

Die wissenschaftliche Begleitung übernahm das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) unter Berücksichtigung der Berichte der Expert*innenkommission, die im Koalitionsabkommen festgehalten wurde, um Strategien und Modelle für die gesamte Schulorganisation zu entwickeln.⁴ Als Steuerungsgremium wurde vom Ministerium eine Initiativrunde eingesetzt, in der alle relevanten Akteure versammelt waren (Abb. 1).

-
- 1 Die Beauftrag erfolgte nach Abschluss des Auswahlverfahrens an die Professoren Wilfried Schley (IOS Hamburg/Universität Zürich) und Michael Schratz (Universität Innsbruck), die über ihre langjährige Tätigkeit in Aufbau und Durchführung der Leadership Academy die erforderlichen Systemerfahrungen in Österreich nachweisen konnten.
 - 2 Die Unterrichtsentwicklung wurde konzeptionell und inhaltlich über das Lerndesigner*innen-Netzwerk operativ von Tanja Westfall-Greiter M.A. (Universität Innsbruck) begleitet.
 - 3 Die Schul- und Systementwicklung wurde von Christoph Hofbauer M.A. am Projektbüro an der PH Niederösterreich) koordiniert und über bundesweite und regionalen Vernetzungstreffen moderiert.
 - 4 Die Kommission wurde unter Leitung des Bildungsexperten Prof. Dr. Bernd Schilcher mit 16 nationalen und internationalen Expert*innen aus den Bereichen Bildung, Wirtschaft, Wissenschaft, Kunst und Kultur besetzt.

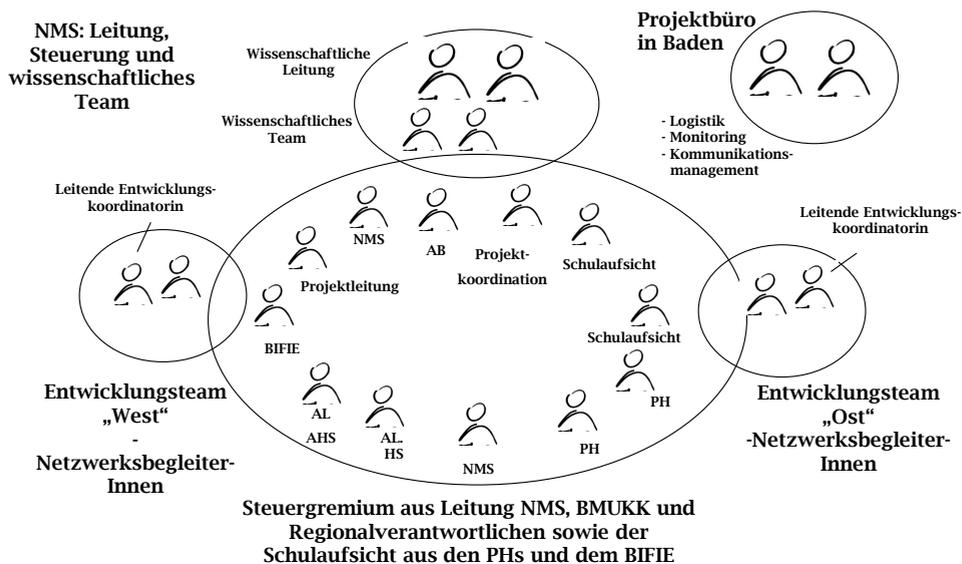


Abbildung 1: Initiativrunde als Steuerungsgremium

Die Initiativgruppe startete am 03.10.2008, als es u. a. um die Begriffsklärung und Sprachregeln für wichtige Termini im Rahmen der Unterrichtsentwicklung in Absprache mit dem Ministerium ging. Der Begriff „Curriculum“ sollte im Hinblick auf die Berücksichtigung der bestehenden Lehrpläne vermieden werden. Es kam zur Einigung, den ursprünglichen vorgesehenen Begriffskontext Curriculum mit den Begriffen Curriculumexperte und Curriculumwerkstatt zu verlassen und die zentralen Aktivitäten der NMS-Entwicklungsbegleitung als *Lernatelierarbeit* zu bezeichnen und die Repräsentant*innen der Schulen als *Lerndesigner*innen*.

4. Konkretisierung des Modellversuchs

Aufgrund der föderalen Struktur des österreichischen Bildungssystems bestand eine vordringliche Aufgabe darin, eine tragfähige Unterstützungsstruktur in den Bundesländern zu schaffen. Die regionalen Unterschiede, die sich strukturell und personell auswirken konnten, erforderten eine resonante Beziehung, um einen erfolgreichen Start der Modellversuche zu ermöglichen.

Die Projektleitung konnte dabei auf die bisherigen positiven Erfahrungen der Leadership Academy (www.leadershipacademy.at) zurückgreifen (vgl. Stoll et al., 2008). Dadurch waren zahlreiche Führungspersonen auf unterschiedlichen Systemebenen in den Regionen bereits auf innovative Formen von Leadership und Lernen eingestimmt.

In den folgenden Abschnitten werden die Konzepte für die Umsetzung in den Modellregionen, die Schulentwicklung am Standort sowie die Lernateliers als Räume der Unterrichtsentwicklung vorgestellt.

4.1 Umsetzung über Modellregionen

Eine systemische Herausforderung für die Umsetzung der NMS-EB stellte die Verbindung zu den in den einzelnen Bundesländern eingerichteten Unterstützungssystemen dar. Besonderes Augenmerk erforderten die regionalen Unterschiede in den Bundesländern und das Gelingen der strategischen Leitideen der NMS in der konkreten pädagogischen Praxis der teilnehmenden Schulen. Die Umsetzung der Modellversuche NMS erfolgte (mit wenigen Ausnahmen) über regionale Cluster („Modellregionen“), die einerseits eine im jeweiligen Bundesland vorgegebene ‚Policy‘ umsetzten, andererseits ihre Entwicklung gemeinsam mit Partnerschulen in den Modellregionen vorantreiben konnten. Hierbei ging es nicht nur um eine bundeslandspezifische ‚Policy‘, sondern um eine möglichst gute und kontextangepasste Umsetzung der Grundideen der NMS (s. oben). Jeder Landesschulrat sollte dazu ein pädagogisches Konzept für die angestrebten NMS-Standorte einreichen, das von einem Expertenteam im Hinblick auf die Implementierung dieser pädagogischen Grundideen begutachtet wurde.⁵ Erst nach dieser Begutachtung und ggf. Revision wurden die Genehmigung erteilt und zusätzliche Ressourcen zugesprochen.

Zur Umsetzung in den jeweiligen Bundesländern wurden *regionale Netzwerkkoordinator*innen* eingesetzt, die für die Entwicklung der regionalen und lokalen Vernetzungsformen und die Betreuung der jeweiligen Modellregionen verantwortlich waren. Folgende Aufgaben waren im Verantwortungsbereich der regionalen Betreuung: NMS-Standorte besuchen, die Organisation von schulinternen bzw. regionalen Werkstätten unterstützen, lokale Netzwerktreffen in den jeweiligen Modellregionen organisieren und durchführen, als Schnittstelle zwischen den NMS-Standorten und der curricularen Entwicklung agieren.

In der Startphase (2008/09) nahmen insgesamt 75 Schulen, bestehend aus 67 NMS-Standorten (davon 2 BORGs und 1 BG/BRG, 2 Praxishauptschulen) und 18+ Partnerschulen (meistens BMHS oder AHS) und insgesamt 167 Klassen teil (siehe Abb. 2).

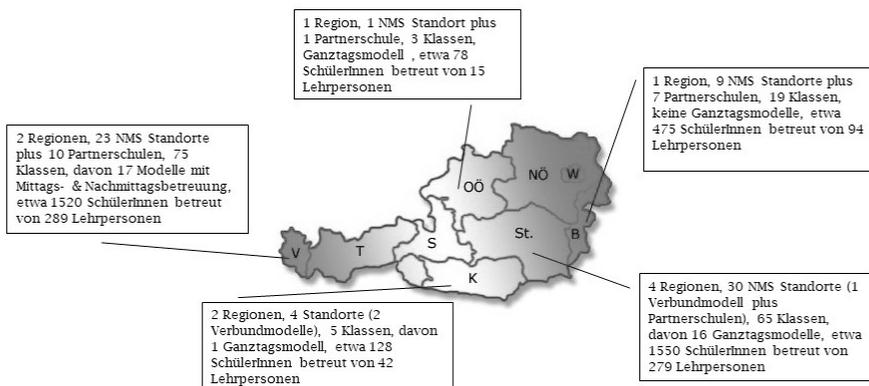


Abbildung 2: Modellregionen der Startphase (2008/09)

5 Das Expertenteam wurde über die im Ministerium verantwortliche Leitung (MinR Dr. Helmut Bachmann) bzw. die zuständige Sektion und deren Sektionschef (Dr. Anton Dobart) koordiniert.

Erwähnenswert ist dabei, dass viele der NMS-Standorte der Startphase bereits große Entwicklungserfahrung aus unterschiedlichen Reformimpulsen mitgebracht hatten bzw. bereits mehr als zehn Jahre andere „Neue Mittelschulen (Schulverbund)“ mit ähnlichen pädagogischen Zielsetzungen waren. Die für die Umsetzung erforderlichen Partnerschulen konnten zum Teil schwer und bisweilen nur mit gewissem Druck der Schulaufsicht gefunden werden, waren aber unabdingbare Voraussetzung dafür, dass die zusätzlichen Ressourcen (6 Werteinheiten) zugesprochen werden konnten.⁶ Darüber hinaus konnten einzelne Modellregionen bzw. Standorte unterschiedliche Organisationsformen der Rhythmisierung von Unterricht und Erziehung umsetzen – einerseits über die Ausnutzung der zur Verfügung stehenden Tageszeiten (über ganztägig organisierte Angebote), andererseits über eine kluge Verteilung der Stundenbelegung (Zusammenlegung von Unterrichtseinheiten zur Organisation offener Lernangebote, Blockung von Stunden u. ä.).

In allen Modellregionen stand das generelle Bemühen um die Personalisierung der Bildungsprozesse durch eine „neue Lernkultur“ im Vordergrund (Individualisierung, Differenzierung, flexible Organisation, Förderdidaktik, differenzierte Leistungsdiagnose, individuelle Leistungsrückmeldung, Einsatz neuer Medien usw.), doch die einzelnen Schulstandorte konnten ihren Fokus in der curricularen Gestaltung auf für sie jeweils bedeutsame Themen (z. B. Gesundheit und Bewegung, Fremdsprachen intensiv – inkl. Sprachen des Nachbarlands, naturwissenschaftlich-technische Schwerpunkte, Soziales Lernen etc.) legen.

Die erste Aufgabe für die Entwicklungsbegleitung bestand darin, die in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geprägten Modelle der NMS mit ihren jeweiligen Schwerpunkten und regionalen Interessen über die Landeskoordinator*innen in ihren ersten Erfahrungen der Umsetzung kennen zu lernen. Dazu sollen individuelle Gespräche mit den für die Bundesländer Verantwortlichen stattfinden, um die jeweilige Anschlussfähigkeit des Begleitkonzepts auszuloten und die dazu erforderlichen Formen der Zusammenarbeit auf regionaler Basis zu erschließen.

Um die Synergien der Unterstützungssysteme vor Ort, d. h. in den jeweiligen Regionen, sicherzustellen, wurde die Zusammenarbeit mit den zuständigen Pädagogischen Hochschulen hergestellt. Eine erste Bestandsaufnahme hatte gezeigt, dass die entsprechenden Konstellationen in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich ausgeprägt waren, wodurch unterschiedliche Systemankopplungen erforderlich wurden. Eine große Aufmerksamkeit erforderte die Klärung der unterschiedlichen Rollen aller in dieses hoch komplexe Gefüge schulischer Neuerung eingebundenen Partner. Darin lag die Chance, Schule und Unterricht in Österreich nicht nur neu zu denken, sondern auch gemeinsam zu leben.

6 Besonderer Dank gebührt an dieser Stelle der anonym diesen Beitrag begutachtenden Person für diese und weitere ergänzende Hinweise, die zu einem erweiterten Systemeblick geführt haben.

4.2 Schulentwicklung am Standort

Die Schulentwicklung im Modellversuch NMS baute auf die Stärkung der kleinen Einheiten. Gemeinsam trugen die Schulleitung, die Klassenvorstände und die Schüler*innen, die Stufen und deren Teams mit der Neugestaltung des Unterrichtsgeschehens und der übrigen Infrastruktur am Standort zum eigentlichen Ziel des Gesamtprojekts bei. Sie lebten eine Haltung, die Potenziale freisetzt, Ressourcen aktiviert und somit Gestaltung und Entwicklung förderte. Der Potenzialblick sollte vom „Ich und meine Klasse“ zum „Wir und unsere Schule“ (Dalin & Rolff, 1990, S. 139) gelenkt werden. Zur Unterstützung dieses Entwicklungsprozesses waren verschiedene Funktionsträger*innen und Personen(gruppen) auf den unterschiedlichen Systemebenen einbezogen.

Die *Schulleitung* wurde in ihrer Leitungsrolle gestärkt: Ihr oblag das Sicherstellen der Rahmenbedingungen, das Ermöglichen und Vernetzen nach innen und nach außen sowie die Kommunikation zu Partnern und Stakeholdern. Der*die *Lerndesigner*in* war in Funktion des*der *Lerndesigner*in* gemeinsam mit der Schulleitung Teilnehmer*in an den bundesweiten Vernetzungstreffen sowie an den Lernateliers. Somit stellt er*sie die Schnittstelle zwischen der bundesweiten curricularen Betreuung und der Schule für die curriculare Betreuung des Jahrgangsteams dar. Sie wurden neben der inhaltlichen Schulung in den Lernateliers auch durch Methodentraining in ihrer *Peer-Leadership*-Kompetenz gestärkt.

Die *Fokusgruppe* umfasste zwei Personen der Jahrgangsteams, zwei Vertreter*innen der Eltern sowie der Schüler*innen, die Schulleitung und den*die Standortkoordinator*in. Die Fokusgruppe traf sich mindestens zweimal im Jahr, um Anliegen, Anregungen und aktuelle Themen aller Beteiligten auszutauschen sowie Schwerpunkte und Projekte bedarfsgemäß für den Jahrgang zu planen und evaluieren. Die *Jahrgangsteams* bestanden aus den Lehrpersonen, die den jeweiligen Jahrgang im Modellversuch betreuten, begleiteten und unterrichteten. Sie gestalteten gemeinsam die Lernsettings, übernahmen die Einbindung aller Kollegiumsmitglieder.

Kritisch für den Erfolg der NMS war die Sicherung der Urheberschaft für die Entwicklungen am Standort. Die *Lernateliers* bildeten als soziales Setting die förderliche Unterstützungsstruktur, in der die Lehrenden aller Fächer über die *teacher community* ihre eigene Perspektive erweitern, den Musterwechsel vom Lehren zum Lernen erleben und sich über die Bildung von Beispielen in ihrer eigenen Unterrichtspraxis Schritt für Schritt an eine neue Haltung herantasten konnten. Dazu erhielten die Lehrerinnen und Lehrer über das Design der Lernateliers konkrete Aufgabenstellungen, Materialien und Aufträge. An jeder Schule befähigte der*die *Designer*in* des Lernateliers (NMS-Schulkoordinator*in o.ä.) auf der Basis der gemeinsam erarbeiteten Vorgangsweise beim bundesweiten Lernatelier die *teacher community* an der Schule. Er*sie stellte über die Wahrnehmung lateraler Führung die Abstimmung mit sonstigen Aktivitäten im Bereich Schul- und Unterrichtsentwicklung her.

5. Entwicklungsbegleitung über Generationen

Die Durchführung der Entwicklungsbegleitung als externe Systemintervention umfasste zunächst eine zweijährige Aufbauarbeit in den Schuljahren 2008/09 und 2009/10 mit den Generationen 1 und 2 der Neuen Mittelschule. Die in der Beauftragung enthaltene Option einer Fortsetzung um weitere zwei Jahre in den Schuljahren 2010/11 und 2011/12 mit den Generationen 3 und 4 wurde genehmigt, sodass die Aufbauarbeit insgesamt vier NMS-Generationen umfasste. Im folgenden Abschnitt wird die Umsetzung dieser Initialphase skizziert, daran anschließend werden die Erfahrungen aus der Entwicklungsbegleitung reflektiert.

5.1 Kick-off und Initialphase

Im September 2008 erfolgte die Finalisierung der Konzepterarbeitung für die Vorphase im Leitungsteam in enger Abstimmung mit den Verantwortlichen im Ministerium, in den Regionen und mit dem BIFIE. In den Monaten September/Oktober hatte die Initiativrunde eine Steuergruppe in der vereinbarten Zusammensetzung zur arbeitsteiligen Vorgangsweise eingerichtet, und es wurden Prinzipien und Vorgangsweisen sowie das Kommunikationskonzept erstellt. Zwischen September und Dezember wurden über regionale Stakeholdertreffen Kontaktnahmen mit den Akteuren in den Bundesländern durchgeführt, um die bereits realisierten Maßnahmen in der Region zu erfassen und die Anschlussfähigkeit zu sichern.

Vom 26. bis 27. November 2008 erfolgte der Start-Workshop als „Kick-off“ der Vorphase mit allen Beteiligten zur Vorstellung und Aufarbeitung des Konzepts und der Erarbeitung der geplanten Szenarien. Die „Lernateliers“ auf Bundes- und Regionalebene, die den Rahmen für die Unterrichtsentwicklung an den NMS-Standorten schaffen, wurden bei diesem Kick-off für alle NMS als gemeinsames Design vorgestellt. Währenddessen wurde das Lernatelier als Entwicklungsdesign konkretisiert und ein diesbezügliches Unterstützungssystem (Materialien, Austauschplattform etc.) erstellt. Im Dezember wurde eine Werkstatt für Forschungs- und Kooperationsnetzwerke angeboten, um die operativen Maßnahmen für die Netzwerkbegleitung auszuarbeiten und abzustimmen. Abbildung 3 gibt einen Einblick in die einzelnen Phasen der Vernetzung der folgenden Aktivitäten während der ersten zwei Jahre in der NMS-Entwicklung.

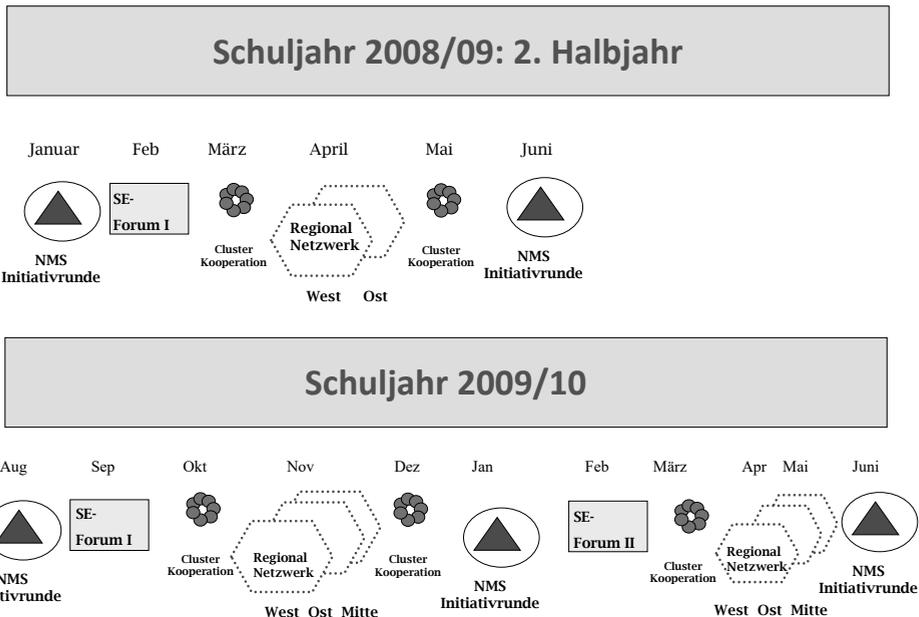


Abbildung 3: Entwicklungsbegleitung in den ersten zwei Schuljahren

Die Phase der Arbeit in den ersten Kohorten der NMS-Modellversuche umfasste den Durchlauf eines Schüler*innenjahrgangs (von der 5. bis zur 8. Schulstufe), also vier Jahre. Die ersten Modellversuche starteten mit dem Schuljahr 2008/09. Die gesetzliche Basis stellte eine Bestandsgarantie dar, das heißt, jedes Kind konnte die einmal begonnene Schullaufbahn in den Modellversuchen Neue Mittelschule auch beenden und hatte mit dem Zeugnis der 8. Schulstufe die Berechtigung für weiterführende Schulen der Sekundarstufe II. Die Möglichkeit zur Teilnahme an den Modellversuchen erfolgte bis zum Schuljahr 2011/12.

Um in der Aufbauphase eine tragfähige Modellstruktur als Prototyp für die Neue Mittelschule zu schaffen, lag das Ziel der Entwicklungsbegleitung in der nachhaltigen Verankerung der neuen pädagogischen Praxis an den NMS-Schulen, in den Regionen und den unterstützenden Systemen der Bundesländer. Dazu wurde die Rolle der Lerndesigner*in geschaffen, ein Netzwerk der Lerndesigner*innen aufgebaut und ein Kooperationsmodell zwischen Schulleitung und Lerndesigner*innen initiiert.

In einem systematischen und systemischen Wechselspiel wurden die Schulleitungen in ihrer Rolle und Aufgabe der Einführung der NMS in die Praxis ihrer Schulen bestärkt. Zugleich unterstützte die NMS-EB die Lerndesigner*innen in ihrer wachsenden Professionalität durch die Veranstaltungen, durch Anleitung zur Durchführung von Praxisaufgaben und durch Kommunikation über edu-moodle. Zur Sensibilisierung der neuen Schulform im Gesamtsystem wurde großes Augenmerk auf die Kohärenz von *Bottom-up*- und *Top-down*-Strukturen gelegt.

Moodle-Kurse für Teacher Learning Communities (TLCs) ermöglichten einen virtuellen Raum für die selbständige und nachhaltige schulinterne Entwicklung im Kollegium

und eine Vernetzung auf Systemebene. Abbildung 4 gibt einen Überblick über die Zusammenarbeit mit den relevanten Partnern, wie sie idealtypisch angedacht war.

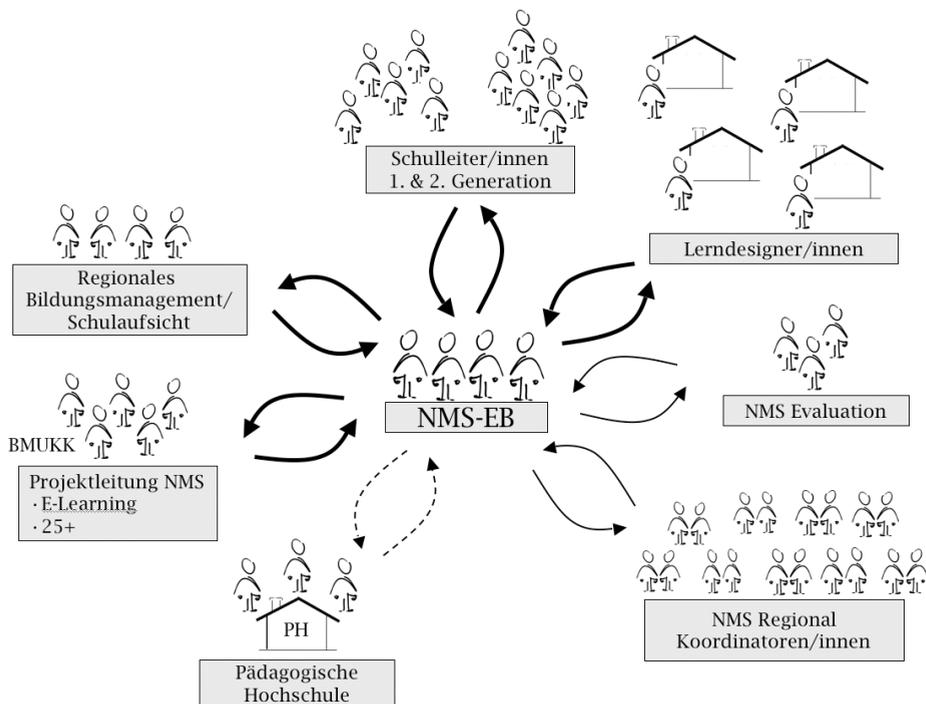


Abbildung 4: Zusammenarbeit der NMS-EB mit den Systempartnern (Schley u. a., 2009, S. 687)

In der weiteren Umsetzung in den einzelnen Bundesländern zeigten sich sehr unterschiedliche Ausprägungen der jeweiligen Akteurskonstellationen. Die Erfahrungen der NMS-EB in der Initialphase werden abschließend im folgenden Abschnitt skizziert.

5.2 Bilanz der ersten Generationen

Nach dem zuschlagsbedingt späten Start der Begleitung der ersten Generation begann eine wechselseitige Annäherung. Die zunächst große Skepsis gegen eine zeitlich zusätzliche Aufgabe, gegen neue und ungewohnte Begriffe sowie gegen Eingriffe in eine „bewährte“ Praxis konnte in eine zunehmend offene, direkte Kommunikation mit Wertschätzung und verstärktem Interesse verwandelt werden. Die Leitungen haben nach anfänglich abwartender Haltung ein verantwortliches Leadershipverständnis aufgebaut. Sie nahmen zunehmend Verantwortung für die Entwicklung der NMS an ihrem Standort wahr. Das schließt auch die bewussten Klärungsschritte in der Ablösung der Leistungsgruppenmodelle ein und bezieht sich auch auf konstruktive Lösungen und Haltungen zur Klärung von Bewertungssystemen.

Es zeigte sich nach dem ersten großen Vernetzungstreffen über die Generation, dass im Prozess der „disziplinierten Innovation“ eine eigene Sprache, eigene Rollen und Ver-

ständnisse geschaffen wurden. Dadurch war es möglich zu diskutieren, wie die Auswahlprozesse, die Einsätze der Lerndesigner*innen und die Zusammenarbeit mit den Schulleitungen jeweils praktiziert wurden, Zielbilder konnten abgeglichen und Evidenz-erlebnisse kontextadäquat verarbeitet werden (Schley & Schratz, 2012).

Die anfängliche Unsicherheit über die Rolle der Lerndesigner*innen konnte durch ein Rollenprofil und vor allem durch die Kontextbewusstheit überwunden werden. Insbesondere die lokalen Netzwerktage boten einen wichtigen Beitrag zum Rollenverständnis. Sie arbeiteten *im* System als Kolleg*innen und *am* System als Lerndesigner*innen. Damit wurden sie im Verständnis der geteilten Verantwortung (*shared leadership*) gestaltende Treiber des Veränderungsprozesses an ihren Schulen. Die in vielen NMS Schulen eingerichteten Schulentwicklungsteams hatten sich grundlegend als wirksame Reflexions- und Gestaltungseinheit im schulischen Entwicklungsprozess bewährt. Die Lerndesigner*innen waren Teil dieses Schulentwicklungsteams und erlebten darin eine Stärkung und Unterstützung.

Der Aufbau der NMS wurde vielerorts durch eine starke Aufbruchstimmung unterstützt. Zugleich galt es zahlreiche Widersprüche, Unstimmigkeiten, noch nicht hinreichend geklärte Rahmenbedingungen konstruktiv zu lösen. Das dazu notwendige Grundverständnis einer Akzeptanz von Unterschiedlichkeit, Ungleichzeitigkeit und Ambivalenz konnte in ersten Diskussionen positiv geschaffen werden. Die dabei auftretenden Irritationen, erlebten Paradoxien wurden konstruktiv gewendet und haben in Verbindung mit dem Selbstverständnis der gestärkten schulischen Autonomie die selbstbewusste Schulentwicklung begünstigt. Schule konnte neu gedacht werden. Für Bachmann (2021) gelang die anspruchsvolle und vielschichtige Entwicklungsarbeit zur Neuen Mittelschule „aber nur, weil auf allen Ebenen des Systems Menschen – getragen von gegenseitigem Respekt – mit großem Engagement und professioneller Kompetenz an der Verwirklichung der gemeinsamen Ziele arbeiteten.“ (S. 96)

Die Entwicklungsbegleitung ermutigte und stärkte die Akteur*innen und sorgte für deren Vernetzung. Damit wurde die NMS-EB zu einer wesentlichen Säule der NMS-Entwicklung. Diese erfolgreiche externe Systemintervention wurde mit dem Schuljahr 2012/13 mit dem Bundeszentrum für lernende Schulen innerhalb des österreichischen Bildungssystems verankert (Bachmann, 2021, S. 97). Einblick in die Weiterführung der Arbeit und die Integration der neuen Schulform in das österreichische Schulsystem gibt der folgende Beitrag von Christoph Hofbauer.

6. Resümee

Rückblickend auf die zahlreichen über die Einführung der NMS initiierten Aktivitäten und Initiativen zur Transformation des österreichischen Bildungssystems lässt sich resümieren: Erfolgreiche Schulreform erfordert auf allen Systemebenen Partizipation, Mitverantwortung und Dialog. Die dazu erforderliche Leadership ist nicht nur Aufgabe der formal mit einer Leitungsfunktion betrauten Schulleitung, sondern ist Ausdruck einer bestimmten Haltung, die in hohem Maß auch *teacher leadership* – in der Folge auch *student leadership* – umfasst. Über die Einführung der „Lerndesigner*innen“

hat sich *teacher leadership* systemweit zu entfalten begonnen, die als Ressource innovative (Führungs-)Potenziale im System freisetzen ließ. Über ihr Engagement als *change agents* in ihren Kontexten erfolgte im *shared leadership* mit der Schulleitung eine hohe Identifikation mit der angestrebten Entwicklung. Aus der Perspektive von Schule betrachtet ergeben sich aus diesen Transformationsprozessen Konsequenzen für die Schulorganisation, das pädagogische Konzept, die Leitung von Schule, den Unterricht, das Lehren und Lernen und die Rolle der Lehrenden sowie deren Qualifizierung und Professionalisierung.

Um die Veränderungsdynamik über die einzelnen NMS-Generationen hinweg aufrechtzuerhalten, war es wichtig, eine tragfähige Netzwerkstruktur aufzubauen, die Menschen in allen Sektoren, Regionen, Hierarchieebenen und Funktionen des Bildungssystems miteinander in Beziehung hält. Eine solche Leadership-Haltung erfordert die Bereitschaft, die Aufmerksamkeit auf die entstehende Zukunft zu richten, die allerdings durch Instabilität gekennzeichnet und nur bedingt planbar ist. Wenn das bisherige Erfahrungswissen brüchig geworden und Neues im Entstehen begriffen ist, sind Neugier, Interesse, Erkundungsgeist genauso wichtig wie konsequentes Dranbleiben sowie die Fähigkeit, Irritationen und damit verbundene Unsicherheit auszuhalten, sich immer wieder auf Neues einzulassen, und vor allem an das Gelingen zu glauben. Diese Haltung setzt ein Vertrauen voraus, das mögliche Lösungen in den Blick nimmt und Lernen aus Fehlern als Entwicklungspotenzial sieht.

Literatur

- Amon, W. (2021). Wille und Werk – die „bildungspolitische Ära“ von Claudia Schmied. In C. Dorninger, K. Nekula & A. Schnider (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer offenen, fairen Gesellschaft. Claudia Schmied und die Bildungsreform 2007–2013* (S. 71–76). LIT.
- Bachmann, H. (2021). Die Neue Mittelschule (NMS) – ein zentrales, bildungspolitisches Entwicklungsprojekt der Bildungsministerin Dr. Claudia Schmied. In C. Dorninger, K. Nekula & A. Schnider (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer offenen, fairen Gesellschaft. Claudia Schmied und die Bildungsreform 2007–2013* (S. 95–100). LIT.
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*, Oslo. Soester Verl.-Kontor.
- Dorninger, C., Nekula, K. & Schnider, A. (Hrsg.). (2021). *Auf dem Weg zu einer offenen, fairen Gesellschaft. Claudia Schmied und die Bildungsreform 2007–2013*. LIT.
- Fuhrmann, L. & Akbaba, Y. (Hrsg.). (2022). *Schule zwischen Stagnation und Wandel*. Springer.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781452219523>
- Huber, M. & Pühringer, M. (2007). Ministerin Schmied: „Oft in Schulen, aber nicht, um Nachhilfe zu geben“. Die SPÖ-Bildungsministerin über Klassenschülerhöchstzahl, die PISA-Studie und ihre „gemeinsame Schule der Vielfalt“. *Format*, 4, 17.
- Olechowski, R., Hanisch, G. & Weidinger, W. (Hrsg.). (2001). *Das Modell „Mittelschule“. Evaluationsstudie im Längsschnitt*. Innsbruck: StudienVerlag.

- Reumüller, A. & Dobart, A. (Hrsg.). (1992). *Dokumentation 20-Jahr-Feier Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung. Schule der 90er Jahre. Herausforderungen bewältigen – die Zukunft gestalten / 20 Jahre Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung 1971–1991*. Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U: Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik*. Carl Auer Verlag.
- Scharmer, C. O. & Käufer, K. (2014). *Von der Zukunft her führen. Von der Egosystem- zur Ökosystem-Wirtschaft; Theorie U in der Praxis*. Carl-Auer.
- Schley, W. & Schratz, M. (2012). Wie kann der Aufbau einer neuen Schule gelingen? Erkenntnisse und Reflexionen aus der Entwicklungsbegleitung der Neuen Mittelschule. *Erziehung und Unterricht*, 162(9–10), 826–835.
- Schley, W., Schratz, M., Hofbauer, C. & Westfall-Greiter, T. (2009). Das Konzept der NMS-Entwicklungsbegleitung als Transformationsprozess. *Erziehung und Unterricht*, 159(7–8), 686–696.
- Schratz, M. (2012). Austria's Balancing Act: Walking the Tightrope between Federalism and Centralization. In K. Seashore Louis & B. van Velzen (Hrsg.), *Educational policy in an international context. Political culture and its effects* (S. 95–104). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137046758_7
- Seel, H. (2010). *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs*. Studien Verlag.
- Seidl, P. (Hrsg.). (1972). *Ausleseschule oder Gesamtschule. Beiträge zu einer Reform des Sekundarschulwesens*. Tyrolia.
- Stoll, L., Moorman, H. & Rahm, S. (2008). Building leadership capacity for system improvement in Austria. In B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (Hrsg.), *Improving School Leadership. Case studies on system leadership* (S. 215–252). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264039551-9-en>

Christoph Hofbauer

Unsere Entwicklung geht in der Tätigkeit anderer auf: Verankerung der Entwicklungsbegleitung der Neuen Mittelschulen durch das Bundeszentrum für Lernende Schulen

Zusammenfassung

Im Bewusstsein des historisch Gewachsenen, im Wahrnehmen des Gewordenen, und gleichzeitig am Bedarf an evidenzbasierter Weiterentwicklung des Lernens von und in Schulen orientiert, begleitete und gestaltete das *Bundeszentrum* (später mit Namensänderung als *National Competence Center*) für lernende Schulen zehn Jahre lang die Entwicklung zur Neuen Mittelschule. Im Respekt vor den Menschen, die in der (Neuen) Mittelschule mit ihrer Kompetenz tätig waren (und sind!), wurde der durch die Entwicklungsbegleitung in der Pilotphase begonnene partizipative Weg des Dialogs weitergeführt, erweitert um die im Kontext der gesetzlichen Bedingungen notwendigen inhaltlichen Klärungen, Vernetzungsplattformen und Praxisbeispiele.

Anhand von Aktivitäten und Arbeitsfeldern des Zentrums dient der folgende Beitrag der Erläuterung von Systementwicklungsstrategien, dem Aufzeigen von Gelingensfaktoren und Barrieren der Praxisentwicklung sowie der nachhaltigen Wirkung von Policy-Entscheidungen. Auf die Bedeutung von aktuell zur Verfügung stehenden Daten zur Neuen Mittelschule wird hingewiesen, orientiert an der Frage: Woran erkennen wir eine lernende Schule?

Schlüsselwörter: Entwicklungsbegleitung, Neue Mittelschule, Bundeszentrum, National Competence Center, ZLS

1. Einleitung

Analog zum pädagogischen Kontext, in dem der Unterrichtserfolg vom Lernerfolg der einzelnen Schüler*innen abhängt, liegt die größte Herausforderung für die Systementwicklung darin, dass das Systemlernen vom Lernen der einzelnen Schule und der einzelnen Lehrperson abhängt. Dabei stellt sich die Frage, wie es gelingt, in dem zugleich kritischen und doch günstigen Moment, wo das Alte den jeweiligen Akteur*innen nicht mehr dienlich ist und das Neue noch nicht zur Verfügung steht (Meyer-Drawe, 2008), Halt zu geben, damit die Menschen dranbleiben und das Neue entstehen kann? Geleitet von der Frage „Woran erkennen wir eine gute Schule“ wurde im Jahr 2013 das Zentrum für lernende Schulen (ZLS) zur Unterstützung der Neuen Mittelschulen in ihrem Entwicklungsprozess eröffnet. Die Entwicklungsbegleitung zur bewussten Gestaltung der System(weiter-)entwicklung erfolgte entlang des Ansatzes des rückwärtigen Designs (McTighe & Thomas, 2003), bei dem vom Ende her zuerst die Ziele definiert werden, bevor einzelne Schritte zu dessen Erreichen gesetzt werden. Diesem Ansatz folgend formulierte das ZLS Visionen für die Zusammenarbeit mit den teilnehmenden Schulen. Weitere Fragen befassten sich mit geeigneten Werkzeugen, Routinen und Strukturen für die Entwicklungsbegleitung.

Im Folgenden soll der vom ZLS geleistete Beitrag zur Unterstützung der Neuen Mittelschulen nachgezeichnet werden und dabei gleichsam auf inhaltliche Themen sowie

Formate und Umsetzungsstrategien eingegangen werden. Den Abschluss bildet ein kurzes Resümee im Sinne von *Lessons learned*.

2. Positionierung und Selbstverständnis des ZLS

Horx (2009) sieht die zentrale Schlüsselfrage darin, wie ein Wandel bewusst gestaltet werden kann, anstatt ihn zu erleiden. Zentral dabei ist das Über-sich-selber-Nachdenken gepaart mit einer systematischen Diskussion und konkreten subjektiven Schritten der Weiterentwicklung.

2.1 Institutionalisation und Auftrag

Das ZLS wurde 2011 als impulsgebende Stelle zum Thema „Lernende Schule“ sowie als strategisch agierende Einheit konzipiert, um in diesem hoch komplexen Arbeitsumfeld ab 2012 die bundesweite Begleitung der NMS-Entwicklung langfristig und nachhaltig im System abzusichern (Bachmann, 2021, S. 97). Verortet an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Universität Innsbruck sollten Anstöße zur Unterrichts- und Schulentwicklung gegeben, Handreichungen und Unterstützungsmaterialien erstellt, über Veranstaltungen Kommunikation und Vernetzung sichergestellt sowie mit den Pädagogischen Hochschulen, der Schulaufsicht, den Regionalen Kompetenzteams (RKT) sowie anderen Initiativen des BMUKK, die sich ebenfalls einer Veränderung der Lernkultur widmeten, kooperiert werden (Westfall-Greiter & Hofbauer, 2012).

Zugrunde lag dem allen als großes Ziel ein Zukunftsbild von Schule im 21. Jahrhundert als *lebendige Schule*, welches theoretisch und praktisch im Zentrum der Entwicklungsbegleitung stand: „Eine gut vernetzte Schule, die sich „nachhaltig und zukunfts-tauglich entwickelt, auf lokale Ressourcen aufbaut, das Wohlbefinden aller Beteiligten begünstigt, die Sinne inspiriert und von der schöpferischen Gestaltung lebt, ist im wahrsten Sinne ein Lebensraum“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 164).

Ziel der kooperativen Beauftragung zum Aufbau des ZLS war es einerseits, die wissenschaftliche Begleitung von Systementwicklungsmaßnahmen im Rahmen von Schulreform und Schulentwicklung der Sekundarstufe I des österreichischen Bildungssystems sicherzustellen und andererseits die administrativ-organisationalen Tätigkeiten in einer nachgeordneten Dienststelle des Ministeriums zu verorten. Die seitens des BMUKK formulierten Erwartungen an das ZLS und in den getroffenen Vereinbarungen mit den Trägerinstitutionen Universität Innsbruck (UIBK, Leitung: Tanja Westfall-Greiter) und Pädagogische Hochschule Niederösterreich (PH-NÖ, Leitung: Christoph Hofbauer) fixierten Leistungen sollten kooperativ erbracht werden, wie in der Verschränkung der Tätigkeitsfelder und Verantwortungsbereiche ersichtlich ist (vgl. Abb. 1).

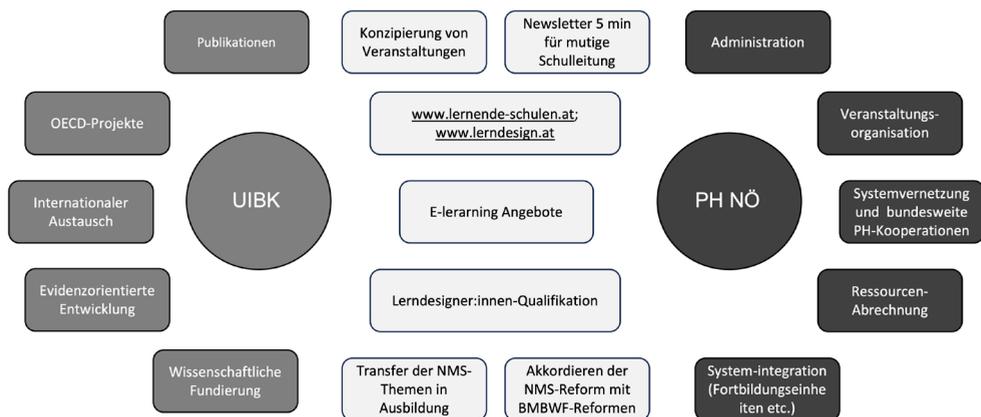


Abbildung 1: Zusammenarbeit PH-Niederösterreich und Universität Innsbruck

Die Struktur des Bundeszentrums spiegelte seinen breiten bundesweiten Auftrag wider: Die (bis zu 18) Mitarbeiter*innen des ZLS arbeiteten disloziert am Gemeinsamen. Verortet an allen öffentlichen Pädagogischen Hochschulen sowie der Universität Innsbruck wurden sie in der Schullandschaft als Bindeglied zwischen Standorten, Bundesländern und Ministerium wahrgenommen und personifizierten damit das Zusammenspiel der föderalen Strukturen. Diese Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Universität Innsbruck stellte ein Novum in der Bildungslandschaft dar – und wurde sogar noch um die Zusammenarbeit mit dem Online Campus der Virtuellen Pädagogischen Hochschule (VPH) erweitert, die den virtuellen Raum der NMS-Plattform (damals www.NMSvernetzung.at) bereitstellte. Folgende *globale Handlungsfelder* bildeten das Portfolio des ZLS zur Begleitung der NMS-Entwicklung:

- Konzipierung, Koordinierung und Weiterentwicklung von Systementwicklungsmaßnahmen im Bereich Sekundarstufe I;
- Vernetzung und Begleitung von strategischen Einheiten und Akteur*innen auf Schul-, Bundesland- und Bundesebenen;
- Mobilisierung und Generierung vom Wissen sowie Initiierung und Begleitung von evidenzinformierter Praxisentwicklung;
- Entwicklung von Transferstrategien und Professionalisierungsmaßnahmen im Sinne von Leadership for Learning.

Diese an das ZLS gestellten Erwartungen übersetzten sich durch (empirisch belegbar) *wirksame Strategien* wiederum in konkrete Handlungsanleitungen und Inhaltsfelder.

2.2 Theoretische Verortung des Bundeszentrums

Ein Zentrum, das *lernende Schulen* im Namen trägt, brauchte an erster Stelle selbst Klarheit darüber, wie es *lernende Schule* verstanden wissen mochte. Erst im zweiten Schritt galt es dann, dieses (Selbst-)Verständnis durch geeignete Strategien und Maßnahmen sicht- und erlebbar werden zu lassen (siehe Unterkapitel: Präsenz, Prozess und

Inhalt). Die Weiterentwicklung der jeweils eigenen Schule – als kumulative Manifestation der pädagogischen bzw. kollegialen Beziehungsgeflechte, der organisationalen Routinen und Strukturen sowie der partnerschaftlich verantworteten Leadership for Learning (MacBeath & Dempster, 2009) – stand für das ZLS als Zielbild der Begleitung fest: Unsere Entwicklung geht in der Tätigkeit anderer auf.

Fend (2008, S. 146) bezeichnet die „Schule als pädagogische Handlungseinheit“ und bestärkt die Gestaltungsaufforderung durch die Beschreibung der „Schule als Verantwortungsgemeinschaft“: Lernende, reflektierende und damit professionell agierende Menschen machen die Entwicklung der eigenen Schule zu ihrer Sache. Damit wurde seitens des ZLS Schulentwicklung als Motor für Professionalisierung positioniert, mit der inhaltlichen Zielsetzung, die Qualitätsentwicklung der Lehr-/Lernprozesse (Dedering, 2012, S. 46) zu fokussieren. Bleibt der Lernfortschritt der Schüler*innen nicht unerschütterlich im Zentrum von Schulentwicklung, wird diese zur selbstreferenziellen Makulatur (Rolff, 2013, S. 21). Rolff (1998) ist es auch zu verdanken, dass sich seit mehr als 20 Jahren *die Einzelschule* im Fokus von Schulentwicklungskonzepten befindet: Die Schaffung von *Lernender Schule*, also Schulentwicklung zweiter Ordnung, kann nicht zentral verordnet werden, sie erfolgt durch die Lehrpersonen und Schulleitungen selbst (Rolff, 2013, S. 37). Um zu lernen, müssen Schulen somit zwei Dinge in Angriff nehmen: Zum einen besteht Notwendigkeit, Informationen zu beschaffen und zugänglich zu machen, zum anderen gilt es, eine gemeinsame Auseinandersetzung zu ermöglichen und eine gemeinsame Sinngebung zu entwickeln (Daft & Huber, 1986, S. 10f.).

Kools und Stoll (2016) haben zur Frage, „Was ist eine *lernende Schule*?“ Forschungserkenntnisse zusammengefasst und ein integriertes Modell für Schulen als lernende Organisationen (SLO) vorgestellt. Demnach ist eine lernende Schule an folgenden Faktoren erkennbar:

- Entwicklung und Austausch einer Vision, die sich auf das Lernen aller Schüler*innen konzentriert.
- Schaffung und Unterstützung kontinuierlicher Lernmöglichkeiten für alle Mitarbeiter*innen.
- Förderung des Teamlernens und der Zusammenarbeit aller Mitarbeiter*innen.
- Schaffung einer Kultur der Forschung, Innovation und Exploration.
- Verankerung von Systemen für das Sammeln und das Austauschen von Wissen und Erkenntnissen.
- Lernen mit und von der externen (Lern-)Umgebung.
- Vorleben und Ausbau von Leadership for Learning.

Bormann (2000) beschreibt eine *lernende Schule* als eine Schule, in der hohe Entwicklungs- und Lernbereitschaft der einzelnen Lehrer*innen gegeben ist, etwa eine hohe Bereitschaft und Kompetenz zu innovativen Prozessen, in der gemeinsam geteilte Ziele und Überzeugungen vorhanden sind, in deren Umfeld positive Bedingungen vorzufinden sind (z. B. erweiterte, autonome Gestaltungsmöglichkeiten oder ein vertrauensvolles / partnerschaftliches Verhältnis zur Schulaufsicht) und in der Wissen geschaffen wird, das die Handlungsspielräume / Verhaltensmöglichkeiten vergrößert.

Schratz und Steiner-Löffler (1998) verstehen unter *lernenden Schulen* jene, die in der gemeinsamen Verantwortungsübernahme für das Lernen der Schüler*innen den Herausforderungen der Zukunft am besten gewachsen sind: Eine lernende Schule entwickelt sich vom Denken „Ich und meine Klasse“ hin zum Handeln „Wir sind unsere Schule“ (ebd., S. 24f.).

Im Rahmen der Entwicklungsbegleitung lud das ZLS alle teilnehmenden schulischen Akteur*innen ein, sich dem Bild einer *lernenden Schule* anzunähern, um damit den Rahmen für die Kraftentfaltung dieses gemeinsamen Anliegens „veränderte Lernkultur“ zu bieten.

2.3 Zentrale Felder der Entwicklungsbegleitung des ZLS

Intervention ist nur so wirksam und nützlich, wie das dadurch angestoßene zielorientierte Handeln in jedweder Position: Das Transportieren von Veränderungszumutungen auf die Schüler*innenebene ist ein zäher und oftmals zermürbender Prozess. Der Widerstand der Praxis erweist sich meist resistenter als die offensichtlichen Vorteile für alle Beteiligten verlocken können. Innovation braucht Entwicklungs- und Implementierungszeit, ein klar kommuniziertes Ziel, den politischen Willen, dieses auch durchzusetzen und final einen langen Atem in der Umsetzung. Dazu wurde die ursprüngliche NMS-Entwicklungsbegleitung¹ für 4 Jahre (2008–2012) als externes Projekt seitens des Bildungsministeriums beauftragt, um bundesweit persönliche Verantwortungsübernahme auf der Unterrichts-, der Schul- und der Systemsteuerungsebene einzufordern bzw. Entwicklungen in diese Richtung anzustoßen (Schley et al., 2009). Unter anderem wurden dafür

- 1) im Sinne der Shared Leadership die *Lerndesigner*innen* als neue Rolle im Standortsystem etabliert,
- 2) unter Einbeziehung der Landesschulräte und Pädagogischen Hochschulen *Regionalen Kompetenzteams (RKT)* als lokal/regional agierende Begleitstruktur initiiert,
- 3) in *bundesweiten bzw. überregionalen Lernateliers* als sozialen Settings der teaching community eine neue Lernkultur erlebbar gemacht,
- 4) *hierarchienübergreifende Vernetzungstreffen* zwischen Schulleitungen, Schulaufsicht und BMUKK organisiert,
- 5) eine *digitale Onlineplattform* als bundesweite Drehscheibe für Informationen und Materialien sowie zur Dokumentation installiert,
- 6) die *wissenschaftliche Begleitung* durch das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (BIFIE) sichergestellt und
- 7) eine bundesweite *Initiativrunde* als Steuerungsgremium eingesetzt.

Die Entwicklungsbegleitung durch das ZLS bezog sich insbesondere auf die Punkte 1, 3 und 5, wobei eine fortlaufende Einbindung bzw. Beteiligung an den anderen Punkten ebenfalls gegeben war.

¹ Einen detaillierten Überblick dazu liefert der Beitrag von Michael Schratz in diesem Band.

3. Inhaltliche Themenführerschaft des ZLS – das Haus der NMS

Die im Haus der NMS dargestellten inhaltlichen Handlungsbereiche bilden den pädagogischen Kern der NMS, der eine veränderte Lern-/Lehrkultur in jeder Unterrichtsstunde an jeder NMS ermöglicht (vgl. Abbildung 3). Sie umfassen die beiden Grundverständnisse Diversität (Ahrens & Mecheril, 2010; Grubich, 2011; Booth & Ainscow, 2017) und Kompetenzorientierung (Weinert, 1999, 2001; Reusser, 2014), die *Kompetenzfelder*: Rückwärtiges Lerndesign (Wiggins & McTighe, 2005, 2007; Tomlinson & McTighe, 2006), Flexible Differenzierung (Tomlinson, 2003; Tomlinson & Imbeau, 2010) und Kriterienorientierte Leistungsbeurteilung (Earl, 2013; Wiggins, 1998; Neuweg, 2014, 2019) sowie das *Paradigma* Lernseitigkeit (Schratz, 2009; Christof & Schwarz, 2013; Agostini et al., 2018).

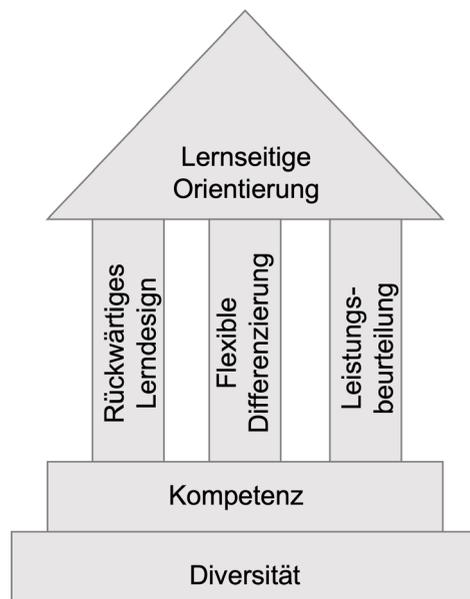


Abbildung 3: Haus der NMS

Das *Haus der NMS* bildet gleichzeitig das Logo als auch die Inhaltsangabe der NMS-Entwicklung. Es entstand in mehreren Suchbewegungen in den ersten drei Jahren der NMS-Pilotierung. Dabei waren *partizipative Prozesse* – hierfür wurden Methoden wie World Café und Open Space eingesetzt – bei bundesweiten Vernetzungsveranstaltungen der Schulleitungen und *responsive Prozesse* bei regionalen Lernateliers mit den Lerndesigner*innen ausschlaggebend. Die Idee dahinter: Partizipative Prozesse machen Betroffene zu Beteiligten („*engagement*“) und waren für die NMS-EB Grundprinzip bezogen auf nachhaltige Systemveränderung.

Begleitet wurde die ko-konstruktive Übernahme der inhaltlichen Themenführerschaft des ZLS zudem durch den BMUKK-Auftrag, evidenzinformierte und forschungsgeleitete Entwicklung anzustoßen: Wenn die Landschaft nach Antworten und Lösungen

suchte, bereitete das ZLS pädagogisch-wissenschaftliche Erkenntnisse der (internationalen) Schul- und Schulwirksamkeitsforschung auf.

Illustriert werden kann dies z.B. an der inhaltlichen Ausgestaltung des Themenkomplex „Differenzierung“. Bereits in der NMS-Pilotierung wurde nach diversitätsfähigen, erfolgsorientierten Denkmodellen für Differenzierung in der Praxis gesucht. Im deutschen Sprachraum fanden sich keine zukunftsorientierten Modelle, weil die Praxis in diesem Kulturraum von der ausdifferenzierten Schulstruktur bestimmt wird: Modelle und wissenschaftliche Beiträge stellen Differenzierung als die Bildung homogener Gruppen in der heterogenen Gemeinschaft dar (Schley & Schratz, 2013, S. 8). Die Suchbewegungen durch das ZLS führte zu Tomlinsons Modell für „vertretbare“ Differenzierung („*defensible differentiation*“). Die Tätigkeit des ZLS bestand darin, das evidenzinformierte, ethisch begründbare und diversitätsfähige Modell von Tomlinson (Tomlinson, 2003, 2011; Tomlinson & Imbeau, 2010) für den österreichischen Praxis-kontext aufzubereiten und im Zuge der Entwicklungsbegleitung den Akteur*innen zu vermitteln.

Die so inhaltlich ausgestalteten Handlungsbereiche der veränderten Lern- und Lehrkultur der NMS fanden in weiterer Folge Eingang in die NMS-Lehrplanverordnung und sind nach wie vor zentrale Bausteine des Curriculums der Lerndesigner*innen-Ausbildung an den Pädagogische Hochschulen (vgl. dieser Band Jesacher-Rößler & Schubert).

Das ZLS ist mit dieser inhaltlichen Ausgestaltung bildungspolitischer Vorgaben (neue Lern- und Lehrkultur) in die inhaltliche Themenführerschaft gegangen und hat vor dem Hintergrund evidenzinformierter Praxis Modelle und Konzepte entwickelt und im Zuge der Entwicklungsbegleitung in die Fläche gespielt.

4. Handlungsleitende Prämissen, Umsetzungsstrategien und ausgewählte Formate der NMS-Entwicklungsbegleitung

4.1 Handlungsleitende Prämissen

Eine zentrale handlungsleitende Prämisse der Arbeit des ZLS war *Ko-Kreation* als partizipative und responsive, inhaltliche Entwicklungsstrategie. Bereits die Pilotphase der NMS-Entwicklungsbegleitung wurde von einer Kultur der Ko-Kreation getragen, schon mit den ersten NMS-Generationen wurden sowohl partizipative als auch responsive Entwicklungsprozesse initiiert. Vom ZLS wurde der Fokus auf die inhaltliche Ko-Kreation intensiviert und gleichzeitig partizipative Entwicklungsprozesse sukzessiv von der zentralisierten Begleitung abgekoppelt: Das ZLS schuf für unterschiedlichste Gruppen Entwicklungsräume, zum Beispiel virtuelle Stakeholder-Treffpunkte bzw. Strukturen für virtuelle Professionelle Lerngemeinschaften (PLG), die von den Beteiligten geführt und gestaltet wurden.

Eine weitere Prämisse spiegelt sich im Einsatz von Teacher Leadern als zentrale Change Agents des Systems wider. In der Neuen Mittelschule wird der Begriff Teacher Leader zumeist mit den Lerndesigner*innen in Verbindung gebracht (Schubert & Hofbauer, 2021). Jedoch nicht ausschließlich: Lehrpersonen, die in anderen inhaltlichen

Schwerpunktbereichen (Lesedidaktik, eLearning, Soziales Lernen ...) obiger Beschreibung entsprechen, sind ebenfalls in dem Begriff subsummiert. Die neue Rolle Lerndesigner*in an jedem NMS-Standort stellte eine massive Systemintervention dar und verändert die soziale Architektur an den NMS-Standorten nachhaltig. Als „dynamisches Duo“ (bzw. Trio, Quartett, Quintett) agieren Schulleitung und Teacher Leader (Lerndesigner*in, eLearning-Beauftragte*r, Leseexpert*in ...) gemeinsam, sie leben *Shared Leadership* als Grundvoraussetzung für Teacher Leadership. Dies setzt ein differenziertes Leitungsverständnis voraus, das sich an der Sache, an der zu erledigenden Aufgabe orientiert und nicht im personenbezogenen Agieren oder hierarchischem Denken verhaftet bleibt. Eine Führungsdynamik entsteht, die die tradierte personen- und funktionsbezogene Führung wandelt und nach und nach jede Person in der Organisation mit einbezieht. Mit der Fokussierung auf die beiden Akteursgruppen (Lerndesigner*innen und Schulleiter*innen) setzte das ZLS einen bewussten Akzent in der Entwicklungsbegleitung und verankerte die handlungsleitende Prämisse der Lernenden Organisation und dem shared leadership.

Eine lernende Organisation erfordert shared leadership. Das gemeinsame Bemühen um die Bewältigung komplexer Herausforderungen benötigt die Ressourcen aller und jede/r übernimmt, den Aufgaben bzw. Situationen angemessen, Führungsaufgaben. [...] der Herzschlag von Leadership [ist] eine Beziehung, nicht eine Person oder ein Prozess (Schratz, 2009, S. 5).

Ein weiterer Grundsatzgedanke der Arbeit des ZLS bestand in dem Ansatz der Ressourcenorientierung. In den letzten 15 Jahren hielt der ressourcenorientierte Ansatz („*capabilities approach*“) des indischen Ökonomen, Philosophen und Nobelpreisträgers Amartya Sen (2000) zunehmend auch in den europäischen Bildungsdiskurs Einzug, insbesondere im Zusammenhang mit Inklusion und Bildung für Schüler*innen mit Migrationshintergrund (Allemann-Ghionda, 2006). Das Erkennen der Ressourcen einzelner Schüler*innen ist allgemein relevant für die Unterrichtsarbeit, um im Rahmen von Lern- und Lehrprozessen an die Möglichkeiten und Dispositionen der Schüler*innen anknüpfen zu können. Besonderes Augenmerk erhalten die Ressourcen Einzelner jedoch bei der flexiblen Differenzierung: Tomlinsons (2003, 2011) Differenzierungsmodell berücksichtigt diese systematisch im Faktor „Lernpräferenzen“. Ressourcenorientierung als Systementwicklungsstrategie meint einerseits das Erkennen sowie Anerkennung und Nutzung von vorhandenen systemweiten Ressourcen, andererseits den Aufbau, das Zugänglich-Machen und die Verbreitung derselben. In der Arbeit des ZLS wurden die individuellen Ressourcen der einzelnen Akteur*innen im Rahmen von Professionalisierungsprozessen erweitert, die soziale Ressourcen im Rahmen von Vernetzungsveranstaltungen ausgebaut und materiale Ressourcen in Online- und Print-Form von Instrumenten und Positionierungen zugänglich gemacht.

Eine weitere leitende Idee war der offene Zugang und die transparente Darstellung der Arbeit des ZLS (Stichwort: Open Resource Policy). Die Begleitung der NMS stellte sich als ein „Systementwicklungsprojekt im Schaufenster“ dar: Das öffentliche Interesse war groß, das ZLS trug mit der vollen Zugänglichkeit von Prozessabläufen und Produkten dazu bei, Information jederzeit zugänglich zu machen. Alle Materialien, die am ZLS entwickelt bzw. vom ZLS bei Veranstaltungen verwendet wurden, waren über

www.NMSvernetzung.at bzw. nachfolgend über www.lernende-schulen.at abrufbar. Diese „open source policy“ ermöglichte die transformative Einpassung und selektive Weiterverwendung der ZLS-Materialien und NMS-Inhalte in den jeweiligen Kontext: Folien, Filme, Handreichungen wurden so als Unterstützungsmaterial in die Schul- und Regionalentwicklungen eingebaut.

Das ZLS etablierte diese Philosophie in der NMS-Gemeinschaft als Selbstverständlichkeit – und arbeitet danach.

Besonders hervorgehoben sei hier die Unterstützung von BildungsTV: Durch sie war es möglich, hoch professionelle Expert*innen-Beiträge über ihren BildungsTV-Kanal bzw. YouTube-Kanal zugänglich zu machen

Zuletzt wurde die Entwicklungsbegleitung durch das ZLS auch von der Prämisse getragen sowohl die Orientierung an Forschung und Wissenschaft hochzuhalten als auch eine internationale Anbindung dessen, was im österreichischen Bildungssystem entsteht, zu schaffen. Diese Leitidee wurde vor allem durch die Ko-Verortung des ZLS an der Universität Innsbruck ermöglicht, die die internationale Anbindung förderte und für das Team des ZLS auch Erkenntnisse aus Kultur- und Sprachräumen außerhalb Österreichs zugänglich und nutzbar machte: Erst die internationale Resonanz zu einzelnen Entwicklungsbausteinen in der NMS-Schulreform ermöglichten es, (nationale) blinde Flecken offenzulegen und (zumindest) diskursiv zu bearbeiten.

4.2 Umsetzungsstrategien

Das Hauptaugenmerk der ZLS-Entwicklungsbegleitung der NMS-Standorte lag in ihrem Interventionscharakter. Durch die systematische Vernetzung von und den direkten Kontakt zwischen Bund, Land, PH und Schulstandorten wurden Filterebenen umgangen und dadurch Inhaltsverluste durch Übersetzungsprozesse vermindert². Die *Präsenz* von Schulaufsicht und Stakeholdern der Bundesebene bis hinauf zur Bildungsministerin war für Lerndesigner*innen und Leiter*innen real und unmittelbar erlebbar. Sie trug einerseits zur Bewusstseinsbildung für das bundesweite Anliegen der Entwicklung der NMS bei und schuf in der Teilhabe ein Wir-Gefühl, das durch vier identitätsstiftende Aspekte erreicht wurde: Beziehung, Gemeinsamkeit, Orientierung und Kalibrierung.

Die seitens des ZLS initiierten Lernateliers, Vernetzungstreffen und Symposien zur NMS stellten Begegnungsräume zur Vergemeinschaftung und Professionalisierung dar. Sie boten eine „starke Lernumgebung“ (Schratz, 2009, S. 16), in der das Lernen auf drei Ebenen in den Blick genommen wurde: Das Lernen der Schüler*innen, das Lernen der Lehrer*innen und das Systemlernen. Motor und Kernelement in der *Prozessgestaltung* war somit immer der reflexive Dialog als „konstitutive[s] Element eines Bildungsprozesses, der auf Resonanz und Ko-Konstruktion baut“ (Schratz, 2009, S. 20). Wichtig

2 Durch regionalisierte Phasen während der NMS-Veranstaltungen („Bundesland-Runden“) konnte die Übersetzung von Bundesinhalten ins eigene Bundesland im Dialog zwischen Akteur*innen der Schulaufsicht, der PH und der Schulstandorte unmittelbar geschehen. Ihre Rückmeldungen flossen dann in die Veranstaltung ein, um Spannungsfelder direkt anzusprechen bzw. brennende Fragen aufzugreifen.

war dabei, dass der reflexive Dialog sowohl durch die Praxiserfahrungen der Teilnehmenden als auch durch wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Lehr-Lernforschung und Schulentwicklungsforschung genährt wurde.

Dabei war die klare Zielvorgabe durch die Bundesebene unverzichtbar: Der visionäre Horizont brauchte definierte Inhalte, um dem Entwicklungsauftrag der Schulform „Neue Mittelschule“ Ziel und Richtung zu geben.

Die tradierten, hierarchisch angelegten Kommunikationskanäle im Bildungssystem sind hinlänglich bekannt, ebenso die z.T. verminderte Durchlässigkeit. Eine Organisation wie das ZLS, die ohne formale Macht ausgestattet ist, konnte nur auf die Neudefinition alter Kanäle bzw. auf die Implementierung neuer setzen, wenn ihre Anliegen an der Basis die Wahrnehmungsschwelle übersteigen sollten. Grundanliegen war immer die Sicherstellung des inhaltsbezogenen Informationsflusses zu NMS-Themen in die unterschiedlichen Bereiche des Bildungssystems hinein. Gleichzeitig war damit aber auch ein „Branding“ verbunden, das mit dazu beitrug, die NMS – und damit auch das ZLS – als Marke in der Bildungslandschaft zu etablieren.

Die Kommunikation in die unterschiedlichen Entscheidungsebenen hinein war ursprünglich an die bekannten Formate geknüpft: Inputs bei Tagungen der Landes- und Pflichtschulinspektoren, der PH-Rektorats-Konferenzen, Beteiligung an Hochschulforen und ministeriumsinterne Klausuren. Bereits mit den aus der Pilotierungsphase (2008–2012) übernommenen Strategietagungen zur NMS mit der Schulaufsicht (Ebene der Bezirksschul- und Landeschulinspektor*innen), Regional-Kernteam-Treffen und NMS-Koordinationstagungen wurde begonnen, eigene Kommunikationskanäle zu eröffnen: Alle Veranstaltungen waren immer Methode, nicht Ziel; Vernetzung diente dem Inhalt, der nachhaltigen Ergebnissicherung.

Anstatt wie in der Pilotierungsphase in getrennten Bundesveranstaltungen für Schulleiter*innen („Vernetzungstreffen“) und Lerndesigner*innen („Lernateliers“) die Entwicklung des Schulstandorts aus der jeweiligen Funktion heraus zu reflektieren und weiterzutreiben, wurde ab 2012 im Sinne von Shared Leadership zu den Bundesweiten Lernateliers (BLA) das *Dynamische Duo* Schulleitung und Lerndesigner*in eingeladen. Die Rückmeldungen der Teilnehmer*innen waren eindeutig positiv, gemeinsam als „dynamisches Duo“ erlebte Zugehörigkeit stärkte Beziehung, Shared Leadership und die Entwicklung am eigenen Standort (Westfall-Greiter & Hofbauer, 2010).

Um weiterhin im Kontakt mit jenen NMS-Generationen zu bleiben, die nicht mehr in der zweijährigen Intensivphase der Entwicklungsbegleitung auf Bundesebene waren, wurde auch das *Symposium* als Veranstaltungsform eingeführt. Auch hier wurden Schulleiter*innen und Lerndesigner*innen aller Generationen gemeinsam eingeladen.

G1	2008/2009	67 Schulen	Vorwiegend: Vorarlberg, Burgenland, Steiermark
G2	2009/2010	177 Schulen	Vorarlberg, Tirol, Salzburg, Oberösterreich, Kärnten, Niederösterreich, Burgenland, Steiermark, Wien
G3	2010/2011	76 Schulen	Vorwiegend: Tirol, Salzburg, Oberösterreich, Kärnten
G4	2011/2012	114 Schulen	Vorwiegend, Tirol, Oberösterreich, Niederösterreich, Burgenland, Steiermark, Kärnten
G5	2012/2013	264 Schulen	Vorwiegend: Salzburg, Oberösterreich, Niederösterreich, Wien, Steiermark
G6	2013/2014	274 Schulen	Vorwiegend: Niederösterreich, Wien, Steiermark
G7	2014/2015	136 Schulen	k.A.
G8	2015/2016	50 Schulen	k.A.

Abbildung 2: Mengengerüst der (in Absprache mit den Ländern definierten) einzelnen Generationen der Umstellung Hauptschule auf Neue Mittelschule

Der Name bestimmte das Angebot: Das Zusammenkommen von Menschen mit einem gemeinsamen Anliegen und Expertise, Informationen und Professionalisierung in NMS-relevanten Arbeitsfeldern im Plenum sowie in Workshops, Vernetzung durch Klausurcharakter an einem Ort mit Zeit und Raum für Gespräche und Begegnungen. Die Symposien ermöglichten eine Wiederbelebung von Beziehungen, Austausch, Reflexion über den Standort hinaus und gaben Möglichkeit zur inhaltlichen Aktualisierung. Die Themenführerschaft der Bundesebene wurde dadurch gestärkt und vice versa wertvolle Hinweise für die nächsten Schritte in der Entwicklungsbegleitung gewonnen.

Die Qualifizierung für Lerndesigner*innen (vormals ausschließlich von der NMS-Entwicklungsbegleitung organisiert, durchgeführt und zertifiziert) war stets ein besonderes Anliegen und Haupttätigkeitsfeld des ZLS. 2012 wurde gemeinsam mit den Vertreter*innen der Pädagogischen Hochschulen diese Qualifizierung curricular formalisiert und als viersemestriger Hochschullehrgang „Lerndesign“, dotiert mit 12 ECTS, von mehreren Pädagogischen Hochschulen übernommen. Um den Know-What-How-Why-Transfer sicherzustellen und weitere Expertise in der NMS-Landschaft aufzubauen, wurde seitens des ZLS ein Qualifizierungsprogramm für Referent*innen („Ref-Pool“) parallel ab dem ersten Durchgang der Hochschullehrgänge angeboten. Dabei wurde die bundesweite Vernetzung in das Lehrgangsdesign eingebettet: Das ZLS organisierte die Bundesweiten Lernateliers, um die Wirksamkeit von Präsenz-Prozess-Inhalt weiterhin auch auf Bundesebene sicherzustellen. Überdies wirkte das ZLS bei der Konzeption und Umsetzung des Hochschullehrgangs „Kollegiales Lernen und Lehren: Fächerbezogene Kompetenzorientierung“ („NMS-Master“) mit, der vollinhaltlich auf die Lerndesigner*innen-Qualifizierung aufbaute bzw. diese anrechnete.

Bereits ab dem Jahr 2008 wurde zur Vernetzung der einzelnen Stakeholder- und Akteursgruppen von der eduGroup die NMS-Plattform www.NMSvernetzung.at als virtueller Raum installiert. Mit der Beauftragung des ZLS 2012 wurde dann in Kooperation mit NMS-eLearning-Team rund um Thomas Nárosy ein gemeinsames Portal für alle NMS-Themen geschaffen. Neben unterschiedlichen Foren wurde auch eine Online-

NMS-Bibliothek entwickelt. Diese diente auf der NMS-Plattform der Archivierung und Verbreitung von Ressourcen. Durch einen nun systematisierten Aufbau wurde der Zugang zu den unterschiedlichen NMS-Themenbereichen signifikant erleichtert.

Die Intention, von einer eher dokumentationsorientierten Plattform zu einer Online-Lernplattform zu gelangen, verlangte dann schließlich 2015/16 eine neue, eigenständige Lösung mit dem Ziel, übersichtlich kategorisiert, klar strukturiert und optisch ansprechend sowie inhaltlich einladend zu sein. Vor diesem Zielgedanken wurde die „neue“ ZLS-Plattform www.lernende-schulen.at entwickelt. Diese wurde von der Schullandschaft gut angenommen. In Summe griffen bis zu zwei Millionen Nutzer*innen jährlich auf die Plattform zu. Mit der Entwicklung der NMS-Bibliothek und in weiterer Folge der neuen ZLS-Plattform erhielten auch die unterschiedlichen Produkte der NMS-EB (Handreichungen, MOOCs, virtuelle Lernräume) eine virtuelle Heimat. Die Arbeit des ZLS charakterisierte sich auch über die Erstellung und Neukreation unterschiedlicher Materialien für die NMS-Akteure.

4.3 Ausgewählte Formate

Handreichungen als Manifeste der pädagogischen Übersetzungsarbeit des ZLS – Über eine Vielzahl an Publikationen, Positionierungen und Handreichungen sollte den Schulen (in Papier kostenlos über AMEDIA bestellbar bzw. als pdf downloadbar) ein umfassendes Angebot an zentralen Ressourcen und Vertiefungsmöglichkeiten geboten werden. Folgende Handreichungen wurden vom ZLS veröffentlicht:

- Gute Schule. Neue Mittelschule
- School Walkthrough
- Teamteaching
- Teacher Leadership
- Handreichungen zu Praxiseinblicken
- Handreichungen zur Ressourcenpaketen
- Orientierungshilfen und NMS-Argumentarien
- Werkstätten

Digitale, Open-Access-Ressourcen – In Ko-Kreation, diesmal mit Lehrenden der Ausbildung, entstanden *Flipped-Learning-Angebote* ebenso wie *Selbstlernkurse* zu NMS-Inhalten. Kleinschrittig werden die Elemente der Themenbereiche jeweils nach dem Muster *reindenken* – *weiterdenken* – *nachscharfen* als Lernvideos, Podcasts, Lehrtexte, Lernaktivitäten und weiterführender Literatur bzw. Links angeboten.

Die *Themenräume* sind wissenschaftliche Übersichtsartikel im Sinne einer Literaturrecherche, die das aktuelle Wissen einschließlich wesentlicher Erkenntnisse sowie methodische Beiträge zu einem bestimmten Thema einschließen. Sie ermöglichen Wissenserwerb, liefern Methoden und Materialien für die eigene Praxisentwicklung sowie Strategien und Hinweise für kollegiale Transformationsprozesse am Standort.

Der Lerndesign-Pool: von der Praxis für die Praxis

Mit dem Lerndesign-Pool www.lerndesigns.at wurden Lerndesigns von der Praxis für die Praxis zur Verfügung gestellt. Die beim ZLS-Redaktionsteam eingereichten Lerndesigns durchliefen einen aufwändigen Rückmeldeprozess und wurden auch dahingehend überarbeitet, dass sie für *alle* Lehrpersonen im APS-Bereich (ohne „NMS-Lastigkeit“) nutzbar sind. Derzeit sind für den VS- und Sek1-Bereich ca. 150 Lerndesigns online abrufbar.

Neben der großen Zahl an nun zur Verfügung stehenden Produkten sei noch das ermöglichte Lernen der Kolleg*innen, der Aufbau von Expertise bei den Autor*innen erwähnt: Als „Nebeneffekt“ wurden hier ca. 150 Lerndesign-Expert*innen begleitet, die nun in der Schullandschaft wirksam wurden.

Der Newsletter „5 Minuten für ...“ – Parallel zu den oben beschriebenen analogen und digitalen Vernetzungs- und Kommunikationsformaten in Form von Veranstaltungen und Plattformen gestaltete das ZLS seit seiner Gründung auch Einweg-Kommunikations-Angebote. War dies zu Beginn das „ZLS-Update“, der Newsletter für Lerndesigner*innen im Online-Lernatelier (sowie dessen Kurzversion „ZLS-Update-Zwischendurch“), übernahm alsbald der Schulleiter*innen-Newsletter „5 Minuten für ...“ (und dessen Kurzversion „1 Minute für ...“) für die gesamte NMS-Landschaft die Funktion der Informations- und Inhaltsweitergabe. Als Angebot zur Initiierung und Unterstützung organisationaler Entwicklungsprozesse konzipiert, bietet „5 Minuten für ...“ (auch hier ist der Name Programm) knapp gefasste und schulalltagsnah aufbereitete Informationen und Praxisanregungen.

„5mf ...“ wird monatlich per E-Mail an 5600 Adressat*innen aus Pflichtschule, Schulaufsicht, Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und internationale Kooperationspartner*innen übermittelt.

5. Resümee: Lessons learned?

Diese Frage müssen sich wohl alle an der NMS-Reform beteiligten Akteur*innen, auf allen Hierarchieebenen, stellen.

Damit Neues zur Norm, zur Routine, zum Habitus wird, braucht es Zeit und Raum. Und einen professionellen Diskurs über evidenzinformierte Handlungstheorien. Thompson und Wiliam (2007) weisen darauf hin, dass Klarheit über das Was, Wie und Warum für eine veränderte Praxis essentiell ist:

- Inhalt: *Was* sollen Lehrpersonen tun?
- Prozess: *Wie* (auf welche Art) sollen Lehrpersonen diese Anforderung umsetzen?
- Empirie/Handlungstheorie: *Warum* diese Anforderungen?

Analog zur Unterrichtsgestaltung auf Basis des rückwärtigen Lerndesigns, in dem nicht nur Wissen und Fertigkeiten, sondern erst Verstehensziele den nachhaltigen Bildungseffekt absichern, fordert auch Sinek (2011) „Start with why“. Der klare und nachhaltige Hinweis auf die Handlungstheorie(n), die allen Strategien, Handreichungen, Vorträgen, Inhalten etc. der Begleitung der NMS-Entwicklung durch das ZLS zugrunde lagen, war

ein zentrales Thema im Innovationsdiskurs, ermöglicht durch die konsequente Bezugnahme auf externes Wissen (Evidenz und Forschung) als gemeinsamen Referenzrahmen für Professionalisierung und Praxisentwicklung.

Das Anliegen der NMS war es, sicherzustellen, dass alle Schüler*innen ungeachtet der jeweils vorherrschenden „politisch-ideologischen Großwetterlage“ am Ende der 8. Schulstufe möglichst viele Bildungs- und Handlungsoptionen haben. Das ZLS verweigerter sich – Hattie (2012) folgend – daher jeglicher Strukturdiskussionen und fokussierte ausschließlich auf die Unterstützung der Schulstandorte und der darin handelnden Personen bei der Weiterentwicklung zu einer lernenden Schule.

Gemessen an diesem Ziel – das zugleich Vision blieb – gelang in den zehn Jahren intensive Entwicklungsbegleitung. Dazu zählte:

- *Kommunikation* über Zielbilder, Inhalte und Prozesse anzustoßen, durch Vernetzungsformate, konsequent gleichbleibende Botschaften und Nutzung vielfältiger Synergien.
- *Kulturwandel hin zu einer lernenden Schule* unterstützend, durch Bestärkung der Lerndesigner*innen-Gemeinschaft, Verankerung von Teacher Leadership und Vernetzung der Standorte.
- Diskurs über das *Lernen* anzufachen, durch Handreichungen, Newsletter, Praxisbeispiele, Unterrichtssequenzen und inhaltliche Fokussierung auf die Säulen im Haus der NMS (Lerndesign, Differenzierung und Leistungsbeurteilung).
- Relevanz der zentralen Entwicklungsfelder im Haus der NMS als Zielbild für evidenz-basierte, erfolgsorientierte Praxisentwicklung bewusst zu machen, durch bundesweite Referent*innentätigkeiten, Schulungen, Verfügbarmachen von Materialien und Verankerung der Inhalte in den Curricula der Aus-, Fort- und Weiterbildung.
- Teacher Leadership und somit Shared Leadership for Learning als Schulkultur zu fördern, durch die Verankerung der Lerndesigner*innen im neuen Dienstrecht, die Verankerung der Lerndesigner*innen-Qualifizierung und internationale Vernetzung.
- Hochqualitative, relevante und evidenzbasierte Innovationen aus der Praxis für die Praxis zu fördern, durch virtuelle Lernangebote, niederschwellige Open Educational Resources und Internationalisierung der NMS-Landschaft durch Bezug zu internationalen Forschungsergebnissen.

Ein nachhaltiger Kulturwandel braucht langfristige Kontinuität. Oder besser: hätte gebraucht. Die intendierten Veränderungszumutungen haben an (grob) einem Drittel der Schulstandorte nachhaltige Entwicklung initiierten, sind an einem Drittel dem Sisyphos-Effekt zum Opfer gefallen (d.h., die Beharrungskräfte haben sich langfristig durchgesetzt) und haben an einem Drittel der Standorte solch hohe oder multiple Irritationen ausgelöst, dass sie nie angekommen sind (Eder et al., 2015).

In vielen Gesprächen der letzten Jahre mit Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulaufsichtspersonen wurde aus der Schullandschaft das Bild gezeichnet, dass die unterschiedlichen (guten, richtigen, zeitgemäßen!) Initiativen des BM:UKK/BWK/BF/B/BWF als vereinzelte, unverbunden, nicht zueinander in Beziehung stehende Zusatzansprüche an die Schulstandorte wahrgenommen werden. (Beispielhaft sei hier die nicht oder

sehr zeitverzögert wahrgenommene Korrelation des Dreiecks *LP 2000 – BIST– SQA* genannt.)

Den vielfältigen Veränderungsansprüchen, die aus den Teilbereichen des Bildungsreformpakets 2017 sowie dem Pädagogikpakets 2018 den Schulstandorten erwachsen (Schulautonomie – Clusterbildung – Schulleitungsprofil – Kommunikation neue Schulaufsicht (SQM)-Schulleitung – LBVO-Novelle samt Kriterienraster zur LB – verbindlicher Qualitätsrahmen / QIS -- ...), droht ein ähnliches Schicksal.

Und außerdem: Wer fokussiert bei all der Übermacht struktureller Fragestellungen zukünftig das Lernen der Schüler*innen?

Literatur

- Agostini, E., Schratz, M., & Risse, E. (2018). *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule*. AOL.
- Ahrens, S., & Mecheril, P. (2010). Schule – Vielfalt – Gerechtigkeit. Schlaglichter auf ein Spannungsverhältnis, das die politische und erziehungswissenschaftliche Diskussion in Bewegung gebracht hat. *Lernende Schule*, 49, 9–11.
- Allemann-Ghionda, C. (2006). Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(3), 350–362.
- Bachmann, H. (2021). Die Neue Mittelschule (NMS) – ein zentrales, bildungspolitisches Entwicklungsprojekt der Bildungsministerin Dr. Claudia Schmied. In C. Dorninger, K. Nekula, & A. Schnider (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer offenen, fairen Gesellschaft* (S. 95–100). LIT.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Beltz.
- Bormann, I. (2000). Schule als lernende Organisation. *sowi-onlinejournal*. https://www.sowi-online.de/journal/2000_0/bormann_schule_lernende_organisation.html (19.05.2022).
- Christof, E., & Schwarz, J. F. (Hrsg.). (2013). *Lernseits des Geschehens. Über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leiten*. Studienverlag.
- Daft, R., & Huber, G. (1986). *How Organizations Learn: A Communication Framework*. Texas University Press.
- Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Springer.
- Earl, L.M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. 2nd Edition. Corwin Press.
- Eder, F. Altrichter, H., Hofmann, F., & Weber, C. (Hrsg.). (2015). *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht*. Leykam.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grubich, R. (Hrsg.). (2011). *QIK-Check – Qualität in inklusiven Klassen / Lerngruppen, ein Material zur (Selbst-)Evaluation*. Stadtschulrat.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. Routledge.
- Horx, M. (2009). *Das Buch des Wandels: Wie Menschen Zukunft gestalten*. Deutsche Verlagsanstalt.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation: A guide for policy makers, school leaders and teachers*. OECD.

- McTighe, J., & Thomas, R. S. (2003). Backward design for forward action. *Educational leadership*, 60(5), 52–55.
- MacBeath, J., & Dempster, N. (2009). *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice*. Routledge.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. Wilhelm Fink.
- Neuweg, G.H. (2014). *Schulische Leistungsbeurteilung*. Trauner.
- Neuweg, G.H. (2019). *Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung*. Trauner.
- Reusser, K. (2014). *Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32, 325–339
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff, K. O. Bauer, K. Klemm, & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 295–326). Beltz
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.
- Schley, W., & Schratz, M. (2013). *Abschlussbericht der NMS-Entwicklungsbegleitung*. NMS-EB.
- Schley, W., Schratz, M., Hofbauer, C., & Westfall-Greiter, T. (2009). Das Konzept der NMS-Entwicklungsbegleitung als Transformationsprozess. *Erziehung & Unterricht*, 7–8, 669–678.
- Schratz, M. (2009). „Lernseits“ von Unterricht: Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule*, 12(46,47), 16–21.
- Schratz, M. (2010). Schulleitung als Leadership. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Führung, Management und Steuerung* (S. 59–78). Kallmeyer.
- Schratz, M., & Steiner-Löffler, U. (1998). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Beltz.
- Schratz M., & Westfall-Greiter, T. (2010). *Schulqualität sichern und weiterentwickeln*. Kallmeyer.
- Schubert, A., & Hofbauer, C. (2021). Lerndesignerinnen und Lerndesigner als Teacher Leader. In N.-C. Strauss, & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftliche führen* (S. 152–168). hep.
- Sen, A. (2000). *Development as freedom*. Anchor Books.
- Sinek, S. (2011). *Start with Why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take Action*. Penguin.
- Thompson, M., & Wiliam, D. (2007). *Tight but Loose: A Conceptual Framework for Scaling Up School Reforms*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), April 9-13, 2007, Chicago, IL.
- Tomlinson, C.A. (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2011). *Defensible Differentiation*. Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Salzburg, 15.06.2011.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design: Connecting Content and Kids*. ASCD.
- Weinert, F.E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. OECD.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence: A conceptual clarification. In D. Rychen, & L. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 45–65). Hogrefe.
- Westfall-Greiter, T., & Hofbauer, C. (2010). Shared Leadership setzt Teacher Leaders voraus: Lerndesigner/innen im Feld der Neuen Mittelschule. *Journal für Schulentwicklung*, 4/10, 8–15.
- Westfall-Greiter, T., & Hofbauer, C. (2012). NMS-Entwicklungsbegleitung NEU. Einblick in das Bundeszentrum für lernende Schulen. *Erziehung & Unterricht*, 9–10, 836–842.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment*. Jossey-Bass.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. ASCD.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2007). *Schooling by Design: Mission, Action, and Achievement*.
ASCD.

Zentrales Konzept – lokale Adaption: zur Einführung und Verstetigung der Reform der Neuen Mittelschule

Zusammenfassung

Der Beitrag setzt sich zum Ziel, im ersten Teil zunächst eine Rekonstruktion der NMS-Reform zu erstellen. Dabei wird insbesondere Implementation der Reform in den Blick genommen. Im zweiten Teil wird die Verstetigung der Reform unter Berücksichtigung der Entwicklungsbegleitung durch das ZLS diskutiert. Abschließend erörtert dieses Kapitel, welche Rahmenbedingungen notwendig sind, um veränderte Ansätze und neue Ideen nachhaltig zu verankern, damit letztlich ein Systemwandel herbeigeführt werden kann.

Schlüsselwörter: NMS-Reform, Reformimplementation, lokale Adaption, Institutionalisierungsprozesse, Educational Governance, Educational Change

1. Einleitung und Absicht des Beitrags

Rekonstruiert man den Verlauf der NMS-Reform, so fällt auf, dass sich sowohl die Anfänge des Vorhabens als auch die Logik der Reformausrollung zu klassischen Top-Down-Strategien unterscheidet. Die Neue Mittelschule (NMS) wurde zunächst als Pilotversuch eingeführt. Diese Phase war gekennzeichnet von vielen Ermöglicheräumen für teilnehmende Schulen, in denen unterschiedliche Konzepte parallel entwickelt und erprobt wurden. Mit der raschen Überführung der NMS in das Regelschulwesen 2012 (vgl. kritisch hierzu Bericht Rechnungshof, 2013) wurden Elemente aus der Pilotierungsphase überführt und gleichzeitig eine systematische, auf nationaler Ebene agierende „Koordinierungsstelle“ für die Ausrollung des Projektes eingerichtet – das Bundeszentrum für Lernende Schulen (ZLS). Auch in der Ausrollphase der NMS als Regelschule wurde der Ansatz, dass die zentralen Vorgaben lokal adaptiert werden sollten, hochgehalten (Westfall-Greiter & Hofbauer, 2015). In diesem Zusammenhang kann man der NMS-Entwicklungsbegleitung eine – wenn man so will – Vermittlerrolle zwischen Ministerium und Einzelschule zusprechen. Das ZLS bekam dadurch eine zentrale Bedeutung bei der „Übersetzung“ der nationalen politischen Reformvorgaben in die pädagogische Praxis auf Ebene der Einzelschule und dem Institutionalisierungsprozess der neuen Reform. Der vorliegende Beitrag setzt sich zwei Ziele. In Rekurs auf unterschiedliche Implementationsmechanismen erfolgt im ersten Teil des Beitrags eine Rekonstruktion der NMS-Reform. Im zweiten Teil wird die Verstetigung der Reform insbesondere unter Berücksichtigung der Entwicklungsbegleitung durch das ZLS diskutiert. Abschließend erörtert dieses Kapitel, welche Rahmenbedingungen notwendig sind, um veränderte Ansätze und neue Ideen nachhaltig zu verankern, damit letztlich ein Systemwandel herbeigeführt werden kann.

2. Bildungsreformen und ihre Logiken

Die Einführung neuer Reformen und die damit verbundenen Veränderungen können als multidimensionales Phänomen¹ (Fullan, 1983) beschrieben werden. Fullan und Stiegelbauer (1991) benennen im Prozess hin zu einer Veränderung vier Phasen. Beginnend mit der *Initiierungsphase* (1), in welcher ein neues Konzept entwickelt wird, das eingeführt werden soll, mündet der Prozess in die Phase der *Implementation* (2). Diese Phase fokussiert die tatsächliche Umsetzung (actual use) der neuen Reform im schulischen Alltag. Die Auseinandersetzung mit der Implementation einer Reform bedingt auch die Berücksichtigung von „Faktoren und Prozessen, die einen Einfluss darauf haben, wie und welche Veränderungen erreicht werden.“ (Fullan, 1994, S. 2839). Der Phase der Implementation folgt nach dem Modell von Fullan und Stiegelbauer (1991) die Phase der „Continuation“, worunter die Institutionalisierung (3) der neuen Handlungspraktiken verstanden werden kann. Der Prozess schließt mit dem *Ergebnis* (4).

Altrichter (2005) unterscheidet in Bezugnahme auf frühere Arbeiten von Fullan (1983) zwischen zwei Strategien zur Implementation von Reformen. Die erste wird als *Programmansatz* („programmed approach“) bezeichnet. Diese charakterisiert sich durch einen eher linearen „Top-down“-Ansatz, bei dem von Anfang an versucht wird, mögliche Hindernisse (z. B. mangelnde Transparenz der geplanten Maßnahmen) zu berücksichtigen und das einzuführende Produkt (z. B. Reform) so klar wie möglich zu beschreiben. Dabei werden z. B. die neuen Praktiken explizit beschrieben sowie Konzepte und Methoden zur Erreichung der beabsichtigten Veränderung vorgegeben. Der zweite Ansatz wird als *adaptiv-evolutionärer Ansatz* („adaptive-evolutionary approach“) beschreibt. Dieser beinhaltet das Verständnis, dass die Reform bei der Umsetzung an die lokalen Gegebenheiten angepasst wird. Diese Form der Implementation berücksichtigt „institutionelle und organisationale Muster“ bei der Reformumsetzung (Berman & McLaughlin, 1976, S. 5). Gerade nach der Logik des zweiten Zugangs bedarf es eines Akteursverständnisses, das die aktive und gestalterische Rolle in Reformumsetzungsprozessen abbildet. Dabei sind weniger reaktionale Verhaltensweisen gemeint (eher kontingenztheoretische Sichtweise), sondern Umsetzungsformen, die mit Aushandlungsprozessen einhergehen (eher konstitutionstheoretische Sichtweise). Auch Kraller und Schratz (2012) greifen diese konstitutionstheoretische Sicht im Zusammenhang mit Implementation auf, indem sie von transformativen Prozessen sprechen, die zu *next practices* (lokal-adaptive Umsetzungsstrategien) anstatt *best practices* (Übernahme vermeintlich erfolgreicher Methoden und Ansätze) führen. Ball, Maguire und Braun (2012) sprechen sich in ihrem Buch „How Schools Do Policy“ überhaupt dafür aus, von dem Begriff „Implementation“ abzusehen und ihn durch *Verwirklichung* („Enactment“) zu ersetzen. Die Autor*innen halten in diesem Zusammenhang fest:

Diese [politischen] Dokumente können nicht einfach implementiert werden! Sie müssen aus einem Text in eine Handlung übersetzt werden – in eine Praxis überführt werden – , die in Beziehung zur Geschichte und zum Kon-

1 Im Original wird von Innovationen als multidimensionales Phänomen gesprochen.

text [der Schule] steht und die verfügbaren Ressourcen [dort] berücksichtigt.
(ebd., S. 3, Übersetzung L.J.R.)

Im folgenden Kapitel wird zunächst der Prozess der Implementation der NMS-Reform vor dem Hintergrund der soeben dargelegten theoretischen Überlegungen rekonstruiert.

3. Zentrale Vorgaben – lokale Adaptionen

Die Pilotierungsphase (Modellversuche zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe I: NMS-Modellversuche) der NMS startet im Schuljahr 2008/2009. Schulen hatten die Möglichkeit – vornehmlich durch Eigeninitiative – über ihre Landesschulräte (Bundesländerbehörde der Schulaufsicht) Projektskizzen einzureichen, um als Modellversuchsschule an der NMS-Entwicklungsarbeit teilzunehmen. Das Approbationsverfahren, durchgeführt von einer Kommission des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), entschied darüber, ob Anträge der Landesschulräte resp. die Modellentwürfe der Schulen den Approbationsrichtlinien entsprachen (vgl. BMUKK, 2008). Einerseits zielte die Approbation darauf ab, gesetzliche Rahmen- und Mindestvorgaben für den Modellversuch „Weiterentwicklung der Sekundarstufe I“ einzuhalten, andererseits sollten durch die verschiedenen Ansätze Variationen und die Berücksichtigung von spezifischen lokalen Bedingungen gewährleistet werden. Die Pilotphase war auf vier Jahre angesetzt und es nahmen insgesamt 434 Schulen daran teil.

Während zu Beginn der Pilotierungsphase Schulen, die am Modellversuch teilnehmen wollten, die Kriterien „flexibler Lehrkräfteeinsatz („gemischter“ Einsatz von HS- und AHS-Lehrpersonen), Orientierung am AHS-Lehrplan, Auswahl pädagogischer Schwerpunkte/Schulprogramm, Individualisierung, innere Differenzierung und Schulkooperationen mit Schulen der Sekundarstufe II (mit Festlegung der Kooperation über die gesamte Dauer des Entwicklungszeitraumes)“ (Amon, 2011, S. 1) erfüllen mussten, wurden die Vorgaben im Laufe des Modellversuchs erweitert. Schulen, die ab 2011 um den Status der Modellschule ansuchten, mussten darüber hinaus die Auflösung der „äußere[n] Differenzierung (keine Leistungsgruppen), eine umfassende Qualitätssicherung und Entwicklungsbegleitung, den Austausch durch Entwicklungsnetzwerke sowie eine wissenschaftliche Evaluierung“ (ebd.) vorweisen.

Da die Übermittlung der Anträge der Schulen für die Teilnahme am Modellversuch durch die Landesschulräte erfolgte, wurden vielfach Bundeslandkonzepte eingereicht, denen sich die Einzelschulstandorte zuordneten (vgl. Modellplan Burgenland, Modellplan Steiermark, Modellplan Vorarlberg) (vgl. BMUKK, 2008). Wie den vorliegenden Modellplänen zu entnehmen ist, wurden dabei schulübergreifende Konzeptelemente festgelegt, wobei betont wurde, dass die eigenen Entwicklungen der Standorte weiterhin berücksichtigt werden sollen:

Die Schulen der Modellregionen haben in den letzten Jahren systematisch und reflektiert Entwicklungsschritte gesetzt und standortbezogene Schwerpunkte ausgebildet. Diese Schwerpunkte sollen ausdrücklich weiterverfolgt

und systematisch ausgebaut werden. [...] [Es ist] langfristig darauf zu achten, dass eine Vielfalt an Schwerpunkten entsteht (Modellplan Burgenland, 2007, S. 6).

Im Modellplan Vorarlbergs wird die Berücksichtigung lokaler Bedingungen wie folgt vermerkt:

Dieser Bandbreite verschiedenen Voraussetzungen wird in der Konzeption des Modells Vorarlberger Mittelschulen durch die Vorgabe von Rahmenbedingungen Rechnung getragen, die strukturelle und pädagogische Weiterentwicklungen der beteiligten Schulen mit ihren unterschiedlichen Binnenorganisationen nach Maßgabe ihrer schulischen Traditionen und ihrer individuellen Schulleitbilder und Schulprogramme ermöglichen.

Vor dem Hintergrund, dass zu Beginn der Pilotierungsphase noch die gesetzliche Vorgabe galt, dass nicht mehr als 10 % der Schulen eines Schultyps in einem Bundesland an einem Modellversuch teilnehmen dürfen, wurden vor allem Einreichungen berücksichtigt, die „ambitionierte pädagogische Konzepte [vorwies] sowie Anträge von Schulen mit Organisationsformen, die besonders gut geeignet sind, eine neue Lernkultur mit individuellen Forder- und Fördermaßnahmen umzusetzen, wie etwa Ganztagsmodelle und Modelle, in denen Hauptschulstandorte gemeinsam mit AHS-Standorten in einem engen Verbund arbeiten“ (BMUKK, 2009, S. 1). Diese 10%-Klausel wurde durch BGBl. I Nr. 44/2009 aufgehoben bzw. flexibilisiert, sodass die 10%-Grenze im jeweiligen Bundesland überschritten werden konnte, jedoch im Bundesgebiet eingehalten werden musste.

Um einen Eindruck zu erhalten, welche Konzepte und Ansätze in den Modellversuchsschulen erprobt wurden, erfolgte eine unsystematische Dokumentenanalyse. Die Sichtung der zugänglichen Modellpläne der Bundesländer Burgenland, Steiermark und Vorarlberg sowie der Modellversuchseinreichungen der Europaschule in Linz, des Campus Hubertusstraße in Waidmannsdorf und des Schulzentrums St. Ursula in Klagenfurt zeigen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und die Erprobung verschiedener pädagogischer Konzepte. Die Pläne beinhalteten u. a. strukturelle Veränderungen wie veränderte Stundentafeln, den Einsatz von Teamteaching, die Veränderung von Zeitstrukturen (Auflösung der 50-Minuten-Einheiten) oder die Entwicklung verschränkter Ganztagesangebote. Vielfach wurde aber vor allem auf die „Neue Lernkultur“ der Mittelschule fokussiert. Dabei wurden u. a. Konzepte wie alternative Formen der Leistungsbeurteilung, Ansätze zur Interessens- und Begabungsförderung sowie die Entwicklung und Erprobung lerndiagnostischer Verfahren genannt. Ferner fanden sich in den Plänen Konzepte zur Stärkung von selbstreguliertem, stufenübergreifendem sowie lebensweltnahem Lernen. Sämtliche Maßnahmen wurden in den Modellplänen jeweils in Bezug zu den bundesweiten Vorgaben durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur gesetzt.

Im Frühjahr 2012 wurde die flächendeckende Einführung der NMS im Nationalrat beschlossen. Hierzu erfolgten gesetzliche Veränderungen sowie die Erlassung neuer Lehrpläne und die Novellierung unterschiedlicher Verordnungen (z. B. Leistungsbeurteilungsverordnung). Das BMUKK veröffentlichte einen Stufenplan zur Einführung

der NMS resp. der Transformation der Hauptschule, wobei auch dieser auf lokale Bedarfe einzugehen versucht:

Wir wollen bis zum Schuljahr 2015/16 an allen bisherigen Hauptschul-Standorten den Umstieg auf die Neue Mittelschule vollziehen und können dabei die Wünsche und Bedürfnisse der Länder berücksichtigen (OTS, 2011, o.S.).

Die Vorgaben für die schrittweise Umsetzung der NMS an allen Hauptschulen beinhaltete im Bereich Organisation u. a. folgende gesetzliche Änderung (vgl. BMUKK, 2012, S. 3):

- NMS-Lehrplan entspricht dem Lehrplan des Realgymnasiums
- Vier mögliche Schwerpunktbereiche:
 - Sprachlich-humanistisch-geisteswissenschaftlich
 - Naturwissenschaftlich-mathematisch
 - Ökonomisch-lebenskundlich
 - Musisch-kreativ
- Die Differenzierung erfolgt in Form von temporärer Gruppenbildung, Bildung von Förder- und Leistungskursen und Unterrichten im Lehrerteam (Teamteaching).
- Zusätzliche Ressourcen (6h) pro Klasse
- Einsatz von Lehrpersonen, die für die Schulformen Hauptschule, AHS und BHS ausgebildet sind.

Auf Ebene des Unterrichts sieht die Überführung des Modellversuchs in die Regelschule „NMS“ u. a. vor, dass zur „Individualisierung und Förderung aller SchülerInnen [eine] Differenzierung vorgesehen [ist], wonach eine grundlegende und/oder vertiefte Allgemeinbildung“ angestrebt wird, darüber hinaus soll es eine „ergänzende differenzierte Leistungsbeschreibung [EDL]“ (BMUKK, 2012, S. 3) zu den Zeugnissen geben und regelmäßige Eltern-Kind-Lehrer*innen-Gespräche (KEL-Gespräch) sollen stattfinden. Sämtliche genannte neue Formate werden in den zugänglichen Unterlagen allerdings nicht weiter ausgeführt.

Das BMUKK initiierte zusätzlich zur Reform die Begleitung durch das Bundeszentrum für Lernende Schulen (ZLS) (entstanden aus der externen Entwicklungsbegleitung der NMS). Das ZLS sollte sowohl die Schulleitungen als auch die Lerndesigner*innen (eine neue Funktion an den NMS) der jeweiligen Kohorten in Form eines zweijährigen Begleitprogramms unterstützen. In der Selbstdarstellung beschreibt die Leitung des Bundeszentrums ihre Rolle wie folgt:

Das ZLS-NMSEB ist die systeminterne Einpassung und Weiterentwicklung der externen NMS-EB und versteht sich als ein virtuelles, lernendes Kompetenzzentrum für die Entwicklungsbegleitung der Neuen Mittelschulen. Von hier gehen Anstöße zur UE [= Unterrichtsentwicklung] und SE [= Schulentwicklung] aus und es fungiert als Kommunikations- und Informationsdrehscheibe, sowohl NMS-intern als auch zu externen Partnern. (Westfall-Greiter & Hofbauer, 2012)

4. Institutionalisation veränderter Logiken

Mit der Regelschulwerdung der NMS stand das BMUKK vor der Herausforderung, die zuvor plurale Schulversuchslandschaft in ein gemeinsames Konzept zu gießen und so „eine bundesweite einheitliche Entwicklung sicherzustellen“ (Rechnungshof, 2013, S. 50). Mit Hilfe des ZLS wurde zum einen versucht, eine Vernetzungsstruktur mit den vielen unterschiedlichen Systempartnern (Pädagogische Hochschulen, lokale Schulaufsichten, andere Bundeszentren etc.) sowie den Pilotschulen der ersten drei Generationen zu entwickeln. Zum anderen kann aus den Berichten und Belegen des ZLS rekonstruiert werden, dass das Bundeszentrum die zentrale Aufgabe der pädagogischen Ausgestaltung der angekündigten neuen Formate (EDL; KEL-Gespräch), der neuen Funktionen (z. B. Lerndesigner*innen) bzw. der veränderten Lern- und Lehrkultur (Fokus auf Differenzierung, Individualisierung, neuer Leistungsrückmeldung etc.) übernahm (vgl. hierzu Beitrag Hofbauer in diesem Band).

Um die Überführung der Neuen Mittelschule als Regelschule resp. die Einführung der neuen Lehr- und Lernkultur in das österreichische Bildungssystem besser reflektieren zu können, hilft es, einen theoretischen Exkurs zu Institutionalisierungsprozessen einzuschleiben. Orientiert man sich an der Arbeit von Berger und Luckmann (2012 [1980]), wird Institutionalisation als ein Ergebnis von Habitualisierungsprozessen verstanden. Das bedeutet, dass erfolgreiches Verhalten zum typischen Verhalten und als Muster für weiteres Handeln übernommen wird. Entscheidend ist dabei, dass ein bestimmtes Verhaltensmuster allgemeine Gültigkeit erfährt und weder hinterfragt wird, noch andere Verhaltensmuster berücksichtigt werden. Durch diesen Prozess erfolgt eine Generalisierung (= Typisierung) von Handlungen, wodurch für Personen deren Handlungen wechselseitig kalkulierbar werden (= Reziprozität der Typisierung).

Befasst man sich im Detail mit der Frage, wie aus solchen verstetigten Abläufen neue und womöglich den alten Zugängen konträr entgegenstehende Routinen entwickelt werden können (z. B. im Zuge von Reformen), bedarf es eines Konzeptes, das den Prozess der Institutionalisation abbildet. Ein solches Konzept liefern Tolbert und Zucker (1996). Die Autor*innen differenzieren in ihrem Modell unterschiedliche Institutionalisierungsgrade. Sie beginnen mit der Stufe, die sie *Habitualisierung* (1. Grad) nennen. Diese erste Stufe ist dadurch gekennzeichnet, dass unterschiedliche exogene Auslöser, wie z. B. Technologiewandel oder (neue) Gesetze, zu einer veränderten Handlungsweise führen. Damit diese veränderte Handlungsweise verstetigt wird, erfolgen weitere Maßnahmen hin zur *Objektivierung* (2. Grad). In dieser Phase wird die neue Handlungsweise untermauert z. B. mit theoretischen Konzepten (theoretische Abstraktion / Theorizing) bzw. werden Argumentationsstrategien zur Legitimation dieser Handlungsweise ausgearbeitet. Der Institutionalisierungsprozess endet mit der *Sedimentation* (3. Grad). Diese Phase kennzeichnet sich durch die Bestätigung der neuen Handlungsweise z. B. durch die Darstellung der positiven Auswirkungen sowie durch die Fürsprache der Interessensgruppen und die Festigung resp. Aufnahme der Handlungsweise durch einschlägige Interessensgruppen. Die neue Handlung wird zur unhinterfragten Routine.

In den beiden ersten Phasen, so Tolbert und Zucker (ebd.), sind die institutionellen Vorstellungen noch instabil und führen zu einem hohen Veränderungsgrad bei den Akteuren. Erst in Phase 3, der Sedimentierung, kann von jenen Institutionen gesprochen werden, die unhinterfragt und als Norm geltend tradiert werden. Je stärker die Institutionalisierung, umso resistenter ist die Handlungsweise und umso beständiger die Kultur. Zucker geht jedoch in einer ihrer früheren Arbeiten (1977) davon aus, dass veränderte Handlungsweisen, die von Organisationen als institutionelle Erwartungshaltungen durch Zwang oder Erwartungsdruck übernommen werden, weniger dauerhaft sind, weil sie weniger stark institutionalisiert sind. Die Autorin verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Personen, die eine bestimmte Funktion innehaben oder denen eine bestimmte Machtposition zugesprochen wird, Einfluss darauf nehmen können, wie hoch der Grad der Institutionalisierung ist. Gleichzeitig kann aber auch „[d]ie Legitimität der Handlungen [...] mit der Person [schwinden]“ (Zucker, 1977, S. 729 übersetzt von Falk, 2016, S. 110f.).

Legt man das theoretische Modell nach Tolbert und Zucker auf die NMS-Reform um, so mussten mit dem bundesweiten Roll-out der Reform (2012) die habitualisierten Erfahrungen aus der Pilotierungsphase theoriegeleitet abstrahiert werden. Die Rolle der Objektivierung wurde zentral durch das ZLS übernommen. Dabei zeigt eine (nicht repräsentative) Dokumentenanalyse, dass vor allem in den ersten Regelschuljahren eine Vielzahl an Handreichungen und Leitfäden entwickelt wurde, die den NMS-Standorten als Open Educational Ressource (OER) bzw. als Printversionen zur Verfügung gestellt wurden. Gleichzeitig besetzten Mitarbeiter*innen des ZLS dieses Thema auch in Zeitschriften, die von der Bildungsadministration bzw. Praktiker*innen gelesen werden (z. B. Erziehung und Unterricht). Beispielhaft für den Themenbereich „Leistungsbeurteilung“ wurde ein Überblick über Handreichungen und Publikationen erstellt (vgl. Abb. 1)². Während die Anzahl der Publikationen 2015 sich vor allem damit begründen lässt, dass hier nur auf einzelnen Seiten der Handreichungen das Thema tangiert wurde, widmeten sich die Publikationen aus den Jahren 2012 und 2013 vollumfänglich dem Thema. Sichtbar wird jedenfalls, dass in der ersten Phase der Regelschule eine starke Objektivierung erfolgte.

2 Im Anhang befindet sich eine Tabelle, in der die zugrundeliegenden Dokumente angeführt sind.



Abbildung 1: Auswertung von ZLS-Handreichungen zum Thema Leistungsbeurteilung in den Jahren 2012–2017 (eigene Darstellung)

Neben Handreichungen nutzte das ZLS auch die bundesweiten Lernateliers (schulübergreifende Begleitveranstaltungen) sowie eine digitale Online-Vernetzungsplattform, um die Theoretisierung der neuen Formate sowie des Verständnisses der neuen Lern- und Lehrkultur an die teilnehmenden Schulen weiterzugeben und dadurch Austauschräume zu schaffen. Aus diesen Austauschräumen entstanden auch Veröffentlichungen, wie „NMS-Einsichten I-IV“, in denen Praxisbeispiele und Diskussionsstränge zu bestimmten Themen publiziert wurden. Aus einem internen Bericht, in welchem sich ein Glossar befindet, können einige der zentralen Referenztheorien und Ansätze des ZLS abgeleitet werden. Tabelle 1 fasst ausgewählte Schlagworte und die dazugehörigen Referenzen zusammen.

Tabelle 1: Zentrale Schlagworte und Referenzliteratur der ZLS-Entwicklungsbegleitung

Systemtransformation / Theorie-U	Scharmer (2009)
Rückwärtiges Lerndesign	McTighe und Wiggins (2005, 2007)
Flexible Differenzierung	Tomlinson (2003)
4.0-Skala, kriteriale Leistungsbeurteilung	Marzano (2004) bzw. Stiggins et al. (2006)
Lernseitigkeit	Schley und Schratz (2012); Waldenfels (2007); Schratz und Westfall-Greiter (2015)
Teacher Leadership	York-Barr und Duke(2004); Katzenmeyer & Moller (2009); Campbell (2015)

Das ZLS initiierte überdies regelmäßig Austauschtreffen mit Fortbildner*innen (sog. Ref-Pool-Treffen) und Vertreter*innen der Schulaufsicht, bei denen die Konzepte und Modelle, die seitens des ZLS herangezogen wurden, vorgestellt wurden.

Zusätzlich zu den Handreichungen und Empfehlungen bot das ZLS den Schulleiter*innen und Lerndesigner*innen mit der Zeit auch Werkzeuge für die Praxis- und

Schulentwicklung, Vorträge auf BildungsTV, die Online-Bibliothek „Lerndesign-Pool“ sowie eLectures an. Letztere konnten von den NMS-Standorten z. B. im Rahmen von pädagogischen Konferenzen genutzt werden. Dabei referierten ZLS-Mitarbeiter*innen online zu ausgewählten NMS-Themen. Die Referent*innen orientierten sich dabei an den ZLS-internen Theoriemodellen (vgl. Tab. 1). Das ZLS wirkte außerdem federführend an der Entwicklung des Hochschullehrgangs „Lernwirksame Praxis“ mit, welcher u. a. für die (Nach-)Qualifizierung von Lerndesigner*innen an Schulstandorten vorhergehender Kohorten gedacht war. Vielfach wurden ZLS-Mitarbeiter*innen als Referent*innen in diesen Lehrgängen eingesetzt und sorgten somit ebenfalls für die Fortführung der initiierten Theoretisierung.

Die letzte NMS-Kohorte (8.) startete im Schuljahr 2015/2016 und war somit im Schuljahr 2018/19 im Vollausbau. Die Begleitung dieser Kohorte endete 2017, das ZLS sowie alle Bundeszentren in Österreich wurden im August 2021 aufgelöst.

Bereits 2017 trat das Bildungsreformgesetz 2017 in Kraft, das eine Neuregelung der Bildungsadministration resp. die Einrichtung von Bildungsdirektionen vorsah. Diese Neuregelung beinhaltete auch eine Auflösung der Schulformzuständigkeiten durch die vormals Pflichtschulinspektor*innen und eine Neuausrichtung ihrer Kompetenzen und Berufsprofile. Weiters sah das Bildungsreformgesetz vor, die Autonomie der Schulen zu erweitern sowie die Aufgabenprofile der Schulleiter*innen zu schärfen. Sämtliche Reforminhalte hatten nur bedingte Auswirkungen auf die NMS-Entwicklung. Anders verhält es sich mit dem Pädagogikpaket 2018, das dezidiert die „Weiterentwicklung der Neuen Mittelschule“ vorsah. U. a. beinhaltet diese Weiterentwicklung eine Neuregelung der Leistungsbeurteilung, nämlich die Unterscheidung der Leistungsniveaus „Standard“ „Standard AHS“ ab der 6. Schulstufe sowie „eine neue Möglichkeit der Gruppenbildung [...]“. So können Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren Leistungsniveaus zeitweise oder dauernd in Schülergruppen zusammengefasst werden.“ (BMBWF, 2018, S. 2).

5. Diskussion

Die Rekonstruktion der unterschiedlichen Entstehungsphasen der heutigen Mittelschule zeichnete sich als herausfordernd, da vielfach auf Dokumente zurückgegriffen werden musste, deren Informationsgehalt durch subjektive Interpretationen des Prozesses geprägt war (u. a. Beantwortung parlamentarischer Anfragen; Selbstberichte ZLS). Obgleich intensiver Bemühungen bestehen weiterhin Leerstellen, um die Entwicklungsgeschichte lückenlos nachzeichnen zu können. So konnte etwa nicht rekonstruiert werden, welche Konzepte aus der Pilotierungsphase in das Konzept der NMS als Regelschule überführt wurden bzw. nach welchen Kriterien hier gehandelt wurde. Dies lag unter anderem darin begründet, dass mehrfache Versuche, die Modellpläne der 434 Schulen zu erhalten, scheiterten. Es konnten lediglich einzelne Pläne bzw. die Ansuchen der Bundesländer Vorarlberg, Steiermark und Burgenland (Stand 2008) gesichtet werden.

Betrachtet man nun die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zur Pilotierungsphase, so kann konstatiert werden, dass diese Periode durchaus gekennzeichnet war von Ermöglichungsräumen und lokalen Variationen. Schulen bzw. Bundesländer hatten die Möglichkeit, im Sinne eines „adaptiv-evolutionären“ Ansatzes eigene Ausgestaltungen zu erproben. Mit der Überführung der Pilotphase in die Regelschulphase wurden viele der innovativen Ideen aus den Modellversuchen in die Rahmenvorgaben der NMS-Reform mitaufgenommen. Ferner wurde in NMS-Reform sowohl der Pilotierung als auch der Ausrollung, insbesondere der Begleitung eines jeden beteiligten Schulstandorts über mehrere Jahre hinweg und somit der Qualifizierung der neuen Lerndesigner*innen und Schulleiter*innen eine große Aufmerksamkeit zugestanden (vgl. Altrichter & Wiesinger, 2005). Dennoch nahm im Verlauf der Reformausrollung der Anteil der neu entwickelten und aus der Praxis hervorgegangenen Elemente ab. Dies ist nachvollziehbar, da die Schulen der Pilotierungsphase sowie die Standorte der 3. und 4. Generation gemeinsam mit dem ZLS bereits vielfach geteilte Verständnisse und Auslegungen der neuen Formate entwickelt hatten. Für die 5., 6. und 7. Kohorte stellte sich die NMS-Reform demnach eher entsprechend des „Programmansatzes“ dar. Leider fehlen systematische Erhebungen, z. B. inwieweit sich die Akzeptanz der NMS an Schulstandorten der 5.–7. Generation im Vergleich zu den Generationen 1–4 anders verhielt oder ob z. B. die Wiedereinführung von dauerhaften Schüler*innengruppen an Standorten einer späteren Generation höher ist als an Standorten der Pionierphase, um diese Aussage zu verifizieren.

Es stellt sich weiters die Frage, inwieweit sich Schulleiter*innen und Lehrpersonen, die die neue Lerndesigner*innenrolle übertragen bekamen, dafür bereit fühlten, auf Grundlage von bildungspolitischen Rahmenvorgaben an ihren Schulstandorten eine neue veränderte pädagogische Handlungspraxis (neue Lern- und Lehrkultur) zu entwickeln. Einen solchen Anspruch an Akteure zu stellen, die zuvor jahrzehntelang einer Top-down-Logik folgen sollten, ist ein hehres Ziel. Das ZLS als Vermittler einzusetzen, kann als Versuch interpretiert werden, diesen paradigmatischen Wandel begleitet herbeizuführen.

Reflektiert man die Arbeit des ZLS und insbesondere dessen Vermittlerrolle, dann kann zunächst festgehalten werden, dass durch die Tätigkeit des Bundeszentrums als „Kommunikations- und Informationsdrehscheibe“ (Westfall-Greiter & Hofbauer, 2012) viele Interessensgruppen aus dem Bildungssystem zusammengebracht und dadurch Austauschräume ermöglicht wurden. Es ist wohl auch nicht zu bestreiten, dass die Verstetigung der neuen pädagogischen Kultur an der NMS maßgeblich durch das ZLS erfolgte. Dem ZLS wurde die kritische Aufgabe zuteil, ein bundesweit einheitliches Verständnis zu den neu ausgerufenen Schlagworten zu erarbeiten und gleichzeitig eine standortbezogene Begleitung in Form theoriegeleiteter pädagogischer Entwicklung zu initiieren. Dieser Balanceakt wird auch durch die veröffentlichten Ressourcen sichtbar. Während auf der einen Seite Handreichungen und Leitfäden herausgegeben wurden, in denen eine klare Engführung bestimmter Begriffe auf Grundlage einschlägiger Theorien erfolgte (vgl. Hinweise des eingesetzten Literaturpools des ZLS), veröffentlichte das Bundeszentrum auch Dokumente (vgl. NMS-Einsichten), in denen die pluralen Zugänge der Pioniermittelschulen aus der Pilotphase und der ersten Genera-

tionen gezeigt wurden. Diese wurden jedoch nach der Ausgabe IV eingestellt. Entwicklungen und lokale Übersetzungen der späteren Generationen wurden somit weder systematisch gesammelt noch sichtbar gemacht. Es bleibt für die Institutionalisierung einer veränderten Lern- und Lehrkultur zu diskutieren, wie genau die Idee einer neuen Lern- und Lehrkultur abstrakt genug gehalten werden kann (vgl. Ball et al., 2012), um dennoch als veränderte Handlungspraxis wahrgenommen zu werden. Den Übersetzungen der Reformvorgaben durch das ZLS lagen vielfach konkrete Ansätze und Konzepte zugrunde. Die Vermittlung dieser Ansätze barg in sich die Gefahr, dass den Schulstandorten die eigenen Interpretationsmöglichkeiten und adaptiven Anpassungsprozesse der neuen Lern- und Lehrformate, wie sie in der Phase des Modellversuchs noch gegeben waren, genommen wurden. Einmal mehr kann hier auf ein Desiderat hingewiesen werden, da (bisher) kaum Daten vorliegen, die den Prozess des Reform-Enactments (ebd.) der NMS auf Unterrichtsebene genauer anschauen (vgl. für Schulleitungen Jesacher-Rößler, 2023).

Reflektiert man die NMS-Reform vor der Frage, ob ihrer neuen Lern- und Lehrkultur der Schritt zur Sedimentierung – als hin zur vollständigen Institutionalisierung – gelungen ist, so lautet die Antwort wohl nein. Grund hierfür sind mehrere Faktoren. Eine Tatsache für die fehlende Verstetigung der neuen Lernkultur ist das Fehlen der Belege für ihre positiven Auswirkungen. Allein der vorliegende Band ist Zeugnis genug, dass die Beforschung der NMS nicht systematisch erfolgte und wenig Daten existieren, die darüber Auskunft geben können, welche neuen Formate wirksam waren bzw. welche Auswirkungen die veränderte Lern- und Lehrkultur z. B. auf die Schüler*innen oder das Professionsverständnis der Lehrpersonen hatte. Ein weiterer Grund für die Destabilisierung der NMS war der Wegfall zentraler Fürsprecher der Reform, zum einen der Fürsprecher*innen aus dem Ministerium selbst, zum anderen der Fürsprecher*innen aus der Profession. Zuckers Hinweis, dass mit dem Weggang der Machtsponsor*innen – in diesem Fall für diese neue Schulform (z. B. BM Schmied, z. T. Pflichtschulinspektor*innen, ZLS) – ein bestimmter Erwartungsdruck wegfällt, wodurch eine Schwächung des Institutionalisierungsprozesses einher gehen kann, scheint sich zu bestätigen. Zudem konterkarierten die neusten bildungspolitischen Maßnahmen (Pädagogikpaket 2018) Kernelemente der Reform.

6. Ausblick

Ogleich des vielleicht resigniert wirkenden Endes der Diskussion zeugt die NMS-Reform mit ihrem Implementationsansatz und der Ausgestaltung des Roll-Out-Prozesses von einem neuen Zugang. Im Bewusstsein, dass bildungspolitische Vorgaben von Schulen interpretiert und adaptiert werden, wurde eine vermittelnde Organisation eingesetzt, die Reforminhalte theoriegeleitet aufbereitete und (zumindest zum Teil) als Anlass für pädagogischen Austausch mit den handelnden Akuteren nahm. Schulische Akteure einzubinden und zuzulassen, dass neue Konzepte mit bestehenden Routinen verwoben werden, fördert die Ownership für neue Ansätze. Bestätigende Befunde hierzu liegen auch im internationalen Diskurs vor. Österreich hat mit der NMS-Reform ge-

zeigt, wie ein solcher Prozess für ein gesamtes System realisiert werden kann. Mit der Einführung des Bundeszentrums als Vermittler wurde weitere Pionierarbeit geleistet. Werden solche Rollen im angloamerikanischen Raum vor allem von externen Akteuren, die oft losgelöst von den Systemlogiken agieren, bedient, gelang es mit dem ZLS systemimmanente Strukturen aufzubauen, die im System am System arbeiten konnten. Entsprechende Strukturen fehlen nach der Auflösung der Bundeszentren merklich in Bezug auf aktuelle Reformen.

Ein weiteres Lernfeld aus der Einführung und Verankerung der Inhalte der NMS-Reform ist, dass eine Sicherung des Ertrags bzw. eine Darstellung der (positiven) Entwicklungen wichtiger Bestandteil eines Reformvorhabens sein muss. Für die Entwicklung und Legitimierung neuer Praxen braucht es diese Erkenntnisse sowie Zeiträume, in denen Institutionalisierungsprozesse erfolgen können. Ein bildungspolitischer Zick-Zack-Kurs, bei dem Reforminhalte von vor wenigen Jahren durch neue bildungspolitische Maßnahmen konterkariert werden, führt nicht zu einer nachhaltigen Systementwicklung.

Die NMS-Reform hat in Österreich eine Systemtransformation angestoßen, die (hoffentlich) in vielen Teilen nicht mehr umgekehrt werden kann. Aus der Art, wie die Reform gestartet, eingeführt und begleitet wurde, können viele Erkenntnisse für zukünftige Reformen abgeleitet werden.

Literatur

- Altrichter, H. (2005). Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. In Nentwig, O. & Waddington, D. (Hrsg.), *Making it Relevant: Context Based Learning of Science* (S. 36–62). Waxmann.
- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2005). Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal für schulentwicklung*, 9(4), 28–36.
- Amon, W. & K. (2011). *Politische Anfrage an BMUKK betreffend Kriterien der „Neuen Mittelschule“*. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXIV/I/7818/fname_208371.pdf
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2012). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: FISCHER Taschenbuch.
- Berman, P. & McLaughlin, M. W. (1976). *Implementation of Educational Innovation. The Educational Forum*, 40(3), 345–370. <https://doi.org/10.1080/00131727609336469>
- BMBWF (2018). *Regierungsvorlage Pädagogikpaket. Ergänzende Erläuterungen*. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVI/I/373/fname_722318.pdf
- BMUKK (2008). *Beantwortung der parlamentarischen Anfrage (Nr. 4004/J-NR/2008) betreffend „Neue Mittelschule im Schuljahr 2008/2009“ von Abg. Brosz und Freundinnen und Freunden*. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXIII/AB/3997/imfname_111606.pdf
- BMUKK (2009). *Beantwortung der parlamentarischen Anfrage (Nr. 1817/J-NR/2009) von Abg. Kitzmüller und Kolleginnen und Kollegen betreffend „Schulversuche in Österreich“*.
- BMUKK (2011). *Beantwortung der parlamentarischen Anfrage (Nr. 7818/J-NR/2011) von Abg. Amon betreffend Kriterien der „Neuen Mittelschule“*. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXIV/AB/7725/fname_216232.pdf

- BMUKK (2012). *Die neue Mittelschule. Gesetzesentwurf und Lehrplanverordnung. Presseinformation zum Hintergrundgespräch mit Bildungsministerin Dr. Claudia Schmied*. <https://docplayer.org/54788502-Die-neue-mittelschule.html>
- Fullan, M. (1983). Evaluating program implementation: What can be learned from follow through. *Curriculum Inquiry*, 13(2), 215–227.
- Fullan, M. (1994). Implementation of Innovation. In Husen, T. & Postlethwaite, T.N. (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Education* (S. 2839–2847). Oxford: Pergamon.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Cassell.
- Jesacher-Rößler, L. (2023). *Responsive Schulleitung: Leitungshandeln zwischen Legitimitätsansprüchen und Transformationsstreben*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41421-4>
- Kraler, C. & Schratz, M. (2012). From Best Practice to Next Practice: A Shift through Research-Based Teacher Education. *Reflecting Education*, 8(2), 88–125.
- Modellplan Burgenland (2007). *Modellbeschreibung Neue Mittelschule – Modellregion Burgenland*. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXIII/AB/3997/imfname_111799.pdf
- OTS (2011). *Bildungsministerin Schmied und Bildungssprecher Amon: Stufenplan für neue Mittelschule. Presseaussendung*. https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20110923_OTS0117/bildungsministerin-schmied-und-bildungssprecher-amon-stufenplan-fuer-neue-mittelschulehttps://docplayer.org/54788502-Die-neue-mittelschule.html
- Rechnungshof (2013). *Bericht des Rechnungshof zu Modellversuche Neue Mittelschule*. https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/Modellversuche_Neue_Mittelschule.pdf
- Tolbert, P. S. & Zucker, L. G. (1996). The institutionalization of institutional theory. In S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (Hrsg.), *Handbook of organizational studies* (S. 175–190). Sage.
- Westfall-Greiter, T. & Hofbauer, C. (2012). NMS-Entwicklungsbegleitung Neu. Einblick in das Bundeszentrum für lernende Schulen. *Erziehung & Unterricht*, 162, 9/10, 836–842.
- Westfall-Greiter, T. & Hofbauer, C. (2015). Fostering teacher leaders for sustainable school reform: System-wide strategies in Austria's lower secondary school reform. *RICERCAZIONE*, 7(2), 125–144.
- Zucker, L. G. (1977). The Role of Institutionalization in Cultural Persistence. *American Sociological Review*, 42(5), 726–743. <https://doi.org/10.2307/2094862>

Anhang

Jahr	Titel	Medium	Autor:in
2012	Praxis der Leistungsbeurteilung	Erziehung und Unterricht	Johann Rothböck (ZLS)
2012	Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung, Teil 1, Grundlagen und Begriffe	ZLS-Handreichung	Tanja Westfall-Greiter (ZLS)
2012	Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung, Teil 2, KEL-Gespräche	ZLS-Handreichung	Tanja Westfall-Greiter (ZLS)
2013	Kriteriengestützte Beurteilung im Fach Mathematik	Erziehung und Unterricht	Johann Rothböck (ZLS)
2013	Leistungsbeurteilung in der NMS: Geschärfte Konturen von Praxisproblemen	Erziehung und Unterricht	Tanja Westfall-Greiter (ZLS)
2013	Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung, Teil 3, Ergänzende Differenzierende Leistungsbeschreibung	ZLS-Handreichung	Tanja Westfall-Greiter (ZLS)
2013	Praxiseinblicke Englisch, 7. Schulstufe	ZLS-Handreichung	Birgit Schlichtherle und Veronika Weiskopf-Prantner (ZLS)
2013	Praxiseinblicke Deutsch, 7. Schulstufe	ZLS-Handreichung	Michael Kahlhammer, Vincent Wiltzsche, Birgit Schlichtherle und Veronika Weiskopf-Prantner (ZLS)
2013	Praxiseinblicke Mathematik, 8. Schulstufe	ZLS-Handreichung	Johann Rothböck, Birgit Schlichtherle und Veronika Weiskopf-Prantner (ZLS)
2013	Kriteriale Leistungsbeurteilung mit der 4.0 Skala	ZLS-Handreichung	Kriterienorientierte Leistungsbeurteilung mit der 4.0 Skala, Birgit Schlichtherle, Veronika Weiskopf-Prantner, Tanja Westfall-Greiter (ZLS)
2015	Praxiseinblicke Englisch, 5. Schulstufe	ZLS-Handreichung	Laura Bergmann, Birgit Schlichtherle, Veronika Weiskopf-Prantner, Tanja Westfall-Greiter (ZLS)
2015	Praxiseinblicke Deutsch, 5. Schulstufe	ZLS-Handreichung	Laura Bergmann, Birgit Schlichtherle, Veronika Weiskopf-Prantner, Tanja Westfall-Greiter, Gertraud Leidinger, Christian Stadler (ZLS)
2015	Praxiseinblicke Mathematik, 8. Schulstufe	ZLS-Handreichung	Andreas Führer, Johann Rothböck, Andreas Schubert, Laura Bergmann, Birgit Schlichtherle, Veronika Weiskopf-Prantner, Tanja Westfall-Greiter (ZLS)
2015	School Walkthrough. Ein Werkzeug für kriteriengeleitete Schulentwicklung	ZLS-Handreichung	Christoph Hofbauer, Tanja Westfall-Greiter

2015	Gute Schule. Neue Mittelschule. Grundlagen für einen förderlichen Diskurs.	ZLS-Handreichung	Tanja Westfall-Greiter, Barbara Schratz und Christoph Hofbauer
2016	NMS Einsichten	ZLS-Handreichung	Helga Diendorfer
2016	Pädagogisches Argumentarium zu NMS-relevanten Themen	ZLS-Handreichung	Christoph Hofbauer und Tanja Westfall-Greiter
2016	Werkstätte Lerndesignarbeiter	ZLS-Handreichung	Werkstätte Lerndesignarbeit: Werkzeuge für Praxisentwicklung“
2017	Flipped Learning Angebot – Kriteriale Leistungsbeurteilung	ZLS-digitale Ressource	k.A.

Teil 2
Zentrale Elemente der Neuen Mittelschule

Die Programmatik der Neuen Mittelschule

Zusammenfassung

Die Einführung der Neuen Mittelschule ist eine der weitreichendsten Reformprojekte der jüngeren Vergangenheit. In einem komplexen und vielschichtigen Systemansatz adressiert sie unterschiedliche Ebenen des Bildungssystems und zielte darauf ab, die ehemaligen Hauptschulen zu transformieren. Den Kern bildeten unterrichtsbezogene Veränderungen hin zu einer neuen Lehr- und Lernkultur. Gleichzeitig setzte die Reform aber auch an strukturellen Dimensionen im System an. Das vorliegende Kapitel befasst sich mit dem Konzept der Neuen Mittelschule und beschreibt in einer einführenden Darstellung die wesentlichen Merkmale und Maßnahmen zur Erreichung der angestrebten Ziele. Für die Analyse wurden ministerielle Dokumente und einschlägige Publikationen herangezogen und aufgearbeitet. Darüber hinaus erfolgt ein Blick auf Umsetzung und Implementationstreue, soweit durch bisherige Forschungsergebnisse möglich. Abschließend werden aktuelle Entwicklungen skizziert und diskutiert.

