



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Neue Mittelschule.

Was wird von ihr erwartet und welche Erwartungen
produzieren diese Erwartungen“

Verfasserin

Nadine Rettinger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Univ. Prof. Dr. Stefan Thomas Hopmann

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere eidesstattlich,

dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient und, dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, August 2012

Kurzfassung der Diplomarbeit

Die vorliegende Diplomarbeit beleuchtet wesentliche Steuerungsprozesse im Mehrebenen-system des österreichischen Schulwesens, die im Zuge der Einführung der Neuen Mittelschule zum Tragen kommen. Diese neue Schulform für die Sekundarstufe I ist seit dem Schuljahr 2008/09 im Schulversuch und soll ab dem Schuljahr 2012/13 schrittweise ins Regelschulwesen übernommen werden und die Hauptschule ersetzen. Alle Vorgaben (Input) an diese wurden zentral vom Bund gesteuert und auch öffentlichkeitswirksam an Erwartungen geknüpft. Somit werden die teils bildungspolitischen, teils gesellschaftspolitischen Erwartungen, die mit der Neuen Mittelschule erreicht werden sollen, ebenfalls vom Bund vorgegeben.

Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind somit sowohl Vorgaben als auch Erwartungen, sowie deren Verknüpfung miteinander. Von Bund zu Land (am Beispiel des Bundeslandes Niederösterreich) wurde im ersten Schritt mittels Dokumentenanalyse dargestellt, wie Vorgaben und Erwartungen an die Neue Mittelschule auf dem Weg von Bund über Land Transformationen unterworfen waren.

Im zweiten Schritt wurden ausführlich die mit den Vorgaben verknüpften Erwartungen an die Neue Mittelschule und Niederösterreichische Mittelschule mittels qualitativer Interviews mit wesentlichen Experten der Bundes- und Landesplanungsebene erhoben und sodann analysiert. Im dritten Schritt wurde die Schulebene mittels quantitativer Inhaltsanalyse der standort-bezogenen Konzepte (Schulprogramme) nach Vorgaben und Erwartungen untersucht. Hier ging es darum herauszufinden, ob und wie die unterste Ebene des Schulsystems einerseits mit den Vorgaben umgeht und andererseits auch darum ob sie die von den hierarchisch übergeordneten Ebenen mit diesen Vorgaben verknüpften Erwartungen aufgreift bzw. teilt.

Der zugrundeliegende Prozess des Auftragshandelns verschiedener Akteure in einem Mehrebenensystem mit jeweils unterschiedlichen Referenzrahmen wird in der vorliegenden Arbeit als Rekontextualisierung aufgefasst und nachgezeichnet. Durch die im Rahmen der Rekontextualisierung entstandenen Transformationen der Vorgaben und Erwartungen wird die Frage aufgeworfen, ob und wie das, was „oben“ angedacht wird, „unten“ – d.h. in den konkreten Schulprogrammen – ankommt.

Auch soll diese Arbeit vor dem Hintergrund, dass die Neue Mittelschule ins Regelschulwesen übernommen werden soll, überprüfen, wie die auf den unterschiedlichen Ebenen im Steuerungsprozess identifizierten Vorgaben und Erwartungen didaktisch zusammenpassen.

Diese ergänzende Analyseperspektive mittels Didaktischem Dreieck soll darüber Aufschluss geben, ob man sich von den Vorgaben, die die Schulen in ihren Schulprogrammen berücksichtigen mussten (und auch tatsächlich berücksichtigt haben), erhoffen kann, dass durch ihre Umsetzung auch automatisch die damit verknüpften Erwartungen erfüllt werden können.

Abstract

The present thesis deals with crucial management processes in the multi-level system of the Austrian school system involved in the introduction of the new school type called “Neue Mittelschule” (“new middle school”). This new type of school for the first secondary stage (Sekundarstufe I) is being tested since 2008/2009 and is to be adopted into the regular school system step by step starting in 2012/13, to replace the school type “Hauptschule”. All input (in the sense of requirements) for this new type of school are defined and managed centrally on the Austrian federal level, where it is also (publicly) connected to expectations. Thus, these expectations – which are partly social policy, partly educational policy – which the “Neue Mittelschule” is supposed to meet, are also defined and managed on the federal level.

The subject of the thesis thus includes both input and expectations, as well as their connections. The thesis first shows, drawing on the results of document analyses, how input and expectations for the “Neue Mittelschule” were subject to transformations from the federal level (“Bund”) to the province level (“Land”, in this case study the “Bundesland Niederösterreich”).

As the second step, the expectations tied to the input for the “Neue Mittelschule” and the Lower Austrian variant “Niederösterreichische Mittelschule” were extensively compiled by means of qualitative interviews with key experts on the federal and province level and then analysed. As the third step, the school or implementation level was investigated by means of quantitative content analysis of the locally developed concepts (“Schulprogramme” or “Standortbezogene Konzepte”), investigating both input and expectations. The aim was to determine whether and how the lowest hierarchical level of the Austrian school system dealt with the input as well as whether and how it picks up or shares the expectations tied to this input by the hierarchically superordinate levels.

The underlying process in which various actors act on directives in a multi-level system, in which each has a different frame of reference, is treated and traced here as a process of recontextualisation. Acknowledging the transformations of both input and expectations caused in the process of recontextualisation, one has to ask whether and how that which is planned “at the top” reaches “the bottom”, i.e. the schools’ localised concepts.

Beyond the above and with a view to the impending adaptation of the “Neue Mittelschule” into the regular school system, the present thesis also aims to critically examine whether and

how the various input and expectations at the different management levels match in terms of their didactic orientation. This complementary analysis by means of the Didactic Triangle aims to show whether there is reason to hope that the input, which the schools had to (and did) follow in their localised concepts, when implemented, can in fact automatically meet the expectations tied to that input.

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
BIFIE	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BMS	Berufsbildende Mittlere Schule
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
D	Deutsch
E	Englisch
HS	Hauptschule
KEL-Gespräch	Kinder-Eltern-Lehrer-Gespräch
LSR für NÖ	Landesschulrat für Niederösterreich
M	Mathematik
Modellplan NÖ	Modellplan Niederösterreich
NMS	Neue Mittelschule
NOESIS	Niederösterreichisches Schulmodell im Schulversuch
NÖMS	Niederösterreichische Mittelschule
NÖ Schulmodell	Niederösterreichisches Schulmodell

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung	1
1.1	Persönliches Forschungsinteresse	1
1.2	Entwicklung der Forschungsfrage.....	4
1.3	Gliederung der Arbeit und methodische Vorgehensweise.....	7
2	Grundsätzliches zur Steuerung im Schulwesen	10
2.1	Management of Placement	10
2.2	Management of Expectations	12
2.3	Accountability im Bildungssystem	13
2.4	Steuerung in Mehrebenensystemen.....	16
2.4.1	Handlungskontexte.....	17
2.4.2	Referenzrahmen	17
2.4.3	Rekontextualisierung.....	20
2.5	Steuerung von Schulversuchen in Österreich.....	21
2.6	Rekontextualisierung im Fall der Schulversuche zur Neuen Mittelschule	23
3	Die Neue Mittelschule auf Bundesplanungsebene: Vorgaben und Erwartungen	29
3.1	Gesetzliche Grundlage für Modellversuche zur Neuen Mittelschule	29
3.2	Projektstruktur der Neuen Mittelschule	31
3.2.1	NMS-Projektteam.....	32
3.2.2	NMS-Entwicklungsbegleitung	33
3.2.3	Wissenschaftliche Begleitung der Neuen Mittelschule.....	35
3.3	Vorgaben an die Neue Mittelschule auf Bundesebene.....	36
3.3.1	Kriterien für die Teilnahme am Modellversuch zur Neuen Mittelschule	36
3.3.2	Minimalvoraussetzungen für Modellschulen	37
3.3.3	Entwicklungsfelder für Modellschulen	38
3.4	Vorgegebene Erwartungen an die Neue Mittelschule.....	40

3.4.1	Individualisierung und Differenzierung	40
3.4.2	Öffnung der Schule.....	41
3.4.3	Soziales Lernen und Integration	41
3.4.4	Chancengleichheit unabhängig vom Geschlecht.....	42
3.4.5	Ganztagsangebote	42
3.4.6	Mehr Kunst- und Kulturprojekte	43
3.4.7	Sport.....	43
3.4.8	Vernetztes Lernen mithilfe des Internets	43
3.5	Resümee der Vorgaben und Erwartungen auf Bundesplanungsebene	45
4	Die Niederösterreichische Mittelschule auf Landesplanungsebene: Vorgaben und Erwartungen.....	47
4.1	Vorgaben der Landesplanungsebene durch den Modellplan.....	47
4.1.1	Pädagogisches Konzept	48
4.1.2	Organisatorisches Konzept	51
4.1.3	Standortbezogene Entwicklungsarbeit.....	55
4.1.4	Evaluation und wissenschaftliche Begleitung	58
4.2	Vorgaben der Landesplanungsebene durch den Konzeptentwurf	59
4.2.1	Organisatorisches Konzept	60
4.2.2	Standortbezogene Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich	62
4.2.3	Pädagogische Schwerpunktsetzungen	66
4.2.4	Weitere Schwerpunkte des Standortes.....	66
4.2.5	Studentafel	67
4.2.6	Evaluierung.....	67
4.3	Vorgegebene Erwartungen an die niederösterreichische Mittelschule.....	68
4.4	Resümee der Vorgaben und Erwartungen auf Landesplanungsebene.....	69
5	Qualitative Analyse: Erwartungen wesentlicher Akteure an die Neue Mittelschule und die Niederösterreichische Mittelschule.....	72
5.1	Methodische Vorgehensweise	72
5.1.1	Leitfadengestützte Experteninterviews.....	72

5.1.2	Auswertung der Interviews	73
5.2	Beschreibung der interviewten Experten	74
5.3	Darstellung des Kontextes der Erwartungen: Schulversuch versus Regelschule	77
5.4	Erwartungen an das Teamteaching mit den Bundeslehrpersonen.....	81
5.5	Erwartungen an einen Unterricht ohne Leistungsgruppen.....	83
5.6	Erwartungen an die äußere Differenzierung ab der 7. Schulstufe.....	86
5.7	Erwartungen an die Lerndesigner bzw. Lerndesignerinnen.....	87
5.8	Erwartungen an eine differenzierende Leistungsbeschreibung.....	88
5.9	Erwartungen an die alternative Zeitorganisation	92
5.10	Weitere Erwartungen der Interviewpersonen.....	94
5.10.1	Öffnung in der Schullandschaft und im Schulhaus.....	95
5.10.2	Chancengerechtigkeit	95
5.10.3	Kompetenzen außerhalb des Fachunterrichts.....	96
5.10.4	Verändertes Rollenbild der Lehrkräfte.....	98
5.10.5	Inklusion bzw. Integration.....	100
5.11	Diskussion der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse	100
6	Quantitative Inhaltsanalyse der standortbezogenen Konzepte	107
6.1	Methodisches Vorgehen.....	107
6.2	Beschreibung der Stichprobe	109
6.3	Standortbezogene Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich.....	110
6.3.1	Schülerzentriertes Arbeiten als wichtiger Unterrichtsgrundsatz.....	111
6.3.2	Projektorientierter Unterricht	115
6.3.3	Angebot an Wahlmöglichkeiten und Kurssystemen	117
6.3.4	Aufbau von Förder- und Stützsystemen.....	119
6.3.5	Zweilehrersysteme	120
6.3.6	Neue Zeitstrukturen der Unterrichtsorganisation.....	121
6.3.7	Bildung von kleinen, überschaubaren Lehrerteams	124

6.3.8	Diskussion der Ergebnisse zu der standortbezogenen Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich	126
6.4	Pädagogische Schwerpunktsetzungen der Standorte.....	127
6.5	Untersuchung der standortbezogenen Konzepte nach vorgegebenen Erwartungen....	135
6.6	Diskussion der Ergebnisse zu den standortbezogenen Konzepten	141
7	Didaktische Verortung der Erwartungen und Vorgaben an die Neue Mittelschule bzw. Niederösterreichische Mittelschule	144
7.1	Didaktische Verortung der Erwartungen auf Bundesplanungsebene	147
7.2	Didaktische Verortung der Erwartungen der interviewten Experten	148
7.3	Didaktische Verortung der Vorgaben an die Niederösterreichische Mittelschule	150
7.4	Resümee der didaktischen Verortung der Erwartungen und Vorgaben	151
8	Schlussfolgerungen	153
9	Literaturverzeichnis	161
Anhang 1	A 1	
Folgendes Datenmaterial befindet sich auf der beigelegten CD-ROM:		A 1
Anhang 2	A 2	
Interview-Leitfaden.....		A 2
Anhang 3	A 3	
Abbildungsverzeichnis.....		A 3
Tabellenverzeichnis		A 4
Anhang 4	A 5	
Lebenslauf mit Schwerpunkt auf wissenschaftliche Arbeit.....		A 5

1 Einleitung

Mit den Schulversuchen zur Neuen Mittelschule (NMS) im Jahr 2008/09 leitete Bundesministerin Dr. Claudia Schmied laut ihrer eigenen Aussage „eine der größten Bildungsreformen in diesem Land“ (BMUKK 2012a, S.2) ein. Neben den bestehenden Schulformen (HS und der AHS- Unterstufe) ist die NMS ebenfalls in der Sekundarstufe I (fünfte - achte Schulstufe) angesiedelt und wird, wie im österreichischen Schulwesen üblich, im Rahmen von Schulversuchen erprobt (vgl. §7 BGBl. Nr. 242/1962 idgF).

Im Schuljahr 2008/09 starteten in fünf Bundesländern (Burgenland, Kärnten, Oberösterreich, Steiermark und Vorarlberg) insgesamt 67 Pilotschulen mit ihrer Unterrichtsarbeit. Diese 67 Modellschulen werden Generation I genannt. Die übrigen vier Bundesländer, unter anderem auch Niederösterreich, richteten im darauf folgenden Schuljahr ebenfalls Modellschulen zur NMS ein, die die Generation II bilden. Somit gab es ab dem Schuljahr 2009/10 in ganz Österreich Modellschulen der NMS (vgl. BMUKK 2011e).

Die Schulversuche zur NMS wurden mit zumindest einer Erwartung gestartet. Diese ist im Schulversuchsparagraph 7a nachzulesen, der die Schulversuche zur NMS legalisierte: Mit der NMS sollen die Bildungslaufbahnen der Kinder individualisiert werden (vgl. §7a Abs.1 BGBl. Nr. 242/1962). Der Projektleiter der NMS auf Bundesebene erläutert den Schulversuchsparagraphen wie folgt: „Seine Hauptzielrichtung ist die Individualisierung von Bildungslaufbahnen und die Verschiebung der Bildungslaufbahnentscheidung von der 4. Schulstufe der Volksschule an das Ende der Sekundarstufe I“ (Bachmann 2009, S.665). Wenngleich Gesetz, Dokumente und Experten im Zusammenhang mit der NMS von Zielen und Erwartungen sprechen, ohne im Einzelfall präzise zu differenzieren, wird in der vorliegenden Arbeit von „Erwartungen“ anstatt von „Zielen“ gesprochen, da letztere präzise definiert und messbar sein müssten, Erwartungen hingegen auch diffus sein können.

1.1 Persönliches Forschungsinteresse

Mein Interesse an der NMS wurde dadurch geweckt, dass außergewöhnlich viele und zugleich hohe Erwartungen mit ihr verbunden sind und auch von verschiedenen Beteiligten an die Öffentlichkeit transportiert werden. Die Medien sind voll von Zuschreibungen, was die NMS alles bewirken und erreichen soll. Prominente Erwartungen sind etwa: „SchülerInnen der Neuen Mittelschule erreichen mehr!“ (BMUKK 2012a, S.3), „Motivierte Lehrer und

Lehrerinnen sind der Schlüssel zum Erfolg.“ (BMUKK 2012b, S.2), „Die NMS ist eine Leistungsschule“ (BMUKK 2011a) sowie „Buben und Mädchen an der Neuen Mittelschule haben gleichwertige Chancen!“ (BMUKK 2012a, S.4). Solchermaßen formulierte Zuschreibungen sind mehrdeutig und werden von den beteiligten Akteuren zugleich als Erwartung, Zielsetzung und Vorgabe verstanden, werden aber auch in der Beschreibung von bereits Erreichtem im Hinblick auf die durchgeführten Schulversuche verwendet. Begrifflich möchte ich diese wohl bewusst gewählte Form als „vorgegebene Erwartungen“ bzw. „verknüpften Erwartungen“ fassen, d.h. Erwartungen, die an Vorgaben gebunden bzw. mit Vorgaben verknüpft sind, wenngleich ich selbst im Zuge der Arbeit bemüht war, Vorgaben, d.h. das was den Schulen als Input vorgegeben wird und Erwartungen, d.h. das was von den Schulen erreicht werden soll, systematisch voneinander zu trennen.

Schon an solchen Formulierungen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) lässt sich eine bemerkenswerte Änderung gegenüber früher feststellen. Während „Vorgaben“ in Schulordnungen, Lehrplänen und anderen Dokumenten früher hauptsächlich formulierten, was konkret getan werden sollte, zielen die solchermaßen formulierten „vorgegebenen Erwartungen“, heute eher darauf ab, was durch die jeweiligen Maßnahmen (Vorgaben) erreicht werden soll (vgl. Hopmann 2006). Das bindet auf der einen Seite die Erwartungen an vordefinierte Ziele, eröffnet aber auf der anderen Seite erhebliche Spielräume in der Interpretation der Schritte, über die die gewünschten Zielen erreicht werden sollen.

Bei den traditionellen Vorgaben war meist leicht zu überprüfen, ob diese eingehalten wurden: Wurde dieses unterrichtet, jenes geübt, solches geprüft? Wurde die vorgeschriebene Lehrerzahl, Stundentafel, Klassengröße usw. erreicht bzw. umgesetzt? Im Fall solcher Vorgaben wird die Institution Schule wie eine Art „Automat“ behandelt, der bestimmte Eigenschaften aufweist. Tritt nicht ein, was erwartet wurde, führen also die vorgegebenen Maßnahmen nicht zu den damit verknüpften Erwartungen. Während eine Schule, die technische oder andere messbare Vorgaben nicht erfüllt, innerhalb dieser Vorgaben zur Rechenschaft gezogen werden kann, stellt sich ein Dilemma ein wenn alle Vorgaben wie vorgegeben umgesetzt werden, aber dennoch nicht die damit verknüpften Erwartungen erreicht wurden, sofern die Schule weiterhin in dem Sinn als „Automat“ angesehen wird, dass die Vorgabe A zur Erwartung B führt.

Zudem bergen soziale Erwartungen, wie jene die mit der NMS verknüpft werden, selbst wenn sie präzise formuliert sind, immer ein gewisses Risiko. Soziale Entwicklungen verlaufen oft

anders, als erwartet wurde. Das Vorgaben und Erwartungen auseinanderklaffen können, lässt sich anhand einiger Beispiele aus dem Alltagsleben verdeutlichen. Sage ich etwa meiner Tochter „Bitte putze dir die Zähne“ mit der Erwartung, dass ihre Zähne anschließend gut geputzt sind, kann die Umsetzung aufgrund unterschiedlicher Vorstellung davon abweichen. Lea hat vielleicht gerade andere Vorstellungen, z.B. Spielen gehen, und die Zähne werden nur oberflächlich geputzt. Meine Erwartung ist trotz Vorgabe der Mittel somit nicht umgesetzt worden, weil meine Tochter andere Erwartungen oder Absichten hat als ich. Auch aus meiner beruflichen Praxis als Volksschullehrerin gibt es zahlreiche Beispiele, in denen meine Erwartungen, die in Form von Vorgaben an die Kinder transportiert wurden, nicht oder nicht von allen Kindern oder nur ungenau erfüllt werden. Die Erfahrung zeigt: Die jeweiligen Kompetenzen, Interessen, Motive und Wahrnehmungen der Kinder spielen eine wesentliche Rolle bei der Umsetzung der Vorgaben.

Je komplexer ein sozialer Zusammenhang bzw. Veränderungsprozess nun ist, je mehr Akteure daran beteiligt sind, dass einerseits Vorgaben formuliert und andererseits Erwartungen an andere Akteure weitertransportiert werden, desto größer wird auch im besten Fall die Herausforderung, am Ende tatsächlich nicht nur die technischen Vorgaben, sondern auch die mit ihnen verbundenen Erwartungen zu erfüllen. Ähnlich wie bei dem bekannten Spiel, kann es auch hier zu einem „Stille-Post-Effekt“ kommen. Zum einen können unklar formulierte, fallweise sogar widersprüchliche Erwartungen zu Missverständnissen führen. Zum andern sind Erwartungen an andere Akteure in einem Prozess immer davon abhängig, was diese daraus machen, d.h. ob sie die Erwartungen anders als gemeint verstehen, ignorieren, reinterpretieren, neuformulieren, erweitern, verengen, usw.

Dies ist im Bildungswesen grundsätzlich nicht anders als andernorts. Wann weiß ich, dass die Umsetzung der Vorgabe A zur Erwartung B tatsächlich beiträgt? Wie muss ich A umsetzen, damit es zu B beiträgt? Und woran merke ich schließlich, dass Unterricht „individualisierter“, „chancengerechter“, „genderneutral“ usw. ist, wie in den vieldeutig formulierten Unterlagen zur NMS festgehalten? Auf welcher wissenschaftlichen Grundlage stehen also jene Verknüpfungen von bildungs- und sogar gesellschaftspolitischen Zielen bzw. Erwartungen und konkreten Maßnahmen in Form von Vorgaben? Auch im Fall der NMS sind die technisch-organisatorischen Vorgaben (Anzahl der Lehrkräfte, welche Stunden usw.) mit Erwartungen auf bildungs- und gesellschaftspolitischer Ebene verknüpft. Diese „vorgegebenen Erwartungen“ wurden auch massiv an die Öffentlichkeit transportiert und

wurden im öffentlichen Diskurs durchaus kontrovers diskutiert. Neben diesen öffentlich gemachten Erwartungen mag es auch unausgesprochene bzw. nicht-öffentliche Erwartungen oder Motive auf Seiten der Initiatoren der NMS geben. Diese müssen aber im Rahmen dieser Arbeit unberücksichtigt bleiben, da hier allenfalls eine spekulative Auseinandersetzung möglich wäre.

1.2 Entwicklung der Forschungsfrage

Um herauszufinden, wie man im Schulbetrieb bestimmte Ziele erreichen bzw. Erwartungen gerecht werden kann, sieht das österreichische Schulwesen das Instrument des Schulversuches vor. Dementsprechend erfolgte die Einführung der NMS also auch nicht von einem Tag auf den anderen, sondern mittels Erprobungen in Schulversuchen. Das österreichische Schulsystem wird zentral verwaltet (vgl. §2 BGBl. Nr. 240/1962 idgF) und auch die Schulversuche zur NMS werden zentral gesteuert (vgl. §7a Abs.1 BGBl. Nr. 242/1962 idgF). Für Schulversuche gibt es drei hierarchische Planungsebenen: die Bundes-, Landes- und Einzelschulplanung. Der Bund gibt über das BMUKK Vorgaben an die Länderebene, was die NMS im Schulversuch zu leisten hat. Die Länderebene arbeitet dann Modellpläne aus, wie die Vorgaben des Bundes im jeweiligen Bundesland umgesetzt werden sollen (vgl. §7a Abs.1 BGBl. Nr. 242/1962 idgF). Die Landeserwartungen und die generellen, auf Bundesebene formulierten Erwartungen sowie alle Vorgaben sollen die Einzelschulen dann umsetzen. Auf diesem Weg von oben nach unten in der Hierarchie, einem klassischen Top-down-Prozess, können einige Probleme entstehen. Es können beispielsweise Vorgaben verloren gehen oder Erwartungen einer „Transformation“ unterzogen werden. Untersucht man diesen Prozess näher, ist es wichtig zu berücksichtigen, dass es in solchen Erwartungskaskaden kein eindeutiges „falsch“ oder „richtig“ gibt. Denn die beteiligten Akteure können aus mehr oder weniger guten Gründen etwas unterschiedlich verstehen. Die Frage kann also nicht lauten „Wer hat die Zielsetzungen des Bundes richtig verstanden?“, sondern nur „Wie reagieren die jeweiligen Akteure mit je eigenen Erwartungen auf die Vorgaben und Erwartungen, die andere Akteure formulieren?“.

Da die Schulversuche auf vier Jahre festgelegt wurden, konnten interessierte Schulen bis zum Schuljahr 2011/12 einen Antrag stellen, um am Modellversuch zur NMS teilzunehmen (vgl. §7a Abs.1 BGBl. Nr. 242/1962). Für die Zulassung waren konkrete Vorgaben zu erfüllen: Die jeweils zuständigen Landesinstanzen formulierten auf Grundlage der Bundesvorgaben wiederum eigene Vorgaben, die dann von den Schulen bei der Antragstellung zu

berücksichtigen waren. Aus diesem mehrstufigen Top-down-Prozess der Konkretisierung und damit auch Reinterpretation von Vorgaben und Erwartungen entwickelte sich folgendes Forschungsinteresse: Wie planen die Modellschulen den Erwartungen gerecht zu werden, die an sie vom Bund bzw. Land gestellt? Folgender Zugang hierfür erschien plausibel, denn wie die Schulen planen, die an sie gestellten Erwartungen zu erfüllen, müsste man in den als Versuchsgrundlage einzureichenden Schulprogrammen¹ nachlesen können. In diesen finden sich die pädagogischen Ziele und Maßnahmen, mit denen den Antragsvorgaben entsprochen werden soll. Ein Schulprogramm wird dabei als ein Instrument der Qualitätsentwicklung und -sicherung verstanden (vgl. BMUKK 2012c S.9). Das „Kernelement“ bzw. Herzstück eines Schulprogramms ist der Entwicklungsplan. Hierin werden „Entwicklungsziele“ und „Maßnahmen“ der Einzelschule formuliert, die der Qualitätsentwicklung dienen (vgl. BMUKK 2012c, S.18). Des Weiteren spiegelt ein Schulprogramm die eigenen Interessen der Schule, d.h. die „Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern, Erwartungen der Eltern, Interessen der Lehrenden sowie [den] staatliche[n] Bildungsauftrag“ (BMUKK 2012c, S.18) wider. Außerdem wird es von den Schulen insofern auch für die Öffentlichkeitsarbeit genutzt, als diese ihr Schulprogramm auf den schuleigenen Internetseiten veröffentlichen, um Interessierten Einblick in die schulinterne Arbeit zu geben.

Da das österreichische Schulsystem föderal gegliedert ist, kommen Vorgaben und Erwartungen von Akteuren von unterschiedlichen Ebenen: Neben dem Bund mit den verschiedenen Ministerien und politischen Instanzen auf höchster Ebene wirken auf Länderebene ebenso administrative und politische Instanzen mit, bevor schließlich die jeweiligen Schulleitungen und Lehrpersonen versuchen, sich ihren jeweils eigenen Reim auf die vielfältigen Vorgaben und Erwartungen zu machen. Bei der großen Anzahl an beteiligten Akteuren auf unterschiedlichen hierarchischen Ebenen stellt sich die Frage, wie die auf höchster Ebene formulierten Vorgaben und Erwartungen auf ihrem Weg durch die verschiedenen Instanzen bis hin zur Basis an den Schulstandorten weitergereicht bzw. einer Transformation unterzogen werden. Gibt es wesentliche Merkmale, die auf allen Ebenen konstant oder zumindest ähnlich bleiben, oder unterliegen auch grundlegende Ideen einem „Stille-Post-Effekt“? Wo werden Vorgaben und Erwartungen verstärkt oder abgeschwächt,

¹ Hiermit sind die konkreten Umsetzungsvorhaben der einzelnen Schulen, die um einen Schulversuch angesucht haben, gemeint.

wo gibt es Übereinstimmungen, Verschiebungen oder Verwerfungen auf dem Weg von der Bundesplanungsebene zur Schulebene?

Genau um diese Kontinuitäten, Wandlungen und Brüche geht es in dieser Arbeit. Um diese nachzeichnen zu können, wird das Geflecht von Vorgaben und Erwartungen von der Bundesebene bis zu den Einzelschulen am Beispiel des NMS-Versuchs im Land Niederösterreich nachverfolgt und dargestellt. Der Fokus dieser Arbeit liegt dabei auf dem Vergleich der relevanten Dokumente auf Bundes-, Landes- und Schulebene. Für die letztgenannte Ebene werden die standortbezogenen Konzepte (Schulprogramme) jener Modellschulen im Bundesland Niederösterreich, die an der Generation II des Schulversuchs (gestartet im Schuljahr 2009/10) teilnehmen, herangezogen. Die 47 analysierten Konzepte stellen einerseits die Gesamtgrundheit der Generation II dar, stehen andererseits aber auch exemplarisch für die Modellversuche aller vier Generationen. Denn in den Schulprogrammen sollte man nachlesen können, wie die Einzelschulen planen, die Vorgaben und Erwartungen umzusetzen.

Bislang wurden keine wissenschaftlichen Studien durchgeführt, die sich damit beschäftigen, welchen Transformationen die Vorgaben und (vorgegebenen) Erwartungen bei den Modellversuchen zur NMS unterworfen sind und ob bzw. wie Vorgaben und Erwartungen didaktisch zusammenpassen. Die vorliegende Arbeit dient dazu, diese Forschungslücke zu schließen.

Wie werden die von Bundes- und Landesebene vorgegebenen Vorgaben und Erwartungen an die Neue Mittelschule in den niederösterreichischen standortbezogenen Konzepten der Generation II umgesetzt?

Dabei wird es auch darum gehen zu untersuchen, ob die Reaktionen der Schulen – so, wie sie in den Schulversuchsprogrammen zum Ausdruck kommen – sehr unterschiedlich ausfallen oder charakteristische Gemeinsamkeiten aufweisen. Die Vermutung ist nämlich, dass das Erwartungsregiment die Schulen regelmäßig vor sehr bestimmte Probleme der Umsetzung technischer Vorgaben stellt, die sie versuchen müssen, zumindest in ihren Planungen zu berücksichtigen, wobei durchaus andere Themen, die den Erwartungen bzw. Intentionen des Schulversuchs nach bedeutsam sein müssten, als zentrale Erwartungen, in den Hintergrund geraten können. Während man einer technischen Vorgabe (z.B. Einsatz von zwei Lehrkräften in bestimmten Stunden) leicht nachkommen kann, ist damit noch nicht gesagt, ob die damit verbundenen Erwartungen auf Bundes-, Länder- und Schulebene (z.B. individualisierender

Unterricht) erfüllt werden. Dies ist aber eine empirische Frage, die sich erst in Zukunft beantworten lassen wird.

1.3 Gliederung der Arbeit und methodische Vorgehensweise

Zunächst beschreibt Kapitel 2 Grundsätzliches zur Steuerung im Schulwesen anhand der relevanten Fachliteratur, denn es zeichnet sich im österreichischen Schulsystem auch ein Wechsel in der Steuerung ab. Da das österreichische Schulsystem und damit auch die Planung der Schulversuche zur NMS in mehrere hierarchische Ebenen gegliedert ist (vgl. §7a Abs.1 BGBl. Nr. 242/1962), wird in diesem Kapitel auch ein Einblick in die Steuerung in Mehrebenensystemen gegeben.

In Kapitel 3 werden einerseits die Vorgaben der Bundesplanungsebene, die zur Implementierung der NMS vorgegeben sind, dargestellt. Die Hauptquelle für diese Informationen sind vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) eigens dafür eingerichtete Homepages. Im Zuge dieser Beschreibung werden andererseits auch die vorgegebenen Erwartungen auszugsweise dargestellt. Es handelt sich somit um eine Dokumentenanalyse.

Kapitel 4 widmet sich zum einen den Vorgaben der niederösterreichischen Landesplanungsebene. Beschrieben wird der Modellplan des niederösterreichischen Schulversuchs, der konkrete Vorgaben für die teilnehmenden Schulen enthält. Der Konzeptentwurf, der den Schulen im Sinne einer Beispielvorlage vorlag, wird ebenfalls in diesem Kapitel detailliert beschrieben. Es wird aufgezeigt, wie das Land Niederösterreich die Vorgaben der Bundesplanungsebene aus seiner Sicht präzisiert. Ebenso wie zuvor auf der Bundesplanungsebene werden zum anderen die vorgegebenen Erwartungen des niederösterreichischen Schulmodells auszugsweise dargestellt. Ebenso wie in Kapitel 3 handelt sich hier um eine Dokumentenanalyse.

In Kapitel 5 wird im Detail dargestellt, welche Erwartungen mit den Vorgaben für die NMS von Bund und Land verknüpft sind. In diesem Kapitel geht es also unter anderem um die möglichst übersichtliche Trennung von Vorgaben und Erwartungen. Um die Ergebnisse aus der Analyse der Dokumente auf Bundes- und Landesebene in Bezug auf die Erwartungen ausführlich zu ergänzen, wurden Experten von Land und Bund in Interviews befragt, die die NMS bzw. die Niederösterreichischen Mittelschule (NÖMS) maßgeblich mitgestalten oder evaluieren. So wurde versucht herauszufinden, was die Vorgaben bewirken sollen, bzw. was

die Erwartungen der (Mit)Gestalter der NMS bzw. der NÖMS waren und sind. Dieser Teil stützt sich auf qualitative Leitfadeninterviews.

Nachdem sowohl Vorgaben als auch Erwartungen, die auf Bundes- und Landesebene mit dieser Reform zumindest auf offizieller Seite verbunden sind, ausführlich dargestellt wurden, widmet sich Kapitel 6 schließlich der Analyse der Schulprogramme bzw. standortbezogenen Konzepte. In diesem Punkt sind vor allem der Entwicklungsplan (standortbezogene Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich), also das Herzstück eines Schulprogrammes, und die pädagogischen Schwerpunktsetzungen der Schulstandorte relevant für die Untersuchung. Ergänzt wurde dies aber auch durch die gezielte Untersuchung der gesamten Schulprogramme nach den von Bund und Land vorgegebenen Erwartungen. Da es sich im Sinne der hier zugrundegelegten Definition um „vorgegebene Erwartungen“, also um miteinander verflochtene Vorgaben und Erwartungen, handelt, soll gezeigt werden, ob sowohl die Vorgaben als auch die Erwartungen von Bund bzw. Land in den standortbezogenen Konzepten als solche ersichtlich sind. Mittels quantitativer Inhaltsanalyse wird somit dargestellt, wie die Schulen planen, die Vorgaben und Erwartungen des Bundes und Landes umzusetzen.

Auch auf dieser letzten, im Rahmen dieser Diplomarbeit untersuchten, hierarchischen Ebene soll gezeigt werden, was auf dem Weg von oben nach unten hinzugefügt wird, verloren geht oder gleich bleibt. Die Untersuchung dieser Kontinuitäten, Brüche und Wandlungen betrifft einerseits konkrete Vorgaben, andererseits aber auch Erwartungen.

Einer weiteren Frage wird in Kapitel 7 nachgegangen: Für die Zukunft des Versuchs und seinen Erfolg ist es wichtig zu wissen, in welchem Verhältnis einerseits die Erwartungen und andererseits die Vorgaben der Bundes- und Landesebene, durch die die Schulprogramme geprägt sind, zueinander stehen. Deshalb widmet sich das 7. Kapitel der kritischen Frage, wie die Erwartungen und Vorgaben, die in den Schulprogrammen umgesetzt wurden, in didaktischer Hinsicht zusammenpassen. Hierfür wird das Didaktische Dreieck, das sich in der Forschung als heuristisches Modell bewährt hat, um unterschiedliche Orientierungen darzustellen, herangezogen. In der vorliegenden Arbeit dient es dazu zu hinterfragen, ob die zuvor herausgearbeiteten Verknüpfungen zwischen konkreten Vorgaben und Erwartungen didaktisch schlüssig sind. So soll dargestellt werden, wie Bund und Land erhoffen, dass die Schulen durch Umsetzung der Vorgaben die Erwartungen erfüllen können.

Nicht Gegenstand dieser Diplomarbeit ist es hingegen, die tatsächliche Praxis der einzelnen Schulen zu beschreiben. Es geht lediglich darum, welche Maßnahmen sie in ihrer Rahmenplanung formulieren, um dem Modellversuch zur NÖMS zu entsprechen. Denn auch bei Schulprogrammen handelt es sich lediglich um ausformulierte Absichten, etwas in der Praxis zu erreichen.

Eines ist einleitend noch anzumerken: Während der Entstehung dieser Arbeit waren die Schulversuche zur NMS in den Bundesländern bereits im letzten Jahr ihrer Laufzeit. Öffentlich geäußerte politische Überlegungen, die NMS zur Regelschule werden zu lassen, erschwerten die Recherchen zur NMS in mancher Hinsicht.

Schließlich verkündete Bundesministerin Dr. Claudia Schmied am 29. April 2012, also noch vor Abschluss jeder Evaluation des möglichen Erfolges oder Misserfolges der bis dahin angelaufenen Schulversuche, dass die NMS in das Regelschulwesen übernommen wird (vgl. SPÖ 2012). Durch diese Entwicklung entstand eine gewisse Unschärfe bezüglich des Begriffs „Neue Mittelschule“ innerhalb der von mir herangezogenen Quellen. Sowohl die Aussagen der Interviewpartner als auch die sich zusehends häufiger werdenden Adaptionen der konsultierten Internetseiten ließen nicht immer eine eindeutige Zuordnung des Begriffs zum Schulversuch oder zur geplanten Regelschule zu.

Trotz der erwähnten Unschärfe gehe ich davon aus, dass sich die vorgegebenen Erwartungen an die NMS im Regelschulwesen und an die vorangegangenen Schulversuche im Wesentlichen decken, wenn auch nicht im Maßstab, dann doch in den Inhalten.

2 Grundsätzliches zur Steuerung im Schulwesen

WACKER et al. (2012) halten fest, dass international eine Veränderung in der Steuerung von Bildungssystemen zu beobachten ist. Dabei handelt es sich, so führen sie näher aus, um eine Umstellung von „Input- auf evaluationsbasierter Outputsteuerung“ mit dem Ziel der „Verbesserung der Bildungserträge“. Bildungspolitisch werde durch dieses neue System der Schulsteuerung mehr Effektivität und Effizienz erwartet. Maßnahmen der Qualitätsüberprüfung bzw. Sicherung zur Legitimation von sozialen Einrichtungen werden aber auch von außen gefordert, da diese Institutionen von öffentlicher Hand finanziert werden (vgl. Wacker et al. 2012, S.9).

In Österreich ist ebenfalls ein Wechsel zu einer derartigen Output-Steuerung sichtbar. Als prominentestes Anzeichen dafür kann die erstmalige Überprüfungen der Bildungsstandards im Mai 2012 (vgl. BMUKK 2012d) gelten.

Auch HOPMANN (2006) beschreibt diesen Wechsel von Input- zu Output-Steuerung der Zentralverwaltung auf internationaler Ebene. Er bezeichnet dies als eine „Umstellung von der Verortung zur Vermessung“ von öffentlichen Aufgaben wie beispielsweise der Bildung (vgl. Hopmann 2006, S.155). An anderer Stelle spricht HOPMANN (2007) von dieser schrittweisen Umstellung als einer „transition from [...] ‚management of placement‘ (Verortung) towards a ‚management of expectations‘ (Vermessung), by which the ways and means of dealing with ‚ill-defined‘ problems such as health, education, security and resurrection, are changed fundamentally“ (Hopmann 2007, S.370).

Anhand verschiedener Publikationen von HOPMANN lässt sich diese Umstellung von einem „management of placement“ zu einem „management of expectations“ näher fassen. HOPMANN erkennt diesen Wandel nicht nur im Bereich der Bildung, sondern – wie oben ersichtlich – auch in anderen Bereichen, wie etwa dem Gesundheitswesen oder der öffentlichen Sicherheit. Dieser Wandel ist seines Erachtens also bei all jenen Aufgaben im Gange, die in der Verantwortung des Staates liegen (öffentlicher Sektor).

2.1 Management of Placement

Öffentliche Aufgaben wie Bildung sieht HOPMANN (2006) im Fall eines *Management of Placement* so geregelt, dass der Staat Institutionen (z.B. Schulen) beauftragt, sich um Bildung zu kümmern. Diese Institutionen unterstehen der staatlichen Aufsicht (vgl. Hopmann 2006,

S.155). Den in den Institutionen wirkenden Experten und Expertinnen (z.B. Lehrer und Lehrerinnen) bleibt es dabei meist selbst überlassen, durch „Handlungspläne (wie Lehrpläne, Bedarfsplanung) und einer professionellen Semantik (wie etwa Didaktik) die jeweiligen Prozesse auszuformen und zu regulieren“ (Hopmann 2006, S.152). Beim *Management of Placement* der Bildung, so HOPMANN (2003), gibt also der Staat Richtlinien vor, was gelehrt werden sollte (zum Beispiel in Form von Lehrplänen), bildet Lehrpersonen aus und erteilt Berechtigungen, wer lehren darf, doch die pädagogische Methodenfreiheit, also das „how to do it“, bleibt meist der Lehrperson selbst überlassen (vgl. Hopmann 2003, S.469). Lehren, so HOPMANN (2003) weiters, ist von verschiedenen Gegebenheiten abhängig und läuft nicht mechanisch ab wie beispielsweise ein Prozess in einer Fabrik, bei dem man unter gegebenen Umständen verlässlich annehmen kann, dass „if a, then b“ (Hopmann 2003, S.460). Deshalb werden in modernen Organisationen Professionelle (Lehrpersonen) ausgebildet, die der Situation entsprechend agieren können. Unter dieser Voraussetzung wird darauf vertraut, dass diese mit ihrem professionellen Hintergrund eine Situation richtig einschätzen und dementsprechende Entscheidungen treffen können. HOPMANN (2003) formuliert dies folgendermaßen: „The decision to ask a professional to do something is based on the trust that a professional background enables him or her to provide such situational judgment and to render appropriate services based on that judgement“ (Hopmann 2003, S.461).

Die Aufgabe des Staates im Sinne des *Management of Placement* ist es, „Orte“ (z.B. Schulen) und „Ressourcen“ (z.B. Geld und Lehrpersonen) zur Verfügung zu stellen, den sogenannten Input (vgl. Hopmann 2006, S.152). Ob die Schule tatsächlich „die in den Programmen und anderen Vorgaben formulierten Dienstleistungen“ erbringt, bleibt, so HOPMANN (2006), meist unkontrolliert in dieser Form des *Managements* (vgl. Hopmann 2006, S.153).

Laut HOPMANN (2006) war die Strategie des *Management of Placement* lange Zeit erfolgreich gewesen. Sie stieß aber zusehends an ihre Grenzen, da auf auftauchende Probleme mit neuen Verordnungen von Seiten des Staates reagiert wurde, wodurch es zu einer „kontinuierlichen Erweiterung der Verortungen“ (Hopmann 2006, S.153) kam. Diese Entwicklung konstatiert HOPMANN (2007) nicht nur im Bereich der Bildung, sondern in vielen Bereichen der öffentlichen Vorsorge. Diese beanspruchte zunehmend mehr Ressourcen, bis die geschaffenen Verortungen die vorhandenen Ressourcen des Staates überstiegen (vgl. Hopmann 2007, S.371). Dies musste schließlich zu einem Strategiewechsel führen, denn, so HOPMANN (2006),

„keine Gesellschaft kann es sich leisten, dass die diversen Verortungsstrategien schliesslich [sic] das gesamte Bruttosozialprodukt [...] konsumieren“ (Hopmann 2006, S.155).

Neben ökonomischen Gründen macht HOPMANN (2006) aber auch diverse andere Gründe wie beispielsweise die „PISA-Welle im Schulbereich und die ihr folgende Etablierung von Qualitätssicherungssystemen“ (Hopmann 2006, S.154) aus, die die Umstellung vom *Management of Placement* zum *Management of Expectations* des Bildungssystems in Gang setzten. Denn es ist die Leistungsfähigkeit, d.h. die Qualität und Effektivität von Schulsystemen, die unter anderem von der Öffentlichkeit zunehmend hinterfragt wurde und für die Rechenschaftspflicht gefordert wurde (vgl. Hopmann 2006, 154f).