Schlüsselwörter: Neue Mittelschule, Reform, Programmatik, Konzept

1. Einleitung

Getragen von dem Leitgedanken „einer grundsätzlichen pädagogischen und organisatorischen Neugestaltung des gemeinsamen Lernens der 10- bis 14-Jährigen“ (BMUKK, 2011a) wurde die Neue Mittelschule (NMS) im Schuljahr 2008/09 zunächst als Schulversuch eingeführt. Drei Jahre später, noch bevor eine Entscheidungsgrundlage auf Basis der ersten Evaluationsergebnisse vorlag (Eidenberger & Sandberger, 2016; Rechnungshof, 2013), folgte der Beschluss zur flächendeckenden Einführung. In der Folge wurden bis zum Schuljahr 2018/19 schrittweise alle Hauptschulen (HS) durch die NMS ersetzt. Der Transformationsprozess begann in den einzelnen Bundesländern zu unterschiedlichen Zeitpunkten und umfasste insgesamt acht Generationen. Neben landesspezifischen Entscheidungen, die die NMS-Einführung betrafen, zeigte sich, dass der Zeitpunkt des Umstiegs auch in Zusammenhang mit dem Index der sozialen Benachteiligung eines Standortes stand. Die ohnehin vorhandene „Kumulierung ungünstiger Merkmale bei der Schülerschaft“ (Nagy, 2016, S. 32) ist bei den ersten Generationen noch deutlicher, welche einen tendenziell höheren Anteil an sozial (sehr) hoch belasteten Schulen aufweisen (Breit et al., 2017).

Zehn Jahre nachdem die NMS gesetzlich als Regelschule verankert wurde, kann diese Reforminitiative durchaus als eine der umfangreichsten bildungspolitischen Maßnahmen der letzten 20 Jahre bezeichnet werden. Dies gilt insbesondere, da andere große Reformprojekte wie die Einführung von Bildungsstandards und standardbezogenen Überprüfungen, die Etablierung eines systematischen Qualitätsmanagementsystems sowie die neue Lehrer*innenbildung in enger Beziehung zur NMS stehen (Bachmann, 2012). Das vorliegende Kapitel befasst sich mit dem Konzept der NMS und beschreibt die wesentlichen Merkmale, Maßnahmen und Ziele. Darüber hinaus wird auch ein erster kurzer Blick auf die Umsetzung geworfen, die in weiteren Kapiteln dieses Bandes im Detail betrachtet wird.

2. Ziele der Neuen Mittelschule

Als Ausgangspunkt der NMS-Einführung nennen Petrovic und Svecnik (2015, S. 14) die von vielen Seiten geforderte Reform der Sekundarstufe 1 hin zu einer Gesamtschule. Dahinter liegt die Annahme, dass eine spätere Bildungswegentscheidung nicht nur mehr Chancengerechtigkeit mit sich bringt, sondern auch mehr Zeit bleibt, die individuellen Talente von Kindern und Jugendlichen besser ausdifferenzieren zu können. Beide Punkte werden auf der Basis internationaler Vergleichsuntersuchungen durch die OECD gestützt: Einerseits zeigen Befunde der PISA-Studie, dass eine frühe Erstselektion von Kindern mit geringerer Chancengerechtigkeit hinsichtlich der Leseleistung einhergeht (OECD, 2020), andererseits gaben Schüler*innen in Ländern mit einer ersten Selektion nach dem Alter von 15 Jahren an, eher einen Beruf mit naturwissenschaftlichem Bezug auszuüben (OECD, 2016). Zurückgeführt wird dies auf den unterschiedlichen Kenntnisstand und die realistischere Berufsvorstellung zum Zeitpunkt der Bildungswegentscheidung. Obgleich Bemühungen dahingehend unternommen wurden, ist es nicht gelungen, eine Reform für die gesamte Sekundarstufe 1 zu etablieren. Sohin wurden lediglich die Hauptschulen und einige wenige (freiwillige) Gymnasien reformiert. Das Gros der AHS-Unterstufe beteiligte sich jedoch nicht an der NMS-Reform, wodurch das ursprüngliche Ziel – die Einführung einer gemeinsamen Schule der 10- bis 14-Jährigen – nicht realisiert werden konnte. Daher kann aus heutiger Sicht konstatiert werden, dass die Neue Mittelschule „die Bildungsstruktur der Sekundarstufe 1 (...) in keiner Weise verändert“ hat und die Bildungslaufbahnentscheidungen „nach wie vor in der 4. Schulstufe der Volksschule getroffen werden“ (Eidenberger & Sandberger, 2016, S. 47).

Als zweites zentrales Erfolgskriterium der NMS nennen Altrichter et al. (2015) die Lernerfahrungen und erworbenen Kompetenzen der Schüler*innen. Die Autor*innen gehen dabei von einem umfassenden Kompetenzbegriff aus und differenzieren zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, wie sie etwa in der Kompetenzlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen beschrieben wurden (vgl. Weiglhofer, 2013). Als offizielle Bildungsziele sind weiters die „Vermittlung einer grundlegenden bzw. vertieften Allgemeinbildung sowie die Befähigung für das Berufsleben bzw. für den Übertritt in eine mittlere oder höhere Schule“ (BMUKK, 2012, S. 3) zu nennen.

Analysen von Bildungsströmen und Übertrittsraten zeigen dabei, dass 61 Prozent der NMS-Schüler*innen nach der 8. Schulstufe in eine mittlere oder höhere Schule wechseln, davon knapp drei Viertel in eine maturaführende Schule. Die übrigen Schüler*innen besuchen nach der NMS entweder eine Polytechnische Schule (17%), eine Berufsschule (7%) oder verlassen das Schulsystem (Wimmer & Oberwimmer, 2021). Ein Blick auf die erreichten Kompetenzen zeigt, dass knapp 41 Prozent der NMS-Schüler*innen am Ende der 8. Schulstufe die in den Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzen im Bereich Lesen erreichten oder übertrafen. Etwa ein Drittel (35%) der Schüler*innen erreichte sie teilweise und ein Viertel (24%) erreichte sie nicht. Im Vergleich zur AHS fällt der Kompetenzerwerb im Durchschnitt geringer aus, wenngleich es NMS-Standorte gibt, die – auch ohne Berücksichtigung der Schülerkomposition – ein besseres Ergebnis als einzelne AHS erreichen (Bachinger et al., 2021; Breit et al., 2017, S. 78). Im direk-

ten Vergleich zur Hauptschule zeigten die nationalen Kompetenzmessungen nur geringe Unterschiede in Englisch (Schreiner & Breit, 2014). Im Fach Deutsch lagen die Ergebnisse der Hauptschüler*innen in allen Kompetenzbereichen etwas über jenen der NMS-Schüler*innen. Nach Kontrolle der sozialen Zusammensetzung verschwinden die Unterschiede jedoch bzw. reduzieren sie sich (Breit et al., 2017). Für die Überprüfungen der Bildungsstandards aus dem zweiten Erhebungszyklus (ab 2017) liegen keine gesonderten Auswertungen für die NMS vor, allerdings besuchten zu diesem Zeitpunkt nur noch wenige Schüler*innen eine nach dem Modell der Hauptschule geführte Schule. Kurz zusammengefasst zeigen die Ergebnisse aus dem zweiten Erhebungszyklus, dass sich der Anteil an Schüler*innen aus dem APS-Bereich, die die Bildungsstandards in Mathematik und Englisch (in Deutsch gab es keine zweite Zykluserhebung) erreichen, erhöht hat. Ebenfalls konnte ein Zuwachs jener Gruppe beobachtet werden, die die Bildungsstandards übertreffen. Im Vergleich zur AHS-Unterstufe verzeichneten die APS insgesamt stärkere Verbesserungen (BIFIE, 2020; Schreiner et al., 2018).

In einem Dokument des BMUKK (2013) wurden die Integration aller Schüler*innen unabhängig ihrer Herkunft und Gender-Chancengerechtigkeit als weitere Ziele genannt. Dazu gehört, Schüler*innen zu „sensibilisieren und soziale Fähigkeiten wie Respekt, Achtung und Toleranz sowie ein vorurteilsfreies Bewusstsein schärfen“ (ebd., S. 8). Zusätzlich formulierte das Bildungsministerium Ziele, die auf eine veränderte Unterrichtspraxis hinweisen. In diesem Zusammenhang wird die NMS als „moderne Leistungsschule mit einer neuen Lernkultur, die sich an den individuellen Potenzialen der Schülerinnen und Schüler orientiert“ (Bachmann, 2012, S. 805) bezeichnet. Teil dieser neuen Lernkultur sind insbesondere Individualisierung und selbstständiges Lernen, vielfältige Lernsettings und die Förderung des autonomen Lernens, indem ein traditioneller, lehrerzentrierter Unterricht durch offene und projektartige Unterrichtsettings abgelöst wird (vgl. dazu auch Eder et al., 2015). Aktuelle Daten deuten darauf hin, dass der Fokus der Unterrichtsgestaltung tendenziell eher auf Classroom Management als auf einem kognitiv aktivierenden Unterricht liegt (Toferer et al., 2019).

3. Strukturelle Merkmale

Die NMS ist eine vier Schulstufen (5–8) umfassende Pflichtschule, die formal in die Erhaltungsschule und Ausführungsgesetzgebung der Länder fällt (BMUKK, 2012). Seit ihrem Bestehen besuchen jährlich um die 60 Prozent aller Schüler*innen eines Jahrgangs eine NMS. In der Sekundarstufe 1 ist die NMS damit die schülerstärkste Schulart, wenngleich sich seit Jahrzehnten ein bundesweit kontinuierlich anwachsender Zustrom in die AHS beobachten lässt (Statistik Austria, 2022). Dieser Anstieg lässt sich in erster Linie auf die Ambitionen bildungsnaher Eltern zurückführen, die für ihre Kinder, wenn möglich, den „prestigeträchtigeren Schultyp“ wählen, was wiederum die Kumulierung bestimmter Merkmale der NMS-Schülerschaft zur Folge hat (Nagy, 2016, S. 31 f.; vgl. dazu auch Breit et al., 2017). Abhängig ist die Schulbesuchsquote der NMS und AHS-Unterstufe allerdings von der räumlichen Verteilung. In ländlichen Regionen ist die Mittelschule deutlich verbreiteter als das Gymnasium und insofern ähneln diese Standorte eher einer gemeinsamen Schule (Zehetner et al., 2022).

Die NMS sieht vier Schwerpunktbereiche vor: (1) sprachlich-humanistisch-geisteswissenschaftlich, (2) naturwissenschaftlich-mathematisch, (3) ökonomisch-lebenskundlich und (4) musisch-kreativ. Andere Schwerpunktsetzungen sind prinzipiell als schulautonome Lehrplanbestimmungen (z. B. Informatik) möglich. Als eigene Schulart hat die NMS auch einen eigenen Lehrplan, welcher „den traditionellen Leistungsanspruch der AHS-Unterstufe mit einer neuen Lern- und Lehrkultur“ (Bachmann, 2012, S. 808) verbindet. Das bedeutet, dass die Fachlehrpläne von NMS und AHS-Unterstufe wortident sind, die allgemeindidaktischen Grundsätze hingegen abweichen. Das ursprüngliche Konzept sah vor, dass ein Teil des Unterrichts von Lehrer*innen der NMS und AHS bzw. BHS in Teams gestaltet wird. Für die Fächer Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprache (Englisch) wurden dafür zusätzliche Ressourcen in Form von sechs Wochenstunden pro Klasse zur Verfügung gestellt (Altrichter et al., 2015; BMUKK, 2012, 2013). Für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besteht zwar die Möglichkeit, nach einem anderen Lehrplan unterrichtet zu werden (z. B. Sonderschullehrplan), betont wird jedoch, dass die NMS eine inklusive Schule für alle darstellt (Westfall-Greiter et al., 2015).

Als zentrales strukturelles Merkmal nennen Altrichter et al. (2015) die Übertrittsberechtigungen, einerseits von Zubringerschulen und andererseits in weiterführende Bildungs- und Berufsmöglichkeiten. Voraussetzung für die Aufnahme in die NMS ist ein positives Abschlusszeugnis der 4. Volksschulklasse, sofern dieses Kriterium erfüllt ist, sind APS – im Gegensatz zu AHS und den dort vorliegenden „Mindestkriterien“ – zur Aufnahme der Schüler*innen verpflichtet. Der Übertritt in eine weiterführende Schule hängt in erster Linie vom aufnehmenden Schultyp ab (vgl. z. B. BMUKK, 2013). Daten der Statistik Austria aus den letzten Jahren verdeutlichen, dass konstant etwas mehr als 40 Prozent der NMS-Schüler*innen in eine maturaführende Schule übertritt, mehrheitlich in eine berufsbildende höhere Schule (BHS). Überdies wechselte jeweils knapp ein Fünftel der NMS-Schüler*innen in eine berufsbildende mittlere Schule (BMS).

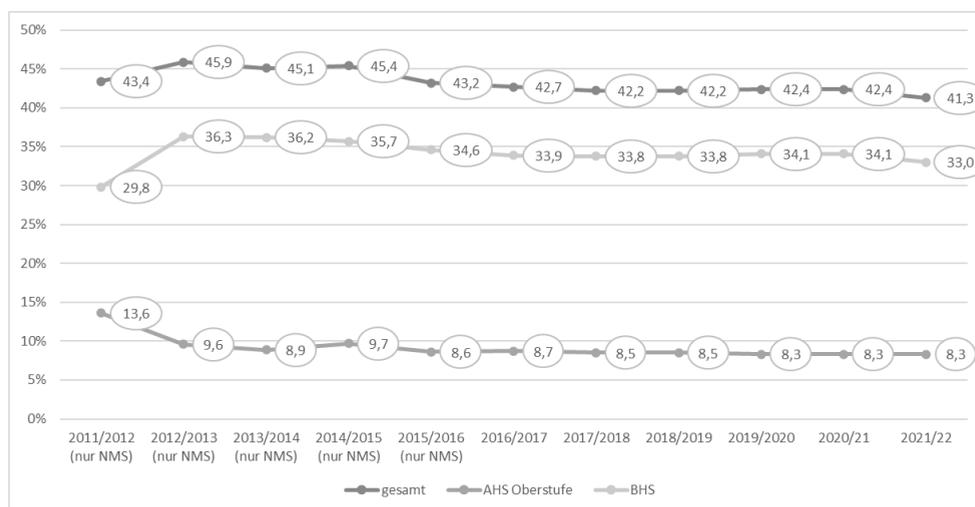


Abbildung 1: Übertrittsquoten von der NMS in maturaführende Schulen

Altrichter et al. (2015) weisen zusätzlich auf den Zusammenhang zwischen Ganztagschule und NMS hin, welche in zentralen ministeriellen Publikationen zwar nicht als notwendiges Merkmal, jedoch als „Kann-Bestimmung“ genannt wird. Aktuelle Zahlen der Statistik Austria (2021) zeigen jedoch, dass an Mittelschule und AHS ungefähr gleich viele Schüler*innen (ca. 18%) eine schulische Nachmittagsbetreuung in Anspruch nehmen. Als weitere flankierende Maßnahmen können überdies die Entwicklungsbegleitung durch das (ehemalige) Bundeszentrum für lernende Schulen (ZLS), Fortbildungsangebote der Pädagogischen Hochschulen sowie unterstützende schriftliche Materialien genannt werden.

Ein weiteres strukturelles Merkmal der NMS-Reform war die Schaffung neuer Funktionen bzw. Verantwortungsrollen. Neben der Funktion „Lerndesigner*in“, deren Aufgabe darin liegt, die pädagogische Entwicklungsbegleitung an den Schulstandorten zu unterstützen und die auch gesetzlich verankert ist, wurden weitere Verantwortungsrollen ausgerufen. Dazu gehören e-Learning-Beauftragte*r, Kulturkontaktperson sowie Gender-Mainstream-Kontaktperson. Während e-learning-Beauftragte in erster Linie die Planung und Koordination einschlägiger Fortbildungsinitiativen an den Standorten koordinieren sollten, wird das Aufgabenfeld der Kulturkontaktperson (BMUKK, 2011b) eher im Bereich der „Stärkung der Außenbeziehungen und Bildungspartnerschaften“ verortet. Nähere Informationen zum Aufgabenbereich der Gender-Mainstream-Kontaktperson konnten nicht gefunden werden.

4. Pädagogische Merkmale

Ein wesentliches Element der NMS-Reform war (und ist) die an vielen Stellen betonte „neue Lehr- und Lernkultur“, die eine Reihe von unterrichtsbezogenen Veränderungen bedingt. Die zentralen Bausteine des durchaus umfangreichen pädagogisch-didaktischen Konzeptes reichen von der Organisation des Unterrichts bis zur Leistungsrückmeldung.

Individualisierter Unterricht und innere Differenzierungsmaßnahmen

Individualisierung und Differenzierung gelten als didaktisch erfolgsversprechende Maßnahmen im Umgang mit der Heterogenität von Schüler*innen und ihren unterschiedlichen Lernbedürfnissen zu entsprechen. Im Gegensatz zur kriterienbezogenen Bildung von Lerngruppen geht es darum, das Unterrichtsangebot an die individuellen Lernvoraussetzungen anzupassen (Mayr et al., 2012). Erfolgt die Passung zwischen Lernangebot und den Voraussetzungen der Schüler*innen aus lehrer- und gruppenbezogener Sichtweise, dann spricht man von innerer Differenzierung, Individualisierung fokussiert hingegen die Sichtweise der Lernenden (Altrichter et al., 2009, S. 344). Individualisierung und innere Differenzierung sind dabei die Eckpfeiler der Lehr-Lernkultur der NMS und sollen dazu beitragen, die individuellen Fähigkeiten und Talente der Schüler*innen bestmöglich zu fördern, indem ihnen „genügend Zeit und Unterstützung geboten“ wird, „um Lerninhalte im eigenen Lerntempo erfassen zu können“ und die „besonderen Begabungen intensiv“ zu fördern (BMUKK, 2013, S. 7).

Teamteaching

Wenngleich Individualisierung und innere Differenzierung in allen Unterrichtsfächern angestrebt wird, wurden in Deutsch, Mathematik und Englisch zusätzliche Ressourcen in Form von zeitweisem Teamteaching bereitgestellt (Altrichter et al., 2015). Teamteaching gilt dabei als Methode, besser auf die unterschiedlichen Voraussetzungen in heterogenen Klassen einzugehen. Im Idealfall, so Achleitner (2015, S. 43), fühlen sich beide Lehrpersonen für den Unterricht verantwortlich, koordinieren Planung und Ablauf und sorgen für die bestmögliche Förderung der Schüler*innen. Die Umsetzungs-idee im Rahmen der NMS sah vor, dass die Lehrendenteams aus universitär und PH-ausgebildeten Personen bestehen. Mit der Novellierung des Lehrer*innendienstrechts ist diese Unterscheidung zumindest für neu in den Beruf eintretende Lehrpersonen hinfällig.

E-Learning

Eine zentrale Grundlage des Unterrichts und der propagierten neuen Lern- und Lehrkultur in der NMS bildet das E-Learning. Vor dem Hintergrund der Bedeutung digitaler und medienbezogener Kompetenz (Brandhofer et al., 2019; Zumbach et al., 2023) wurde davon ausgegangen, dass E-Learning interaktive Wissensvermittlung ermöglicht und dabei zugleich den kritischen Umgang mit neuen Medien schult (BMUKK, 2013, S. 8). Entsprechend wurde der Einsatz von E-Learning-Maßnahmen durch hohen finanziellen Aufwand forciert (Rechnungshof, 2013).

Lerndesign

Der Begriff Lerndesign beschreibt eine Auffassung des Unterrichts, in dem Inhalte und Ziele „vom Ende her“ gedacht werden (Westfall-Greiter et al., 2015, S. 39). Um die dafür geforderten methodisch-didaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen zu fördern, wurde die Rolle der Lerndesigner*innen eingeführt. Als speziell fortgebildete Mitglieder des Kollegiums sollen sie nicht nur die Unterrichtsentwicklung am Standort begleiten, sondern fungieren in ihren Schulen als Dreh- und Angelpunkt, indem sie zusammen mit der Schulleitung die gemeinsame Verantwortung für Lehr- und Lernprozesse übernehmen (Rößler & Westfall-Greiter, 2017). In diesem Sinne wirken sie darauf ein, „was und wie beurteilt wird, wie Materialien und Lehrwerke eingesetzt werden [und] welches Wissen, Verstehen und Tun Können im Voraus erhoben“ wird (Westfall-Greiter et al., 2015, S. 40).

Aufhebung Leistungsgruppen

Individualisierung und innere Differenzierung als Leitgedanken des Unterrichts an der NMS hatten eine pädagogische Neuausrichtung ohne Leistungsgruppen zur Folge. Damit verzichtete das NMS-Konzept auf die traditionelle Einteilung von Schüler*innen in scheinbar homogene Leistungsgruppen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch und orientierte sich an den von der Bildungsforschung aufgezeigten Grenzen und Problemen von äußerer Differenzierung zur Homogenisierung der Leistung (Mayr et al., 2012). Strukturell brachte die Auflösung der Leistungsgruppen zusätzliche Ressourcen mit sich und schürte die (sich nicht erfüllte) Erwartung, die „NMS auch für Eltern

leistungstärkerer Kinder attraktiv zu machen“ (Nagy, 2016, S. 37). Die Möglichkeit zur vorübergehenden Bildung von Kleingruppen bspw. zur gezielten Förderung bei Teilleistungsschwächen oder zur Begabungs- und Begabtenförderung war allerdings nach wie vor gegeben (Altrichter et al., 2015).

Zusammenführung der Fächer Textiles Werken und Technisches Werken

Mit Einführung der NMS als Regelschule wurden 2012 über eine Schulorganisationsgesetz-Novelle sowie einer geänderten Lehrplanverordnung die ehemals getrennten Unterrichtsgegenstände „Technisches Werken“ und „Textiles Werken“ zu einem Gegenstand (Technisches und Textiles Werken) zusammengeführt. Damit wird dem Anspruch Rechnung getragen, für ein Geschlechter gleichstellendes Schulwesen zu sorgen.

Differenzierte Leistungsbeschreibung

In den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch erfolgt in der 7. und 8. Schulstufe eine Differenzierung der Schüler*innen in grundlegende und vertiefte Beurteilung. Dadurch soll den unterschiedlichen Leistungspotenzialen der Schüler*innen nachgekommen werden. Inhaltlich besteht zwischen den Dimensionen „grundlegend“ und „vertieft“ kein Unterschied, ein solcher ist lediglich im Grad der Komplexität gegeben. Eine Gruppierung der Schüler*innen ist nicht vorgesehen, die individuelle Lern- und Leistungsstärke wird zusätzlich zur Ziffernnote im Zeugnis als Ergänzende Differenzierende Leistungsbeschreibung (EDL) ausgehändigt (Bachmann, 2012).

Die Beurteilung in entweder grundlegender oder vertiefter Bildung überlappt sich dabei, sodass eine 7-teilige Notenskala entsteht. Ein „Sehr gut“ oder ein „Gut“ in der grundlegenden Beurteilung bedeutet eine positive Note in der vertieften Beurteilung. Eine negative vertiefte Beurteilung ist hingegen nicht möglich, da in diesem Fall die Note in Form grundlegender Bildung vergeben wird (vgl. Abb. 2). Eine über die Note hinausgehende Beschreibung des Leistungsvermögens liefert die EDL und dient dadurch als ergänzende Information für Schüler*innen, Eltern, weiterführende Schulen oder zukünftige Arbeitgeber*innen (Westfall-Greiter et al., 2015).

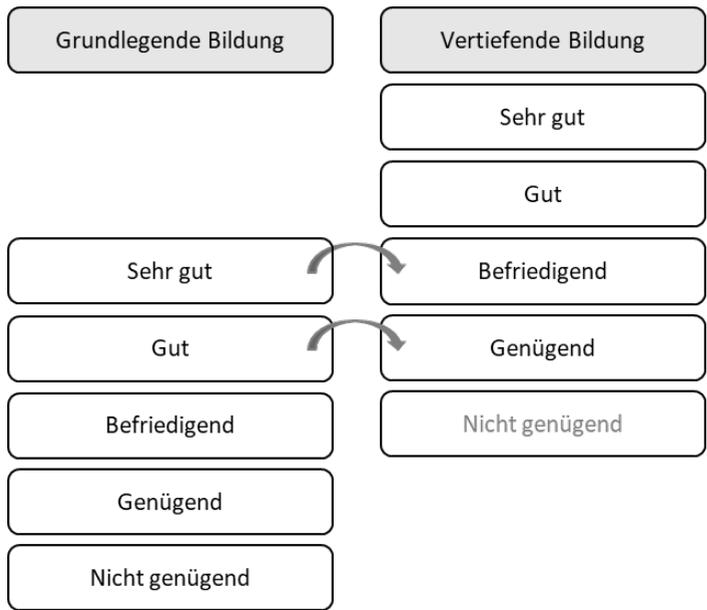


Abbildung 2: Beurteilungsskala NMS (BMUKK, 2012, S. 8)

Kind-Eltern-Lehrpersonen-Gespräche

Einen prominenten Rang in der Leistungsfeststellung nehmen die regelmäßigen Kind-Eltern-Lehrpersonen-Gespräche ein. In den mindestens einmal pro Jahr stattfindenden Gesprächen sollen die Schüler*innen in einer wertschätzenden Atmosphäre ihre Leistungen präsentieren und berichten, was fachlich und persönlich dazu gelernt wurde, was besonders gut gelang und einen Blick in die Zukunft inkludieren, in dem gemeinsam Vorhaben und Ziele vereinbart werden (Westfall-Greiter et al., 2015). Auf diesem Weg sollen Schüler*innen lernen, sukzessive die Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen, zugleich ändert sich durch die KEL-Gespräche die Rückmelde- und Beziehungskultur zwischen Lehrperson und Schüler*in. Ab der 7. Schulstufe wird die berufliche Orientierung durch Beratungsgespräche zunehmend in den Blick genommen (Bachmann, 2012).

5. Wirkannahmen

Die bildungspolitisch gesetzten Maßnahmen sollen letztlich dazu beitragen, die durch die NMS-Reform angestrebten Ziele zu erreichen. Altrichter et al. (2015) haben diesbezüglich die angenommenen Wirkzusammenhänge rekonstruiert und als Wirkmodell abstrahiert. Im Kern lassen sich die formulierten Annahmen folgendermaßen zusammenfassen: Schulstrukturelle Merkmale führen zu einer Veränderung der Unterrichtsprozesse, der Lernkultur und der schulischen Arbeitskultur. Dies sollte sich auf die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Schüler*innen auswirken und überdies mehr Chancengleichheit mit sich bringen (vgl. Abb. 3).

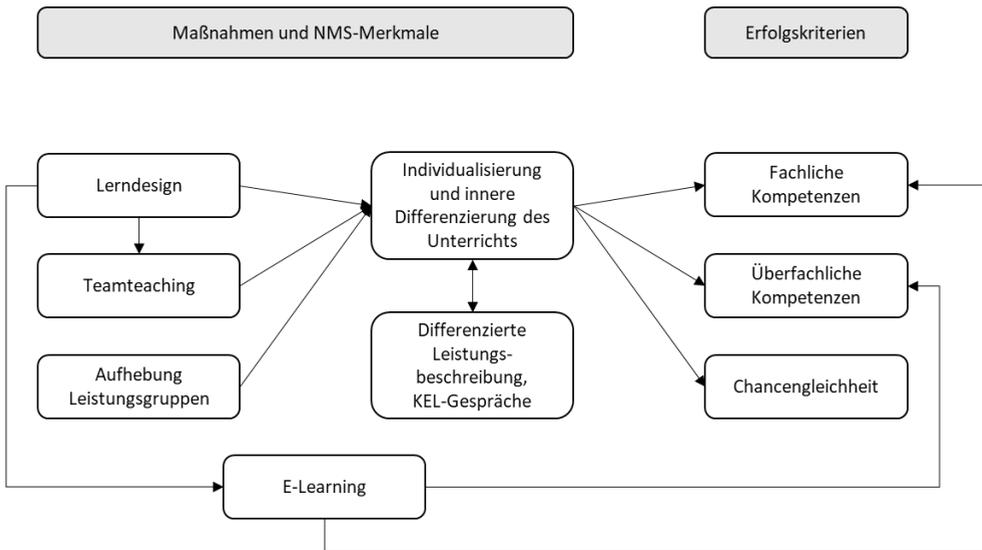


Abbildung 3: Wirkmodell der NMS (in Anlehnung an Altrichter et al., 2015, S. 25)

Wirkannahmen:

- Die zusätzlichen Ressourcen für Lerndesigner*innen sollen dazu führen, dass diese den Unterricht am Standort hin zur intendierten Lehr- und Lernkultur weiterentwickeln.
- Teamteaching soll ein gezieltes Eingehen auf die individuellen Begabungen im heterogenen Klassenverbund ermöglichen und zudem die Reflexionskompetenz von Lehrenden fördern.
- Der Wegfall von Leistungsgruppen soll zu einer Individualisierung des Unterrichts mit inneren Differenzierungsmaßnahmen führen.
- Die ergänzende differenzierende Leistungsbeschreibung inkludiert für den Lernerfolg relevante Faktoren und zeigt jene Kompetenzen auf, die in Ziffernnoten nur bedingt abbildbar sind.
- KEL-Gespräche sollen die Stärken der Schüler*innen bewusst machen, indem alle Beteiligten wahrgenommen werden.

6. Implementierung und Evaluation der NMS

Eine Reform kann nur dann wirksam sein, wenn sie erfolgreich implementiert wurde. Unter Implementierung wird der „Gesamtprozess der Umsetzung von Maßnahmen, Programmen und Reformen“ verstanden (Schober et al., 2019, S. 455). Die Implementierungstreue beschreibt dabei den Umfang der tatsächlichen Umsetzung und stellt damit einen häufig herangezogenen Indikator für die Bewertung von Reformprojekten dar, wenngleich ein gelungener Implementierungsprozess nicht garantiert, dass eine Reform zielführend oder effektiv ist (ebd.).

Einen ersten Einblick zur Umsetzung des NMS-Konzepts lieferte die Evaluation der Anfangskohorten (Eder et al., 2015). Im Längsschnitt erhobene Daten (z. B. Schüler-, Lehrer- und Schulleiterbefragungen, standardisierte Kompetenzmessungen, Daten aus der Bildungsdokumentation) lieferten nicht nur Hinweise zur Implementierung, sondern auch zur fachlichen Leistung und überfachlichen Kompetenzen, zum Unterricht, zur Schulkultur und zu Befindensmerkmalen (Eder et al., 2015). In Hinblick auf die Realisierung der zentralen Merkmale und pädagogischen Konzepte resümieren Kemethofer et al. (2015), dass die Umsetzung an den Standorten vielfältig und unterschiedlich ausfällt. Eder (2015, S. 200) beschreibt auf Klassenebene diesbezüglich vier Typen:

- Modellklassen mit umfangreicher Umsetzung (20,4 % der Klassen in Generation 1 und 2)
- Plusklassen, mit breiter, aber wenig intensiver Umsetzung (26,0 %)
- Normalklassen mit eher durchschnittlicher Implementierung (31,6 %)
- Traditionsklassen mit unterdurchschnittlicher Ausprägung des NMS-Konzepts (22,0 %)

Es ist jedoch festzuhalten, dass sich in der zweiten Generation eine insgesamt weniger intensive Umsetzung der NMS-Merkmale beobachten lässt. Erklärt wird dies durch die unterschiedlichen Ausgangssituationen, bspw. wird der Umstieg durch Leidensdruck oder bereits vorhandene hohe Schulqualität forciert (Eder et al., 2015).

Weitere wesentliche Befunde der Evaluation sind:

- Individualisierung und Differenzierung haben einen hohen Stellenwert und gehen mit einer Verbesserung der Unterrichtsqualität einher.
- Sowohl die ausgeübte Gewalt als auch abweichendes Verhalten der Schüler*innen war nach Umstellung der Standorte auf die NMS rückläufig.
- Geringe positive Effekte zeigten sich in Hinblick auf die schulbezogenen Haltungen der Schüler*innen (z. B. motivationales Engagement).
- Die Leistungen der Schüler*innen bei Kompetenztests zeigten signifikante Verbesserungen in allen getesteten Fächern (Deutsch, Mathematik und Englisch) nach Einführung der NMS in Generation 1. In Schulen der zweiten Generation zeigten sich hingegen nur geringe und nicht durchgehend positive Entwicklungen. Während in Deutsch in Englisch leichte Verbesserungen gemessen wurden, kam es in Mathematik zu einer leichten Verschlechterung.

- Ein eher positives Ergebnis lieferten die Daten zu den überfachlichen Kompetenzen. Bei der Sozialkompetenz und bei den Lernstrategien kam es zu geringen positiven Veränderungen, beim Selbstkonzept war dies jedoch nicht der Fall.
- In Hinblick auf die Chancen- und Geschlechtergleichheit gilt, dass in der NMS die Leistungsdifferenz zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund und zwischen den Geschlechtern jeweils kleiner war als in der Hauptschule. Auch die Übertrittsquote in weiterführende höhere Schulen stieg leicht an.

Zusammenfassend resümieren die Autoren, dass es „eine Reihe bedeutsamer Effekte im Bereich der pädagogischen Prozesse und des Schullebens“ in die gewünschte Richtung gibt, die „veränderte und verbesserte Schul- und Lernumwelt wirkt sich jedoch nicht durchgehend und nicht konsistent in verbesserten Leistungen bzw. Zuwächsen im fachlichen und im überfachlichen Bereich aus“ (Eder et al., 2015, S. 462). Gewünschte Effekte hinsichtlich Chancen- und Gendergleichheit sind nur teilweise beobachtbar. Darüber hinaus ist es trotz hohem Aufwand nicht gelungen, E-Learning nachhaltig an den NMS-Modellversuchen zu etablieren (Rechnungshof, 2013, S. 18).

7. Ausblick und aktuelle Entwicklungen

Seit der Evaluation der NMS im Jahr 2015 hat sich die Neue Mittelschule naturgemäß weiterentwickelt. Eder et al. (2015, S. 537) schreiben etwa, dass sich die pädagogische Arbeit stärker differenziert und auf klare fachspezifische und fachdidaktisch fundierte Angebote ausgerichtet habe. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass bildungspolitische Reformen der jüngeren Vergangenheit ebenfalls zahlreiche Entwicklungen an der NMS ausgelöst haben. Weitreichende Veränderungen traten im Schuljahr 2020/21 mit dem 2018 beschlossenen Pädagogik-Paket in Kraft. Äußerlich sichtbar wurde dies insbesondere durch die Neubezeichnung der NMS, welche nunmehr nur noch Mittelschule heißt (BMBWF, 2020). Basierend auf den BMBWF-Unterlagen werden die Änderungen im Folgenden kurz skizziert.

- Leistungsdifferenzierung in den Pflichtgegenständen Deutsch, Mathematik und (erste) lebende Fremdsprache

Ab der 6. Schulstufe werden in den Fächern Deutsch, Mathematik und (erste) lebende Fremdsprache (Englisch) die beiden Leistungsniveaus „Standard“ und „Standard AHS“ geführt, wobei das Niveau „Standard AHS“ jenem der AHS-Unterstufe entspricht. Zu Beginn eines Schuljahres erfolgt die Zuordnung der Schüler*innen nach einem maximal zweiwöchigen Beobachtungszeitraum. In der Folge ist ein Wechsel des Leistungsniveaus jederzeit möglich, sofern die Leistungen eines*einer Schüler*in dafür sprechen. Während ein Aufstieg jedoch unverzüglich zu erfolgen hat, erfolgt ein Abstieg erst, wenn die Beurteilung trotz Einsatz aller verfügbaren Fördermaßnahmen nicht genügend ausfallen würde.

- Neue Notenskala

Beide Leistungsniveaus greifen auf eine 5-teilige Notenskala von „Sehr gut“ (1) bis „Nicht genügend“ (5) zurück. Im Jahreszeugnis bzw. der Schulnachricht ist vermerkt, ob die Beurteilung im Niveau „Standard“ oder „Standard AHS“ erfolgt. Als Grundlage zur Beurteilung können die Kompetenzraster für die leistungsdifferenzierten Pflichtgegenstände, in welchen die konkreten Anforderungen beschrieben sind, dienen. Die beiden Notenskalen sind dabei nicht disjunkt, sondern überschneiden sich dahingehend, dass eine Beurteilung in „Standard“ mit „Sehr gut“ zumindest einem „Befriedigend“ und ein „Gut“ einem „Genügend“ in „Standard AHS“ entspricht.

- Schriftliche Erläuterungen

Für mehr Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Beurteilung kann das Klassen- oder Schulforum beschließen, dass die Ziffernnote um eine schriftliche Erläuterung ergänzt wird. In Deutsch, Mathematik und (erste) lebende Fremdsprache können dafür die Kompetenzraster herangezogen werden, in denen Lernstand und -fortschritt der Schüler*innen dokumentiert werden kann. Darüber hinaus bleibt die ergänzende differenzierende Leistungsbeschreibung bestehen.

- Dauerhafte Gruppierung in den differenzierten Pflichtgegenständen Deutsch, Mathematik und (erste) lebende Fremdsprache

Ab der 6. Schulstufe besteht die Möglichkeit einer dauerhaften Gruppierung der Schüler*innen. Schulen entscheiden allerdings autonom, ob sie diese Möglichkeit in Anspruch nehmen oder die bisherigen Unterrichtssettings weiterhin beizubehalten. Schulen haben diesbezüglich auch die Option, den Einsatz äußerer Differenzierung für jede Schulstufe, Klasse und Gegenstand individuell festzulegen. Die Entscheidung darüber fällt die Schulleitung gemeinsam mit dem unterrichtenden Lehrpersonal.

Alle Änderungen wurden zwar im Rahmen eines Schulversuchs erprobt (BMBWF, 2020), weitergehende und vertiefte Forschung ist dennoch unverzichtbar. Insbesondere da es zu einzelnen NMS-Konzeptmerkmalen auch nach zehn Jahren wenig belastende Befunde gibt. Nicht umsonst bilanzieren Schober et al. (2019, S. 474) im Nationalen Bildungsbericht 2018, dass es „in Österreich noch weitgehend an Evidenzen und Studien zu Implementierungsprozessen“ fehlt.

Literatur

- Achleitner, R. (2015). Teamteaching in der Neuen Mittelschule. *ph.script*, 9, 42–48.
- Altrichter, H., Pocrnja, M., Nagy, G. & Mauch, U. (2015). Ziele und Merkmale der Neuen Mittelschule. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 23–38). Leykam.
- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 341–360). Leykam.

- Bachinger, A., Bruneforth, M. & Schmich, J. (2021). Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich – Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 471–528). Wien. <http://doi.org/10.17888/nbb2021>
- Bachmann, H. (2012). Die Neue Mittelschule (NMS). Auf dem Weg zur gemeinsamen Schule in Österreich: Wie gelingt die pädagogische Weiterentwicklung? *Erziehung und Unterricht*, 162(9–10), 805–811.
- BIFIE (2020). *Standardüberprüfung 2019. Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/b2f25d7876f79a9aae779089a6a2eda898fe41a2/BiSt_UE_E8_2019_Bundesergebnisbericht.pdf [21.03.2023].
- Brandhofer, G., Baumgartner, P., Ebner, M., Köberer, N., Trüttsch-Wijnen, C. & Wiesner, C. (2019). Bildung im Zeitalter der Digitalisierung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 307–362). Leykam.
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (2017). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/365d58afa26186150a317debd7f8f19c3d267ba2/BiSt_UE_D8_2016_Bundesergebnisbericht.pdf [21.03.2023].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020). *Die Mittelschule. Änderungen ab dem Schuljahr 2020/21 im Überblick*. Wien: BMBWF. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:7b6de1bc-36c1-4b54-88f0-7683120238d0/mittelschule_2020.pdf [04.03.2022].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2011a). *Die Neue Mittelschule*. BMUKK. https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Schulentwicklung/Dateien/Folder_NMS.pdf [16.01.2024].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2011b). *Projekt-Leitfaden „Neue Lernkultur: Kunst macht Schule – Art meets NMS“*. https://oead.at/fileadmin/Dokumente/oead.at/KIM/Kulturvermittlung_mit_Schulen/Praxisleitfaeden/Leitfaden_Neue_Lernkultur_NMS.pdf [16.01.2024].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). *Die neue Mittelschule. Gesetzesentwurf und Lehrplanverordnung*. BMUKK. <http://docplayer.org/54788502-Die-neue-mittelschule.html> [18.02.2022].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2013). *Bildungswege in Österreich*. BMUKK. <https://docplayer.org/14699005-Bildungswege-in-oesterreich-2013-bundesministerium-fuer-unterricht-kunst-und-kultur-schulpsychologie-bildungsberatung.html> [24.02.2022].
- Eder, F. (2015). Auswirkungen der Implementierungsqualität. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 179–202). Leykam.
- Eder, F., Altrichter, H., Bacher, J., Hofmann, F. & Weber, C. (2015). Executive Summary. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 443–467). Leykam.
- Eidenberger, U. & Sandberger, U. (2016). Neue Mittelschule – von der Schule für ALLE zur Schule für ALLES. *Schulheft*, 162, 69–80.
- Kemthofer, D., Pieslinger, C. & Helm, C. (2015). Umsetzung der Konzeptmerkmale der Neuen Mittelschule an den Standorten. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber

- (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 39–56). Leykam.
- Mayr, J., Müller, F. H. & Sturm, T. (2012). Differenzierung und Individualisierung. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 213–227). Waxmann.
- Nagy, G. (2016). Creaming durch die AHS und Kompositionseffekte an der NMS. *Schulheft*, 162, 31–42.
- OECD (2016). *PISA 2015 Ergebnisse (Band 1). Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6004573w>
- OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume V). Effective Policies, Successful Schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- Petrovic, A. & Svecnik, E. (2015). Das Projekt NMS – Implementierung, Modellentwicklung und Umsetzung. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 13–22). Leykam.
- Rechnungshof (2013). *Bericht des Rechnungshofes. Modellversuche Neue Mittelschule*. www.rechnungshof.gv.at/2Frh%2Fhome%2Fhome%2FModellversuche_Neue_Mittelschule.pdf&chunk=true [21.02.2022].
- Rößler, L. & Westfall-Greiter, T. (2017). Austria's Lerndesigner network. The dynamics of Virtual Professional Learning in interschool networks. In C. Brown & C. L. Poortman (Hrsg.), *Networks For Learning. Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement* (S. 92–114). Routledge.
- Schober, B., Schultes, M.-T., Kollmayer, M. & Lüftenegger, M. (2019). Implementierung von Reformen im Bildungsbereich. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 455–484). Leykam.
- Schreiner, C. & Breit, S. (2014). *Standardüberprüfung 2013. Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/f0043f3c93d4019fdb7b26c1f4aebd00d88230cf/BiSt-UE_E8_2013_Bundesergebnisbericht_gesamt.pdf [21.03.2023].
- Schreiner, C., Breit S., Pointinger M., Pacher K., Neubacher M. & Wiesner C. (2018). *Standardüberprüfung 2017. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/4a28609fd6414dbc257274688ffa37e44e4a3cf7/BiSt-UE_M8_2017_Bundesergebnisbericht.pdf [21.03.2023].
- Statistik Austria (2021). *Schüler:innen im Schuljahr 2021/22 in schulischer Nachmittagsbetreuung*. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen> [21.03.2023].
- Statistik Austria (2022). *Verteilung der Schülerinnen und Schüler in der 5. Schulstufe 2020/21 – Vergleich mit den Jahren 1980/81, 1990/91, 2000/01 und 2010/11 bis 2019/20*. https://pic.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html [23.02.2022].
- Toferer, B., Wiesinger, L. & Kulmhofer-Bommer, A. (2019). Unterrichtsgestaltung und -disziplin sowie Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. In J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *TALIS 2018 (Band 1). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 57–67). Leykam. <http://doi.org/10.17888/talis2018-1>
- Weiglhofer, H. (2013). *Die Kompetenzlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek.html> [23.02.2022].
- Westfall-Greiter, T., Schratz, B. & Hofbauer, C. (2015). *Gute Schule. Neue Mittelschule*. BMBF. www.lernende-schulen.at/2Fpluginfile.php%2F4182%2Fmod_resource%2Fcontent%2F0%2FGute%2520Schule.pdf&cld=6183160&chunk=true [18.02.2022].

- Wimmer, C. & Oberwimmer, K. (2021). Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 250–285). <http://doi.org/10.17888/nbb2021>
- Zehetner, E., Janschitz, G. & Fernandez, K. (2022). Bildung zwischen Stadt und Land. Der Mythos Stadt-Land im Spiegel aktueller Forschungsbefunde. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(3), 165–177. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00327-1>
- Zumbach, J., Kotzebue, L. von, Trültzsch-Wijnen, W. & Deibl, I. (Hrsg.). (2023). *Digitale Medienbildung. Pädagogik – Didaktik – Fachdidaktik*. Waxmann.

Veränderte Führungsaufgaben in der Mittelschule

Zusammenfassung

Die Einführung der Neuen Mittelschule eröffnet einen neuen Blick auf die Lernkultur: Jede Intervention soll konsequent am Lernen ausgerichtet sein. Als Gelingensfaktoren kristallisieren sich dabei die Themen Führung und neues Leitungsverständnis heraus. An der NMS wurden neue Führungs- und Verantwortungsbereiche, insbesondere die formale Funktion *Lerndesigner*in* eingeführt, was Veränderungen in der sozialen Architektur an Schulen mit sich brachte. Um die veränderte Sicht auf Führungsaufgaben und Führungsverständnis in der Neuen Mittelschule darzulegen, werden die theoretischen Referenzmodelle von *Leadership for Learning*, *Teacher Leadership* und *Shared Leadership* dargelegt und diskutiert.

Schlüsselwörter: Teacher Leader, Führungsaufgaben, Schulleitung, Leadership for Learning

1. Einleitung

„Lernen, das nachhaltig für das weitere Leben wirken soll, erfordert das Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren – nicht nur im Unterricht selbst, sondern an der Schule als Ganzes und darüber hinaus.“ (Schratz et al., 2019b, S. 75)

Die Einführung der Neuen Mittelschule (NMS) im österreichischen Schulsystem eröffnet einen neuen Blick auf das Lernen und Lehren – angesagtes Ziel war und ist es, eine neue Lernkultur zu entwickeln. Das begleitende pädagogische Konzept der Mittelschule sieht vor, dass jede Intervention seitens der Lehrpersonen oder der Schulleitenden konsequent am Lernen der Schüler*innen ausgerichtet wird (Schley & Schratz, 2012). Dies führte zu tiefgreifenden organisationalen Veränderungen, die für die Schulstandorte und deren Leitungen herausfordernd sind und mitunter fundamentale Wandlungsprozesse in der Schulkultur bedingen.

Von der Pilotierungsphase der NMS-Reform an (ab dem Schuljahr 2008/09) und über die Einführung der NMS als Regelschule (ab dem Schuljahr 2012/13) hinaus unterstützte die bundesweite NMS-Entwicklungsbegleitung (NMS-EB) die Entwicklungsprozesse von knapp 1200 Schulen in acht Generationen über jeweils zwei Jahre durch regional und national angelegte Begleitveranstaltungen, sogenannten Lernateliers (Westfall-Greiter & Hofbauer, 2015). Unterschiedliche Systeminterventionen waren Teil der Schulreform, z. B. die Etablierung neuer Verantwortungsrollen und -funktionen, national organisierte und vernetzte Professionalisierungsmaßnahmen sowie evaluative Instrumente. Als zentrale Gelingensfaktoren für die Entwicklung der intendierten neuen Lehr- und Lernkultur kristallisierten sich die Themen Führung und neues Leitungsverständnis heraus (Schwarz & Jesacher-Rößler, 2023).

An der NMS wurden neue Führungs- und Verantwortungsbereiche, insbesondere die formale Funktion *Lerndesigner*in* eingeführt, welche in der Literatur als *Teacher Leader* (Lehrperson mit erweiterten Verantwortungsaufgaben) bezeichnet wird. *Teacher Leader* sind zwischen der Schulleitung und dem Kollegium im Tätigkeitsfeld der

Schulentwicklung positioniert, wodurch sie Veränderungen in der sozialen Architektur an Schulen bewirken (Westfall-Greiter & Hofbauer, 2015). Die NMS-EB unterstützte die Professionalisierung von Schulleitungen und Lerndesigner*innen als „dynamisches Duo“, um an den Schulstandorten auf lokale Besonderheiten eingehend, mittelfristig Personalressourcen und Kompetenzen für die Bewältigung der neuen komplexen Entwicklungsaufgaben aufzubauen und vor allem die Entwicklung einer positiven Lernkultur am Schulstandort anzustoßen und zu begleiten (Rößler & Kraler, 2019; Schubert & Hofbauer, 2020).

Seit der Einführung der NMS gab es weitere Veränderungsanforderungen in der österreichischen Bildungslandschaft, z. B. durch das Bildungsreformgesetz 2017 (Bundesgesetzblatt BGBl. I 138/2017) und das Pädagogik-Paket 2018 (BGBl. I Nr. 10/2018). Die mittlerweile entstandene beinahe unüberschaubare Komplexität der Anforderungen und Aufgaben im Schulalltag kann kaum mehr hinreichend von einzelnen Führungspersonen bewerkstelligt werden. Durch die neuen Vorgaben und auch die sich verändernden Ansprüche an Schulleitung entsteht ein Spannungsfeld zwischen gesteigerten Rechenschaftspflichten und erweiterter Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der Autonomie (Kanape & Kemethofer, 2017; Brauckmann & Eder, 2019).

Der folgende Beitrag geht den Fragen nach, inwieweit sich im Zuge der Mittelschulreform Führungsaufgaben und Verantwortlichkeiten verändert haben, welche Rollen spezifische Führungsmodelle bzw. Handlungskonzepte im Mittelschulkontext spielen und welche Instrumente zur Unterstützung von Schulleitungshandeln entwickelt bzw. angeboten wurden. Nach einem themenbezogenen Forschungsüberblick folgt eine abschließende Diskussion mit Überlegungen zu weiteren Vorgehensweisen.

2. Neue Führungskonzepte und Handlungsmodelle

Schulische Führungskräfte haben einen nachgewiesenen Einfluss darauf, wohin sich eine Schulkultur entwickelt und wie die Schüler*innen erfolgreich lernen (Bonsen, 2016). Schulisches Führungshandeln wird maßgeblich von spezifischen Situationen und Kontexten beeinflusst, es handelt sich dabei um ein multidimensionales Konstrukt (Brauckmann & Eder, 2019). Um als Führungskraft dem komplexen Zusammenspiel systemischer Faktoren im Schulalltag erfolgreicher zu begegnen, findet man in der Führungs- und Managementforschung der letzten Jahre umfangreichere theoretische Ausdifferenzierungen zu Führungskonzepten bzw. -modellen mit unterschiedlichen Kernelementen (Schratz et al., 2016; Brauckmann & Eder, 2019).

Neuere Führungskonzepte beleuchten den Führungsprozess als Ganzes, nehmen daher neben der Schulleitung weitere Personen in den Blick und sprechen beispielsweise von verteilter, geteilter oder partizipativer Führung (Schratz et al., 2016). Im Zuge der Einführung der NMS stieß diese breiter angelegte Führungsperspektive – welche bereits lange Zeit im angloamerikanischen Sprachraum beforscht und diskutiert wurde – auch im deutschsprachigen Raum auf gesteigertes Interesse (Strauss & Anderegg, 2020, S. 9).

Um die veränderte Sicht auf Führungsaufgaben und Führungsverständnis in der NMS darzulegen, werden die theoretischen Referenzmodelle von *Leadership for Lear-*

ning (MacBeath, 2013) und *Teacher Leadership* (Wenner & Campell, 2017; Strauss & Anderegg, 2020) herangezogen. Im Führungskonzept *Shared Leadership* sind beide Führungsansätze durch die Gemeinsamkeit, Führung zu teilen und gemeinsam Verantwortung für das Lernen an der Schule zu übernehmen, miteinander verwoben (Westfall-Greiter & Hofbauer, 2015). Es besteht die Wirkungsannahme, dass in der NMS durch die Verwebung der Führungskonzepte die Gestaltung einer lernwirksamen Schule in der Praxis gelingt.

2.1 Leadership for Learning

Leadership for Learning umfasst einen breiten entwicklungsbezogenen Blick auf das Lernen auf allen Systemebenen einer Schule sowie deren Zusammenspiel im Lernen der Schüler*innen, im professionellen Lernen der Lehrpersonen, in der Lernenden Schule als Organisation und im Lernen von Leadership selbst (MacBeath & Dempster, 2009; MacBeath et al., 2018; Schwarz, 2019).

Den wissenschaftlichen Beiträgen zufolge basiert *Leadership for Learning* (MacBeath, 2013) auf fünf tragenden Prinzipien für wirkungsvolles Führungshandeln, welche das professionelle und das organisationale Lernen an den Schulen begleitet: 1. Im Zentrum steht das Lernen auf allen schulischen Systemebenen. 2. Die Organisation der Schule orientiert sich am Lernen. Es werden lernförderliche Rahmenbedingungen geschaffen. 3. An einer Schule wird immer wieder über das konkrete Lernen gesprochen (wirksame Dialoge). 4. Alle Beteiligten nehmen in ihren Rollen bzw. Verantwortungsbereichen Führung wahr. 5. Alle Beteiligten übernehmen in ihren Aufgabenbereichen für ihre Arbeit Verantwortung (MacBeath & Dempster, 2009; Anderegg & Gregorzewski, 2019; Schwarz, 2019).

Leadership for Learning kann wertvolle Orientierungslinien für Schulleitungen bieten: Die einzelnen Prinzipien sind als begriffliche Konstrukte mehrdeutig interpretierbar und das komplexe Feld lernwirksamen Schulleitungshandelns wird in vielschichtigen, in ihrer Wirkung korrespondierenden Facetten sichtbar. Beispielsweise zeigt sich lernwirksames Schulleitungshandeln in Facetten des Nah-dran-Seins, Anschubsens oder Navigierens (Schratz et al., 2019a), oder als Einladen zur gemeinsamen Schulführung, Beteiligen des Kollegiums im behutsamen Mitnehmen, Einbeziehen in die Verantwortung bzw. Stärken von Kollegialität im Umgang auf Augenhöhe (Ammann, 2020).

In der Konzeption der NMS wird *Leadership for Learning* wie folgt interpretiert (Schwarz, 2014, 2019): Im Reformkonzept der NMS wird die Erwartung formuliert, die neuen Dimensionen des Lernens und Lehrens (neue Lernkultur) durch entsprechende empirisch gut abgesicherte pädagogische Konzepte in die Praxis zu bringen. Hierzu dient auch das beschriebene Referenzmodell von *Leadership for Learning* von MacBeath. Idealerweise orientieren sich in der NMS alle Beteiligten an gemeinsamen Zielen, welche sich wiederum an der Gestaltung einer optimalen Unterrichtsqualität und entsprechender Lernumgebungen orientieren (Schubert & Hofbauer, 2020). Der dazu erforderliche Dialog zwischen den Beteiligten fördert die Entstehung einer Lernkultur (u. a. auch durch gemeinsame Fortbildungen und entsprechende Begleitinst-

umente) sowie die eines gemeinsamen Verständnisse von Schulqualität. Es werden Strukturen und Möglichkeiten für aktive Teilhabe und Mitbestimmung geschaffen, um den Ressourcenpool für innovative Lösungen mit Bezug auf das Lernen zu erweitern (Schatz et al., 2016). Expertisen und Kompetenzen aus dem Kollegium werden gezielt für eine stärkenorientierte und selbstverantwortliche Beteiligung bei der Schulentwicklung verwendet. In solch einem Kontext sind Mitarbeiter*innen eher motiviert, neue Führungsaufgaben wahrzunehmen (MacBeath et al., 2018; Schwarz, 2014). Für die Rolle der Schulleitung bedeutet es, durch Dialoge Beziehungsnetze innerhalb und außerhalb der Schule aufzubauen, dadurch vertrauensvolle Beziehungsstrukturen zu schaffen, worin die Menschen Sicherheit, Motivation und Bestärkung erfahren dürfen, etwas Neues auszuprobieren und daraus zu lernen. Somit gestaltet sich Führen und Lernen dynamisch und lernseits orientiert.

2.2 Shared Leadership

Im *Shared Leadership* vereinen sich die Bedürfnisse schulischer Führungskräfte Führungsverantwortung zu teilen bzw. gemeinsam Verantwortung für das Lernen zu übernehmen. Pearce und Conger (2003) definieren Shared Leadership als einen dynamischen und interaktiven Prozess zwischen sich gegenseitig wechselnd beeinflussenden Personen oder Gruppen zum Zwecke der Zielerreichung. Im schulischen Kontext intendiert *Shared Leadership* eine Verabschiedung von den überholten Erwartungen an die Schulleitung als „Superman and Wonder Woman of School Leadership“ (Spillane, 2006, S. 3) in Erscheinung zu treten und z. B. die Last der Unterrichtsentwicklung als Einzelperson zu tragen. Jede Person kann situationsabhängig Leader oder Follower sein (Spillane, 2015).

In der Konzeption der NMS wird der Entwicklungsbereich *Shared Leadership* anhand von Qualitätsdimensionen Rollenklarheit, Kommunikation und Balance wie folgt definiert:

Rollenklarheit: Führungsdynamik ist in mehreren Bereichen der Schule spürbar. Ein Großteil des Kollegiums nimmt die eigene Verantwortung für das Gelingen der Schule wahr. Rollen und Funktionen sind allen klar. Teacher Leaders arbeiten auf Augenhöhe mit Kolleg*innen und werden von ihnen akzeptiert und ernst genommen.

Kommunikation: Alle fühlen sich informiert. Es gibt regelmäßige Abstimmung zwischen Teacher Leaders und Schulleitung. Eine für alle lernförderliche Umgebung wird durch entsprechende zeitliche Strukturen und Ressourcen gesichert. Alle sind miteinander im Kontakt.

Balance: Der Wirkungskreis von Teacher Leaders umfasst das ganze Kollegium, alle beteiligen sich an Praxisentwicklung und tauschen sich systematisch und wirkungsvoll aus. Es herrscht eine Atmosphäre der gegenseitigen

Anerkennung für die jeweiligen Stärken. Lernen gehört zum Selbstverständnis im Kollegium. (Hofbauer & Westfall-Greiter, 2015, S. 42)

Shared Leadership zeigt sich als bedeutungsvolle Schnittmenge der Führungsansätze *Leadership for Learning* und *Teacher Leadership*. Das Beschreiten gemeinsamer Lernpfade als dynamisches Duo und die Unterstützung der Arbeit der Lerndesigner*in am Schulstandort durch die Schulleitung bildet die Basis für die Schaffung von *Shared Leadership* und es können sich neue Führungsstrukturen und -strategien herausbilden (Hofbauer & Schwarz, 2016). Dies zeigt sich in Form von Beteiligung (Mitverantwortung und Mitgestaltung) sowie Übernahme von Verantwortung (Verantwortungsgemeinschaft) und Verbindlichkeit einerseits und andererseits z.B. durch den vermehrten Einsatz Kollegialer Hospitationen, dem Aufbau von Professionellen Lerngemeinschaften als Schulentwicklungsstrategie oder der Nutzung von Reflexionsinstrumenten wie dem Classroom Walkthrough (Schratz et al., 2019b; Schley et al., 2009).

Shared Leadership definiert sich unter anderem durch einen Kulturwandel – weg von der alleinigen hierarchischen Betrachtung von Führung durch die Autoritätsbrille – hin zur Schulkultur, in der sich Autorität auch durch Expertise, Rollengestaltung und die verantwortungsvolle Übernahme von Aufgabenbereichen abbildet. Die Schulleitung praktiziert und pflegt eine geteilte Führungsverantwortung, sie fördert Teamarbeit und ein gutes Schulklima, reflektiert selbst regelmäßig die Arbeit (MacBeath, 2013; Schratz et al., 2016). *Shared Leadership* wird im Schulalltag sichtbar, wenn auf allen Systemebenen zusammengearbeitet wird, wenn Führungsverantwortung von verschiedenen Menschen partizipativ übernommen wird, wenn die Schulleitung als Einzelperson unmöglich alle schulischen Prozesse initiieren sowie betreuen kann und wenn komplexe Herausforderungen gemeinsam erfolgreicher bewältigt werden können. Alle tragen etwas zum Gelingen bei, die Beziehung von Leadership und Lernen ist überall in der Schule präsent. Es wird gelernt und geführt in unterschiedlichsten Konstellationen (Schwarz, 2016).

2.3 Teacher Leadership

Shared Leadership benötigt ein Gegenüber in Form von Teacher Leadership und die Bereitschaft der Schulleitung, führende Mitarbeit an konzeptionellen Aufgaben bei Lehrpersonen zu fördern und zu ermöglichen. Teacher Leader zeichnen sich durch besondere Kompetenzen und Erfahrungsbereiche aus, wie z.B. langjährige Lehrerfahrungen und ausgeprägte soziale sowie fachliche Kompetenzen, die sie zu Teamplayern und Vorbildern im Kollegium machen. Sie verstehen es, Kolleg*innen zu motivieren, Neues auszuprobieren, Gedanken gemeinsam zu reflektieren und weiterzuentwickeln und so die Expertisen auf allen Systemebenen wachsen zu lassen. Teacher Leader begleiten und beraten, sie analysieren, machen vor, unterstützen und entwickeln etwas Neues. Sie fördern die schulweite Professionalisierung, sind lernwirksam und unterstützen somit die Schul- und Schulkulturentwicklung (Rößler & Kraller, 2021; Rößler & Schratz, 2018; Tomal et al., 2014). Die Verteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten über das Klassenzimmer hinaus, an welchen Lehrpersonen beteiligt sind, kann mit unterschiedlichen

Zielsetzungen geschehen: funktionsbezogen (z. B. Team- oder Fachgruppenleitung), themenbezogen (Führungsverantwortung aufgrund spezifischer Themen-Affinität, z. B. im IT-Bereich oder Qualitätsmanagement) und professionsbezogen (pädagogische Fachpersonen als Innovationskräfte für das Lehren und Lernen in der Schule). Diese Unterscheidung ist nicht trennscharf zu interpretieren, sie dient als Orientierungshilfe, um Teacher Leader an der Schule zu finden und zu fördern (Strauss, 2020).

Schulleitungen können die Handlungsfähigkeit von Teacher Leader fördern, und zugleich ist es auch ihre Aufgabe, ihre eigene Führungsrolle im veränderten Kontext neu zu gestalten (Rößler & Schratz, 2018). Auch für Teacher Leadership sind die Prinzipien: Rollenklarheit, Kommunikation und Balance essenziell (Hofbauer & Schwarz, 2016).

3. Neue Unterstützungsinstrumente für veränderte Führungsaufgaben an der NMS

In der NMS etablierten sich aus den Entwicklungsnotwendigkeiten heraus neue Instrumente zur kriteriengeleiteten Schulentwicklung bzw. zur unterrichtsbezogenen Führung: der *School Walkthrough* und der *Classroom Walkthrough*.

3.1 School Walkthrough

Der School Walkthrough (SWT) stellt ein kriterienorientiertes Instrument für die Schulentwicklungspraxis dar und richtet sich primär an innerschulische Akteur*innen (Lehrpersonen und Schulleitung). Er wurde als Rahmenmodell für Schulqualität an NMS entwickelt (Hofbauer & Westfall-Greiter, 2015). Die Inhalte dieser downloadbaren Broschüre sind in Form von Qualitätskriterien angeordnet – angelehnt an die zentralen Bausteine der Mittelschulreform (z. B. Teamteaching, Shared Leadership, flexible Differenzierung oder Aufgabenkultur). Die Dimensionen des SWT orientieren sich zudem an den Merkmalen guter Schule im 21. Jahrhundert. Es wurde im Besonderen darauf geachtet, dass die Zielbilder der einzelnen Entwicklungsfelder auch an den offiziellen Qualitätsrahmen von Schule (damals Schulqualität Allgemeinbildung, SQA) angelehnt sind, um Orientierung in der schulischen Praxisentwicklung zu ermöglichen (ebd.).

Durch fünf qualitativ abgestufte Praxisbeschreibungen (von „noch nicht“ über „am Weg“ bis „weiterführend“) eines angestrebten Zielbildes der jeweiligen inhaltlichen Dimension kann eine Reflexion der Qualität des eigenen Handelns erfolgen bzw. eine Basis für konkretes kollegiales Feedback hergestellt werden.

Fokus auf Flexible Differenzierung					
	Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
Klarheit & Transparenz	Die zu erzielenden Kompetenzen, Anforderungen bzw. Lernziele lassen sich schwer erkennen. Die Frage, was das Ziel ist bzw. was eine gute Leistung ausmacht, ist schwer zu beantworten.	Teilziele sind erkennbar. Das, was am Ende beurteilt wird, bzw. Erfolgskriterien werden beiläufig angedeutet. Es ist kein oder nur geringes gemeinsames Verständnis über die Anforderungen vorhanden.	Lernziele (Verstehen, Wissen und Können) sind für jede/n als Zielbild zugänglich und als Gesamtbild nachvollziehbar. Das Zielbild gilt für alle. Rückmeldung erfolgt meist nach Kriterien, die für alle gelten.	Lernziele (Verstehen, Wissen und Können) und Erfolgskriterien sind transparent und dienen als Kompass für alle Beteiligten. Die Lernenden haben ein gemeinsames Verständnis von den Anforderungen und beziehen sich darauf.	Die Lernenden wissen, was zu tun ist und wozu sie es tun; die Arbeit scheint ihnen sinnvoll und relevant und erweckt dadurch Ernsthaftigkeit.
Flexible Gruppierung & Klassenführung	Unterschiedliche Vorerfahrungen, Interessen und Lernpräferenzen werden ausgeklammert. Alle Lernenden sind mit den gleichen Aufgaben beschäftigt und sollen im gleichen Tempo arbeiten. Daraus entstehende Unterschiede und Abweichungen werden als Mängel oder Probleme behandelt.	Die Lernenden sind in fixen Gruppen eingeteilt und nehmen sich gegenseitig differenziert auf Basis einer Gruppenzugehörigkeit wahr. Der Unterricht findet in Halbklassen oder Halbgruppen statt. Unterschiedliche Zielsetzungen bzw. unausgewogene Aufgaben für Einzelne führen zu auseinanderdriftenden Leistungen.	Differenzierungsmaßnahmen orientieren sich primär an Vorwissen. Relativ fixe Gruppen arbeiten zusammen bzw. entstehen durch Selbstwahl der Lernenden. Sie nehmen sich gegenseitig unterschiedlich wahr, u.U. aufgrund einer Gruppenzugehörigkeit, die in der Schule erst entstanden ist. Klassenführung bei zeitgleich unterschiedlichen Gruppierungen und Aufgaben gelingt zum Teil.	Differenzierungsmaßnahmen orientieren sich an Informationen über Vorwissen, Interessen und Lernpräferenzen. Es wird zwischen unterschiedlichen Lernsettings und Gruppenkonstellationen fließend gewechselt. Muster von Zuteilungen oder Etiketten sind nicht erkennbar. Gemeinschaftsgefühl ist spürbar.	Es herrscht eine inklusive, förderliche und respektvolle Lernkultur. Unterschiede werden als Ressourcen positiv thematisiert und für die Gestaltung von Lernsettings und Gruppenkonstellationen genutzt. Jede/r hat Anlass, mit jedem/jeder zu arbeiten.

Abbildung 1: Auszug aus School Walkthrough (Hofbauer & Westfall-Greiter, 2015, S. 37)

Lehrpersonen bzw. auch Schulleitungen können im Rahmen einer Analyse ausgewählter Entwicklungsfelder Einschätzungen entlang der vorgegebenen Zielbilder vornehmen und mögliche Wege hin zu einer „nächsten Praxis“ (next practice) definieren. Der Einsatz des SWT als Instrument für Schulentwicklung und Professionalisierung fokussiert auf die Verbesserung von schulischen Lernsituationen und fördert den professionellen Dialog. Dies zeigt sich über eine Aushandlung von möglichen gemeinsamen Zielen, die Verwendung gleicher Begrifflichkeiten sowie die Entwicklung eines geteilten Verständnisses von qualitativvoller Praxis. Das übergeordnete Ziel des SWT bleibt allerdings die Verbesserung der Lernerfahrung von Schüler*innen (Bickel et al., 2014; Hofbauer & Westfall-Greiter, 2015).

Das Instrument kann sowohl von einzelnen Lehrpersonen als auch Teams oder dem ganzen Kollegium verwendet werden. Es kann dabei verschieden herangegangen werden, z. B. in Form einer Gesamtanalyse oder einer fokussierten Analyse eines Entwicklungsbereiches. Tipps für die methodische Vorgehensweise finden sich in der Broschüre ebenso wie thematische Hintergrundinformationen (Hofbauer & Westfall-Greiter, 2016).

Die NMS hat mit dem SWT ein Entwicklungsinstrument zur Verfügung, welches sowohl inhaltlich als auch in der praktischen Umsetzung die fünf Prinzipien des Leadership for Learning verinnerlicht. Er soll als Werkzeug einer reflektierten Schulkultur zum Einsatz kommen, um durch gezielte Entwicklungstätigkeiten die schulischen Erfolge der Schüler*innen positiv zu beeinflussen (Hofbauer & Westfall-Greiter, 2015).

Obwohl der SWT ursprünglich als internes Evaluationsinstrument gedacht war, wurde er vielfach auch von Schulaufsichtsverantwortlichen im Rahmen von Schulbesuchen verwendet. Inwieweit der SWT die Qualitätsarbeit an Schulen jedoch tatsächlich beeinflusst hat, kann aufgrund fehlender empirischer Daten nicht eingeschätzt werden (Hofbauer & Westfall-Greiter, 2015; Schratz et al., 2019b).

3.2 Classroom Walkthrough

In Schulen ist ein großer Schatz an Wissen vorhanden, das durch gemeinsame Beobachtung bzw. dialogische Reflexion von und für die Beteiligten erschlossen werden kann. Schulleitungspersonen, die nah am schulischen Geschehen sind, können durch Gespräche über aktuelle Ereignisse Lehrenden ein Gefühl der Anteilnahme und der Teilhabe vermitteln (Schratz et al., 2019). Mit Hilfe des Instruments „Classroom Walkthrough (CWT)“ kann sich eine besondere Form des dialogischen und reflektierten Miteinanders zwischen Schulleitung und Lehrpersonen (Schwarz, 2013, 2016) entwickeln.

Die Schulleitung unternimmt im Schulalltag regelmäßig wiederkehrende kurze (unangekündigte) Unterrichtsbesuche. Dabei orientieren sich die Unterrichtsbeobachtungen bestenfalls an mit dem Kollegium festgelegten Look-fors (Beobachtungskriterien), die vor allem in Verbindung mit dem Lernen stehen. Andererseits kann es auch – vor allem zu Beginn der Beobachtungsphase – beziehungsstiftend sein, nicht vordefinierte bzw. beeindruckende Beobachtungen zu sammeln und anschließend zu thematisieren. Der professionell angelegte dialogisch gestaltete Reflexionsprozess bzw. informelle Austausch erfolgt entlang der gesammelten Beobachtungen (Daten) und ist an ein wertschätzendes und vertrauensvolles Gesprächsklima gebunden.

Beim CWT zeigt die Schulleitung durch die Unterrichtsbesuche Interesse am Geschehen und bringt den Beteiligten gegenüber Wertschätzung zum Ausdruck. Durch gezielte Fragetechniken kann auch professionelle Zugewandtheit verstärkt sichtbar werden (Schratz et al., 2019). Erstrebenswert sind Konversationen auf Augenhöhe mit den Lehrpersonen als Expert*innen für Lernen und Lehren. Empirische Erhebungen haben gezeigt, dass Konversationen mit Lehrkräften und Schüler*innen auf Basis von CWT-Daten zu einer förderlichen Entwicklung einer schulweiten Feedback- und Reflexionskultur beitragen können (Schwarz, 2016). Auch haben Schulleitende die Möglichkeit, aus den Beobachtungen und Konversationen im Rahmen des CWT gemeinsam mit den Lehrpersonen Entwicklungsbedarfe und Maßnahmen zur Weiterentwicklung abzuleiten (Klein, 2018; Schwarz, 2013, 2016).

Die Schulleitung generiert auf Grundlage vieler Unterrichtsbesuche am Schulstandort ein möglichst umfassendes Bild des Entwicklungsstands und schafft Evidenzen in Form von (verdichteten) Beschreibungen. Dabei ist es wichtig, transparent zu kommunizieren und darzulegen, dass die Beobachtungsdaten aus der schulischen Unterrichtspraxis der Initiierung eines schulinternen Entwicklungs-, Austausch- bzw. Lernprozesses und nicht der Beurteilung dienen (Schwarz, 2013; Schratz et al., 2019b).

Die Prinzipien von Leadership for Learning kommen beim CWT vorrangig durch den Dialog über Lehren und Lernen in einer professionellen und lernförderlichen Lernumgebung zum Tragen. Die praktische Umsetzung des CWT erfolgt im besten Fall in kollegialer Beratung bzw. Abstimmung und in geteilter Verantwortungsübernahme der Beteiligten für den Prozess.

4. Befunde zur Neuen Mittelschule im Kontext veränderter Führungsaufgaben

Eine Evaluation der NMS liegt für den Zeitraum von 2008 bis 2015 von Eder, Altrichter, Bacher, Hofmann und Weber (2015) vor. Nach vier Jahren Pilotierungsphase wurden besondere Stärken und Schwächen aus den Modellversuchen der einzelnen Bundesländer nachgezeichnet. Das umfassende Evaluationskonzept widmete sich der Ausgangsanalyse sowie den Untersuchungen der pädagogischen Konzepte, um möglichst viele Befunde zu sammeln und zusätzlich in einer Metaanalyse aufzuarbeiten (IQS, 2022). In diesem Kontext finden sich auch Befunde zum Themenbereich Shared Leadership.

Eine Befragung der Lerndesigner*innen zeigte 2011/12 im vierten Jahr der Pilotierung, dass die neue Funktion Lerndesigner*in an den NMS durch die bundesweite Entwicklungsarbeit zur Förderung der Unterrichtsentwicklung eingerichtet werden konnte, wobei die Akzeptanz der Rolle bei den Schulleitungen höher war als unter Kolleg*innen an den Standorten und es noch mehr Klarheit in Bezug auf Rollenwahrnehmung, Aufgabebereiche und Rahmenbedingungen erforderte (Petrovic & Svecnik, 2015). Hürden bei der Umsetzung gab es vor allem bezogen auf die Akzeptanz der neu erschaffenen Funktion in den Kollegien sowie Unklarheit hinsichtlich der Verantwortung, die Lerndesigner*innen bei der Umsetzung tragen sollten (Eder et al., 2015).

Die Untersuchungen zur Einführungsphase des Classroom Walkthrough als Entwicklungsinstrument an sechs NMS brachte nach den ersten zehn bis 16 Monaten der Umsetzung (2013/14) folgende Ergebnisse (Schwarz, 2016): An den Schulen ist es gelungen, alle Systemebenen in die Einführung und Entwicklung des CWT einzubeziehen. Es wird häufig vom Unterrichten, Lehren und Lernen gesprochen, die Betrachtung des Lernens erfolgt noch oft aus lehrseitiger Perspektive. Eine professionelle Feedbackkultur wird von den befragten Schulleitungen und Lehrpersonen als Schlüssel für Lernen auf allen Systemebenen erkannt und die Bereitschaft ist hoch, sich auf gegenseitige Feedback-, bzw. Reflexionsangebote einzulassen. Bemängelt wurde die Qualität der aktuellen Feedbackgespräche. Sie werden als unzureichend beschrieben und als Gründe werden administrative Überlastung und fehlende Zeitressourcen der Schulleitung sowie ein Professionalisierungsbedarf zur dialogischen Führung von Feedbackgesprächen genannt. Die Förderung der Partizipation und Mitgestaltung von schulischen Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen kann an allen untersuchten Schulen im Befragungszeitraum 2014/15 kaum zur Geltung. Die Einführung des CWT wurde an allen Schulen top-down eingeführt, was von den Lehrenden zwar akzeptiert, jedoch auch kritisiert wurde. Das Bedürfnis nach Vernetzung und Austausch, um Entwicklung voranzutreiben und Verantwortung dafür zu teilen, trat in den Aussagen markant hervor. Die Ergebnisse decken sich mit Befunden, die aufzeigen, dass Lehrpersonen eine Lernumgebung benötigen, in der sie beginnen, über ihre Annahmen und ihre Praxis Fragen zu stellen (MacBeath/Townsend, 2011b).

Die Entwicklung von Teamstrukturen und Teamarbeit ist an allen Schulen in unterschiedlichen Stadien der Umsetzung. Die Arbeit der Lerndesigner*innen sowie der Teacher Leader in Fachgruppen wird von Schulleitungen schon als entlastend wahr-

genommen. Durch den Ausbau von Leitungs- und Teamstrukturen für Unterrichtsentwicklung wird auf Führungsebene Entlastungspotential gesehen. Häufige wertschätzende Kontakte zwischen Schulleitungen, Lehrpersonen und Schüler*innen werden als förderlich für eine durch Gemeinschaft geprägte Lernumgebung und die Entwicklung von Shared Leadership empfunden. Die Förderung der Kommunikation in Teams, vor allem über die Wirkung von pädagogischen Handlungen, stand noch sehr am Anfang. Im Interesse der Schulen sollte Shared Leadership auf allen Systemebenen entstehen dürfen. Grundsätzlich war an den beforschten Schulen die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme und zum Teilen von Verantwortung in unterschiedlichen Ausprägungen gegeben und noch ausbaufähig (Schwarz, 2016).

Die TALIS-Untersuchung 2018 widmet sich den Rahmenbedingungen schulischen Lernens und Lehrens aus Lehrer*innen- und Schulleitungssicht im internationalen Vergleich. Das Ausmaß der Tätigkeiten im Bereich der *pädagogischen* und *administrativen Leitungstätigkeiten* von österreichischen Schulleitungen wurde untersucht. Von 2008–2018 hat sich der Zeitaufwand in diesen beiden Dimensionen kaum verschoben, jedoch wird die eingeschätzte Wichtigkeit der *pädagogischen Leitungstätigkeit* in der Subkategorie „Probleme lösen“ 2018 von den NMS-Schulleitungen signifikant höher eingeschätzt als von den Führungskräften an der AHS-Unterstufe und auch signifikant höher als 2008 (Glaeser & Schmich, 2019). Schratz (2019) führt diese Signifikanz der Subkategorie Probleme lösen auf die strukturellen Systeminterventionen im Transformationsprozess in der NMS-Reform zurück. 2018 räumen ebenfalls NMS-Schulleitungen der Wichtigkeit der *administrativen Leitungstätigkeit* in der Subkategorie „Verwalten und Gestalten“ insgesamt einen höheren Stellenwert ein als AHS-Schulleitungen (Gläser & Schmich, 2019), jedoch eine geringere Wichtigkeit als noch 2008. Die Ursachen werden sich erstens im Bereich der Schulreformaktivitäten im Transformationsprozess der NMS und zweitens in der Übernahme von Führungsverantwortung von Lehrpersonen in Shared Leadership mit der Schulleitung an der NNS vermutet (Schratz, 2019).

Jandrisits (2019) untersucht in seiner Masterarbeit den Wert des CWT zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Wesentlich für das Gelingen des CWT sind eine positive Einstellung des Kollegiums zum CWT und eine Vertrauensbasis an der Schule. Der Zeitfaktor spielt für Schulleitungen eine wesentliche Rolle. Administrative Überlastung wirkt sich hemmend auf die Frequenz des CWT aus. Grundsätzlich sind die befragten Schulleitungen dem CWT gegenüber positiv gestimmt. Zur Entwicklung von Shared Leadership als Führungsaspekt beim CWT gab es keine weiteren Erkenntnisse aus der Praxis.

Es liegen kaum Befunde aus der NMS-Forschung mit direktem Bezug zu Fragen schulischer Führung vor. Aigner (2019) führt in einer Qualifikationsarbeit eine Analyse zur Umsetzung des Teamteachings an niederösterreichischen NMS mit Fokus auf das Schulleitungshandeln durch. In einer nicht verallgemeinerbaren qualitativen Befragung von Schulleitungen wird der Tätigkeitsbereich von Schulleitungen im Kontext von Teamteaching als sehr breit dargelegt, z.B. durch strategische und überlegte Zusammenstellung von Teams, über Hilfestellungen für und Feedbacks an Teams bis zur Leitung von Fachkonferenzen und dem Führen von Einzelgesprächen mit Teammitgliedern. Ebenfalls wird es als Aufgabe der Schulleitung angesehen, für die Teamarbeit und

das Teamteaching erforderliche Ressourcen und Rahmenbedingungen sicherzustellen, was nicht immer möglich war (Aigner, 2019).

5. Fazit und weiterführende Überlegungen

Schulleitungen sind gefordert, an ihren Schulstandorten anhaltende Qualitätsentwicklung zu gewährleisten (BGBl. I Nr. 29/2011). Förderlich dafür zeigt sich eine sowohl an Evidenzen als auch an Entwicklung orientierte pädagogische Führungspraxis (Wiesner & Schratz, 2020). Führungsarbeit zielt auf eine Verbreiterung von Leadership, um das Zusammenspiel von Führungsverantwortung und Lernen auf und zwischen den schulischen Systemebenen erfahrbar zu machen und zu stärken. Teacher Leaders unterstützen die Schulleitung dabei, neue Verbindungen zwischen Führung und Lernen sowie zwischen Lehrenden und Lernenden zu schaffen (Schley & Schratz, 2005; Lohmann & Schratz, 2015).

In der NMS hat vor über zehn Jahren die Etablierung von Teacher Leaders und damit eine systematische Hinwendung zu geteilten Verantwortungsaufgaben begonnen. Krisen wie die Corona-Pandemie haben gezeigt, dass Systeme darauf angewiesen sind, in unsicheren Zeiten gemeinsam und abgestimmt vorzugehen. Schulstandorte, an denen bereits Strukturen durch die Schulleitung geschaffen wurden, die Dialogräume offenhalten und einen koordinierenden Austausch über pädagogische Themen gewährleisten, fiel der Umgang mit den veränderten Rahmenbedingungen deutlich leichter (Feldhoff et al., 2022).

Diese Erkenntnis bekräftigt den Ansatz der NMS-EB und lässt die Schlussfolgerung zu, dass pädagogische Veränderungen wie die Einführung einer neuen Lern- und Lehrkultur immer auch in Verbindung mit der Professionalisierung von Schulleitungen erfolgen müssen, welche die Rahmenbedingungen für die Veränderungen in den schulischen Organisationen mitgestalten.

Wie der Beitrag verdeutlicht, fehlt es an empirischen Arbeiten zum Leitungshandeln an Mittelschulen. Neben fehlenden Befunden zu Auswirkungen der NMS-Reform auf das Leitungshandeln, gibt es ebenfalls kaum Hinweise, inwieweit sich der Führungsansatz Leadership for Learning an den Standorten etabliert hat. Weiterführende Forschung in diesem Bereich wäre vor diesem Hintergrund wichtig und hilfreich.

Der SWT und der CWT haben als unterstützende Entwicklungsinstrumente Einzug in die Schulentwicklungs- und Führungskultur von Mittelschulen gefunden. Allerdings fehlen diesbezüglich empirische Befunde, inwieweit sich die Arbeit mit diesen Instrumenten auf die Qualitätsentwicklung an den Schulstandorten bzw. durch die Nutzung der Instrumente durch die Schulaufsicht, auf die Qualitätsentwicklung in Bildungsregionen auswirkt.

Vor dem Hintergrund aktueller Reformentwicklungen, in denen Schulleitende erweiterte Aufgabenbereiche verantworten (z.B. Professionalisierung), ist überdies eine Weiterentwicklung des SWT anzudenken.

Schulleiter*innen sollen in ihrem System Werte vertreten und vermitteln und benötigen dafür Stabilität in einem für sich und die Kollegenschaft stimmigen Wertesystem,

um verantwortungsvoll und wirksam zu Handeln und dies auch offen zeigen zu können. In einem offenen und vertrauensvollen Schulklima kann das miteinander Reflektieren als routinierte Praxis an der Schule wachsen (Wiesner & Schratz, 2020). Dies bedeutet gleichzeitig, dass fortlaufend in die Professionalisierung von Schulleiter*innen investiert werden muss. Die NMS-Entwicklungsbegleitung hat mit den verpflichtenden Fortbildungsreihen (bundesweite Lernateliers) eine systematische Fortbildungsschiene eingerichtet. Mit dem Bekenntnis zum Leitungsverständnis des Leadership-for-Learning-Ansatzes (inkl. Shared Leadership) wurde sichergestellt, dass pädagogische Fragen sowie die geteilte Verantwortung für Lernprozesse in der Schule nicht nur durch die Schulleitung, sondern von allen verantwortet wird. Kein Reformvorhaben vorher (und auch danach) hat in dieser umfänglichen Weise die Rolle der Schulleitungen in der Umsetzung von Reformzielen mitbedacht.

Literatur

- Aigner, R. (2019). *Zur Umsetzung des Teamteachings aus der Sicht von Schulleitungen. Masterarbeit*. PH Niederösterreich.
- Ammann, M. (2020). Facetten verteilter Führung in lernwirksamen Schulen – Auf phänomenologischer Spurensuche. In N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 136–151). hep.
- Anderegg, N. & Gregorzewski, M. (2019). Leadership for Learning. Facetten lernwirksamer Schulleitung. *Lernende Schule. Schulleitung 2020*, Nr. 88, 6–11.
- Bickel, D., Hofbauer, C. & Schwarz, J.E. (2014). NMS School Walkthrough. *Fünf Minuten für...*, No. 22. NMS-Entwicklungsbegleitung. BMBWF. https://www.lernende-schulen.at/pluginfile.php/3539/mod_folder/content/0/5mf022_...%20NMS%20School%20Walkthrough.pdf?forcedownload=1 [11.12.2022].
- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki, K. (Hrsg.). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_11
- Brauckmann, S., Eder, F. Führungsforschung im Bildungsbereich. (2019). Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 9, 5–15. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00242-6>
- Eder, F., Altrichter, H., Bacher, J., Hofmann, F. & Weber, C. (2015). *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht*. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/d3b7eaf8b4cf60d6eeb73f155f3b8c58eb072e87/eval_forschungsbericht.pdf [24.04.2022].
- Feldhoff, T., Radisch, F., Maag Merki, K., Jude, N., Brauckmann-Sajkiewicz, S., Maaz, K., Arndt, M., Habeck, L., Suter, F., Wüst, O., Rettinger, T., Reschke, K. & Selcik, F. (2022). *Erfahrungen von Schulleiter*innen in Deutschland, Österreich und in der Deutschschweiz während der COVID-19-Pandemie. Zentrale Ergebnisse der Längsschnittstudie. S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen*. www.s-clever.org [11.12.2022].
- Glaeser, A. & Schmich, J. (2019). Schulleitung: Die Wahrnehmung pädagogischer und administrativer Verantwortungsbereiche im Zeitvergleich. In J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *TALIS 2018 (Band 1) Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich*. Leykam.

- Hofbauer, C. & Schwarz, J. E. (2016). *Posterpresentation of Austrian Showcase*. International Conference of School Effectiveness and Improvement. www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/22141/mod_resource/content/1/ICSEI_Poster_Teacher_Leadership_final.pdf [11.12.2022].
- Hofbauer, C. & Westfall-Greiter, T. (2015). *School Walkthrough: Ein Werkzeug für kriteriengeleitete Schulentwicklung*. Baden, Innsbruck: ZLS-Eigenverlag. https://www.lernen-de-schulen.at/pluginfile.php/4187/mod_resource/content/0/SchoolWalkthrough.pdf [11.12.2022].
- IQS (2022). *Evaluation der Neuen Mittelschule (2008–2015)*. <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/abgeschlossene-evaluationen/evaluation-der-neuen-mittelschule> [11.12.2022].
- Jandrisits, D. (2019). *Der Classroom Walkthrough – eine Methode der Unterrichts- und Schulentwicklung aus Sicht der Schulleitung*. Masterthesis. Donau-Universität Krems.
- Kanape, A. & Kemethofer, D. (2017). Schulleitung in Österreich: Zwischen Steuerung und Autonomie. In A. Paseka, M. Heinrich, A. Kanape & R. Langer (Hrsg.), *Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie. Beiträge aus Aktions-, Schulentwicklungs- und Governance-Forschung* (S. 119–138). Münster: Waxmann.
- Klein, E. D. (2018). *Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung*. DuEPublico. https://www.researchgate.net/publication/323365577_Erfolgreiches_Schulleitungshandeln_an_Schulen_in_sozial_deprivierter_Lage_Eine_Zusammenschau_zentraler_Grundlagen_und_Befunde_aus_der_nationalen_und_internationalen_Bildungsforschung_Expertise_im_Auftlink/5a9021b3aca272140561335a/download [11.12.2022].
- Lohmann, A. & Schratz, M. (2015). „Ja, aber ...“. Widerstand als systembedingte Abwehr von Gefährdungspotenzial. *Lernende Schule – Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung* 72, 13–19.
- MacBeath, J. (2013). „Leading learning in a world of change.“ In OECD (Hrsg.), *Leadership for 21st century learning* (S. 83–106). <https://doi.org/10.1787/9789264205406-5-en>
- MacBeath, J. & Dempster, N. (2009). *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice*. Routledge.
- MacBeath, J., Dempster, N., Frost, D., Johnson, G. & Swaffield, S. (2018). *Strengthening the Connections between Leadership and Learning. Challenges to Policy, School and Classroom Practice*. Routledge.
- Pearce, Craig & Conger, Jay. (2003). *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. <https://doi.org/10.4135/9781452229539>
- Petrovic, A. & Svecnik, E. (2015a). Das Projekt NMS – Implementierung, Modellentwicklung und Umsetzung. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 13–22). Leykam. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/eval_forschungsbericht.pdf [24.04.2022].
- Rössler L. (o. J.). Regionale Vernetzung in der Modellregion. In L. Rössler & C. Kraler (Hrsg.), *Zwischenbericht 1. Jahr. Wissenschaftliche Begleitung Modellregion Bildung Zillertal*. https://www.mbz-tirol.at/wp-content/uploads/2017/04/Bericht_Modellregion_fin-1.pdf [24.04.2022].
- Rössler, L. & Kraler, C. (2019). *Modellregion Bildung Zillertal. 2. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Innsbruck. https://www.mbz-tirol.at/wp-content/uploads/2020/12/2_Zwischenbericht_fin.pdf [11.12.2022].

- Rößler, L. & Schratz, M. (2018). Leadership for learning. Teacher leaders as mediators for school-wide innovation and change. In J. Madalinska-Michalak (Hrsg.), *Teacher leadership: Areas: Educational Leadership and Change, Perspectives and inspirations, International Perspective* (S. 282–303). Foundation for the Development of the Education System.
- Schley, W. & Schratz, M. (2005). Leadership als Haltung. Soziale, emotionale, personale Kompetenz – wohin geht der Weg? *Erziehung und Unterricht*, 3–4(155), 250–260.
- Schley, W. & Schratz, M. (2011). Developing Leaders, Building Networks, Changing Schools through System Leadership. In T. Tomwmsend & J. MacBeath (Hrsg.), *International Handbook of Leadership for Learning* (S. 267–296). Springer.
- Schley, W. & Schratz, M. (2012). Wie kann der Aufbau einer neuen Schule gelingen? Erkenntnisse und Reflexionen aus der Entwicklungsbegleitung der NMS. *Erziehung und Unterricht* 164, 9–10, 16–21.
- Schley, W., Schratz, M., Hofbauer, C. & Westfall-Greiter, T. (2009). Das Konzept der NMS – Entwicklungsbegleitung als Transformationsprozess. *Erziehung und Unterricht*, 7–8, 686–689.
- Schratz, M. (2019). Kommentar zu Kapitel 8 Schulleitung. In J. Schmich, U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *TALIS 2018 (Band 1) Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 125–127). Leykam.
- Schratz, M., Ammann, M., Anderegg, N., Bergmann, A., Gregorzewski, M., Mauersberg, W. & Moeltner, V. (2019a). Schulleitungshandeln an ausgezeichneten Schulen. Erste Einblicke und empirische Befunde. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, 71–88. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00243-5>
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2015. Fokussierte Analysen und bildungspolitische Schwerpunktthemen* (S. 221–262). Leykam.
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C. & Pant, H. (2019b). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 403–454). Leykam.
- Schubert, A. & Hofbauer, C. (2020). Lerndesignerinnen und Lerndesigner als Teacher Leaders. In N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen*, (S. 152–168). hep.
- Schwarz, J. E. (2013). *Unterrichtsbezogene Führung durch „Classroom Walkthrough“*. Schulleitungen als Instructional Leaders. Studienverlag.
- Schwarz, J. E. (2014). Shared Leadership & Teacher Leadership. *Fünf Minuten für...*, No. 27. BMBWF. https://www.lernende-schulen.at/pluginfile.php/3539/mod_folder/content/0/5mf027_Shared_Leadership.pdf?forcedownload=1 [11.12.2022].
- Schwarz, J. E. (2016). *Classroom Walkthrough – Leadership für wirkungsvolles Lernen* (Leadership for Learning). Unveröffentlichte Dissertation, Universität Innsbruck.
- Schwarz, J. E. (2019). Leadership for Learning: Wie Schulleitung wirksam werden kann. *Fünf Minuten für ...*, No. 107. National Competence Center für lernende Schulen. PH Niederösterreich. https://www.lernende-schulen.at/pluginfile.php/3801/mod_folder/content/0/5mf107_Leadership_for_Learning.pdf?forcedownload=1 [11.12.2022].

- Schwarz, J. E & Jesacher-Rößler, L. (2023). Leadership for Learning als Bezugsrahmen einer bundesweiten Schulreform. In N. Anderegg, A. Knies, L. Jesacher-Rößler & J. Breitschaft (Hrsg.), *Leadership for Learning – gemeinsam Schule lernwirksam gestalten*, (S. 160–172). hep.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey Bass.
- Spillane, J. P. (2015). *Leadership and Learning: Conceptualizing Relations between School Administrative Practice and Instructional Practice*. *Societies* 2015 (S. 277–294). https://www.researchgate.net/publication/315365621_Leadership_and_Learning_Conceptualizing_Relations_Between_School_Administrative_Practice_and_Instructional_Practice [24.04.2022].
- Strauss, N.-C. (2020). Schule gemeinschaftlich führen. *Bildung Schweiz*, 2, I 2020, Bildungsforschung, 38–39. https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/weiterbildung/volksschule/schulfuehrung/bildung_schweiz_artikel__schulegemeinschaftlichfuehren_teacher_leader_nina_cathrin_strauss_2020.pdf [11.12.2022].
- Strauss, N.-C. & Anderegg, N. (2020). *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen. Führung von und in Bildungsorganisationen*. Hep.
- Svecnik, E. & Petrovic, A. (2013). *Die Lerndesignerarbeit aus der Sicht der Akteurinnen und Akteure. Ergebnisse einer Befragung zu Rahmenbedingungen, Rollenbild und subjektivem Gelingen*. BIFIE. <https://www.bifie.at/node/2183> [24.04.2022].
- Tomal, D, Schilling, C. & Wilhite, R. (2014). *The Teacher Leader. Core competencies and strategies for effective leadership*. Rowman & Littlefield.
- Wenner, J.A. & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87/1, 134–171.
- Westfall-Greiter, T. & Hofbauer, C. (2015). Nachhaltige Schulentwicklung durch gestärkte Teacher Leadership: Systemweite Strategien in der österreichischen NMS-Reform. *Ricerazione, six-monthly Journal on Learning Research and Innovation in Education*, 7/2, 125–144.
- Wiesner, C. & Schratz, M. (2020). Werteorientierte Führung braucht Haltung, Beziehung, Entwicklung und Evidenz. Die Führung von eigenverantwortlichen Schulen unter dem Leitkonzept der Entwicklungsorientierung. In E. Rauscher (Hrsg.), *Schulautonomie zwischen Freiheit und Gesetz. Das INNOVITAS-Handbuch* (S. 81–98). Pädagogische Hochschule Niederösterreich.

Teacher Leadership in der Mittelschule – Genese und Entwicklung der Lerndesigner*innen-Funktion

Zusammenfassung

Im folgenden Kapitel wird die Entwicklung der Funktion „Lerndesigner*in“ im Kontext der Mittelschulreform rekapituliert. Ausgehend von theoretischen Referenzrahmen zu den Ansätzen *Leadership for Learning* und *Teacher Leadership* wird nachgezeichnet, welche Konzepte bei der Einführung von Lerndesigner*innen leitend waren. In weiterer Folge wird Bezug auf die gesetzliche Verankerung, die praktische Umsetzung sowie die entwickelten Professionalisierungsmaßnahmen genommen. Außerdem wird versucht, die bisher vorhandenen Forschungsarbeiten, die zu diesem Thema in Österreich existieren, aufzubereiten. Der Beitrag schließt mit einem Fazit sowie einem Ausblick auf künftige Entwicklungsfelder der Lerndesigner*innen-Funktion bzw. Teacher-Leader-Rollen im Allgemeinen ab.

Schlüsselwörter: Lerndesigner/Lerndesignerin, Teacher Leadership, Teacher Leader, Leadership for Learning, Change Agents, Mittelschulreform

1. Einführung: Lerndesigner*in als Change Agent

Ein besonderes Merkmal der (Neuen) Mittelschule ist die Etablierung der Funktion „Lerndesigner*in“. Ihre Kernaufgabe ist es, die pädagogische Umsetzung der Reform bzw. die Einführung von Themen im Kontext einer veränderten Lern- und Lehrkultur am Standort zu begleiten (Altrichter et al., 2015). Im Zuge der Reformimplementierung wird den Lerndesigner*innen damit eine wichtige Aufgabe zuteil. Sie sind „die zentrale Person für die Standortumsetzung“ (Hofbauer, 2020, hervorgehoben im Original). Durch die Einführung einer speziell ausgebildeten Lehrperson sollte gewährleistet werden, dass das Wissen um die pädagogischen Elemente der Mittelschulreform (z. B. rückwärtiges Lerndesign, Kind-Eltern-Lehrpersonengespräche, Teamteaching und Binnendifferenzierung) an jedem Standort verfügbar ist. Als Expert*innen besteht ihre Aufgabe nicht nur darin, ihre Kolleg*innen in pädagogischen Fragen zu beraten sowie die Schulleitung dabei zu unterstützen, entsprechende Entwicklungsmaßnahmen zu planen und umzusetzen, sondern auch darin, als Change Agents Veränderungen am Standort zu initiieren und mitzutragen (Westfall-Greiter, 2013a). Lerndesigner*innen fungieren dabei als Bindeglied zwischen Schulleitung und Kollegium (Rößler & Schratz, 2018).

Durch die Sonderstellung dieser Funktion im österreichischen Schulsystem bietet sich diese Systemintervention im Besonderen an, näher betrachtet zu werden. Dabei wird zunächst auf die theoretischen Konzepte eingegangen, die der Funktion der Lerndesigner*innen, wie sie in der Phase der Entwicklungsbegleitung verbreitet wurde, zugrunde liegen. Dies sind zum einen der Führungsansatz *Leadership for Learning* sowie zum anderen Konzepte aus dem Feld der *Teacher-Leadership-Forschung*. Im Beitrag wird weiters versucht – die Betonung liegt auf versucht, da die empirische Be-

fundlage dünn ist –, eine Darstellung der praktischen Umsetzung in Österreich nachzuzeichnen. Dabei werden neben der gesetzlichen Verankerung der Funktion auch die Befundlage zu Rekrutierungspraxen und tatsächlichen Tätigkeitsbeschreibungen von Lerndesigner*innen in den Blick genommen. Gesondert wird auf die Maßnahmen zur Qualifizierung und Professionalisierung von Lerndesigner*innen eingegangen. Im letzten Abschnitt des Beitrags wird, vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus der Entwicklungsbegleitung sowie vorhandenen Befunden, rekapituliert, wie die Einführung und Etablierung von Lerndesigner*innen erfolgte und welche Entwicklungsfelder für die Zukunft benannt werden können bzw. welches Potential Spezialisierungen für Lehrpersonen bergen.

2. Theoretische Verortung der Funktion „Lerndesigner*in“

Wie eingangs erwähnt, handelt es sich bei Lerndesigner*innen um eine Funktion, die es bis zur Einführung der Neuen Mittelschule in dieser Form in Österreich noch nicht gab. Vor diesem Hintergrund wurde im Zuge der NMS-Entwicklungsbegleitung nach Referenzrahmen gesucht, die sowohl die systemische Einbettung der neuen Funktion als auch deren Handlungslogiken theoretisch begründen konnten. Sichtet man die Ausführungen zur Entwicklungsbegleitung, in deren Rahmen auch die Funktion der Lerndesigner*innen entwickelt wurde, so wird dort immer wieder auf zwei zentrale Konzepte verwiesen: *Leadership for Learning* (vgl. hierzu Schwarz in diesem Band) als übergreifendes Prinzip sowie Befunde zu *Teacher Leadership* als Referenz für die Handlungspraxis von Lerndesigner*innen (vgl. Hofbauer, 2020; Hofbauer & Westfall-Greiter, 2010; Westfall-Greiter, 2013b; Westfall-Greiter & Hofbauer, 2015). Vereint werden die beiden Führungszugänge insbesondere durch ihr Verständnis, Führung zu teilen (sharing of leadership) bzw. gemeinsam die Verantwortung z. B. für das Lernen zu übernehmen (Westfall-Greiter & Hofbauer, 2015).

2.1 Leadership for Learning – das Lernen im Blick

Leadership for Learning stellt ein Leitungskonzept dar, das das Lernen auf individueller (Schüler*innen, Lehrpersonen und Schulleitung) und organisationaler Ebene im Blick hat. Ausgehend von einer qualitativen Studie (Leadership-for-Learning-Carpe-Vitam-Projekt) beschreiben Macbeath und Swaffield ein Konzept zu Leadership for Learning, das auf fünf Prinzipien zurückzuführen ist (vgl. Anderegg et al., 2023). Das erste Prinzip lautet „Lernen im Fokus“, d. h. eine Praxis, die auf Leadership for Learning aufbaut, richtet einen konzentrierten Fokus auf die Lernaktivität aller. Das zweite Lernprinzip lautet „förderliche Lernbedingungen“. Damit ist gemeint, dass Leadership for Learning Bedingungen schafft, die Lernen als Aktivität fördern. Das dritte Prinzip „Dialog“ bedeutet unter anderem, dass es eine „interkollegiale Diskussion über die Verbindung zwischen Learning und Leadership“ (ebd.) gibt und dass Faktoren, die dafür hinderlich sind, überprüft und ggf. verändert werden. „Gemeinsam gestalten“ lautet das vier-

te Prinzip – damit ist gemeint, dass Strukturen geschaffen werden, die „die Teilhabe an der Entwicklung der Schule als einer lernenden Gemeinschaft“ unterstützen und „Erfahrung und Expertise des Kollegiums, der Schülerschaft sowie der Eltern als Ressourcen genutzt werden“ (ebd.). Außerdem soll am Standort eine Zusammenarbeit etabliert werden, die über Fächergrenzen und Hierarchien hinweg funktioniert. Das letzte Prinzip zielt auf die „gemeinsame Verantwortung“ ab. Um eine Kultur des Leadership for Learning umzusetzen, braucht es neben „systematischen Verfahren zur Selbstevaluation“ einen „gemeinsamen Ansatz für die interne Verantwortlichkeit“. Bildungspolitische Maßnahmen werden am Schulstandort im Einklang mit den entwickelten Werten umgesetzt.

Mit der Einführung von Lerndesigner*innen wird insbesondere das Verständnis von geteilter Führung in den Mittelschulen gestärkt (Prinzip 4). An jedem Schulstandort eine Person neben der Schulleitung auszubilden, die sich für die Umsetzung einer neuen Lern- und Lehrkultur einsetzt, soll zudem den Fokus auf Lernprozesse steigern. Insbesondere wird mit dieser Herangehensweise berücksichtigt, dass lokale Gegebenheiten bei der Transformation miteinbezogen werden (Prinzip 1 und 5).

2.2 Teacher Leadership – ein neuer Begriff im österreichischen Bildungssystem

Forschungsergebnisse (z.B. Danielson, 2006; Stuyve et al., 2014; York-Barr & Duke, 2004) zeigen, dass die Stärkung von Leadership auf allen Systemebenen des Schulwesens wesentlich zur Qualitätsentwicklung beiträgt. Um Reformen einzuführen, die Profession weiterzuentwickeln und Bildung neu zu gestalten, braucht es (auch) die Kraft der Lehrpersonen am Schulstandort bzw. als kritische Masse im System. Roby (2011, S. 788) geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass Teacher Leader die Führung bei der Veränderung von Schulkulturen übernehmen können. Vor diesem Hintergrund sollte die Ausrollung der NMS-Reform an den Schulstandorten nicht nur über die Schulleiter*innen erfolgen, sondern über eine weitere Person, die als Bindeglied zwischen Leitung und Kollegium auftritt. Für Hofbauer (2021) werden mit dem Begriff Teacher Leadership drei Phänomene vereint. Zum einen als ein *Prozess*, bei dem Lehrer*innen stets das Lernen im Blick behalten und andere Personen entsprechend beeinflussen, um „Lehren und Lernen wirksamer zu machen“ (ebd., S. 109). Zum anderen als *Strategie*, um Lehrpersonen mit besonders hoher Expertise „in Position zu bringen [hervorgehoben im Original], damit ihre Wirkung auf alle Kolleg*innen ausstrahlen kann“ (ebd., S. 110) und zuletzt als *Kultur*, die alle am Reformprozess Beteiligten als „Lernende begreif[t]“ (ebd.).

Schubert veröffentlichte 2017 eine Handreichung des Zentrums für lernende Schulen zum Thema Teacher Leadership. Die Handreichung ist im Kontext der umfassenden Begleitung der Lerndesignerausbildung im Zuge der NMS-Reform entstanden. Er beschreibt darin fünf Handlungsfelder (vgl. Abb. 1), durch die sich die Arbeit von Teacher Leadern und somit auch von Lerndesigner*innen charakterisieren lässt.



Abbildung 1: Teacher Leadership zeigt sich im Tun (Schubert, 2017, S. 41)

1) Beziehung gestalten und Kommunizieren

Teacher Leader bemühen sich, eine Kultur zu schaffen, in der verschiedene Perspektiven zur Bewältigung der Herausforderungen willkommen sind und somit professioneller Austausch im Kollegium gefördert wird. Eine professionelle und respektvolle Beziehung zu Kolleg*innen aufzubauen, ist eine der wichtigsten Aufgaben für Teacher Leader (York-Barr & Duke, 2004). Hierfür bedarf es einer Vertrauensbasis und einer Expertise bzw. entsprechenden Kompetenzen, die der Rolle zugesprochen werden (Cooper et al., 2016).

2) Organisieren und Schlüsse ziehen

Teacher Leader engagieren sich, damit am Standort (gemeinsam) reflexiv auf Unterricht geschaut wird und mittels reflexiven Dialogen Verbindungen wissenschaftlicher Befunde hergestellt werden können. Durch die Analysen und Interpretation von Lerndaten können gemeinsam Entwicklungspotentiale bestimmt werden. Teacher Leader haben nicht nur den eigenen Unterricht bzw. den eigenen Schulstandort im Blick, sondern entwickeln darüber hinaus Systemkompetenz. Die Komplexität des Systems erfassen zu können und entsprechend zu organisieren, ist daher besonders wichtig.

3) Wahrnehmen und Entwickeln

Teacher Leader arbeiten eng mit allen Kolleg*innen des Schulstandortes zusammen. Dadurch lernen sie deren Stärken kennen. Dieses Wissen können sie dazu nutzen, um etwa beratend die Schulleitung darin zu unterstützen, Lehrpersonen des Standorts in unterschiedliche Aufgaben und Verantwortungsbereiche einzubinden. Gegenüber der

Schulleitung können sie auf Grundlage dieses Wissens bedarfsgerechte Fortbildungsmaßnahmen für den Standort resp. Gruppen des Kollegiums empfehlen.

4) Vernetzen und Einbeziehen

Teacher Leader befinden sich laut Harris (2002) in einer „Broker“-Rolle, d. h. sie bilden eine Verbindung zwischen Schulleitungsteam und Kollegenschaft. Zum einen können dadurch gemeinsame Visionen besser in die Breite gebracht werden und zum andern gelingt es dadurch auch besser, Kolleg*innen in Entscheidungsfindungen einzubinden. Dies kann u. a. durch den Aufbau interner bzw. externer Professioneller Lerngemeinschaften gelingen.

5) Lernen und lernseitig handeln

Teacher Leader verstehen sich selbst stets als Lernende und leben diese Kultur am Standort vor. Sie probieren neue Herangehensweisen aus und haben dabei das Lernen der Schüler*innen im Blick. Fokussiert auf die Schüler*innen zu sein, umfasst, die Beurteilung, Schulkultur, Unterrichtspraxis, Unterricht und das Lernen aus Schüler*innenperspektive zu betrachten (Sturm, 2009). Es erfolgt der Wandel und Perspektivenwechsel hin zur lernseitigen Orientierung im Unterricht (Schratz, 2009).

In der NMS-Entwicklung wurde Teacher Leadership weiters durch die gleichzeitige Erfüllung von vier Punkten definiert:

- Wenn eine Aufgabe über den Unterricht hinaus wahrgenommen wird,
- ein Auftrag für einen Teilbereich des Gelingens angenommen wird,
- Verantwortung für den Erfolg des Standorts in dem jeweiligen Teilbereich getragen wird und
- die Lehrperson „aus der Reihe tanzt“ und dadurch wirksam wird.

3. Realisierung der Lerndesigner*innenfunktion in der Praxis

3.1 Gesetzliche Verankerung

Die Funktion der Lerndesigner*innen wurde im Gegensatz zu anderen Rollen wie etwa Qualitätskoordinator*innen oder E-Learning-Beauftragten gesetzlich verankert. Bereits in der Regierungsvorlage zur Überführung der Neuen Mittelschule vom Status des Modellversuchs hin zur Regelschule im Jahr 2011 wurde die Funktion der Lerndesigner*innen erwähnt. Dort findet sich der folgende Hinweis: „Zur Unterstützung der pädagogischen Entwicklungsbegleitung der Neuen Mittelschule als Regelschule sollen bis zur flächendeckenden Umsetzung derselben auch Lerndesigner zum Einsatz kommen“ (REGV_COO_2026_100_2_713345, S. 3). Aus dieser Formulierung geht hervor, dass die Funktion der Lerndesigner*innen ursprünglich als temporär begrenzte Unterstützungsstruktur an den Standorten vorgesehen war. Jedoch etablierte sich die Funktion der Lerndesigner*innen in weiterer Folge und wurde zur fixen Funktion. Hierzu wurde im Neuen Dienstrecht (Inkrafttreten mit 01.01.2022) im Vertragsbedienstetengesetz des

Bundes bzw. dessen Äquivalent auf Landesebene ein Passus (§46a VBG bzw. §19 LVG) eingefügt, der die Bestellung und die Tätigkeit von Lerndesigner*innen regelt:

„(1) Einer Vertragslehrperson, die nach Absolvierung der einschlägigen Ausbildung mit der Wahrnehmung einer der folgenden Spezialfunktionen betraut ist, gebührt eine Dienstzulage: [...]

4. Lerndesign Mittelschule (Abs. 4), [...]

(4) Die mit der Funktion Lerndesign Mittelschule beauftragte Vertragslehrperson hat in Abstimmung mit der Schulleitung die Umsetzung der neuen Lernkultur in Bezug auf die Differenzierungselemente (§ 31a Abs. 2 Z 1 bis 7 SchUG), die Individualisierung des Unterrichts zu koordinieren und die Team- und Kooperationskultur zu fördern.“

Der Gesetzestext verweist also explizit auf die „Spezialfunktion“ „Lerndesign“. Im NMS-Jargon ist diese Bezeichnung leicht irreführend, da unter Lerndesign eigentlich eine bestimmte Unterrichtsvorbereitung verstanden wird. Dessen ungeachtet wird in der Beschreibung der Spezialfunktion darauf verwiesen, dass Personen, die die Zulage als Lerndesigner*innen erhalten, eine einschlägige Ausbildung absolviert haben müssen. Auf diesen Umstand wird im Zusammenhang mit dem Professionalisierungsangebot für Lerndesigner*innen noch vertieft eingegangen. Der Aufgabenbereich der Lerndesigner*innen umfasst laut der gesetzlichen Regelung die Begleitung und Umsetzung der neuen Lernkultur bzw. wird Lerndesigner*innen implizit die Aufgabe zuteil, innerschulische Entwicklungsarbeit mitzutragen, indem sie Maßnahmen planen und ergreifen, die der Förderung der „Team- und Kooperationskultur“ am Standort dienen. Somit liefern die gesetzlichen Vorgaben Zielvorgaben.

3.2 Auswahl, Entwicklungsbegleitung und Aufgabenspektrum von Lerndesigner*innen

Bis dato wurden in Österreich neben der Evaluation der Pilotierungsphase (Eder et al., 2015) nur einige kleinere bzw. bundeslandspezifische Untersuchungen durchgeführt, die den Einfluss der NMS-Reform auf das Handeln der betroffenen Akteure im Bereich Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklungsprozesse fokussieren. Vereinzelt (Qualifikations-)Arbeiten setzten sich mit Länderperspektiven (z. B. im Projektkontext von NOESIS), Teilaspekten wie Teamteaching (Krammer et al., 2018) und Unterrichtsentwicklung (Muhr, 2019) oder Erfahrungen in der NMS insgesamt (Nehfort, 2016) auseinander. Zum Thema Lerndesigner*in liegen nur einige wenige Arbeiten vor, die bedingt Auskunft über die Einführung und Umsetzung dieser Funktion in Österreich geben können.

Kahlhammer (2012) führte im Rahmen seiner Qualifikationsarbeit eine Fragebogenstudie mit Lerndesigner*innen (n=72) der Generation drei (Schuljahr 2010/2011, insgesamt 76 Schulen) durch. Im Mittelpunkt der Untersuchung stand die Rückmeldung der Lerndesigner*innen zu den angebotenen Professionalisierungsformaten (bundesweite Lernateliers). Die Befragung konnte u. a. zeigen, dass die zweijährige Begleitung positiv

wahrgenommen wurde und vor allem Items zum Professionsbewusstsein und zu Kooperation und Kollegialität hohen Zuspruch erhielten. Der Wert der Skala „Fokus auf Lernen statt auf Lehren“ weist ebenfalls sehr hohe Zustimmungen auf. Abgefragt wurden in diesem Zusammenhang u. a. die Bereitschaft der Teilnehmenden zur persönlichen Weiterentwicklung und zur Transferreflexion. Außerdem wurden die teilnehmenden Lerndesigner*innen gefragt, wie sie für ihre Funktion nominiert wurden. 17,8 % der Befragten meldeten sich aus Eigeninteresse, 61,6 %, wurden von ihren Schulleitungen vorgeschlagen und 5,5 % durch Nominierung des Kollegiums. 13,7 % gaben an, die Funktion übernommen zu haben, „weil sich niemand anderes gefunden hatte“ (S. 137).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Rößler und Kraler (2016) in ihrer qualitativen Befragung (n=7) von Lerndesigner*innen in der Modellregion Bildung Zillertal. Auch hier wurden fast alle Lerndesigner*innen durch die Schulleitungen nominiert. Weiters zeigte sich für die Befragten, dass sich die meisten Lerndesigner*innen als „vermittelnde Instanzen“ wahrnahmen, „deren Aufgabe darin besteht, die pädagogischen Reformen, welche die Neue Mittelschule mit sich bringt, im Kollegium zu etablieren“ (ebd. S. 62). Ferner gaben die Lerndesigner*innen an, an ihren Standorten zwar akzeptiert und wertgeschätzt zu werden, dennoch eine der größten Herausforderungen darin zu sehen, die neue Stellung im Kollegium bzw. Beziehung zur Schulleitung (für sich) zu klären. Positiv wurde von den Befragten das gesteigerte Hintergrundwissen zu Unterrichtsentwicklung, das durch die Ausbildung entwickelt werden konnte, hervorgehoben; gleichzeitig gaben einige Befragten an, dass die sich daraus ergebenden Aufgaben, nämlich „die Translation der theoretischen Modelle für den Standort“ sowie die Erarbeitung „passgenaue[r] Umsetzungsmöglichkeiten“ eine besondere Herausforderung der neuen Funktion seien (ebd.). Bemängelt wurde in den Interviews, dass es keine Weiterbetreuung der Lerndesigner*innen im Bundesland gäbe.

Auch die Evaluation der Pilotphase (Generation 1, Generation 2) der NMS-Reform (Eder et al., 2015) befasste sich mit der Ausgestaltung und Umsetzung der Lerndesigner*in-Funktion. Kemethofer, Pieslinger und Helm (2015) stellen mit Hilfe der Daten aus der Schulleiter*innenbefragung fest, dass die Lerndesigner*innen-Funktion bereits in Generation 1 zu 95,5 % und in Generation 2 zu 96,1 % besetzt wurde. Die im Zuge der Evaluation durchgeführte Befragung der Lerndesigner*innen (n=324, 16 % aus G1, 37 % aus G2, 19 % aus G3 und 29 % aus G4) ergab, dass ihnen viel Gestaltungsraum zugesprochen wurde, jedoch vielfach zu wenig Zeit für die zusätzlichen Aufgaben zur Verfügung stehe (vgl. Petrovic et al., 2015). Während die Zusammenarbeit mit den Schulleiter*innen als überwiegend positiv eingeschätzt wurde und auch die Wertschätzung seitens der Vorgesetzten hoch bewertet wurde (81,1 % wählten die beiden passendsten Antwortoptionen von fünf möglichen Abstufungen, ebd. S. 110), ergab die Befragung, dass das Interesse (ca. 30 % Zustimmung, ebd.) und die Wertschätzung (ca. 40 % Zustimmung, ebd.) gegenüber den Lerndesigner*innen auf Seiten des Kollegium im Vergleich deutlich geringer eingeschätzt wurde. Ferner ergab die Befragung, dass die Tätigkeitsprofile der Lerndesigner*innen vielfältig waren. Ähnlich wie in der Studie von Rößler und Kraler (2016) nannten die Befragten die „Weitergabe von Informationen am Schulstandort, die Kooperation mit der Schulleitung, das Initiieren des Austauschs von Unterrichtsmaterialien, die Unterstützung der Kolleg*innen bei pädagogischen An-

gelegenheiten“ (ebd.). Petrovic et al. (2015) beschrieben zudem, dass Lerndesigner*innen, die ihre Tätigkeit als wichtig einschätzen, auch häufiger angaben, dass die Umsetzung gelungen sei. So gaben Lerndesigner*innen mit einer positiven Selbsteinschätzung häufiger an, die von ihnen geforderten Aufgaben gut umsetzen zu können. Nichtsdestoweniger gaben rund 20 % der Studienteilnehmer*innen an, die Lerndesigner*innenfunktion nicht noch einmal zu übernehmen bzw. nur unter anderen Voraussetzungen (43 %). Angeführte Gründe waren hier u. a. „eindeutig geregelte Abgeltung (monetär oder in Form von Zeit)“ (ebd., S. 110), ein fehlendes Aufgabenprofil sowie die mangelnde Unterstützung und Akzeptanz am Schulstandort.

Im Zuge der Lerndesigner*innenbefragung wurden ebenfalls die Vernetzungsaktivitäten eingeschätzt (Svecnik & Petrovic, 2013). Dabei zeigen die Ergebnisse, dass die bundesweiten Angebote (zentral organisiert über das Zentrum für Lernende Schulen (ZLS)) laut Aussagen der Lerndesigner*innen am meisten dazu beitragen, in der neuen Rolle gestärkt zu werden. Umgekehrt verhält es sich für die Bereiche „Informationsaustausch“ und „Materialaustausch“. Hier gaben die Befragten an, vor allem von den Aktivitäten auf Bundesländerebene bzw. durch Eigeninitiative zu profitieren. Für den Austausch, der durch Eigeninitiative angestoßen wird, nutzen die Lerndesigner*innen wiederum unterschiedliche Kanäle. Laut der Rückmeldungen war das am häufigsten genutzte Medium das persönliche Treffen gefolgt von E-Mail-Korrespondenzen und Telefonaten. An vierter Stelle wurde das Internet bzw. (digitale) Plattformen genannt. Letztgenannter Kommunikationskanal wurde besonders durch die NMS-EB gefördert, indem eine bundesweite digitale Vernetzungsseite initiiert wurde. Diese Plattform sollte den Austausch zunächst innerhalb der Lerndesigner*innen-Community einer Generation und in weiterer Folge generationenübergreifend realisieren.

Zugriffszahlen für die NMS-Vernetzungsplattform bestätigen, dass dort ein reger Austausch stattgefunden hat (vgl. Diendorfer, 2016; Schrenk & Rößler, 2020). Abbildung 2 zeigt außerdem, dass mit Abschluss der letzten Bundesweiten Lernateliers die Zugriffszahlen deutlich gesunken sind.

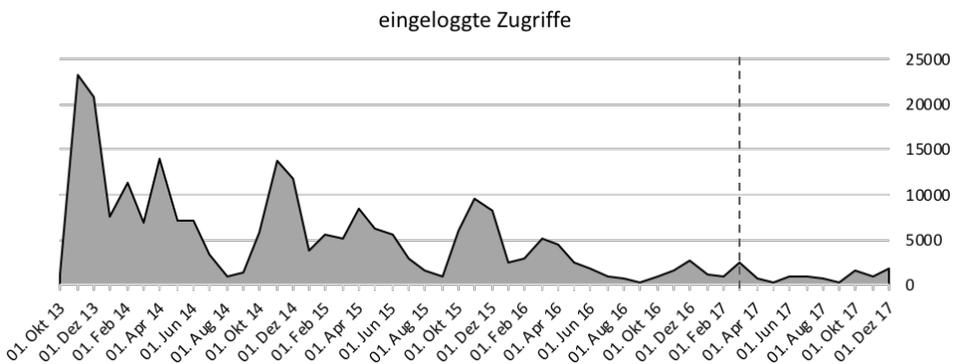


Abbildung 2: Zugriffszahlen auf die Homepage des ZLS

Während der Pilotierungsphase wurde dort zunächst für jede Generation *ein* Forum eingerichtet. Mit dem gesetzlichen Inkrafttreten der NMS-Reform für alle Hauptschu-

len erfolgte die Einrichtung eines gemeinsamen Forums für alle Lerndesigner*innen österreichweit in Form eines intergenerationalen Netzwerks (vgl. Roessler & Westfall-Greiter, 2018). Die Online-Vernetzungsplattform bot drei verschiedene Forentypen an: „Neuigkeiten und Updates“, „Erkenntnisse und Befunde“ und „Entwickeln“. Eine Inhaltsanalyse der Foren hat ergeben, dass das Forum 3 „Entwickeln“ am aktivsten von den Lerndesigner*innen bespielt wurde, gemessen an den Kommentaren (Schrenk & Rößler, 2020). Insbesondere Fragen zur Professionalisierung (z. B. Etablierung von Professionellen Lerngemeinschaften, Formen der Kooperation, Widerstand im Schulteam) bzw. zu NMS-spezifischen Themen (Lerndesign, kriteriengeleitete Rückmeldung, Umgang mit Heterogenität) dominierten die thematischen Beiträge in den Foren (vgl. Diendorfer, 2016; Roessler & Westfall-Greiter, 2018).

3.3 Professionalisierung von Lerndesigner*innen nach Ende der NMS-Entwicklungsbegleitung

Im Rahmen der vier-semesterigen NMS-Entwicklungsbegleitung (NMS-EB) wurde die Ausbildung der Lerndesigner*innen als verschränkter Prozess von Lernangeboten in Klein- und Großgruppen konzipiert. Während Kleingruppenformate durch die Pädagogischen Hochschulen im jeweiligen Bundesland in sogenannten Regionalen Lernateliers (RLA)¹ angeboten wurden, oblag die Begleitung in Großgruppen dem Zentrum für Lernende Schulen in Form von Bundesweiten Lernateliers (BLA) und Symposien. In den BLA und RLA trafen sich die Lerndesigner*innen jeweils innerhalb ihrer Kohorten (Generationen 1–8), um zusammen an den Entwicklungsanliegen der Neuen Mittelschule zu arbeiten. Inhaltlich fokussierten die BLA auf die veränderten „Lern- und Lehrkulturen“ in der Neuen Mittelschule sowie auf die Ausgestaltung der eigenen neuen Funktion. Da einige der BLA-Sitzungen unter Teilnahme der Schulleiter*innen stattfanden, wurden in den bundesweiten Fortbildungsformaten auch Fragen zu Shared Leadership sowie zu Transformationsprozessen behandelt.

Da die BLA-Angebote des ZLS sich in erster Linie an die jeweiligen ersten Akteure einer Generation richteten, entstand der Bedarf, Lehrpersonen, die zu einem späteren Zeitpunkt die Funktion der Lerndesigner*in übernommen haben, (nach) zu qualifizieren resp. für die Zeit nach der bundesweiten NMS-EB ein systemimmanentes Angebot der Lerndesigner*innenqualifizierung zu entwickeln. Erste Konzeptentwürfe für Hochschullehrgänge im Umfang von ca. 10 ECTS-Punkten („Lernwirksame Praxis“ bzw. „Wissen – Können – Handeln: Eine nachhaltige Lernkultur entwickeln“) wurden 2017 vorgelegt (vgl. Rößler & Kraler, 2019; Marageter & Wobik, 2018). Mit der Novellierung des Lehrer*innendienstgesetzes und der Vorgabe, dass die Lehrperson, die die Funktion Lerndesigner*in bekleide, eine *einschlägige Ausbildung* vorweisen muss, um eine Dienstzulage zu erhalten, erhöhte sich der Bedarf nach einem entsprechenden Angebot. Verantwortlich für die Qualifizierung zeichnen sich in erster Linie die Pädagogischen Hochschulen.

1 Dieses Angebot wurde nicht in allen Bundesländern realisiert bzw. nicht für alle Generationen in allen Bundesländern umgesetzt.

Eine im Zuge des Verfassens dieses Textes durchgeführte Erhebung an den öffentlichen Pädagogischen Hochschulen in Österreich hat ergeben, dass einerseits nicht an allen Hochschulen ein entsprechendes Angebot existiert und sich zum anderen die Angebote deutlich voneinander unterscheiden. So werden sowohl unterschiedlich viele ECTS-Punkte für die Absolvierung einschlägiger Hochschullehrgänge vergeben als auch divergierende thematische Schwerpunkte gesetzt. Tabelle 1 beinhaltet eine Übersicht über die Angebote der Pädagogischen Hochschulen im Schuljahr 2022/2023. Die zugrundeliegenden Dokumente wurden den Homepages der Hochschulen entnommen. Konnten keine Hinweise zu entsprechenden Hochschullehrgängen gefunden werden, wurden die Hochschulen kontaktiert.

Tabelle 1: Übersicht der Angebote zur Teacher-Leader-Qualifikation an den Pädagogischen Hochschulen

Pädagogische Hochschule (PH)	Titel	ECTS-Punkte	Dauer	Inhaltliche Schwerpunkte
PH Vorarlberg	Kein Angebot			
PH Tirol	Hochschullehrgang Lernwirksame Praxis	10		Modul 1: Prinzipien der Lernwirksamkeit <ul style="list-style-type: none"> – Kommunikationsmodelle als Basis kollektiver Wirksamkeit – Lehr- und lernseitige Orientierung – Kompetenzorientierung und rückwärtiges Lerndesign – Flexible Differenzierung und Individualisierung – Diversität und Resilienzförderung – Reflexion in Peergruppen – Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) Modul 2: Transformationsprozesse <ul style="list-style-type: none"> – Authentische Aufgabenstellungen in den Trägerfächern – Kriteriale und kompetenzorientierte Beurteilungsraster – Kollegiale Transformationsprozesse – Reflexion dieser Themen in Peergruppen und PLG
	Hochschullehrgang Teacher Leadership	5	1 Sem.	<ul style="list-style-type: none"> – Shared Leadership und Teacher Leadership – Systemisches Denken und Handeln – Schulen als lernende Organisationen – Kollegiale Beratung
PH Salzburg	Kein Angebot			

Pädagogische Hochschule (PH)	Titel	ECTS-Punkte	Dauer	Inhaltliche Schwerpunkte
PH Oberösterreich	Lehrgang Lernwirksame Praxis (Basislehrgang)	10	3 Sem.	<ul style="list-style-type: none"> - Kompetenzorientierung und rückwärtiges Lerndesign - Aufgabekultur und Leistungsbeurteilung - Flexible Differenzierung und kontinuierliche Selbstevaluation - Diversität, Resilienzförderung und Student Engagement
	Hochschullehrgang Teacher Leadership (Aufbaulehrgang)	5	2 Sem.	<ul style="list-style-type: none"> - Strategie und Handlungsfelder - System - Prozess
PH Kärnten	„Wissen-Können-Handeln: Eine nachhaltige Lernkultur entwickeln“ (Basislehrgang)	10	2 Sem.	<ul style="list-style-type: none"> - Modul: Lernseitigkeit und rückwärtiges Lerndesign - Modul: Fachbezogene Professionalisierung
	Hochschullehrgang Lerndesign (Aufbau Lehrgang)	5	1 Sem.	<ul style="list-style-type: none"> - Konzepte und Grundlagen der NMS - Rechtliche und pädagogische Aspekte der Funktion als Lerndesigner*in - Teacher Leadership zwischen Schulleitung und Kollegium - Reflexion der eigenen Rolle als Teacher Leader und entsprechende Entwicklungsimpulse - Prozesse anstoßen und begleiten - Schule als System - Methodenkompetenz zur Gestaltung von SCHILF- und SCHÜLF-Veranstaltungen - Kommunikation und Moderation - Strategien zur Vernetzung mit anderen Lerndesigner*innen und weiteren NMS-Kooperationspartner*innen
PH Steiermark	Hochschullehrgang Lernwirksame Praxis	10	3 Sem.	<ul style="list-style-type: none"> - Modul 1: Qualitätskriterien von Unterricht im Hinblick auf Schulwirksamkeitsforschung und bildungspolitische Maßnahmen - Modul 2: Differenzierungsmaßnahmen/ Führungskompetenz
	Hochschullehrgang Teacher Leadership	5	2 Sem.	<ul style="list-style-type: none"> - Strategie und Handlungsfelder - System - Prozess
PH Wien	Lehrgang Lerndesign	12	4 Sem.	<ul style="list-style-type: none"> - Modul 1: Kompetenzorientierung und rückwärtiges Lerndesign - Modul2: Differenz und Diversität, Leistungsbeurteilung - Modul 3: Kompetenzorientierung und Lernseitigkeit - Modul 4: Flexible Differenzierung und Leadership for Learning

Pädagogische Hochschule (PH)	Titel	ECTS-Punkte	Dauer	Inhaltliche Schwerpunkte
PH Niederösterreich	Hochschullehrgang Lerndesign	15	4 Sem.	<p>Modul 1 – Lernatelier 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lernförderliche Unterrichts- und Schulkultur – Bildungs- und Lernbegriff – Lernseitigkeit, Kompetenzorientierung und Lerndesign – Kompetenzorientierte Jahresplanung <p>Modul 2: Lernatelier 2</p> <ul style="list-style-type: none"> – Flexible Differenzierung und Selbstevaluation – Aufgabenkultur und Leistungsbeurteilung – Entwicklungsbereiche im School- Walkthrough, E-Learning als Beitrag zur Entwicklung von Schule als lernende Organisation <p>Modul 3: Lernatelier 3</p> <ul style="list-style-type: none"> – Shared Leadership und Teacher Leadership, lernende Schulen – Gelingende Kommunikation – Analyse, Reflexion, kollegiale Feedbackkultur
PH Burgenland	Kein Angebot			

Während zwei PHs (Niederösterreich und Wien) die Qualifikation für Lerndesigner*innen als Gesamtpaket (HLG mit 15 ECTS-Punkten) anbieten, teilen andere Hochschulen das Qualifizierungsangebot in zwei Teile, wobei der HLG „Lernwirksame Praxis“ (10 ECTS-Punkte) die Voraussetzung für den HLG „Teacher Leadership“ bildet.

Fazit und Ausblick

Schon 2014 stellte David Istance, damaliger Leiter des OECD-Centers für Educational Research und Innovation (CERI), fest, dass die Entwicklung des Teacher Leadership durch die Lerndesigner*innen an der österreichischen NMS unumkehrbar sei (Istance, 2015). Diese Aussage scheint sich vor dem Hintergrund der gesetzlichen Verankerung der Funktion und der Etablierung einschlägiger Qualifikationsangebote an den Pädagogischen Hochschulen bewahrheitet zu haben.

Nichtsdestoweniger mangelt es an empirischen Befunden zu Lerndesigner*innen. Die nachhaltige Verankerung der Teacher-Leader-Funktion im hierarchischen Standortgefüge, das Zusammenspiel von Schulleitung und Lerndesigner*in als Dynamisches Duo, die Handlungseffizienz der Lerndesigner*innen im Kollegium sowie ihr Beitrag zur nachhaltigen Unterrichtsentwicklung als Kernelement von Schulentwicklung wurden bislang nicht systematisch untersucht. Ein Grund hierfür könnte etwa die Herausforderung sein, überhaupt Systemdaten zu dieser Funktion zu erhalten. Entsprechende Daten der Bildungsadministration könnten einen Überblick darüber geben, (a) über

welche Qualifizierungen Lerndesigner*innen, die nach altem Dienstrecht angestellt sind, aber die Funktion ausüben, verfügen, (b) wie viele Lerndesigner*innen in Personalunion noch weitere Koordinationsaufgaben übernehmen, (c) wie hoch der Wechsel auf diesen Funktionen ist, (d) wie die Verteilung der durchschnittlichen Berufserfahrung von Lerndesigner*innen ist und (e) wie viele Schulleiter*innen vormals Lerndesigner*innen waren. Dieses Wissen wiederum würde eine systematische Weiterentwicklung von Teacher-Leadership unterstützen.

Insbesondere die letzte Fragestellung könnte von gesteigertem Interesse sein in Zeiten, in denen die Nachbesetzung von Schulleiter*innenstellen zur immer größeren Herausforderung wird. Die Übernahme einer Teacher-Leader-Funktion kann etwa im Sinne der Career-Guidance eine wirksame Systemmaßnahme sein, um frühzeitig Lehrpersonen für die Übernahme einer Leitungsstelle zu befähigen (vgl. hierzu auch die Vision von Hofbauer (2021) für Teacher Leadership „Strategie“). Die gesetzliche Verankerung der Lerndesigner*innenfunktion war ein entscheidender Schritt. Allerdings zeigen die Analysen zum aktuellen Angebot der Qualifizierungslehrgänge, dass noch keine bundesweite Einigkeit darüber besteht, was Lerndesigner*innen können sollen. Es fehlt nach wie vor ein nationales Lerndesigner*innenprofil (vgl. Schulleiter*innenprofil). Kritisch könnte angemerkt werden, dass die einzelnen Inhalte, die momentan in den Hochschullehrgängen angeführt sind (z. B. Gestaltung einer kompetenzorientierten Jahresplanung, Leistungsbeurteilung, rückwärtiges Lerndesign), Themen der Ausbildung sind, die Personen, die die Funktion der Lerndesigner*in übernehmen, bereits beherrschen sollten. Vielmehr gilt es diese Personen in ihrem Rollenbild zu stärken sowie ihnen Strategien an die Hand zu geben, die es ihnen z. B. ermöglichen die fünf Handlungsdimensionen (Schubert, 2017) bestmöglich zu erfüllen.

Auch das Zusammendenken von Schulleitung und Lerndesigner*in, das während der NMS-EB noch durch gemeinsame Veranstaltungen aktiv gefördert wurde, wird in dieser Form nicht mehr in den Systemstrukturen abgebildet. Es stellt sich die Frage, ob eine Lerndesigner*innenbefragung 2023 zu einem ähnlich positiven Ergebnis hinsichtlich der erlebten Zusammenarbeit mit der Schulleitung am eigenen Schulstandort käme.

Abschließend sei noch auf den Vermerk des Bundesrechnungshofs bezüglich der Lerndesigner*innen verwiesen. Bereits 2013 und neuerlich 2016 wird in den Berichten zur Neuen Mittelschule angemerkt, dass die Umsetzung einer Lerndesigner*innenfunktion auch an Klein- und Kleinstschulen zu hinterfragen sei. Hierzu kann angemerkt werden, dass gerade im Kontext des Bildungsreformgesetzes 2017 und dem Plan Schulcluster einzuführen, die Funktion Lerndesigner*in eine besonders gute Ausgangsmöglichkeit bietet, um die neue Funktion „Pädagogischer Leiter/Pädagogische Leiterin“ an den Clusterstandorten auszugestalten. Hierfür gibt es – unserer Kenntnis nach zumindest – noch keine Qualifikation und auch keine inhaltliche Profilbeschreibung. Die Funktion der Lerndesigner*in und ihre Umsetzung in der Praxis hat viele Erkenntnisse generiert, die für weitere Entwicklungen im System genutzt werden sollten.

Literatur

- Altrichter, H., Helm, C., & Kanape-Willingshofer, A. (2012). *Unterrichts- und Schulqualität*. http://www.sqa.at/pluginfile.php/988/coursecat/description/qualitaet_von_unterricht_und_schule.pdf [01.04.2023].
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Pocrnja, M., Nagy, G. & Mauch, U. (2015). Ziele und Merkmale der Neuen Mittelschule. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 23–38). Leykam.
- Anderegg, N., Knies, A., Jesacher-Rößler, L., & Breitschaft, J. (Hrsg.). (2023). *Leadership for Learning – gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten*. hep. <https://doi.org/10.36933/9783035523010>
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Buchen, I. H. (2000). The myth of school leadership. *Education Week*, 19(38), 35–36.
- Conley, S. & Muncey, D. E. (1999). Teachers talk about teaming and leadership in their work. *Theory Into Practice*, 38(1), 46–55.
- Cooper, K. S., Stanulis, R. N., Brondyk, S. K., Hamilton, E. R., Macaluso, M. & Meier, J. A. (2016). The teacher leadership process: Attempting change within embedded systems. *Journal of Educational Change*, 17(1), 85–113.
- Crowther, F., Kaagen, S., Ferguson, M. & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Corwin Press.
- Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice*. ASCD.
- Diendorfer, H. (2016). *NMS Einsichten IV*. Wien.
- Donaldson, L. (2001). *The Contingency Theory of Organizations*. SAGE.
- Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber, C. (2015). *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten: Forschungsbericht*. Leykam.
- Frost, D., Durrant, J., Head, M. & Holden, G. (2000). *Teacher-led school improvement*. Falmer Press.
- Frost, D. & Swaffield, S. (2004). The Leadership for Learning (Carpe Vitam) project: an eclectic and emerging methodology. In *17th International Congress for School Effectiveness and Improvement* (S. 6–9).
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Corwin Press.
- Gabriel, J. G. (2005). *How to Thrive as a Teacher Leader*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hall, D., Möller, J., Schratz, M. & Serpieri, R. (2017). From Welfarism to Neo-Liberalism: Conceptualizing the Diversity of Leadership Models in Europe. In D. Waite & I. Bogotch (Hrsg.), *The Wiley international handbook of education leadership* (S. 311–334). John Wiley & Sons.
- Harris, A. (2002). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15–26. <https://doi.org/10.1080/13632430220143024a>
- Harris, A. (2003). *School improvement. What's in it for schools?* RoutledgeFalmer.
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Teacher leadership: Principles and practice*. National College for School Leadership.
- Hofbauer, C. (2020). Systemlernen durch Professionserweiterung: Zwölf Jahre Lerndesigner-Qualifizierung im Rückspiegel. *Re&E-SOURCE*, (14). <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/964>

- Hofbauer, C. (2021). Lerndesigner*innen in der Neuen Mittelschule (NMS): Systemintervention und Professionalisierungsmaßnahme. In C. Dorninger, K. Nekula & A. Schnider (Hrsg.). *Auf dem Weg zu einer offenen, faireren Gesellschaft* (S. 108–113). LIT-Verlag.
- Hofbauer, C. & Schubert, A. (2020). Lerndesignerinnen und Lerndesigner als Teacher Leaders. In N. C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 152–168). hep verlag.
- Hofbauer, C. & Schwarz, J.E. (2016). *Posterpresenation at Austrian Showcase. Glasgow: International Conference for School Effectivness and Improvement*. http://www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/22141/mod_resource/content/1/ICSEI_Poster_Teacher_Leadership_final.pdf
- Hofbauer, C & Westfall-Greiter, T (2010). Shared Leadership setzt Teacher Leaders voraus – LerndesignerInnen im Feld der Neuen Mittelschule. *Journal für Schulentwicklung*, 4/2010, 8–15.
- Istance, D. (2015). *Schooling Reseigned: Towards Innovative Learning Systems*. OECD Publishing.
- Kahlhammer, M. (2012). *Lernateliers als Professionelle Lerngemeinschaften – Die Wahrnehmungen und Einschätzungen der beteiligten Lerndesigner zur eigenen, gemeinsamen und systemischen Professionalisierung im Rahmen von Lernateliers der Entwicklungsbegeleitung der Neuen Mittelschule*. Master Thesis. PH Weingarten – internationale Bodenseehochschule.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2009). *Awaking the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- Kemethofer, D. & Altrichter, H. (2015). Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) in der Einschätzung von Schulleitungen allgemeinbildender Pflichtschulen. *Erziehung und Unterricht*, 165(7–8), 675–690.
- Kemethofer, D., Pieslinger, C. & Helm, C. (2015). Beschreibung der Konzeptmerkmale der Neuen Mittelschule. *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*, 39–56.
- Krammer, M., Rossmann, P., Gastager, A. U. & Gasteiger-Klicpera, B. (2018). Ways of composing teaching teams and their impact on teachers' perceptions about collaboration. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 463–478. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1462331>
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher. A sociological study*. Univ. of Chicago Press.
- MacBeath, J. & Moos, L. (2003). *Democratic Learning: The Challenge to School Effectiveness*. Routledge.
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 319–357.
- Marageter, B. & Wobik, G. (2018, November). *Hochschullehrgang lernwirksame Praxis – Hochschullehrgang Teacher Leadership*. Zentrum für lernende Schulen.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayers, R. S., Zepeda, S. J. & Benson, B. (2013). *Call to Teacher Leadership*. Taylor and Francis.
- Muhr, D. (2019). *Unterrichtsstörungen an Neuen Mittelschulen: Erfahrungen von SchülerInnen im Rahmen schulischer Interaktion* (Vol. 10). LIT Verlag.
- Nehfort, R. (2016). *Was ist neu an der Neuen Mittelschule? Eine qualitative Analyse der Erfahrungen im Burgenland mit dem Modellversuch 2008–2012*. ph publico. https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/Forschung/Forschungsergebnisse/ph_publico/ph_hochschulschrift_nehfort.pdf [01.04.2023].

- Petrovic, A., Pieslinger, C. & Svecnik, E. (2015). Gestaltung der Praxis: Laufende Befunde aus dem Evaluationsverbund. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber, *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 97–112). Leykam.
- Petrovic, A. & Svecnik, E. (2015). Das Projekt NMS – Implementierung, Modellentwicklung und Umsetzung. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber, *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 13–22). Leykam.
- Roby, D. (2011). Teacher leaders impacting school culture. *Education*, 131(4), 782–790
- Rößler, L. & Kraler, C. (2016). *Modellregion Bildung Zillertal. Zwischenbericht 1*. <https://www.mbz-tirol.at/informationsportal/> [01.04.2023].
- Rößler & Kraler, C. (2019). *Modellregion Bildung Zillertal. Zwischenbericht 2*. <https://www.mbz-tirol.at/informationsportal/> [01.04.2023].
- Rößler, L. & Schratz, M. (2018). Regionale Schulentwicklung: Die Modellregion Bildung Zillertal als Beispiel. In E. Zala-Mezö, N. Strauss & J. Häbig, *Dimension von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 83–106). Waxmann.
- Rößler, L. & Westfall-Greiter, T. (2018). Austria's Lerndesigner network: The dynamics of Virtual Professional Learning in interschool networks. In C. Brown & C. L. Poortman, *Networks for Learning. Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement*. Routledge.
- Rößler, L. & Westfall-Greiter, T. (in Druck). Austria's Lerndesigner Network: The Dynamics of Virtual Professional Learning in Interschool Networks. In C. Brown & C. Poortman (Hrsg.), *Networks for Learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. Routledge.
- Scheerens, J. (2012). Summary and conclusion: Instructional leadership in schools as loosely coupled organizations. In ders., *School Leadership Effects Revisited* (S. 131–152). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2768-7>
- Schley, W. & Schratz, M. (2010). Developing Leaders, Building Networks, Changing Schools through System Leadership. In J. MacBeath & T. Townsend (Hrsg.), *International Handbook on Leadership for Learning*. (S. 267–296). Springer.
- Schley, W. & Schratz, M. (2012). Wie kann der Aufbau einer neuen Schule gelingen? Erkenntnisse und Reflexionen aus der Entwicklungsbegleitung der NMS. *Erziehung und Unterricht*, 164(9–10), 1–10.
- Schley, W., Schratz, M., Hofbauer, C. & Westfall-Greiter, T. (2009). Das Konzept der NMS-Entwicklungsbegleitung als Transformationsprozess. *Erziehung und Unterricht*, 7–8, 686–689.
- Schratz, M. (2005). Abschied vom primus inter pares – Schulleitung zwischen Beruf und Berufung. In X. Büeler, A. Buholzer & M. Roos (Hrsg.), *Schulen mit Profil. Forschungsergebnisse – Brennpunkte – Zukunftsperspektiven* (S. 181–192). StudienVerlag.
- Schratz, M. (2009). *The Role of School Leadership in the Improvement of Learning: Country Reports and Case Studies of a Central-European Project: 2009*. Tempus Public Foundation.
- Schratz, M. (2011). Die Internationalisierung von Bildung im Zeitalter der Globalisierung. In M. Riep (Hrsg.), *Bildungspolitische Trends und Perspektiven* (S. 19–53). Schneider Verlag Hohengehren.
- Schratz, M. (2012). Austria's Balancing Act: Walking the Tightrope between Federalism and Centralization. In K. Seashore Louis & B. van Velzen (Eds.), *Educational policy in an international context. Political culture and its effects* (S. 95–104). New York: Palgrave Macmillan.
- Schratz, M., Krenn, S. & Aigner, H. (2015). *Case study from Austria – Teacher Leadership at the New Middle School (NMS) – System-wide reform for enhancing equity and learning in Austria's lower secondary schools. School Leadership Policy Practices for Equity and*

- Learning: EPNoSL Case Studies*. (S. 17–29). <http://www.schoolleadership.eu/portal/deliverable/school-leadership-policy-practices-equity-and-learning-epnosl-case-studies>
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. et al. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015 Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 221–262). Leykam.
- Schrenk, R. & Jesacher-Rößler, L. (2020). Wenn die Community weiter zieht. Erkenntnisse aus einem Reformbegleitungsprozess unterstützt durch virtuelle Netzwerke. *Journal für Schulentwicklung, Netzwerke und Netzwerken* (2/20).
- Schubert, A. (2017). *Teacher Leadership*. ZLS-Eigenverlag. <https://www.lernende-schulen.at/course/view.php?id=62>.
- Snoek, M. & Volman, M. (2014). The impact of the organizational transfer climate on the use of teacher leadership competences developed in a post-initial Master's program. *Teaching and Teacher Education*, 37, 91–100.
- Sturm, P. (2009). *Understanding teacher leadership in context: a qualitative, heuristic study*. Dissertation: Washington State University, College of Education. www.dissertations.wsu.edu/Dissertations/Summer2009/p_sturm_071209.pdf
- Struyve, C., Meredith, C. & Gielen, S. (2014). Who am I and where do I belong? The perception and evaluation of teacher leaders concerning teacher leadership practices and micropolitics in schools. *Journal of Educational Change*, 15(2), 203–230. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9226-5>
- Svecnik, E. & Petrovic, A. (2013). *Die Lerndesignerarbeit aus der Sicht der Akteurinnen und Akteure. Ergebnisse einer Befragung zu Rahmenbedingungen, Rollenbild und subjektivem Gelingen*. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/fdfb52cc1c8431568f7fe4d2c72dfbb540bc46ee/nms-eval_LD2012_Bericht_14052013.pdf
- Tomal, D., Schilling, C. & Wilhite, R. (2014). *The Teacher Leader. Core competencies and strategies for effective leadership*. Rowman & Littlefield.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Westfall-Greiter, T. (2013a). *System Monitoring Note 1 Austria: The Lerndesigner-Network*. OECD's Innovative Learning Environments, Strand 3. <http://www.oecd.org/edu/ceri/AUT.MonitoringNote1.pdf>
- Westfall-Greiter, T. (2013b). Fostering a Network of Change Agents: Lerndesigner as Teacher Leaders in Austria's lower secondary Reform. In OECD, *Leadership for 21st Century Learning* (S. 137–145). OECD.
- Westfall-Greiter, T. & Hofbauer, C. (2010). Shared Leadership setzt Teacher Leaders voraus: Lerndesigner/innen im Feld der Neuen Mittelschule. *Journal für Schulentwicklung*, 4, 8–14.
- Westfall-Greiter, T. & Hofbauer, C. (2015). Fostering teacher leaders for sustainable school reform: system-wide strategies in Austria's lower secondary school reform. *Ricercazione*, 7(2), 125–144.
- Westfall-Greiter, T. & Schlichtherle, B. (2016). *Werkstätten Lerndesignerarbeit: Werkzeuge für Praxisentwicklung* (2. Aufl.). ZLS-Eigenverlag.
- Wiesner, C., George, A. C., Kemethofer, D. & Schratz, M. (2015). School Leadership in German Speaking Countries with an emphasis on Austria: A Re-Vision. *Ricercazione*, 7(2), 65–90.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.

10 Jahre NMS – Inwiefern hat sich der Unterricht aus Perspektive der Schüler*innen verändert?

Zusammenfassung

Mit der Einführung der NMS als Regelschule war das Ziel verbunden, eine neue Lernkultur einzuführen. Vor diesem Hintergrund geht der vorliegende Beitrag auf Basis der Bildungsstandards im Frühjahr 2009 als auch den flächendeckenden Erhebungen der Standardüberprüfungen zwischen 2012 und 2018 der Frage nach, ob sich der Unterricht nach der Einführung der Neuen Mittelschule aus der Perspektive der Schüler*innen hinsichtlich des Ausmaßes an Lernunterstützung verändert hat. Die Frage kann über die Fächer hinweg nicht einheitlich beantwortet werden. Während im Deutschunterricht eine deutliche Steigerung der Lernunterstützung beobachtet werden kann, ist die Steigerung in Englisch sehr gering und es ist hinsichtlich des Mathematikunterrichts in den ersten Jahren der Einführung der NMS sogar eine Reduktion des Ausmaßes an wahrgenommener Lernunterstützung festzustellen. Weiterführende Analysen zeigen signifikante Zusammenhänge des Ausmaßes an wahrgenommener Lernunterstützung mit der Klassenzusammensetzung. Je geringer der Anteil an Schüler*innen mit Deutsch als Muttersprache oder Schüler*innen aus höheren sozialen Schichten, desto höher ist die Lernunterstützung. Das gilt zu allen Erhebungszeitpunkten und hinsichtlich aller Fächer. Die Befunde werden vor dem Hintergrund der Einführung der NMS diskutiert.

Schlüsselwörter: Unterrichtsqualität, Lernunterstützung, Einführung Neue Mittelschule, Mehrebenenmodellierung

1. Einleitung

Im Frühjahr 2012 wurden die legislativen Voraussetzungen für die vollständige Umwandlung der früheren Hauptschulen in Neue Mittelschulen geschaffen (BMUKK, 2012), nachdem die NMS als Modellversuch im Schuljahr 2008/09 gestartet war (Bachmann, 2012). Die damit verbundenen Ziele sind auf zwei Ebenen zu verorten: schulstrukturelle und unterrichtsbezogene Veränderungen (Altrichter et al., 2015). Erstens sollte durch die strukturelle Maßnahme einer späteren Bildungswegentscheidung ein Beitrag zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit im österreichischen Schulsystem geleistet werden. Zweitens sollte die Qualität des Unterrichts durch die Einführung einer „neuen Lernkultur“ (Bachmann, 2012, S. 805) verbessert werden. Dabei lag der Fokus auf Individualisierung und selbstständigem Lernen und einer damit einhergehenden Änderung der Rolle der Lehrpersonen vom „Wissensvermittler hin zum ‚Lernbegleiter‘“ (BMUKK, 2012, S. 2). Maßnahmen der inneren Differenzierung sollten individuelle Bedürfnisse in Bezug auf Leistungsentwicklung, Lernsettings und Lerntempo berücksichtigen (BMUKK, 2012; Altrichter et al., 2015). Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem zweitgenannten Ziel, der Weiterentwicklung des Unterrichts.

In diesem Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern die Einführung der NMS zu einer Veränderung von Unterricht geführt hat. Dabei greifen wir

auf eine Kurzskaala zum Unterricht zurück, welche sowohl in den Ausgangsmessungen zu den Bildungsstandards (Baseline-Testung) im Frühjahr 2009 als auch in den flächen-deckenden Standardüberprüfungen zwischen 2012 und 2018 im Schülerfragebogen eingesetzt wurde. Der Unterricht wird demnach aus der Perspektive der Schüler*innen, jeweils gegen Ende der 8. Schulstufe, beschrieben. Die Skala war jeweils auf den überprüften Kompetenzbereich ausgerichtet. Das bedeutet, dass aus der Ausgangsmessung 2009 Einschätzungen zum Unterricht in Deutsch, Mathematik und Englisch vorliegen. In den Standardüberprüfungen ab dem Jahr 2012 wechselte der untersuchte Kompetenzbereich von Erhebung zu Erhebung. Für Mathematik liegen insgesamt drei Erhebungszeitpunkte vor (2009, 2012 und 2018), für Deutsch (2009 und 2016) sowie Englisch (2009 und 2013¹) jeweils zwei.

Dieser Beitrag betrachtet damit Unterricht, insbesondere mit den Zielen der NMS-Einführung zusammenhängende Elemente der Lernunterstützung, aus der Perspektive der Schüler*innen. Von Interesse ist, wie die Schüler*innen das Ausmaß der Lernunterstützung hinsichtlich des Deutsch-, Englisch- und Mathematikunterrichts wahrgenommen haben, wie sich diese Wahrnehmungen über die Zeit verändert haben und ob die Zusammensetzung von Klassen mit Unterschieden im Ausmaß der Lernunterstützung zusammenhängt.

2. Definition, theoretische Annahmen und Befunde zur Unterrichtsqualität und ihrer Veränderung

In Übereinstimmung mit der internationalen Forschung zur Wirksamkeit von Lehrkräften („teacher effectiveness research“) bezieht sich Unterrichtsqualität in der Regel auf folgende drei Dimensionen (z. B. Klieme et al., 2009; Praetorius et al., 2018):

- 1) Die *kognitive Aktivierung* ergibt sich aus geistig herausfordernden Aufgaben, Fragen oder auch anspruchsvollen Problemstellungen.
- 2) Das *Classroom Management/die Klassenführung* umfasst Maßnahmen der Lehrkräfte, die die Zeit der Schüler*innen für das Lernen maximieren und bspw. ein geordnetes Lernumfeld ohne Störungen gewährleisten.
- 3) Das facettenreiche Konstrukt des *unterstützenden Klimas (oder der Unterstützung des Lernens der Schüler*innen)* umfasst verschiedene Ansätze, um die psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit der Schüler*innen zu befriedigen und somit das selbstgesteuerte Lernen zu fördern.

Theoretische Annahmen zur Veränderung von Unterrichtsqualitätsmerkmalen

In der facheinschlägigen Literatur lassen sich mehrere Theorien für die Veränderung von Unterrichtsqualitätsmerkmalen identifizieren. Konkret werden die Expertise-Modelle (Stage theories, bspw. Berliner, 2004; Fuller, 1969) und der ökosystemische Ansatz

1 Bei der letzten Englisch-Standardüberprüfung im Jahr 2019 wurde die den Analysen dieses Beitrags zugrundeliegende Skala zum Unterricht nicht eingesetzt, weshalb dieser Erhebungszeitpunkt hier unberücksichtigt bleiben muss.

(*bioecological model of development*, Bronfenbrenner & Morris, 2006) genannt. Auch werden Rahmenbedingungen angeführt, unter denen eine Veränderung zu erwarten ist bzw. angestoßen wird.

Expertisetheorien. Eine Reihe von Arbeiten argumentiert vor dem Hintergrund von „Stage theories“ wie bspw. Fullers (1969) „Concerns-based model of teacher development“ oder Berliners (2004) Expertise-Modell, dass Lehrkräfte mit zunehmender Lehr- bzw. Unterrichtserfahrung eine Entwicklung durchlaufen, die zu Veränderungen in ihrem Unterrichtsverhalten führt. So gehen bspw. van der Lans et al. (2018) und van de Grift et al. (2019) davon aus, dass sich Merkmale von effektivem Unterricht kumulativ entwickeln, wobei basalere Lehrstrategien und Verhaltensweisen beherrscht werden müssen, bevor Lehrkräfte zu komplexeren Lehrverhaltensweisen übergehen können. In den Untersuchungen zeigt sich, dass sich Lehrer*innenverhalten bzw. die Unterrichtsqualitätsmerkmale nach dem Schwierigkeitsgrad ihrer Ausübung reihen lassen. Diese Reihenfolge entspricht laut Studienautor*innen der Lehrer*innenentwicklung. Den Befunden nach versuchen Lehrkräfte auf unteren Entwicklungsstufen zuerst ein lernförderliches Klima zu schaffen, während Lehrkräfte auf oberen Entwicklungsstufen darüber hinaus bereits eine erfolgreiche Klassenführung an den Tag legen und Methoden der Differenzierung im Unterricht einsetzen. Auch Smit (2014) verweist auf Studien, die belegen, dass der differenzierte Unterricht und die Klassenführung zu den anspruchsvollsten Kompetenzen von Lehrkräften gehören. In ähnlicher Weise argumentieren auch Desimone et al. (2016), dass Lehrkräfte in den ersten Jahren bestimmte Unterrichtsmerkmale stärker fokussieren (affektive oder organisatorische) und erst, wenn sie sich wohler fühlen und über mehr Wissen zum Unterrichtsstoff verfügen, eher fortgeschrittenere Unterrichtsmethoden einsetzen. Insbesondere Forschungsarbeiten zum Lehrer*inneneinstieg verweisen auf steile Lern- und Entwicklungskurven in den ersten Jahren des Unterrichts (für einen Überblick siehe Desimone et al., 2016; Munter & Correnti, 2017; Smit, 2014). Induktionsphasen und Mentoring- sowie Qualitäts-/Lehrer*innenentwicklungsprogramme können zu einer intendierten Veränderung in der Unterrichtsqualität führen (Kuger et al., 2016; Smit, 2014). Während für das Lehrerverhalten im Bereich des Lernklimas und der Klassenführung bereits erste empirische Studien Aufschlüsse über mögliche Ursachen der Veränderung geben, liegen für die Unterrichtsqualitätsdimension der kognitiven Aktivierung keine derartigen Studien vor. Wie wir weiter unten zeigen, deuten erste Studien darauf hin, dass das Lehrerverhalten im Bereich der kognitiven Aktivierung insbesondere von der Domäne (z. B. Kuger et al., 2016; Neergaard & Smith, 2012; Praetorius et al., 2014) und dem fachdidaktischen Lehrer*innenwissen (z. B. Baumert et al., 2010) geprägt sein dürfte.

Ökosystemischer Ansatz. Vor dem Hintergrund des ökosystemischen Ansatzes nach Bronfenbrenner and Morris (2006) werden Schulklassen nicht als statische Gebilde angesehen (Curby et al., 2011; Kuger et al., 2016; McCoy & Wolf, 2018), vielmehr beeinflussen sich Schüler*innen und ihre Umwelt (insbesondere Lehrer*innen) gegenseitig. Die Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen entwickeln sich im Laufe eines Schuljahres (McCoy & Wolf, 2018). Entsprechend ist auch anzunehmen, dass sich die wahrgenommenen Merkmale des Unterrichts über das Schuljahr hinweg verändern.

Zufällige und systematische Variabilität. Obwohl Curby et al. (2011) die Möglichkeit von idiopathischen Schwankungen, also Schwankungen ohne erkennbare Gründe, von Unterrichtsqualitätsmerkmalen ebenfalls für plausibel halten (z.B. messfehlerbedingte Schwankungen, Rowley et al., 2019), gehen sie davon aus, dass Unterricht (im Zeitverlauf) in Abhängigkeit von systematischen Veränderungen der Umweltfaktoren, welche Veränderungen im Verhalten der Lehrkräfte zugrunde liegen, variiert (Curby et al., 2011). Die Autor*innen vermuten vier potenzielle Ressourcen, die systematisch zur Vorhersage der Variation der Unterrichtsqualität beitragen könnten: Tageszeit, Unterrichtsfach und Unterrichtsaktivität, Team-Teaching (Lehrer*innen-Schüler*innen-Ratio innerhalb der Klasse) und die Klassengröße.

Die Einführung der NMS als Intervention im Schulsystem hat sowohl unter der Expertisetheorie als auch unter dem Ökosystemischen Ansatz Potenzial, Änderungen im Lehrer*innenhandeln zu bewirken. Mit der Einführung der NMS ging ein umfassendes Begleitpaket an systemweiter Unterrichtsentwicklung einher. Mithilfe von Interventionen wie der Aufbereitung didaktischer Konzepte (z.B. dem rückwärtigen Lernesign), der kriteriumsorientierten Leistungsbewertung, der Ausbildung und Etablierung von Lerndesigner*innen an den Schulen oder der umfassenden Konzept- und Materialentwicklung sowie Lehrer*innenfortbildung durch das Zentrum für Lernende Schulen (Bachmann, 2012; Wienerroither, 2012) wurde eine Weiterentwicklung des Unterrichts angestrebt, die im Sinn der Expertisetheorien zu Änderungen im Lehrer*innenhandeln führen könnte. Unter dem Ökosystemischen Ansatz sind unter anderem das Teamteaching oder die Auflösung von Leistungsgruppen (Wienerroither, 2012) zu nennen, die das Beziehungsgeflecht im Mikrosystem Unterricht verändern. Aber auch die oben angeführten Maßnahmen wirken auf das Gefüge des Bildungssystems und der einzelnen Schulen (als Änderungen im Meso- und Exosystem; Bronfenbrenner, 1981), in welchen das Unterrichtsgeschehen einzelner Klassen eingebettet ist. Darüber hinaus muss in der Interpretation die aus der Forschung bekannte zufällige Variabilität berücksichtigt werden.

Forschungsstand zur Veränderung von Unterrichtsqualität

Wie stabil ist Unterrichtsqualität? Die empirische Befundlage zur Frage der Stabilität von Unterrichtsmerkmalen ist heterogen: Während einige Untersuchungen (z.B. Breckelmans et al., 1992; Curby et al., 2011; Desimone et al., 2016; Rowley et al., 2019) darauf hinweisen, dass die Basisdimensionen über die Zeit relativ stabil sind, beobachten andere Forscher*innen eine erhebliche Variabilität (z.B. Maulana et al., 2014; Praetorius et al., 2014; Werth et al., 2012). Gleichzeitig belegen Untersuchungen (z.B. Curby et al., 2011; Desimone et al., 2016; Kuger et al., 2016), dass Merkmale der Unterrichtsqualität sowohl stabile als auch variable Anteile enthalten. Vor dem Hintergrund der heterogenen Befundlage stellt sich die Frage, wovon die Stabilität oder Variabilität von Unterricht abhängt.

Wovon hängt die Stabilität von Unterrichtsqualität ab? Studien zeigen, dass die Stabilität der Unterrichtsqualität unter anderem von (a) der inhaltlichen Dimension, (b) der Zeitspanne zwischen den Beobachtungen und (c) der Operationalisierung von Unterrichtsqualität abhängt:

- *Inhaltliche Dimension.* So hat sich in Studien (z.B. Kuger et al., 2016; Neergaard & Smith, 2012; Praetorius et al., 2014) gezeigt, dass globale, fachübergreifende Merkmale der Unterrichtsqualität (z.B. die Klassenführung oder das soziale Lernklima) stabiler sind als (stärker) domänenspezifische Dimensionen (z.B. kognitive Aktivierung).
- *Zeitspanne zwischen den Beobachtungen.* Neben dem inhaltlichen Aspekt spielt die Zeitspanne (z.B. ein Tag, eine Woche, ein Monat, ein Jahr) zwischen benachbarten Messungen der Unterrichtsqualität eine Rolle. So beobachteten bspw. Chomat-Mooney et al. (2008), dass die innerhalb weniger Tage wiederholt erfasste Qualität der Interaktionen im Klassenzimmer eine hohe Stabilität aufweist.²
- *Hoch- und niedriginferente Operationalisierung der Unterrichtsqualität.* Rogosa et al. (1984), Curby et al. (2011) und Polikoff (2015) argumentieren, dass hochinferente Messungen (z.B. Einschätzung des Unterrichtsklimas) zu stärkeren Schwankungen führen als niedriginferente Messungen (bspw. Nennung der Sozialform).

Womit hängen Veränderungen in der Unterrichtsqualität zusammen? In den letzten Jahren wurden vermehrt Studien durchgeführt, die versuchten, Unterrichtsqualität vorherzusagen. Dies gelang nur bedingt, denn mehrheitlich konnten in den Studien (z.B. Desimone et al., 2016; Kuger et al., 2016; Maulana et al., 2014; Polikoff, 2015; Rowley et al., 2019) keine signifikanten Zusammenhänge mit Merkmalen von Lehrkräften (z.B. Geschlecht, Lehrer*innenwissen) oder Merkmalen der Klassenzusammensetzung (z.B. Anteil an weiblichen Schülerinnen, Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund, Anteil an sozial benachteiligten Schüler*innen, Anteil an leistungsstarken Schüler*innen) beobachtet werden. In einigen Studien jedoch (z.B. Curby et al., 2011; Desimone et al., 2016; Lazarides et al., 2019) ging eine höhere Ausprägung im Lehrer*innenwissen, in der Lehrer*innenmotivation, im Anteil leistungsstarker Schüler*innen in der Klasse, der Klassengröße und im Ausgangswert der Unterrichtsqualität mit einer positiveren Entwicklung der Unterrichtsqualität einher.

Vor dem Hintergrund der Heterogenität in den theoretischen Annahmen als auch den (noch sehr jungen) empirischen Befunden zur Frage der Entwicklung von Unterrichtsqualität ist es schwierig, für die vorliegende Studie konkrete Erwartungen abzuleiten. Wir werfen daher einen eher explorativen Blick auf die Indikatoren der Unterrichtsqualität, die in den Bildungsstandardüberprüfungen wiederholt eingesetzt wurden. Konkret ist von Interesse, wie die Schüler*innen das Ausmaß der Lernunterstützung hinsichtlich des Deutsch-, Englisch- und Mathematikunterrichts wahrgenommen haben, wie sich diese Wahrnehmungen über die Zeit verändert haben und ob die Zusammensetzung von Klassen mit Unterschieden im Ausmaß der Lernunterstützung zusammenhängt. Die folgenden beiden Forschungsfragen liegen den Analysen zugrunde:

2 Bei diesen Analysen wurden allerdings mehrere Bewertungen innerhalb eines Tages zusammengefasst. Es kann also immer noch eine große Variabilität innerhalb eines Tages geben.

- 1) Hat sich das Ausmaß an wahrgenommener Lernunterstützung über die Zeit verändert?
- 2) Hängt das Ausmaß an wahrgenommener Lernunterstützung mit der Klassenkomposition zusammen?

3. Studiendesign

3.1 Baseline-Testungen und Standardüberprüfungen

Die Analysen dieses Beitrags greifen auf die Datensätze zurück, die im Rahmen der Überprüfung der Bildungsstandards in der 8. Schulstufe des BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens) entstanden sind. Dabei steht als Ausgangsmessung die Datenbasis der Baseline-Testung aus dem Frühjahr 2009 (B809) zur Verfügung. Diese können mit späteren Erhebungen im Rahmen der flächendeckenden Standardüberprüfungen zu Mathematik (2012 – M812 und 2017 – M817) sowie Englisch (2013 – E813) und Deutsch (2016 – D816) verglichen werden. Bei allen Erhebungen wurden jeweils Kompetenztests (bei der Baseline-Testung in allen drei Fächern, bei den Standardüberprüfungen jeweils in einem Fach pro Jahr) durchgeführt und Schüler*innenfragebögen zu individuellen, familiären und schulischen Merkmalen und Rahmenbedingungen administriert (vgl. Schreiner & Wiesner, 2019; Schreiner & Breit, 2016).

3.2 Stichproben

Bei den Standardüberprüfungen handelt es sich um Vollerhebungen der Schüler*innen einer vollständigen Schulstufe (Zielpopulation ca. 80 000 Schüler*innen). In der 8. Schulstufe umfasst die Datenbasis zwischen 72 704 Schüler*innen bei M817 (Schreiner et al., 2018) und knapp 77 000 Schüler*innen bei allen anderen Standardüberprüfungen (M812; Schreiner & Breit, 2012; E813; Schreiner & Breit, 2014; D816; Breit et al., 2017).

Bei der Baseline-Testung handelt es sich um eine Stichprobe im Umfang von 10 749 Schüler*innen aus 204 Schulen (FDB, 2019). Im Zuge des Samplings wurden in einem ersten Schritt Schulen gezogen (proportional to size, Stratifizierung: Kombination aus Schulart (AHS/APS) und Stadt/Land als explizites Stratum sowie die Schulgröße als implizites Stratum) und in einem zweiten Schritt vollständige Klassen gezogen. Dabei wurden maximal 3 Parallelklassen je Schule überprüft.

Die Analysen dieses Beitrags greifen bei der Ausgangsmessung auf die Teilstichprobe APS (Hauptschulen) sowie bei den Standardüberprüfungen jeweils auf die Teilstichprobe NMS zurück. Damit umfasst die Analysebasis für diesen Beitrag bei der Ausgangsmessung aller drei Fächer 7 346 Schüler*innen aus 332 Schulklassen. Bei den Standardüberprüfungen (je nach Stand der Umstellung von Hauptschule auf NMS) sind es 3 095 Schüler*innen aus 165 Schulklassen in 62 Schulen bei M812, 11 635 Schüler*innen aus 625 Schulklassen in 232 Schulen bei E813, 29 610 Schüler*innen aus 1 659

Schulklassen in 665 Schulen bei D816 und 39 822 Schüler*innen aus 2 246 Schulklassen in 914 Schulen bei M817.

3.3 Variablen und Konstrukte

In allen verwendeten Erhebungen wurde eine Skala zur Wahrnehmung des Unterrichts durch die Schüler*innen eingesetzt. Dabei wurden die Items zu allen Erhebungszeitpunkten unverändert eingesetzt, jeweils bezogen auf die Lehrer*innen jenes Faches, in dem die Kompetenzmessung stattfand. Bei der Baseline-Testung wurde die Skala den Schüler*innen dreimal vorgelegt, bezogen auf die Lehrer*innen in Mathematik, Deutsch und Englisch. Mit den Items wird die Häufigkeit von Lehrer*innenverhaltensweisen abgefragt, die mit den Zielen der NMS-Einführung in Verbindung gesetzt werden können. Sie fragen nach Verhaltensweisen, die auf eine Individualisierung des Unterrichts sowie die Transparenz der Leistungsbeurteilung (Westfahl-Greiter et al., 2015) abzielen. Die angesprochenen Strategien der Adaptivität des Unterrichts und der (individualisierten) Lernbegleitung können unter dem Begriff Lernunterstützung (vgl. z. B. Krammer, 2009) zusammengefasst werden. Wir verwenden in der Beschreibung und Diskussion der Ergebnisse deshalb den Begriff der Lernunterstützung als Sammelbegriff für die aus Schüler*innensicht erhobenen Lehrer*innenverhaltensweisen. Mit dem vorrangigen Zweck der Beschreibung greifen wir in den folgenden Analysen auf die Einzelitems zurück.

Zur Erfassung der Lernunterstützung wurde folgende Skala eingesetzt:

Die Lehrerin/der Lehrer ...

- gibt zusätzliche Hilfe, wenn Schülerinnen und Schüler sie benötigen.
- erklärt etwas so lange, bis es alle verstanden haben.
- informiert die Schülerinnen und Schüler, wie sie ihre Leistungen verbessern können.
- gibt den Schülerinnen und Schülern speziell an ihre Leistungen angepasste Übungen.
- gibt den Schülerinnen und Schülern zusätzliche Erklärungen zu den Noten.

Die Antwortoptionen sind 1 = in jeder Stunde; 2 = in den meisten Stunden; 3 = in einigen Stunden; 4 = nie oder fast nie. Sie wurden im Zuge der Analysen rekodiert, sodass höhere Werte eine höhere Intensität des jeweiligen Lehrer*innenverhaltens darstellen.

3.4 Analyse

Zur Überprüfung der Frage, ob sich das Lehrer*innenhandeln in Bezug auf Lernunterstützung im Laufe der Umsetzung und Etablierung der NMS verändert hat, stellen wir die Ergebnisse zweier Analysen dar: Erstens berichten wir die deskriptiven Statistiken (insbesondere die Mittelwerte) der einzelnen fünf Unterrichtsitens (siehe Abschnitt 3.3) über die Zeit und prüfen die Veränderungen der Mittelwerte auf statistische Signi-

fikanz (p -Wert) und Effektstärke (Cohens d). Zweitens analysieren wir darüber hinaus die Unterrichtsitens mittels Mehrebenen-Strukturgleichungsmodellierung (sogenanntes Shared Construct nach z. B. Stapleton et al., 2016), wobei Ebene 1 die Schüler*innen darstellen und Ebene 2 die Schulklassen. Diese Modellierung erfolgt im Rahmen von Mehrgruppen-Analysen (inkl. Spezifikation von Messinvarianz³) für jede Erhebung (bei Deutsch und Englisch sind es zwei Erhebungen, bei Mathematik drei), um die Veränderung über die Zeit bestimmen zu können. Mit anderen Worten werden die latenten Mittelwerte des Shared Construct „Lernunterstützung“ zwischen den Erhebungen verglichen und auf statistisch signifikante Veränderung über die Zeit geprüft.

Um die Frage beantworten zu können, ob das Lehrer*innenverhalten hinsichtlich Lernunterstützung von der Klassenzusammensetzung abhängt, wurden des Weiteren die Informationen zum sozioökonomischen Status der Eltern (HISEI) und zur Muttersprache der Schüler*innen als Prädiktoren des latenten Lehrer*innenverhaltens auf Klassenebene modelliert. Um zu prüfen, ob sich dieser Zusammenhang über die Zeit verändert hat, haben wir diese über die Gruppen (= Erhebungen) hinweg mittels Model Constraints auf signifikante Unterschiede getestet. Auf Schüler*innenebene wurden die beiden Indikatoren mit allen fünf Unterrichtsitens korreliert, um auch innerhalb von Schulklassen mögliche Zusammenhänge erkennen zu können.

Da es sich bei den Daten um Vollerhebungen handelt, wurde mit 10 imputierten Datensätzen, dem Schüler*innengewicht und der Stratifizierungsvariable gearbeitet, um der Struktur der Daten gerecht zu werden (siehe für Details Breit & Schreiner, 2016). Die Analysen wurden in R (R Core Team, 2014) und Mplus (Muthén & Muthén, 1998–2017) durchgeführt.

4. Ergebnisse

Forschungsfrage 1: Hat sich das Ausmaß an wahrgenommener Lernunterstützung über die Zeit verändert?

Tabelle 1 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Indikatoren der Lernunterstützung für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik auf Klassenebene getrennt nach Erhebungen. Die Mittelwerte schwanken über die Zeit unterschiedlich stark. t -Tests für unabhängige Stichproben zeigen, dass alle Veränderungen zwischen den Erhebungen statistisch signifikant ausfallen. Dies ist vor allem auf die sehr großen Stichproben zurückzuführen. Daher sollten die Effektstärken (Cohens d) fokussiert werden. Sie zeigen insbesondere für Deutsch (mit Ausnahme speziell an die Schüler*innen angepasster Übungen) relevante Zuwächse ($d > .50$) in allen Lernunterstützungsstrategien, die in der Interpretation nach Cohen (1988) als mittlere bzw. starke Effekte interpretiert werden können. Für Englisch sind dagegen keine relevanten Unterschiede zwischen der Baseline-Testung (B809) und der E813-Erhebung beobachtbar; mit einer Ausnahme: Das Item „Die Lehrkraft gibt zusätzliche Hilfe, wenn Schülerinnen und Schüler sie benötigen“ wurde von den Schüler*innen 2013 deutlich stärker wahrgenom-

3 Faktorladungen und Intercepts der 5 Items zur Lernunterstützung wurden über die Gruppen hinweg fixiert.

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken, Signifikanzen und Effektstärken auf Itemebene

Deutsch	B809	D816	B809	D816	B809	D816			
	N	N	MW	MW	SD	SD	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>d</i>
HILFT	7346	29610	2,75	3,11	0,25	0,31	-104.72	<.001	1.27
ERKLAER	7346	29610	2,80	3,04	0,27	0,35	-64.27	<.001	.77
LEIST	7346	29610	2,70	2,96	0,25	0,31	-77.30	<.001	.94
DIFF	7346	29610	2,50	2,44	0,25	0,34	16.75	<.001	-.20
NOTE	7346	29610	2,64	2,86	0,21	0,30	-73.16	<.001	.85
Englisch	B809	E813	B809	E813	B809	E813			
	N	N	MW	MW	SD	SD	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
HILFT	7346	11635	2,63	2,87	0,25	0,35	-55.69	<.001	.80
ERKLAER	7346	11635	2,73	2,89	0,28	0,40	-31.36	<.001	.45
LEIST	7346	11635	2,64	2,73	0,25	0,33	-21.29	<.001	.31
DIFF	7346	11635	2,39	2,36	0,26	0,36	6.65	<.001	-.10
NOTE	7346	11635	2,55	2,53	0,20	0,30	5.78	<.001	-.08
Mathematik	B809	M812	B809	M812	B809	M812			
	N	N	MW	MW	SD	SD	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
HILFT	7346	3095	3,01	2,93	0,28	0,31	12.39	<.001	-.27
ERKLAER	7346	3095	2,98	2,86	0,30	0,42	14.30	<.001	-.33
LEIST	7346	3095	2,78	2,60	0,26	0,33	26.72	<.001	-.60
DIFF	7346	3095	2,67	2,50	0,30	0,41	20.47	<.001	-.46
NOTE	7346	3095	2,71	2,47	0,23	0,29	40.42	<.001	-.91
Mathematik	B809	M817	B809	M817	B809	M817			
	N	N	MW	MW	SD	SD	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
HILFT	7346	39822	3,01	3,05	0,28	0,31	-12.16	<.001	.15
ERKLAER	7346	39822	2,98	2,90	0,30	0,42	19.59	<.001	-.22
LEIST	7346	39822	2,78	2,66	0,26	0,34	33.92	<.001	-.39
DIFF	7346	39822	2,67	2,37	0,30	0,40	73.88	<.001	-.84
NOTE	7346	39822	2,71	2,43	0,23	0,29	90.77	<.001	-1.06
Mathematik	M812	M817	M812	M817	M812	M817			
	N	N	MW	MW	SD	SD	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
HILFT	3095	39822	2,93	3,05	0,31	0,31	-21.44	<.001	.40
ERKLAER	3095	39822	2,86	2,90	0,42	0,42	-4.98	<.001	.09
LEIST	3095	39822	2,60	2,66	0,33	0,34	-9.72	<.001	.18
DIFF	3095	39822	2,50	2,37	0,41	0,40	17.15	<.001	-.32
NOTE	3095	39822	2,47	2,43	0,29	0,29	7.39	<.001	-.14

Anmerkungen. HILFT = ... gibt zusätzliche Hilfe, wenn Schülerinnen und Schüler sie benötigen. ERKLAER = ... erklärt etwas so lange, bis es alle verstanden haben. LEIST = ... informiert die Schülerinnen und Schüler, wie sie ihre Leistungen verbessern können. DIFF = ... gibt den Schülerinnen und Schülern speziell an ihre Leistungen angepasste Übungen. NOTE = ... gibt den Schülerinnen und Schülern zusätzliche Erklärungen zu den Noten. *t* = t-Wert, *p* = Wahrscheinlichkeit des α -Fehlers des t-Tests für zwei unabhängige Stichproben, *d* = Cohens *d*. Sowohl t-Test als auch Cohens *d* beziehen sich auf den Mittelwertvergleich in der jeweiligen Zeile.

men als in 2009. Im Fach Mathematik sind die Lernunterstützungsstrategien, (a) Schüler*innen zu informieren, wie sie ihre Leistungen verbessern können, (b) Übungen an die Leistungen der Schüler*innen anzupassen sowie (c) zusätzliche Erklärungen zu Noten zu geben, von B809 auf M812 deutlich zurückgegangen und dann auf einem stabilen Niveau verblieben.

Tabelle 2 enthält – getrennt nach Fächern – die Differenzen der latenten Mittelwerte über die Zeit/Erhebungen hinweg sowie die Signifikanztests für diese Veränderungen. Wie auch bei den deskriptiven Mittelwerten, zeigt sich hinsichtlich Deutsch ein starker, signifikanter Anstieg der Lernunterstützung von B809 auf D816. Für Englisch fällt dieser Anstieg schwach, aber immer noch statistisch signifikant aus. Bezüglich Mathematik zeigt sich – wie in den deskriptiven Statistiken –, dass die Lernunterstützung von B809 auf M812 stark sinkt und sich dann stabilisiert.

Tabelle 2: Ergebnisse der Mehrebenen-Mehrgruppen-Strukturgleichungsmodellierung zur Bestimmung der latenten Mittelwertunterschiede auf Klassenebene

	latenter Mittelwertunterschied auf Klassenebene		
	<i>b</i>	β	<i>p</i>
Deutsch (B809 vs. D816)	.254	.923	<.001
Englisch (B809 vs. E813)	.097	.336	.001
Mathematik (B809 vs. M812)	-.270	-.782	<.001
Mathematik (B809 vs. M817)	-.245	-.687	<.001
Mathematik (M812 vs. M817)	.025	.095	.448

Anmerkungen. *b* = unstandardisierter Mittelwertunterschied, β = standardisierter Mittelwertunterschied, *p* = Wahrscheinlichkeit des α -Fehlers.

Tabelle 3: Modellfitindizes der Mehrebenen-Mehrgruppen-Strukturgleichungsmodellierung zur Bestimmung der latenten Mittelwertunterschiede auf Klassenebene

	Parameter	χ^2	<i>df</i>	CFI	TLI	RMSEA	SRMR L1	SRMR L2
Deutsch:	53	515.767	17	.989	.975	.040	.001	.115
Englisch:	53	231.922	17	.991	.979	.036	.001	.061
Mathematik:	75	610.544	30	.991	.982	.034	.001	.063

Anmerkungen. χ^2 = Chi-Quadrat, *df* = Degrees of Freedom, CFI = Bentler's comparative fit index, TLI = Tucker-Lewis index, RMSEA = root mean square error of approximation, SRMR = Standardized Root Mean Square Residual, L1 = Schülerebene, L2 = Klassenebene.

Forschungsfrage 2: Hängt das mittlere Ausmaß an wahrgenommener Lernunterstützung mit der Klassenkomposition zusammen?

In Tabelle 4 sind die standardisierten Regressionskoeffizienten des HISEI und der Muttersprache für die Vorhersage des Lehrer*innenverhaltens zum jeweiligen Messzeitpunkt auf Klassenebene dargestellt. Für alle Fächer zeigt sich: Während in der Baseline-Testung noch ein höherer HISEI-Wert mit einem signifikant höheren Ausmaß an wahrgenommener Lernunterstützung einherging, verschwand dieser Zusammenhang in späteren Erhebungen. Dagegen blieb der Zusammenhang zwischen dem Anteil an Schüler*innen mit Deutsch als Muttersprache in einer Klasse und der wahrgenommenen Lernunterstützung stabil über die Zeit. Je mehr deutschsprachige Schüler*innen eine Schulklasse besuchten, desto seltener wurde von Lernunterstützung berichtet. Dieser negative Zusammenhang ist in allen Fächern und zu allen Erhebungen schwach bis moderat ausgeprägt (mit Ausnahme von E813, in der der Zusammenhang statistisch nicht signifikant ausfällt).

Tabelle 4: Ergebnisse der Mehrebenen-Mehrgruppen-Strukturgleichungsmodellierung zur Bestimmung der Unterschiede in den Effekten der Klassenkomposition auf das Lehrer*innenverhalten

	Effekte der Klassenkomposition auf das Lehrer*innenverhalten			
	HISEI		Muttersprache	
	β	p	β	p
Deutsch (B809)	.370	.007	-.309	<.001
Deutsch (D816)	-.066	.072	-.156	<.001
<i>Differenz</i>	-.436	<.001	.153	.220
Englisch (B809)	.361	<.001	-.346	<.001
Englisch (E813)	-.092	.107	-.097	.078
<i>Differenz</i>	-.453	<.001	.249	.094
Mathematik (B809)	.375	<.001	-.158	.046
Mathematik (M812)	-.025	.834	-.222	.034
Mathematik (M817)	.001	.972	-.219	<.001
<i>Differenz</i> (B809 vs. M812)	-.400	.001	-.064	.402
<i>Differenz</i> (B809 vs. M817)	-.374	<.001	-.061	.174
<i>Differenz</i> (M812 vs. M817)	.026	.832	.003	.929

Anmerkungen. β = standardisierter Regressionskoeffizient auf Klassenebene, p = Wahrscheinlichkeit des α -Fehlers, Differenz = Änderung des β -Werts zwischen jeweils zwei Erhebungszeitpunkten.

Tabelle 5: Modellfitindizes der Mehrebenen-Mehrgruppen-Strukturgleichungsmodellierung zur Bestimmung der Unterschiede in den Effekten der Klassenkomposition auf das Lehrer*innenverhalten

	Parameter	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR L1	SRMR L2
Deutsch:	97	498.453	33	.991	.978	.028	.008	.142
Englisch:	97	245.573	33	.992	.980	.026	.006	.091
Mathematik:	141	831.115	54	.989	.975	.029	.008	.126

Anmerkungen. χ^2 = Chi-Quadrat, df = Degrees of Freedom, CFI = Bentler's comparative fit index, TLI = Tucker-Lewis index, RMSEA = root mean square error of approximation, SRMR = Standardized Root Mean Square Residual, L1 = Schülerebene, L2 = Klassenebene.

5. Diskussion

Mit der Einführung der NMS als Regelschule war das Ziel verbunden, eine neue Lernkultur einzuführen, die von einer Planung vom Ende her im Sinne des Backward Designs (Wiggins & McTighe, 2005), flexibler Differenzierung und transparenter, aussagekräftiger und gerechter Leistungsbeurteilung (Westfahl-Greiter et al., 2015) gekennzeichnet sein sollte. Ein wesentliches Element ist dabei ein lernunterstützendes Lehrer*innenverhalten, welches mit verschiedenen Dimensionen von Unterrichtsqualität (Klieme et al., 2009) in Zusammenhang gebracht werden kann. So ist Lernunterstützung Kern eines unterstützenden Klimas. In Form von individualisierter, adaptiver Lernunterstützung hat sie außerdem das Potenzial, das Ausmaß an kognitiver Aktivierung zu steigern, indem durch einen adaptiven Unterricht möglichst viele Schüler*innen mit jeweils für sie herausfordernden, aber nicht überfordernden Aufgabenstellungen konfrontiert werden (Brunner et al., 2011).

Vor diesem Hintergrund ging der vorliegende Beitrag der Frage nach, ob sich der Unterricht nach der Einführung der Neuen Mittelschule aus der Perspektive der Schüler*innen hinsichtlich des Ausmaßes an Lernunterstützung verändert hat. Im Vergleich zur Ausgangsmessung der Bildungsstandards aus dem Frühjahr 2009, welche vom Zeitpunkt her auch als Ausgangsmessung für die Einführung der NMS als Regelschule herangezogen werden kann, sind Änderungen in einer relevanten Größenordnung im Sinne einer Steigerung des Ausmaßes an wahrgenommener Lernunterstützung nur für das Fach Deutsch festzustellen. Hier sind relevante Zuwächse für die meisten der betrachteten Lehrer*innenverhaltensweisen zur Lernunterstützung zu beobachten. Schüler*innen, die im Frühjahr 2016 die 4. Klassen NMS besucht haben, berichten häufiger als jene, die noch im Frühjahr 2009 die 4. Klassen einer Hauptschule besucht hatten, davon, dass sie in Deutsch zusätzliche Hilfe bekommen, wenn sie diese benötigen, dass die Lehrperson etwas so lange erklärt, bis es alle verstanden haben, oder dass sie sowohl Erklärungen zu den Noten als auch Informationen darüber, wie sie ihre Leistungen verbessern können, erhalten. Hinsichtlich des Englischunterrichts zeigen sich nur kleine positive Veränderungen der Wahrnehmung des Unterrichts durch die Schüler*innen zwischen 2009 und 2013. In Bezug auf den Mathematikunterricht ist eine starke Abnahme der meisten mit Lernunterstützung zusammenhängenden Lehrer*in-

nenverhaltensweisen von 2009 auf 2012 zu beobachten, welche dann bis 2017 stabil bleibt.

Zusammenfassend ist Forschungsfrage 1, ob sich das Ausmaß an wahrgenommener Lernunterstützung über die Zeit verändert hat, also über die Fächer hinweg nicht einheitlich zu beantworten. Während hinsichtlich des Deutschunterrichts eine deutliche Steigerung im Ausmaß der Lernunterstützung gezeigt werden kann, ist die Steigerung in Englisch sehr gering und ist bezüglich des Mathematikunterrichts in den ersten Jahren der Einführung der NMS sogar eine starke Reduktion des Ausmaßes an wahrgenommener Lernunterstützung zu verbuchen.

Betreffend Forschungsfrage 2 zeigen sich signifikante Zusammenhänge des Ausmaßes an wahrgenommener Lernunterstützung mit der Klassenzusammensetzung. Je geringer der Anteil an Schüler*innen mit Deutsch als Muttersprache, desto höher ist die Lernunterstützung. Das gilt zu allen Erhebungszeitpunkten und hinsichtlich aller Fächer. In Bezug zum HISEI zeigt sich, dass in der Baseline-Testung der Anteil an Schüler*innen aus sozial privilegierten Familien in einer Klasse positiv mit der wahrgenommenen Lernunterstützung zusammenhing. Dieser Zusammenhang verschwand in den späteren Erhebungen.

Wie sind diese Befunde nun einzuordnen? Im Kontext der Forschung zur Veränderung von Unterrichtsqualität ist grundsätzlich eher von hoher Stabilität der Unterrichtsqualität auszugehen (z.B. Kuger et al., 2016; Wagner et al., 2016). Allerdings liegen die in diesem Beitrag verwendeten Erhebungszeitpunkte vergleichsweise weit auseinander (mit drei bis sieben Jahren Abstand zwischen jeweils zwei Messzeitpunkten) und stehen in zeitlichem Zusammenhang mit entsprechenden Interventionen auf Systemebene, der Einführung des NMS als Schulform und damit einhergehenden verstärkten und konzentrierten Maßnahmen der Entwicklung und Lehrer*innenfortbildung (im Rahmen der NMS-Entwicklungsbegleitung durch das Zentrum für lernende Schulen, Bachmann, 2012) – beides Rahmenbedingungen, die eine Veränderung der Unterrichtsqualität wahrscheinlicher machen (vgl. z.B. Werth et al., 2012 hinsichtlich Lehrer*innenentwicklung als Prädiktor für eine positive Veränderung der Unterrichtsqualität).

Limitationen

Der vorliegende Beitrag beruht auf der Sekundäranalyse von Daten, die ursprünglich nicht für diese Fragestellungen konzipiert waren. Folglich mussten sich die Analysen auf jene Elemente der „neuen Lernkultur“ (Bachmann, 2012, S. 805) der NMS beschränken, die Teil der Erhebungen waren und in gleicher Form zu jeweils mehreren Erhebungszeitpunkten eingesetzt worden sind. Einschränkend ist außerdem anzumerken, dass der Zusammenhang zwischen Änderungen in der Wahrnehmung des Unterrichts und der Einführung der NMS ausschließlich durch einen zeitlichen Zusammenhang argumentiert werden kann, mit dem vorliegenden Studiendesign jedoch keine kausalen Wirkungszusammenhänge überprüft werden können. Vorsicht bei der Interpretation ist deshalb insbesondere vor dem Hintergrund der etwa zeitgleich stattgefundenen Einführung der Bildungsstandards angebracht. Zudem konnte mit den Analysen dieses Beitrags nur der Frage nachgegangen werden, ob und wie sich das Ausmaß an durch die Schüler*innen wahrgenommener Lernunterstützung auf Populationsebene

verändert hat. Die Entwicklung auf der Ebene der einzelnen Schulen oder insbesondere von Lehrkräften wäre von großem Interesse, auf Basis der zur Verfügung stehenden Datenbasis sind Analysen im Längsschnitt auf Schul- oder Lehrpersonenebene jedoch nicht möglich.

Praktische Implikationen

Mit der Einführung der NMS war explizit als eines von zwei großen Zielen eine Änderung der Unterrichtskultur (z. B. Altrichter et al., 2015) und damit Veränderungen im Lehrer*innenhandeln intendiert. Eine Zunahme an Lehrer*innenverhaltensweisen, die dem Konstrukt Lernunterstützung zugeordnet werden können, ist nun nur hinsichtlich des Deutschunterrichts in relevantem Ausmaß zu beobachten. Die oben genannten Einschränkungen der Studie erlauben eine nur sehr vorsichtige Interpretation der Befunde. Würden sich auch in weiteren Studien die beobachteten Befunde replizieren lassen, so müsste tatsächlich die Frage gestellt werden, wieso die Einführung der NMS „nur“ im Fach Deutsch die erwarteten Effekte hatte, nicht aber in Englisch und Mathematik. Jedenfalls ist die zeitliche Parallelität mit der Einführung von Bildungsstandards und der damit verbundenen Kompetenzorientierung bei der Ergebnisinterpretation zu berücksichtigen. Diesbezüglich sind die Traditionen der unterschiedlichen Fächer relevant. Insbesondere für die lebenden Fremdsprachen ist aufgrund der internationalen Angebundenheit dieser Unterrichtsfächer und der damit verbundenen Tradition der Kompetenzorientierung eine geringere Veränderung im Unterricht anzunehmen als etwa im Kontext des Deutschunterrichts.

Grundsätzlich kann aus der Forschung zu Unterrichtsveränderung gefolgert werden, dass Änderungen auf Systemebene nur Effekte haben, wenn diese auch relevante Rahmenbedingungen berücksichtigen bzw. positiv beeinflussen, wie Zeit- und Arbeitsplatzressourcen sowie das Wissen, die Kompetenzen, die Motivation und die Überzeugungen der Lehrpersonen (z. B. Lohse-Bossenz et al., 2015; Maulana et al., 2014). Im Zuge der NMS-Einführung kann evtl. das Modell des Teamteachings im Kontext von Zeitressourcen gewertet werden. Anstrengungen zur Entwicklung von Wissen und Kompetenzen der Lehrer*innen wurden im Zuge der NMS-Entwicklungsbegleitung unternommen. Insgesamt können die Befunde zur Änderung des Unterrichts im zeitlichen Umfeld der NMS-Einführung jedenfalls als Beleg herangezogen werden, wie schwer es ist, durch Systemänderungen konkrete Änderungen auf Ebene des Unterrichts zu bewirken.

Literatur

- Altrichter, H., Pocrnja, M., Nagy, G. & Mauch, U. (2015). Ziele und Merkmale der Neuen Mittelschule. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 23–38). Leykam.
- Bachmann, H. (2012). Die Neue Mittelschule (NMS). Auf dem Weg zur gemeinsamen Schule in Österreich: Wie gelingt die pädagogische Weiterentwicklung? *Erziehung und Unterricht*, 9/10, 805–811.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., ... (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Stu-

- dent Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Berliner, D. C. (2004). *Expert Teachers: Their Characteristics Development and Accomplishments. De la teoria? a l'aula: Formacio del professorat ensenyament de las ciències socials*. Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua de la Literatura I de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona.
- BMKUKK (1. März 2012). *Die neue Mittelschule. Gesetzesentwurf und Lehrplanverordnung*. Presseinformation zum Hintergrundgespräch mit Bildungsministerin Dr. Claudia Schmied. <http://docplayer.org/54788502-Die-neue-mittelschule.html>
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. BIFIE.
- Breit, S. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2016). *Large-Scale Assessment mit R: Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung*. Facultas.
- Brekelmans, M., Holvast, A., & van Tartwijk, J. (1992). Changes In Teacher Communication Styles During The Professional Career. *The Journal of Classroom Interaction*, 27(1), 13–22. <http://www.jstor.org/stable/23869398>
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development, Vol. 1, 6th ed* (S. 793–828). John Wiley & Sons Inc.
- Brunner, M., Anders, Y., Hachfeld, A., & Krauss, S. (2011). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 213–234). Waxmann.
- Chomat-Mooney, L. I., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Mashburn, A. J., Luckner, A. E., Grimm, K. J. & Downer, J. T. (2008). *A practical guide for conducting classroom observations: A summary of issues and evidence for researchers*. Report to the W. T. Grant Foundation. University of Virginia.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Curby, T. W., Stuhlman, M., Grimm, K., Mashburn, A., Chomat-Mooney, L., Downer, J., ... Pianta, R. C. (2011). Within-Day Variability in the Quality of Classroom Interactions during Third and Fifth Grade. *The Elementary School Journal*, 112(1), 16–37. <https://doi.org/10.1086/660682>
- Desimone, L. M., Hochberg, E. D. & McMaken, J. (2016). Teacher Knowledge and Instructional Quality of Beginning Teachers: Growth and Linkages. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 118(5), 1–54. <https://doi.org/10.1177/016146811611800507>
- FDB (BIFIE-Forschungsdatenbibliothek) (2019). *Almanach zur Baseline-Testung 8. Schulstufe 2009. Schüler Ebene (B809I). Nicht-imputierter Datensatz v1.0-E*. <https://www.iqs.gv.at/themen/bildungsforschung/forschungsdatenbibliothek/daten-der-bildungsstandardueberpruefungen/fdb-ausgangsmessung-8-schulstufe-2009>
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Hrsg.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (S. 137–160). Münster: Waxmann. <http://www.ciando.com/ebook/bid-40151>

- Krammer, K. (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphase. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht*. Waxmann.
- Kuger, S., Kluczniok, K., Kaplan, D. & Rossbach, H.-G. (2016). Stability and patterns of classroom quality in German early childhood education and care. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 418–440. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1112815>
- Lazarides, R., Dietrich, J., & Taskinen, P. H. (2019). Stability and change in students' motivational profiles in mathematics classrooms: The role of perceived teaching. *Teaching and Teacher Education*, 79, 164–175. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.016>
- Lohse-Bossenz, H., Kunina-Habenicht, O., Dicke, T., Leutner, D., & Kunter, M. (2015). Teachers' knowledge about psychology: Development and validation of a test measuring theoretical foundations for teaching and its relation to instructional behavior. *Studies in Educational Evaluation*, 44, 36–49. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.01.001>
- Maulana, R., Opdenakker, M.-C. & Bosker, R. (2014). Teacher-student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: A multilevel growth curve modelling. *The British Journal of Educational Psychology*, 84(Pt 3), 459–482. <https://doi.org/10.1111/bjep.12031>
- McCoy, D. C. & Wolf, S. (2018). Changes in classroom quality predict Ghanaian preschoolers' gains in academic and social-emotional skills. *Developmental Psychology*, 54(8), 1582–1599. <https://doi.org/10.1037/dev0000546>
- Munter, C. & Correnti, R. (2017). Examining Relations between Mathematics Teachers' Instructional Vision and Knowledge and Change in Practice. *American Journal of Education*, 123(2), 171–202. <https://doi.org/10.1086/689928>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus User's Guide. Eighth Edition*. Muthén & Muthén.
- Neergaard, L. & Smith, T. (2012). *Comparing Beginning Teachers' Instructional Quality Growth on Subject-Specific and Global Measures*.
- Polikoff, M. S. (2015). The Stability of Observational and Student Survey Measures of Teaching Effectiveness. *American Journal of Education*, 121(2), 183–212. <https://doi.org/10.1086/679390>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Praetorius, A.-K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K. & Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction*, 31, 2–12. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.12.002>
- R Core Team (2014). *R: A language and environment for statistical computing: R Foundation for Statistical Computing*. <http://www.R-project.org/>
- Rogosa, D., Floden, R. & Willett, J. B. (1984). Assessing the stability of teacher behavior. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1000–1027. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1000>
- Rowley, J. F. S., Phillips, S. F. & Ferguson, R. F. (2019). The stability of student ratings of teacher instructional practice: examining the one-year stability of the 7Cs composite. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(4), 549–562. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1620293>
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2012). *Standardüberprüfung Mathematik, 8. Schulstufe, 2012. Bundesergebnisbericht*. BIFIE.
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014). *Standardüberprüfung Englisch, 8. Schulstufe, 2013. Bundesergebnisbericht*. BIFIE.

- Schreiner, C. & Breit, S. (2016). Konzeption der Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 1–19). facultas.
- Schreiner, C., Breit, S., Pointinger, M., Pacher, K., Neubacher, M. & Wiesner, C. (Hrsg.). (2018). *Standardüberprüfung 2017. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. BIFIE
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich – Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012–2016* (S. 13–54). Waxmann.
- Smit, R. (2014). Individual differences in beginning teachers' competencies – A latent growth curve model based on video data. *Journal for Educational Research Online*, 6, 21–43.
- Stapleton, L. M., Yang, J. S., & Hancock, G. R. (2016). Construct Meaning in Multilevel Settings. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 41(5), 481–520. <https://doi.org/10.3102/1076998616646200>
- Van de Grift, W. J. C. M., Houtveen, T. A. M., van den Hurk, H. T. G., & Terpstra, O. (2019). Measuring teaching skills in elementary education using the Rasch model. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(4), 455–486. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1577743>
- Van der Lans, R. M., van de Grift, W. J. C. M., & van Veen, K. (2018). Developing an Instrument for Teacher Feedback: Using the Rasch Model to Explore Teachers' Development of Effective Teaching Strategies and Behaviors. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 247–264. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1268086>
- Wagner, W., Göllner, R., Werth, S., Voss, T., Schmitz, B., & Trautwein, U. (2016). Student and teacher ratings of instructional quality: Consistency of ratings over time, agreement, and predictive power. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 705–721. <https://doi.org/10.1037/edu0000075>
- Werth, S., Wagner, W., Ogrin, S., Trautwein, U., Friedrich, A., Keller, S., ... Schmitz, B. (2012). Förderung des selbstregulierten Lernens durch die Lehrkräftefortbildung «Lernen mit Plan»: Effekte auf fokale Trainingsinhalte und die allgemeine Unterrichtsqualität. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 291–305. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000080>
- Westfahl-Greiter, T., Schratz, B. & Hofbauer, C. (2015). *Gute Schule. Neue Mittelschule*. Herausgegeben vom Bundeszentrum für lernende Schulen (2. Auflagen). <https://www.lernende-schulen.at/course/view.php?id=62>
- Wienerroither, B. (2012). Neue Mittelschule – die Kernelemente von Lehrplan und Leistungsbeurteilung. *Erziehung & Unterricht*, 9/10, 812–815.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. ASCD.

Wie geht es den Schüler*innen an (Neuen) Mittelschulen? Zum Befinden von Schülerinnen und Schülern in der (Neuen) Mittelschule

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht zentrale Befindensmerkmale von Schüler*innen an (Neuen) Mittelschulen basierend auf den Daten der Bildungsstandarderhebungen 2016, 2017 und 2019. Die Ergebnisse zeigen, dass die schulische Zugehörigkeit und die soziale Eingebundenheit in der Klasse hoch ausgeprägt sind. Hier gibt es keine relevanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Im Hinblick auf die Freude am Fach und die positive Einstellung zur Schule weisen Mädchen höhere Werte auf als Jungen, mit Ausnahme von Mathematik. Ihr Selbstkonzept in Deutsch, Lesen und Englisch ist ebenfalls höher. Schüler*innen mit Migrationshintergrund weisen ein positives emotional-motivationales Erlebensmuster auf, das überwiegend über den Werten von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund liegt. Die Leistung der Schüler*innen korreliert positiv mit dem akademischen Selbstkonzept und etwas schwächer mit dem Freudeerleben. Die Ergebnisse werden mit Blick auf künftige Forschung und schulpraktische Implikationen diskutiert.

Schlüsselwörter: Freude, Selbstkonzept, soziale Eingebundenheit, Schulzugehörigkeit, Wohlbefinden

1. Einführung

In den Jahren 1995 und 2005 wurde eine vom Ministerium in Auftrag gegebene Untersuchung zum Befinden von österreichischen Kindern und Jugendlichen in der Schule publiziert (Eder, 1995, 2005). Eder (2005) definiert Befinden dabei in Anlehnung an Lewin als „affektiv-wertende Selbstwahrnehmung einer Person in ihrem Lebensraum“ (S. 17). Unter schulischem Befinden können folglich unterschiedlichste Merkmale subsummiert werden, wie z. B. das akademische Selbstkonzept und die Emotionen in der Schule als personale Merkmale; aber auch kontextbezogene Merkmale, wie z. B. die erlebte soziale Integration in der Schule.

Ähnlich argumentiert Hascher (2004) in ihren Ausführungen zum schulischen Wohlbefinden. Sie konzeptualisiert das schulische Wohlbefinden als multidimensional und konkretisiert es auf den Dimensionen positive Einstellung zur Schule, Freude in der Schule, akademisches Selbstkonzept, (fehlende) soziale Probleme in der Schule, (fehlende) körperliche Probleme wegen der Schule und (fehlende) Sorgen in der Schule. Das Befinden respektive das Wohlbefinden der Schüler*innen ist als eigenständiges Ziel schulischer Bildung und Erziehung zu betrachten; es ist zudem funktional für schulische Lernprozesse und schulische Leistung (Hascher, 2011).

Im vorliegenden Beitrag wird auf dem Befinden der Schüler*innen an (Neuen) Mittelschulen fokussiert. Es wird näher analysiert, wie einzelne Dimensionen des Befindens von Schülerinnen und Schülern an (Neuen) Mittelschulen, die bei den Bildungsstandarderhebungen erfasst wurden, ausgeprägt sind. Diese Komponenten stellen eine

Auswahl möglicher Befindensindikatoren dar und stützen sich auf die zur Verfügung stehende Datenlage. Konkret werden die Freude und das akademische Selbstkonzept im Fach, die positive Einstellung zur Schule sowie die soziale Eingebundenheit in der Schule und in der Klasse als relevante Befindensmerkmale näher analysiert. Mit diesen Analysen steht nicht die Aufstellung von Erklärungsmodellen im Zentrum des Interesses, sondern die vorwiegend deskriptive Darstellung dieser Befindensmerkmale über alle Schüler*innen und entlang interessierender Differenzkategorien, wie Geschlecht, Herkunft und Leistungsstärke.

1.1 Definition der Befindensmerkmale

Wie bereits einleitend erwähnt, werden in diesem Beitrag einzelne Befindensmerkmale herausgegriffen, für die Daten zu (Neuen) Mittelschulen vorliegen. Diese Merkmale werden im Folgenden definiert und in das Befindenskonstrukt eingeordnet.

(Lern-)Freude: Die Lernfreude ist den akademischen Emotionen zuzuordnen und variiert zwischen Fächern und Domänen (Goetz et al., 2006). Sie wird als positive und aktivierende Emotion klassifiziert (Pekrun & Perry, 2014), d. h., sie wird als angenehm erlebt und führt in der Regel zu einem Annäherungsverhalten an das Lernen. Schüler*innen, die Freude beim Lernen erleben, weisen folglich auch eine erhöhte Anstrengungsbereitschaft, eine höhere Ausdauer und eine positivere Motivationslage auf, wodurch im Endeffekt auch die schulische Leistung gefördert wird (im Überblick, siehe Pekrun & Perry, 2014).

Akademisches Selbstkonzept: Das akademische bzw. schulische Selbstkonzept spiegelt die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in einem spezifischen Bereich, nämlich dem schulischen Lernen gegenüber, wider. Ähnlich wie bei den Emotionen, variiert auch die Höhe des akademischen Selbstkonzepts über die Fächer. Des Weiteren gibt es zwischen dem akademischen Selbstkonzept und der Schulleistung eine enge (wechselseitige) Verbindung: Schüler*innen mit höherem Selbstkonzept haben in der Regel eine bessere Schulleistung, und gute Schulleistungen fördern wiederum das schulische Selbstkonzept (im Überblick, siehe Möller & Trautwein, 2009).

Positive Einstellung zur Schule: Das schulische Wohlbefinden zeichnet sich nach Hascher (2004) durch sechs Dimensionen aus, wobei die positive Einstellung zur Schule eine dieser sechs Dimensionen darstellt. Schulisches Wohlbefinden liegt dann vor, wenn positive Emotionen in der Schule und positive Kognitionen bezogen auf die Schule im Vergleich zu den negativen Emotionen und Kognitionen überwiegen (Hascher, 2011, S. 99; siehe auch Diener, 1984 für allgemeines subjektives Wohlbefinden). Die Frage „Wie gern gehst du in die Schule?“, welche bei den Bildungsstandarderhebungen erhoben wurde, kann als Indikator verstanden werden, der die „Positive Einstellung zur Schule“ abbildet und sowohl emotionale als auch kognitive Anteile enthält.

Soziale Eingebundenheit in der Klasse: Peers stellen im Jugendalter eine wichtige Bezugsgruppe dar und die wahrgenommene soziale Eingebundenheit in der Klasse folglich ein relevantes Befindensmerkmal. Entsprechend der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Ryan & Deci, 2017) wird eine optimale Entwicklung eines Menschen und

eine förderliche Motivationslage durch die Erfüllung des Grundbedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit gefördert, welches neben dem Bedürfnis nach Autonomie und Kompetenz eines aus drei psychologischen Grundbedürfnissen bildet.

Schulische Zugehörigkeit („school belonging“): Die schulische Zugehörigkeit wird definiert als „the extent to which students feel personally accepted, respected, included, and supported by others in the school social environment“ (Goodenow & Grady, 1993, S. 80; für einen Überblick, siehe Korpershoek et al., 2020). Auch im Konzept der schulischen Zugehörigkeit wird das psychologische Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit adressiert; allerdings auf die Schule als Gesamtes bezogen.

1.2 Bedeutung, Verlauf und Unterschiede des schulischen Befindens

Dass sich Schüler*innen in der Schule wohl fühlen, diese gerne besuchen und mit Freude lernen, gilt als zentrales Bildungsziel, insbesondere auch im Hinblick auf das Lebenslange Lernen (Hagenauer, 2011). Ohne eine positive affektiv-motivationale Einstellung zum (formellen/institutionalisierten) Lernen, wird ebendiese Bereitschaft zum Lebenslangen Lernen erschwert. Studien zeigen allerdings, dass positive affektiv-motivationale Merkmale, wie z. B. die Lernfreude, das akademische Selbstkonzept oder verschiedene Komponenten des schulischen Wohlbefindens nach Hascher (2004) im Laufe der Schulzeit abnehmen. Dieser Rückgang setzt bereits in der Grundschule ein (Hascher et al., 2011; Helmke, 1993) und erreicht seinen Höhepunkt in der Sekundarstufe I, wobei hier häufig die 7. Schulstufe als „kritisches Jahr“ eingestuft wird (Hagenauer, 2011). Nach der 7. Schulstufe lässt sich eine Stabilisierung und zum Teil auch ein Anstieg der Befindensmerkmale erkennen (Eder, 1995, 2005). Im direkten Schulvergleich zeigten sich dabei niedrigere Befindenswerte bei Schülerinnen und Schülern, die Hauptschulen besuchten im Vergleich zu Gymnasien (Eder, 1995, 2005). Es muss jedoch hinzugefügt werden, dass hier auch Selektionseffekte greifen: Jene Schüler*innen, die bereits in der 4. Schulstufe, also am Ende der Grundschule, geringere Werte in emotional-motivationalen Faktoren aufwiesen, besuchten eher eine Hauptschule als ein Gymnasium.

Sieht man sich Unterschiede im schulischen Befinden von Subpopulationen an, so zeigt sich, dass bezogen auf Geschlechtsunterschiede Mädchen in der Regel eine positivere Einstellung zur Schule und ein insgesamt höheres Freudeerleben in der Schule aufweisen; sie berichten aber gleichzeitig auch von größeren Sorgen, sozialen Problemen und körperlichen Beschwerden in der Schule (z. B. Hascher & Hagenauer, 2011). Bezogen auf die Emotionen und das akademische Selbstkonzept muss des Weiteren nach Fächern differenziert werden: In den MINT-Fächern (mit Ausnahme von Biologie) haben meist Jungen höhere Werte – insbesondere im akademischen Selbstkonzept (Salchegger, 2015), während in Lesen und Sprachen Mädchen von einem höheren Selbstkonzept und einer höheren Freude berichten (z. B. Hochweber & Vieluf, 2018). Im Hinblick auf die schulische Zugehörigkeit zeigt sich für Österreich kein substanzieller Unterschied zwischen Mädchen und Jungen (Hagenauer et al., 2021).

Auch Unterschiede bezüglich Befindensmerkmalen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund wurden in diversen Studien fokussiert. Hier wurde vor allem das Konzept des „Immigrant-Optimism“ (Stanat et al., 2010) diskutiert: Während Schüler*innen mit Migrationshintergrund häufig geringere Schulleistungen zeigten als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund, waren ihre Motivation und ihre positive Haltung zur Schule im direkten Vergleich im Verhältnis zur gezeigten Schulleistung überdurchschnittlich hoch. Positivere Befindenswerte (z. B. Gesamtbefinden und Schulinvolvement) von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an (Neuen) Mittelschulen im Vergleich zu den Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Migrationshintergrund berichteten ebenso Eder und Oberwimmer (2015). Allerdings weisen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund häufig auch höhere soziale Probleme (Hascher & Hagenauer, 2020 für die Schweiz) und insgesamt eine geringere schulische Zugehörigkeit auf, wobei die Effektstärke zum Teil stark variiert (z. B. Chiu et al., 2012). Für Österreich konnten Hagenauer et al. (2021) nur einen geringen Effekt von $d = .10$ feststellen: Schüler*innen mit Migrationshintergrund berichteten eine etwas geringere schulische Zugehörigkeit.

Abschließend ist noch der Zusammenhang Leistung und Motivation/Emotion anzuführen (Pekrun, 2006). Leistungsstarke Schüler*innen weisen üblicherweise auch positivere Werte in ihrer Motivation und ihrem emotionalen Erlebensmuster auf. So konnten Eder und Oberwimmer (2015) für leistungsstarke Schüler*innen an (Neuen) Mittelschulen ein höheres positives Gesamtbefinden, ein höheres Schulinvolvement und eine geringe Schulangst feststellen. Insbesondere zwischen dem akademischen Selbstkonzept und der Schulleistung sowie der Schulnote besteht ein starker Zusammenhang (z. B. Retelsdorf et al., 2014).

Nicht eingegangen wird in diesem Beitrag auf Schultypunterschiede (Allgemeine Pflichtschule [APS] versus Allgemeine Höhere Schule [AHS]). Diese wurden bereits umfassend in den Bundesergebnisberichten zu den Bildungsstandardüberprüfungen publiziert (Breit et al., 2017; Schreiner et al., 2018; Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens [BIFIE], 2020). Es muss bei der Interpretation dieser Ergebnisse allerdings erwähnt werden, dass die flächendeckende Umstellung von Hauptschulen in (Neue) Mittelschulen erst im Schuljahr 2018/19 abgeschlossen war, weshalb in früheren Analysen im direkten Vergleich APS und AHS auch Hauptschulen in die Gruppe der APS in diese Berichte einfließen; d. h., es liegen keine ausschließlichen Befunde für (Neue) Mittelschulen vor. Erst ab der BIST-Erhebung 2019 befinden sich in der Gruppe der APS nur noch (Neue) Mittelschulen (Breit et al., 2017, S. 126 ff.). Insgesamt zeigen sich keine großen Unterschiede zwischen den beiden Schultypen; lediglich das akademische Selbstkonzept ist erwartungsgemäß bei Schülerinnen und Schülern an den AHS etwas höher ausgeprägt als bei Schülerinnen und Schülern an den APS (Neue Mittelschule oder Hauptschule vor der Umstellung zur Neuen Mittelschule).

1.3 Fragestellung

Die vorliegende Studie setzt sich das Ziel, das Befinden von österreichischen Schülerinnen und Schülern an (Neuen) Mittelschulen näher zu beleuchten. Fokussiert wird auf die im Kapitel 1 erläuterten Befindensmerkmale. Neben einer deskriptiven Analyse werden Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen und Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund dargestellt. Zudem wird dem Zusammenhang zwischen Leistung und Befindensmerkmalen nachgegangen.

2. Methode

2.1 Datensatz und Stichprobe

Die vorliegenden Analysen beruhen auf den österreichischen Daten der Bildungsstandardüberprüfung 2016 (BIST-Ü Deutsch), 2017 (BIST-Ü Mathematik) und 2019 (BIST-Ü Englisch). Bei den BIST-Ü werden neben den Kompetenzen auch Kontextinformationen erhoben, auf die in diesem Beitrag zurückgegriffen wird.

Die Zielpopulation der verwendeten Daten der Bildungsstandardüberprüfung sind alle Schüler*innen der 8. Schulstufe in den beiden Schulzweigen APS und AHS. Von der Testung ausgeschlossen wurden Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) und mit außerordentlichem Status.

In die Analysen wurden ausschließlich Schüler*innen miteinbezogen, die zum Zeitpunkt der Testung nach dem NMS-Lehrplan unterrichtet wurden. Bei der BIST-Ü Englisch 2019 erfüllen alle APS-Schüler*innen dieses Kriterium ($N = 48074$), da der Umstellungsprozess von der Hauptschule zur Neuen Mittelschule im Schuljahr 2018/19 bereits vollständig abgeschlossen war. Bei der BIST-Ü Mathematik 2017 wurden Schüler*innen der NMS-Generationen 1–6 ($N = 39.786$) und bei der BIST-Ü Deutsch 2016 Schüler*innen der NMS-Generationen 1–5 ($N = 29.610$) in den Analysen berücksichtigt.¹ Hauptschulen aus Erhebungen vor 2019, die sich in der Gruppe „APS“ befanden, werden nicht berücksichtigt.

2.2 Messungen

Kompetenzmessung

Die Bildungsstandards in Österreich sind aus den Lehrplänen abgeleitet und fokussieren darauf, über welche Kompetenzen die Schüler*innen im jeweiligen Unterrichtsgegenstand nachhaltig verfügen sollen.

Kompetenzmodelle strukturieren die Bildungsstandards innerhalb eines Unterrichtsgegenstands (Deutsch, Mathematik oder Englisch) in fertigungsbezogene Teilbe-

1 Eine ausführliche Beschreibung des Umstellungsprozesses sowie Informationen zur Zuordnung der NMS zu den Generationen der Umstellung (NMS-Generation) findet sich im Bundesergebnisbericht (Breit et al., 2017, S. 126 ff.).

reiche, wie beispielsweise die in diesem Beitrag berichtete Lesekompetenz in Deutsch oder die Lese- und Hörkompetenz in Englisch. Der Grad der Kompetenzerreichung wird mit Hilfe konkreter Testitems im Rahmen der Überprüfung gemessen. Nach der Datenerfassung und Bewertung der Schüler*innenantworten werden die erzielten Rohdaten in eine Punkteskala überführt (Skalierung) (Fellinger et al., 2016; Schreiner & Breit, 2016). Da im Gegensatz zur BIST-Ü Mathematik bei der BIST-Ü Deutsch und Englisch keine Leistungsskala für das gesamte Unterrichtsfach vorliegen, sondern ausschließlich für alle Teilbereiche des Kompetenzmodells, werden für Deutsch und Englisch jene Teilbereiche berichtet, denen eine Vollerhebung zugrunde liegt. Zudem ist die Lesekompetenz die gebräuchlichste Teil-Kompetenz, die auch im Rahmen anderer Large-Scale-Assessments wie PISA oder PIRLS erhoben wird.

Eine detaillierte Beschreibung der Kompetenzmodelle für die Gegenstände Deutsch, Mathematik und Englisch findet sich in den jeweiligen Bundesergebnisberichten (Breit et al., 2017; Schreiner et al., 2018; BIFIE, 2020). Genauere Informationen zur Methodik und statistischen Aufbereitung der Daten (z. B. Skalierung) finden sich im Handbuch zur Methodik bei den BIST-Ü (Breit & Schreiner, 2016).

Die in den Analysen verwendeten Fragebogenskalen aus dem Schüler*innenfragebogen sind Mittelwerte der jeweils positiv gepolten Schüler*innenantworten auf eine Skala von 1 bis 4 (1 = sehr niedrig, 4 = sehr hoch). Die Cronbachs-Alpha-Werte als Qualitätsmerkmal der internen Konsistenz der Skalen wurden mit den Rohdaten (ohne imputierte Werte) und dem Schüler*innengewicht berechnet und beziehen sich ausschließlich auf die den Analysen zugrundeliegenden Schüler*innen aus (Neuen) Mittelschulen. Die Fragebogenskalen zum Selbstkonzept und zur Lernfreude, ihre Konstruktion und psychometrischen Eigenschaften sind darüber hinaus ausführlich in der technischen Dokumentation zur BIST-Ü (Freunberger et al., 2014) beschrieben.

Befindensmessungen

Freude am Fach

Die Skala Freude am jeweiligen Fach (Deutsch, Mathematik, Englisch) setzt sich jeweils aus vier Items (z. B. Ich lerne gern Deutsch; Deutsch ist langweilig) mit vier Antwortkategorien (1 = stimme völlig zu, 4 = stimme überhaupt nicht zu²) zusammen. Die Cronbachs-Alpha-Werte von .84 (BIST-Ü Deutsch 2016), .87 (BIST-Ü Mathematik 2017) und .87 (BIST-Ü Englisch 2019) können als sehr gut beurteilt werden. Die Formulierung der Fragen ist mit Ausnahme des jeweiligen Unterrichtsfachs (Deutsch, Mathematik, Englisch) in allen drei Erhebungen gleich.

Fachbezogenes Selbstkonzept

Die Skala zur Einschätzung der eigenen Kompetenz im jeweiligen Unterrichtsfach (Deutsch, Mathematik oder Englisch) setzt sich aus vier Items (z. B. Ich lerne schnell in Mathematik; Ich bin einfach nicht gut in Mathematik) mit vier Antwortkategorien (1 = stimme völlig zu bis 4 = stimme überhaupt nicht zu) zusammen. Die Cronbachs-

2 Alle Merkmale wurden so umkodiert, dass ein hoher Wert eine hohe Merkmalsausprägung bedeutet.

Alpha-Werte von .81 (BIST-Ü Deutsch 2016), .87 (BIST-Ü Mathematik 2017) und .88 (BIST-Ü Englisch 2019) können als sehr gut beurteilt werden. Die Formulierung der Fragen ist wiederum mit Ausnahme des jeweiligen Unterrichtsfachs in allen drei Erhebungen gleich.

Lese Freude

Die Skala zur Freude am Lesen setzt sich aus acht Items (z. B. Ich lese gern; Ich finde Lesen langweilig) mit vier Antwortkategorien (1 = stimme völlig zu, 4 = stimme überhaupt nicht zu) zusammen (Cronbachs-Alpha .86 – BIST-Ü Deutsch 2016).

Leseselbstkonzept

Die Skala zur Einschätzung der eigenen Lesekompetenz setzt sich aus fünf Items (z. B. Lesen fällt mir leicht; Normalerweise bin ich gut im Lesen) mit vier Antwortkategorien (1 = stimme völlig zu, 4 = stimme überhaupt nicht zu) zusammen (Cronbachs-Alpha .79 – BIST-Ü Deutsch 2016).

Schulische Zugehörigkeit („school belonging“)

Die Skala schulische Zugehörigkeit der Schüler*innen setzt sich bei der BIST-Ü 2017 aus neun und bei der BIST-Ü 2019 aus fünf Items zusammen, die einen Teil der umfangreicheren 9-Item-Skala darstellen (z. B. In der Schule finde ich leicht Freundinnen/Freunde; Ich fühle mich in der Schule einsam) mit vier Antwortkategorien (1 = stimme völlig zu, 4 = stimme überhaupt nicht zu) zusammen. Die Cronbachs-Alpha-Werte von .87 (BIST-Ü Mathematik 2017) und .84 (BIST-Ü Englisch 2019) können als sehr gut beurteilt werden. In der BIST-Ü-2016 wurde die schulische Zugehörigkeit nicht abgefragt.

Positive Einstellung zur Schule und Soziale Eingebundenheit in der Klasse

Das Wohlbefinden der Schüler*innen in der Schule und die Eingebundenheit in ihren Klassen umfasst die Schüler*innenantworten zu den beiden Fragen „Wie gerne gehst du in die Schule?“ und „Wie zufrieden bist du mit deiner Klasse?“. Die Antworten wurden jeweils auf einer Skala von 1 bis 5 (1 = sehr ungerne/unzufrieden; 5 = sehr gern/zufrieden) gemessen. Beide Merkmale wurden bei allen drei Erhebungen erfasst.

Geschlecht

Das Geschlecht der Schüler*innen wurde dichotom über den Schüler*innenfragebogen in allen drei Erhebungen erhoben (1 = weiblich, 2 = männlich).

Migrationshintergrund

Die Angaben zum Migrationshintergrund stammen ebenfalls aus dem Schüler*innenfragebogen und wurden in allen drei Erhebungen durch das Geburtsland der Eltern erfasst. Die Gruppe der Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ haben Eltern, die beide im Ausland geboren wurden. Zur Gruppe „ohne Migrationshintergrund“ zählen Schüler*innen mit keinem oder nur einem im Ausland geborenen Elternteil. Deutschland wurde aufgrund der Sprachähnlichkeit nicht als Ausland gewertet.

2.3 Statistische Analysen

Der Anteil fehlender Werte war insgesamt gering und belief sich in den Rohdaten beim Migrationshintergrund auf 0,7–1,4%, und bei den Skalen lag er zwischen 0,4–4,6% (ungewichtet). Um sicherzustellen, dass es in den Analysen zu keinen Verzerrungen durch fehlende Werte kommt, wurde auf Datensätze mit imputierten Werten zurückgegriffen. Diese Datensätze wurden mithilfe des Verfahrens der multiplen Imputation (10 Datensätze) erzeugt (Robitzsch et al., 2016).

Die Teilnahmequoten in den drei Erhebungen lagen zwischen 94,4% und 95,1%. Bei Schülerinnen und Schülern, die am Testtag nicht an der Schule anwesend waren und daher keine einzige Frage beantwortet haben, konnte keine multiple Imputation durchgeführt werden. Für diese Fälle wurde jedoch bei der Datengewichtung eine Non-Response-Adjustierung vorgenommen (George et al., 2016). Die nachfolgenden Analysen wurden mit dem R-Paket *BIFIEsurvey* (BIFIE, 2018) unter Anwendung der Schüler*innengewichte und den zehn imputierten Datensätzen durchgeführt.

3. Ergebnisse

3.1 Zum Befinden von Schüler*innen an (Neuen) Mittelschulen

Abbildung 1 zeigt die Mittelwerte der einzelnen Skalen (min = 1; max = 4). Insgesamt zeigt sich, dass die schulische Zugehörigkeit mit einem arithmetischen Mittelwert von 3,36 (2017) und 3,47 (2019) eher hoch eingeschätzt wird. Das akademische Selbstkonzept liegt nahe dem Skalenwert 3, wobei es in Englisch am höchsten und Mathematik am niedrigsten ist. Deutlich geringer sind die Skalenmittelwerte der Freude in den Fächern und im Lesen: Diese liegen zwischen $M = 2,31$ (für Mathematik) und $M = 2,72$ (für Englisch).

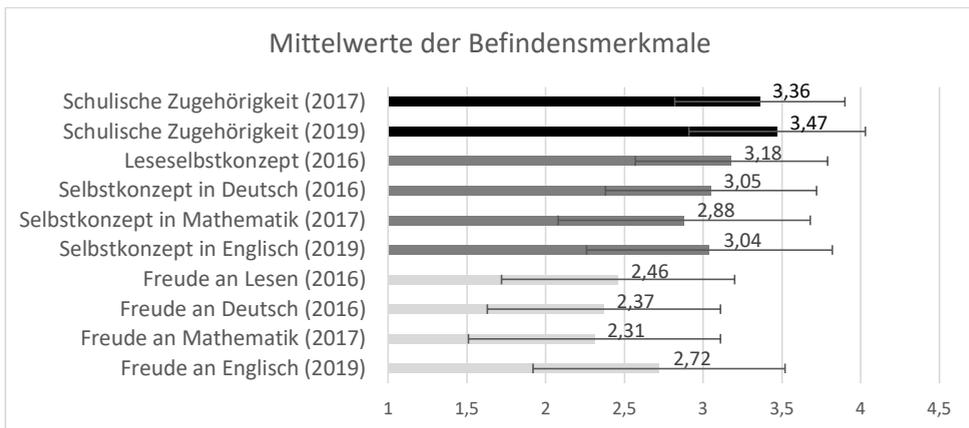


Abbildung 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Befindensmerkmale für alle Schüler*innen; *Anmerkung.* Skalen reichen von 1 bis 4, wobei 1 eine sehr niedrige Zustimmung und 4 eine sehr hohe Zustimmung zum jeweiligen Merkmal bedeutet.

Auch auf die Frage, *wie zufrieden die Schüler*innen mit der Klasse* sind, zeigen sich – ähnlich wie bei der schulischen Zugehörigkeit – sehr hohe Zustimmungsraten: 41.20 % (2019) und 43.10 % (2017) der Schüler*innen sind sehr zufrieden (Wert 1), während 2.60 % (2019) und 3.00 % (2017) (Wert 5) der Schüler*innen sehr unzufrieden sind.

Etwas kritischer wird die Frage „*Wie gern gehst du in die Schule?*“ (Wohlbefinden in der Schule gemessen über die Einstellung zur Schule) beantwortet: Während 15.60 % (2019) und 17.20 % (2017) der Schüler*innen diese Frage mit „sehr gern“ beantworten (Wert 1), gehen auch 6.70 % (2019) und 7.70 % (2017) der Schüler*innen sehr ungern in die Schule (Wert 5).

3.2 Zum Befinden von Mädchen und Jungen an (Neuen) Mittelschulen

Wie in Tabelle 1 abgebildet, zeigen sich in den Befindensmerkmalen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, die von einer geringen bis mittleren Effektstärke reichen. Differenziert nach den Kompetenzbereichen zeigen Mädchen eine höhere Freude in Englisch ($d = 0.37$), in Deutsch ($d = 0.36$) und im Lesen ($d = 0.53$) im Vergleich zu den Jungen, während die Freude in Mathematik bei den Jungen höher ist ($d = -0.17$). Ähnliche Unterschiede sind im fachlichen Selbstkonzept zu beobachten: Dieses ist bei den Mädchen in Deutsch ($d = 0.28$) und in Lesen ($d = 0.20$) höher als bei den Jungen. In Englisch zeigt sich fast kein Unterschied ($d = 0.04$), während in Mathematik das Selbstkonzept bei den Jungen höher ist ($d = 0.32$). In der Einschätzung der schulischen Zugehörigkeit ergeben sich für das Jahr 2017 keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen ($d = 0.02$), während im Erhebungsjahr 2019 Jungen eine geringfügig höhere schulische Zugehörigkeit angeben ($d = -0.15$).

Tabelle 1: Geschlechterdifferenzen in den Befindensmerkmalen

	Gesamt		Mädchen		Jungen		Unterschiede (Mädchen – Jungen)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Freude an Englisch (2019)	2.72	0.80	2.87	0.75	2.57	0.82	***	0.37
Freude an Mathematik (2017)	2.31	0.80	2.24	0.79	2.38	0.81	***	-0.17
Freude an Deutsch (2016)	2.37	0.74	2.50	0.71	2.24	0.75	***	0.36
Freude an Lesen (2016)	2.46	0.74	2.65	0.74	2.27	0.69	***	0.53
Selbstkonzept in Englisch (2019)	3.04	0.78	3.06	0.79	3.02	0.77	***	0.04
Selbstkonzept in Mathematik (2017)	2.88	0.80	2.75	0.82	3.00	0.75	***	-0.32
Selbstkonzept in Deutsch (2016)	3.05	0.67	3.14	0.65	2.95	0.67	***	0.28
Leseselbstkonzept (2016)	3.18	0.61	3.25	0.59	3.13	0.62	***	0.20
Schulische Zugehörigkeit (2019)	3.47	0.56	3.43	0.58	3.51	0.53	***	-0.15
Schulische Zugehörigkeit (2017)	3.36	0.54	3.37	0.55	3.36	0.53	***	0.02

Anmerkung. Gewichtete Ergebnisse (Schüler*innengewicht); d = Cohens d ; $|d| \geq 0.20$ = kleiner Effekt; $|d| \geq 0.50$ = mittlerer Effekt; $|d| \geq 0.80$ = großer Effekt; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

N ungewichtet: 2019: Gesamt (N=48074), Mädchen (N=23153), Jungen (=24921); 2017: Gesamt (N=39786), Mädchen (N=18935), Jungen (N=20851); -2016: Gesamt (N=29610), Mädchen (N=14365), Jungen (N=15245).

In Abbildung 2 sind die Unterschiede von Mädchen und Jungen in ihrer positiven Einstellung zur Schule abgetragen. Die Prozentverteilungen zeigen, dass Mädchen höhere Zustimmung auf die Frage „Wie gern gehst du zur Schule?“ geben. 19.40 % (2019) und 18.10 % (2017) der Mädchen geben an, „sehr gerne“ in die Schule zu gehen im Vergleich zu 12 % (2019) und 14.20 % (2017) der Jungen. „Sehr ungerne“ in die Schule gehen dahingegen 10.80 % (2019) und 9.50 % (2017) der Jungen im Vergleich zu 3.40 % (2019) und 3.90 % (2017) der Mädchen.

Auf die Frage, wie zufrieden Mädchen und Jungen mit ihrer Klasse sind, gibt es deutlich mehr Zustimmungen als auf die Frage nach dem Gerne-in-die-Schule-Gehen. Es zeigen sich jedoch keine wesentlichen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen; dieser Befund unterstreicht folglich die Ergebnisse zur Skala „schulische Zugehörigkeit“ (Tabelle 1). Tendenziell lässt sich eine hohe Zufriedenheit mit der Klasse feststellen, wobei auch rund 8–9% der Mädchen und Jungen wenig zufrieden bis sehr unzufrieden sind (siehe Abbildung 3).

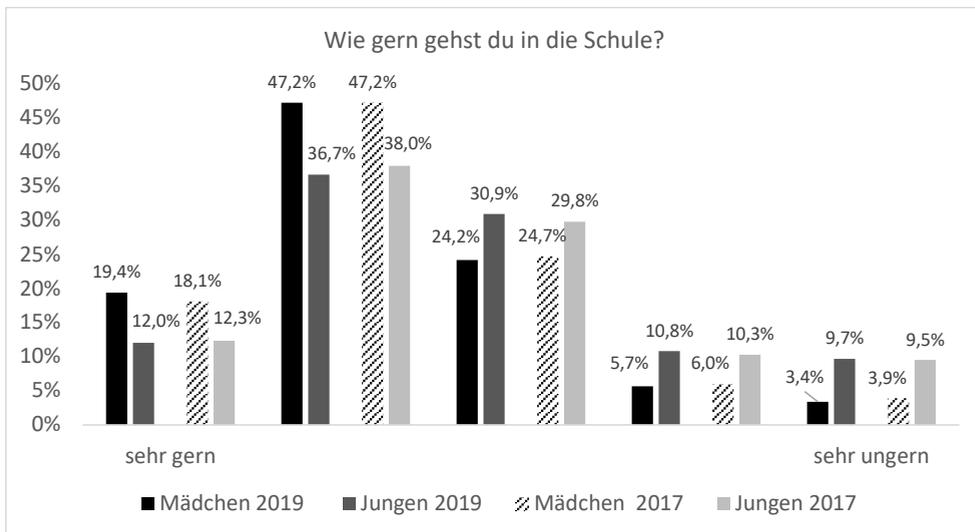


Abbildung 2: Unterschiede Mädchen und Jungen in der positiven Einstellung zur Schule

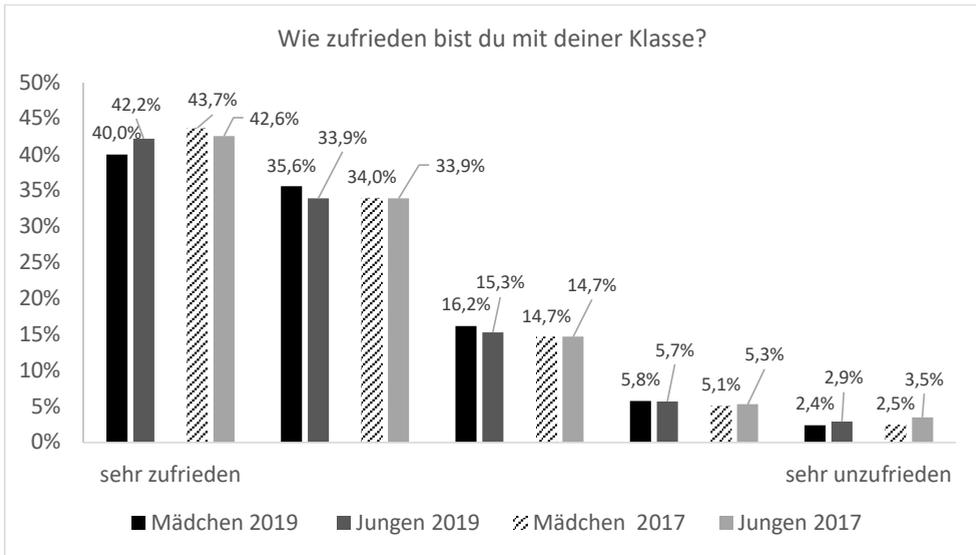


Abbildung 3: Unterschiede Mädchen und Jungen in der Zufriedenheit der Klasse als Indikator der sozialen Eingebundenheit

3.3 Zum Befinden von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund an (Neuen) Mittelschulen

Betrachtet man die Befindensmerkmale von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich, so zeigen sich zwei deutliche Unterschiede, während die weiteren Unterschiede eher als gering bis sehr gering einzustufen sind. Schüler*innen mit Migrationshintergrund weisen eine höhere Freude in Deutsch ($d = -0.49$) und Englisch ($d = -0.31$) auf als Kinder ohne Migrationshintergrund. Des Weiteren ist die Freude in Mathematik von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund etwas höher ($d = -0.16$); dasselbe gilt für Lesen ($d = -0.11$). Bezogen auf das akademische Selbstkonzept weisen Schüler*innen mit Migrationshintergrund ein etwas höheres Selbstkonzept in Englisch ($d = -0.13$) im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und -schülern ohne Migrationshintergrund auf. Dahingegen ist das akademische Selbstkonzept in Mathematik von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund etwas höher, wobei dieser Effekt bereits als sehr gering einzustufen ist ($d = 0.10$). Das Selbstkonzept in Deutsch unterscheidet sich nicht ($d = 0.02$). Auch im Hinblick auf die schulische Schulzugehörigkeit zeigen sich nur marginale bis keine Unterschiede: Im Jahr 2017 gibt es keinen Unterschied ($d = 0.04$), während 2019 Schüler*innen ohne Migrationshintergrund geringfügig höhere Werte aufweisen ($d = 0.14$).

Tabelle 2: Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in den Befindensmerkmalen

	Gesamt		ohne Migrationshintergrund		mit Migrationshintergrund		Unterschiede (ohne MH – mit MH)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Freude an Englisch (2019)	2.72	0.80	2.65	0.80	2.89	0.78	***	-0.31
Freude an Mathematik (2017)	2.31	0.80	2.28	0.80	2.41	0.82	***	-0.16
Freude an Deutsch (2016)	2.37	0.74	2.28	0.73	2.64	0.72	***	-0.49
Freude an Lesen (2016)	2.46	0.74	2.44	0.76	2.51	0.69	***	-0.11
Selbstkonzept in Englisch (2019)	3.04	0.78	3.01	0.79	3.11	0.75	***	-0.13
Selbstkonzept in Mathe (2017)	2.88	0.80	2.90	0.80	2.82	0.77	***	0.10
Selbstkonzept in Deutsch (2016)	3.05	0.67	3.05	0.68	3.04	0.65	***	0.02
Leseselbstkonzept (2016)	3.18	0.61	3.19	0.62	3.16	0.58	***	0.05
Schulische Zugehörigkeit (2019)	3.47	0.56	3.49	0.55	3.42	0.56	***	0.14
Schulische Zugehörigkeit (2017)	3.36	0.54	3.37	0.54	3.34	0.53	***	0.04

Anmerkung. Ergebnisse gewichtet (Schüler*innengewicht); *d* = Cohens *d*; $|d| \geq 0.20$ = kleiner Effekt; $|d| \geq 0.50$ = mittlerer Effekt; $|d| \geq 0.80$ = großer Effekt; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

N ungewichtet: 2019: Gesamt (N=48.074), ohne Migrationshintergrund (N=35766), mit Migrationshintergrund (N=12308); 2017: Gesamt (N=39.786), ohne Migrationshintergrund (N=30159), mit Migrationshintergrund (N=9627); 2016: Gesamt (N=29.610), ohne Migrationshintergrund (N=22510), mit Migrationshintergrund (N=7100).

In einem zweiten Schritt wurden die Unterschiede auf die beiden Fragen „Wie gern gehst du zur Schule?“ (Abbildung 4) und „Wie zufrieden bist du mit deiner Klasse?“ (Abbildung 5) geprüft. Ähnlich wie bei der Freude und dem akademischen Selbstkonzept stimmen Schüler*innen der Aussage „Gerne in die Schule zu gehen“ eher zu als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund, wobei der Unterschied nur wenige Prozentpunkte beträgt. So geben beispielsweise 17.60 % der Schüler*innen mit Migrationshintergrund an, sehr gerne in die Schule zu gehen, im Vergleich zu 14.80 % der Schüler*innen ohne Migrationshintergrund (siehe Abbildung 4).

Bezogen auf die soziale Eingebundenheit in der Klasse ergeben sich keine merklichen Unterschiede. 40.30 % der Schüler*innen mit Migrationshintergrund und 41.40 % der Schüler*innen ohne Migrationshintergrund stimmen der Aussage „Wie zufrieden bist du mit deiner Klasse?“ sehr zu (siehe Abbildung 5).

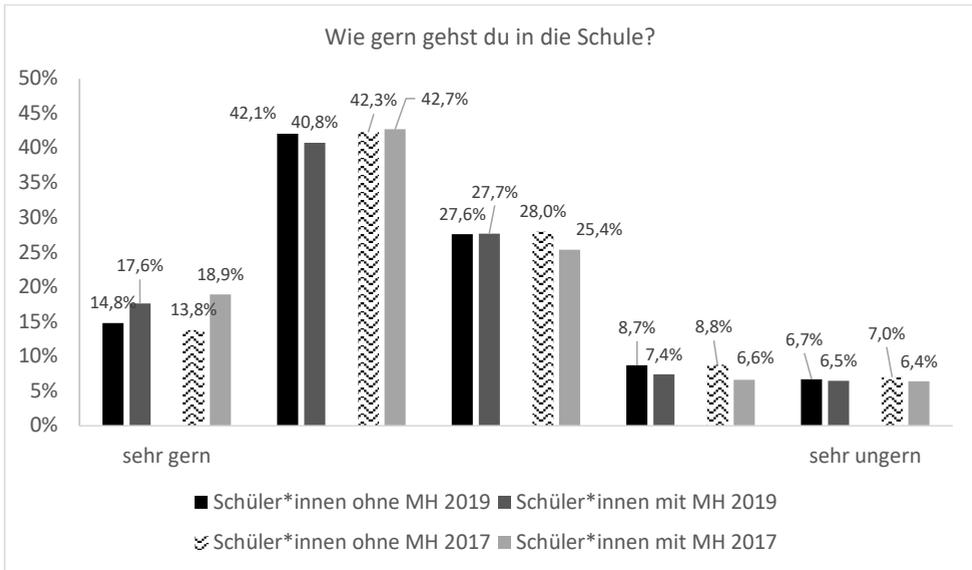


Abbildung 4: Unterschiede Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund in der Einstellung zur Schule

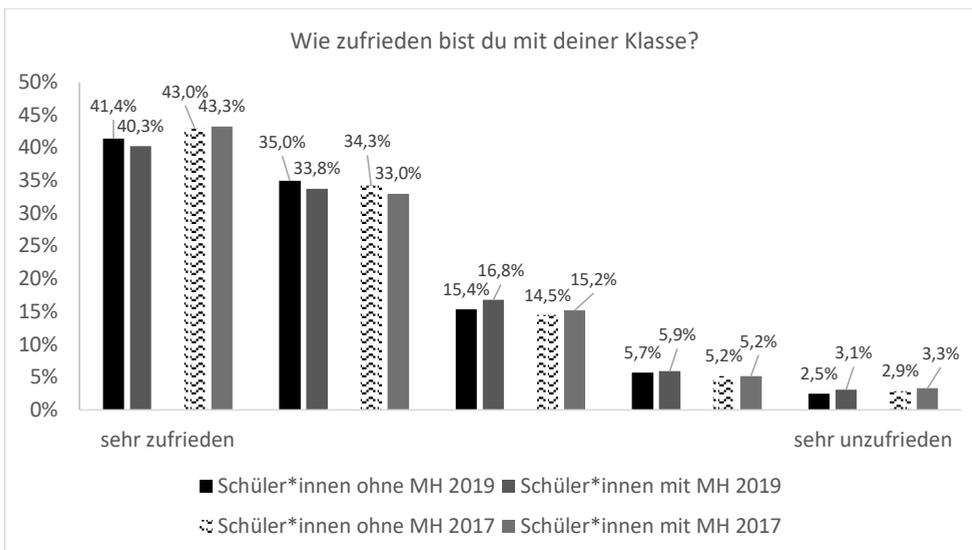


Abbildung 5: Unterschiede Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund in der Zufriedenheit der Klasse als Indikator der sozialen Eingebundenheit

3.4 Zum Befinden von Schülerinnen und Schülern in der Schule in Abhängigkeit von der Leistungsstärke

Um diese Fragestellung zu überprüfen, wurden mit den zur Verfügung stehenden Skalen Korrelationen nach Pearson berechnet. Die Ergebnisse sind in den Tabellen 3–5 abgetragen. Schüler*innen, die in Englisch eine höhere Leistung aufweisen, berichten von einer höheren Freude in Englisch ($r = .36$ für Lesen; $r = .33$ für Hören) und einem höheren akademischen Selbstkonzept in Englisch ($r = .57$ für Lesen; $r = .56$ für Hören). Ein Zusammenhang zwischen der Leistung und der schulischen Zugehörigkeit zeigt sich nicht (siehe Tabelle 3).

Ein ähnliches Bild ergibt sich für Mathematik: Die Mathematikleistung korreliert positiv mit der Freude ($r = .23$) und dem Selbstkonzept in Mathematik ($r = .56$). Zur schulischen Zugehörigkeit („school belonging“) lässt sich ein geringer positiver Zusammenhang feststellen ($r = .11$) (siehe Tabelle 4).

Für Deutsch zeigen sich ähnliche Befunde, wobei hier die Leseleistung als ein Aspekt der Deutschleistung fokussiert wurde: Schüler*innen mit einer hohen Leseleistung berichten auch von einem höheren Selbstkonzept in Deutsch ($r = .31$) und in Lesen ($r = .39$). Auch ihre Freude an Lesen ist höher ($r = .27$). Kein praktisch bedeutsamer Zusammenhang lässt sich zur Freude an Deutsch festhalten ($r = -.06$) (siehe Tabelle 5).

Tabelle 3: Interkorrelationen BISTÜ Englisch 2019 – Schüler/innen an NMS ($N = 48074$)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Leistung: Englisch Lesen		.83***	.35***	.57***	-.03***
(2) Leistung: Englisch Hören			.33***	.56***	-.02***
(3) Freude an Englisch				.54***	.00***
(4) Selbstkonzept in Englisch					.09***
(5) Zugehörigkeit					

Anmerkung. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabelle 4: Interkorrelationen BISTÜ Mathematik 2017 – Schüler/innen an NMS ($N = 39786$)

	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Leistung: Mathematik		.23***	.53***	.11***
(2) Freude an Mathematik			.56***	.16***
(3) Selbstkonzept in Mathematik				.19***
(4) Zugehörigkeit				

Anmerkung. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabelle 5: Interkorrelationen BISTÜ Deutsch 2016 – Schüler/innen an NMS (N = 29610)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Leistung: Deutsch Lesen		.31***	-.06***	.39***	.27***
(2) Selbstkonzept in Deutsch			.38***	.50***	.21***
(3) Freude an Deutsch				.18***	.37***
(4) Selbstkonzept in Lesen					.32***
(5) Freude an Lesen					

Anmerkung. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

4. Diskussion

Die Studie hatte zum Ziel, Befindensmerkmale von Schülerinnen und Schülern an (Neuen) Mittelschulen beschreibend und im Vergleich (Mädchen/Jungen; Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund) darzustellen. Zudem wurde geprüft, ob diese Befindensmerkmale mit der Leistungsstärke der Schüler*innen in Zusammenhang stehen. Als Datengrundlage wurden die Datensätze der Bildungsstandarderhebungen in Österreich genutzt (2016, 2017, 2019).

Die Ergebnisse zeigen, dass es an (Neuen) Mittelschulen insgesamt eine hohe Zustimmung im Hinblick auf die schulische Zugehörigkeit und die soziale Eingebundenheit in der Klasse gibt. Etwas kritischer fällt die positive Einstellung zur Schule aus (Wie gern gehst du in die Schule?). Das akademische Selbstkonzept der Schüler*innen ist im Mittelwert höher ausgeprägt als die Freude im Fach und im Lesen.

Im Geschlechtervergleich weisen Mädchen insgesamt positivere Befindensmerkmale auf. Sie gehen lieber in die Schule und weisen auch eine höhere Freude in Deutsch, Lesen und Englisch auf. Lediglich das Selbstkonzept in Mathematik ist bei den Jungen merklich höher ausgeprägt. Diese Befunde ordnen sich überwiegend in bisherige Studien ein (z. B. Hascher & Hagenauer, 2011). Die Lebenswelten-Studie (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2021) hat jedoch ein etwas höheres Belastungsempfinden von Mädchen festgestellt. Dies spricht dafür, dass Mädchen nicht nur in den positiven Dimensionen des Befindens (tendenziell) höhere Werte aufweisen, sondern auch in den negativen Dimensionen höhere Belastungswerte zeigen.

Die Unterschiede bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund fallen marginal aus. Es konnte jedoch in Einklang mit dem „Immigrant Optimism“ (Stanat et al., 2010) festgestellt werden, dass insgesamt die emotional-motivationalen Merkmale bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund positiver ausgeprägt sind (siehe auch Eder & Oberwimmer, 2015). Ähnlich wie bereits bei Hagenauer et al. (2021) konnte auch im vorliegenden Datenmaterial keine merklich niedrigere ausgeprägte schulische Eingebundenheit oder soziale Eingebundenheit in der Klasse bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund festgestellt werden. Dieser Befund reiht sich in die heterogene Befundlage ein, und steht z. B. in Wider-

spruch mit der Untersuchung von Hamel, Schwab und Wahl (2022), die für deutsche Schüler*innen mit Migrationshintergrund höhere soziale Probleme feststellen konnten. Das Alter der Schüler*innen in der Studie von Hamel et al. (2022) war allerdings geringer (10 Jahre). Ähnliche Unterschiede berichten Hascher und Hagenauer (2020) zu Ungunsten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund für Schweizer Schüler*innen. Um diese heterogenen Befunde besser zu verstehen, müssen künftig differenziertere Analysen durchgeführt werden. Die beiden Schüler*innengruppen „mit und ohne Migrationshintergrund“ sind sehr breit und höchstwahrscheinlich durch eine höhere Heterogenität innerhalb der Gruppen als zwischen den Gruppen geprägt. Folglich benötigt es Studien, die den Migrationsstatus differenzierter erheben, z. B. indem 1./2./3. Generation unterschieden wird (z. B. Hascher & Hagenauer, 2020), die Heimatländer einbezogen werden und die Sprache sowie der Effekt des sozioökonomischen Status systematisch mitkontrolliert werden (Entorf, n.d.). Auch die Schulebene sollte künftig berücksichtigt werden, um mögliche Kompositionseffekte zu überprüfen. So könnte beispielsweise vermutet werden, dass der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund an einer Schule auch mit deren Befinden in Zusammenhang steht.

Abschließend konnten die erwarteten Zusammenhänge zwischen der Schüler*innenleistung und dem akademischen Selbstkonzept und der Freude an (Neuen) Mittelschulen bestätigt werden (Pekrun, 2006), wobei erwartungsgemäß die Zusammenhänge mit dem akademischen Selbstkonzept höher waren als mit der Freude (Hagenauer, 2011; Retelsdorf et al., 2014). Lediglich die Leseleistung scheint unabhängig von der Freude im Fach Deutsch zu sein. Dies ist plausibel, da das Unterrichtsfach Deutsch in der Sekundarstufe sehr viele inhaltliche Facetten umschließt.

Die Befunde müssen im Lichte der Limitationen der Studie betrachtet werden. Zum einen konnte das Befinden der Schüler*innen nur ausschnittsweise betrachtet werden. Grundlage für die Auswahl war das zur Verfügung stehende Datenmaterial der BIST-Überprüfungen. Damit werden relevante Befindensmerkmale bzw. Aspekte des schulischen Wohlbefindens nicht berücksichtigt. Insbesondere setzt sich das schulische Wohlbefinden aus positiven und negativen Aspekten zusammen; negative Dimensionen wurden in dieser Untersuchung nicht beleuchtet (z. B. körperliche Beschwerden; Sorgen wegen der Schule; z. B. Hascher, 2004). Zum anderen können die Daten nicht im Sinne eines Trends interpretiert werden. In Österreich erfolgte die Umstellung auf (Neue) Mittelschulen schrittweise; erst in der Erhebung 2019 waren alle Hauptschulen auf (Neue) Mittelschulen umgestellt. Untersuchungen zum Umstellungsprozess zeigen, dass sich Schulen nach dem Zeitpunkt des Umstellungsprozesses systematisch dahingehend unterscheiden, dass jene Schulen die zu einem späteren Zeitpunkt auf die Schulform NMS umgestiegen sind, in geringerem Ausmaß von sozialer Benachteiligung betroffen sind und Schüler*innen dieser Schulen im Schnitt höhere Kompetenzen aufweisen (Breit et al., 2017, S. 126 ff.). Schlussendlich differenzierten wir nicht zwischen (Neuen) Mittelschulen z. B. bezogen auf ihren Standort (Stadt-Land) oder der Schulgröße. Differenziertere Analysen diesbezüglich sollten angeschlossen werden.

5. Ausblick

Um über das Befinden von Schüler*innen an (Neuen) Mittelschulen verlässliche Aussagen zu generieren, werden dringend Studien benötigt, die diese Merkmale ins Zentrum setzen und in ihrer Komplexität/Mehrdimensionalität umfassend – und nicht exemplarisch – erheben. In einer Befindensstudie sollten auch die Einflussfaktoren und Outcomes systematisch erfasst werden, sodass nicht nur die Möglichkeit eröffnet wird, Aussagen über das Befinden der Schüler*innen an (Neuen) Mittelschulen zu generieren, sondern auch Erklärungsmodelle abgeleitet werden können. Wünschenswert hierfür wären komplexe Längsschnittdesigns.

Für die praktische pädagogische Arbeit an (Neuen) Mittelschulen gilt es positiv hervorzuheben, dass es insgesamt gut gelingt, die schulische Zugehörigkeit und die Zufriedenheit mit der Klasse zu fördern. Es darf jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass rund 8–9% der Schüler*innen nicht zufrieden mit der Klasse sind. Auslöser dafür können in dieser Analyse nicht extrahiert werden; aber auch Mobbing Erfahrungen sind nicht auszuschließen. Berichte aus der PISA-Studie legen nahe, dass auch in Österreich Bullying unter Schülerinnen und Schülern verbreitet ist. 23.2% der Schüler*innen geben an, mindestens ein paar Mal im Monat von Bullying betroffen zu sein (OECD-Schnitt: 22.7%; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). Auch Eder und Oberwimmer (2015) berichten von einem substanziellen Ausmaß an Gewalt in der Schule an (Neuen) Mittelschulen (der Anfangskohorten), wobei die verbale Gewalt (Verspotten, Beschimpfen, Hänkeln) am höchsten ausgeprägt ist. Insgesamt deuten diese Ergebnisse aber auch darauf hin, dass die Gewalt an (Neuen) Mittelschulen im Vergleich zu (früheren) Hauptschulen gesunken ist.

Zudem gilt festzuhalten, dass die Freude-Skalen im statistischen Mittel nicht sehr hoch ausgeprägt waren. Auch die Zustimmung zur Aussage „Ich gehe gern zur Schule“ war eher zurückhaltend. Daher gilt es vermehrt Überlegungen anzustellen, wie es gelingen kann, die positive emotionale Besetzung von Schule und Lernen zu fördern. So hat sich z. B. ein Unterricht, der die Erfüllung der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit unterstützt, förderlich für das Entstehen von Lernfreude erwiesen (Deci & Ryan, 2002; Hagenauer, 2011).

Im Hinblick auf differentielle Effekte sollte besonderes Augenmerk auf Jungen in den Fächern Englisch und Deutsch und auf Mädchen im Fach Mathematik bezogen auf die Förderung des akademischen Selbstkonzepts gelegt werden. Schüler*innen mit Migrationshintergrund bringen sehr positive emotional-motivationale Merkmale mit, auf die es im Sinne einer Ressourcenorientierung aufzubauen gilt.

Literatur

- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. BIFIE. Zugriffen am 25.03.2022 unter https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/365d58afa26186150a317debd7f8f19c3d267ba2/BiSt_UE_D8_2016_Bundesergebnisbericht.pdf
- Breit, S. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Large-Scale Assessment mit R. facultas*.

- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2018). BIFIEsurvey: *Tools for survey statistics in educational assessment. R package version 3.0-14* (Software). <https://CRAN.R-project.org/package=BIFIEsurvey> [25.03.2022].
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.). (2020). *Standardüberprüfung 2019. Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. BIFIE. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/b2f25d7876f79a9aa-e779089a6a2eda898fe41a2/BiSt_UE_E8_2019_Bundesergebnisbericht.pdf [25.03.2022].
- Chiu, M. M., Pong, S.-L., Mori, I. & Chow, B. W.-Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 1409–1425. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Hrsg.). (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Eder, F. (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. Studien-Verlag.
- Eder, F. (2005). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. Studien-Verlag.
- Eder, F. & Oberwimmer, K. (2015). Veränderungen in den Unterrichtsprozessen und im schulbezogenen Verhalten der Schülerinnen und Schüler. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 113–164). Leykam. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/d3b7eaf8b4cf60d6eeb73f155f3b8c58eb072e87/eval_forschungsbericht.pdf [20.03.2022].
- Entorf, H. (n.d.). *Migrants and educational achievement gaps. Avoiding segregation and compensating for parental disadvantage can reduce migrants' educational achievement gaps*. <https://wol.iza.org/articles/migrants-and-educational-achievement-gaps/long> [27.03.2022].
- Fellinger, R., Kiefer, T., Robitzsch, A. & Trendtel, M. (2016). Aspekte der Validierung. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R* (S. 363–398). facultas.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz*. Huber.
- Freunberger, R., Robitzsch, A. & Pham, G. (2014). *Hintergrundvariablen und spezielle Analysen. Technische Dokumentation – BIST-Ü Mathematik, 4. Schulstufe, 2013*. BIFIE.
- George, A. C., Oberwimmer, K. & Itzlinger-Bruneforth, U. (2016). Stichprobenziehung. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 51–81). facultas.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R. & Hall, N. C. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *Journal of Experimental Education*, 76, 5–29. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.1.5-29>
- Goodenow, C. & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71. <https://www.jstor.org/stable/20152398>
- Hagenauer, G. (2011). *Lernfreude in der Schule*. Waxmann.
- Hagenauer, G., Wallner-Paschon, C. & Kuhn, C. (2021). Austrian students' experiences of supportive relationships with teachers, peers, and parents and the mediating effect of school belonging in the context of their academic and non-academic outcomes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1), 93–116. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00300-y>

- Hamel, N., Schwab, S. & Wahl, S. (2022). Social participation of German students with and without a migration background. *Journal of Child and Family Studies*, 31(5), 1184–1195. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02262-9>
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann.
- Hascher, T. (2011). Wellbeing. In S. Järvelä (Hrsg.), *Social and emotional aspects of learning* (S. 99–105). Elsevier.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Wohlbefinden und Emotionen in der Schule als zentrale Elemente des Schulerfolgs unter der Perspektive geschlechtsspezifischer Ungleichheiten. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Betrachtungen von Geschlechterunterschieden im Bildungserfolg aus Sicht verschiedener sozialwissenschaftlicher Studien* (S. 285–308). VS.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2020). Swiss adolescents' well-being in school [Special Issue about the Verification of the Attainment of Basic Competencies 2016]. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(2), 367–390.
- Hascher, T., Hagenauer, G. & Schaffer, A. (2011). Wohlbefinden in der Grundschule. *Erziehung und Unterricht*, 161(3/4), 381–392.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude von Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 77–86.
- Hochweber, J. & Vieluf, S. (2018). Gender differences in reading achievement and enjoyment of reading: The role of perceived teaching quality. *The Journal of Educational Research*, 111(3), 268–283. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1253536>
- Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich*. Studienverlag.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M. & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging, and students' motivational, socio-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Möller, J. & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 179–203). Springer.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *International Handbook of Emotions in Education* (S. 120–141). Routledge.
- Retelsdorf, J., Köller, O. & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.004>
- Robitzsch, A., Pham, G. & Yanagida, T. (2016). Fehlende Daten und Plausible Values. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R: Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandard-Überprüfung* (S. 259–249). facultas.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory*. Guilford Press.
- Salchegger, S. (2015). Mathematik ≠ weiblich? Leistung, Selbstkonzept und Studienabschlüsse im Geschlechtervergleich. In B. Suchan, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.),

PIRLS & TIMSS 2011. Die Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Volksschule (S. 39–54). Leykam.

Schreiner, C. & Breit, S. (2016). Konzeption der Überprüfung der Bildungsstandard in Österreich. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R* (S. 1–19). facultas.

Schreiner, C., Pointinger, M., Pacher, K., Neubacher, M. & Wiesner, C. (2018). *Standardüberprüfung 2017. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. BIFIE. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/4a28609fd6414dbc257274688ffa37e44e4a3cf7/BiSt_UE_M8_2017_Bundesergebnisbericht.pdf

Stanat, P., Segeritz, M. & Christensen, G. (2010). Schulbezogene Motivation und Aspirati-on von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (S. 31–57). Waxmann.