Dieses In-Frage-Stellen führt dazu, dass Institutionen und Professionelle ihre Qualität und Effektivität erst unter Beweis stellen müssen. Ihre Wirksamkeit wird nicht mehr als selbstverständlich bzw. durch Ausbildung garantiert angesehen, wie es im Rahmen des *Management of Placement* üblich ist. Ein neues Verhältnis zwischen Staat und Institution Schule scheint sich also anzubahnen, welche im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit dem Begriff „Accountability“ beschrieben wird (vgl. Kapitel 2.3).

Die Einführung von Kriterien und Maßeinheiten wie „standards, benchmarks, indicator-based budgets etc.“ liefert für HOPMANN (2007) Beispiele dafür, wie diese schrittweise Umstellung von *Management of Placement* zu *Management of Expectations* stattfindet (vgl. Hopmann 2007, S.371).

2.2 Management of Expectations

Die neue Strategie im Bereich der öffentlichen Aufgaben, wie der Bildung, fasst HOPMANN (2006) begrifflich als *Management of Expectations*. Hierbei stellt der Staat nicht mehr nur Orte und Ressourcen zu Verfügung, sondern formuliert Erwartungen dafür, wie mit Bildung umzugehen sei, welche anschließend mit Ressourcen verknüpft werden. Wer (z.B. welche Institutionen oder Professionelle) den vorgegebenen Erwartungen innerhalb der gesteckten Rahmenbedingungen bzw. mittels der bereitgestellten Ressourcen am besten gerecht zu werden verspricht, erhält die Mittel und die Verantwortung für Bildung zugesprochen. Die Frage „wie den jeweiligen Bildungs- [...] Erwartungen gerecht zu werden ist“ (Hopmann 2006, S.155), obliegt in diesem Zugang nicht mehr der Verantwortlichkeit der konkreten Institutionen (z.B. der Schule oder den Lehrkräften) sondern ist Sache der Auftraggeber, d.h. des Staates bzw. seiner unmittelbaren Instrumente wie z.B. Ministerien (vgl. Hopmann 2006, S.155).

Damit kommt es laut HOPMANN (2006) zu einer „folgenreichen Entkopplung“, denn die Institution Schule und die mit ihr verbundenen Professionellen verlieren so ihre steuernde Kraft (vgl. Hopmann 2006, S.155). Es bleibt den Lehrpersonen im Rahmen des *Management of Expectations* nicht mehr selbst überlassen, „wie“ gelehrt wird. Das pädagogische Handeln, das der jeweiligen Situation entsprechen muss, obliegt nicht mehr der Verantwortung der Professionellen, sondern wird in Form von Erwartungen seitens des Staates vorgegeben. Auch Frage und Einschätzung, „ob“ den jeweiligen Bildungserwartungen entsprochen wird, liegt nun nicht mehr in der Verantwortung der Professionellen selbst (vgl. Hopmann 2006, S.155). Diese Überprüfung bestimmt ebenfalls der Auftraggeber, denn anstelle „der traditionellen Prozesskontrolle mit unpräzisen Lehrplänen“ treten nun „zentrale Test“ und andere Vergleichsuntersuchungen, die von außen, d.h. durch den Auftraggeber bestimmt, eingesetzt und durchgeführt werden (vgl. Hopmann 2006, S.155f).

2.3 Accountability im Bildungssystem

Im österreichischen war es lange Zeit üblich, durch Inputs wie „Gesetze, Ausführungsverordnungen und staatlich approbierte Lehrmittel“ das Bildungssystem zu regeln (vgl. BMUKK 2012c, S.41). Die Verantwortung für Bildung wurde somit an die Lehrpersonen bzw. Schulen abgegeben. Es wurde darauf vertraut – meist ohne Evaluation oder anderwärtige Kontrollen –, dass die professionell ausgebildeten Lehrkräfte angemessene Wege im Unterricht finden um ihrem Auftrag nachzukommen. Diese Art und Weise, mit der öffentlichen Aufgabe „Bildung“ umzugehen, ist dem *Management of Placement* zuzuordnen. Neuerdings weist neben anderen Entwicklungen, vor allem die Einführung von Bildungsstandards im österreichischen Bildungssystem, auf eine Umstellung vom *Management of Placement* zu einem *Management of Expectations* hin.

Dieses Beobachtete gründet sich auch auf folgende Aussagen einer Publikation des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Bereits unter Bundesministerin Elisabeth Gehrler gab es bildungspolitische Überlegungen zum Thema Accountability im Bildungssystem. Denn ähnlich wie auch in den oben dargestellten Ausführungen von HOPMANN wurde auch in Österreich festgestellt, dass aufgrund „knapperer Staatshaushalte“ (BMUKK 2012c, S.4) ein Umdenken stattfinden müsse. „Anstelle von ‚Je mehr, desto besser‘, Maxime früherer Schulreformen, tritt die Frage: ‚Was kann mit welchem

Mitteinsatz am besten erreicht werden?“ (BMUKK 2012c, S.4), so ein Zitat aus der Publikation des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Als eine angemessene Möglichkeit, nicht nur Einfluss auf den „Input“, sondern auch auf den „Output“ von österreichischen Schulen zu haben, wird in dieser Publikation das Schulprogramm angeführt (vgl. BMUKK 2012c, S.41). Folgendes Zitat verdeutlicht dies:

„Über Zielvereinbarungen kann ein Vertragsverhältnis zwischen System und teilautonomer Einzelschule entstehen, das für einen bestimmten Zeitraum abgeschlossen wird und dessen Einhaltung überprüft und eingefordert werden kann – das Schulprogramm wäre ein zentrales Element in einem solchen Rahmenvertrag. [...] In diesem Fall wird die Finanzierung einer Schule von definierten Leistungen abhängig gemacht, die in bestimmten zeitlichen Abständen überprüft werden.“ (BMUKK 2012c, S.41)

Weiters wird in dieser Publikation betont, dass die Schulen durch ein „Schulprogramm und die in diesem Rahmen erfolgte Selbstevaluation für Qualität in ihrem Bereich sorgen; d.h. sie übernehmen volle Verantwortung“ (BMUKK 2012c, S.27).

Hieraus ist ersichtlich, dass auch in Österreich das Schulprogramm im Sinne von Accountability eingesetzt werden könnte, um einerseits Leistungen d.h. Qualität von Schulen an finanzielle Mittel zu koppeln und andererseits die „volle Verantwortung“ an die Schulen zu übertragen.

HEINRICH (2007) stellt ebenfalls fest, dass im Schulwesen durch neue Steuerungsinstrumente wie Schülerleistungstests, interne bzw. externe Evaluation oder Feedbacksysteme neue Verantwortlichkeiten im Sinne von „Accountability“ geschaffen werden. Die Einführung derartiger evaluationsbasierter Steuerungsinstrumente wertet HEINRICH (2007) „als zumindest teilweise Delegation von Verantwortlichkeiten weg vom Staat hin zu einzelnen, verschiedenen AkteurInnen auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems“ (Heinrich 2007, S.53). Er betont jedoch, dass nicht gesichert ist, dass die Akteure auf diese neue Verantwortlichkeit auch eingehen und entsprechende Fehlerkorrekturen auf Basis des gewonnenen Datenmaterials vornehmen. Ungeachtet dessen kommt es dadurch, dass Leistung oder Versagen explizit wird, zu einer größeren Berechenbarkeit der Prozesse. Da die einzelnen Personen ihr Handeln rechtfertigen müssen, können sie auch zur Verantwortung gezogen werden. Rechenschaftspflicht und Verantwortung wird so den Akteuren in einem doppelten Sinne übertragen: einerseits im Sinne der Qualität ihres Handelns und andererseits im

Sinne der von öffentlicher Hand zur Verfügung gestellten Ressourcen (vgl. Heinrich 2007, S.52f).

Schulprogramme sind laut HEINRICH (2007) ein Steuerungsinstrument in Bildungssystemen. Administrativ verordnete Schulprogramme werden im Sinne des Qualitätsmanagements als evaluationsbasierte Steuerungsinstrumente eingesetzt, „da mit der Verordnung eine Qualitätsüberprüfung als verbindlich gesetzt ist“ (Heinrich 2007, S.104). Demnach handelt es sich bei administrativ verordneten Schulprogrammen um eine ergebnisorientierte Output-Steuerung.

FEND (2008) geht davon aus, dass sich in der Bildungspolitik der vergangenen Jahre aufgrund der PISA-Studien mehrere Fragen aufgetan haben, unter anderem auch die, „wie man die Qualität im Bildungswesen sichern bzw. steigern könnte“ (Fend 2008, S.13). Länder, die bei PISA gute Leistungsergebnisse erzielen, haben demnach eine andere Form des „educational governance“ und somit „liegt die Vermutung nahe, die Qualität der ‚Produktionsergebnisse‘ des Unternehmens ‚Bildungswesen‘ könnte etwas mit dieser Educational Governance zu tun haben“ (Fend 2008, S. 13). FEND (2008) führt aus, dass „ante PISA“ die „Qualität des Lehrers und des Lehrverhaltens“ verbessert werden müsste, um diese Qualität im Bildungswesen zu „sichern bzw. zu steigern“. Dennoch, so betont der Autor, ist es notwendig, dass sich die „Bildungspolitik und Verwaltung als integrale Teile einer Qualitätssicherung und nicht als störendes Element“ (Fend 2008, S.13) im Unterrichtsgeschehen zwischen Lehrperson und Lernenden versteht (vgl. Fend 2008, S.13). Die Bildungspolitik bzw. -verwaltung hat demnach eine wichtige und verantwortungsvolle Aufgabe darin, den Unterricht störungsfrei und qualitätsvoll zu ermöglichen.

Auch FEND (2008) kommt auf Basis seiner langjährigen Studien zum dem Schluss, dass es die komplexe „Dynamik der ‚Spielregeln‘“ bei der Steuerung von Mehrebenensystemen wie dem Bildungssystem (Fend 2008, S.38) notwendig mache, die Interaktionsmuster auf den „verschiedenen Gestaltungsebenen des Bildungssystems“ mit einander zu verknüpfen (vgl. Fend 2008, S.11). Der Frage, wie die Steuerung eines solchen komplexen Mehrebenensystems störungsfrei und qualitätsvoll funktionieren kann und was zu berücksichtigen ist, um möglichst erwartungskonformes Handeln zu initiieren, wird in Folge anhand der Ausführungen von FEND (2008) nachgegangen.

2.4 Steuerung in Mehrebenensystemen

FEND (2008) vergleicht das Bildungswesen in der Moderne mit der „Partitur“ einer Komposition, also einer untereinander angeordneten Zusammenstellung aller Einzelstimmen. In einem modernen Bildungssystem arbeiten unzählige Akteure an der Komposition und der Partitur mit, es gibt viele Mitglieder des „Orchesters“, die sich anstrengen, die Partitur zum Klingen zu bringen. Die „Aufführung“ des Stücks findet schließlich in der Schule statt. Das Bildungswesen wird durch das tägliche Handeln von unzähligen Akteuren gestaltet, wobei die Verantwortlichkeiten der Akteure sichtbar werden. Die Schule selbst ist dabei eingebettet „in eine feine Gliederung [...] auf den verschiedenen Ebenen der Gestaltung des Bildungswesens“ (Fend 2008, S.16), die der Autor als Makro-, Meso- und Mikroebene identifiziert. Die Makroebene steuert das Bildungssystem, auf der Mesoebene sind die Einzelschulen angesiedelt und die Mikroebene besteht sowohl aus Lehrkräften und Schülern bzw. Schülerinnen (vgl. Fend 2008, S.15ff). Dass ein Mehrebenensystem wie das Bildungswesen bei derart vielen unterschiedlichen Akteuren nicht leicht zu steuern ist, liegt auf der Hand.

Bei Steuerung und Gestaltung im Bildungswesen ist laut FEND (2008) zu bedenken, dass immer „Menschen auf Menschen einwirken“. Menschen wollen dabei andere Menschen zu einem bestimmten Handeln bringen. Dabei ist unbedingt zu berücksichtigen, dass der andere nur dann dementsprechend handeln kann, wenn er versteht, was von ihm gewollt wird. Für dieses angestrebte und notwendige Verständnis spielen die jeweiligen Kompetenzen, Wahrnehmungen und Fähigkeiten eine wichtige Rolle. Es ist illusorisch zu glauben, dass die Steuerabsichten „identisch“ mit den Wirkungen sind, fügt FEND hinzu (vgl. Fend 2008, S.29). Wie bereits in der Einleitung veranschaulicht, lässt sich das Phänomen, dass Erwartungen durch die gegebenen Vorgaben nicht garantiert sind, auch vielfach im Alltag beobachten.

Trotz dieser möglichen Kommunikationsprobleme zwischen Akteuren im Mehrebenensystem betont FEND (2008), dass das interne Handeln im Bildungssystem einem „Auftragshandeln“ entspricht, denn ohne das Wissen über diese institutionellen Regelungen wäre kein „Zusammenhandeln“ der zahlreichen unterschiedlichen Akteure möglich. Das Wissen um das „offizielle Programm“ leitet also das Auftragshandeln, wobei dieses individuell ausgestaltet wird und eine „subjektive Beteiligung“ erfordert (vgl. Fend 2008, S.27).

2.4.1 Handlungskontexte

Um in einem Mehrebenensystem erwartungskonformes Handeln zu ermöglichen, müssen die Akteure auf den hierarchisch höheren Ebenen den Handlungskontext der Akteure auf den jeweils niedrigeren Ebenen berücksichtigen, so FEND (2008). Der Autor führt weiter aus, dass auf jeder Ebene im Bildungssystem Akteure eigene Aufgaben wahrnehmen und ebenenspezifische Handlungsergebnisse erzeugen müssen. Dadurch wird für die jeweils untergeordnete Ebene ein Handlungskontext geschaffen, durch den bzw. in dem die Akteure auf dieser wiederum handeln können. Akteure jeder Ebene blicken sowohl nach „oben“ als auch nach „unten“, um die „je ebenenspezifischen Aufgaben“ zu erfüllen (vgl. Fend 2008, S.34). FEND (2008) führt aus, dass jede Ebene „andere Tools“, also jeweils eigene Werkzeuge hat, um einen Handlungskontext für die darunterliegende Ebene zu schaffen, und so das Verhalten auf dieser Ebene des Bildungssystems steuert (vgl. Fend 2008, S.17 und 35).

Die Makroebene des Bildungswesens steuert das Verhalten auf den darunterliegenden Ebenen u.a. mittels Gesetzen, Bildungsplänen (bzw. in Österreich Lehrplänen), Zertifizierung zum Lehren und Instrumente der Qualitätssicherung (vgl. Fend 2008, S.17). Die Schule auf der Mesoebene, die FEND (2008) als „pädagogische Handlungseinheit“ definiert, und dessen zentraler Akteur die Schulleitung ist, „dirigiert“ das Kollegium u.a. mittels Leitungsgesetzen (vgl. Fend 2008, S.17 und 146). Die Lehrpersonen auf der Mikroebene schließlich verwenden die Werkzeuge der Methodik und Didaktik (vgl. Fend 2008, S.17).

Aber nicht nur die Werkzeuge der Steuerung auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems unterscheiden sich, sondern auch das Handeln der Personen. Dies bezeichnet FEND (2008) als das „empirische Erscheinungsbild“ oder die „Möglichkeiten der Gestaltung“, die sich auf jeder Ebene anders darstellen. So wird etwa auf der Makroebene Bildungspolitik gemacht, auf der Mesoebene findet die faktische Schulführung statt und auf der Mikroebene finden bei den Lehrenden die Unterrichtsprozesse und bei den Kindern die Schulleistungen statt (vgl. Fend 2008, S.17).

2.4.2 Referenzrahmen

Wie beschrieben stehen den Akteuren auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems neben den unterschiedlichen Werkzeugen auch unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten offen. Aber auch die Interessen, Wahrnehmungen und Bedürfnisse sowie die Perspektiven der Personen sind jeweils unterschiedlich. Diese Unterschiede, die sich u.a. in der

unterschiedlichen Beimessung von Bedeutung äußern, lassen sich mit dem Konzept des „Referenzrahmens“ veranschaulichen (vgl. Fend 2008).

Während meines Studiums habe ich diese Unterschiede aus erster Hand in einem Projekt zur Evaluation der NÖMS im Schulversuch erlebt, bei dem ich mitgewirkt habe. Gegenstand dieser sogenannten „Pulsmessung“ (vgl. Hopmann et al. 2010, S.33) war die Erhebung der Erwartungen und Wahrnehmungen, aber auch der Erfahrungen in Bezug auf den laufenden Schulversuch zur NÖMS. Befragt wurden dabei die verschiedenen Akteure, konkret Schüler bzw. Schülerinnen und in einer Modellschule beschäftigte Personen, sowie Vertreter der Eltern als auch zuständige Gemeindevertreter.²

In Folge soll ein kurzer Einblick in die verschiedenen Sichtweisen zur NÖMS aus dieser Pulsmessung gegeben werden:

An den Aussagen der unterschiedlichen Akteure stach besonders deren unterschiedliche Perspektiven zu dieser neuen Schulform hervor:

- Den Schülern bzw. Schülerinnen war das Wohlbefinden an der Schule ein wichtiges Anliegen (vgl. Hopmann et al. 2010, S.41).
- Den Lehrern und Lehrerinnen der NÖMS lagen die „bestmögliche Förderung“ sowie das „Wohlergehen der SchülerInnen“ besonders am Herzen (vgl. Hopmann et al. 2010, S.52).
- Die Schulleiter bzw. -leiterinnen erwarteten sich eine „Aufwertung des jeweiligen Schulstandorts“ (vgl. Hopmann et al. 2010, S.58).
- Den Elternvertretern waren die „weiteren Bildungsmöglichkeiten der Kinder“ ein Anliegen, also z.B. ob „den SchülerInnen der Neuen Mittelschule genug Wissen/Bildung für den Übertritt in eine weiterführende höhere Schule vermittelt“ wird (vgl. Hopmann et al. 2010, S.60f).
- Der Fokus der Partnerschullehrer aus dem Oberstufenbereich galt mehr der Sorge um „Absinken der SchülerInnenleistungen“, das, aus ihrer Sicht, aus dem nicht gut gelösten Beurteilungssystem der NMS resultiere (Hopmann et al. 2010, S.67).

² Die Ergebnisse dieser Pulsmessung wurden von Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann und dem beteiligten Team in Kooperation mit dem Landesschulrat für Niederösterreich veröffentlicht.

- Die Perspektive der Gemeindevertreter war hingegen eher auf die Finanzierung gerichtet, „da es mit dem Schulversuch Neue Mittelschule zu deutlich höheren Ausgaben gekommen ist“. Aber auch den positiven Einfluss der NÖMS auf das „Sozialgefüge“ im Ort betonten die Bürgermeister (vgl. Hopmann et al. 2010, S.80f).

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die NÖMS von unterschiedlichen Akteuren jeweils anders wahrgenommen wird und dass jeweils andere Interessen und Wahrnehmungen zum Vorschein kommen. Ein Kind macht sich um die Finanzierung einer Schule keine Sorgen, aber auch nicht darüber, ob der Schulstandort durch die neue Schulform aufgewertet wird. Auch Lehrpersonen unterschiedlicher Schultypen haben divergierende Perspektiven auf die NÖMS.

FEND (2008) veranschaulicht das Handeln auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems als Folge der unterschiedlichen Interessen und „Wahrnehmungen der Wirklichkeit“ mit dem Begriff des Referenzrahmens:

- Akteure auf der Makroebene sind besonders sensibel dafür, welche politischen Folgen eine Handlung mit sich bringt, aber auch Kosten sowie gesellschafts- und bildungspolitische Relevanz beeinflussen das Handeln der Akteure (vgl. Fend 2008, S.35).
- Die Einzelschule (Mesoebene) hat einen anderen bzw. eigenen Referenzrahmen, denn sie ist eingebettet in lokale Umstände, in der sie den Schulauftrag erfüllen soll. Die „Führung eines Kollegiums“ spielt hierbei eine Rolle, die je nach Schule und lokalen Umständen „jeweils eigene Gefahren und Anforderungen“ enthält (vgl. Fend 2008, S.35).
- Die Lehrerschaft auf der Mikroebene sieht Schule aus einem wieder anderen Blickfeld. Ihr Handeln wird von anderen Umständen geprägt, wie beispielsweise der Eigenheit einer Schulklasse. Daraus ergeben sich notwendigerweise vielfältige Handlungsformen wie Unterrichten, Erziehen, Konfliktlösung, Beurteilen und Bewerten (vgl. Fend 2008, S.35ff).
- Die Schülerschaft auf der Mikroebene sieht Schule wiederum anders als Lehrkräfte oder Politiker. Mit ihren eigenen Interessen und Fähigkeiten müssen Schüler und Schülerinnen Leistungen erbringen, die Gefahr des Schulversagens oder nichterfüllter Erwartungen der Eltern beeinflusse ihr Handeln (vgl. Fend 2008, S.35ff).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass bei der Steuerung von Bildungssystemen um ein Zusammenhandeln von Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen handelt, die in jeweils unterschiedlichen Referenzrahmen handeln. Dadurch, dass hierbei außerdem Menschen auf Menschen einwirken (vgl. Kapitel 2.4) kann nicht wie bei einem Produktionsprozess angenommen werden, dass die Umsetzung der Vorgabe A automatisch zur Erfüllung der Erwartung B führt. Obwohl diese Unterschiede dem erwartungskonformen Handeln in einem Top-down-Zugang grundsätzlich entgegen steht bzw. dieses erschwert, ist es unter Berücksichtigung des Konzepts der Rekontextualisierung, um die es im folgenden Kapitel geht, dennoch bis zu einem gewissen Grad möglich.

2.4.3 Rekontextualisierung

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel angedeutet, ist „der Weg einer gesellschaftlichen Aufgabenbestimmung zum operativen Handeln von Lehrern und Schülern“ (Fend 2008, S.26) lang. Man kann daher nicht erwarten, so FEND (2008), dass alles, was auf bildungspolitischer Ebene als wünschenswert gesehen wird, unverfälscht bei den Lehrkräften und Lernenden ankommt. Unzählige Akteure sind an der Umsetzung beteiligt und „sie alle interpretieren die Vorgaben wieder auf ihre Weise“ (Fend 2008, S.26). Dennoch entspricht das interne Handeln im Bildungswesen einem Auftragshandeln, denn ohne Wissen über die institutionellen Regelungen wäre das Handeln der beteiligten Akteure unverständlich. Das Zusammenhandeln verschiedener Akteure auf dem langen Weg von der Makro- zur Mikroebene kann mit dem Konzept der Rekontextualisierung beschrieben werden (vgl. Fend 2008, S.26).

Im Folgenden wird zusammenfassend das Konzept der Rekontextualisierung nach FEND (2008) dargestellt:

Das Wissen um das „offizielle Programm“ leitet das Auftragshandeln, wobei dieses individuell ausgestaltet wird. Des Weiteren bedeutet Rekontextualisierung, dass diese Rahmenvorgaben an unterschiedliche Handlungsbedingungen adaptiert werden müssen. Beeinflusst wird diese Adaption der institutionellen Vorgaben von mehreren Faktoren wie beispielsweise von reflektiven Prozessen der Selbst- und Fremdwahrnehmung, von Kompetenzen der Aufgabenerfüllung und situativen Konstellationen. Das Konzept der Rekontextualisierung will aufzeigen, dass auf den unterschiedlichen Ebenen im Bildungswesen jeweils eigene bzw. andere Aufgaben des Handelns entstehen, „die wiederum eigene Verantwortungen, Kompetenzen und Instrumente des Handelns erfordern“ (Fend 2008

S.27). Wenn institutionelle Vorgaben problematische Ergebnisse provozieren oder „eine optimale Aufgabenbewältigung erschweren“, kann es zu Druck von unten kommen, der wiederum das Handeln der übergeordneten Ebene verändern kann. Denn letztlich „müssen auf unterer Ebene auch immer jene Vorgaben ‚ausgebadet‘ werden, die mit den Realitäten kollidieren“ (Fend 2008, S.28).

FEND (2008) fasst das Konzept der Rekontextualisierung im Bildungswesen wie folgt zusammen:

„Auf jeder Handlungsebene, auf jener der Politik, der Verwaltung, der Schulführung, der Lehrpersonen und der Schülerschaft sind die Vorgaben auf der jeweils übergeordneten Ebene Umwelten des Handelns, die eine Umsetzung an die jeweils neuen, ebenenspezifischen Besonderheiten der Umwelten des Handelns erfordern“ (Fend 2008, S.34).

So wird einsichtig, weshalb die Erwartungen der Bildungspolitik nicht ungebrochen auf der operativen Ebene ankommen. Das Handeln der Lehrpersonen und Schüler bzw. Schülerinnen ist nicht immer erwartungskonform, obwohl das Handeln der Akteure in einem Mehrebenensystem immer einem Auftragshandeln entspricht. Das Handeln der Akteure ist daher weder richtig oder falsch – auch dann nicht, wenn die Akteure der übergeordneten Ebene es als solches wahrnehmen – sondern immer eine notwendige Rekontextualisierung im jeweiligen Referenzrahmen. Deshalb muss das, was FEND (2008) als das „anzustrebende ‚Kunstwerk‘ der Steuerung“ bezeichnet, „die rationale und selbstverantwortliche Rekontextualisierung ihrer Absichten durch die ausführenden und rezipierenden Akteure“ mit einbeziehen: „Eine kluge Bildungspolitik bezieht somit die Gestaltung der Bedingungen, die eine intentionskonforme Rekontextualisierung fördern, in ihr Kalkül ein“ (Fend 2008, S.29).

2.5 Steuerung von Schulversuchen in Österreich

In Kapitel 1.2 wurden bereits umrissen, wie das österreichische Schulsystem gegliedert ist und wie die Steuerung von Schulversuchen gesetzlich geregelt ist. Eine ausführliche Beschreibung dieser Steuerung wird mit diesem Kapitel ergänzt, da sie für das weitere Verständnis der Arbeit wesentlich ist.

In §7 des Schulorganisationsgesetzes (BGBl. Nr. 242/1962 idgF) sind die österreichischen Schulversuche geregelt. In Absatz 1 heißt es, dass „der zuständige Bundesminister oder mit dessen Zustimmung der Landesschulrat (Kollegium) zur Erprobung besonderer pädagogischer

oder schulorganisatorischer Maßnahmen [...] Schulversuche an öffentlichen Schulen durchführen“ kann.

Absatz 6 regelt die Zuständigkeiten: „Die Schulversuche sind [...] bei allgemeinbildenden Pflichtschulen von der Schulbehörde zweiter Instanz, zu betreuen, zu kontrollieren und auszuwerten, wobei Einrichtungen der Lehreraus- und -fortbildung herangezogen werden können. Hierbei kommt dem Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens gemäß dem BIFIE-Gesetz 2008 (BGBl. I Nr. 25/2008) beratende Tätigkeit zu.“ Die Schulbehörde zweiter Instanz für allgemeine Pflichtschulen ist laut Bundes-Schulaufsichtsgesetz §3 Abs.1 (BGBl. Nr. 240/1962 idgF) der Landesschulrat.

Die gesetzliche Grundlage für die Modellversuche zur NMS regelt der Schulversuchsparagraph 7a. Abs.1 wie folgt: „Der zuständige Bundesminister kann auf Grundlage des Antrages des Landesschulrates die Modellpläne, die die Details der Umsetzung des Antrages regeln, erlassen.“

Konkret für die Schulversuche zur NMS sieht das Ministerium folgenden Vorgang vor: „Interessierte Schulen erstellen entsprechend den Approbationskriterien eine Rahmenplanung und übermitteln die relevanten Planungsdaten mit dem Datenblatt für Modellregionen an den/die Koordinator/in der Modellregion (im LSR/SSRfW) und diese/r an die Projektleitung im BMUKK“ (BMUKK 2011a).³

Bei der „Rahmenplanung“ handelt es sich um ein Schulprogramm bzw. standortbezogenes Konzept – (vgl. Kapitel 4.1.3), das den Approbationskriterien, also den Vorgaben der Bundesplanungsebene (vgl. Kapitel 3.3), entsprechen muss. Wie aus §7a Abs.1 ersichtlich, plant das entsprechende Bundesland die Details der vom Bund gemachten Vorgaben und gibt diese den Einzelschulen weiter. Diesen Regelungen entsprechend werden die Schulversuche zur NMS in Österreich wie folgt umgesetzt. Es gibt drei hierarchische Planungsebenen: die Bundes-, Landes- und Einzelschulenplanung. Schematisch kann man diese drei Planungsebenen im Mehrebenensystem des österreichischen Schulwesens, die die Schulversuche zur NMS betreffen, wie folgt darstellen:

³ Trotz intensiver Recherchen konnte kein Gesetzestext gefunden werden, der die Einreichung der Rahmenplanungen der Einzelschulen über Land zu Bund regelt. Deshalb musste hier die oben angegebene Quelle des BMUKK herangezogen werden.

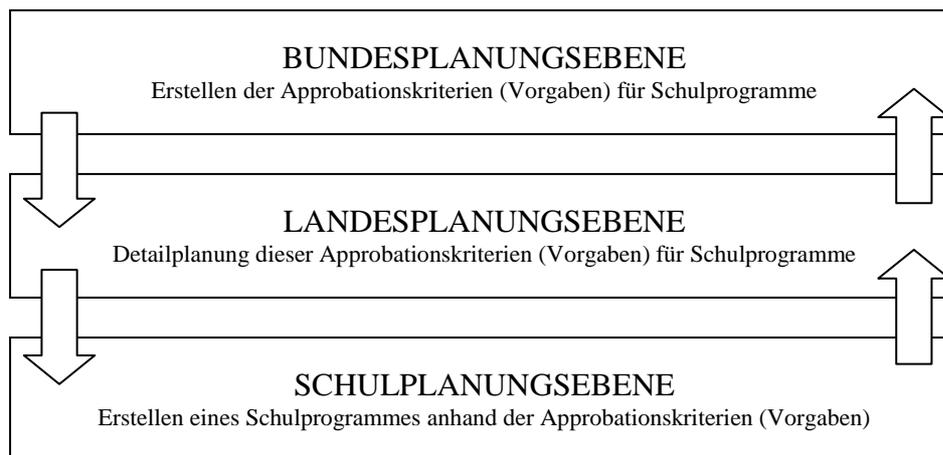


Abbildung 1: Gesetzliche Aufgaben der Planungsebenen bei den Schulversuchen zur Neuen Mittelschule

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich, werden die Schulversuche zur NMS zentral vom Bund gesteuert und Vorgaben werden über die Landesplanungsebene zur Schulebene weitertransportiert. Während die Vorgaben top-down weitergegeben werden, müssen die Schulprogramme, in denen die Vorgaben zu berücksichtigen sind, bottom-up von den Einzelschulen wieder über Land zu Bund eingereicht werden. Dies ist in Abbildung 1 durch Pfeile dargestellt.

2.6 Rekontextualisierung im Fall der Schulversuche zur Neuen Mittelschule

Die Zuständigkeiten für die Schulversuche zur NMS sind, wie in Kapitel 2.5 beschrieben, auf mehreren Ebenen organisiert. Bei der Einführung der NMS handelt es sich um eine Top-down-Reform. Dabei gilt es vieles zu bedenken, denn institutionelle Rahmenbedingungen und Vorgaben nehmen auf die Unterrichtswirklichkeit Einfluss, der unter Umständen auch störend sein kann (vgl. Kapitel 2.3). Wie die Vorgaben aber auch Erwartungen vom Bund über Land bis hin zur Schulebene weitergereicht werden und welche Transformationen durch die am Bildungssystem beteiligten Akteure dabei vollzogen werden bzw. werden müssen, lässt sich mittels des Konzepts der Rekontextualisierung beschreiben. Dieser Prozess soll in der vorliegenden Arbeit nachvollzogen werden.

Da bei der NMS-Reform, wie in Kapitel 2.5 dargestellt, andere Planungsebenen involviert sind als bei den beschriebenen Ausführungen von FEND (2008), wird in dieser Arbeit die Bundesplanungsebene als Makroebene verstanden. Die Landesplanungsebene wird als Mesoebene definiert. Die Einzelschulen mit ihren Lehrpersonen und Schülern bzw.

Schülerinnen werden im Rahmen dieser Arbeit als Umsetzungsebene gefasst. Diese Differenzierung erscheint aufgrund der Besonderheiten in der Planung der österreichischen Schulversuche plausibel. Somit wird die von FEND (2008) beschriebene Makroebene, die laut dem Autor das gesamte Bildungswesen steuert (vgl. Kapitel 2.4), für die vorliegende Arbeit zweigeteilt, da in Österreich zwei steuernde Planungsebenen oberhalb der Schulebene involviert sind.

Bewusst wurden die Lehrkräfte und Lernenden der Schulplanungsebene zugeordnet - im Gegensatz zu FEND (2008), der diese der Mikroebene zuordnet - da auf dieser Umsetzungsebene einerseits der eigentliche Unterricht stattfindet und andererseits ein Schulprogramm als Planung erstellt wird, das die „Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern“ sowie „Interessen der Lehrenden“ widerspiegelt (vgl. Kapitel 1.2 und BMUKK 2012c, S.18). Die Mikroebene würde sich in weiterer Folge aus den Eltern zusammensetzen, doch da diese am Erstellen eines Schulprogrammes und am Unterricht selbst, wenn überhaupt, nur marginal beteiligt sind und des Weiteren diese Ebene auch nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist, wird die Mikroebene auch nicht weiter behandelt und in der folgenden Abbildung nicht dargestellt.

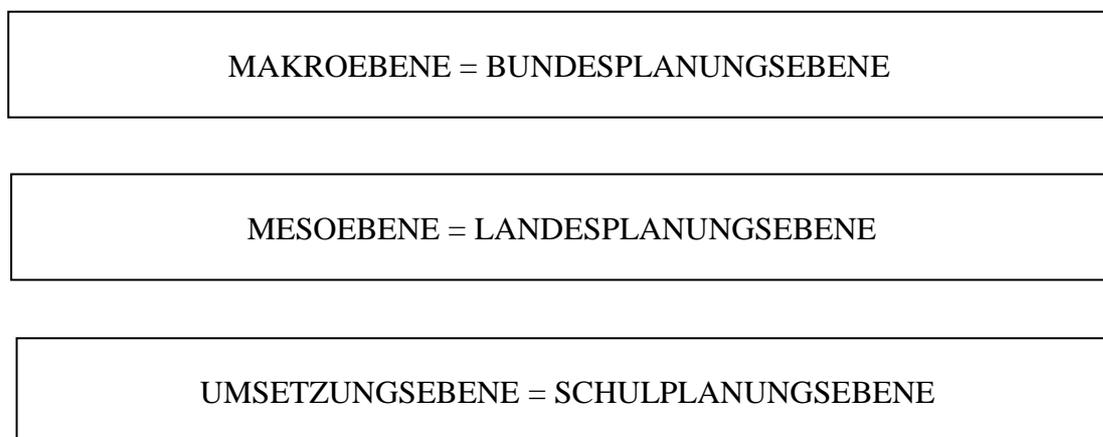


Abbildung 2: Ebenen des österreichischen Schulwesens (abgewandeltes Modell, in Anlehnung an Fend 2008, S.35)

Trotz dieser begrifflichen und konzeptuellen Neufassung der Ebenen bleibt es folgerichtig, dass Akteure auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems jeweils, wie FEND (2008) beschreibt, eigene Interessen, Kompetenzen und Wahrnehmungen der Wirklichkeit haben. Von außen (in Österreich also von zwei unterschiedlichen hierarchischen Ebenen, nämlich der Makro- und Mesoebene) wird geregelt, was innen, d.h. im Unterricht (also auf

der Umsetzungsebene der Einzelschule, bei der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Lernenden) verändert werden soll. Dies kann aber, wie anhand der dargestellten Literatur beschrieben, nicht auf direktem Weg geschehen, denn auch die Werkzeuge auf der Makro- und in weiterer Folge auf der Mesoebene sind andere als auf der Umsetzungsebene.

In Anlehnung an FEND (2008) und auf Grundlage der in Kapitel 2.5 gewonnen Erkenntnisse lassen sich für die Akteure, die die Schulversuche zur NMS steuern bzw. planen, folgende Werkzeuge der Gestaltung beispielhaft anführen:

Ebene	Akteure im österreichischen Bildungswesen	Werkzeuge der Akteure
Makroebene	Bund (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)	Gesetze, Lehrpläne, Zertifizierung zum Lehren und Instrumente der Qualitätssicherung, Fortbildungen
Mesoebene	Länder (Landesschulräte und Stadtschulrat für Wien)	Verordnungen (Präzisierung der Gesetze)
Umsetzungsebene	Einzelschulen Lehrpersonen Lernende	Schulentwicklungsarbeit, Standortbezogene Konzepte (Schulprogramme) Methodik und Didaktik Schulleistungen durch Interaktion mit den Lehrpersonen

Abbildung 3: Akteure des österreichischen Schulwesens und ihre Werkzeuge (vgl. Fend 2008, S.17 und Kapitel 2.5)

Daraus lässt sich schließen, dass Bund und Länder für den Unterricht selbst, d.h. für die Interaktion von Lehrpersonen und Lernenden, nicht zuständig sind, denn den gestaltet die Umsetzungsebene mit ihren ebenenspezifischen Werkzeugen. Die Einzelschulen auf dieser Ebene des Bildungssystems sollen sowohl die Vorgaben als auch die Erwartungen der übergeordneten Ebenen, die mit der Einführung bzw. Erprobung der NMS im Schulversuch einhergehen, umsetzen bzw. erfüllen. Hierfür ist von der Bundesplanungsebene das Schulprogramm als wesentliches Steuerungsinstrument vorgesehen (vgl. Kapitel 2.5). Das Schulprogramm ist insofern ein wesentliches Steuerungsinstrument der Makroebene, da mit ihm im Sinne von Accountability einerseits die Verantwortung für das Gelingen der NMS im

Schulversuch vom Bund an die Einzelschulen übertragen wird und andererseits die Schulen zur Rechenschaft gezogen werden können (vgl. Kapitel 2.3).

Wie die Makro- bzw. die Mesoebene im Bildungssystem, mit ihren jeweils ebenenspezifischen Werkzeugen, Einfluss auf den Unterricht nehmen kann, im Sinne des „Auftragshandeln“ (vgl. Kapitel 2.4), soll anhand des Didaktischen Dreiecks dargestellt werden. Denn das Didaktische Dreieck ist ein bewährtes Modell, anhand dessen sich unterschiedliche Orientierungen und Akteure beschreiben lassen. Seine Funktionsweise kann wie folgt umschrieben werden:

„The Didaktik triangle is the most appropriate schematic representation of the various models of Didaktik (and its roots). [...] It is an explanatory and classifying arrangement and relates the general elements of any teaching – the teacher, the subject matter and the student – to each other.“ (Künzli 1998 S.35)

In Anlehnung an KÜNZLI (1998) stellt sich das Didaktische Dreieck wie folgt dar: An den Eckpunkten des Dreiecks befindet sich der Lehrinhalt, die Lehrperson und der Schüler bzw. die Schülerin.

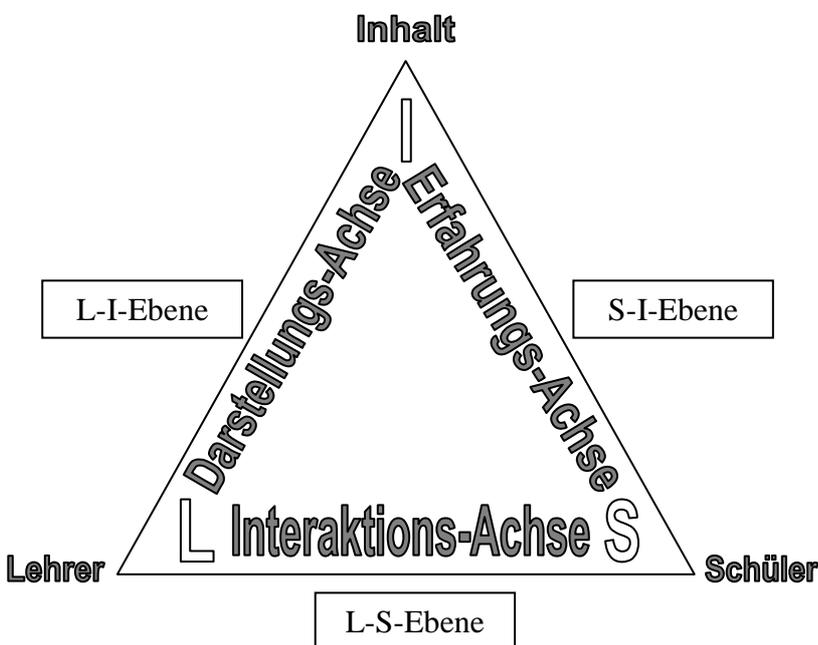


Abbildung 4: Didaktisches Dreieck nach Künzli (1998)⁴

⁴ Aus darstellungstechnischen Gründen wird nur die männliche Form bei den unteren Ecken des Dreiecks verwendet, selbstverständlich sind mit dem generischen Maskulinum auch Lehrerinnen und Schülerinnen gemeint.

Zwischen den Eckpunkten des Didaktischen Dreiecks befinden sich entsprechende Ebenen und Achsen, wie in der obigen Abbildung 4 ersichtlich.

Die L-I-Ebene nennt KÜNZLI „representation“ (Künzli 1998, S.39), also Darstellungs-Achse. Auf dieser Achse geht es darum, wie die Lehrperson mit dem Inhalt umgeht und welche Inhalte sie anbietet. Demnach umfasst sie alles, was durch den Umgang der Lehrpersonen mit dem Inhalt (z.B. im Rahmen des Lehrplans) in Handlung transformiert wird.

Die L-S-Ebene bezeichnet KÜNZLI als „intercourse“ (Künzli 1998, S.39), also Interaktions-Achse, die sich auf die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern bezieht. Auf dieser Achse lassen sich die Sozialformen und Lernformen der unterrichtlichen Interaktion einordnen. Auch das Unterrichtsarrangement und die Voraussetzungen für den Unterricht befinden sich auf dieser Ebene.

Die S-I-Ebene bezeichnet KÜNZLI als „experience“ (Künzli 1998, S.39), also Erfahrungs-Achse. Hier lässt sich die Lernerfahrung bzw. die Erfahrung der Inhalte durch die Schüler und Schülerinnen einordnen. Auch die Beurteilung der Lernenden findet auf dieser Ebene statt, denn hier wird der Inhalt zum Gehalt.

Da es sich bei Handlungen in einem Mehrebenensystem wie dem Bildungswesen um ein Auftragshandeln handelt, beeinflussen die übergeordneten Ebenen das Handeln auf den unteren Ebenen. Diese bereits dargestellte Verkettung lässt sich nun mittels des Didaktischen Dreiecks näher beschreiben: Unterricht findet in der Schule statt und die Einzelschule ist eingebettet in lokale Umstände. Einfluss nimmt die Makroebene unter anderem mittels Lehrplänen (vgl. Abbildung 3), die einen Rahmen für das Auftragshandeln auf jene untere Ebene bilden, die hier für den Kontext Österreichs als Umsetzungsebene definiert wurde. Lehrpläne lassen sich auf der L-I-Ebene des Didaktischen Dreiecks einordnen.

Einfluss auf die L-S-Ebene nimmt die Makroebene aber zum Beispiel durch „Aus- und Fortbildung“ (vgl. Abbildung 3) der Lehrkräfte, die diese zum Handeln befähigt und somit die Interaktion der an dieser Achse beteiligten Akteure beeinflusst.

Auf die S-I-Ebene des Didaktischen Dreiecks nimmt die Makroebene ebenfalls Einfluss, etwa indem sie „Instrumente der Qualitätssicherung“ (vgl. Abbildung 3) bestimmt. Diese können Bildungsstandard oder andere Output-Messungen sein.