Lernseitigkeit als Paradigmenwechsel in der Unterrichtsentwicklung: Theoretische Fundierung, Potenziale und Grenzen

Zusammenfassung

Das bildungspolitische Großprojekt „Neue Mittelschule – NMS“ hat in Österreich weitreichende Veränderungen auf der Systemebene veranlasst, die auch Forderungen nach einer „neuen“ Lern- und Lehrkultur auf der Unterrichtsebene haben laut werden lassen. Lernseitigkeit bzw. eine lernseitige Haltung ist ein Ansatz innerhalb der Phänomenologischen Erziehungswissenschaft, mit dem insbesondere im Rahmen der Unterrichtsentwicklung versucht wird, Lehren bzw. Unterrichten ausgehend vom Lernen zu denken: dem Lernen der Schüler*innen, aber auch jenem der Lehrer*innen. Im Beitrag werden (1.) einleitend das NMS-Reformprojekt und seine begleitenden Maßnahmen skizziert. Sodann werden (2.) die wissenschaftliche Begleitforschung zu Fragen des Lernens und der Unterrichtsgestaltung sowie (3.) die (erkenntnis-)theoretischen Grundlagen des lernseitigen Ansatzes erläutert. Abschließend werden (4.) Grenzen und Möglichkeiten der Etablierung einer „neuen“ lernseitigen Lern- und Lehrkultur an NMS-Standorten kritisch beleuchtet und weiterführende Implikationen für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen sowie die Unterrichtsentwicklung aufgezeigt.

Schlüsselwörter: Schulreform Neue Mittelschule (NMS), Lernseitigkeit, neue Lern- und Lehrkultur, phänomenologische Vignettenforschung, Unterrichts- und Schulentwicklung, Professionalisierung

1. Einführung: Unterrichtsentwicklung im Zuge des NMS-Reformprojektes und begleitende Maßnahmen

Im Schuljahr 2008/09 startete österreichweit der Schulversuch Neue Mittelschule (NMS), geplant als gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen (BMUKK, 2008). Im Rahmen der strukturbezogenen NMS-Reform („Gemeinsame Schule für alle“) soll(t)en so genannte neue unterrichtsbezogene Ansätze („neue Lernkultur“) zur Verbesserung des Lernens der Schüler*innen und zur Professionalisierung der Lehrpersonen beitragen, vor allem durch Maßnahmen wie innere Differenzierung, Individualisierung und Förderung, temporäre Bildung von Schüler*innengruppen, Teamteaching und die Einführung neuer Lehrer*innenrollen wie jene der Lerndesignerin bzw. des Lerndesigners (BMUKK, 2012, S. 2). Die verstärkte Lehrer*innenkooperation und das veränderte Rollenverständnis soll(t)en maximale zukünftige Bildungschancen und Handlungsoptionen für die Schüler*innen eröffnen (Nusche et al., 2016), beispielsweise in Form von so genannten Professionellen Lerngemeinschaften (PLG) bzw. Professionellen Lernnetzwerken (PLN), auch über die Einzelschulen hinausgehend (Jesacher-Rößler & Agostini, 2022). Die jeweiligen Schulstandorte soll(t)en gestärkt, vernetzt und in die Lage versetzt werden, „optimale“ Bedingungen für alle Kinder herzustellen. Um diese Maßnahmen bundesweit einzuführen, wird die Reform vom „Zentrum für lernende Schu-

len – ZLS“ (spätere Umbenennung in „NCoCfLS – National Competence Center für Lernende Schulen“) wissenschaftlich begleitet und an der Universität Innsbruck sowie – ab 2018 nur noch – an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) angesiedelt (NCoCfLS, 2021a).

Parallel zur Schulreform wurde auch die Ausbildung von Lehrer*innen für die österreichische Primar- und Sekundarstufe grundlegend reformiert und im Rahmen der „PädagogInnenbildung NEU“ mit dem Studienjahr 2015/16 umgesetzt. Eine große Neuerung war die Einführung einer Regelstudienzeit von vier Jahren zur Erlangung des Bachelors, an welche ein Masterstudium mit einer zwölfmonatigen Induktionsphase anschließt. Eine zweite bedeutende Neuerung besteht darin, dass Lehramtsstudien für allgemeinbildende Fächer an den Schulen der Sekundarstufe (Mittelschulen, Allgemeinbildende Höhere Schulen, Polytechnische Schulen, Mittlere und Höhere Berufsbildende Schulen) durch Verbünde von öffentlichen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gemeinsam getragen werden. Eine gemeinsame Lehrer*innenbildung für die unterschiedlichen Schultypen in Österreich soll – ähnlich der NMS-Reform – zu einem veränderten, gemeinsamen Professionsverständnis und einer verstärkten Professionalisierung der Lehrpersonen sowie nicht zuletzt zu einem Paradigmenwechsel in der Unterrichtsentwicklung führen, was wiederum eine Durchlässigkeit des Systems mit erhöhten Bildungschancen für alle Schüler*innen, unabhängig von soziokulturellen Faktoren, ermöglichen könnte.

2. FWF-Begleitforschung zu Fragen des Lernens und der Unterrichtsgestaltung: Konzeption, Absichten und Ziele

Die Argumentation für wissenschaftliche Studien im Rahmen des NMS-Reformprojektes und damit auch für die systematische und fundierte Entwicklung eines lernseitigen und personalisierten Zugangs an NMS-Standorten nimmt ihren Ausgang in der Kritik an der Dominanz von internationalen Schüler*innenleistungsstudien wie TIMSS oder PISA. Obgleich in dieser Argumentation davon ausgegangen wird, dass in Österreich diese Testergebnisse sowohl zu einem stärkeren öffentlichen Bewusstsein und Diskurs über die Wirksamkeit der Schulbildung als auch zu politischen Entscheidungen zur Verbesserung der schulischen Leistungen geführt haben, kritisieren die Autor*innen, dass Leistungstests den Fokus der Bildungspolitik vorwiegend auf die Output-Orientierung verlagert hätten. Wie an der Einführung von Bildungsstandards für die Jahrgangsstufen 4 und 8 sowie der Zentralmatura ersichtlich wird, würden – um die schulischen Leistungen zu verbessern und die schulische Lehrplanentwicklung zu fördern – Lehrpläne in Richtung Kompetenzorientierung umformuliert (Schratz & Westfall-Greiter, 2010b). Internationale Large-Scale-Assessments lieferten zwar wichtige Erkenntnisse über die Effektivität des Schulwesens auf der Systemebene, hätten jedoch nicht den Anspruch, Einblicke in die persönliche Entwicklung und das schulische Lernen der einzelnen Schüler*innen zu ermöglichen. Damit trügen sie wenig zur Konkretisierung dessen bei, was *wie* zur Verbesserung der Qualität von Lernen und Lehren und damit auf der Mikroebene von Unterricht getan werden müsste (ebd.). Diese zwei aufeinander auf-

bauenden wissenschaftlichen Studien zielten darauf ab, Einblicke in die persönlichen Erfahrungen von Schüler*innen durch Bildungsprozesse vor dem Hintergrund gegenwärtiger, u. a. politisch bedingter Transformationen zu gewinnen.

Die beiden vom „Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung – FWF“ unterstützten Projekte beforschten im Schuljahr 2009/10 und in einer Folgestudie im Schuljahr 2012/13 das Lernen von Schüler*innen in 24 NMS in allen neun österreichischen Bundesländern. Parallel zur NMS-Entwicklung wurden darin die Themen „lernseits von Unterricht“ (Schratz, 2009) und „personalisierte Perspektive auf das Lernen“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010a)¹ untersucht. Im Fokus der ersten FWF-Studie „Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen“ (vgl. Schratz et al., 2012, S. 17) standen Forschungsfragen wie: „Wie erfahren Schüler*innen ihre Schule in unterschiedlichen didaktischen Settings aus persönlicher Sicht?“, „Welche Phänomene schulischen Lernens zeigen sich im Schulalltag?“ und „Was bedeutet dies für personale Bildungsprozesse (und weiterführend für Unterricht und Schule)?“.

Um dem Lernen in heterogenen Lerngruppen und damit den persönlichen (Lern-) Erfahrungen einzelner Schüler*innen auf der Mikroebene ihres Schulalltags auf die Spur zu kommen und Konsequenzen für das Lehren und die professionelle Unterrichts- bzw. Schulentwicklung abzuleiten, war aus Sicht der Forschenden sowie der Verantwortlichen für die Begleitung der NMS-Reform – neben einem veränderten Verständnis von Lernen – auch eine veränderte Auffassung von Lehren notwendig. Es entstand der Zugang der „Lernseitigkeit“ (Agostini et al., 2018), welcher – sowohl in der Forschung als auch im Unterricht – eine konsequente Orientierung an den Lernerfahrungen erfordert: jenen der Schüler*innen, aber auch jenen der Lehrpersonen. Damit wurde im Rahmen des FWF-Projektes nicht nur versucht, einen personalisierten Zugang zu Lernen zu erlangen, sondern – mittels der kontinuierlichen Rückmeldung der Forscher*innen an die einzelnen Schulstandorte – diese neue „lernseitige“ Lern- und Lehrkultur systematisch zu implementieren.

Es blieb die Frage, welche Art von personenzentriertem Ansatz gewählt werden sollte, um die individuellen Lern-, Lehr- und Bildungsprozesse, wie sie in der Lebenswelt Schule erfahren werden, am besten zu erfassen und einer Untersuchung sowie Begleitung zuzuführen. Das Ziel der im Rahmen der NMS-Reform geförderten FWF-Forschungsprojekte bestand darin, so „nah“ wie möglich an die Lebenswelt der Lernenden heranzukommen, um ein möglichst „tiefes“ Verständnis ihrer wirkmächtigen Erfahrungen zu gewinnen. So wurde ein eigenes Forschungsinstrument (das später im Rahmen

1 In kritischer Abgrenzung zum Begriff der „Individualisierung“ und unter Bezugnahme auf den englischen Terminus des *personalised learning* bevorzugen Michael Schratz und Tanja Westfall-Greiter jenen der „Personalisierung“, wobei „[n]icht das didaktische Konstrukt eines Individuums, sondern die Bildung der (jungen) Menschen, die es in ihrer Beziehung zur Welt zu stärken gilt, [...] im Mittelpunkt [steht]“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010a, S. 26). Weiterführend machen die beiden den Unterschied zwischen Individualisierung und Personalisierung (sowie Differenzierung) folgendermaßen fest: „Der Aspekt der Urheberschaft unterscheidet Personalisierung von Individualisierung und Differenzierung, die weitgehend von der Lehrperson gesteuert werden und damit den didaktischen Fingerabdruck der Lehrperson tragen. Bei Personalisierung ist das jeweils persönliche Ich beim Lernen beteiligt und macht es zu seinem, es trägt den Fingerabdruck des Lernenden. Personalisiertes Lernen setzt folglich einen entsprechenden Freiraum für den persönlichen Anschluss zu den Lerninhalten und zur Erschließung der Bedeutung von Lernerfahrungen für das eigene Leben voraus“ (ebd.).

der NMS-Reform auch als Professionalisierungs- und Evaluationsinstrument eingesetzt wurde) entwickelt: In einer lernseitigen Ausrichtung und personalisierten Perspektive wurden die in einem mehrperspektivischen Design erhobenen Daten zu der narrativen Textsorte der phänomenologischen Vignette (z. B. Schratz et al., 2012; Baur & Peterlini, 2016) sowie im Folgeprojekt 2012/13 zur phänomenologischen Anekdote (z. B. Rathgeb et al., 2017) und damit zu prägnanten Erzählungen schulischer Erfahrungs Momente verdichtet.

3. Lernseits denken, responsiv² unterrichten

Während anhand von Vignetten insbesondere (die miterfahrenen) Lernerfahrungen in den Blick genommen und davon ausgehend Implikationen für Unterricht und Schule abgeleitet wurden, standen in der Folgestudie im Schuljahr 2012/13 anhand von Anekdoten vor allem (die erinnerten) Bildungserfahrungen von Schüler*innen im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Betrachtung. Beide Studien wurden in der – v. a. deutschsprachigen – Phänomenologischen Erziehungswissenschaft als Bezugswissenschaft und den Erkenntnissen ihrer bedeutendsten Vertreter*innen – wie beispielsweise Käte Meyer-Drawe, Wilfried Lippitz, Horst Rumpf, Claus Stieve, Kristin Westphal und Malte Brinkmann – fundiert. In der Erziehungswissenschaft, insbesondere im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Schulpraxis, wird häufig die Forderung nach einer stärker bildungs- oder erziehungswissenschaftlichen Fundierung von Schul- und Unterrichtsentwicklung erhoben. Dabei stellt sich auch die Frage, was sich im Unterricht *zwischen* Lehrenden und Lernenden an responsiven, einander ermöglichenden, aber nicht direktiv bedingenden Erfahrungen ereignet. Im Rekurs auf die Grundlagen der Phänomenologischen Erziehungswissenschaft stellten sich die FWF-Studien dieser Herausforderung, indem sie beides beanspruchten: theoretische Fundierung in einem pädagogischen Verständnis von Lernen und Lehren sowie Empirie eines konsequent erfahrungsbezogenen Ansatzes in der Erforschung von Unterricht und Schule.

3.1 Prämissen der Phänomenologischen Erziehungswissenschaft

In der Annäherung an erfahrungsorientierte Lern-, Lehr- und Bildungsprozesse drängen sich bestimmte Theriefamilien auf, die mit ihrer erfahrungsfundierten Herangehens- und Sichtweise nicht nur ein erweitertes Verständnis vermeintlich vertrauter

2 „Responsiv“ leitet sich von „Responsivität“ ab, einer insbesondere von Bernhard Waldenfels in den internationalen Diskurs eingeführten Begrifflichkeit. Nach ihm zeigt sich Responsivität in dem, *worauf* Menschen antworten, wobei dieses Worauf dabei stets jeder „Antwortlichkeit“ des Verhaltens zuvorkommt. Diese „Antwortlichkeit“ auf den fremden Anspruch entspricht seinem Verständnis von Responsivität, wobei er diese bezugnehmend auf Maurice Merleau-Ponty (1966) von der Leiblichkeit ausgehend untersucht (z. B. Waldenfels, 2000). In seinen Werken entwickelt Waldenfels somit eine responsive Art von Phänomenologie, die von überraschenden Widerfahrnissen und außerordentlichen Ansprüchen ausgeht. Er wirft in seinen Studien immer wieder die Frage auf, wie wir Menschen auf dieses „Fremde“, das uns widerfährt, adäquat antworten können.

Vollzüge und Praxen (beispielsweise des Lernens und Lehrens) hervorbringen, sondern v. a. auch die bestehenden Vollzüge und Praxen kritisch befragen. Die Phänomenologie wird häufig von ihren Vertreter*innen als Denkstil (z. B. Merleau-Ponty, 1966; Lippitz, 1984) bezeichnet, als spezifische Haltung, sich der Welt und den anderen engagiert zu öffnen – und den eigenen Blick „neu“ auszurichten. So wurde in den FWF-Studien und in der Entwicklung eines lernseitigen Ansatzes auf die Phänomenologie als „Philosophie der Erfahrung“ (Meyer-Drawe, 2012, S. 201) Bezug genommen: das phänomenologische Menschen- und Weltbild, die leibliche Situiertheit der Lernenden, Lehrenden und Forschenden, ihre leiblichen Verkörperungen bzw. das leibliche und differenzierte Verstehen in einer interkorporalen, responsiven Ausdruckshermeutik (Brinkmann, 2019). Die Phänomenologische Erziehungswissenschaft als Referenztheorie bot sich auch deshalb an, da sie – im Unterschied zu konstruktivistischen oder kompetenzorientierten Ansätzen und darauf aufbauenden Theorien des Lernens und Lehrens (z. B. Siebert, 2003; König et al., 2021) – der Sozialität der Lernenden – im Unterschied zur Individualität – der intersubjektiven Verwicklung mit anderen – z. B. jener zwischen Lernenden und Lehrenden (Meyer-Drawe, 1996) – und dem Aufforderungscharakter von Dingen und Welt (Stieve, 2008) – in kritischer Abgrenzung zu bloß subjektiven Konstruktionen – Rechnung trägt. Weitere Abgrenzungen zu konstruktivistischen und kompetenzorientierten Ansätzen lassen sich in der Betonung des Pathischen³, also der eigentümlich aktiven Passivität der menschlichen Wahrnehmung und Erfahrung festmachen, die für phänomenologische Analysen einen wichtigen Ausgangspunkt darstellt. Sie stellen nicht nur die (aktive) Verfügungsmacht eines vermeintlich autonomen Subjekts (Meyer-Drawe, 2000) produktiv in Frage, sondern unterstreichen auch die räumlichen, zeitlichen und leiblichen Bedingtheiten und Begrenztheiten menschlichen Wahrnehmens, Denkens und Handelns. Für Lehren bzw. Unterrichten heißt dies, dass Lernen nicht absichtsvoll initiiert wird, sondern höchstens räumliche, zeitliche und leiblich-verankerte Anlässe für „fruchtbare Moment[e]“ (Copei, 1966, S. 17) im Bildungsprozess geschaffen bzw. aufgegriffen werden können. Der*die andere, das Ding oder die Sache sind den Menschen gegeben und „zeigen sich“ ihnen, d. h. in einer phänomenologischen Auffassung sind sie weder vorab feststehende Tatsachen oder objektive Gegebenheiten noch werden sie von Schüler*innen oder Lehrpersonen lediglich subjektiv konstruiert. Vielmehr erscheinen sie – im Modus der Responsivität – den jeweiligen Personen in ihrer Wahrnehmung und Erfahrung und aufgrund ihrer unhintergehbaren Perspektivität stets als (bestimmtes) Etwas, wobei die damit zusammenhängende Bedeutungsvielfalt je nach eigenem Standort, Interesse und Kontext differiert. In einer phänomenologischen Perspektive ist diesen Differenzen – beispielsweise jenen zwischen lebensweltlichen und schulischen Erfahrungsvollzügen (Meyer-Drawe, 1996) – aufgrund derer allererst Sinn und Bedeutung entstehen können, besondere Aufmerksamkeit zu schenken: Wie erscheint eine Sache einem*einer Schüler*in, bevor sie wissenschaftlich konzeptualisiert bzw. methodisiert wurde? Für eine lernseitige Unterrichtsentwicklung bedeutet dies, dass die Lehrpersonen dahingehend sensi-

3 *Pathos* (= altgriechisch; lateinisch = *affectus*, *affectio*, *emotio* oder *passio*) meint im Sinne eines Widerfahrnisses oder einer durchkreuzten Erwartung einen fremden Anspruch, der aufmerken lässt, stört und unterbricht. *Pathos* bedeutet aber auch Leiden und Leidenschaft.

bilisiert werden müssen, den jeweiligen Sinnentwürfen von Kindern und Jugendlichen achtsam nachzuspüren und im Unterricht auf intersubjektive Erfahrungswelten Bezug zu nehmen. Da lebensweltliche Erfahrungen zunächst präverbal und prädiskursiv sind, wird der phänomenologische Blick, beispielsweise in den Vignetten und durch diese, insbesondere auf Körperausdrücke wie Blicke, Mimik, Gestik und Tonalität gelegt. Die Kunst der phänomenologischen Wahrnehmung und damit auch das Ziel der lernseitigen Unterrichtsentwicklung besteht in diesem Sinne darin, vor allem (wieder) zu lernen, diese leiblichen verfassten und lebensweltlich fundierten Erfahrungen wahrzunehmen (Agostini, 2020b).

3.2 Lernseitigkeit als Blickrichtung, Aufmerksamkeitslenkung und Haltung

Die NMS-Reform erfordert(e) eine grundlegende Neuausrichtung des Lern- und Lehrsystems für 10- bis 14-Jährige und der damit zusammenhängenden Unterrichtskultur. Dieser Forderung kommt der Ansatz „lernseits“ bzw. „lernseitig“ (Schratz, 2009, S. 18) (in einigen Publikationen auch als „lernseitige Orientierung und Ausrichtung“ benannt, siehe z.B. Schratz et al., 2012) entgegen, der zugleich eine spezifische „Haltung“ umfasst (siehe dazu z.B. Agostini et al., 2018). Die Begrifflichkeiten wurden von Michael Schratz (2009) zur Etablierung einer neuen Lern- und Lehrkultur in den pädagogischen Diskurs eingeführt, wobei er von Beginn an die Bezogenheit aller pädagogischen Handlungen auf das Lernen betont: „Der Fokus sollte auf das Lernen bezogen sein [...]. Fokus auf Lernen bedeutet aber auch, dass jede/r Einzelne ein/e Lerner/in ist und die Bereitschaft dazu zeigt.“⁴ (Schratz, 2009, S. 19) Dass sich alle im schulischen Feld Handelnden prinzipiell als Lernende verstehen, ist ein wichtiger Aspekt des Ansatzes (siehe dazu auch Agostini et al., 2018). In zahlreichen Veröffentlichungen macht Schratz mit seinen Ko-Autor*innen deutlich, dass Lernseitigkeit wichtig ist, um den „pädagogischen Umgang mit den gelebten Erfahrungen von Lernen zum Ausgangspunkt [...] zu machen“ (Schratz et al., 2012, S. 25). Die Frage danach, wie Schüler*innen Schule und Unterricht in unterschiedlichen Situationen wahrnehmen und erfahren, sollte dabei als konsequenter Ansatzpunkt für alle pädagogischen Handlungen im Bildungsbereich gelten.

Besonders zu Beginn wurde der Ansatz auch mit „einer Lernenden-Perspektive“ (Schratz, 2009, S. 19) sowie einer „ganzheitliche[n] Erfahrung“⁵ (ebd., S. 21) verbunden, die über das schulische Lernen hinausgeht und auch lebensweltliche Erfahrungsprozesse umfasst.

4 Vor allem in einigen dieser frühen Publikationen zu Lernseitigkeit und Personalisierung verwendet Schratz eine konstruktivistische Terminologie wie z.B. „Ko-Konstruktion“ (Schratz, 2009, S. 19) bzw. macht er ein scheinbar autonomes Subjekt stark, sodass der Ansatz der Lernseitigkeit nicht selten mit konstruktivistischen Zugängen in Zusammenhang gebracht wird (siehe dazu z.B. Stebler et al., 2021; Mötteli et al., 2021).

5 Aus einer phänomenologischen Perspektive muss dieser Begriff bzw. das damit verbundene Verständnis kritisiert werden, da wir Menschen uns in unseren Wahrnehmungen oder Erfahrungen nie vollständig gegeben bzw. umfassend zugänglich sind. Im Gegensatz dazu sind wir uns aufgrund unserer Leiblichkeit vielmehr entzogen (Meyer-Drawe, 2000).

Lernen ist für Schüler/innen eine ganzheitliche Erfahrung, die sich nicht nur auf den Unterricht im Fach bzw. in der Klasse bezieht. Dies soll der Titel „Lernseits von Unterricht“ signalisieren. Das, was sie im Unterricht lernen, geht weit über den Klassenraum hinaus (ebd.).

Für die zwei Seiten von Unterricht – u. a. von Schratz insbesondere bei Vorträgen in einer metaphorischen Bedeutung häufig mit den zwei Seiten einer Münze oder den zwei Enden einer Wippe in Zusammenhang gebracht – wurden neben „lernseits“ bzw. „lernseitig“ auch die Begriffe „lehrseits“ bzw. „lehrseitig“ geprägt: Über das Begriffspaar „lehrseits“⁶ und „lernseits“ soll der pädagogische Bezug zwischen Lernen und Lehren bzw. Lernen und dem pädagogischen Handeln in den Blick genommen werden, um Lehrpersonen bzw. pädagogisch Tätige für den bildenden Charakter von Lernerfahrungen⁷ – „im Gegensatz zu dem, was sie sich lehrseits aufgrund didaktischer Interventionen erwarten“ (Schratz, 2020, S. 135) – zu sensibilisieren bzw. ihre Aufmerksamkeit bewusst auf solche lernseitigen Erfahrungen zu lenken (Schratz, 2018; Agostini et al., 2018).

Eine lernseitige Orientierung, wie sie zuvor erläutert wurde, zeigt sich im Einlassen der Pädagog*innen auf das Lernen der Kinder und Jugendlichen, zugleich aber auch im damit verbundenen eigenen Lernen. Eine lernseitige Betrachtung meint somit ein Lehren im Modus der Erfahrung des Lernens (des eigenen sowie des Lernens der anderen), um ausgehend davon und anteilnehmend daran, taktvoll und responsiv zu handeln sowie in Beziehung zur Sache und zueinander im Rahmen der damit zusammenhängenden Möglichkeiten zu stehen. Lernseitigkeit involviert zudem unterschiedliche erkenntnistheoretische Prämissen, die mit einem phänomenologischen Verständnis von Erfahrung bzw. Lernen⁸ Hand in Hand gehen. Dabei wird Lernen im Unterricht als Erfahrung (Meyer-Drawe, 2012) beleuchtet, um es damit als pädagogisches Phänomen in Erscheinung treten zu lassen. In ...

einer pädagogisch-phänomenologischen Auffassung [steht] die Frage im Mittelpunkt, *wie* gelernt wird. [...] In diesem Prozess der Erfahrung werden unangemessene Antizipationen, welche sich aufgrund eines Vorwissens bilden,

-
- 6 U. a. auch aufgrund dieses Begriffspaares, welches den Anschein erweckt, dass lern- und lehrseits einander Entgegengesetztes meinen, steht Lernseitigkeit nicht selten im Verdacht, der inhaltlichen Dimension von Unterricht nicht ausreichend Beachtung zu schenken. Im Gegensatz dazu umfasst Lernseitigkeit die Beziehung *zwischen* Lernenden und Lehrenden *im Hinblick auf die Sache*. Der Fokus liegt damit auf Erfahrungen, die im Unterricht im Umgang mit der Sache gemacht werden und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten im Hinblick auf die Sache und die Schüler*innen. Lernseitigkeit setzt damit die Lehrseitigkeit, verstanden als der starke Fokus auf die Inhalte und seine methodische und didaktische Vermittlung, zuallererst voraus.
 - 7 Wie ich an anderer Stelle (siehe dazu Agostini, 2016, S. 286f.) ausführe, betreffen sich die Lernenden infolge des Widerfahrnisses *selbst* bei einem bisher versteckten, da selbstverständlichen Vorverständnis. Ihnen wird bewusst, dass sie weniger und anderes sowie über sich selbst nur sehr wenig wissen, worin die Möglichkeit des Bildens, aber auch des Lernens liegt. Gerade in der Offenheit für neue Erfahrungen im Antworten auf Fremdes und Außerordentliches zeigt sich der Prozesscharakter von Bildung und damit auch der bildende Gehalt von Erfahrung.
 - 8 In einem phänomenologischen Verständnis von Erfahrung im Anschluss an v. a. Günther Buck (1989) und Käte Meyer-Drawe (2012) ist jede Erfahrung, die in der Lage ist, das eigene Selbst, die Beziehung zu dem*der anderen sowie den Blick auf die Sache zu verändern, eine pädagogische Lernerfahrung (siehe dazu auch Agostini, 2016, 2020a).

enttäuscht und gelangen damit zu Bewusstsein. Lernen selbst ereignet sich folglich erst in einer nachträglichen, reflexiven Rückwendung auf das Vorverständnis, in einer Konfrontation mit dem in den Erfahrungen wirksamen Vorwissen. Dabei wird nur dann eine Erfahrung gemacht bzw. gelernt, wenn die Erfahrenden genötigt sind, das eigene Vorwissen aufgrund der neuen Erfahrung umzustrukturieren. Ihr Erfahrungshorizont differenziert sich in dreifacher Hinsicht aus: in Bezug auf das Selbst bzw. die eigene Person, den Fremden bzw. den anderen sowie die Welt und ihre (Lern-)Gegenstände (Agostini, 2020b, S. 170f.).

Die Frage danach, wie am „effektivsten“ gelehrt werden sollte, kann nicht beantwortet werden, ohne zu verstehen, wie Lernende lernen (Meyer-Drawe, 2012). Lehren und Lernen sind responsive und interaktive Prozesse, die zudem in ständiger Wechselwirkung mit den sozialen, kulturellen, organisatorischen und politischen Kontexten stehen, in die sie eingebettet sind. Ein lernseitiger Blick lenkt nach Tanja Westfall-Greiter (2011) die eigene Aufmerksamkeit nicht länger nur auf die Ergebnisse des Unterrichts, sondern insbesondere auf all jene Geschehnisse, welche sich im Vollzug des Lernens ereignen. Dabei muss nicht nur die Frage gestellt werden, was der eigene Unterricht mit den anderen, sondern auch mit der eigenen Person macht. Westfall-Greiter gelangt zur Erkenntnis, dass sich das eigene Lehren im Lernen der anderen vollzieht und Lehren selbst auch eine Lernerfahrung ist. Folglich ist es als Lehrperson notwendig, eine Offenheit für das Unplanbare und Unvorhersehbare im Unterricht aufzubringen (Westfall-Greiter, 2011, S. 3). Eine Ausrichtung „lernseits“ möchte weder den Einfluss der Lehrperson verkennen noch die Leistungen der Lernenden kleinreden, sondern vielmehr einen Forschungs- bzw. Professionalisierungsansatz vorantreiben, welcher das pathische Wechselspiel beider wichtigen Faktoren im Unterricht – des Lernens und des Lehrens – im Blick behält.

Während Ansätze der Lehrer*innen-Professionalisierung sowie der Unterrichts- und Schulentwicklung häufig konkrete Leitlinien bzw. zumindest einen Handlungsrahmen vorgeben, setzt der lernseitige Ansatz ein ganz bestimmtes Professionalisierungsverständnis sowie eine Haltungsänderung bzw. einen Perspektivwechsel voraus, welche zuerst, z.B. anhand von Beispielen, so genannten Vignetten, über einen längeren Zeitraum eingeübt bzw. kultiviert werden müssen. Hierin liegen sowohl die Potenziale als auch die Grenzen des lernseitigen Ansatzes: Lehren im Modus des (eigenen und fremden) Lernens zu denken, erfordert von den Einzelnen, Routinen stets aufs Neue kritisch zu befragen und von liebgewonnenen Gewohnheiten Abschied zu nehmen. Inwiefern diese lernseitigen Prämissen in Spannung zu Vorstellungen und Ansprüchen der Umsetzung von Lernseitigkeit im Rahmen der NMS-Reform stehen, wird im nachfolgenden Kapitel ausgelotet.

4. Resümee zur Umsetzung von Lernseitigkeit in der NMS-Reform. Oder: Implikationen für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen sowie die Unterrichtsentwicklung

Der Schultyp NMS, der formalisierte Selektionsmechanismen für Kinder in der Sekundarstufe I aussetzen soll(te), führt(e) zu einer massiven Intervention im System Schule, aber auch auf der Ebene des Unterrichts. Lehrer*innen waren plötzlich verpflichtet, alle Kinder unabhängig von ihrem sozialen, kulturellen und sprachlichen Hintergrund oder ihren individuellen Leistungen in der Grundschule zu fördern und zu fordern. Zugleich bestand die nachdrückliche politische Forderung, die schulischen Leistungen der Schüler*innen zu steigern und damit den Zugang zu höherer Bildung zu verbessern. Um diese Zielsetzungen zu erreichen, wurden aus organisationaler Perspektive beispielsweise veränderte Kooperationslogiken wie die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung in Teamteaching-Konstellationen, regelmäßige pädagogische Konferenzen, bei denen der Blick auf pädagogische Themen geschärft und eine Aushandlungskultur etabliert wird, Lerndesigner*innen als neue Verantwortungsträger*innen im Kontext pädagogischer Entwicklungsfragen oder aber Schulleitungen, die nach dem Prinzip „Leadership for Learning“ (Macbeath & Cheng, 2008) agieren, eingeführt. Instrumente, die insbesondere Lernseitigkeit „operationalisieren“ bzw. in der Praxis realisieren soll(t)en, sind hingegen „rückwärtiges Lerndesign“, eine veränderte Aufgabenkultur, (formative) Leistungsrückmeldung mit dem besonderen Schwerpunkt der kriterialen Vorgangsweise und kontinuierliche Kind-Erziehungsberechtigte-Lehrpersonen-Gespräche („KEL-Gespräche“). Die Möglichkeiten und Grenzen, die sich hinsichtlich der Anspruchshaltung bezüglich Umsetzung bzw. Operationalisierung von Lernseitigkeit zeigen, sollen abschließend – v. a. vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Absichten der begleitenden FWF-Studien und der (erkenntnis-)theoretischen Implikationen des Ansatzes der Lernseitigkeit – kritisch diskutiert werden. Um dies zu ermöglichen, wird insbesondere auf so genannte graue Literatur wie die Themenräume und Handreichungen auf der Plattform des NCoCfLS – National Competence Center für Lernende Schulen (2021b) zurückgegriffen.

4.1 (Bisherige) Versuche der Etablierung einer „neuen“ lernseitigen Lern- und Lehrkultur

4.1.1 „Rückwärtiges Lerndesign“

Die Gestaltung des Unterrichts im Sinne des „rückwärtigen Lerndesigns“ bedeutet laut gleichlautendem Themenraum – und unter der sehr losen und ungenauen Bezugnahme auf die Metastudie von John Hattie bzw. auf Autor*innen wie Grant Wiggins und Jay McTighe, John Dewey oder Benjamin Bloom – v. a. das Verstehen der Schüler*innen ins Zentrum zu stellen. Dieses Ziel bestimmt alle weiteren Schritte der Unterrichtsvorbereitung und -umsetzung von Lehrpersonen, insofern wesentliche Inhalte klar und transparent für alle gemacht und die Unterrichtsplanung vom Ende her gedacht werden

soll. Daher müssen von den Lehrpersonen in einer ersten Phase – aufbauend auf den Bildungsstandards und dem jeweiligen Lehrplan – die Lernziele wie Verstehen, Wissen und Tun-Können festgelegt werden. Die Frage, die dabei im Mittelpunkt steht, ist: Was sollen die Schüler*innen am Ende wissen, verstehen und tun können? Diese wird durch die Frage des langfristigen Ziels erweitert: Was soll diesen Schüler*innen noch nach fünf, zehn oder mehr Jahren von diesen Unterrichtsinhalten nachhaltig zur Verfügung stehen? Die Ausformulierung von (lebensweltlichen) Kernideen und -fragen soll dabei helfen, diese Lernziele zu konkretisieren. Sodann müssen in einer zweiten Phase authentische Leistungsaufgaben erstellt werden, die den Lernerfolg sichtbar machen sowie Kriterien beschreiben, die konsistent zu den zuvor festgelegten Zielen sind und anhand derer die Lernleistung bzw. das Lernprodukt auf unterschiedlichen Qualitätsstufen letztendlich beurteilt werden kann. In einer dritten Phase, jener der Umsetzung bzw. dem Wie, werden als Aufgaben der Lehrpersonen jene der Hilfeleistung, der Differenzierung und der Rückmeldung beschrieben. Im Vordergrund steht beispielsweise die Frage: Wie helfe ich meinen Schüler*innen, die gesteckten Ziele zu erreichen? (NCoCfLS, 2021c) In Bezug auf den Ansatz der Lernseitigkeit kann Folgendes festgehalten werden: „Rückwärtiges Lerndesign“ orientiert sich zwar stark an Kompetenz und Leistung und somit am Ergebnis des Lernens, behält aber zugleich den inhaltlichen Prozess des Lernens im Blick bzw. versucht, Lehrer*innen – durch die Zuweisung spezifischer Aufgaben – zu seinen Mitgestalter*innen zu machen. Durch die Unterscheidung von Lehr- und Lernzielen wird deutlich gemacht, dass Lehrer*innenhandeln nicht automatisch zum Lernen der Schüler*innen führt. Durch die Betonung lebensweltlicher Aufgaben wird die Bezogenheit der Lernenden auf ihre Lebenswelt unterstrichen. Eine Herausforderung für die konkrete Unterrichtsarbeit besteht vor allem darin, eine Balance zwischen den doch starken Vorgaben im Hinblick auf die einzelnen Phasen des „rückwärtigen Lerndesigns“ sowie der notwendigen Offenheit und Responsivität im Unterricht zu finden, ganz im Sinne von: Lernseitigkeit setzt Lehrseitigkeit voraus, und umgekehrt.

4.1.2 Veränderte Aufgabenkultur

Eine veränderte Aufgabenkultur, die laut grauer Literatur in einem starken Zusammenhang mit dem „rückwärtigen Lerndesign“ steht, soll an NMS-Standorten insbesondere durch ansprechende, komplexe und lebensweltlich verankerte Aufgabenstellungen umgesetzt werden. Auch hier wird – wie im vorangehenden Themenraum – v. a. ein loser wissenschaftlicher Bezug zu insbesondere konstruktivistischen und kompetenzorientierten Lerntheorien im Umfeld von Robert J. Marzano, Norman Webb, Franz E. Weinert oder Sigrid Blömeke geknüpft. Des Weiteren werden als bildungspolitische Grundlage der Fachlehrplan sowie die Bildungsstandards genannt, wobei die Zielvorstellung – parallel zum Anliegen eines lernseitigen Ansatzes – jedoch auch übertroffen werden kann. Um Kompetenz zu ermöglichen, soll im Unterricht zudem personalisiert vorgegangen werden. So kann das Motto der Aufgabenkultur übersetzt werden mit: „Komplexe Aufgaben sind für alle da!“ Die damit einhergehende Forderung an

die Lehrpersonen lautet, insbesondere „offene“ Aufgabenstellungen zu formulieren (NCoCfLS, 2021d). Ein Bemühen um die Vermittlung von „Lernen“ und „Leisten“ zeigt sich auch in diesem Zusammenhang:

Es ist nicht nur fragwürdig im Hinblick auf Gerechtigkeit, sondern auch rechtlich nicht zulässig, das Leistungspotential von Schüler/innen durch die Zuteilung von unterschiedlichen Aufgaben vorwegzunehmen bzw. eine Person vorweg als „weniger oder mehr begabt“ zu etikettieren. Der [sic!] Krux des Paradigmenwechsels in dieser Lehr- und Lernkultur liegt darin, dass sich alle mit komplexen Aufgaben auseinandersetzen, damit ihnen selbst und der Lehrperson ihr volles Leistungspotential sichtbar gemacht wird. Zuweisungen von Aufgabenstellungen dürfen nicht auf Grund von Prognosen über das Leistungsvermögen eines Schülers/einer Schülerin getroffen werden, und die Zuweisung von Schüler/innen in „homogene“ Gruppen ist unzulässig (ebd.).

Im Hinblick auf den Ansatz der Lernseitigkeit fällt zudem auf, dass durch die Beschreibung des Vorgehens im Rahmen einer veränderten Aufgabekultur durchaus versucht wird, der von Schratz und Westfall-Greiter aufgezeigten Differenz zwischen Individualisierung und Personalisierung Rechnung zu tragen (Schratz & Westfall-Greiter, 2010a, S. 26; siehe dazu auch die Fußnote 1 in diesem Beitrag). Im Prozess der Aufgabenerstellung steht neben dem Lernen der Schüler*innen zudem auch das Lernen der Lehrpersonen selbst im Vordergrund, beispielsweise durch verschiedene Fragen, die im Vorfeld der Formulierung einer Aufgabe geklärt werden sollen: „Weiß ich, was ich tun muss, um jeder/m meiner Schüler/innen Spitzenleistungen zu ermöglichen und kann ich es auch tun?“, „Ist mein Unterricht ein Teil von mir, oder ist es ‚aufgesetzt‘?“, „Wie steht es um meine fachliche Kompetenz?“, „Fühle ich mich in meinen Fächern sicher, bin ich auf dem neuesten Stand?“, „Ist mein Unterricht für mich eine ‚Herzensangelegenheit‘?“ usw. (ebd.).

4.1.3 Leistungsrückmeldung und „KEL-Gespräche“

In Zusammenhang mit den zielorientierten Aufgabenstellungen wird sowohl in den Themenräumen als auch den diversen Handreichungen die formative Leistungsrückmeldung behandelt: Unterschieden wird an dieser Stelle konkret zwischen Lern- oder Leistungsaufgaben: Während die Aufgabenstellung gleichbleibt, hängt die Betitelung davon ab, ob Aufgaben dem Lernen bzw. Üben dienen oder aber die Feststellung einer Kompetenz im Vordergrund steht. Eine detaillierte Rückmeldung über die jeweiligen Lernfortschritte und damit eine kontinuierliche und kriteriale Lernstandserhebung (hin zu einer Kompetenz) spielt dabei bei beiden Formen eine maßgebliche Rolle (ebd.; siehe dazu auch Schlichterle et al., 2013, S. 4). Formen der kontinuierlichen und kriterialen Leistungsrückmeldung müssen in einem lernseitigen Ansatz im Blick haben, wie sich das Lernen der Schüler*innen vollzieht und in welchem Zusammenhang diese Prozesse mit dem eigenen Lehren stehen. Die Erkenntnisse darüber müssen wiederum den Lernenden, aber auch den Eltern rückgemeldet werden.

Einen Teil der veränderten Lern- und Lehrkultur an NMS stellen auch die so genannten KEL-Gespräche dar: Wie in einer Handreichung ausgeführt wird, müssen die Kriterien der Lern- und Leistungsfeststellung nicht nur den Schüler*innen aufgezeigt, sondern auch den Eltern verständlich vermittelt werden (Schlichterle et al., 2013, S. 4). Das Bundesministerium für Bildung – BMB (2016) hat hierzu in Kooperation mit dem Bundeszentrum für lernende Schulen Leitfäden zur Orientierung für bevorstehende „KEL-Gespräche“ ausgearbeitet, welche die (rechtlichen) Rahmenbedingungen des Gespräches zur Lern- und Entwicklungssituation des Kindes darlegen. So wird dieses von der Lehrperson zusammen mit dem Kind und den Erziehungsberechtigten mindestens einmal pro Semester, möglichst zeitnah zu Semesterschluss, geführt und fokussiert auf bisher erbrachte Leistungen, erreichte Ziele oder auch Erfolgsmomente, um daraus – im Sinne einer Stärken- und Interessenorientierung – gemeinsam die nächsten Lernschritte zu beschreiben. Dabei sollen auch die Erfahrungen der Erziehungsberechtigten zum schulischen Lernen ihres Kindes eingebracht werden (BMB, 2016, S. 8). Im Sinne der Lernseitigkeit machen „KEL-Gespräche“ die Verantwortung aller Beteiligten in ihrer jeweiligen Rolle für das Lernen der Schüler*innen bewusst und bieten durch den Fokus auf Stärken und Interessen eine Orientierung für weiterführende Lernprozesse. Zudem tragen sie durch eine förderliche, sprich wertschätzende Rückmeldekultur zur Vertrauensbildung zwischen Kind, Erziehungsberechtigten und Lehrperson bei und können zu einer erhöhten Bereitschaft zur schulischen Mitarbeit führen.

4.2 Zu (offenen) Fragen der Lehrer*innenprofessionalität und Unterrichtsentwicklung

Die Zunahme von Erkenntnisfähigkeit und der Erwerb immer größerer Handlungssicherheit werden häufig als Charakteristika von Lehrer*innenprofessionalität gehandelt. Lernen vollzieht sich demnach vorwiegend als ein bruchloser Übergang von einem Nicht-Wissen zu einem gesicherten Wissen. In den überwiegend kognitionspsychologisch orientierten Überblicken über Theorie und Problemfelder der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen (z. B. Cramer et al., 2020), in denen Forschungsperspektiven in diesem Bereich aufgezeigt und Konsequenzen für die Grundausbildung bzw. die Berufslaufbahn von (angehenden) Lehrpersonen diskutiert werden, werden meist verschiedene, aufeinander aufbauende Entwicklungsphasen unterschieden, die mit der Grundausbildung beginnen und von einem Noviz*innen- hin zu einem Expert*innen-Stadium verlaufen. Auf der Seite der Lehrer*innen hat dies einen Erwerb zunehmender Expertise zur Folge, sodass diese den Anforderungen unterschiedlicher berufsspezifischer Entwicklungsaufgaben immer besser gewachsen zu sein scheinen. Diese *Idealmodelle* der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz gehen dabei ganz selbstverständlich davon aus, dass sich Expert*innen des Lehrens insbesondere durch eine zunehmend progressive Haltung, Handlungssicherheit und Routine charakterisieren lassen. In all diesen Konzeptionen rund um Lernen und Lehren wird nach wie vor auf Lehrer*innenseite wie auch auf Seite der Schüler*innen deren passive, pathische Struktur wenig betont. Kaum Berücksichtigung finden somit vorreflexive, sinnlich-leibliche

Wahrnehmungen und diskontinuierliche Erfahrungen, die (pädagogisches) Handeln allererst bedingen – und letztlich auch stets begleiten (Agostini, 2020c, d). Lehrer*innen-handeln ist in einer phänomenologischen Sichtweise eine erfahrungsgeleitete Praxis, die stets eine vorläufige bleiben muss. Um diese umfassend zu reflektieren, müssen auch die vorreflexiven, passiven und nicht intentionalen Aspekte Berücksichtigung finden (Agostini, 2020c, S. 15, 22). Unterricht als responsives Geschehen verstehend, gilt es, nicht nur Forscher*innen, sondern auch (angehende) Lehrpersonen insbesondere für eine Übung von Aufmerksamkeit und lernseitiger Haltung und damit für so genannte pathische Erfahrungen (des Lernens und Lehrens) im Lehrer*innenberuf zu sensibilisieren.

Die im vorangehenden Kapitel vorgestellten NMS-Instrumente zielen durchaus auf eine Veränderung der Schulkultur ab, wobei die versuchte anwendungsorientierte Hinwendung hin zu einem lernseitigen Ansatz teilweise nachvollzogen werden kann. Auch wenn (erkenntnis-)theoretisch unterschiedlich und noch dazu größtenteils unscharf argumentiert wird, versuchen „rückwärtiges Lerndesign“, eine veränderte Aufgabekultur, (formative) Leistungsrückmeldung mit dem besonderen Schwerpunkt der kriterialen Vorgangsweise und kontinuierliche „KEL-Gespräche“, die vorgegebene Kompetenzorientierung mit phänomenologischen Prämissen und damit eigenverantwortliches Handeln aufgrund von situativen Erfordernissen mit der lebensweltlichen Bezogenheit auf Welt und andere bzw. der Verwobenheit von Lernen und Lehren in Zusammenhang zu bringen. Anstelle der bisherigen Implementierung von Instrumenten benötigte es jedoch vor allem eines grundlegenden Perspektivwechsels: einerseits auf der Ebene des Unterrichts und in der Haltung der Lehrpersonen, andererseits auch in einer veränderten Anspruchshaltung selbst. Wie vorangehend aufgezeigt, muss eine lernseitige Perspektive über einen längeren Zeitraum eingeübt und kultiviert werden. Erst dann ergeben sich auch andere „Ergebnisse“, beispielsweise aus den „KEL-Gesprächen“, die Existenz bzw. Implementierung dieser Instrumente alleine machen jedoch noch keine Lernseitigkeit aus. Was den Wechsel in der Anspruchshaltung angeht, sollte die „Umsetzbarkeit von Lernseitigkeit“ selbst kritisch befragt werden und das Spannungsverhältnis von Perspektivwechsel bzw. Haltung vs. „Designs für die Praxis“ bzw. „Anwendungstools“ kritisch diskutiert werden.

Im Sinne der weiterführenden Professionalisierung und Unterrichtsentwicklung sollten (angehende) Lehrpersonen damit noch stärker explizit in der Wahrnehmung fremder Ansprüche, durchkreuzter Erwartungen, von Momenten des Affiziertwerdens, Scheiterns oder des vermeintlich Unbedeutenden im Unterrichtsgeschehen sensibilisiert werden. Auf spezifische Weise sollten ihnen verstärkt sinnlich-leibliche Ansprüche, ein „Mehr“ an Erfahrungen sowie Nicht-Planbares und nicht einfach oder restlos Verfügbares vergegenwärtigt werden. Eine Möglichkeit der Professionalisierung und Unterrichtsentwicklung stellen Vignetten dar. Vignetten können in Unterrichtsentwicklungsprozessen beispielsweise als Reflexionsinstrumente bzw. im Rahmen von kollegialen Hospitationen eingesetzt werden. Es geht in der Arbeit mit ihnen weder um Kategorisierungen, Optimierungen oder Problemlösungen, sondern um die Übung von Aufmerksamkeit und Achtsamkeit, die offen bleibt für das Fremde und Mehrdeutige: „Vignetten lassen aufmerken und lehren die Rücksichtnahme gegenüber den anderen,

den Dingen und einer Welt, die sich zur Erscheinung bringt“ (Agostini, 2020c, S. 37). Die Heranbildung einer lernseitigen Haltung, die in der Lage ist, Unterricht, aber auch Schule (Agostini & Mian, 2020; Agostini & Bube, 2021) (weiter) zu entwickeln, besteht in diesem Zusammenhang darin, (wieder) zu lernen, genau hinzuschauen und hinzuhören, um sowohl im Hinblick auf die Sache, aber auch im Umgang mit den Schüler*innen Bedeutungen zu vergeben, die über bereits Bekanntes und vermeintlich Vertrautes hinausgehen: „Ich meine, der ideale Lehrer müsste jedes Meisterwerk, das er in der Klasse durchnimmt, beinahe angehen, als ob er es noch nie gesehen hätte“ (Pound, 1962, S. 106).⁹

Literatur

- Agostini, E. (2016). *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung*. Ferdinand Schöningh.
- Agostini, E. (2020a). Lernen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 217–229, 2. Aufl.). Springer VS.
- Agostini, E. (2020b). Lernen „am Fall“ versus Lernen „am Beispiel“. Oder: Zur Bedeutung der pathischen Struktur ästhetischer Wahrnehmung für die Narration von phänomenologisch orientierten Vignetten. In H. K. Peterlini, I. Cennamo & J. Donlic (Hrsg.), *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung* (S. 153–178). Studienverlag.
- Agostini, E. (2020c). *Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln*. StudienVerlag.
- Agostini, E. (2020d). *Aisthesis – Pathos – Ethos. Möglichkeitsräume pädagogischer Achtsamkeit und Zuwendung*. In B. Engel, T. Loemke, K. Böhme, E. Agostini & A. Bube (Hrsg.), *Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen. Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung* (S. 139–155). Kopaed.
- Agostini, E. & Bube, A. (2021). Ethos und Wahrnehmung. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung am Beispiel eines hochschuldidaktischen Konzepts in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(3), 64–73.
- Agostini, E. & Mian, S. (2020). Schulentwicklung mit Vignetten. Ein Beispiel zum Einsatz von phänomenologisch orientierten Vignetten in der Weiterbildung von Lehrpersonen. In H. K. Peterlini, I. Cennamo & J. Donlic (Hrsg.), *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung* (S. 137–149). Studienverlag.
- Agostini, E., Schratz, M. & Risse, E. (2018). *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule*. AOL.
- Baur, S. & Peterlini, H. K. (Hrsg.). (2016). *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht*. StudienVerlag.
- BMB – Bundesministerium für Bildung (2016). *Alternative Leistungsbewertung in der Grundschule. Teil 1: KEL-Gespräche. Leitfäden zur Grundschulreform. Band 2.1*. BMB.
- BMUKK (2008). *Die Neue Mittelschule*. BMUKK.
- BMUKK (2012). *Die neue Mittelschule. Gesetzesentwurf und Lehrplanverordnung. Presseinformationen zum Hintergrundgespräch mit Bildungsministerin Dr. Claudia Schmied*.

9 Für eine kritische Lektüre herzlich gedankt sei den (anonymen) Reviewer*innen, den Herausgeber*innen sowie Agnes Bube und Käte Meyer-Drawe.

- BMUKK. https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2012/pk_unterlage_nms_22101.pdf?4dtiae [20.12.2016].
- Brinkmann, M. (2019). Pädagogisches (Fremd-)Verstehen. Zur Theorie und Empirie einer interkorporalen Ausdruckshermeneutik. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Verkörperungen. (Post-)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern* (S. 131–158). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27491-7_7
- Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung – Epagogik: zum Begriff der didaktischen Induktion* (3., erw. Aufl.). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Copei, F. (1966). [1950]. *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess* (8. Aufl., eingel. und hrsg. v. H. Sprenger). Quelle und Meyer.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Julius Klinkhardt/UTB.
- Jesacher-Roeßler, L. A. J. & Agostini, E. (2022). Responsive Leadership within Professional Learning Networks for Sustainable Professional Learning. *Professional Development in Education*, 48(3) 364–378. <https://dx.doi.org/10.1080/19415257.2021.1950812>
- König, J., Blömeke, S., Jentsch, A., Schlesinger, L., Felske, C., Musekamp, F. & Kaiser, G. (2021). The links between pedagogical competence, instructional quality, and mathematics achievement in the lower secondary classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 107, 189–212.
- Lippitz, W. (1984). Exemplarische Deskription – die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung. *PR Sankt Augustin*, 38, 3–22.
- Macbeath, J. & Cheng, Y. C. (Hrsg.). (2008). *Leadership for Learning. International Perspectives*. Sense Publishers.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung* (aus dem Franz. übers. und eingel. durch eine Vorr. v. R. Boehm, hrsg. v. C. F. Graumann und J. Lindschoten). Walter de Gruyter & Co.
- Meyer-Drawe, K. (1996). Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. Schaller zum siebzigsten Geburtstag. In M. Borrelli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. II* (S. 85–99). Schneider Verlag Hohengehren.
- Meyer-Drawe, K. (2000). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. Kirchheim.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens* (2., durchges. und korr. Aufl.). Wilhelm Fink.
- Mötteli, C., Grob, U., Pauli, C., Reusser, K. & Stebler, R. (2022). „Choice and voice“ in Schulen mit personalisierten Lernkonzepten aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. *Unterrichtswissenschaften*. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00122-x>
- NCoCfLS – National Competence Center für Lernende Schulen (2021a). *Praxisentwicklung braucht Kooperation*. <https://www.lernende-schulen.at/mod/page/view.php?id=1653> [02.09.2022].
- NCoCfLS – National Competence Center für Lernende Schulen (2021b). *Startseite*. <https://www.lernende-schulen.at/> [04.09.2022].
- NCoCfLS – National Competence Center für Lernende Schulen (2021c). *Lerndesign: Sich vertiefen*. <https://www.lernende-schulen.at/mod/book/view.php?id=1461&chapterid=183> [04.09.2022].
- NCoCfLS – National Competence Center für Lernende Schulen (2021d). *Aufgabenkultur: Worum geht es?* <https://www.lernende-schulen.at/course/view.php?id=17> [04.09.2022].
- Nusch, D., Radinger, T., Busemeyer, M. R. & Theisens, H. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Austria*. Publishing Paris.
- Pound, E. (1962). *ABC des Lesens. Deutsch von Eva Hesse*. Suhrkamp.

- Rathgeb, G., Krenn, S. & Schratz, M. (2017). Erfahrungen zum Ausdruck verhelfen. Die Anekdote als besondere Form phänomenologischen Schreibens. In M. Ammann, T. Westfall-Greiter & M. Schratz (Hrsg.), *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool* (S. 125–151). StudienVerlag.
- Schlichterle, B., Weiskopf-Prantner, V. & Westfall-Greiter, T. (2013). *Kriterienorientierte Leistungsfeststellung mit der 4.0-Skala*. https://www.lernende-schulen.at/pluginfile.php/4183/mod_resource/content/0/Kriterienorientierte%20Leistungsfeststellung%20mit%20der%204%200%20Skala%20final.pdf [04.09.2022].
- Schratz, M. (2009). „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen. *Lernende Schule*, 12(46–47), 16–21.
- Schratz, M. (2018). Lernseits des Geschehens tobt das Leben, Lehrseits herrscht die Didaktik. Zur Neubestimmung des Verhältnisses von Lehren und Lernen. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 21–41). Klinkhardt.
- Schratz, M. (2020). Den Musterwechsel anbahnen. Die Praxis in Schule und Unterricht forschend erkunden. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts* (S. 123–140). Springer VS.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. StudienVerlag.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010a). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 1(10), 18–31.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010b). School-Based Curriculum Development in Austria. In E. H.-F. Law & N. Nieveen (Hrsg.), *Schools as Curriculum Agencies: Asian and European Perspectives on School-based Curriculum Development* (S. 167–177). Sense Publishers.
- Siebert, H. (2003). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit*. Luchterhand.
- Stebler, R., Pauli, C. & Reusser, K. (2021). Personalisiertes Lernen in Schulen der Deutschschweiz. Ergebnisse der perLen-Studie. In G. Brägger & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Lernen mit digitalen Medien* (S. 429–454). Beltz.
- Stieve, C. (2008). *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. Wilhelm Fink.
- Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst*. Suhrkamp.
- Westfall-Greiter, T. (2011). Einleitung: „Diesseits, jenseits, abseits? Lernseits!“ In T. Nárosy, T. Westfall-Greiter, C., Hofbauer, L. Krisper-Ullyett & A. Peherstorfer (Hrsg.), *NMS Einsichten Staffel 2: Der Reader* (S. 4–5). BMUKK.

Der Verzicht auf Leistungsgruppen in der NMS – Welche Effekte wären dadurch zu erwarten?

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert, welche Effekte durch die Auflösung der Leistungsgruppen im Rahmen der NMS-Reform zu erwarten waren, und versucht, auf Basis der Daten der NMS-Evaluation (Generationen 1 und 2) diese Effekte zu prüfen. Konkret wird in den Blick genommen, ob sich im Zuge der NMS-Reform Änderungen von Durchschnittsleistungen, Bildungsungleichheiten sowie Anteilen von leistungsschwächeren bzw. leistungsstärkeren Schüler gezeigt haben. Die Ergebnisse fallen weitgehend inkonsistent aus, da sich etwa Befunde zwischen den NMS-Generationen 1 und 2 oder den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch unterscheiden. Somit erhält weder die Praxis der Leistungsgruppierung noch ein Unterricht in heterogenen Lerngruppen empirische Unterstützung.

Schlüsselwörter: Heterogenität von Lerngruppen, Schulleistungen, Bildungsungleichheiten

1. Problemaufriss und Fragestellung

Die Transformation der Hauptschule zur Neuen Mittelschule kann als eine der bedeutendsten Reformen im Bildungsbereich der jüngeren Vergangenheit betrachtet werden. Als zentrales Zielkriterium kann der Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen genannt werden, welche Schüler*innen den Übertritt in eine mittlere bzw. höhere Schule oder ins Berufsleben erleichtern sollen (Bachmann, 2012). Dieser Leistungsanspruch soll dabei Hand in Hand mit einer „neuen Lern- und Lehrkultur“ gehen (BMBWF, 2019, S. 15). Zur Zielerreichung umfasste die Reform eine Reihe von Merkmalen auf schulstruktureller Ebene sowie unterrichtsbezogene Veränderungen (Altrichter et al., 2015). Ein zentraler Baustein war der Verzicht auf Leistungsgruppen. Während durch das Gesamtpaket an Maßnahmen eine Verbesserung der Qualität des Unterrichts und folglich eine Leistungsverbesserung erhofft wurde (Altrichter et al., 2015, S. 26), sind mit der Auflösung der Leistungsgruppen differenzierte Effekte zu erwarten gewesen. Der vorliegende Beitrag diskutiert Effekte, die in direktem Zusammenhang mit dem Wegfall der Leistungsgruppen erwartbar waren und nimmt diese Effekte auf Basis der Daten der Evaluation der ersten beiden NMS-Generationen (Eder et al., 2015) in den Blick.

1.1 Die Leistungsgruppen in der Hauptschule – intendierte und nicht intendierte Effekte von Leistungsgruppierungen

Leistungsgruppen stellten in der einstigen Hauptschule ein wesentliches Element der äußeren Differenzierung dar. In den Pflichtgegenständen Deutsch, Mathematik und Englisch wurden die Schüler*innen nach einem Beobachtungszeitraum zur Feststellung

der individuellen Leistungs- und Lernfähigkeit fachspezifisch entlang ihres Leistungskontinuums in üblicherweise drei, mindestens jedoch zwei Gruppen sortiert (§15 (2) SchOG; § 31b (1) SchUG). Ein Wechsel in eine höhere bzw. niedrigere Leistungsgruppe war auf Basis der erbrachten Leistungen bzw. der voraussichtlichen Leistungserwartung grundsätzlich möglich (Specht & Sobanski, 2012).

Die Leistungsgruppen der Hauptschule stellen eine Maßnahme zur Reduktion der (natürlich vorkommenden) Leistungsheterogenität in Klassen dar. Eine solche Leistungshomogenisierung innerhalb von Schulen basiert – wie auch andere Formen des innerschulischen *ability groupings*¹ und die Aufteilung von Schüler*innen auf unterschiedliche Schultypen (*explicit tracking*) – auf der grundlegenden Annahme, dass in (leistungs)homogenen Lerngruppen der Unterricht besser an die Lernausgangslagen der Schüler*innen angepasst werden kann, wodurch alle Schüler*innen bestmöglich gefördert werden können (siehe dazu u. a. Baumert et al., 2017). Die erhoffte lernförderliche Wirkung von homogenen Lerngruppen wird durch die Forschung jedoch nur teilweise bestätigt. So zeigt etwa eine rezente Metaanalyse von Steenbergen-Hu, Makel und Olszewski-Kubilius (2016), die rund 100 Jahre Forschung zu *ability grouping* abdeckt, dass zwar Kleingruppenbildung innerhalb von Klassen sowie schulstufenübergreifende Gruppenbildung mit positiven Effekten auf die Leistungen der Schüler*innen verbunden sind, jedoch klassenübergreifende Gruppenbildung – was dem Konzept der Leistungsgruppen der Hauptschule entsprach – keine positiven Effekte aufweist. Schließlich lassen sich auch keine eindeutigen Leistungsvorteile im Zusammenhang mit leistungshomogenisierenden Schultypen (*explicit tracking*) zeigen (siehe im Überblick u. a. Becker et al., 2017).

Des Weiteren finden sich bei Steenbergen-Hu et al. (2016) keine Hinweise auf differenzielle Effekte, wonach Schüler*innen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus unterschiedlich von der Leistungsgruppierung profitieren würden. Demgegenüber stehen aber auch Forschungsüberblicke, die auf Vorteile für leistungsstarke Schüler*innen durch *ability grouping* verweisen, während leistungsschwache Schüler*innen von heterogenen Lerngruppen profitieren (u. a. Dumont et al., 2013).

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die internationale Forschungslage die intendierten positiven Effekte der Leistungsgruppen an den damaligen Hauptschulen nicht stützt. Dazu kommen Befunde, die auf nicht intendierte negative Effekte hinweisen. So weist die Studienlage darauf hin, dass Leistungsgruppierungen mit größeren Bildungsungleichheiten im Sinne größerer Leistungsstreuung (u. a. Hanushek & Wößmann, 2006; Trinidad & King, 2022) und mit größeren sozialen Disparitäten im Kompetenzerwerb verbunden sind (Maaz et al., 2008; Schofield, 2010).

Eine Zunahme von Ungleichheiten kann durch – mit den Gruppen (Lerngruppen innerhalb von Schulen oder unterschiedliche Schultypen) verbundene – differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus (siehe dazu u. a. Baumert et al., 2006) erklärt werden. Dabei ist in Bezug auf innerschulische Leistungsgruppierungen vor allem die Zusammensetzung der Lerngruppen als Determinante des Lern- und Entwicklungsmilieus

1 In der Literatur wird *ability grouping* und *explicit tracking* zum Teil synonym verwendet bzw. werden unterschiedliche Typen unterschieden. Wir folgen hier der konzeptionellen Unterscheidung von Steenbergen-Hu et al. (2016).

zu betrachten. Die internationale Forschungslage zu Effekten der leistungsbezogenen Zusammensetzung von Schüler*innengruppen (im Überblick u. a. Biedermann et al., 2016; Dumont et al., 2013) weist darauf hin, dass das durchschnittliche Leistungsniveau der Schüler*innenschaft einen positiven Effekt auf die Lernentwicklung hat. Ein solcher Kompositionseffekt besagt, dass zwei Schüler*innen mit gleichen Ausgangsleistungen eine unterschiedliche Lernentwicklung zeigen, je nachdem wie ihre Lerngruppe zusammengesetzt ist. Lernende, die eine Lerngruppe mit einem höheren durchschnittlichen Leistungsniveau besuchen, werden eine bessere Entwicklung aufweisen. Solche Kompositionseffekte können u. a. durch Peereffekte, Unterrichtseffekte oder Ressourceneffekte erklärt werden (Harker & Tymms, 2004). Peereffekte liegen zum Beispiel vor, wenn sich in Lerngruppen mit einem geringen Leistungsniveau durch soziale Interaktionen vermehrt geringere schulbezogene Motivationslagen unter den Schüler*innen ausbilden. Unterrichtseffekte würden hingegen bestehen, wenn beispielsweise Lehrkräfte ihren Unterricht derart an die Klassenzusammensetzung anpassen, dass in Klassen mit einem geringeren Leistungsniveau weniger leistungsförderliche Aktivitäten gesetzt werden. Schließlich können Unterschiede in der Ressourcenverteilung zu differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus beitragen, wobei hier etwa die Zuteilung von Lehrkräften – und die damit verbundenen Unterschiede in der Lehrkraft- bzw. Unterrichtsqualität (u. a. Weber et al., 2019) – in Abhängigkeit der Klassenzusammensetzung eine Rolle spielen kann. Insgesamt können diese Effekte dazu führen, dass sich die Leistungsschere durch eine leistungsbezogene Gruppierung der Schüler*innen öffnet, da leistungstärkere Schüler*innen förderlicheren innerschulischen Lernumwelten ausgesetzt sind, als ihre weniger leistungsstarken Mitschüler*innen (siehe dazu u. a. Eder, 2011).

Da Leistungshomogenisierung – wie in den Leistungsgruppen der Hauptschule – aufgrund der bestehenden Zusammenhänge zwischen familiärer Herkunft und Schulleistungen (für Österreich z. B. Neubacher et al., 2019) in der Regel auch mit sozioökonomischen und ethnischen Unterschieden in der Zusammensetzung von Lerngruppen (Weber et al., 2019) verbunden ist, sind für leistungshomogene Gruppen nicht nur größere Leistungsunterschiede erwartbar, sondern auch größere soziale und ethnische Disparitäten als in heterogenen Gruppen. An dieser Stelle ist auch anzumerken, dass nicht nur die leistungsbezogene Zusammensetzung der Klasse als Einflussfaktor auf das Lern- und Entwicklungsmilieu zu betrachten ist, sondern Leistungshomogenisierung auch zur Verstärkung von ethnischer und sozialer Segregation beitragen kann, die über Effekte der sozialen und/oder ethnischen Zusammensetzung der Schüler*innenschaft die Leistung beeinflussen kann (Hasengruber & Weber, 2021; Biedermann et al., 2016).

Forschung speziell zu den Effekten der Leistungsgruppen an österreichischen Schulen sind rar. Jedoch finden sich Studien, die Leistungsgruppen und Schultypen hinsichtlich der erreichten Kompetenzen vergleichen. Basierend auf Daten internationaler Leistungsvergleichsstudien konnte Eder (2002) zeigen, dass das Leistungsniveau entsprechend der theoretischen Annahmen von der ersten bis zur dritten Leistungsgruppe abnimmt, jedoch deutliche Überschneidungen zwischen den Leistungsgruppen beobachtbar sind. So konnten zweite Leistungsgruppen mit einer höheren Durchschnittsleistung als AHS-Klassen, aber auch dritte Leistungsgruppen mit höherem Leistungsdurchschnitt als manche zweite Leistungsgruppen identifiziert werden. Nahezu idente

Befunde präsentieren Bruneforth et al. (2016) anhand der Bildungsstandardüberprüfungen in Mathematik (2012) und Englisch (2013). In beiden Unterrichtsfächern zeigt sich zwar eine erwartbare Rangfolge der mittleren Leistung der Leistungsgruppen der Hauptschulen und ein Vergleich zwischen der ersten Leistungsgruppe und der gymnasialen Unterstufe fällt jeweils zugunsten der AHS aus. In Mathematik ist der Leistungsunterschied allerdings geringer als in Englisch. Beachtenswert ist jedoch, dass es zwischen allen Gruppen, mit Ausnahme der dritten Leistungsgruppe und der AHS-Unterstufe in Englisch, zu Überlappungen des Leistungsspektrums kommt, wobei diese in Mathematik insgesamt stärker ausfallen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Befunde für Österreich die gewünschte Leistungshomogenisierung durch die Leistungsgruppen in Frage stellen (substanzielle Leistungsüberschneidungen zwischen Leistungsgruppen), was im Zusammenhang mit der Zuweisung zu den Leistungsgruppen zu sehen sein kann, die keinen objektiven und vergleichbaren Kriterien folgte (Eder, 2002, S. 984). Des Weiteren stellt die internationale Forschungslage einerseits die intendierten positiven Effekte der Leistungshomogenisierung in Frage und auf der anderen Seite scheint Leistungshomogenisierung mit nicht intendierten negativen Effekten in der Form von einem höheren Ausmaß an Ungleichheit verbunden zu sein. Daran anschließend lassen sich folgende spezifische Hypothesen im Zusammenhang mit dem Verzicht auf Leistungsgruppen in der Neuen Mittelschule formulieren:

- 1) Der grundlegenden Annahme von Leistungshomogenisierungen folgend, ist davon auszugehen, dass es durch den Wegfall der Leistungsgruppen zu einer durchschnittlichen Verringerung der Leistungen kam, wenngleich diese Annahme insbesondere in Bezug auf klassenübergreifende Gruppierungen empirisch nicht bestätigt ist (Steenbergen-Hu et al., 2016). Folgt man jedoch dem Anspruch der NMS als Leistungsschule, wäre durch die angestrebte qualitative Verbesserung von Unterricht sogar eine Verbesserung der Kompetenzen zu erhoffen. (Altrichter et al., 2015, S. 26)
- 2) Des Weiteren kann angenommen werden, dass es mit dem Wegfall der Leistungsgruppen zu einer Reduktion von Bildungsungleichheiten – sowohl in Bezug auf die Leistungsstreuung als auch bezogen auf die sozialen und ethnischen Disparitäten – innerhalb der Schulen kam.
- 3) Folgt man den Studien, die darauf hinweisen, dass leistungsstärkere Schüler*innen von homogenen Lerngruppen profitieren, leistungsschwächere Schüler*innen sich jedoch in heterogenen Lerngruppen besser entwickeln (im Überblick Dumont et al., 2013), dann ist anzunehmen, dass mit dem Wegfall der Leistungsgruppen sowohl der Anteil leistungsstarker als auch der Anteil leistungsschwacher Schüler*innen abnimmt. Diese Annahme geht auch konform mit der vermuteten Reduktion der Leistungsstreuung. Den Befunden von Steenbergen-Hu et al. (2016) folgend, wonach Effekte von Leistungsgruppierungen nicht vom Leistungsniveau abhängen, können keine unmittelbaren Vermutungen zur Änderung der jeweiligen Anteile abgeleitet werden, weil diese Änderung auch von Änderung der Durchschnittsleistungen abhängt.

Wenngleich die Abschaffung der Leistungsgruppen ein wesentliches Merkmal der Neuen Mittelschule darstellte, wurden im Rahmen der Evaluation der ersten beiden NMS-Generationen (Eder et al., 2015) – nachfolgend als NMS-Evaluation bezeichnet – nur teilweise Analysen in Hinblick auf die damit verbundenen Effekte vorgenommen. So konnten auf der einen Seite Weber, Bacher, Altrichter und Leitgöb (2015) bezugnehmend auf Hypothese 1 zeigen, dass die Umstellung vom Hauptschul- auf das NMS-System (Vergleich der Leistungen des letzten Hauptschuljahrgangs mit Leistungen des ersten NMS-Jahrgangs) an Schulen der NMS Generation 1 mit einer schwachen jedoch signifikanten Zunahme der Leistungen in Deutsch, Mathematik und Englisch verbunden war. Für die NMS-Generation 2 konnten hingegen keine bedeutsamen Leistungsänderungen festgestellt werden. Insgesamt widersprechen diese Befunde dem vermuteten förderlichen Effekt von leistungshomogenen Lerngruppen, wobei jedoch anzumerken ist, dass der Effekt des Verzichts auf Leistungsgruppen von Effekten anderer NMS-Konzeptmerkmale (siehe dazu Altrichter et al., 2015) analytisch nicht trennbar ist und des Weiteren Effekte der NMS-Reform auch durch Innovationseffekte und epochale Effekte verdeckt bzw. überlagert sein können (siehe dazu Eder & Svecnik, 2015). Auf der anderen Seite wurden im Rahmen der NMS-Evaluation keine spezifischen Analysen zur Änderung von Bildungsungleichheiten bzw. zur Zu- und Abnahme von leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler*innen durchgeführt (Hypothesen 2 und 3). Hier schließt der vorliegende Beitrag an und fokussiert auf Basis der Daten der NMS-Evaluation explizit auf dieses Desiderat (Hypothesen 2 und 3). Zusätzlich wird auch Hypothese 1 – jedoch mit einem anderen analytischen Zugang wie bei Weber et al. (2015) – nochmals in den Blick genommen.

2. Methodisches Vorgehen

2.1 Daten

Der Beitrag greift auf die Daten der NMS-Evaluation von Eder et al. (2015) zurück, konkret auf die Vergleichs- und die Schlusserhebung. Diese Datenlage bietet Informationen über zwei Unterschiedliche Abschlussjahrgänge (NMS-Generation 1 und NMS-Generation 2) der gleichen Schulen, einmal vor der Umstellung auf NMS und einmal nach der Umstellung. Im Rahmen der Vergleichserhebung wurden standardisierte Leistungstests und Schüler*innenbefragungen auf der 8. Schulstufe durchgeführt. Befragt und getestet wurden dabei jene Schüler*innen, die alle vier Jahre der Sekundarstufe 1 im Modell Hauptschule (HS) absolviert haben und somit den letzten HS-Jahrgang der betroffenen Schulstandorte darstellten. Die Schlusserhebung bestand ebenfalls aus standardisierten Leistungstests und Befragungen und fokussierte auf Schüler*innen des ersten reinen NMS-Jahrgangs. Das sind jene Schüler*innen, die alle vier Jahre das Modell NMS durchlaufen haben. Die Erhebungen fanden in den Schuljahren 2011/12 und 2012/13 statt (siehe dazu Eder & Svecnik, 2015). Diese Datenlage bietet somit Informationen zum Modell-Vergleich NMS vs. Hauptschule an einzelnen Standorten (vgl. auch Abb. 1).

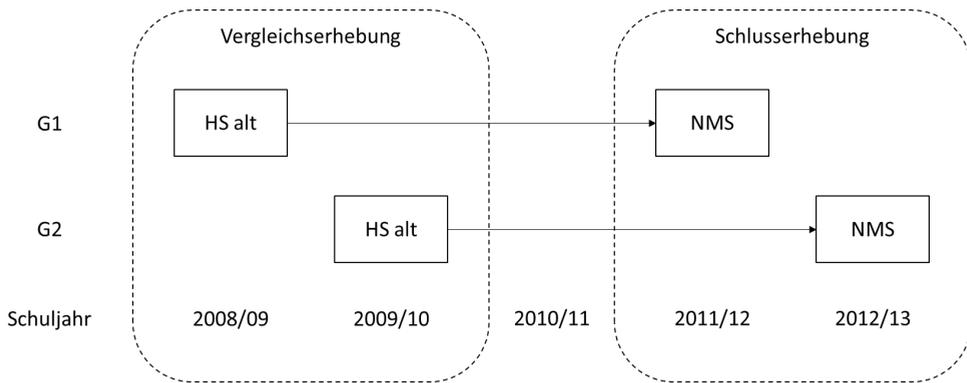


Abbildung 1: Design Vergleichs- und Schlusserhebung (nach Eder & Svecnik, 2015, S. 84).

Die erste NMS-Generation umfasst insbesondere Schulen aus der Steiermark und aus Vorarlberg, dazu kommen einzelne Standorte aus dem Burgenland, aus Oberösterreich und aus Kärnten. Die zweite Generation inkludiert Schulen aus allen Bundesländern, wobei Salzburg und Tirol verhältnismäßig unterrepräsentiert sind (Petrovic & Svecnik, 2015). In Summe liegen Daten für 65 Schulen der NMS-Generation 1 (2 519 Schüler*innen aus 122 Klassen bei der Vergleichserhebung und 3 343 Schüler*innen aus 170 Klassen der Schlusserhebung) und 103 Schulen der NMS-Generation 2 (4 079 Schüler*innen aus 201 Klassen bei der Vergleichserhebung und 5 840 Schüler*innen aus 293 Klassen der Schlusserhebung) vor. Kritisch ist anzumerken, dass in den Vorarlberger NMS der Generation 1 noch keine Aufhebung der Leistungsgruppen erfolgte (Petrovic & Svecnik, 2015) und somit an diesen Schulen mit dem Vergleich der Erhebungen keine Heterogenisierung der Lerngruppen verbunden war. Da jedoch die Daten nur in anonymisierter Form verfügbar sind, ist es nicht möglich, Schulen aus Vorarlberg zu identifizieren und auszuschließen. Für weitere Details zur Datenlage ist auf Eder und Svecnik (2015) und Weber et al. (2015) zu verweisen.

2.2 Messungen

Leistungsmessungen. Es liegen Leistungsdaten für die Domänen Deutsch (Lesen), Mathematik und Englisch (Lesen) vor. Konkret kamen für die Vergleichserhebung (HS) Kurzskalen der Bildungsstandards – in einem Rotationsdesign – zum Einsatz, d. h., jede*r Schüler*in absolvierte nur zwei von drei Testdomänen. Für die Schlusserhebung wurden mit Ausnahmen von Mathematik (Generation 1) und Englisch (Generation 2) ebenfalls die Kurzskalen eingesetzt. Der Grund für die Ausnahmen waren die ohnehin regulär stattfindenden Überprüfungen der Bildungsstandards (Schreiner & Breit, 2012, 2014). Die Reliabilitäten der Kurzskalen (siehe dazu Weber et al., 2015) liegen im akzeptablen Bereich (.682 bis .768). Die Reliabilitäten der regulären Langform der BIST-Ü sind sehr gut (= .850 bzw. .877). Alle Messungen liegen auf der für die BIST-Ü üblichen 500er Skala (d. h. Mittelwert = 500, Standardabweichung = 100) vor. In Hinblick auf die

Identifikation besonders leistungsstarker – bzw. leistungsschwacher Schüler*innen wurden Grenzwerte von ≤ 400 Punkten (= $M - SD$) bzw. von ≥ 600 Punkten (= $M + SD$) herangezogen. Dies entspricht häufig verwendeten und durchaus üblichen Grenzwerten für unter- und überdurchschnittliche Werte (z. B. IQ-Skala).

Sozioökonomischer Status. In Anlehnung an Freundberger, Robitzsch und Pham (2014) wurde ein Index zur Messung des sozioökonomischen Status (SES-Index) aus folgenden z-standardisierten Indikatoren gebildet: (1) Die Anzahl der Bücher zuhause (1 = 0–10 Bücher, 2 = 11–25 Bücher, 3 = 26–100 Bücher, 4 = 101–200 Bücher, 5 = mehr als 200 Bücher), (2) die höchste Bildung der Eltern (1 = max. Pflichtschule, 2 = Berufsausbildung, 3 = Matura, 4 = universitäre o.ä. Ausbildung) und (3) der höchste ISEI-Wert (HISEI; *International Socio-Economic Index of Occupational Status*; Ganzeboom, 2010).

Ethnischer Hintergrund. Als Indikatoren des ethnischen Hintergrunds wurde der Migrationshintergrund (nein, ja) und die Alltagssprache (deutsch, nicht deutsch) verwendet.

2.3 Analysen

Zur Prüfung der Hypothesen wurde ein Zweiebenen-Strukturgleichungsmodellansatz für die Analyse von organisationalen Änderungen (Hochweber & Hartig, 2017) verwendet. Die Analysen wurden mit *Mplus 8* (Muthén & Muthén, 1998–2017) unter Verwendung einer robusten Maximum-Likelihood-Schätzung (MLR) durchgeführt. Zur Überprüfung der ersten Hypothese (Leistungsänderung) wurde untersucht, ob es an den Schulen zwischen der Vergleichs- und Schlussmessungen zu einer Änderung der Leistungen gekommen ist. In Hinblick auf die zweite Hypothese wurde geprüft, ob sich einerseits die Leistungsstreuung und andererseits der Zusammenhang des sozioökonomischen Hintergrunds bzw. des ethnischen Hintergrunds mit den Leistungen innerhalb der Schulen geändert hat. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass hier explizit auf inner-schulische Effekte fokussiert wird, da Ungleichheiten auch zwischen Schulen zunehmen könnten (z. B. durch Umsetzungsunterschiede von NMS-Merkmalen). Aufgrund der „Heterogenisierung“ der Lerngruppen in den Schulen sollten Effekte des Wegfallens der Leistungsgruppen vorrangig innerhalb der Schulen auftreten. Für die dritte Hypothese wird geprüft, ob es zu einer Änderung der Anteile der leistungsstarken bzw. leistungsschwachen Schüler*innen gekommen ist. Für die Analysen wurden des Weiteren fehlende Werte imputiert und es wurde eine *Propensity Score* (PS)-Gewichtung zum Ausgleich von etwaigen Änderungen der Schüler*innenzusammensetzung durchgeführt. Nähere Informationen sind unter <https://osf.io/dqjp8/> zu finden.

3. Ergebnisse

3.1 Hypothese 1 – Änderung der Durchschnittsleistung

Die Ergebnisse in Hinblick auf Hypothese 1 (siehe Tabelle 1) zeigen, dass an Schulen der NMS-Generation 1 die Leistungen in Deutsch und Mathematik im ersten NMS-Jahrgang signifikant höher waren als im letzten HS-Jahrgang. Diese Befunde widersprechen der angenommenen förderlichen Wirkung von homogenen Lerngruppen – gehen jedoch konform mit der erhofften Leistungssteigerung durch die gesamte NMS-Umstellung. Im Gegensatz dazu zeigt sich konform mit der Annahme der förderlichen Wirkung von homogenen Lerngruppen für Generation 2 eine signifikant geringere Mathematikleistung im NMS-Jahrgang als im HS-Jahrgang. Insgesamt fallen die Effekte jedoch eher gering aus und sind praktisch nicht durchgehend von Bedeutung. Eine nennenswerte Ausnahme stellt Mathematik in Generation 1 dar: Die Änderung von 23.97 Punkten entspricht einer standardisierten Mittelwertdifferenz von $d = 0.27$, was in etwa dem Lernzuwachs eines (guten) halben Jahrs entspricht (siehe dazu u. a. Wendt et al., 2017).

Tabelle 1: Änderung der Durchschnittsleistungen an den Schulen

	Generation 1			Generation 2		
	HS	NMS	Differenz (SE)	HS	NMS	Differenz (SE)
	M (SE)	M (SE)		M (SE)	M (SE)	
Deutsch	444.13 (5.16)	455.94 (5.60)	11.81** (4.35)	455.43 (4.21)	455.63 (3.51)	0.20 (3.41)
Mathematik	469.28 (5.80)	493.24 (5.89)	23.97*** (3.93)	459.74 (4.16)	443.08 (3.61)	-16.66*** (3.42)
Englisch	457.71 (4.94)	460.48 (5.31)	2.77 (3.97)	475.82 (4.12)	481.06 (3.52)	5.25 (3.28)

Anmerkung: SE = Standardfehler. Ergebnisse basieren auf PS-gewichteten und imputierten Daten. *** $p < .001$, ** $p < .01$

3.2 Hypothese 2 – Änderung der Ungleichheit

Die Ergebnisse zu Hypothese 2 sind in Tabelle 2 dargestellt. In Hinblick auf die Änderung der Leistungsstreuung innerhalb der Schulen zeigt sich in Generation 1 eine geringere Streuung der Mathematikleistung im NMS-Jahrgang als im HS-Jahrgang (konform zu Hypothese 2). D.h., Leistungsunterschiede – oder anders gesagt die Schere zwischen Schüler*innen am unteren und oberen Ende des Leistungsspektrum – nahmen mit der Einführung der NMS an diesen Schulen ab. Keine relevanten Unterschiede ergeben sich hingegen für Deutsch und Englisch. In Generation 2 kann – konform mit Hypothese 2 – eine signifikant geringere Streuung der Englischleistung verzeichnet werden. Demgegenüber ist für die Deutsch- und Mathematikleistung jedoch eine signifikant höhere Streuung im NMS-Jahrgang zu verzeichnen.

Tabelle 2: Änderungen der Ungleichheit in den Schulen

	Generation 1			Generation 2		
	HS SD (SE)	NMS SD (SE)	Differenz Wald- χ^2 (1)	HS SD (SE)	NMS SD (SE)	Differenz Wald- χ^2 (1)
<i>Leistungsstreuung innerhalb der Schulen</i>						
Deutsch	87.22 (1.71)	90.23 (1.81)	2.098	89.82 (1.40)	95.23 (1.27)	8.509**
Mathematik	88.55 (1.76)	77.91 (1.38)	21.770***	84.70 (1.47)	110.17 (1.47)	170.145***
Englisch	90.51 (1.81)	93.85 (1.67)	1.870	90.58 (1.63)	86.30 (1.16)	4.927*
<i>Disparitäten innerhalb der Schulen</i>						
	b (SE) ^a	b (SE) ^a	Wald- χ^2 (1)	b (SE) ^a	b (SE) ^a	Wald- χ^2 (1)
<i>Soziale Disparitäten</i>						
Deutsch	23.70 (3.56)	32.36 (2.79)	3.813	31.66 (2.67)	32.99 (2.31)	0.187
Mathematik	25.72 (3.73)	34.78 (2.30)	4.820*	25.23 (2.63)	23.69 (2.40)	0.196
Englisch	23.96 (3.05)	32.59 (2.84)	4.975*	28.10 (2.50)	27.64 (2.01)	0.026
<i>Ethnische Disparitäten</i>						
Disparitäten nach Migrationshintergrund						
Deutsch	-35.58 (5.79)	-33.12 (4.22)	0.142	-38.21 (4.94)	-37.40 (3.60)	0.021
Mathematik	-17.96 (5.31)	-30.27 (4.69)	3.220	-24.89 (4.26)	-24.18 (4.048)	0.017
Englisch	-9.85 (6.38)	-7.39 (5.28)	0.092	-9.11 (4.54)	-6.09 (3.44)	0.333
Disparitäten nach Alltagssprache						
Deutsch	-35.23 (6.28)	-38.23 (4.60)	0.163	-27.77 (5.51)	-42.707 3.527	5.072*
Mathematik	-20.23 (6.73)	-34.42 (4.345)	3.450	-13.18 (4.94)	-28.09 (4.13)	5.880*
Englisch	-6.11 (6.71)	-14.07 (5.71)	0.871	-4.00 (5.27)	-11.38 (3.61)	1.412

Anmerkung: SD = Standardabweichung, SE = Standardfehler. ^a Alle außer die kursiv dargestellten Koeffizienten zu den sozialen und ethnischen Disparitäten sind statistisch signifikant ($p < .05$). Ergebnisse basieren auf PS-gewichteten und imputierten Daten. *** $p < .001$, ** $p < .01$

In Hinblick auf die sozialen Disparitäten innerhalb der Schulen zeigen sich durchgehende Leistungsunterschiede. Das bedeutet, dass in beiden Generationen in allen Fächern der soziale Hintergrund der Schüler*innen einen Einfluss auf die Leistung hat. Für Generation 1 gilt überdies, dass dieser im NMS-Jahrgang im Vergleich zum HS-Jahrgang in Mathematik und Englisch signifikant höher ist. Für Generation 2 zeigen sich keine Unterschiede in den sozialen Disparitäten.

Disparitäten in Hinblick auf die ethnische Herkunft – festgemacht an Migrationshintergrund und Alltagssprache – der Schüler*innen bestehen (in beiden Generationen) vor allem in Deutsch und Mathematik, wohingegen die Disparitäten in Englisch eher schwach ausfallen und nicht durchgehend signifikant sind. Für Generation 2 zeigt sich, dass die ethnischen Disparitäten (Alltagssprache) in Deutsch und Mathematik im NMS-Jahrgang signifikant stärker ausfallen als im HS-Jahrgang.

3.3 Hypothese 3 – Änderung der Anteile an leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler*innen

Die Ergebnisse zur Änderung der Anteile der leistungsstarken bzw. -schwachen Schüler*innen sind in Tabelle 3 abgebildet. In Generation 1 kann für Deutsch und Mathematik im NMS-Jahrgang ein signifikant höherer Anteil leistungsstarker Schüler*innen festgestellt werden. Zusätzlich zeigt sich ein deutlich geringerer Anteil leistungsschwacher Schüler*innen in Mathematik im NMS-Jahrgang. Für Generation 2 zeigt sich im NMS-Jahrgang, konform mit der größeren Streuung in Mathematik, einerseits eine signifikante Zunahme der leistungsstarken Schüler*innen und andererseits auch eine signifikante Zunahme leistungsschwacher Schüler*innen.

Tabelle 3: Änderungen des Anteils von Risiko- und Spitzenschüler*innen in den Schulen

	Generation 1			Generation 2		
	HS % (SE)	NMS % (SE)	Differenz (SE)	HS % (SE)	NMS % (SE)	Differenz (SE)
<i>Anteil leistungsstarker Schüler*innen (Leistung > 600)</i>						
Deutsch	5.1 (0.8)	8.9 (1.1)	3.7*** (1.0)	7.1 (0.9)	7.9 (0.7)	0.8 (0.8)
Mathematik	9.6 (1.1)	12.0 (1.5)	2.3 (1.2)	6.8 (0.9)	13.2 (0.8)	6.4*** (0.9)
Englisch	6.2 (0.9)	8.5 (1.0)	2.3** (0.9)	10.1 (1.0)	10.3 (0.9)	0.2 (0.9)
<i>Anteil leistungsschwacher Schüler*innen (Leistung < 400)</i>						
Deutsch	29.7 (2.0)	26.3 (2.0)	-3.4 (1.8)	27.4 (1.5)	25.7 (1.2)	-1.7 (1.4)
Mathematik	26.1 (2.1)	14.7 (1.7)	-11.4*** (1.5)	28.6 (1.5)	42.5 (1.4)	13.9*** (1.3)
Englisch	29.0 (1.9)	28.9 (2.0)	-0.1 (1.9)	21.4 (1.3)	19.7 (1.1)	-1.7 (1.2)

Anmerkung: SE = Standardfehler. Ergebnisse basieren auf PS-gewichteten und imputierten Daten. *** p < .001, ** p < .01

4. Zusammenfassung und Ausblick

Das Ziel des vorliegenden Beitrags war es, spezifische Hypothesen im Zusammenhang mit dem Wegfall der Leistungsgruppen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch im Rahmen der NMS-Reform auf Basis der Daten der Evaluation der ersten beiden NMS-Kohorten in den Blick zu nehmen. Dies ist insbesondere in Anbetracht aktuell beobachtbarer Tendenzen von Interesse, da mit dem Schuljahr 2020/21 die Möglichkeit zur dauerhaften Gruppenbildung zur „Differenzierung nach Vorerfah-

rungen, Vorwissen, Interessen und Lernpräferenzen“ (BMBWF, 2020, S. 13) ab der 6. Schulstufe in den Pflichtgegenständen Deutsch, Mathematik und der ersten lebenden Fremdsprache (Englisch) wieder eingeführt wurde.

Der grundlegenden Annahme von Leistungshomogenisierungsmaßnahmen folgend, wäre durch den Wegfall der Leistungsgruppen eine Verschlechterung der Leistungen an den Schulstandorten zu erwarten gewesen (Hypothese 1). Einerseits wird diese Annahme durch die Forschung (u. a. Steenbergen-Hu et al., 2016) nicht bzw. nur teilweise gestützt. Andererseits widerspricht sie der erhofften Leistungsverbesserung durch die NMS-Umstellung. Die Auswertung der verfügbaren Daten zeigt, dass sich über alle Fächer und beide Generationen kein durchgehender Anstieg der Leistung feststellen lässt. Lediglich in Generation 1 zeigte sich eine Verbesserung der Mathematik- und Deutschleistungen, in Generation 2 ergab sich jedoch ein Rückgang der Mathematikleistungen. Die Analysen zu Hypothese 1 replizieren somit unter Verwendung eines alternativen Analysezugangs die Befunde von Weber et al. (2015).

In Bezug auf die angenommene Verkleinerung von Bildungsungleichheiten durch den Wegfall der Leistungsgruppen (Hypothese 2) liefern die Daten insgesamt keine Bestätigung. Die Ergebnisse sind allerdings uneinheitlich und variieren zwischen Abnahme, keine Änderung und Zunahme der Ungleichheit. Ein inkonsistentes Bild zeigt sich auch in Hinblick auf die Frage der Änderung der Anteile von leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler*innen (Hypothese 3).

Eine mögliche Erklärung für die in Summe uneinheitlichen Ergebnisse könnte in den ausgewählten Kohorten liegen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung war die NMS noch keine (gilt für Generation 1) bzw. erst seit einem Jahr (gilt für Generation 2) Regelschule. Zuvor waren die Kernideen der Neuen Mittelschule zwar länderübergreifend einheitlich, den Modellschulen wurden allerdings Möglichkeiten für eigene Entwicklungen eingeräumt. In Kombination mit landesspezifischen Entwicklungen konnte dies zu einer variablen Implementierung der NMS-Merkmale führen. So weisen Petrovic und Svecnik (2015, S. 17) darauf hin, dass beispielsweise in Vorarlberg – immerhin etwa ein Drittel aller Schulen in Generation 1 – eine „sanfte Umstellung“ erfolgen sollte, was insbesondere eine „langsame Auflösung der äußeren Differenzierung“ betraf. Gleichzeitig weist Eder (2002) darauf hin, dass viele Schulstandorte bereits lange vor der NMS-Reform die Organisation des Unterrichts in Leistungsgruppen umgangen haben. Daraus ergibt sich letztlich ein möglicherweise sehr heterogenes Bild in Hinblick auf tatsächliche Auflösung von Leistungsgruppen, über die in den Daten selbst keine Informationen vorliegen (vgl. hierzu Kemethofer et al., 2015). Eine weitere Erklärung für die uneinheitlichen Befunde liegt in der Vielschichtigkeit des NMS-Konzepts. Neben der Auflösung der Leistungsgruppen sollte auch die Umsetzung weiterer NMS-Konzeptmerkmale (innere Differenzierung, Individualisierung, Team Teaching ...) erfolgen (siehe Altrichter et al., 2015), durch die insgesamt eine qualitative Verbesserung von Unterricht erhofft wurde. Alle diese Merkmale – können je nach Qualität deren Implementierung (siehe dazu Eder, 2015) – unterschiedliche, sich überlagernde Effekte auf die Leistungen aufweisen. Zwar wurden in diesem Beitrag spezifische – auf die Auflösung der Leistungsgruppen bezogene – Hypothesen formuliert, jedoch konnte in der Analyse der Effekt der Auflösung der Leistungsgruppen nicht von Effekten andere

NMS-Konzeptmerkmale getrennt werden. Es wäre also möglich, dass zwar die Heterogenisierung einen negativen Effekt auf die Leistungen aufwies, dieser Effekt aber durch eine Erhöhung der Unterrichtsqualität kompensiert wurde. In diesem Zusammenhang liefern Helm, Kemethofer, Altrichter und Weber (2015) zumindest für Englisch Hinweise, dass etwa individuelle Lernunterstützung – ein Element des Unterrichts, welches im NMS-Konzept forciert wird – positiven Einfluss auf die Schüler*innenleistung hat. Zusätzlich können methodische Unterschiede (z. B. Kurztests vs. Langtests bei den Leistungsmessungen) auch zu diesen inkonsistenten Befunden beitragen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass der Beitrag trotz der inkonsistenten Befunde eine Ergänzung zu früheren Forschungen zur NMS (z. B. Eder et al., 2015), insbesondere mit dem Fokus auf die Änderungen von Bildungsungleichheiten im Rahmen der Umstellung von HS auf NMS, liefert, wenngleich der Beitrag auch in der Inkonsistenz der Ergebnisse an jene der leistungsbezogenen Befunde der NMS-Evaluation (u. a. Weber et al., 2015) anschließt. Abschließend muss vor dem Hintergrund der abermaligen Einführung einer Möglichkeit zur dauerhaften Gruppenbildung auf die bestehende Evidenz (u. a. Steenbergen-Hu et al., 2016) verwiesen werden, die als Grundlage geänderter Praxis dienen sollte.

Literatur

- Altrichter, H., Pocrnja, M., Nagy, G. & Mauch, U. (2015). Ziele und Merkmale der Neuen Mittelschule. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 23–38). Leykam.
- Bachmann, H. (2012). Die Neue Mittelschule (NMS). Auf dem Weg zur gemeinsamen Schule in Österreich: Wie gelingt die pädagogische Weiterentwicklung? *Erziehung und Unterricht*, 159(7–8), 659–668.
- Baumert, J., Maaz, K., Neumann, M., Becker, M. & Dumont, H. (2017). Die Berliner Schulstrukturreform: Hintergründe, Zielstellungen und theoretischer Rahmen. In M. Neumann, M. Becker, J. Baumert, K. Maaz & O. Köller (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem: Potenziale und Herausforderungen in Berlin* (S. 9–38). Waxmann.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. VS.
- Becker, M., Neumann, M. & Dumont, H. (2017). Recent developments in school tracking practices in Germany: An overview and outlook on future trends. *Orbis Scholae*, 10(3), 9–25.
- Biedermann, H., Weber, C., Herzog-Punzenberger, B. & Nagel, A. (2016). Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 133–173). Leykam.
- Bruneforth, M., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Oberwimmer, K., Gumpoldsberger, H., Feyerer, E. et al. (2016). *Indikatoren C: Prozessfaktoren. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 71–128). Leykam.

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (2019). *Bildungswege in Österreich 2019/20* (41. Auflage). https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=191223_bildungswege_de_bf.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (2020). *Die Mittelschule. Änderungen ab dem Schuljahr 2020/21 im Überblick*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:7b6de1bc-36c1-4b54-88f0-7683120238d0/mittelschule_2020.pdf
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. Internationale und nationale Befunde. Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60(3), 163–183.
- Eder, F. (2002): Fördern Leistungsgruppen das Lernen? Der Förderanspruch von Leistungsgruppen im Lichte von PISA und TIMSS. *Erziehung und Unterricht*, 152(7–8), 979–1000.
- Eder, F. (2009). Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Scherpunktt Themen* (S. 33–54). Leykam.
- Eder, F. (2011). Wie gut sind Musikhauptschulen? In H. Altrichter, M. Heinrich & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (S. 165–193). VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-3-531-92825-8_5
- Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber, C. (Hrsg.). (2015). *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*. Leykam.
- Eder, F. & Svecnik, E. (2015). Konzept und methodische Anlage der NMS-Evaluierung. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 77–94). Leykam.
- Freunberger, R., Robitzsch, A. & Pham, G. (2014). *Hintergrundvariablen und spezielle Analysen in der BIST-Ü-M4 2013*. Bundesinstitut BIFIE.
- Ganzeboom, H. B. G. (2010). *A new international socio-economic index (ISEI) of occupational status for the international standard classification of occupation 2008 (ISCO-08) constructed with data from the ISSP 2002–2007*. Paper presented at the Annual Conference of International Social Survey Programme, Lisbon.
- Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance And Inequality? Differences-In-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal*, 116(March), C63–C76.
- Harker, R. & Tymms, P. (2004). The Effects of Student Composition on School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 177–199.
- Hasengruber, K. & Weber, C. (2021). Heterogenitätsmerkmal Sozialstatus – Herausforderungen durch soziale Heterogenität auf unterschiedlichen Ebenen. *Erziehung und Unterricht*, 171(3–4), 223–231.
- Helm, C., Kemethofer, D., Altrichter, H. & Weber, C. (2015). Effekte der NMS-Konzeptmerkmale auf die fachlichen Schülerleistungen. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 285–302). Leykam.
- Hochweber, J. & Hartig, J. (2017). Analyzing organizational growth in repeated cross-sectional designs using multilevel structural equation modeling. *Methodology*, 17(3), 83–97
- Kemethofer, D., Pieslinger, C. & Helm, C. (2015). Umsetzung der Konzeptmerkmale der Neuen Mittelschule an den Standorten. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber

- (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 39–56). Leykam.
- Maaz, K., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Educational transitions and differential learning environments: How explicit between-school tracking contributes to social inequality in educational outcomes. *Child Development Perspectives*, 2(2), 99–106.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus User's Guide*. Eighth edition. Muthén & Muthén.
- Neubacher, M., Ober, M., Wimmer, C. & Hartl, M. (2019). Die Kompetenzen der Schüler/innen in der Zusammenschau aller Standardüberprüfungen des ersten Zyklus. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich* (S. 55–85). Waxmann.
- Petrovic, A. & Svecnik, E. (2015). Das Projekt NMS – Implementierung, Modellentwicklung und Umsetzung. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 13–22). Leykam.
- Schofield, J. W. (2010). International Evidence on Ability Grouping With Curriculum Differentiation and the Achievement Gap in Secondary Schools. *Teachers College Record*, 112(5), 1492–1528.
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2012). *Standardüberprüfung 2012. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE_M8_2012_Bundesergebnisbericht.pdf
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014). *Standardüberprüfung 2013. Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE_E8_2013_Bundesergebnisbericht_gesamt.pdf
- Specht, W. & Sobanski, F. (2012). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Country Background Report for Austria*. www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C. & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899.
- Trinidad, J. E. & King, R. B. (2022). Ability grouping predicts inequality, not achievement gains in Philippine schools: findings from PISA 2018. *Educational Research for Policy and Practice*, 21(2), 305–322.
- Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Bruneforth, M., Gumpoldsberger, H., Toferer, B., Schmich, J. et al. (2009). C: Prozessfaktoren. In M. Bruneforth & L. Lassnigg (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1. Das Schulwesen im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 61–110). Leykam.
- Weber, C., Bacher, J., Altrichter, H. & Leitgöb, H. (2015). Sind Leistungsverbesserungen an den NMS-Modellschulen zu beobachten? In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 241–264). Leykam.
- Weber, C., Moosbrugger, R., Hasengruber, K., Altrichter, H. & Schrod, H. (2019). Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 143–182). Leykam.
- Wendt, H., Kasper, D., Bos, W., Vennemann, M. & Goy, M. (2017). Wie viele Punkte auf der TIMSS-Metrik entsprechen einem Lernjahr? In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 121–152). Springer VS.

Teamteaching an österreichischen (Neuen) Mittelschulen – Status quo

Zusammenfassung

Teamteaching ist seit der Einführung der Neuen Mittelschule im Schuljahr 2008/09 eine mögliche Differenzierungsmaßnahme im Deutsch-, Mathematik- und Englischunterricht und dieses (kostenaufwendige) Zwei-Lehrer*innen-Prinzip gilt weltweit als einzigartig. Bisher ist wenig zur Einstellung von Lehrpersonen oder zu den Gelingensbedingungen dieses Unterrichtssettings bekannt. Zudem diskutieren Studien die Effekte des Teamteachings auf die Leistungen von Lernenden ambivalent. Der vorliegende Beitrag greift die Thematik der Einstellung bzw. Beliefs von Lehrpersonen zu Teamteaching auf. Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte der Stichprobe (N = 433) eine sehr positive Einstellung gegenüber dem Teamteaching aufweisen. Weiters zeigt sich in Bezug auf die Umsetzung, dass die Lehrenden vor allem mit der gesamten Klasse arbeiten und die Schüler*innen gezielt fördern.

Schlüsselwörter: Teamteaching, Lehrer*innen-Beliefs, Mittelschule

1. Einleitung

Seit dem Schuljahr 2008/09 ist Teamteaching im Rahmen der Reform von der Hauptschule zur Neuen Mittelschule eine mögliche Form der Differenzierung im Deutsch-, Englisch- und Mathematikunterricht (BMBWF, 2019). Primär wurde das Teamteaching in Österreich etabliert um eine Differenzierungsmöglichkeit der heterogenen Lerner*innengruppen in den Klassen zu garantieren (vgl. BMBWF, 2019). Dabei wird Teamteaching im Zwei-Lehrer*innen-Prinzip durchgeführt, dies ist – bedingt durch das Verbundmodell¹ – sehr kostenaufwendig und in Österreich einzigartig. Die Kostenaufwendung liegt in der Doppelbesetzung von Unterrichtsstunden durch Lehrende an den neuen Mittelschulen (vgl. Eder et al., 2015).

Studien zeigen, dass eine positive Einstellung zu einem (pädagogischen) Thema zu einer verbesserten Überzeugung zu ebendiesem führt (z. B. DeMesquita & Drake, 1994; Guskey, 1988). Daraus ergibt sich ein thematischer Aufgriff der Lehrer*innen-Beliefs zum Teamteaching in diesem Beitrag.

In Österreich wurden bis dato einige wenige Untersuchungen zum Teamteaching durchgeführt (vgl. u. a. Altrichter et al., 2015; Eder & Dämon, 2010; Krammer et al., 2017; Swatek, 2020), woraus sich eine wenig belastbare Datenlage ergibt.

Der folgende Beitrag befasst sich mit diesen Fragen: Wie stark sind die Beliefs der Lehrkräfte gegenüber Teamteaching ausgeprägt (Forschungsfrage 1) und wie hängen die Beliefs der Lehrkräfte mit der Unterrichtserfahrung zusammen (Forschungsfrage 2)? Einführend erfolgt in Kapitel 2 eine Definition und Abgrenzung des Begriffs Team-

1 Das Verbundmodell beschreibt den Einsatz von Neuen Mittelschullehrkräften gemeinsam mit Pädagog*innen aus allgemeinbildenden bzw. berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (vgl. BMUKK, 2012).

teaching sowie ein Überblick des aktuellen Forschungsstands zu Teamteaching und Lehrer*innen-Beliefs. In Kapitel 3 wird das Forschungsdesign dargelegt, während Kapitel 4 die Ergebnisse der empirischen Studie präsentiert. Kapitel 5 diskutiert die Ergebnisse und bietet Hinweise für künftige Forschungsvorhaben.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Begriffsdefinitionen

Insgesamt fällt auf, dass es kein einheitliches Verständnis von Teamteaching gibt, was sich auch in den vielen unterschiedlichen Schreibweisen widerspiegelt – beispielsweise „team teaching“ (z. B. Wimmer, 2014), „team-teaching“ (z. B. Goldmann & Wiesenthaler, 1994; Shaplin & Olds, 1964) oder auch „teamteaching“ (z. B. Kricke & Reich, 2016). Weiters finden sich in der Literatur Erklärungs- und Definitionsversuche für den Begriff, wie etwa, dass Teamteaching eine mögliche Kooperationsform (vgl. Robinson & Schaible, 1995) von Lehrkräften bzw. eine Möglichkeit der speziellen Teamarbeit (vgl. u. a. Andreitz et al., 2017) an Schulen ist. Teamteaching beschreibt den gemeinsamen, zeitgleichen Unterricht von mindestens zwei Lehrkräften mit derselben Schüler*innen-gruppe. Dieser Unterricht wird auch gemeinsam vor- und nachbereitet sowie die Lernenden gemeinsam beurteilt (vgl. u. a. Kricke & Reich, 2016; Swatek, 2020).

Ähnlich zum Teamteaching gibt es auch für die *Lehrer*innen-Beliefs* keine einheitliche Definition und sie werden von Fives und Buehl (2012) bzw. Pajares (1992) als „Messy Konstrukt“ bezeichnet. So ist es unmöglich, eine trennscharfe Abgrenzung des Begriffs bzw. der Überzeugung von Lehrkräften vorzunehmen (vgl. Reusser & Pauli, 2014; Steiger, 2019). Reusser und Pauli führen weiter aus, dass es sich bei Beliefs jedenfalls um „subjektive Bewertungen“ (ebd., S. 643) handelt, daraus ergibt sich, dass persönliche Überzeugung und Beliefs synonym verwendet werden können. Beliefs gelten als relativ stabil und schwer veränderbar (vgl. u. a. Reusser & Pauli, 2014). Jedenfalls sind die Beliefs – so Kunter (2011) – der Lehrer*innenprofessionalität zugeordnet. Hornstra, Mansfield, van der Veen, Peetsma und Volman (2015) erläutern, dass sich Beliefs von Lehrenden durch eigene Lernerfahrungen, die eigene Lehramtsausbildung und eigene Lehrerfahrung entwickeln. Im Kontext von Teamteaching werden Beliefs als „kognitive Komponente der individuellen Einstellung und die persönliche/subjektive und resistente Überzeugung einer Person zu einer bestimmten Sache, mit anschließender Meinungsbildung darüber“ (Swatek, 2020, S. 52) definiert. Beliefs nehmen also Einfluss darauf, ob eine Lehrkraft von dem Modell Teamteaching überzeugt ist oder nicht.

2.2 Teamteaching in Österreich

Erste Ansätze von Teamteaching entwickelten sich bereits in den 1990er Jahren in Österreich. Der Schulversuch „Mittelschule“ versucht Lösungsansätze zur Überwindung der Bildungsschere AHS vs. Hauptschule zu etablieren (vgl. Olechowski et al., 2001)

und wurde 2008/09 mit der Reform der Neuen Mittelschule fortgeführt. Die aus dem abgeschlossenen Implementierungsprozess der Neuen Mittelschule resultierenden strukturellen Veränderungen betreffen unter anderem die Differenzierungsmaßnahmen. Gesetzlich verankert ist das Teamteaching im § 31 Abs. 2 Schulunterrichtsgesetz (SchUG).

2.3 Internationale Ansätze des Teamteachings

Ansätze des Teamteachings, finden sich beispielsweise in Deutschland (vgl. z. B. Grellner, 2007), Schweiz (z. B. Halfhide, 2009), England (z. B. Green, 1985), Australien (z. B. Barahona, 2017), Amerika (z. B. Dieker & Murawski, 2003) und einigen weiteren Ländern.

In den USA, dem Entstehungsort von Teamteaching (vgl. Shaplin & Olds, 1964), ist ebendieses als interdisziplinäre Zusammenarbeit der Lehrkräfte an High Schools zu verstehen. Dabei unterrichten Lehrkräfte aus unterschiedlichen Fachdisziplinen (z. B. Biologie, Chemie, Geografie) gemeinsam und planen bzw. führen Projekte gemeinsam durch (vgl. Humbyrd & Gable, 2010) – im österreichischen Sinne also fächerübergreifender Unterricht.

2.4 Aktueller Forschungsstand zu Teamteaching

Hattie (2009) stellt in seiner Metaanalyse einen Mangel an empirischen Forschungsbeunden zu Teamteaching fest. Auch für Teamteaching in Österreich besteht ein solches Desiderat.

Carless (2006) oder auch Chang und Lee (2010) belegen einen positiven Zusammenhang der Schüler*innenmotivation und Teamteaching – d. h. die Schüler*innenmotivation nimmt zu, wenn im Teamteaching unterrichtet wird.

Studienergebnisse zu den Effekten des Teamteachings auf die Leistungen der Lernenden sind inkonsistent. Während weder Halfhide (2009) noch Zadra (1998) keine positiven Effekte des Teamteachings auf die Leistungen von Schüler*innen belegen konnten, zeigten Studien von Chang und Lee (2010) oder Kamai und Badaki (2012) Gegenteiliges. Diese positiven Effekte sind einerseits auf das Schaffen von Differenzierungsmöglichkeiten im Unterricht (vgl. Honigfeld & Dove, 2010) und andererseits das Einbringen von unterschiedlichen Arbeitsweisen (vgl. Anderson & Speck, 1998; Jang, 2006), Unterrichtsstilen (vgl. Zadra, 1998) sowie Sichtweisen, Fähigkeiten und Expertisen durch die Lehrkräfte (vgl. Dieker & Murawski, 2003) zurückzuführen.

Das Co- bzw. Teamteaching hat nicht nur Auswirkungen auf die Schüler*innenleistungen, sondern auch auf die kognitive Entwicklung (z. B. McCormack et al., 2014). Teamteaching hat auch einen positiven Einfluss auf Lehrer*innen. Dies zeigen beispielsweise Honigfeld und Dove (2010) und verweisen insbesondere auf die positiven Lerneffekte der Lehrenden untereinander. Zadra (1998) nennt drei wesentliche Erkenntnisse, welche durch das Teamteaching bei Lehrkräften beeinflusst werden: (1) wachsende

Professionalisierung, (2) eintretende Jobzufriedenheit und (3) weniger Stress und Isolation.

Auch zu Gelingensbedingungen von Teamteaching gibt es Forschungserkenntnisse. Dabei wird zwischen personen- und umweltbezogenen Faktoren unterschieden (Swatek, 2020). Unter personenbezogenen Aspekten werden Offenheit, Sympathie, Wertschätzung, Toleranz, Bereitschaft und Vertrauen subsummiert (vgl. z.B. Bonzani & Schmidt, 2010; Conderman, 2011) genauso wie Zuverlässigkeit (z. B. Termintreue) (vgl. Bonzani & Schmidt, 2010), gegenseitiger Respekt (vgl. Conderman, 2011) sowie laut Spieß (2004) gelebte Autonomie. Bonzani und Schmidt (2010) verweisen insbesondere auf die Kommunikation unter den Teampartner*innen – d. h. auf einen regelmäßigen und gemeinsamen Austausch unter den Lehrkräften über Themen wie Einstellungen und Erwartungen zum Lernen und Unterricht, Klassenmanagement und Zielen (vgl. Bonzani & Schmidt, 2010; Friend et al., 2010).

Umweltbezogene Aspekte betreffen die Schulleitung – dies impliziert das Einräumen von gemeinsamer Vor- und Nachbereitungszeit der Teamlehrkräfte sowie Zeit für die gemeinsame Beurteilung der Schüler*innen (z. B. Bonzani & Schmidt, 2010; Conderman, 2011; Pappamihel, 2012). Mentor*innen, so Conderman (2011), unterstützen die Teambildung und auch Lehrer*innenaus- und -weiterbildung erweisen sich als Faktoren, welche zum Gelingen von Teamteaching beitragen (Kricke & Reich, 2016).

In Österreich finden sich nur wenige belastbare Untersuchungen zum Teamteaching: Die Evaluationsberichte zur Kooperativen Mittelschule (vgl. Eder & Hörl, 2010) und zur Neuen Mittelschule (vgl. Eder et al., 2015) sowie den Artikel von Krammer, Gastager, Paleczek, Gasteiger-Klipcera und Rossmann (2017) zur kollektiven Selbstwirksamkeit im Teamteaching und die Dissertation zur selbstbestimmten Motivation von Lehrkräften im Teamteaching von Swatek (2020). Weiters finden sich Forschungsbefunde zum Schulversuch der Mittelschule in Wien im Jahr 2000 (Olechowski et al., 2001) sowie Qualifizierungsarbeiten von Studierenden mit schulstandortspezifischen Themenstellungen. Der folgende Abschnitt referiert einerseits allgemeine Ergebnisse zum Teamteaching und andererseits die Effekte des Teamteachings in Österreich.

Grundsätzlich zeigt sich, dass österreichische Lehrkräfte eine positive Einstellung gegenüber Teamteaching haben (vgl. Koschina, 2011; Petrovic et al., 2015; Wimmer, 2014), obwohl diese Unterrichtsform mit einem erhöhten Vorbereitungs- und Planungsaufwand verbunden ist (vgl. Petrovic et al., 2015).

Aus den Befunden von Kemethofer, Pieslinger und Helm (2015) geht hervor, dass die Lehrkräfte sich ihre Teampartner*innen zum Großteil selbst aussuchen dürfen.

Zu den Effekten des Teamteachings zeigen die Ergebnisse weiters, dass Schüler*innen Teamteaching positiv wahrnehmen und Lehrkräfte eine Bereicherung und Qualitätssteigerung im Unterricht sehen (Petrovic et al., 2015). Die Ergebnisse von Olechowski et al. (2001) aus der Pilotphase zur Reform der Mittelschule demonstrieren, dass Teamteaching zu einer erhöhten Förderung und Differenzierung im Unterricht führt, was auf erhöhte Einzelkontakte zwischen Lehrkraft und Lernenden zurückgeführt werden kann.

Besonders leistungsschwache Lernende profitieren vom Teamteaching (vgl. Eder, 2015; Helm et al., 2015), jedoch konnten keine positiven Effekte des Teamteachings

auf die allgemeinen Schüler*innenleistungen gezeigt werden (vgl. z. B. Altrichter et al., 2015). Ambivalent hierzu steht der standortbezogene Erfahrungsbericht von Achleitner (2015), welcher zeigt, dass das Teamteaching durchaus positive Effekte auf die Schüler*innenleistungen hat.

Trotz einiger (qualitativer) Forschungsarbeiten ist die Datenlage zum Teamteaching in Österreich als unzureichend und nicht zufriedenstellend zu bewerten. Helm et al. (2015) verweisen im Hinblick auf die unzureichende Datenlage betreffend der Schüler*innenleistungen darauf, die Kriterien wirksamen Unterrichts zu berücksichtigen.

2.5 Forschungsstand zu den Beliefs zum Teamteaching

Grundsätzlich zeigt sich, dass eine positive Einstellung zu (Schul-)Reformen positive Effekte auf die Beliefs der Lehrenden einnimmt (vgl. u. a. DeMesquita & Drake, 1994; Guskey, 1988).

Belegt wurde außerdem, dass eine positive Einstellung der Lehrenden zum Unterricht auch positive Effekte auf die Leistungen der Lernenden hat (vgl. Dubberke et al., 2008; Kistner et al., 2015; Oerke et al., 2018). Weiters konnten Kunter (2011) und Richardson (1996) zeigen, dass die Beliefs mit ansteigender Dienstzeit stärker werden. Dies liegt in der Manifestation zur Etablierung fester Überzeugungen im Unterricht durch Erfahrungen und den Umgang mit herausfordernden Situationen – ähnlich dem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. u. a. Bandura, 1976).

In Summe ist die Forschungslage zu den Beliefs im Teamteaching als unzureichend zu bewerten. So können lediglich aus ähnlichen Studien Ergebnisse abgeleitet werden, weswegen in diesem Abschnitt auf die allgemeinen Ergebnisse zu den Beliefs Bezug genommen wird. Daraus ergibt sich das Forschungsdesiderat die Beliefs im Teamteaching aufzugreifen und zu erforschen.

2.6 Forschungsfragen und Hypothesen

Aus dem dargestellten Forschungsstand ergeben sich also die folgenden Forschungsfragen:

F1: Wie sind die Lehrkräfte gegenüber dem Teamteaching eingestellt?

Aus qualitativen Berichten im Evaluationsbericht zur Neuen Mittelschule (vgl. Altrichter et al., 2015) ist zu entnehmen, dass Lehrkräfte gegenüber dem Teamteaching positiv eingestellt sind.

F2: Wie hängen die Beliefs der Lehrkräfte und die aktive Dienstzeit (also jene Zeitdauer, in welcher die Teilnehmer*innen als Lehrperson bereits tätig ab Berufseinstieg, ggf. inkl. Karenzzeiten, sind) zusammen?

Forschungen zeigen, dass die Beliefs von Lehrkräften mit ansteigender Erfahrung – also Dienstzeit – ebenfalls ansteigen (vgl. u. a. Kunter, 2011). Daraus leitet sich Frage 1 ab, dass die Beliefs der teilnehmenden Lehrkräfte mit fortschreitender Dienstzeit zunimmt. Mit der Annahme, dass sich die Beliefs einer Lehrperson aus den positiven Erfahrungen bereits zu Studienzeiten manifestieren (vgl. Honstra et al., 2015), soll explorativ überprüft werden, ob es einen Unterschied bei den Beliefs zwischen den Lehrkräften mit Universitätsdiplom und Diplom der Pädagogischen Hochschule gibt.

3. Die Studie

Die quantitative Fragebogenuntersuchung wurde im Schuljahr 2018/19 im Rahmen eines Dissertationsprojekts österreichweit an den Neuen Mittelschulen durchgeführt. Das Forschungsinteresse lag in persönlichen Unterrichtserfahrungen der Autorin im Team- und Co-Teaching.

3.1 Erhebungsinstrument

Die folgende Tabelle 1 zeigt die (für diesen Beitrag) relevanten Variablen, inkl. sämtlicher soziodemografischer Variablen (Fokus auf das, was relevant ist).

Tabelle 1: Relevante Variablen aus dem Fragebogen

Variable/Konstrukt	Items/Beispielitems	Anzahl Items
soziografische Angaben und <i>Rahmenbedingungen</i> (angelehnt an Terhart et al., 1994)	Dienstzeit (Unterrichtserfahrung)	1
	Schuljahre Erfahrung im Teamteaching	1
	eigene Lehramtsbefähigung	1
	Lehramtsbefähigung Kollege*in	1
	Stunden im Teamteaching	1
	Anzahl Teampartner*innen im SJ 2018/19	1
	Auswahl des*r Teamteachingpartners*in	1
Beliefs gegenüber Teamteaching	„Das Teamteaching hat für mich einen hohen Stellenwert.“	9
Verbesserungsvorschläge für das Teamteaching		1
Positive Aspekte des Teamteachings		1
Negative Aspekte des Teamteachings		1

Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, wurden neben den soziodemografischen Daten sämtliche Formulierungen/Aussagen zu den Beliefs selbst erstellt und im Rahmen eines Pre-Tests überarbeitet bzw. adaptiert. Im weiteren Verlauf wurden die negativ formulierten Items recodiert. Im Rahmen der exploratorischen Faktorenanalyse (einfaktorielle Lösung) konnte ein Erklärungswert von $R^2 = .72$ durch die neun Items für die Gesamt-

skala erreicht werden. Insgesamt konnte die Skala „Beliefs“ einen Reliabilitätswert von Cronbach- $\alpha = .95$ erreichen.

Die drei offenen Fragen nach den Verbesserungsvorschlägen, positiven und negativen Aspekten im Teamteaching boten den Teilnehmenden eine Möglichkeit, ihre Meinung zum Teamteaching zu kommunizieren.

Die Skalen wurden (mit Ausnahme der drei offenen Fragen) im geschlossenen Format gestellt und auf einer 5-stufigen Likert-Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft voll zu) formuliert.

3.2 Beschreibung der Stichprobe

Die Untersuchung wurde im Schuljahr 2018/19 stichprobenartig an ca. 280 österreichischen Neuen Mittelschulen durchgeführt. Insgesamt nahmen 451 Lehrpersonen (von ca. 850 versendeten Fragebögen) an der Erhebung teil, wovon allerdings aufgrund von fehlender Vollständigkeit 18 Fragebögen ausgeschlossen werden mussten. Daraus ergibt sich ein Stichprobenumfang von $N = 433$ Lehrpersonen, bei einer Rücklaufquote von 53% (76% weiblich), welche im Durchschnitt 17.9 Jahre ($SD = 12.8$ Jahre) im aktiven Schuldienst tätig sind; davon sind 24% der Befragten zwischen dem ersten und fünften Berufsjahr. Im Verbundmodell unterrichten 17% der teilnehmenden Lehrkräfte – d.h., diese sind an einer Bundesschule (AHS/BMHS) tätig und unterrichten im Rahmen des Verbundmodells an den Mittelschulen.

Die Lehrkräfte unterrichten im Durchschnitt 9.1 Unterrichtsstunden ($SD = 4.6$ Unterrichtsstunden) im Teamteaching und haben im Mittel 2.5 Teamteachingpartner*innen ($SD = 1.7$ Partner*innen). Die Möglichkeit zur Mitentscheidung bei der Teamzusammensetzung kam 23% der Teilnehmer*innen zu teil. Der Großteil der teilnehmenden Lehrkräfte absolvierte das Lehramtsstudium an einer Pädagogischen Hochschule (83%), 13% an einer Universität und 4% studierten Lehramt sowohl an einer Universität als auch an einer Pädagogischen Hochschule.

3.3 Darstellung der Ergebnisse

Für die Darstellung der Ergebnisse wurden rein deskriptive Methoden verwendet.

3.3.1 Beliefs im Teamteaching

Abbildung 1 zeigt die Items zur Skala „Beliefs im Teamteaching“ sowie die Gesamtskala.



Abbildung 1: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) für die Skala „Einstellung gegenüber dem Teamteaching“

Dabei zeigt sich, dass die Beliefs im Teamteaching bei den teilnehmenden Lehrkräften positiv ausgeprägt sind ($M = 3.84$, $SD = 1.02$). Auch die einzelnen Items der Skala zur Messung der Beliefs von den teilnehmenden Lehrkräften sind hoch ausgeprägt, bzw. die Kontrollitems („Teamteaching ist für mich fragwürdig“ bzw. „Teamteaching erschwert den Unterricht“) sind sehr niedrig ausgeprägt.

Die positive Einstellung bzw. Überzeugung der Lehrkräfte zeigt sich auch in den Rückmeldungen zum Teamteaching aus den offenen Fragen im Fragebogen („positive Aspekte von Teamteaching“). Insbesondere die Differenzierung und Individualisierung von den Lernenden werden bei den Lehrkräften sehr häufig als positiver Aspekt des Teamteachings beschrieben, genauso wie die Entlastung der Lehrkräfte durch die zweite Lehrperson im Unterricht und die steigende Objektivität gegenüber den Schüler*innenleistungen. Der gegenseitige Lerneffekt zeigt sich nicht nur in den hoch bewerteten Items zu Teamteaching, sondern auch in den genannten positiven Aspekten des Teamteachings in den offenen Fragen im Fragebogen.

Allerdings merken die Lehrkräfte auch negative Facetten bezüglich des Teamteachings bei den offenen Fragen an: Einerseits den Kostenfaktor für die Finanzierung von Teamteaching und andererseits der erhöhte Organisationsaufwand zur Absprache/Vorbereitung mit der zweiten Teamlehrkraft – insbesondere zu Beginn bei neu zusam-

mengestellten Lehrer*innenteams bzw. bei Lehrer*innen-Teams, die im Verbundmodell unterrichten. Weiters wird angemerkt, dass die Inkompatibilität der im Team beteiligten Lehrpersonen eine Hürde für das Gelingen des Teamteachings ist und meist auf den Rücken der Schüler*innen ausgetragen wird – denn diese bekommen qualitativ schlechteren Unterricht als sie es eigentlich verdient hätten. Die Ergebnisse beantworten somit Forschungsfrage 1 – die Lehrkräfte sind dem Teamteaching gegenüber positiv eingestellt.

3.3.2 Zusammenhang von Unterrichtserfahrung (aktive Dienstzeit) und Beliefs

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 2 wurde die Korrelation zwischen „Aktiver Dienstzeit“, „Erfahrungsjahre im Teamteaching“ und den Beliefs berechnet. Die Auswertung zeigt, dass es keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Beliefs und der Gesamtunterrichtserfahrung sowie der Erfahrung im Teamteaching gibt. Dies widerspricht früheren Befunden von Kunter (2011).

Weiters zeigt der explorative t-Test, dass es zwischen der Ausprägung der Beliefs von Lehrkräften mit PH-Abschluss ($M = 3.83$, $SD = 0.99$) und Pädagog*innen mit Universitätsdiplom ($M = 3.66$, $SD = 1.25$) keinen signifikanten Unterschied gibt ($t(409) = 1.212$, $p = .226$).

4. Diskussion

Ziel dieses Beitrages war, die Einstellung von Lehrkräften gegenüber Teamteaching zu untersuchen sowie den Zusammenhang mit der Unterrichtserfahrung zu belegen.

Entgegen dem Befund von Petrovic et al. (2015) zeigt sich in der Stichprobe, dass mehr als drei Viertel der Befragten keine Mitentscheidung bei der Teamzusammensetzung hatten.

Insgesamt zeigt sich trotz mangelnder Partizipation eine sehr positive Einstellung der Lehrkräfte gegenüber dem Teamteaching. Das Teamteaching möchte von der Mehrheit der Befragten auch beibehalten werden und der Großteil möchte auch immer wieder im Teamteaching unterrichten, was diese positive Einstellung gegenüber der Differenzierungsmaßnahme bestätigt (vgl. u. a. Koschina, 2011; Petrovic et al., 2015; Wimmer, 2014).

Auch die teilnehmenden Lehrkräfte sind divergent in ihrer Meinung, ob Teamteaching den Schüler*innen im Lernen bzw. bei der Leistungserbringung Vorteile erbringt. Während ca. zehn Prozent der Befragten für die Abschaffung des Teamteachings plädieren, weil diese Differenzierungsmaßnahme keine (Leistungs-)Vorteile für die Lernenden bringe (dafür aber sehr kostenintensiv ist – vgl. Eder & Dämon, (2010) oder Rechnungshof (2013)) – möchte die Mehrheit der Teilnehmer*innen am Teamteaching festhalten und die Leistungen der Schüler*innen dennoch verbessert wissen. Diese Diskrepanz ist vermutlich auf die persönliche Einstellung gegenüber dem Teamteaching zurückzuführen oder auch auf die eigenen Anforderungen von gutem respektive wirk-

samem Unterricht (vgl. Helm et al., 2015) bzw. auch auf die Teamkonstellation, bzw. wie das Teamteaching gehandhabt wird. Diese Aussagen aus den offenen Fragen lassen jedoch keinen sicheren Rückschluss darauf zu, ob sich die Leistungen der SchülerInnen durch das Teamteaching verbessert haben oder nicht.

Wie auch Helm et al. (2015) oder Kricke und Reich (2016) empfehlen, muss ein einheitliches Verständnis für das Teamteaching geschaffen werden, damit Teamteaching auch gelingen kann.

Entgegen den Ergebnissen von Kunter (2011) oder Richardson (1996) konnte nicht gezeigt werden, dass die Unterrichtserfahrung (allgemein als auch spezifisch im Teamteaching) mit den Beliefs zu Teamteaching korrelieren. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass in der vorhandenen Untersuchung verhältnismäßig viele Junglehrer*innen teilgenommen haben. Trotz dieses Befundes sind Wirksamkeitserfahrungen und positive Erfahrungen im Teamteaching wichtig, damit sich die persönliche positive Überzeugung zu dieser Unterrichtsmethode manifestiert (vgl. Andreitz et al., 2017; Hornstra et al., 2015; Swatek, 2020). Beides könnte beispielsweise in Lehrer*innenfort- und -weiterbildungen österreichweit angeboten werden, denn hier gibt es ein großes Defizit (vgl. Eder & Dämon, 2010; Helm et al., 2015; Petrovic et al., 2015). Insbesondere auch Schulleitungen sehen bei der Lehrer*innenfort- und -weiterbildung zum Teamteaching einen höheren Professionalisierungsbedarf neben Individualisierung und Differenzierung (vgl. Müller et al., 2019).

Es empfiehlt sich, dass zukünftige Forschungsarbeiten vermehrt die tatsächlichen Effekte von Teamteaching auf die Lernenden untersuchen sowie Begleitforschung zu Lehrer*innenaus-, -fort- und -weiterbildungen im Teamteachingkontext angestrebt wird. Auch eine vertiefte Befragung von Lehrkräften zu der Umsetzung von Teamteaching oder In-situ-Daten (z. B. Unterrichtsbeobachtungen) können weiterführende Hinweise zu der besonderen Unterrichtsform liefern.

Literatur

- Achleitner, R. (2015). Teamteaching in der Neuen Mittelschule. Eine neue Lernmethode für mehr Chancengleichheit? *Beiträge aus Wissenschaft und Forschung. Schwerpunkt: Neue Lehr- und Lernformen*, 9/2015, 40–46.
- Altrichter, H., Nagy, G. & Pocrnja, M. (2015). Akteure und ihre Einschätzungen: Die Neue Mittelschule in der Wahrnehmung der Schulpartner und der Öffentlichkeit. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 403–442). Leykam.
- Anani, O. A., Badaki, J. V. & Kamai, R. (2016). Effects of feedback intervention on team-teaching in English language classrooms in Nigeria. *Journal of Education Practice*, 25(7), 27–43.
- Anderson, R. & Speck, B. W. (1998). “Oh what difference a team makes”: Why team teaching makes a difference. *Teaching and teacher education*, 14, 671–686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00021-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00021-3)
- Andreitz, I., Müller, F. H. & Wieser, M. (2017). Die Bedeutung der Motivation für Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt* (S. 103–118). StudienVerlag.

- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Klett.
- Barahona, M. (2017). Exploring models of team teaching in initial foreign/second language teacher education: A study in situated collaboration. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(12), 144–161. <https://10.14221/ajte.2017v42n12.9>
- Bonzani, B. & Schmidt, I. (2010). *Welche Auswirkungen hat der Zeitfaktor der gemeinsamen Vorbereitung auf das Wohlbefinden der schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagoginnen, der Regelklassenlehrpersonen und der Klasse*. Masterarbeit. Interkantonale Hochschule Zürich.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Österreich (2019). *Team-teaching in Neuen Mittelschulen*. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/nms/index.html#heading_Paedagogisches_Konzept [13.09.2019].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012a). *Unterricht und Schule. Unterrichtsprinzipien*. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml> [13.09.2019].
- Carless, D. R. (2006). Good practices in team teaching in Japan, South Korea and Hong Kong. *System*, 34(3), 341–351. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.02.001>
- Chang, L.-C. & Lee, G. C. (2010). A team-teaching model for practicing project-based learning in high school: Collaboration between computer and subject teachers. *Computers & Education*, 55(3), 961–969. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.04.007>
- Conderman, G. (2011). Middle school co-teaching: effective practices and student reflections. *Middle School Journal*, 42(4), 24–31.
- Cook, L. & Friend, M. (2004). *Co-teaching: principles, practices and pragmatics. Perspectives in social psychology*. New Mexico Public Education Department.
- DeMesquita, P. B. & Drake, J. C. (1994). Educational reform and the self-efficacy beliefs of teachers implementing nongraded primary school programs. *Teaching and Teacher Education*, 10(3), 291–302. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)97311-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)97311-9)
- Dieker, L. A. & Murawski, W. M. (2003). Co-Teaching at the secondary level: Unique Issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, 84(4), 1–13.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3(4), 193–206.
- Eder, F., Altrichter, H., Bacher, J., Hofmann, F. & Weber, C. (2015). Executive Summary. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 443–466). Leykam.
- Eder, F. & Dämon, K. (2010). Leistungsvergleiche. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Evaluierung bestehender Schulmodelle. Endbericht* (S. 22–67). Universitätsdruck.
- Eder, F. & Hörl, G. (Hrsg.) (2010). *Evaluierung bestehender Schulmodelle, Endbericht*. Universitätsdruck.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook* (S. 471–499). American Psychology Association.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>.
- Goldmann, A. & Wieselthaler, A. (1994). KavalierInnenriß. In G. Anzengruber, G. Bisovsky, S. Eybl, A. Hajek, N. Kutalek, H. Pirchner, S. Pirstinger, E. Reiterer, E. Renner, L. Saadt,

- M. Sertl, K.-H. Walter & R. Zeilinger (Hrsg.), *TEAM TEACHING Zwischen Reparatur-Pädagogik und neuer Lehrer-Rolle* (S. 68–70).
- Green, A. G. (1985). Team teaching in the secondary schools of England and Wales. *Educational Review*, 37(1), 29–38. <https://doi.org/10.1080/0013191850370104>
- Grellner, B. (2007). *Das Team-Teaching im KiDZ-Projekt (Kindergarten der Zukunft)*. Friedrich-Otto-Universität Bamberg.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63–69. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90025-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90025-X)
- Halfhide, T. (2009). Teamteaching. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 103–120). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Helm, C., Kemethofer, D., Altrichter, H. & Weber, C. (2015). Effekte der NMS-Kompetenzmerkmale auf die fachlichen Schülerleistungen. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 285–304). Leykam.
- Honigsfeld, A. & Dove, M. G. (2010). *Collaboration and co-teaching. Strategies for English learners*. Corwin.
- Hornstra, L, Mansfield, C., van der Veen, I., Peetsma, T. & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: the role of beliefs and contextual factors. *Learning Environment*, 18(3), 363–392. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9189-y>
- Humbyrd, M. D. & Gable, R. K. (2010). *The relationship of personality traits to satisfaction with the team: a study of interdisciplinary teacher teams in Rhode Island middle schools*. Paper presented at the 41st annual meeting of the Northeastern Educational Research Association, Rocky Hill, CT.
- Jang, S.-J. (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research*, 48(2), S. 177–194. <https://doi.org/10.1080/00131880600732272>
- Kamai, R. & Badaki, J. V. (2012). Structuring team teaching to enhance teaching and learning of literature-in English and English language in secondary schools. *Journal of Educational Practice*, 3(13), 127–133.
- Kemethofer, D., Pieslinger, C. & Helm, C. (2015). Umsetzung der Konzeptmerkmale der Neuen Mittelschule an den Standorten. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 285–304). Leykam.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Klieme, E. & Büttner, G. (2015). Teaching learning strategies. The role of instructional context and teacher beliefs. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 176–197.
- Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I., Kates, A. & Hannok, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1919–1934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.01.005>
- Koschina, E. (2011). *Team Teaching in „NEXT PRACTICE“*. PFL Englisch. Herausgegeben vom Institut für Unterricht und Schulentwicklung. Alpen Adria Universität Klagenfurt.
- Krammer, M., Gastager, A., Paleczek, L., Gasteiger-Klicperca, B. & Rossmann, P. (2017). Collective self-efficacy expectations in co-teaching teams – what are the influencing factors? *Educational Studies*, 44(1), 99–114. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1347489>
- Kricke, M. & Reich, K. (2016). *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Beltz.

- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259–276). Waxmann.
- Kunter, M. (2014). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 536–546). Waxmann.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Springer Medizin Verlag.
- McCormack, L., Finlayson, O. E. & McCloughlin, T. J. J. (2014). The CASE Programme implemented across the primary and secondary school transition in Ireland. *International Journal of Science Education*, 36(17), 2892–2917. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.938711>
- Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018* (S. 99–142). Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-3>
- Oerke, B., McElvany, N. & Ohle-Peters, A. (2018). Einstellungen, Motivation und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 21(4), 793–815. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0804-9>
- Olechowski, R., Hanisch, G. & Weidinger, W. (2001). *Das Modell „Mittelschule“*. Evaluationsstudie im Längsschnitt. Studienverlag.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.2307/1170741>
- Pappamihiel, E. N. (2012). Benefits and challenges of co-teaching English learners in one elementary school in transition. *The Tapestry Journal*, 4(1), 1–13.
- Perez, K. D. (2012). *The co-teaching book of lists*. Jossey-Bass.
- Petrovic, A., Pieslinger, C. & Svecnik, E. (2015). Gestaltung der Praxis: Laufende Befunde aus dem Evaluationsverbund. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 97–112). Leykam.
- Rechnungshof (2013). *Bericht des Rechnungshofes. Modellversuche Neue Mittelschule. Bericht des Rechnungshofes*. Bund 2012/13. <https://docplayer.org/115068376-Bericht-des-rechnungshofes.html> [23.09.2022].
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–681). Waxmann.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (S. 102–119). Macmillan.
- Robinson, B. & Schaible, R. M. (1995). Collaborative teaching: reaping the benefits. *College Teaching*, 43(2), 57–59.
- Shaplin, J. T. & Olds, H. F. (1964). *Team teaching*. Harper & Row.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie/Organisationspsychologie* (S. 251–291). Hogrefe.
- Steiger J. (2019). Lehrerüberzeugungen. In J. Steiger (Hrsg.), *Migrationsbedingte Heterogenität im Sportunterricht* (S. 9–29). Springer VS.
- Swatek, E. (2020). *Die Motivation von Lehrkräften im Teamteaching an österreichischen Neuen Mittelschulen*. Dissertation Universität Klagenfurt.

- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K. & Jordan, F. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Lang.
- Wimmer, A. (2014). *Team Teaching an der PHS/PNMS Michaelbeuern. Nützen wir die Chance von Anfang an!* Herausgegeben vom Institut für Unterricht und Schulentwicklung. Universität Klagenfurt.
- Zadra, N. L. (1998). *Team teaching: a study of collaboration*. Dissertation. The University of Montana.

Ausgewählte Probleme der Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag¹ wendet sich der Leistungsbeurteilung und damit vor allem der summarischen Leistungsfeststellung in der österreichischen Sekundarstufe I² zu. Zunächst wird auf die komplexe und im Übergang von der Haupt- auf die Neue Mittelschule und schließlich die Mittelschule mehrmals veränderte Rechtslage eingegangen. Insbesondere wird gezeigt, dass das schulrechtliche Regelwerk immanent inkonsistent ist (Abschnitt 1). Vor allem anhand einer Gegenüberstellung der vergebenen Noten und der Daten aus den Bildungsstandardüberprüfungen wenden wir uns dann der Praxis der Notengebung auf der Sekundarstufe I mit exemplarischem Fokus auf die Unterrichtsgegenstände Mathematik und Englisch zu. Dabei überprüfen wir zum einen, ob und inwieweit die Notengebung der rechtlich gebotenen Sachnorm entspricht. Zum anderen interessiert, ob durch die Analyse von Herkunftseffekten Indikatoren für eine Förderwirkung der (N)MS auffindbar sind (Abschnitt 2). Schließlich werden Perspektiven einer Weiterentwicklung oder auch grundlegenden Reform des insgesamt rechtstechnisch wie empirisch offenkundig unzulänglichen Beurteilungssystems vorgestellt (Abschnitt 3).

Schlüsselwörter: Leistungsbeurteilung, Schulrecht, Sekundarstufe I, Mittelschule Österreich, Bildungsstandards, Herkunftseffekte

1. Analyse der Rechtslage

1.1 Der Beurteilungsmaßstab im österreichischen Schulrecht

Aus dem schulrechtlichen Gebot der Objektivität und Sachlichkeit der Leistungsbeurteilung (§ 11 Abs. 2 LBVO) folgt, dass gleiche Leistungen gleich zu benoten sind. Die Entsprechung zwischen Noten und Leistungen kann allerdings aus zwei Gründen verzerrt sein.

Zum einen beeinflussen sachfremde Faktoren die Leistungsbeurteilung. Sie können an die einzelne Lehrperson gebunden, aber auch systematisch verbreitet sein (z. B. Einflüsse des Geschlechts oder der sozialen Herkunft der Schüler*innen). Dieser validitätsbeeinträchtigende Effekt individueller und kollektiver Wahrnehmungsfehler, Einstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen ist ausführlich untersucht (z. B. Ingenkamp, 1995; Ingenkamp & Lissmann, 2008).

1 Die Autoren danken dem Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS), das über die „Forschungsdatenbibliothek“ den Zugang zu den erforderlichen Daten ermöglicht hat, insbesondere Frau Mag. Gurtner-Reinthal für ihre umfassende Unterstützung, sowie zwei anonymen Gutachter*innen für hilfreiche Kommentare, die der Weiterentwicklung des Beitragsmanuskripts dienlich waren.

2 Der Beitrag nimmt die AHS und die (N)MS in den Blick. Die Sonderschule wird ausgeklammert, weil aufgrund sehr unterschiedlicher Rahmenbedingungen im Zugang und in der Art der Beschulung keine Vergleichbarkeit mit den beiden anderen Typen gegeben ist.

Zum anderen: Selbst wenn eine Leistung valide gemessen wird, muss sie noch entlang eines Maßstabes beurteilt werden (vgl. dazu ausführlich Neuweg, 2019, S. 70 ff.; Rheinberg, 2001). Neben einer für alle Beurteilten gleichen *Sachnorm*, bei der die Leistung an der Erfüllung sachlicher Anforderungen, in der Regel am Grad der Erreichung der im Lehrplan vorgegebenen Ziele, gemessen wird, existieren zwei weitere Normen, die mit dem Grundsatz der Entsprechung von Note und Leistung gewollt oder ungewollt brechen.

Dies gilt zunächst für die weithin als ungerecht und pädagogisch wenig förderlich geltende *Sozialnorm*, bei der mit der durchschnittlichen Leistung einer relevanten Bezugsgruppe verglichen wird. Ihr beträchtlicher Einfluss konnte in empirischen Untersuchungen immer wieder nachgewiesen werden. Sie beeinflusst die Notengebung insbesondere dann nahezu zwangsläufig, wenn Lehrkräfte in Ermangelung präziser Kriterien ihr Notensystem auf den von ihnen wahrgenommenen Leistungsdurchschnitt hin kalibrieren. Das kann zu unterschiedlichen Umsetzungen der gleichen gesetzlichen Vorgaben in verschiedenen Regionen, Schultypen oder sogar einzelnen Klassen führen.

Daneben existiert eine von Schüler zu Schülerin variierende *Individualnorm*, bei der die Leistung am individuellen Potenzial, operational meist am Lernfortschritt, gemessen wird. Der Schüler bzw. die Schülerin tritt dabei weder mit anderen Schüler*innen noch mit potenziell unter- oder überfordernden Kriterien in Konkurrenz und erhält an ihn bzw. sie angepasste Rückmeldungen auf den individuellen Lernfortschritt. Für Leistungsschwächere hat diese Norm den Vorteil, dass sie Entmutigungen vergleichsweise besser vermeiden kann, Lernstarke werden durch sie vergleichsweise stärker herausgefordert. Vor allem bei formativen Lernstandsdiagnosen, bei denen es um Lernunterstützung geht und man sich *innerhalb* eines Ausbildungsabschnitts bewegt, ist die Anwendung der Individualnorm angezeigt.

In dem Maße, in dem sich an gleiche Leistungsbeurteilungen aber gleiche Folgen *außerhalb* des Ausbildungsabschnitts knüpfen, insbesondere das Treffen von Übergangentscheidungen und die Vergabe von Berechtigungen, und in dem Maße, in dem mit Noten gegenüber Dritten Kompetenzversprechen gemacht werden, im Kontext summativer Bewertungen also, sind objektive, kriterienorientierte Maßstäbe erforderlich. So ist für die Mittelschule zum Beispiel zu regeln, unter welchen Bedingungen ein Wechsel in die AHS-Unterstufe oder später ein Übertritt in die AHS-Oberstufe, eine BHS oder eine BMS möglich ist. Mindestens am Ende von Ausbildungsabschnitten, wo sachbezogene Bewährungsprognosen gefordert sind, ist eine kriteriale Beurteilung also unabdingbar.

Das österreichische Schulrecht sieht nicht nur mit Blick auf die Berechtigungsvergabe und die Berichtsfunktion von Zeugnissen vor, dass die Leistungsbeurteilung sachlich und objektiv zu erfolgen hat, sondern auch unter pädagogischem Gesichtspunkt: Die Schüler*innen sind zur sachlich begründeten Selbsteinschätzung hinzzuführen (§ 2 Abs. 5 LBVO). Schulrechtlich ist daher bei der Leistungsbeurteilung eine Sachnorm anzuwenden.

Die Materialisierung dieser damit zunächst formal definierten Sachlichkeit erfolgt in den Lehrplänen: Beurteilungsmaßstab sind die Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichts (§ 18 Abs. 1 SchUG). Folg-

lich sind die Notendefinitionen des § 14 LBVO durchgängig auf „die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen“ hin orientiert; es gilt für alle Schüler*innen der gleiche, vom persönlichen Leistungsvermögen und von der Leistungsfähigkeit der Klasse unabhängige Maßstab, der sich aus der Verkoppelung der Notendefinitionen mit konkreten Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoffen im jeweils geltenden Lehrplan ergibt.³

In welchem Maße und in welcher Weise die Forderungen des Lehrplanes jeweils für welche Note erfüllt sein müssen, ist der Definition der Beurteilungsstufen in § 14 LBVO zu entnehmen (Tab. 1). Die Differenzierung zwischen den Notenstufen erfolgt

- auf einer *inhaltlichen Ebene* durch die Unterscheidung zwischen „wesentlichen“ Bereichen und solchen, die über das Wesentliche hinausgehen, und
- auf der Ebene der *Komplexität der Lernziele* durch die Unterscheidung zwischen vorwiegend reproduktiven (Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes, Durchführung der Aufgaben) und vorwiegend transferorientierten Leistungen (Selbstständigkeit, Eigenständigkeit).

Tabelle 1: Die Notendefinitionen im österreichischen Schulrecht (vgl. Neuweg, 2019, S. 49)

	Bewältigung der nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in den Bereichen:		
	Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes; Durchführung der Aufgaben	Eigenständigkeit	selbstständige Anwendung des Wissens und Könnens auf neuartige Aufgaben
Sehr gut	in <i>weit über</i> das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	<i>deutlich</i> (wo dies möglich ist)	muss vorliegen (wo dies möglich ist)
Gut	in <i>über</i> das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	<i>merklich</i> (wo dies möglich ist)	bei entsprechender Anleitung (wo dies möglich ist)
Befriedigend	in den <i>wesentlichen</i> Bereichen zur <i>Gänze</i>	Mängel in der Durchführung der Aufgaben werden durch merkliche Ansätze ausgeglichen	
Genügend	in den <i>wesentlichen</i> Bereichen <i>überwiegend</i>		
Nicht genügend	<i>nicht</i> einmal in den <i>wesentlichen</i> Bereichen überwiegend		

Die Notendefinitionen verschränken also eine curriculare Logik (Kernlehrziele versus Kürlehrziele) mit einer Steigerungslogik (Wissen und Anwenden auf vertraute Aufgaben versus Ausführen höherer intellektueller Operationen). Gleichsam als Basisnote fungiert dabei das Befriedigend. Es drückt aus, dass das *inhaltlich* Wesentliche gänzlich

3 Nur in Ausnahmefällen (etwa bei körperlichen Behinderungen, in musischen Fächern und im Sport sowie bei mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache) ist die persönliche Leistungsfähigkeit zu berücksichtigen (vgl. detailliert Neuweg, 2019, S. 78 ff.). Die Anwendung der sozialen Norm, also der Vergleich mit den Leistungen anderer statt eines Vergleichs mit den Anforderungen des Lehrplanes, ist schulrechtlich durchgängig ausgeschlossen (VwGH, 9. 3. 1981, Zl. 10/3420/80).

und auf dem *Niveau* der Wiedergabe dieses Lehrstoffes und seiner Anwendung auf verhältnismäßig vertraute Aufgaben beherrscht wird. Schüler*innen, die mit Sehr gut oder Gut beurteilt werden, müssen einerseits unter *inhaltlichem* Gesichtspunkt weitere Lehrziele erreichen, die das Wesentliche übersteigen, und andererseits unter dem *Niveauge*sichtspunkt anspruchsvollere Transferaufgaben bewältigen können und Eigenständigkeit zeigen.

Dabei ist wichtig festzuhalten, dass die Lehrpläne das „Wesentliche“ zu keinem Zeitpunkt und für keinen Schulbereich je explizit ausgewiesen haben.⁴ Dem Objektivitätsgebot des § 11 Abs. 2 LBVO kann unter diesen Bedingungen nur entsprochen werden, wenn man diesbezüglich (unrealistischerweise) einen stummen Konsens unter den Lehrpersonen unterstellt oder davon ausgeht, dass Maßnahmen zur Festlegung und Explikation des Wesentlichen (z.B. die Verwendung schulübergreifend ausgearbeiteter Kompetenzraster) ergriffen werden.

Unter diesen Umständen kommt den im Jahre 2009 per Verordnung definierten Bildungsstandards für die 4. und 8. Schulstufe für die Unterrichtsgegenstände Deutsch, Englisch und Mathematik auch für die Leistungsbeurteilung eine herausragende Funktion zu. Sie normieren „grundlegende Kompetenzen“, die „wesentliche inhaltliche Bereiche eines Gegenstandes abdecken“ und über die die Schüler*innen bis zum Ende der 4. bzw. 8. Schulstufe „in der Regel verfügen sollen“. Auch wenn dem Schulrecht keine Zuordnung der für die Bildungsstandards festgelegten Kompetenzstufen (0 = nicht erreicht, 1 = teilweise erreicht, 2 = erreicht, 3 = übertroffen) zu den Beurteilungsstufen zu entnehmen ist, liegt es nach dem Dargestellten nahe, dass die Note Befriedigend ausdrücken müsste, dass die Bildungsstandards erreicht wurden.

1.2 Rechtliche Probleme der Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I

Während sich Schultypen und Lehrpläne auf der Sekundarstufe II nach Interessens- und Leistungsfähigkeitsprofilen stark auffächern, insbesondere auch in eine Vielzahl berufsausbildender Bildungsangebote (vgl. Eder, 2018), ist der Unterricht der Unterstufe einem allgemein bildenden Anspruch verpflichtet, der im Verständnis der klassischen Bildungstheorie auch immer Bildung für alle (vgl. Klafki, 1991) und damit für leistungsheterogene Gruppen meint.

Auf das Heterogenitätsproblem reagieren mehrgliedrige Schulsysteme mit einer äußeren Differenzierung, mit der in der Regel unterschiedliche Lernangebote und unterschiedliche Leistungsansprüche einhergehen. Der Preis für die Homogenisierung der Schülerschaft, mit der vergleichsweise viel geringere Anforderungen an die unterrichtsmethodische Differenzierung einhergehen, ist dabei unter anderem die zunehmend weitere Spreizung der Leistungen im Laufe der Zeit. Dagegen beruhen gesamtschulische Systeme auf einheitlichen Lernangeboten bei in der Regel gleichzeitig intensive-

4 Es gibt keine Hinweise darauf, dass es sich bei dem in den Unterstufenlehrplänen vom sog. „Erweiterungsbereich“ unterschiedenen „Kernbereich“ um den im Kontext der Leistungsbeurteilung maßgeblichen „wesentlichen Bereich“ handelt.

rer Förderung der leistungsschwächeren Schüler*innen mit dem Ziel, die Spreizung der Leistungen letztlich zu verringern und vielfältigere Sozialerfahrungen zu ermöglichen.

In Österreich wurde und wird den Nachteilen der äußeren Differenzierung, wie sie auf der Sekundarstufe I durch die Parallelführung von AHS und Haupt- bzw. später (Neuer) Mittelschule entstehen, durch eine Abstimmung der Lehrpläne entgegengewirkt, die die Durchlässigkeit zwischen den Schultypen sichern soll (vgl. dazu aus historischer Sicht Seel & Scheipl, 2004, S. 104 ff.). 1985 und erneut 2000 wurden wortidentische Lehrpläne für AHS-Unterstufe und Hauptschule verordnet und auch heute sind die Lehrpläne von AHS-Unterstufe und Mittelschule identisch. Möglich war und ist dies, weil das Schulorganisationsgesetz der AHS insgesamt zwar als Bildungsaufgabe die Vermittlung einer „umfassenden und vertieften“ Allgemeinbildung zuweist (§ 34 Abs. 1 SchOG), während der Hauptschule die Vermittlung einer bloß „grundlegenden“ Allgemeinbildung aufgegeben war (§ 15 Abs. 1 SchOG), man das Bildungsziel für die AHS-Unterstufe aber nicht spezifisch ausweist.

Für die verschiedenen Schultypen gelten freilich unterschiedliche Zutrittschürden. Eingangsvoraussetzung in die Mittelschule (MS) ist (und der früheren Hauptschule war) einzig der positive Abschluss der 4. Klasse Volksschule, während § 40 Abs. 1 SchOG die Aufnahme in die AHS-Unterstufe an eine sehr gute oder gute (bei positiver Prognose der Schulkonferenz auch: befriedigende) Beurteilung im Unterrichtsfach „Deutsch, Lesen, Schreiben“ sowie im Unterrichtsfach „Mathematik“ bindet. Die MS-Schülerschaft ist schon deshalb durchschnittlich leistungsschwächer und leistungsheterogener, wobei im ländlichen Raum außerhalb des Soges von AHS-Unterstufen stärker die Heterogenität zur Herausforderung wird, im städtischen Raum eher der Restschulcharakter.⁵

Die Verpflichtung auf die Sachnorm bei der Leistungsbeurteilung bei gleichzeitig identen Lehrplänen in AHS-Unterstufe und Haupt- bzw. (Neuer) Mittelschule wirft, wie im Folgenden gezeigt wird, schulrechtlich gravierende Probleme auf.

1.2.1 Leistungsbeurteilung im Leistungsgruppensystem der Hauptschule

Bis zur Einführung der Neuen Mittelschule (NMS) als Regelschule im Jahre 2012 war eine äußere Differenzierung nicht nur durch das zweigliedrige Unterstufensystem (AHS und Hauptschule) gegeben, sondern auch innerhalb der Hauptschulen in den Gegenständen Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache durch ein dreifach gestuftes Leistungsgruppensystem.

Der Hauptschullehrplan 1985 war mit dem Unterstufenlehrplan der AHS identisch und stellte klar, dass das Lernangebot und die Anforderungen in der 1. Leistungsgruppe (LG) jenen der AHS-Unterstufe zu entsprechen haben. Er enthielt detaillierte Hinweise zur sowohl stoff- als auch kognitiv-prozessorientierten Differenzierung des Lehrangebots und der Anforderungen zwischen der 1. und 3. LG. Ihm war zu entnehmen, dass für die verschiedenen LG ein unterschiedliches Volumen für das „Wesentliche“

5 Die AHS ist tendenziell ein städtischer Schultyp, die MS der Standardschultyp im nichturbanen Bereich.

als auch unterschiedliche Ansprüche an die Komplexität der intellektuellen Operationen anzusetzen waren. Die Notenskala war damit kriterial mit Differenzierungen auf Lehrplanebene verbunden, die Notendefinitionen des § 14 LBVO waren, bei aller Interpretationsschwierigkeit aufgrund der Verwendung eher unbestimmter Rechtsbegriffe, anwendbar. Ein Hinweis auf die Entsprechungsverhältnisse zwischen den durch die Differenzierung im Lehrplan unterschiedlich materialisierten Notenskalen konnte den Aufnahmuvoraussetzungen für die AHS-Oberstufe entnommen werden. Das Schulorganisationsgesetz normierte, dass ein Gut in der mittleren LG einer positiven Beurteilung in der 1. LG gleichzuhalten war, mit der man in die AHS-Oberstufe übertreten konnte (§ 40 Abs. 3 SchOG). Die Skalen der 1. und 2. LG waren also offenbar um zwei Notengrade gegeneinander verschoben (vgl. auch Eder & Dämon, 2010, S. 46; Eder & Mayr, 2010, S. 158).

Im Hauptschullehrplan 2000 fanden sich dagegen keinerlei Hinweise auf eine Differenzierung des Lernangebotes für die LG mehr. Damit war auch keine inhaltliche Grundlage für unterschiedliche Anforderungsniveaus bei der Benotung mehr gegeben, weil die Notenstufen, wie dargestellt, immer auf lehrplanmäßige Anforderungen bezogen sind. Umso überraschender war, dass sich im Lehrplan nun der Hinweis fand, dass die Notenskalen gegeneinander verschoben seien. Sie wurden außerdem zueinander in eine Beziehung gesetzt, die mit den im SchOG normierten Aufnahmuvoraussetzungen in die AHS, die nach wie vor einen Unterschied von zwei Notengraden unterstellten, nicht zu vereinbaren waren: Die Anforderungen der höchsten LG hatten weiterhin der AHS-Unterstufe zu entsprechen, die Anforderungen der übrigen LG seien so zu dimensionieren, dass sich jede LG nach Möglichkeit um *eine* Notenstufe von der nächsthöheren unterscheide. Danach hätte ein „Befriedigend“ in der 2. LG für die Aufnahme in die AHS-Oberstufe qualifizieren müssen; tatsächlich war dafür nach den Bestimmungen des SchOG unverändert aber eine positive Prognoseentscheidung der Klassenkonferenz erforderlich.

1.2.2 Die Maßstäbe der „grundlegenden“ und der „vertieften“ Allgemeinbildung in der Neuen Mittelschule (2012 bis 2020)

Die seit dem Schuljahr 2008/09 im Modellversuch geführte Neue Mittelschule (NMS) wurde mit dem Schuljahr 2012/13 ins Regelschulwesen überführt und löste die Hauptschule ab. Anders als in der Hauptschule setzte die Differenzierung in den Gegenständen Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprache nun erst im dritten Jahr ein, wurde auf zwei Niveaus eingeschränkt und bezog sich ausschließlich auf die Leistungsbeurteilung. Eine permanente Auftrennung des Klassenverbandes und eine Differenzierung der Lernangebote war nun untersagt. Die Rechtskonstruktion wirkte in mehrerer Hinsicht wenig durchdacht.

Aus der Gleichheit der AHS-Unterstufen- und der Hauptschullehrpläne und der Entsprechung der Anforderungen zwischen der 1. LG der Hauptschule und der AHS-Unterstufe war zu schließen, dass AHS-Unterstufe und Hauptschule gleichermaßen auf die Vermittlung einer „grundlegenden“ Allgemeinbildung verpflichtet waren und der

Auftrag der „Vertiefung“, den das SchOG der AHS gab, offenbar den Oberstufenunterricht betraf. Es war daher – erstens – überraschend, dass für die in der 7. und 8. Schulstufe in den differenzierten Pflichtgegenständen nun vorgesehene Unterscheidung im Anforderungsniveau die Begriffe der „grundlegenden“ und der auf AHS-Niveau liegenden „vertieften“ Allgemeinbildung verwendet wurden.

Zweitens war den Übertrittsvoraussetzungen (§ 40 Abs. 2a SchOG) zu entnehmen, dass NMS-Schüler*innen nach der 1. oder 2. Klasse (d. i. die 5. oder 6. Schulstufe) nicht mit jeder positiven Note in den differenzierten Pflichtgegenständen in die nächsthöhere AHS-Klassenstufe wechseln können, sondern mindestens mit Gut beurteilt worden sein müssen. Daraus war zu schließen, dass das Anforderungsniveau bei der Benotung in der NMS gegenüber der AHS offenbar abzusenken war. Dafür bot die Kombination aus da wie dort gleichen Notendefinitionen mit einem zur AHS parallel geführten Lehrplan aber keinerlei rechtliche Grundlage.

Das Problem zeigte sich drittens erneut für die 3. und 4. Klassen (d. s. die 7. und 8. Schulstufe). Der Vorgabe im Schulorganisationsgesetz, der Lehrplan habe hier in den differenzierten Pflichtgegenständen eine Unterscheidung nach grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung vorzusehen (§ 21b Abs. 2 SchOG), wurde im Lehrplan nämlich nicht entsprochen. Im Zweiten Teil (Allgemeine didaktische Grundsätze) und im Dritten Teil (Schul- und Unterrichtsplanung) des Lehrplanes wurden die Bestimmungen des SchOG lediglich wiederholt, aber weder dort noch in den Lehrplänen der differenzierten Pflichtgegenstände der 3. und 4. Klasse inhaltlich in irgendeiner Weise konkretisiert.

Während der Hauptschullehrplan 1985 die Lernangebote für die LG noch als unterschiedlich ausgewiesen und der Hauptschullehrplan 2000 dies dann bereits nicht mehr getan hatte, war mit der nunmehrigen Auflösung der äußeren Differenzierung ein gleiches Lernangebot für alle Schüler*innen gewollt. Die Unterscheidung zwischen „grundlegender“ und „vertiefter“ Allgemeinbildung war definitiv nicht curricularer Art, sondern sollte unterschiedliche Beurteilungsmaßstäbe zum Ausdruck bringen. Dem SchOG war zu entnehmen, dass es dabei nicht um inhaltliche, sondern um Niveauunterschiede geht; bei der vertieften Allgemeinbildung habe man sich mit den (gleichen) Inhalten auf einem (nicht näher definierten) „höheren Komplexitätsgrad“ auseinanderzusetzen (§ 8 lit. n SchOG; vgl. zu dieser Problematik schon früh Westfall-Greiter, 2013).

Die Anforderungsunterschiede waren dadurch zum Ausdruck zu bringen, dass jeder Note ein Zusatz beizufügen war, aus dem hervorging, auf welches Niveau sie bezogen ist. Für die „vertiefte“ Allgemeinbildung (NMS-V) standen die Noten Sehr gut bis Genügend zur Verfügung. An die Stelle der Note Nicht genügend trat die Beurteilung auf dem Niveau der „grundlegenden“ Allgemeinbildung (NMS-G) auf den Stufen Befriedigend bis Nicht genügend (§ 18 Abs. 2a SchUG). Im Ergebnis ergab sich damit die folgende, de facto siebenstufige Skala: Sehr gut (NMS-V) – Gut (NMS-V) – Befriedigend (NMS-V) – Genügend (NMS-V) – Befriedigend (NMS-G) – Genügend (NMS-G) – Nicht genügend (NMS-G).

Ihr fehlte jede rechtliche und inhaltliche Grundlage. Nicht nur kennt das in § 14 LBVO normierte Notensystem lediglich fünf Stufen und enthält keinerlei Hinweise für

eine stärkere Abstufung von „Komplexitätsgraden“, insbesondere auch nicht für eine Binnendifferenzierung nicht genügender Leistungen in drei weitere Stufen. Das Notensystem ist auch deshalb mit der siebenstufigen Konstruktion unvereinbar, weil es die Existenz eines ausgewiesenen Kernlernzielbereiches (das „Wesentliche“) unterstellt, der sich in der siebenstufigen Skala gleichsam doppeln müsste (vertieftes sowie grundlegendes Befriedigend), ohne dass der Lehrplan inhaltliche Hinweise für die Vornahme dieser Unterscheidung geben würde.

Einer kriterialen Beurteilung ist aufgrund dieser Konstruktionsmängel jeder inhaltliche Boden entzogen.⁶ Es ergibt sich, wie Kremser feststellt, „dass die siebenstufige Beurteilungsskala der 7. und 8. Schulstufe NMS denkunmöglich mit den Notendefinitionen des § 14 LBVO in Einklang gebracht werden kann und somit eine solcherart vorgenommene Beurteilung rechtlich nicht gedeckt ist“ (Kremser, 2020, S. 145).

1.2.3 Die Maßstäbe „Standard“ und „Standard AHS“ in der Mittelschule (seit 2020)

Mit Beginn des Unterrichtsjahres 2020/21 wurde ein neues System in der nunmehr so genannten Mittelschule wirksam. Die Niveaudifferenzierung setzt bereits auf der 6. Schulstufe ein, die Niveaubezeichnung lautet nun „Standard“ und „Standard AHS“; zudem werden die Schulen ermächtigt, dauerhaft LG einzurichten. Den Übertrittsvoraussetzungen kann entnommen werden, dass die Niveaus in gleichem Maße gegeneinander verschoben sind, wie dies für die Niveaus der „grundlegenden“ und der „vertieften“ Allgemeinbildung gegolten hatte (vgl. § 40 Abs. 2 und 3 SchOG). Auf jedes der beiden Niveaus ist die fünfstufige Notenskala anzuwenden, im Zeugnis ist auszuweisen, nach welchem Niveau beurteilt wird. Die Verschiebung um zwei Notenstufen gegeneinander führt faktisch erneut zu einer siebenstufigen Notenskala. Aufgrund der unveränderten Lehrpläne besteht auch die in 1.2.2 erläuterte Problematik unverändert.

1.2.4 Zur Frage der Anforderungsniveaus hinter den Stufen der „siebenteiligen Skala“

Die bisherige Analyse hat gezeigt, dass bereits die Leistungsbeurteilung nach der herkömmlichen fünfteiligen Notenskala pseudo-kriterial ist, wenn „das Wesentliche“ nicht verbindlich und einheitlich definiert wird. Als bedeutende Orientierung konnten zumindest für die Gegenstände Deutsch, Englisch und Mathematik auf der 4. und 8. Schulstufe die als Regelstandards konzipierten Bildungsstandards identifiziert werden. Danach kann die Leistungsbeurteilung durch eine Lehrkraft als kriterial valide

⁶ Man kann sich die Widersprüche am Beispiel einer Leistung verdeutlichen, die auf dem Niveau „vertieft“ mit Genügend zu beurteilen wäre. Dies wäre der Fall, wenn eine Person das Wesentliche des Lehrplanes im betreffenden Beurteilungsabschnitt überwiegend beherrscht. Diese hat mehr geleistet als jemand, der auf dem Niveau „grundlegend“ mit Befriedigend zu beurteilen ist. Für Letzteren gilt aber, dass er das Wesentliche des gleichen (!) Lehrplanes zur Gänze beherrscht.

und angemessen kalibriert gelten, wenn Schüler*innen, die die Bildungsstandards vollständig erreichen, aber nicht übertreffen, mit der Note Befriedigend beurteilt werden.

Für die faktisch siebenstufige Skala in der (Neuen) Mittelschule, die, wie dargestellt, mit den gesetzlichen Notendefinitionen nicht mehr sinnvoll in Verbindung gebracht werden kann, ist damit die Frage aufgeworfen, welches der beiden Befriedigend – „grundlegend“ oder „vertieft“ – die Erreichung der Bildungsstandards anzeigen soll. Dies ist für das Befriedigend „vertieft“ der Fall, wie die folgende Überlegung zeigt.

Während die Volksschule als Gesamtschule mit fünf Notenstufen das Auslangen findet, wird die Heterogenität der Leistungen auf der Sekundarstufe I de facto durch sieben Notenstufen abgebildet. Man kann begründet vermuten, dass dieses System die Beurteilungsstufen nicht einfach feiner granuliert, sondern dem Deckeneffekt bei der Benotung auf der Primarstufe durch eine Ausdifferenzierung der dort sehr häufig vergebenen guten Noten entgegenwirkt. Bei den Bildungsstandardtestungen 2017 in Mathematik auf der 4. Schulstufe haben beispielsweise 8 % der Schüler*innen die Standards nicht erreicht, 10 % haben sie teilweise erreicht, 66 % haben sie erreicht und 16 % haben sie übertroffen (BIFIE, 2019). Dies müsste sich darin niederschlagen, dass etwa zwei Drittel der Schüler*innen im Fach Mathematik mit der Note Befriedigend und nur etwa ein Sechstel mit den Noten Gut und Sehr gut beurteilt werden. Tatsächlich werden für die Volksschulzeugnisse aber stark rechtsschiefe Verteilungen berichtet, der Anteil der Noten Sehr gut und Gut in Mathematik in den Zeugnissen der 4. Schulstufe liegt bei etwa 75 % (Wallner-Paschon, 2009; Schmid et al., 2016). Geht man davon aus, dass die Beurteilungsstrenge auf dem Niveau „grundlegend“ ungefähr der Beurteilungsstrenge in der Volksschule entspricht, dann ist zu erwarten, dass auf dieser Skala mit Befriedigend beurteilte Schüler*innen die Bildungsstandards nicht vollständig erreicht haben.

2. Analyse der Praxis der Notengebung

2.1 Befunde zur Leistungsbeurteilung vor Einführung der NMS

Bisher vorliegende Forschungsergebnisse zur Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I (z. B. Eder, 2002; Eder & Dämon, 2010) beziehen sich überwiegend auf die Zeit vor Einführung der NMS und betreffen daher das Verhältnis zwischen der AHS auf der einen Seite und der Hauptschule auf der anderen Seite.

Dabei konnte zunächst *Schultypeneffekten* nachgegangen werden. Auf Basis der Analyse von Daten aus den frühen PISA-Untersuchungen sowie aus den 2007 durchgeführten Pilot-Untersuchungen zu den Bildungsstandards zeigt sich: AHS und 1. LG der Hauptschule unterscheiden sich nicht wesentlich in den Mathematikleistungen, die 2. LG liegt ungefähr 0,8 Standardabweichungen darunter, die 3. LG ca. 1,4 Standardabweichungen. In Englisch sind die Differenzen deutlicher: die 1. LG liegt 0,4 Standardabweichungen unter der AHS, die zweite 1,2, die dritte 1,8 Standardeinheiten (Eder & Dämon, 2010, S. 23). Die Größe dieser Unterschiede bildet keine ausreichende Legi-

timisation für die schulrechtliche Festlegung von jeweils zwei Notenstufen Unterschied zwischen den LG⁷.

Die von Eder und Dämon (2010) durchgeführte Analyse *regionaler Effekte* erbrachte heterogene Ergebnisse. Die AHS erzielt in Englisch unabhängig von der Region – hier aufgeteilt nach ländlichen Gemeinden, Kleinstädten, mittleren Städten und Großstadt (Wien) – durchgehend relativ ähnliche Leistungen, in Mathematik gehen diese mit zunehmender Gemeinde-/Stadtgröße etwas zurück. Auch in den LG der Hauptschule sind die regionalen Einflüsse in Englisch relativ gering. In Mathematik hingegen waren die Leistungen in der AHS in der Großstadt um 0,4 Einheiten niedriger als in ländlichen Gemeinden, in der 1. LG um fast zwei Streuungseinheiten, in der 2. und 3. LG um jeweils 0,7 Streuungseinheiten.

Haben diese Unterschiede Einfluss auf die Notengebung? Auch hier ist die AHS weitgehend unbeeinflusst von der Art der Region, nicht jedoch die Hauptschule. In der 1. LG sind trotz deutlich geringerer Leistungen die Noten in Wien erheblich günstiger als in den anderen Regionen, ebenso in der 2. LG. Lediglich in der 3. LG sind die Noten in der Großstadt im Durchschnitt nicht besser als in den anderen Regionen (Eder & Dämon, 2010, S. 24 f., S. 49).

Österreich gehört, zusammen mit seinen Nachbarn Deutschland und Tschechien, zu jenen Ländern, in denen der Einfluss des familiären Hintergrunds der Schüler*innen auf ihren Erfolg in der Schule besonders hoch ist (OECD, 2018). Entsprechend weisen Eder und Dämon darauf hin, dass sich *Einflüsse der sozialen Herkunft der Schüler*innen* vielfach aufzeigen lassen:

„Bereits der Zugang zur Sekundarstufe I ist in hohem Maße durch den familiären Hintergrund geprägt. Kinder aus Kernfamilien mit hohem Bildungsstatus besuchen zu 80 % die AHS; wenn beide Eltern einen niedrigen Bildungsstatus aufweisen, sind es lediglich 10 % – 15 %. Schüler/innen, die der untersten Stufe des HISEI-Index zugeordnet werden, liegen gegenüber jenen aus der obersten Stufe etwa 50 PISA-Punkte zurück; das entspricht einer halben Standardabweichung. [...] Je höher die elterlichen Bildungsabschlüsse, desto höher generell auch die Bildungsaspirationen der Kinder.“ (Eder & Dämon, 2010, S. 53).

Da von den tatsächlich erhaltenen Noten der Zugang zu den weiterführenden Schule abhängt, implizieren diese Ergebnisse, dass die Berechtigung zum Aufstieg in höhere Schulen in städtischen Hauptschulen mit deutlich geringeren fachlichen Kompetenzen erworben werden kann.

Der *Zusammenhang zwischen Noten und Leistungen* in (externen) Schulleistungstests ist zwischen den Schultypen bzw. LG sehr verschieden. In der AHS und der 1. LG findet sich eine relativ gute Entsprechung zwischen Note und Leistungsergebnis; in der 2. und 3. LG ist eine solche Entsprechung hingegen kaum noch feststellbar. Grund da-

⁷ Die Noten in den sog. Hauptfächern (Deutsch, Englisch, Mathematik) sind in der Sekundarstufe I tendenziell normalverteilt (vgl. Eder & Dämon, 2010, S. 19 bzw. S. 38). Dies ist ein Hinweis auf die Anwendung der gesetzlich unzulässigen Sozialnorm. Dabei weisen die Noten eine Streuung von ungefähr $SD = 1$ auf. Als Differenz zwischen den Leistungsgruppen wäre daher am ehesten *eine* Notenstufe sachlich gerechtfertigt.

für ist u. a. die außergewöhnlich große Streubreite der fachlichen Leistungen, die bei gleicher Note auftreten (vgl. Eder & Dämon, 2010, S. 41–42).

2.2 Veränderungen in der Notengebung auf der Sekundarstufe I seit Einführung der NMS

Die zueinander durchaus auch in Konkurrenz stehenden Schultypen der Sekundarstufe I können sich einerseits jeweils durch die Qualität der pädagogischen Prozesse profilieren. Die NMS wurde nicht zuletzt als Modell gesehen, dem es aufgrund seiner pädagogischen Qualität – begünstigt durch mehr Ressourcen und einschlägige Erfahrungen mit einer stärker individualisierenden didaktischen Ausrichtung – gelingen sollte, sich als attraktive Alternative zur AHS-Unterstufe zu präsentieren bzw. AHS-Standorte zu motivieren, das NMS-Konzept zu übernehmen. Andererseits gilt die AHS vielfach als der Schultyp mit den höheren Leistungsansprüchen, sodass auch die Beurteilungsstrenge ein potenzielles Instrument im Wettbewerb zwischen den Schultypen sein könnte.

Vor diesem Hintergrund ist zunächst interessant, ob die Einführung der NMS die Notengebung in den Schultypen verändert hat. Insgesamt liegen dazu allerdings nur wenige aussagekräftige Daten vor: Aus den Daten, die im Rahmen der Überprüfung der Bildungsstandards (BIST) 2012 in Mathematik (8. Schulstufe) erhoben wurden, lässt sich in etwa die Ausgangssituation rekonstruieren. Die Erhebung erfolgte zu einem Zeitpunkt, wo die NMS noch nicht als Regelschule eingeführt, sondern im Erprobungsstadium war; ihr gegenüber stand das Leistungsgruppensystem der Hauptschule, in dem dezidiert die 1. LG als Äquivalent der AHS-Unterstufe verstanden wurde. Mit dem Erhebungsjahr 2017 liegt eine neuerliche Messung der Bildungsstandards im Fach Mathematik zu einem Zeitpunkt vor, wo die Etablierung der NMS als Regelschule abgeschlossen ist, und die beiden Hauptformen der Sekundarstufe I konsolidiert nebeneinander existieren. Im Folgenden werden daher die Notenverteilungen in Mathematik für diesen Zeitraum miteinander verglichen. Datenbasis sind die Begleiterhebungen zu den Bildungsstandards, allerdings liegen für Mathematik nicht die Jahresnoten, sondern die Semesternoten⁸ vor.

Abbildung 1 bringt eine vergleichende Gegenüberstellung der Notenverteilungen.

8 Semesternoten sind möglicherweise etwas ungünstiger als die Jahresnoten, weil es Schüler*innen, auch aufgrund des Frühwarnsystems, häufig gelingt, Leistungsdefizite im zweiten Semester auszugleichen. Zudem gibt es die Vermutung, dass Lehrpersonen schlechtere Noten vergeben, um die Schüler*innen zu größeren Anstrengungen zu motivieren.

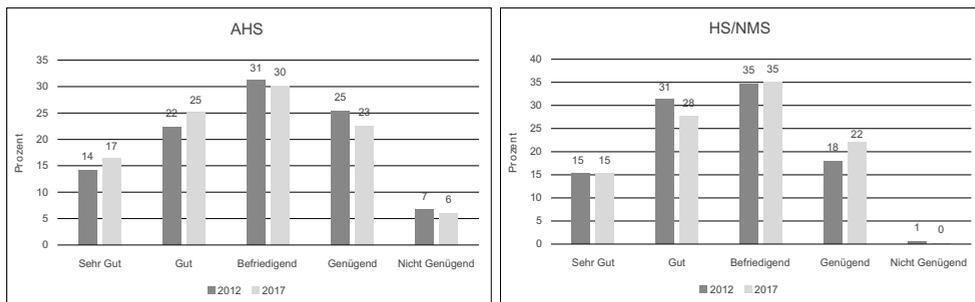


Abbildung 1: Notenverteilungen in Mathematik, 8. Schulstufe, 2012–2017

Anmerkungen: Eingetragen ist die Verteilung der im Zuge der BIST-Überprüfungen erhobenen Semesternoten in Mathematik; es wurde auf ganze Zahlen gerundet. Im Schaubild HS/NMS werden die Verteilungen aus der 1. LG der HS (2012) mit den Verteilungen im Bereich „vertiefter“ Allgemeinbildung der NMS (2017) verglichen.⁹

Die Darstellungen zeigen für die AHS eine Tendenz zur vermehrten Vergabe der Noten Sehr gut und Gut¹⁰, für die NMS geht die Anzahl der Gut um knapp 4 Prozentpunkte zurück, dafür steigt die Zahl der Genügend um ungefähr den gleichen Betrag an. 2012 umfasst die AHS ca. 35 % der getesteten Schüler*innen¹¹, 2017 sind es ca. 37 %. Die 1. LG für Mathematik in der Hauptschule umfasste 2011 ca. 31 % der Teilnehmer*innen, 2017 wurden ca. 45 % der NMS-Schüler*innen nach „vertiefter“ Allgemeinbildung beurteilt.

Zusätzlich wird analysiert, ob sich die Anforderungen für die Zuteilung von Noten verändert haben. Eine Schätzung dazu ist möglich, indem man gegenüberstellt, welche Scores in den Bildungsstandardüberprüfungen mit den jeweiligen Noten¹² verknüpft sind. Als Leistungsmaß wird der Durchschnittswert aus 10 *plausible values* (PV), die für die einzelnen Schüler*innen berechnet wurden, verwendet. Für den einschlägigen Vergleich wird geprüft, welchen *durchschnittlichen* Messwert (Punktezahl) Schüler*innen bei den einzelnen Notenstufen aufweisen. Abbildung 2 zeigt diese Zuordnung.

9 Bei der Erhebung 2017 besuchten etwa 15 % der Teilnehmer*innen noch eine Hauptschule. Sie sind in die statistischen Auswertungen nicht einbezogen.
 10 Damit setzt sich ein Trend fort, der in der AHS-Unterstufe bereits für den Zeitraum 1994 bis 2004 aufgezeigt wurde (Eder, 2007, S. 82).
 11 Dieser Prozentsatz ist nicht mit dem Anteil an der Jahreskohorte der Schüler*innen identisch, sondern bezieht sich lediglich auf die in den BIST teilnehmenden Schüler*innen.
 12 Die Scores aus den BIST-Überprüfungen sind nicht die Grundlage für die Notengebung, vielmehr lagen die Semesternoten zum Zeitpunkt der Testung bereits vor. Die BIST-Leistungen können als eine valide Messung der Kompetenz in Mathematik verstanden werden, die ungefähr zeitlich parallel zu den Leistungsfeststellungen der Lehrpersonen erfolgte.

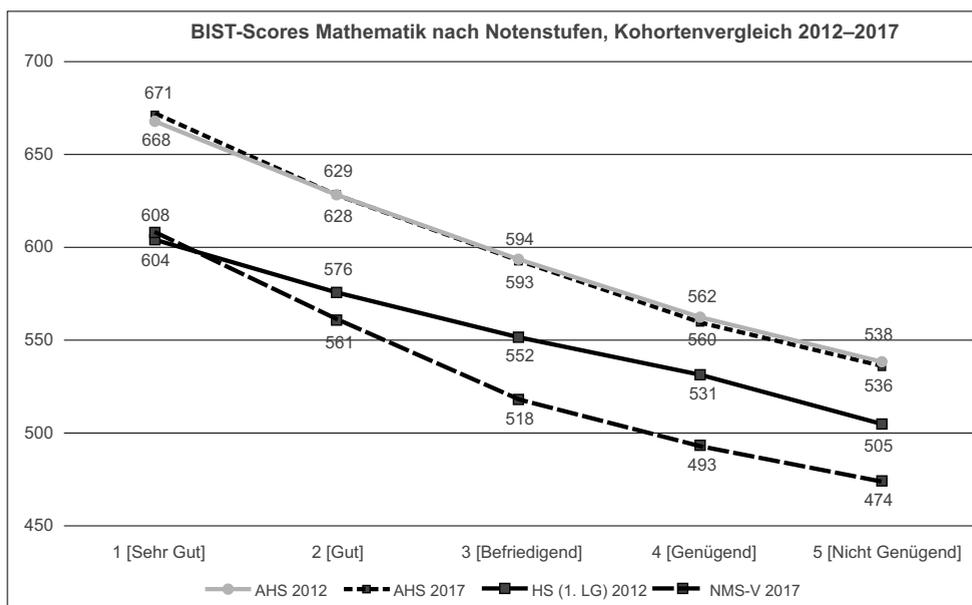


Abbildung 2: Durchschnittliche Mathematik-BIST-Scores nach Notenstufen, Kohortenvergleich 2012–2017

In der AHS haben sich die Leistungsmaßstäbe für die einzelnen Noten von 2012 bis 2017 nicht verändert, sondern sind mit geradezu erstaunlicher Treffsicherheit gleich geblieben. In der NMS besteht eine solche Übereinstimmung lediglich für die Note Sehr gut, für die übrigen Noten zeigt sich eine zunehmende Absenkung der Standards.¹³

Da in der AHS die Maßstäbe gleichgeblieben sind, lässt sich aus der Zunahme guter Noten der Schluss ziehen, dass dort – aus welchen Gründen auch immer – die Häufigkeit guter Leistungen in Mathematik im Vergleichszeitraum trotz eines größeren Schüler*innenanteils gestiegen ist. Für die Entwicklung von der Hauptschule zur NMS lässt sich ein solcher Schluss nicht ziehen (eine gleichbleibende bzw. leicht verschlechterte Notenverteilung in Verbindung mit abgesenkten Leistungsmaßstäben weist eher in die gegenteilige Richtung)¹⁴. Die Aussagen beziehen sich auf die Leistungen, die in den Bildungsstandards gemessen wurden bzw. die ungefähr gleichzeitig vorliegenden Semesternoten.

13 Möglicherweise ist ein Teil der Unterschiede auch auf Veränderungen in der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft zurückzuführen. Österreichweit hat von 2012 bis 2017 der Anteil der Schüler*innen in allgemeinen Pflichtschulen (APS) gegenüber der AHS um 2 Prozentpunkte abgenommen, der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund ist insgesamt um 3 Prozentpunkte gestiegen. Der Anteil der Eltern mit Hochschulabschluss ist um 8 Prozentpunkte auf 29% gestiegen. Eine Differenzierung dieser Angaben nach Schultypen liegt nicht vor, es ist aber anzunehmen, dass sich eher Schüler*innen aus höher gebildeten Elternhäusern für die AHS entschieden haben (BIFIE, 2018, S. 61).

14 Dem widerspricht *nicht*, dass im Ergebnisbericht für die Mathematik-Bildungsstandards 2017 insgesamt eine Zunahme von 7 Punkten für die APS berichtet wird, während sich für die AHS ein Rückgang um 1 Punkt ergibt (BIFIE, 2018, S. 65). Vielmehr liegt eine Spreizung der Leistungen vor – auch die Anzahl nicht oder nur teilweise erreichter Bildungsstandards hat in diesem Zeitraum in der AHS zugenommen, während sie in der APS gesunken ist.

2.3 Notenstufen und Kompetenzen

2.3.1 Noten und Kompetenzen in Mathematik

Ausgehend von der gesetzlichen Definition der Notenstufen sollten alle Schüler*innen mit der Note Sehr gut und wohl auch der Großteil jener mit der Note Gut (jeweils AHS bzw. NMS-V) die Bildungsstandards „übertroffen“ haben (vgl. dazu Abschn. 1.1 und 1.2.4). Mit „Befriedigend“ beurteilte Schüler*innen sollten die Standards zumindest „erreicht“, Schüler*innen mit einem Genügend zumindest „teilweise“ erreicht haben. Schüler*innen mit der Note Nicht genügend sollten die Standards nicht erreicht haben; Gleiches gilt für alle in NMS-G mit Befriedigend bis Nicht genügend beurteilten Schüler*innen.

Aus Tabelle 2 ist auf Basis der BIST-Daten für Mathematik 2018 ablesbar, in welchem Ausmaß diese Annahmen zutreffen.

Für die AHS lässt sich noch am ehesten eine sinnvolle Übereinstimmung zwischen Noten und Kompetenzen ablesen: „Sehr gute“ und „gute“ Schüler*innen haben zu mehr als 95 % jeweils die Bildungsstandards erreicht oder sogar übertroffen. In der gleichzuhaltenden NMS-V erreichen viel weniger Schüler*innen dieses Niveau.

Tabelle 2: Erreichung der Bildungsstandards Mathematik nach Schultyp und Notenstufe

Bildungsstandards		Note				
		1	2	3	4	5
AHS	übertroffen	41,6	16,4	5,9	1,7	0,5
	erreicht	57,0	78,8	81,8	73,4	59,0
	teilweise erreicht	1,3	4,5	11,5	22,4	36,0
	nicht erreicht	0,1	0,3	0,8	2,4	4,5
	N=	3675	5565	6709	5024	1342
NMS-V	übertroffen	11,2	2,5	0,5	0,0	2,6
	erreicht	77,5	70,4	48,9	32,2	20,5
	teilweise erreicht	9,6	23,2	39,6	49,5	48,7
	nicht erreicht	1,7	3,9	11,0	18,3	28,2
	N=	4120	7457	9461	5951	39
NMS-G	übertroffen	3,8	0,0	0,0	0,0	0,0
	erreicht	63,5	48,9	16,1	7,7	4,1
	teilweise erreicht	13,5	29,5	49,8	40,7	36,9
	nicht erreicht	19,2	21,6	34,1	51,6	59,0
	N=	52	88	4584	5158	1020

Anmerkung: NMS-V, NMS-G Beurteilung nach vertiefter/grundlegender Allgemeinbildung in der NMS. *Grau hinterlegt*, wenn $N \leq 20$.

Hält man das Erreichen der Bildungsstandards für ein aussagekräftiges Kriterium, stimmt die Tabelle sehr nachdenklich. So fallen unmittelbar die erfolgreichen Gymnasial*innen mit der Note Nicht genügend ins Auge: 59,5% von ihnen haben die Bil-

dungsstandards „erreicht“ oder „übertraffen“ (man vergleiche dies bspw. mit den „sehr guten“ Schüler*innen aus NMS-V, von denen 11,3 % die Bildungsstandards nur teilweise oder gar nicht erreicht haben). Bei NMS-G wiederum haben 16 % der Schüler*innen mit der Note Befriedigend die Standards erreicht (das sind 738 Jugendliche), bei der Note Genügend sind es 7,7 % (397 Personen), bei der Note Nicht genügend immer noch 4,1 % (42 Personen). Insgesamt sind das 1 177 Schüler*innen, deren Benotung im System AHS bzw. NMS-V einem Nicht genügend entspricht (und aufgrund der Zuordnung zu einem Leistungszweig auch durch die Jahresnote nur noch selten ausgeglichen werden kann). Dies ist ein Hinweis auf eine – durch die Verdrängung der Sach- durch die Sozialnorm verursachte (?) – systembedingte nachhaltige Benachteiligung.

2.3.2 Noten und Kompetenzen in Englisch

Die Erfassung der Bildungsstandards in Englisch resultiert nicht – wie in Mathematik – in einem einzigen Kompetenzscore, sondern basiert auf den vier voneinander nicht völlig unabhängigen, aber doch eigenständigen Dimensionen *Reading*, *Listening*, *Writing*, *Spelling*, die am „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GERS) ausgerichtet sind. Dieser unterscheidet die Niveaustufen A, B und C mit jeweils zwei Unterstufen. Für die Sekundarstufe 1 sind die Abstufungen A1, A2 und B1 relevant, wobei die Erreichung von B1 als Regelstandard für den Abschluss der Sekundarstufe aufgefasst wird.¹⁵ Auf dieser Unterebene geht es um „fortgeschrittene Sprachverwendung“.¹⁶

Die nachfolgenden Analysen zum Verhältnis von Noten und Kompetenzen werden aus Raumgründen exemplarisch an der Dimension *Reading* durchgeführt. Für die Erstellung der Zuordnung zu einem Sprachniveau wurden die aus der BIST-Messung 2019 vorliegenden 10 *plausible values* gemittelt und nach den im Bericht zu BIST-19 (BIFIE, 2020, S. 41) angegebenen Grenzen den einzelnen Sprachniveaus zugeordnet. Als Noten stehen wiederum die Semesternoten zur Verfügung. Hinsichtlich der erwarteten Höhe der Zusammenhänge ist einschränkend daran zu erinnern, dass *Reading* nur eine von vier beurteilungsrelevanten Dimensionen darstellt. Eine Zuordnung der Sprachniveaus zur inhaltlichen Definition der Notenstufen ist schwierig. Es erscheint jedoch sinnvoll, Stufe B1 – auf der es um selbstständiges Anwenden von Sprache geht – mit den Definitionen für die Noten Sehr gut und Gut in Verbindung zu setzen.

Tabelle 3 zeigt die Verteilung der Niveaustufen nach den Noten, getrennt für die verschiedenen Schultypen bzw. LG. Auf die AHS entfallen ca. 34 % der Schüler*innen, auf die MS (Standard) 15 %, auf die MS (Standard AHS) 51 %.

15 „Die Bildungsstandards beschreiben als Regelstandards fachliche Grundkompetenzen auf den GERS-Niveaus A2 und B1“ (Presseunterlage anlässlich der Präsentation der Bildungsstandards-Ergebnisse für Englisch, 2019; https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b02b589a-bcae-45ce-b298-83613f1dd51c/PU_20200221_k.pdf)

16 Vgl. <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>

Tabelle 3: Bildungsstandards Englisch (*Reading*) nach Schultyp und Notenstufe

Schultyp	GERS-Niveau	Note				
		1	2	3	4	5
AHS	B1	94,7	83,3	63,8	38,9	21,6
	A2	5,3	16,6	36,0	60,8	77,1
	A1	0,1	0,0	0,2	0,3	1,4
	N=	4818	7181	7024	3940	515
MS (SAHS)	B1	80,2	50,0	20,6	8,7	0,0
	A2	19,6	49,6	77,3	87,3	88,6
	A1	0,3	0,4	2,0	4,0	11,4
	N=	5099	10262	12465	7262	35
MS (S)	B1	58,5	51,2	2,9	0,9	1,1
	A2	29,3	42,9	88,1	78,2	69,0
	A1	12,2	6,0	9,0	21,0	29,8
	N=	41	84	5226	4556	794

Anm.: MS (S) Beurteilung nach „Standard“, MS (SAHS) Beurteilung nach „Standard AHS“. *Grau hinterlegt*, wenn $N \leq 20$.

Gymnasiast*innen mit der Note Sehr gut liegen zu fast 95 % auf dem Niveau B1, weitere 5 % auf A2. Die Quote für A2 steigt mit den Noten kontinuierlich an. Bemerkenswert erscheint, dass von den mit Nicht genügend beurteilten Schüler*innen immerhin fast 22 % Englisch auf B1-Niveau beherrschen.

Für die MS mit „Standard AHS“ scheint charakteristisch, dass – im Vergleich zur AHS – auf allen Notenstufen die Quoten von Schüler*innen auf B1 deutlich niedriger sind, die Verteilung jedoch jener der AHS sehr ähnlich ist.

Wo nach „Standard“ beurteilt wird, sind die Unterschiede zwischen den Notenstufen Befriedigend bis Nicht genügend, die schulrechtlich alle einem Nicht genügend gleichzuhalten sind, tendenziell gering. Es fällt auf, dass fast 3 % der Schüler*innen mit der Note Befriedigend Englisch auf dem Niveau B1 beherrschen (ebenso jeweils 1 % mit der Note Genügend bzw. Nicht genügend).

Insgesamt bestätigen sich die Trends, die in Mathematik sichtbar geworden sind: hohes Leistungsniveau (B1) als Voraussetzung für sehr gute Noten in der AHS, deutlich mehr sehr gute und gute Noten für das Leistungsniveau A2 in der MS sowie eine kleine Gruppe hochkompetenter Schüler*innen (B1) mit Noten, die schulrechtlich ein Nicht genügend bedeuten.

2.4 Herkunftseffekte als Indikatoren für die Förderwirkung der MS

Die bildungspolitischen und schulpädagogischen Erwartungen an die NMS sind bei Altrichter, Pocrnja, Nagy und Mauch (2015) ausführlich dargestellt. Die Zielbeschreibung des Bildungsministeriums sieht die NMS als „Leistungsschule“: „Leistung und Förderung“ seien „die zwei wesentlichen Säulen“ (BMUKK, 2013, S. 3, zit. n. Altrichter et al. 2015, S. 23). Unter dem Förderaspekt wird an gleicher Stelle betont, dass ein Kind genügend Zeit und Unterstützung erhält, „um Lerninhalte im eigenen Lerntempo erfassen zu können“. Unter dem Leistungsaspekt wird betont, dass ein Kind „in seinen Begabungen und Talenten bestmöglich und individuell gefördert“ wird, wobei vor allem dem Teamteaching „als Unterstützung von Individualisierung und innerer Differenzierung“ eine wichtige Rolle zugeschrieben wird.

Spezifische Zielsetzungen der Leistungsbeurteilung werden seitens des Bildungsministeriums nur ansatzweise angesprochen, doch lässt sich aus der Zusammenschau verschiedener Dokumente rekonstruieren, dass von einer neuen Lernkultur und verstärkter individueller Förderung erwartet wird, dass Nachteile der sozialen Herkunft ausgeglichen werden. Die Förderung von Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit ist ein wichtiges übergreifendes Ziel der NMS-Reform (Altrichter et al., 2015, S. 26). Danach wäre also zu erwarten, dass nachteilige Herkunftseffekte auf die Leistungsentwicklung ausgeglichen werden und die Beurteilung der Leistungen durch die Lehrpersonen objektiver und valider wird. Als dafür wirksame Faktoren könnten insbesondere die kleineren Klassengruppen, die angestrebte stärkere Individualisierung des Unterrichts und die bessere Wahrnehmung der einzelnen Schüler*innen im Rahmen des Teamteaching vermutet werden.

Die Überprüfung dieser Annahmen ist durch einen Kohortenvergleich in Verbindung mit einem Vergleich zwischen den Schultypen möglich. Eine mögliche Datenbasis dafür bilden die Daten aus den BIST-Messungen für Mathematik 2012 und 2017. Neben den Leistungsscores und den Semesternoten der Schüler*innen wurde in beiden Testungen auch der *Bildungsstatus* der Eltern erhoben. Er bildet einen guten Indikator für den sozialen Hintergrund. Der Bildungsstatus verteilt sich nach Schultypen (AHS, NMS) unterschiedlich, in beiden Schultypen liegen aber alle Ausprägungen vor (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Verteilung des elterlichen Bildungsstatus 2012 und 2017

	M12		M18	
	AHS	HS	AHS	NMS
1 max. Pflichtschule	4,7	15,7	2,9	10,9
2 Berufsschule, Meisterausbildung, Schule für Gesundheitspflege	20,7	49,9	18,7	47,1
3 max. Schule mit Matura	31,4	23,5	26,1	24,5
4 Universität, Fachhochschule oder Pädagogische Akademie	43,1	11,0	52,3	17,5

Anm.: Prozentangaben. Eingetragen ist die höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern. N = 66.284 (2012) bzw. 53.791 (2017).

Theoretisch ist zu unterscheiden zwischen primären Herkunftseffekten (vgl. Boudon, 1974) und Beurteilungseffekten. Primäre Herkunftseffekte sind dadurch definiert, dass Schüler*innen aufgrund eingeschränkter oder fehlender familiärer Förderung in der Schule schlechtere Leistungen erbringen und folglich schlechtere Noten erhalten (vgl. Leitgöb et al., 2014). Ein Beurteilungseffekt als sekundärer Herkunftseffekt liegt vor, wenn Schüler*innen aufgrund ihrer Herkunft unterschiedlich beurteilt werden. Im Anschluss an Bourdieu wird der Schule als „Mittelschichtinstitution“ unterstellt, dass Kinder mit ähnlicher sozialer Herkunft wie ihre Lehrpersonen bei der Notenvergabe bevorzugt bzw. Kinder aus der „Unterschicht“ benachteiligt würden (vgl. die kritische Darstellung bei Ostermann & Neugebauer, 2021). Einfache Korrelationen zwischen dem Bildungsstatus der Eltern und der erhaltenen Note lassen daher keinen Schluss auf soziale Benachteiligung zu, weil primäre Herkunftseffekte und Beurteilungseffekte konfundiert werden und nicht von vorneherein feststeht, dass die Zusammenhänge linear sind.

Für die Analyse wird daher ein deskriptiver Zugang gewählt, aus dem unmittelbar ersichtlich ist, in welchem Ausmaß Unterschiede bestehen. Aus den Grafiken in den folgenden Abschnitten lässt sich unmittelbar ablesen, (1) wie ausgeprägt die primären Herkunftseffekte in den verschiedenen Schultypen sind, (2) ob im Verhältnis der erreichten Leistung und der dafür erhaltenen Note Unterschiede zwischen Schüler*innen mit verschiedenen familiären Hintergründen bestehen und ob zwischen 2012 und 2017 strukturelle Veränderungen stattgefunden haben. Da es sich jeweils um Vollerhebungen handelt, könnten die Daten direkt und ohne Rückgriff auf Signifikanztests interpretiert werden.

2.4.1 Herkunftseffekte in der AHS-Unterstufe

Abbildung 3 liefert ein sehr eindeutiges Bild. Die *Abstände* zwischen den im rechten Teil der Grafik dargestellten Linien repräsentieren die unterschiedlichen Leistungswertelwerte für die einzelnen Noten für 2017, in Abhängigkeit vom Bildungsstatus. Hier sieht man – im Vergleich mit der analog gestalteten linken Seite der Grafik – relativ gut die (schon früher beschriebene) Entwicklung in den letzten Jahren: In der AHS haben sich die Leistungsmaßstäbe kaum verändert.

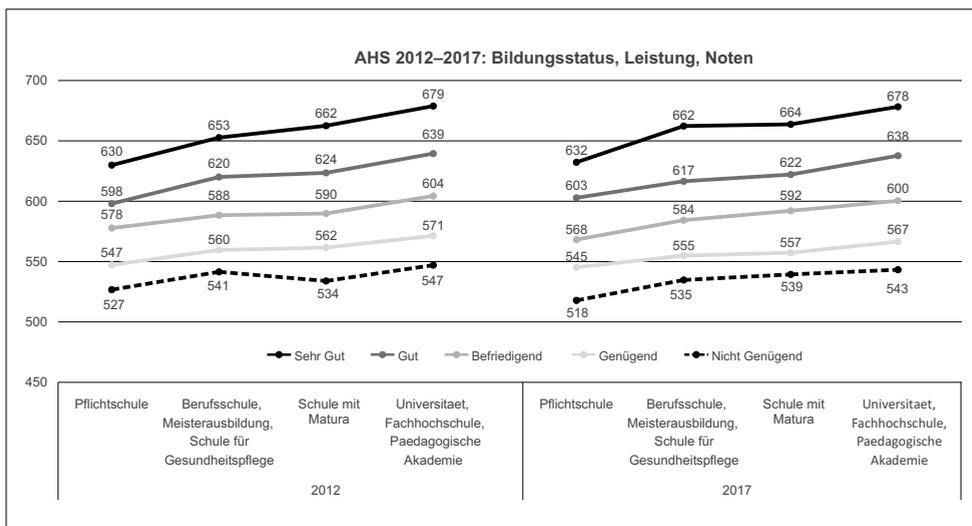


Abbildung 3: Zusammenhang zwischen Bildungsstatus der Eltern, Leistung in den Bildungsstandards und erreichten Noten in der AHS. Kohortenvergleich.

Der Verlauf der Linien repräsentiert den Herkunftseffekt: Die Scores für Schüler*innen aus Familien mit niedrigem Bildungsstatus sind durchschnittlich geringer (primärer Herkunftseffekt) und für fast alle Notenstufen zeigt sich ein ansteigender Verlauf der für die Note im Durchschnitt erforderlichen Scores (sekundärer Herkunftseffekt). Das bedeutet, dass Schüler*innen aus Familien mit niedrigem Bildungsstatus deutlich weniger Punkte für die gleiche Note erreichen müssen als Schüler*innen aus „Akademikerfamilien“. Die Note Sehr gut erreichen Schüler*innen aus Familien mit maximal Pflichtschulbildung im Testjahr 2017 mit durchschnittlich 632 Punkten, Schüler*innen aus Akademikerfamilien jedoch mit durchschnittlich 678.¹⁷ Bei der Testung 2012 sind die Werte geringfügig niedriger, weisen aber die gleiche Struktur auf. Überraschend erscheint insgesamt der überwiegend gleichförmige lineare Anstieg.

2.4.2 Herkunftseffekte in der Hauptschule (1. LG) bzw. NMS-V

NMS-V kann aus schulrechtlicher Sicht direkt mit der AHS-Unterstufe verglichen werden. Die Zuordnung umfasst in Mathematik ca. 45 % der Teilnehmer*innen und liegt damit deutlich über der Größenordnung der 1. LG in der früheren Hauptschule (30 % in der BIST-Testung 2012). Zwischen 2012 und 2017 ist der AHS-Anteil an der Alterskohorte leicht gestiegen. Unter der Annahme, dass die AHS im Schnitt Schüler*innen mit höheren kognitiven Fähigkeiten aufnimmt, muss dies zur Folge haben, dass die

17 Trotz des hohen Punktelevels für die Note Sehr gut weisen in der AHS mehr als doppelt so viele Kinder aus Akademikerfamilien die Beurteilung mit Sehr gut oder Gut auf als Schüler*innen aus Familien mit Pflichtschulbildung (45 % vs. 22 %) – ein Hinweis auf die insgesamt besseren Lernvoraussetzungen bei Kindern aus höher gebildeten Elternhäusern. Es ist zu vermuten, dass eine große Anzahl dieser Schüler*innen vergleichsweise schlechtere Noten erhält, damit in den jeweiligen Klassen eine Art Normalverteilung der Noten entsteht („grading to a curve“).

Schüler*innenschaft der NMS insgesamt im Jahre 2017 kognitiv stärker ausgedünnt ist als 2012, was auch Einfluss auf die erreichten Leistungen in den Bildungsstandards und nicht zuletzt eine Verschlechterung der Noten zur Folge haben müsste.

Abbildung 4 zeigt eine zur AHS analoge Darstellung der Leistungs- und Notensituation für die NMS mit „vertiefter“ Allgemeinbildung.

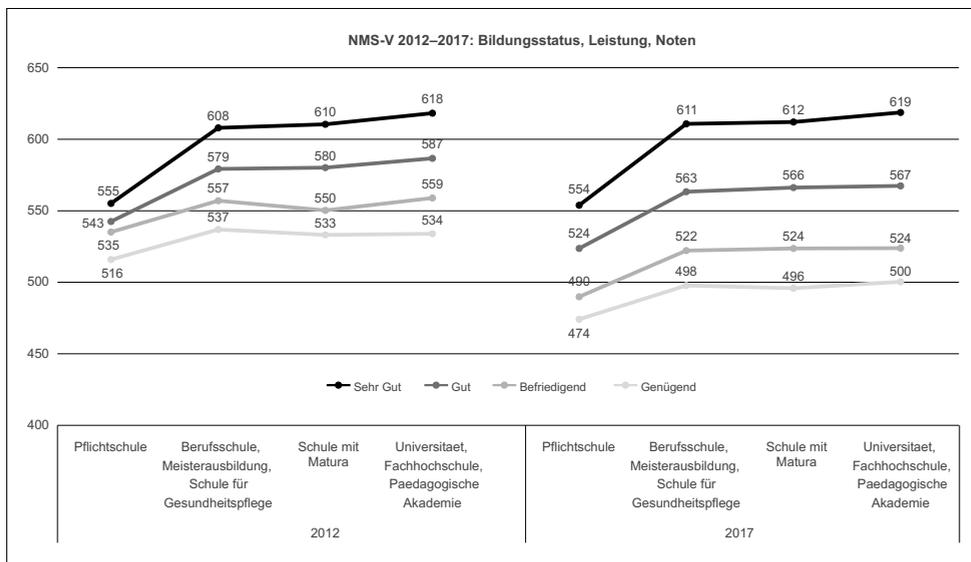


Abbildung 4: Zusammenhang zwischen Bildungsstatus der Eltern, Leistung in den Bildungsstandards und erreichten Noten in der Hauptschule (1. LG) bzw. NMS-V. Kohortenvergleich.

Aus dem Vergleich mit der früheren Hauptschule (1. LG) ergibt sich, dass die für die Note Sehr gut durchschnittlich notwendigen Punkte im Wesentlichen gleich geblieben sind, jedoch die im Durchschnitt erforderlichen Punkte für die übrigen Noten massiv gesunken sind. Hinsichtlich des Herkunftseffektes zeigt sich durchgehend das gleiche Bild: Für Schüler*innen, deren Eltern maximal Pflichtschulbildung aufweisen, gelten deutlich niedrigere Standards als für alle anderen Schüler*innen. Zwischen den übrigen Bildungsniveaus bestehen keine auffälligen Unterschiede.

2.4.3 Herkunftseffekte in der Hauptschule (2. und 3. LG) bzw. NMS-G

Schüler*innen, die 2017 unter NMS-G beurteilt wurden, werden hier mit den Schüler*innen aus der 2. und 3. LG der Hauptschule 2012 verglichen. Dieser Vergleich ist insofern problematisch, als in der Hauptschule für diese LG auch die Noten Sehr gut und Gut zulässig waren bzw. häufiger verwendet wurden. Gravierender ist der Einwand, dass die Anteile an der getesteten Kohorte sehr ungleich groß sind: 2012 umfassten die 2. und 3. LG ca. 33% der getesteten Kohorte, 2017 wurden jedoch lediglich ca. 17% nach „grundlegender“ Bildung beurteilt.

Abbildung 5 zeigt zunächst, dass in beiden Messzeitpunkten die Abstände zwischen den Notenstufen deutlich geringer sind als in den anderen Schultypen, ausgenommen die in der Hauptschule sichtbare Tendenz, Nicht genügend erst bei sehr niedrigen Leistungsergebnissen zu vergeben. Auch hier findet sich ein Bonus für Schüler*innen aus Familien mit niedriger Schulbildung der Eltern, er fällt hier allerdings geringer aus als in den anderen Schultypen. Während in der Hauptschule die Beurteilungen für Sehr gut und Gut kaum auseinander zu halten sind, verschwimmen in der NMS-G die Anforderungen für Genügend bzw. Nicht genügend.

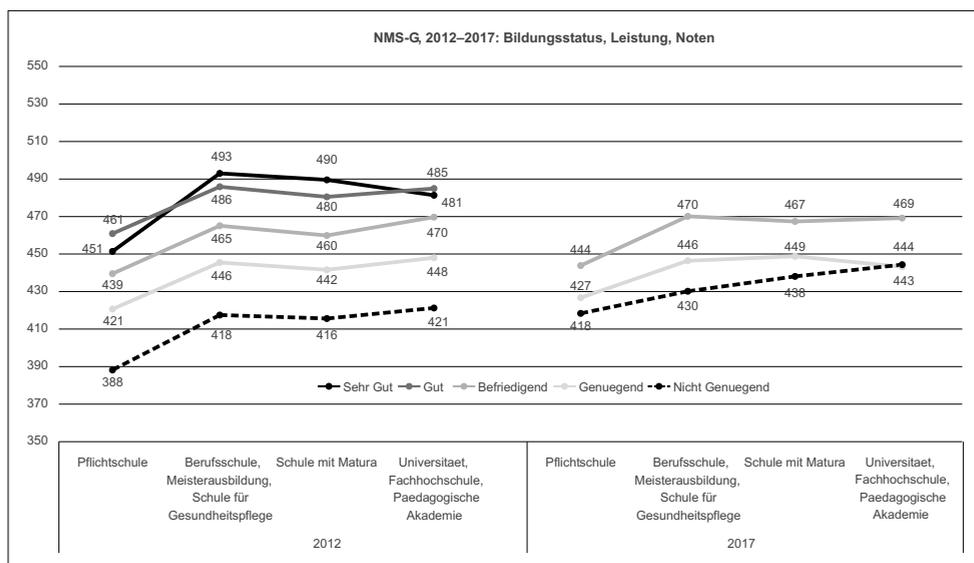


Abbildung 5: Zusammenhang zwischen Bildungsstatus der Eltern, Leistung in den Bildungsstandards und erreichten Noten in der Hauptschule (2. und 3. LG) bzw. NMS-G. Kohortenvergleich.

2.4.4 Zwischenresümee

Die Analysen haben keine überzeugenden Belege erbracht, mit denen die These einer eventuellen Förderwirkung oder einer damit zusammenhängenden bias-ärmeren Beurteilungspraxis gestützt würde.

Im Vergleich zur AHS wurde lediglich sichtbar, dass in der NMS eine durch Leistungen nicht begründete Bevorzugung nur für Schüler*innen aus Familien mit elterlicher Pflichtschulbildung zutrifft, während in der AHS mit zunehmendem Bildungsniveau der Eltern kontinuierlich höhere Leistungen erbracht werden müssen, um die gleiche Note zu erhalten. In dieser Hinsicht besteht jedoch keine Änderung gegenüber der Ausgangssituation 2012.

Das auffälligste Ergebnis ist jedoch die massive und systematische Absenkung der Leistungsstandards für die einzelnen Notenstufen (mit Ausnahme jener für Sehr gut) in

der NMS-V, während jene in der NMS-G überwiegend gleich bleiben oder sogar verschärft werden.

Die Analysen legen die Vermutung nahe, dass Schüler*innen der NMS-V im Vergleich zur AHS und im Vergleich zu 2012 Noten „geschenkt“ werden, während sich die diesbezügliche Situation für Schüler*innen in NMS-G eher verschlechtert.

3. Diskussion und Entwicklungsoptionen

3.1 Zusammenfassung der rechtsimmanenten Problematik

Die schulrechtliche Grundlage der Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I ist seit mehr als zwei Jahrzehnten kompliziert, an zentralen Stellen nicht explizit genug, immanent widersprüchlich und handwerklich fehlerhaft.

Das Schulrecht sieht die Anwendung einer fünfstufigen Notenskala vor, die jeweils auf einen je bestimmten Lehrplan bezogen ist. Eine Streckung der Skala durch die Einführung weiterer Stufen oder die Einführung einer zweiten, gegen die erste verschobenen Skala, ist damit unvereinbar. Den gegeneinander verschobenen Notenskalen fehlt eine Materialisierung durch differenzierte Lehrpläne. Die faktisch entstehende siebenstufige Notenskala kann mit den gesetzlich vorgesehenen Notendefinitionen nicht in Einklang gebracht werden.

Das schon im übrigen Schulwesen bestehende gravierende Problem der leerformelhaften Definition der Notenstufen (insbesondere wird „das Wesentliche“ nicht explizit ausgewiesen) verschärft sich dadurch weiter. Eine objektive kriteriale Leistungsbeurteilung auf dieser Grundlage würde an ein Wunder grenzen.

3.2 Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Datenanalysen

Im empirischen Zugang wurde analysiert, (a) in welchem Ausmaß sich im Untersuchungszeitraum Veränderungen in der Notengebung der Sekundarstufe I ergeben haben, (b) wie die in den Bildungsstandards gemessenen Leistungen mit den Notenstufen zusammenhängen und (c) ob sich durch die Einführung der NMS-Veränderungen hinsichtlich allfälliger Herkunftseffekte ergeben haben. Basis der Analysen sind die Daten aus den Überprüfungen der Bildungsstandards für Mathematik 2012 und 2017 sowie Englisch 2019.¹⁸

Die Ergebnisse dokumentieren, dass die AHS ein sehr stabiles System der Notengebung aufweist, das sich seit Einführung der NMS nicht substantiell geändert hat. Zwar gibt es eine Zunahme der Zahl guter Noten, aber die Maßstäbe für die Vergabe der jeweiligen Noten haben sich nicht verändert. Anders in der NMS: Hier hat die Zahl

¹⁸ Darin liegt im Übrigen eine mögliche Limitation der vorliegenden Studie. Weil sich alle Analysen auf die Ergebnisse der Bildungsstandard-Testungen stützen, können sie in dem Maße ein verzerrtes Bild geben, in dem die Bildungsstandards wenig im Unterricht der einzelnen Lehrpersonen verankert sind.

„schlechter“ Noten etwas zugenommen, was möglicherweise auch damit zusammenhängt, dass mehr Schüler*innen nach „Standard AHS“ beurteilt werden als früher der AHS-äquivalenten 1. LG zugeordnet waren. Während die Leistungsmaßstäbe für die Note Sehr gut gleichgeblieben sind, findet sich bei den übrigen Noten eine deutliche Absenkung.

Eine Übereinstimmung zwischen den (Semester-)Noten und den in den Bildungsstandards gemessenen Kompetenzen lässt sich am ehesten für die AHS zeigen. Dort müssen für gute Noten gute Leistungen erbracht werden, und es kommt tendenziell zu Fehlbeurteilungen insofern, als (in den BIST-Tests) leistungsstarke Schüler*innen zu ungünstig beurteilt werden. In der NMS ist es tendenziell umgekehrt: Sehr gute Noten finden sich in Mathematik wie in Englisch häufig auch bei schwachen BIST-Leistungen. Bei den NMS-G-Schüler*innen finden sich nicht wenige, die die Bildungsstandards „erreicht“ haben, jedoch de facto mit einem schulrechtlichen Nicht genügend beurteilt sind. Zusammengefasst gilt: Hohes Leistungsniveau als Voraussetzung für gute Noten in der AHS, gute und sehr gute Noten bei vergleichsweise geringerer Leistung in der NMS-V, und eine kleine Gruppe kompetenter Schüler*innen, die trotz guter Leistungen keine entsprechenden notenbasierten Berechtigungen erhalten.

Die Analysen zu den Herkunftseffekten haben keine Belege zugunsten einer eventuellen Förderwirkung oder einer valideren Beurteilungspraxis in der NMS erbracht. Die herkunftsbedingten Verzerrungen in der Notengebung weisen in eine überraschende Richtung: In der AHS müssen Schüler*innen mit zunehmendem Bildungsniveau der Eltern kontinuierlich *höhere* Leistungen erbringen, um die gleiche Note zu erhalten. Kinder aus Akademikerfamilien brauchen also – in BIST-Punkten ausgedrückt – deutlich mehr Punkte für die gleiche Note als Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungsstatus. Eine solche durch Leistungen nicht begründete Bevorzugung trifft in der NMS lediglich für Schüler*innen aus Familien mit elterlicher Pflichtschulbildung zu, betrifft aber alle Notenstufen. Bei beiden Schultypen handelt es sich um die Fortschreibung von Effekten, die bereits 2012 aufzeigbar waren.

Am auffälligsten erscheint die massive und systematische Absenkung der Leistungsmaßstäbe für die einzelnen Notenstufen (mit Ausnahme jener für Sehr gut) in der NMS-V, während sie in der NMS-G überwiegend gleichbleiben oder sogar verschärft werden.

3.3 Fazit und Perspektiven

Das System der Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I muss sich in zwei „Fächern“ bewähren: In der Architektur der rechtlichen Grundlagen und in deren Umsetzung. Die bisherigen Erfolge wird man da wie dort mit „Nicht genügend“ zu beurteilen haben.

Im Gesamtbild sind vor allem folgende Phänomene sehr irritierend:

- Der Auftrag, den Schüler*innen durch die Leistungsbeurteilung eine „sachlich begründete Selbsteinschätzung“ zu ermöglichen, wird verfehlt. Dazu tragen auch die hohen Anteile von Schüler*innen bei, die jeweils nach „Standard AHS“ beurteilt werden.¹⁹ Eklatant sind insbesondere die hohen Diskrepanzen zwischen AHS und NMS-V (bzw. MS-Standard AHS) in den erwarteten Anforderungen. In der AHS muss für die gleiche Note spürbar mehr geleistet werden, die schulrechtlich identischen Notenskalen sind bei den guten Noten um etwa einen ganzen Notengrad, bei den schlechten um zwei Notengrade gegeneinander verschoben. Möglicherweise zeigen sich hier in der NMS Nachwirkungen der auffällig großen Zahl von Sehr gut in der Volksschule. Sie führt dazu, dass schon ein Befriedigend als „schlechte“ Note empfunden wird, obwohl sie das aus schulrechtlicher Sicht keineswegs ist. Das mag zu einer Absenkung der Standards seitens der Lehrpersonen führen.
- Die bisher nirgends berichteten, gleichsam umgekehrten (sekundären) Herkunftseffekte sind nicht eindeutig zu interpretieren und bedürfen einer gesonderten Untersuchung. Schüler*innen, denen gute Noten „geschenkt“ werden, können das als Belohnung oder Ermutigung auffassen, aber vielleicht auch als Ausdruck geringerer Erwartungen, weil von anderen offenbar mehr verlangt wird als von ihnen.²⁰
- Die Gruppe der NMS-G-Schüler*innen ist offenbar nur schwer differenziert beurteilbar. Die mögliche Wahrnehmung der Schüler*innen, dass alle eigentlich gleich leistungsschwach sind und die Lehrpersonen in der Notengebung kaum noch Unterschiede machen, wäre vor allem dann destruktiv, wenn es sich um eine dauerhaft geführte LG handelt. Insofern ist auch der jetzige Zustand, dass NMS-G offenbar jeweils sehr klein ist, für das Lernen kontraproduktiv.

Insgesamt ist die NMS mit Blick auf die summative Leistungsbeurteilung keine Erfolgsgeschichte.²¹ Verbesserungen in Bezug auf Herkunftseffekte sind bis dato nicht eingetreten, die Diskrepanz zur Beurteilung in der AHS erscheint größer als vorher, die Beurteilungspraxis für NMS-G ist jener in der ehemaligen 3. LG der Hauptschule ähnlich.

Überlegungen zum Umgang mit diesen Problemen bzw. zu ihrer Lösung können aus einer systemimmanenten oder aus einer transgredienten Perspektive erfolgen.

Aus einer *immanenten* Perspektive, die das Bestehende zu verbessern versucht, ist der Schulrechtsgesetzgeber aufgerufen, belastbare Grundlagen für eine kriteriale, sachnormorientierte und faire Leistungsbeurteilung zu liefern. Dafür gibt es unter Beibehaltung der derzeitigen rechtlichen Grundstruktur zwei Optionen:

19 Fasst man die Schüler*innen zusammen, die entweder die AHS besuchen oder in der NMS-V nach AHS-Standard beurteilt werden, so erhalten in Englisch 2017 auf Basis der Semesternoten ca. 85 % der Schüler*innen einer Alterskohorte die Rückmeldung, ihre Leistungen lägen auf AHS-Niveau. In Mathematik 2017 sind es 82 %. Diese Quoten widersprechen jedenfalls der Alltagserfahrung.

20 Dass Schüler*innen solche Diskrepanzen wahrnehmen und sich darüber Gedanken machen, steht außer Zweifel. Bereits Pikowski (1988) berichtet den paradoxen Effekt, dass ein Schüler aus dem Sachverhalt, dass er für ein Befriedigend gelobt wurde, sein Banknachbar mit der gleichen Note jedoch nicht, den Schluss zog, die Lehrperson traue ihm wenig zu.

21 Das schließt keineswegs aus, dass es im Bereich der formativen Leistungsfeststellung und -rückmeldung durchaus auch Stärken geben kann.

- a) Man erlässt für die leistungsdifferenzierten Pflichtgegenstände differenzierte Lehrpläne, auf die sich die klassische fünfstufige Notenskala beziehen kann, und weist darin das Wesentliche, zum Beispiel mit Verweis auf ein bestimmtes Niveau der Erreichung der Bildungsstandards, explizit aus. Die Differenzierung auf Lehrplanebene widerspricht jedoch der Gesamtschulvision.
- b) Man hält die Lehrpläne identisch. Dem Prinzip des *curriculum alignment* (Anderson & Krathwohl, 2001), also dem Grundsatz der Abstimmung von Unterrichtszielen, Unterrichtsangebot, Leistungsdiagnostik und Beurteilungsmaßstäben aufeinander, folgend wäre dann nicht zu verstehen, warum verschiedene Beurteilungsmaßstäbe gelten sollten. Werden alle Schüler*innen nach gleichen Bildungszielen unterrichtet, müsste auch das Erreichen dieser Bildungsziele in *einer* Notenskala abgestuft ausgewiesen werden. Ist diese wie im übrigen Schulwesen fünfstufig und gelten für Mittelschule und AHS-Unterstufe die gleichen Lehrpläne, so stehen nur zwei jeweils unbefriedigende Möglichkeiten zur Wahl. Bei sachnormorientierter Beurteilung ist eine entsprechend größere Zahl schlechterer Noten in der Mittelschule und eine Entmutigung der weniger leistungsstarken Schüler*innen unvermeidbar. Bei sozialnormorientierter Absenkung der Ansprüche in der Mittelschule entstehen Gerechtigkeitsprobleme bei der Anwendung der Übertrittsbestimmung.

Projiziert man Lehrpläne, die für vergleichsweise leistungsstarke Schüler*innen entwickelt worden sind, auf heterogene Zielgruppen, ohne die Beurteilungsskala stärker ausdifferenzieren, können die Leistungsunterschiede zwischen und die Leistungsfortschritte von Leistungsschwächeren notenmäßig nicht mehr sichtbar gemacht werden. Es kann sein, dass Schüler*innen beträchtliche Lernfortschritte erzielen, aber, gemessen am Lehrplan und der Definition der Beurteilungsstufen, immer noch „nicht genügen“. Das spricht für die Einführung einer stärker ausdifferenzierten Beurteilungsskala oder aber auch die Abschaffung von Notenskalen zugunsten von Kompetenzrastern, die es zulassen, differenzierte Kompetenzprofile zu erstellen.

In keinem Falle kann man sich die curriculare Auseinandersetzung mit der Frage nach dem „Wesentlichen“ weiterhin ersparen. Es wäre sinnvoll, der seit langer Zeit und mehrfach artikulierten Empfehlung (vgl. bspw. BMBWK, 2005; Neuweg, 2006, 2009, 2019) näherzutreten, für die fraglichen Unterrichtsgegenstände Kompetenzstufenmodelle zu entwickeln und in Kompetenzraster zu überführen, die, ähnlich wie in den Sprachen, eine Rückbindung der Noten an erreichte Kompetenzprofile ermöglichen.

Eine *transgrediente* Perspektive geht davon aus, dass „mehr desselben“ (Watzlawick) die bestehenden Probleme nicht lösen wird. Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Trends in der Schulentwicklung – allen voran Kompetenzorientierung und Individualisierung – ist unrealistisch, dass eine Ziffernnotenskala die Funktionen von Lernförderung, Rückmeldung und Berechtigungsvergabe abzudecken vermag. Kompetenzorientierung erfordert, dass die erreichten Kompetenzen sichtbar ausgewiesen werden. Individualisierung impliziert, dass für die einzelnen Schüler*innen unterschiedliche Ziele gesetzt werden, z. B. im Sinne einer stärkeren Orientierung an individuellen Stärken bzw. Begabungen. In der Folge wird die Aussagekraft von Ziffernnoten für die tatsächlichen Leistungen und Kompetenzen geringer, und insbesondere Berechtigun-

gen im Hinblick auf Schullaufbahnen können durch Notenkalküle nicht sinnvoll definiert werden.

Ein darauf reagierendes System der Beurteilung bzw. Berechtigungsvergabe in der Sekundarstufe I sollte sich daher auf drei Komponenten stützen:

- Kompetenzen sollten anhand vorgegebener fachbezogener Kompetenzmodelle dokumentiert werden.
- Eine allfällige Gesamtbeurteilung des von den Schüler*innen erreichten Leistungsniveaus sollte auf einer vierstufigen Notenskala (Ausgezeichnet, Gut, Genügend, Nicht genügend) erfolgen. Die bisherige Unterscheidung zwischen Sehr gut und Gut ist de facto schwierig, sofern nicht normbezogen beurteilt wird, und sollte aufgelassen werden; wenn das „Wesentliche“ „zur Gänze“ erreicht wird, scheint die Note Gut angemessen.
- Die Aufnahme in anschließende Schulen sollte den aufnehmenden Schultypen übertragen werden. Gegen die derzeitige Bindung an Noten spricht nicht nur ihre geringe psychometrische Qualität (insbesondere der Sachverhalt, dass sie von den jeweils unterrichtenden Lehrpersonen vergeben werden), sondern auch die – angesichts der extremen Vielfalt inhaltlich heterogener weiterführender Schulen in Österreich – geringe inhaltliche Validität bzw. Prädiktionskraft der sog. „Hauptfächer“. Sinnvoll konstruierte Aufnahmeverfahren könnten explizit an den inhaltlichen Anforderungen des jeweiligen Schultyps ausgerichtet werden. In Verbindung mit effektiven Beratungsmaßnahmen könnten auf diese Weise die „Passung“ zwischen aufgenommenen Schüler*innen und ihrem gewählten Schultyp verbessert, ihr schulischer Erfolg gesteigert und Schulwechsel bzw. Dropout verringert werden.

Literatur

- Altrichter, H., Pocrnja, M., Nagy, G. & Mauch, U. (2015). Ziele und Merkmale der Neuen Mittelschule. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 23–38). Steiermärkische Landesdruckerei.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Addison-Wesley.
- BMBWK (2005). *Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehler vom 6.4.2005*.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in western societies*. Wiley & Sons.
- BIFIE (Hrsg.) (2018). *Standardüberprüfung 2017. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*.
- BIFIE (Hrsg.) (2019). *Standardüberprüfung 2018. Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*.
- BIFIE (Hrsg.) (2020). *Standardüberprüfung 2019. Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*.
- Eder, F. (2002). Fördern Leistungsgruppen das Lernen? Der Förderanspruch von Leistungsgruppen im Lichte von PISA und TIMSS. *Erziehung und Unterricht*, 152, 7–8, 979–1000.

- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. StudienVerlag.
- Eder, F. (2018). Die Sekundarstufe II. Schule und/oder/statt Beruf? In H. Altrichter et al. (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft* (S. 54–75). Waxmann.
- Eder, F. & Dämon, K. (2010). Leistungsvergleiche zwischen Hauptschule und AHS-Unterstufe. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Schule auf dem Prüfstand. Hauptschule und gymnasiale Unterstufe im Spiegel der Forschung* (S. 13–56). Lit.
- Eder, F. & Mayr, J. (2010). Funktion und Wirkung äußerer Differenzierung. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Schule auf dem Prüfstand. Hauptschule und gymnasiale Unterstufe im Spiegel der Forschung* (S. 151–191). Lit.
- Ingenkamp, K. H. (Hrsg., 1995). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Beltz.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Beltz.
- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (2., erw. Aufl.). Beltz.
- Kremser, M. (2020). *Die Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulrecht* (2., aktual. u. erw. Aufl.). NWV.
- Leitgöb, H., Bacher, J., Bruneforth, M. & Weber, C. (2014). Primäre und sekundäre Ungleichheitseffekte in maturaführenden Schulen in Österreich. *Erziehung & Unterricht*, 164, 1–2, 48–57.
- Neuweg, G. H. (2006). Zur Praxis der Beurteilung von Schülerleistungen im Lichte der Rechtslage. *S & R [Schule & Recht]*, 1, 25–29.
- Neuweg, G. H. (2009). Rechtsgrundlagen schulischer Leistungsbeurteilung. Problemzonen und Ansatzpunkte für Reformen. *S & R [Schule & Recht]*, 1, 52–58.
- Neuweg, G. H. (2019). *Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung. Pädagogische und rechtliche Hilfestellungen für die Schulpraxis*. Trauner.
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Ostermann, C. & Neugebauer, M. (2021). Macht Ähnlichkeit den Unterschied? Wenn sozio-ökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler von sozial ähnlichen Lehrkräften unterrichtet werden. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 73, 259–283. <https://doi.org/10.1007/s11577-021-00779-3>
- Pikowsky, B. (1988). Lob im Unterricht: Lehrer- und Schülerkognitionen im Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, 251–257.
- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 59–71). Beltz.
- Schmid, C, Paasch, D. & Katstaller, M. (2016). Kompositionseffekte bei der Notenvergabe in Mathematik auf der 4. Schulstufe der österreichischen Volksschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6(3), 265–283. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0170-3>
- Seel, H. & Scheipl, J. (2004). *Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert*. Leykam.
- Wallner-Paschon, C. (2009). Notengerechtigkeit bei der Risiko- und Spitzengruppe. In B. Suchan, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht* (S. 45–51). Leykam.
- Westfall-Greiter, T. (2013). Leistungsbeurteilung in der NMS. Geschärfte Konturen von Praxisproblemen. *Erziehung und Unterricht*, 163, 9–10, 804–813.

Teil 3
Die Neue Mittelschule im Bezug
zu zentralen Bildungsanliegen

Die Entwicklung der (Neuen) Mittelschule aus der Perspektive Inklusiver Bildung

Zusammenfassung

Dieser Artikel versucht, den Entwicklungsweg der (Neuen) Mittelschule mit dem Fokus auf Inklusive Bildung in drei Zeitperioden nachzuzeichnen. Im Zentrum stehen bildungspolitische Reformen und Spannungsfelder, die sich im Wechselspiel zueinander ergeben und die gegenwärtige Schulsituation beeinflussen. Grundsätzlich wurde Inklusive Bildung in der (Neuen) Mittelschule konzeptionell von Beginn an mit berücksichtigt, die konkrete Umsetzung allerdings weist auf widersprüchliche Herausforderungen im Bereich der Schulentwicklung der Sekundarstufe hin. Ausgewählte Fragestellungen werden im Text aufgegriffen und vor dem Hintergrund bildungspolitischer Entwicklungen diskutiert.

Schlüsselwörter: Inklusive Bildung, Bildungspolitik, Schulentwicklung

1. Die Entwicklung der (Neuen) Mittelschule aus der Perspektive Inklusiver Bildung

Auch wenn Österreich bereits Anfang der 1990er Jahre den gesetzlichen Rahmen für eine integrative Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung geschaffen hat, besteht seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) 2008 die Herausforderung, ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten. Während Integration allerdings „darauf abzielt, Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen im bestehenden System zu unterstützen“, geht Inklusion einen Schritt weiter und „beginnt nicht bei den Lernenden, sondern beim Lernsystem selbst“ (BMBWF, 2021c, S. 11). Damit verbundene Veränderungen in der Organisation des Bildungswesens und in der Umgestaltung schulischer Strukturen beziehen sich in einem *engen* Verständnis von Inklusion in erster Linie auf Kinder und Jugendliche mit Behinderung bzw. mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF). Das betrifft im Schuljahr 2020/21 insgesamt 29 482 Kinder und Jugendliche. Ihr Anteil an der Gesamtzahl der Schüler*innen schwankt in den einzelnen Bundesländern erheblich, liegt bundesweit bei 5,05 % und übersteigt damit deutlich die gedeckelte Ressourcenzuweisung von 2,7 %. Die Zahl der Kinder und Jugendlichen an Sonderschulen ist in den letzten zehn Jahren leicht angestiegen, auch wenn die Anzahl der Schüler*innen insgesamt abgenommen hat (Statistik Austria, 2022a, S. 25). Bundesweit wurden 63,6 % der Schüler*innen mit SPF integriert unterrichtet (Statistik Austria, 2022b, S. 195), wobei 59 % dieser Kinder und Jugendlichen die Neue Mittelschule (NMS) besuchen (Statistik Austria, 2022a, S. 27). Dieser hohe Prozentsatz lässt sich u. a. dadurch erklären, dass armutsbetroffene Kinder und Jugendliche bzw. Schüler*innen mit Migrationshintergrund auffallend häufig als ‚lernbehindert‘ oder ‚sozial-emotional auffällig‘ wahrgenommen und etikettiert werden (Pfahl et al., 2018). Ihr hoher Anteil an der Gesamtzahl der Schüler*innen mit SPF verweist auf die zentrale Bedeutung des sozialen und kulturellen

Hintergrunds bei der Zuschreibung von Randständigkeit und Behinderung (Schuck, 2011, S. 102). Besonders bedeutsam ist auch die soziale Kategorie Geschlecht, denn ca. zwei Drittel aller Kinder und Jugendlichen mit SPF sind nach wie vor Jungen, wobei jene mit einer nicht deutschen Umgangssprache deutlich überrepräsentiert sind (Statistik Austria, 2022a, S. 27)¹.

Ein *weites* Verständnis des Begriffs Inklusion bezieht sich nicht ausschließlich auf Schüler*innen mit Behinderung bzw. mit einem SPF, sondern schließt „soziale Gruppen mit ein, die von Marginalisierung und Ausschluss bedroht sind“ (Biewer & Schütz, 2016, S. 124). Durch den Abbau von Barrieren und segregierenden Mechanismen im Bildungssystem soll insbesondere die Diskriminierung und Ausgrenzung von Schüler*innen mit Bildungsrisiken vermieden und deren soziale Zugehörigkeit sowie gesellschaftliche Partizipation unterstützt werden (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 8 f.).

„Im aktuellen Diskurs wird von einem weiten Verständnis von Inklusion ausgegangen, das nicht nur die Differenzkategorie Behinderung in den Fokus rückt, sondern auch andere Bildungsrisiken wie Migration und Mehrsprachigkeit, Geschlecht oder soziale Herkunft und deren Zusammenhänge oder Intersektionalität werden berücksichtigt“ (Hoffmann, 2020).

Dieses Verständnis schließt ein, dass Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung auf eine Schulkultur abzielen, die sich durch Anerkennung und Wertschätzung (Booth & Ainscow, 2019) auszeichnet und „eine hohe Sensibilität für mögliche Stigmatisierungen durch Etikettierung“ (Neumann, 2019, S. 47) aufweist. Sowohl Inklusion als auch das Konzept der NMS verfolgen das Ziel, durch die Früherkennung, Vermeidung und den Abbau von Lernbarrieren sowie durch lernzieldifferenten Unterricht allen Schüler*innen größere Bildungserfolge im allgemeinen Schulsystem zu ermöglichen (Werning, 2017, S. 20). Neben der Veränderung gesetzlicher und struktureller Rahmenbedingungen, der Weiterentwicklung inklusiver (fach-)didaktischer und methodischer Konzepte und der Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften ist der Abbau von institutionell verankerten Benachteiligungen und Exklusionsrisiken eine wesentliche Grundlage von Inklusion. Dafür ist die intensive Zusammenarbeit in (multi-professionellen) Teams erforderlich, die ein hohes Ausmaß an Flexibilität hinsichtlich der Unterrichtsformen gewährleisten (Werning, 2018, S. 6) und darüber hinausreichend im kontinuierlichen Reflexionsprozess jene Routinen und Verhaltensweisen identifizieren können, die unbeabsichtigt benachteiligend wirken (Gomolla, 2018, S. 160). Vor dem Hintergrund der strukturellen Umgestaltung der NMS in Richtung Inklusion und dem pädagogischen Auftrag alle Schüler*innen individuell bestmöglich zu unterstützen, ist es allerdings erstaunlich, dass Integration/Inklusion im Rahmen der Evaluation der NMS nur kurz als „wichtiger Bestandteil der Neuen Lernkultur“ beschrieben wird, der zwar zu den sonstigen Zielen der NMS „passt [...] aber nicht anders als im übrigen Schulwesen geregelt“ ist (Altrichter et al., 2015, S. 36).

Der vorliegende Text greift diesen Gedanken kritisch auf und widmet sich der Entwicklung einer als inklusiv konzipierten NMS. Er beruht auf einer Analyse von Policy

1 Die Anzahl der hochbegabten Schüler*innen wurde statistisch nicht erfasst, liegt aber, Schätzungen folgend, bei ca. 2,5 % der Gesamtpopulation (Braunsteiner et al., 2019, S. 20).

Papers, die es ermöglicht, sowohl Zielvorgaben als auch bildungspolitische Maßnahmen zu berücksichtigen. Damit werden relevante Grundlagen für bildungspolitische Neuerungen in den Fokus gestellt, die im Diskurs von Expert*innen erarbeitet wurden, das pädagogische Handeln im schulischen Kontext entscheidend beeinflussen und als ebenso verbindlich wie richtungsweisend für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in der NMS charakterisiert werden können. Keinesfalls soll suggeriert werden, dass normative Setzungen wie Schulgesetze und Verordnungen im Sinne einer Top-down-Regulierung im Bildungssystem implementiert werden könnten. Vielmehr wirken an der Gestaltung und Weiterentwicklung von Inklusion alle Beteiligten – also Schulleiter*innen, Lehrer*innen, Mitarbeiter*innen von Support-Systemen (Schulpsychologie und -sozialarbeit und Beratungslehrer*innen) sowie Erziehungsberechtigte und Schüler*innen – mit.

Inklusive Bildung in der NMS kann – seit Beginn ihrer Einführung als Schulversuch im Schuljahr 2008/09 – vor dem Hintergrund klar abgrenzbarer Zeitperioden und im Zusammenhang mit bildungspolitischen Veränderungsprozessen betrachtet werden. Da Inklusion in Schule und Gesellschaft grundsätzlich als Prozess verstanden wird (Booth & Ainscow, 2019), versucht auch dieser Beitrag die prozesshaften Aspekte Inklusiver Bildung anhand des Entwicklungsweges der (N)MS herauszuarbeiten. Dabei werden drei Zeitperioden differenziert betrachtet:

1. Implementation der NMS als Schulversuch (2008/09–2011/12)
2. Die NMS als Regelschulform (2012/13–2016/17)
3. Auswirkungen der Bildungsreform 2017 und des Pädagogik-Pakets 2018 auf die Entwicklung der (N)MS (2017/18-gegenwärtig)

Die Autorinnen fokussieren auf drei Fragestellungen: Welches Verständnis von Inklusiver Bildung verfolgt die (N)MS? Auf welche Art und Weise ist es in den einzelnen Phasen der (Neuen) Mittelschulentwicklung verankert? Welche Spannungsfelder und Widersprüche eröffnen sich in diesem Zusammenhang bezogen auf Inklusion?

2. Implementation der NMS als Schulversuch (2008/09–2011/12)

Mit dem Ziel der pädagogischen und organisatorischen Neugestaltung des gemeinsamen Lernens der 10- bis 14-Jährigen wurde die NMS im Schuljahr 2008/09 als Schulversuch eingeführt. Als Ausgangspunkt dafür gilt u. a. die in den letzten Jahrzehnten fortschreitende Heterogenisierung der Sekundarstufe I (Altrichter et al., 2015, S. 24), mit der auch die Komplexität der Anforderungen im schulischen Kontext zugenommen hat. Bildungspolitisch wurde in diesem Zusammenhang das Anliegen formuliert, für alle Schüler*innen eine (grundlegende bzw. vertiefte) Allgemeinbildung – idealerweise auf dem Niveau des Lehrplans von Realgymnasien – sicherzustellen und ihnen den Weg zum höchstmöglichen Bildungsabschluss zu eröffnen. Für Schüler*innen mit SPF muss sichergestellt werden, dass sie eine, der Aufgabe der Sonderschule entsprechende, Bildung erhalten, wobei – bei entsprechenden Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen – die Unterrichtsziele der NMS anzustreben sind (BMBWF, 2020b, S. 18).

Die NMS wird als Leistungsschule beschrieben, die sich an individuellen Potenzialen, Begabungen und Talenten orientiert und jedem Kind die Zeit und Unterstützung bietet, die erforderlich sind, um Lerninhalte im eigenen Lerntempo zu erfassen. Strukturbezogene Veränderungen – wie der Verzicht auf Leistungsgruppen – wurden durch eine Qualitätsoffensive im Lernen und Lehren ergänzt, die zu einer neuen Lernkultur an NMS führen sollte. In deren Zentrum stehen Maßnahmen zur (flexiblen) inneren Differenzierung, die Individualisierung des Lernangebots und die Gestaltung des Unterrichts im Team (BMUKK, 2011; BMUKK, 2012; BMBF, 2015b). Unterrichtsmethoden wie offene Lernformen, selbsttätiges und forschendes Lernen, die Arbeit in und an Projekten sowie ergänzende differenzierende Leistungsbeschreibungen und Kind-Eltern-Lehrergespräche (ebd.) sind aus der Perspektive Inklusiver Pädagogik allerdings nicht neu, sondern grundlegend für die Gestaltung eines integrativen Unterrichts, wie er schon 1996 – basierend auf dem Wahlrecht von Eltern und Erziehungsberechtigten – im Bereich der Sekundarstufe I als Alternative zum Besuch einer Sonderschule gesetzlich verankert wurde (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 1996). Dementsprechend konnte man bereits zu Beginn der Entwicklung der NMS auf langjährige Erfahrungen mit dem differenzierten und individualisierten Unterricht in Integrationsklassen zurückgreifen (Feyerer & Prammer, 2003), sodass eine Kommission von Expert*innen vorschlug, die damit verbundenen Erkenntnisse verstärkt in die Diskussion über die (Qualitäts-)Entwicklung der NMS einzubeziehen, um Synergieeffekte zu ermöglichen (Feyerer, 2009, S. 75). Auch wenn darin – nach wie vor – ein großes Potenzial für die Weiterentwicklung von inklusiven, (fach-)didaktischen Konzepten in der Sekundarstufe I liegen würde, werden Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung nach wie vor weitgehend unabhängig voneinander thematisiert.

Vor allem in Regionen mit hohem Urbanisierungsgrad ist die NMS mit großer sprachlicher, herkunftsbezogener, kultureller und religiöser Heterogenität sowie mit (zunehmender) sozioökonomischer Ungleichheit konfrontiert, während der Einfluss anderer Differenz- und Diversitätskategorien, wie bspw. Behinderung, weitgehend konstant geblieben ist (Braunsteiner et al., 2019, S. 20). Dementsprechend unterstreicht das Konzept der NMS vor allem die Bedeutung der – je spezifischen – Bildungsanliegen von Kindern und Jugendlichen mit Flucht- und Migrationserfahrung, mit einer anderen Erst- und Alltagssprache als Deutsch sowie von Schüler*innen aus sogenannten bildungsfernen und sozial schwachen Familien. Ihr Ziel ist ein Mehr an Chancengerechtigkeit, das sich einerseits darin zeigt, dass für alle Schüler*innen der gleiche Zugang zu Bildung auf möglichst hohem Lernniveau gewährleistet wird. Andererseits sollen herkunftsbedingte Benachteiligungen und Barrieren durch spezifische, individuelle Förderung und Unterstützung gezielt abgebaut werden.

Während sich die Forderung nach Inklusion zunächst primär „auf die Überwindung der Differenz zwischen Kindern mit und ohne Behinderung“ bezog, erstreckt sie sich „mittlerweile jedoch auch auf andere soziokulturelle Differenzkategorien sowie das ganze Bildungs- und Erziehungssystem“ (Budde, 2017, S. 16). Darauf, dass sich der Begriff „Inklusion“ im Kontext der NMS auf unterschiedlichste soziale Kategorien bezieht, verweisen exemplarisch die folgenden Zitate: So schreiben Hofbauer und Westfall-Greiter (2015, S. 1), dass „durch eine lerndienliche Schulkultur eine bestmögliche Bildungs-

qualität für *alle* zu ermöglichen“ sei und betonen in diesem Zusammenhang den Aspekt der Vielfalt bzw. Heterogenität:

„Schulen stehen vor der Herausforderung, mit der wachsenden Vielfalt bzw. Heterogenität der Schülerinnen und Schüler konstruktiv umzugehen, sodass die individuellen Begabungen und Potenziale – unabhängig von vorgefassten Bildern, Zuschreibungen und familiären Rahmenbedingungen – bestmöglich gefördert und aktiviert werden. Es geht um individuelle und diskriminierungsfreie Lern-, Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Mädchen und Buben unterschiedlicher familiärer und kultureller Herkunft mit vielfältigen Leistungsspektren.“ (ebd., S. 11).

Hier wird deutlich, dass sich im Rahmen der Entwicklung der NMS das Verständnis von Inklusiver Bildung und die Wahrnehmung von Schüler*innen und sozialen Gruppen differenziert und verändert haben. Auffällig bleibt, dass Inklusive Bildung im Zusammenhang mit der NMS nur vereinzelt als Ziel benannt wird. Stattdessen steht häufig der Umgang mit ‚Diversität‘ im Mittelpunkt, also eine Perspektive, die (individuelle) Differenzen zwischen den Lernenden wertschätzt und sie chancenorientiert zur Geltung bringt. Ausgehend von ihren Begabungen und Potenzialen sollen alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig von vorab festgestellten kategorialen Unterschieden – durch ein, ihren Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen entsprechendes Lernangebot adressiert, gefordert und gefördert werden. Die Kategorie „Behinderung“ wird explizit kaum erwähnt (Westfall-Greiter et al., 2015; Hofbauer & Westfall-Greiter, 2015).

Häufig wird der gemeinsame Unterricht von Schüler*innen mit und ohne SPF als add-on erlebt und als zusätzliche, besonders herausfordernde Aufgabe bzw. als Belastung empfunden. Damit besteht ein – seit dem Beginn des deutschsprachigen Diskurses – zentraler Diskussionspunkt um die Umsetzung des Inklusiven Unterrichts fort und wird nicht überwunden. Hinz hat bereits 2002 auf die sogenannte Zwei-Gruppen-Theorie verwiesen und betont, dass die Trennung von Schüler*innen mit und ohne Behinderung bzw. SPF die Gefahr in sich birgt, dass der Unterricht nach rein administrativen Kriterien aufgeteilt wird. Die Gemeinsamkeit bestünde dann lediglich aus einem „räumlichen Bei- oder Nebeneinander“ (Hinz, 2002, S. 4) der Schüler*innen, wohingegen das soziale Miteinander, Kooperation und ein differenzierender Unterricht, der den individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen Rechnung trägt, in den Hintergrund geraten. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, wie diese Praxis auf Seiten der Lehrer*innen zementiert wird, wenn Zuständigkeiten und Aufgaben zwischen Regelschullehrer*innen und Sonder- bzw. Inklusionspädagog*innen entlang der beschriebenen Gruppen aufgeteilt werden. Hinz verweist darauf, dass dies zu einer „(...) Tendenz zu besonderer, evtl. sogar exklusiver Zuständigkeit ‚anderer‘ Pädagogen dieser ‚anderen‘ Kinder“ führe und die Schüler*innen mit Behinderung bzw. SPF dadurch vor allem *anders* bleiben, „unabhängig davon, wie man dieses Anderssein ausdrückt.“ (ebd., S. 7). Dabei „droht die Gefahr, dass Behinderung in einem diffusen Verständnis von Diversität einfach unter Vielfalt subsumiert wird, mit der Folge, dass die spezifischen Benachteiligungen, die aus dieser Lebenslage erwachsen, nicht mehr thematisiert werden können“ (Katzenbach, 2017, S. 125).

Zusammengefasst lässt sich für diese Phase der NMS-Entwicklung festhalten, dass grundsätzlich von einem weiten Verständnis von Inklusion ausgegangen wurde. Dies zeigt sich daran, dass konzeptionell von Beginn an alle Schüler*innen adressiert wurden. Auch der gemeinsame Unterricht in heterogenen Lerngruppen, der Verzicht auf Leistungsgruppen, ein verstärkter Unterricht im Lehrer*innenteam und eine (flexible) innere Differenzierung weisen darauf hin. Die NMS zielt darüber hinausreichend insbesondere darauf ab, Bildungsbarrieren und -risiken für marginalisierte Schüler*innen zu vermeiden, unterlässt es aber, den Begriff Inklusion näher zu definieren und explizit auf die spezifische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung bzw. SPF einzugehen. Die langjährigen Erfahrungen mit schulischer Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung bzw. mit SPF, die ein großes Potential für Synergieeffekte hinsichtlich der Umsetzung inklusiver Bildung aufwiesen, wurden nicht systematisch aufgegriffen und blieben bei der Einführung der NMS ungenutzt. Dies hat u. a. zur Folge, dass die skizzierte Zwei-Gruppen-Theorie an dieser Stelle der NMS-Entwicklung nicht überwunden werden konnte.

3. Die NMS als Regelschulform (2012/13–2016/17)

Die NMS wurde zum 01.12.2012 gesetzlich als Regelschulform verankert und bis zum Schuljahr 2015/16 an allen Hauptschulen Österreichs implementiert. Während dieses Zeitraums standen Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung im Zentrum der Aufmerksamkeit, die inklusiven Unterricht und die individuelle Förderung aller Schüler*innen in den heterogenen Lerngruppen der NMS sicherstellen sollten. Gezielte Impulse zur Umsetzung des offenen Unterrichts – die vor allem von Schulleiter*innen und Lerndesigner*innen gesetzt wurden – verfolgten das Ziel, differenzierte Lern- und Arbeitsformen einzuführen, die die Kooperation und Selbstständigkeit aller Schüler*innen unterstützen sowie personalisiertes Lernen und kompetenzorientierte Leistungsrückmeldungen ermöglichen sollten. Die vom Bundesministerium erstellte Rahmenzielvorgabe für die systematische Qualitätsentwicklung an allgemeinbildenden Schulen wies im Jahr 2015 darüber hinausreichend explizit darauf hin, dass Schulen die Qualität des pädagogischen Angebots vor allem im Hinblick auf den inklusiven Unterricht steigern müssen. Individualisierung und Innere Differenzierung galten dabei – „auf Basis eines breiten Verständnisses von inklusiver Bildung“ (Raditsch, 2015, S. 3) – als wesentliche Faktoren der Qualitätssicherung und sollten im Rahmen von Entwicklungsplänen auf Schul-, Landes- und Bundesebene systematisch ausgebaut werden. Für die damit verbundenen intensiven Schulentwicklungsprozesse stand der NMS bundesweit und in den einzelnen Bundesländern ein Unterstützungssystem zur Seite, das darauf abzielte, einheitliche, zentrale Umsetzungsideen zu gewährleisten (Petrovic & Svecnik, 2015, S. 13).

Die Weiterentwicklung konzeptioneller Ansätze und die Veränderungen auf der pädagogischen Ebene der Einzelschule sind entscheidend für die Qualität und damit das Gelingen der NMS, erfordern aber einen längeren Prozess, in dem sich die neue Schul- und Lernkultur im täglichen Handeln manifestieren kann. Der produktive Umgang mit

Heterogenität und Diversität im Unterricht erfordert ein klar umgrenztes Konzept von Inklusion, das explizit machen muss, mit welchen Herausforderungen Schulen konfrontiert sind. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass inklusive Schulentwicklungsprozesse mit impliziten Wahrnehmungsmustern, expliziten Werten und Handlungspraktiken von Mitarbeiter*innen der Schule in Konflikt stehen könnten. Die Qualität der Neuerungen ist von den subjektiven Einschätzungen und der Akzeptanz im Kollegium abhängig und bedarf einer beständigen Vergegenwärtigung und Überprüfung der angestrebten Ziele, die Aufmerksamkeit für Interaktionen sowie die Berücksichtigung organisatorischer Merkmale des schulischen Standorts (Wimmer & Altrichter, 2017, S. 216).

Wie bereits erwähnt, liegt dem Konzept der NMS grundsätzlich ein weites Verständnis von Inklusion zugrunde, das allerdings weder definiert noch diskutiert wird. Ausgangspunkte für eine eindeutige Ausrichtung fehlen ebenso wie Hinweise auf inklusionspädagogische bzw. didaktische Elemente in der Umsetzung. Die damit verbundene Unschärfe des Begriffs Inklusive Bildung steht im Widerspruch zu den konkreten Strategien zur Umsetzung der UN-BRK durch den Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012–2020 (BMASGK, 2012), der den bundesweiten Ausbau von Inklusion bis zum Jahr 2020 und damit auch die Erhöhung der Integrationsquote an allen österreichischen Schulen vorsah (ebd., S. 65). Mit dem Ziel, die Inklusionsmöglichkeiten für Schüler*innen mit Behinderung bzw. SPF zu erweitern und „die inklusive pädagogische Qualität und den Support an Regelschulen so zu heben, dass aussondernde Einrichtungen möglichst nicht mehr gebraucht werden“ (BMBF, 2015b, S. 2), wurden wissenschaftlich begleitete Modellregionen in den Bundesländern Kärnten, Steiermark und Tirol implementiert. In diesem Rahmen wurden Gelingensbedingungen für Inklusion erarbeitet, sodass das damit verbundene Wissen für die institutionelle Weiterentwicklung von Regelschulen in Richtung Inklusion genutzt werden kann.

Aufgaben, die in Zusammenhang mit der Planung, Koordination und Evaluation von Maßnahmen zum Ausbau eines inklusiven Schulsystems stehen, wurden von Leiter*innen der neu etablierten Pädagogischen Beratungszentren übernommen.² In enger Zusammenarbeit mit den Landeskoordinator*innen für Inklusion und den verantwortlichen Pflichtschul- und Landesinspektor*innen entwickelten sie u. a. Beratungsstrukturen und -formate, die das Ziel verfolgten, inklusive Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse zu unterstützen und an den einzelnen Schulstandorten lernförderliche Strukturen zu etablieren. Die den Pädagogischen Beratungszentren zugeordneten Beratungslehrer*innen unterstützen mit ihrer Expertise Schulleiter*innen und Lehrer*innen – aber auch Schüler*innen und Erziehungsberechtigte – im Hinblick auf pädagogische bzw. didaktische Fragestellungen und herausfordernde Situationen. Zudem trägt der Ausbau von Beratungsangeboten von Schulpsycholog*innen und Schulsozialarbeiter*innen dazu bei, die psychosozialen Bedingungen der Kinder und Jugendlichen zu verbessern und die Handlungsspielräume an Regelschulen zu erweitern (BMBWF, 2018).

2 Im Jahr 2019 wurden die Pädagogischen Beratungszentren im Pädagogischen Bereich der Bildungsdirektionen als Fachbereiche für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik (FIDS) implementiert. Ihre Aufgaben sind die Bereitstellung von Fachexpertise im Bereich der Fallführung, die Mitwirkung in der Erarbeitung von evidenzbasierten Entscheidungsgrundlagen, die Unterstützung der regionalen Umsetzung bildungspolitischer Reformen sowie die Begleitung von Schulen in allen Fragen der Inklusion/Diversität und Sonderpädagogik (Geiderer, 2019).

Auch die Verankerung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Inklusive Bildung war ein wesentliches bildungspolitisches Anliegen dieser Zeit. Verbunden mit der Auflösung einer eigenständigen Ausbildung für Sonderpädagog*innen wurden ab dem Wintersemester 2014 neue Studienpläne eingeführt, die im Zuge der Neustrukturierung der Lehrer*innenbildung (PädagogInnenbildung NEU) bundesweit entwickelt wurden. Die Einführung der „Spezialisierung Inklusive Pädagogik – (Fokus Behinderung)“ in der Ausbildung von Pädagog*innen der Sekundarstufe verfolgt das Ziel, dass Lehrer*innen der Heterogenität der Schüler*innen in (fach-)didaktisch-methodischer Hinsicht gerecht werden und gemeinsam mit Kolleg*innen Schule und Unterricht so gestalten, dass (Lern-)Barrieren abgebaut werden können (Feyerer, 2019, S. 72). Damit wurden bildungspolitische und strukturelle Schritte eindeutig in Richtung Inklusive Bildung gesetzt, auch für zukünftige Sekundarstufenlehrer*innen für die NMS.

Der Zeitraum, in dem die NMS als Regelschulform verankert wurde, ist eindeutig geprägt von politischen Maßnahmen, die – einem engen Inklusionsverständnis folgend – zum bundesweiten Ausbau von Inklusion und zur Erhöhung der Inklusionsquote an allgemeinen Schulen führen sollten. Um zu verdeutlichen, dass Inklusive Bildung „kein Additivum“ darstellt, sondern die gesamte Schule betrifft und damit eine Querschnittsaufgabe darstellt (Werning, 2017, S. 20) wurden bundesweit intensive Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung initiiert, die eine Qualitätssteigerung Inklusiver Bildung und die Vereinheitlichung zentraler Umsetzungsideen sicherstellen sollten. Das Support- und Beratungssystem, das der NMS in diesem Zusammenhang zur Verfügung gestellt wurde, die Erkenntnisse aus den Modellregionen, vor allem aber die Möglichkeit, sich in der Ausbildung auf Inklusive Bildung zu spezialisieren, tragen zur Erhöhung inklusionspädagogischer Kompetenzen an Schulen bei. Allerdings wurde im Rahmen der Entwicklungsprozesse auch deutlich, dass Qualitätssteigerung nur im Rahmen eines längeren Zeitraums möglich und nicht von bildungspolitischen Vorgaben, sondern von den Ausgangsbedingungen des jeweiligen Standorts, vom Engagement und der Professionalität der Schulleiter*innen und Lehrpersonen sowie von ihrer Bereitschaft im Team zu arbeiten abhängig ist.

4. Auswirkungen der Bildungsreform 2017 und des Pädagogik-Pakets 2018 auf die Entwicklung der (N)MS (2017/18-gegenwärtig)

Mit dem Regierungsprogramm 2017–2022 (BKA, 2017) und dem damit verbundenen Bekenntnis zu einem differenzierten Schulwesen, setzte erneut eine bildungspolitische Entwicklung in Österreich ein, die sich durch die Stärkung der Parallelsysteme im Bildungsbereich charakterisieren lässt (Feyerer, 2019). So war neben der Weiterentwicklung der allgemeinbildenden Schulen in Richtung Inklusion auch der Erhalt des Sonderschulwesens vorgesehen (BKA, 2017, S. 62). Die damit – nach wie vor – verankerte, segregierende Struktur des Bildungssystems legt nahe, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten letztlich doch an Sonderschulen platziert und dort adäquater gefördert werden könnten. Im Hinblick auf Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf war geplant, Zugangskriterien zu allgemein-

bildenden Schulen festzulegen, was einem inklusiven Bildungssystem von Grund auf entgegensteht.

Auch die Anforderungen der Ausbildung von Lehrer*innen im Bereich Inklusiver Bildung sollen laut Bundeskanzleramt überdacht, verbindliche (sonder-)pädagogische Inhalte bestimmt und die – erst 2014 eingestellte – sonderpädagogische Ausbildung von Lehrer*innen wieder eingeführt werden (ebd., S. 62 f.). Wenngleich diese bildungspolitischen Vorhaben aufgrund eines Regierungswechsels nicht umgesetzt wurden und im jetzigen Regierungsprogramm die Qualitätssteigerung der inklusiven Bildungsangebote sowie die Evaluation und Weiterentwicklung der Pädagog*innenbildung im Fokus stehen (BKA, 2020, S. 205), zeigt sich insgesamt, dass die Jahre unmittelbar vor Einführung des Pädagogik-Pakets von einem wenig inklusiven gesellschaftlichen Klima geprägt waren.

Im Rahmen der Bildungsreform 2017 (BMBWF, 2017a; BMBWF, 2017b) wurde hervorgehoben, dass es im Verantwortungsbereich der einzelnen Schulen liegt, die besten Rahmenbedingungen für den Bildungserfolg ihrer Schüler*innen zu schaffen. Mit dem Ausbau der Schulautonomie wurden die entsprechenden Handlungsspielräume deutlich erweitert, sodass pädagogische Konzepte und standortspezifische Schwerpunkte auf regionaler Ebene weiterentwickelt werden können. Um die Eigeninitiative und Selbstverantwortung der Schulleiter*innen zu stärken, wurden ihnen große Entscheidungskompetenzen im Bereich der Organisations- und Personalentwicklung eingeräumt. Abhängig von pädagogisch didaktischen Kriterien und um Projektunterricht bzw. themenzentrierten Unterricht zu vereinfachen, entscheiden sie zudem über die Größe von Klassen und Gruppen bzw. über die Dauer von Unterrichtseinheiten sowie über den Einsatz von insgesamt gleichbleibenden, gesetzlich abgesicherten Ressourcen.

Angesichts des bereits erwähnten hohen Anteils von Kindern und Jugendlichen mit SPF im allgemeinen Bildungssystem wurde die Zuteilung zusätzlicher Ressourcen immer wieder – u. a. auch in den Richtlinien zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen (BMBF, 2015a) – diskutiert. Betont wurde in diesem Zusammenhang einerseits, dass die Vergabe eines SPFs „nur in jenen Fällen geeignet“ ist, „bei denen eine Behinderung feststellbar ist“ (ebd., S. 7). Andererseits sollten dem gesamten Lernsystem zusätzliche Mittel – abhängig von sozialpolitischen Kennwerten wie beispielsweise dem Bildungsstand der Eltern, der Höhe der Arbeitslosigkeit oder dem Anteil von Personen mit Migrationshintergrund – zur Verfügung gestellt und schulautonom verwaltet werden (Feyerer & Wimberger, 2017, S. 10). Das betrifft vor allem sonderpädagogische Ressourcen, die „neben der Begleitung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit SPF bedarfsbezogen und flexibel zur Verringerung bzw. Beseitigung von Lernbarrieren wie auch zur temporären Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden“ (BMBF, 2015a, S. 8) könnten. Indexbasierte Ressourcenmodelle sind auch im aktuellen Regierungsprogramm 2020–2024 (BKA, 2020) vorgesehen, demzufolge – ausgehend von einer Analyse der standortspezifischen Anforderungen und vor dem Hintergrund regionaler Schulentwicklungspläne – eine bedarfsorientierte Mittelzuteilung für 100 Schulen mit besonderen Herausforderungen erprobt werden soll (ebd., S. 169).