Als wesentlich ist herauszustreichen, dass laut Fend (2008), von den übergeordneten Ebenen nur Einfluss auf die Umsetzungsebene genommen werden kann, da diese außerhalb der

Unterrichtspraxis stehen, also einen anderen Referenzrahmen haben als die Akteure auf der Umsetzungsebene. In keinem Fall sollte eine solche außenstehende Ebene im Schulsystem Vorgaben auf der Interaktions-Achse (L-S-Ebene) geben, da hier der Kernbereich der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Lernenden liegt, welcher unter Berücksichtigung von lokalen sowie individuellen Besonderheiten gestaltet werden muss.

3 Die Neue Mittelschule auf Bundesplanungsebene: Vorgaben und Erwartungen

In diesem Kapitel wird zunächst die gesetzliche Grundlage beschrieben, mit der die Schulversuche zur NMS legalisiert wurden. Anschließend wird dargestellt, wie die Projektstruktur der NMS aufgebaut ist. Hierbei liegt der Fokus auf den auf Bundesebene agierenden Institutionen, da die Implementierung der NMS vom Bund gesteuert wird. In Kapitel 3.3 werden die Vorgaben des Bundes an die Einzelschulen dargestellt. Die Erwartungen auf Bundesebene, die mit diesen Vorgaben verbunden sind, werden anschließend in Kapitel 3.4 dargestellt. Die für die Beantwortung der Forschungsfrage wesentlichen Elemente werden abschließend in Kapitel 3.5 zusammengefasst.

3.1 Gesetzliche Grundlage für Modellversuche zur Neuen Mittelschule

Die Beschreibung der gesetzlichen Grundlage für die Schulversuche zur „Neuen Mittelschule“ ist für die vorliegende Arbeit wesentlich, denn hierin werden bereits Vorgaben und Erwartungen formuliert. Anhand dieser Grundlage werden sowohl die Vorgaben als auch die Erwartungen, die an die NMS gestellt werden, herausgearbeitet.

Der Schulversuchsparagraph 7 des SchOG (BGBl. 242/1962) wurde am 8. Jänner 2008 um den § 7a erweitert, der die „Einführung von neuen Modellversuchen zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe I“ zum Inhalt hat.

„Zur Individualisierung von Bildungslaufbahnen und im Sinne einer Verschiebung der Bildungslaufbahnentscheidung kann der zuständige Bundesminister auf Antrag eines Landesschulrates (Stadtschulrates für Wien) beginnend in den Schuljahren 2008/09 bis 2011/12 an allgemein bildenden Schulen Modellversuche zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe I einrichten und durchführen. Der zuständige Bundesminister kann auf Grundlage des Antrages des Landesschulrates die Modellpläne, die die Details der Umsetzung des Antrages regeln, erlassen [...]“ (SchOG § 7a Abs.1)

Zwei wesentliche Erwartungen, die mit der Einführung von Schulversuchen zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe I verknüpft werden, sind aus dem Gesetzestext ersichtlich: 1. Individualisierung der Bildungslaufbahnen und 2. Verschiebung der Bildungslaufbahnentscheidungen (vgl. auch Bachmann 2009, S.665).

Abs.2 des Schulversuchsparagraphen regelt unter anderem, dass die Schulversuche auf einen Zeitraum von vier Jahren beschränkt sind (vgl. SchOG § 7a Abs.2). Im darauf folgenden Abs.3 heißt es:

„Die Schüler können nach Schulstufen oder schulstufenübergreifend durch Maßnahmen der inneren und temporär der äußeren Differenzierung individuell gefördert werden. In den Modellplänen ist vorzusehen, dass hinsichtlich der Leistungen jedes Schülers zumindest zwei Mal pro Unterrichtsjahr eine ergänzende differenzierende Leistungsbeschreibung zu erfolgen hat [...].“ (SchOG § 7a Abs.3)

Aus diesem Absatz geht hervor, dass es in der NMS keine permanenten Leistungsgruppen mehr geben soll, wie es derzeit in der HS üblich ist. Diese Vorgabe ist offenbar mit der Erwartung verknüpft, dass die Schüler und Schülerinnen individuell gefördert werden können, also mit der Erwartung von Individualisierung und innerer Differenzierung (vgl. auch Bachmann 2009, S.665). Welche Erwartung mit der Vorgabe der „ergänzenden differenzierenden Leistungsbeschreibung“ verbunden wird, ist aus dem Gesetzestext nicht ersichtlich. Dieser Frage wird im Verlauf der Arbeit weiter nachgegangen, da, wie sich zeigen wird, zentrale Erwartungen auf der Landesplanungsebene mit ihr verknüpft sind. Die Beantwortung dieser Frage findet sich schließlich in Kapitel 5.8.

Abs.4 legt fest, dass die jeweiligen Landesschulräte die Verantwortung für die Betreuung, Kontrolle und Evaluation der Modellversuche tragen, wobei das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) mit einbezogen werden kann (vgl. SchOG § 7a Abs.4).

Aus der bundesgesetzlichen Grundlage zu den Schulversuchen zur NMS sind zusammenfassend zumindest drei Erwartungen ersichtlich:

1. Individualisierung der Bildungslaufbahnen
2. Verschiebung der Bildungslaufbahnentscheidungen
3. Individualisierung und innere Differenzierung

Ebenfalls ist ersichtlich, dass die NMS in diesen wesentlichen Punkten vom Bund gesteuert wird und die Verantwortung für Betreuung, Kontrolle und Evaluation den Ländern übertragen wird. Diese müssen im Sinne eines Auftragshandelns die Vorgaben des Bundes zunächst aber auch in Form von Modellplänen, die als Antrag beim BMUKK einzureichen sind, präzisieren (vgl. SchOG § 7a Abs.1 und 4).

In Folge wird die Projektstruktur beschrieben, um einen Überblick über die Komplexität der Reform zu erhalten und Einblicke dazu, wie der Bund die Implementierung der NMS vorsieht. Die Projektstruktur macht deutlich, dass zahlreiche Akteure beteiligt sind, um die im Gesetzestext verankerten Vorgaben und Erwartungen umzusetzen.

3.2 Projektstruktur der Neuen Mittelschule

In der folgenden Abbildung ist die Projektstruktur der NMS dargestellt. Das Zentrum bildet das BMUKK mit dem dort beheimateten NMS-Projektteam. Die Schulversuche werden bundesweit vom BIFIE evaluiert und begleitet. Auf Bundesebene agiert des Weiteren die NMS-Entwicklungsbegleitung. Die Zusammenhänge zwischen den am Projekt Beteiligten sind durch Pfeile dargestellt.

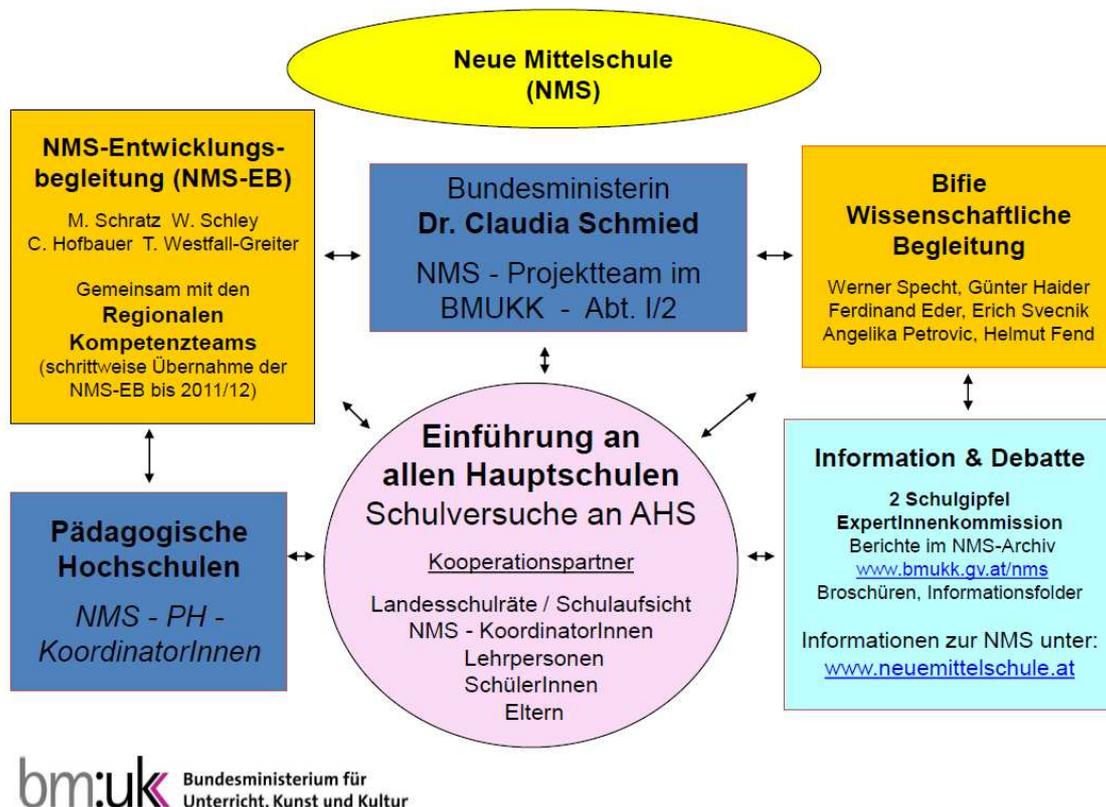


Abbildung 5: Projektstruktur der Neuen Mittelschule (BMUKK 2011b)

In Folge werden die in der Projektstruktur vorgesehenen Institutionen, die auf Bundesebene agieren (NMS-Projektteam, die NMS-Entwicklungsbegleitung und Wissenschaftliche Begleitung), näher beschreiben, da diese sowohl für die Steuerung als auch für die Implementierung und Begleitung der Schulversuche zur NMS wesentlich sind.

3.2.1 NMS-Projektteam

Für die Schulversuche zur NMS richtete das BMUKK eigens das NMS-Projektteam ein. Das Projektteam um dessen Leiter Herr MinR Dr. Helmut Bachmann ist für die „Erarbeitung der Kriterien“ der NMS und alle damit „verbundenen Unterstützungsmaßnahmen“ zur Umsetzung zuständig. Weiters koordiniert das Projektteam die verschiedenen Bereiche der Entwicklungsarbeit (vgl. BMUKK 2012e).

Die gesetzliche Grundlage für die aktuelle NMS-Entwicklungsarbeit in Form des §7a SchOG erläutert BACHMANN (2009) folgendermaßen: „Seine Hauptzielrichtung ist die Individualisierung von Bildungslaufbahnen und die Verschiebung der Bildungslaufbahnentscheidung von der 4. Schulstufe der Volksschule an das Ende der Sekundarstufe I“ (Bachmann 2009, S.665). BACHMANN (2009) beschreibt die Entwicklungsarbeit zur NMS als „vielschichtig“ und führt aus, das Bildungssystem habe viel „Potenzial für Synergien“ (vgl. Bachmann 2009, S.660).

Vernetzungen gibt es laut BACHMANN (2009) auf unterschiedlichen Ebenen. „Entwicklungs-Know-How“ werde dabei ebenso genutzt wie schulinterne pädagogische Schwerpunkte. „Bildungspolitische Entwicklungsstrategien“ würden mit dem NMS-Projektteam, das für die operative Umsetzung zuständig sei, abgestimmt. Unterschiedliche Gremien würden für die notwendige Abstimmung und Kommunikation zwischen den Akteuren und Akteurinnen der Entwicklungsarbeit sorgen. Dazu zählt er zum Beispiel die „Initiativrunde“, die man als Aufsichtsrat für die NMS-Entwicklungsbegleitung oder „Jour fixe“ verstehen könne. In diesem Gremium findet ihm zufolge ein regelmäßiger Austausch zwischen wichtigen Partnern auf der operativen Ebene, also auf der im Rahmen dieser Arbeit definierten Umsetzungsebene, statt. Als weiteres Gremium nennt BACHMANN (2009) die „Approbationskommission“, die Modellpläne und neue Schulstandorte im Auftrag der „Bundesministerin“ prüft. In den Bundesländern gebe es jeweils Koordinatoren und Koordinatorinnen, die für „die regionale Passung der Entwicklungsarbeit sorgen“ und mittels „KoordinatorInnentagungen“ gebe es einen österreichweiten Austausch der Entwicklungsarbeit. Pädagogische Hochschulen würden Ausbildung und Fortbildung der Lehrpersonen übernehmen und so zur Entwicklung, Überprüfung und Verbesserung der pädagogischen Arbeit an den Schulen beitragen (vgl. Bachmann 2009, S.660f).

BACHMANN (2009) beschreibt das übergeordnete Ziel der NMS als „pädagogische und organisatorische Neugestaltung des gemeinsamen Lernens der 10- bis 14-Jährigen“ (Bachmann 2009, S.661). „Individualisierung und innere Differenzierung“ sind laut BACHMANN (2009) wichtige Säulen der angestrebten „neuen Lernkultur“ in Modellschulen der NMS, denn dadurch würden alle Schülerinnen und Schüler am besten gefördert und in ihren Leistungen je nach individueller Begabung herausgefordert. Mit dieser neuen Lernkultur gehe außerdem eine „neue Qualität des Lernens“ einher, die unter anderem offene Lernformen, selbsttätiges Lernen, und „Kompetenzlernen“ beinhalte. Wesentlich hierbei sei eine „verstärkte Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, wie Eigenständigkeit, Verantwortung, Kreativität, [...] und Teamfähigkeit“ (Bachmann 2009, S.665). Durch „ein externes Entwicklungsbegleitungsprogramm“ würden seit November 2008 sowohl Lehrkräfte als auch Leiter bzw. Leiterinnen der NMS mit dem Ziel der „Implementierung dieser neuen Lernkultur“ unterstützt, erklärt der Projektleiter (vgl. Bachmann 2009, S.665).

Anhand dieser Ausführungen des Leiters des NMS-Projektteams ist ersichtlich, dass die in Kapitel 3.1 festgestellten Erwartungen an die NMS bereits auf der Makroebene weiter präzisiert werden. Schon durch die in der Projektstruktur verankerten Gremien werden auf Bundesebene Aspekte geregelt, die die Umsetzungsebene betreffen. Das von BACHMANN (2009) genannte externe Entwicklungsbegleitungsprogramm auf Bundesebene behandelt das folgende Kapitel.

3.2.2 NMS-Entwicklungsbegleitung

Um diese umfassende neue Lernkultur in den Schulen zu implementieren, aber auch „um alle - an der NMS-Entwicklung Beteiligten - zu vernetzen und die Weiterentwicklung zu stärken“, wurde die auf Bundesebene agierende NMS-Entwicklungsbegleitung vom BMUKK eingerichtet (BMUKK 2011c).

Damit beauftragt wurde das „Institut für Organisationsentwicklung und Systemberatung“ unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Wilfried Schley und Univ. Prof. Dr. Michael Schratz (BMUKK 2011d). Laut SCHLEY et al. (2009) besteht zwischen der NMS-Entwicklungsbegleitung und vielen anderen Beteiligten eine wechselseitige Kooperation. Unter anderem werden folgende genannt:

- Schulleiter bzw. Schulleiterinnen der Modellschulen,
- NMS-Regionalkoordinatoren und -koordinatorinnen,

- NMS-Evaluationsteam,
- Regionale Schulaufsicht,
- NMS-Projektteam,
- Pädagogische Hochschulen,
- Lerndesigner bzw. Lerndesignerinnen (vgl. Schley et al. 2009, S.688).

Die NMS-Entwicklungsbegleitung ist zugleich ein autonom handelnder Akteur und Teil der Projektorganisation. Das vom BMUKK für die NMS-Entwicklungsbegleitung beauftragte Institut versteht sich als:

„[evolutionäre] Systementwicklung im Rahmen gesetzter Vorgaben. Das unterscheidet diese Form der Entwicklungsbegleitung von klassischen Konzepten der Implementierung. Hier wird gerade nicht etwas fertig Gedachtes bloß umgesetzt, sondern die hat vielmehr den Auftrag und das Selbstverständnis einer Transformation.“ (BMUKK 2011d, S.2)

In diesem Sinne legt die NMS-Entwicklungsbegleitung besonderes Augenmerk auf die Ausbildung und den Einsatz von Lerndesignern und Lerndesignerinnen, denn von diesen gehen „Impulse“ für das Entstehen einer solchen angestrebten „neuen Lernkultur“ aus. Der zugrundeliegenden Definition nach sind Lerndesigner bzw. -designerinnen Lehrpersonen und diese Aufgabe kann nur in „Absprache mit dem Kollegium“ übernommen werden und wenn man von der „Leitung“ am Schulstandort „nominiert“ wird (vgl. BMUKK 2011d, S.3).

Geschult werden diese Lehrpersonen in sogenannten Lernateliers. Lernateliers definiert das vom Ministerium beauftragte Institut für Organisationsentwicklung und Systemberatung als „Orte, in denen Zugang zu Differenzierungsstrategien und eine soziale Architektur für Kooperation und Teamarbeit geschaffen werden“ (BMUKK 2011d, S.3). In diesen „Lernateliers“ werden einerseits „neue Unterrichtsformen“ und Methoden von den Lerndesignern und Lerndesignerinnen entwickelt, aber auch „bewährte Materialien und Werkzeuge für den Unterricht werden erstellt und ausgetauscht“ (BMUKK 2011d, S.3). An ihren Standorten und gegenüber den Lehrpersonen sollen sie als Multiplikatoren für den Gedanken des „personalisierten Lernens“ und die „Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung“ fungieren, aber auch die „Lerndesigns“ an sich in die Schulen und somit zu den Lehrpersonen bringen. Denn, so das Papier des Instituts für Organisationsentwicklung

und Systemberatung weiter, Lehrer und Lehrerinnen „brauchen Differenzierungsstrategien, die wirken“ (vgl. BMUKK 2011c, S.3).

Speziell „Lernateliers am Schulstandort“ sind laut BACHMANN (2009) wichtig, denn „hier entwickeln und reflektieren die Lehrerinnen und Lehrer, unterstützt von LerndesignerInnen, ihre pädagogischen Konzepte für eine neue Lernkultur“ (Bachmann 2009, S.665). Ebenfalls vorgesehen ist die Möglichkeit von „regionalen und überregionalen Lernateliers“, die eine „Bildung von Netzwerken“ ermöglichen und so die „Umsetzung individualisierten Unterrichts“ garantieren sollen (vgl. Bachmann 2009, S.665). Aus diesen Ausführungen geht klar hervor, dass die in Kapitel 3.1 als Erwartung identifizierte innere Differenzierung unter anderem durch die NMS-Entwicklungsbegleitung erreicht werden soll. Ob jedoch mittels lediglich einer in den Lernateliers qualifizierten Lehrperson das gesamte Lehrerkollegium einer Schule geschult werden kann, innere Differenzierung im Unterricht anzuwenden, erscheint an dieser Stelle allerdings fragwürdig.

3.2.3 Wissenschaftliche Begleitung der Neuen Mittelschule

Dem „Evaluationsteam des BIFIE“ unter der Leitung von Mag. Dr. Werner Specht kommen verschiedene Aufgaben bei der NMS-Entwicklung zu. Dazu zählt die „wissenschaftliche Begleitung der Modellschulen“ mit dem Ziel „nach vier Jahren Laufzeit die Stärken und Schwächen der Modellversuche zu belegen, die Wirkungen der Neuen Mittelschule auf die Schülerinnen und Schüler darzustellen und insgesamt Hinweise auf Erfolg oder gegebenenfalls Misserfolg der Schulversuche festzuhalten“ (BIFIE 2012).

Laut § 7a Abs. 4 des SchOG hat das Evaluationsteam des BIFIE folgende Aufträge: „Analyse der Ausgangssituation, Definition von Vergleichsgruppen, Festlegung der Ziele, Einbezug der Bildungsstandards, [sowie] Evaluation des Ressourceneinsatzes“ nach bundeseinheitlichen Kriterien (vgl. auch BIFIE 2012).

Durch das BIFIE wird die NMS auf Bundesebene evaluiert und wissenschaftlich begleitet. Dementsprechend wird die Ausgangssituation zentral erhoben und ebenso die Ziele zentral festgelegt. Eine Kontrolle bzw. Evaluation, ob die Ziele erreicht worden sind, erfolgt anscheinend unter anderem durch die jüngst eingeführten Bildungsstandards.

3.3 Vorgaben an die Neue Mittelschule auf Bundesebene

Wie im vorangegangenen Kapitel 3.2 herausgearbeitet sind zahlreiche Akteure und Ebenen an der NMS-Entwicklungsarbeit beteiligt. Nichtsdestotrotz ist deutlich ersichtlich, dass im Wesentlichen die bereits im Kapitel 3.1 identifizierten Erwartungen angestrebt werden:

1. Individualisierung der Bildungslaufbahnen,
2. Verschiebung der Bildungslaufbahnentscheidungen und
3. Individualisierung und innere Differenzierung.

In Folge werden anhand der vom Ministerium veröffentlichten Informationen zur NMS die Vorgaben an Modellschulen von Seiten des Bundes beschrieben, die den Einzelschulen ermöglichen sollen zumindest diese drei zentralen Erwartungen zu erfüllen. Wie im Laufe der Analyse deutlich wird, sind aber weitaus mehr Erwartungen mit den Vorgaben auf Bundesebene verbunden.

3.3.1 Kriterien für die Teilnahme am Modellversuch zur Neuen Mittelschule

Die ministerielle Homepage (BMUKK 2011a) gibt Auskunft, zu welchen Bedingungen eine Schule am Schulversuch zur NMS, in den Jahren 2008/09 bis 2011/12, teilnehmen konnte: Schulen, die „Modellschulen“ werden wollten, musste vorab die Zustimmung der Eltern und Lehrpersonen in Form einer Zweidrittelmehrheit einholen (vgl. BMUKK 2011a, vgl. auch §7a Abs.2 des SchOG).

Anschließend konnten Zuständige am Schulstandort eine „Rahmenplanung“ verfassen, die in „enger Abstimmung“ mit dem zuständigen Landesschulrat (bzw. Stadtschulrat für Wien) „entwickelt“ werden sollte. Diese musste gewissen „Approbationskriterien“ entsprechen und wurden beim zuständigen Landes- bzw. Stadtschulrat eingereicht. Der zuständige Koordinator bzw. die Koordinatorin der entsprechenden „Modellregion“ reichte diese dann bei der „Projektleitung im BMUKK“ ein (vgl. BMUKK 2011a). Die Entscheidung, ob eine Schule am Modellversuch teilnehmen konnte, erfolgte auf „Vorschlag“ des Landes- bzw. Stadtschulrats durch die „Approbationskommission im BMUKK“ (vgl. BMUKK 2011a).

Entschieden wurde laut ministerieller Homepage anhand von drei Kriterien:

- „Regionale Streuung: Modellregionen aus unterschiedlichen Bundesländern
- Sozioökonomische Charakteristik der Modellregion: unterschiedliche sozialstrukturelle Merkmale, Bildungs-Infrastruktur [sic]
- Pädagogisches Konzept: aussichtsreiche Konzepte (Vorerfahrungen)“ (BMUKK 2011a).

Aus diesen Informationen lässt sich entnehmen, dass die Teilnahme am Schulversuch also auf einem freiwilligen Beschluss der Beteiligten (Lehrpersonen und Eltern) am Schulstandort beruht. Zweitens war eine sogenannte „Rahmenplanung“ zu verfassen. Hierbei handelt es sich um ein Schulprogramm bzw. standortbezogenes Konzept (vgl. Kapitel 4.1.3). Dieses Schulprogramm war jedoch von den Einzelschulen nicht selbständig zu entwickeln; vielmehr gab der Bund vor, dass es in „enger Abstimmung“ mit dem zuständigen Landes- bzw. Stadtschulrat zu erstellen war. Ein solches Schulprogramm musste außerdem gewissen Approbationskriterien (Vorgaben) entsprechen und konnte nur vom Bund genehmigt werden. Nur unter diesen Bedingungen konnte eine Schule den Status „Modellschule der NMS“ erhalten.

Anschließend werden die vom Bund vorgegebenen Approbationskriterien, die sich aus Minimalvoraussetzungen und Entwicklungsfelder zusammensetzen, näher beschrieben.

3.3.2 Minimalvoraussetzungen für Modellschulen

Die pädagogische und organisatorische Neugestaltung des gemeinsamen Lernens der zehn- bis 14-Jährigen geht mit „Kriterien“ der NMS einher, die vom NMS-Projektteam des BMUKK erarbeitet wurden (vgl. Kapitel 3.2.1). Auf der ministeriellen Homepage (BMUKK 2011a) sind diesbezüglich „Minimalvoraussetzungen“ veröffentlicht, die Modellschulen erfüllen müssen.

Diese Minimalvoraussetzungen umfassen folgende acht Punkte:

- „langfristig wird eine enge Kooperation zwischen Gymnasium und Hauptschule mit gemeinsamem SchülerInnen-Einzugsgebiet angestrebt
- Alle Schülerinnen und Schüler des Einzugsgebietes können prinzipiell jede der beteiligten Schulen besuchen. Es gibt keine Aufnahmebarrieren – lediglich die effiziente Nutzung der räumlichen und personellen Ressourcen muss gewährleistet werden und begrenzt die freie Wahl des Standortes

- An allen beteiligten Standorten unterrichten AHS-/BHS- und HS-Lehrkräfte gemeinsam
 - Keine äußere Leistungsdifferenzierung. Der Unterricht erfolgt in der heterogenen Gruppe oder in zeitlich befristeten Kleingruppen (Förderkurse, offenes Lernen, Projektarbeit)
 - Der Unterricht in D, M und E orientiert sich an den Bildungsstandards
 - Besonderes Gewicht liegt auf der Kompetenzentwicklung der SchülerInnen
 - Verbindung von effizientem Fachlernen und Förderung im künstlerisch-musischen Bereich. Ziel ist die Öffnung der Schule zu ihrem Umfeld
 - Methodenvielfalt und verschiedene Formen innerer Differenzierung sind Grundlagen für die Verwirklichung eines hohen Leistungsanspruches
- Die Neue Mittelschule ist eine Leistungsschule!“ (BMUKK 2011a)

Neben den bundesweit verpflichtenden Kriterien für die Teilnahme am Modellversuch zur NMS gibt es auch „Entwicklungsfelder“, wie die ministerielle Internetseite informiert (vgl. BMUKK 2011a). Diese wurden nicht in allen Bewerberregionen gleich ausgewählt, wie aus den bewilligten Modellplänen hervorgeht (vgl. BMUKK 2011e).

3.3.3 Entwicklungsfelder für Modellschulen

Auf Bundesebene sind 14 Entwicklungsfelder für Modellschulen definiert, die zusätzlich zu den expliziten Minimalvoraussetzungen berücksichtigt werden sollen. Folgende Informationen sind diesbezüglich auf der Homepage des BMUKK veröffentlicht: Die Modellschulen „in den Bewerberregionen“ sind angehalten, möglichst alle 14 Entwicklungsfelder zur NMS zu berücksichtigen. Die teilnehmenden Schulen „verpflichten sich jedoch“, in mindestens fünf dieser Entwicklungsfelder „wissenschaftlich begleitete und unterstützte Entwicklungsarbeit zu leisten und deren Ergebnisse für den Entwicklungsprozess zur NMS verfügbar zu machen“ (vgl. BMUKK 2011a).

Bei den 14 Entwicklungsfeldern handelt es sich um:

- „Umgang mit Heterogenität - mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (Begabungen, Interessen, Motivation)
- Individualisierung des Unterrichts - nachhaltig

- Motivierende Formen der Lernerfolgsmeldung
- Selektionsfreie Mittelstufe: praxisgerechte Konzepte ohne Klassenwiederholung (Förderkurssysteme)
- Jahrgangübergreifende Lerngruppen: Entwicklung und Erprobung von praktikablen Organisations- und förderlichen Unterrichtsformen
- Alternative Zeitorganisation: Auflösung des 50-Minuten-Rhythmus
- Arbeit mit Alternativen zur gegenwärtigen Fächerstruktur: Fächerverbindende, projektartige Unterrichtsformen im Teamteaching; themenbezogene Flächenfächer (z.B. Naturwissenschaft)
- Neuorganisation der Lehrer/innen/arbeit: Teamstrukturen mit klaren pädagogischen Verantwortlichkeiten; Funktionsdifferenzierungen
- Integration von SchülerInnen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen
- Gezielte Angebote zur Förderung der Kreativität, des künstlerischen Ausdrucks und der kulturellen Partizipation (Kunst- und Kulturvermittlung)
- Begabungs- und Begabtenförderung ohne neue Segregation
- Ganztagsangebote: Verbindung der Neuen Mittelschule mit Angeboten ganztägiger Betreuung
- Gender-Kompetenz: Schulen sind grundsätzlich zur aktiven Förderung von Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit verpflichtet.
- eLearning - vernetztes Lernen mit Hilfe des Internets: Erkenntnisse aus erfolgreichen eLearning-Projekten sollen in die Unterrichtsarbeit einfließen“ (BMUKK 2011a).

Welche Erwartungen mit diesen Vorgaben vom Bund verknüpft sind, soll das folgende Kapitel zeigen.

3.4 Vorgegebene Erwartungen an die Neue Mittelschule

Auf der ministeriellen Homepage sind acht pädagogische Konzepte der NMS angeführt (vgl. BMUKK 2012f), die in diesem Kapitel näher beschrieben werden.⁵ In Form dieser pädagogischen Konzepte werden viele Erwartungen an die NMS vom BMUKK an die Öffentlichkeit transportiert. Diese stehen zudem in engem Zusammenhang mit den bereits beschriebenen Minimalvoraussetzungen und Entwicklungsfeldern. Diese Konzepte werden im Folgenden beschrieben, um zu zeigen, dass mit den Vorgaben auf Bundesebene viele Erwartungen verknüpft sind und was mit der NMS erreicht werden soll.

Aus den Informationen der ministeriellen Homepage ist jedoch nicht ersichtlich, ob die Lehrpersonen an der NMS alle konkreten pädagogischen Konzepte berücksichtigen sollen oder müssen. Die Vermutung liegt nahe, dass dem nicht so ist, denn die Inhalte dieser pädagogischen Konzepte korrespondieren hauptsächlich mit den bereits beschriebenen 14 Entwicklungsfelder, wobei die Schulen zwar möglichst alle berücksichtigen sollen, aber nur zu mindestens fünf verpflichtet sind (vgl. Kapitel 3.3.3).

Festzustellen ist jedenfalls, dass bereits auf Bundesebene (Makroebene) pädagogische Konzepte entwickelt wurden, die auf der Umsetzungsebene im Unterricht umgesetzt werden sollen. Konkrete unterrichtliche Maßnahmen werden also mit allgemein gehaltenen bzw. beschriebenen Wirkungen auf die Lernenden verknüpft. Hier ein Beispiel aus Kapitel 3.4.1: Durch eine „Vielfalt an abwechslungsreichen Lernangeboten“, so die vorgegebene Erwartung, könne die NMS den „Stärken und Schwächen aller Kinder gerecht“ werden (vgl. BMUKK 2012f).

3.4.1 Individualisierung und Differenzierung

Durch Individualisierung und Differenzierung im Unterricht der NMS, so die ministerielle Internetseite, könne man „auf die Einzigartigkeit“ jedes Kindes eingehen und somit die unterschiedlichen „Fähigkeiten und Talente“ der Kinder je nach Begabung und Interesse fördern (vgl. BMUKK 2012f). Als konkrete Maßnahme, die zur Individualisierung beitragen

⁵ Es ist interessant, dass auf dieser Internetseite meistens die NMS beschrieben wird und kaum von den Modellversuchen zur NMS die Rede ist. Das suggeriert ein anderes Bild von den Schulversuchen zur NMS, so als wäre die NMS bereits umgesetzt und nicht im Versuchsstadium. Es liegt nahe, dass sich die gewählte Form der sprachlichen Darstellung eines rhetorischen Mittels bedient, um die Vision als bereits erreicht zu präsentieren. Deshalb beschreibt dieses Kapitel auch die NMS, obwohl zu diesem Zeitpunkt noch Schulversuche zur NMS durchgeführt werden.

sollen, werden flexible Lerngruppen angeführt. Leistungsstärkere Kinder sollen unter anderem von „fächerübergreifenden Unterrichtsformen“ profitieren und die schwächeren Kinder können insofern auch „besser gefördert“ werden, da sie mit den Leistungsstarken gemeinsam arbeiten und diese als Vorbilder haben (vgl. BMUKK 2012f).

Da nicht jedes Kind in allen Unterrichtsfächern gleich gut sei, so das Ministerium weiter, brauche es eine „Vielfalt an abwechslungsreichen Lernangeboten“. Durch diese werde die NMS sowohl den verschiedenen „Begabungen und Interessen“ als auch „Stärken und Schwächen aller Kinder gerecht“ (vgl. BMUKK 2012f). Die folgende Aufzählung konkreter „Lernangebote“ gibt unterrichtliche Maßnahmen vor, durch die offenbar Individualisierung und Differenzierung erreicht werden könne:.

„Konkret bietet die Neue Mittelschule:

- Neue, kooperative und offene Unterrichtsformen (Kleingruppenunterricht, Lehrerinnen und Lehrer unterrichten im Team)
- Praxisorientierten, forschenden sowie themenzentrierten Unterricht
- Fächerübergreifendes, projektorientiertes und selbsttätiges Lernen
- Förderkurse und individuelle Förderprogramme“ (BMUKK 2012f).

Darüber hinaus soll die „Senkung der KlassenschülerInnenhöchstzahl auf 25“ die Lehrkräfte bei der Individualisierung unterstützen (vgl. BMUKK 2012f).

3.4.2 Öffnung der Schule

Als ein weiteres pädagogisches Konzept der NMS wird die Öffnung der Schule angeführt. Die Öffnung der Schule könne man erzielen, indem man Wirtschaftsexperten bzw. -expertinnen oder Spezialisten bzw. Spezialistinnen aus anderen beruflichen Bereichen als „Gäste“ in die NMS einlädt. Die NMS soll sich somit auch zu außerschulischen Bereichen öffnen und den Kindern berufliche Erfahrungen näher bringen. Diese Gäste sollen nicht nur aus ihrem beruflichen Alltag erzählen, sondern auch „praxisorientierte Projekte“ begleiten (vgl. BMUKK 2012f).

3.4.3 Soziales Lernen und Integration

„Bildung ist der Schlüssel zu Integration und zum Ausgleich sozialer Ungleichheiten“, so die Einleitung zur Beschreibung dieses pädagogischen Konzepts (vgl. BMUKK 2012f). Der

gemeinsame Unterricht aller Kinder zeichne die NMS aus, egal welche „soziale, kulturelle und sprachliche Herkunft“ und Fähigkeiten sie haben, denn mit den „unterschiedlichen Leistungsanforderungen“, sowie „Wahlmöglichkeiten“ und geeigneten „pädagogischen Maßnahmen“ könnten Kindern in der NMS individuell gefördert werden. Dadurch werde auch das soziale Lernen begünstigt (vgl. BMUKK 2012f).

Auskunft über die konkrete Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund gibt die ministerielle Homepage ebenfalls:

„Die Neuen Mittelschulen sehen die reiche Vielfalt unserer Gesellschaft als Herausforderung und zielen auch darauf ab, die schulische Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu verbessern. Die Potenziale der Kinder aus MigrantInnenfamilien werden besser gefördert, der interkulturelle Dialog wird verstärkt.“ (BMUKK 2012f)

Durch eine weitere Maßnahme, den gemeinsamen Unterricht aller Kinder, auch jener mit „besonderen Bedürfnissen und sonderpädagogischem Förderbedarf“, könnten außerdem „emotionale Barrieren“ abgebaut und Beziehungen gefördert werden, was letztlich zu einer Stärkung der „sozialen Kompetenz“ der Schüler und Schülerinnen führe (vgl. BMUKK 2012f).

3.4.4 Chancengleichheit unabhängig vom Geschlecht

Im Rahmen der Diskussion pädagogischer Konzepte hält das Ministerium fest, dass Schulen „grundsätzlich zu Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit verpflichtet“ sind (vgl. BMUKK 2012f). Als Vorgaben auf inhaltlicher Ebene formuliert das Ministerium weiter, „geschlechtsspezifische Zuschreibungen und Barrieren“ sowie „Einschränkungen“ würden in der NMS vermieden, der Unterricht berücksichtige und thematisiere auch das Thema Geschlechterdifferenzen (vgl. BMUKK 2012f).

3.4.5 Ganztagsangebote

„An vielen Neuen Mittelschulen wird ganztägiger Unterricht angeboten“ (BMUKK 2012f), beschreibt das Ministerium mit charakteristischer Ambiguität zwischen laufenden Schulversuchen und Regelschule. Durch Ganztagsangebote werde die qualitätsvolle „pädagogische Betreuung“ auch am Nachmittag fortgesetzt. Intensives Lernen und Entspannungsphasen sollen sich in der NMS abwechseln (vgl. BMUKK 2012f).

Aus pädagogischer Sicht erscheint es fraglich, ob „ganztägiger Unterricht“ mit „pädagogischer Betreuung“ am Nachmittag gleichzusetzen ist. Das Ministerium bleibt eine genauere Präzisierung der synonym verwendeten Begriffe jedenfalls schuldig.

3.4.6 Mehr Kunst- und Kulturprojekte

Die Vermittlung von Kunst und Kultur ist den ministeriellen Vorgaben zufolge wesentlich in der Bildungsarbeit. Durch die Auseinandersetzung mit diesen Inhalten würden die Schüler und Schülerinnen nicht nur „Wissen“ erwerben, sondern auch die Möglichkeit zur „Reflexion und Selbsterfahrung“ erhalten. Des Weiteren würden Projekte in diesen Bereichen „kreative Impulse“ setzen und so zu einer verbesserten Motivation der Kinder führen (vgl. BMUKK 2012f). Gerade hier macht das Ministerium das Ziel fest, denn „das Ziel ist die Verwirklichung einer neuen Lehr- und Lernkultur: Bildung, Innovation und Kreativität“ (BMUKK 2012f).

3.4.7 Sport

Die Erwartungen an Sport als pädagogisches Konzept der NMS beziehen sich neben Freude an der Bewegung auch darauf, eine Entwicklung im körperlichen, geistigen und sozialen Bereich der Schüler und Schülerinnen zu bewirken. Deshalb werde in der NMS nicht nur im entsprechenden Unterrichtsfach vermehrt Augenmerk auf Bewegung und Sport gelegt, sondern auch im Rahmen der Zusammenarbeit mit „Sportvereinen“ der Umgebung (vgl. BMUKK 2012f).

3.4.8 Vernetztes Lernen mithilfe des Internets

Im Unterricht der NMS werden vermehrt „eLearning-Maßnahmen zum Einsatz“ kommen. Als konkrete Maßnahmen werden „Lernplattformen“ als wichtige Informations- und Kommunikationswerkzeuge im Unterricht der NMS genannt (vgl. BMUKK 2012f):

„Vernetztes Lernen mithilfe des Internets unterstützt die Umsetzung der angestrebten Individualisierung und inneren Differenzierung des Unterrichts, fördert selbsttätiges, forschendes Lernen und trägt zur Entwicklung von Schule als lernende Organisation bei“ (BMUKK 2012f).

Die obige Besprechung der acht pädagogischen Konzepte auf Bundesebene macht deutlich, dass zumindest folgende Erwartungen mit den ebenfalls auf Bundesebene formulierten Vorgaben an die NMS verknüpft sind:

- sowohl den verschiedenen Begabungen und Interessen als auch Stärken und Schwächen aller Kinder gerecht zu werden;
- die Schule gegenüber außerschulischen Bereichen zu öffnen und Kindern berufliche Erfahrungen näher zu bringen;
- Bildung als Schlüssel zu Integration und zum Ausgleich sozialer Ungleichheiten zu nutzen;
- Potenziale von Kindern mit Migrationshintergrund besser zu fördern und den interkulturellen Dialog zu intensivieren;
- emotionale Barrieren gegenüber Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf abzubauen und Beziehungen zu fördern;
- eine Stärkung der sozialen Kompetenzen zu erreichen;
- Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit zu verstärken;
- qualitätvolle Betreuung auch am Nachmittag zu bieten;
- die Möglichkeit zur Reflexion und Selbsterfahrung zu bieten und damit auch die Motivation der Kinder zu erhöhen;
- eine Entwicklung im körperlichen, geistigen und sozialen Bereich zu erreichen; sowie
- selbsttätiges, forschendes Lernen zu fördern.

Somit sind zu den in Kapitel 3.1 identifizierten Erwartungen an die NMS - 1. Individualisierung der Bildungslaufbahnen, 2. Verschiebung der Bildungslaufbahntrennungen und 3. Individualisierung und innere Differenzierung - bereits auf Bundesplanungsebene zumindest weitere elf diffuse Erwartungen, wie oben aufgelistet, hinzugekommen. Sie alle sind mit den Vorgaben der Makroebene eng verknüpft.

3.5 Resümee der Vorgaben und Erwartungen auf Bundesplanungsebene

Zusammenfassend werden nun die Erkenntnisse zu den Vorgaben und Erwartungen auf Bundesplanungsebene, die im Weiteren zur Beantwortung der Forschungsfrage wesentlich sind, dargestellt.

Aus der bundesgesetzlichen Grundlage zu den Schulversuchen zur NMS sind zusammenfassend zumindest drei Erwartungen ersichtlich:

1. Individualisierung der Bildungslaufbahnen
2. Verschiebung der Bildungslaufbahnentscheidungen
3. Individualisierung und innere Differenzierung (vgl. Kapitel 3.1)

Die Projektstruktur der NMS ist komplex aufgebaut und beinhaltet mehrere Ebenen, einschließlich der Umsetzungsebene. Die wesentlichen Entscheidungen werden allerdings bereits auf Makroebene getroffen. Denn auf Bundesebene agiert (1) das NMS-Projektteam, das die bundeseinheitlichen Kriterien (Vorgaben) für die Einzelschulen erarbeitet, (2) die NMS-Entwicklungsbegleitung, die so konzipiert ist, dass eine Lehrperson in den „Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung“ (Erwartung) qualifiziert wird, um das gesamte Lehrerkollegium einer Schule diesbezüglich zu schulen, und (3) das BIFIE, das wissenschaftlich begleitet und evaluiert (vgl. Kapitel 3.2).

Die Vorgaben an die freiwillig teilnehmenden Modellschulen der NMS kommen ebenfalls von der Bundesplanungsebene (Makroebene). Als Bedingung für die Teilnahme am Modellversuch müssen die Einzelschulen ein administrativ verordnetes Schulprogramm verfassen. Den Einzelschulen werden hierfür viele Vorgaben gemacht, die in den Schulprogrammen zu berücksichtigen sind. Ihr eigenes Schulprogramm dürfen die Schulen allerdings laut der dargestellten ministeriellen Internetseite (vgl. Kapitel 3.3.1) nicht selbstständig entwickeln, sondern in enger Abstimmung mit dem zuständigen Landes- bzw. Stadtschulrat. Dieses administrativ verordnete Schulprogramm ist von den Schulen in weiterer Folge beim zuständigen Landes- bzw. Stadtschulrat einzureichen und kann, wenn es den bundeseinheitlichen Approbationskriterien (vgl. Kapitel 3.3.2 und 3.3.3) entspricht, auf Bundesebene genehmigt werden (vgl. Kapitel 3.3.1). Diese in den bundeseinheitlichen Approbationskriterien geregelten Vorgaben für die Schulprogramme sind sowohl pädagogische als auch struktureller bzw. organisatorischer Natur.

An diese Vorgaben werden auf Bundesebene vielfältige Erwartungen geknüpft, die über die im Gesetzestext ersichtlichen drei Erwartungen hinausgehen. Diese vielfältigen Erwartungen sind in Form von acht pädagogischen Konzepten der NMS auf einer offiziellen Homepage des BMUKK beschrieben und so formuliert, als ob die Vorgabe A automatisch zur entsprechenden Erwartung B führte, ganz wie bei einem „Automaten“. Es bleibt hierbei jedoch unklar, wie genau A zu B führen soll, denn die Erwartungen sind unpräzise formuliert und allgemein gehalten (vgl. Kapitel 3.4).