Im Hinblick auf die Leistungssteigerung des Bildungssystems soll im internationalen Vergleich und im Wettbewerb zwischen den schulischen Standorten gewährleistet werden, dass möglichst alle Schüler*innen die als verbindlich festgelegten Bildungsstandards erreichen oder sie überschreiten³. Operationalisierte Leistungserwartungen, Kompetenzraster und Bildungsstandards bieten in diesem Zusammenhang einerseits Orientierung und Transparenz, legen andererseits aber auch nahe, dass der Output des Bildungssystems einer der entscheidenden Bezugspunkte für dessen Qualitätssteigerung sei (Rihm, 2015, S. 294). Nach wie vor schneiden Schüler*innen aus einem sogenannten bildungsfernen Elternhaus bzw. aus Familien mit einem niedrigen Sozialstatus bei der Überprüfung der Bildungsstandards deutlich schwächer ab als ihre Mitschüler*innen. Auch Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung bzw. einer anderen Erst- und Alltagssprache als Deutsch erreichen die Bildungsstandards seltener und gelten überproportional häufig als leistungsschwach (BMBWF, 2021a, S. 322 f.). Diese Schülergruppen gezielt zu unterstützen und damit Unterricht in Richtung Inklusion weiterzuentwickeln ist eine Herausforderung, die häufig im Widerspruch zur Fokussierung auf das Erreichen von Bildungsstandards steht. Das pädagogische Handeln zielt darauf ab, Diskriminierungen und Lernbarrieren zu vermeiden sowie größtmögliche Entwicklungsfortschritte durch subjektiv angepasste Lerngelegenheiten sicherzustellen (Schuck, 2011, S. 101). Ein erfolgreicher Umgang mit Heterogenität und vor allem der gezielte Abbau von Bildungsbarrieren reichen über die Vermittlung von Wissen und den Erwerb von Kompetenzen hinaus. Gleichwertige Erfolgsdimensionen sind beispielsweise die Gestaltung eines wertschätzenden Schul- und Klassenklimas, die Sicherstellung der sozialen Teilhabe, individuelle Förderung und Unterstützung sowie das persönliche Wohlbefinden der Schüler*innen (Booth & Ainscow, 2019; Serke, 2019).

Die mit dem Pädagogik-Paket (BMBWF, 2020a) verbundene Bündelung zentraler Reformen im Bildungssystem zielt „langfristig auf ein zeitgemäßes, bundesweit standardisiertes Schulsystem“ ab (ebd., S. 6), in dem sich alle Kinder und Jugendlichen grundlegende Kompetenzen erwerben sollen, „die für ihren weiteren Bildungsweg, aber vor allem auch für ihre Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben unerlässlich sind“ (BKA, 2020, S. 193). Es wurde im Jahr 2018 vom Ministerrat beschlossen, im Schuljahr 2019/20 an 169 Standorten im Schulversuch erprobt und soll bis zum Schuljahr 2023/24 an allen Schulen Österreichs umgesetzt werden. Die etwas verzögerte Umsetzung des Pädagogik-Pakets kann mit der Covid-19-Pandemie erklärt werden, die Studien zufolge dazu führte, dass Fragen inklusiver Bildung weiter aus dem Fokus der Bildungspolitik gerieten (Besic & Holzinger, 2020; Schwab & Lindner, 2020).

Im Rahmen des Pädagogik-Pakets wurde die NMS ab dem Schuljahr 2020/21 zur Mittelschule (MS) umbenannt. Neben den bisherigen Differenzierungsmaßnahmen wie Teamteaching oder flexible Gruppenbildungen besteht ergänzend die Möglichkeit, in den leistungsdifferenzierten Pflichtgegenständen Deutsch, Erste Lebende Fremdsprache und/oder Mathematik ab der 6. Schulstufe, dauerhafte Schüler*innengruppen entlang zweier Leistungsniveaus mit den Bezeichnungen „Standard“ und „Standard AHS“

3 Bei der Interpretation der Daten zu den Kompetenzen der Schüler*innen Österreichs muss berücksichtigt werden, dass Kinder und Jugendliche mit SPF und außerordentliche Schüler*innen, die aufgrund mangelnder sprachlicher Kompetenzen dem Unterricht nicht folgen können, bei der Überprüfung der Bildungsstandards nicht berücksichtigt wurden (BMBWF, 2021a, S. 154).

zu bilden (BMBWF, 2020b, S. 8). Die Wiedereinführung starrer Leistungsgruppen entspricht zwar nicht der Intention der Reformmaßnahmen (ebd., S. 30), kann aber schulautonom als zentrales Element der Neuerungen interpretiert werden, was dem anfänglich inklusiven Charakter der NMS den Boden entzieht. Denn auch wenn suggeriert wird, dass dadurch Lernbarrieren abgebaut werden könnten, wird hier Leistungsselektion – in der Tradition der (vermeintlichen) Vorteile von homogenen Lerngruppen – als Differenzierungsmöglichkeit beschrieben. Das steht eindeutig im Gegensatz zu inklusiven didaktischen Grundsätzen, die davon ausgehen, dass sich der Unterricht in heterogenen Gruppen grundsätzlich positiv auf individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse auswirkt.⁴ Bereits Feuser (1989, S. 10) hat vor dem Hintergrund der Gesamtschuldiskussion in den 1980er Jahren darauf verwiesen, dass Leistungskurse das segregierende Schulsystem nicht überwinden. Die Orientierung am Modell der äußeren Differenzierung führe lediglich dazu, dass die vielgliedrige Schulwirklichkeit nach innen in die Schulen gelegt wird (dazu auch Feyrer, 2019).

Ein Unterricht in dauerhaften (Leistungs-)Gruppen bedeutet auch, dass in den jeweiligen Hauptgegenständen kein Teamteaching mehr stattfindet – und damit ein weiteres zentrales Element der NMS und der Inklusiven Pädagogik an Bedeutung verliert bzw. je nach schulautonomer Entscheidung sogar zurückgenommen wird. Auch wenn Teamarbeit als zentrale Voraussetzung für die Umsetzung Inklusiver Bildungssysteme diskutiert wird (Lütje-Klose & Urban, 2014; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012), lassen sich im Pädagogik-Paket für den Unterricht von Schüler*innen mit SPF keine Umsetzungshinweise in Bezug auf Teamteaching finden.

Insgesamt kann für die jüngsten bildungspolitischen Entwicklungen festgehalten werden, dass eine erneute Stärkung der Parallelsysteme stattgefunden hat. Das Bestreben, Inklusive Bildung in Österreich strukturell und in der MS auch konzeptionell umzusetzen, hat seit dem Schuljahr 2017/18 wieder deutlich an Priorität verloren. Sowohl die Bildungsreform als auch das Pädagogik-Paket haben darauf wesentlich Einfluss genommen. Durch die Bildungsreform haben die Schulen einen großen Autonomiegewinn erfahren, welcher grundsätzlich Chancen für inklusive Schulentwicklungsprozesse bietet, dieser wird bislang aber nur unzureichend genutzt. Die Reformen im Rahmen des Pädagogik-Pakets gingen mit zentralen Änderungen für die MS einher, die allerdings im Widerspruch einer inklusiven Ausrichtung stehen. Die verstärkte Ausrichtung auf das Erreichen von Bildungsstandards steht im Widerspruch dazu, vorhandene Lernbarrieren abzubauen und die individuelle Förderung aller Schüler*innen in den Fokus zu rücken.

4 Dabei zeigt sich, dass vor allem leistungsschwächere Schüler*innen von vergleichsweise großen Leistungsunterschieden in Klassen profitieren und bei leistungsstärkeren Kindern und Jugendlichen keine Leistungsnachteile zu beobachten sind (Decristan & Jude, 2017, S. 117).

5. Fazit

Die geschilderten Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung im Bereich der NMS und der Inklusiven Bildung folgen zu einem großen Teil geteilten bildungspolitischen Zielvorstellungen. Insbesondere im Hinblick auf Inklusive Bildung zeigt sich deutlich, dass die angestrebten Reformprozesse mit „Wellenbewegungen vergleichbar sind, die nach einem ersten Reformschwung häufig in restaurativen Bemühungen enden“ (Wirtz, 2020, S. 7). Während der politische Wille, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen, bereits in der zweiten Phase der Entwicklung von MS formuliert und durch die Bereitstellung von Supportsystemen bekräftigt wurde, besteht nach wie vor kein einheitlicher Konsens darüber, wie Inklusive Bildung im Rahmen der MS gestaltet werden soll (Preuß, 2018, 21). Vielmehr stellt sich die Frage, wie die international und national uneinheitlichen Impulse und Vorgaben auf die regionalen Herausforderungen abgestimmt und Inklusive Bildung an den einzelnen Standorten umgesetzt werden können (Löser & Wernig, 2015, S. 19).

Insgesamt zeigen sich deutliche Qualitätsunterschiede im Bereich Inklusiver Bildung, was laut Amrhein (2016, S. 29) darauf zurückzuführen ist, dass Schulen im Zuge der Re-Kontextualisierung von bildungspolitischen Innovationen meist versuchen, Bestehendes zu bewahren und gesetzliche Vorgaben an standortspezifische (Organisations-)Bedingungen anzupassen. Inklusive Schulentwicklungsprozesse sind zudem aufgrund widerstrebender Interessen und der Eigendynamik pädagogischer Einrichtungen grundsätzlich „nicht als linear, sondern als brüchig und ambivalent zu verstehen“ (Pfahl et al., 2018). Umso wichtiger wäre es, sie mit bedarfsorientierten Ressourcen auszustatten und durch verbindliche Richtlinien zu vereinheitlichen. Dafür ist nicht nur eine klar kommunizierte nationale Strategie erforderlich, die sich an den internationalen verbindlich vorgeschriebenen Rechtsgrundlagen orientiert (Altrichter & Feyerer, 2012), sondern auch die Steigerung inklusionspädagogischer Kompetenz für alle Lehrpersonen an Regelschulen.

Tendenziell scheint sich bezogen auf die Praxis der NMS an vielen Standorten – trotz bestehender Handlungsspielräume, die sich aufgrund der Schulautonomie ergeben – wenig geändert zu haben. Zu diesem Schluss kommen auch Buchner und Petrik (Buchner & Petrik, 2022), die darauf verweisen, dass die historisch gewachsenen Strukturen des gegliederten Bildungssystems auch nicht über Reformen im Kontext der NMS verändert wurden. Vielmehr beobachten sie, dass Schüler*innen mit Behinderung bzw. SPF durch eine segregierende Unterrichtspraxis weiterhin als ‚nicht normal‘ markiert werden und weisen in diesem Zusammenhang auf die Ko-Existenz von Lehrplänen der Sonderschulen und jenen der Mittelschule hin (ebd., S. 31). Insbesondere lernzieldifferenzierte Regelschullehrpläne, deren Entwicklung bereits in den Richtlinien zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen vorgesehen war (BMBF, 2015a, S. 3), würden einen hilfreichen Beitrag zur Inklusiven Unterrichtsentwicklung, sowohl in methodischer als auch in didaktischer Hinsicht, leisten.

Der weite Begriff von Inklusion an MS verfolgt den bildungspolitischen Auftrag, Marginalisierung und Ausschluss zu vermeiden, die gesellschaftliche Partizipation aller Schüler*innen und Bildung auf möglichst hohem Niveau zu gewährleisten. Auffällig

ist, dass der Abbau von sozialen Ungleichheiten im schulischen Kontext nicht als politisches, sondern häufig als pädagogisches Handlungsproblem interpretiert wird (Budde, 2017, S. 23). Die Vorstellung, Bildungs- und Exklusionsrisiken könnten allein durch eine Veränderung der Unterrichtspraxis abgebaut werden, führt häufig dazu, dass gesellschaftliche Machtverhältnisse und institutionelle Diskriminierung unthematisiert bleiben. Lernbarrieren sollen vorwiegend durch sonderpädagogische (Förder-)Konzepte vermieden werden (Schumann, 2016, S. 171), wobei den Sonder- und Inklusionspädagog*innen die Hauptverantwortung für die Lern- und Entwicklungsprozesse von sozial marginalisierten Kindern und Jugendlichen zugeschrieben wird. Buchner und Petrik kommen zu dem Schluss, dass „(...) unter der Oberfläche der NMS-Schulreform tradierte Prozesse der Herstellung sozialer Ungleichheit qua Fähigkeitserwartungen fortgeführt werden“ (Buchner & Petrik, 2022, S. 31).

Fraglich bleibt, ob die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen, die sich grundsätzlich zu Inklusiver Bildung bekennen, neue Akzente setzen werden. Das schätzen Altrichter & Feyerer kritisch ein: „Ein wirklicher Paradigmenwechsel hin zu einer Schule für alle, auch unter Einbeziehung der Gymnasien, erscheint nicht ernsthaft politisch unterstützt zu werden“ (Altrichter & Feyerer, 2017, S. 40). Im Gegenteil zeigt sich, dass Parallelsysteme weiterhin gestärkt werden und erhebliche Mängel in der Umsetzung Inklusiver Bildung (BMSGPK, 2020) bestehen. Vor allem lässt die Möglichkeit der dauerhaften Gruppenbildung befürchten, dass eine weitere Abkehr von der ursprünglichen Zielvorstellung der NMS, alle Schüler*innen in heterogenen Gruppen zu unterrichten, vollzogen wird. In diesem Zusammenhang ist auch auf den Erhalt von Sonderinstitutionen zu verweisen, der dazu führen könnte, dass Inklusion nicht mit einer strukturellen Veränderung des Bildungssystems, sondern vor allem mit der De-Segregation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen bzw. SPF in Verbindung gebracht werden muss (Feyerer, 2019).

Weitere Umsetzungsschritte des Pädagogik-Pakets bis zum Jahr 2024 sind zu erwarten. Wie sich diese auf den Abbau von Barrieren und Bildungsrisiken, auf die Platzierung von Schüler*innen mit Behinderung bzw. SPF und die individuelle Förderung und Unterstützung aller Kinder und Jugendlicher auswirken wird, ist aktuell nicht abzusehen. Eine verstärkte Klärung des Inklusionsbegriffs erscheint sowohl für die zukünftige Forschung als auch für die Entwicklung von inklusiven Schulen in Österreich als wesentliches Desiderat (Löser & Wernig, 2015, S. 21 f.).

Literatur

- Altrichter, H. & Feyerer, E. (2012). Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/73>
- Altrichter, H. & Feyerer, E. (2017). Schulentwicklung und Inklusion in Österreich. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 31–42). Waxmann.

- Altrichter, H., Poczma, M., Nagy, G. & Mauch, U. (2015). Ziele und Merkmale der Neuen Mittelschule. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht und Zusammenfassung* (S. 23–28). Leykam. https://www.pflichtschullehrer.at/sites/default/files/2015_03%20eval_forschungsbericht_1.pdf
- Amrhein, B. (2016). Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In A. Bettina (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 17–36). Klinkhardt.
- Besic, E. & Holzinger, A. (2020). Fernunterricht für Schüler*innen mit Behinderungen: Perspektiven von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/580/418>
- Biewer, G. (2021). Inklusive Bildung in Österreich – Von den Anfängen der Entwicklung eines rechtlich-normativen Auftrags bis zu den Perspektiven für die Zukunft. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf inklusive Bildung* (S. 239–246). Budrich.
- Biewer, G. & Schütz S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123–127). Klinkhardt.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (2. korrigierte, aktualisierte Aufl.). Beltz.
- Braunsteiner, M.-L., Fischer, C., Kernbichler, G., Prengel, A. & Wohlhart, D. (2019). Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 19–62). Leykam. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/III/III_00268/imfname_742319.pdf
- Buchner, T. & Petrik, F. (2022). Die Räume der Curricula: Zum Zusammenspiel von Raum und Fähigkeit an Neuen Mittelschulen. *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 28(1), 13–33.
- Budde, J. (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagen-theoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 13–26). Julius Klinkhardt.
- Bundeskanzleramt (BKA) (2013). *Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung für die Jahre 2013–2018. Erfolgreich. Österreich*. https://www.politik-lernen.at/dl/OkopJKJKonmKNJqx4KJK/131216_Regierungsprogramm_Barrierefrei_pdf
- Bundeskanzleramt (BKA) (2017). *Zusammen. Für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017–2022*. https://www.oeh.ac.at/sites/default/files/files/pages/regierungsprogramm_2017-2022.pdf
- Bundeskanzleramt (BKA) (2020). *Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020–2024*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/die-bundesregierung/regierungsdokumente.html>
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (1996). Änderung des Schulorganisationsgesetzes (NR: GP XX RV 416 AB 442 S. 48. BR: AB 5328 S. 619.) (766. Bundesgesetz, ausgegeben am 30. Dezember 1996). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1996_768_0/1996_768_0.pdf
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (BMASGK) (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Men-*

- schenrecht und Auftrag*. <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165>
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2015a). *Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen*. https://cis.vobs.at/fileadmin/user_upload/Textdateien/Diverse_Texte/Erlass_150930__rl_inklusive_modell_2015.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2015b). *NMS-Umsetzungspaket. Vorblatt*. Wien. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:e7eb0bf2-b93d-4c43-b65f-7f5ce7bca88b/nms_up_entwurf_mat_22122.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2015). *Richtlinien für die Umsetzung und das Monitoring für die Umsetzung von Qualitätsstandards im inklusiven Unterricht von Schüler/innen mit Behinderung*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_17.html
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2017a). *Bildungsreform 2017*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2017b). *Bildungsreform. Autonomiepaket und Bildungsdirektion. Informationsunterlage*. <https://docplayer.org/80533536-Autonomiepaket-und-bildungsdirektion-informationsunterlage.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018). *Aufgaben und Struktur der Schulpsychologie und Koordination der psychosozialen Unterstützung im Schulwesen*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2018_28.html
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019). *Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2020a). *Das Pädagogik-Paket. Zeitgemäß. Transparent. Fair* (2. aktualisierte Auflage). https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=pb_2.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2020b). *Die Mittelschule. Änderungen ab dem Schuljahr 2020/21 im Überblick*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:7b6de1bc-36c1-4b54-88f0-7683120238d0/mittelschule_2020.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021a). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021b). *Das Pädagogik-Paket. Zeitgemäß. Transparent. Fair* (3. aktualisierte Auflage). <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/pp.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021c). *Inklusive Bildung und Sonderpädagogik. Strategie- und Positionspapier des Consulting Board*. https://www.bmbwf.gv.at/#q=Inklusion%20und%20Soderp%C3%A4dagogik&pg=1&t=simple&po=&mi=application_pdf
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK) (2016). *UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung des Fakultativprotokolls*. <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19>
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK) (2020). *Evaluierung des Nationalen Aktionsplanes Behinderung 2012–2020*. <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html>
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2011). *Die Neue Mittelschule*. https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Schulentwicklung/Dateien/Folder_NMS.pdf

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2012). *Die neue Mittelschule. Gesetzesentwurf und Lehrplanverordnung*. <http://docplayer.org/54788502-Die-neue-mittelschule.html>
- Decristan, J. & Jude, N. (2017). Heterogenitätskategorie Schulleistung/Leistung von Schülerinnen und Schülern. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 109–122). Julius Klinkhardt.
- Eder, F. (2009). Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 33–53). Leykam. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/nbb.html>
- Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber, C. (Hrsg.). (2015). *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht und Zusammenfassung*. <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/abgeschlossene-evaluationen/evaluation-der-neuen-mittelschule>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48.
- Feyerer, E. (2009). Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. 2 Bände* (S. 73–97). Leykam. <https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2009>
- Feyerer, E. (2019). Kann Inklusion unter den Strukturen des segregativen Schulsystems in Österreich gelingen? In J. Donlic, E. Jaksche-Hoffman & H. K. Peterlini (Hrsg.), *Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven* (S. 61–76). Transcript.
- Feyerer, E. & Altrichter, H. (2018). Die Entwicklung eines inklusiven Systems. Analyse von aktuellen Reformbestrebungen aus Governance-Perspektive. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System, Wandel, Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 74–92). Julius Klinkhardt. <http://bidok.uibk.ac.at/library/tagungsband-feyerer-schulsystem.html>
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis*. Beltz.
- Feyerer E. & Wimberger R. (2017). Indexbasierte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen. Entwicklung neuer Zuteilungsmodelle im Zusammenhang mit der Umsetzung inklusiver Modellregionen. In E. Feyerer, W. Prammer & R. Wimberger (Hrsg.), *Flexible und bedarfsgerechte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen*. Schriftenreihe des BZIB im Auftrag: Bundesministerium für Bildung (BMB); Pädagogische Hochschule Oberösterreich (PH OÖ). Band 3. (S. 9–15). https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Downloads-Dokumente/Band3gesamt.pdf
- Geiderer, D. (2019). *Neue Regelung des Fachbereichs Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik (FIDS)*. (2022, September 14). <https://www.schulautonomie.at/2019/03/neue-regelung-des-fachbereichs-inklusion-diversitaet-und-sonderpaedagogik-fids/>
- Gomolla, M. (2018). Schulsystem, „neue Steuerung“ und Inklusion. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 159–173). Verlag Barbara Budrich.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (2), 354–361.

- Hofbauer, C. & Westfall-Greiter, T. (2015). *School Walkthrough. Ein Werkzeug für kriteriengeleitete Schulentwicklung*. https://www.lernende-schulen.at/pluginfile.php/4187/mod_resource/content/0/SchoolWalkthrough.pdf
- Hoffmann, T. (National Competence Center für lernende Schulen (Hrsg.) (2020). *5 Minuten für ... Inklusive Pädagogik*. 125. https://www.lernende-schulen.at/pluginfile.php/5969/mod_resource/content/0/5mf_2020_2021_Jahresausgabe.pdf
- Katzenbach, D. (2017). Inklusion und Heterogenität. In Th. Bohl, Budde J. & Rieger-Ladrich M. (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 123–139). Klinkhardt.
- Lindmeier, Ch. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (2015) 51, 7–16. <https://doi.org/10.25656/01:11565>
- Löser, J.M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26 (2015) 51, 17–24. <https://doi.org/10.25656/01:11567>
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation – Teil 1. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Waxmann.
- Petrovic, A. & Svecnik, E. (2015). Das Projekt NMS – Implementierung, Modellentwicklung und Umsetzung. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht und Zusammenfassung* (S. 13–22). Leykam. https://www.pflichtschullehrer.at/sites/default/files/2015_03%20eval_forschungsbericht_1.pdf
- Pfahl, L., Plangger, S. & Schönwiese Volker (2018). Institutionelle Eigendynamik, Unübersichtlichkeit und Ambivalenzen im Bildungswesen: Wo steht Inklusion? In E. Feyrer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System, Wandel, Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 93–104). Klinkhardt. <http://bidok.uibk.ac.at/library/tagungsband-pfahl-eigendynamik.html#idm75>
- Preuß, B. (2018). *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung*. Springer VS.
- Raditsch, D. (Bundesministerium für Bildung und Frauen, Hrsg.). (2015). *Inklusion als Aufgabe im Rahmen der Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA)*. http://www.bzib.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/SQA/Dominika_Raditsch_Inklusion_als_Aufgabe_im_Rahmen_der_Initiative_SQA.pdf
- Reich, K. (Hrsg.). (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Beltz.
- Rihm, T. (2015). Umfassende Inklusion?! Anfragen an den aktuellen Schulentwicklungsdiskurs. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 288–301). Klinkhardt.
- Schuck, K. D. (2011). Unterricht bei heterogenen Voraussetzungen. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 101–109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schumann, B. (2016). „Auf dem Weg zur Inklusion“ oder „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schule? In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 167–177). Klinkhardt.

- Schwab, S. & Lindner, K.-T. (2020). Auswirkungen von Schulschließungen und Homeschooling während des ersten österreichischen Lockdowns auf Bildungsungleichheit. *WISO*, 4/2020.
- Serke, B. (2019). *Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen. Eine empirische Studie zur Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Statistik Austria (2021). *Bildung in Zahlen 2019/2020. Schlüsselindikatoren und Analysen*.
- Statistik Austria (2022a). *Bildung in Zahlen 2020/2021. Schlüsselindikatoren und Analysen*.
- Statistik Austria (2022b). *Bildung in Zahlen. Tabellenband*.
- Svecnik, E., Sixt, U. & Pieslinger, C. (2017). *Wissenschaftliche Begleitung der Inklusiven Modellregionen. Einschätzung der Ausgangssituation durch Schulaufsichtsorgane, Schulleiter/innen, Leiter/innen von ZIS/PBZ und regionale Leitungspersonen von (außerschulischen) Unterstützungseinrichtungen*, Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung. <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/abgeschlossene-evaluatio-nen/formative-evaluation-der-inklusive-modellregionen>
- Svecnik, E., Petrovic, A. & Sixt, U. (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (2017). *Die Implementation inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol*. https://www.phst.at/fileadmin/user_upload/Fallstudien_Inklusive_Modellregionen_Phase_I.pdf.
- Werning, R. (2012). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 49–61). Kohlhammer.
- Werning, R. (2017). Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*, (S. 17–30). Waxmann.
- Werning, R. (2018). Gemeinsam inklusiv unterrichten. Grundlagen zur Kooperation von Lehrkräften im inklusiven Unterricht. *SCHULE Inklusiv*, (1) 2018, 4–8.
- Wimmer, B. & Altrichter, H. (2017) Heterogenität als Thema von Einzelschulentwicklung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 207–221). Julius Klinkhardt.
- Wirtz, K. (2020). *Qualitätsbausteine schulischer Inklusion. Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung an inklusiven Schulen aus der Sicht unterschiedlicher Beteiligter*. Klinkhardt.
- Westfall-Greiter, T., Schratz, B. & Hofbauer, C. (2015). *Gute Schule. Neue Mittelschule. Grundlagen für einen förderlichen Diskurs*. https://www.lernende-schulen.at/pluginfile.php/4182/mod_resource/content/0/Gute%20Schule.pdf

Das Qualitätsmanagementsystem ‚Schulqualität Allgemeinbildung‘ und die Entwicklung der Neuen Mittelschulen

Zusammenfassung

Das Qualitätsmanagementsystem „Schulqualität Allgemeinbildung (SQA)“ wurde 2013/14 im allgemeinbildenden Schulwesen eingeführt und hat die Entwicklung der Neuen Mittelschulen (NMS) zeitlich begleitet. In diesem Kapitel werden zunächst Kontext, Charakteristika und Entwicklung von SQA dargestellt. Dabei wird SQA in die ‚Modernisierungen‘ der Schul-Governance eingeordnet und als Beispiel eines ‚revidierten evidenzbasierten Steuerungsinstruments‘ verstanden, das eine Verstärkung externer Kontrolle (durch Zielvorgaben und externe Evaluationen) mit einer stärkeren Anerkennung der Professionalität von Lehrpersonen und Schulleitungen verbinden sollte. Sodann werden bisher vorliegende Forschungsarbeiten zu SQA diskutiert. Abschließend wird eine qualitative Befragung von SQA-Landeskoordinator*innen zur Rezeption von SQA an Neuen Mittelschulen und deren Einfluss auf die Mittelschulentwicklung dargestellt und ausgewertet.

Schlüsselwörter: Qualitätsmanagement, Governance, Sekundarschule

1. Einleitung

Dieses Kapitel befasst sich mit dem Qualitätsmanagementsystem „Schulqualität Allgemeinbildung (SQA)“, das seit dem Schuljahr 2013/14 den österreichischen „Nationalen Qualitätsrahmen“ im allgemeinbildenden Schulwesen umsetzen sollte und die Entwicklung der Neuen Mittelschulen (NMS) zeitlich begleitet hat. Zunächst werden Charakteristika und Entwicklung von SQA dargestellt. Sodann wird das Modell in die ‚Modernisierungen‘ der Schul-Governance eingeordnet, die in vielen europäischen Ländern in den letzten dreißig Jahren zu beobachten waren. Dabei wird SQA als ein Beispiel eines ‚revidierten evidenzbasierten Steuerungsinstruments‘ verstanden, das eine Verstärkung externer Kontrolle (durch Zielvorgaben und externe Evaluation) mit einer stärkeren Anerkennung der Professionalität von Lehrpersonen und Schulleitungen verbinden soll.

Sodann wird die vorliegende Forschung zu SQA in Österreich dargestellt. Dabei zeigt sich, dass – von den insgesamt in geringer Zahl vorliegenden Forschungsarbeiten – nur wenige Arbeiten sich speziell mit der Rezeption von SQA an Neuen Mittelschulen und deren Einfluss auf die Mittelschulentwicklung befassen. Aus diesem Grund wird abschließend eine neue qualitative Befragung der SQA-Landeskoordinator*innen zu diesem Thema vorgestellt und diskutiert.

2. Das Qualitätsmanagementsystem SQA

Die Geschichte des Qualitätsmanagementsystems SQA („Schulqualität Allgemeinbildung“) geht letztlich auf den PISA-Schock von 2001 zurück. Landesschulräte (die damaligen Organe der Schulverwaltung auf Bundeslandebene) begannen in einigen österreichischen Bundesländern, alternative Wege zur Erfüllung ihrer Aufgaben zu diskutieren und nach einem neuen Gleichgewicht zwischen Verwaltung, Qualitätskontrolle und Entwicklungsförderung zu suchen (Altrichter, 2017a). Seit 2005 wurden in einigen Bundesländern Pilotmodelle für „neue Schulinspektionen“ erprobt, die jedoch nie durch ein Bundesgesetz institutionalisiert wurden. Dies führte zu divergierenden Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern, denen die Zentralbehörden im Frühjahr 2011 durch eine vollständige Überarbeitung des gesetzlichen Rahmens für die Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, des Bundesschulaufsichtsgesetzes (BSAG, 1962; BSAG-Novelle, 2011), entgegenwirken wollten. Ein ‚Nationaler Qualitätsrahmen‘ wurde gesetzlich verankert, der die Qualitätssicherung und -entwicklung in den Schulen durch folgende Elemente regeln sollte:

- eine Definition und Beschreibung von Schulqualität, die Entwicklungsziele und Kriterien der Evaluierung klarstellen sollte;
- ein Planungs- und Berichtssystem, das alle Ebenen des Schulsystems (von der Zentralverwaltung bis zur Einzelschule) dazu verpflichtete, ihre Entwicklung periodisch (je nach Schultyp jährlich bis alle drei Jahre) zu planen und zu evaluieren;
- regelmäßige Zielvereinbarungen zwischen allen Ebenen des Schulsystems, in denen (nationale, regionale und schulspezifische) Ziele, Maßnahmen und erwartete Leistungen festgelegt wurden, und
- die Verpflichtung der nationalen Behörden, Instrumente zur Steuerung und (Selbst-)Evaluierung sowie Unterstützungsstrukturen für Schulen bereitzustellen.

Im Schuljahr 2013/14 wurde das landesweite Programm SQA gestartet, um die Umsetzung der neuen Qualitätsmanagementstrategie zu unterstützen. SQA ist durch folgende zentrale Elemente charakterisierbar:

(1) *Entwicklungspläne (EP)*, die sowohl „Arbeitsinstrumente für die ziel- und ergebnisorientierte Planung und Umsetzung von Bildungsmaßnahmen“ als auch zentrale Instrumente der Rechenschaftspflicht sein sollten (Radnitzky, 2015, S. 9). Jeder EP musste (mindestens) zwei „Themen“ festlegen, die die Schule in der nächsten Entwicklungsperiode umsetzen wollte. Das erste Thema war bundesweit verpflichtend und wurde vom Ministerium formuliert; für das Schuljahr 2015/16 war es beispielsweise die „Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens für Individualisierung und kompetenzorientierter Unterricht in inklusiven Settings“ (BMBF, 2015b¹). Aufgrund der – im Vergleich zu den Leistungsgruppen der Hauptschule – höheren Heterogenität in den Lerngruppen der NMS war die Bearbeitung dieses Themas für die erfolgreiche Entwicklung der NMS von großer Bedeutung. Das zweite Thema (und alle weiteren freiwilligen Themen) konnten von der einzelnen Schule je nach Bedarf und Interesse gewählt werden. Für je-

1 Die vom Ministerium auch in anderen Jahren formulierten Themen lauteten ziemlich ähnlich und zielten auf die Förderung individualisierten und kompetenzorientierten Unterrichts.

des Thema musste der EP eine Bestandsaufnahme, Ziele, Indikatoren und Maßnahmen zur Zielerreichung (einschließlich eines Plans zur Evaluation der Entwicklungsmaßnahmen), einen Fortbildungsplan sowie Angaben zu Prozessen, Verantwortlichkeiten und Strukturen der Gesamtentwicklung enthalten (BMBF, 2015c). Verfügbare Daten, z. B. auch die Rückmeldungen aus den landesweiten standardbezogenen Überprüfungen von Schüler*innenkompetenzen, waren bei der Formulierung der Entwicklungsthemen in die Planungen der Umsetzungsmaßnahmen miteinzubeziehen. Der Planungszeitraum betrug drei Jahre; eine jährliche Aktualisierung war erforderlich, die an die regionalen Schulaufsichtsorgane zu übermitteln war. Auch Bezirks-, Landes- und zentrale Bundesschulbehörden waren in gleicher Weise verpflichtet, EPs für ihren Zuständigkeitsbereich zu erstellen (BMBF, 2013, S. 2).

(2) Verpflichtende *Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG)* waren zwischen den Führungspersonen auf allen Ebenen durchzuführen, z. B. zwischen der Schulleitung und dem jeweiligen Schulaufsichtsorgan des Bezirkes, zwischen der Schulaufsicht des Bundeslandes und den schulführenden Beamt*innen im Ministerium etc. Diese Gespräche sollten als „Dialoge gleichberechtigter Partner*innen“ gestaltet werden. Dabei wurden die EPs diskutiert und ggf. angepasst; im Erfolgsfall führte dieses Vorgehen zu einem gemeinsamen Verständnis der künftigen Entwicklung der Schule und einer Vereinbarung darüber zwischen Schulleitung und regionalem Schulaufsichtsorgan (BMBF, 2015a).

(3) Weiters wurde eine *Unterstützungsstruktur* für die Evaluierung und Qualitätsentwicklung von Schulen bereitgestellt (Radnitzky, 2015, S. 11). Sie umfasste eine elektronische Webseite (mit Zugang zu Informationsdokumenten, Entwicklungs- und Evaluierungsinstrumenten sowie zu einem Pool von Berater*innen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung), Workshops für Schulaufsicht und Schulleitungen sowie ein Netzwerk von SQA-Koordinator*innen auf Schul-, Landes- und Bundesebene.

(4) Auf Schulebene wurde nämlich eine neue Funktion geschaffen: ein*e *SQA-Koordinator*in* (SK) konnte von der Schulleitung aus dem Personalbestand der jeweiligen Schule ernannt werden. Aufgabe dieser neuen Funktion war es, „die Schulleitungen bei der operativen Umsetzung von SQA am Schulstandort“ durch die Übernahme von „Teilverantwortung“ für die Qualitätsentwicklungsprozesse zu unterstützen (BMBF, 2016b). Die SKs wurden durch eine Reduzierung ihrer Lehrverpflichtung (in AHS) oder durch eine jährliche finanzielle „Gratifikation“ (in Volksschulen und Neuen Mittelschulen; BMBF, 2016b) entschädigt.

Was sind nun die wesentlichen Intentionen des Modells? Das neue Gesetz kann zunächst als eine (späte) Reaktion auf die schon länger währende Ungewissheit über die Weiterentwicklung der Schulaufsicht verstanden werden. Auch wurden die Inspektionsmodelle, die in einzelnen Bundesländern erprobt wurden, von führenden Repräsentant*innen des Bundesministeriums als intrusiv und entmündigend (Radnitzky, 2015) und damit nicht als wegweisend für die Weiterentwicklung eingeschätzt. Zudem sollten wohl divergierende Entwicklungen in den Bundesländern gestoppt werden, bevor sie Wurzeln schlagen konnten. SQA skizzierte einen – zu den zeitgleich üblichen Modellen einer „Neuen Schulinspektion“ (Altrichter & Kemethofer, 2016) alternativen – Weg zum Qualitätsmanagement im Schulsystem: Schulentwicklung sollte mit Selbstevalua-

tionen der Schulen (statt mit externen Evaluationen oder Inspektionen) und mit selbst entwickelten Entwicklungsplänen (statt mit Maßnahmen, die als Reaktion auf externes Feedback ergriffen wurden) beginnen. Die Strategie zielte auf eine „Stärkung des Engagements“ der Profession und einen „Interessenausgleich zwischen bundesweiten Rahmenvorgaben, regionalen Bedürfnissen und persönlichen Bestrebungen“ (Radnitzky, 2015, S. 9). Unterschiedliche Systemebenen (z. B. Schulleitung, Bildungsverwaltung auf Bezirks- und Landesebene) wurden durch die BZG-Gespräche miteinander verknüpft; das gesamte Verfahren sollte Respekt und Vertrauen in die professionellen Fähigkeiten von Lehrkräften und Schulleitungen signalisieren.

Mit dem Schuljahr 2021/22 wurde SQA – und in gleicher Weise die QIBB (QualitätsInitiative BerufsBildung) des berufsbildenden Schulwesens – von einem neuen System, dem „Qualitätsmanagementsystem für Schulen“ (QMS), abgelöst, das für alle allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Österreich gilt.

Kernstück und Grundlage für QMS ist ein Qualitätsrahmen für Schulen (QR) (BMBWF, 2021a). Während die gesetzlich geforderte „Definition und Beschreibung von Schulqualität“ in SQA bewusst knapp gestaltet war (Altrichter et al., 2013), ist der QR umfangreicher. Durch die Dimensionen „Führen und Leiten“, „Lernen und Lehren“, „Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen“ sowie „Ergebnisse und Wirkungen“ sollen die wesentlichen Merkmale von Schulqualität beschrieben werden. Die Dimension „Qualitätsmanagement“ ist übergeordnet, da ihr die Aufgabe der Steuerung der Qualitätsentwicklung in den anderen Dimensionen zukommt. Jede Dimension wird inhaltlich durch einen Satz von Qualitätskriterien präzisiert (BMBWF, 2021a).

3. Forschung zu SQA

Im Folgenden soll ein Überblick über vorliegende Studien zu SQA gegeben werden. Dabei werden zunächst einige Arbeiten, die sich allgemein mit der Rezeption des neuen Qualitätsrahmens und Umsetzung durch SQA beschäftigen, dokumentiert. In einem 2. Schritt werden die – wenigen – vorliegenden Daten, die sich speziell mit dem Einfluss von SQA auf die Entwicklung der Neuen Mittelschulen befassen, besprochen.

3.1 Rezeption und Umsetzung von SQA

Eine Online-Befragung aller Direktor*innen von Primar- und Sekundarschulen in einem österreichischen Bundesland Ende 2013 (Kemethofer & Altrichter, 2015) sowie eine Interviewstudie mit Grundschulleiter*innen nach dem ersten Jahr der SQA-Implementierung von Burger (2015) dokumentierten eine mehrheitlich positive Rezeption von SQA. Allerdings stellte Burger eine „sehr vage Umsetzung“ einiger SQA-Elemente fest (ebd., S. 127): Unter anderem wurden die Vorgaben für den Aufbau und Inhalt der EP „nur teilweise“ berücksichtigt. Nur ein einziger Leiter berichtet über ein konkretes Projekt der Selbstanalyse [vor dem Verfassen des EP]. Externe Daten, wie z. B. die Er-

gebnisse von Leistungstests, werden konsequent nicht für die Erstellung von Entwicklungsplänen genutzt.“ (ebd., S. 122)

Diese Beobachtung spiegelte sich auch in einer Inhaltsanalyse von 55 Entwicklungsplänen wider (Brunner-Kirchmair & Altrichter, 2016): die Qualität dieser Pläne – gemessen an ihrer Transparenz und Klarheit – war sehr unterschiedlich. Ergebnisse von Selbst- oder externen Evaluationen (z. B. Leistungstests) wurden nur selten für die Erstellung der EPs genutzt. In mehreren Schulen wurde der EP von einer einzigen Person (meist der Schulleitung) verfasst, was die Idee der Förderung der Schulentwicklung in professionellen Lerngemeinschaften untergräbt (Radnitzky, 2015, S. 8).

In quantitativen Erhebungen des Bundesinstituts für Bildungsforschung (BIFIE) wurden das Verständnis und die Reaktion von Schulleiter*innen (SL), SQA-Koordinator*innen (SK) und regionalen Schulaufsichtsorganen (RS) auf das neue Qualitätsmanagementsystem untersucht (Skliris et al., 2018). Die Mehrheit all dieser Gruppen bewertete SQA als ein geeignetes Instrument zur Förderung der Schulqualität (ebd., S. 34).

SLs und RSs fühlten sich in ihren jeweiligen Führungsaufgaben unterstützt, betonten aber gleichzeitig, dass SQA zusätzliche Aufgaben und Zeitdruck gebracht hätte. SQA schien die SLs und RSs anzuregen, ihre Führungsaufgaben konsequenter zu analysieren und wahrzunehmen (ebd., S. 24). Die Schaffung der neuen Rolle der SK wurde fast einheitlich als wichtiger Reformimpuls gesehen, der die Leitungsrolle stärkte (ebd., S. 36) und eine wichtige Unterstützung für Entwicklungsprozesse darstellte (ebd., S. 30).

Die meisten Akteur*innen auf allen Ebenen gaben an, dass Feedback und Evaluierung grundsätzlich wichtige Instrumente für die Qualitätsentwicklung wären. Der Einsatz solcher Maßnahmen hatte zwar zugenommen, war aber bei weitem noch nicht vollständig in schulinternen Entwicklungsprozessen etabliert (ebd., S. 32, 37). Die Zielvereinbarungsgespräche (BZG) wurden von einer großen Mehrheit der Befragten geschätzt, die auch angaben, dass das „Prinzip der dialogischen Führung“ in den meisten BZG erfüllt sei (ebd., S. 35).

Wie auch in andere Studien über Schulreformen (Altrichter et al., 2012) zeigt sich auch hier, dass die Gesamtbewertung der Neuerungen umso positiver ausfällt, je höher der Rang der befragten Person im Schulsystem ist (ebd., S. 34). In einer Re-Analyse der qualitativen BIFIE-Fallstudien (Petrovic & Svecnik, 2019; siehe Kap. 3.2) unter Governance-Perspektive (Altrichter et al., 2022) wurde deutlich, dass die vertrauensbildende Botschaft der Reform nur von Teilen des Berufsstandes, insbesondere von Schulleitungen, aufgegriffen wurde; viele Lehrkräfte blieben jedoch skeptisch und erlebten kein „Vertrauen in ihre beruflichen Fähigkeiten“. Viele Lehrer*innen der untersuchten Fallschulen zögerten, sich auf die Sprache und die Instrumente des Managements und der Evaluation einzulassen, die von SQA vermittelt werden. Sie fühlten sich nicht gut auf Evaluierung vorbereitet und waren offenbar zu weit von den zentralen Prozessen von SQA entfernt, die im Sinne „revidierter evidenzbasierter Steuerung“ neues Vertrauen zwischen Behörde und Schulebene aufbauen sollten, doch in der Regel zwischen Schulleitungen und regionaler Aufsicht unter Ausschluss von Lehrkräften stattfanden.

Die Schulleitungen in den Fallschulen dieser Studie schienen die Veränderung jedoch zu begrüßen, weil ihnen von SQA Nützliches geboten wurde: Stärkung und Legi-

timiation ihrer Rolle und ihrer Entwicklungsbemühungen gegenüber den Lehrkräften, praktische Verfahren und Instrumente zur Orchestrierung von Verbesserungsprozessen, für die sie ohnehin verantwortlich waren. Zusätzlich wurden sie durch die neue Rolle der SQA-Koordinator*innen unterstützt. Sie konnten die „dialogischen“ Ansprüche von SQA in ihren Begegnungen mit den Regionalverwaltungen überprüfen und beurteilten diese „Dialoge“ in der Mehrzahl der Fälle als vertrauenswürdig (Altrichter et al., 2022).

3.2 SQA und die Entwicklung der Neuen Mittelschulen

Im Hinblick auf den Zusammenhang von SQA und der Entwicklung der Neuen Mittelschulen (NMS) sind die veröffentlichten quantitativen Studien des BIFIE (Skliris et al., 2018) nicht aussagekräftig, weil sie nur zwischen Allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS) und Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) unterscheiden und NMS nicht gesondert ausweisen. Auch die anderen oben ausgewerteten Publikationen beziehen sich entweder explizit auf andere Schulformen oder machen keine Unterschiede zwischen Schulformen. Obwohl uns deren Aussagen über Rezeption und Umsetzung von SQA in den meisten Fällen auch auf NMS übertragbar erscheinen, entsteht dadurch dennoch kein Bild über den Einfluss und die Bedeutung von SQA auf die Entwicklung der Neuen Mittelschulen. Um erste Überlegungen zu dieser Frage zur Diskussion stellen zu können, bedienen wir uns im Folgenden zweier Datenquellen:

- 1) Unter den 19 qualitativen *Fallstudien* des BIFIE-Projekts zur Beobachtung der Umsetzungsprozesse von SQA zwischen 2016–2018 (Petrovic & Svecnik, 2019) befanden sich auch fünf Neue Mittelschulen. Auf deren Datenmaterial wird in der Folge fallweise Bezug genommen, um die Ergebnisse der Interviewstudie (2) zu stützen bzw. kontrastieren.
- 2) Weiters wurden speziell für dieses Kapitel im September und Oktober 2021 leitfadengestützte Interviews mit SQA-Landeskoordinator*innen (I1-I7)² aus dem Bereich der Allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS) geführt. Für diese *Interviewstudie* konnten sieben SQA-Landeskoordinator*innen aus sieben Bundesländern³ gewonnen werden. SQA-Landeskoordinator*innen erscheinen für die Informationsbedürfnisse dieser Studie als gut geeignete Auskunftspersonen, weil sie einen breiten, persönlichen und langjährigen Überblick über die SQA-relevanten Entwicklungen in ihrem Bundesland haben. Dieser Überblick ergibt sich aus ihrem Aufgabenprofil, das einen Schwerpunkt auf Beraten und Vernetzen der Schulen bzw. SQA-Schulkoordinator*innen legte und dadurch laufende Kontakte zu den Standorten erforderte. Auf der anderen Seite sind sie selbst Teil der Entwicklung, über die sie Auskunft geben sollen, was sich in bewertenden Aussagen – je nach persönlicher Einstellung – als positionsbezogener positiver oder kritischer Bias ausdrücken könnte und jedenfalls in der Interpretation berücksichtigt werden muss. Der Interviewleitfaden enthielt folgende zentrale Leitfragen:

2 Die Funktion der Landeskoordination wurde mit der Pilotierung bzw. Einführung von SQA im Schuljahr 2010/11 geschaffen und endete mit Auslaufen von SQA im Sommer 2021.

3 Die Funktion der Landeskoordination war in einigen Bundesländern auf mehrere Personen aufgeteilt.

- (1) Wie hat das Qualitätsmanagementsystem SQA aus Sicht der SQA-Landeskoordinator*innen die Entwicklung der Neuen Mittelschule beeinflusst?
- (2) Welche Lerneffekte sind aus Wahrnehmung der SQA-Landeskoordinator*innen für einzelne Akteursrollen in der Neuen Mittelschule durch das Einwirken von SQA erkennbar?

Die Interviews dauerten im Schnitt 45 Minuten, das kürzeste 40, das längste 63 Minuten. Die Interviews wurden vollinhaltlich transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2015).

3.2.1 SQA und Schulentwicklung an der NMS

Die SQA-Landeskoordinator*innen (LK) zeichnen in den Interviews ein recht einheitliches Bild der Aufgaben ihrer Rolle: Die gemeinsame Verantwortung an der Schulentwicklung sollte gestärkt, die Verbindlichkeit der Vorhaben erhöht und mehr Struktur in das Vorgehen gebracht werden. „Dass sie erkennen, dass Schulentwicklung nicht die Sache der Schulleitung ist oder von ein paar Spinnern am Schulstandort, sondern dass das unsere gemeinsame Verantwortung ist.“ (I1/S. 3/Z. 89).

Folgerichtig finden sich auch viele Äußerungen, dass SQA zu einer *Intensivierung und Konsolidierung von Schulentwicklung* an NMS beigetragen hätte.

SQA könnte, so ein Interview, auch ein *Werkzeug für die Koordination und Systematisierung von Schulentwicklung* an der Neuen Mittelschule gewesen sein. Das Konzept der NMS habe viele Themen aufgemacht, die für Schulen Entwicklungsbedarf aufgezeigt hätten. SQA konnte hier Hilfestellung für Fokussierung und gegen Überforderung bieten. „Das Schritt für Schritt angehen, mit einem Fokus, das hat SQA (...) bewirkt. Man hat nicht alle Ziele zugleich angerissen, sondern (...) auf zwei, drei Themen wirklich fokussiert.“ (I3/S. 7/Z. 265)

Auch meinen alle befragten LK, dass die *Verbindlichkeit von Entwicklungsvorhaben* an den NMS durch SQA gestiegen wäre (ähnlich Petrovic & Svecnik, 2019, S. 103–137). „Schulentwicklungsprozesse sind ernster genommen worden und nicht in der Beliebigkeit geblieben.“ (I7/S. 3/Z. 106) Qualifizierend meinen einige Befragte, dass sich die Zunahme an Verbindlichkeit aus der Rechenschaftspflicht im Zuge der BZG ergeben hätte (I6/S. 10/Z. 412) und massiv von der Rolle von Schulleitung und Schulaufsicht abhängig wäre (I1/S. 8/Z. 321; I2/S. 7/Z. 277; I5/S. 8/Z. 296; I7/S. 8/Z. 299). Weiters wäre die Qualität des Entwicklungsplans entscheidend gewesen. „Wenn die Maßnahmen klar angesprochen waren, das Ziel smart formuliert war, dann war die Verbindlichkeit auch größer. Wenn das Papier quasi ein Abarbeiten und Ausfüllen von Feldern gewesen ist, dann war auch keine Verbindlichkeit da“ (I5/S. 7/Z. 284). Trotz graduell gestiegener Verbindlichkeit dürfe nicht vergessen werden, dass sich „40 Prozent ... hinüber geschummelt“ hätten (I5/S. 7/Z. 290).

Durch SQA wäre *Schulentwicklung* auch verstärkt (wenn auch in unterschiedlichem Maß; I1/S. 9/Z. 336) *als Kernaufgabe von Schule* wahrgenommen worden; dies gelte für Schulleiter*innen mehr als für Lehrer*innen. Bei Letzteren sei das „Bewusstsein, dass

Schul- und Unterrichtsentwicklung zum Alltagsgeschäft gehören, noch schwächer ausgebildet.“ (I6/S. 10/Z. 428) Auch wäre das Bewusstsein für die Längerfristigkeit und Prozesshaftigkeit von Schulentwicklung gestiegen: „Dieses Denken ist schon sehr stark verbreitet. Dass einfach Schulentwicklung nicht etwas ist, wo man irgendwann einmal ankommt; Schulqualität nicht etwas ist, was man irgendwann einmal erreicht hat.“ (I2/S. 7/Z. 285) SQA habe aber auch *Konflikte* in die NMS hineingetragen im Sinne von *Chancen und Impulsen*, sich auf den Weg zu machen (I2/S. 7/Z. 256; vgl. ähnlich Bachmann et al., 1996). SQA habe *Partizipation* und die Erkenntnis an den Standorten gefördert, dass Schulentwicklung erfolgreicher sei, wenn sie von allen getragen wird (I7/S. 6/Z. 230; I1/S. 10/Z. 399; I4/S. 9/Z. 352).

In einem anderen Interview wird das Verhältnis von SQA und NMS-Entwicklung nicht als ursächlich, jedoch als „gutes Zusammenspiel“ beschrieben (I5/S. 3/Z. 102). Durch die Umstellung auf NMS sei viel passiert. „Das war einer der großen Schritte in den letzten zehn Jahren, wo wirklich Schulentwicklung Initialzündung erfahren hat. Und das hat gerade in den Mittelschulen [gut] zusammengespielt, dass SQA da war.“ (I5/S. 3/Z. 102)

Auf welchen Wegen hat SQA Schulentwicklung in den MMS gefördert?

Werkzeuge: „Ich glaube, dass SQA durch seine Werkzeuge der Entwicklung der Mittelschule extrem gutgetan hat.“ (I1/S. 10/Z. 399). Mit Hilfe von SQA seien die Prozesse systematischer, klarer, koordinierter, zielorientierter, geplanter, professioneller, effektiver und verbindlicher abgelaufen (I1/S. 10/Z. 399; I3/S. 10/Z. 395; I5/S. 3/Z. 109; I7/S. 8/Z. 332; ähnliche Befunde bei Petrovic & Svecnik, 2019, S. 103–137). „Es wäre schon viel passiert, wahrscheinlich in anderem Tempo.“ (I6/S. 12/Z. 522; vgl. auch I4/S. 9/Z. 350) Qualitätsentwicklung wäre ohne SQA schmaler gewesen (I 4/S. 9/Z. 350; I5/S. 8/Z. 315).

Die Rolle der Schulleitung wird dabei als ausschlaggebend herausgestrichen: „Am einzelnen Schulstandort ist SQA vielleicht nicht so tragend gewesen und da wird der Schulleiter sagen: ‚SQA hat nichts gebracht.‘ Aber ich würde sagen, SQA hat eben schon was gebracht, weil von oben was gekommen ist und von der Seite und da ist SQA richtig wirksam geworden. Und ob der Schulleiter jetzt SQA für seinen Schulstandort optimal genutzt hat, das hängt vom Schulleiter ab.“ (I2/S. 10/Z. 405)

Themen: Durch die Themenvorgabe bzw. -wahl für den Entwicklungsplan wäre es zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben gekommen, wodurch *schulische Kreativität* gefördert wurde. *Thema zwei des Entwicklungsplanes* bot aufgrund der freien Wahl durch die Schulen eine Möglichkeit zur Umsetzung von Entwicklungsthemen. Die genannten Beispiele wie Berufsorientierung, Umgang mit Heterogenität (soziokulturell wie leistungsbezogen), Lernklima, Gesundheit & Nachhaltigkeit zeigen, dass eine klare Abgrenzung, was als NMS-spezifisches Entwicklungsthema gelten soll, schwierig ist. „Inhaltlich glaube ich, sind manche Themen forciert worden, die schon auch sehr stark mit der Neuen Mittelschule einhergehen. (...) Da ist viel Wissen an die Schulen gekommen.“ (I7/S. 6/Z. 234) Vereinzelt wird darauf hingewiesen, dass in der Phase der Covid-19-Pandemie das Thema Digitalisierung eine alles dominierende Rolle eingenommen hat.

Vernetzung und Koordination: SQA hätte es geschafft, die *Vernetzung* der Neuen Mittelschulen voranzutreiben und diese in ihrer *Profilbildung* zu unterstützen. Das *Selbstbewusstsein* der Standorte wäre im Zuge der (auch schultypenübergreifenden) Vernetzungsaktivitäten angestiegen. Man habe wahrgenommen, dass auch andere Schultypen (mit ähnlichen) Herausforderungen konfrontiert seien, konnte so die eigene „Opferrolle“ verlassen, den eigenen Wert erkennen (I6/S. 9–12/Z. 358–510). In einer Stellungnahme werden SQA-*Vernetzungsveranstaltungen* als wichtiger Baustein der NMS-Entwicklung bezeichnet. Aus einem anderen Bundesland wird eine starke Verbindung zwischen SQA und NMS-spezifischen Themen durch deren Einbindung in den *Landesentwicklungsplan* beschrieben: In bezirksübergreifenden Veranstaltungen für Pflichtschulinspektor*innen und deren Steuertteams wurden gemeinsam mit Expert*innen (die in Folge wiederum in den Bezirken für Fortbildungen zur Verfügung standen) ausgewählte Themen bearbeitet, die verpflichtend in SQA eingingen, z. B. Aufgabekultur, Grundkompetenzerwerb und Pädagogische Diagnose, sprachsensibler Unterricht, School Walkthrough, Teamarbeit und professionelle Lerngemeinschaften, Neue Lernkultur und Teamteaching.

3.2.2 SQA und Unterrichtsentwicklung

Auf die Frage, ob SQA zu konkreten Auswirkungen *auf den Unterricht* an der NMS geführt habe, stimmten die befragten SQA-Landeskoordinator*innen durchgehend zu, oft aber mit ergänzenden bzw. einschränkenden Anmerkungen. So hingen Auswirkungen generell vom „ernsthaften Umgang“ mit SQA ab (I1/S. 8/Z. 292), insbesondere aber vom Agieren der Schulleitung. Entscheidend sei, inwieweit der/die Schulkoordinator*in „in Position“ gebracht und wieviel Rückhalt dieser Person gegeben wurde (I2/S. 7/Z. 264) bzw. ob SQA als Entwicklungs-Werkzeug erkannt wurde (I1/S. 8/Z. 292). Die Chance für SQA-Auswirkungen bis in den Unterricht wird höher eingeschätzt, wenn Schulen sich längerfristig und intensiv mit einer Themenstellung befasst hätten: „Schulen, die sich wirklich den Zeitraum von drei Jahren genommen haben und an einem Thema drangeblieben sind, da hat sich auch etwas verändert (...), da hatte SQA einen direkten Einfluss.“ (I4/S. 7/Z. 281) Selbst wo deutliche Veränderungen erzielt wurden, wären Zweifel an deren Nachhaltigkeit nicht unplausibel: „Meine Vermutung aber jetzt wäre, dass dann relativ wenig Nachhaltigkeit da ist.“ (I6/S. 9/Z. 385) In einem Bundesland nimmt die LK deutliche Auswirkungen im Bereich des *sprachsensiblen Unterrichts* wahr, welcher über Thema 1 Einzug in den Entwicklungsplan gehalten habe. „Das (...) ist durch SQA beflügelt worden, weil da ist es klar geworden, dass der Spracherwerb Deutsch nicht Sache der Deutschlehrer ist, sondern aller Lehrer und Lehrerinnen am Standort. Und da sind sehr viele Maßnahmen gesetzt worden.“ (I7/S. 7/Z. 252)

Im Rahmen der BIFIE-Fallstudien (Petrovic & Svecnik, 2019, S. 103–137) finden sich in drei der fünf NMS-Fälle Hinweise, dass durch den SQA-Prozess Veränderungen bis in den Unterricht erzielt wurden. An einem weiteren Standort wurde über vermehrte Gespräche und Reflexion über Unterrichtsgestaltung berichtet, während in der

fünften Schule keine direkten Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen wahrnehmbar waren.

Das zentrale unterrichtsbezogene Entwicklungsfeld der NMS war das sogenannte *rückwärtige Lerndesign*⁴ (Wiggins & McTighe, 2005). Eine knappe Mehrheit der befragten LK ist der Ansicht, dass die Umsetzung von Lerndesign an der NMS durch SQA unterstützt wurde. Dabei muss berücksichtigt werden, dass in einem Bundesland Lerndesign nie durch die Schulaufsicht forciert wurde und auch nie Fuß gefasst haben dürfte (I7/S. 3/Z. 98) und in einem weiteren Bundesland als „eingeschlafen“ (I2/S. 12/Z. 460) beschrieben wird. Vernetzungstreffen zwischen NMS, bei denen Lerndesign eine tragende Rolle eingenommen habe, hätten geholfen, Lerndesign als „inhaltliches Futter“ für SQA wahrzunehmen (I2/S. 8/Z. 354). Nachdem SQA als Werkzeug für Schulentwicklung erkannt wurde, sei Lerndesign beispielsweise in den Entwicklungsplan integriert worden: „Bei vielen hat es dann irgendwann die Erkenntnis gegeben, ‚aha, ich könnte jetzt zum Beispiel das rückwärtige Lerndesign gut verbinden, indem ich einen Schulentwicklungsplan genau in diese Richtung (...) formuliere und so inhaltliche Geschichten in eine gute Entwicklung bringen kann.“ (I3/S. 2/Z. 83)

Solche Fälle wären mit einer Stärkung der Rolle der Lerndesigner*innen einhergegangen. Diese, vormals oft als „Exoten wahrgenommen“ (I4/S. 3/Z. 144), vermochten so das Wissen aus ihren Ausbildungen besser an die Schulteams weiterzugeben. Umgekehrt hätten sie andernorts nicht immer die „richtige Bühne“ für ihre Tätigkeit bekommen. Dies wird durch eine Erhebung an über 400 NMS-Standorten wieder gespiegelt, in der 31 % der befragten Lerndesigner*innen angaben, in der Kollegenschaft zumindest eher Interesse an ihrer Tätigkeit wahrzunehmen, während ein etwa gleich großer Anteil (33 %) über mehr oder weniger Desinteresse berichtete (Svecnik & Petrovic, 2013, S. 10).

In den BIFIE-Fallstudien waren Lerndesigner*innen von fünf Neuen Mittelschulen in der ersten Erhebungswelle 2016 als Interviewpartner*innen eingebunden, wurden jedoch ab der zweiten Befragung nicht mehr gesondert befragt (Petrovic & Svecnik 2019, S. 6). Bei der Erstellung des Entwicklungsplans hatten Lerndesigner*innen jedenfalls oft gleichwertig wie andere Lehrer*innen mitgewirkt; nur in einem Teil der Fälle war die Wahl des freien Themas vom Lerndesign beeinflusst.

Für Synergien zwischen SQA und Lerndesign hatte die Schulleitung oft eine große Bedeutung. „Je besser Schulleiter sich in diesem Element eingelesen haben und die Bedarfe erkannt haben, umso besser ist es dann auch im Schulteam erledigt worden. Problematisch war es, wenn die Agenden ausschließlich und vollkommen losgelöst (...) an diese eine Person am Standort ausgelagert wurden, aber mit keinem Mandat versehen waren.“ (I4/S. 4/Z. 163)

In zwei Interviews wird auf konzeptuelle Parallelen zwischen Lerndesign und SQA hingewiesen: Die dem Lerndesign zugrunde liegende Strategie, vom Ende her zu denken, wäre auch im SQA-Prozess wiederzuerkennen und dafür nutzbar zu machen: „Ich habe am Anfang bei Mittelschulen zum Teil sogar gesagt, denkt an eure Ziele, die ihr für die Zukunft habt, aus dem rückwärtigen Lerndesign heraus. Und das hat dann (...) funktioniert. [...] „Was ist am Ende für die Schüler anders, wenn ihr gutes Team-Teach-

4 In weiterer Folge kurz als Lerndesign bezeichnet.

ing macht? Und sie haben ihre Ziele immer von Schülern aus formuliert.“ (I3/S. 4/ Z. 384 und Z. 161) Daher wäre auch eine umgekehrte Wirkungsrichtung denkbar: Wo sich ein Verständnis von Lerndesign entwickelt habe, wäre das auch dem SQA-Prozess dienlich gewesen und hätte bei der Arbeit an den Entwicklungsplänen ihren Niederschlag gefunden (I5/S. 6/Z. 208).

3.2.3 Nutzen und Lerngewinn für Akteursgruppen

Hat SQA die Rollen und Aufgaben verschiedener Akteursgruppen verändert oder unterstützt? Bei *Schulleiter*innen* hätte SQA (bei Jüngeren aber auch eine veränderte Schulleitungsausbildung; I6/S. 4/Z. 140 & Z. 165) ein verändertes, erweitertes Führungsverständnis unterstützt (vgl. Altrichter et al., 2022). Durch SQA wäre einerseits Führungsverantwortung eingefordert worden (I3/S. 4/Z. 140); andererseits hätten Schulleitungen SQA als „Werkzeug der Mittelschulentwicklung“ erkannt, mit dem man „gut führen“ könne (I3/S. 4/Z. 156).

Durch das ‚Einziehen einer Art mittleren Managementebene‘ (SQA-Koordinator*in, Lerndesigner*in) hätten manche Schulleitungen gelernt, mehr im Team zu arbeiten (I5/S. 4/Z. 131), „Menschen mitzunehmen“ (I3/S. 2/Z. 83), professioneller auf die kontinuierliche Weiterentwicklung hinzusehen, statt sich in die Verwaltung zurückzuziehen. „Wenn ich die Mittelschul-Direktoren sehe, gerade die, die schon länger dabei sind, muss ich wirklich sagen, da sind viele, die unglaublich professionell und reflektiert arbeiten und ihre Mitarbeiter nicht nur Mitarbeiter sein lassen, sondern sie auch schon wirklich weiterentwickeln. Und (...) dass der Direktor nicht in seinem Kämmerchen verschwindet und die Bürokratie übernimmt.“ (I2/S. 4/Z. 143)

Für die *SQA-Schulkoordinator*innen* – so knapp die Hälfte der Interviews – bot SQA ein weites Lernfeld für Rollengestaltung und Rollenklärung in Institutionen. Durch die Klärung der eigenen Aufgabe und das Definieren der eigenen Verantwortung hätten viele „ein bisschen Rüstzeug ... mitbekommen für spätere Bewerbungen. Weil da sind schon einige Schulleiterinnen und Schulleiter auch geworden.“ (I7/S. 4/Z. 140) Wichtig wäre das Erkennen der Zuständigkeit für die Entwicklungsarbeit (nicht den Inhalt per se), des Sich-Abgrenzens und damit einhergehend der Bedeutung der jeweils anderen Funktionen gewesen (I3/S. 5/Z. 194; I1/S. 4/Z. 153 & 161). „Nicht jeden Rucksack, der herbeigetragen wird, anzunehmen.“ (I1/S. 4/Z. 157) Das Loslassen des Inhaltsanspruchs, zunächst immer wieder auch als Überforderung spürbar geworden (I3/S. 4/Z. 151; I6/S. 5/Z. 179), habe das prozesshafte Denken begünstigt (I2/S. 4/Z. 163) und so ermöglicht, dass die SQA-Schulkoordinator*innen strukturierend und rahmengebend tätig werden konnten. „An der Mittelschule würde ich sagen, haben wir das sehr intensiv gemacht. Rolle, Funktion, Diskussion, oder Aushandeln mit der Schulleitung. Sichtbar werden im Kollegium und eben auch als Schnittstelle aktiv zu werden. (...) Hier ist es einigermaßen gut gelungen. Und die Aufgabe wurde zum Teil sehr gut umgesetzt.“ (I2/S. 4/Z. 154)

Für die Gruppe der *Lehrer*innen* ist Teamarbeit der am häufigsten formulierte Lerngewinn, welcher in beinahe der Hälfte der Interviews thematisiert wird. Hier sei es zu

einem großen Umdenken gekommen, es habe sich durchgesetzt, dass geteiltes Erarbeiten und Fachgruppenzusammenarbeit Erleichterung bringen. (I1/S. 4/Z. 135). Im Rahmen der BIFIE-Fallstudie (Petrovic & Svecnik 2019, S. 103–137) wird in allen fünf NMS-Fällen über gesteigerte Teamarbeit berichtet. SQA verhindere „Eigenbrötlergeschichten“ (Ettl & Leeb-Brandstetter, 2019, S. 118).

Im Zusammenhang mit der Akteursgruppe der Lehrer*innen taucht erneut der Hinweis auf, dass SQA und Lerndesign einander zugearbeitet hätten. Durch Lerndesign hätten Lehrer*innen gelernt, Ziele von den Schüler*innen her zu denken und zu formulieren (I3/S. 4/Z. 163). „Und das war für sie [die Lehrer*innen] zum Teil wirklich ein Aha-Erlebnis. Wenn man [den Entwicklungsplan] schon so schreibt und so daran geht gedanklich, dann handelt man am Ende auch anders.“ (I3/S. 7/Z. 295) Auf der anderen Seite empfindet ein*e Interviewpartner*in die Perspektive, dass Qualitätsentwicklung dem Lernen der Schüler*innen diene, noch „ausbaufähig“ (I6/S. 3/Z. 127).

Für die Gruppe der *Lerndesigner*innen* werden seitens der SQA-Landeskoordinator*innen nur sehr eingeschränkt Learnings formuliert. Ein Grund könnte sein, dass diese „außerhalb des Blickfeldes“ der befragten Person liegen würden (I7/S. 4/Z. 145). Hier wird angegeben, dass viele Schulen in diesem Bundesland die Funktion gar nicht besetzt hätten. In einem anderen Interview heißt es, sie seien „im Verhältnis zu der Präsenz, die sie gehabt haben“ (I6/S. 5/Z. 224), „irgendwie verschwunden“ (I6/S. 5/Z. 216). Andere SQA-Landeskoordinator*innen betonen, dass die Lerndesigner*innen top ausgebildet gewesen seien (I3/S. 5/Z. 189) und der gemeinsame Blick auf die Entwicklungsziele eine fruchtbare Zusammenarbeit unterstützt habe (I3/S. 5/Z. 173), dies vor allem bei der Themenfindung (I3/S. 5/Z. 173 & 200).

Einigkeit herrscht, dass (über alle Akteursgruppen hinweg betrachtet) *Kommunikations- und Dialogfähigkeit* zugenommen hätten an den Standorten. Die Fähigkeit, über pädagogische Themen fokussiert zu sprechen, sei professionalisiert worden (I7/S. 4/Z. 157; I2/S. 3./Z. 107). Es sei bemerkenswert, „dass überhaupt in Konferenzen so etwas Platz gefunden hat und diskutiert wurde.“ (I2/S. 5/Z. 183) Die verstärkte Kommunikation habe auch zum Ausbau von Kritikfähigkeit geführt. Man habe gelernt, Kritik anzunehmen, ohne sich sofort persönlich angegriffen zu fühlen. (I4/S. 5/Z. 204) In allen fünf NMS-Fallbeschreibungen der BIFIE-Studie (Petrovic & Svecnik, 2019, S. 103–137) finden sich Hinweis auf gesteigerte bzw. verbesserte Kommunikation.

Ausnahmslos zugestimmt wird in den Interviews einer Professionalisierung im *Umgang mit Fachsprache*. (I7/S. 5/Z. 168; I6/S. 7/Z. 292) Eine „pädagogische Sprache“ und „diese spezielle Sprache, wenn es um Schul- und Unterrichtsentwicklung geht“, sei viel präsenter (I4/S. 5/Z. 214), die Auseinandersetzung mit diesen Themen „öffentlicher“ (I5/S. 6/Z. 238) geworden.

Auch im Zusammenhang mit Knowhow rund um das Thema *Projektmanagement* sowie der *Verschriftlichung von Projektplänen* unterstreichen alle Landeskoordinator*innen eine positive Entwicklung ausgelöst bzw. beeinflusst von SQA. Die Erstellung der Entwicklungspläne sei von Mal zu Mal leichter gefallen (I5/S. 6/Z. 246). Ein Lerneffekt, der sich im Rahmen der BIFIE-Fallstudie auch durchwegs in den fünf NMS-Fällen bzw. ganz generell unabhängig vom Schultyp ablesen lässt. (Petrovic & Svecnik, 2019, S. 15) Diese gesteigerte Routine, so unsere Annahme, könnte auch positiv auf den mehrfach

erwähnten anfänglichen Widerstand hinsichtlich vermeintlich unnötiger Verschriftlichung bzw. dem zusätzlichen Zeitaufwand gewirkt haben. Dieser sei zwar nicht verschwunden, werde aber als geringer wahrgenommen (I1/S. 6/Z. 232).

Die *Einbindung von Eltern* an NMS scheint durch SQA eher nicht – „minimalst“ bis „gleich Null“ (I4/S. 7/Z. 288; I3/S. 8/Z. 321; I1/S. 8/Z. 306; I2/S. 7/Z. 274) – gestärkt worden zu sein. Wo ein – zarter – Zuwachs an Elterneinbindung wahrgenommen wurde, wurde das dem verstärkten Einsatz von Evaluationsinstrumenten bzw. der Elterninformation über SQA im Schulforum zugeschrieben (I7/S. 7/Z. 279). Auch in den BIFIE-Fallstudien finden sich nur in zwei der fünf Fälle vage Hinweise auf eine verstärkte Einbeziehung von Eltern.

3.2.4 Evaluation und Feedback

Evaluation und Feedback – so die LK in großer Einigkeit – war von Beginn an ein Handlungsfeld gewesen, dem man an den Standorten mit viel Skepsis begegnet wäre und das immer wieder die ‚Sinnfrage‘ (I6/S. 8/Z. 219) und großen Widerstand (I4/S. 6/Z. 229; I6/S. 9/Z. 389) hervorgerufen hätte. „Warum müssen wir das jetzt auch noch [machen] und wir wissen ja, was wir tun und wir können das ja einschätzen, das brauchen wir alles nicht.“ (I4/S. 6/Z. 229) Diese Abwehrhaltung wurde in zwei Gesprächen mit der Angst vor Kontrolle, generellen Ressentiments gegenüber Datenerhebungen bzw. Sorgen und Ängsten bzgl. des Umgangs mit den Daten begründet (I3/S. 8/Z. 342; I6/S. 9/Z. 398). Auch wurde auf Überforderungen im Umgang mit Datenmaterial hingewiesen (I7/S. 5/Z. 198) „Die Evaluation hat sie zum Teil zu stark beschäftigt, als dass sie es gut als Werkzeug nutzen haben können. Weil sie sich noch unsicher waren.“ (I3/S. 8/Z. 342)

Andere Gesprächspartner*innen nahmen im Zuge von SQA einen Schritt in die richtige Richtung wahr (I5/S. 5/Z. 169). Erste Versuche hätte es überall gegeben (I7/S. 8/Z. 327); die Kenntnisse über Evaluation und Feedback wären gestiegen, eine entsprechende Kultur wäre stärker ausgeprägt (I 4/S. 6/Z. 229), zum Teil wäre auch die Sinnhaftigkeit erkannt worden (I2/S. 6/Z. 228; I4/S. 6/Z. 236). Insgesamt klang in allen Gesprächen das Gefühl einer Ist-Soll-Diskrepanz durch: „Evaluation (...), hat noch ein großes Entwicklungspotenzial.“ (I 3/S. 6/Z. 233) Und: „Liebgewonnen haben das nur wenige.“ (I7/S. 5/Z. 186) Dieses Ergebnis deckt sich mit jenen der BIFIE-Fallstudie: Evaluation und Feedback wurden schultypenübergreifend nur fallweise und unsystematisch eingesetzt, man fühlte sich dafür nicht hinreichend ausgebildet (Petrovic & Svecnik, 2019).

Hat SQA zu einer gesteigerten Fähigkeit im *Lesen von Evaluationsdaten* beigetragen? Auch hier konstatierte die Mehrzahl der Interviewpartner*innen leichte Verbesserungen für die jüngere Zeit, doch wären diese eher durch Bildungsstandards und die diagnostische Informelle Kompetenzmessung bzw. durch den Einsatz von Rückmeldemoderator*innen erklärbar als durch SQA (I3/S. 6/Z. 238). In einem Gespräch wurde die Arbeit mit Evaluationsdaten als eine ‚Überforderung‘ angesehen, die am ehesten noch

an Schulen mit jüngeren Lehrer*innen mit speziellen Zusatzausbildungen bzw. Masterstudienlehrgängen abgefangen werden könnte (I7/S. 5/Z. 191).

4. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Kapitel wurde das Qualitätsmanagementsystem SQA in seiner Entwicklung und seinen Merkmalen dargestellt. Aus Governance-Perspektive wurde es als „revidierte evidenzbasierte Steuerungskonzeption“ charakterisiert, weil es die Erhebung und Nutzung evidenzbasierter Informationen für die Schulentwicklung mit einer stärkeren Wertschätzung der Professionalität von Schulleitungen und Lehrpersonen zu verbinden versucht. Ein Blick auf bisherige Forschungsarbeiten zeigte, dass zwar einige Studien vorliegen, die Akzeptanz und Umsetzung von SQA thematisieren, nicht aber solche, die die Bedeutung von SQA für die parallele Entwicklung der Neuen Mittelschulen untersuchen.

Um erste Hinweise zu dieser Frage zu gewinnen, stellten wir die Ergebnisse explorativer Interviews mit SQA-Landeskoordinator*innen dar und kontrastierten sie fallweise mit Aussagen aus früher veröffentlichten qualitativen Fallstudien (Petrovic & Svecnik, 2019). Einschränkend war auf einen möglichen positionalen Bias, der sich aus der hervorgehobenen Rolle der Landeskoordinator*innen innerhalb von SQA ergeben könnte, hinzuweisen sowie auf das weitgehende Fehlen der Perspektive der Lehrpersonen im Großteil der SQA-bezogenen Forschung.

Insgesamt haben die befragten SQA-Landeskoordinator*innen ein weitgehend positives Bild von SQA und messen dem Konzept von daher auch eine positive Bedeutung für die Entwicklung der NMS bei. Diese ergibt sich ihrer Wahrnehmung nach vor allem daraus, dass durch SQA Prozessvorschläge und Werkzeuge (z. B. Zielformulierung bei Thema 2, Entwicklungsplan) zur Verfügung gestellt wurden, die mit den Entwicklungsaufgaben der Neuen Mittelschulen (z. B. Umgang mit Heterogenität, rückwärtiges Lerndesign) inhaltlich gefüllt werden konnten. Die durch SQA neu etablierte Rolle der Schulkoordinator*innen war ein weiteres wesentliches Strukturelement, das schulische Entwicklungsprozesse stützte. Durch diese Merkmale verliefen Schulentwicklungsprozesse vielfach strukturierter, systematischer, zielorientierter und fokussierter als dies ohne diese Hilfen geschehen wäre. Über die konkreten Prozesse hinaus meinen viele der Befragten, dass SQA zu einer erhöhten Verbindlichkeit von Entwicklungsvorhaben sowie zur Anerkennung von Schulentwicklung als Kernaufgabe von Schule beigetragen habe. Sie vermuten, dass Schulleitungen und SQA-Schulkoordinator*innen den größten Lerngewinn aus den SQA-Prozessen ziehen konnten, und zwar für die Erprobung und Ausarbeitung eines veränderten Führungsverständnisses auf den jeweiligen Positionen. Teamarbeit, Kommunikations- und Dialogfähigkeit, Umgang mit Fachsprache und Knowhow zum Projektmanagement scheinen zugenommen zu haben.

Die befragten SQA-Landeskoordinator*innen schätzen also die Wirkungen von SQA auf die Entwicklung der Neuen Mittelschulen durchwegs positiv ein, doch meint ein Interviewpartner: „Ich glaube schon, dass man sich mit SQA kritischer auseinandersetzen darf. Bei allem Positiven, was es bewirkt hat, hat es eben auch gewisse Dinge

nicht geschafft.“ (I2/S. 12/Z. 501) Auf Nachfrage fallen darunter zunächst hauptsächlich Beispiele, in denen SQA eben nicht konsequent umgesetzt wurde (I1/S. 8/Z. 293), wenn beispielsweise auf Schulen verwiesen wird, die durch das Programm nicht erreicht werden konnten (I5/S. 8/Z. 318; I7/S. 1/Z. 21), auf Rollen und Funktionen, die nicht ausreichend geklärt oder ausgefüllt wurden (I2/S. 7/Z. 264; I6/S. 5/Z. 183), oder auf Führungsverantwortung, die nicht wahrgenommen wurde (I2/S. 7/Z. 277 & S. 2/Z. 64; I1/S. 6, /Z. 245 & S. 8/Z. 293). In einer anderen Perspektive sind dies wohl auch kritische Punkte künftiger Schul- und Qualitätsentwicklungsprogramme: Wenn aus SQA besonders entwicklungserfahrene Schulen und geschickte Schulleitungen Nutzen ziehen konnten, dann stellt sich für künftige Programme wohl die Frage, wie sie mit in dieser Hinsicht unterschiedlichen Ausgangsbedingungen umgehen wollen.

Dies gilt wohl ganz besonders für *das* Kernelement evidenzbasierter Ansätze, das Umgehen mit und die Nutzung von (internen und externen) Evaluationen und Feedback. Hier scheinen die Gesprächspartner*innen die größten Diskrepanzen zwischen ursprünglichen Plänen und erreichter Realität wahrzunehmen; ihre Diagnosen konstatieren sowohl misstrauische bis ablehnende Haltungen als auch Gefühle der Überforderung und des mangelnden Sinns wie auch das Fehlen jener Kompetenzen, die einen selbstbewussten Umgang mit unterschiedlichen Informationsangeboten erlauben würden. Das neue Qualitätsmanagementprogramm QMS weist wohl als Reaktion darauf Evaluationsaspekten eine stärkere Rolle als SQA zu. So wird in QMS im Gegensatz zu SQA von den Schulen nicht nur „erwartet, dass sie interne und externe Evaluationsdaten nutzen, um ihre Prioritäten zu setzen und ihre Verbesserungspläne zu entwickeln“ (BMBWF, 2021b, S. 17). Vielmehr sind interne Schulevaluationen jährlich verpflichtend durchzuführen. Gerade durch die Verpflichtung werden wohl überlegte Maßnahmen notwendig sein, um einerseits den Sinn der Evaluationsbausteine in den Schulen erfahrbar zu machen und Vertrauen dazu aufzubauen und andererseits die Lehrpersonen beim Aufbau der bisher offenbar prekären Evaluationskompetenzen zu unterstützen.

Nicht ausreichend geklärten Rollen und Funktionen in SQA stehen nun in QMS Aufgabenprofile für alle zentralen Akteur*innen im QMS-Modell gegenüber (BMBWF, 2021b). Und es wird besonders betont, dass Qualitätsentwicklung Aufgabe aller Lehrpersonen an der Einzelschule ist, die in Lehrenden-Teams für die Planung, Durchführung, Reflexion und Weiterentwicklung des Unterrichts verantwortlich sind.

Literatur

- Altrichter, H. (2017a). Von der Schulinspektion zum systemischen Qualitätsmanagement: Eine veränderte Strategie der Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 33(2), 27–41.
- Altrichter, H. (2017b). The Short Flourishing of an Inspection System. In J. A. Baxter (Hrsg.), *School Inspectors: Policy Implementers, Policy Shapers in National Policy Contexts* (S. 206–230). Springer.

- Altrichter, H. (2021). Trust, professional capacity, and accountability in school improvement: Austria's quality management system. In M.C.M. Ehren & J. Baxter (Hrsg.), *Trust, accountability and capacity* (S. 144–163). Routledge.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Heinrich, M. (2005). Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 30(4), 6–28.
- Altrichter, H., Ettl, K., Grinner, K., Kolleritsch, K., Kopp-Sixt, S., Leeb-Brandstetter, R., Pöschko, H. & Postlbauer, A. (2022). Revisions of evidence-based governance: The case of the Austrian quality management system SQA. *Policy Futures in Education* (online first). <https://doi.org/10.1177/14782103221136423>
- Altrichter, H., Helm, C. & Kanape-Willingshofer, A. (2013). Die Qualitätsbereiche der Allgemeinbildenden Schulen. (Abdruck in drei Teilen) *Schulverwaltung aktuell*, 1(3), 72–74; *Schulverwaltung aktuell* 1(4), 100–103; *Schulverwaltung aktuell* 1(5), 132–133.
- Altrichter, H. & Kemethofer, D. (2016). Stichwort: Schulinspektion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(3), 487–508.
- Altrichter, H., Kemethofer, D. & Leitgöb, H. (2012). Schulentwicklung und Systemsteuerung. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 228–253). Waxmann.
- Bachmann, H., Radnitzky, E., Iby, M., Kern, A., Osinger, D. (1996). *Auf dem Weg zu einer besseren Schule: Evaluation der Schulautonomie in Österreich*. StudienVerlag.
- BD-EG [Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz] (2020). *Bundesgesetz über die Einrichtung von Bildungsdirektionen in den Ländern, Fassung vom 31.08.2020*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009982&FassungVom=2020-08-31> [25.11.2021].
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Frauen] (2013). *Entwicklungsplan: Merkmale*. http://www.sqa.at/pluginfile.php/951/mod_folder/content/0/merkmale.pdf [30.10.2019].
- BMBF (2015a). *Allgemeines zu Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächen*. <http://www.sqa.at/course/view.php?id=62> [30.10.2019].
- BMBF (2015b). *SQA auf einen Blick*. <http://www.sqa.at/course/view.php?id=151> [30.10.2019].
- BMBF (2015c). *Struktur von Entwicklungsplänen*. <http://www.sqa.at/course/view.php?id=21> [30.10.2019].
- BMBF (2016b). *Rundschreiben Nr. 6/2016: Schulentwicklung mit SQA*. <http://www.sqa.at/pluginfile.php/2068/course/section/1132/SQA%20Rundschreiben%206-2016.pdf> [30.10.2019].
- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2021a). *Der Qualitätsrahmen für Schulen* (3. Aufl.). https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf [25.11.2021].
- BMBWF (2021b). *Akteurinnen und Akteure*. <https://www.qms.at/ueber-qms/akteurinnen-und-akteure> [25.11.2021].
- BMBWF (2021d). *Externe Schulevaluation*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/schulevaluation.html> [25.11.2021].
- BMBWF (2021e). *Flyer Externe Schulevaluation*. file:///C:/Users/herbe/AppData/Local/Temp/schulevaluation_flyer_dr.pdf [25.11.2021].
- BSAG [Bundes-Schulaufsichtsgesetz] (1962). BGBl. Nr. 240/1962 i.d.F. BGBl. I N5. 25/2008. <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009264&ShowPrintPreview=True> [30.10.2019].
- BSAG Novelle (2011). *Änderung des Bundes-Schulaufsichtsgesetzes*. BGBl. I Nr. 28/2011 vom 20. Mai 2011. http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2011_I_28 [30.10.2019].

- Brunner-Kirchmair, T. & Altrichter, H. (2016). Entwicklungspläne im Rahmen von SQA. *Erziehung und Unterricht*, 166(1–2), 132–141.
- Burger, E. (2015). SQA – Befunde aus einer ersten qualitativen Evaluation der Entwicklungsarbeit. *Erziehung und Unterricht*, 165(1–2), 115–128.
- Ettl, K. & Leeb-Brandstetter, R. (2019). Fallbeschreibung Neue Mittelschule 3. In Petrovic, A., & Svecnik, E. (Hrsg.) *Evaluation der Initiative „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“* (S. 115–119). BIFIE. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/c6a79f19ee5d1d9e3148522b9954ddc7507c04c9/Evaluation_Initiative_SQA_Fallstudien.pdf [25.10.2021].
- Kemethofer, D. & Altrichter, H. (2015). Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) in der Einschätzung von Schulleitungen. *Erziehung und Unterricht*, 165(7–8), 675–690.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Petrovic, A. & Svecnik, E. (Hrsg.) (2019). *Evaluation der Initiative „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“. Entwicklungs- und Umsetzungsprozesse an den Schulen. Befunde aus 19 längsschnittlich angelegten Fallstudien*. BIFIE. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/09/Evaluation_Initiative_SQA_Fallstudien.pdf [31.10.2021].
- Radnitzky, E. (2015). SQA – ein Generationenprojekt. *Erziehung und Unterricht*, 165(1–2), 8–11.
- Skliris, B., Petrovic, A., Klimann, T. & Svecnik, E. (2018). *Evaluation der Initiative SQA*. BIFIE.
- Svecnik, E. & Petrovic, A. (Hrsg.) (2013). *Die Lerndesignarbeit aus der Sicht der Akteurinnen und Akteure*. BIFIE. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/fdfb52cc1c8431568f7fe4d2c72dfbb540bc46ee/nms-eval_LD2012_Bericht_14052013.pdf [31.10.2021].
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Pearson Merrill Prentice Hall.

Professionalisierung von Lehrer*innen der Neuen Mittelschule: Bedarfe, Angebote, Nutzung und Wirkungen

Zusammenfassung

Der Beitrag bietet eine Bestandsaufnahme der Lehrer*innenfortbildungs-Praxis von Lehrer*innen der Neuen Mittelschulen in Österreich, wobei vor allem auf formelle Lehrer*innenfort- und -weiterbildung fokussiert wird. In seinem Aufbau folgt das Paper in weiten Teilen der Logik eines adaptierten Angebots-Nutzungs-Modells, in dem die Voraussetzungen, die Angebote, die Nutzung derselben und – wo es möglich ist – auch deren Wirkungen in den Blick genommen werden. Dementsprechend werden neben den Rahmenbedingungen und legislatischen Vorgaben besonders die Fortbildungsbedarfe, die Angebote (Formate und Inhalte) und die Qualität von Fort- und Weiterbildungen analysiert und bewertet. Exemplarisch wird außerdem der Lehrgang „Kollegiales Lernen und Lehren: Fächerbezogene Kompetenzorientierung“, der für Lehrer*innen aus Neuen Mittelschulen (NMS) konzipiert wurde, vorgestellt und analysiert. Auf der Basis der Analysen in diesem Beitrag wird eine kritische Beurteilung der Lehrer*innenfort- und -weiterbildung für die Neue Mittelschule folgen.

Schlüsselwörter: Fortbildungsbedarf, Lehrer*innenfortbildung, Neue Mittelschule, Nutzung von Lehrer*innenfortbildung

1. Einleitung

Im Gegensatz zu den meisten Ländern zeichnet sich das österreichische Bildungssystem durch eine Zweiteilung schon nach der vierten Schulstufe aus. Schüler*innen besuchen in der Sekundarstufe I höhere Schulen oder eine Pflichtschule. Die mit dieser Zweiteilung einhergehende Segregation der Schülerschaft etwa nach Leistung, sozialer Herkunft oder die weiter andauernde Zunahme des Anteils der Schüler*innen an höheren Schulen (Statistik Austria, 2019) führt dazu, dass die Pflichtschulen im Sekundarbereich de facto immer mehr zu „Restschulen“ werden, was mit einer Häufung an „herausfordernden Schüler*innen vor allem an den großstädtischen Mittelschulen“ (Mayr et al., 2021, S. 237; siehe auch Eder, 2009) einhergeht.

Diese Entwicklungen waren unter anderem dafür verantwortlich, dass eine Reform eingeleitet wurde und seit 2008 die Hauptschulen sukzessive in Neue Mittelschulen (NMS) transformiert wurden. Dieser Prozess war zumindest formal im Schuljahr 2012/13 abgeschlossen. Mit dieser Reform sollte die Zweiteilung des Bildungssystems auf der Sekundarstufe I aufgeweicht und das – nicht immer explizit formulierte – Ziel der Anbahnung einer gemeinsamen Schule der 10- bis 14-Jährigen verfolgt werden (vgl. z. B. Bachmann, 2012; Schnider, 2012). Im Zuge dessen wurde durch die Reform der „PädagogInnenbildung NEU“ (BMBWF, o. J.) eine gemeinsame Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe ebenso mit der Vision implementiert, die Gemeinschaftsschule vorzubereiten (Schnider, 2012).

Resümierend kann man heute feststellen, dass die Reform der Sekundarstufe I auf halbem Wege stecken geblieben ist und – etwa ausgelöst durch standespolitische Wi-

derstände und bildungspolitische Umorientierungen – teilweise wieder revidiert wurde. Es sind trotzdem pädagogische Veränderungen innerhalb der NMS angestoßen worden, die man mit dem Sammelbegriff neue Lehr-Lernformen umschreiben kann und die sich beispielsweise auf kooperative Lernformen, Maßnahmen der inneren Differenzierung oder etwa auf Kompetenzorientierung beziehen. Zudem ergaben sich mehr oder weniger systematische Kooperationen zwischen NMS und höheren Schulen im Rahmen des schulübergreifenden Teamteachings oder regionale Kooperationen zwischen den Neuen Mittelschulen, wie beispielsweise in der „Modellregion Bildung Zillertal“ (Rößler & Schratz, 2018).

Es ist anzunehmen, dass mit diesen Entwicklungen auch erweiterte Ansprüche an das Wissen und Können der pädagogischen Fachkräfte der NMS einhergehen. Da die Erstausbildung nur langfristig auf neue Bedarfe reagieren kann und Veränderungen der Ausbildung erst nach Jahren in der Praxis Wirkung zeigen können, ist vor allem die Lehrer*innenfort- und -weiterbildung (LFWB) angesprochen (vgl. Fussangel et al., 2016; Mayr & Neuweg, 2009; Müller et al., 2019; Schmich et al., 2019). Welche neuen Bedarfe hinsichtlich der skizzierten Veränderungen im Schulsystem vorliegen, inwiefern die Angebote der LFWB diese Bedarfe inhaltlich thematisieren, ob Lehrer*innen solche Angebote nutzen und ob diese überhaupt Wirkungen auf die schulische und unterrichtliche Praxis haben, ist weitgehend unbekannt. Dies betrifft nicht nur die Situation der Lehrpersonen an der NMS. Insgesamt ist das Feld der LFWB weiterhin wenig beforscht sowie kaum systematisch evaluiert. Die Dokumentations- und Befundlage ist insbesondere in Österreich unbefriedigend, was unter anderem zu suboptimalen Voraussetzungen für die Steuerung und Entwicklung der Lehrer*innenprofessionalisierung führt (vgl. Müller et al., 2019).

Im Folgenden wird deshalb der Versuch unternommen, die Bedarfe, Angebote und die Nutzung von LFWB in Österreich mit dem Fokus auf NMS-Lehrkräfte zu analysieren und kritisch zu bewerten. Da die Analyse durch die defizitäre Forschungslage nur eingeschränkt möglich ist, werden in diesem Beitrag in einem Ausblick vor allem Forschungsdesiderata identifiziert und Handlungsoptionen für die Entwicklung der Fort- und Weiterbildungspraxis formuliert.

Wir beziehen uns bei der Analyse zunächst schwerpunktmäßig auf die Berichte zu TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2008 und 2018 (Grafendorfer et al., 2009; Müller, 2019; Schmich et al., 2019; Schmich & Burchert, 2010; Schmich & Schreiner, 2010; OECD, 2009). TALIS ist eine international angelegte und vergleichende Studie, die sich mit den Bedingungen von Lehren und Lernen beschäftigt. Neben TALIS wird auch auf die Analysen, die im Rahmen der nationalen Bildungsberichterstattung 2018 vorgenommen wurden (Kemethofer, 2018; Müller et al., 2019; Lassnigg et al., 2019), auf nicht publizierte Analysen von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, die uns zur Verfügung gestellt wurden, sowie auf eigene Erfahrungen in der Lehrer*innenfort- und -weiterbildung zurückgegriffen. An der einen oder anderen Stelle ist es nicht möglich gewesen, die zur Verfügung stehenden Informationen für das Lehrpersonal der NMS zu spezifizieren. Wenn diese alle Lehrer*innen betreffenden Informationen thematisch für die NMS relevant waren, haben wir sie trotzdem referiert.

Zur Analyse der LFWB-Praxis bedienen wir uns im Folgenden eines adaptierten Angebots-Nutzungs-Modells, das die Bedarfe, die Angebote, die Nutzung und die Wirkung von LFWB aufeinander bezieht und Rahmenbedingungen von LFWB berücksichtigt (vgl. Helmke & Weinert, 1997; Lipowsky, 2014; Müller et al., 2019). Zunächst wird geklärt, was unter LFWB zu verstehen ist, und anschließend das hier verwendete Angebots-Nutzungs-Modell beschrieben.

2. Was ist Lehrerfort- und -weiterbildung?¹

LFWB wird in diesem Beitrag im Sinne *formaler Bildung* (Statistik Austria, 2013; OECD, 2018) als „konkrete, zum Zweck der Fortbildung organisierte und z. T. auch curricular durchgeplante Veranstaltungen“ verstanden (Fussangel et al., 2016, S. 364). Formale LFWB definiert dabei mehr oder weniger explizit die intendierten Kompetenzen (OECD, 2018). *Informelle Fortbildungen*, die sich auf Lernsituationen beziehen, „die nicht ursprünglich und ausschließlich zu Fortbildungszwecken eingerichtet wurden, aber individuell [als solche] ... genutzt werden können“ (Fussangel et al., 2016, S. 364), werden in diesem Beitrag nicht oder nur am Rande behandelt, obgleich sie aus der Sicht der Lehrer*innen eine wichtige Rolle einnehmen (Mayr & Müller, 2010). In diesem Beitrag beziehen wir uns ausschließlich auf formale LFWB.

Neben den zentralen Aufgaben finden sich noch weitere Intentionen der LFWB, indem sie etwa auf Systemebene als Bindeglied zwischen Bildungspolitik, -verwaltung sowie Schul- und Unterrichtspraxis fungiert. Dabei nimmt sie im günstigen Fall eine vermittelnde Rolle ein, indem sie Lerngelegenheiten bereitstellt, „in [denen] neue Beziehungen zu Akteur/innen und Ideen probierend ausprobiert und gelernt werden können“ (Altrichter, 2010, S. 21). In Österreich zeigt sich diese Funktion der LFWB von Seiten der Bildungssystemsteuerung beispielsweise bei der Einführung der Neuen Mittelschule, in der wesentliche Fähigkeiten etwa im Rahmen kooperativen Lehrens oder Differenzierungsmaßnahmen entwickelt werden mussten (Andreitz, 2018).

Ob sich die soeben formulierten Ansprüche an die LFWB auch in der Erweiterung der Kompetenzen der Lehrpersonen nachhaltig niederschlagen, ist nicht nur für die österreichische Situation der Neuen Mittelschule weitgehend ungeklärt (vgl. Müller et al., 2018). Hier besteht weiterhin hoher Forschungsbedarf.

3. Ein heuristisches Modell zur Analyse von LFWB

Im Folgenden wird ein heuristisches Modell zur Analyse von LFWB vorgestellt, das in seinen Grundzügen auf das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke und Weinert (1997) sowie auf die Erweiterung dieses Modells von Lipowsky (2014) rekurriert und bereits an anderer Stelle im Kontext von LFWB Anwendung fand (Müller et al., 2019).

1 Dieser Abschnitt ist eine überarbeitete und gekürzte Version des jeweiligen Texts aus dem Nationalen Bildungsbericht 2018 (Müller et al., 2019, S. 102–104).

Zudem orientieren wir uns bei der Analyse auch an Befunden wirksamer LFWB (vgl. Rzejak & Lipowsky, 2018).

Wirkungsmodelle in der LFWB

Wirkungsmodelle sind nicht nur in der LFWB, sondern generell für die Analyse von Lehr-Lernprozessen als konzeptioneller Rahmen nützlich. An dieser Stelle sollen kurz einige Hintergründe solcher Modelle besprochen und begründet werden, warum unseres Erachtens das Angebots-Nutzungs-Modell zu favorisieren ist.

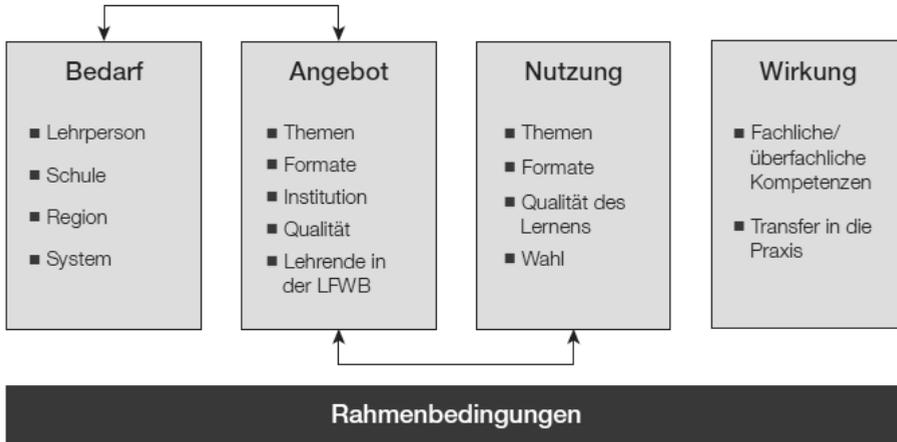
Maßnahmen zur LFWB können sich je nach Ziel, Umfang, Zielgruppe, Inhalt, Dauer und Organisationsstruktur unterscheiden. Dabei ist die Frage nach der jeweiligen Effektivität und Wirkungsweise eine komplexe und nicht immer leicht zu beantworten (siehe z. B. Bholá, 2000; Cramer, 2012), insbesondere dann, wenn man die schulischen und regionalen Rahmenbedingungen miteinbezieht (Lipowsky, 2014). Bei der Analyse möglicher Wirkungen von Fortbildungsmaßnahmen stellt sich die zentrale Frage, auf welchen Ebenen diese Wirkungen überhaupt erwartet werden können. Lipowsky (2004, 2010) stellt ein System von vier Ebenen vor, welches Analysen von LFWB zu Grunde gelegt werden kann:

- Ebene 1: Meinungen und Einschätzungen der teilnehmenden Lehrkräfte.
- Ebene 2: Wissen und Können der teilnehmenden Lehrkräfte.
- Ebene 3: Unterrichtsliches Handeln der teilnehmenden Lehrkräfte.
- Ebene 4: Kognitive und motivational-emotionale Merkmale der Schüler*innen der teilnehmenden Lehrkräfte.

Fast deckungsgleich mit Lipowsky (2004) unterscheiden auch Ingvarson, Meiers und Beavis (2005, S. 10) (Knowledge, Practice, Student learning outcomes, Teacher efficacy) und Meiers (2007, S. 411) (Changes in teachers' professional knowledge, Changes in teaching practices, Improvements in student achievement) solche oder ähnliche Wirkungsebenen. In diesen Modellen wird davon ausgegangen, dass die Veränderungen bei Schüler*innen (z. B. Verbesserungen der Leistungen) durch Professionalitätsentwicklung bei Lehrkräften zu erreichen ist, da eine kausale Relation zwischen Schüler*innen-Outcomes und dem Lehrer*innenhandeln zugrunde liegt (vgl. dazu Maldonado, 2002; Supovits, 2001).

Im Angebots-Nutzungs-Modell werden die Voraussetzungen, die Angebote, deren Nutzung sowie Wirkungen fokussiert (siehe Abb. 1). Das Modell geht im Wesentlichen davon aus, dass in der LFWB Angebote bereitgestellt werden (z. B. Themen, Formate usw.), die von Lehrer*innen auf spezifische Art und Weise genutzt werden können (Lernstrategien, Motive der Wahl von Veranstaltungen und Formaten usw.). Die Nutzung der Angebote hängt dabei unter anderem von den Lernvoraussetzungen (kognitive, motivationale oder emotionale) der Lehrpersonen ab. Entscheidend für die Analyse ist im Kontext von LFWB zudem, inwiefern die Angebote die Bedarfe der Lehrer*innen, der Schulen, der Region und des Bildungssystems (Stichwort: Mehrebenenmodell Schule) thematisch und bezüglich des Formats treffen (siehe auch Heid, 1999). Hier wird nicht nur die Wahl der jeweiligen LFWB auf individueller Ebene der Lehrperson angesprochen, sondern auch die Steuerung durch thematische und organisato-

rische Vorgaben und Rahmenbedingungen sowie die Vermittlung zwischen den Ebenen Politik, Verwaltung, Schule und Unterricht bzw. einzelner Lehrpersonen (siehe z. B. Altrichter & Maag Merki, 2016). Unseres Erachtens qualifiziert sich dieses Modell besonders dadurch, dass es die Qualität der LFWB, die Art und Weise der Nutzung der LFWB (Lernprozess der Lehrer*innen) sowie die weiteren Rahmenbedingungen berücksichtigt, was die meisten Modelle nicht tun.



Anmerkung: LFWB: Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung.

Quellen: Helmke & Weinert (1997); Lipowsky (2014).

Abbildung 1: Für die LFWB adaptiertes Angebots-Nutzungs-Modell (aus Müller et al., 2019)

Forschungsbefunde

Auch wenn die Forschungen zur LFWB insgesamt noch lückenhaft sind, können in den letzten beiden Dekaden durch vermehrte Lehrer*innenbildungsforschung bereits einige allgemeine Merkmale wirksamer LFWB ausgemacht werden, die zum Beispiel von Lipowsky (2010, 2014) zusammengefasst wurden. Demnach ist LFWB dann wirksam, wenn sie sich über einen längeren Zeitraum erstreckt, die Lerngelegenheiten aktiv genutzt werden und zu intensivem Nachdenken über Unterricht und Schüler*innenlernen anregt. Zudem hat sich gezeigt, dass LFWB, die domänen- und inhaltspezifisch ausgerichtet ist sowie durch unterrichtsbegleitendes professionelles Coaching und Feedback begleitet wird, Wirksamkeit entfaltet. Als vorteilhaft hat sich außerdem erwiesen, wenn Expert*innen und Wissenschaftler*innen bei der Konzeption von LFWB beteiligt werden und diese die Inhalte in bedeutende Lernaktivitäten für Lehrer*innen umsetzen können. Schließlich zeichnet sich erfolgreiche LFWB dadurch aus, dass durch Umsetzung von konkreten Aktionen in der schulischen Praxis zeitnah zu den LFWB Wirksamkeitserfahrungen durch die Lehrpersonen gemacht werden können, die wesentlich zur Entwicklung funktionaler Beliefs der Lehrpersonen beitragen (vgl. Rzejak & Lipowsky, 2018; Müller et al., 2019).

Studien belegen den positiven Zusammenhang zwischen LFWB und den Leistungen der Schüler*innen (siehe etwa Lipowsky, 2014; Lipowsky & Rzejak, 2012; Timperley et al., 2007). Auch Metaanalysen von Yoon und Kolleg*innen (2007) oder Hattie (2009)

geben hierzu mittlere Effektstärken von $d=.54$ bzw. $d=.62$ an. Während diese Wirkungen auf der Ebene der Schüler*innenleistung empirisch nachweisbar sind, bleiben Effekte auf der Ebene von Beliefs der Schüler*innen empirisch nicht oder kaum belegt (Lipowsky & Rzejak, 2012).

Für Österreich finden sich sehr wenige Befunde, insbesondere fehlen solche, die neben subjektiven Einschätzungen der Lehrpersonen selbst auch weitere Kriterien heranziehen (exemplarische Befunde aus Österreich: z. B. Andreitz et al., 2017; Finsterwald et al., 2013; Lüftenegger et al., 2016; Müller et al., 2010; Zehetmeier, 2015, 2017). So konnte beispielsweise in LFWB, die problemorientiert und kooperativ angelegt sind, gezeigt werden, dass sich nicht nur die Kompetenzeinschätzung der Lehrpersonen in relevanten Variablen verändern, sondern auch lernfördernde Lernstrategien angewendet werden (Andreitz et al., 2017) oder damit auch Veränderungen im beruflichen Selbstwert einhergehen (Zehetmeier, 2015). Auch im Längsschnitt zeigte sich, dass solche Lehrgänge die Kompetenz der Lehrpersonen bei der Einschätzung von Lerngelegenheiten in Unterrichtsvideos signifikant verbesserten (Müller et al., 2010). Die Forschungsgruppe um C. Spiel konnte im Rahmen des Interventionsprojekts zur Förderung von Lifelong Learning („TALK“) Effekte auf die Lehrer*innenmotivation, auf das selbstregulierte Lernen, auf soziale und kognitive Kompetenzen (Finsterwald et al., 2013) sowie auf die Selbstregulationsfähigkeit der Schüler*innen (Lüftenegger et al., 2016) nachweisen. Es ist in Österreich bisher jedoch nicht untersucht, welche Bedingungen in Schulen den Transfer aus der LFWB in die schulische Praxis befördern oder behindern. Zudem finden sich für Österreich keinerlei Befunde aus Wirkungsstudien, die explizit Lehrpersonen der Neuen Mittelschule bzw. Mittelschule untersuchen.

Rahmenbedingungen von LFWB im Kontext der NMS

Wie häufig und in welchen Inhaltsbereichen sich Lehrpersonen aus der NMS fortbilden und welche Formate sie dabei wählen, wird unter anderem durch die gesetzlichen Vorgaben gesteuert. Österreich gehört zum Großteil zu jenen europäischen Staaten, die eine Verpflichtung zur Fortbildung formulieren (European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA] & Eurydice, 2015, S. 70 f.):

Die Landesvertragslehrperson ist zum Einsatz und zur berufsbegleitenden Weiterentwicklung ihrer professionsorientierten Kompetenzen verpflichtet und hat auf Anordnung Fortbildungsveranstaltungen bis zum Ausmaß von 15 Stunden pro Schuljahr in der unterrichtsfreien Zeit zu besuchen. (§ 8 Abs. 12 Landesvertragslehrpersonengesetz i. d. g. F.; siehe auch § 40a Abs. 12 der Dienstrechtsnovelle 2013 – Pädagogischer Dienst, BGBl. Nr. 211/2013)

Bislang gibt es keine detaillierten Informationen darüber, in welchem Ausmaß die Anordnung von LFWB in der Praxis umgesetzt wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Schulleitung die konkrete Ausgestaltung der Besuche von LFWB am jeweiligen Schulstandort beeinflusst, obgleich auch dazu für Österreich nur wenige Daten vorhanden sind.

Vor allem die ministerielle Ebene steuert durch sogenannte längerfristige „Schwerpunktsetzungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung“ direkt die inhaltliche Ausrichtung und die Formate der LFWB (für die Jahre 2010 bis 2013 bzw. 2014 bis 2018 siehe Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2009; Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF], 2014, S. 7; vgl. auch Andreitz & Müller, 2015). So sind vor allem Reformschwerpunkte des Ministeriums meist mit flächendeckenden Qualifikationsoffensiven in der LFWB verbunden. Beispielsweise wurde die Transformation der Hauptschulen in Neue Mittelschulen durch Fortbildungsmaßnahmen etwa zur Leistungsbeurteilung oder zur Individualisierung und Differenzierung vorbereitet und in der Umsetzung unterstützt.

4. Bedarfe an Fort- und Weiterbildung für die NMS

Bedarfe an Fort- und Weiterbildung lassen sich auf vier Ebenen darstellen: (1) der Ebene der Lehrperson, (2) der Ebene der Schule, (3) der Ebene der Region sowie (4) der Ebene des Systems (vgl. Müller et al., 2019): Auf der individuellen Ebene, also jener der Lehrpersonen, bestand laut TALIS 2008 ein expliziter Fortbildungsbedarf vor allem in den Bereichen *Unterrichten von Schüler*innen mit besonderen Lernbedürfnissen, Wissen über Lehrmethoden in den unterrichtenden Gegenständen sowie Disziplin- und Verhaltensprobleme mit Schüler*innen* (Grafendorfer et al., 2009). Im Vergleich zu TALIS 2008 zeigte sich bei TALIS 2018² (siehe Abb. 2) der höchste Fortbildungsbedarf in den Bereichen *Ansätze zu individualisiertem Lernen und Verhalten von Schüler*innen und Klassenführung*.

Insgesamt sehen Lehrpersonen der Pflichtschule in der Sekundarstufe I erhöhten Entwicklungsbedarf im Umgang mit der Heterogenität im Leistungsbereich sowie hinsichtlich der Herkunftsmilieus, bei der Schüler*innenbeurteilung und im Erwerb von überfachlichen Kompetenzen wie dem Problemlösen. Vergleichsweise geringer Fortbildungsbedarf wird hinsichtlich des Lehrplans, der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrer*innen sowie in der Schulverwaltung und Administration gesehen. Eine mögliche Erklärung für die von den Lehrpersonen der NMS berichteten Bedarfe finden beispielsweise Leitgöb, Bacher und Weber (2015) in der Schulform der NMS selbst. Aufgrund des frühen Selektionsprozesses am Beginn der Sekundarstufe I sind die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen zwischen den Schultypen unterschiedlich stark ausgeprägt. Darüber hinaus hat sich bei TALIS 2018 auch gezeigt, dass sich etwa die Hälfte der befragten NMS-Lehrpersonen gar nicht oder nur wenig selbstwirksam in Bezug auf die Anpassung des eigenen Unterrichts an die kulturelle Vielfalt der Schüler*innen beschreiben (Höllner et al., 2019). Somit erscheint es folgerichtig, dass NMS-Lehrpersonen insbesondere in diesen Themenbereichen dezidierten Bedarf anmelden. Es ist anzunehmen, dass der Fortbildungsbedarf im Umgang mit Heterogenität in den nächsten Jahren weiter zunehmen wird, insbesondere dann, wenn die Bildungspolitik und die Bil-

2 Es sei an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass ein vollständiger Vergleich zwischen TALIS 2008 und TALIS 2018 nur hinsichtlich einiger Aspekte möglich ist, da bei den Befragungen teilweise unterschiedliche Items verwendet wurden.

dungsverwaltung keine zusätzlichen Unterstützungsangebote auf der regionalen Ebene und Schulebene anbieten.

Der Entwicklungsbedarf bei der multiprofessionellen Unterstützung von Lehrpersonen im österreichischen Schulsystem wurde bereits in Analysen der Ergebnisse von TALIS 2008 konstatiert (Suchan et al., 2009). Seitdem hat sich die Situation in Österreich bzgl. der Unterstützungsstrukturen an den jeweiligen Schulen unserer Erfahrung nach kaum geändert. So gaben im Jahr 2016 22% aller Schulleiter*innen in einer Umfrage im Rahmen der Bildungsstandarderhebung explizit an, dass fehlendes Unterstützungspersonal ein wesentlicher hemmender Faktor für die Qualität des schulischen Lernens ist (Moosbrugger et al., 2016).

Eine Erklärung des ausgeprägten Fortbildungsbedarfs der NMS-Lehrpersonen im Bereich der Methoden der Schüler*innenbeurteilung (siehe Abb. 2) lässt sich unseres Erachtens im 2012 eingeführten Beurteilungsschema für die NMS finden. Diese Regelung differenziert die Beurteilung in grundlegende und vertiefende Allgemeinbildung auf einer siebenstufigen Notenskala in den Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik und Englisch der 7. und 8. Schulstufe, was eine deutliche Veränderung der bis dahin geltenden Beurteilungspraxis nach sich zog. Inwiefern der Fortbildungsbedarf hinsichtlich der Methoden der Schüler*innenbeurteilung auch nach der Transformation der NMS zur Mittelschule, in der wieder zum sechsstufigen Notensystem zurückgekehrt wurde, weiterhin vorhanden ist, lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt nicht beurteilen.

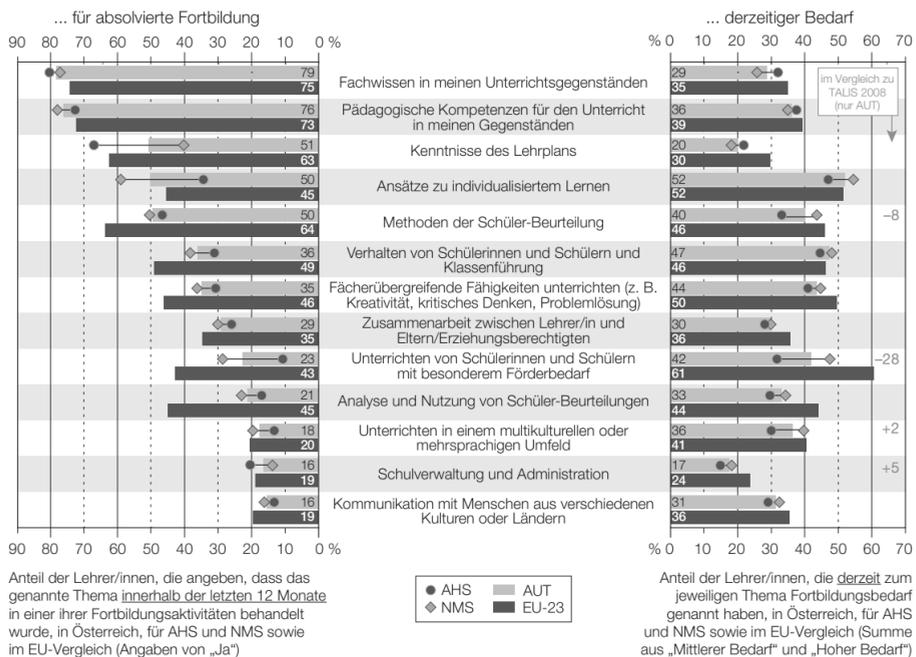


Abbildung 2: Themenbereiche sowie Fort- und Weiterbildungsbedarf (TALIS 2018); (aus Schmich et al., 2019, S. 46)

Der von fast der Hälfte der NMS-Lehrer*innen angegebene Bedarf im Bereich des Erwerbs von fächerübergreifenden Fähigkeiten im Unterricht könnte so interpretiert werden, dass die Lehrpersonen hier Entwicklungspotential bei den Schüler*innen sehen bzw. überfachlichen Fähigkeiten zukünftig eine hohe Bedeutung beimessen.

5. Angebote und deren Nutzung

Insgesamt bildeten sich NMS-Lehrer*innen etwas häufiger fort, als dies Lehrer*innen aus allgemeinbildenden höheren Schulen tun (Schmich et al., 2019). Blickt man auf die Nutzung der Angebote der LFWB, zeigt sich, dass zum Beispiel im Studienjahr 2015/16 über 360 000 Anmeldungen für Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrpersonen in Österreich verzeichnet wurden (Müller et al., 2019). Mit einem Anteil von 23,6% aller Anmeldungen bildet die Gruppe der NMS-Lehrer*innen die zweitgrößte Gruppe neben den Volksschullehrer*innen. Es sei an dieser Stelle jedoch auch zu erwähnen, dass die die NMS-Lehrer*innen die zweitgrößte Lehrpersonengruppe darstellen.

Hinsichtlich der Fort- und Weiterbildungsangebote sind drei Aspekte interessant, die auch im Zusammenhang mit der Wirkung von LFWB zu sehen sind: (1) die Art der Fortbildung (Formate), (2) Fortbildungsthemen und die Nutzung von Angeboten sowie (3) Hinderungsgründe für die Teilnahme an LFWB.

Art der Fortbildung

In TALIS 2008 zeigte sich, dass die Lehrpersonen insbesondere *informelle Gespräche über Unterricht mit Kolleg*innen, Kurse, Workshops, schulinterne Fortbildungen* sowie *das Lesen berufsbezogener Literatur* als häufig genutzte Fortbildungsart angaben (Gräfendorfer et al., 2009). In TALIS 2018 finden sich diesbezüglich keine substantiellen Veränderungen bei der Wahl der Fortbildungsformate durch die Lehrpersonen der NMS. 95% der befragten Lehrer*innen gaben an, dass sie an *Kursen/Seminaren* teilgenommen haben (Schmich et al., 2019). Das *Lesen von Fachliteratur* (88%) wird als zweithäufigste Fortbildungsart angegeben. Hier liegen die NMS-Lehrpersonen etwas unter dem österreichischen Schnitt, was auf unterschiedliche (akademische) Sozialisationsbedingungen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten oder aber auch auf die unterschiedlichen Attrahierungsbedingungen der lehramtsführenden Institutionen zurückzuführen sein könnte. Dieser Unterschied – so die Prognose – könnte sich durch die seit 2015 eingeführte PädagogInnenbildung Neu künftig allerdings nivellieren.

Des Weiteren spielen der Besuch von *Bildungskonferenzen* (49%) oder die Beteiligung an *Netzwerken* (20%) eine Rolle im Fortbildungsverhalten von NMS-Lehrer*innen. *Hospitationen bei Betrieben, öffentlichen oder nichtstaatlichen Organisationen* werden weniger häufig angegeben (18%), genauso wie *Hospitationen an anderen Schulen* (10%). Hier lässt sich auch keine Veränderung zwischen TALIS 2008 und TALIS 2018 feststellen. Insgesamt ist allerdings auffällig, dass die NMS-Lehrer*innen die Fortbildungsaktivitäten *Beobachtung anderer Lehrpersonen*, die *Beteiligung an Netzwerken* und

Online-Kurse sowie *Hospitationen an anderen Schulen* weniger nutzen, als dies im europäischen Durchschnitt der Fall ist (dies trifft im Übrigen auch auf die AHS-Lehrpersonen zu). Im Gegensatz dazu besuchen österreichische (NMS-)Lehrpersonen signifikant häufiger Kurse und Seminare oder nutzen Fachliteratur zur eigenen Fortbildung.

Offensichtlich unterscheiden sich die LFWB-Kulturen Österreichs vom Durchschnitt der Europäischen Union. In Österreich werden kooperative Fortbildungsformen, in denen man an der jeweiligen Praxis anderer aktiv oder beobachtend partizipiert, weder innerhalb der Schule (Beobachtung von Kolleg*innen) noch außerhalb der Schule (Netzwerke oder Hospitationen) häufig genutzt. Kurse und Seminare sind weiterhin die Favoriten und hierbei vor allen halb- oder eintägige Veranstaltungen (vgl. Lassnigg et al., 2019; Müller et al., 2019). Insbesondere, wenn es sich um kurze LFWB handelt, sogenannte One-Shots, wird die Nachhaltigkeit angezweifelt, und dies vor allem dann, wenn die Entwicklung komplexer und schwer veränderbarer Kompetenzen intendiert ist (vgl. Lipowsky, 2014; siehe auch Abschnitt 3 in diesem Beitrag).

Eine zentrale Frage für die Planung von LFWB in Österreich ist es deshalb – und dies nicht nur für die Lehrpersonen der (Neuen) Mittelschule –, wie man nachhaltige Formate der LFWB, die problem- und prozessorientiert, situiert sowie kooperativ angelegt sind, stärker in den Angeboten etablieren und Lehrpersonen zu deren Besuch motivieren kann.

Fortbildungsthemen

Die Themen der insgesamt am häufigsten besuchten Fortbildungsveranstaltungen lassen sich drei Kategorien zuordnen. Dies wären die *Fachliche Bildung*, das *Gestalten von Unterricht* sowie *Allgemein-pädagogische Themen* (Müller et al., 2019; Schmich et al., 2019). Am häufigsten werden LFWB-Veranstaltungen zum *Fachwissen in den Unterrichtsgegenständen* sowie zu *Pädagogischen Kompetenzen für den Unterricht in den eigenen Gegenständen* belegt. Veranstaltungen zum letztgenannten Thema werden von NMS-Lehrpersonen (78 %) im Schnitt etwas häufiger besucht als von AHS-Lehrpersonen (72 %). Interessanterweise geben die Lehrer*innen an, dass der Bedarf an Fortbildungen in diesen fachbezogenen Themen allerdings deutlich niedriger ist (26 % bzw. 35 %). Als eine Begründung für diese Diskrepanz zwischen Besuch und Bedarf kann unter anderem die sogenannte Neigungshypothese (Desimone et al., 2006) angeführt werden, die davon ausgeht, dass Lehrpersonen dazu neigen, Fortbildungsveranstaltungen zu Themen zu wählen, die sie interessieren, und zum anderen annehmen, die Anforderungen dieser Veranstaltungen relativ leicht bewältigen zu können. Aus motivationstheoretischer Sicht ist das Interessenmotiv sicherlich funktional für das Lernen von Lehrpersonen. Allerdings müsste unseres Erachtens systematisch untersucht werden, inwiefern andere Fortbildungsbedarfe aufgrund der Neigungshypothese nicht in eine Fortbildungsaktivität münden. Hier kommt sicherlich den Schulleitungen eine zentrale Aufgabe zu. Ihnen obliegt es, die Entwicklung der Schule als Ganzes im Blick zu haben. Dazu gehört auch, Kenntnisse über die Stärken und Schwächen des Lehrpersonals einzuschätzen, individuelle Förderbedarfe zu diagnostizieren und diese bei der Personalentwicklung zu berücksichtigen, sodass die Wahl der LFWB nicht nur dem individuellen Fortbildungsbedürfnis der Lehrperson entspringt.

Besonders erwähnenswert sind die Fortbildungsthemen *Ansätze zu individualisiertem Lernen und Unterrichten von Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf*. Diese werden von NMS-Lehrkräften aus plausiblen Gründen signifikant häufiger genannt als von AHS-Lehrkräften. Im Gegensatz dazu zeigte sich, dass der Themenbereich *Kenntnis des Lehrplans* von NMS-Lehrer*innen signifikant weniger oft als Fortbildungsthema auftaucht als bei den AHS-Lehrer*innen (Schmich et al., 2019).

Abbildung 2 verweist zudem auf einige Themenbereiche, bei denen die Bedarfe höher eingeschätzt werden als die tatsächlich absolvierten Fortbildungen. Dies ist insbesondere bei den Themen *Verhalten und Klassenführung, fächerübergreifende Fähigkeiten unterrichten, besonderer Förderbedarf von Schüler*innen, Analyse und Nutzung von Schüler*innenbeurteilungen* sowie für das Themenfeld *Multikulturalität und Mehrsprachigkeit* der Fall. Gründe dafür können darin liegen, dass die entsprechenden Angebote nicht vorhanden sind bzw. nicht in der erwarteten Qualität angeboten werden oder dass die Angebote trotz des konstatierten Bedarfs – etwa im Sinne der Neigungshypothese – von den Lehrpersonen nicht entsprechend gewählt werden.

Hinsichtlich des Themenbereichs *Multikulturalität und Mehrsprachigkeit* zeigt sich exemplarisch für das Schuljahr 2015/16 eine Vielzahl von Angeboten, die in die Oberkategorie Inklusion und Diversität aufgenommen wurden (Kemethofer, 2018). Zum Themenbereich Inklusion und Diversität wurden im Schuljahr 2015/16 insgesamt 4440 Lehrveranstaltungen angeboten,³ die sich unter anderem auf die Themen Interkulturalität/Internationalisierung, Sprachenvielfalt/Mehrsprachigkeit oder etwa Minderheiten/Migration/Integration beziehen. Zudem beinhaltet die Oberkategorie auch Veranstaltungen zum Thema *besonderer Förderbedarf*. Die Themen scheinen zumindest gegenüber anderen Themenbereichen nicht unterrepräsentiert zu sein. Gleiches dürfte auch für das Themengebiet *Analyse und Nutzung von Schüler*innenbeurteilungen* gelten. Im Bereich Kompetenzorientierung/Bildungsstandards und Leistungsfeststellung wurden im Vergleichszeitraum über 3000 Veranstaltungen in Österreich angeboten.

Zu den beiden erwähnten Themenbereichen *Verhalten und Klassenführung* und *fächerübergreifende Fähigkeiten unterrichten*, bei denen ebenso der Bedarf durch die Lehrpersonen höher eingeschätzt wurde als die absolvierten LFWB-Veranstaltungen, lassen sich keine Angaben machen, da sie nicht explizit in PH-Online ausgewiesen sind.⁴ Die Tatsache, dass etwa das Thema Klassenführung nicht explizit als Kategorie vorkommt, ist nicht zwingend in Richtung fehlender Angebote zu interpretieren. In diesem Zusammenhang besteht Klärungsbedarf.

Auf der Basis der vorliegenden Daten finden sich zumindest keine Hinweise dafür, dass in Österreich die Angebote hinsichtlich dieser fünf Themen quantitativ unterrepräsentiert sind.

Insgesamt scheint sich die Passung zwischen Bedarf und Angebot zwischen den beiden TALIS-Erhebungen 2008 und 2018 auch aus subjektiver Sicht verbessert zu haben, was die Analyse von möglichen Hinderungsgründen für das Engagement in der LFWB zeigt.

3 Nur in den Bereichen *Unterricht gestalten, fachliche Bildung* und *Allgemeinpädagogische Themen* wurden mehr Veranstaltungen angeboten (zw. 5.276 und 6.557) (Kemethofer, 2018).

4 Auch in der Neukategorisierung der Themengebiete in PH-Online vom Dezember 2021 ist die Rubrik Klassenführung nicht explizit vorgesehen (BMBWF, 2021).

Hinderungsgründe

Trotz hoher Beteiligung an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen von Lehrpersonen zeigt sich aber auch, dass es für Lehrer*innen immer wieder Hinderungsgründe gibt, sich vermehrt fortzubilden. Wesentlicher Faktor aus Sicht der NMS- als auch der AHS-Lehrpersonen ist dabei das *Fehlen eines passenden Fortbildungsangebots*. Bei TALIS 2008 gaben 64 % der Lehrpersonen an, kein passendes Fortbildungsangebot vorgefunden zu haben; 2018 war dies noch 52 % (Grafendorfer et al., 2009; Schmich et al., 2019). Nahezu 40 % der NMS-Lehrkräfte berichten weiterhin von Konflikten mit dem Studienplan als Hinderungsgründe, wobei die fehlende Unterstützung durch die Schulleitungen hierbei kaum eine Rolle spielt (7 %). Darüber hinaus wird die Angabe *Keine Zeit aufgrund familiärer Verpflichtungen* von 26 % der befragten NMS-Lehrpersonen als Hinderungsgrund genannt (Schmich et al., 2019).

Neben dem Bedarf, den Angeboten und der Nutzung von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen nimmt auch die Wirksamkeit dieser Veranstaltungen eine zentrale Rolle ein. 80 % der befragten österreichischen Lehrpersonen gaben an, dass eine der Fortbildungen, die sie in den letzten zwölf Monaten besucht haben, positive Auswirkungen auf ihren Unterricht hatte. Für jene Veranstaltungen trafen vor allem die Eigenschaften *Passung zum persönlichen Fortbildungsbedarf* (93 %), *Aufbau auf Vorwissen* (91 %) sowie *schlüssige Struktur* (85 %) zu. Insbesondere bei den NMS-Lehrkräften zeigte sich, dass diese im Vergleich zu den AHS-Lehrkräften signifikant häufiger über positive Auswirkungen auf ihren Unterricht bei den Eigenschaften *Üben und Anwenden neuer Ideen und Kenntnisse in meiner Klasse*, *Möglichkeit für aktives Lernen*, *Innovation im Unterricht als Ziel* und *Möglichkeiten für gemeinsames Lernen* berichten (Schmich et al., 2019).

Auffällig ist, dass nur knapp über 20 % der NMS-Lehrer*innen Wirksamkeit wahrnehmen, wenn sich die Veranstaltung über einen längeren Zeitraum erstreckt. Dies ist unserer Einschätzung nach darauf zurückzuführen, dass solche Veranstaltungen weniger präferiert werden.

6. Der Lehrgang „Kollegiales Lernen und Lehren: fächerbezogene Kompetenzorientierung“ – ein Beispiel

Die Reformen und Entwicklungen, welche die Hauptschulen in Neue Mittelschulen transformiert hatten, brachten für die im sich verändernden System tätigen Lehrpersonen, wie schon oben erwähnt, Herausforderungen mit sich: Während sich die berufsbezogene Umwelt mitunter rasant veränderte, so blieben die handelnden Personen mit all ihrer Expertise, ihren Erfahrungen und Erwartungen doch dieselben. Sowohl auf pädagogischer Ebene, etwa mit Blick auf Kompetenzorientierung und Individualisierung, als auch auf organisationaler Ebene, etwa im Rahmen der Kooperation zwischen NMS und höheren Schulen, ergaben sich für die Lehrkräfte vielfach neue und durchaus mit Unsicherheit behaftete Aufgabenbereiche. Der im Folgenden beschriebene Lehrgang zeigt exemplarisch, mit welchen Inhalten und mit welchen Fortbildungskonzepten Lehrper-

sonen bei der Umsetzung und Bewältigung dieser Entwicklungs- und Reformprozesse unterstützt werden können.

Der Universitäts- und Hochschullehrgang (LG) „Kollegiales Lernen und Lehren. Fächerbezogene Kompetenzorientierung“ fokussierte auf die Entwicklungen des Fachunterrichts an NMS in Österreich, im Speziellen auf eine Stärkung der Kompetenz der Lehrpersonen, das eigene Fach im Kontext eines Fächerbündels zu verstehen und ihren Unterricht entsprechend zu planen und durchzuführen. Damit sollten sie für den damals aktuellen Spezialbedarf zum Ausbau des verschränkten Lehrpersoneneinsatzes (Teamteaching) zwischen NMS und höheren Schulen qualifiziert werden. Der LG richtete sich an Lehrpersonen der Sekundarstufe, die an einer NMS unterrichteten oder dieses anstrebten, und startete im SS 2013 als achtsemestrige berufsbegleitende Veranstaltung mit insgesamt 120 ECTS Workload. Die Teilnehmer*innen hatten alle Lehramtsstudien für die Pflichtschule absolviert und brachten, laut Eingangsbefragung, großes Interesse an der Schul- und Unterrichtsentwicklung mit in den LG.