4 Die Niederösterreichische Mittelschule auf Landesplanungsebene: Vorgaben und Erwartungen

Im vorangegangenen Kapitel 3 wurde ausführlich beschrieben, welche Vorgaben und Erwartungen es für die NMS auf Bundesplanungsebene gibt. Da der Bund die „Details der Umsetzung“ den jeweiligen Bundesländern übertragen hat (vgl. Kapitel 3.1), wird in Folge die Planung auf Landesebene am Beispiel Niederösterreichs gezeigt.

In Niederösterreich wurde die auf Bundesebene verwendete Terminologie angepasst: die NMS heißt hier „niederösterreichische Mittelschule“ und es werden „Modellversuche zum NÖ Schulmodell“ durchgeführt.

Wie in Kapitel 2.4.3 beschrieben ist der Weg von der Bundesebene zur Schulebene lang. Auf jeder Ebene müssen die beteiligten Personen die Bundesvorgaben wieder „auf ihre eigene Weise interpretieren“ (Fend 2008, S.26), d.h. reinterpretieren, konkretisieren bzw. ausdefinieren.

In diesem Kapitel werden zunächst die Vorgaben des Landesschulrats für Niederösterreich (LSR für NÖ) in Form des Modellplans NÖ beschrieben. Es wird dargestellt, in welchen Bereichen Reinterpretationen der Bundesvorgaben auf Landesebene (Mesoebene) stattgefunden haben. Dies schließt jene Vorgaben mit ein, die durch den Konzeptentwurf auf Mesoebene den Schulen auf der Umsetzungsebene zur Erstellung der Schulprogramme vorlagen. Abschließend wird anhand einer Publikation des Projektleiters der Schulversuche zur NÖMS erläutert, welche Erwartungen mit diesen Vorgaben auf Landesebene verbunden sind.

4.1 Vorgaben der Landesplanungsebene durch den Modellplan

Der Modellplan Niederösterreich (Modellplan NÖ) in der Fassung vom 9. Dezember 2008 (vgl. LSR für NÖ 2008)⁶ soll laut §7a Abs.1 des SchOG (vgl. Kapitel 3.1) die Details der Umsetzung der Modellversuche zur NMS regeln. Er ist in fünf Teile gegliedert, wobei hier lediglich jene Elemente beschrieben werden, die zur Beantwortung der Forschungsfrage

⁶ Die für die vorliegende Arbeit verwendete Fassung des festgelegten Modellplans ist die adaptierte Version, die die ersten Modellstandorte bereits anführt.

relevant sind. Es sollen dabei jene Elemente hervorgehoben werden, die sich gegenüber den Vorgaben des Bundes als neu oder anders erweisen.

Der Modellplan umfasst (1) Standorte, (2) Pädagogisches Konzept, (3) Organisatorisches Konzept, (4) Standortbezogene Entwicklungsarbeit und (5) Evaluation und wissenschaftliche Begleitung. Im ersten Teil des Modellplans NÖ sind die niederösterreichischen Modellschulstandorte aufgelistet, die mit dem Schuljahr 2009/2010 bereits begonnen haben (vgl. LSR für NÖ 2008, S.2f).

4.1.1 Pädagogisches Konzept

Eingangs heißt es zum pädagogischen Konzept, es solle „gute Rahmenbedingungen für die Umsetzung pädagogischer Innovationen im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern nach der 5. Schulstufe“ schaffen (LSR für NÖ 2008, S.3).⁷

Im Modellplan NÖ werden folgende sieben Punkte als pädagogisches Konzept angeführt:

- „Individualisiertes Lernen forcieren
 - ‚Planarbeit‘ in bestimmten festgelegten Stunden der Woche (Übungsaufgaben, Wiederholungen, Kreativaufgaben zu den Fächern D, E, M) soll Wiederholen für schwächere und besonders anspruchsvolles Arbeiten für unterschiedlich begabte Schüler/innen ermöglichen.
- Fächerübergreifendes Arbeiten ermöglichen
 - Ein- bis zweimal pro Jahr fächerübergreifende Projekte in der Dauer von vier bis sechs Wochen
 - Zusammenfassen ‚verwandter‘ Fächer in Lernbereiche
- Zusatzangebote bieten
 - ‚Freie Vorhaben‘ für Begabte, von Lehrer/innen betreut
 - Praktika in Kindergärten, Betrieben und sozialen Einrichtungen ab der 7.Schulstufe
 - ‚Werkstättenarbeit‘

⁷ Auffallend ist, dass diese pädagogischen Innovationen erst nach der 5. Schulstufe, d.h. ab der sechsten Schulstufe in den Schulversuchen zu erfolgen haben.

- Regelmäßige Theater-, Musik- und Kunstprojekte/-präsentationen
- Offenes Lernen ermöglichen
 - Wöchentlich wiederkehrender Block für fächerübergreifendes Lernen
- Neustrukturierung der schulischen Lernzeiten vorsehen
 - Doppelstunden als Grundsatz in (möglichst) allen Gegenständen
 - Strukturierung des Unterrichts in 90- oder 100– Minuteneinheiten
 - Überlegungen zur besseren ‚Rhythmisierung‘ des Schultages
- Arbeit in Lehrerjahrgangsteams
 - Einsatz möglichst kleiner Lehrer/innenteams in den einzelnen Schulstufen
 - Team – Teaching
 - Besondere Aufgabe der Klassenvorständin / des Klassenvorstandes
 - Individuelle Betreuung einzelner Schüler/innen
- Ganztägige schulische Betreuung vorsehen
 - Elemente der ganztägigen Betreuung als wichtiger Bestandteil von Schulentwicklung am Standort
 - Individuelle ganztägige Betreuungsvarianten“ (LSR für NÖ 2008, S.3f).

Anmerkungen zum pädagogischen Konzept

Wie bereits in Kapitel 3.3.3 beschrieben gibt der Bund 14 Entwicklungsfelder vor, von denen mindestens fünf von den Modellschulen zu berücksichtigen sind. Diese Entwicklungsfelder auszuwählen obliegt, wie bereit im Kapitel 3.3.1 angedeutet und aus der obigen Darstellung ersichtlich, dem Land. Um dies deutlich herauszuarbeiten, werden in der folgenden Tabelle die entsprechenden Entwicklungsfelder (des Bundes) den Punkten des pädagogischen Konzepts (des Landes) zugeordnet. Dabei ist nur eine inhaltliche Zuordnung möglich, da hier offenbar im Sinne der Rekontextualisierung (vgl. Kapitel 2.4.3) die übergeordneten Vorgaben nach Wahrnehmung und Interessen der handelnden Akteure reinterpretiert wurden.

Entwicklungsfelder für Modellschulen (Bundplanungsebene) (vgl. Kapitel 3.3.3)	Pädagogisches Konzept der NÖMS (Landesplanungsebene)
Individualisierung des Unterrichts - nachhaltig	Individualisiertes Lernen forcieren
Arbeit mit Alternativen zur gegenwärtigen Fächerstruktur: Fächerverbindende, projektartige Unterrichtsformen im Teamteaching; themenbezogene Flächenfächer (z.B. Naturwissenschaft)	Fächerübergreifendes Arbeiten ermöglichen
Alternative Zeitorganisation: Auflösung des 50-Minuten-Rhythmus	Neustrukturierung der schulischen Lernzeiten vorsehen
Neuorganisation der Lehrer/innen/arbeit: Teamstrukturen mit klaren pädagogischen Verantwortlichkeiten; Funktionsdifferenzierungen	Arbeit in Lehrerjahrgangsteams
Ganztagsangebote: Verbindung der Neuen Mittelschule mit Angeboten ganztägiger Betreuung	Ganztägige schulische Betreuung vorsehen

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Vorgaben von Bund (Entwicklungsfelder) und Land (Pädagogisches Konzept der NÖMS)

Wie aus der Gegenüberstellung ersichtlich, deckt das pädagogische Konzept des Modellplans NÖ, wie vom Bund vorgesehen, fünf der für Modellschulen verpflichtenden Entwicklungsfelder ab (vgl. Kapitel 3.3.3). Somit können die Einzelschulen die ohnehin bereits auf der Makroebene vorgegebenen Entwicklungsfelder nicht selbst auswählen und sich dabei auch nicht an den jeweils individuellen Bedürfnissen und dem eigenem Umfeld orientieren.

Weiters ist festzustellen, dass das pädagogische Konzept des Modellplan NÖ bereits sehr detaillierte Angaben dafür macht, was in der Schule konkret in Form von unterrichtlichen Maßnahmen geändert werden soll. Beispielsweise sieht der Modellplan zum Punkt „Fächerübergreifendes Arbeiten ermöglichen“ bereits die Maßnahme „Ein- bis zweimal pro

Jahr fächerübergreifende Projekte in der Dauer von vier bis sechs Wochen“ vor. Es wird dabei sowohl die Anzahl der „fächerübergreifende Projekte“ vorgegeben, als auch die Dauer von „vier bis sechs Wochen“. Auch bei der „Neustrukturierung der schulischen Lernzeiten vorsehen“ sind offenbar „Doppelstunden“ erwünscht. Auffallend ist, dass sogar beim Punkt „Zusatzangebote bieten“ offensichtlich wünschenswerte Zusatzangebote aufgelistet werden und dies nicht im Ermessen der Einzelschule liegt.

Das Land versucht hiermit offenbar den Erwartungen des Bundes gerecht zu werden, denn ihm wurde schließlich die Verantwortung für die Detaillierung der Bundesvorgaben übertragen.

4.1.2 Organisatorisches Konzept

Im dritten Teil des niederösterreichischen Modellplans wird das organisatorische Konzept dargelegt. Es ist gegliedert in „Aufnahmevoraussetzungen“, „Lehrplanausweisung“, „Leistungsbeurteilung“ und „Berechtigungen und Zeugnisse“, die folgend näher beschrieben werden.

4.1.2.1 Aufnahmevoraussetzungen

Der Modellplan NÖ betont, dass der positive Abschluss der 4. Klasse Volksschule die einzige Voraussetzung für den Übertritt in eine Modellschule nach dem NÖ Schulmodell sein darf. Andere Selektionskriterien werden explizit ausgeschlossen. Er führt weiters aus, dass bereits in der Volksschule gebildete Klassen grundsätzlich auch noch in der NÖMS zwei weitere Jahre gemeinsam unterrichtet werden, sofern es pädagogisch sinnvoll und organisatorisch machbar ist. Nach der 4. Klasse Volksschule hätten die Schüler und Schülerinnen „die Wahl zwischen einer allgemeinbildenden höheren Schule und einer Modellschule“⁸. Er legt weiters fest, dass der Unterricht im Fachlehrersystem erfolgt und sieht „gemeinsames Unterrichten von HS- und AHS- bzw. BMHS – Lehrkräften“⁹ vor. Ab der 7. Schulstufe sieht er außerdem eine vertiefte Zusammenarbeit mit zumindest einer weiterführenden Schule (Partnerschule) vor (vgl. LSR für NÖ 2008, S.4).

⁸ Es ist nicht nachvollziehbar, dass die Hauptschule hier nicht erwähnt wird. Eigentlich müsste den Kindern die Wahl einer Hauptschule neben den genannten Schularten ebenfalls offen stehen.

⁹ Mit „BMHS-Lehrkräften“ sind „Lehrern/Lehrerinnen aus den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen“ (vgl. LSR für NÖ 2008, S.5) gemeint.

Weiters informiert der Modellplan NÖ, dass die Lernenden nach der 6. Schulstufe am Schulstandort die Möglichkeit haben, zwischen dem allgemeinbildenden „Realgymnasium/Gymnasium“ oder der „interessen- und berufsorientierten ‚Mittelschule‘“ zu wählen. Die Lehrpersonen sind angehalten, den Kindern bei dieser Wahl zu helfen und sich an deren Interessen zu orientieren. Diese Entscheidung sei außerdem „auf der 8. Schulstufe“ revidierbar. Wie ein Schulstandort diese Differenzierung ab der siebenten Schulstufe regelt, überlässt der Modellplan NÖ dem jeweiligen Standort. Folgende Beispiele werden jedoch angeführt: „innere Differenzierung, Streamingsysteme und temporäre äußere Differenzierung“ (vgl. LSR für NÖ 2008, S.4f).

Anmerkungen zu den Aufnahmevoraussetzungen

Die im Modellplan vorgesehenen Aufnahmevoraussetzungen entsprechen zum Teil inhaltlich den ersten drei Punkten der „Minimalvoraussetzungen für Modellschulen auf Bundesebene“ (vgl. Kapitel 3.3.2). Aus den hier herangezogenen Bundesvorgaben geht jedoch nicht hervor, dass es ab der siebenten Schulstufe eine Differenzierung der Kinder in zwei verschiedenen Mittelschularten geben könnte. Hier hat also das Land die Bundesvorgaben transformiert. Auch beim Einsatz von Lehrpersonen sticht ein Unterschied hervor: Während auf Bundesebene ausdrücklich Lehrkräfte von Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) bzw. AHS-Lehrpersonen (vgl. Kapitel 3.3.2) in der NMS zum Teamteachen mit den HS-Lehrkräften eingesetzt werden sollen, plant das Land auch den Einsatz von Lehrkräften aus den Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS). Hier hat ebenfalls eine Transformation der Vorgaben auf Landesebene stattgefunden. Außerdem ist aus den Bundesvorgaben nicht ersichtlich, dass eine einmal gebildete Volksschulklasse in der NMS bzw. NÖMS nach Möglichkeit weitergeführt werden soll.

4.1.2.2 Lehrplanausweisung

Bezüglich der Lehrpläne der NÖMS legt der Modellplan NÖ fest, dass in der fünften und sechsten Schulstufe grundsätzlich der Lehrplan der AHS gilt. Diese Regelung wird jedoch mit Hinblick auf den Schulerfolg eingeschränkt: Wenn einem Kind eine negative Beurteilung droht, könne es „nach Ausschöpfung aller Fördermaßnahmen“ auf Antrag der „Erziehungsberechtigten in einzelnen Unterrichtsgegenständen“ nach dem Lehrplan der HS beurteilt werden. Im Zeugnis muss dies als „fiktive Leistungsgruppenzuordnung“ in den entsprechenden Fächern vermerkt werden (vgl. LSR für NÖ 2008, S.5).

Ab der 7. Schulstufe findet bei der Lehrplanausweisung ebenfalls eine Differenzierung in „interessen- und berufsorientierte ‚Mittelschule‘“ und „Realgymnasium/Gymnasium“ statt. Laut Modellplan NÖ haben diese Zweige der NÖMS unterschiedliche Aufgaben und jeweils andere Schwerpunkte, je nach Interessen der Kinder. Die „interessen- und berufsorientierte ‚Mittelschule‘“ soll auf den Übertritt in eine berufsbildende Schule oder auf einen „Berufsschule“ vorbereiten. Wenn Kinder „eher“ eine Berufsausbildung in Zukunft „anstreben“, können sie also diesen Zweig der NÖMS wählen. Entsprechend den oben angeführten Gründen und unter ebendiesen Bedingungen zur Umstufung, kann ein Kind nach dem Lehrplan der HS oder des „Realgymnasiums“ unterrichtet und in Folge beurteilt werden (LSR für NÖ 2008, S.5).

Weiters erlaubt der Modellplan NÖ über den geltenden Lehrplan hinaus folgende schulautonome Maßnahmen für die interessen- und berufsorientierte Mittelschule:

- „Einsatz von Lehrern/Lehrerinnen aus den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen vor Ort zur besseren Verdeutlichung der Leistungs- und Anforderungsprofile der beiden Schultypen.
- Führung eines Wahlpflichtfaches ‚Vorbereitung auf den Übertritt in eine weiterführende Schule‘ als verbindliche Übung über zumindest 1 Schuljahr.
- Wahlpflichtfächersystem in der 8. Schulstufe, das jedenfalls den Bereich ‚Vertiefende Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Grundlagen‘ (als Vorbereitung für den Übertritt in technische Schulen) zu enthalten hat.
- Trainingskurse zur Erreichung der Bildungsstandards in Deutsch, Englisch und Mathematik“ (LSR für NÖ 2008, S.5f).

Die Informationen zum Realgymnasium- bzw. Gymnasium-Zweig der NÖMS ab der 7. Schulstufe sind vergleichsweise kurz gehalten. Der Modellplan informiert lediglich, dass Schüler und Schülerinnen, die eine weiterführende Allgemeinbildung anstreben, „mit den entsprechenden Berechtigungen“ den allgemeinbildenden Zweig („Realgymnasium/Gymnasium“) der NÖMS wählen können. Sie werden auch nach dem entsprechenden Lehrplan unterrichtet (vgl. LSR für NÖ 2008, S.5f).

Anmerkungen zur Lehrplanausweisung

Die Interessen der Kinder scheinen in der Lehrplanausweisung stark berücksichtigt zu werden, denn je nach den zukünftigen Zielen der Kinder, kann die „interessen- und berufsorientierte ‚Mittelschule‘“ oder das „Realgymnasium/Gymnasium“ gewählt werden.

Dennoch ist ersichtlich, dass es in diesem Modell nicht zu einer Verschiebung der Bildungslaufbahnentscheidung auf das Ende der Sekundarstufe I kommt, das BACHMANN (2008) als die Hauptzielrichtung des Schulversuchsparagraphen herausgestrichen hat (vgl. Bachmann 2009, S.665 und Kapitel 3.2.1). Welche Bildungslaufbahn ein Kind in der NÖMS einschlägt, wird bereits für die 7. Schulstufe entschieden. Dies ist ein weiteres Beispiel für eine landesspezifische Transformation der Bundesvorgaben im Mehrebenensystem Bildungswesen.

Des Weiteren ist festzustellen, dass der Modellplan NÖ einen deutlichen Schwerpunkt auf die interessen- und berufsorientierte Mittelschule legt, da hier vielfältige zusätzliche schulautonome Maßnahmen eingesetzt werden können.

4.1.2.3 Leistungsbeurteilung

Die Leistungsbeurteilung wird im Modellplan NÖ ergänzend zu Ziffernnoten nach vier Gesichtspunkten vorgegeben.

- Erstens durch eine direkte Leistungsvorlage in Form von „Leistungsportfolios“;
- Zweitens sollen die Leistungen anhand der Bildungsstandards zumindest in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englische objektiviert werden;
- Drittens sollen für die Leistungsfeststellung individualisierende Formen herangezogen werden. Lernzielkataloge und Pensenbuch werden hierfür beispielhaft angeführt.
- Viertens hat die differenzierende Leistungsbeschreibung anhand der zuvor genannten Punkte zweimal pro Schuljahr zu erfolgen hat und ist den Kindern und Eltern auf „entsprechende Weise“ zu kommunizieren (vgl. LSR für NÖ 2008, S.6).

Anmerkung zur Leistungsbeschreibung

Die differenzierende Leistungsbeschreibung soll, wie im Schulversuchsparagraph 7a Abs.3 des SchOG vorgesehen (vgl. Kapitel 3.1), ergänzend zu Ziffernnoten zweimal pro Schuljahr

erfolgen. Der Modellplan präzisiert den Gesetzestext anhand der vier eben beschriebenen Gesichtspunkte, verknüpft diese Vorgaben aber ebenso wenig mit erkennbaren Erwartungen.

4.1.2.4 Berechtigungen und Zeugnisse

Drei Abschlussvarianten sind laut Modellplan NÖ für Kinder möglich: Realgymnasium, Gymnasium oder Hauptschule. Je nach „individuellen Leistungsvermögen“ und abhängig davon, ob das Wahlpflichtfach „Zweite Lebende [sic] Fremdsprache“ gewählt und positiv beurteilt wurde, können die Kinder entsprechende Zeugnisse mit den jeweiligen Berechtigungen für weiterführende Schulen erwerben (vgl. LSR für NÖ 2008, S.6ff). Ein detailliertes Eingehen auf die Berechtigungen und Zeugnisse ist für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht wesentlich.

Anmerkungen zu Berechtigungen und Zeugnissen

Eines ist an dieser Stelle aber noch im Rahmen eines kurzen Exkurses anzumerken: Der Modellplan NÖ sieht beispielsweise keinen Pflichtgegenstand oder Freigegegenstand Latein vor, sondern nur eine zweite lebende Fremdsprache, somit stehen den Kindern der NÖMS nicht alle Varianten der AHS zur Verfügung. - Für Informationen zu den drei AHS-Varianten siehe BMUKK (2012h). - Somit ist der Abschluss der NÖMS genau betrachtet nicht gleichwertig mit einem Abschluss der Gymnasium-Unterstufe, obwohl dies durch die Ausführungen des LSR für NÖ suggeriert wird und auch im Schulversuchsparagrafen 7a Abs.5 (BGBl. 242/1962 vom 8. Jänner 2008) vorgesehen ist. Denn laut BMUKK beginnt im „Gymnasium“ Latein ab der siebenten Schulstufe, ab der neunten Schulstufe kommt Griechisch oder eine zweite lebende Fremdsprache zu der toten Fremdsprache hinzu. Offen bleibt, ob und wenn ja, welche Intention dahinter steckt, sowohl die Öffentlichkeit, als auch Schüler bzw. Schülerinnen und Eltern diesbezüglich im Unklaren zu lassen.

4.1.3 Standortbezogene Entwicklungsarbeit

Der vierte Teil des Modellplans NÖ regelt die standortbezogene Entwicklungsarbeit. Der sogenannte „standortbezogene Modellplan“, auch „Schulprogramm“ genannt, muss „jene Elemente der pädagogischen Schulentwicklung und der Selbstevaluation für die gesamte Sekundarstufe I [festlegen], die kontinuierliche Qualitätsverbesserungen des Unterrichts bringen sollen“ (LSR für NÖ 2008, S.8).

Laut Modellplan NÖ ist im Schulprogramm zu bestimmten Elementen jedenfalls Stellung zu nehmen und deren konkrete Umsetzung zu präzisieren (vgl. LSR für NÖ 2008, S.8). Diese Elemente sind:

- „Schülerzentriertes Arbeiten als wichtiger Unterrichtsgrundsatz
- Projektorientierter Unterricht
- Angebot an Wahlmöglichkeiten und Kurssystemen, vor allem auch unter dem Aspekt der Begabungsförderung, auch schulstufen- oder schulübergreifend.
- Aufbau von Förder- und Stützsystemen
- Zweilehrersysteme, vor allem in größeren Klassen und in den Schularbeitsfächern (D, E, M).
- Neue Zeitstrukturen der Unterrichtsorganisation
- Bildung von kleinen, überschaubaren Lehrerteams“ (LSR für NÖ 2008, S.8).

Anmerkungen zur standortbezogenen Entwicklungsarbeit

Der Modellplan NÖ gibt Mindestanforderungen vor, zu welchen Elementen die Einzelschulen Umsetzungsmöglichkeiten formulieren müssen. Da ein Schulprogramm laut Modellplan NÖ der Qualitätsverbesserungen des Unterrichts dient, geht die Landesplanungsebene offenbar generalisierend davon aus, bei jeder einzelnen Schule zu wissen, wie die Qualität des Unterrichts zu verbessern ist.

Die Vorgaben für die standortbezogene Entwicklungsarbeit lassen sich den vom Bund vorgegebenen Entwicklungsfeldern für Modellschulen (ähnlich wie in Kapitel 4.1.1) inhaltlich zuordnen. Wie aus der folgenden Tabelle ersichtlich, sind hier zumindest sechs der 14 vom Bund vorgegebenen Entwicklungsfelder berücksichtigt.

Entwicklungsfelder für Modellschulen (Bundesplanungsebene) (vgl. Kapitel 3.3.3)	Standortbezogene Entwicklungsarbeit der NÖMS (Landesplanungsebene)
Individualisierung des Unterrichts	Schülerzentriertes Arbeiten als wichtiger Unterrichtsgrundsatz
Arbeit mit Alternativen zur gegenwärtigen Fächerstruktur: Fächerverbindende, projektartige Unterrichtsformen im Teamteaching; themenbezogene Flächenfächer (z.B. Naturwissenschaft)	Projektorientierter Unterricht
Begabungs- und Begabtenförderung ohne neue Segregation	Angebot an Wahlmöglichkeiten und Kurs-systemen, vor allem auch unter dem Aspekt der Begabungsförderung, auch schulstufen- oder schulübergreifend
Selektionsfreie Mittelstufe: praxisgerechte Konzepte ohne Klassenwiederholung (Förderkurssysteme)	Aufbau von Förder- und Stützsystemen
	Zweilehrersysteme, vor allem in größeren Klassen und in den Schularbeitsfächern (D, E, M) ¹⁰
Alternative Zeitorganisation: Auflösung des 50-Minuten-Rhythmus	Neue Zeitstrukturen der Unterrichtsorganisation
Neuorganisation der Lehrer/innen/arbeit: Teamstrukturen mit klaren pädagogischen Verantwortlichkeiten; Funktionsdifferenzierungen	Bildung von kleinen, überschaubaren Lehrerteams

Tabelle 2: Gegenüberstellung der Vorgaben vom Bund (Entwicklungsfelder) und Land (standortbezogene Entwicklungsarbeit)

¹⁰ Diese Vorgabe des Modellplan NÖ lässt sich inhaltlich keinem der Entwicklungsfelder, wohl aber einer bundeseinheitlichen Minimalvoraussetzung für Modellschulen zuordnen: „An allen beteiligten Standorten unterrichten AHS-/BHS- und HS-Lehrkräfte gemeinsam“ (vgl. Kapitel 3.3.2).

Wie aus Tabelle 2 ersichtlich hat auch bei der standortbezogenen Entwicklungsarbeit eine Transformation der Bundesvorgaben stattgefunden. Beispielsweise wird vom Bund „Begabungs- und Begabtenförderung ohne neue Segregation“ als Entwicklungsfeld angeführt und der Modellplan NÖ präzisiert diese Vorgabe in „Angebot an Wahlmöglichkeiten und Kurssystemen, vor allem auch unter dem Aspekt der Begabungsförderung, auch schulstufen- oder schulübergreifend“. Eine Trennung der Kinder ist vom Land durch angebotene Kurssysteme bzw. Wahlmöglichkeiten vorgesehen, wohingegen der Bund ausdrücklich keine neue Segregation bei der Begabungs- und Begabtenförderung vorsieht.

Wesentlich für die Beantwortung der Forschungsfrage ist, dass durch den Modellplan NÖ bestimmte Elemente vorgegeben werden, zu denen die Einzelschulen in ihren Schulprogrammen jedenfalls Stellung nehmen müssen. Offenbar sind vom Land Niederösterreich mit den vorab ausgewählten Elementen Erwartungen verknüpft. Welche Erwartungen das jedoch sein könnten, geht aus dem Modellplan selbst nicht deutlich hervor. Kapitel 4.3 soll erste Einblicke in die mit diesen Vorgaben verbundenen Erwartungen geben, Kapitel 5 wird diese ausführlich erläutern.

4.1.4 Evaluation und wissenschaftliche Begleitung

Der fünfte Teil des Modellplans NÖ regelt die Evaluation und die wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche, die unter anderem auch durch das BIFIE nach bundeseinheitlichen Kriterien erfolgt (vgl. LSR für NÖ 2008, S.8f). Die Evaluation durch das BIFIE ist bereits im §7a Abs.4 des SchOG vorgesehen (vgl. Kapitel 3.1). Auf Landesebene wurde der Plan für Selbstevaluation ergänzt, wie aus folgendem Zitat des Modellplan NÖ hervorgeht: „Die Qualitätssicherung und Evaluation an den Standorten erfolgt intern durch geeignete Maßnahmen der Selbstevaluation und darauf aufbauenden Entwicklungsmaßnahmen. Regionale Qualifizierungsmaßnahmen und schulübergreifende Qualitätsarbeit sind begleitend vorzusehen“ (LSR für NÖ 2008, S.8).

Anmerkungen zur Evaluation und wissenschaftlichen Begleitung

Der Modellplan NÖ gibt den Schulstandorten keine Vorgaben dazu, wie die interne Qualitätssicherung und Evaluation stattzufinden hat. Wie im Fall der standortbezogenen Entwicklungsarbeit enthält er aber eine generelle Regelung: In einem Schulprogramm sind „[r]egionale Qualifizierungsmaßnahmen und schulübergreifende Qualitätsarbeit [...] begleitend vorzusehen“ (LSR für NÖ 2008, S.8).

4.2 Vorgaben der Landesplanungsebene durch den Konzeptentwurf

In diesem Kapitel wird der sogenannte Konzeptentwurf auf Landesebene vorgestellt. Dabei handelt es sich laut meinen Recherchen um die letzte Vorgabe von der Mesoebene zur Umsetzungsebene. Auf die Existenz dieser Vorlage machte mich Dr. Petra Gössinger¹¹ im Rahmen der geführten Interviews (siehe Kapitel 5) aufmerksam. Der von ihr genannte Autor und Projektleiter der Modellversuche zum NÖ Schulmodell, BSI Manfred Wimmer, machte mir das Dokument zugänglich.¹² Der Konzeptentwurf diente als Beispielvorgabe für die Schulprogramme¹³, die die ansuchenden niederösterreichischen Schulen der Generation II zu erstellen hatten, um den Status Modellschule zu erhalten. Er enthält sowohl verpflichtende Vorgaben, als auch schulautonom zu setzende Maßnahmen. Letztere sind im Entwurf durch Anweisungen bzw. Aufforderungen für die ansuchenden Schulen ersichtlich. Der besagte Konzeptentwurf befindet sich in Anhang 1 unter dem Titel: Wimmer, Manfred (2009): Konzeptentwurf. Standortbezogenes Konzept zum Modellversuch „Niederösterreichische Mittelschule/NÖ Schulmodell“ gemäß §7a des Schulorganisationsgesetzes.

Die folgende Darstellung des Konzeptentwurfs soll Aufschluss darüber geben, wie den Schulen letztlich vermittelt wird, was von ihnen erwartet wird, wenn sie Modellschulen sind bzw. sein wollen. Wie zuvor in Kapitel 4.1 wird auch hier versucht aufzuzeigen, welche Transformationen oder Präzisierungen gegenüber den übergeordneten Vorgaben stattgefunden haben. Dies kann aber lediglich auszugsweise, d.h. ohne Anspruch auf Vollständigkeit, dargestellt werden, denn aufgrund der vielfältigen Präzisierungen des Konzeptentwurfs gegenüber dem Modellplan NÖ würde eine vollständige Behandlung den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Außerdem ist die detaillierte Beschreibung des

¹¹ Dr. Gössinger bemerkte im Interview, dass es „durch den Herrn BSI Wimmer [...] sehr viele Hilfestellungen [...] in der Formulierung der Modellbeschreibungen“ (G:S.7 Z2-4) für die Standorte gab. Daraufhin nahm ich Kontakt mit Herrn BSI Wimmer auf und er übermittelte mir per E-Mail den „Konzeptentwurf“ der Generation II, wie er diese Hilfestellungen für die standortbezogenen Konzepte betitelte.

¹² Dieses Dokument wird hier als 2009 geführt, obwohl es ein internes, nicht veröffentlichtes Dokument ist. Es wurde vermutlich 2009 verfasst, da es den Schulen als Vorlage für ihre standortbezogenen Schulprogramme für das Schuljahr 2009/2010 diente und in der persönlichen Korrespondenz mit Herrn Wimmer als „Entwurf aus 2009“ bezeichnet wurde (Wimmer, persönliche Korrespondenz, 18.02.2012).

¹³ Die Bezeichnung der standortbezogenen Rahmenplanung wird im Modellplan NÖ als „Schulprogramm“ vorgesehen, im hier besprochenen Konzeptentwurf allerdings als „Standortbezogenes Konzept zum Modellversuch ‚Niederösterreichische Mittelschule‘ gemäß §7a des Schulorganisationsgesetzes“. Die Schulen selbst folgen in dieser terminologischen Frage der Vorlage des Konzeptentwurfs. Im Folgenden wird statt der Langform lediglich „standortbezogenes Konzept“ verwendet.

Konzeptentwurfs für die in Kapitel 6 dargestellte quantitative Analyse der standortbezogenen Konzepte von entscheidender Bedeutung.

Der Konzeptentwurf ist in acht Kapitel gegliedert. Schon das Titelblatt des Entwurfs legt nahe, dass es sich dabei um eine Art Vorlage oder Template handelt: „Standortbezogenes Konzept zum Modellversuch ‚Niederösterreichische Mittelschule/NÖ Schulmodell‘ gemäß § 7a des Schulorganisationsgesetzes“ (Wimmer 2009, S.1). Aber auch der Umstand, dass der Konzeptentwurf generell in der Wir-Form verfasst ist, verstärkt den Vorlagen-Charakter: Das von der Mesoebene vorformulierte „Wir“ lädt die Lehrpersonen der Modellschulen ein, sich nicht nur das Pronomen sondern damit auch die vorformulierten Vorgaben anzueignen.

Auf das Inhaltsverzeichnis folgt das erste Kapitel unter dem Titel „Standort“. Hierin werden die Schulen aufgefordert den Schulnamen, die -adresse und -kennzahl einzufügen, sowie die Kooperationsschule mit deren Adresse anzugeben. Unter dem Titel „Ausgangssituation“ werden die Schulen im zweiten Kapitel des Entwurfs ersucht, ihre bisherige Entwicklungsarbeit an der Schule zu beschreiben, vor allem jene, die sich mit den Absichten des NÖ Schulmodells decken (vgl. Wimmer 2009, S.2f).

4.2.1 Organisatorisches Konzept

Das dritte Kapitel des Konzeptentwurfs wird als „Organisatorische Konzept“ betitelt und ist in vier Unterkapitel gegliedert (Organisation, Lehrplanausweisung, Partnerschulkonzept und Leistungsbeurteilung). In den ersten zwei Unterkapiteln finden sich keine Aufforderungen bzw. Anweisungen, standortbezogene Ergänzungen oder Änderungen vorzunehmen. Die Inhalte entsprechen im Wesentlichen den Inhalten des Modellplans NÖ, die in den Kapiteln 4.1.2.1 und 4.1.2.2 bereits dargestellt wurden. Eine Transformation der Landesvorgaben hat aber auch hier stattgefunden. Während im Modellplan NÖ noch angeführt war, dass eine einmal gebildete Volksschulklasse, wenn pädagogisch und organisatorisch machbar, weitergeführt werden soll (vgl. Kapitel 4.1.2.1), ist dies im Konzeptentwurf nicht mehr enthalten (vgl. Wimmer 2009, S.3f). Somit hat auch auf der Mesoebene selbst - durch an der Planung beteiligte Akteure - eine Transformation der Vorgaben stattgefunden.

Im dritten Unterkapitel (Partnerschulkonzept) werden die Schulen aufgefordert, etwaige Vereinbarungen mit der Partnerschule aufzulisten (vgl. Wimmer 2009, S.5). Anschließend gibt der Konzeptentwurf eine Begründung vor, warum die Modellschule mit der Partnerschule

zusammenarbeitet und welche Maßnahmen auf jeden Fall von den Modellschulen zu planen sind:

„Zentrales Ziel der Zusammenarbeit mit unserer Partnerschule ist, die Leistungs- und Anforderungsprofile der beiden Schultypen besser zu verdeutlichen und daraus entsprechende Schlüsse für den konkreten Unterricht zu ziehen.

Darüber hinaus sind ab der 7. Schulstufe folgende konkreten Maßnahmen geplant:

- Führung eines Wahlpflichtfaches ‚Vorbereitung auf den Übertritt in eine weiterführende Schule‘ als verbindliche Übung über zumindest 1 Schuljahr.
- Wahlpflichtfächersystem in der 8. Schulstufe, das jedenfalls den Bereich ‚Vertiefende Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Grundlagen‘ (als Vorbereitung für den Übertritt in technische Schulen) zu enthalten hat.
- Trainingskurse zur Erreichung der Bildungsstandards in Deutsch, Englisch und Mathematik.“ (Wimmer 2009, S.5)

Auch hier hat offenbar eine Transformation der Landesvorgaben stattgefunden, denn im Modellplan NÖ sind diese Maßnahmen noch autonom den Schulen überlassen (vgl. Kapitel 4.1.2.2). Genauer gesagt handelt es sich hier um eine präzise Vorgabe durch den Konzeptentwurf, der die oben angeführten Maßnahmen als verpflichtend führt.

Im vierten Unterkapitel (Leistungsbeurteilung) des Konzeptentwurfs werden jene Punkte des Modellplan NÖ aufgelistet, die bereits in Kapitel 4.1.2.3 angeführt wurden. Der Konzeptentwurf betont, dass diese Vorgaben „ergänzend zu den Ziffernnoten“ jedenfalls „nicht veränderbar“¹⁴ sind, aber weitere Formen der Leistungsbeurteilung gegebenenfalls von den Einzelschulen ergänzt werden können. Auch Punkte zu einer veränderten Prüfungskultur dürfen, falls diese vorgesehen sind, ausformuliert werden (vgl. Wimmer 2009, S.5f).

Drei Beispiele dafür, wie Schularbeiten anders gestaltet werden könnten, im Sinne einer veränderten Prüfungskultur, werden beschrieben:

„Es ist angedacht, im Bereich der Schularbeiten individuelle Vorgangsweisen in der Weiterentwicklung der Prüfungskultur zu entwickeln:

- Schularbeiten, die nach Inhalt und Zeitpunkt differenzieren.

¹⁴ Hervorhebung des Wortes wie im Original.

- Schularbeiten in terminlicher individueller Absprache mit den Schüler/innen
- Schularbeiten in mehreren Phasen mit genau festgelegten Beurteilungskriterien“ (Wimmer 2009, S.6).

Während der Modellplan NÖ nicht deutlich macht, dass eine neue Prüfungskultur angestrebt werden soll (vgl. Kapitel 4.1 und LSR für NÖ 2008), wird diese im Konzeptentwurf den ansuchenden Schulen als wünschenswert vermittelt. Folglich hat auch hier eine weitere Transformation der Vorgaben stattgefunden.

4.2.2 Standortbezogene Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich

Das vierte Kapitel des Konzeptentwurfs wird „Standortbezogene Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich“ genannt. Hier werden die Schulen aufgefordert, konkrete Umsetzungspläne zu sieben Maßnahmen, die zur „**Individualisierung und Differenzierung** des Unterrichts“¹⁵ beitragen sollen, zu formulieren. Diese Maßnahmen sind wortident mit den im niederösterreichischen Modellplan beschriebenen sieben Elementen (siehe S.56) der standortbezogenen Entwicklungsarbeit. Im Konzeptentwurf wird zudem darauf hingewiesen, dass keiner der sieben Punkte gestrichen werden darf und alle mit Absichtserklärungen zu ergänzen sind (vgl. Wimmer 2009, S.7f). Mit diesem Hinweis wird der Forderung des Modellplans NÖ entsprochen, dass die Schulen konkrete Aussagen zur standortbezogenen Entwicklungsarbeit bei diesen sieben Elementen zu formulieren haben (vgl. Kapitel 4.1.3).

Im Konzeptentwurf werden darüber hinaus alle sieben Punkte mit „Minimalformulierungen“ versehen, unter folgendem Hinweis:

„Die eingefügten Textbausteine sind Minimalformulierungen, wenn in der Schule vorläufig keine weitergehenden Pläne vorhanden sind oder noch nicht konkret ausgearbeitet sind, oder Formulierungsbeispiele“ (Wimmer 2009, S.6).

Nachfolgend werden die sieben Elemente der standortbezogenen Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich mit den dazugehörigen „Minimalformulierungen“ des Konzeptentwurfs zitiert.

¹⁵ Hervorhebung der Wörter wie im Original.

1. „Schülerzentriertes Arbeiten als wichtiger Unterrichtsgrundsatz

[...]

Wir streben in allen Bereichen des Unterrichts Lernen an differenzierten Aufgabenstellungen in offenen Lernsituationen an. Unterschiedliche Begabungen der Schüler/innen sollen bewusst wahrgenommen und in konkrete Unterrichtsmaßnahmen umgesetzt werden. Wir streben bewusst einen hohen Grad an Vielfalt an, der seinen Niederschlag sowohl in den Unterrichtskonzeptionen als auch in der Schulstruktur findet.

Folgende konkrete Maßnahmen sind geplant:

- Selbstständiges Lernen als Unterrichtsgrundsatz in Doppelstunden
- Langzeitarbeiten der Schüler/innen in mehreren Fächern
- Eigene Zeitblöcke im Unterricht für offenes Lernen
- Aufbau eines Helfersystems gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern
- Portfolioarbeit in mehreren Gegenständen
- Gezielte Unterstützung von Schülerinnen und Schülern bis zur Einzelbetreuung
- Planarbeit in mehreren Unterrichtsgegenständen

Die Konkretisierung dieser Maßnahmen wird zweimal pro Semester koordiniert und nachvollziehbar dokumentiert.“ (Wimmer 2009, S.7)

Zum Thema schülerzentriertes Arbeiten wird im Konzeptentwurf darauf hingewiesen, dass diese „konkreten Maßnahmen“ in den standortbezogenen Konzepten nicht einfach übernommen werden müssen, sondern „erweitert“ oder „gestrichen“ werden können. Man solle auf die eigene Standortsituation eingehen. Der Konzeptentwurf weist weiters darauf hin, dass alle Vorhaben des Standortes anzuführen sind, die schülerzentriertes Arbeiten fördern, „da ja auch Evaluation geplant“ sei (vgl. Wimmer 2009, S.7).

2. „Projektorientierter Unterricht

Projektunterricht soll ein wichtiger Bestandteil der Unterrichtsplanung werden. Dieser kann in Blockform oder über einige Wochen verteilt, jahrgangs- oder klassenübergreifend erfolgen. Das Lehrerteam erprobt einige Umsetzungskonzepte in den ersten Jahren des

Modellversuchs, Arbeitsportfolios der Schüler/innen als Projektergebnis werden angestrebt.“ (Wimmer 2009, S.7)

3. „Angebot an Wahlmöglichkeiten und Kurssystemen, vor allem auch unter dem Aspekt der Begabungsförderung, auch schulstufen- oder schulübergreifend.

Im Rahmen der Interessen- und Begabungsförderung sollen vielfältige Kursangebote mit freier Wahlmöglichkeit angeboten werden. Ab der 7. Schulstufe soll in Absprache mit Schüler/innen und Eltern ein differenziertes Wahlpflichtangebot erstellt werden. Dieses soll jedenfalls eine zweite Lebende Fremdsprache [sic] enthalten.“ (Wimmer 2009, S.7)

4. „Aufbau von Förder- und Stützsystemen

[...]

In den Gegenständen D, E und M sollten genaue Lernzielkontrollen und darauf aufbauende individuelle Förderprogramme die Erfüllung von Mindestanforderungen in diesen Gegenständen sicher stellen.“ (Wimmer 2009, S.8)

Zum Thema Aufbau von Förder- und Stützsystemen führt der Konzeptentwurf an, das bisherige Förderprogramm der Schule werde beibehalten bzw. ausgebaut (vgl. Wimmer 2009, S.7). Er fordert die ansuchende Schulen auf, standortbezogene Förderprogramme einzufügen (vgl. Wimmer 2009, S.8). Es werden jedoch anders als beim schülerzentrierten Arbeiten keine Beispiele angeführt. Anschließend findet sich folgender Textbaustein:

5. „Zweilehrersysteme, vor allem in größeren Klassen und in den Schularbeitsfächern (D, E, M).

Der Unterricht in den Gegenständen D, E und M erfolgt im Zweilehrersystem. Dies soll eine möglichst individuelle Betreuung jedes Schülers/ jeder Schülerin sicherstellen. Weiters ist unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Lehrerressourcen auch Teamteaching in jeden Fächerkombinationen, die fächerübergreifend konzipiert sind, vorgesehen.“ (Wimmer 2009, S.8)

6. „Neue Zeitstrukturen der Unterrichtsorganisation

Der Unterricht wird – wo immer organisatorisch möglich – in Doppelstunden organisiert. Einen Tag pro Woche sind 4 Stunden für fächerübergreifenden, offenen Unterricht unter Auflösung des stundenplanmäßigen Unterrichts vorgesehen.“ (Wimmer 2009, S.8)

Nach diesem Textbaustein fordert der Konzeptentwurf dazu auf, weitere standortbezogene Maßnahmen zur Änderung der gängigen Zeitstrukturen anzuführen. Drei Beispiele hierfür sind auch formuliert, „45´-Stunden“, „Eingangsphasen“ und „Integrierte Pausen“ (vgl. Wimmer 2009, S.8).

7. „Bildung von kleinen, überschaubaren Lehrerteams

Beim Lehrereinsatz wird darauf geachtet, dass Jahrgangkernteams mit Lehrern/innen mit möglichst großer Stundenanzahl – geprüfte Gegenstände, Förderunterricht, fächerübergreifender Unterricht, freie Lernphasen, Projektunterricht, Interessen- und Begabungsförderung – gebildet werden. Dies soll klarere Verantwortungszuordnung für Unterrichts- und Erziehungsarbeit ermöglichen. Unterrichtsplanung und -dokumentation sollen dadurch erleichtert werden. Die Kernteams werden namentlich nachvollziehbar für alle Jahrgangsklassen ausgewiesen.“ (Wimmer 2009, S.8)

Wie aus diesem Überblick ersichtlich, fordert der Konzeptentwurf bei den Punkten 2, 3, 5 und 7 die interessierten Schulen nicht eigens auf, weitere standortbezogenen Maßnahmen einzufügen. Es entsteht dadurch der Eindruck, dass bei allen eben aufgezählten Punkten die Absichtserklärung reicht, um den Status NÖMS zu erhalten. Beim ersten Punkt (Schülerzentriertes Arbeiten als wichtiger Unterrichtsgrundsatz) ist zu vermuten, dass die aufgelisteten Maßnahmen von der Landesplanungsebene als wünschenswert angesehen werden. Da der Konzeptentwurf lediglich bei diesem ersten Punkt darauf hinweist, dass eine Evaluation stattfinden wird, könnte angenommen werden, dass die übrigen sechs Punkte nicht evaluiert werden sollen. Hier ist anzumerken, dass laut Modellplan NÖ eigentlich alle pädagogischen Maßnahmen einer Selbstevaluation unterzogen werden sollten (vgl. Kapitel 4.1.3 und 4.1.4). Warum es hier im Konzeptentwurf zu einer impliziten Einschränkung kommt, geht nicht hervor.

Bei allen Textbausteinen bzw. Minimalformulierungen ist anzumerken, dass diese zwar in der Formulierung sehr offen gehalten sind, teilweise aber bereits konkrete Vorgaben machen. Dies ist zum Beispiel beim sechsten Punkt (Neue Zeitstrukturen der Unterrichtsorganisation) ersichtlich. Offen formuliert ist hier, dass der Unterricht, wenn organisatorisch möglich, in Doppelstunden organisiert wird. Eine konkrete Vorgabe ist hingegen, dass einmal pro Woche vier Stunden für fächerübergreifenden, offenen Unterricht unter Auflösung des stundenplanmäßigen Unterrichts vorgesehen wird.

4.2.3 Pädagogische Schwerpunktsetzungen

Das fünfte Kapitel des Konzeptentwurfs wird „Pädagogische Schwerpunktsetzungen“ genannt. Mit folgender Formulierung wird dieses Kapitel des Konzeptentwurfs eingeleitet:

„Das Konzept soll gute Rahmenbedingungen für die Umsetzung pädagogischer Innovationen im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern nach der 5.Schulstufe schaffen.“ (Wimmer 2009, S.9)¹⁶

Dieses Kapitel des Konzeptentwurfs gibt das pädagogische Konzept des Modellplans NÖ (siehe S.48) wortident wieder. Die Schulen werden durch den Konzeptentwurf allerdings darüber hinausgehend aufgefordert, in ihren standortbezogenen Konzepten Schwerpunkte zum allgemeinen pädagogischen Konzept zu setzen. Mindestens drei Schwerpunkte müssen gewählt werden, die aufgelisteten Schwerpunkte können von der ansuchenden Schule auch ergänzt werden. Die angeführten Formulierungen können entweder übernommen werden oder durch „standortspezifische ergänzt/ausformuliert werden“ (vgl. Wimmer 2009, S.9f). Die Formulierung legt nahe, dass alle Punkte Geltung haben sollten, Streichungen schlägt der Konzeptentwurf nur im Sinne einer Schwerpunktsetzung vor.

4.2.4 Weitere Schwerpunkte des Standortes

Das sechste Kapitel des Konzeptentwurfs eröffnet die Möglichkeit, Schwerpunkte im Bereich der Schulentwicklung und des Unterrichts zu formulieren, die über die Vorgaben des NÖ Schulmodells hinausgehen. Eine Liste mit 14 möglichen Punkten wird mit dem Hinweis versehen, nur jene Punkte auszuwählen und kurz zu beschreiben, die am jeweiligen Standort umgesetzt werden sollen (vgl. Wimmer 2009, S.11).

Die Liste umfasst folgende Punkte:

- „Soziale Integration
- Ausgleich zum Lernalltag
- Schwerpunkt – Sportorientierung
- Schwerpunkt – Musische Erziehung

¹⁶ Ebenso wie im Modellplan NÖ, so auch hier im Konzeptentwurf, sollen die pädagogischen Innovationen erst ab der sechsten Schulstufe beginnen. (vgl. Fußnote 7).

- Begabungs- und Begabtenförderung
- Genderprojekte
- Entwicklungen im naturwissenschaftlichen Bereich
- Entwicklungen im künstlerisch – kreativen Bereich
- Sprachentwicklung
- Sprachenkonzept
- Neue Medien
- Verbindliche Formen der Elternarbeit
- Informationstechnologie
- Berufsorientierung“ (Wimmer 2009, S.11).

Manche dieser weiteren Schwerpunktsetzungen gehen über die Vorgaben des NÖ Schulmodells hinaus, andere hingegen nicht. „Begabungs- und Begabtenförderung“ und „verbindliche Formen der Elternarbeit“ (vgl. Kapitel 4.2.2 und 4.2.1 bzw. 4.1.2.3), die hier als Erweiterung geführt werden, zählen bereits zu den wesentlichen Schwerpunkten der NÖMS.

4.2.5 Studentafel

Im siebenten Kapitel soll die Studentafel der Modellschule eingefügt werden. Es gibt einige Hilfestellungen dafür, was man beim Modellversuch anders machen kann und was zu beachten ist (vgl. Wimmer 2009, S.11). Ein detailliertes Eingehen auf die Studentafel der Schulen ist für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht erforderlich.

4.2.6 Evaluierung

Das letzte Kapitel des Konzeptentwurfs beschreibt die Evaluation und die wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche. Der Text des Modellplan NÖ ist vom Konzeptentwurf ohne sichtbare Veränderungen übernommen worden (vgl. auch Kapitel 4.1.4). Die Schulen werden ausdrücklich aufgefordert, diesen Inhalt in ihren standortbezogenen Konzepten zu übernehmen, gleichzeitig aber auch auf die Möglichkeit hingewiesen, diese zu ergänzen oder zu präzisieren (vgl. Wimmer 2009, S.12).

4.3 Vorgegebene Erwartungen an die niederösterreichische Mittelschule

Sowohl der Modellplan NÖ als auch der Konzeptentwurf, der den Schulen zur Erstellung ihrer Schulprogramme als Hilfestellung zu Verfügung stand, enthalten Vorgaben. Der Projektleiter der NÖMS im Schulversuch, BSI RR Manfred Wimmer, beschreibt die mit diesen Vorgaben verbundenen Erwartungen.

„Das Ziel des NÖ Schulmodells ist es, die Bildungsbasis aller Schülerinnen und Schüler zu verbreitern.

Das heißt:

- Für mehr Schüler/innen höhere Bildungschancen eröffnen
- Anzahl der Schüler/innen mit zu geringen Kompetenzen verringern

Dieses Ziel soll durch individualisierenden Unterricht, also das konkrete Eingehen auf jedes einzelne Kind erreicht werden.“ (Wimmer 2012, S.1)

WIMMER (2012) formuliert weiters konkrete Umsetzungsstrategien, mit denen offenbar das Ziel des NÖ Schulmodells erreicht werden kann. Folgende „Umsetzungsstrategien“ werden angeführt:

- „Schülerzentriertes Arbeiten als wichtiger Unterrichtsgrundsatz
- Projektorientierter Unterricht
- Angebot an Wahlmöglichkeiten und Kurssystemen, vor allem auch unter dem Aspekt der Begabungsförderung, auch schulstufen- oder schulübergreifend.
- Aufbau von Förder- und Stützsystemen
- Zweilehrersysteme, vor allem in größeren Klassen und in den Schularbeitsfächern (D, E, M).
- Neue Zeitstrukturen der Unterrichtsorganisation
- Bildung von kleinen, überschaubaren Lehrerteams“ (Wimmer 2012, S.3f).

Diese Umsetzungsstrategien sind wortident mit den in Kapitel 4.1.3 beschriebenen Elementen der standortbezogene Entwicklungsarbeit des Modellplans NÖ, zu denen die Schule in ihren standortbezogenen Konzepten Stellung nehmen müssen. Aus dieser expliziten Verknüpfung des Ziels mit Umsetzungsstrategien ist ersichtlich, dass die Vorgaben mit Erwartungen

verknüpft sind, wie es auch bei der Bundesplanungsebene der Fall ist (vgl. Kapitel 3.5). Was mit der NÖMS erreicht werden soll und wie man es erreichen kann, wird also von der Landesplanungsebene den Einzelschulen im Wesentlichen vorgegeben.

Welche weiteren Erwartungen noch auf Landesplanungsebene mit den Vorgaben verknüpft sind, soll in Kapitel 5 detailliert dargestellt werden. Neben anderen wesentlichen Akteuren kommt hier auch der Projektleiter der NÖMS im Schulversuch zu Wort.

4.4 Resümee der Vorgaben und Erwartungen auf Landesplanungsebene

Zusammenfassend werden nun die Erkenntnisse zu den Vorgaben und Erwartungen auf Landesplanungsebene, die im Weiteren zur Beantwortung der Forschungsfrage wesentlich sind, dargestellt. Hierfür ist es sinnvoll auch Erkenntnisse der Bundesplanungsebene zurückzugreifen, da es von Bund zu Land Rekontextualisierungen gibt.

Die Landesplanungsebene hat vom Bund die Aufgabe übertragen bekommen, nach bundeseinheitlichen Kriterien die Details für die Modellversuche zu regeln (vgl. Kapitel 3.1). Dieser Aufgabe ist das Land insofern nachgekommen, dass es im Modellplan NÖ die Vorgaben des Bundes einerseits für die Einzelschulen auswählt und andererseits präzisiert.

Auswählen konnte das Land aus den vom Bund vorgegebenen Entwicklungsfeldern für Modellschulen (vgl. Kapitel 3.3.3). Dieser Aufgabe ist es auch erkennbar nachgekommen. Bei dieser Auswahl der Vorgaben kommt es aber zu deutlichen Schwerpunktsetzungen des Landes wie in Kapitel 4.1.1 und 4.1.3 dargestellt. Folgende drei Vorgaben werden verstärkt an die Modellschulen weitertransportiert, denn diese scheinen sowohl im pädagogischen Konzept als auch in der standortbezogenen Entwicklungsarbeit des Modellplans NÖ auf, wie folgende Tabelle verdeutlicht.

Pädagogisches Konzept der NÖMS	Standortbezogene Entwicklungsarbeit der NÖMS
Individualisiertes Lernen forcieren	Schülerzentriertes Arbeiten als wichtiger Unterrichtsgrundsatz
Neustrukturierung der schulischen Lernzeiten vorsehen	Neue Zeitstrukturen der Unterrichtsorganisation
Arbeit in Lehrerjahrgangsteams	Bildung von kleinen, überschaubaren Lehrerteams

Tabelle 3: Schwerpunktsetzungen der niederösterreichischen Landesplanungsebene im Rahmen der vom Bund vorgegebenen Entwicklungsfelder (vgl. LSR für NÖ 2008, S.3f und 8)

Präzisiert wurden die Bundesvorgaben auf Länderebene auf vielfältige Weise, zunächst im Modellplan NÖ (vgl. Kapitel 4.1) und später noch viel deutlicher durch den Konzeptentwurf (vgl. Kapitel 4.2). Vor allem vom Letztgenannten werden die Vorgaben an die Modellschulen soweit präzisiert, dass unterrichtliche Maßnahmen im Vordergrund stehen. Die Mesoebene legt somit letztlich fest, in welchen Bereichen Entwicklungen auf die Umsetzungsebene angestrebt werden sollen. Die Einzelschulen haben hierbei, mit wenigen inhaltlichen Ausnahmen, kaum Mitspracherecht oder Entscheidungsfreiheiten in ihren Schulprogrammen.

Die Bundesvorgaben wurden auf dem Weg zur Landesplanungsebene auch teilweise einer Transformation unterzogen. Das vielleicht prominenteste Beispiel ist die Trennung der Kinder in zwei unterschiedliche Mittelschulzweige ab der siebenten Schulstufe (vgl. Kapitel 4.1.2.2). Mit dieser Änderung der Vorgabe geht auch eine Transformation der Erwartungen einher: Während auf Bundesebene noch die Erwartung der Verschiebung der Bildungslaufbahnentscheidung auf das Ende der Sekundarstufe formuliert wird (vgl. Kapitel 3.1 und 3.2.1), zieht die Landesebene die Verschiebung der Bildungslaufbahnentscheidung zu dem Ende der sechsten Schulstufe vor. Somit war diese zentrale Erwartung auf dem Weg von Bund zu Land einer Transformation unterworfen.

Aber es gingen auch Vorgaben verloren, vor allem einige von denjenigen, die von Bundesebene mit Erwartungen verknüpft sind (vgl. Kapitel 3.4). Beispielsweise wird auf Landesebene weder E-Learning, noch Kunst und Kultur oder Sport systematisch aufgegriffen. Somit scheinen auch an diese Vorgaben verknüpften Erwartungen verloren gegangen zu sein. Nichtsdestotrotz werden die im Top-down-Prozess veränderten Vorgaben auf der Länderebene ebenfalls an Erwartungen geknüpft.

Ebenso wie auf Bundesebene (vgl. Kapitel 3.5) wird auch auf Landesebene davon ausgegangen, dass Vorgabe A automatisch zu Erwartung B führt, ganz wie bei einem „Automaten“. Dabei ist festzuhalten, dass es wie oben zusammengefasst bereits bei den Vorgaben zu Veränderungen in Form von Präzisierungen, Verlusten und Transformationen kam. Es bleibt unklar, wie genau A zu B führen soll, insbesondere deshalb, weil A auf Bundesebene anders als auf Landesebene beschrieben ist.

Des Weiteren ist festzustellen, dass die Erwartungen auf der Landesplanungsebene ebenso wie auf der übergeordneten Ebene (vgl. Kapitel 3.5) unpräzise formuliert bzw. allgemein gehalten sind. So bleibt etwa die Frage offen, woran zu erkennen ist bzw. wie zu bestimmen ist, wann die Erwartung oder das Ziel „die Bildungsbasis aller Schülerinnen und Schüler zu verbreitern“ (vgl. Kapitel 4.3) erreicht ist und wann nicht.

Eine weitere Transformation der Erwartungen scheint sich abzuzeichnen: Im Gesetzestext (vgl. Kapitel 3.1) und im erstgenannten pädagogischen Konzept (vgl. Kapitel 3.4.1) – beides Dokumente auf der Makroebene – steht die Erwartung „Individualisierung und innere Differenzierung“. Bei der Individualisierung geht es darum, auf die Einzigartigkeit jedes Schülers bzw. jeder Schülerin einzugehen (vgl. Kapitel 3.4.1). Dies scheint sich im Modellplan NÖ (vgl. Kapitel 4.1) und insbesondere im Konzeptentwurf (vgl. Kapitel 4.2) in gewisse Interaktions- und Arbeitsformate, die von der Lehrperson ausgehen, zu wandeln. Der Lernende selbst steht jedoch nicht erkennbar im Zentrum der Maßnahmen.

Abschließend kann man festhalten, dass von der Makro- zur Mesoebene sowohl Vorgaben als auch Erwartungen rekontextualisiert wurden und dass an die Umsetzungsebene vor allem Vorgaben weitertransportiert wurden. Von diesen wird auf den übergeordneten Ebenen (Makro- und Mesoebene) ausgegangen, dass Vorgabe A automatisch zu Erwartung B auf der Umsetzungsebene führt.

5 Qualitative Analyse: Erwartungen wesentlicher Akteure an die Neue Mittelschule und die Niederösterreichische Mittelschule

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit den Erwartungen an die NMS bzw. NÖMS, die einige wesentliche Akteure im Zusammenhang mit den Schulversuchen haben. Dieses Kapitel soll unter Einbeziehung dieser Experten Aufschluss darüber geben, was die Vorgaben der Bundes- und Landesplanungsebene bewirken sollen.

Um die vielfältigen vorgegebenen Erwartungen, die die Beteiligten an die NMS und im Speziellen an die NÖMS richten, noch deutlicher als in Kapitel 3.4 und 4.3 aufzeigen zu können, wurden Interviews mit jenen Personen geführt, die von Beginn an mit der Entwicklung der NMS bzw. NÖMS zu tun hatten. Als Ergänzung zur Dokumentenanalyse ist dieser Zugang wesentlich, um die Forschungsfrage beantworten zu können.

In Folge wird die methodische Vorgehensweise für die Interviews beschrieben, anschließend erfolgt eine Beschreibung der Personen, die als Experten interviewt wurden. Die Erwartungen der Experten werden in den Kapiteln 5.3 bis 5.10 ausführlich dargestellt und in Kapitel 5.11 zusammengefasst.

5.1 Methodische Vorgehensweise

5.1.1 Leitfadengestützte Experteninterviews

Die ergänzende Erhebung der Erwartungen an die NMS und NÖMS fand mittels Leitfadeninterviews statt. Laut FLICK et al. (2000) werden Leitfadeninterviews auch als teilstrukturierte, semistrukturierte oder teilstandardisierte Interviews bezeichnet. Bei dieser Art von Interview entwickelt der Forscher bzw. die Forscherin entlang der Fragestellung einen Leitfaden für die Interviewführung, der charakteristischerweise auf offen formulierten Fragen basiert. Die vom Interviewer bzw. von der Interviewerin gestellten Fragen können somit auch offen beantwortet werden (vgl. Flick et al. 2000, S.351ff).

Durch den konsequenten Einsatz des Leitfadens wird, so MAYER (2006), zum einen die Vergleichbarkeit der Daten erhöht und zum anderen den Daten durch die vorgegliederten Fragen auch Struktur verliehen. So kann der Leitfaden gleichermaßen als Orientierung für den Interviewer bzw. die Interviewerin und als Gerüst in den Interviews dienen. Er soll weiters

sicherstellen, dass keine wesentlichen Aspekte der Forschungsfrage während der Interviews übersehen werden (vgl. Mayer 2006, S.37).

Das Experteninterview stellt laut MAYER (2006) eine besondere Form des Leitfadeninterviews dar (vgl. Mayer 2006, S.37). Ausschlaggebend ist, dass der Befragte bzw. die Befragte als Experte für ein Handlungsfeld angesehen wird, das den Forscher bzw. die Forscherin interessiert. Üblicherweise sind solche Experten Mitarbeiter bzw. Mitarbeiterinnen einer Organisation, die insofern eine wichtige Funktion inne haben, als sie über ein Erfahrungswissen über das Forschungsfeld verfügen. Ein Experte wird als Repräsentant einer Gruppe angesehen und nicht als Einzelfall in die Untersuchung einbezogen (vgl. Flick 2009, S.214f).

Mit Hilfe leitfadengestützter Einzelinterviews mit Experten im Sinne dieser Definition wurden die Perspektiven auf die Erwartungen an die NMS erhoben. Alle Interviews fanden im November und Dezember 2011 statt. Der dabei verwendete Leitfaden befindet sich im Anhang 2.

5.1.2 Auswertung der Interviews

Die Interviews wurden mit Erlaubnis der Interviewpartner mit einem Diktiergerät aufgenommen und alle gaben ihr Einverständnis, namentlich zitiert zu werden. Die Aufnahmen wurden jeweils direkt im Anschluss transkribiert, sodass die Verschriftlichung des Gesagten ebenfalls im Dezember 2011 abgeschlossen war. Füllwörter wie „äh“ wurden ebenfalls transkribiert, jedoch wurden Wörter, die im Dialekt gesprochen wurden, weitgehend der Schriftsprache angepasst. Die von den Interviewten teilweise verwendeten Abkürzungen, wie zum Beispiel „AHS“ oder „NMS“, wurden genauso transkribiert, wie in den Interviews formuliert, und finden sich folglich auch so in den Zitaten wieder.

Im Jänner und Februar 2012 wurden die Transkripte systematisch nach den von den Experten angesprochenen Vorgaben an die NMS bzw. NÖMS strukturiert und die ihrer Ansicht nach damit verbundenen Erwartungen dargestellt. Zusätzlich wurden auch weitere Erwartungen, die die Interviewpersonen ansprachen, nach Themen zusammengefasst. Es handelt sich also um eine Themenanalyse, bei der „charakteristische Elemente der Themendarstellung herausgearbeitet werden, um die Unterschiede in der Darstellung eines Themas [...] in verschiedenen Gesprächen sichtbar zu machen“ (Froschauer et al. 2003, S.159).

Sämtliche Interviewtranskripte befinden in Anhang 1 und wurden aus Datenschutzgründen anonymisiert, da teilweise die Namen von Schulen genannt wurden.

5.2 Beschreibung der interviewten Experten

Die folgenden Angaben zu den Aufgabenbereichen bzw. Funktionen der Interviewpersonen wurden, wenn nicht anders gekennzeichnet, von den Interviewten selbst gemacht und wurden vor dem Leitfadeninterview aufgezeichnet. Sie liegen lediglich in Form von Tonaufnahmen vor und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Quellenangaben der Interviewtranskripte werden folgendermaßen abgekürzt und mit der entsprechenden Seite und Zeilennummer versehen:

Interviewpartner Wimmer: W

Interviewpartnerin Gössinger: G

Interviewpartner Specht: Sp

Interviewpartner Helm: H

Manfred Wimmer

BSI RR Manfred Wimmer war seit 2008 Projektleiter der NÖMS. Laut amtsführenden Landesschulratspräsidenten Hofrat Helm war er unter anderem auch für das Verfassen des Modellplans NÖ zuständig (vgl. H:S.6 Z35-37). Herr Wimmer war mit Implementierungsmaßnahmen für die NÖMS im ersten Jahr befasst und anschließend mit der Begleitung der Schulen sowie mit diversen Erweiterungsmaßnahmen.

Herr Wimmer wurde am 16. November 2011 im Bezirksschulrat Gänserndorf in seinem Büro interviewt. Das Interview dauerte 36 Minuten.

Petra Gössinger

Mag. Dr. Petra Gössinger hatte von Beginn an im Rahmen der Schulversuche zur NÖMS folgende Schwerpunkte:

- Evaluation, in Verbindung mit NOESIS und BIFIE
- einzelne pädagogische Schwerpunkte: KEL-Gespräch (Kinder-Eltern-Lehrer-Gespräch), die veränderte Sicht auf das Rollenbewusstsein der Lehrpersonen, Formen des Teamteachings, verschiedene Aspekte der Bundeslehrpersonen

- Organisation von Begleitmaßnahmen, z.B. Fortbildungen und Schwerpunkten in den Fortbildungen
- Ergebnisse der Evaluation in Fortbildungsmaßnahmen einbauen

Das Interview wurde in ihrem Büro im Bezirksschulrat Gänserndorf im Anschluss an das Interview mit Herrn Wimmer geführt. Die Interviewdauer betrug 1 Stunde und 2 Minuten.

Werner Specht

Mag. Dr. Werner Specht befasst sich im BIFIE Graz mit der Evaluation der NMS. Diese Evaluation umfasst drei Schwerpunkte, die summative Evaluation, Evaluation im Forschungsnetzwerk und Synopse.

Bei der summativen Evaluation im BIFIE Graz wird verglichen, wie sich die NMS im Vergleich zur HS auf die Schüler und Schülerinnen auswirkt. Des Weiteren werden bestimmte Leistungsbereiche und überfachliche Bereiche mittels Untersuchungen am Beginn der NMS und nach vier Jahren, also am Ende der Schulversuche, erhoben und verglichen.

Durch den Evaluationsverbund aller Bundesländer und des BIFIEs wurden im ersten Jahr (Generation I) die Schulleiter und -leiterinnen zu verschiedenen Themen befragt, z.B. über die Zufriedenheit mit der NMS oder aufgetretene Probleme. Im zweiten Jahr wurden beispielsweise die Eltern nach ihrer Motivation befragt, ihre Kinder in die NMS zu geben. Im dritten Jahr wurden die Lehrer und Lehrerinnen unter anderem zu ihrer professionellen Zufriedenheit befragt.

Jegliche wissenschaftlichen Informationen mit Bezug zur NMS, die außerhalb des BIFIEs erhoben oder verfasst wurden, versucht das BIFIE als Synopse zusammenzutragen.

Das Interview fand am 12. Dezember 2011 in einem Hotel in Wien statt und dauerte 35 Minuten.

Hermann Helm

Das Interview mit dem amtsführenden Präsidenten des Landesschulrates in Niederösterreich, Herrn Hofrat Hermann Helm, wurde am 20. Dezember 2011 im Landessschulrat Niederösterreich in seinem Büro geführt. Es begann um 10:56 Uhr und dauerte 34 Minuten. Neben seiner zentralen Rolle als amtsführender Präsident des Landesschulrates war Herr Helm unter anderem auch für die Entwicklung des Modellplans NÖ letztverantwortlich (vgl. H:S.6 Z35-37).

Die Interviewpersonen wurden ausgewählt, da sie wesentliche Funktionen in der Vorbereitung und Durchführung der Schulversuche zur NMS bzw. NÖMS hatten bzw. haben und so Einsichten in die mit den Vorgaben verbundenen Erwartungen geben können.

Schematisch lässt sich dies anhand der grafisch aufbereiteten NMS-Projektstruktur in der folgenden Abbildung verdeutlichen:

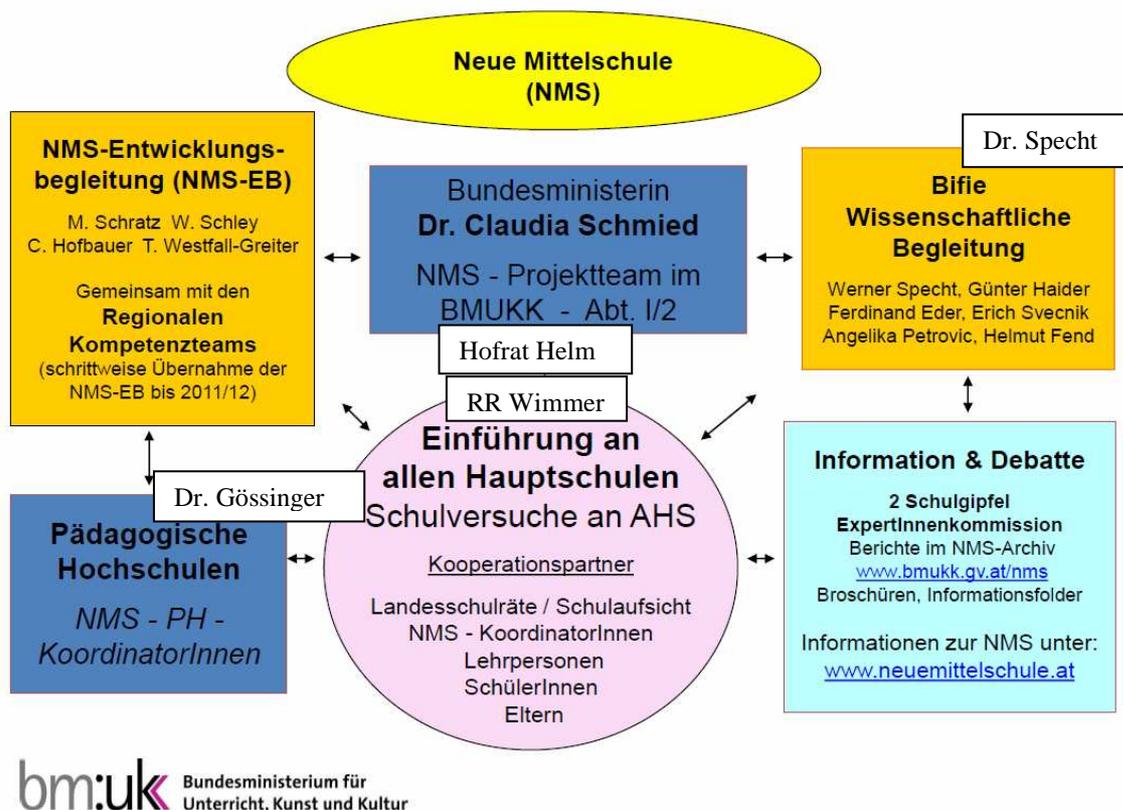


Abbildung 6: Verortung der Experten innerhalb der Projektstruktur der Neuen Mittelschule (zugrundeliegende Grafik: BMUKK 2011b)

Anhand der obigen Abbildung ist es auch möglich, die Experten einerseits der NMS-Projektstruktur und andererseits den hierarchischen Ebenen des österreichischen Bildungssystems zuzuordnen. Specht agiert auf der Makroebene, Helm gemeinsam mit Wimmer an oberster Stelle der Mesoebene. Gössinger befindet sich ebenfalls auf der Mesoebene, ihrer Funktion entsprechend zwischen den pädagogischen Hochschulen und den Einzelschulen und letzteren damit am nächsten. Da alle interviewten Experten außer Specht

auf der Landesebene agieren, können ihre Erwartungen als stellvertretend für die Mesoebene gewertet werden.

Wenn also anhand von Interviews mit diesen Experten dargestellt wird, welche Erwartungen mit den Vorgaben verknüpft sind, darf nicht vergessen werden, dass sie wie in Abbildung 6 ersichtlich nicht auf der Umsetzungsebene agieren, d.h. ganz deutlich außerhalb der Einzelschulen stehen.

Zweierlei ist vor der eigentlichen Darstellung der Erwartungen der Experten noch anzumerken:

1) Bewusst wurde die erste Frage im Interview folgendermaßen gestellt: „Welche Erwartungen haben Sie an die Neue Mittelschule in Niederösterreich?“ (vgl. Anhang 2) und nicht „Welche Erwartungen haben Sie an die Schulversuche zur NÖMS?“. Alle Interviewten sprechen aber von unterschiedlichen Bedingungen, die bereits die drei Generationen in den niederösterreichischen Modellversuchen hatten und sie geben Ausblicke darauf, wie es sein könnte, wenn die die NMS ins Regelschulwesen übernommen wird und somit nicht mehr auf einer freiwilligen Teilnahme (an der pädagogischen und organisatorischen Neugestaltung des gemeinsamen Lernens) beruht.

2) Die Interviewten verwendeten die Begriffe NMS und NÖMS teilweise synonym. Bei der Analyse wurde versucht, sie den inhaltlich entsprechenden Aussagen – in den Interviews zuzuordnen. So wurde, wenn der Experte bzw. die Expertin von der bundesweiten NMS sprach, der Begriff NMS verwendet, wenn sie sich speziell auf das NÖ Schulmodell bezogen, wurde hingegen der Begriff NÖMS angeführt. (Trotz Einbeziehung des jeweiligen Kontexts der Aussage sind Fehler hierbei nicht restlos auszuschließen.)

5.3 Darstellung des Kontextes der Erwartungen: Schulversuch versus Regelschule

Da zum Zeitpunkt als die Interviews geführt wurden bereits Gespräche über eine Übernahme der Schulversuche ins Regelschulwesen im Gange waren, sehen drei der vier Interviewten der Zukunft der NMS auf Bundesebene und in Folge auch auf Landesebene mit Skepsis entgegen. Denn ihre ursprünglichen Erwartungen an die NMS bzw. NÖMS würden sich dadurch auch ändern, wie aus folgenden Aussagen ersichtlich ist:

Gössinger meint, man könne die Zukunft der NMS nicht voraussagen. Denn der Gesetzesentwurf, der im Moment in Begutachtung sei, um die NMS ins Regelschulwesen zu

übernehmen, sehe Änderungen im Vergleich zum Schulversuchsstatus der NMS vor, die „doch ein Stück weit Skepsis aufkommen“ (G:S.1 Z8) lassen (vgl. G:S.1 Z6-8).

Darüber, um welche Änderungen es sich handelt, gibt Wimmer Auskunft: Einerseits würde es weniger Ressourcen für die Schulen geben, andererseits aber auch weniger Rechte. Die Möglichkeit, dass Kinder, die eine Modellschule besuchen, aufgrund dementsprechender Leistungen ein Zeugnis des Gymnasiums bzw. Realgymnasiums erwerben können, wird im neuen Entwurf mit keinem Wort mehr erwähnt (vgl. W:S.1 Z33f). Wimmer kritisiert an dem Gesetzesentwurf auch, dass er sehr zentralistisch ausgerichtet sei und die Entscheidungsmöglichkeiten am Standort beschneide. Er nennt unter anderem folgendes Beispiel: Ab der siebenten Schulstufen würden „die Differenzierungssysteme zentral geregelt werden [...], immer vorausgesetzt, der Entwurf wird wirklich Gesetz“ (W:S.1 Z37-39). Als weiteres Beispiel spricht er die differenzierende Leistungsbeschreibung an, die im Schulversuchsparagrafen 7a grundlegend festgelegt ist. Er führt an, dass diese ursprünglich viel Freiraum ließ und dieser Freiraum wurde in Niederösterreich dahingehend genutzt, dass Kinder-Eltern-Lehrergespräche eingeführt wurden. Im Gegensatz dazu sei die im Gesetzesentwurf beschriebene „verbale Beurteilung [...] ganz was anderes, [...] engt den Spielraum von Schulen wieder einmal massiv ein und, und ist eine völlig unnötige zentralistische [...] Vorgangsweise“ (W:S.1 Z47f). Viele andere Dinge, die auch im Gesetzesentwurf beschrieben sind, lassen Wimmer besorgt in die Zukunft der NMS schauen, man müsse aber abwarten und hoffen, dass der Entwurf noch geändert werde (vgl. W:S.1 Z29-S.2Z2).

Gössinger spricht an, dass bereits bei den drei Generationen der Modellschulen unterschiedliche Ressourcen vorhanden waren. Daher seien ihre „Erwartungen an die Generation zwei [...] einfach andere als an die Generation vier, aufgrund von geänderten Ressourcenbedingungen“ (G:S.1 Z4f). Im Interview möchte sie sich auf ausdrücklich die Generation zwei beschränken, da sie der Ansicht ist, dass diese „so gestartet sind, mit den Erwartungen, mit den Voraussetzungen, die man auch an ein verändertes Schulwesen stellen kann“ (G:S.1 Z11f). Sie betont, dass ihre Erwartungen jedenfalls von dem geprägt seien, was in den Modellschulen „schon geschehen“ sei (vgl. G:S.1 Z2-14).

Helm spricht die geänderten Ressourcenbedingungen der Modellschulgenerationen indirekt an und formuliert sehr positiv:

„Niederösterreich investiert in die Qualität der Schule [...] entsprechende Ressourcen. Vor allem in den Pilotschulen haben wir das gemacht, in den ersten 50 Schulen haben hier in Summe eigentlich zwölf [...] Stunden mehr an Personalressourcen gehabt [...] um diese [innere] Differenzierung [...] sicherzustellen“ (H:S.6 Z18-22).

Ob die NÖMS im Regelschulwesen wieder mehr Ressourcen bekommen werden, oder warum nur in die ersten 50 Modellschulen mehr investiert wurde, lässt Helm jedoch offen. Zum Gesetzesentwurf nimmt auch er Stellung, vertritt aber eine andere Ansicht als Gössinger und Wimmer. Der Gesetzesentwurf ist seines Erachtens „tauglich [...] und [...] lässt genügend Spielräume über, [...] dass man hier sehr standortbezogene Modelle machen kann“ (H:S.3 Z24-26).

Mehr Ressourcen tragen, aus der Perspektive von Gössinger dazu bei, dass der Veränderungsprozess in den Schulen positiv verläuft, und weniger Ressourcen hätten unter anderem auch Auswirkungen auf die Fördermöglichkeiten der Kinder. Deshalb stellt Gössinger die Frage in den Raum: „...wie soll ich versuchen [...] die weniger leistungsstarken Schülerinnen und Schüler, und die haben wir nun einmal, das brauchen wir jetzt nicht verheimlichen, wie soll ich die zusätzlich fördern, [...] wenn ich keine Zeitgefäße zur Verfügung gestellt bekomme [...]?“ (G:S.11 Z18-21). Auch das Teamteaching bräuchte mehr Ressourcen, um es verwirklichen zu können, so Gössinger. Sie betont aber, dass die Generation zwei noch genügend Ressourcen gehabt habe und demnach sehr gute Bedingungen, um positive Veränderungen gelingen zu lassen (vgl. G:S.11 Z15-24).

Nicht nur die gesetzlichen Veränderungen und die geringeren Ressourcen machen Wimmer Sorgen, wenn die NÖMS zur Regelschule wird, sondern auch die dann neu dazukommenden Lehrpersonen. Wimmer sagt mit betonter Vorsicht, dass man es dann „vermehrt mit Lehrerinnen und Lehrern zu tun haben [wird], die von dem Ganzen nicht so überzeugt sind“ (W:S.1 Z20f). Seine Befürchtung scheint zu sein, dass sich diese Lehrpersonen daher nicht so sehr auf die „Individualisierung“ und Differenzierung einlassen werden wie die Lehrkräfte der Modellschulen, die freiwillig an Modellversuchen teilnehmen (vgl. W:S.1 Z12-21).

Während des Interviews deutet Wimmer öfters seine Befürchtungen über den möglichen weiteren Verlauf der NÖMS an. Erst am Ende des Interviews lässt er, sichtlich gelöst, seinen Sorgen darüber freien Lauf. An dieser Stelle meint er, dass zu Beginn der Modellversuche aus diversen Gründen, wie zum Beispiel aus Angst um den eigenen Standort

oder Chancen für diesen, wenn man den Status der NÖMS erhält, die pädagogischen Innovationen gut angenommen wurden, sich die Situation jetzt aber schon verändert habe:

„[W]ir merken jetzt schon, wenn [...] es jetzt also in die Generation IV [...] geht, dass wir die Direktoren noch immer recht gut erreichen, die [...] akzeptieren auch in vielen Bereichen unsere Argumente ganz gut, auch die pädagogischen. Bei Lehrerinnen und Lehrern wird es schon schwieriger. Und wie das jetzt gehen wird, wenn man jetzt die Schulen, die das eigentlich nicht einsehen warum sie jetzt etwas Neues machen sollen, weil sie eh gut positioniert sind, in [...] der Bevölkerung, und eh ein gutes ‘Standing‘ haben oder weil sie die pädagogische äh Aufgabe und Struktur von Schulen einfach anders sehen. Oder weil sie zu den berühmten gallischen Dörfern gehören, die sagen, mit uns, mit uns macht das nicht, wir sind ja prinzipiell dagegen, weil [...] wenn wir schon wieder etwas Neues machen müssen. Wie das gehen soll, ist mir ehrlich gesagt auch noch ein bisschen schleierhaft.“ (W:S.7 Z3-13)

Wimmer sieht demnach schon die den Lehrern bzw. Lehrerinnen der Generation IV mangelnde Bereitschaft, pädagogische Innovationen der NÖMS mitzutragen. Es ist für ihn unklar, wie das NÖ Schulmodell umgesetzt werden kann, wenn die Lehrpersonen dies aus diversen Gründen nicht wollen, aber dazu sozusagen zwangsverpflichtet werden, wenn die NMS zur Regelschule wird.

Gössinger meint ebenfalls, dass die Freiwilligkeit bei den Modellversuchen eine wesentliche Rolle spiele, um Veränderungen bewirken zu können. Diese sei gegeben, denn die teilnehmenden Schulen hätten die Notwendigkeit der Veränderung gesehen (vgl. G:S.11 Z13-15).

Specht spricht von seinen Erfahrungen als wissenschaftlicher Begleiter von österreichischen Schulprojekten und meint, eine Sache sei immer gleich: In der ersten Phase gebe es „relativ viel Begeisterung, relativ viel Motivation“ und Innovation, dann komme die zweite Phase, „wo meistens Ressourcen zurückgefahren werden“, das führe dann zu Frustration in den Schulen. Die dritten Phase sei die, „wo gesagt wird, jetzt sollen alle Schulen das machen, aber bei gleichzeitig noch geringeren Ressourcen“ (vgl. Sp:S.7 Z28-41). Seine Erfahrung sage ihm, „was am Schluss dabei herauskommt ist meistens dann ein sehr dünner [...] Aufguss von dem, was ursprünglich eigentlich damit [...] gemeint worden war“ (Sp:S.7 Z39-41).

Nichtsdestotrotz hoffe er, „dass wir nicht sehr schnell auch dahin kommen, wo [...] aufgrund von [...] Sparmaßnahmen, [...] schnell Erfolge haben wollen usw., usw.“ (Sp:S.7 Z49f) und in

Folge das neue Schulethos und die Innovationsbereitschaft abflachen würden (vgl. Sp:S.7 Z48-S.8 Z1).

Die Freiwilligkeit der teilnehmenden Schulen und die Verfügbarkeit von vermehrten Ressourcen für diese scheinen demnach für die meisten der interviewten Experten ein wesentlicher Faktor oder sogar die Bedingung für das Gelingen dieser Schulreform zu sein.

5.4 Erwartungen an das Teamteaching mit den Bundeslehrpersonen

Der gemeinsame Unterricht in den Schulfächern D, M, E von Landes- und Bundeslehrpersonen ist ein wesentliches Merkmal der NMS und eine wichtige Neuerung im Vergleich zur HS (vgl. Kapitel 3.3). Welche Erwartungen damit verbunden werden, lässt sich aus den Interviews herausarbeiten.

Gössinger drückt sich im Interview bezüglich ihrer Erwartung an das Teamteaching sehr vorsichtig aus. Viele Fragen seien für sie offen, insbesondere wie man es schaffen könne, durch Bundeslehrpersonen den Fokus in der NMS auf mehr Leistung zu richten. Ihre Fragen sind besser zu verstehen, wenn man zunächst ihre Sicht auf Teamteaching näher beleuchtet, denn Gössinger sieht die Zusammenarbeit mit den Bundeslehrerpersonen als „eine zentrale pädagogische Herausforderung“ (G:S.4 Z20f). Sie fragt, „welche neue Sicht auf Leistung und auch auf Wissen geben uns diese Lehrer von außen [...]?“ (G:S.4 Z34f) und „wie können wir vermehrt ein Stück weit ähm ihren Zugang zu Leistung wieder, was kann uns das für neue Impulse geben, wenn wir versuchen, wenn wir versuchen vielleicht oder wenn wir zu sehr in soziale Bereiche oder in soziale Schwerpunkte abdriften [...]?“ (G:S.4 Z31-34) Es gehe darum, die Schule zu öffnen und diese positiven Einflüsse, unter anderem den der Bundeslehrkräfte, die mehr der Leistung gelten, für die NMS zu nützen (vgl. G:S.4 Z38f).

Ein zentraler pädagogischer Aspekt im Bereich des Teamteaching ist laut Gössinger das Implementieren von anderen und neuen Methoden in den Unterricht, denn es gehe darum, nicht „nur in den frontalen Methoden [...] stehen zu bleiben“ (G:S.5 Z5f). Man müsse also die Methodenfrage klären, „um gut [...] Teamteaching verwirklichen zu können“ (G:S.8 Z25).