Im Rahmen der Evaluation des Lehrgangs wurde zweimal das Feedback der Teilnehmenden durch schriftliche Befragungen erhoben, jeweils nach zwei bzw. fünf Semestern (Grinner, 2014). Inhaltlich fokussierten diese Erhebungen auf die subjektiv perzipierten Wirkungen des Lehrgangs sowie deren förderliche und hemmende Faktoren für die Entwicklung des eigenen Verhaltens. Mit Blick auf die Perspektiven der Teilnehmer*innen wurde zudem spezifischer eruiert, inwiefern der LG ihre Sichtweise auf Schüler*innen und/oder Kolleg*innen oder auf das eigene Fach bzw. das unterrichtliche Handeln beeinflusste, sich der Blick auf die eigene Person oder auch auf die Schulentwicklung der mitwirkenden Akteur*innen veränderte. Der LG wurde auch mit Hilfe einer längsschnittlich angelegten Fragebogenstudie untersucht (Müller et al., 2010). Insgesamt waren die Teilnehmer*innen mit den Inhalten und den Methoden des Lehrgangs nicht nur sehr zufrieden, sondern auch hoch selbstbestimmt und wenig kontrolliert motiviert in ihrem Lernprozess, was als günstige Voraussetzung qualitativen Lernens zu sehen ist (vgl. Ryan & Deci, 2017). Mit Blick auf die im Lehrgang angewandten Lernstrategien der Lehrer*innen zeigte sich, dass verschiedene Lernstrategien in unterschiedlichem Ausmaß angewendet wurden. Die Teilnehmer*innen verwendeten eine Mischung aus tiefenverarbeitenden Lernstrategien und Wiederholungsstrategien, wobei erstere überwiegend zur Anwendung kamen. Es wurden vorwiegend die Strategien „Reflektieren“ und „Zusammenhänge herstellen“ von den Teilnehmer*innen genannt. Auch bei den Kompetenzeinschätzungen gaben die Teilnehmer*innen an, dass sie vor allem ihre berufsbezogene Reflexionskompetenz verbessern konnten.

Zahlreiche Themen, welche von Lehrkräften in internationalen Befragungen als Bedarf genannt werden (siehe Abb. 2, oben), standen auch in diesem Lehrgang im Fokus: Das Thema „Fachwissen“ wurde durch die Diskussion der Entwicklungen des Fachunterrichts an NMS in Österreich unterstützt. Ebenso waren die Themen „Pädagogische Kompetenzen“, „Individualisiertes Lernen“ und „Analyse und Nutzung von Schüler*innenbeurteilungen“ zentrale inhaltliche Bestandteile des Lehrgangs. Dabei wurde insbesondere auf eine enge Prozessbegleitung der Teilnehmenden fokussiert, welche sowohl durch situierte Fallorientierung als auch durch flexible Problemorientierung ermöglicht wurde: Im Zentrum standen einerseits die berufsbiographischen Erfahrungen,

Kompetenzen und Interessen der im Beruf stehenden Teilnehmer*innen, die in konkreten Fallbeispielen reflektiert wurden. Andererseits eröffnete das Prinzip der lernseitigen Orientierung den Teilnehmenden einen weitgehend selbstgesteuerten Lernprozess. Darüber hinaus standen Partizipationsstrategien, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit im Fokus des Lehrgangs; die Teilnehmer*innen entwickelten so eine Learning Community, welche gemeinsame Reflexionsräume von Lernenden und Lehrenden ermöglichte. Damit belegt der LG die Relevanz der oben genannten wesentlichen Merkmale nachhaltig wirksamer Lehrer*innenfort- und -weiterbildung (s. o.).

7. Zusammenfassung und mögliche Implikationen

Die Transformation der Hauptschulen zu Neuen Mittelschulen sowie gesellschaftliche Entwicklungen gingen mit neuen Herausforderungen für NMS und deren Lehrkräfte einher. Dabei kommt der LFWB eine zentrale Funktion bei der Entwicklung der Kompetenzen der Lehrpersonen zu. Auch wenn hinsichtlich der LFWB die Forschungs- und Dokumentationslage in Österreich unzureichend ist, kann man – mit aller Vorsicht – einige Implikationen, die sich auf unterschiedlichen Ebenen darstellen lassen, ableiten (siehe auch Müller et al., 2018, 2019; European Commission, 2012; DVLFB, 2018a, 2018b).

1. Auf der einen Seite sind auch für die Lehrpersonen der NMS die LFWB weiterhin stark durch die individuellen Einzelinteressen und Vorlieben der Lehrer*innen geprägt, was zu motivierter Fort- und Weiterbildungsteilnahme führt. Auf der anderen Seite gilt es, ein Professionsverständnis zu entwickeln, in dem Lehrpersonen nicht nur für die Entwicklung des eigenen Unterrichts und der eigenen Person verantwortlich sind, sondern auch der Schule oder der Bildungsregion gegenüber (systemische Verantwortungsübernahme). So zeigt sich etwa in den Analysen der subjektiv angegebene Bedarf der Lehrpersonen sowie der Kurswahl, dass vor allem Themen in der LFWB präferiert bzw. belegt werden, die den Unterricht unmittelbar betreffen. Themen wie Schulentwicklung oder die Mitarbeit in Netzwerken oder außerschulische Hospitationen werden weniger präferiert.

Demzufolge sollte die bedarfsorientierte Personalentwicklung stärker als bisher in den Verantwortungsbereich der Schulleitungen rücken, indem auch die Professionalisierung der Schulleiter*innen selbst systematisch die Entwicklungen der Kompetenzen für die Personalentwicklung integriert.

Insgesamt gilt es, die Balance zwischen individueller Interessenorientierung und Aufgaben für die Schul- und Systementwicklung zu halten (vgl. Müller et al., 2019).

2. Nicht nur Lehrpersonen der NMS tendieren in Österreich dazu, eher One-Shot-Veranstaltungen zu besuchen, die auch den größten Anteil der Angebote in der LFWB ausmachen. Es bleibt eine der großen Herausforderungen für die Entwicklung des Lehrer*innenfortbildungssystems, den Ausbau von problem- und prozessorientierten, kooperativen, situierten sowie zeitlich langfristigen Angeboten zu forcieren (siehe das Beispiel im Abschnitt 6 dieses Beitrags). Dies sind etwa Formen der

Praxisforschung wie Learning Studies oder Lesson Studies (z. B. Lo, 2012) oder fachspezifische, pädagogische Coaching-Ansätze (z. B. Staub, 2004).

Es ist allen Steakholder*innen der LFWB zu empfehlen, die Rahmenbedingungen für nachhaltige Angebote zu verbessern und darauf hinzuwirken, eine kooperative Professionalisierungskultur zu entwickeln.

3. Die Professionalisierung im Lehrberuf ist als Kontinuum von der Lehrer*innenausbildung bis zum Lernen im Beruf zu sehen (vgl. auch Mayr & Neuweg, 2009; Neuweg, 2010). Dabei spielt die LFWB eine zentrale Rolle. Allerdings kann die LFWB die künftigen Anforderungen an die Kompetenzen von Lehrpersonen, die insbesondere durch Transformationsprozesse in der Gesellschaft bestimmt werden, alleine nicht bewältigen. LFWB kann nicht alles leisten, es braucht auch Änderungen im System, wie sie etwa bei TALIS thematisiert wurden. In diesem Zusammenhang ist besonders die Anstellung von multidisziplinär ausgerichtetem Unterstützungspersonal an Schulen bzw. Schulverbänden relevant, welches – im Sinne eines mittleren Managements – bei der Entwicklung der Professionalität begleitet und evaluiert. Dazu gehören unter anderem die Bedarfsfeststellung für LFWB, Unterstützung bei der Implementation von Innovation, die Qualitätssicherung, der Aufbau und die Begleitung von kooperativ agierenden Lehrer*innenteams oder die Supervision, die wiederum die Grundlagen für die gemeinsame standortbezogene Führungsverantwortung von Lehrer*innenteams bilden (vgl. Oberreiter & Zehetmeier, 2021).

4. Die Analyse bei TALIS zeigte, dass der Bedarf an LFWB etwa zu den Themen *Klassenführung, besonderer Förderbedarf* oder *Multikulturalität und Mehrsprachigkeit* von den Lehrpersonen höher eingeschätzt wird als die tatsächlich absolvierte Fortbildung. Zudem geben 52 % der Lehrpersonen als Haupthinderungsgrund für den Besuch von LFWB das Fehlen eines passenden Angebots an. Es ist aufgrund fehlender und unsicherer Informationen schwer zu beurteilen, ob aus den Befunden die thematische Erweiterung der Angebotsseite abzuleiten ist. Die Kategorienanalyse von PH-Online verweist beispielsweise auf ein umfangreiches Angebot zum Themenkomplex Inklusion und Diversität, allerdings kann man keine Angaben zum Thema Klassenführung machen.
Diese Beispiele zeigen, dass die systematische Erhebung der Weiterbildungsbedarfe und eine nachvollziehbare Dokumentation der Angebote und deren Nutzung für eine datenbasierte Steuerung des LFWB-Systems in Österreich unerlässlich sind.

5. Die Forschung zur Lehrer*innenfort- und -weiterbildung sollte forciert werden. Dabei ist der Fokus vor allem auf das Zusammenwirken von personenbezogenen und institutionellen Voraussetzungen, den Prozessen und Angeboten sowie den Outcomes zu legen (vgl. Lipowsky, 2010). Dabei sollte der Schwerpunkt unseres Erachtens insbesondere auf die „großen Themen“ der NMS bzw. der Mittelschule gelegt werden, die sich auf Diversität und Klassenführung beziehen. Eine besondere Herausforderung für die Forschung ist – aufgrund der Komplexität des Forschungsfelds – der Nachweis von Wirkungen auf Klassen- und Schüler*innenebene. In die-

sem Zusammenhang sind Interventionsstudien unerlässlich. Das aus der Forschung gewonnene Wissen ist nicht nur für eine inhaltliche und methodische Planung von LFWB unabdingbar, sondern auch im Sinne von Grundlagenforschung relevant.

6. Auch an dieser Stelle möchten wir nochmals darauf hinweisen, dass ein umfassendes Gesamtkonzept für die Entwicklung des Bildungssystems in Österreich weiterhin ausständig ist (vgl. Müller et al., 2019). Dazu bedarf es eines konzertierten Vorgehens der wesentlichen Stakeholder des Bildungssystems. Auch bezüglich der Entwicklung des LFWB-Systems ist die Konzeption eines Zukunftsplans fällig, um einerseits Planungssicherheit für die Akteur*innen zu erreichen und um andererseits eine effektive Transformation des Fort- und Weiterbildungssystems für Lehrer*innen gezielt voranzutreiben.

Literatur

- Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 17–33). Waxmann.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. überarbeitete Auflage). Springer VS.
- Andreitz, I. (2018). Motivation und Lehrerfortbildung. In D. Martinek, F. Hofmann & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben* (S. 123–156). Waxmann.
- Andreitz, I. & Müller, F. H. (2015). In-service teacher training in Austria. In K. G. Karras & C. C. Wohlluter (Hrsg.), *International Handbook of Teacher Training and Re-training Systems in Modern World* (S. 25–41). HM studies and publishing.
- Andreitz, I., Müller, F. H. & Wieser, M. (2017). Die Bedeutung der Motivation für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt – Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung* (S. 103–118). LIT.
- Andreitz, I., Müller, F. H. & Wieser, M. (2017b). *Zusammenfassende Befunde der Begleitforschung zum Lehrgang Kollegiales Lernen und Lehren: Fächerbezogene Kompetenzorientierung*. Universität Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.
- Bachmann, H. (2012). Die Neue Mittelschule (NMS). Auf dem Weg zur gemeinsamen Schule in Österreich: Wie gelingt die pädagogische Weiterentwicklung? *Erziehung & Unterricht*, 162(9–10), 805–811.
- Bhola, H. S. (2000). A discourse on impact evaluation. *Evaluation*, 6(2), 161–178.
- BMWF (o.J.b). *PädagogInnenbildung NEU*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html>. [28.11.2020].
- BMWF (2014). *Schwerpunktsetzungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung 2014–2018 an den Pädagogischen Hochschulen*. Rundschreiben Nr.: 5/2014. (2018, September, 12). https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2014_05.html
- BMWF (2021). *Handreichung zur neuen Kategorisierung der Fortbildung in PH Online*. https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/fortbildung/formulare/Handreichung_zur_neuen_Kategorisierung_der_FB_in_PH_Online_122021.pdf
- BMUKK (2009). *Schwerpunktsetzungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung 2010–2013 an den Pädagogischen Hochschulen*. Rundschreiben Nr.: 22/2009. (2018, Juli 23). <http://>

- www.imaggmb.at/cms/imag/attachments/6/7/0/CH0602/CMS1455176833497/___pwfsvie01.intern.bka.gv.at_userhome_maukar_desktop_2009-22.pdf
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Hogrefe.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF). (2014). *Schwerpunktsetzungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung 2014–2018 an den Pädagogischen Hochschulen* (Rundschreiben Nr. 5/2014). https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2014_05.html
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Klinkhardt.
- Desimone, L. M., Smith, T. M. & Ueno, S. K. (2006). Are teachers who need sustained, content-focused professional development getting it? An Administrator's Dilemma. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 179–215.
- DVLF (Hrsg.) (2018a). Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung (Teil 1). *Forum Lehrerbildung*, Heft 47.
- DVLF (Hrsg.) (2018b). Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung (Teil 2). *Forum Lehrerbildung*, Heft 48.
- Eder, F. (2009). Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2, S. 33–53). Leykam.
- European Commission (2012). *Supporting teaching profession for better learning outcomes*. (2018, Juni 06). <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) & Eurydice (2015). *The teaching profession in Europe. Practices, perceptions, and policies* (Eurydice Report). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2797/031792>
- Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M. & Spiel, C. (2013). Fostering Lifelong Learning – Evaluation of a Training Teacher Education Program for Professional Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 144–155.
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 361–384). Springer.
- Grafendorfer, A., Neureiter, H. & Längauer-Hohengafner, H. (2009). Fortbildung. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 31–38). Graz: Leykam.
- Grinner, K. (2014). ULG/HLG „Kollegiales Lernen und Lehren: Fächerbezogene Kompetenzorientierung“ – EVALUATION Semester 1+2 – Teil II. PH OÖ.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge.
- Heid, H. (1999). Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(2), 231–244.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Pädagogische Psychologie, Enzyklopädie der Psychologie 3) (S. 71–176). Hogrefe.

- Höller, I., Itzlinger-Bruneforth, U. & Widauer, K. (2019). Schule und Unterricht in vielfältigen Lernwelten. In S. Juliane & I.-B. Ursula (Hrsg.), *TALIS 2018, Band 1: Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 83–96). Leykam.
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1–28.
- Kemethofer, D. (2018). *Aufbereitung, Analyse und Auswertung von PH-Online-Daten für das NBB-Kapitel Lehrer/innenfort- und -weiterbildung*. Bericht für das Bundesinstitut BIFIE.
- Lassnigg, L., Mayrhofer, L., Baumegger, D., Vogtenhuber, S., Weber, C., Aspetsberger, R., Kemethofer, D., Schmich, J. & Oberwimmer, K. (2019). Indikatoren B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 49–122). Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-1-B.2>; inkl. Daten und Material zu Kapitel B (Abb.B4.k und Abb.B4.l) <https://doi.org/10.17888/nbb2018-1-B-dat.2>
- Leitgöb, H., Bacher, J. & Weber, C. (2015). Leistungsvergleich der Neuen Mittelschule mit der AHS-Unterstufe und der Hauptschule. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 265–284). Graz: Leykam.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *Die Deutsche Schule*, 96(4), 462–479.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 35–50). Waxmann.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete Aufl., S. 511–541). Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen effektiver Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 5(3), 1–17.
- Lo, M. L. (2012). *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lüftenegger, M., Finsterwald, M., Klug, J., Bergsmann, E., Schoot, R. van de, Schober, B. & Wagner, P. (2016). Fostering pupils' lifelong learning competencies in the classroom: evaluation of a training program using a multivariate multilevel growth curve approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 719–736.
- Maldonado, L. (2002). *Effective professional development. Findings from research*. (26. April 2019) <http://www.collegeboard.com>.
- Mayr, J., Bock, A., Müller, F.H. & Thomas, A. (2021). Drei Wege zum Lehramt. Befunde zu den Studierenden eines Sekundarstufen-Lehramts an der Pädagogischen Hochschule, an der Universität und in der PädagogInnenbildung-NEU. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Die künftigen Lehrerinnen und Lehrer. Herkunft, Persönlichkeitsmerkmale und Passung zum Beruf* (S. 237–270). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33595-3_9
- Mayr, J. & Müller, F. H. (2010). Wovon hängt es ab, wie und wieviel sich Lehrerinnen und Lehrer fortbilden? In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (BIFIE-Report 4/2010) (S. 11–25). Leykam.

- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 (Band 2), Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Leykam.
- Meiers, M. (2007). Teacher professional learning, teaching practice, and student learning outcomes: important issues. In T. Townsend & R. Bates (Hrsg.), *Handbook of Teacher Education* (S. 409–414). Springer.
- Moosbrugger, R., Helm, C., Kemethofer, D., Bröderbauer, S. & Luthe, S. (2016). Standortsspezifische Hemmfaktoren des schulischen Lernens – eine qualitative Analyse von Schulleitertaussagen. *Die deutsche Schule*, 108(4), 412–430.
- Müller, F. H. (2019). TALIS 2018: Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und Schulleitungen (Kommentar zu Kapitel 3). In J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *TALIS 2018* (S. 53–55). Leykam.
- Müller, F. H., Andreitz, I. & Mayr, J. (2010). PFL – Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrerinnen und Lehrer: Eine Studie zu Wirkungen forschenden Lernens. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 177–196). Waxmann.
- Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G., & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142). Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-3>
- Müller, F. H., Soukup-Altrichter, K. & Andreitz, I. (2018). Lehrer/innenfortbildung in Österreich. Konzepte, Befunde und Trends. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft* (S. 144–160). Waxmann.
- Neuweg, H. G. (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 35–49). Waxmann.
- Oberreiter, E., & Zehetmeier, S. (2021). Teamsupervision als Impuls für QMS. *Erziehung und Unterricht*, 9–10(2021), 75–81.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*. OECD.
- OECD (2018). *Recognition of non-formal and informal learning*. (17. September 2018). <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformal-learning-home.htm>
- Peter-Koop, A. (1999). Beispiel Australien: Untersuchung der Effektivität eines reformorientierten Fortbildungsprojektes für Mathematiklehrer anhand von Einzelfallstudien. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Reflexive Lehrer/innenbildung* (S. 281–305). Deutscher Studienverlag.
- Rößler, L. & Schratz, M. (2018). Regionale Schulentwicklung: Die Modellregion Bildung Zillertal als Beispiel. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung* (S. 83–108). Münster: Waxmann.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2018). Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen. *DVLF, Forum Lehrerbildung*, Heft 47, 131–138.

- Schmich, J. & Burchert, A. (2010) Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern. Nur ein Ausnahmefall? In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008* (BIFIE-Report 4/2010) (S. 63–78). Leykam.
- Schmich, J., Lindemann, R. & Gurtner-Reinthal, S. (2019). Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und Schulleitungen. In S. Juliane & I.-B. Ursula (Eds.), *TALIS 2018, Band 1: Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 39–52). Leykam.
- Schnider, A. (2012). Neue Mittelschule und PädagogInnenbildung NEU. Impulse und Anmerkungen zu einer korrelativen Zusammenschau beider bildungspolitischer Projekte hinsichtlich, Gesellschaft, Schule und Bildung. *Erziehung & Unterricht*, 162(9–10), 847–856.
- Schmich, J. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2010). *TALIS 2008. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (BIFIE-Report 4/2010). Leykam.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Statistik Austria (2013). *Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey*. Statistik Austria.
- Statistik Austria (2019). *Schulbesuch*. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/122126.html. (12. Dezember 2020).
- Staub, F. (2004). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft 3, 113–141.
- Suchan, B., Wallner-Paschon, C. & Bergmüller, S. (2009). Profil der Lehrkräfte und der Schulen in der Sekundarstufe I. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 16–30). Leykam.
- Supovitz, J. (2001). Translating teaching practice into improved student achievement. In S. Fuhrman (Hrsg.), *From the capitol to the classroom. Standards-based reforms in the states* (S. 81–98). University of Chicago Press.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education Wellington.
- Tippelt, R. & von Hippel, A. (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung* (6. Aufl.). Springer VS.
- Weiss, H. & Klein, L. (2006). Pathways from workforce development to child outcomes. *The Evaluation Exchange*, 11(4), 2–4.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. & Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues & Answers Report*, 33, 1–62.
- Zehetmeier, S. (2015). *Nachhaltige Wirkung von Lehrerbildung*. Habilitationsschrift. Universität Klagenfurt.
- Zehetmeier, S. (2017). Theoretische und empirische Grundlagen für eine innovative und nachhaltige Lehrer/innenfortbildung. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung* (S. 80–102). StudienVerlag.

Die Einführung der Neuen Mittelschule im Jahrzehnt der Bildungsstandardüberprüfungen

Auf der Suche nach Zusammenhängen unter Berücksichtigung von strukturellen und sozialen Rahmenbedingungen

Zusammenfassung

Die Neue Mittelschule wurde mit 1. September 2012 nach einigen Jahren des Schulversuchs gesetzlich als Schulart verankert und ersetzte die bis dahin geführte Hauptschule. Ab diesem Zeitpunkt konnten Schulen wählen, mit welchem Schuljahr sie den Transformationsprozess starten, wobei der Prozess spätestens mit dem Schuljahr 2015/16 begonnen werden musste, um infolgedessen 2018/19 vollständig auf allen Schulstufen abgeschlossen zu sein. Während dieses Umstellungsprozesses wurden an den betreffenden Schulen regelmäßig Bildungsstandardüberprüfungen durchgeführt. Bereits bei der Ergebnisberichterstattung für die Domäne Deutsch 2016 wurde dargelegt, dass sich beim Umstieg auf das neue Konzept differenzielle Muster zeigen. Beispielsweise gehörten Schulstandorte mit hoher sozialer Benachteiligung eher zu den Frühumsteigern. Dieser Beitrag soll an diese Analysen anknüpfen und durch die Einbindung der Ergebnisse aller Bildungsstandardüberprüfungen (2012–2019) sowie unter Berücksichtigung struktureller und sozialer Rahmenbedingungen fächerübergreifende Erkenntnisse liefern. Die Resultate zeigen, dass Zusammenhänge zwischen durchschnittlichen Kompetenzen auf Schulebene und dem Zeitpunkt des Umstiegs existieren.

Schlüsselwörter: NMS-Transformationsprozess, Bildungsstandardüberprüfungen, Kompetenzmessungen, fairer Vergleich

1. Einleitung

Im Zuge der Einführung der Neuen Mittelschule (NMS) wurde nach vier Jahren des Schulversuchs mit 1. September 2012 eine neue Schulart gesetzlich verankert. Sie ersetzte die bis dahin als Regelschule etablierte Hauptschule (HS), die als allgemeine Pflichtschule (APS) neben der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) die Bildung der 10- bis 14-jährigen Schüler*innen auf der Sekundarstufe I verantwortete.¹ Ziel des Reformprojekts *Neue Mittelschule* war es, eine „Gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen“ zu installieren, in der [...] eine veränderte Lehr- und Lernkultur [geschaffen] und damit einhergehend auch die Leistungen verbessert werden sollten (Altrichter et al., 2015, S. 23). Ob und inwiefern die Ergebnisse aus den von 2012 bis 2019 durchgeführten *Bildungsstandardüberprüfungen* (BIST-Ü) Hinweise dazu liefern können, soll im vorliegenden Beitrag analysiert und diskutiert werden. Dabei soll vor allem der Frage nachgegangen werden, inwiefern der Zeitpunkt der Umstellung von der Hauptschule auf die Neue Mittelschule mit der leistungsbezogenen und sozioökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft an der Schule zusammenhän-

1 Mit dem Schuljahr 2020/21 wurde die NMS zur MS reformiert (siehe BMBWF, 2020). Diese erneute Reform spielt für den vorliegenden Beitrag keine Rolle.

gen? Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden zuerst der Umstellungsprozess sowie die Durchführung der BIST-Ü näher beleuchtet und im Anschluss daran die Ergebnisse aus den BIST-Ü mit den Informationen aus dem Umstellungsprozess miteinander verknüpft.

1.1 Die Schulreform

Mit der Reform der bisherigen Hauptschulen wurde das allgemeine Ziel verfolgt, durch neue pädagogische Konzepte sowie eine neue Lehr- und Lernkultur „jedes Kind bestmöglich [zu] fördern“ (BMUKK, 2011, S. 3). Daraus sollten in weiterer Folge die abgeleiteten Erfolgskriterien wie eine Verbesserung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Schüler*innen sowie eine Verbesserung der Chancengleichheit erreicht werden (Altrichter et al., 2015, S. 25). Trotz des Fokus darauf, dass „die NMS-Reform stärker über die Innovationsmaßnahmen als über die damit letztendlich zu erreichenden Ergebnisse beschrieben“ wird, verweisen die Autorinnen und Autoren darauf, dass „eine gesellschaftliche Anerkennung einer Reform nur gelingt, wenn diese nicht auf Kosten von Leistungen ginge“ (Altrichter et al., 2015, S. 26). Damit lässt sich argumentieren, dass zumindest das Erhalten, aber idealerweise auch das Verbessern der Kompetenzen der Schüler*innen eine wesentliche Annahme der Reform ist.

Die NMS-Entwicklungsarbeit begann im Jahr 2008 mit einem Modellversuch, der mit einer Entwicklungsbegleitinitiative gekoppelt wurde, um trotz landesspezifischer Entwicklungen der Modellpläne durch bundesweite Rahmenvorgaben am gemeinsamen Ziel festzuhalten (Petrovic & Svecnik, 2015). Durch das steigende Interesse von Schulen (in den Jahren 2008 bis 2011), am NMS-Modellversuch teilzunehmen – verbunden mit dem Engagement der damaligen politischen Akteurinnen und Akteure –, wurde 2012 auf politischer Ebene die Entscheidung getroffen, die NMS als Regelschule einzuführen. Verbunden mit der gesetzlichen Verankerung der NMS als Regelschule (BGBl. I Nr. 36/2012) wurde eine Übergangsfrist mit dem Ziel festgelegt, den Transformationsprozess spätestens im Schuljahr 2018/19 abzuschließen. Da der Umstellungsprozess an einer Schule immer mit den ersten Klassen (5. Schulstufe) begann und es vier Schuljahre dauerte, bis alle vier Schulstufen auf der Sekundarstufe I an einer Schule das NMS-Konzept vollständig umsetzten, musste der Umstieg beispielsweise an Schulen der Generation 8 (siehe Tabelle 2) mit dem Schuljahr 2015/16 begonnen werden, um im Schuljahr 2018/19 vollständig abgeschlossen zu sein (Bachmann, 2012). Obwohl der Umstieg auf die neue Schulart auch für AHS angeboten wurde, wurde diese Möglichkeit nur vereinzelt wahrgenommen (Breit et al., 2017, S. 126). Diese Fälle finden im vorliegenden Beitrag keine weitere Berücksichtigung.

Da im selben Zeitraum, jedoch unabhängig von dieser Schulreform, in Österreich flächendeckend Kompetenzerhebungen in Form von Bildungsstandardüberprüfungen durchgeführt wurden, kann der Versuch unternommen werden, Informationen der beiden Prozesse zusammenzubringen. Dazu ist der Durchführungsprozess der Bildungsstandardüberprüfungen genauer zu betrachten.

1.2 Bildungsstandards und deren Überprüfungen (BIST-Ü)

Für das österreichische Schulsystem definieren gesetzlich verankerte Bildungsstandards, welche Kompetenzen Schüler*innen in der Regel bis zum Ende der 4. bzw. 8. Schulstufe erwerben sollen (BGBl. II Nr. 1/2009). Wie gut es dem Schulsystem gelingt, Schüler*innen mit grundlegenden Kompetenzen auszustatten, wurde im Rahmen von flächendeckenden Bildungsstandardüberprüfungen von 2012 bis 2019 in unterschiedlichen Domänen (Fächern) erhoben und in den entsprechenden (Bildungs-)Berichterstattungen veröffentlicht (zuletzt in George et al., 2019; Bundesinstitut BIFIE, 2020; Neubacher & Wimmer, 2021). Zur Teilnahme verpflichtet waren alle Schüler*innen an allen öffentlichen sowie an privaten Schulen mit gesetzlich geregelten Schulartbezeichnungen und auf Dauer verliehenem Öffentlichkeitsrecht. Ausgenommen waren v. a. alle außerordentlichen Schüler*innen sowie jene mit sonderpädagogischem Förderbedarf im jeweiligen Fach (siehe zuletzt in Bundesinstitut BIFIE, 2020, S. 22). Im Fokus der BIST-Ü standen die Ergebnismeldungen an die einzelnen Schulen, die als externe Evaluation einen wesentlichen Beitrag zur evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung liefern sollten (Schreiner & Wiesner, 2019). Aufgrund gesetzlicher Änderungen wurde die regelmäßige Durchführung der BIST-Ü mit dem Schuljahr 2018/19 beendet. Als nationale Leistungsmessung wurde anstelle der BIST-Ü das bestehende Instrument der Informellen Kompetenzmessung (IKM) zur individuellen Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}) ausgebaut und auf der Sekundarstufe I seit dem Schuljahr 2022/23 stufenweise in den Fächern Deutsch (Lesen), Mathematik und Englisch (Lesen und Hören) ausgerollt (IQS, 2022).

Das Design der BIST-Ü sah vor, jedes Jahr die Kompetenzen in einem anderen Fach und einer Schulstufe (4. bzw. 8. Schulstufe) zu erheben. Am Ende der Sekundarstufe I wurden auf der 8. Schulstufe die Kompetenzen in den Fächern Mathematik (2012 und 2017), Englisch (2013 und 2019) und Deutsch (2016) erfasst, wobei durch den definierten Zyklus Informationen zum Kompetenzstand der Schüler*innen in Mathematik und Englisch von zwei Erhebungen vorliegen (siehe Tabelle 2). Verbunden mit den Kompetenzmessungen wurden darüber hinaus Kontextinformationen erhoben, um die Ergebnisse entsprechend einordnen zu können. So wurden mittels Fragebögen neben Rahmenbedingungen der Schulen auch Informationen zu den Schülerinnen und Schülern erfasst. Diese umfassten vor allem demografische und sozioökonomische Informationen der Schüler*innen und ihres familiären Umfelds sowie Informationen zum Schulbesuch und zur Wahrnehmung des Unterrichts, wobei für den vorliegenden Beitrag nur demografische und sozioökonomische Informationen der Schüler*innen verwendet werden.

Neben diesen Informationen ist es für das vorliegende Buchkapitel wichtig, den Transformationsprozess mitzuberücksichtigen, da der Zeitpunkt des Umstiegs von der HS auf die NMS im Kontext von Kompetenzmessungen wesentlich für die Interpretation von Zusammenhängen und Mustern erscheint.

1.3 Die Generationen im Rahmen des Transformationsprozesses

Wie eingangs dargelegt, hat sich die Einführung der NMS über einen Zeitraum von elf Jahren erstreckt. Während die ersten Schulen bereits in der Phase des Schulversuchs im Jahr 2008/09 starteten, warteten andere Schulen bis zum letztmöglichen Zeitpunkt mit dem Umstieg, weshalb der Vollausbau der Schulart NMS erst mit dem Schuljahr 2018/19 erreicht wurde – ein Prozess, der somit acht verschiedene Generationen umfasst (siehe Tabelle 2).

Bei einer Analyse im Kontext des NMS-Transformationsprozesses ist darauf zu achten, dass das Konzept der untersuchten Schulart bei den in den BIST-Ü überprüften Schülerinnen und Schülern auch zur Anwendung kam. Die Ergebnisse einer Schule werden nur dann als NMS-Ergebnisse gewertet, wenn der Umstellungsprozess an der jeweiligen Schule abgeschlossen war, d. h., wenn zum Zeitpunkt der Überprüfung bereits auf der 8. Schulstufe das NMS-Konzept umgesetzt war bzw. die Schüler*innen entsprechend dem Konzept unterrichtet wurden. Für den vorliegenden Beitrag entspricht die erste Generation jenen Schulen, die den Umstiegsprozess mit dem Schuljahr 2011/12 abgeschlossen haben und damit das Konzept seitdem über alle Schulstufen hinweg umsetzen.

Um die Interpretation für spätere Analysen in ihrer Komplexität zu reduzieren, wird vorgeschlagen, die acht Generationen unter Berücksichtigung der Fallzahlen (ausreichende Gruppengrößen) und des BIST-Ü-Erhebungszyklus (zumindest eine Überprüfung in jeder Gruppe) in drei Generationengruppen einzuteilen: (1) die ersten vier Generationen werden als „Frühumsteiger“ zusammengefasst, (2) die Generationen fünf und sechs stellen das „Mittelfeld“ dar und (3) die letzten beiden Generationen bilden die Generationengruppe der „Spätumsteiger“ ab (siehe auch Tabelle 2).

1.4 BIST-Ü während der NMS-Transformation

Wie bereits erwähnt, fand der NMS-Transformationsprozess zeitgleich mit der Durchführung der BIST-Ü statt. Für den Versuch, die Informationen aus beiden Prozessen zusammenzubringen, ist es zunächst sinnvoll, die Ergebnisse aus den Standardüberprüfungen über die Zeit hinweg darzustellen. Dazu werden die Ergebnisse als Punktwert (Mittelwert) auf der Kompetenzskala sowie als Grad der Kompetenzerreichung der Bildungsstandards (als Anteile) in Tabelle 1 dargestellt.

Um einen Vergleich über die Jahre hinweg zu ermöglichen, wurde bei den Ausgangsmessungen (Baseline-Testungen) im Jahr 2009 der Mittelwert aller Schüler*innen auf 500 Punkte (mit einer Standardabweichung von 100 Punkten, wobei die Skala zwischen 200 und 800 Punkten begrenzt wurde) gesetzt (siehe dazu Trendtel et al., 2016). Als österreichweiter Mittelwert für alle APS-Schüler*innen auf der Sekundarstufe I ergibt sich dadurch ein anderer Wert. Durch die Verankerung der nachfolgenden Messungen auf der gleichen Skala können somit auch Veränderungen über die Zeit hinweg betrachtet werden. Für die Fächer/Domänen Mathematik und Deutsch wird der Grad der Kompetenzerreichung in Form von Stufen (*Bildungsstandards nicht erreicht*,

Bildungsstandards teilweise erreicht, Bildungsstandards erreicht und Bildungsstandards übertroffen) rückgemeldet. In Englisch gibt es anstelle von Kompetenzstufen drei Referenzniveaus (*A1 oder darunter, A2 und B1 oder darüber*), die sich am gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) orientieren.

Tabelle 1: Ergebnisse aus Bildungsstandardüberprüfungen in den APS auf der Sekundarstufe I auf Ebene der Schüler*innen

Fach/ Domäne	Jahr	N gew.	MW (SD)	BIST-Kompetenzstufen (in %)			
				BIST nicht erreicht	BIST tw. erreicht	BIST erreicht	BIST übertroffen
Mathe- matik	2009	62.494	475 (95)	35	33	32	1
	2012	55.967	504 (87)	24	33	42	1
	2017	50.302	511 (86)	21	34	42	2
Deutsch Lesen	2009	62.494	474 (94)	31	38	30	1
	2016	50.725	503 (94)	24	35	39	2
				GERS-Referenzniveaus (in %)			
				A1 oder darunter	A2	B1 oder darüber	
Englisch Lesen	2009	62.494	470 (93)	25	62	13	
	2013	53.369	485 (90)	20	62	18	
	2019	51.018	524 (81)	6	66	27	

Anmerkungen: N gew.: auf Population gewichtete Anzahl an Schülerinnen und Schülern, MW: Mittelwert, SD: Standardabweichung. Während die Baseline-Testungen im Jahr 2009 anhand einer Stichprobe ($n = 10.749$) durchgeführt wurden, fanden alle weiteren BIST-Ü ab 2012 als Vollerhebungen der jeweiligen Schüler*innenkohorte flächendeckend statt.

Quellen: Baseline-Testungen 2009 und BIST-Ü Daten aus M812, E813, D816, M817, E819 (siehe Kapitel 4); eigene Berechnungen.

Anhand der Ergebnisse in Tabelle 1 wird in allen Domänen eine positive Entwicklung seit Beginn der Kompetenzmessungen im Jahr 2009 ersichtlich. So steigt der Kompetenzwert in Mathematik von 475 Punkten im Jahr 2009 auf 504 Punkte im Jahr 2012 und weiter auf 511 Punkte im Jahr 2017. Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich in Deutsch Lesen (2009: 474 Punkte, 2016: 503 Punkte), wobei der Zeitraum der beiden Messungen weiter auseinanderliegt und keine dritte Messung vorliegt. In Englisch Lesen wird die deutlichste Veränderung sichtbar. Während im Jahr 2009 Österreichs APS-Schüler*innen der Sekundarstufe I im Schnitt 470 Punkte erzielen und die Veränderung bis zum Jahr 2013 auf 485 Punkte nicht so groß ausfällt wie in den beiden anderen Domänen, zeigt sich mit einem Zuwachs von weiteren 39 Punkten im Jahr 2019 eine deutliche Verbesserung. Für die Erreichung von Kompetenzstufen heißt dies, dass in Mathematik der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die die BIST nicht erreichen, von 35 % im Jahr 2009 auf 21 % im Jahr 2017 sinkt. Der Anteil an Risikoschülerinnen und -schülern in Deutsch Lesen sinkt von 31 % im Jahr 2009 auf 24 % im Jahr 2016. In Englisch Lesen sinkt der Anteil an Risikoschülerinnen und -schülern (Niveau *A1 oder darunter*) von 25 % im Jahr 2009 auf 6 % im Jahr 2019.

In Tabelle 2 werden die zwei beschriebenen Prozesse zusammengeführt, um aufzuzeigen, dass im Rahmen der Kompetenzmessungen nur punktuell spezifische Aussagen getätigt werden können und diese immer gemeinsam mit der Phase des Umstiegsprozesses interpretiert werden müssen. Dabei zeigt sich, dass zum Zeitpunkt der ersten flächendeckenden Kompetenzmessung in Mathematik bis auf jene 61 Schulen der ersten Generation (6%) alle Schulen auf der 8. Schulstufe noch mit dem Konzept der Hauptschulen arbeiteten. In den darauffolgenden Jahren nahmen die Anteile der Schulen mit umgesetztem NMS-Konzept stetig zu. Allerdings wurde das NMS-Konzept erst mit der BIST-Ü 2019 (Englisch) in allen APS auf der Sekundarstufe I angewandt. Der Zeitpunkt des Umstiegs spielt daher bei der Analyse der BIST-Ü-Ergebnisse ebenso eine Rolle wie das Studiendesign der BIST-Ü an sich. Aufgrund dessen sollten mögliche Effekte nicht kausal interpretiert und somit dahingehend keine Aussagen getroffen werden, die eine Leistungsveränderung als reines Resultat des Umstiegsprozesses interpretieren.

Tabelle 2: NMS-Umstiegsgenerationen und BIST-Ü-Erhebungen am Ende der 8. Schulstufe in den APS auf der Sekundarstufe I

Schuljahr	Gen.	Generationen-Gruppe	Anzahl Schulen	Anteil Schulen (%)	BIST-Ü Domäne
2011/12	1		61	6	Mathematik (M812)
2012/13	2	Früh- umsteiger	166	15	Englisch (E813)
2013/14	3		71	7	-
2014/15	4		108	11	-
2015/16	5	Mittelfeld	249	23	Deutsch (D816)
2016/17	6		250	23	Mathematik (M817)
2017/18	7	Spät- umsteiger	129	12	-
2018/19	8		42	4	Englisch (E819)

Anmerkungen: Gen. bezeichnet die Generation des Umstiegs von der HS auf die NMS, wobei hier jeweils das Schuljahr des vollständigen Umstiegs auf allen Schulstufen (im angegebenen Schuljahr) bezeichnet ist. Der Anteil der Schulen bezieht sich auf alle APS auf der Sekundarstufe I (in Summe ergeben sich – abgesehen von Rundungungenauigkeiten – 100%). Abweichungen in der Anzahl an Schulen zur Berichterstattung im Bundesergebnisbericht Deutsch, 8. Schulstufe, 2016 (Breit et al., 2017) resultieren daraus, dass für den vorliegenden Beitrag nur jene Schulen verwendet wurden, von denen Daten über alle BIST-Ü hinweg vorliegen.

Um Effekte von eingeführten Veränderungen – wie die Umstellung auf die Schulart NMS – anhand von Schüler*innenleistungen bewerten zu können, wäre die Evaluierung mittels eines Kontrollgruppendesigns ein erstrebenswertes Vorgehen. Dies würde aber bedeuten, dass die Schulart HS an einigen zufällig ausgewählten Standorten fortgeführt werden müsste, um beide Formen mithilfe der BIST-Ü vergleichen zu können. Die Durchführung der BIST-Ü und die NMS-Umstellung sind jedoch zwei voneinander unabhängig stattfindende Prozesse, die von ihrer Konzeption her nicht aufeinander abgestimmt wurden. Infolgedessen können keine theoretischen Annahmen über die durch die Schulreform bedingten Entwicklungen von Kompetenzen getroffen und geprüft werden. Unabhängig davon, ob eine derartige Schulreform maßgeblich theoretisch fundiert ist oder vor allem politisch motiviert geplant und umgesetzt wird, kann

anhand des vorliegenden Untersuchungsdesigns nicht auf kausale Zusammenhänge geschlossen werden. Es kann lediglich empirisch geprüft werden, ob sich korrelative Gemeinsamkeiten zeigen lassen.

2. Bisherige Befunde zu Kompetenzen im Kontext der NMS-Schulreform

Angestoßen durch die Umstellung von der HS auf die NMS wurden von verschiedenen Institutionen und Personen(-gruppen) mehrere Begleitforschungs- und Evaluationsprojekte durchgeführt. Dabei standen jeweils unterschiedliche spezifische Aspekte aus dem Schulkontext im Fokus. Bei Betrachtung der vorhandenen Befundlage zu Veränderungen im Leistungsbereich (unter Berücksichtigung des NMS-Umstellungsprozesses), kann festgestellt werden, dass es bislang sehr wenige Untersuchungen gibt und dass sich die vorhandenen Untersuchungen vor allem auf Daten aus den ersten beiden Jahren der Umstellung beziehen. Evaluationsstudien zu Aspekten, die nicht auf Kompetenzen fokussieren, aber mit der NMS-Reform einhergehen, finden sich beispielsweise in Geppert, Bauer-Hofmann und Werkl (2018). Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse haben Kompetenzen im Rahmen des NMS-Umstiegs betrachtet.

Weber, Bacher, Altrichter und Leitgöb (2015) untersuchten die Veränderungen im Leistungsbereich (in den Domänen Deutsch, Englisch und Mathematik, jeweils vor und nach dem NMS-Umstieg) bei Schulen der ersten beiden NMS-Generationen (Generation 1: 65 Schulen; Generation 2: 103 Schulen). Dabei konnten sie keine klaren Effekte der Umstellung (beim Vergleich der Leistungen der letzten HS-Kohorte mit der ersten NMS-Kohorte) auf die Leistungen feststellen. Weber et al. (2015) schlussfolgern, dass eine Umstellung an sich noch nicht zu einer Leistungsverbesserung führt und dass Schulleistungen stark von der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft (im Sinne sozialer Benachteiligung) abhängig sind. Insofern sollte bei Studien zum Leistungsbereich Rücksicht auf die Zusammensetzung der Schüler*innen in den Schulen genommen werden.

Leitgöb, Bacher und Weber (2015) haben untersucht, ob sich früh umsteigende NMS (1. und 2. Generation) von den zu dem Zeitpunkt noch nicht umgestiegenen HS in ihren Leistungen sowie in ihrer sozialen Zusammensetzung unterscheiden. Beim Vergleich NMS mit HS fällt auf, dass die NMS-Generationen 1 und 2 besonders sozial benachteiligt sind. Dies schlägt sich nicht oder nur wenig in Bildung und Berufsstatus der Eltern nieder, sondern vor allem in Migrationshintergrund und Erstsprache (jeweils fast doppelt so hoch in den NMS im Vergleich zu den verbleibenden HS), was dazu führt, dass die hoch und sehr hoch benachteiligten Schulstandorte in der NMS doppelt so häufig vorkommen. Begründet könnte dies dadurch sein, dass vor allem urbane HS mit einem hohen Migrationsanteil früh an der Umstellung teilgenommen haben. Die Kompetenzen liegen bei dieser Analyse in den Domänen Mathematik und Englisch in der NMS etwas unterhalb jener in der HS. Dieses Ergebnis bleibt im Grunde auch bei Berücksichtigung der sozialen und strukturellen Bedingungen der Schulen in beiden Domänen zugunsten der HS gleich. Laut Leitgöb et al. (2015, S. 282) handelt es sich bei

den ersten Jahren des Schulversuchs keineswegs um die intendierte „gemeinsame Schule aller 10- bis 14-Jährigen“. Es handelt sich viel eher um eine hochselektive Gruppe, bei der die NMS-Umstellung unmittelbar nach der Implementation nicht zu einer Leistungssteigerung geführt hat.

Anhand der Untersuchungen von Weber et al. (2015) sowie Leitgöb et al. (2015) ist zu erkennen, dass es sich bei den früh umsteigenden Generationen um eine Gruppe mit systematisch erhöhter sozialer Benachteiligung handelt. Die Befundlage zur Veränderung der Leistungen durch die Umstellung ist gemischt und es kann nicht klar festgestellt werden, dass sich der gewünschte Effekt einer Verbesserung in allen Domänen einstellt. Klarer ist der Befund, dass die Frühumsteiger in Summe schlechter abschneiden als die restlichen Schulen und dass diese Differenz durch die Umstellung nicht verringert wurde. Infolge bleibt die Frage offen, ob die Umstellung der späteren Generationen den gewünschten Effekt einer Leistungsverbesserung mit sich bringt.

Auch die Ergebnisse in Breit et al. (2017, S. 128) im Bundesergebnisbericht der Bildungsstandardüberprüfung für Deutsch auf der 8. Schulstufe weisen klar darauf hin, dass die NMS-Generationen 1 bis 5, die bis zur Überprüfung in Deutsch 2016 bereits vollständig umgestiegen waren, von einer stärkeren sozialen Benachteiligung betroffen sind: Der Anteil an Schülerinnen und Schülern in Schulen mit sehr hoher bzw. hoher sozialer Benachteiligung ist bei dieser Generationengruppe mit 27 % deutlich größer als bei jener Generationengruppe, die zum Zeitpunkt der BIST-Ü ihre Schüler*innen noch anhand des HS-Konzepts unterrichteten (17 %).

Unterschiede hinsichtlich ihrer Kompetenzen am Beispiel Mathematik zeigen diese beiden Generationengruppierungen jedoch bereits vor dem Umstieg (im Jahr 2012). Die Kompetenzen der Schüler*innen an den Schulen der NMS-Generationen 1 bis 5 liegen bereits 2012 substanziell unter jenen an den Schulen, die in den folgenden Jahren noch mit dem Umstieg zuwarten sollten.

Hinsichtlich der Kompetenzen in Deutsch kann für das Jahr 2016 gezeigt werden, dass Kompetenzunterschiede in Lesen (Breit et al., 2017, S. 131) von der sozialen Zusammensetzung der Schulen abhängig sind: Schulen mit höherer sozialer Benachteiligung schneiden schlechter ab als Schulen mit geringerer sozialer Benachteiligung, wobei unter den Schulen mit niedriger und mittlerer Benachteiligung die späteren Umsteiger geringfügig besser abschneiden als die früheren Umsteiger, während es bei Schulen mit hoher und sehr hoher Benachteiligung so ist, dass jene Schulen, die bereits umgestiegen waren, deutlich besser abschneiden als jene, die noch zuwarteten. Bei Betrachtung aller Kompetenzbereiche im Fach Deutsch (Lesen, Schreiben, Sprachbewusstsein, Rechtschreiben und Zuhören) wird ersichtlich, dass – ohne Berücksichtigung der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft – die spät umsteigenden Schulen in allen Bereichen besser abschneiden als die früh umsteigenden Schulen. Diese Unterschiede reduzieren sich jedoch maßgeblich bei Berücksichtigung der Zusammensetzung der Schüler*innen. Mit Ausnahme des Bereichs Rechtschreiben verschwinden die Unterschiede danach beinahe vollständig. Zusammenfassend lässt sich also für die Ergebnisse von Breit et al. (2017) festhalten, dass es Unterschiede in den Leistungen in Deutsch zwischen den Umstiegsgenerationen gibt, dass diese jedoch weitestgehend verschwin-

den, wenn die soziale Zusammensetzung der Schüler*innen berücksichtigt wird. Eine genauere Untersuchung dieser Befunde blieb bislang jedoch ausständig.

Die dargelegten Befunde liefern Erkenntnisse zu den ersten Umstiegsgenerationen sowie zu jeweils einzelnen Fächern. Im Folgenden soll eine gemeinsame Betrachtung aller Umstiegsgenerationen ermöglicht werden und dabei mehrere Fächer gemeinsam in den Blick genommen werden.

3. Forschungsfragen

Da mit Ausnahme der in Kapitel 2 genannten Befunde bislang keine weiteren Untersuchungen zum Kompetenzerwerb bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Umstiegsgenerationen vorliegen, die Verbesserung des Kompetenzerwerbs jedoch bei der Reform zumindest implizit angestrebt wurde, ist es das Forschungsinteresse des vorliegenden Beitrags, diese beiden Komponenten miteinander zu verknüpfen. Durch den Umstand, dass der Umstiegsprozess auf die neue Schulart parallel zu den zwischen 2012 und 2019 regelmäßig durchgeführten Standardüberprüfungen stattfand, soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern Muster bzw. Zusammenhänge zwischen diesen beiden Prozessen erkennbar sind. Dabei werden die zwei nachstehenden Forschungsfragen auf Basis der verfügbaren Informationen (jeweils auf Schulebene) näher beleuchtet. Bei der Interpretation der Ergebnisse darf nicht außer Acht gelassen werden, dass während der Zeit des Umstiegsprozesses auch eine allgemeine Veränderung der Kompetenzen in den APS auf der Sekundarstufe I beobachtbar ist (siehe Tabelle 1).

Forschungsfrage 1:

Die Entscheidung über den Zeitpunkt des Umstiegs scheint von unterschiedlichen Einflüssen geprägt zu sein. Inwiefern lassen sich die einzelnen Generationengruppen hinsichtlich ihrer sozialen und strukturellen Rahmenbedingungen unterscheiden?

Hypothese zu Forschungsfrage 1:

- Es gibt einen Zusammenhang zwischen den sozialen und strukturellen Rahmenbedingungen von Schulen und dem Zeitpunkt des Umstiegs.

Forschungsfrage 2:

Welche Muster lassen sich hinsichtlich des Kompetenzerwerbs über alle BIST-Ü-Erhebungen zusammen erkennen, wenn man die verschiedenen NMS-Generationen miteinander vergleicht?

Hypothesen zu Forschungsfrage 2:

- Es zeigen sich im fächerübergreifenden Kompetenzniveau Unterschiede zwischen den Generationen.
- Die verschiedenen Generationengruppen unterscheiden sich hinsichtlich der Veränderung in der Mathematikkompetenz von 2012 auf 2017.

Für den Zeitraum des NMS-Umstellungsprozesses liegen aus der BIST-Ü in den Domänen Mathematik und Englisch je zwei Erhebungszeitpunkte vor. Für die letztgenann-

te Hypothese wurde jedoch bewusst ausschließlich der Vergleich zwischen den Jahren 2012 und 2017 gewählt, da zum ersten Erhebungszeitpunkt nur 6 % der Schulen (1. Generation) auf die neue Schulart umgestiegen waren (siehe Tabelle 2). Von einem Vergleich in Englisch wurde aufgrund einer Veränderung im Erhebungsdesign und aufgrund des bereits fortgeschrittenen Umstellungsprozesses Abstand genommen.

4. Daten und Operationalisierung

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird auf Daten aus allen BIST-Ü auf der 8. Schulstufe zurückgegriffen. Dabei handelt es sich um die Kompetenzmessungen in Mathematik aus den Jahren 2012 (M812) und 2017 (M817), in Englisch aus den Jahren 2013 (E813) und 2019 (E819) und in Deutsch aus dem Jahr 2016 (D816). Für den vorliegenden Beitrag beschränkt sich die Analyse auf die allgemeinen Pflichtschulen (APS) auf der Sekundarstufe I. Zudem wurden die Daten aus den BIST-Ü mit den Informationen zum Zeitpunkt des Umstiegs, die im Jahr 2016 vom Bildungsministerium für die BIST-Ü-Berichterstattung zur Verfügung gestellt wurden, verknüpft.

Aufgrund unterschiedlicher Messzeitpunkte sowie aufgrund fehlender Informationen zum Transformationsprozess kann es bei der Verknüpfung der Daten vorkommen, dass Informationen zu einzelnen Schulstandorten nicht verfügbar sind. Für die nachstehenden Analysen werden immer nur jene Schulen berücksichtigt, für die sowohl Informationen zum Umstiegszeitpunkt als auch Informationen aus den entsprechenden Überprüfungen vorhanden sind.

In den folgenden Abschnitten werden die Kategorien und Konzepte, die zur Beantwortung der Forschungsfragen verwendet werden, erläutert. In Abschnitt 4.1 wird auf die Berechnung der Kompetenzwerte eingegangen und es wird das Konzept des fairen Vergleichs erläutert. In Abschnitt 4.2 wird die Berechnung des Index der sozialen Benachteiligung dargestellt und in Abschnitt 4.3 findet sich die Erläuterung einer fächerübergreifenden Kategorienbildung.

4.1 Die ermittelten Kompetenzen auf Schulebene und der faire Vergleich

Die Kompetenzen der Schüler*innen werden anhand von Weighted Likelihood Estimators (WLE) geschätzt und auf eine Skala mit einem Mittelwert von 500 (und einer Standardabweichung von 100) transformiert. Diese Skalenmetrik wird ebenso auf Ebene der Schulen eingesetzt.

Die schulischen Leistungen werden im Rahmen der BIST-Ü darüber hinaus über das Konzept des fairen Vergleichs miteinander verglichen, da die Leistungen der Schüler*innen wesentlich von Rahmenbedingungen bestimmt werden, die von der Schule bzw. der unterrichtenden Lehrkraft *nicht* beeinflusst werden können. Dazu zählt im Besonderen die soziale Herkunft der Schüler*innen (Neubacher & Wimmer, 2021), die sich sowohl regional als auch von Schule zu Schule unterschiedlich verteilt. Durch unterschiedliche Segregationsprozesse (Biedermann et al., 2016) gibt es vor allem im

städtischen Bereich aufgrund einer größeren Auswahl an Schulen Unterschiede in der Schüler*innenschaft zwischen den Schulen.

In den BIST-Ü wurde für die Berichterstattung auf Schul- und Unterrichtsgruppen-ebene diesen Umständen Rechnung getragen und neben österreichweiten sozialen Referenzwerten (z. B. österreichweit durchschnittlicher Kompetenzwert) auch ein Referenzwert berechnet, der (statistisch) aufgrund der gegebenen Rahmenbedingungen einer Schule zu erwarten wäre. Für die Berechnung des Erwartungswerts wurden standort- und schulbezogene Merkmale sowie Merkmale der Zusammensetzung der Schüler*innen (hinsichtlich demografischer und sozioökonomischer Aspekte) herangezogen (Pham et al., 2016). Nicht berücksichtigt wurden Merkmale, die von der Schule selbst beeinflussbar sind, wie z. B. Schulschwerpunkte oder Stundentafeln. Für Schulen mit ähnlichen strukturellen Rahmenbedingungen gelten demnach ähnliche Erwartungswerte, für die für die Berichterstattung zusätzlich ein Punktbereich rund um den berechneten Erwartungswert definiert wurde. Schulen, deren absolutes Schulergebnis innerhalb dieses Bereichs liegt, erzielten ein Ergebnis, das im Schnitt auch von anderen Schulen mit ähnlichen Rahmenbedingungen erzielt wurde. Schulen über bzw. unter dem Erwartungsbereich schnitten besser bzw. schlechter ab, als aufgrund der strukturellen Rahmenbedingungen zu erwarten gewesen wäre. Für die Analysen im vorliegenden Beitrag ist jeweils der konkrete Abstand (inkl. der Richtung) des Ergebnisses einer Schule vom Erwartungswert von Relevanz.

4.2 Strukturelle und soziale Rahmenbedingungen an den Schulstandorten

Schulen anhand der Zusammensetzung der Schüler*innen zu beschreiben, ist auch durch den Index der sozialen Benachteiligung (ISB) von Bruneforth, Weber und Bacher (2012) möglich. Zur Berechnung des Index werden die Merkmale Migrationshintergrund, Erstsprache der Schüler*innen sowie Berufsstatus und Bildungshintergrund der Eltern berücksichtigt. Der gebildete Index geht vom Indexwert 100 aufwärts. Je höher der Indexwert ist, desto höher ist die soziale Benachteiligung am Schulstandort. Zur einfacheren Darstellung wurde der Index der sozialen Benachteiligung in die vier Kategorien „gering“ (100 bis 115), „mittel“ (> 115 bis 125), „hoch“ (> 125 bis 135) und „sehr hoch“ (> 135) unterteilt. Nähere Informationen zur Berechnung finden sich in Bruneforth et al. (2012).

4.3 Fächerübergreifende Kategorienbildung

Neben deskriptiven bzw. gruppenvergleichenden Analysen wird zur fächerübergreifenden Analyse eine spezifische Kategorienbildung vorgenommen. Wie bereits in Abschnitt 1.4 dargestellt, liegen für den Zeitraum des Umstiegsprozesses aus verschiedenen Jahren Daten vor. Um ein umfassendes Bild über den Kompetenzerwerb zu bekommen, werden unterschiedliche Domänen und Konstrukte aller Erhebungen im Zeitraum der BIST-Ü gemeinsam verwendet. Dabei sollen ebenso die strukturellen und

sozialen Rahmenbedingungen der Schulen berücksichtigt werden. Um beide Aspekte gleichermaßen einzubinden, wird für die Analysen auf Ergebnisse aus dem fairen Vergleich zurückgegriffen (siehe Abschnitt 4.1).

Für die Berechnung werden die Abweichungen der Ergebnisse vom jeweiligen Erwartungswert der einzelnen Kompetenzmessungen (M812, E813-Lesen, D816-Lesen, M817, E819-Lesen) je Schule summiert. Im Anschluss daran werden die Summen der Abweichungen in eine Rangfolge gebracht und in Quartile eingeteilt. Das erste Quartil entspricht jenen 25% der Schulen, die über alle Studien hinweg im Schnitt deutlich unter den Erwartungen liegen. Schulen im zweiten Quartil sind Schulen, deren durchschnittliches Ergebnis über alle Studien hinweg tendenziell unter den Erwartungen liegt. Quartil 3 beschreibt jene Schulen, die tendenziell über den Erwartungen liegen und Schulen in Quartil 4 sind jene Schulen, deren Schüler*innen im Schnitt deutlich bessere Ergebnisse erzielen, als von ihnen aufgrund der sozialen und strukturellen Rahmenbedingungen erwartet wird. Durch diese fächerübergreifende Kategorienbildung ist ein Vergleich der Generationengruppen über die Fächer hinweg möglich.

5. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Hypothesen anhand der Ergebnisse geprüft.

5.1 Deskriptive Beschreibung der Untersuchungsgruppe

Die Untersuchungsgruppe setzt sich aus in Summe 1.072 Schulen mit 46.185 getesteten Schülerinnen und Schülern zusammen. In Tabelle 3 sind die Verteilungen nach Generationengruppen, Region und ISB (berechnet anhand der Daten aus M817) ersichtlich.

Tabelle 3: APS auf der Sekundarstufe I nach Generationengruppe, Region und Index der sozialen Benachteiligung

	Schulen		Schüler*innen	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Generationengruppe				
Frühumsteiger (Generationen 1–4)	405	38	18.760	41
Mittelfeld (Generationen 5–6)	498	47	20.806	45
Spätumsteiger (Generationen 7–8)	169	16	6.619	14
Region				
Land (bis inkl. 50.000 Einwohner*innen)	866	81	35.946	78
Stadt (mehr als 50.000 Einwohner*innen)	206	19	10.239	22
Index der sozialen Benachteiligung				
niedrig	621	58	24.904	54
mittel	218	20	9.910	22
hoch	84	8	3.968	9
sehr hoch	149	14	7.403	16
Gesamt	1.072	100	46.185	100

Quelle: BIST-Ü M817; eigene Berechnungen.

Als Frühumsteiger werden jene 405 Schulen bezeichnet, die bereits im Laufe der ersten vier Jahre auf das NMS-Konzept umgestiegen sind. Das entspricht rund 38 % aller Schulen (unter den APS auf der Sekundarstufe I) bzw. 41 % der Schüler*innen. Weitere knapp 500 Schulen (47 %) folgen mit 45 % der Schüler*innen in einer zweiten Welle (5. und 6. Generation) und werden dem Mittelfeld zugeordnet. Die verbleibenden 16 % der Schulen gehören mit 14 % der Schüler*innen den Generationen 7 und 8 an und werden als Spätumsteiger bezeichnet (siehe auch Tabelle 2). Die soziale Benachteiligung von 621 der 1.072 Schulen wird im Mittel als gering eingestuft. In diesen Schulen werden 54 % der Schüler*innen unterrichtet. 22 % der Schüler*innen besuchen Schulen mit einem mittleren Index der sozialen Benachteiligung. An 149 Schulen ist der Index der sozialen Benachteiligung sehr hoch – dies betrifft 16 % der gesamten Schüler*innen im Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I. Knapp vier von fünf Schüler*innen besuchen Schulen im ländlichen Raum. Der geringe Anteil an den APS auf der Sekundarstufe I im städtischen Bereich ist auf die dort hohe Dichte an Gymnasien zurückzuführen (Statistik Austria, 2021).

5.1.1 Regionale Unterschiede

Tabelle 4 gibt einen Überblick über die Verteilung nach Region sowie Index der sozialen Benachteiligung in den einzelnen Generationengruppen.

Tabelle 4: Verteilung der Region und des Index der sozialen Benachteiligung (ISB) nach Generationengruppe

	Region		ISB		Gesamt
	Land	Stadt	niedrig/mittel	hoch/sehr hoch	
Frühumsteiger	36 % (310)	46 % (95)	36 % (305)	43 % (100)	38 % (405)
Mittelfeld	45 % (391)	52 % (107)	45 % (377)	52 % (121)	47 % (498)
Spätumsteiger	19 % (165)	2 % (4)	19 % (157)	5 % (12)	16 % (169)
Summe	100 % (866)	100 % (206)	100 % (839)	100 % (233)	100 % (1.072)

Anmerkungen: Die Werte entsprechen dem Anteil an Schulen pro Spalte. Absolute Häufigkeiten in Klammern. Die ISB-Kategorien gering und mittel werden zusammengefasst dargestellt, ebenso die ISB-Kategorien hoch und sehr hoch.
Quelle: BIST-Ü M817; eigene Berechnungen.

Die Gegenüberstellung der Generationengruppen nach regionaler Verteilung weist darauf hin, dass NMS aus städtischen Regionen größtenteils unter den Frühumsteigern bzw. im Mittelfeld zu finden sind. Während die Stadtschulen bis auf rund 2 % den Umstieg spätestens mit der sechsten Generation abgeschlossen haben, ist unter den Schulen im ländlichen Raum knapp ein Fünftel bei den Spätumsteigern. Fokussiert man auf die Verteilungen innerhalb der einzelnen Generationengruppen, so besteht die Gruppe der Spätumsteiger fast ausschließlich aus Landschulen. Die Verteilung dieser Generationengruppe unterscheidet sich signifikant von jener der beiden anderen Generationengruppen ($\chi^2 = 37,3$; $df = 2$; $p < 0,01$).

5.1.2 Unterschiede im Index der sozialen Benachteiligung

Die regionale Lage eines Schulstandorts ist dahingehend mit der Zusammensetzung der Schüler*innen assoziiert, dass Schulen mit hoher sozialer Benachteiligung in urbanen Gebieten relativ häufiger vorkommen als in ländlichen Regionen (Neubacher & Wimmer, 2021, S. 302). Aufgrund der geringeren AHS-Dichte im ländlichen Bereich ist eine heterogenere Schüler*innengruppe an APS vorzufinden, weshalb der Index der sozialen Benachteiligung im ländlichen Bereich geringer ausfällt. Im Vergleich der Generationengruppen sind auch hier Unterschiede hinsichtlich der Verteilung auf den ISB gegeben (siehe Tabelle 4). Während bei den Frühumsteigern und in der Gruppe des Mittelfelds eine hohe bzw. sehr hohe soziale Benachteiligung überproportional häufig vorkommt, ist diese bei den Spätumsteigern nur noch bei sehr wenigen Schulen (5%) gegeben.

Die Verteilungen der NMS-Generationen unterscheiden sich zwischen Stadt und Land. Dies wiederum steht in Zusammenhang mit der sozialen Benachteiligung (ohne tabellarische Darstellung): Landschulen, die Teil der „Frühumsteiger“ sind, haben tendenziell höhere Indexwerte als jene, die erst später das Konzept der NMS übernommen haben. Bei Stadtschulen ist dies gegenteilig. Schulen aus dem städtischen Umfeld, die früh die Schulart gewechselt haben, haben durchschnittlich vorteilhaftere soziale Rah-

menbedingungen als jene, die später wechselten. Zusätzlich wurde der Wechsel in der Stadt allgemein deutlich früher vollzogen.

Insgesamt lässt sich die Hypothese zu Forschungsfrage 1 anhand der berichteten Ergebnisse bestätigen.

5.2 Zusammenhänge zwischen Umstiegszeitpunkt und Kompetenzen aus den verschiedenen BIST-Ü

Dieser Abschnitt widmet sich den Ergebnissen aus den BIST-Ü in Zusammenhang mit den Generationengruppen, um mögliche Muster zwischen Umstiegszeitpunkt und Kompetenzen zu erkunden.

5.2.1 Gruppenunterschiede im Hinblick auf die Ergebnisse im fairen Vergleich

Nach Anwendung der in Abschnitt 4.3 erläuterten fächerübergreifenden Kategorienbildung (in Bezug darauf, welches Schulergebnis aufgrund der sozialen und strukturellen Rahmenbedingungen erwartet wird) liegen vier Quartilgruppen vor: Schulen deutlich unter den Erwartungen (1. Quartil), Schulen tendenziell unter den Erwartungen (2. Quartil), Schulen tendenziell über den Erwartungen (3. Quartil) und Schulen deutlich über den Erwartungen (4. Quartil). Betrachtet man nun die Verteilung der so eingeteilten Schulen anhand der drei Generationengruppen in Abbildung 1, zeigt sich, dass Schulen, die im ersten Quartil liegen, deutlich häufiger bei den Frühumsteigern zu finden sind (32%), während bei den Spätumsteigern Schulen aus dem vierten Quartil, also Schulen, deren Ergebnisse im Schnitt über alle Erhebungen hinweg deutlich über den Erwartungen liegen, überproportional repräsentiert sind (33%). Diese Unterschiede in den Verteilungen sind statistisch signifikant ($\chi^2 = 19,42$; $df = 6$; $p < 0,01$). Die erste Hypothese zu Forschungsfrage 2 wird daher angenommen.

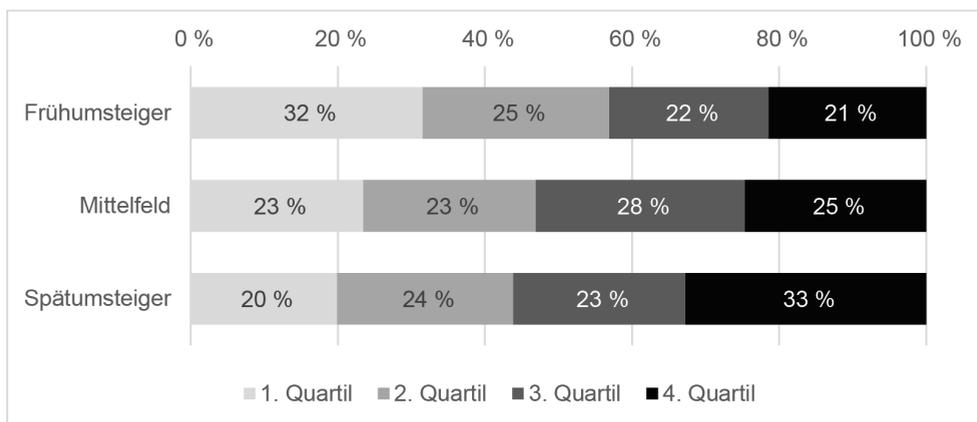


Abbildung 1: Fächerübergreifende Kategorienbildung (Kompetenzerwerb an Schulen in Relation zu den Erwartungen) nach Generationengruppe

Diese sehr allgemeine Betrachtung über alle Domänen hinweg ermöglicht eine globale Einschätzung, gibt jedoch keinen Aufschluss darüber, inwiefern sich Veränderungen innerhalb eines einzelnen Fachs zeigen. Anhand der Mathematikkompetenzen (zweimalige Erhebung: 2012 und 2017) sollen daher in Abschnitt 5.2.2 noch die Veränderungen getrennt nach Generationengruppe betrachtet werden.

5.2.2 Gruppenunterschiede im Hinblick auf Veränderungen von 2012 auf 2017

Beim Vergleich des Kompetenzbereichs Mathematik anhand der BIST-Ü-Ergebnisse über zwei verschiedene Erhebungszeitpunkte hinweg ist zu beachten, dass es sich zum einen um zwei unterschiedliche Kohorten von Schüler*innen handelt und zum anderen die jeweils getesteten Kohorten nur rund ein Viertel der gesamten Unterstufen-Schüler*innenschaft einer Schule, nämlich ausschließlich jene am Ende der 8. Schulstufe, umfassen. Bei der vorliegenden Analyse wurde ebenfalls darauf geachtet, die strukturellen und sozialen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, indem auf die Ergebnisse des fairen Vergleichs (siehe Abschnitt 4.1) zurückgegriffen wurde. Darüber hinaus sollten bei der Interpretation von Entwicklungen bzw. Veränderungen immer auch das Ausgangsniveau sowie allgemeine statistische Schwankungen beachtet werden. Dies bedeutet unter anderem, dass Leistungsverbesserungen von Schulen, deren Schüler*innen bereits bei der ersten Erhebung ein hohes Niveau zeigten, entsprechend schwerer zu erreichen sind als Verbesserungen von Schulen mit einem niedrigen Ausgangsniveau. Auch für die Berücksichtigung dieser Phänomene eignet sich die Verwendung der jeweiligen Differenz des Schulergebnisses von seinem Erwartungswert im Rahmen des fairen Vergleichs, da diese Differenz um das Niveau bereinigt wird.

Für die Analyse der Veränderungen im Fach Mathematik zwischen 2012 und 2017 wurden in einem ersten Schritt für beide Erhebungen die Differenzen des Schulergebnisses zum jeweiligen Erwartungswert berechnet. Im Anschluss daran wurde für jede Schule die Differenz zwischen diesen beiden Ergebnissen ermittelt. Eine Schule, die im Jahr 2012 10 Punkte über den Erwartungen lag und im Jahr 2017 15 Punkte darüber, hat somit eine positive Veränderung von 5 Punkten. Beim Vergleich der drei Generationengruppen zeigen die Ergebnisse anhand der mittleren Änderungen zwischen 2012 und 2017 (Frühumsteiger-Differenz = $-0,23$ Punkte; Mittelfeld-Differenz = $0,52$ Punkte; Spätumsteiger-Differenz = $-4,38$ Punkte) allerdings keine bedeutsamen Unterschiede. Daher wird die zweite Hypothese zu Forschungsfrage 2 anhand der vorliegenden Ergebnisse verworfen.

6. Resümee

Im vorliegenden Beitrag wurde versucht, die zwei voneinander unabhängigen Reformprojekte *Neue Mittelschule* und *Bildungsstandardüberprüfungen* in Bezug zueinander zu analysieren und Erkenntnisse daraus zu erzielen.

Mit der Reform der APS auf der Sekundarstufe I wurde eine „grundsätzliche pädagogische und organisatorische Neugestaltung des gemeinsamen Lernens der 10- bis 14-Jährigen“ (BMUKK, 2011, S. 3) sowie eine Verbesserung der Chancengleichheit und der überfachlichen Kompetenzen angestrebt. Implizit erhoffte man sich durch die Reform aber auch eine Verbesserung der fachlichen Kompetenzen (Altrichter et al., 2015, S. 25 f.). Aus diesem Grund wurde im vorliegenden Beitrag gezielt der Frage nachgegangen, ob und inwiefern es Zusammenhänge zwischen dem Umstellungsprozess von der Hauptschule auf die Neue Mittelschule und den strukturellen und sozialen Rahmenbedingungen sowie den Ergebnissen aus den in dieser Phase stattfindenden Bildungsstandardüberprüfungen gibt.

Um ein allgemeines Verständnis von den Kompetenzen der APS-Schüler*innen auf der Sekundarstufe I zu erlangen, wurden vorab die Ergebnisse unabhängig vom NMS-Reformprozess über die Jahre hinweg dargestellt. Diese zeigen für alle überprüften Fächer eine kontinuierliche Kompetenzverbesserung der Schüler*innen seit Beginn der ersten Erhebung im Jahr 2009. Für eine differenzierte Betrachtung dieser Veränderungen und zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden die Ergebnisse aus den BIST-Ü mit den Umstiegszeitpunkten der einzelnen Schulen verknüpft.

Durch die Beantwortung der ersten Forschungsfrage konnte gezeigt werden, dass die Schulen der verschiedenen Generationengruppen unterschiedliche strukturelle und soziale Zusammensetzungen aufweisen. Vor allem die Gruppe der Spätumsteiger unterscheidet sich von den übrigen beiden Gruppen, indem diese Schulen hauptsächlich in ländlichen Regionen vorkommen und diese Schulen auf Basis ihrer Schüler*innenzusammensetzung mit deutlich geringeren sozialen Benachteiligungen konfrontiert sind als jene Schulen der früheren Generationen. Diese Unterschiede könnten darin begründet sein, dass Schulen, die mit dem Konzept der Hauptschule unter anderem auch aufgrund ihrer Rahmenbedingungen gute Arbeit leisten konnten, keine Notwendigkeit bzw. keinen Mehrwert im Umsteigen auf ein neues Konzept sahen und deshalb diesen Schritt zeitlich möglichst nach hinten geschoben haben. Umgekehrt nutzten möglicherweise Schulen, die im neuen Konzept Chancen und Möglichkeiten einer Verbesserung unterschiedlicher Aspekte sahen, eher frühere Zeitpunkte des Umstiegs.

Ebenso konnten die Analysen zu Forschungsfrage 2 zeigen, dass die Gruppe der Spätumsteiger jene Schulen sind, die mit ihren Schülerinnen und Schülern über alle BIST-Ü hinweg im Schnitt besser abschneiden (als aufgrund ihrer Rahmenbedingungen zu erwarten wäre) im Vergleich zu Schulen, die sich in den Generationengruppen der Frühumsteiger oder im Mittelfeld befinden. Hier kann vermutet werden, dass Schulen, deren Schüler*innen bereits mit dem HS-Konzept gute Leistungen erzielten, keine Notwendigkeit für den Umstieg auf ein neues Konzept sahen oder vielleicht sogar befürchteten, dass diese durch einen Umstieg abnehmen würden. Die Ergebnisse aus den Analysen zur Entwicklung der Kompetenzen in Mathematik deuten allerdings darauf hin, dass es keinen Zusammenhang zwischen der Umsetzung des NMS-Konzepts und der Veränderung der mathematischen Kompetenzen gibt.

Als Limitation ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die Kategorisierung der Umstiegsgenerationen auf drei Gruppen zur einfacheren Darstellung gewählt wurde, diese aber auch anders hätte ausfallen können. Erstrebenswert wäre eine detaillierte Analyse aller acht Generationen gewesen. Dieses Vorhaben wurde jedoch aufgrund der

sich stark unterscheidenden Generationengrößen und der nur punktuell vorhandenen Daten aus der BIST-Ü verworfen.

Wie bereits an mehreren Stellen im Beitrag angemerkt, handelt es sich bei der BIST-Ü und der Umstellung auf die NMS um zwei voneinander unabhängig stattfindende Prozesse, die konzeptionell nicht aufeinander abgestimmt wurden. Obwohl sich daher keine Kausalität zwischen der NMS-Schulreform und den Kompetenzentwicklungen analysieren lässt, können Zusammenhänge beobachtet werden. Die Erkenntnis, dass Schulen mit guten BIST-Ü-Ergebnissen den Umstieg auf das neue NMS-Konzept tendenziell hinauszögerten, könnte dazu anregen, die verschiedenen Aspekte des Konzepts differenzierter zu betrachten – auch im Hinblick darauf, unter welchen strukturellen und sozialen Rahmenbedingungen Schulen dieses erfolgreich umgesetzt haben.

Anhand der vorliegenden Informationen konnte nicht empirisch überprüft werden, welche Auswirkungen der konkrete Umstiegszeitpunkt, beginnend mit den Klassen der 5. Schulstufe, auf die anderen, höheren Jahrgänge an den Schulen hatte. Bei der Umsetzung neuer pädagogischer Konzepte wird eine trennscharfe Abgrenzung zwischen den Schulstufen wohl kaum umsetzbar, mitunter auch nicht gewollt sein. Der Umstieg beziehungsweise die damit einhergehende konkrete Umsetzung des neuen Konzepts kann somit auch fließend eingeführt worden sein, weshalb die Verknüpfung des NMS-Umstiegsprozesses mit den BIST-Ü-Ergebnissen zu Fehleinschätzungen führen kann und Erfolgskriterien der NMS-Reform differenzierter analysiert, aber jedenfalls über den Kompetenzerwerb hinaus betrachtet werden sollten.

Literatur

- Altrichter, H., Pocrnja, M., Nagy, G. & Mauch, U. (2015). Ziele und Merkmale der Neuen Mittelschule. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hoffmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht*. (S. 23–38). Leykam.
- Bachmann, H. (2012). Die Neue Mittelschule (NMS). Auf dem Weg zur gemeinsamen Schule in Österreich: Wie gelingt die pädagogische Weiterentwicklung? *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 162(9–10), 805–811.
- Biedermann, H., Weber, C., Herzog-Punzenberger, B. & Nagel, A. (2016). Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015* (Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, S. 133–174). Leykam.
- BMWF (2020). *Mittelschule. Broschüre zur Öffentlichkeitsarbeit*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ms.html> [22.04.2022].
- BMUKK (2011). *Die Neue Mittelschule. Broschüre zur Öffentlichkeitsarbeit*.
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. <https://iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte> [22.04.2022].
- Bundesinstitut BIFIE (Hrsg.). (2020). *Standardüberprüfung 2019. Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Ent-

- wicklung des österreichischen Schulwesens. <https://iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte> [22.04.2022].
- Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012* (Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, S. 189–227). Leykam.
- George, A. C., Schreiner, C., Wiesner, C., Pointinger, M. & Pacher, K. (Hrsg.). (2019). *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016*. Waxmann.
- Geppert, C., Bauer-Hofmann, S. & Werkl, T. (2018). *Zusammenfassende Ergebnisse des Evaluationsprojekts NOESIS nach acht Jahren*. Arbeitsbericht, Nr. 19. Universität Wien. <https://www.univie.ac.at/noesis-projekt/category/publikationen/> [22.04.2022].
- IQS (2022). *iKM^{PLUS} auf der Sekundarstufe I*. <https://iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-sekundarstufe-I> [22.04.2022].
- Leitgöb, H., Bacher, J. & Weber, C. (2015). Leistungsvergleich der Neuen Mittelschule mit der AHS-Unterstufe und der Hauptschule. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*. Forschungsbericht (S. 265–284). Leykam.
- Neubacher, M. & Wimmer, C. (2021). Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In BMBWF (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2021* (S. 286–328). <https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2021> [22.04.2022].
- Petrovic, A. & Svecnik, E. (2015). Das Projekt NMS – Implementierung, Modellentwicklung und Umsetzung. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*. Forschungsbericht (S. 13–22). Leykam.
- Pham, G., Robitzsch, A., George, A. C. & Freunberger, R. (2016). Fairer Vergleich in der Rückmeldung. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 295–332). Facultas.
- Schreiner, C., Breit, S., Pointinger, M., Pacher, K., Neubacher, M. & Wiesner, C. (Hrsg.). (2018). *Standardüberprüfung 2017. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. <https://iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte> [22.04.2022].
- Schreiner, C. & Wiesner, C. (2019). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–54). Waxmann.
- Statistik Austria (Hrsg.). (2021). *Bildung in Zahlen 2019/20. Schlüsselindikatoren und Analysen*. https://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5 [22.04.2022].
- Trendtel, M., Pham, G. & Yanagida, T. (2016). Skalierung und Linking. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 185–224). Facultas.
- Weber, C., Bacher, J., Altrichter, H. & Leitgöb, H. (2015). Sind Leistungsverbesserungen an den NMS-Modellschulen zu beobachten? In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*. Forschungsbericht (S. 241–264). Leykam.

*Mariella Knapp, Sonja Bauer-Hofmann, Tanja Mikusch, Michaela Kilian
und Tamara Katschnig*

Die Niederösterreichische Neue Mittelschule im Fokus der NOESIS-Evaluation: ausgewählte Ergebnisse aus 10 Jahren Forschung

Zusammenfassung

Dieser Beitrag gibt Einblicke in die Evaluation der Einführung der Neuen Mittelschule in Niederösterreich. Diese wurde von 2010–2020 durch die Abteilung Schule, Bildung und Gesellschaft des Instituts für Bildungswissenschaft (Universität Wien) wissenschaftlich begleitet. Im Zentrum der multimethodischen, mehrperspektivischen und längsschnittlichen Evaluation stand die Frage, wie die konkreten pädagogischen Ziele der Niederösterreichischen Neuen Mittelschule umgesetzt und welche Möglichkeiten den betroffenen Schüler*innen dadurch eröffnet wurden. Vor dem Hintergrund des bildungspolitischen „Zick-Zack-Kurses“ (Reformen der Reform), der für die Schulen bedeutete, unter ständig wechselnden Bedingungen arbeiten zu müssen, muss die Rückbesinnung auf „altbekannte Muster“ in der Lernkultur, wie sie auch in den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung deutlich wurde, als durchaus verständliche Reaktion gedeutet werden. Die Evaluation zeigte jedoch auch, dass es an vielen Standorten der Niederösterreichischen Neuen Mittelschulen gelungen ist, tragfähige Gelingensbedingungen für die Bildungskarrieren der Schüler*innen zu etablieren.

Schlüsselwörter: Mittelschule, Schulreform, Evaluation, Panel (Längsschnitt), Bildungsverläufe, Lernkultur

1. Die Einführung der Neuen Mittelschule im Bundesland Niederösterreich – Entwicklungslinien einer Reform

„Gemeinsame oder getrennte Schule(n) der 10- bis 14-Jährigen?“, bildungspolitisch eine scheinbar unauflösbare Frage, die durchaus nicht neu ist. Mit dem gemeinsamen Ziel der Herstellung gerechterer Bildungsverläufe für alle Schüler*innen prägte sie (historisch gesehen) parteiideologische Streitigkeiten hinsichtlich der „richtigen“ Ausgestaltung der Sekundarstufe I bereits sehr früh. Internationale Forschungsbefunde relative- ren beide Seiten, weist die Forschung doch eher darauf hin, dass Oberflächenstrukturen des Schulwesens „weder primär für soziale Selektionseffekte noch für mögliche Begabungsverteilungen haftbar“ zu machen sind (Hopmann et al., 2010, S. 3). So zeichnen sich auch die vielzitierten „erfolgreichen“ Gesamtschulen auf den zweiten Blick nicht durch ihre Oberflächenstruktur, sondern viel eher durch ein „gut aufeinander abgestimmtes Gesamtpaket“ aus (Schmid, 2014, S. 2; vgl. auch zusammenfassend Hopmann et al., 2010; Hadjar & Rothmüller, 2016).

Wird das Ziel der gemeinsamen Beschulung aller 10- bis 14-Jährigen, wie es noch im Kerngedanken des Modells „Neue Mittelschule“ zu finden war (Petrovic & Svecnik, 2015, S. 13) angenommen, so kann die 2008 als Schulversuch „Neue Mittelschule“ konzipierte und 2012 flächendeckend im Regelschulwesen verankerte heutige Mittelschule im Verlauf der österreichischen Schulentwicklung als dritter „gescheiterter“ Ge-

samtschulversuch gesehen werden, wurde sie doch parallel zur AHS-Unterstufe eingeführt. Zwar hatte die AHS-Unterstufe die Möglichkeit zur Teilnahme am Schulversuch (SchOG § 7a), eine solche stellte jedoch eher die Ausnahme dar. Die damit verbundenen Erwartungen wie beispielsweise „eine höhere Durchlässigkeit des Schulsystems und eine Leistungsverbesserung aufgrund des Mitzieheffekts“ (Feller, 2015, S. 4, siehe dazu auch zusammenfassend BmUKK, o. J.) durch leistungsstarke Schüler*innen waren somit von vornherein überzogen. Gruber (2009 & 2015) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Pseudo-Gesamtschule“.

Untätigkeit kann man den drei Versuchen jedoch nicht unterstellen. Wenn auch weitgehend einseitig (betrafen die diesbezüglichen Reformen vor allem jenen Schultyp neben den gymnasialen Formen), so hinterließen die damit in Verbindung stehenden Ideen deutliche Spuren in der österreichischen Schullandschaft. Nachgezeichnet werden kann in diesem Zusammenhang als „Überbleibsel“ der Schulversuche zur Allgemeinen Mittelschule von 1922 bis 1926 u. a. das 1927 beschlossene Hauptschulgesetz, infolgedessen die Einführung der Hauptschule (geführt mit zwei Klassenzügen) beschlossen wurde. Aber auch die Gesamtschulversuche zwischen 1971 und 1983 schlugen sich in der Auflassung der Klassenzüge zugunsten von Leistungsgruppen nach drei Niveaus, nieder (Seel, 2011; Engelbrecht, 1986, 1988; Scheipl & Seel, 1985, 1988).

Das unerwartet schlechte Abschneiden österreichischer Schüler*innen bei den PISA-Testungen ab 2003, die im internationalen Vergleich frühe Trennung nach vier Jahren gemeinsamer Beschulung, aber auch das Aufzeigen der Abhängigkeit des Bildungsweges und Bildungserfolges von der sozialen Herkunft, dem elterlichen Bildungsniveau und regionalen Gegebenheiten (siehe dazu vertiefend beispielsweise Ditton, 2017; Becker & Lauterbach, 2016; Hillebrand, 2014; Mayrhofer et al., 2019), entfachten erneut einen bildungspolitischen Diskurs um eine gemeinsame Schule der Sekundarstufe I. Im Nationalen Bildungsbericht 2009, also zeitnah zum Gesetzesbeschluss zur „Einführung von Modellversuchen zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe I“, zeigte sich (bezogen auf den Bildungshintergrund der Familien) deutlich die unterschiedliche Zusammensetzung der Schüler*innenschaft von Hauptschule und AHS-Unterstufe (Schreiner, 2009). Wenn auch der Trend zur AHS-Unterstufe (zum Zeitpunkt der Einführung der Neuen Mittelschule) über die Jahre hinweg sichtbar wurde, waren insbesondere bildungsferne Schichten dort stark unterrepräsentiert (ebd.). Ähnliches Bild zeigt sich auch im Nationalen Bildungsbericht 2021 (Wimmer & Oberwimmer, 2021, S. 261–270).

Anschließend an die nun erneut aufgekommene bildungspolitische Debatte über den Abbau sozialer Bildungsungleichheiten im heimischen Bildungswesen startete die Neue Mittelschule im Schuljahr 2008/2009 als Modellversuch zunächst in den Bundesländern Burgenland, Kärnten, Steiermark, Vorarlberg und Oberösterreich. Die restlichen Bundesländer, darunter auch Niederösterreich, folgten im Schuljahr 2009/2010. Jedes Bundesland entwickelte anhand vorgegebener Kriterien einen eigenen Modellplan, auf dessen Basis schulstandortbezogene Konzepte erarbeitet wurden. Die Modellpläne sollten sich in einen pädagogischen sowie einen organisatorischen Abschnitt gliedern, die Ausformulierungen zum Bereich der Lehr- und Lernkultur wiesen in allen Plänen eine hohe Ähnlichkeit auf, „vielerorts wurden lediglich einzelne Aspekte vor-

rangig betont“ (siehe dazu Petrovic & Svecnik, 2015, S. 17–18.)¹. Österreichweit galten die Prinzipien „Individualisierung“ (spezifischer Unterricht für eine Vielfalt von Begabungen und Interessen) und „Differenzierung“ (unterschiedliche Förderung für unterschiedliche Fähigkeiten) als richtungsweisend für den Schulversuch (BmUKK, o.J.). Äußere Formen der Differenzierung, also die in den Hauptschulen geführten Leistungsgruppen, sollten zugunsten einer Binnendifferenzierung fallen. Gemäß Schulorganisationsgesetz konnten an allen allgemeinbildenden Schulen Modellversuche zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe I auf freiwilliger Basis eingerichtet werden (SchOG § 7a Abs. 1), einzige Voraussetzungsbedingung für die Aufnahme von Schüler*innen war ein positiver Abschluss der Volksschule. Da die hier berichteten Evaluationsergebnisse (Evaluationsprojekt NOESIS) auf die Einführung der Neuen Mittelschule in Niederösterreich fokussieren, wird folgend genauer auf den Modellplan Niederösterreich (LSR NÖ, 2008) sowie auf das Konzept „Das Niederösterreichische Schulmodell“ (Wimmer, 2009) Bezug genommen. Für das Land Niederösterreich standen weitgehendere Ziele als jenes der isolierten Schulstrukturveränderung (wie in den bundesweiten Vorgaben) im Zentrum der Überlegungen. So wurde im vorgelegten Konzept „Das Niederösterreichische Schulmodell“ das Ziel genannt, „die Bildungsbasis aller Schüler*innen zu verbreitern“, und explizit, „für mehr Schüler*innen höhere Bildungschancen zu eröffnen sowie die Anzahl der Schüler*innen mit geringen Kompetenzen zu verringern“ (Wimmer, 2009, S. 1). Dieses Ziel galt es mittels Etablierung eines pädagogischen Konzepts, ferner durch individualisierenden Unterricht und durch alternative Lehr- und Lernformen zu erreichen, um das konkrete Eingehen auf jedes einzelne Kind zu ermöglichen. Insbesondere durch die Weiterentwicklung der Unterrichts- und Schulqualität sollten die sozial und regional bestehenden Probleme des Übergangs von der Primarstufe in die Sekundarstufe I entschärft und bessere Bildungschancen für alle gewährleistet werden. Auch wenn nicht per definitionem „eine Schule für alle“, so sollte die Niederösterreichische Mittelschule dennoch „die Attraktivität einzelner Schulstandorte“ stärken und „eine bessere Steuerung der Schülerströme“ gewährleisten (LSR NÖ, 2008, S. 1). Begleitet von einer aktiven Nahtstellenarbeit (sowohl mit der Primar- als auch mit der Sekundarstufe II) betonte das Land Niederösterreich insbesondere im Unterrichtsbe- reich deutliche Veränderungen gegenüber dem tradierten Schulwesen. Lernen sollte in den Mittelpunkt schulischen Arbeitens gerückt und nicht mehr an Eltern und außer- schulische Nachhilfe delegiert werden (ebd.).

Da das Niederösterreichische Schulmodell stark auf Schulautonomie setzte, waren die einzelnen Schulen dazu angehalten, u. a. folgende Maßnahmen und Umsetzungsstrategien in unterschiedlicher Gewichtung in den Standortkonzepten zu konkretisieren: Kind-Eltern-Lehrer*innengespräche (KEL-Gespräche), schüler*innenzentriertes Arbeiten, offener Unterricht, projektorientierter Unterricht, Teamteaching, Neustrukturierung der Unterrichtszeit, aktive Nahtstellenarbeit mit Lehrer*innen aus dem Primar- und Sekundarschulbereich II oder etwa fächerübergreifender Unterricht (LSR NÖ, 2008). Spezifikum des Niederösterreichischen Schulmodells war es, den Selektionsdruck von der 4. auf die 6. Schulstufe zu verlagern. Einmal gebildete Volksschul- klassen sollten nach Möglichkeit in der Niederösterreichischen Mittelschule zwei weitere

1 Eine zusammenfassende Darstellung der Unterschiede in den bundeslandspezifischen Modellplänen findet sich bei Petrovic und Svecnik (2015, S. 17–18).

Jahre im selben Verband unterrichtet werden. Erst nach der 6. Schulstufe sollten die Schüler*innen die Möglichkeit haben, am selben Standort entweder weiterführend das Realgymnasium/Gymnasium (allgemeinbildend) oder die interessen- und berufsorientierte „Mittelschule“ zu besuchen (Petrovic & Svecnik, 2015, S. 18; zusammenfassend LSR NÖ, 2008; Wimmer, 2009).

Im Schuljahr 2009/2010 starteten die ersten Schulversuche der Niederösterreichischen Neuen Mittelschule (damals als NNÖMS bezeichnet) mit 115 Klassen an 47 Hauptschulstandorten. Bis 2012/2013 folgten weitere 102 Schulstandorte in Niederösterreich, ehe die Neue Mittelschule österreichweit (ohne Abwarten erster Evaluationsergebnisse) zur Regelschule wurde. Lediglich den Pilotschulen der ersten Generation war ein voller Versuchszeitraum von vier Jahren gewährt. Die nachfolgenden Schulstandorte, u. a. auch jene in Niederösterreich, sahen sich mit der plötzlichen Überführung ins Regelschulwesen konfrontiert. Die dargelegten länderspezifischen Modellpläne waren ab diesem Zeitpunkt nicht mehr gültig (siehe dazu auch Petrovic & Svecnik, 2015, S. 18), sodass es österreichweit für die betroffenen Schulstandorte eine Reform innerhalb laufender Reform zu meistern galt.

Viele in Eigeninitiative gesetzten standortspezifischen Maßnahmen und Innovationen mussten wieder aufgegeben und an die im NMS-Umsetzungspaket festgehaltenen staatlichen Neureglementierungen angepasst werden. So war ab diesem Zeitpunkt eine Differenzierung der Schüler*innenleistungen in „grundlegende und vertiefende Allgemeinbildung“ in der 7. und 8. Schulstufe vorgesehen, jeweils verbunden mit Konsequenzen für den Übertritt in die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II. Ein eigener Lehrplan (wortident jenem der AHS Unterstufe) wurde eingeführt. Folgende inhaltliche Schwerpunkte standen neben den Sonderformen Musik und Sport für die Schulstandorte zur Auswahl: sprachlich-humanistisch-geisteswissenschaftlich; naturwissenschaftlich-mathematisch; ökonomisch-lebenskundlich; musisch-kreativ. Zudem wurde die Möglichkeit des gemeinsamen Unterrichts durch Teamteaching und der Einsatz von Bundeslehrpersonen auf die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik sowie von sechs auf vier Wochenstunden beschränkt (Verordnung des BMBF vom 14.04.2014, mit der das NMS-Umsetzungspaket geändert wurde). Während sich Schulen in der Phase des Schulversuches initiativ für die Teilnahme am Modellversuch zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe I bewerben mussten, war es nun verpflichtend für alle Schulen, auf ein neues und einheitliches Modell umzustellen.

Ob und wie die mit dem Niederösterreichischen Schulmodell selbst gesetzten Ziele an den einzelnen Standorten mittels der jeweiligen schulpädagogischen Maßnahmen erfüllt werden konnten, stellte sich in diesem Zusammenhang als zentrale Frage. Für den Erfolg der Reform war es daher von entscheidender Bedeutung, die konkrete Umsetzung und Wirkung im Schulalltag überzeugend zu dokumentieren und zu evaluieren. Die diesem Beitrag zugrundeliegende Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule setzte an diesem Punkt an und war nun in doppelter Weise gefordert, galt es doch einerseits die ursprüngliche Einführung des Schulversuchs zu evaluieren und sich andererseits ebenso auf die flächendeckende Übernahme ins Regelschulwesen einzustellen. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, eine Zusammenschau der zentralen Befunde aus dieser Evaluierung in Niederösterreich zu geben. Bevor nun konkreter auf die Er-

gebnisse eingegangen wird, zeigt nachstehender Abschnitt Ziel, Design und Datenbasis des Evaluationsprojektes NOESIS auf.

2. Das NOESIS Projekt: Ziel, Design & Datenbasis

Die Abteilung für Schule, Bildung und Gesellschaft am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien wurde im Jahr 2009 unter der Leitung von Stefan T. Hopmann von der niederösterreichischen Landesregierung beauftragt, die Einführung der Neuen Mittelschule in Niederösterreich im Rahmen einer Evaluation wissenschaftlich zu begleiten. Im Unterschied zur Evaluierung durch das Bundesinstitut für Forschung Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), die seit 2008 als generelle Begleitung des Schulversuchs eingebunden war und Kompetenzmessungen von Schüler*innen sowie die bundesländerübergreifenden Aspekte der einzelnen Versuche in den Vordergrund stellte (für die Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Begleitstudie siehe Eder et al., 2015), sollte sich das Projekt NOESIS (Niederösterreichische Schule In der Schulentwicklung) unabhängig von den dort gesetzten Untersuchungsschritten spezifisch auf das pädagogische Programm des Niederösterreichischen Schulmodells und dessen Wirkung konzentrieren (Bauer & Werkl, 2012)².

Durch eine gestufte Integration verschiedener Untersuchungsmethoden (multimethodisch, multiperspektivisch, längsschnittlich) in einem Mehrebenenmodell wurde die Breite und die Leistungsfähigkeit des Schulmodells erfasst. Das Evaluationsdesign war entsprechend auf folgenden vier Säulen und deren spezifischen Fragestellungen aufgebaut (siehe Abbildung 1), wobei es zu berücksichtigen gilt, dass die Panelstudie (Transitions) die umfassendste und ressourcenintensivste Datenbasis darstellte.

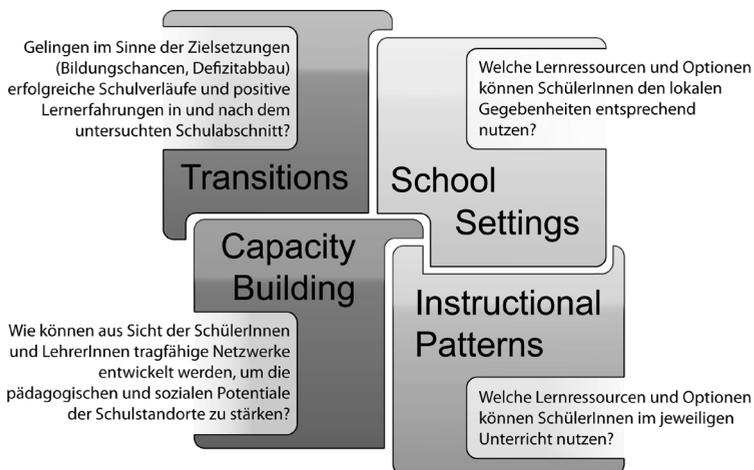


Abbildung 1: Säulen des NOESIS-Evaluationsprojektes

2 Andere diesbezügliche bundeslandbezogene Forschungsprojekte zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe I (z. B. Böheim-Galehr & Engleitner, 2015) oder zur wissenschaftlichen Begleitung der Mittelschulen beispielsweise in der Modellregion Zillertal (Rößler & Schratz, 2018) und in Wien (Flecker et al., 2020), starteten erst nach der Konzeption des NOESIS-Projektes.

(1) In der Säule *Transition (Übergänge)* wurden aus einer längsschnittlichen Perspektive Schlüsselfaktoren für gelingende Bildungskarrieren erforscht. Aus den insgesamt 47 Modellschulen im Schuljahr 2010/2011 wurden 16 Panelschulen (NNÖMS) aus allen Bildungsregionen Niederösterreichs ausgewählt. In diesen Schulen wurden Schüler*innen und deren Lehrer*innen sowie Eltern in einem Längsschnittdesign von der 4. Klasse Volksschule bis zum Abschluss der Sekundarstufe II (12. Schulstufe) in drei Kohorten begleitet (die finalen Panelbefragungen konnten schließlich durch eine Förderung des Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank abgeschlossen werden, Projektnummer: 17706). Soziale Ressourcen und Netzwerke zeigten sich dabei als zentrale Komponenten und Voraussetzungen für einen gelingenden Bildungsverlauf (Kilian, 2016; Geppert, 2017).

Die Messinstrumente für die quantitativen Panelerhebungen wurden unter Berücksichtigung der aktuellen Forschungslage und in Anlehnung an etablierte Forschungsinstrumente (z. B. LFSK 4–8, Eder & Mayr, 2000; LFSK 8–13, Eder, 2000; PALS Skalen, Midgley et al., 2000) an die Zielgruppe angepasst, bzw. bei Fehlen von entsprechenden Konstrukten eigens erstellt und in Pretests erprobt (Konstruktüberprüfung erfolgte mittels Faktorenanalyse und Cronbachs Alpha). Ziel dabei war es, laufend praxisnahe Daten der Beteiligten und ihres Umfelds zu erheben. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die einzelnen Erhebungs- und Befragungszeitpunkte im Rahmen der Panelstudie (Transitions).

Tabelle 1: Übersicht über die Erhebungs- und Messzeitpunkte der schriftlichen Befragungen (Transitions)

	4. Schulstufe	5. Schulstufe	6. Schulstufe	7. Schulstufe	8. Schulstufe	9. Schulstufe	12. Schulstufe
Kohorte 1	2010	2010	2011	2012	2014	2015	2018
Kohorte 2	2011	2011	2012	2013	2015	2016	2019
Kohorte 3	2012	2012	2013	2014	2016	2017	2020

(2) Die Säule *Schullandschaften (School Settings)* untersuchte in einem dreistufigen Delphi-Befragungsprozess Anforderungen, Ressourcen und Optionen von vier verschiedenen Schulstandorten in Regionalstudien (Befragung von Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern, Gemeindevertreter*innen, Direktor*innen). Dabei wurde sichtbar, dass selbst benachbarte Schulen mit einer formal ähnlichen Ausgangslage, unterschiedliche Probleme und Lösungsansätze wahrnehmen. Je nachdem, wie anschlussfähig sich das Schulmodell für die standortspezifischen Rahmenbedingungen erwies, bot die Reform mehr oder weniger an Unterstützung, um Schulentwicklung zu forcieren (vgl. auch weiterführend Retzl & Ernst, 2013).

(3) Die Säule *Zusammenarbeit (Capacity Building)* betrachtete an ausgewählten Standorten in einzelnen Klassen bzw. Jahrgängen Schüler*innen als Expert*innen für ihre Lebenswelt und stellte diese in den Mittelpunkt, um ihre Perspektiven für die Verbesserung von Schule zu erfassen. Im Zuge einer gegenseitigen Teilhabe am Schulgeschehen besuchten Lehrer*innen und Schüler*innen eine Partnerschule vor Ort und dokumen-

tierten ihre Beobachtungen im Unterricht (Peer-Evaluation). Im Sinne einer Differenz-erfahrung zeigten sich Besonderheiten im Vergleich zum je eigenen Schulalltag. Als zentrales Ergebnis erwies sich dabei der gleichzeitige Wunsch der Schüler*innen nach Abwechslung und Strukturiertheit im Unterricht (Feichter & Krainz, 2014).

(4) In der Säule *Unterricht (Instructional Patterns)* wurden in qualitativen Fallstudien Maßnahmen eruiert, die als hilfreich erachtet werden, um die Bedürfnisse der Lernenden in heterogenen Klassenzimmern zu erfüllen. Im Rahmen von Gruppen- und Einzelinterviews wurden 14 Schüler*innen und 13 Lehrkräfte aus fünf der insgesamt 16 Panelschulen vertiefend zu ihrem erlebten Unterrichtsgeschehen in der NNÖMS befragt. Hinsichtlich der pädagogischen Maßnahmen und Zielsetzungen zeigte sich etwa, dass der Umgang mit einer heterogenen Schüler*innengruppe im Zuge des Wegfalls der Leistungsgruppen durchaus von den Lehrkräften als herausfordernd erlebt wurde. Um mit dieser Situation umzugehen, zeigten sich temporäre Arbeitsgruppen durch Lehrkräfte als Versuch, die bis dato fehlenden Handlungsrouninen in der Praxis auszugleichen (Hörmann, 2012, 2013). So stießen Lehrende aufgrund großer Heterogenität oft an die Grenzen der Umsetzung individualisierten Lehrens (Brisch, 2013). Wodurch mitunter ein routinisiertes Arbeiten mit Arbeitsblättern zu einer Form von Individualisierung etabliert wurde (Feichter & Krainz, 2014).

Wie bereits erwähnt, bestand das Ziel der Evaluation, durch möglichst viele verschiedene Herangehensweisen den Großteil aller in der Neuen Mittelschule beteiligten Personen als Zielgruppe in die Forschung einzubeziehen. Dabei gab es verschiedene methodische Zugänge (quantitative und qualitative), um die Sicht von Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern, Direktor*innen und Gemeindevertreter*innen zu beleuchten. Nachstehende Tabelle 2 gibt die realisierte Stichprobe innerhalb der Evaluation zum jeweiligen Projektzeitpunkt über den gesamten Zeitraum des Projektes (2010–2017) wieder. Darunter befinden sich neben den 16 Panelschulen (NNÖMS), Volksschulen, Schulen der Sekundarstufe I (NNÖMS/HS/AHS) und der Sekundarstufe II (PTS/BMS/BHS/AHS Oberstufenform).

Tabelle 2: Erhebungsstatistik NOESIS-Projekt 2010–2017 (vgl. Geppert et al., 2018, S. 18)

	Standorte	Schüler*innen	Lehrer*innen	Direktor*innen	Eltern	Gemeindevertreter*innen
2010	151	6.620	423	11	1.557	80
2011	153	7.088	177	4	1.010	-
2012	228	8.258	427	4	1.368	20
2013	238	5.415	344	5	38	-
2014	358	4.281	880	20	1.463	-
2015	272	11.792	323	42	1.055	-
2016	386	4.739	318	-	920	-
2017	180	4.919	279	5	7	-

3. Ergebnisse aus 10 Jahren NOESIS-Forschung (2011–2021)

Entsprechend der umfangreichen Datenlage, die innerhalb von zehn Jahren Forschung gesammelt werden konnte, erweist sich das Unterfangen, zentrale Ergebnisse in dieser Fülle überblicksartig und ohne gravierenden Informationsverlust zusammenzutragen, durchaus als herausfordernd. Der vorliegende Bericht fasst die Ergebnisse aus den vier Säulen zusammen, die sich im Speziellen auf folgende drei ausgewählte Schwerpunkte beziehen:

- erstens die Entwicklung der Schüler*innenströme, Übertrittsquoten und Schulwahlgründe an den Gelenkstellen des Bildungssystems (Übertritt in die Sekundarstufe I & II),
- zweitens die Bedingungen für ein Gelingen erfolgreicher Bildungsverläufe und
- drittens die Etablierung und Auswirkung einer neuen Lehr- und Lernkultur an den Schulen.

Die im Text angeführten Quellenverweise sind dabei auch als Angebote für die Nachlese zu verstehen und bieten ausführlichere Informationen über methodische Gesichtspunkte des Samplings und der Auswertung. Aus Platzgründen bleiben die Informationen diesbezüglich hier nur auf das Wesentliche beschränkt.

3.1 Schulische Bildungsverläufe und Übergänge im Rahmen der Einführung der NNÖMS

Vor allem die Schaffung verbesserter Bedingungen des Übergangsmanagements an den Schnittstellen des Bildungssystems war für die Initiator*innen der Schulreform ein wesentliches Argument für die Einführung der Neuen Mittelschule (Wimmer, 2009) und zeigte sich nicht zuletzt mit dem Anspruch der NNÖMS-Reform verbunden, soziale wie regionale Bildungsungleichheiten (vgl. Lassnig & Vogtenhuber, 2009) durch Aufwertung und Attraktivierung der lokalen Schulstandorte im Pflichtschulbereich abzubauen.

3.1.1 Hoffen und Bangen vor Neuem – elterliche Schulwahlmotive und der Übertritt in die Sekundarstufe I

Für die drei Kohorten der NOESIS-Studie in Niederösterreich konnte nach der Volksschule eine Übertrittsquote von etwa 44 Prozent in eine NNÖMS beobachtet werden (für die AHS 38 Prozent; für die ehemalige Hauptschulen 17 Prozent, für sonstige Schulformen 1 Prozent). Gefragt nach den elterlichen Schulwahlgründen vor dem ersten wichtigen Übertritt am Ende der 4. Klasse Volksschule, erhielten vor allem die erlangte AHS-Reife des Kindes in Form der Zeugnisnote, die gute Erreichbarkeit sowie der Ruf und Eindruck des Schulstandorts eine hohe Zustimmung (siehe auch Vogl, 2015). Über 80 Prozent der befragten Eltern gaben an, dass diese Motive für die Schul-

wahl eine wesentliche Rolle gespielt haben. Motive wie die konkrete Ausstattung der Schule, die Bekanntheit von Lehrkräften und deren Unterrichtsmethoden, aber auch der Wunsch, das Kind nicht zu über- oder unterfordern und die Möglichkeit, weiterhin mit Freund*innen die Schule zu besuchen, wurden von über 60 Prozent der befragten Eltern als bedeutsame Kriterien angeführt (s. Tabelle 3). Die Nachmittagsbetreuung, die kulturelle Vielfalt an der Schule, persönliche Erfahrungen mit der Schule, indem Eltern diese selbst besucht haben, oder Geschwisterkinder des Kindes bereits die Schule besuchen, wurden hingegen jeweils nur von knapp 30 Prozent als für die Schulwahl relevant eingestuft. Wiederum rund 50 Prozent der Eltern gaben an, dass die Empfehlung durch die Volksschule bei der Entscheidung ins Gewicht gefallen sei.

Tabelle 3: Elterliche Schulwahlgründe am Ende der 4. Volksschulklasse (Kohorte 1–3, 2010–2012)

Stichprobe: K ₁ =677; K ₂ =645; K ₃ =1154	ausschlaggebend			hat eine Rolle gespielt			hat keine Rolle gespielt		
	K1	K2	K3	K1	K2	K3	K1	K2	K3
Ruf der Schule	39%	41%	37%	43%	41%	47%	18%	18%	16%
Guter Eindruck am Tag der offenen Türe	34%	42%	43%	44%	41%	42%	22%	17%	15%
Gute Erreichbarkeit	37%	35%	35%	40%	45%	47%	23%	19%	19%
Zeugnisnote des Kindes	35%	41%	36%	38%	36%	35%	28%	23%	29%
Kind wird nicht unterfordert	21%	25%	22%	44%	42%	45%	35%	33%	33%
Kind wird nicht überfordert	18%	16%	15%	38%	38%	42%	44%	46%	43%
Bekannte Lehrer*innen & Unterrichtsmethoden	21%	23%	23%	40%	37%	36%	39%	40%	41%
Freund*innen besuchen auch die Schule	27%	26%	22%	36%	38%	33%	37%	37%	45%
Ausstattung der Schule	20%	22%	26%	46%	46%	45%	35%	33%	31%
Gute Erfahrungen mit Geschwisterkindern	17%	22%	23%	12%	12%	12%	71%	65%	65%
Empfehlung der Volksschule	18%	17%	14%	33%	30%	30%	49%	54%	57%
Kulturelle Vielfalt	12%	10%	10%	19%	23%	21%	70%	68%	70%
Nachmittagsbetreuung	9%	9%	9%	15%	19%	17%	76%	72%	74%
Selbst Schüler*in gewesen	7%	9%	7%	9%	9%	9%	84%	83%	84%

Ein Vergleich dieser Motive zwischen den drei Panel-Kohorten zeigt nur geringfügige Abweichungen. Damit können nur geringe Veränderungen in den Schulwahlgründen nach der Einführung der NNÖMS zu den drei unterschiedlichen Übertrittzeitpunkten beobachtet werden. Die Erreichbarkeit sowie der Ruf der Schule aus bisherigen persönlichen Erfahrungen und Kontakten mit der Schule scheinen damit im Besonderen für die Schulwahlentscheidung eine Rolle zu spielen. Gerade im ländlichen Raum

zeigten die Erhebungen, dass sich Eltern oftmals für die NNÖMS als nächstgelegene bzw. örtliche Schule entscheiden, um längere Anfahrtswege zu vermeiden, wohingegen im städtischen Bereich der Distanz zur Schule keine so große Rolle zugewiesen wurde (Katschnig et al., 2011; Knapp, 2013). Der Vergleich zwischen den drei Kohorten legt aufgrund der geringen Unterschiede nahe, dass sich die Motive der Eltern trotz Einführung der NNÖMS wenig verändert haben. Anders als aufgrund der Zielsetzungen zu erwarten, nahmen beispielsweise die Erreichbarkeit der Schule und die Zeugnisnote für die Schulwahl weiterhin eine hohe Bedeutung ein.

Schulformspezifische Unterschiede ergaben sich zwischen der AHS und NNÖMS in vereinzelten elterlichen Wahlmotiven. So wurde für den Übertritt von der Volksschule in eine AHS die Zeugnisnote des Kindes kontinuierlich als zentrales Motiv eingeschätzt (ausschlaggebend für 56 Prozent der Eltern in Kohorte 1; 57 Prozent in Kohorte 2 und 57 Prozent der Eltern in Kohorte 3). Im Vergleich spielte dieses Motiv bei der Entscheidung für die NNÖMS eine geringere Rolle (hier beurteilten nur 20 Prozent der Eltern in Kohorte 1; 26 Prozent der Eltern in Kohorte 2 und 19 Prozent der Eltern in Kohorte 3 die Zeugnisnote als ausschlaggebend). Für die Wahl der NNÖMS wurden hingegen überdurchschnittlich häufig die Erreichbarkeit der Schule (ausschlaggebend in Kohorte 1 für 50 Prozent; in Kohorte 2 für 48 Prozent und in Kohorte 3 für 43 Prozent), der Ruf der Schule (Kohorte 1: 40 Prozent, Kohorte 2: 40 Prozent, Kohorte 3: 34 Prozent) und die Möglichkeit, mit Freund*innen bzw. Volksschulfreund*innen weiterhin die Klasse zu besuchen (Kohorte 1: 37 Prozent, Kohorte 2: 31 Prozent, Kohorte 3: 28 Prozent), als Beweggründe von den Eltern genannt. Die Schulwahl dominierten damit meist klassische Motive, während entgegen den Reformserwartungen, die angewandten Unterrichtsmethoden, die Anpassung an das individuelle Leistungsniveau der Schüler*innen oder die Ausstattung der Schule sowohl allgemein als auch spezifisch für die NNÖMS wenig an Bedeutung gewonnen.

Zusammenfassend zeichnete sich sowohl in den allgemeinen Übertrittsquoten am Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I als auch in den elterlichen Motiven wenig Bewegung ab. Bestehende soziale und regionale Unterschiede beim Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe I bestanden entsprechend auch nach der Einführung der NNÖMS weiter und konnten durch die Reform nicht ausgeglichen werden. Aktuelle Übertrittstatistiken (Statistik Austria Bildung in Zahlen 2017/2018) belegen, dass der Trend zur AHS in den letzten Jahren weiterhin ungebrochen ist (z. B. für Gesamtösterreich SJ 2016/2017: 60,0 Prozent NMS, 36,4 Prozent AHS).

Diese, mit der Reform nicht intendierten Entwicklungen zeigen sich durchaus als nachvollzieh- und erklärbar, werden die Erwartungen vonseiten der Eltern berücksichtigt. Der Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe I stellt viele Schüler*innen und Eltern vor eine große Herausforderung und ist mit vielen Unsicherheiten verbunden (Katschnig et al., 2011). Speziell gegenüber der NNÖMS werden von den Eltern die Erwartungen formuliert, dass ihr Kind weiterhin gerne die Schule besucht, optimal in seiner Leistung und Selbstständigkeit gefördert wird und nach dem Abschluss eine Vielfalt an Bildungswegen offensteht bzw. ein Wechsel zwischen den einzelnen Schulformen leicht möglich ist. Darin zeichnet sich nicht zuletzt der Wunsch nach Erwartungssicherheit ab, sowohl was die Qualifikation und deren spätere Reichweite und An-

schluss an weiterführende Schule und höhere Bildung angeht als auch nach sozialer Beständigkeit, soziale Beziehungen und Freundschaften aus der Volksschule weiter aufrechtzuerhalten (vgl. Nuart, 2013). Sicherheit gegenüber den Erwartungen der Schüler*innen und Eltern aufzubauen, galt damit als wesentliche Herausforderung für die NNÖMS. Eine solche wurde jedoch nicht zuletzt durch wiederkehrende Änderungen der Rahmenbedingungen seitens der Bildungspolitik erschwert (Geppert et al., 2015). Dazu zählen etwa die bereits erwähnte Überführung der NMS ins Regelschulwesen, die Einführung eines für alle Beteiligten neuartigen Beurteilungssystems mit einer Differenzierung zwischen „grundlegender“ und „vertiefender“ Allgemeinbildung, deren Umsetzung an die Schulen überraschend herangetragen wurde samt neuer Regelungen für den Übertritt in die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II (Bauer-Hofmann & Werkl, 2015). Unsicherheiten, was mit der NNÖMS nun tatsächlich erreicht werden kann, aber auch fehlende Kenntnis betreffend den damit verbundenen Möglichkeiten und dem Geltungsrahmen von Schulabschlüssen, scheinen dazu geführt zu haben, dass Eltern im Sinne der Erwartungssicherheit vermehrt auf das Gymnasium als Weg zu höherer Bildung zurückgriffen. Auch wenn Eltern am Beginn der Reform, den Inhalten und Zielen gegenüber durchaus positiv eingestellt waren (siehe dafür auch die zusammenfassenden Ergebnisse für die Eltern aus der Vorerhebung im Jahr 2010, Hopmann et al., 2010, S. 59–62), gestaltete es sich aufgrund kurzfristiger Veränderungen in den bildungspolitischen Vorgaben seitens der Schulen schwierig, Eltern eine entsprechende Erwartungssicherheit gegenüber der NNÖMS zu vermitteln und auf Dauer zu halten (Bauer-Hofmann et al., 2015). In Verbindung mit damals noch nicht existenten Übergangsregelungen berichteten Elternvertreter*innen etwa am Beginn des Schulversuchs über die fehlende Klarheit, ob und basierend auf welchen Aufnahmekriterien Absolvent*innen dieses neuen Schulmodells in den weiterführenden höheren Schulen angenommen werden und ob Schüler*innen eine ausreichende Bildung für den Übertritt erhalten (siehe Hopmann et al., 2010, S. 61).

3.1.2 Schulwahlentscheidungen und Lernerfahrungen nach der NNÖMS – der Übertritt in die Sekundarstufe II

Basierend auf den Panel-Erhebungen wechselten ehemalige NNÖMS-Schüler*innen der ersten NOESIS-Kohorte zu etwa 8 Prozent in eine AHS-Oberstufe, zu 50 Prozent in eine höhere (technische) Schule, zu 13 Prozent in eine Fachschule und zu knapp 20 Prozent in eine Polytechnische Schule (siehe auch Tabelle 4). Im Vergleich wich das Übertrittsverhalten von Schüler*innen aus den damals noch existierenden Hauptschulklassen in der NOESIS-Stichprobe jedoch kaum von dem der NNÖMS-Schüler*innen ab (in den österreichweiten Daten konnte durch Auswertungen der Statistik Austria jedoch eine statistisch signifikante Zunahme an Übertritten von NNÖMS-Schüler*innen in die BHS festgestellt werden).

Tabelle 4: Übertrittsverhalten in der Sekundarstufe II (Kohorte 1–3, 2015–2017)

Übertritt nach...		Übertritt von...		
		NNÖMS	HS	AHS
PTS	1. Kohorte	20,6 %	21,1 %	0,8 %
	2. Kohorte	22,8 %	25,1 %	0,8 %
	3. Kohorte	17,7 %	20,9 %	0,7 %
BMS	1. Kohorte	13,1 %	12,6 %	1,8 %
	2. Kohorte	8,0 %	7,5 %	1,3 %
	3. Kohorte	11,4 %	9,4 %	1,9 %
BHS	1. Kohorte	50,3 %	45,8 %	38,0 %
	2. Kohorte	49,1 %	51,2 %	35,5 %
	3. Kohorte	59,2 %	53,4 %	40,2 %
AHS-Oberstufe	1. Kohorte	8,2 %	16,3 %	58,8 %
	2. Kohorte	12,0 %	12,9 %	62,2 %
	3. Kohorte	8,2 %	10,7 %	57,0 %

Anmerkungen: Stichprobe: 1. Kohorte=N 1638; 2. Kohorte N=1761; 3. Kohorte N=1671

Während Schüler*innen aus der AHS-Unterstufe mit den Rahmenbedingungen und dem Setting von höher bildenden Schulen tendenziell gut vertraut sind, bedeutete der Wechsel für Schüler*innen aus der NNÖMS meist eine erhöhte Eingliederung und Anpassung an eine akademisch wie auch sozial unbekanntere Umgebung mit neuen Anforderungen. Nach dem Übertritt in weiterführende Schulen (PTS, BMS, BHS, AHS – 9. Schulstufe) stimmten ehemalige Schüler*innen aus der NNÖMS in den Panelbefragungen im Vergleich zur Gesamtstichprobe (AHS, NNÖMS, HS) häufiger der Aussage zu, nun mehr Unterstützung für schulische Angelegenheiten als früher zu benötigen und dass ihnen manche Fächer große Schwierigkeiten bereiten (siehe dazu im Detail auch Knapp & Kilian, 2019). Auch wenn Schüler*innen aus der NNÖMS und HS nach dem Übertritt ihrer weiterführenden Schulwahl positiv gegenüberstanden, berichteten diese im Rahmen der Panelbefragung (Transitions) vermehrt, mit einem neuen Klassensetting und der gestiegenen Anforderung gegenüber einer erhöhten Eigenständigkeit beim Lernen konfrontiert zu sein. Neben neuen Lernanforderungen und zum Teil erhöhtem Lernaufwand brachte die Organisation des Alltags für sie wahrnehmbare Veränderungen mit sich (Knapp & Kilian, 2019).

Dennoch gab auch nach dem Übertritt in die Sekundarstufe II der Großteil der Schüler*innen in den Panelbefragungen an, mit der Wahl der Schule zufrieden zu sein und beschrieb den gewählten Schultyp als interessant. Fast drei Viertel der ehemaligen NNÖMS-Schüler*innen (70 Prozent) strebten zu diesem Zeitpunkt einen Maturaabschluss an und weisen, wie bereits in der Sekundarstufe I, hohe Bildungsaspirationen auf. Die Zuversicht, diesen Abschluss auch tatsächlich erreichen zu können, erwies sich in der 9. Schulstufe jedoch nur eingeschränkt. Über 50 Prozent der ehemaligen NNÖMS-Schüler*innen der drei Kohorten gaben in der 9. Schulstufe an, dass der Ab-

schluss einer Matura für sie schwierig zu erreichen sein werde. Obwohl 64 Prozent der ehemaligen NNÖMS-Schüler*innen sich durch ihre ehemalige Schule auf die Sekundarstufe II gut vorbereitet fühlten, bestanden Unsicherheiten, dieses Ziel mit den vorhandenen Ressourcen auch tatsächlich erreichen zu können (Knapp & Kilian, 2019).

3.2 Bildungsverlauf von NNÖMS-Schüler*innen – eine Frage der Ressourcen?

Bildungskarrieren ereignen sich nicht zuletzt im konkreten Zusammenspiel von inner- und außerschulischen Bedingungen (Bauer-Hofmann et al., 2013). Am Übertritt von der Volksschule in die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I (AHS, NNÖMS, HS) konnte im Allgemeinen ein Schwinden in der Lernmotivation von Schüler*innen beobachtet werden. Dieses fiel jedoch in einem weitaus geringfügigen Ausmaß bei Schüler*innen aus, die etwa über eine hohe Zusammenarbeit in der Klasse, ein gutes Klassenklima und ein vertrauensvolles Verhältnis zu Lehrer*innen berichteten (s. Tabelle 5). In den Längsschnittanalysen (Panelmodellen) wurde der Erklärungsgehalt für die Entwicklung der Schüler*innen in ihrer Lernmotivation und ihrem akademischen Konzept als vorherzusagende Variablen (Outcome) an den Übertritten von der 4. Volksschulklasse in die 5. Schulstufe (Sekundarstufe I) und von der 8. Schulstufe (Sekundarstufe I) in weiterführende Schulen (Sekundarstufe II) untersucht.

Tabelle 5: Ressourcen für Lernmotivation und akademisches Selbstkonzept am Übergang 4./5. Schulstufe bzw. 8./9. Schulstufe) (Tabelle erstveröffentlicht in Knapp et al., 2019, S. 123 & 125).

	Modell 1 Entwicklung Lernmotivation (5. Schulstufe, N=2977)	Modell 2 Entwicklung Lernmotivation (9. Schulstufe, N=903)	Modell 3 Entwicklung akademisches Selbstkonzept Deutsch (5. Schulstufe, N=2977)	Modell 4 Entwicklung akademisches Selbstkonzept Deutsch (9. Schulstufe, N=903)
	Beta(SE)	Beta(SE)	Beta(SE)	Beta(SE)
Intercept	.30(.08)***	.22(.12)	.04(.14)***	.91(.16)***
Akademisches Selbstkonzept Deutsch	.03(01)*	.11(.02)***	/	/
Akademisches Selbstkonzept Mathematik	.01(.01)	.05(.02)**	-.08(.02)***	-.01(.02)
Lernmotivation	/	/	.09(.04)**	.21(.04)***
Zusammenarbeit in der Klasse	.09(.02)***	.02(.03)	.11(.03)**	.13(.04)**
Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung	/	.14(.03)***	/	-.03(.04)
Klassenklima	.10(.02)***	.06(.02)*	.08(.03)**	.09(.03)**
Selbstwirksamkeitserwartung (4. Schulstufe)	.39(.02)***	/	.62(.04)***	/
Positive Erwartungen	.18(.02)***	/	.17(.03)***	/
Negative Erwartungen	.04(.01)**	/	-.06(.02)**	/
Familiäre außerschul. Aktivitäten	/	.02(.02)	/	.01(.03)*
Persönliche Lernzielorientierung	/	.47(.03)***	/	.17(.04)***
Persönliche Leistungszielorientierung	/	.08(.02)***	/	.05(.03)
Persönliche Vermeidungs-Leistungszielorientierung	/	.01(.02)	/	-.00(.03)
Klasse: Lernzielorientierung	/	.01(.02)	/	-.04(.03)
Klasse: Leistungszielorientierung	/	.02(.02)	/	-.03(.03)
Muttersprache	.02(.02)	.00(.02)	.03(.04)	-.04(.03)
Geschlecht (männlich)	.02(.01)*	-.02(.02)	-.10(.03)***	-.03(.03)
Interceptvarianz	0	3.97e-22	.21	.01
Residualvarianz	.26	.11	.40	.19
RHO	0	/	.22	.05

Panelmodelle (fixed effects), Regressionskoeffizienten β , * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Die Analysen verdeutlichten, dass sich Veränderungen im Klassenklima ($\beta_{M1} = .10$, $p < .001$; $\beta_{M2} = .06$, $p > .05$; $\beta_{M3} = .08$, $p < .01$; $\beta_{M4} = .09$, $p < .01$); in der Zusammenarbeit in der Klasse ($\beta_{M1} = .09$, $p < .001$; $\beta_{M3} = .11$, $p < .01$; $\beta_{M4} = .13$, $p < .01$) und in der erlebten Beziehung zu den Lehrkräften ($\beta_{M2} = .14$) auch in Veränderungen im Selbstkonzept und der Lernmotivation widerspiegeln. Hatten Schüler*innen positive Erwartungen in Bezug auf den Bildungsübertritt in die Sekundarstufe I ($\beta_{M1} = .18$, $p < .001$; $\beta_{M3} = .17$, $p < .001$), und wurden diese positiven Erwartungen auch erfüllt, so gelang es den Schüler*innen leichter, eine hohe Lernbereitschaft und ein hohes akademisches Selbstkonzept aufrecht zu erhalten. Alle genannten innerschulischen Bedingungen erwiesen sich als signifikante Parameter für gelingende Bildungsverläufe im Sinne einer beständigen Lernmotivation und positiven Selbsteinschätzung der akademischen Fähigkeiten (Kilian, 2015, 2016; Knapp et al., 2019). Einflüsse demographischer Größen wie Geschlecht zeigten sich hingegen an beiden Übergängen nur in geringem Ausmaß bedeutsam.

Neben den bereits angesprochenen innerschulischen Ressourcen erwiesen sich auch nach Einführung der NNÖMS außerschulische Bedingungen wie etwa der familiäre Bildungshintergrund als zentrale Komponente für den Bildungsverlauf der Schüler*innen. Dabei ist es nicht nur wichtig, die formalen Charakteristika des familiären Bildungskapitals der Schüler*innen zu benennen, sondern ebenso die Art und Weise, wie sich ein solches konkret im Vollzug äußert. Im Rahmen der NOESIS-Studie konnte beobachtet werden, dass entgegen der Zielsetzung der NNÖMS, außerschulische Ressourcen zu kompensieren und Schule als (Haupt-)Lernort zu etablieren, der Druck auf außerschulische Unterstützung im Verlauf nicht sank. Zwar zeigten sich in Übereinstimmung mit bestehenden Erkenntnissen (Pomerantz et al., 2007; Dumont et al., 2012), dass Freunden und der Familie in Form des gemeinsamen Lernens und „Hausaufgabenmachens“ (Geppert et al., 2014) hohe Bedeutung zukommt, sich die elterliche Involviertheit in schulischen Belangen im Laufe der Sekundarstufenzeit jedoch veränderte (ebd.). Während sich die Intensität des „parental involvements“ im ersten Durchgang (Kohorte 1) nur auf niedrigem Niveau zeigte, stieg die Intensität in den zwei folgenden Durchgängen signifikant an (Kohorte 2 und 3). Vor allem nach dem Übertritt in die NNÖMS wird in allen drei Kohorten eine gestiegene Involviertheit von Eltern berichtet, die wiederum am Ende und kurz vor dem nächstfolgenden Übertritt in die Schulen der Sekundarstufe II abnahm. Eine solche fand etwa in Form der Kontrolle bei Hausübungen oder durch die Finanzierung von Nachhilfe statt und zeigte sich durch das familiäre Bildungskapital und den sozialökonomischen Hintergrund der Eltern mitbestimmt. Während vor dem Übertritt in die NNÖMS 26 Prozent der Schüler*innen eine Inanspruchnahme von Nachhilfe angaben, waren es in der dritten Klasse NNÖMS bereits 29 Prozent (s. Tabelle 6). AHS Schüler*innen nahmen die meiste Nachhilfe in Anspruch, gefolgt von Schüler*innen der NMS und der HS. Dieses Ergebnis ist an und für sich nicht überraschend, da mit dem Komplexitätsgrad schulischer Inhalte die Unterstützungsmöglichkeiten von Eltern abnehmen. Die Gründe von Eltern, warum ihr Kind Nachhilfe bezieht, fielen in der NNÖMS jedoch recht unterschiedlich aus. Die Arbeit an Leistungsdefiziten aufgrund schlechter Noten, oder eine Empfehlung durch Lehrkräfte, waren dabei nur einige von mehreren Motiven. So berichteten Eltern etwa auch,

im Rahmen der Nachhilfe ihr Kind für den bevorstehenden Übertritt in die weiterführende Schule nach der NNÖMS vorzubereiten, die dafür entsprechenden Kompetenzen abzusichern und die Begabungen des Kindes außerhalb der Schule weiter zu fördern.