Gössinger sieht mit den Bundeslehrpersonen eine Chance, den Blickwinkel in der NMS mehr auf Leistung zu legen, doch scheint sie sich über die Verwirklichung nicht ganz im Klaren zu sein. Neue bzw. andere Unterrichtsmethoden wären jedenfalls erforderlich, denn ihr ist es besonders wichtig, dass Teamteaching auf keinen Fall in jener Form stattfindet, dass einer der Lehrer aufpasst, „dass nichts passiert, und der andere unterrichtet“ (G:S.5 Z6f).

Dies scheint aber doch manchmal der Fall zu sein, denn zu einem anderen Zeitpunkt im Interview unterstreicht sie ihre Meinung, dass die Zusammenarbeit mit den Bundeslehrpersonen eine zentrale pädagogische Herausforderung sei. Sie geht dabei speziell auf die Langform der AHS als Partnerschule ein und sagt, dass die Kooperation sich „wirklich ausschließlich auf den Lehreraustausch“ (G:S.9 Z43f) beschränke und daher „ja überhaupt nicht in irgendeiner Form des Unterrichts da“ sei (G:S.9 Z44f). Jene AHS-Direktoren bzw. Direktorinnen, die eine Partnerschaft mit der NMS eingegangen wären, seien geächtet worden. Deshalb könne man von ihnen nicht erwarten, dass sie neben der zur Verfügungstellung von Lehrpersonen auch noch eine „wirkliche Kooperation im Bereich des Unterrichts angehen“ (G:S.10 Z1). Gössinger will diese Leiter bzw. Leiterinnen der AHS nicht bloß stellen, sondern in Schutz nehmen, denn es stehe „die Interessensvertretung“ dahinter und deshalb sei eine „wirkliche“ Kooperation zwischen AHS-Langform und NMS kaum verwirklichtbar (vgl. G:S.9 Z41-S.10 Z2).

Was Gössinger mit Interessensvertretung meint und warum kaum eine Kooperation mit der AHS-Langform möglich sei, spricht sie ebenfalls im Interview an. Sie habe mit AHS Vertretern gesprochen, diese könnten sich aber nur vorstellen „einzelne Elemente“ der NMS in der AHS zu integrieren, „aber nur [...] ja nicht im [...] Rahmen der Neuen Mittelschule“ (G:S.9 Z40). Als Hintergrund führt sie an, dass es eine „ganz, ganz massive [...] Propaganda, muss ich schon sagen, gegen die Neue Mittelschule“ (G:S.9 Z35) gegeben habe (vgl. G:S.9 Z34-41).

Specht meint zum Thema Teamteaching, dass in dieser neuen Form des Unterrichtens viel Potential stecke und dass es den beteiligten engagierten und begeisterten Lehrkräften viele Möglichkeiten eröffne, „wirklich etwas Neues zu machen für die Schüler“ (Sp:S.2 Z27f). Im gleichen Atemzug merkt er jedoch kritisch an, es sei fragwürdig „ob das gelingt [...] in der Fläche“ (Sp:S.2 Z28). Er spricht davon, dass man Teamteaching erst lernen müsse, damit der Unterricht „zu zweit gut und effektiv“ (Sp:S.2 Z25) sei. Zu einem anderen Zeitpunkt im Interview spricht er die Aspekte Teamteaching und Vernetzen von Schulen nochmals an und sagt, dass „man hoffen kann, ja, dass sie positive Auswirkungen auf die pädagogische Qualität von Schulen und Unterricht haben werden“ (Sp:S.5 Z31f).

Wimmer äußert sich hierzu folgendermaßen: „Wir erwarten uns doch einiges, zumindest mittelfristig, von den Partnerkonzepten mit den höheren Schulen“ (W:S.2 Z50f). Welche Erwartungen das sind, lässt er zu diesem Zeitpunkt im Interview offen. Eine mögliche

Erwartung formuliert er gegen Ende des Interviews anhand des Beispiels einer NÖMS, die „so ein bisschen ein Aushängeschild“ (W:S.6 Z32) sei. Diese Schüler und Schülerinnen seien begeistert, dass Lehrpersonen einer höheren Schule an ihre Schule kommen und „im Unterricht mitarbeiten und auch ganz neue Dimensionen [...] der weiterführenden Schule eröffnen“ (W:S.6 Z34-36).

Helm spricht die Zusammenarbeit mit den Bundeslehrern im Zusammenhang mit der interessens- und berufsorientierten Mittelschule an. Er meint, dass man „dort stärker berufsorientiert arbeitet, wenn einfach hier die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen [...] in der Region verankert sind“ (H:S.3 Z31-33), d.h. in der Nähe von Modellschulstandorten sind. Diese nähmen „einen stärkeren Einfluss auf die [...] Vorbildung“ (H:S.3 Z34f) der Kinder. Die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen aus Gymnasien spricht er nicht erkennbar an.

Zusammenfassend lässt sich zum Teamteaching mit Bundeslehrpersonen Folgendes festhalten. In Gössingers Aussagen lässt sich die Erwartung ausmachen, dass an der NÖMS der Fokus vermehrt auf Leistung verlagert werden könnte. Helm spricht von mehr Bildung der Jugendlichen vor dem Übertritt in den Beruf oder die Berufsausbildung. Specht ist der Meinung, dass im Teamteaching viel Potenzial steckt und die Hoffnung besteht, mehr Qualität in der NMS zu erreichen.

Abschließend kann festgestellt werden, dass die Erwartungen in den Interviews teils nicht klar formuliert werden, aber dahingehend zu interpretieren sind, dass Teamteaching mit den Bundeslehrpersonen mehr Bildung für die Kinder bringen könnte. Ob diese Erwartungen in der NÖMS bzw. NMS bis dato tatsächlich erfüllt werden oder ob die Schulen diese Erwartungen erfüllen können, lassen die Aussagen der Interviewten tendenziell offen.

5.5 Erwartungen an einen Unterricht ohne Leistungsgruppen

Die Abwesenheit von Leistungsgruppen bzw. permanenter äußerer Leistungs differenzierung ist ebenfalls eine Erneuerung in der NMS (vgl. Kapitel 3.3.2).

Gössinger beleuchtet den Unterricht in der NÖMS ohne Leistungsgruppen aus der Sicht des Schülers bzw. der Schülerin und scheint demgegenüber sehr positiv eingestellt zu sein. Sie hält es für wichtig zu berücksichtigen, ob ein Kind lieber alleine oder in Gruppen lernt, aber auch wie viel Zeit es zum Lernen benötigt. Diese individuellen Zugänge zum eigenen Lernen sollten dem Kind ermöglicht werden. Wenn man im Team unterrichte, könne man

beispielsweise Kinder mit ähnlichen Interessen zu einer Gruppe zusammenfassen (vgl. G:S.2Z 26-31). Gössinger ist der Meinung, dass Kinder in der NÖMS selbst entscheiden sollten, was sie lernen wollen und wo sie ihre Schwerpunkte setzen möchten. Es gehe darum, „dieses subjektive Gefühl der Wahlfreiheit auch als einen wirklichen Grundstein von Motivation zu erkennen“ (vgl. G:S.2Z 44-47). Gössinger geht es in diesem Zusammenhang offenbar darum, den Kindern individualisierendes Lernen zu ermöglichen.

Wimmer bezieht sich im Interview ebenfalls auf das individualisierende Lernen und beschreibt, wie einige Schulen dies umgesetzt hätten, zum Beispiel durch Projektunterricht. Er betont, dass diese Schulen solch individualisierende Lernen auch im Stundenplan ausweisen und „nicht nur sagen [...] wir machen das, wir machen es eh“ (W:S.3 Z18f). Denn wenn sie dies auch wirklich tun, vermutet Wimmer, müsste es „eigentlich Auswirkungen auf den gesamten [...] Unterricht haben, weil wenn Kinder diese [...] freie und selbstständige Arbeit gewohnt sind, dann kann ich nicht mehr im normalen Unterricht auf diese extreme Form [...]des lehrerzentrierten oder darbietenden Unterrichtes [...] zurückgehen“ (W:S.3 Z21-24). Schon zu Beginn des Interviews formuliert Wimmer seine zentrale Erwartung an die NÖMS und verknüpft sie mit der Individualisierung:

„[...] den Fokus auf den einzelnen Schüler vermehrer zu legen, also Individualisieren, Personalisierung, Blick, was braucht der einzelne Schüler von uns? Welches Lerntempo braucht er, welche Intensität der Bildungsangebote braucht er, [...] welche Lern- und Übungsstrukturen braucht er“. (W:S.1 Z13-16)

Specht spricht in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit der Lehrerfortbildung an. In sie müsse viel investieren werden, damit die Lehrpersonen lernen, inklusiv zu unterrichten, denn diese seien es gewöhnt, die Schülerschaft durch Leistungsgruppen zu homogenisieren und so zu unterrichten. Des Weiteren schränkt er ein: „[I]ch behaupte nicht, dass es automatisch besser ist [...] ohne Leistungsgruppen“ (Sp:S.2 Z7f), denn er sehe, dass begabte Lehrpersonen, denen die Kinder wichtig seien, „in einem inklusiven Unterricht ohne Leistungsgruppen sehr viel Positives machen können“ (Sp:S.2 Z9f). Er ist der Meinung, dass es in Österreich „ein Drittel [...] begabte, begeisterte, idealistische Lehrer“ (Sp:S.2 Z37f) gebe, denen eine innere Differenzierung gut gelinge. Ein Drittel seien „durchschnittliche Lehrer“ (Sp:S.2 Z38f) und dann gebe es noch jene, „die ihren Beruf einfach durchziehen“ (Sp:S.2 Z40). Skeptisch zeigt er sich gegenüber der Frage, ob dieses Konzept des Unterrichtens in heterogenen Gruppen „ohne sehr, sehr intensive [...] Begleitungs- und

Unterstützungsmaßnahmen, Fortbildungsmaßnahmen usw.“ (Sp:S.2 Z12f) im Regelschulwesen funktionieren könne (vgl. Sp. S.2 Z6-50).

Helm betont im Gegensatz zu Specht, dass die Lehrer und Lehrerinnen „im Grunde genommen höchst engagiert arbeiten, vor allem arbeiten wollen“ (H:S.7 Z33f), und trennt nicht in begeisterte, durchschnittliche und wenig engagierte Lehrpersonen. Helm betont jedoch ebenso wie Specht die Notwendigkeit der Lehrerfortbildung. Er führt aus, dass das Land beim niederösterreichischen Modellversuch viel in die Lehrerfortbildung investieren musste, „weil ja viele Leute auf die Differenzierung, auf die innere Differenzierung nicht vorbereitet waren“ (H:S.5 Z39f), d.h. auf das Unterrichten in heterogenen Gruppen. Er gibt sich jedoch davon überzeugt, dass man unter dieser Voraussetzung nun in der NÖMS „individueller, differenzierter auf die Neigungen, auf die Begabungen der Kinder eingehen kann“ (H:S.2 Z5f). Auch ist diese Schule aus seiner Sicht für jene Kinder empfehlenswert, bei denen „das selbsttätige Lernen [...] nicht gegeben ist“ (H:S.2 Z2).

Für Gössinger ist eine weitere Erwartung an das Unterrichten ohne Leistungsgruppen in der NÖMS geknüpft, denn hier würden die Schüler und Schülerinnen „nicht wie in den alten Strukturen [...] einen Stempel für dritte Leistungsgruppe, zweite oder erste aufgedrückt bekomme[n] und den über vier Jahre hindurch mitnehme[n]“ (G:S.2 Z24-26). Die Schüler und Schülerinnen sollten je nach Interesse oder auch nach Geschwindigkeit des Lernens unterschiedliche „Zusammensetzungen von Lerngruppen erleben“ und dementsprechend gefördert werden. Die unterschiedlichen Zugänge zum Lernen der Kinder sollten berücksichtigt werden (vgl. G:S.S2 Z23-31).

Gössinger Wahl des sprachlichen Bildes, demzufolge Kinder einen bestimmten „Stempel“ durch die verschiedenen Leistungsgruppen „aufgedrückt bekommen“, löst unweigerlich negative Assoziationen aus, wie zum Beispiel soziale Selektion oder Diskriminierung der Leistungsschwächeren. Diese Kritikpunkte formuliert Gössinger aber nicht explizit.

Specht meint zum Thema innere Differenzierung, dass „Lehrerinnen und Lehrer quasi gezwungen sind [...] alternative Konzepte zum traditionellen, [...] äußeren Differenzierungsmodell Leistungsgruppe zu entwickeln“ (Sp:S.1 Z50f). Etwas skeptisch merkt er in diesem Zusammenhang an, „wie gut das gelingt, [...] das ist das A und O sozusagen [...], was die Neue Mittelschule ausmachen wird, glaube ich“ (Sp:S.2 Z1f).

Die Erwartungen der Interviewpersonen gehen dahin, dass man durch innere Differenzierung und Unterricht ohne Leistungsgruppen individuell auf die Kinder eingehen und diese entsprechend ihren Interessen und Begabungen bestmöglich fördern kann. Weiters wurden die Förderung des selbstständigen Arbeitens, individualisierenden Lernens und die Steigerung der Motivation der Kinder ebenfalls als Erwartungen an die NMS bzw. NÖMS formuliert.

5.6 Erwartungen an die äußere Differenzierung ab der 7. Schulstufe

Einige Interviewpersonen nehmen zu der Besonderheit der NÖMS Stellung, und zwar zur Differenzierung nach der sechsten Schulstufe in einen „allgemeinbildenden Zweig“ und einen „interessens- und berufsorientierten Zweig“, den die Kinder wählen sollen (vgl. Kapitel 4.1.2.2).

Laut Wimmer wurde „auch in Niederösterreich einiges investiert in die Frage [...] von differenzierenden Vorgehen ab der siebenten Schulstufe“ (W:S.4 Z19f). Im allgemeinbildenden Zweig gebe es eine zweite Fremdsprache und im interessens- und berufsorientierten Zweig vermehrte Angebote im naturwissenschaftlichen und berufsorientierten Bereich (vgl. W:S.6 Z1-3). Er erklärt, dass in der „Frage der Differenzierung nach der siebenten oder achten Schulstufe, da haben wir einfach mehrere Modelle entwickelt, wie [...] diese Differenzierung in der Praxis tatsächlich aussehen könnte“ (W:S.4 Z19-24)¹⁷. Mit „wir“ bezieht sich Wimmer vermutlich auf seine Mitarbeiter bzw. Mitarbeiterinnen, da Wimmer Projektleiter der Modellversuche zur NÖMS ist. Sorgen macht sich Wimmer jedoch bezüglich des Gesetzesentwurfes, denn der sehe vor, dass „ab der dritten Klasse [...] die Differenzierungssysteme zentral geregelt werden jetzt“ (W:S.1 Z37-39).

Helm erläutert, dass es in der NÖMS ab „der siebenten Schulstufe eine Teilung [...] nach Neigungen, nach Begabungen“ (H:S.2 Z6f) gebe, um so differenziert auf die Kinder eingehen zu können. Auf die Frage, ob er „die Trennung ab der siebenten Schulstufe in berufsbildenden und allgemeinbildenden Zweig als eine Form von Leistungsgruppen-Wiedereinführung“ (H:S.2 Z13-15) sehe, antwortet er, dass er dies für nicht sinnvoll halte, man müsse vielmehr fächerübergreifendes Arbeiten ermöglichen. Er führt seine Antwort

¹⁷ Aus dem Kontext dieser Aussage ist zu schließen, dass Wimmer „nach der sechsten oder siebenten Schulstufe“ meint.

weiter aus: „[...] also integratives Lernen ist hier, meines Erachtens [...] angesagt. Man sollte nicht auf Leistungsgruppen alleine gehen“ (H:S.2 Z19f).

Ab der siebenten Schulstufe müsse aus Sicht Gössingers „Differenzierung passieren, keine Frage und soll auch passieren“ (G:S.8 Z13f). Doch in welcher Form dies geschehe, sei letztlich entscheidend (vgl. G:S.8 Z14). Gössinger versucht hier zu hinterfragen, inwiefern es bei dieser Differenzierung gelingen kann, „nicht so sehr in einen AHS-Zweig, [...] unter Anführungszeichen, und wieder in einen Hauptschulzweig zu differenzieren“ (G:S.8 Z2f). Sie möchte zuerst eine „allgemein[e] Interessensdifferenzierung“ erreichen und erst „in einem zweiten Blickwinkel, auf Leistungsdifferenzierung [...] schauen“ (G:S.8. Z4-6). Somit fände sie es sinnvoll, für alle Kinder, unabhängig ob sie nach dem Lehrplan der AHS oder Hauptschule beurteilt werden, Naturwissenschaften und Berufsorientierung anzubieten. Die zentrale Frage für sie in diesem Zusammenhang ist also: „Das heißt, schaffen wir es, dass wir nicht da schon wieder so einzelne Zweige [...] schaffen, sondern schaffen wir es da grundlegend, noch immer gemeinsam zu arbeiten und dann erst die Differenzierung sozusagen draufzusetzen“ (G:S.8. Z11-13). Zwei verschiedene Stundentafeln, je nachdem, wie die Schüler bzw. Schülerinnen beurteilt werden (Lehrplan der AHS oder HS), erachtet sie für nicht sinnvoll, denn es komme bei der Differenzierung darauf an, in welcher Form sie geschehe (vgl. G:S.8 Z2-18). Gössinger erwartet sich demnach von der NÖMS, dass alle Kinder nach ihren individuellen Interessen gefördert werden. Ob die Schulen das „schaffen“ können, damit beschäftigen sich viele ihrer offenen Fragen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Experten für die NÖMS die äußere Differenzierung ab der siebenten Schulstufe als Bereicherung sehen, denn man könne dank ihr besser auf die Begabungen der Kinder eingehen. Diesbezüglich kritisch äußert sich lediglich Gössinger, denn die Art und Weise, wie diese Differenzierung in der Schule umgesetzt werden könne, scheint ihr Sorgen zu bereiten. Specht äußert sich im Interview nicht erkennbar zu dieser Besonderheit des NÖ Schulmodells.

5.7 Erwartungen an die Lerndesigner bzw. Lerndesignerinnen

In Hinblick auf die Lerndesigner bzw. Lerndesignerinnen berichtet Wimmer, dass der Bund viel in die Ausbildung auf der Lerndesignerebene investiert habe und hält fest, dass das Konzept des Lerndesigns „eine Neuerfindung [...] der Mittelschule“ seien (vgl. W:S. 4 Z12-14).

Helm stellt fest, dass es an jeder Schule Lerndesigner bzw. -designerinnen gebe, die „Mitverantwortung“ für die Umsetzung trügen (vgl. H:S.6 Z47f). Welche Umsetzung er damit meint, geht aus der folgenden Aussage deutlich hervor: Schule „wird durch den Unterricht nur besser. Wie kann ich den Unterricht verbessern? Darauf gibt das niederösterreichische Schulmodell entsprechende Antworten. Also nicht Organisation steht im Vordergrund, sondern Unterrichtsverbesserung steht im Vordergrund“ (H:S.6 Z7-10).

Gössinger erwartet ebenfalls von den Lerndesignern und -designerinnen, dass sie an der Entwicklung der neuen Lernkultur mitwirken (vgl. G:S.6 Z1-5).

Wie Gössinger berichtet auch Wimmer, dass Niederösterreich viel an Ressourcen in die Lerndesigner und -designerinnen investiert habe, denn diese hätten eine zweistündige Reduktion der Unterrichtsverpflichtung. Mit diesen Zeitgefäßen wolle man den Stellenwert der Schulentwicklung durch die Arbeit der Designer und Designerinnen herausstreichen und „auch entsprechend [...] honorieren“ (vgl. W:S.4 Z29-34).

Am BIFIE werden, so Specht, im Moment die Auswirkungen der Arbeit der Lerndesigner und -designerinnen evaluiert. Das BIFIE will unter anderem herausfinden, „inwiefern das Konzept [...] des Lerndesigners usw., inwiefern das Konzept den Schulen und der Innovation im Unterricht tatsächlich etwas bringt“ (Sp:S.3 Z15f) und ob sich die Lerndesigner und -designerinnen gut ausgebildet fühlen (vgl. Sp:S.3 Z10-22).

Mit dem Einsatz von Lerndesignern und -designerinnen verknüpfen die meisten Interviewten die Erwartung, dass der Unterricht an den Schulen verbessert wird und eine neue Lernkultur entsteht. Specht formuliert diesbezüglich keine Erwartungen, er will offensichtlich erst die diesbezügliche Evaluierung abwarten.

5.8 Erwartungen an eine differenzierende Leistungsbeschreibung

Die differenzierende Leistungsbeschreibung ist bereits in SchOG §7a Abs.3 verankert (vgl. Kapitel 3.1) Der Projektleiter des NÖ Schulmodells WIMMER (2012) schreibt, dass das Land den NÖMS vorschreibt, wie diese differenzierende Leistungsbeschreibung zu erfolgen hat, nämlich „in Form von Kinder – Eltern – Lehrer – Gesprächen (KEL-Gesprächen), welche die bisherige Form des Elternsprechtages ersetzen“ (Wimmer 2012, S.4). Folgendes Zitat soll einleitend Klärung schaffen:

„Zweimal im Jahr werden gemeinsam mit den Eltern die bisherigen Leistungen der Schüler/innen reflektiert, Fördernotwendigkeiten angesprochen, Stärken herausgearbeitet.

Eine führende Rolle in der Reflexion über die erbrachten Leistungen sollen dabei die Schülerinnen und Schüler haben. Es wird nicht über sie geredet, sondern sie sind eingeladen über ihre Arbeit, ihre Leistungen und ihre Schwierigkeiten zu berichten.“ (Wimmer 2012 S.4)

Dies beantwortet die in Kapitel 3.1 aufgeworfenen Frage, welche Erwartungen an die Vorgabe geknüpft sind, dass per Gesetz „zumindest zwei Mal pro Unterrichtsjahr eine ergänzende differenzierende Leistungsbeschreibung zu erfolgen hat [...]“ (vgl. auch SchOG §7a Abs.3).

Ob die Erwartungen auf Landesplanungsebene denen der Bundesplanungsebene entsprechen oder hier eine Transformation der Erwartungen stattgefunden hat, konnte im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht geklärt werden. Die von WIMMER (2012) so betonten KEL-Gespräche finden sich jedenfalls namentlich nicht im Modellplan NÖ (vgl. Kapitel 4.1 und LSR für NÖ 2008), auch nicht im Konzeptentwurf (vgl. Wimmer 2009). Des Weiteren konnte nicht geklärt werden, in welcher Form oder auf welchem Wege das Land diese Vorgabe an die Schulen kommuniziert. Möglich wäre eine solche Weitergabe etwa über Fortbildungen in den Pädagogischen Hochschulen. Jedenfalls ist festzustellen, dass das KEL-Gespräch auch in den standortbezogenen Konzepten, also den Schulprogrammen, nicht namentlich erwähnt wird (vgl. Kapitel 6.5).

Im Interview stellt Wimmer weiters fest, die „flächendeckende Vorsehung der KEL-Gespräche [...] ist eine Besonderheit [...] der niederösterreichischen [...] Form“ (W:S.4 Z18f) der NMS. Damit wird bereits ein gewisser Stellenwert angedeutet, der auch durch die diesbezüglichen Aussagen von zwei der vier Interviewten verdeutlicht wird.

Beim KEL-Gespräch geht es laut Wimmer darum, dass das Kind im Zentrum steht und somit „der wichtigste Gesprächspartner [...] in diesem [...] Dreieck“ (W:S.2 Z10f), also dem Dreieck Kinder-Eltern-Lehrer, ist. Es müsse dann in Gegenwart des Lehrkörpers und der Eltern reflektierend über seine Leistungen sprechen und diese präsentieren. Er betont, dass dies eine „wichtige Kompetenz außerhalb [...] des Fachunterrichtes“ (W:S.3 Z14) sei. Die belehrende Form des Elternsprechtags, bei dem die Eltern „zitternd“ vor der Klassentür gestanden hätten, sei veraltet. Von dieser Form der Leistungsbeschreibung müsse man daher wegkommen (vgl. W:S.3 Z5-12).

Dieser Meinung schließt sich Gössinger vollinhaltlich an. Sie erachtet es für nicht richtig, wenn über das Kind „als dritte Person, als unbeteiligte Person gesprochen wird“ (G:S.2 Z33f).

Sie sieht dieses Gespräch als Lernprozess, in den das Kind auch in formaler Form eingebunden werden sollte. Der veraltete Elternsprechttag sollte demnach der Vergangenheit angehören und auch aus den Gedanken verschwinden. Dahinter stecke die Hoffnung, dass sich, wenn ein Elternteil beim Sprechtag in die Schule kommt und über das eigene Kind etwas erfährt, daheim etwas ändern könnte oder sollte (vgl. G:S.2 Z31-40). Sinnvoller ist es laut Gössinger, dass sich die Kinder im Rahmen des KEL-Gespräches an ihren eigenen Stärken orientieren, aber auch das Ansprechen von Schwächen der Kinder sei wichtig (vgl. G:S.5 Z45f).

Ebenso wie Wimmer geht es Gössinger darum, dass die Jugendlichen lernen, sich selbst zu präsentieren. In einem KEL-Gespräch könnten die Kinder beispielsweise ihre Arbeiten „in Form von Lernzielrastern, in Form von Kompetenzleisten“ (G:S.3 Z27f) präsentieren. Diese Gespräche haben laut Gössinger in den verschiedenen Schulstufen unterschiedliche Zielsetzungen. Wenn die Kinder in der fünften Schulstufe gelernt hätten sich zu präsentieren, werde „in der sechsten Schulstufe, eher auch auf Workingskills, das heißt, [...] Arbeitshaltung, Arbeitswille, Motivation“ (G:S.3 Z30-32) geschaut. Der Blick des Kindes solle sich auf die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten richten, um dann eine zufriedenstellende Schul- oder Berufslaufbahn einschlagen zu können (vgl. G:S.3 Z26-35).

Gössinger vermittelt außerdem den Eindruck überzeugt zu sein, die KEL-Gespräche könnten zur Geschlechtergerechtigkeit beitragen. Eine pädagogische Herausforderung sei dabei, Mädchen für eine Berufswahl zu interessieren, die vielleicht nicht dem tradierten Frauenberufsbild entspricht. Würde man auf die „Stärken“ und „Schwächen“ der Jugendlichen schauen, egal ob diese männlich oder weiblich seien, könne also auch eine zufriedenstellendere Berufswahl gelingen (vgl. G:S.3 Z33-S.4 Z16).

Helm erwähnt die KEL-Gespräche hingegen nur insofern, als er anmerkt: „wir haben zum Unterschied von den anderen Bundesländern [...] die Kinder-Eltern-Lehrer Gespräche“ (H:S.3 Z7-9).

Specht kannte die KEL-Gespräche als Form der differenzierenden Leistungsbeschreibung zur Zeit des Interviews nicht und ließ sie sich von der Interviewerin erklären. Anschließend meinte er, dass ihm das gut gefalle (vgl. Sp:S.3 Z24-S.4 Z3).

Wimmer und Gössinger sprechen im Zusammenhang mit der differenzierenden Leistungsbeschreibung auch eine Änderung in der herkömmlichen Form der

Leistungsbeurteilung an. Einige niederösterreichischen Modellschulen hätten nämlich keine Schularbeiten mehr, sondern würden andere Formen der Leistungsbeurteilung anwenden.

Gössinger meint in diesem Zusammenhang, dass in der fünften und sechsten Schulstufe Noten nicht so wichtig seien. Es gehe hauptsächlich darum, den Lernfortschritt der Schüler und Schülerinnen zu sehen. Jene Schulen, die in den ersten zwei Jahren gelassener mit Noten umgehen, seien „weggegangen von dieser herkömmlichen Form der Schularbeiten“ (G:S.7 Z35) und hätten die Schularbeiten beispielsweise in anderer zeitlichen oder inhaltlichen Zusammensetzung modifiziert. Es gebe auch Schulen, die kleinere Leistungsbeurteilungen statt der üblichen zwei Schularbeiten gewählt haben (vgl. G:S.7 Z29-49). Sie merkt jedoch kritisch an, dass es wichtig wäre „zu hinterfragen, welchen Schulen ist es da auch ein Stück weit gelungen, das zu verwirklichen“ (G:S.7 Z48f).

Im Schulversuch hätten die Schulen auch bei der Leistungsbeurteilung sehr viele Freiräume, so Wimmer. Er betont, sein Team hätte darauf „gedrungen [...], dass die Schulen diese Freiräume auch in Anspruch nehmen“ (W:S.6 Z4f). Es gebe Schulen, die von der bekannten Struktur der Schularbeiten ganz abgewichen seien und dadurch andere Wege der Leistungsbeschreibung beschritten hätten, doch es gebe „sehr starke Unterschiede unter den Schulen“ (W:S.6 Z12).

Warum auf Freiräume bei der motivierenden Form der Leistungsbeurteilung „gedrungen“ worden sei und diese motivierenden Formen so wichtig seien, erklärt Wimmer anhand eines Beispiels. Wenn ein Kind eine schlechte Note bekomme, „dann bewirkt das im Schüler, dass er sagt aha, ich habe schlechte Noten, daher muss ich mehr lernen. Das trifft praktisch nicht ein“ (W:S.2 Z31f). Er erläutert außerdem den philosophischen Hintergrund zum Thema motivierende Formen der Lernerfolgsrückmeldung. Lerntheoretiker meinen, so Wimmer, dass „Lernmotivation sehr stark mit Dazulernen zu tun“ habe. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin den Eindruck habe, etwas dazu gelernt zu haben, dann bestünde die Motivation zum Weiterlernen, wenn nicht, werde das Lernen eingestellt (vgl. W:S.2 Z31-39).

Dass es bei der unterschiedlichen Gestaltung der Leistungsbeurteilung große Unterschiede zwischen den teilnehmenden Modellschulen gebe, dass eine andere Form der Leistungsbeurteilung aber wichtig sei, darin sind sich Gössinger und Wimmer einig. Wimmer bedauert, dass die Schulversuche nicht mindestens vier Jahre dauern würden, um „replizieren“ zu können, welche Auswirkungen unter anderem dieser Schwerpunkt der NÖMS hat (vgl. W:S.6 Z3-12). Hier spielt Wimmer darauf an, dass die NMS demnächst

Regelschule werden könnte und sich die NÖMS aber erst im dritten Jahr der Schulversuche befindet.

Wimmer und Gössinger erwarten sich durch die KEL-Gespräche, dass die Kinder lernen, sich zu präsentieren. Letztgenannte erwartet sich darüber hinaus, dass durch diese Form der differenzierenden Leistungsbeschreibung den Kindern eine bessere Schul- und Berufslaufbahn (Chancengerechtigkeit) ermöglicht werde und dies zur Geschlechtergerechtigkeit beitragen werde. Helm äußert keine erkennbaren Erwartungen an die KEL-Gespräche, während sie Specht generell unbekannt waren.

Motivierende Formen der Leistungsbeurteilung sprechen lediglich Wimmer und Gössinger erkennbar im Interview an. Diesbezügliche Erwartungen, die aber offenbar von den Schulen noch nicht aufgegriffen wurden, lauten, dass damit bei den Kindern verbesserte bzw. gesteigerte Arbeitshaltung, Arbeitswille und Motivation bewirkt werden sollen.

5.9 Erwartungen an die alternative Zeitorganisation

Gössinger spricht im Zusammenhang mit alternativer Zeitorganisation davon, dass sich Schulen „Zeitgefäße“ schaffen würden. Auch Wimmer erwähnt, dass die Schulen „zeitliche Konstruktionen“ gefunden hätten. Ob man die geschaffenen Freiräume „Zeitgefäße“ oder „zeitliche Konstrukte“ nennt, gemeint ist damit, dass man z.B. nicht mehr 50-Minuten-Stunden hat, sondern auf 45 Minuten reduziert und sich damit Spielraum verschafft. Diese gewonnenen fünf Minuten bei jeder Lehrperson und jeder Unterrichtseinheit schaffen Zeitgefäße, und diese würden die Schulen auf unterschiedliche Weise nutzen (vgl. G:S.8 Z18-42 und W:S.3 Z47-S.4 Z1). Unter anderem könnten durch diese Zeitgefäße Eingangsphasen ermöglicht werden, die den Kindern Zeit für soziales Lernen geben, führt Wimmer an (vgl. W:S.3 Z29f).

Specht spricht davon, dass es verschiedene Varianten in Österreich gebe, wie man mit Zeitorganisation anders umgehe, ein Beispiel sei „das Sich-Finden in [...] der Schule, im Unterricht“ (Sp:S.4 Z36) vor Unterrichtsbeginn.

Doch nicht nur für das soziale Lernen werden diese Zeitgefäße genutzt, sondern auch um die Kinder besser zu fördern, zum Beispiel durch mehr Lernangebote oder eine weitere Lehrkraft, meinen Wimmer und Gössinger: Wimmer spricht davon, dass manche Schulen die gewonnene Zeit für zusätzliche Lernangebote verwenden oder um eine weitere Lehrperson zu finanzieren. An den Schulen, an denen das so geregelt sei, finde es hohe Akzeptanz bei den Lehrkräften (vgl. W:S.3 Z50-S.4 Z5). Einige Schulen richten Lernlabors ein, andere nutzen die Zeit,

um beispielsweise den Kindern eine Eingangsphase vor Unterrichtsbeginn zu ermöglichen, erzählt Gössinger. Ihr persönlicher Eindruck sei, dass jene Schulen, die gelernt haben mit Zeitgefäßen gut umzugehen, es besser schaffen, „den Schülern Methoden mitzugeben, um dieses selbständiges Arbeiten, um dieses Arbeiten an den Stärken, an den Schwächen, auch wirklich [...] in die Praxis“ (G:S.8 Z29-31) umzusetzen. Jenen Schulen, die „Projekte ange-dacht haben, die in Flächenfächern versuchen zu arbeiten“, fiel es auch leichter, „die Gesamtphilosophie auch ein Stück weit zu verwirklichen“ (vgl. G:S.8 Z27-36).

Auch Wimmer und Helm meinen, dass die 50-Minuten-Stunde nicht angemessen sei. Wimmer nennt sie „so ziemlich die unglücklichste Form [...] von Zeitmanagement in den Schulen“ (W:S.3 Z25f), und Helm nennt sie, „[...]eine Regelung aus der Zeit Maria Theresia, militärische [...] Ordnung, 50 Minuten Exerzieren, 10 Minuten Pinkelpause“ (H:S.7 Z28-30).

Helm scheint darüber hinaus die zentralen Vorgaben von Bundesebene, die diesbezüglich im Rahmen der Modellversuche zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe I vorgegeben wurden, zu kritisieren. Im folgenden Zitat nimmt er Bezug auf die Schulautonomie, also auf den organisatorischen Bereich, der aus seiner Sicht möglichst nahe in der Bildungsregion verankert sein sollte, und führt die für ihn wesentlichen Aufgaben des Bundes im Bereich der Schule an.

„Die standortbezogenen Konzepte, sage ich, sollen ja auf das Lehrerpotenzial Rücksicht nehmen, auf das Schülerpotenzial, auf die äh, auf die räumlichen Situationen, auf die Ressourcen. Das macht ja Schule aus, [...] wir haben in Österreich sicherlich den Nachteil, dass wir alles viel zu genau vorschreiben, nicht? Die ganze Verwaltungsreform, wo man [...] glaubt, man soll alles beim Bund zentral verwalten, ist ja total der falsche Weg, nicht? Der Bund sollte [...] Lehrpläne vorgeben, Bildungsziele vorgeben, Standards vorgeben, Leistungsbeurteilungen vorgeben und Berechtigungen [...] hier vorgeben. Das ist wesentlich. Der operative Bereich, der organisatorische Bereich sollte in den Bildungsregionen, ob man das jetzt als Länder bezeichnet oder Bildungsregionen bezeichnet oder wie auch immer [...] oder Bezirke, das ist [...] das ist sekundär, aber der operative Bereich müsste möglichst nahe am Schulstandort äh erfolgen.“ (H:S.7 Z6-17)

Aufgrund dieser Überlegungen habe er sich einen anderen Ablauf und andere Verantwortungsbereiche bei der NMS im Schulversuch vom Bund erwartet. Helm wünscht sich, vor allem in Bezug auf die Zeiteinteilung, mehr Autonomie für die Schulen und kritisiert und bedauert, dass „[man] im Regelschulwesen [...] immer noch an der 50-Minuten-Stunde festhält“ (H:S.7 Z18). Auf die Frage, ob das Gesetz in Bezug auf die NMS hier Änderungen ein-

räume, meint er: Das „haben wir angemerkt, dass wir von der 50-Minuten-Stunde weggehen, dass [...] der schulische Tagesablauf von der Schule selbst zu fixieren ist“ (H:S.7 Z20-22). Er habe jedoch keine große Hoffnung, dass die schulautonome Zeiteinteilung als „echte Schulautonomie“ in die Regierungsvorlage aufgenommen werde (vgl. H:S.7 Z17-27).

Wimmer ist offenbar wie Helm der Ansicht, der Bund regle zu sehr zentral und der Gesetzesentwurf sei „extrem zentralistisch ausgerichtet“ und enge „in vielen Bereichen, das was wir uns [...] mühselig [...] über die Jahre aufgebaut haben an Möglichkeiten, äh, der äh, Entscheidungen am Standort [...] extrem“ (W:S.1 Z34-37) ein. Durch diese und zahlreiche andere deutliche Aussagen zum Gesetzesentwurf entsteht der Eindruck, dass die NMS im Regelschulwesen nicht mehr dem entsprechen kann, was ursprünglich damit gemeint bzw. beabsichtigt war.

Auch Wimmer zeigt sich besorgt, wie die Zeiteinteilung gelöst werde, wenn die NMS ins Regelschulwesen übernommen wird. Er führt an, dass bei Schulversuchen Freiräume bestünden und man daher dieses andere Zeitmanagement in das Schulmodell hineinschreiben und dann auch in die Tat umsetzen könne. Doch es bestünde im Regelschulwesen das „Problem, dass wir immer wieder an die Grenzen der gesetzlichen Rahmen stoßen, weil sowohl [...] Schulgesetze als auch Dienstrechte [...] mit diesen modernen Strukturen sehr schwer in Einklang zu bringen sind“ (W:S.3 Z31-33). Wie viel Offenheit das System unter anderem hier zulassen werde, wenn die NMS Regelschule wird, sei daher fraglich (vgl. W:S.3 Z30-39).

Die unterschiedlichen Erwartungen von Helm und Wimmer an die alternative Zeitorganisation scheinen durch den Gesetzesentwurf bzw. Teile dieses, gedämpft zu sein, dennoch wünscht sich Helm mehr Autonomie für die Schulen. Wimmers Erwartung ist dahingehend, dass die Kinder durch die neuen Zeitgefäße die Möglichkeit zu sozialem Lernen hätten und auch besser gefördert werden könnten. Letztere Erwartung lässt sich auch in Gössingers Interviewaussagen ausmachen. Spechts Erwartung an die alternative Zeitorganisation wird im Interview nicht deutlich.

5.10 Weitere Erwartungen der Interviewpersonen

Die folgenden Erwartungen lassen sich keiner konkreten Vorgabe an die NÖMS bzw. NMS zuordnen und werden daher gesondert angeführt. Inhaltlich greifen die Interviewpersonen damit jedoch einige Punkte auf, die schon in den pädagogischen Konzepten der NMS auf Bundesebene aufschienen (vgl. Kapitel 3.4).

5.10.1 Öffnung in der Schullandschaft und im Schulhaus

Gössinger scheint sich von der NÖMS eine Öffnung in der Schullandschaft zu erwarten. Eine Vernetzung, ein Öffnen innerhalb der Schullandschaft hat laut Gössinger „einen ganz hohen Stellwert“ (G:S.6 Z11). Seit 2011 gebe es in Niederösterreich Clusterstrukturen, die die Schulen der verschiedenen Generationen vernetzen. Hospitationen seien im Rahmen der Fortbildung ermöglicht worden. Lehrkräfte einer Schule könnten eine andere Schule besuchen und so voneinander lernen. Diese Öffnung findet die Interviewpartnerin besonders wichtig für die Weiterentwicklung, denn „wenn wir uns weiterentwickeln wollen, dann müssen wir uns auch in die Karten schauen lassen und dann müssen wir auch voneinander lernen“ (G:S.6 Z14-16). Auch wenn man noch abwarten müsse, wie sich dieses Clusterprojekt entwickle, geht sie davon aus, dass „es hoffentlich dazu beiträgt ein Stück weit Öffnung von den Schulen [...] wahr werden zu lassen“ (vgl. G:S.6 Z 10-19).

Auch im Bereich der Schularbeiten und der Leistungsbeurteilung, meint Gössinger weiters, sollten sich Lehrer und Lehrerinnen austauschen können. Denn „gerade [...] in ganz, ganz sensiblen Bereichen, wie der Leistungsbeurteilung“, wo man sich derzeit noch ganz selten „in die Karten schauen“ ließe, ist es ihr ein Anliegen sich zu „vernetzen und voneinander [zu] lernen“. Mit diesem Clusterprojekt sei man auch in Bezug auf die Leistungsbeurteilung auf dem richtigen Weg, die Öffnung nach außen zu verwirklichen (vgl. G:S.6 Z19-28).

Des Weiteren ist Gössinger aber auch eine Öffnung im Schulhaus wichtig, sodass man als Lehrer bzw. als Lehrerin nicht nur innerhalb seiner vier Wände bleibe. Sie könne sich zum Beispiel vorstellen, dass man ein Schulgebäude so umgestalte, dass man die neuen Lernformen der NMS auch auf diese Weise nutzen könne (vgl. G:S.4 Z50-S.5 Z3).

Gössinger scheint hohe Erwartungen dahingehend zu haben, dass die Öffnung der Schullandschaft und des Schulhauses es den Lehrer und Lehrerinnen der NÖMS ermöglicht, viel voneinander zu lernen und die neuen Lernformen der NÖMS zu nutzen. Die übrigen drei Interviewteilnehmer äußern sich nicht erkennbar zum Thema „Öffnung in der Schullandschaft und im Schulhaus“.

5.10.2 Chancengerechtigkeit

Gössinger ist skeptisch, ob die NMS als neue Schulform die Erwartungen erfüllen kann, die Defizite jener Kinder, die eventuell aufgrund ihrer sozialen Herkunft benachteiligt sind, mittels „kompensatorischen Maßnahmen oder Kompensation“ auszugleichen (vgl. G:S.1 Z20-

25). Ihre Erwartungshaltung für diese Gruppe von Kindern ist, dass diese sich nicht so sehr durch ihre soziale Position in der Klasse definieren, sondern „dass sie beginnen [...] Leistung wieder als etwas zu sehen, das durchaus lohnt dafür zu arbeiten“ (G:S.1 Z27f).

Wimmer spricht im Zusammenhang mit Chancengerechtigkeit „die Umstellung von Schule in Richtung Lernseitigkeit“ (W:S.4 Z45) an, denn das Lernen sei nicht das Ergebnis des Lehrens. Er meint, „wenn man dem Vorwurf, den ja die österreichische Schule ständig erhält, dass sie extrem sozial selektierend ist“ entgegen arbeiten wolle, müsse man die Bundes- und Landesintention verwirklichen, Schule zu einem „Haus des Lernens“ zu machen (vgl. W:S.4 Z40-49).

Durch das Konzept der NMS und die damit verbundenen Erwartungen und pädagogischen Aspekte sei in Österreich ein Nachdenken über Schule in Gang gebracht worden, so Specht. Man denke inzwischen darüber nach, wie man Schule „besser, schülerzentrierter, [...] gerechter [...] und [...] chancengleich“ machen könne, um „nicht nur die Leistungen [zu] fördern sondern auch die Chancengleichheit“ (Sp:S.4 Z48-50). Diesbezüglich seien „die Erwartungen durchaus relativ hoch“, und man könne nur hoffen, dass das neue Nachdenken über eine bessere bzw. verbesserte Schule „nicht sehr frühzeitig wieder einschläft“ (vgl. Sp:S.4 Z50-S.5 Z3).