Tabelle 6: Inanspruchnahme von Nachhilfe im Laufe der NNÖMS

Nachhilfe	1. Kohorte		2. Kohorte		3. Kohorte	
	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein
4. Schulstufe	25,8 %	74,2 %	26,0 %	74,0 %	28,9 %	71,1 %
5. Schulstufe	20,1 %	79,9 %	20,2 %	79,8 %	43,2 %	56,8 %
6. Schulstufe	25,8 %	74,2 %	37,6 %	62,4 %	26,1 %	73,9 %
7. Schulstufe	29,3 %	70,7 %	30,2 %	69,8 %	20,2 %	79,8 %
8. Schulstufe	31,3 %	69,7 %	31,2 %	68,8 %	31,6 %	68,4 %

Anmerkung: Längsschnitterhebung Kohorte 1: $N_{4.Stf}=558$, $N_{5.Stf}=553$, $N_{6.Stf}=654$, $N_{7.Stf}=692$, $N_{8.Stf}=681$; Kohorte 2: $N_{4.Stf}=2549$, $N_{5.Stf}=25553$, $N_{6.Stf}=631$, $N_{7.Stf}=524$, $N_{8.Stf}=520$; Kohorte 3: $N_{4.Stf}=663$, $N_{5.Stf}=667$, $N_{6.Stf}=483$, $N_{7.Stf}=327$, $N_{8.Stf}=364$

War die NNÖMS nicht zuletzt vor dem Hintergrund angetreten, eine „Leistungsschule“ zu sein und die Begabungspotenziale der Schüler*innen besser durch den gezielten Aufbau von Förder- und Stützsystemen auszuschöpfen, sowie Schule als hauptsächlichen Lernort zu begreifen, so kann die gestiegene Bedeutung außerschulischer Ressourcen verbunden mit der Überführung ins Regelschulwesen durchaus als nicht intendierte Folge gedeutet werden. Neue Vorgaben, wie etwa die Einführung des neuen Beurteilungssystems mit der Unterscheidung zwischen „Grundlegend“ und „Vertiefend“, das den Übertritt in die Sekundarstufe II neu regelte, stand dem anfänglichen Versprechen der erweiterten Rechte in der Berechtigungsvergabe nach dem Lehrplan des Realgymnasiums bzw. des Gymnasiums (LSR NÖ, 2008) und damit des Zugangs zu höherer Bildung entgegen.

Dies bedeutete für Eltern nicht zuletzt einen Vertrauensbruch in bis dahin gesteckte Erwartungen an die Schulreform, Zugang zu höherer Bildung offen zu halten (Bauer-Hofmann et al., 2013). Ein gesteigerter Nachhilfebedarf und erhöhte elterliche Involviertheit sind damit auch als Versuch zu verstehen, die mit der Reform verbundene Verunsicherung auszugleichen und persönliche Bildungsvorstellungen zu realisieren (Katschnig et al., 2013). Dies betrifft vor allem Eltern, für die durch entsprechend verfügbare bildungsrelevante, soziale wie auch finanzielle Ressourcen solche Kompensationsanstrengungen überhaupt möglich sind.

Die Bedeutung von außerschulischen Ressourcen, wie dem sozioökonomischen und kulturellen Kapital der Schüler*innen für die schulische Entwicklung bleibt nach wie vor unbestritten. In der Regel entwickelten sich die Schüler*innen mit den günstigsten Eingangsvoraussetzungen (positives akademisches Selbstkonzept, hohe Lernfreude, hohe Bildungsziele, hohe Kompetenzeinschätzung durch Lehrkräfte, vielfältige Förderung außerhalb der Schule) auch entsprechend vorteilhaft weiter (Geppert, 2017).

3.3 Die Reform als Wegbereiter einer neuen Lehr- und Lernkultur?

Die umfangreichen pädagogischen Zielsetzungen der Reform sollten nicht nur durch die veränderte Oberflächenstruktur, sondern vor allem durch die neu gestalteten inner-schulisch-pädagogischen Bedingungen erreicht werden. Die mit der Reform gesetzten Erwartungen der Veränderungen von innerschulischen Bedingungen bedürfen jedoch nicht zuletzt der Umsetzung am jeweiligen Schulstandort, wodurch die durch die Reform initiierten und angestrebten Neuerungen an jeder Schule je nach bestehenden Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten erst ausgearbeitet und etabliert werden mussten. Diese führt zur Fragestellung wie die Umsetzung der pädagogischen Ziele von den Beteiligten erlebt wird und welche Möglichkeiten den Schüler*innen dadurch eröffnet werden.

3.3.1 Etablierung neuer Rückmelde- und Kooperationsformate – die KEL-Gespräche

KEL-Gespräche (Kinder-Eltern-Lehrer*innen-Gespräche) wurden mit der Überführung ins Regelschulwesen 2012 ein fixer Bestandteil des Austausches von Eltern mit Lehrer*innen und Schüler*innen an NNÖMS. Ein Ziel der KEL-Gespräche bestand darin, Schüler*innen Möglichkeiten zu eröffnen, über ihr Lernen und ihren Lernprozess zu reflektieren und Verantwortungsübernahme für ihr eigenes Lernen zu fördern. Bisherige Kommunikationsformate sollten durch eine schüler*innenorientierte Rückmeldekultur erweitert und gestärkt werden.

Erste Erfahrungen von Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern mit den KEL-Gesprächen zeigten, dass sie diese zu einem großen Teil positiv wahrnahmen und ihnen gegenüber positiv eingestellt waren (Lotz, 2017). Schüler*innen fühlten sich oft während des Gesprächs wohl, sie erlebten sich als gleichwertige Gesprächspartner*innen und verwiesen auf die Möglichkeit, gemeinsam über ihr Lernen zu sprechen (Knapp & Kilian, 2016). So betrachtete ein hoher Anteil der Schüler*innen die KEL-Gespräche als positives Ereignis. Der überwiegende Teil der Schüler*innen war stolz auf die Dinge, die von ihnen während des Gespräches präsentiert wurden. Sie berichteten ebenfalls die Möglichkeit gehabt zu haben, über die präsentierten Inhalte selbst zu bestimmen und während des Gesprächs Themen angesprochen zu haben, die für sie wichtig sind. 73 Prozent sagten aus, dass Eltern und Lehrer*innen sie während des Gespräches ernst genommen haben und 48 Prozent meinten, den Großteil des Gesprächs selbst gesprochen zu haben. Damit scheint eine wichtige Grundlage für eine offene Gesprächskultur im Rahmen der KEL-Gespräche geschaffen worden zu sein, die es Schüler*innen ermöglichte, an den Gesprächen aktiv mitzuwirken, zu partizipieren und auch über Probleme und Schwierigkeiten zu sprechen (Knapp & Kilian, 2016). Nichtsdestoweniger scheint es jedoch einen nicht unwesentlichen Anteil an Schüler*innen zu geben, nämlich ca. 18 Prozent, welche die KEL-Gespräche als belastend wahrnehmen (s. Tabelle 7). In manchen Fällen scheinen die KEL-Gespräche mit Stress und Leistungsdruck verbunden zu sein. Beinahe ein Drittel der Schüler*innen berichtete, während der Gespräche

eine Menge an Fragen beantworten zu müssen, auf die sie nicht vorbereitet gewesen waren. In Verbindung mit diesem Stresserleben ist es möglich, dass das KEL-Gespräch von Schüler*innen als Prüfungssituation wahrgenommen wurde, anstatt als gemeinsames Gespräch und Diskussion. Diese Schüler*innen stimmten zudem signifikant seltener zu, dass während der Gespräche darüber gesprochen wurde, wie sie besser lernen und wie Eltern sie dabei unterstützen können. Zudem berichteten sie seltener, dass sie das Gespräch während des Unterrichts mit den Lehrkräften vorbereitet haben.

Tabelle 7: KEL-Gespräche, 4. Klasse NNÖMS (8. Schulstufe)

N=220	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft etwas zu	trifft zu
Ich habe mich während der KEL-Gespräche wohl gefühlt.	11 %	23 %	33 %	33 %
Ich bin stolz auf die Dinge, die ich präsentiert habe.	3 %	9 %	23 %	65 %
Während der Gespräche konnte ich alles sagen, was mir wichtig war.	3 %	10 %	28 %	59 %
In den KEL-Gesprächen konnte ich meine Stärken und Fähigkeiten zeigen.	6 %	8 %	20 %	66 %
Meine Lehrer*innen haben mich während der KEL-Gespräche ernst genommen.	1 %	7 %	19 %	73 %
Während der KEL-Gespräche musste ich viele Fragen beantworten, auf die ich nicht vorbereitet war.	13 %	23 %	35 %	29 %
Ich empfinde die KEL-Gespräche als Belastung.	29 %	29 %	23 %	18 %
Die Rückmeldungen der Lehrer*innen bei den KEL-Gesprächen habe ich verstanden.	8 %	9 %	32 %	52 %
Ich habe versucht, die Vereinbarungen umzusetzen.	6 %	9 %	34 %	51 %
Mir ist es gelungen, die Vereinbarungen der KEL-Gespräche umzusetzen.	5 %	16 %	44 %	34 %
Die KEL-Gespräche haben mir geholfen, herauszufinden, wie ich besser lernen kann.	18 %	31 %	28 %	25 %

Zudem weisen die Daten darauf hin, dass sich diese kritischeren Rückmeldungen vermehrt an einzelnen Schulstandorten finden lassen. Schulspezifische Unterschiede konnten in Hinsicht auf die Wahrnehmungen und Erfahrungen der Beteiligten wie auch in Hinsicht auf die konkrete Ausgestaltung der Gespräche beobachtet werden (siehe auch Knapp & Kilian, 2016; Lotz, 2017). Eine solche Variabilität lässt sich nicht zuletzt auf eine gewisse Offenheit in den Vorgaben zurückführen, die den Schulen Freiräume erlaubte – sowohl inhaltlicher Natur in der Schwerpunktsetzung wie auch in der konkreten Ausgestaltung der Gespräche. Entsprechend kann vermutet werden, dass sich die zustimmenden wie ablehnenden Einstellungen der Beteiligten auch darauf zurückführen lassen, wie die Gespräche auf lokaler Ebene gedeutet, verstanden und umgesetzt wurden.

Obwohl über 50 Prozent der befragten Schüler*innen berichteten, das von Lehrer*innen erhaltene Feedback verstanden und deren Umsetzung angestrebt zu haben, stimmten nur 34 Prozent zu, dabei auch tatsächlich erfolgreich gewesen zu sein. 21

Prozent berichteten, dass sie das Feedback kaum oder nicht umsetzen konnten. Nur etwa die Hälfte der Schüler*innen berichtete, in den KEL-Gesprächen Unterstützung bei der Weiterentwicklung des eigenen Lernens erfahren zu haben. Parallelen zeigen sich hier mit den Forschungsbefunden der im Schuljahr 2010/2011 in Hamburg eingeführten Lernentwicklungsgespräche (vgl. etwa die Forschungsarbeiten dazu von Häbig, 2018), die ebenfalls nahelegen, dass konkrete Tipps an die Schüler*innen und die Nachbegleitung wichtige Faktoren für die Folgelernprozesse und die längerfristige Wirksamkeit der Gespräche darstellen.

Aus Sicht der Eltern ergaben sich zwei Gruppen: Für einen Teil der Eltern scheinen die KEL-Gespräche noch wenig Potential geboten zu haben und sie berichteten lediglich über einen moderaten Austausch zwischen Schule und Elternhaus sowie auch über wenig Möglichkeit, eigene Anliegen einbringen zu können. Eltern, die das KEL-Gespräch nur wenig bereichernd wahrnahmen, berichteten gleichzeitig seltener, dass eine gute Stimmung vorherrschte. Eltern, die das Gespräch als bereichernd empfunden haben, gaben wiederum gleichzeitig häufiger an, dass die KEL-Gespräche ihnen halfen, näheren Kontakt mit den Lehrer*innen zu haben und sie durch das KEL-Gespräch mehr Möglichkeiten hatten, ihre Anliegen bei den Lehrer*innen anzubringen. Sie nahmen einen vermehrten und stärkeren Austausch zwischen Schule und Elternhaus wahr sowie mehr Raum für eigene Anliegen.

Basierend auf den Daten dürfte das KEL-Gespräch, als Format der Rückmelde- und Beziehungskultur, im Vergleich zu traditionellen Formaten der Elternarbeit für Schüler*innen mehr Möglichkeiten eröffnen, die eigene Sichtweise einzubringen. Ebenso verdeutlichen die Ergebnisse, dass es noch gezielterer Überlegungen bedarf, wie Eltern und Schüler*innen stärker adressiert und in das Gespräch einbezogen werden können. Das KEL-Gespräch bietet dabei durchaus Potenzial, nicht nur (standardisierte) Leistungsaspekte in den Mittelpunkt zu stellen, sondern die grundsätzlichen Ziel- und Zukunftsvorstellungen der Schüler*innen, das gemeinsame Zusammenleben an der Schule und die Ausrichtung sowie Gestaltung von Schule anzusprechen. Die Gespräche zeigten sich für die Beteiligten auch dann als zufriedenstellend, wenn nicht nur im Vordergrund stand, wie Eltern und die Familie das Lernen ihrer Kinder fördern sollen, bzw. können, sondern auch was innerhalb der Schule hierzu beigetragen werden kann. Bisher haben Lehrkräfte im Sinne einer zielführenden Partnerschaft zwischen Schule und Elternhaus nur selten das Gespräch als Möglichkeit betrachtet, um für den eigenen Unterricht und für die Schule Rückmeldung und Feedback einholen können. Umso kritischer muss die aktuelle Entwicklung betrachtet werden, konträr dieser Idee das Format der KEL-Gespräche zunehmend auf Leistungsaspekte (Lernerfolge, Lernfortschritte und Lernprozesse) (BMBWF, 2022) aufzubauen und vordergründig standardisierte Testleistungen als Grundlage für die KEL-Gespräche (BMBWF, 2021a, 2021b) heranzuziehen.

3.3.2 Aufbrechen bestehender Lehr-Lernformen – Etablierung einer neuen Lehr- und Lernkultur

Um das Lernen und die Bildungschancen der Schüler*innen individuell zu fördern, sollten im Rahmen der Reform die innerschulischen Bedingungen an den Schulen durch einen Wandel hin zu einer innovativen Lern- und Lehrkultur gestärkt werden. Dies sollte etwa durch den erweiterten und vermehrten Einsatz von offenen Unterrichtsformaten, aber auch einer gesteigerten Individualisierung und Differenzierung während des gemeinsamen Unterrichts mit allen Schüler*innen passieren (LSR NÖ, 2008). Die Lehrkräfte in den Schwerpunktschulen brachten im Rahmen der qualitativen Fallstudien eine positive Einstellung gegenüber offenen Unterrichtsmodellen sowie eine hohe Entwicklungsbereitschaft zum Ausdruck (Hopmann et al., 2010). Besonders am Beginn der Einführung des Schulmodells wurde an den Schulen eine „Aufbruchstimmung“ spürbar wahrgenommen, eine neue Lern- und Lehrkultur nahm Einzug und die Beteiligten berichteten über große Hoffnungen, beispielsweise „(...) dass sich in diesem verkrusteten System endlich mal was tut (...)“ (Zitat einer Lehrperson aus Hopmann et al., 2010, S. 49).

Die Wahrnehmung eines erhöhten Zeit- und Mehraufwandes für die Vorbereitung dieser Unterrichtssettings, mangelnde Rahmenbedingungen, die solche erfordern (wie Räume zur Planung, Reflexion und den gemeinsamen Austausch) sowie Unklarheiten betreffend der konkreten Umsetzungsmodalitäten (vor allem was die temporäre Gruppenbildung während des Unterrichts betraf), relativierten die Einstellungen der Lehrkräfte im Laufe der Zeit und scheinen die persistente Integration in den Schulalltag erschwert zu haben (Hopmann et al., 2017).

Im Rahmen der NOESIS-Befragungen zeigte sich, dass die Schüler*innen einen abwechslungsreichen Unterricht durchaus schätzten (Feichter, 2013; Feichter & Krainz, 2014) und die Bemühungen der Lehrkräfte positiv wahrnahmen. Gleichzeitig konnte jedoch auch beobachtet werden, dass offene und die Selbstständigkeit betonende Unterrichtsformate vor allem leistungsstärkeren Schüler*innen zugutekamen, die bereits über die notwendigen Ressourcen verfügten, mit diesen Formaten umzugehen und sich damit zurechtzufinden. Selbstständiges Lernen wurde aus Perspektive der Schüler*innen oft als bloße Eigentätigkeit wahrgenommen und als ein Rückzug der Lehrperson aus dem Unterrichtsgeschehen erlebt. In den Interviewerzählungen wurde dies vor allem für Schüler*innen zum Problem, die bereits von Vornherein über Schwierigkeiten beim Lernen berichteten (für die konkreten Ergebnisse aus den Interviews siehe auch Hörmann, 2012). Sie zeigten sich mit der erhöhten Freiheit im Unterricht überfordert und schienen darauf angewiesen zu sein, dass ihnen jemand hilft, zwischen Wichtigem und Unwichtigem zu unterscheiden (ebd.).

Im Gegensatz zu Gruppenarbeiten oder anderen Formen kooperativen Lernens scheint die Arbeit mit Arbeitsblättern an der NNÖMS mit dem Ziel, den Schüler*innen eine individualisierte Förderung zu ermöglichen, sich gut etabliert zu haben und häufig zur Anwendung zu kommen. In den quantitativen Längsschnitbefragungen berichteten die Schüler*innen über einen Rückgang an Gruppenarbeiten und kooperativen Unterrichtsformen im Laufe von vier Schuljahren in der NNÖMS (während in der 1. Klasse

NNÖMS noch 80 Prozent voll zustimmen, oftmals im Unterricht in Gruppen zu arbeiten, sind es etwa in der 3. Klasse nur mehr 10 Prozent, N=733; siehe auch Knapp & Geppert, 2014). Im Gegenzug wurde von den Schüler*innen ein gestiegenes Ausmaß an Einzelarbeit wahrgenommen, die durch die häufige Anwendung von den Schüler*innen allerdings als Routine mit geringer Abwechslung beschrieben wurde (siehe auch Feichter & Krainz, 2014; Hörmann, 2013; Brisch, 2013).

Auch die Leistungsdifferenzierung während des Unterrichts stellte für die Schüler*innen ein wichtiges Thema in ihrem Unterrichtserleben dar und scheint auch ihr weiteres Handeln und Denken zu leiten. Die Interviews mit Schüler*innen am Beginn der NMS-Reform legen nahe, dass eine solche von Schüler*innen häufig als sachlich festgelegte Norm und stabile Personenzuschreibung (Begabung) akzeptiert, aber nicht als vorübergehend und veränderbar betrachtet wird (Hörmann, 2012, 2013). In den qualitativen Interviews wurde diese oftmals als Kategorisierung zwischen „AHS“- und „HS-Gruppen“; bzw. auch als Unterscheidung zwischen „besser“ und „schlechter“, von den Schüler*innen zum Ausdruck gebracht (Hörmann, 2013). Die untenstehende Interviewpassage (entnommen aus Hörmann, 2012, S. 13) verdeutlicht dies beispielhaft:

„Ein unterschiedliches Niveau gibt's auch, AHS-Niveau und Hauptschulniveau, und zum Beispiel wenn man jetzt AHS-Niveau ist, und man schreibt jetzt eine schlechte Note wie zum Beispiel einen Fünfer und man ist nicht so gut in Deutsch, also AHS-Niveau, und dann wird man automatisch runtergestuft auf HS-Niveau. Mit den Eltern halt wird's besprochen. Wenn sie einverstanden sind, wird man halt runtergestuft.“ (SI-18)

Betreffend des Reformbestrebens, Leistungsstärken und -schwächen bestmöglich zu fördern, zeigte die von Schüler*innen beschriebene Kategorisierung jedoch als Nebenfolge die Gefahr auf, dass sich derartige Zuschreibungen im Selbstkonzept und Selbstbild festigen und damit einer positiven individuellen Entwicklung paradoxerweise entgegenwirken können.

3.3.3 Team-Teaching als Teil von neuen Lernformen in der Klasse

Das Team-Teaching etwa, welches als eine der zentralsten und grundlegendsten Neuerung der Reform angesehen werden kann, verwies nicht zuletzt auf einen Einschnitt in das bisherige Denken über die Planung, Gestaltung und Organisation von Unterricht. Vonseiten der Lehrkräfte wurden Vorteile, jedoch auch Nachteile hinsichtlich des eigenen professionellen pädagogischen Verständnisses und der Organisation Schule deutlich. Lehrer*innen berichteten im Sinne des Prinzips einer lernenden Organisation durch Team-Teaching neue Unterrichtspraktiken kennen zu lernen und von einer zweiten Lehrkraft rasch Rückmeldung über das eigene pädagogische Handeln erfahren zu haben (Krainz, 2013). In den mit Lehrkräften geführten Interviews und Gruppendiskussionen wird dies etwa anhand der folgenden Aussage deutlich:

*„Ich empfinde es als überaus interessant, mir die Arbeitsweise von Kolleg*innen anzusehen. Obwohl ich schon so viele Dienstjahre habe, lerne ich immer noch dazu. Ich profitiere selbst davon. Wenn man alleine in der Klasse steht, kann man das nie feststellen.“ (GD 1)³*

Andererseits mussten aber auch erst bestimmte Voraussetzungen gegeben sein (zeitlich, räumlich, persönlich, personell), um sich zunächst einmal erfolgreich als Team zu formieren und einen Unterricht diesem professionellen Neuverständnis entsprechend konzipieren zu können (siehe dafür auch die folgende Passage aus einer Gruppendiskussion mit Lehrkräften). Für die Arbeit in solchen Unterrichtsteams bedurfte es demnach auch einer übergeordneten „Kultur des Zusammenarbeitens an der Schule“ (Krainz, 2013). Entsprechend erwies sich Team-Teaching an den Standorten für diejenigen Schüler*innen einträglicher, wo die genannten organisationalen Ressourcen zur Teamformierung ausreichend vorhanden waren und genutzt wurden.

„Es ist schon problematisch, wenn zwei so unterschiedliche Ansichten nebeneinander stehen und in der Situation ad hoc reagiert werden muss, reagiert eine Person in Weise A und die andere in Weise B. Und das war am Anfang für die Schüler problematisch, die uns ja als eine Einheit erleben sollen.“ (GD 1)⁴

Von den Schüler*innen wurde das Team-Teaching in der Längsschnitterhebung etwa dann zu einem Großteil positiv gesehen, wenn diese den Eindruck hatten, durch die zweite Lehrkraft schneller und besser gefördert und unterstützt zu werden (ca. 78 Prozent der Schüler*innen stimmten dem im Rahmen der Panelbefragung zu) (Brisch & Geppert, 2014). Jedoch entstanden bei den Schüler*innen durch das Team-Teaching auch Irritationen. Konnten diese beispielsweise den Zweck der zusätzlichen Lehrkraft nicht erkennen, etwa da die Lehrkraft Tätigkeiten durchführte, die nicht zur aktuellen Unterrichtssituation beitrug (z. B. Hausübungen korrigieren) (Brisch & Geppert, 2014; Muhr, 2014). In diesem Fall wurde der gemeinsame Unterricht auch als störend und wenig unterstützend empfunden (zwischen 7 Prozent und 17 Prozent der Schüler*innen berichteten dies in der Panelbefragung).

4. Abschlussbetrachtungen

Zusammenfassend zeigte die NOESIS-Evaluation auf, dass Schulen selbst viel bewirken konnten und das wahrgenommene Lern- und Schulklima, die soziale Unterstützung innerhalb der Klasse und das Verhältnis zu Mitschüler*innen und Lehrkräften wichtige Schlüsselkomponenten für schulische Entwicklung sind.

Dieses Ergebnis erweist sich nicht zuletzt als bedeutsam, da es Lehrkräften Bereiche von Schule aufzeigt, in welchen diese unabhängig der Voraussetzungen und Vorerfahrungen der Schüler*innen langfristig und einträglich handlungswirksam werden und Bildungschancen erweitern können. Gerade die mit der Neuen Mittelschule forcierte alternative Lern- und Lehrkultur setzte in vielerlei Hinsicht an diesen pädagogischen

³ Interviewzitat veröffentlicht in: Katschnig et al. (2019, S. 173).

⁴ Interviewzitat veröffentlicht in: Katschnig et al. (2019, S. 174).

Eckpfeilern an (z. B. Soziales und Kooperatives Lernen in der Klasse, Unterrichten und professionell voneinander Lernen in Lehrenden-Teams, stärkere Einbindung der Eltern in die Schule) und wurde an vielen Standorten zunächst positiv aufgenommen und mit großem Elan umgesetzt. Die erhobenen Daten aus Niederösterreich lassen darauf schließen, dass seit der Einführung der NNÖMS vielerorts Veränderungen in diese Richtung stattgefunden haben. Wie gezeigt werden konnte, berichtete beispielsweise der überwiegende Teil an Schüler*innen über positive und unterstützende Erfahrungen mit dem Team-Teaching und den KEL-Gesprächen. Trotz des erhöhten Aufwandes für die Vorbereitung nahmen auch die Lehrkräfte einen gewinnbringenden und förderlichen Nutzen dieser pädagogischen Neuerungen für die Entwicklung der Schüler*innen wahr. Aber dennoch, gerade nach der flächendeckenden Einführung samt damit einhergehender Ressourcenkürzung kehrten viele zuvor motivierte Standorte zu altbekannten Mustern zurück, etwa in der Leistungsdifferenzierung, der unterrichtlichen Zeitstruktur, der Anwendung von etablierten Methoden wie dem Selbstständigen Lernen in Form von Arbeitsblättern, während zunächst innovative Versuche des Projekt-, Mehrstufen- und fächerübergreifendem Unterrichts zusehends in den Hintergrund gerieten.

Die Umsetzung der Reform war insbesondere an jenen Schulen erfolgreich, wo diese aufgrund der vor Ort bestehenden Rahmenbedingungen (z. B. durch gute Einbindung von Familien und Gemeinden, einem Kollegium mit erhöhter Veränderungsbereitschaft und Engagement, bereits etablierte Formen des Austausches und der Zusammenarbeit im Kollegium, ein leistungsfähiges Schüler*innenklientel, geringen Wettbewerb mit benachbarten Schulen, möglicherweise auch bedingt durch regionale Gegebenheiten) eine dafür förderliche Schulkultur vorgefunden haben. Für die Eltern stand vor allem die Erwartung im Vordergrund, dass die NNÖMS es schafft, die Bildungswege ihrer Kinder möglichst offen zu lassen (siehe auch Bauer-Hofmann et al., 2013). Durch die sich verändernde Gesetzeslage und den politischen Zick-Zack-Diskurs wurde die Erfüllung dieser elterlichen Erwartung jedoch zutiefst verunsichert, was an den Standorten schlussendlich zu gesteigerten Bemühungen um leistungsfähige Schüler*innen führte (dies zeigten etwa auch Befragungen von Direktor*innen). Dennoch, trotz der sich ändernden zentralen Vorgaben, ist es an diesen Standorten aus eigenen Stücken gelungen, die dadurch beschädigte Erwartungssicherheit bei Eltern, Schüler*innen, aber auch Lehrkräften auszugleichen. Wenn auch begrenzte Handlungsspielräume im Zuge der flächendeckenden Einführung der NNÖMS wiederum Einbußen im bisher autonomen und eigenverantwortlichen Arbeiten der Schule bedeuteten, so ist die Reform hier grundsätzlich auf fruchtbaren Boden gestoßen. Schulen, die hingegen diese Voraussetzungen nicht mitbrachten und sich anderen Herausforderungen gegenübersehen, fiel es schwer, eine als solche „verordnete“ Lern- und Lehrkultur beständig über die Zeit zu festigen und die Reformen in ihre jeweils eigene Schulkultur zu integrieren. Nicht zuletzt zeigen die Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Begleitung der letzten zehn Jahre damit deutlich, dass Schule nicht gleich Schule ist und demnach Reformideen nicht überall gleich „funktionieren“ („no size fits all“). Die Implementierung von Neuem ist immer ein langfristiger Prozess und nicht zuletzt vom Schulstandort, ferner von den beteiligten Personen selbst und den vorhandenen Entwicklungsmöglichkeiten und Ressourcen abhängig (Tyack & Tobin, 1994). Veränderungen können des-

halb immer nur abgestimmt auf die Situation und den Standort erfolgen. In diesem Sinne sind echte Entscheidungsspielräume für Schulen, die von diesen auch tatsächlich genutzt werden können, essenziell, um Schule und Unterricht auf ihre Situation hin gestalten zu können. Gerade für die Zukunft ist eine Kultur des Vertrauens in die Fähigkeiten und den Willen der Beteiligten am Schulstandort wünschenswerter als eine Kontrolle, die auf Druck und Wettbewerb basiert und durch Monitoring und Zentralisierung befördert wird. Aus Perspektive der Schulentwicklung zeigt sich die Forcierung einer Schulkultur als Anhaltspunkt, die das soziale Umfeld und damit auch Eltern stärker als bisher in das Schulleben aktiv einbezieht.

Resümierend lassen sich aus den hier dargestellten Ergebnissen folgende Punkte ableiten: Zwar konnten klassische Übertrittsmuster nicht verändert (sowohl in die Sekundarstufe I als auch in die Sekundarstufe II) und die Sicherheit Matura zu schaffen, nicht aufrechterhalten sowie außerschulische Lernressourcen nicht verringert werden, die längsschnittliche Begleitung von drei Kohorten an Schüler*innen zeigt jedoch auch, dass das wahrgenommene Lern- und Schulklima, die soziale Unterstützung innerhalb der Klasse sowie das Verhältnis zu Mitschüler*innen und Lehrkräften weitere Schlüsselkomponenten für die schulische Entwicklung der Schüler*innen darstellen, die im Einflussbereich der Schulen liegen (Katschnig & Kilian, 2014; Geppert, 2017; Kilian & Katschnig, 2015; Kilian, 2016). Diese Faktoren gilt es im Sinne von Gelingensbedingungen des Bildungsverlaufes zu stärken und Schule und Unterricht nicht nur als reinen Ort der Wissensvermittlung und Kompetenzsteigerung zu fassen (Qualifizierung), sondern als Lebensraum, in dem eine gemeinsame Verständigung über Inhalte stattfindet (Kultivierung) (Hopmann, 2018).

Literatur

- Bauer, S. & Werkl, T. (2012). Schulstrukturen im Wandel – Ziele und Wirkungen einer Reform. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 15–42). Leykam.
- Bauer-Hofmann, S., Knapp, M., Werkl, T. & Hopmann, S. (2015). Nicht wegen, sondern trotz: eine Zwischenbilanz der Neuen Mittelschule in Niederösterreich. In A. Kohl, G. Ofner, S. Karner & D. Halper (Hrsg.), *Österreichisches Jahrbuch für Politik 2014* (S. 277–290). Böhlau Verlag.
- Bauer-Hofmann, S. & Werkl, T. (2015). Die Reform der Reform: „Erwartungen und Erfahrungen ...“ – Die Ziele der Neuen Mittelschule retrospektiv nach vier Jahren. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Gute Schule bleibt verändert. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 61–89). Leykam.
- Bauer-Hofmann, S., Werkl, T. & Geppert, C. (2013). Von der „Allgemeinen“ zur „Neuen“ Mittelschule. Die Schule der 10–14jährigen im fortdauernden Reformprozess und die damit einhergehenden Erwartungen. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Die vielen Wirklichkeiten der Niederösterreichischen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 15–42). Leykam.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2016). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. überarb. Auflage, S. 3–57).

- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2021a). *LEHRPERSONEN CHECKLISTE zur verpflichtenden IKMauf der 7. Schulstufe –Mittelschule*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:8692938a-c897-4d48-a7fe-b1e15b163431/ikm_durchfuehrungserlass_ws21_22_cl-lp-ms.pdf [16.07.2022].
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2021b). *Erlass. Durchführung der verpflichtenden IKM auf der 7. Schulstufe im Wintersemester 2021/22*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1fe61a80-7919-42cd-9359-75aa0d1e0638/ikm_durchfuehrungserlass_ws21_22.pdf. [16.07.2022].
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2022). *KEL-Gespräche*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:7b6de1bc-36c1-4b54-88f0-7683120238d0/mittelschule_2020.pdf [16.07.2022].
- BmUKK Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (o. J.). *25 Fragen zur Neuen Mittelschule*, http://www.neuemittelschule.at/fuer_eltern_schuelerinnen/25_fragen_zur_neuen_mittelschule.html [12.11.2012].
- Böheim-Galehr, G. & Engleitner (Hrsg.). *Schule der 10- bis 14-Jährigen in Vorarlberg. Entwicklungen, Bildungshaltungen und Bildungserwartungen. Projektbericht Band 1. StudienVerlag*.
- Brisch, N. M. (2013). Die Norm des individualisierten Lernens in den Niederösterreichischen Modellschulen: Ein Konzept – viele Gesichter. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 167–182). Leykam.
- Brisch, N. M. & Geppert, C. (2014). Teamteaching zwischen Irritation und Kooperation. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 145–168). Leykam.
- Ditton, H. (2017). Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3. überarb. Aufl., S. 257–281).
- Dumont, H. et al. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 55–69.
- Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.–13. Klasse (LFSK 8–13)*. Hogrefe.
- Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber, C. (2015) (Hrsg.). *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht*. Leykam. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/d3b7eaf8b4cf60d6eeb73f155f3b8c58eb072e87/eval_forschungsbericht.pdf [09.12.2021].
- Eder, F. & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.–8. Klassenstufe (LFSK 4–8)*. Hogrefe.
- Engelbrecht, H. (1986). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1848 bis zum Ende der Monarchie. (Band 4.)* öbv.
- Engelbrecht, H. (1988). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1928 bis zur Gegenwart. (Band 5.)* öbv.
- Feichter, H. J. (2013). Vielfalt als Entwicklungschance: Das Potential kollegialen Feedbacks im Rahmen der Peer Evaluation. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 185–207). Leykam.
- Feichter, H. J. & Krainz, U. (2014). Anpassung versus Innovation: SchülerInnenrückmeldung zum Umgang mit Arbeitsblättern. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 193–215). Leykam.

- Feller, W. (2015). *Die Neue Mittelschule: Viel Geld für eine bessere Hauptschule?* Discussion paper #4. Think Tank Agenda Austria.
- Flecker, J., Wöhrer, V. & Rieder, I. (Hrsg.) (2020). *Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*. Vienna University Press.
- Hillebrand, A. (2014). *Selektion im Gymnasium: Eine Ursachenanalyse auf Grundlage amtlicher schulstatistischer Daten und einer Lehrerbefragung*. Waxmann.
- Geppert, C. (2017). *SchülerInnen an der Bildungsübertrittsschwelle zur Sekundarstufe I. Übertritts- und Verlaufsmuster im Kontext der Neuen Mittelschule in Österreich*. Budrich.
- Geppert, C., Bauer-Hofmann, S. & Werkl, T. (2018). *Zusammenfassende Ergebnisse des Evaluationsprojektes NOESIS nach acht Jahren*. NOESIS Arbeitsbericht Nr. 19. Universität Wien.
- Geppert, C., Knapp, M., Bauer-Hofmann, S. & Werkl, T. (2015). „Das Rad muss sich drehen ...“ – Zusammenfassende Ergebnisse der bisherigen Erhebungen im Rahmen der NOESIS-Evaluation. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Gute Schule bleibt verändert. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 31–59). Leykam.
- Geppert, C., Vogl, A. & Bauer-Hofmann, S. (2014). Hausaufgaben im Spannungsfeld zwischen Schule und Familie: Eine Beschreibung der aktuellen Hausaufgabensituation in den Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 95–112). Leykam.
- Gruber, K.H. (2009). „Echte“ und Pseudo-Gesamtschulen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 101(1), 60–71.
- Gruber, K.H. (2015). Die Neue Mittelschule: Bildungspolitologische und international vergleichende Anmerkungen. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann, C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 57–74). Leykam.
- Hadjar, A., & Rothmüller, B. (2016). Chancengleichheit und Leistungsmotiv in der Bildungspolitik: Die Debatten um die Gesamtschule am Beispiel Luxemburgs. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 45(1), 51–64.
- Häbig, J. (2018). *Lernentwicklungsgespräche aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. Eine Mixed-Methods-Studie an Gymnasien*. Springer VS.
- Hopmann, S. (2018). *Schule an der Grenze*. 15/2018. <http://www.furche.at/system/showthread.php?t=73342> [11.06.2018].
- Hopmann, S., Bauer-Hofmann, S., Geppert, C., Kilian, K. & Knapp, M. (2017). Aufbruch zu einer neuen Lehr- und Lernkultur? Innovative Unterrichtsstrategien der Neuen Mittelschule im Blick. *Schulverwaltung*, 3/2017.
- Hopmann, S., Geppert, C. & Bauer, S. (2010). *Bildungspolitik im Widerstreit. Analyse aktueller österreichischer Bildungsprogramme*. NOESIS Arbeitsbericht 2. Universität Wien.
- Hopmann, S. & Team (2010). *Ergebnisse der Vorerhebung im Schuljahr 2009/2010*. NOESIS Arbeitsbericht Nr. 1. Universität Wien.
- Hörmann, B. (2012). *Gelebte Unterrichtserfahrungen (Teil 2). Wie Schüler/innen ihren Unterricht in der Niederösterreichischen Mittelschule erleben*. NOESIS Arbeitsbericht 12. Universität Wien.
- Hörmann, B. (2013). „Das ist kein Unterricht!“ Wie Schüler/innen und Schüler ihren schulischen Alltag konzeptualisieren. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 101–124). Leykam.
- Katschnig, T., Geppert, C. & Kilian, M. (2011). *Zwischenbilanz Transitions*. NOESIS Arbeitsbericht 4. Universität Wien.

- Katschnig, T., Geppert, C. & Kilian, M. (2013). „Es ist nicht alles Geld, was hilft“ – Die vielfältigen Ressourcen niederösterreichischer MittelschülerInnen. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Die vielen Wirklichkeiten der neuen Mittelschule. Zur Evaluation der niederösterreichischen Mittelschule* (S. 53–80). Leykam.
- Katschnig, T. & Kilian, M. (2014). „Unsere Klasse ist cool“ – Eine Längsschnittstudie zur Veränderung des Klassenklimas in Niederösterreichischen Mittelschulen. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 43–74). Leykam.
- Katschnig, T., Knapp, M. & Kilian, M. (2019). Wie es dem Lamborghini Erfinder heute geht: Erkenntnisse aus acht Jahren NOESIS Evaluations-Forschung. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Gute Schule ist machbar. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 153–186). Leykam.
- Kilian, M. (2015). „Yeah, Geographie! – Lernen, na ja!“ Die Entwicklung der Lernmotivation im Klassenkontext. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Gute Schule bleibt verändert. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 149–194). Leykam.
- Kilian, M. (2016). Soziale Beziehungen als Ressource für das gemeinsame Lernen von 10–14jährigen SchülerInnen. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Was Schulen stark macht. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 91–130). Leykam.
- Kilian, M. & Katschnig, T. (2015). Wohlbefinden als Komponente schulischen Lernens – Veränderungen in der Wahrnehmung von ausgewählten Aspekten zum Wohlbefinden von niederösterreichischen MittelschülerInnen im Verlauf der Sekundarstufe I unter Berücksichtigung des Schulstandortes. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Gute Schule bleibt verändert. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 121–148). Leykam.
- Knapp, M. (2013). *Regionales Bildungverhalten am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I in Niederösterreich. Eine Mehrebenenanalytische Untersuchung im Rahmen der NOESIS Studie*. Arbeitsbericht Nr. 15. Universität Wien.
- Knapp, M. & Geppert, C. (2014). Der Kampf mit dem täglichen Trotz: neue Unterrichtsformen aus Sicht der Schüler/innen. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 75–93). Leykam.
- Knapp, M. & Kilian, M. (2016). Gespräche auf Augenhöhe – Erste Erfahrungen mit dem Kinder-Eltern-LehrerInnen-Gespräch in der Neuen Niederösterreichischen Mittelschule. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Was Schulen stark macht. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 169–218). Leykam.
- Knapp, M. & Kilian, M. (2019). „Übergang-Neuanfang?“ – Das Erleben des Übertritts in die Sekundarstufe II aus Perspektive von Schüler/innen. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Gute Schule ist machbar. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 55–82). Leykam.
- Knapp, M., Kilian, M., Geppert, C. & Katschnig, T. (2019). Social relationships in challenge? – Die Bedeutung von sozialen Beziehungen an Übertrittsschwellen im Pflichtschulsystem (Ergebnisse aus dem NOESIS-Projekt). In H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S. 116–131). Verlag Julius Klinkhardt.
- Krainz, U. (2013). Vom Einzelkämpfertum zur Teamkultur: Organisationstheoretische Anmerkungen zum Teamteaching. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 209–227). Leykam.
- Lassnigg, L. & Vogtenhuber, S. (2009). Bildungsbeteiligung im Sekundarschulbereich nach regionaler Herkunft, Alter und Geschlecht. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungs-*

- bericht Österreich 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 62–64). Leykam.
- Lotz, C. (2017). Wahrnehmungen und Erfahrungen der Beteiligten zur Umsetzung des KEL-Gesprächs in der NNÖMS. In B. Windbichler & C. Lotz (2017), *Die Neue Mittelschule und die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus. NOESIS Arbeitsbericht 18* (S. 192–277). Universität Wien.
- LSR NÖ Landesschulrat für Niederösterreich (2008). *Modellversuche zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe I. NÖ Schulmodell*.
- Mayrhofer, L., Oberwimmer, K., Toferer, B., Neubacher, M., Freunberger, R. & Vogtenhuber, S. et al. (2019). Indikator C: Prozesse des Schulsystems. In K., Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L., Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 123–196). Leykam.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L. & Gheen, M. et al. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS)*. University of Michigan. http://websites.umich.edu/~pals/PALS%202000_V13Word97.pdf [28.07.2022].
- Muhr, D. (2014). Unterrichtsstörungen aus Sicht von Schüler/innen. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 43–73). Leykam.
- Nuart, E. (2013). Verwirklichungschancen an Übergängen – Einblicke in die Lebenswirklichkeiten von Schüler/innen der Neuen Mittelschule. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 125–147). Leykam.
- Petrovic, A. & Svecnik, E. (2015). Das Projekt NMS – Implementierung, Modellentwicklung und Umsetzung. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann, C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht* (S. 13–22). Leykam.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410.
- Retzl, M. & Ernst, R. (2013). Schullandschaften: Schulen reformieren und entwickeln durch demokratische Einbindung von Schule, Familie und Gemeinde. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 95–118). Leykam.
- Rößler, L. & Schratz, M. (2018). Regionale Schulentwicklung. Die Modellregion Bildung Zillertal als Beispiel. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 83–108). Waxmann.
- Scheipl, J. & Seel, H. (1985). *Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750–1938*. Leykam.
- Scheipl, J. & Seel, H. (1988). *Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik 1945–1987*. Leykam.
- Schmid, K. (2014). *Erfolgsfaktoren für eine „gemeinsame Schule“ Strukturvergleiche und Analysen anhand ausgewählter Länder*. ibw-Forschungsbericht Nr. 178. <https://ibw.at/bibliothek/id/260/> [21.05.2021].
- Schreiner, C. (2009). Schulwegentscheidungen und schulischer sowie familiärer Hintergrund. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 150–152). Leykam.
- Seel, H. (2011). *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs*. StudienVerlag.

- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479.
- Vogl, A. (2015). *Die Erwartungen der Eltern an die weiterführende Schule beim Schulübertritt ihres Kindes von der Grundschule in die Sekundarstufe I*. Peter Lang.
- Wimmer, M. (2009). *Das Niederösterreichische Schulmodell*.
- Wimmer, C. & Oberwimmer, K. (2021). C2 – Schulwegentscheidungen. In BMBWF (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. Teil 2: Bildungsindikatoren* (S. 261–269). <http://doi.org/10.17888/nbb2021>

Leisten Neue Mittelschulen einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit?

Diskussion von Evidenzen auf der Grundlage sekundärstatischer Analysen

Zusammenfassung

Mit der Etablierung der Neuen Mittelschulen (NMS) waren viele Hoffnungen und Zielsetzungen verbunden. Ein zentrales Ziel war die Steigerung der Chancengerechtigkeit. Das Ziel dieses Beitrags ist es, empirisch der Frage nachzugehen, ob und inwieweit die Etablierung der NMS zur Förderung von Chancengerechtigkeit beigetragen hat. Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden Publikationen über sekundärstatische Quellen wie die Tabellenbände zur Schulstatistik und die Ergebnisberichte von Bildungsstandardsüberprüfungen (BISTÜ) herangezogen. Die Ergebnisse zu den Laufbahnen und Übertritten zeigen kaum Indizien für erhöhte Chancengerechtigkeit. Einzig überproportional gestiegene Chancen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund, im Anschluss an die NMS in höhere Schulformen auf der Sekundarstufe II überzutreten, sind ein Anzeichen dafür. Ein positives Bild lässt sich für die Kompetenzentwicklung zeichnen. Sowohl in Mathematik als auch in Englisch steigen die Kompetenzniveaus in der NMS insgesamt stärker an als in den AHS und innerhalb der NMS nochmal stärker für Schüler*innen mit Migrationshintergrund.

Schlüsselwörter: Chancengerechtigkeit, Schulwahl, Kompetenzentwicklung, soziale Ungleichheit

1. Ausgangssituation

Mit der Etablierung der Neuen Mittelschulen waren viele Hoffnungen und Zielsetzungen verbunden. Nachdem die Einführung einer Gesamtschule auf der unteren Sekundarstufe zwar seit Jahrzehnten diskutiert wurde, aber politisch nicht umsetzbar gewesen ist, sollte es mit der Neuen Mittelschule gelingen, den Folgen des international verglichen sehr frühen „Trackings“ im österreichischen Bildungssystem entgegenzuwirken. Eine dieser Folgen ist ein hohes Ausmaß sozialer Ungleichheit im österreichischen Bildungssystem, die beispielsweise am Beginn der 2000er Jahre durch internationale Bildungsvergleiche wie den PISA-Studien deutlich wurde. So lag bei PISA-2003 die Streuung der Kompetenzwerte in „Lesen“ zwischen 466 Punkten bei Schüler*innen mit einer Vorbildung in der Hauptschule und 567 Punkten mit Vorbildung Allgemeinbildende Höhere Schule (Haider & Reiter, 2004)¹. Auch der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds ist hoch. „Unter sonst gleichen Bedingungen differieren (...) z.B. die Mathematikleistungen von SchülerInnen der Oberschicht von jenen der Unterschicht um fast 90 Punkte“ (Bauer et al., 2005, S. 120). Führt man sich vor Augen, dass sich ein zusätzliches Schuljahr mit einem Kompetenzfortschritt von rund 30 Punkten niederschlägt (OECD, 2016, S. 65), dann sind diese Unterschiede als gravierend einzustufen.

1 Diese Werte beziehen sich auf eine Kompetenzskala, deren Mittelwert auf 500 bei einer Standardabweichung von 100 Punkten normiert ist.

In diesem Kontext ist es eine Zielsetzung der Etablierung Neuer Mittelschulen gewesen, zu mehr Chancengleichheit beizutragen.

Die Chancengleichheit als Idee steht schon seit Jahrzehnten in Diskussion und hat dabei konzeptionelle Weiterentwicklungen erfahren (Coleman, 1967). Die „einfachste“ Form der Chancengleichheit meint die gleiche Chance beim Zugang zu Ausbildung, Unabhängig vom sozialen Hintergrund und auch Merkmalen der Person soll allen die (formal) gleiche Möglichkeit eingeräumt werden, in eine (höhere) Schulform einzutreten. Dies ist verglichen zu einer Situation, in der unterschiedlich qualitätsvolle und aussichtsreiche Ausbildungen für unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen vorgesehen sind, ein sozialer Fortschritt (Steiner, 2019). Dieses Konzept von Chancengleichheit übersieht jedoch, dass fehlende Zugangsbeschränkungen alleine nicht ausreichen, um eine ausgewogene Verteilung bei der Beteiligung zu erlangen. Vielmehr führen sozial unterschiedliche „Aspirations“ (MacLeod, 1987) und Opportunitätskosten (Breen & Goldthorpe, 1997) dazu, dass benachteiligte Bevölkerungsgruppen dennoch in höheren Ausbildungsformen unterrepräsentiert bleiben. Diese Ungleichheit ist auch auf „tatsächliche“ Leistungsunterschiede zurückzuführen, doch diese sind wiederum benachteiligenden und mehr oder weniger lernförderlichen Sozialisations- und Rahmenbedingungen geschuldet (primäre Herkunftseffekte), die auch bei gleichem Leistungsniveau zu unterschiedlichen Laufbahnentscheidungen führen und als sekundäre Herkunftseffekte bezeichnet werden (Boudon, 1974). Die dem Bildungssystem inhärente Positivselektion des kulturellen Kapitals herrschender Klassen schließlich führt dazu, dass Chancengleichheit eine Illusion bleibt, solange diesen Mechanismen nicht aktiv entgegengesteuert wird (Bourdieu & Passeron, 1971). Aus diesem Grund ist es notwendig, nicht allen nur die gleichen formalen Möglichkeiten einzuräumen, sondern jene, die sich in benachteiligenden Verhältnissen befinden, besonders zu fördern und zu unterstützen, damit sie eine realistischere Chance haben, die gebotenen Möglichkeiten auch zu nutzen. So wird Chancengleichheit zur Chancengerechtigkeit, dessen Ziel anstelle der Zugangs- die Ergebnisgleichheit ist (Coleman, 1967). Noch einen Schritt weiter in der Konzeption von Chancengleichheit geht Roemer (1998), wenn er die „Bedingungsleichheit“ zum Ziel erklärt. Durch bewusste Interventionen und Unterstützungen soll ein Ausgleich für natürliche und sozialisationsbedingte Unterschiede – ein „leveling of the playing field“ – erreicht werden.

Die Frage ist nun, wo in dieser konzeptionellen Diskussion die Etablierung der Neuen Mittelschule verortet werden kann. Dazu ist es hilfreich, sich mit der Zielsetzung der Einführung und den dabei vorgesehenen Mitteln und Instrumenten auseinanderzusetzen:

Die fortschreitende Heterogenisierung auf der Sekundarstufe I und regionale spezifische Herausforderungen erfordern eine wesentlich stärkere Individualisierung des Lernens und Lehrens. Es ist daher notwendig, eine Leistungsschule mit einer breiten Palette an individuellen Fördermöglichkeiten einzurichten sowie Möglichkeiten zu schaffen, die Bildungswegentscheidung gezielt vorzubereiten und auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben. Dieses Ziel verfolgt die Neue Mittelschule, (...). (Parlament Österreich, 2012)

Die mit Einführung der Neuen Mittelschule verfolgten Ziele sind demnach:

- eine spätere Bildungswegentscheidung und verbesserte Übertrittsmöglichkeiten in die obere Sekundarstufe (BMUKK, 2012) sowie
- die Etablierung einer Leistungsschule, in der alle Schüler*innen die Chance erhalten, den für sie bestmöglichen Abschluss zu erhalten und die weitestgehenden Kompetenzen zu entwickeln (Petrovic & Svecnik, 2015).

Die dafür vorgesehenen Mittel und Strategien sind:

- Individualisierung des Unterrichts und Veränderung der Lehrer*innenrolle hin zu Lernbegleiter*innen (BMUKK, 2012),
- innere statt äußerer Differenzierung (Petrovic & Svecnik, 2015) sowie
- Teamteaching und gezielte Fördermaßnahmen (BMUKK, 2012).

Das Ziel ist es also, kurz zusammengefasst, eine Verbesserung der Chancengerechtigkeit zu erlangen, indem in einer Schulform, die traditionell nicht von den Privilegierten gewählt wird, mehr Anstrengungen gesetzt und größere Ressourcen investiert werden.

2. Fragestellungen und methodischer Ansatz

Das Ziel dieses Beitrags ist es nun, empirisch der Frage nachzugehen, ob und inwieweit die Etablierung der Neuen Mittelschule zur Förderung von Chancengerechtigkeit beigetragen hat. Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden Publikationen über sekundärstatistische Quellen wie die Tabellenbände zur Schulstatistik und die Ergebnisberichte von Bildungsstandardsüberprüfungen (BISTÜ) herangezogen. Der Vorteil dieses Ansatzes ist es, dass diese Daten entweder im direkten Zeitverlauf (Schulstatistik) oder zumindest in der Form von zwei Querschnittsbeobachtungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten (BISTÜ) vorliegen und die Gesamtheit aller Schüler*innen umfassen. Der Nachteil liegt darin, dass sich damit nur jene Aspekte von Chancengerechtigkeit abdecken und analysieren lassen, wofür es in diesen Datenbasen und den dazugehörigen Publikationen auch Beobachtungen und Variablen gibt. Auf diesen beiden Datengrundlagen lassen sich Teile von Bildungslaufbahnen (Übertritte, Verbleib) und Kompetenzen sowohl im Aggregat als auch für diverse Subgruppen wie beispielsweise Schüler*innen mit Migrationshintergrund beobachten.

Der spezifische methodische Ansatz in diesem Beitrag, um Aussagen über die Chancengerechtigkeit treffen zu können, ist es, Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) mit Hauptschulen (HS) bzw. Neuen Mittelschulen (NMS) im Zeitverlauf zu vergleichen. Es werden dabei jeweils zwei Beobachtungszeitpunkte gewählt: einer, zu dem die Hauptschulen dominierend waren, und einer, zu dem die Umstellung auf Neue Mittelschulen schon weitgehend abgeschlossen war (dazu vergleiche Abschnitt 3.1). Die Überlegung im Hintergrund ist, dass sich relative Benachteiligungen, Segregationen und Performanceunterschiede allgemein sowie für spezifische Gruppen in Relation zur AHS im Zeitverlauf reduzieren müssten, wenn die Umstellung von Hauptschulen auf neue Mittelschulen zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen würde. Dabei lassen sich

theoriegestützt drei Argumentationszusammenhänge für diesen Vergleich herausarbeiten:

Zunächst sollte die Umgestaltung von Hauptschulen in Neue Mittelschulen in einer Veränderung von Bildungslaufbahnen (Übertritte und Verbleib) relativ zu den AHS zum Ausdruck kommen, insofern eine insgesamt verstärkte Unterstützung in den NMS (Individualisierung, Teamteaching etc.) die Chancen auf Ergebnisgleichheit erhöhen sowie Opportunitätskosten und sekundäre Herkunftseffekte beim Übertritt aufgrund verbesserter Ausbildung senken.

Darüber hinaus sollten sich die Investitionen in die NMS, da sich dadurch die Lernbedingungen (relativ im Vergleich zu AHS) verbessern, positiv auf der Ebene der erworbenen Kompetenzen niederschlagen und durch verstärkte Bedingungs-gleichheit zu einem „Angleich des Spielfelds“ beitragen sowie die primären Herkunftseffekte dämpfen.

Schließlich sollte sich die Umgestaltung vor allem bei benachteiligten Schüler*innengruppen zeigen, die oftmals aufgrund ihrer Herkunft und Sprache eine Distanz zu Bildung aufweisen bzw. mit einem kulturellen Kapital ausgestattet sind, das dem im Bildungssystem positiv sanktionierten nicht entspricht.

Auf Basis dieser Überlegungen und aufbauend auf den Möglichkeiten der verwendeten Datenbasen lassen sich folgende Themenstellungen im Kontext von Bildungslaufbahnen und Kompetenzen mit entsprechenden „Thesen“ zur Chancengerechtigkeit untersuchen:

Bildungslaufbahnen

- Übertritt von der Primarstufe in AHS bzw. HS/NMS nach Erstsprache: Der Übertritt an dieser frühen Schwelle ist stark sozial selektiv. Privilegierte Schüler*innen wechseln überdurchschnittlich häufig in die AHS, unterprivilegierte Schüler*innen verstärkt in die Hauptschulen (bzw. NMS). Bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund lässt sich dieser Zusammenhang idealtypisch beobachten (Wimmer & Oberwimmer, 2021). Wenn die NMS nun zu mehr Chancengerechtigkeit beiträgt, dann müsste dieser Übertritt weniger stark sozial selektiv erfolgen. Die konkrete These ist also, dass von einer gestiegenen Chancengerechtigkeit durch die Etablierung der NMS dann gesprochen werden kann, wenn die Überrepräsentation von Migrant*innen beim Übertritt in die HS/NMS abnimmt bzw. im Umkehrschluss ihre Unterrepräsentation beim Übertritt in die AHS sinkt, weil die Attraktivität der NMS auch für privilegiertere Schüler*innen (in diesem Fall sind Schüler*innen mit deutscher Umgangssprache gemeint) steigt und dies somit zu einer stärkeren sozialen Durchmischung beiträgt.
- Anteil von Schüler*innen mit bzw. ohne Migrationshintergrund in AHS sowie HS/NMS: Diese Beobachtung ist über weite Strecken eine direkte Folge des zuvor besprochenen Übertritts, wird aber darüber hinaus durch potentiell sozial ungleich verteiltes Abbruchverhalten beeinflusst. Die These zur Chancengerechtigkeit kann jedoch parallel formuliert werden: Wenn die Etablierung der NMS zu mehr Chancengerechtigkeit beiträgt, sollte die Segregation im Zeitverlauf abnehmen, sollte also der Migrant*innenanteil in der AHS steigen bzw. in der NMS abnehmen, weil auch

die privilegierteren Schüler*innen eher geneigt sind, die NMS zu wählen, wodurch einer Konzentration benachteiligter Gruppen in nur einer Schulform entgegenge- wirkt wird.

- Übertritte in die Sekundarstufe II: Nach der Entscheidung für AHS oder HS/NMS im Alter von 9 bzw. 10 Jahren ist der Übertritt in die obere Sekundarstufe die zweite entscheidende Weichenstellung für Bildungslaufbahnen. Auch an diesem Punkt zeigt sich (sozial) unterschiedliches Schulwahlverhalten. So treten Absolvent*innen von HS/NMS eher in den Bereich der Berufsbildung (z. B. Polytechnische Schule und in weiterer Folge duales System) und Absolvent*innen der AHS eher in maturaführende (höhere) Ausbildungen über bzw. verbleiben in diesen (Wimmer & Oberwimmer, 2021). Die These zur Chancengerechtigkeit ist nun, dass durch die Umstellung von Hauptschulen auf Neue Mittelschulen der Anteil des Übertritts aus diesen Schulformen in höhere Ausbildungen (AHS sowie BHS) steigen müsste, wenn sie zu mehr Chancengerechtigkeit (höhere Bildung zu erlangen) beitragen. Ähnliches gilt für den Verbleib in dieser Schulform bzw. für sinkende Verlustraten in Abhängigkeit vom sozialen Hintergrund.

Kompetenzen

- Im Rahmen der Bildungsstandard-Erhebungen werden (bzw. wurden) die Kompetenzen in verschiedenen Fachbereichen auf der 8. Schulstufe erhoben und auch differenziert nach HS/NMS bzw. AHS publiziert. Dabei wurden regelmäßig deutliche Kompetenzunterschiede zwischen den beiden Schulformen zugunsten der AHS sichtbar (Neubacher et al., 2019). Wenn nun die Einführung der neuen Mittelschulen zu mehr Chancengerechtigkeit beiträgt, so die These, müsste sich die Kompetenzdifferenz zwischen AHS und NMS zunehmend schließen, womit den Absolvent*innen beider Schulformen zunehmend gleich gute Grundlagen für eine erfolgreiche Fortsetzung ihrer Bildungslaufbahnen mit auf den Weg gegeben werden würden.
- Der gleiche Gedankengang steckt hinter einer Analyse der Entwicklung des Kompetenzniveaus abhängig von sozialen Merkmalen der Schüler*innen. Demnach kann die These formuliert werden, dass die Etablierung der NMS dann zu einer Steigerung der Chancengerechtigkeit beigetragen hat, wenn die Differenz zwischen den sozialen Gruppen relativ zu den entsprechenden Werten in den AHS sinkt bzw. im Umkehrschluss formuliert das Kompetenzniveau (ehemals) Benachteiligter überdurchschnittlich steigt.

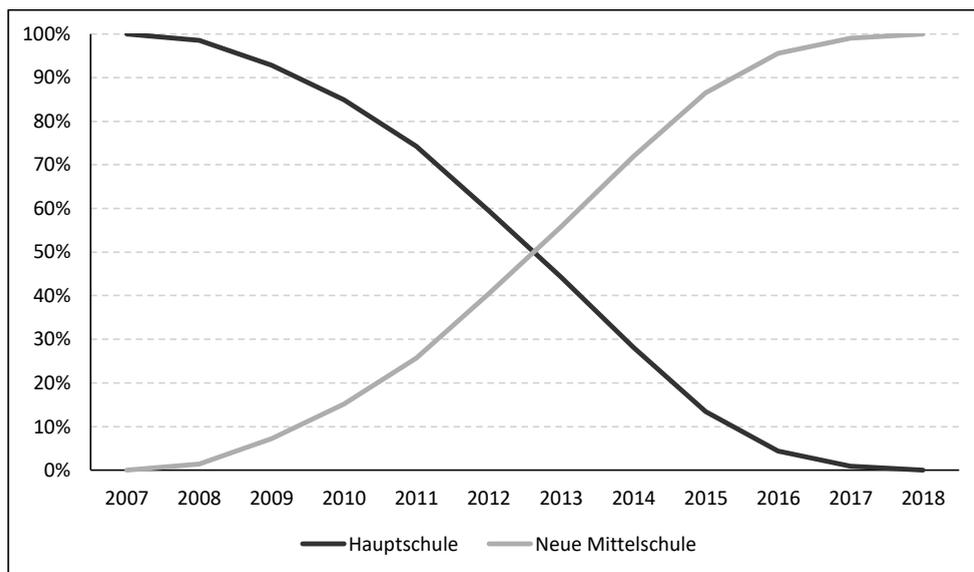
Zu all diese Thesen werden nun in den folgenden Abschnitten empirische Evidenzen gesammelt und diskutiert, die Hinweise zu ihrer Bestätigung oder Ablehnung beinhalten. Dem vorgelagert ist eine Darstellung wichtiger Kontextentwicklungen, um die Ergebnisse besser einordnen zu können.

3. Evidenz für Auswirkungen auf Bildungslaufbahnen

3.1 Entwicklungen im Kontext

Um die anschließend präsentierten Ergebnisse zur Chancengleichheit besser einschätzen zu können, ist es notwendig, zuvor den Kontext anhand von zwei Indikatoren zu beleuchten. Zu diesem Zweck wird hier zunächst die anteilmäßige Entwicklung der Schulformen im Übergang von der Hauptschule zur Neuen Mittelschule und anschließend der Anteil von Schüler*innen mit nicht deutscher Umgangssprache in den betrachteten Schulformen auf der Sekundarstufe I diskutiert.

Die anteilmäßige Entwicklung der Schulformen im Zuge der Umstellung von Haupt- auf neue Mittelschulen weist in Abbildung 1 für das Jahr 2013 die (fiktive) Gleichgewichtigkeit aus, davor dominieren die Hauptschulen, danach die neuen Mittelschulen das Geschehen. Demzufolge sollte ein Vergleich von Zeitpunkten, um möglichst große Unterschiede in der Zusammensetzung gewährleisten zu können, möglichst so gewählt werden, dass eine Beobachtung vor 2013 und möglichst nahe am Schuljahr 2008/09 (am Beginn der Umstellung) und die andere nach 2013 und möglichst nahe am Schuljahr 2017/18 (am Ende der Umstellung) liegt.

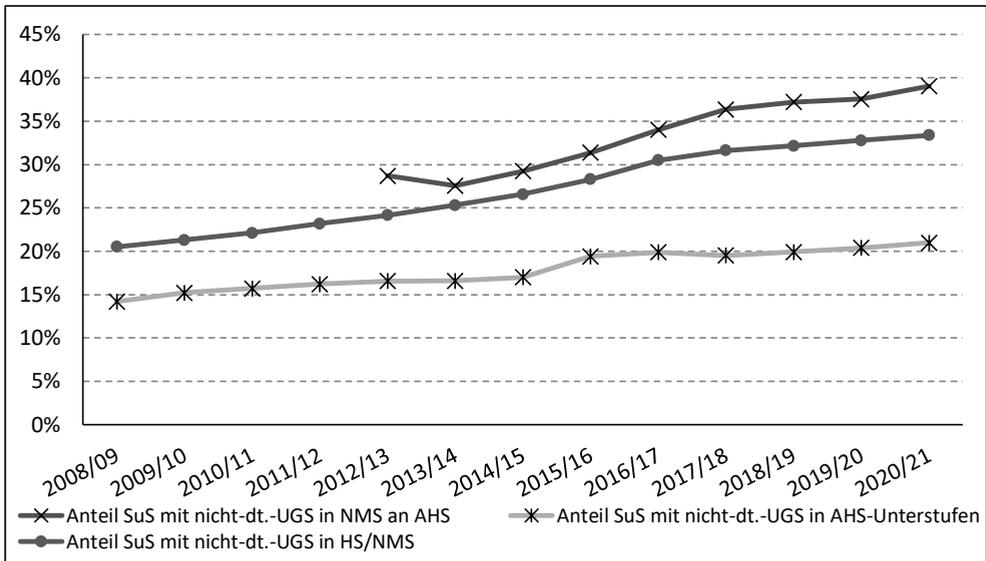


Quelle: Statistik Austria-StatCube / Berechnungen: IHS-Steiner

Abbildung 1: Anteile Schüler*innen in Hauptschulen vs. Neue Mittelschulen im Verlauf der Schulform-Umstellung

Viele der zuvor herausgearbeiteten Ansatzpunkte zur Beobachtung von Einflüssen auf die Chancengleichheit durch die Umstellung von Haupt- auf Neue Mittelschulen fokussieren auf die Subgruppe der Schüler*innen mit Migrationshintergrund (respektive nicht deutscher Umgangssprache), weshalb es notwendig ist, die Entwicklung ihres

Anteils differenziert nach Schulformen darzustellen. Der Anteil von Schüler*innen mit nicht deutscher Umgangssprache in den AHS-Unterstufen ist von 2008/09 bis 2020/21 von 14,2 % auf 21 % gestiegen. Gleichzeitig ist ihr Anteil in den HS/NMS im selben Zeitraum von 20,5 % auf 33,4 % und damit viel deutlicher gewachsen. In der zeitlichen Entwicklung zeigt sich keine Linearität, vielmehr unterschiedliche Dynamiken. Interessant an der Darstellung in Abbildung 2 zu beobachten ist vor allem, dass in den AHS in den letzten sechs Jahren gewissermaßen eine Stagnation des Migrant*innenanteils zu beobachten ist, während der Anteil in den HS/NMS kontinuierlich wächst. Einen Einfluss dürften hier die an allgemeinbildenden höheren Schulen eingerichteten NMS ausüben. Der Anteil von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in dieser Schulform liegt nochmal über der „normalen“ NMS und erreicht Werte von bis zu 39 %, die zudem im Zeitverlauf deutlich ansteigen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass der stagnierende Anteil von Migrant*innen in den AHS dadurch bedingt ist, dass eine Selektion in Richtung NMS am selben Standort stattfindet.



Quelle: Statistik Austria-StatCube / Berechnungen: IHS-Steiner

Abbildung 2: Entwicklung des Anteils von Schüler*innen mit nicht deutscher Umgangssprache nach Schulformen

Nach dieser Diskussion der Rahmenbedingungen folgen nun die Analysen zu den eingangs formulierten Ansatzpunkten zur Sammlung von Evidenzen über den Einfluss der Transformation von Hauptschulen in NMS auf die Entwicklung der Chancengerechtigkeit.

3.2 Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I

Das Tracking – also die Aufspaltung der Kohorte in unterschiedliche Schulformen – erfolgt in Österreich auch im internationalen Vergleich sehr früh. Am Übergang von der vierten auf die fünfte Schulstufe besteht die Wahl zwischen den AHS-Unterstufen und den (Neuen) Mittelschulen, früher Hauptschulen. Traditionell ist mit diesem Übergang auch eine hierarchische Bildungswegentscheidung verbunden, weil der AHS-Besuch häufig zu höherer Bildung und zu einem Studium führt, während der Hauptschul- bzw. NMS-Besuch häufig in eine duale Ausbildung mündet und zu einem vergleichsweise frühen Arbeitsmarkteinstieg führt. Mit dieser Bildungswegentscheidung verbunden ist oft auch eine soziale Selektion, der zufolge Kinder aus akademischen Haushalten eher das Gymnasium und benachteiligte Kinder (beispielsweise jene mit einem Migrationshintergrund) eher die HS bzw. NMS wählen (Wimmer & Oberwimmer, 2021).

Bei dieser Ausgangssituation sollte sich ein Anstieg der Chancengerechtigkeit durch die Etablierung der NMS und die zunehmenden Umwandlung der Hauptschulen in diese dann erkennen lassen, wenn die soziale Selektivität an diesem Bildungsübergang sinkt. Die soziale Selektivität sinkt beispielsweise dann, wenn die Attraktivität der NMS so weit steigt, dass sie vermehrt auch Schüler*innen anzieht, die traditionell die AHS gewählt hätten.

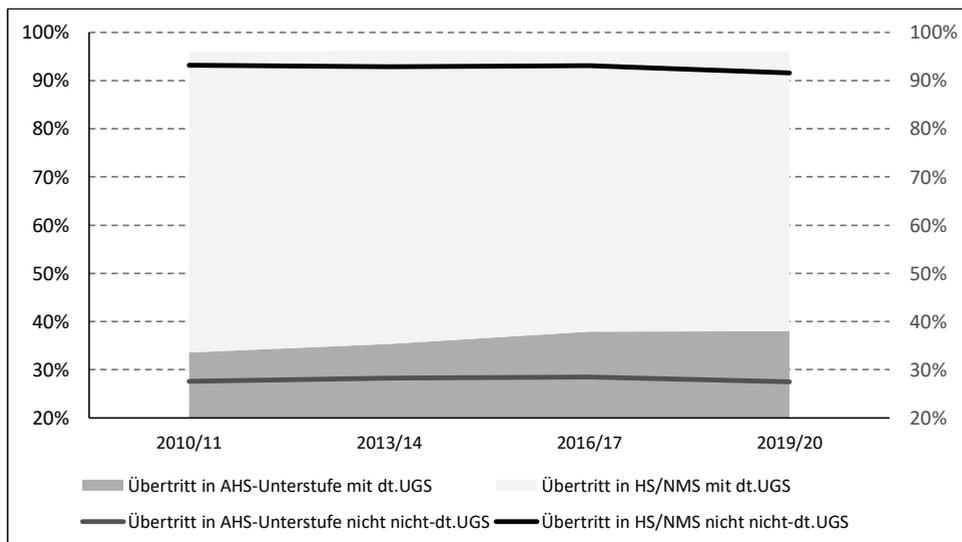
In Tabelle 1 werden nun die Übertritte in die beiden Schulformen insgesamt sowie in Abhängigkeit von der Umgangssprache im Verlauf der letzten zehn Jahre dargestellt. Dabei zeigt sich ein insgesamt Trend zur Höherqualifikation, insofern die Übertrittsanteile in die AHS um mehr als zweieinhalb Prozentpunkte steigen und jene in die HS/NMS um knapp fünf Prozentpunkte sinken. Differenziert nach Umgangssprache ist zu beobachten, dass die Anteile der Übertritte in die AHS von den Schüler*innen mit deutscher Umgangssprache vom Schuljahr 2010/11 bis zum Schuljahr 2019/20 von 33,6 % auf 38 % gestiegen sind, während der AHS-Übertritts-Anteil der Schüler*innen mit nicht deutscher Umgangssprache im selben Zeitraum bei rund 27,5 % (abgesehen von einem Zwischenhoch) stagniert. Gleichzeitig sind die Übertritts-Anteile in die HS/NMS bei den Schüler*innen mit deutscher Umgangssprache deutlich und bei den Schüler*innen mit Migrationshintergrund nur leicht gesunken.

Tabelle 1: Übertritt von der Primarstufe in AHS bzw. HS/NMS nach Umgangssprache im Zeitverlauf

		2010/11	2013/14	2016/17	2019/20
Übertritt in AHS-Unterstufe	mit deutscher UGS	33,6 %	35,4 %	37,9 %	38,0 %
	nicht-deutscher UGS	27,6 %	28,3 %	28,5 %	27,5 %
	insgesamt	32,2 %	33,7 %	35,3 %	34,8 %
Übertritt in HS/NMS	mit deutscher UGS	62,4 %	59,8 %	58,2 %	58,1 %
	nicht-deutscher UGS	65,6 %	64,6 %	64,6 %	64,1 %
	insgesamt	63,1 %	60,6 %	58,7 %	58,4 %

Quelle: Statistik Austria, Bildung in Zahlen/Tabellenband (2010/11 bis 2019/20), Tabelle: Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I

Anmerkung: Der Rest auf 100% verteilt sich auf Sonderschulen, sonstige allgemeinbildende Schulen bzw. Schüler*innen ohne Übertritt, also Wiederholer*innen.



Quelle: Statistik Austria – Schulstatistik, Grafik: IHS-Steiner

Abbildung 3: Übertrittsanteile von der Primarstufe in AHS bzw. HS/NMS nach Umgangssprache von 2010/11 bis 2019/20

Insgesamt wird vor allem auch in Abbildung 3 deutlich, dass im Laufe der letzten Dekade die soziale Selektivität an diesem Übergang gestiegen ist. Da dieser Zeitraum gleichzeitig auch jenen abdeckt, in dem die Bedeutung der NMS zunehmend gewachsen ist, weil immer mehr Hauptschulen auf diese neue Ausbildungsform umgestellt haben, kann aus dem Ergebnis ein Hinweis zur Fragestellung nach der Entwicklung der Chancengerechtigkeit gewonnen werden. Demnach ist bei dieser ersten großen Bildungslaufbahnentscheidung kein Anstieg von Chancengerechtigkeit durch den Aus-/Aufbau von NMS erkennbar, denn der Übertritt in AHS von Schüler*innen mit deutscher Umgangssprache wächst kontinuierlich, während der Anteil jener mit nicht deutscher Umgangssprache weitgehend stagniert, womit sich die sozialen Unterschiede in den letzten 10 Jahren sogar noch erhöht haben.

3.3 Soziale Repräsentativität auf der unteren Sekundarstufe

Eine direkte Folge der Selektivität beim Eintritt ist der Anteil von bestimmten Schüler*innengruppen innerhalb einer Ausbildungsform. Dieser Anteil wird aber darüber hinaus durch womöglich unterschiedliche Abbruchsneigungen im Zuge der Ausbildung beeinflusst. Insofern ist es relevant diese Anteile und ihre Entwicklung einer gesonderten Analyse zu unterziehen.

An den regional differenzierten Ergebnissen in Tabelle 2 wird zudem deutlich, dass die Streuung innerhalb ein und desselben Bildungssystems beträchtlich ist. Herausgegriffen werden Wien, die Steiermark und Vorarlberg, weil diese drei Bundesländer die

Extrempunkte der österreichweiten Streuung abbilden (vgl. Abbildung 4). Der Anteil von Schüler*innen mit nicht deutscher Umgangssprache in AHS variiert im Schuljahr 2020/21 von 14,9% in der Steiermark und Vorarlberg bis hin zu 40,7% in Wien, ihr Anteil in den NMS von 21,7% in der Steiermark bis 77,2% in Wien.

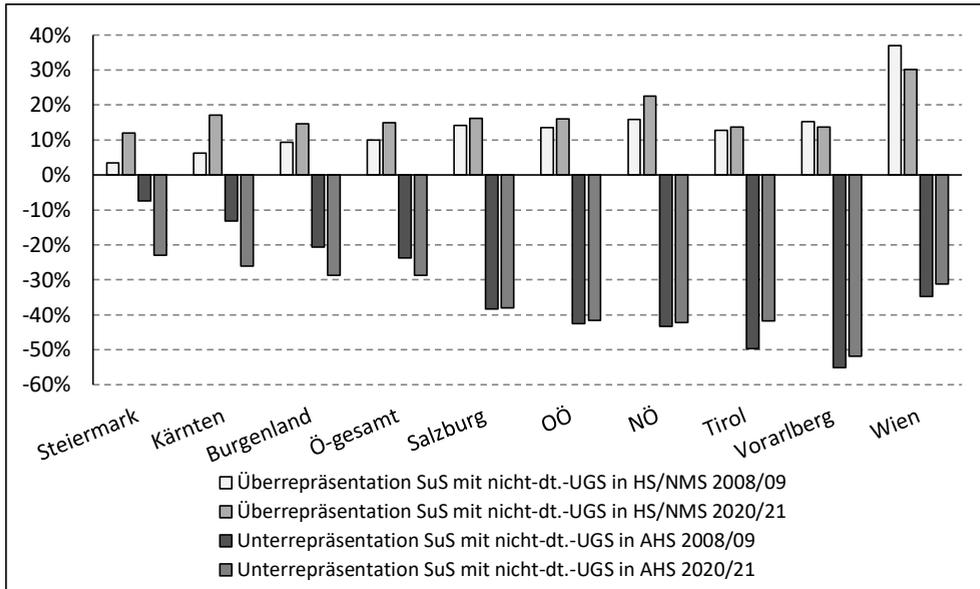
Tabelle 2: Anteil von Schüler*innen mit nicht deutscher Umgangssprache in AHS und HS/NMS nach Bundesländern

	Steierm.	Vorarlb.	Wien	Ö-sum	
2008/09	Anteil SuS mit nicht-dt-UGS in AHS-U	8,9%	8,7%	29,1%	14,2%
	Anteil SuS mit nicht-dt-UGS in NMS/HS	10,0%	22,3%	60,9%	20,5%
	Anteil SuS mit nicht-dt-UGS in Sek-I	9,7%	19,3%	44,5%	18,6%
	Ausmaß Überrepräsentation MIGs in HS/NMS	3,4%	15,2%	36,9%	10,0%
	Ausmaß Unterrepräsentation MIGs in AHS	-7,4%	-55,1%	-34,7%	-23,7%
2020/21	Anteil SuS mit nicht-dt-UGS in AHS-U	14,9%	14,9%	40,7%	21,0%
	Anteil SuS mit nicht-dt-UGS in NMS/HS	21,7%	35,4%	77,2%	33,4%
	Anteil SuS mit nicht-dt-UGS in Sek-I	19,4%	31,1%	59,3%	29,4%
	Ausmaß Überrepräsentation MIGs in HS/NMS	11,9%	13,8%	30,2%	14,9%
	Ausmaß Unterrepräsentation MIGs in AHS	-23,0%	-51,9%	-31,3%	-28,7%

Quelle: Statistik Austria, StatCube

Anmerkung: Über-/Unterrepräsentation von Subgruppen werden durch eine Division des realisierten Anteils in einer Schulform durch ihren durchschnittlichen Anteil auf dieser Stufe (Sek-I) berechnet.

Rechnet man diese regional unterschiedlichen Anteile in Über- und Unterrepräsentationen von Schüler*innengruppen um, werden in Abbildung 4 nicht nur ein deutlich unterschiedliches Niveau, sondern auch eine zeitlich durchaus gegenläufige Entwicklung sichtbar. Das Niveau der Überrepräsentation von Schüler*innen mit nicht deutscher Umgangssprache in NMS variiert von 11,9% in der Steiermark bis hin zu 30,2% in Wien. Noch deutlicher werden die Ergebnisse jedoch, wenn das Ausmaß der Unterrepräsentation dieser Gruppe in den AHS betrachtet wird. Hier reicht das Ausmaß von 23% in der Steiermark bis hin zu 51,9% in Vorarlberg. Da dieses frühe „Tracking“ österreichweit das gleiche ist, sind diese Ergebnisse auch Hinweise darauf, dass die Selektivität nicht allein nur das Ergebnis von Bildungsstrukturen darstellt. Vielmehr wird deutlich, dass das Ausmaß der Selektion innerhalb eines gegebenen Systems auch die Konsequenz unterschiedlicher Praxis der handelnden Akteure ist.



Quelle: Statistik Austria – StatCube / Berechnungen: IHS-Steiner

Abbildung 4: Ausmaß der Über-/Unterrepräsentation von Schüler*innen mit nicht deutscher Umgangssprache in HS/NMS und AHS 2008/09 sowie 2020/21

Im zeitlichen Verlauf steigt die Selektivität im Vergleich der Schuljahre 2008/09 mit 2020/21 an, insofern der Anteil von Schüler*innen mit nicht deutscher Umgangssprache an AHS „nur“ um knapp 7 %-Punkte ansteigt, während er sich in den HS/NMS um 13 %-Punkte erhöht. Dementsprechend wachsen auch Über- und Unterrepräsentationen im österreichischen Durchschnitt jeweils um rund 5 % im Verlauf des 12-jährigen Beobachtungszeitraums. Es lassen sich jedoch auch einige Bundesländer ausmachen, deren Selektivität (auf hohem Niveau leicht) rückläufig ist. Dies trifft auf Vorarlberg, insbesondere aber auf Wien zu.

Insgesamt betrachtet zeigen diese Entwicklungen kaum Indizien für eine in Folge der Etablierung von NMS gestiegene Chancengerechtigkeit. Dagegen spricht eine zunehmende Scherenbildung insofern der Migrant*innenanteil in den NMS deutlich stärker steigt als in AHS, wodurch es zu einer steigenden Konzentration benachteiligter Schüler*innengruppen in dieser Schulform kommt. Dieser Befund zur Chancengerechtigkeit drückt sich auch darin aus, dass die Überrepräsentation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in NMS zunimmt und ihre Unterrepräsentation in AHS parallel dazu steigt.

3.4 Übertritt in die obere Sekundarstufe

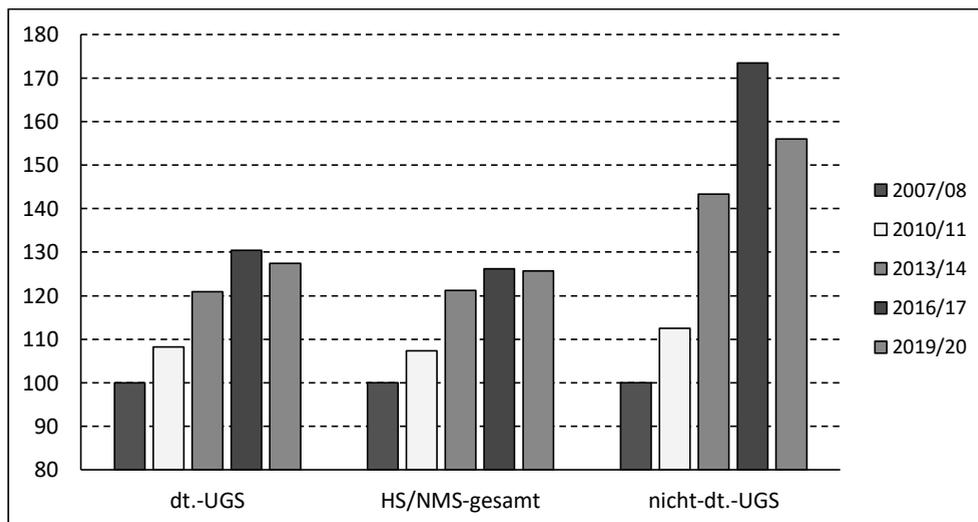
Im Anschluss an den Besuch der unteren stellt sich beim Übertritt in die obere Sekundarstufe die Frage, welche Schüler*innengruppen in welchem Ausmaß in maturaführende Schulformen übertreten, womit die Weichen entscheidend in die Richtung der Erlangung eines höheren Bildungsabschlusses gelegt werden. Im Fokus hier stehen also die sekundären Herkunftseffekte und sozial unterschiedliche Abwägungen von Opportunitätskosten beim Übertritt in höhere Ausbildungsformen und inwieweit die Etablierung der NMS etwas an traditionellen Mustern ändern konnte. Entsprechend der Angaben in Tabelle 3 wechseln im Schuljahr 2019/20 fast 43 % der NMS-Absolvent*innen in eine höhere Schulform (z. B. BHS, AHS-Oberstufe ...), während es unter den Absolvent*innen der AHS-Unterstufe rund 93 % sind, was einem mehr als doppelt so hohen Anteil gleichkommt. Die Unterschiede nach Migrationshintergrund sind enorm und betragen im Fall der AHS 6%-Punkte und im Fall der NMS 12%-Punkte. Diese in Hinblick auf die Chancengerechtigkeit nicht sehr ermunternden Ergebnisse relativieren sich jedoch etwas, betrachtet man die Entwicklung über eine 12-jährige Periode hinweg, v.a. wenn dies relativ in Form von Indexwerten erfolgt, wie sie in Abbildung 5 dargestellt werden. Die Analyse der zeitlichen Komponente erfolgt an dieser Stelle allein für die Absolvent*innen von HS/NMS, da bei den AHS auch 2007/08 mit 91,5 % bereits ein so hoher Übertrittsanteil erreicht ist, dass sich dieser kaum noch steigern lässt.

Tabelle 3: Übertritt in maturaführende Schulformen nach Sek-I-Schulform und Umgangssprache

		2007/08	2010/11	2013/14	2016/17	2019/20	
HS/NMS-Absolvent.:	dt.-UGS	36,5 %	39,5 %	44,1 %	47,6 %	46,5 %	
	Übertritte in matura-führende Schulen	gesamt	34,1 %	36,6 %	41,3 %	43,0 %	42,9 %
	nicht-dt.-UGS	22,4 %	25,2 %	32,1 %	38,9 %	34,9 %	
AHS-Ust-Absolvent.:	dt.-UGS	92,0 %	92,9 %	93,9 %	94,3 %	94,1 %	
	Übertritte in matura-führende Schulen	gesamt	91,5 %	92,4 %	93,2 %	93,3 %	93,1 %
	nicht-dt.-UGS	87,4 %	89,1 %	89,1 %	88,9 %	88,7 %	

Quelle: Statistik Austria, Bildung in Zahlen/Tabellenband (2007/08 bis 2019/20), Tabelle: Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II

Anmerkung: HS/NMS inklusive des Modellversuchs NMS an AHS



Quelle: Statistik Austria – Schulstatistik / Berechnungen: IHS-Steiner

Abbildung 5: Entwicklung des Anteils der HS/NMS-Absolvent*innen, die in eine maturaführende Sek-II-Ausbildung übertreten nach Umgangssprache in den Schuljahren 2007/08, 2010/11, 2013/14, 2016/17 und 2019/20 (INDEX: 2007/08 = 100)

Der Übertrittsanteil in maturaführende Schulformen von den HS/NMS weg steigt von 34% im Schuljahr 2007/08 auf 43% im Schuljahr 2019/20. Diese Gesamtsteigerung setzt sich aus einer Steigerung um 10%-Punkte bei Schüler*innen mit deutscher Umgangssprache und einer Steigerung um 12,5%-Punkte bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund zusammen. In einer indexierten Betrachtungsweise ist der Indexwert von 2007/08 (=100) für HS/NMS-Absolvent*innen*innen mit nicht deutscher Umgangssprache bis zum Schuljahr 2016/17 bis auf 173 gestiegen, um anschließend im Schuljahr 2019/20 wieder (leicht) auf einen Wert von 156 abzufallen. Gleichzeitig ist der Wert der Schüler*innen mit deutscher Umgangssprache im selben Zeitraum nur von 100 auf 127 gestiegen. Darin kann für sich genommen (also auch ohne Vergleich zur AHS) eine Erhöhung von Chancengerechtigkeit erkannt werden, insofern parallel zur Etablierung und sukzessiven Ausrollung der NMS die Übertrittschance von Migrant*innen in höhere Schulformen überproportional gestiegen ist. Dies ist ein Hinweis darauf, dass es in den NMS besser (als in den Hauptschulen) gelingt, sekundären Herkunftseffekten entgegenzuwirken.

3.5 Verbleib in einer maturaführenden Schulform

Nach einem erfolgreichen Eintritt in eine maturaführende Schulform stellt sich die Frage nach dem Verbleib in dieser. In Tabelle 4 werden in Abhängigkeit von der Vorbildung jene Anteile ausgewiesen, die nach einem Jahr diese Ausbildungsform wieder abbrechen. Vom Schuljahr 2007/08 bis zum Schuljahr 2019/20 steigen die Abbruchanteile bei HS/NMS-Vorbildung (abgesehen von einem zwischenzeitlichen Rückgang) von

14,7 % auf 15,8 %, während im selben Zeitraum die Anteile bei AHS-Vorbildung rund um 4 % stabil bleiben.

Tabelle 4: Anteile mit Abbruch bzw. Survival nach einem Ausbildungsjahr in einer maturaführenden Schule nach Vorbildung

		2007/08	2010/11	2013/14	2016/17	2019/20
HS/NMS-Vorbildung	Survival*	85,3 %	86,0 %	85,7 %	85,9 %	84,2 %
	Abbruch	14,7 %	14,0 %	14,3 %	14,1 %	15,8 %
AHS-Unterstufe-Vorbildung	Survival*	95,8 %	96,3 %	96,5 %	96,5 %	95,9 %
	Abbruch	4,2 %	3,7 %	3,5 %	3,5 %	4,1 %

Quelle: Statistik Austria, Bildung in Zahlen/Tabellenband (2007/08 bis 2019/20), Tabelle: Schulbesuch im Jahr x+1 der Schüler*innen, die im Schuljahr x die Eintrittsstufe maturaführender Schulen besucht haben, nach schulischer Herkunft

* Anmerkung: inklusive Wiederholer*innen und Wechsler*innen in andere maturaführende Schulformen

Diese empirischen Ergebnisse sich (relativ zu einer AHS-Vorbildung) verschlechtern der Abbruchquoten an höheren Schulformen deuten nicht darauf hin, dass die Etablierung der NMS zu einer erhöhten Überlebenschance der Absolvent*innen dieser Schulform in maturaführenden Schulen auf der Sekundarstufe-II beigetragen hätten, was als Anstieg von Chancengerechtigkeit interpretiert werden hätte können. Eine gegenteilige Tendenz – also ein Anstieg von Chancenungleichheit – lässt sich aufgrund der nur geringen zeitlichen Veränderung (und einer zwischenzeitlich beobachtbaren Verbesserung) jedoch auch kaum argumentieren. Vielmehr scheinen einander die Anstrengungen zur „Begradigung des Spielfeldes“ und die Selektionsmechanismen der höheren Ausbildungsformen eines den HS/NMS entstammenden kulturellen Kapitals die Waage zu halten.

Damit bleibt die erhöhte Eintrittswahrscheinlichkeit in maturaführende Schulformen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund das einzige Indiz, dass für eine erhöhte Chancengerechtigkeit spricht, während alle anderen Untersuchungsergebnisse zur Laufbahn, die in diesem Abschnitt präsentiert wurden, begonnen beim Eintritt in die untere Sekundarstufe bis hin eben zum Verbleib in höherer Ausbildung auf der oberen Sekundarstufe diese These nicht unterstützen.

4. Evidenz für Veränderungen bei der Kompetenzentwicklung

Auch die Kompetenzmessungen im Rahmen der Bildungsstandards können dafür herangezogen werden, um Hinweise für die übergeordnete Fragestellung zu sammeln, ob durch die Etablierung der NMS die Chancengerechtigkeit gestiegen ist. Die Bildungsstandarderhebungen werden (u. a.) in der 8. Schulstufe durchgeführt und sind in jedem Jahr der Durchführung auf ein bestimmtes (Haupt-)Fach (Deutsch, Englisch oder Mathematik) konzentriert. Vor der Umstellung des Erhebungssystems in den letzten Jahren sind in Englisch und Mathematik zwei Erhebungszyklen durchgeführt worden und können für die Analysen an dieser Stelle herangezogen werden. Der jeweils erste Erhe-

bungszeitpunkt liegt mit 2012 bzw. 2013 in einer Phase, wo die Umstellung von Hauptschulen auf NMS schon teilweise vollzogen gewesen ist, weshalb es nicht möglich ist, die ganze Bandbreite der Auswirkungen dieser Kompetenzumstellungen abzubilden, sehr wohl aber Teile davon.

Bei den Bildungsstandarderhebungen wird zwischen Messwerten für die AHS und Messwerten für die allgemeine Pflichtschule (APS) unterschieden. Die APS wiederum setzt sich aus Hauptschulen, Neuen Mittelschulen und quantitativ wenig bedeutsamen 8-klassigen Volksschulen zusammen. Darüber hinaus erfolgt in den Publikationen je nach Zyklus eine unterschiedliche Differenzierung der Kompetenzwerte nach soziodemographischen Merkmalen wie beispielsweise dem Migrationshintergrund und dem Bildungshintergrund der Eltern. Die These ist nun, dass die Einführung der NMS dann zu mehr Chancengerechtigkeit beiträgt, wenn der insgesamt Abstand zu den AHS sinkt und/oder die relative Benachteiligung bestimmter Schüler*innengruppen abnimmt, also wenn beispielsweise Schüler*innen mit Migrationshintergrund durch die Einführung der NMS einen überdurchschnittlichen Kompetenzzugewinn aufweisen können.

Dieser Fragestellung wird nun im Anschluss – der Verfügbarkeit publizierter Ergebnisse geschuldet – zunächst für den Fachbereich Englisch und im Anschluss für den Fachbereich Mathematik nachgegangen. Im Fall der Englischkompetenzen ist eine Analyse der Entwicklung von Chancengerechtigkeit parallel zur Einführung von Neuen Mittelschulen abhängig vom Migrationshintergrund sowie der Bildung der Eltern, im Fall der Mathematikkompetenzen alleine für den Migrationshintergrund möglich.

In Tabelle 5 werden die Kompetenzwerte im *Fachbereich Englisch* im Vergleich der Jahre 2013 und 2019 von Schüler*innen der HS/NMS und AHS insgesamt sowie differenziert nach Migrationshintergrund ausgewiesen. Dabei zeigen sich zunächst deutliche Unterschiede der Kompetenzwerte zwischen AHS und HS/NMS und andererseits in beiden Schulformen zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund. 2019 beträgt das durchschnittliche Kompetenzniveau in HS/NMS 525 Punkte, jenes in AHS 617 Punkte. Die Streuung – ausgedrückt durch den Interquartilsabstand, der 50 % aller Beobachtungen um den Mittelwert herum erfasst – in den AHS ist mit 90 Kompetenzpunkten zudem eine deutlich geringere wie in HS/NMS mit 123. Darüber hinaus fällt die Differenz in den Kompetenzwerten nach Migrationshintergrund zum Messzeitpunkt 2019 in den HS/NMS mit 24 Kompetenzpunkten deutlich höher aus als in den AHS mit nur 6 Kompetenzpunkten. Aus diesen Ergebnissen kann ein erster Hinweis für das Thema der Chancengerechtigkeit abgeleitet werden: Die Benachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund ist in den AHS deutlich geringer ausgeprägt als in den HS/NMS. Da dieses Querschnittsergebnis jedoch auch sehr stark durch Selektionspraktiken beeinflusst wird, wer welche Schulform besucht,² lohnt (unter der

2 Aufgrund unterschiedlicher soziodemographischer Zusammensetzung der Schüler*innenpopulationen in AHS und HS/NMS werden die Kompetenzwerte meist absolut sowie nach Kontrolle für diese sozialen Kompositionseffekte ausgewiesen. Nach Kontrolle für soziale Unterschiede fallen Kompetenzdifferenzen (beispielsweise in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund) deutlich niedriger aus. Da in diesem Beitrag jedoch primär die zeitliche Entwicklung von Interesse ist, kann unter der Annahme stabiler Selektionslogiken der Fokus auf den Bruttowerten verbleiben.

Annahme gleicher Selektionslogiken zu beiden Beobachtungszeitpunkten) zur Beantwortung der Fragestellung nach der Chancengerechtigkeit ein Blick auf die zeitliche Entwicklung von 2013 bis 2019, wie sich die Kompetenzunterschiede nach Migrationshintergrund entwickelt haben. Dabei sind die Kompetenzdifferenzen in den HS/NMS von 34 auf 24 Punkte und in den AHS von 18 auf 6 Punkte gefallen. Relativ betrachtet kommt der stärkere Rückgang des Nachteils für Migrant*innen in den AHS durch die Darstellung in Abbildung 6 noch deutlicher zum Ausdruck.

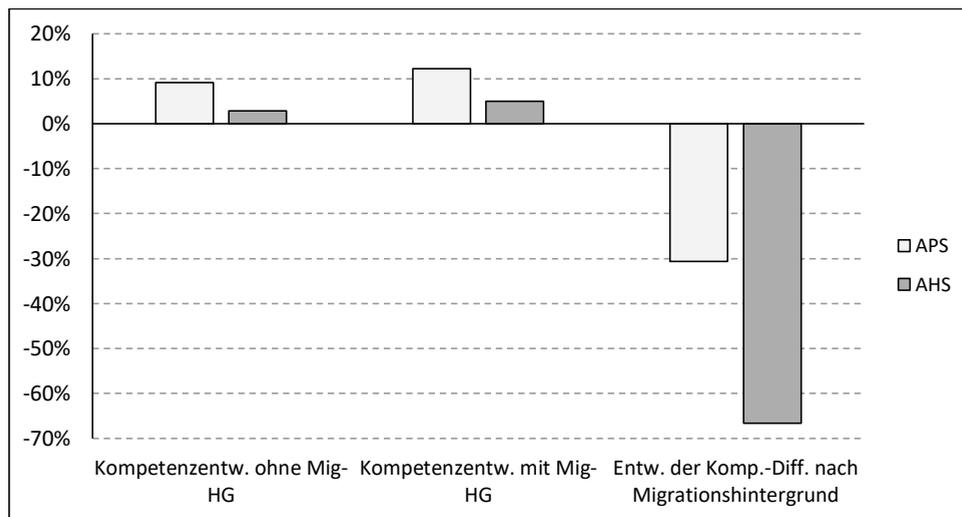
Tabelle 5: Kompetenzwerte in Englisch nach Migrationshintergrund und Schulform im Zeitvergleich

		Kompetenzwert Mittel / Streuung	Kompetenzwert** SuS ohne Mig-HG	Kompetenzwert** SuS mit Mig-HG	Differenz in Kompetenzwerten
2013	APS*	479 (IQA: 416–539)	486	452	34
	AHS	600 (IQA: 556–645)	602	584	18
2019	APS*	525 (IQA: 463–587)	531	507	24
	AHS	617 (IQA: 573–663)	619	613	6

Quellen: Schreiner & Breit, 2014 sowie Bundesinstitut – BIFIE, 2020.

* Die in der Publikation (Schreiner & Breit, 2014) ausgewiesenen Kompetenzwerte für HS und NMS werden entsprechend der Verteilung der getesteten Schüler*innen (75,8% = HS, 24,2% = NMS) zu einem APS-Wert umgerechnet.

** Ausgewiesene Kompetenzwerte sind Durschnitte der Einzelwerte für Lesen, Hören und Schreiben.



Quellen: Schreiner & Breit, 2014 sowie Bundesinstitut – BIFIE, 2020

Abbildung 6: Relative Entwicklung der Schüler*innen-Kompetenzwerte in Englisch nach Migrationshintergrund und Schulform 2013–2019

Demnach sind die Kompetenzunterschiede (vor Berücksichtigung sozialer Zusammensetzung) in den HS/NMS um rund 31% gesunken in den AHS jedoch um zwei Drittel (67%) und damit nochmals viel deutlicher. Dieses Ergebnis unterstützt die stellenweise zuvor bereits gezogene Conclusio, dass die Etablierung der NMS über weite Strecken

keinen sichtbaren Beitrag zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit geleistet hat. Auf den zweiten Blick lässt sich jedoch auch gut erkennen, dass der Kompetenzanstieg (relativ und absolut) in den HS/NMS sowohl bei Schüler*innen mit (+12 % respektive 55 Kompetenzpunkte) als auch bei Schüler*innen ohne Migrationshintergrund (+9 % respektive 45 Kompetenzpunkte) im Vergleich zwischen den beiden Beobachtungszeitpunkten ein höherer gewesen ist, als dies in den AHS der Fall war (+5 % / 29 Kompetenzpunkte bzw. +3 % / 17 Kompetenzpunkte). Dieses stärkere Wachstum des Kompetenzniveaus in der APS generell sowie spezifisch bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund kann als ein Anstieg der Chancengerechtigkeit durch die Etablierung der NMS interpretiert werden, obwohl berücksichtigt werden muss, dass ein Wachstum auf insgesamt höherem Niveau schwieriger zu realisieren ist.

Ein traditioneller Ansatzpunkt für die Betrachtung von Chancen(un)gleichheit bzw. Chancengerechtigkeit über den Migrationshintergrund hinaus ist das Bildungsniveau des Elternhauses. Je höher das Bildungsniveau im Herkunftskontext, desto höher die Chancen der Kinder, ebenfalls höhere Abschlüsse zu erlangen und umgekehrt (Bourdieu & Passeron, 1971). Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich in Tabelle 6, wo Kompetenzwerte in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern aber auch differenziert nach Schulform und im Zeitverlauf dargestellt werden. Demnach betragen im Jahr 2019 in den APS (=NMS) die Kompetenzwerte von Schüler*innen, deren Eltern maximal über Pflichtschulniveau verfügen, 490 Punkte, während sie 544 betragen, wenn die Eltern Tertiärbildung aufweisen. In den AHS steigen die entsprechenden Werte von 594 bis 628. Die Differenz beträgt also im Fall der NMS 54 und im Fall der AHS 34 Kompetenzpunkte.

Tabelle 6: Kompetenzwerte in Englisch nach Bildungsniveau der Eltern und Schulform im Zeitvergleich

		Komp.** bei Elt. max. PS	Komp. bei Elt. Berufsbildung	Komp. bei Eltern Matura	Komp. bei Eltern Tertiär	Diff. PS/Tertiär Kompetenzw.
2013	APS*	441	476	495	519	78
	AHS	567	584	592	616	49
2019	APS	490	520	531	544	54
	AHS	594	605	611	628	34

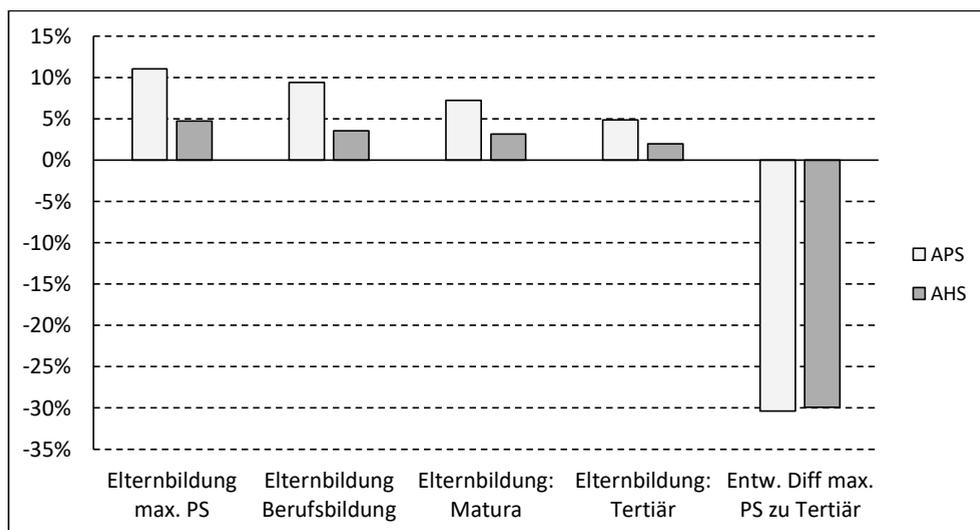
Quellen: Schreiner & Breit, 2014 sowie Bundesinstitut – BIFIE, 2020

* Die in der Publikation (Schreiner & Breit, 2014) ausgewiesenen Kompetenzwerte für HS und NMS werden entsprechend der Verteilung der getesteten Schüler*innen (75,8 % = HS, 24,2 % = NMS) zu einem APS-Wert umgerechnet.

** Ausgewiesene Kompetenzwerte sind Durschnitte der Einzelwerte für Lesen, Hören und Schreiben.

Im Zeitverlauf von 2013 bis 2019 betrachtet sind die Kompetenzwerte bei niedrigem Bildungshintergrund in den NMS von 441 auf 490 angestiegen, jene bei hohem Bildungshintergrund von 519 auf 544. Dies entspricht – erkennbar in Abbildung 7 – einem Wachstum von 11 % im einen und von 5 % im anderen Fall. Die korrespondierenden Wachstumsraten an den AHS betragen 5 % bzw. 2 % und liegen damit deutlich niedriger. Das Kompetenzniveau in der APS wächst über alle Bildungshintergründe hinweg demnach deutlich stärker, was auch als Anstieg der Chancengerechtigkeit durch die Etablierung der NMS interpretiert werden kann, insofern es durch verstärk-

te Anstrengungen in den NMS zu einer erhöhten Bedingungs- und in weiterer Folge Ergebnisgleichheit kommt. Der Abstand der Kompetenzniveaus zwischen höchster und niedrigster Elternbildung sinkt, tut dies jedoch simultan in beiden Schulformen: sowohl die APS als auch die AHS weisen hier einen Rückgang von rund 30 % auf, wodurch die Chance, die relative Benachteiligung von Schüler*innen aus geringqualifizierten Elternhäusern im Vergleich zu den AHS überproportional zu reduzieren seitens der NMS ungenützt bleibt. Dies ändert jedoch nichts an dem Befund, dass Schüler*innen aus bildungsfernen Elternhäusern das insgesamt höchste Kompetenzwachstum aufweisen, wodurch sich die Chancengerechtigkeit in Folge der NMS-Etablierung erhöht hat.



Quellen: Schreiner & Breit, 2014 sowie Bundesinstitut – BIFIE, 2020

Abbildung 7: Relative Entwicklung der Schüler*innen-Kompetenzwerte in Englisch nach Bildungshintergrund der Eltern und Schulform 2013–2019

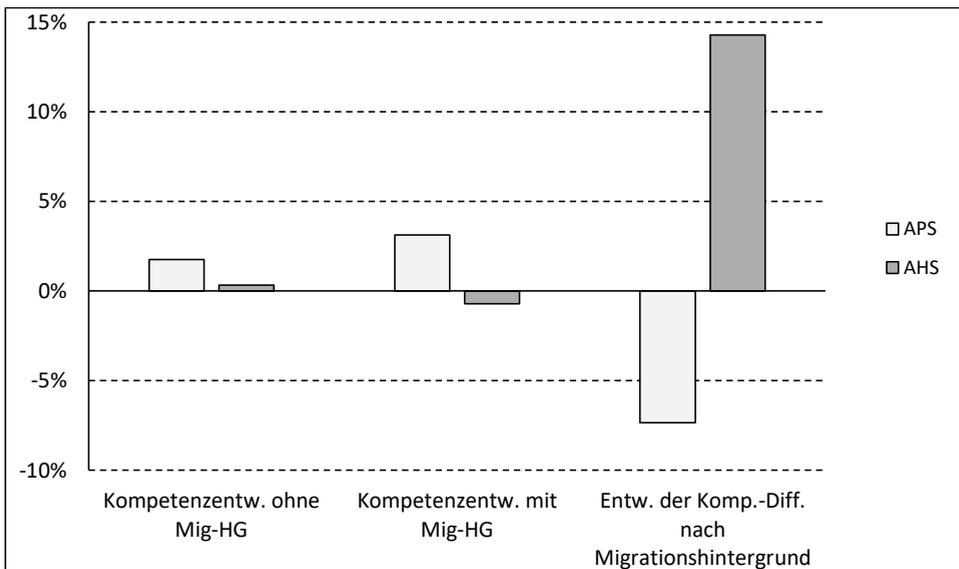
Die Bildungsstandards wurden auch im *Kompetenzbereich Mathematik* erhoben und in diesem Kontext ist für die Frage der Chancengerechtigkeit im Zusammenhang mit der NMS-Einführung wieder eine Analyse der Gesamtentwicklung sowie abhängig vom Migrationshintergrund möglich. Insgesamt betrachtet ist das Kompetenzniveau in den HS/NMS im Zeitraum 2012 bis 2017 von 504 auf 511 Punkte gestiegen, während es in den AHS beinahe konstant geblieben ist. Das kann bereits als erster Hinweis für gestiegene Chancengerechtigkeit gewertet werden. Darüber hinaus erreichen im Jahr 2017 Schüler*innen mit Migrationshintergrund in den APS 463 Kompetenzpunkte und Schüler*innen ohne Migrationshintergrund 526. Die Differenz beträgt demnach 63. In den AHS reicht der Range im selben Erhebungsjahr von 560 bis 608, beträgt also 48 Kompetenzpunkte Unterschied. Die Selektivität in Abhängigkeit von diesem soziodemographischen Merkmal ist in den AHS also geringer ausgeprägt als in den APS. Wie in Tabelle 7 dargestellt, hat sich aber im Vergleich zu den Werten von 2012 die Differenz in den Mathematikkompetenzen abhängig vom Migrationshintergrund im Fall der APS (leicht) verringert, während sie in den AHS (leicht) angestiegen ist.

Tabelle 7: Kompetenzwerte in Mathematik nach Migrationshintergrund und Schulform im Zeitvergleich

		Kompetenzwert Mittel / Streuung	Kompetenzwert SuS ohne Mig-HG	Kompetenzwert SuS mit Mig-HG	Differenz in Kompetenzw.
2012	APS	504 (IQA: 442–564)	517	449	68
	AHS	600 (IQA: 549–649)	606	564	42
2017	APS	511 (IQA: 449–570)	526	463	63
	AHS	599 (IQA: 543–654)	608	560	48

Quellen: Schreiner & Breit, 2013 sowie Schreiner et al., 2018.

Die Verringerung der Differenz ist darauf zurückzuführen, dass mutmaßlich aufgrund der Etablierung der NMS die Mathematikkompetenzwerte von Schüler*innen mit Migrationshintergrund überproportional gestiegen sind, was als weiteres Indiz für gestiegene Chancengerechtigkeit gewertet werden kann. Beide Befunde zur gestiegenen Chancengerechtigkeit (das insgesamt stärkere Wachstum der Kompetenzen in den APS verglichen zu den AHS sowie die relative Verbesserung für Migrant*innen) werden in Abbildung 8 deutlich sichtbar.



Quellen: Schreiner & Breit, 2013 sowie Schreiner et al., 2018.

Abbildung 8: Relative Entwicklung der Schüler*innen-Kompetenzwerte in Mathematik nach Migrationshintergrund und Schulform 2012–2017

5. Schlussfolgerungen zur Chancengerechtigkeit

Zunächst einmal ist es für ein Fazit notwendig, die zuvor diskutierten empirischen Befunde zur Chancengerechtigkeit zusammenzutragen.

- Was die Bildungslaufbahnen betrifft zeigt sich zunächst ein eher ernüchterndes Bild:
- Die sozialen Unterschiede am Übergang von der Primar- auf die Sekundarstufe I sind in der letzten Dekade (und damit im Zeitraum der zunehmenden Etablierung der NMS) gewachsen.
 - Die Überrepräsentation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund an den NMS steigt und zugleich wächst ihre Unterrepräsentation an den AHS-Unterstufen.
 - Die Abbruchanteile an maturaführenden Schulen bei einer Vorbildung in den HS/NMS wachsen, was ebenso wie die beiden vorangegangenen empirischen Befunde auf eine Reduktion von Chancengerechtigkeit hindeutet.
 - Es steigt jedoch die Übertrittschance in eine maturaführende Schulform nach einem NMS-Besuch stärker an als in Folge einer AHS-Unterstufenausbildung, wobei die Quoten der letztgenannten bereits so hoch sind, dass sie kaum noch steigen können. Das Faktum steigender Übertrittschancen nach einem NMS-Besuch bleibt jedoch bestehen und wird in seiner chancengerechtigkeitsfördernden Wirkung auch noch durch die Erkenntnis unterstützt, dass die Übertrittschancen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund überproportional angestiegen sind.

Ein generell positiveres Bild in Hinblick auf die Chancengerechtigkeit offenbart ein Blick auf die Entwicklung des Kompetenzniveaus:

- Das Kompetenzniveau in Englisch steigt bei den NMS stärker als in den AHS und innerhalb der NMS nochmal stärker für Schüler*innen mit Migrationshintergrund.
- Das Kompetenzniveau in Englisch steigt innerhalb der NMS nochmal stärker für Schüler*innen aus bildungsfernen Elternhäusern als für Kinder mit einer bildungsaffinen Herkunft.
- Das Kompetenzniveau in Mathematik steigt bei den NMS insgesamt stärker als in den AHS und innerhalb der NMS nochmal stärker für Schüler*innen mit Migrationshintergrund.

Insgesamt ist das Ergebnis damit ein differenziertes. Die Umstellung von Hauptschulen auf Neue Mittelschulen hatte kaum Auswirkungen auf die „Aspirations“ (MacLeod, 1987) oder auch die Abwägung der Opportunitätskosten (Breen & Goldthorpe, 1997) beim ersten entscheidenden Bildungsübergang von der Primar- in die Sekundarstufe I. Wobei diese Selektionsmechanismen auch kaum direkt von den NMS beeinflusst werden können. Vielmehr ist hier ein indirekter Effekt erwartbar, wenn das Image der Institution sich wandelt und so auch stärker bevorzugte Schüler*innenpopulationen angesprochen werden. Worauf die NMS jedoch direkten Einfluss hat, ist die Entwicklung der Schüler*innen während des Besuchs dieser Schulform und sind die Zukunftsentwürfe, mit denen sie diese verlassen. In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse hinsichtlich der Chancengerechtigkeit durchaus bemerkenswert. So steigt das Kompetenzniveau in NMS stärker an und es profitieren innerhalb der Schulform oftmals auch

die benachteiligten Schüler*innengruppen nochmals stärker. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Investitionen der NMS in Bedingungsungleichheit (Roemer, 1998) zu vermehrter Ergebnisgleichheit (Coleman, 1967) führen und das Ausmaß primärer Herkunftseffekte (Boudon, 1974) einzudämmen imstande sind. Schließlich lässt sich auch ein Effekt bei den sekundären Herkunftseffekten und den „Aspirations“ im Anschluss an die Absolvierung der NMS feststellen, insofern die Übertrittsraten in höhere Bildung steigen. Dass die v.a. bei höheren Schulformen umso stärker ausgeprägte Selektivität anhand des kulturellen Kapitals schließlich dafür sorgt, dass Ansätze der Chancengleichheit teilweise wieder zur Illusion werden (Bourdieu & Passeron, 1971) entzieht sich letztlich auch wieder dem direkten Einflussbereich der NMS und legt den Handlungsimperativ mehr in die Hände maturaführender Schulen auf der Sekundarstufe II.

Von einer übergeordneten Warte aus betrachtet zeichnet sich demnach ein insgesamt positives Bild, was den Beitrag der NMS zur Chancengerechtigkeit betrifft, ab. So sind die empirischen Ergebnisse zu den Laufbahnen, die den Anstieg von Chancengerechtigkeit auf den ersten Blick als zweifelhaft erscheinen lassen, meist nicht im unmittelbaren Einflussbereich der NMS angesiedelt, sondern im Bereich der zuführenden und abnehmenden Schulformen zu verorten. Dort jedoch, wo die NMS vergleichsweise unmittelbaren Einfluss haben, wie die Kompetenzentwicklung sowie den Übertritt in die Sekundarstufe II, zeigen sich Entwicklungen, die die These unterstützen, dass die Etablierung der Neuen Mittelschule zu einem Anstieg von Chancengerechtigkeit v.a. auch für Benachteiligte beigetragen hat, womit sie ihrer Zielsetzung gerecht geworden ist. Das ist in Zeiten sich verschärfender sozialer Unterschiede eine durchaus bemerkenswerte Leistung.

Ob und inwieweit die bildungspolitischen Veränderungen dieser Schulform in den letzten Jahren dazu angetan sein werden, diesen positiven Trend fortzusetzen, wird sich erweisen müssen. Aufgrund der nunmehr wieder stärkeren Akzentuierung selektiver Elemente im Zuge des Wandels der Neuen Mittelschulen zu den Mittelschulen sind zumindest Zweifel daran angebracht.

Literatur

- Bauer, F., Hauer, B. & Neuhofer, M. (2005). Österreich im PISA-Schock? *WISO-Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift*, 28(1), 111–137.
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2012). *Die neue Mittelschule. Gesetzesentwurf und Lehrplanverordnung. Presseinformationen zum Hintergrundgespräch mit Bildungsministerin Dr. Claudia Schmied*. BMUKK. https://www.nmsperg.eduhi.at/images/stories/pdf/nms_entwurf.pdf [21.07.22].
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. John Wiley and Sons.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Breen, R. & Goldthorpe, J.H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
- Bundesinstitut – BIFIE. (Hrsg.) (2020). *Standardüberprüfung 2019, Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*.

- Coleman, J. S. (1967, Oktober). *The Concept of Equality of Educational Opportunity*. Paper prepared for a conference on the U.S. Office of Education report on Equality of Educational Opportunity, Harvard, October 21, 1967.
- Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber C. (Hrsg.). (2015). *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*. Leykam.
- Haider, G. & Reiter, C. (Hrsg.). (2004). *PISA 2003 – Nationaler Bericht: Ergebnisse des OECD-PISA Projekts*. Leykam.
- MacLeod, J. (1987). *Ain't No Makin' It: Leveled Aspirations in a Low-Income Neighborhood*. Westview Press.
- Neubacher, M., Ober, M., Wimmer & C. & Hartl M. (2019). Die Kompetenzen der Schüler/innen in der Zusammenschau aller Standardüberprüfungen des ersten Zyklus. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven*. (S. 55–85). Waxmann.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD Publishing.
- Parlament Österreich. (2012). *Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz, das Schulpflichtgesetz 1985, das Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz, das Schulzeitgesetz 1985, das Land- und forstwirtschaftliche Bundesschulgesetz, das Bildungsdokumentationsgesetz, das Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland, das Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten, das Privatschulgesetz und das Religionsunterrichtsgesetz geändert werden*. 1631 der Beilagen XXIV. GP – Regierungsvorlage – Materialien. Verfügbar unter https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I_01631/fname_239273.pdf [21.07.2022].
- Petrovic, A. & Svecnik, E. (2015). Das Projekt NMS – Implementierung, Modellentwicklung und Umsetzung. In F. Eder, H. Altrichter, F. Hofmann & C. Weber (Hrsg.), *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten* (S. 13–22). Leykam.
- Roemer, J. E. (1998). *Equality of Opportunity*.
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2013). *Standardüberprüfung 2012, Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Salzburg.
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014). *Standardüberprüfung 2013, Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Salzburg.
- Schreiner, C., Breit S., Pointinger, M., Pacher, K., Neubacher, M. & Wiesner, C. (Hrsg.). (2018). *Standardüberprüfung 2017, Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*, BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Salzburg.
- Statistik Austria. (2008). *Bildung in Zahlen 2006/07, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2009). *Bildung in Zahlen 2007/08, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2010). *Bildung in Zahlen 2008/09, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2011). *Bildung in Zahlen 2009/10, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2012). *Bildung in Zahlen 2010/11, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2013). *Bildung in Zahlen 2011/12, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2014). *Bildung in Zahlen 2012/13, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2015). *Bildung in Zahlen 2013/14, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2016). *Bildung in Zahlen 2014/15, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2017). *Bildung in Zahlen 2015/16, Tabellenband*.
- Statistik Austria. (2018). *Bildung in Zahlen 2016/17, Tabellenband*.

Statistik Austria. (2019). *Bildung in Zahlen 2017/18, Tabellenband*.

Statistik Austria. (2020). *Bildung in Zahlen 2018/19, Tabellenband*.

Statistik Austria. (2021). *Bildung in Zahlen 2019/20, Tabellenband*.

Steiner, M. (2019). *Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung: Ein sozialer Fortschritt durch Bildung? Eine theoretische und empirische Aufarbeitung*. Waxmann.

Wimmer, C. & Oberwimmer K. (2021). Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 250–285).

Autorinnen und Autoren

Agostini, Evi, Ass.-Prof.ⁱⁿ dott.^{ssa} mag.^a phil. habil. Ph.D., Tenure-Track-Professorin am Institut für Lehrer*innenbildung und am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Arbeitsschwerpunkte: (Phänomenologische) Lern- und Lehrtheorien, Ästhetische Bildung, Responsive Unterrichts- und Schulentwicklung; Pädagogische Ethik.

E-Mail: evi.agostini@univie.ac.at

Altrichter, Herbert, em.o.Univ.-Prof., Dr.phil., Professor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Johannes Kepler Universität Linz. Gründungsvorsitzender der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen; Ausbildung zum systemischen Organisationsberater; Gründung von wissenschaftlichen Zeitschriften. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Bildungsreform, Governance des Bildungswesens, Lehrerbildungsforschung.

E-Mail: herbert.altrichter@jku.at

Bachmann, Helmut, Ministerialrat i.R. war Hauptschullehrer und Lehrer für Polytechnische Schulen. Er absolvierte Studien der Politikwissenschaft und Pädagogik und übernahm im Bundesministerium für Bildung (BMB) die Projektleitung der NMS-Entwicklungsarbeit, zuletzt war er dort Abteilungsleiter.

Bauer-Hofmann, Sonja, Mag.^a, externe Lehrende und Doktorandin der Forschungsabteilung für Schule, Bildung und Gesellschaft am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Ehemalige wiss. Projektmitarbeiterin im NOESIS-Evaluationsprojekt. Forschungsschwerpunkte: International vergleichende Schul- und Bildungsforschung, historische Schul- und Bildungsforschung, Schultheorie(n), Bildung und Politik.

E-Mail: sonja.bauer-hofmann@univie.ac.at

Eder, Ferdinand, Dr., Universitätsprofessor i.R. für Pädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Paris Lodron Universität Salzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Bildungsforschung, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Evaluation, berufliche Interessenforschung.

E-Mail: ferdinand.eder@sbg.ac.at

Ettl, Karin, MA BEd, Schulleiterin, Masterstudium Bildungsmanagement und Schulentwicklung, Lehrende am Institut für Fortbildung und Schulentwicklung I an der PH-OÖ. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufseinstieg (Induktionsphase), Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung.

E-Mail: karin.ettl@ph-ooe.at

George, Ann Cathrice, PDⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Dipl.-Stat., Senior Researcher im Referat „Forschungs- und Projektservices“ des Instituts des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen mit Lehrauftrag an der Paris Lodron Universität Salzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung, Kompetenzmodellierungen.

E-Mail: anncathrice.george@iqs.gv.at

- Grinner, Karin**, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Hochschulprofessorin für Allgemeine Pädagogik und Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule OÖ; Ausbildung als Beraterin für Schulentwicklung. Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung, Schulporträtforschung.
E-Mail: karin.grinner@ph-ooe.at
- Hagenauer, Gerda**, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Professorin für Bildungswissenschaft am Fachbereich Erziehungswissenschaft (Abteilung Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis) und der School of Education, Universität Salzburg. Forschungsschwerpunkte: Emotionen, Motivation und Sozialbeziehungen in Schule und Hochschule, Lehrer*innenbildung und Mixed-Methods.
E-Mail: gerda.hagenauer@plus.ac.at
- Hofbauer, Christoph**, MA, BEd ist Leiter des Zentrums Lehren-Lernen an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Von 2012 bis 2021 leitete er das Zentrum für Lernende Schulen (bis 2018 gemeinsam mit Tanja Westfall-Greiter).
E-Mail: christoph.hofbauer@ph-noe.ac.at
- Hirczy, Markus**, MA, Verwaltungspraktikant der Abteilung „Wissenschaftliche Services und Forschungsunterstützung“ am Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Berufliche Erfahrung als Projektmitarbeiter in der privaten Markt- und Meinungsforschung und als Studienassistent des Instituts für Wirtschaftssoziologie der Universität Wien.
E-Mail: markus.hirczy@iqs.gv.at
- Jesacher-Rößler, Livia**, Mag.^a PhD ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Educational Governance und Educational Change an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ihr Forschungsinteresse liegt im Bereich der (regionalen) Schulentwicklung mit besonderem Blick auf Leadership-Forschung und Steuerungsfragen (Educational Governance).
E-Mail: livia.jesacher-roessler@fau.de
- Katschnig, Tamara**, Univ.-Doz.in Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Hochschulprofessur für Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Ehemalige stellvertretende Projektleitung des Evaluationsprojekts NOESIS. Forschungsschwerpunkte: Übergänge im Bildungswesen, Längsschnittforschung, quantitativ empirische Bildungsforschung, Fort- und Weiterbildung, Schulangst, Angst von Lehrer*innen, Burnout, Schulklima, Klassenklima.
E-Mail: tamara.katschnig@kphvie.ac.at
- Kemethofer, David**, HS-Prof. Mag. Dr., Hochschulprofessur für empirische Bildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Vorsitzender der ÖFEB-Sektion für Schulforschung und Schulentwicklung. Forschungsschwerpunkte: Schulleitungs- und Schulentwicklungsforschung.
E-Mail: david.kemethofer@ph-ooe.at

Kern, Augustin, MR i.R. war zunächst AHS-Lehrer und ab 1993 im Unterrichtsministerium. Dort verantwortete er die folgenden Themenbereiche Lehrplanarbeit, Schulentwicklung, Schulautonomie. Er arbeitete seit 2001 am Bildungsstandards-Projekt mit und übernahm von 2008 bis 2015 als stellvertretender Sektionsleiter der Sektion Allgemeinbildung u.a. die Koordination für die Bildungsstandards in der Allgemeinbildung. Von 2015 bis Juli 2018 war er Gruppenleiter für „Qualitätsentwicklung und Unterrichtsprinzipien“.

Kilian, Michaela, BA, Mag.^a, Externe Lehrende und Doktorandin der Forschungsabteilung für Schule, Bildung und Gesellschaft am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien sowie Lehrerin an einer Niederösterreichischen Mittelschule. Ehemalige wiss. Projektmitarbeiterin im NOESIS-Evaluationsprojekt. Forschungsschwerpunkte: Übergänge im Bildungswesen, quantitativ empirische Bildungsforschung, Längsschnittforschung, soziale Beziehungen in der Schule, Schul- und Klassenklima.

E-Mail: michaela.kilian@univie.ac.at

Knapp, Mariella, MMag.^a, externe Lehrende und Doktorandin der Forschungsabteilung für Schule, Bildung und Gesellschaft am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Ehemalige wiss. Projektmitarbeiterin im NOESIS-Evaluationsprojekt. Forschungsschwerpunkte: Bildung und Region, regionale Schulentwicklung, international vergleichende Schulleitungsforschung, Übergänge im Bildungswesen, quantitativ-empirische Bildungsforschung.

E-Mail: mariella.knapp@univie.ac.at

Mikusch, (vormals Werkl) Tanja, Mag.^a, Professorin und Stabsstelle für Hochschulentwicklung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Doktorandin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität und ehemalige Projektkoordinatorin des Evaluationsprojekts NOESIS. Forschungsschwerpunkte: International vergleichende Bildungsforschung, Hochschulforschung, Wissenschaftsorganisation und Wissenschaftsmanagement, Drittmittelforschung, Projektmanagement.

E-Mail: tanja.mikusch@kphvie.ac.at

Müller, Florian, a.Prof. Dr., seit 2006 am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt tätig. Forschungsschwerpunkte: Motivationspsychologie, Interessenforschung, Lehrerbildungsforschung sowie die Analyse von Lehr-Lernumwelten, insbesondere in Schule und Hochschule.

E-Mail: florian.mueller@aau.at

Nekula, Kurt, MR.i.R startete als Hauptschullehrer sowie Fortbildner in der Lehrer/-innenaus- und Fortbildung. Er war ferner Geschäftsführer der Kinderfreunde und der Gesellschaft Österr. Kinderdörfer sowie Bundeselternvertreter und PH-Hochschulratsmitglied in Wien und NÖ. Er übernahm dann die Leitung der Sektion I für Allgemeinbildung, Pädagogische Hochschulen, BIFIE und Qualitätsentwicklung im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Er war außerdem als Schulombudsmann tätig.

- Neubacher, Maria**, Mag.^a, seit 2019 Leiterin des Referats „Forschungs- und Projektser-vices“ am Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schul-wesen. Davor verantwortete sie als Researcherin und Teamleiterin am Bun-desinstitut BIFIE (Vorgängerinstitution) die Berichterstattung im Rahmen der Bildungsstandardüberprüfungen. Forschungsschwerpunkte: Empirische Bil-dungsforschung, Bildungssoziologie, Chancengleichheit.
E-Mail: maria.neubacher@iqs.gv.at
- Neuweg, Hans Georg**, Univ.-Prof. Dr. ist Universitätsprofessor an der Johannes Kep-ler Universität Linz, Österreich, und leitet die dortige Abteilung für Wirtschafts- und Berufspädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Implizites Wissen, Allgemeine Di-daktik, Wirtschaftsdidaktik, Lehrerbildung, schulische Leistungsbeurteilung, Achtsamkeit und Meditation.
E-Mail: georg.neuweg@jku.at
- Schneltzer, Wolfgang**, begann zunächst als Hauptschullehrer und übernahm dann das Amt des Schulleiter. Er war außerdem als Schulentwickler tätig. Es folgte ein Wechsel in die Schuladministration, wo er als Bezirksschulinspektor, Pflicht-schulinspektor resp. Schulqualitätsmanager tätig war. Schneltzer übernahm außerdem Lehraufträge an der PH Steiermark und der Karl Franzens Universi-tät Graz.
- Schratz, Michael**, Univ.-Prof.i.R. Dr., Professor für Schulpädagogik an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck und Gründungsdekan der School of Education (Fakultät für LehrerInnenbildung). Sein Forschungsinteresse liegt in den Be-reichen Leadership und Lernen. Als Mitbegründer der Leadership Academy in Education unterstützt er u.a. transformationale Führung im Bildungsbereich.
E-Mail: michael.schratz@uibk.ac.at
- Schubert, Andreas**, MA, ist Lehrer an einer Mittelschule und Mitarbeiter an der Pädag-ogischen Hochschule Niederösterreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunk-te: Teacher Leadership, Professionalisierung im Kontext der Mittelschule, Unter-richtsentwicklung im Bereich Mathematik.
E-Mail: andreas.schubert@ph-noe.ac.at
- Sonntag, Miriam**, Mag.^a war Förderschullehrerin in Deutschland, Mitarbeiterin am In-stitut für Sonderpädagogik, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Tirol Innsbruck, Leitung Pädagogisches Be-ratungszentrum Innsbruck, Fortbildungstätigkeiten (Deutschland, Österreich, Republik Moldau, Ukraine). Derzeit arbeitet sie als Universitätsassistentin am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
E-Mail: miriam.sonntag@uibk.ac.at
- Steiner, Mario**, Mag. Dr., Leiter der Forschungsgruppe Bildungsforschung und Beschäf-tigung am IHS – Institut für Höhere Studien in Wien. Forschungsschwerpunk-te: Selektion und soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Analyse von Bildungs- und Berufslaufbahnen, Evaluation und kontrafaktische Wirkungsanalysen von bildungspolitischen Maßnahmen und Programmen.
E-Mail: msteiner@ihs.ac.at

Swatek, Elisabeth, Dr.ⁱⁿ, arbeitet seit November 2021 als Senior Lecturer am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Universität Innsbruck in der Forschungsgruppe zur Lehrer*innenbildung und Professionalisierung und hält Lehrveranstaltungen aus den bildungswissenschaftlichen Grundlagen im Lehramtsstudium.

E-Mail: elisabeth.swatek@uibk.ac.at

Walenta-Bergmann, Jakob, Mag., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Referat „Forschungs- und Projektservices“ des Instituts des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung, Bildungsindikatoren, schulische, ausbildungsbezogene und berufliche Übergänge, Lehrer*innenbildung.

E-Mail: jakob.walenta-bergmann@iqs.gv.at

Wallner-Paschon, Christina, Mag.^a, Leitung des Referats Internationale Studien (Abteilung Wissenschaftliche Produkte). Forschungsschwerpunkte: Internationales Bildungsmonitoring mit Schwerpunkt Lesekompetenz, Emotion, Motivation, Alternativpädagogik.

E-Mail: Christina.Wallner-Paschon@iqs.gv.at

Weber, Christoph, HS-Prof. Mag. Dr., Hochschulprofessur für empirische Bildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Vorsitzender der ÖFEB-Sektion empirische pädagogische Forschung. Forschungsschwerpunkte: Bildungsungleichheiten, Lehrer*innenbildungsforschung.

E-Mail: christoph.weber@ph-ooe.at

Wieser, Martin, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der School of Education der Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Motivationsforschung und Musikerziehung.

E-Mail: martin.wieser@aau.at

Windisch, Monika, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, lehrte an Förderschulen und in inklusiven Settings der Sekundarstufe I, war Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Tirol (Schwerpunkt Inklusion), Lehrbeauftragte an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Beratungslehrerin in der Primar- und Sekundarstufe (Schwerpunkt: Soziale und emotionale Entwicklung), derzeit ist sie tätig als Psychotherapeutin, Supervisorin und Coach in freier Praxis.

E-Mail: office@monika-windisch.at

Zehetmeier, Stefan, a.Prof. Dr., seit 2002 Mitarbeiter am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Professionalitätsentwicklung und Fortbildung von Lehrkräften, Qualitätssicherung und Evaluation im Bildungsbereich und Wirkungsanalysen von Lehrer*innenfortbildung.

E-Mail: stefan.zehetmeier@aau.at