Gössingers Erwartung an Chancengerechtigkeit lassen sich dahingehend sehen, dass die Kinder sich in der NÖMS anstatt über ihre soziale Herkunft über ihre Leistungen definieren können. Wimmers Erwartung, Chancengerechtigkeit in der NÖMS zu erreichen, scheint mit dem Konzept eines „Haus des Lernens“ verbunden zu sein. Helm äußert sich im geführten Interview zu dieser (Bundes-)Erwartung nicht und Specht ist skeptisch, ob die mit dieser Erwartung verknüpfte Entwicklung im österreichischen Schulsystem nachhaltig sein wird.

5.10.3 Kompetenzen außerhalb des Fachunterrichts

Eine wesentliche Erwartung an die NÖMS scheint für Helm zu sein, dass die Kinder „Lernen lernen“, denn er meint: „Wir können nicht in der Schule alles den Schülern vermitteln, was er im Berufsleben braucht“ (H:S.2 Z39f). Werteerziehung sei ebenfalls ein zentraler Bereich der Bildungspolitik. „Grüßen, Disziplin, Verantwortung, Selbsttätigkeit, Eigenständigkeit, das gehört alles zur Werteerziehung“ (H:S.2 Z37f), so Helm.

Dass bei den Kindern der Wunsch nach lebenslangem Lernen geweckt werden könne, erhofft sich Gössinger ebenfalls von der NÖMS. Durch ein verändertes Rollenbild der Lehrpersonen

könne es gelingen, „dass unsere Kinder [...] wirklich bereit sind, lebenslang zu lernen“ (G:S.1 Z20). Gössingers Erwartung an die NÖMS geht auch in die Richtung, dass Schule nicht nur ein Ort der sozialen Begegnung sein solle, sondern auch ein Ort, an dem man auch über das eigene Lernen nachdenken könne. Insgesamt gehe es um den „Erwerb von Wissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Kompetenzen“ (vgl. G:S.2 Z19-22). Gössinger erwartet sich von der NÖMS aber nicht nur, dass die Jugendlichen über ihr Lernen nachdenken, sondern „die Erwartung ist, dass sie lernen, Verantwortung für ihr Lernen, für ihr Handeln, für ihr Tun zu übernehmen“ (G:S.1 Z49f). Gössinger ergänzt allerdings: „Leistung ist etwas, was zentral auch in der Schule geschehen soll, aber dass sehr wohl auch die unterstützenden Organisationen, die Institutionen, wie auch Elternhaus [...] uns auch wirklich ein Stück weit in der Arbeit unterstützen und begleiten“ (G:S.1 Z10-34).

Dieser Erwartung schließt sich Wimmer an, indem er weitere Erwartung an das „Haus des Lernen“ formuliert.

„Das heißt, eine Zielvorstellung ist [...] und die haben wir versucht mit sehr vielen [...] Unterstützungsmaßnahmen und Begleitmaßnahmen umzusetzen, [...] die Schule zum Lernort zu machen, was bedeutet, dass das Lernen von Kindern [...] hauptsächlich und wesentlich [...] in der Schule stattfinden soll. Also das, was eigentlich die Tradition der österreichischen Schule ist, dass in der Schule gelehrt wird und gelernt wird, irgendwo anders. Zu Hause bei der Mutter, in Lerninstituten, in der Nachhilfe oder auch gar nicht. Äh aus der, aus der Sicht auf Schule äh würden wir gerne [...] herauskommen.“ (W: S.1 Z5-12)

Demnach soll in der Schule nicht hauptsächlich gelehrt, sondern gelernt werden. In dem Zusammenhang scheint Wimmer weiters wichtig zu sein, dass jeder Schüler bzw. jede Schülerin „begreift, dass Lernen [...] eine Sache ist, die ihn wirklich betrifft. Und nicht irgendwen, der will, dass er lernt“ (W:S.2 16f). Um Schule lernseitig zu gestalten, müsse man „als massiven Schwerpunkt auch auf Selbstständigkeit von Schülerinnen und Schülern setzen“ (W:S.2 Z12f). Wimmer erwartet sich von einer lernseitigen Schule, dass der Lehrer bzw. die Lehrerin nicht alles genau vorgibt, was das Kind im nächsten Schritt zu lernen oder zu tun hat, „sondern der Schüler weiß, das und das muss ich jetzt noch machen oder an der Langzeitarbeit muss ich weiterarbeiten oder [...] mit der Sache [...] bin ich noch nicht zufrieden oder das muss ich jetzt als nächsten Schritt lernen und so weiter“ (W:S.2 Z21-24).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es für Helm eine wesentliche Erwartung an die NÖMS ist, dass die Kinder „Lernen lernen“, aber auch Grüßen, Disziplin, Verantwortung, Selbsttätigkeit und Eigenständigkeit. Für Gössinger und Wimmer steht die Verantwortungsübernahme der Kinder für ihr Lernen, Handeln und Tun ebenso im Vordergrund, wie die Erwartung, dass die Schule ein Lernort wird.

5.10.4 Verändertes Rollenbild der Lehrkräfte

Gössinger formuliert mehrmals im Interview die Erwartung, dass sich das Rollenbild der Lehrpersonen ändern soll. Konkret erhofft sie sich:

„dass es unsere Lehrer schaffen, so ein Stück weit Aufbruchstimmung zu erleben, ein Stück weit [...] eine veränderte Sicht auf ihre Rolle als Lehrer und als Lehrerin zu schaffen. Das heißt, weg von der Rolle als Kontrollinstanz, wirklich zu einer Rolle [...] des Lehrers, der unterstützt, der begleitet, der anregt“ (G:S.1 Z15-18).

Die Lehrkräfte müssten daher davon wegkommen, dass sie die Schüler und Schülerinnen kontrollieren, die Kinder müssten selbst entscheiden können, was sie lernen wollen. Wenn dieser Paradigmenwechsel stattfände, hätten die Kinder mehr Motivation zu lernen, zeigt sich Gössinger überzeugt. Lehrpersonen sollten sich außerdem überlegen, ob sie ihr Handeln in der Schule nur an der Wirtschaft orientieren oder an weiterführenden Schulen. Gössinger fragt sich, ob nicht auch „durch Vermitteln von Kompetenzen, [...] durch Arbeit mit Lernzielrastern, durch eine sehr konkrete Zielorientierung auch im Bereich des Lernens“ (G:S.2 Z49-51), die Kinder „fit“ gemacht werden könnten für ihren weitere Schul- und Bildungsweg (vgl. G:S.2 Z40-S.3 Z2).

Des Weiteren wünscht sich Gössinger, dass ältere Lehrpersonen, „wegkommen von Resignation“ und erfahren, dass sie in jeder Situation etwas machen können. Aber nicht nur, dass sie etwas machen können, sondern dass sie es dann auch tun. Auch hier sollten die Lehrkräfte in bzw. durch die NÖMS eine Aufbruchstimmung erleben (vgl. G:S.1 Z40-44). Sie wisse zwar auch, dass es „Hardliner“ unter den Lehrpersonen gebe, „die das Altbewährte, das Traditionelle bewahren wollen“ (G:S.11 Z33f), kenne aber auch jene, die diese Veränderungen mittragen würden. Sie zeigt sich der Tatsache bewusst, dass man Lehrer nicht dazu „zwingen“ könne, „ihre Rolle neu zu denken und neu zu definieren“ (G:S.11 Z39f), obwohl sie sich wünsche, dass die Lehrpersonen diese Aufbruchstimmung erleben. Ihr Anliegen ist, dass Lehrer und Lehrerinnen aus der Situation der „Leidenden“ herauskommen

und wieder handlungsfähig werden. Sie ist der Meinung, dass diese Veränderung „von einer passiven Rolle in eine aktive Rolle“ (G:S.11 Z51-S.12 Z1) in nahezu allen Schulen der NÖMS stattgefunden hat (vgl. G:S.11 Z32-S.12 Z9). Folgendes Zitat von Gössinger verdeutlicht, wie wichtig ihr diese Veränderung ist:

„Und dieses über den Tellerrand Hinwegschaun, wenn uns das gelungen ist, dann denke ich, ist uns ein ganz, ganz wesentlicher Schritt [...] für Veränderung gelungen, ja. Ähm, inwieweit natürlich dann Veränderungen durch neue Gesetzgebungen wieder abgewürgt werden und inwieweit man da wieder sehr, sehr viel zerstören kann, was jetzt in einer Aufbruchsstimmung da ist, [...] das wird man sehen, aber das ist eine ganz große Gefahr, die ich sehe.“ (G:S.12 Z3-9)

Helm ist ebenfalls der Ansicht, dass die NÖMS den Lehrpersonen geholfen habe, „aus einer gewissen [...] Lethargie“ (H:S.5 Z27) zu kommen. Die standortbezogene Entwicklungsarbeit hätte einen wichtigen „Motivationsschub für Lehrer“ (H:S.5 Z26) gebracht, denn dadurch hätten sie über ihre eigene Bildungsarbeit nachdenken können und nicht das Gefühl gehabt, alles sei vorgegeben. In der NÖMS könnten sie ihre eigenen Vorstellungen auch umsetzen. Diese hätten die Lehrkräfte auch freudig aufgenommen, obwohl es mit einem Mehr an Arbeit verbunden gewesen sei, meint Helm (vgl. H:S.5 Z25-35).

Specht erzählt, er habe in einigen Bundesländern viel gesehen und den Eindruck gewonnen, dass „ein gewisser Ruck durch die Schule und durch die Lehrerschaft“ (Sp:S.1 Z27) gegangen sei. Er meint weiters, dass damit eine Chance verbunden sei, „eine bessere Schule zu machen, schülerorientiert, schülerzentriert“ (Sp:S.1 Z27) und hofft, dass sich das in diese Richtung weiterentwickle. Dennoch sieht er die Gefahr, dass sich, wenn die Schulversuche zur NMS zu früh ins Regelschulwesen übergeht, die „Aufbruchsstimmung“ „verdünnen“ oder „verlieren“ könnte (Sp:S.1 Z35f). Konkret befürchtet er, dass jene Schulen, die dadurch nicht freiwillig zur NMS werden, sich „von den traditionellen Hauptschulen“ (Sp:S.1 Z39) kaum unterscheiden würden (vgl. Sp:S.1 Z24-39).

Dennoch sieht Specht die NMS als „Möglichkeitsraum“, aus dem „begabte und begeisterte Lehrerinnen und Lehrer vielleicht mehr machen können als sie es in der traditionellen Hauptschule [...] haben machen können“ (Sp:S.2 Z46-48). Er habe diesbezügliche eine „positive Erwartungshaltung“, er erwarte sich aber nicht, dass sich im ganzen Schulsystem alles ändere (vgl. Sp:S.2 Z45-50).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Gössinger und Helm eine Notwendigkeit ausmachen, Lehrpersonen aus ihrer Resignation bzw. Lethargie herauszuholen, und die NÖMS als Möglichkeit sehen, um dies zu erreichen. Wimmer äußert sich im Interview diesbezüglich nicht erkennbar und Specht ist skeptisch, ob das von ihm derzeit beobachtete veränderte Rollenbild ebenfalls in der Regelschule, d.h. wenn die Freiwilligkeit nicht mehr gegeben ist, etabliert werden kann.

5.10.5 Inklusion bzw. Integration

Im Hinblick auf Inklusion bzw. Integration merkt Specht bedauernd an, dass „man [...] ja teilweise auch geradezu vergessen darauf [hat], dass [...] wenn man eine inklusive Schule macht, man tatsächlich auch die behinderten [...] Kinder mit in die [...] Neuen Mittelschulen mit aufnimmt“ (Sp:S.6 Z25-28). Die inklusive Schule sei aber ein großer Reformaspekt in Österreich in den letzten Jahren gewesen. Die Schulen hätten das aber in Bezug auf die Behinderten teilweise vergessen. Diese würden zwar eine inklusive Schule „mit den Gymnasiasten usw. [wollen], aber die anderen, die wollen wir lieber nicht so gerne, weil die [...] erschweren die ganze Sachen nachher auch“ (Sp:S.6 Z32-34). Man habe zusätzliche Überzeugungsarbeit leisten müssen, um allen Kindern, „einen Unterricht zu bieten, der all diesen Verschiedenheiten von Kindern tatsächlich [...] optimal entgegen kommt“ (Sp:S.6 Z36-40). Und da, so Specht, „da gehören eben auch die Kinder mit Migrationshintergrund dazu, da gehören die Kinder mit Behinderung dazu, da gehören die Kinder mit besonderen Begabungen dazu“ (Sp:S.6 Z36-40).

Spechts Äußerungen erinnern an die ursprüngliche Erwartung an die NMS, nämlich dass sie eine inklusive Schule sein solle. Die anderen Experten beziehen sich im Interview nicht erkennbar auf das Thema Inklusion von Kindern mit Behinderung oder Migrationshintergrund.

5.11 Diskussion der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

Verschiedene Akteure, insbesondere Akteure auf unterschiedlichen Ebenen im Bildungssystem, haben unterschiedlichen Erwartungen und Perspektiven, wie anhand der Literatur in Kapitel 2.4.2 dargelegt wurde. Dies ist auch bei den für die vorliegende Diplomarbeit interviewten Experten der Fall, wie aus der ausführlichen Darstellung ihrer Aussagen ersichtlich ist. In der Folge werden die unterschiedlichen Erwartungen der

Interviewpersonen an die NMS bzw. NÖMS, aber auch Schwierigkeiten bei der Darstellung der Erwartungen, zusammenfassend diskutiert.

Dr. Gössinger spricht im Interview hauptsächlich die pädagogische Perspektive an, vermutlich weil sie sehr eng in die Umsetzung des NÖ Schulmodells in den Modellschulen und Lehrerfortbildung involviert ist (vgl. Abbildung 6). Sie erwartet sich, wie in den folgenden Beispielen zusammenfassend dargestellt wird, dass durch die NÖMS in vielen Bereichen Veränderung entsteht. Schüler und Schülerinnen sollen sich mehr über Leistung definieren und sich an ihren Stärken orientieren. Arbeitshaltung, Arbeitswille und Motivation der Jugendlichen sind ihr wichtig (vgl. Kapitel 5.8). Weitere Erwartungen an die NÖMS sind, dass die Kinder Verantwortung für ihr Lernen, Handeln und Tun übernehmen, dass sie ihre Leistungen präsentieren können, selbstständig lernen und über ihr Lernen nachdenken (vgl. Kapitel 5.10.3). Sie sollen eine zufriedenstellende Schul- und Berufslaufbahn einschlagen können und sowohl zum Weiterlernen in der Schule als auch zum lebenslangen Lernen motiviert werden (vgl. Kapitel 5.8).

Des Weiteren ist aus ihrer Sicht wichtig, dass Lehrpersonen durch die NÖMS bzw. NMS eine Aufbruchsstimmung erleben, Motivation erhalten und ihre eigene Rolle neu überdenken. Lehrkräfte sollen die Kinder beim Lernen außerdem nicht mehr so stark kontrollieren, sondern unterstützen, begleiten und anregen und sie zudem auf ihre Schul- und Berufslaufbahn vorbereiten. Auch sollen sie das individualisierende Lernen der Kinder unterstützen und auf ihre Begabungen und Interessen eingehen (vgl. Kapitel 5.10.4).

Auch eine Öffnung in der Schule und in der Schullandschaft hält Gössinger für wichtig. Lehrpersonen sollen sich so austauschen und voneinander lernen können, um letztlich den Unterricht zu verbessern (vgl. Kapitel 5.10.1). Veränderung soll auch durch die Lerndesigner und -designerinnen entstehen, da diese an der Entwicklung der neuen Lernkultur mitwirken (vgl. Kapitel 5.7). Leistung im Sinne von Lernen soll ihrer Meinung nach in der NÖMS zentral stattfinden, allerdings mit Unterstützung von außerhalb der Schule (vgl. Kapitel 5.10.3).

Obwohl Gössinger viele Veränderungen beschreibt, die ein Stück weit entstehen sollen oder schon entstanden sind, und meist auch die Notwendigkeit dieser aus ihrer Sicht klarstellt, bleiben manche Aussagen assoziativ offen und vieldeutig, wie z.B. „über den Tellerrand Hinwegschaun“ (vgl. Kapitel 5.10.4) oder „einen Stempel für dritte Leistungsgruppe, zweite oder erste aufgedrückt“ bekommen (vgl. Kapitel 5.5). Durch diese Assoziationen und ihre

vielen offen formulierten Fragen betreffend der Umsetzungsmöglichkeiten an den Schulen, gestaltet sich die Beschreibung ihrer Erwartungen an die NÖMS teilweise schwierig.

RR Wimmer nimmt während des Interviews die Perspektive des erfahrenen Bezirksschulinspektors ein (vgl. Abbildung 6), der die Leistungsfähigkeit und die Qualität der NÖMS im Blick hat. Er zeigt sich besorgt, dass die NÖMS im Regelschulwesen nicht mehr dem entsprechen könnte, was die ursprünglichen Intentionen für bzw. Erwartungen an die Modellversuche waren. In gewisser Hinsicht könnte man Wimmer auch als „Vater des NÖ Schulmodells“ bezeichnen, denn er war von Beginn an seiner Entwicklung beteiligt, da er der Projektleiter der NÖMS im Schulversuch ist (vgl. Kapitel 4.3). Vermutlich deshalb spricht er auch während des Interviewverlaufs sehr oft den Gesetzesentwurf und die möglichen negativen Folgen für die NÖMS an, sollte er beschlossen werden.

Wimmers Erwartungen an die NÖMS decken sich zum größten Teil mit Gössingers. Auch er wünscht sich, dass der Fokus auf den einzelnen Schüler bzw. die Schülerin verlegt wird und dass den Kindern individualisierendes Lernen ermöglicht wird. Der Unterricht soll nicht lehrerzentriert und darbietend gestaltet sein (vgl. Kapitel 5.5). Die Kinder sollen reflektierend über ihre Leistungen sprechen und diese präsentieren können. Wesentlich ist für ihn, dass die Kinder Motivation zum Weiterlernen in der NÖMS erhalten (vgl. Kapitel 5.8), und dass die Schule lernseitig umgestaltet wird im Sinne eines „Haus des Lernens“ (vgl. 5.10.2). Soziales Lernen (vgl. Kapitel 5.9), Chancengerechtigkeit, bessere Förderung und Selbstständigkeit der Kinder sind ebenfalls Erwartungen, die Wimmer im Interview äußert.

Dr. Specht nimmt entsprechend seiner Funktion als Leiter der Evaluation und wissenschaftlichen Begleitung durch das BIFIE (vgl. Abbildung 6) im Interviewgespräch die Perspektive der Wissenschaft ein. Er stellt sich eher als Beobachter der NMS dar und erweckt den Anschein, zuerst evaluieren zu wollen. Deshalb formuliert er auch kaum eigene Erwartungen an die NMS. Dennoch scheint er die Hoffnung zu haben kann, dass durch die NMS-Entwicklung eine bessere Schule entstehen werde (vgl. Kapitel 5.10.4). Seine langjährigen Erfahrungen im Bereich der Evaluation von Schulversuchen scheinen ihn davor zu bewahren, vorzeitig Erwartungen an die NMS zu stellen. Er knüpft seine Erwartungen jedoch häufig an Bedingungen wie engagierte Lehrer und Lehrerinnen (vgl. Kapitel 5.4), Fortbildungen und Ressourcen (vgl. Kapitel 5.3).

Specht sieht die NMS also als Möglichkeitsraum, der vor allem engagierten Lehrern und Lehrerinnen erlaubt, etwas Neues und Positives für die Kinder zu machen, und erhofft sich positive Auswirkungen auf die pädagogische Qualität von Schule und Unterricht hat (vgl. Kapitel 5.4). Er erinnert auch an ursprüngliche Erwartungen an die NMS wie Chancengerechtigkeit und Inklusion (vgl. Kapitel 5.10.5), die aus seiner Sicht in Vergessenheit geraten sind.

Mit den KEL-Gesprächen, eine der wesentlichen Besonderheiten der NÖMS, ist Specht nicht vertraut (vgl. Kapitel 5.8). Aber auch auf eine weitere Besonderheit der NÖMS, nämlich die äußere Differenzierung ab der siebenten Schulstufe, die nicht von der Bundesplanungsebene vorgesehen ist (vgl. Kapitel 4.4), geht er nicht erkennbar im Interview ein (vgl. Kapitel 5.6).

Hofrat Helm scheint seinem Amt entsprechend im Interview eher die Perspektive der Bildungspolitik zu artikulieren (vgl. Abbildung 6), indem er sich in manchen Bereichen mehr Schulautonomie erwartet und für ihn wünschenswerte Änderungen in der Schulverwaltung anspricht (vgl. Kapitel 5.9). Darüber hinaus erhält man den Eindruck, dass er das NÖ Schulmodell, mit seinem Schwerpunkt der Unterrichtsverbesserung (vgl. Kapitel 5.7), sehr hoch einschätzt. Hauptsächlich beschreibt der amtsführende Präsident des LSR für NÖ das NÖ Schulmodell und formuliert dabei strukturelle und gesellschaftspolitische Erwartungen an die NÖMS.

Unter anderem führt er mehr Vorbildung für Jugendliche, die in den Beruf einsteigen wollen, an (vgl. Kapitel 5.4), und dass durch die NÖMS mehr auf die Neigungen und Begabungen dieser eingegangen werden könne (vgl. Kapitel 5.5). Von einem Motivationsschub der Lehrpersonen berichtet er ebenfalls (vgl. Kapitel 5.10.4). Lernen lernen und Werteerziehung scheinen ihm als Ziele der NÖMS sehr wichtig zu sein. Darüber hinaus sollen die Schüler und Schülerinnen unter anderem auch Disziplin lernen, Verantwortung übernehmen und zur Selbsttätigkeit geführt werden (vgl. Kapitel 5.10.3).

Des Weiteren ist festzustellen: Alle Interviewpersonen sprechen die Schulentwicklung durch die Lerndesigner und -designerinnen an (vgl. Kapitel 5.7). Einig sind sich die Interviewpersonen auch im Hinblick auf die Veränderung des Rollenverständnisses der Lehrpersonen, die eine Veränderung oder Verbesserung des Unterrichts bewirken soll (vgl.

Kapitel 5.10.4). Kompetenzen außerhalb des Fachunterrichts, wie beispielsweise Lernen lernen, sprechen ebenso die meisten Interviewten als wesentliches Element der NMS bzw. NÖMS an (vgl. Kapitel 5.10.3). Somit scheinen diese Punkte wesentliche Erwartungen an die NMS bzw. NÖMS zu sein.

Einige Interviewpersonen sprechen mehrfach Sorgen an, dass bei der Übernahme der freiwillig stattfindenden Modellversuche ins Regelschulwesen aufgrund von geänderten Rahmenbedingungen zu beunruhigenden Abstrichen kommen könnte. Diese Änderung der Voraussetzungen – u.a. geringere Ressourcen, geänderte Gesetze und die mangelnde Freiwilligkeit seitens der NMS-Regelschulen – würde bedeuten, dass die Erwartungen an die NMS als Regelschule nicht annähernd so hoch gesteckt sein dürften, wie an die Modellversuche (vgl. insbesondere Kapitel 5.3).

Nach der obigen Darstellung der wesentlichen Erwartungen der Interviewpersonen soll nun versucht werden, ebenso einen Überblick über die nicht erkennbar angesprochenen Vorgaben und Erwartungen zu geben. Da die Darstellung von Nicht-vorhandenem naturgemäß schwierig ist, stützt sich dieser Überblick auf einen Vergleich mit den in Kapitel 3 und 4 analysierten Dokumenten.

Auffallend ist, dass manche Themen in den Interviews nicht deutlich gemacht oder nur am Rande angesprochen werden, obwohl es Bundesvorgaben sind. So werden z.B. Bildungsstandards, sowie die Förderung von Kunst und Kultur in den Interviews nicht deutlich thematisiert. Lediglich Specht führt beiläufig an, dass die Förderung von Kunst und Kultur im Rahmen der NMS angedacht sei (vgl. Sp:S.5 Z44-46). Helm erwähnt in diesem Zusammenhang die Schulerhalterseite. Er meint, dass es sinnvoller wäre, wenn benachbarte NÖMS unterschiedliche Schwerpunkte anbieten würden, um die Wahlmöglichkeit der Eltern zu verstärken (vgl. H:S.3 Z50-S.4 Z3). Somit ist ersichtlich, dass an diese nicht erwähnten Bundesvorgaben keinerlei Erwartungen geknüpft werden. Hierzu zählen auch Sport und E-Learning, welchen ebenfalls nicht thematisiert wurden. Diese Vorgaben und somit auch die mit ihnen verknüpften Erwartungen gingen aber, wie in Kapitel 4.4 festgestellt, bereits auf der Landesplanungsebene verloren.

Des Weiteren ist beachtenswert, dass einige auf Bundesebene formulierte Erwartungen von keinem der auf niederösterreichischer Landesplanungsebene agierenden Interviewpersonen erkennbar erwähnt wurden:

- Potenziale von Kindern mit Migrationshintergrund besser zu fördern und den interkulturellen Dialog zu intensivieren;
- emotionale Barrieren gegenüber Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf abzubauen und Beziehungen zu fördern;
- qualitätvolle Betreuung auch am Nachmittag zu bieten;
- eine Entwicklung im körperlichen Bereich zu erreichen (vgl. Kapitel 3.4).

Demnach werden diese Erwartungen von den interviewten Experten nicht so in den Vordergrund gestellt, wie andere. Es zeigt sich also, dass der einzelne Akteur im Mehrebenensystem – auch wenn er bzw. sie eine entscheidende Funktion inne hat – niemals alle von oberster Stelle vorgegebenen Erwartungen verinnerlicht. Denn im Prozess der Rekontextualisierung bestimmen die jeweils eigenen Perspektiven, Wahrnehmungen und Kompetenzen, wie vorgegebene Erwartungen adaptiert und weitergegeben werden.

Auch manche Vorgaben, die auf Landesebene in Form des Modellplan NÖ gemacht wurden, lassen sich nicht in den Interviews finden und werden daher auch nicht mit Erwartungen verknüpft. So wurden beispielsweise jahrgangsübergreifende Lerngruppen von keiner der Interviewpersonen nachvollziehbar thematisiert. Auf die Arbeit in Lehrerjahrgangteams, obwohl diese Vorgabe bei der Weitergabe von der niederösterreichischen Landesplanungsebene an die Modellschulen verstärkt wurde (vgl. Kapitel 4.4) und auf die ganztägige schulische Betreuung bezieht sich lediglich Helm erkennbar. Auch er tut dies nur insofern, als er anmerkt, dass das pädagogische Konzept der niederösterreichischen Modellbeschreibung unter anderem die Arbeit in Lehrerjahrgangteams und ganztägige schulische Betreuung vorsehe (vgl. H:S.5 Z17-22). Er artikuliert jedoch keinerlei erkennbaren Erwartungen mit diesen Vorgaben.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass viele Vorgaben, die die NMS bzw. NÖMS betreffen, von den interviewten Experten mit verdichteten Erwartungen verbunden werden, während andere überhaupt nicht oder nicht erkennbar thematisiert werden und somit auch keine Erwartungen identifiziert werden konnten. Als wesentlich für das Forschungsinteresse ist ebenfalls herauszustreichen, dass die Experten anhand der Vorgaben unterschiedliche Erwartungen ansprechen.

Auffallend ist, dass die Erwartungen an die Entwicklung von Kompetenzen außerhalb des Fachunterrichts (vgl. Kapitel 5.10.3) kaum erkennbar an Inhalte gebunden sind. Es stellt sich die Frage, wie die Schüler und Schülerinnen ohne Inhalte Lernen lernen sollen. Auch der Wunsch zum lebenslangen Lernen kann bei Kindern wohl kaum ohne Inhalte geweckt werden.

Darüber, wie sich die in den Interviews identifizierten vielfältigen Erwartungen an die NÖMS – neben den bereits in den Kapiteln 3 und 4 identifizierten Erwartungen – in den standortbezogenen Konzepten der Schulen widerspiegeln, soll das folgende Kapitel Aufschluss geben.

6 Quantitative Inhaltsanalyse der standortbezogenen Konzepte

In diesem Kapitel wird die Analyse der standortbezogenen Konzepte (Schulprogramme) der Modellschulen präsentiert. Die vorliegende Analyse ist im Sinne DIEKMANN (2003) quantitativ-inhaltsanalytisch angelegt und verfolgt die übergeordnete Forschungsfrage der gegenständlichen Arbeit auf der Umsetzungsebene mittels Dokumenten, nämlich den der standortbezogenen Konzepte. Die Ziele der Inhaltsanalyse lassen sich mit DIEKMANN (2003) unter Hinzuziehen der Semiotik näher beschreiben: syntaktische Fragen beziehen sich auf formale Regeln der Verknüpfung von Zeichen; semantische Fragen beziehen sich auf Bedeutung und Inhalt von Zeichen; und pragmatische Fragen beziehen sich auf Herkunft und Art der Verwendung. Das vielschichtige Erkenntnisinteresse des vorliegenden Projekts weist somit Facetten aller drei von DIEKMANN (2003) unterschiedenen Ziele der Inhaltsanalyse auf (vgl. Diekmann 2003, S.485).

Diese drei Aspekte können dazu dienen, die übergeordnete Fragestellung der vorliegenden Arbeit für die Inhaltsanalyse zu konkretisieren: (1) Formal bzw. syntaktisch ist relevant, welche Inhalte von den standortbezogenen Konzepten (nahezu) wortident aus dem Konzeptentwurf übernommen wurden. Quantitativ sind hier Aussagen möglich, wie viele Konzepte und in welchem Ausmaß bestimmte „Textbausteine“ übernommen haben. (2) Inhaltlich bzw. semantisch ist von Interesse, welche Punkte (Vorgaben) von den standortbezogenen Konzepten inhaltlich übernommen bzw. ergänzt wurden. Auch hier sind quantitative Aussagen über Anzahl und Grad der Ausarbeitung möglich. (3) Pragmatisch ist relevant, woher Inhalte übernommen wurden und wie sie in den standortbezogenen Konzepten verwendet wurden. In der im Folgenden präsentierten Analyse sind, wie DIEKMANN (2003) es auch für die allgemeine Forschungspraxis konstatiert, diese Fragestellungen miteinander verschränkt (vgl. Diekmann 2003, S.485).

6.1 Methodisches Vorgehen

Anhand der standortbezogenen Konzepte wurde im Hinblick auf die Forschungsfrage untersucht, wie die Schulen planen, die von Bundes- und Landesebene vorgegebenen Vorgaben umzusetzen, aber auch, ob sie die damit verknüpften Erwartungen teilen.

Bereits bei einer explorativen Sichtung der standortbezogene Konzepte fällt auf, dass diese zum größten Teil stark homogenisiert sind. Viele Textpassagen in den standortbezogenen

Konzepten sind offenbar ident mit entsprechenden Textstellen des in Kapitel 4.2 beschriebenen Konzeptentwurfs. Somit ergab sich für die Untersuchung folgende Vorgehensweise: (1) Zuerst soll dargestellt werden, ob die Schulen in ihren standortbezogenen Konzepten die gewünschten Vorgaben des Konzeptentwurfs beschreiben oder nicht. (2) In Folge wird anhand von Kategorien veranschaulicht, wie die Einzelschulen diese Vorgaben beschreiben. Dabei wird anhand von inhaltsanalytischen Kategorien unterschieden, ob diese

- fast gleich wie im Konzeptentwurf,
- mit Ergänzungen gegenüber dem Konzeptentwurf,
- nicht zur Gänze wie im Konzeptentwurf oder
- grundlegend anders als im Konzeptentwurf

beschrieben sind.

Die Kategorie „Im Konzept fast gleich wie im Konzeptentwurf beschrieben“ bedeutet, dass keine sichtbaren Veränderungen gegenüber den vorformulierten Textpassagen des Konzeptentwurfs ersichtlich sind.

Die Kategorie „Im Konzept mit Ergänzungen gegenüber dem Konzeptentwurf beschrieben“ bedeutet, dass die vorformulierten Textpassagen des Konzeptentwurfs grundsätzlich übernommen wurden, aber beispielsweise Wörter hinzugefügt wurden.

Die Kategorie „Im Konzept nicht zur Gänze wie im Konzeptentwurf beschrieben“ bedeutet, dass Teile der vorformulierten Textpassagen des Konzeptentwurfs übernommen und andere weggelassen wurden.

Die Kategorie „Im Konzept grundlegend anders als im Konzeptentwurf beschrieben“ bedeutet, dass in den Konzepten ausführliche Beschreibungen zu den wünschenswerten Vorgaben des Konzeptentwurfs formuliert wurden und nicht oder nicht nur die vorformulierten Textpassagen des Konzeptentwurfs übernommen wurden.

Zusätzlich wurde computergestützt überprüft, ob Textpassagen aus dem Konzeptentwurf wortident übernommen wurden. Dieser ergänzende Schritt wurde gewählt, weil aufgrund des Vorhandenseins einer Vorlage für die Erstellung der schuleigenen Konzepte zu erwarten war, dass oftmals nicht eigenständig formuliert wird und die Vorlage lediglich kopiert wird. Jene standortbezogenen Konzepte, die diese Passagen nicht wortident beinhalten, wurden weiter

untersucht, um festzustellen, ob sie diese Textpassagen in veränderten Form oder überhaupt nicht enthalten.

6.2 Beschreibung der Stichprobe

Zurzeit gibt es 78 niederösterreichische Modellschulen (vgl. BMUKK 2012g), die sich aus Generation II, III und IV zusammensetzen. Alle 47 standortbezogenen Konzepte¹⁸ der niederösterreichischen Generation II dienen als Datengrundlage für die in diesem Kapitel präsentierte quantitative Inhaltsanalyse. Die Konzepte der Generation II wurden deshalb für die Analyse herangezogen, weil davon auszugehen ist, dass diese Schulen besonders motiviert sind Veränderungen mitzutragen, da sie sozusagen die Pionierschulen in Niederösterreich sind und die Teilnahme, wie dargestellt (vgl. Kapitel 3.3.1), auf einem freiwilligen Beschluss der Lehrpersonen am Schulstandort beruht.

Wie in Kapitel 3.3.1 dargestellt sind diese zur Untersuchung herangezogenen standortbezogenen Konzepte, Dokumente, die beim LSR für NÖ eingereicht und anschließend von der Approbationskommission im BMUKK genehmigt wurden, da sie den Vorgaben für die Teilnahme an den Modellversuchen zur NÖMS entsprachen. Auf diesem Weg erhielten die 47 Schulen den Status einer niederösterreichischen Modellschule.

Wie bereits beschrieben gab es immer detail- bzw. umfangreicher werdende Vorgaben von der Makro- über die Mesoebene hin zur Umsetzungsebene, die diese schließlich in ihren standortbezogenen Konzepten zu berücksichtigen hatte.

Gegenstände der in Folge präsentierten Analysen waren:

1) Das Herzstück eines Schulprogrammes, nämlich der Entwicklungsplan (vgl. Kapitel 1.2 und BMUKK 2012c, S.18). Die Modellschulen nennen diesen Teil des Schulprogrammes analog zum Konzeptentwurf (vgl. Kapitel 4.2.2) „Standortbezogene Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich“. Wie bereits in Kapitel 4.1.3 dargestellt gab es Vorgaben, zu denen die Schulen in ihren standortbezogenen Konzepten in jedem Fall Stellung nehmen mussten. Diese Vorgaben waren im Modellplan NÖ festgelegt und wurden auch im Konzeptentwurf (vgl. Kapitel 4.2.2) berücksichtigt.

¹⁸ Die 47 standortbezogenen Konzepte der Generation II befinden sich im Anhang 1

2) Der von den Schulen ebenfalls analog zum Konzeptentwurf (vgl. Kapitel 4.2.3) als „Pädagogische Schwerpunktsetzungen“ betitelte Teil des Schulprogramms. Da an die Vorgaben auch Erwartungen geknüpft sind, befasst sich die Diskussion auch mit den verknüpften Erwartungen.

3) Das gesamte Schulprogramm wurde zusätzlich mit Hilfe von computerunterstützter Suche nach Schlüsselbegriffen nach Vorgaben und Erwartungen durchsucht, die sowohl Bundes- als auch Landesebene betreffen.

6.3 Standortbezogene Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich

Einleitend zur „Standortbezogenen Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich“ ist in 41 Konzepten folgender Satz wortgleich enthalten:

„Alle standortbezogenen Maßnahmen im Unterrichtsbereich streben ein ausgeprägtes und erkennbares System der **Individualisierung und Differenzierung** des Unterrichts an.“¹⁹

In diesen 41 Fällen ist der Text wortident mit dem des Konzeptentwurfs (vgl. Wimmer 2009, S.7). Weitere zwei ändern den Text geringfügig ab und vier Konzepte formulieren diese Aussage in ihren Konzepten anders.

Dem nachfolgenden Diagramm lässt sich entnehmen, dass fast alle standortbezogenen Konzepte alle sieben Elemente beschreiben, zu denen die Standorte sowohl im niederösterreichischen Modellplan als auch im Konzeptentwurf aufgefordert wurden. Lediglich zwei Schulen haben die „Bildung von kleinen, überschaubaren Lehrerteams“ in ihren standortbezogenen Konzepten nicht sichtbar erwähnt²⁰.

¹⁹ Hervorhebung der Wörter wie im Original.

²⁰ Bei einer dieser Schulen scheint dieser Punkt lediglich im Inhaltsverzeichnis des standortbezogenen Konzepts auf, im Text des Konzepts selbst jedoch nicht.

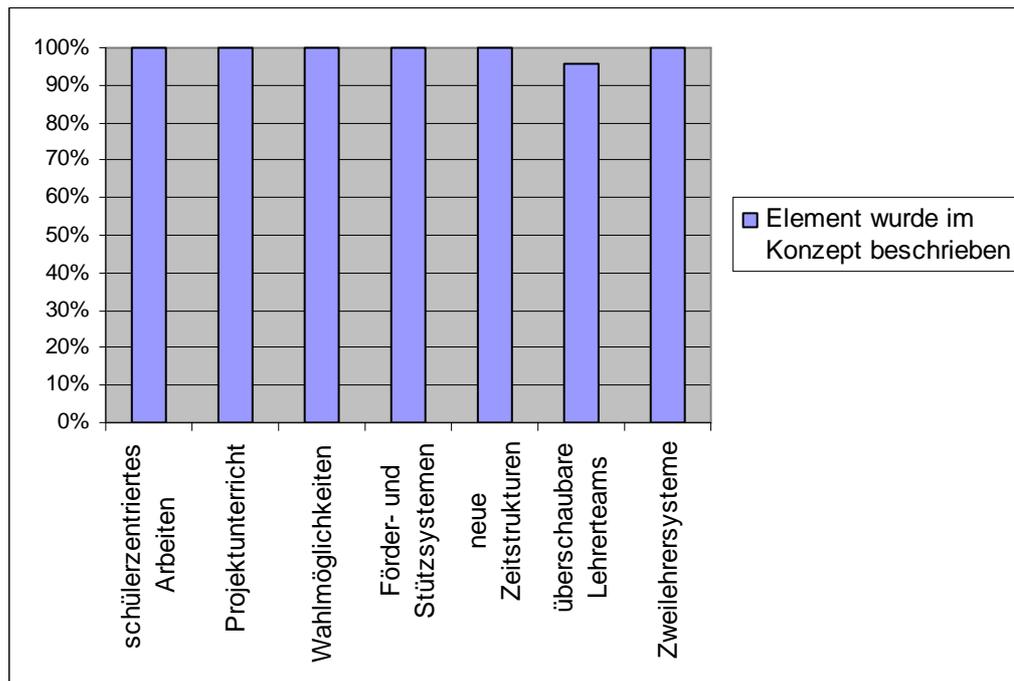


Abbildung 7: Häufigkeit der Übernahme der sieben Elemente zur standortbezogenen Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich

Wie unterschiedlich die standortbezogenen Konzepte diese sieben Elemente der standortbezogenen Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich beschreiben, wird in Folge veranschaulicht.

6.3.1 Schülerzentriertes Arbeiten als wichtiger Unterrichtsgrundsatz

In 44 standortbezogenen Konzepten ist folgender Text enthalten:

„Wir streben in allen Bereichen des Unterrichts Lernen an differenzierten Aufgabenstellungen in offenen Lernsituationen an. Unterschiedliche Begabungen der Schüler/innen sollen bewusst wahrgenommen und in konkrete Unterrichtsmaßnahmen umgesetzt werden. Wir streben bewusst einen hohen Grad an Vielfalt an, der seinen Niederschlag sowohl in den Unterrichtskonzeptionen als auch in der Schulstruktur findet.“

Dieser ist wortident mit dem Text des Konzeptentwurfs (vgl. Wimmer 2009, S.7). Weitere zwei Konzepte formulieren grundsätzlich anders, bei einem ist der erste Satz dieses Textblockes nicht enthalten.

Folgende sieben Maßnahmen schlägt der Konzeptentwurf den Schulen vor:

„- Selbstständiges Lernen als Unterrichtsgrundsatz in Doppelstunden

- Langzeitarbeiten der Schüler/innen in mehreren Fächern
- Eigene Zeitblöcke im Unterricht für offenes Lernen
- Aufbau eines Helfersystems gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern
- Portfolioarbeit in mehreren Gegenständen
- Gezielte Unterstützung von Schülerinnen und Schülern bis zur Einzelbetreuung
- Planarbeit in mehreren Unterrichtsgegenständen“. (Wimmer 2009, S.7)

Das folgende Diagramm veranschaulicht, welche der vorgeschlagenen Maßnahmen zum schülerzentrierten Arbeiten als wichtiger Unterrichtsgrundsatz wie oft für die standortbezogenen Konzepte gewählt wurden.

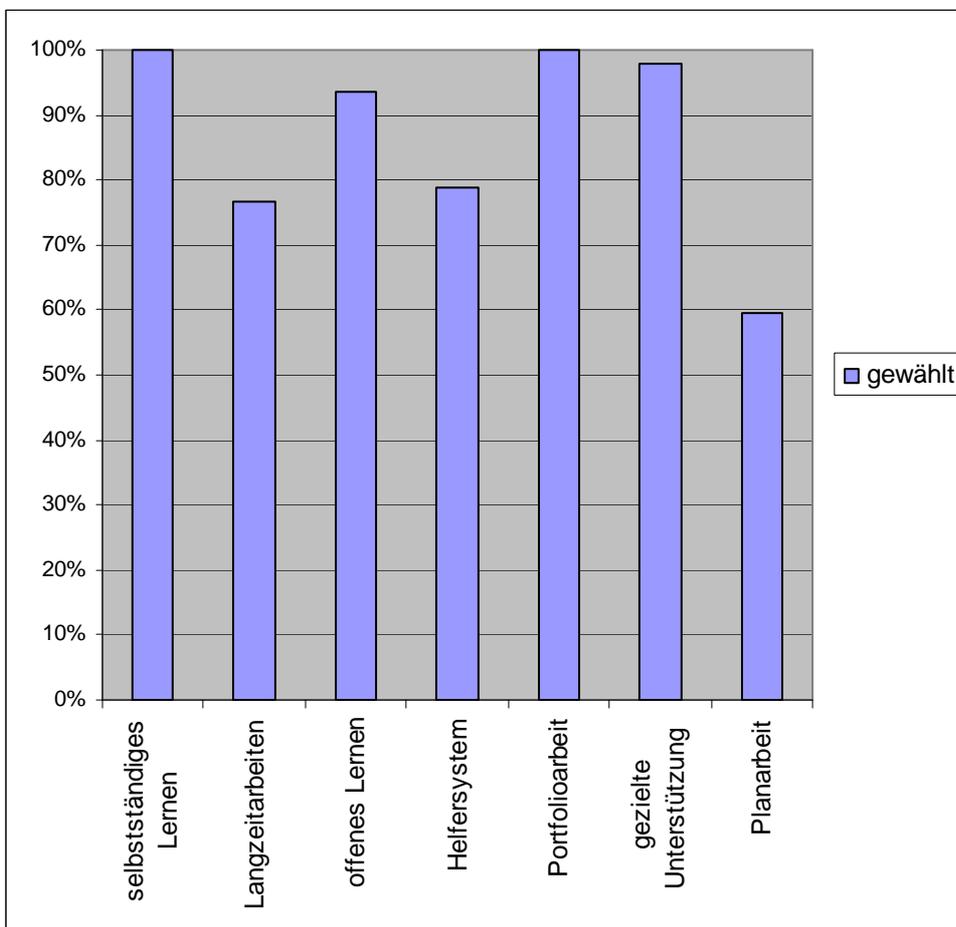


Abbildung 8: Wahlhäufigkeit der vorgeschlagenen Maßnahmen aus dem Konzeptentwurf

Nachfolgendem Diagramm lässt sich entnehmen, dass die gewählten Maßnahmen in den meisten Fällen ohne sichtbare Änderungen übernommen wurden, d.h. dass sie weder ergänzt wurden, noch ein Bezug auf die Standortsituation genommen wurde.

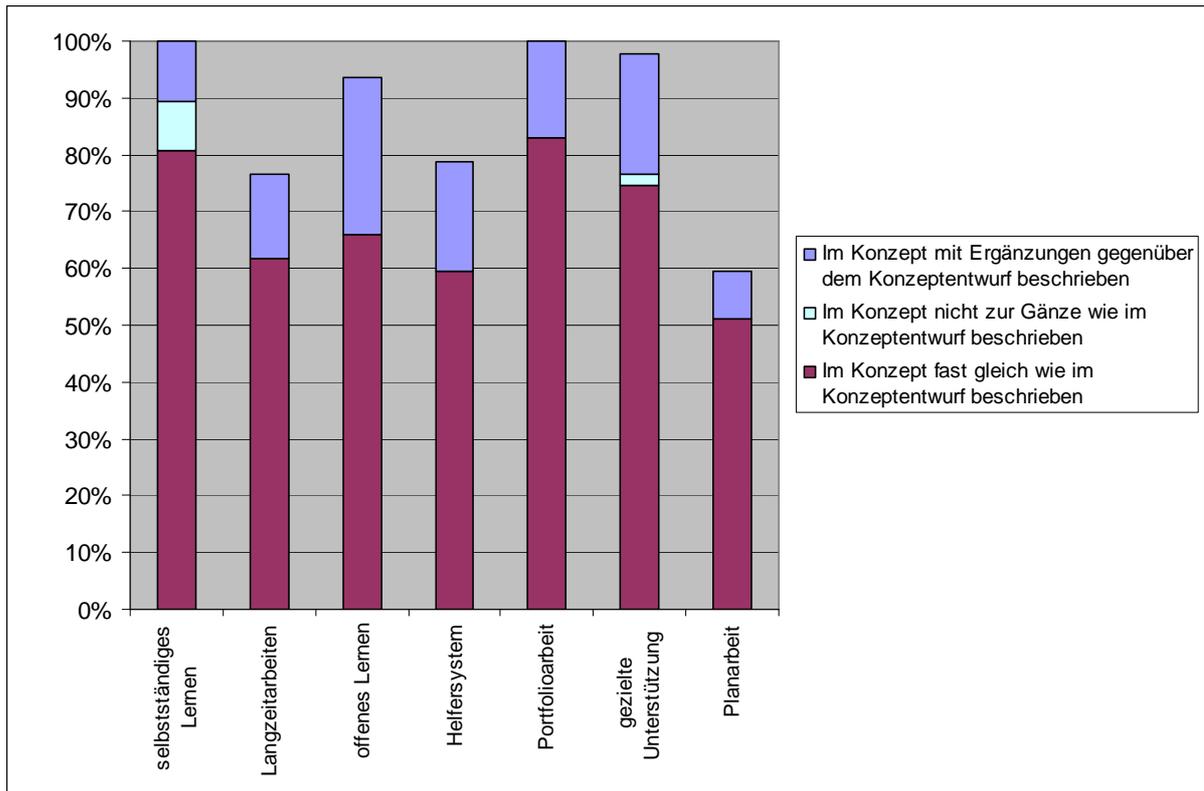


Abbildung 9: Beschreibungen des schülerzentrierten Arbeitens als wichtigen Unterrichtsgrundsatz im Vergleich zum Konzeptentwurf

Die erfolgten Ergänzungen, die die Standorte gegenüber dem Konzeptentwurf vornehmen, sind teils nur marginal (Adaptierung einzelner Wörter). Umfangreiche Ergänzungen mit eigenen Vorstellungen finden sich nur in vier Konzepten.

Inhalte, die nicht zur Gänze aus dem Konzeptentwurf übernommen werden, sind beim selbstständigen Lernen und bei der gezielten Unterstützung der Kinder sichtbar. Einschränkungen bei den Doppelstunden erfolgen beim erstgenannten Punkt, während beim zweitgenannten keine Einzelbetreuung sichtbar ist.

Neben den im Konzeptentwurf vorgeschlagenen Maßnahmen konnten die Schulen auch weitere schülerzentrierte Maßnahmen ergänzen. Über die Hälfte der standortbezogenen Konzepte führen keine weiteren Maßnahmen an, wie das folgende Kreisdiagramm zeigt.

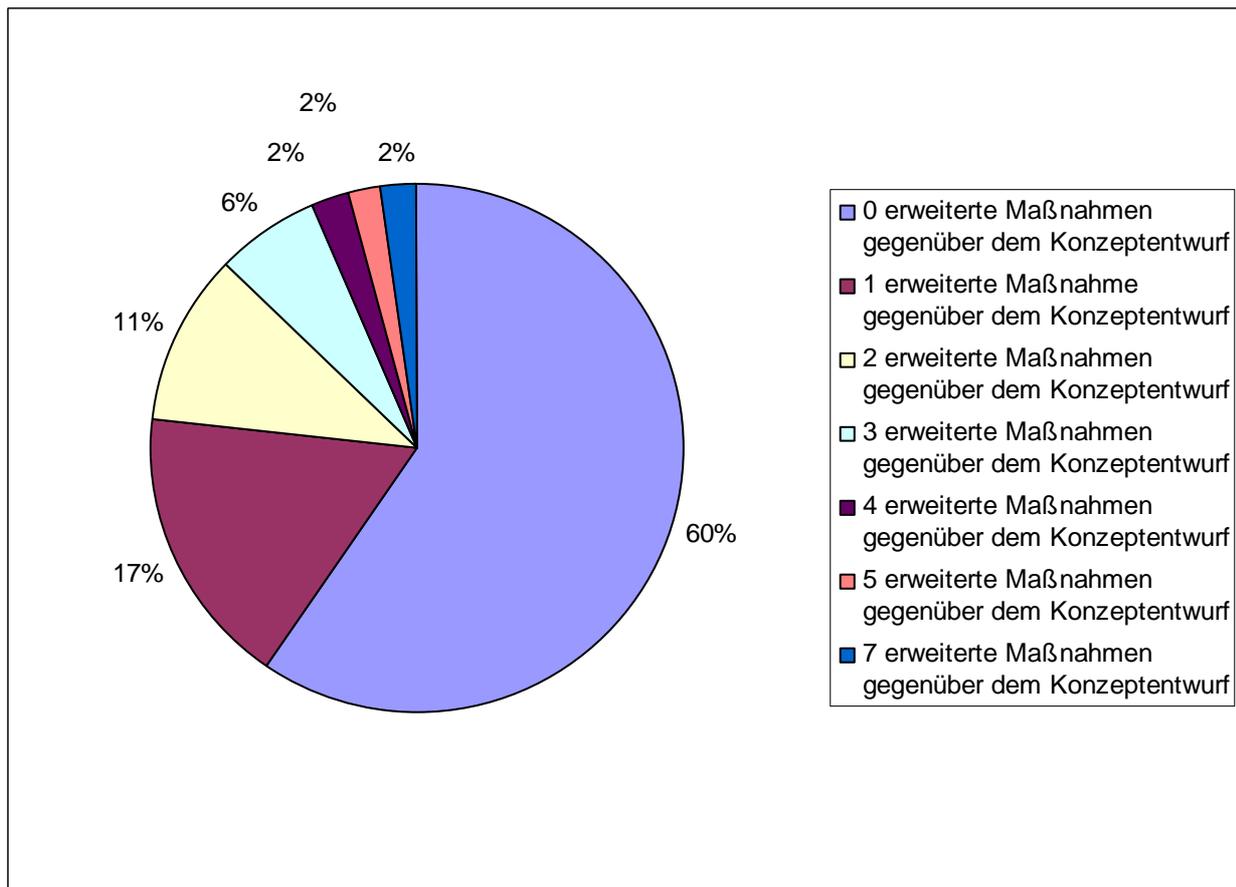


Abbildung 10: Erweiterte Maßnahmen zum schülerzentrierten Arbeiten als wichtigen Unterrichtsgrundsatz im Vergleich zum Konzeptentwurf

Da einige Standorte in ihrer Beschreibung nicht der im Konzeptentwurf angewendeten Strukturierung folgen, ist es in manchen Fällen nicht möglich festzustellen, ob Ergänzungen den vorgeschlagenen Maßnahmen zuzuordnen, oder als eigenständige Maßnahmen anzusehen sind. So ist nicht auszuschließen, dass diese Maßnahmen sowohl in die Zählung für das Diagramm in Abbildung 9 – bei der Kategorie: Im Konzept mit Ergänzungen gegenüber dem Konzeptentwurf beschrieben – als auch Abbildung 10 Einzug gefunden haben.

Knapp 20% der Konzepte ergänzten die gewählten Maßnahmen um eine und rund 10% um zwei weitere für den Standort geeignete Maßnahmen. Vereinzelt sind drei, vier, fünf und sieben weitere Maßnahmen auffindbar. Beispiele hierfür sind: Nachhol- bzw. Zusatzangebote im Lernatelier, Leseförderung, Hausübungsbetreuung, Begabungsförderung, Förderung der Sozialkompetenzen, computerunterstütztes Lernen, differenzierte Lernangebote, fächerübergreifende Lernblöcke, Berufsorientierung, Interessensförderung, Fachintensivtage, Lernen in Bewegung, Angebote zur Selbstreflexion. Auch konkrete didaktische Methoden werden in die-

sem Zusammenhang angeführt, wie beispielsweise die Klippertmethode. Meist werden die Vorhaben der Schulen zum schülerzentrierten Arbeiten allerdings nur in Stichwörtern angegeben.

Es lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Konzepte, die die vorgeschlagenen Maßnahmen ohne sichtbare Veränderungen übernehmen, in den meisten Fällen auch keine weiteren Maßnahmen anführen.

6.3.2 Projektorientierter Unterricht

In knapp 60% der Konzepte wurde folgende Textpassage ohne sichtbare Änderungen gegenüber dem Konzeptentwurf übernommen:

„Projektunterricht soll ein wichtiger Bestandteil der Unterrichtsplanung werden. Dieser kann in Blockform oder über einige Wochen verteilt, jahrgangs- oder klassenübergreifend erfolgen. Das Lehrerteam erprobt einige Umsetzungskonzepte in den ersten Jahren des Modellversuchs, Arbeitsportfolios der Schüler/innen als Projektergebnis werden angestrebt.“

Der obige Text entspricht der Minimalformulierung des Konzeptentwurfs (vgl. Wimmer 2009, S.7).

Folgendes Kreisdiagramm veranschaulicht, wie die 47 standortbezogenen Konzepte dieses Thema im Vergleich zum Konzeptentwurf behandeln.

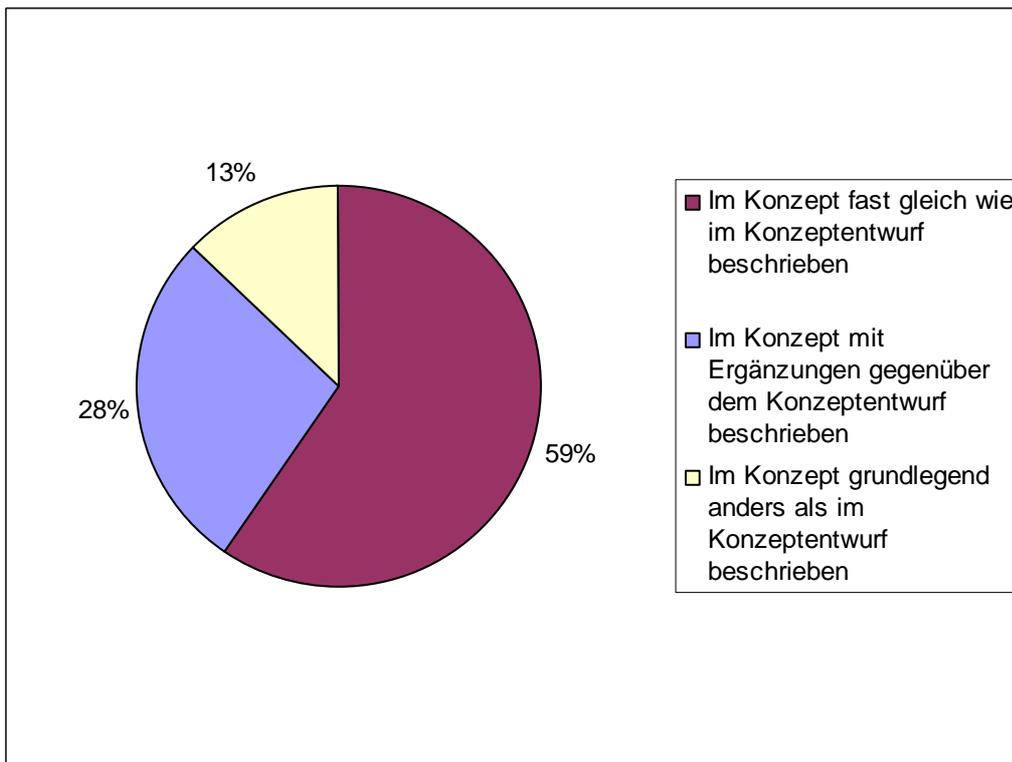


Abbildung 11: Beschreibungen des projektorientierten Unterrichts im Vergleich zum Konzeptentwurf

In rund 60% der Konzepte bleibt offen, ob der Projektunterricht in Blockform stattfindet, über mehrere Wochen verteilt, jahrgangs- oder klassenübergreifend stattfinden wird. Es wird die einfache Absichtserklärung angeführt. Aussagen zur konkreten Umsetzung, wie es der Modellplan fordert, sind in diesen 60% der standortbezogenen Konzepte nicht zu finden.

Neben den knapp 60% der Konzepte, die den Text aus dem Konzeptentwurf ohne sichtbare Veränderungen übernehmen, erweitert über ein Viertel diesen vorgegebenen Text um einige Wörter wie z.B. „Projekte“ oder „fächerübergreifend“. Auch hier sind kaum Aussagen zur konkreten Umsetzung vorhanden.

Die 13% der Konzepte, die grundlegend anders formuliert sind als im Konzeptentwurf, zählen zum Beispiel konkrete Schritte auf, die Projekte durchlaufen sollen. Auch das Hinführen der Kinder zum Verfassen von Projektarbeiten wird beschrieben. Diese 13% der standortbezogenen Konzepte enthalten Aussagen zur konkreten Umsetzung des projektorientierten Unterrichts.

6.3.3 Angebot an Wahlmöglichkeiten und Kurssystemen

Das NÖ Schulmodell sieht, wie in Kapitel 4.1.2 beschrieben, ab der siebenten Schulstufe eine Differenzierung in einen „interessens- und berufsorientierten“ und einen „allgemeinbildenden“ Zweig vor, je nach Interesse und Begabungen der Schüler und Schülerinnen.

Folgenden darauf bezogenen Text findet man in knapp 60% der Konzepte:

„Im Rahmen der Interessen- und Begabungsförderung sollen vielfältige Kursangebote mit freier Wahlmöglichkeit angeboten werden. Ab der 7. Schulstufe soll in Absprache mit Schüler/innen und Eltern ein differenziertes Wahlpflichtangebot erstellt werden. Dieses soll jedenfalls eine zweite Lebende Fremdsprache [sic] enthalten.“²¹

Dieser Text entspricht dem vorformulierten Absatz des Konzeptentwurfs, der ohne sichtbare Änderungen übernommen wird. Von den 60%, die diesen Text beinhalten, führen lediglich vier zumindest eine zweite lebende Fremdsprache an dieser Stelle des Konzeptentwurfs an (vgl. Wimmer 2009, S.7). Konkrete Aussagen, wie der Modellplan auffordert, sind in diesen 60% der standortbezogenen Konzepte zu diesem Element nicht zu finden.

Das folgende Kreisdiagramm veranschaulicht, wie die standortbezogenen Konzepte das Angebot an Wahlmöglichkeiten und Kurssystemen im Vergleich zum Konzeptentwurf beschreiben.

²¹ Dieser Rechtschreib- und Tippfehler (Lebende Fredmsprache) befindet sich bereits im Konzeptentwurf (siehe S.64) und ist in insgesamt sechs standortbezogenen Konzepten auffindbar. Dies lässt vermuten, dass die in diesen Fällen zuständigen Lehrpersonen dem Text keine große Aufmerksamkeit schenken oder sich damit nicht näher auseinandersetzen.

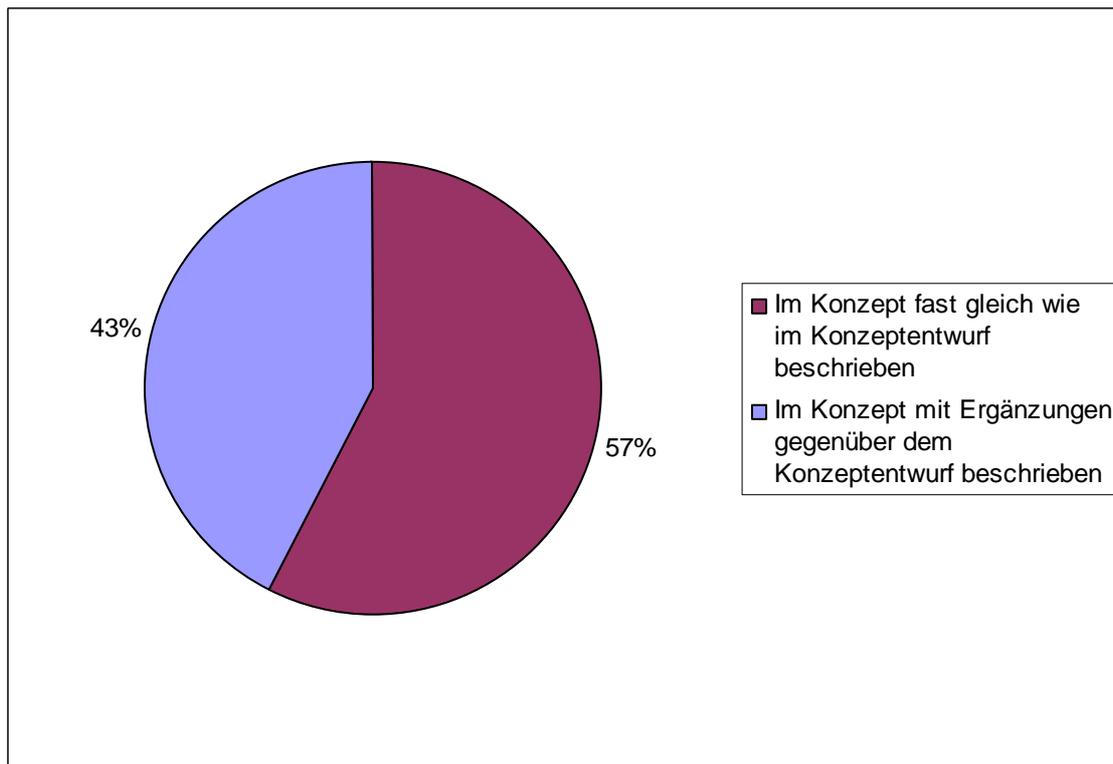


Abbildung 12: Beschreibung des Angebots an Wahlmöglichkeiten und Kurssystemen im Vergleich zum Konzeptentwurf

In rund 43% der standortbezogenen Konzepte sind unterschiedliche Wahlangebote dargestellt, sie werden hauptsächlich als unverbindliche Übungen, Wahlpflichtfächer oder Zusatzangebote benannt. Diese sind in den Konzepten unterschiedlich ausformuliert. Zudem werden Wahlmöglichkeiten in einigen Konzepten den Schülern und Schülerinnen in unterschiedlichen Bereichen, je nach Interesse und Begabung, meistens ab der siebenten Schulstufe angeboten. Diese Angebote beziehen sich häufig auf den wirtschaftlichen, naturwissenschaftlichen, kreativen oder sprachlichen Bereich. Nur in jeweils einem Konzept werden Wahlmöglichkeiten und Kurssystemen schon in der sechsten bzw. erst in der achten Schulstufe angeboten.

Laut Konzeptentwurf sollten auch schulstufen- oder schulübergreifende Wahlmöglichkeiten angeboten werden (vgl. Wimmer 2009, S.7). Beide Wahlmöglichkeiten sind in den Konzepten lediglich vereinzelt sichtbar, meist aber nur mit einem Hinweis, dass z.B. eine Kooperation mit der Partnerschule oder schulstufenübergreifende Angebote angedacht sind.

Der Aspekt der Begabungsförderung ist bei diesen 43% sowohl aus der Art der Angebote, als auch daraus ersichtlich, dass bei einigen Konzepten speziell darauf hingewiesen wird.

6.3.4 Aufbau von Förder- und Stützsystemen

In 37 Konzepten ist folgender Text einleitend zum Aufbau von Förder- und Stützsystemen enthalten:

„Das bisherige Förderprogramm der Schule wird beibehalten bzw. ausgebaut. Es sieht im Einzelnen folgende Maßnahmen vor:“

Dieser Text entspricht wortident dem vorformulierten Absatz des Konzeptentwurfs (vgl. Wimmer 2009, S.7). Die übrigen lassen beispielsweise „bzw. ausgebaut“ weg oder gehen gleich zu einer Beschreibung ihrer Förder- und Stützsysteme über.

Im Konzeptentwurf werden zu diesem Element keine Beispielumsetzungen genannt, stattdessen fordert dieser die Schulen auf, eigene Förderkonzepte einzufügen (vgl. Wimmer 2009, S.7). Tatsächlich beschreibt mehr als ein Drittel der Standorte über mehrere Seiten umfangreiche Förder- und Stützmaßnahmen.

Insgesamt werden viele verschiedene Förder- und Stützsysteme beschrieben, besonders folgende Themen werden behandelt:

- Fördersysteme für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache
- Förder- und Stützsysteme in den einzelnen Fächern
- Förderung von Kompetenzen außerhalb des Fachunterrichts
- Förderung von besonders begabten Kindern

Ein weiteres Drittel macht vier bis sechs Aussagen zu Förder- und Stützsystemen, die übrigen Konzepte führen nur wenige Maßnahmen an dieser Stelle im Konzept an. Das nachfolgende Diagramm veranschaulicht die Ergebnisse.

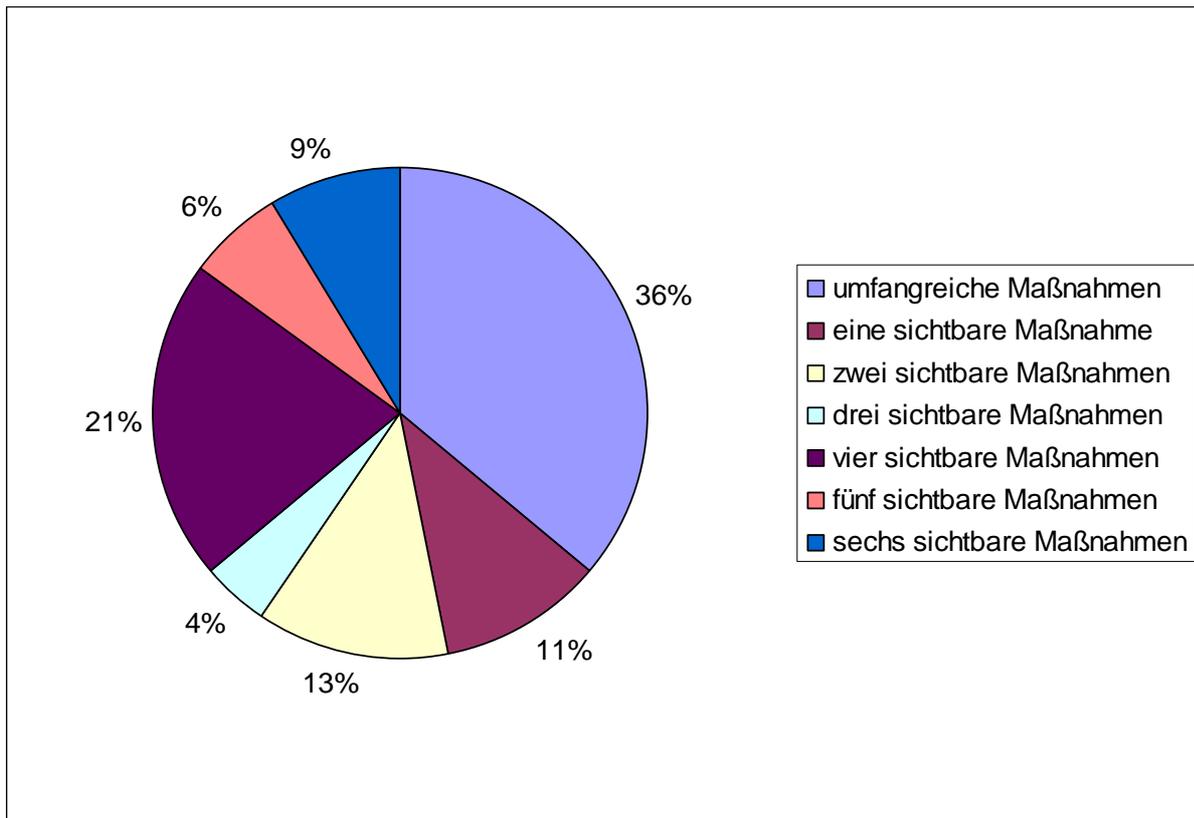


Abbildung 13: Anzahl der beschriebenen Maßnahmen zu Förder- und Stützsystemen

Am Ende der beschriebenen Maßnahmen der Förder- und Stützsystemen findet sich in 29 standortbezogenen Konzepten folgender Satz:

„In den Gegenständen D., E und M sollten genaue Lernzielkontrollen und darauf aufbauende individuelle Förderprogramme die Erfüllung von Mindestanforderungen in diesen Gegenständen sicher stellen.“

Dieser entspricht wörtlich der Vorformulierung des Konzeptentwurfs (vgl. Wimmer 2009, S.8). In weiteren neun Konzepten sind keine „Lernzielkontrollen“ und „Mindestanforderungen“ auffindbar. Die übrigen ändern den Text geringfügig ab und ersetzen beispielsweise „sollten“ mit „sollen“.

6.3.5 Zweilehrersysteme

In über drei Viertel der standortbezogenen Konzepte ist lediglich folgender Text fast gleich wie im Konzeptentwurf enthalten:

„Der Unterricht in den Gegenständen D, E und M erfolgt im Zweilehrersystem. Dies soll eine möglichst individuelle Betreuung jedes Schülers/ jeder Schülerin sicherstellen.“

Weiters ist unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Lehrerressourcen auch Teamteaching in jeden Fächerkombinationen, die fächerübergreifend konzipiert sind, vorgesehen.“

Dieser Text ist wie oben zitiert im Konzeptentwurf angeführt (vgl. Wimmer 2009, S.8).

Wie im folgenden Kreisdiagramm sichtbar, übernehmen rund drei Viertel der Konzepte den im Entwurf vorformulierten Text ohne erkennbare Änderungen.

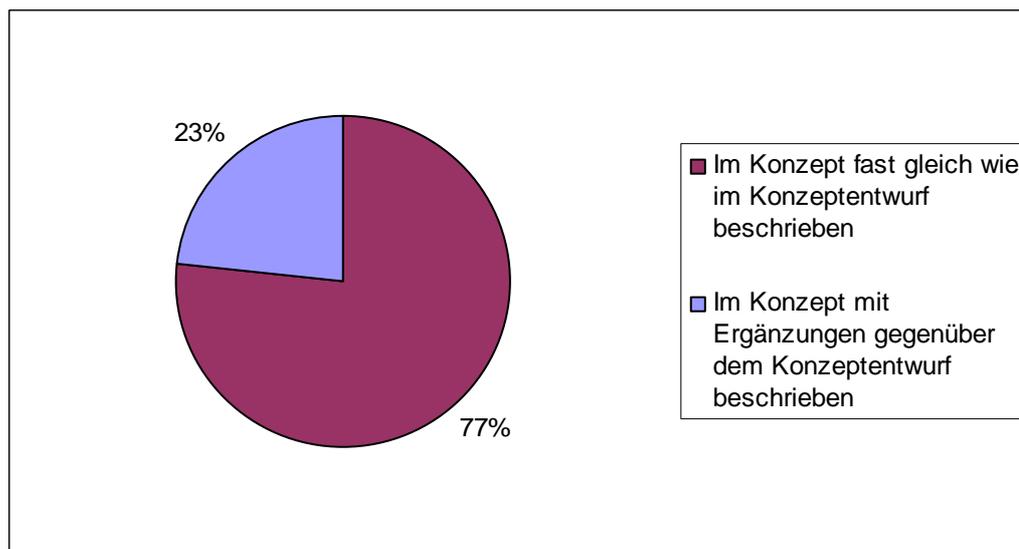


Abbildung 14: Beschreibung der Zweilehrersysteme im Vergleich zum Konzeptentwurf

Aussagen zur konkreten Umsetzung, wie vom Modellplan NÖ aufgefördert, sind in 77% der standortbezogenen Konzepte zu Zweilehrersystemen nicht zu finden. In 23% der Konzepte sind jedoch über den Konzeptentwurf hinaus weitere Maßnahmen angeführt. Dazu zählen unter anderem Kooperationen mit Partnerschulen in fächerübergreifenden Fächern, Zweilehrersysteme in Wahlpflichtfächern, den Lernfeldern, am Fokustag, in Kleingruppen oder auch in einstündigen Fächern wie Physik oder Musik. Die Ergänzungen in diesen standortbezogenen Konzepten beziehen sich, wie aus den Beispielen ersichtlich, im Wesentlichen auf den Zweilehrereinsatz in bestimmten schulischen Fächern oder Bereichen.

6.3.6 Neue Zeitstrukturen der Unterrichtsorganisation

Folgender Text findet sich in 32 standortbezogenen Konzepten:

„Der Unterricht wird – wo immer organisatorisch möglich – in Doppelstunden organisiert.“

Dieser Text ist auch wortident im Konzeptentwurf angeführt (vgl. Wimmer 2009, S.8). „Doppelstunden“ kommen in insgesamt 45 Konzepten vor, demnach stellen zwei Schulen laut ihren Schulprogrammen nicht auf die gewünschte Doppelstunde um.

Des Weiteren ist in über 55% aller Konzepte auch folgender Punkt, zwar nicht wortident, jedoch inhaltlich, enthalten:

„Einen Tag pro Woche sind 4 Stunden für fächerübergreifenden, offenen Unterricht unter Auflösung des stundenplanmäßigen Unterrichts vorgesehen.“

Dieser Text ist auch im Konzeptentwurf angeführt (vgl. Wimmer 2009, S.8), wortident ist er in 13 Konzepten enthalten.

Die standortbezogenen Konzepte gehen mit dem Vorschlag des Konzeptentwurfs, vier Stunden pro Woche für fächerübergreifenden, offenen Unterricht fix einzuplanen, sehr unterschiedlich um, wie das folgende Diagramm veranschaulicht.

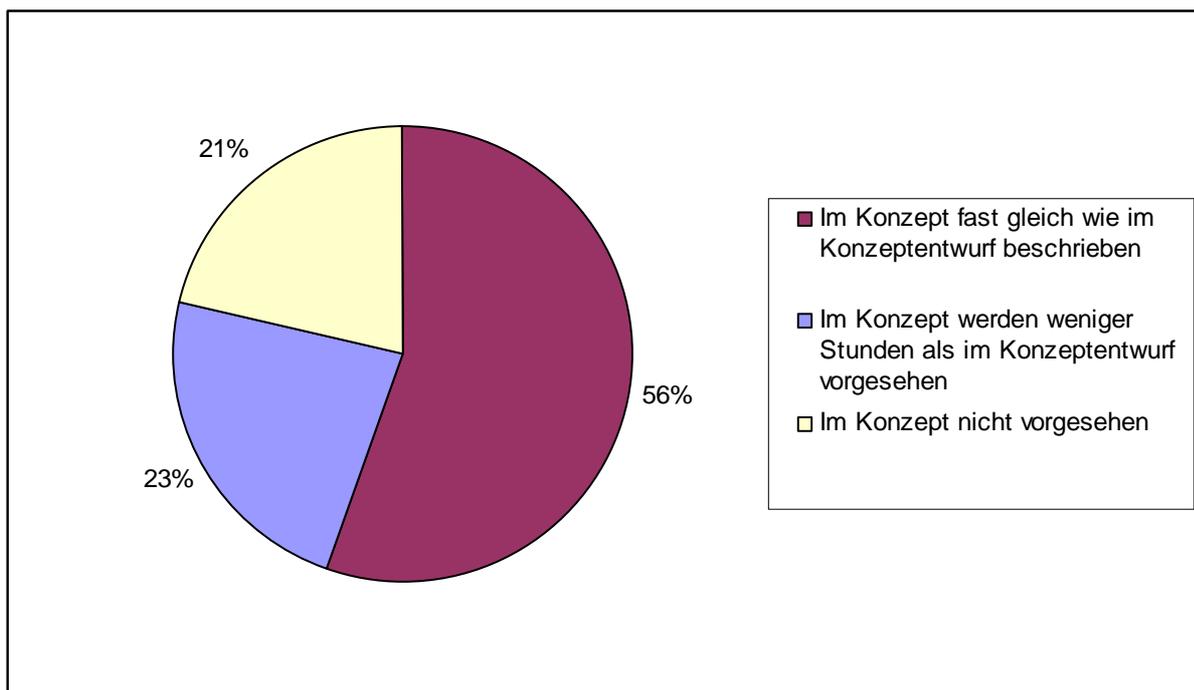


Abbildung 15: Stundenanzahl für fächerübergreifendes Arbeiten

Neben den rund 55% der Standorte, die einen Tag pro Woche mit mindestens vier Stunden für fächerübergreifendes, offenes Arbeiten anführen, sehen ca. ein Viertel weniger Stunden vor. Die vorgeschlagene Stundenanzahl wird entweder auf zwei oder drei Stunden pro Woche reduziert oder es wird formuliert, dass das offene Arbeiten regelmäßig ermöglicht wird. In rund

20% der standortbezogenen Konzepte sind keine stundenplanmäßig fixen Zeiten für fächerübergreifenden bzw. offenen Unterricht in diesem Abschnitt ihres Schulprogramms sichtbar.

Des Weiteren fordert der Konzeptentwurf die Schulen auf, standortbezogene Maßnahmen zur Änderung der gängigen Zeitstrukturen anzuführen, zum Beispiel „45´-Stunden“ oder „Eingangsphasen“ (vgl. Wimmer 2009, S.8). Die neuen Zeitstrukturen sollen laut einigen Konzepten und laut den oben diskutierten Interviewaussagen (vgl. Kapitel 5.9) unter anderem Zeitgefäße für weitere Fördermaßnahmen schaffen.

In über 50% der Konzepte lassen sich keine Angaben zur Änderung der Zeitstruktur finden, d.h. sie beschreiben in diesem Teil ihres Schulprogrammes nicht, ob sie die 50-Minuten-Stunde beibehalten oder z.B. auf die 45-Minuten-Stunde umstellen. Von jenen Schulen, die dazu Angaben machen, stellen die meisten (ca. 40%) auf die 45-Minuten-Stunde um.

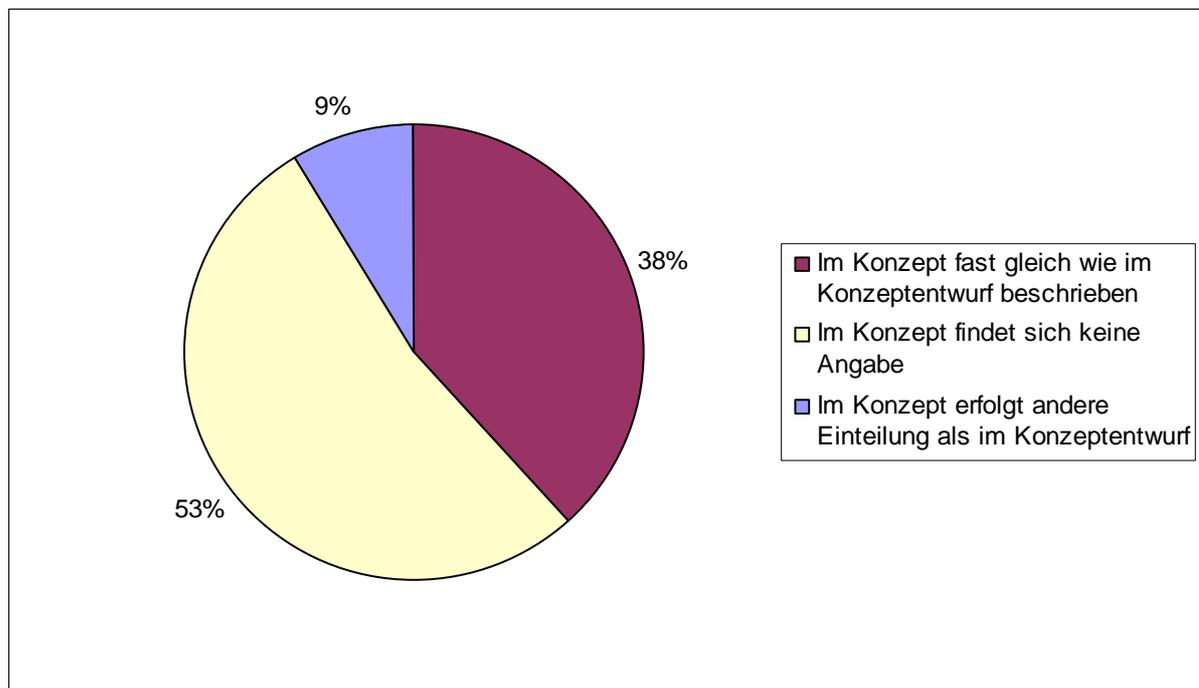


Abbildung 16: Umstellung auf die 45-Minuten-Stunde

Knapp 10% machen andere Angaben zur Änderung der Zeitstruktur, diese bleiben beispielsweise bei der 50-Minuten-Stunde oder geben an, dass sie die Unterrichtseinheit auf 100-Minuten umstellen. Eingangsphasen sind in ca. 35% der Konzepte sichtbar. Vereinzelt sind Eingangsphasen auch bei jenen Konzepten zu finden, die keine Angaben zur geänderten Zeitstruktur anführen.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die meisten Schulen ihren Unterricht, wo immer organisatorisch möglich, in Doppelstunden organisieren. Rund 55% der Konzepte geben an, den Kindern vier Stunden pro Woche fächerübergreifendes, offenes Arbeiten zu ermöglichen, ca. 25% sehen weniger Stunden dafür vor und rund 20% planen keine fixe Zeiten pro Woche für fächerübergreifendes, offenes Lernen ein. Zur Änderung der Zeitstruktur machen über 50% der standortbezogenen Konzepte keine Aussage, 40% stellen auf die 45-Minuten-Stunde um und die übrigen bleiben zumeist bei der 50-Minuten-Stunde.

6.3.7 Bildung von kleinen, überschaubaren Lehrerteams

Wie bereits in Kapitel 6.3 erwähnt, beschreiben bis auf zwei (4%) alle standortbezogenen Konzepte die „Bildung von kleinen, überschaubaren Lehrerteams“.

In über 80% der standortbezogenen Konzepte ist zudem folgender Text ohne sichtbare Änderungen enthalten:

„Beim Lehrereinsatz wird darauf geachtet, dass Jahrgangkernteams mit Lehrern/innen mit möglichst großer Stundenanzahl – geprüfte Gegenstände, Förderunterricht, fächerübergreifender Unterricht, freie Lernphasen, Projektunterricht, Interessen- und Begabungsförderung – gebildet werden. Dies soll klarere Verantwortungszuordnung für Unterrichts- und Erziehungsarbeit ermöglichen. Unterrichtsplanung und – dokumentation sollen dadurch erleichtert werden. Die Kernteams werden namentlich nachvollziehbar für alle Jahrgangsklassen ausgewiesen.“

Dieser Textbaustein entspricht der Minimalformulierung des Konzeptentwurfs (vgl. Wimmer 2009, S.8).

Wie im folgenden Diagramm zu erkennen übernehmen über 80% der Schulen den im Konzeptentwurf vorgeschlagen Text ohne sichtbare Änderungen. Rund 13% der Konzepte nehmen geringfügige Ergänzungen vor.

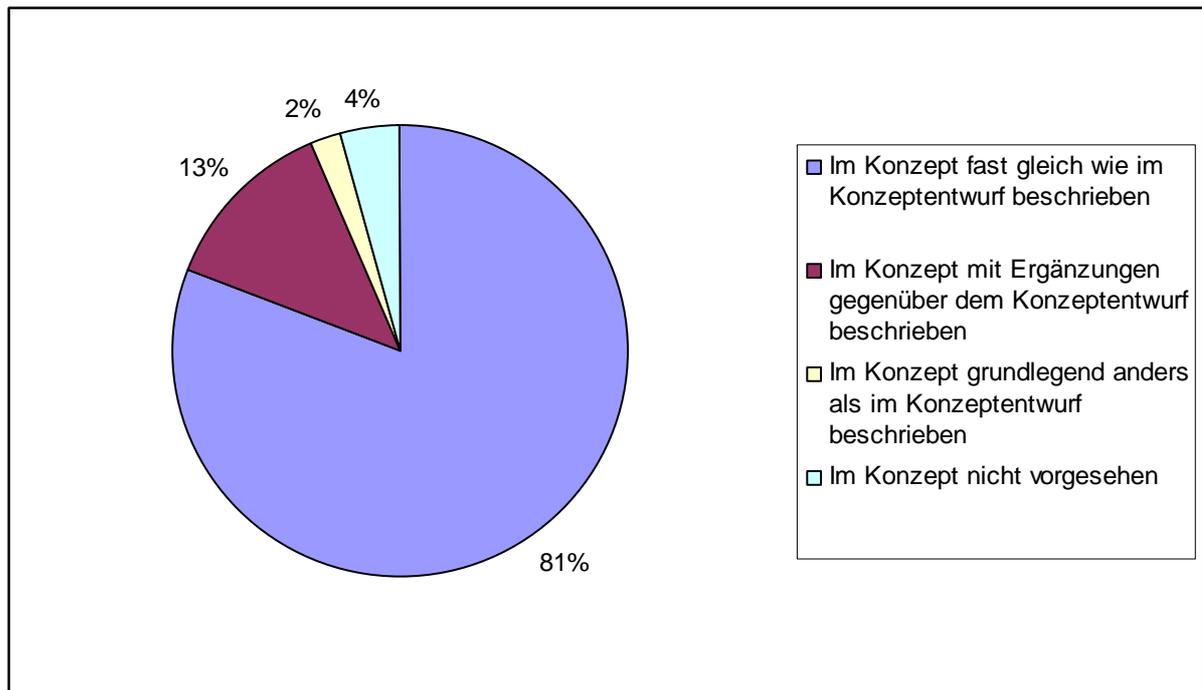


Abbildung 17: Beschreibung der Bildung von kleinen, überschaubaren Lehrerteams im Vergleich zum Konzeptentwurf

Die Konzepte nehmen meist lediglich eine Ergänzung vor, zusammenfassend sind hauptsächlich folgende Ergänzungen erkennbar:

- im Team werden auch die Bundeslehrpersonen eingebunden
- Team übernimmt auch die Jahresplanung
- eine verpflichtende Teambesprechungsstunde ist vorgesehen
- Teams werden für die 5. und 7. Schulstufe und für die 6. und 8. Schulstufe gebildet
- Lehrerteams sind bereits eingeführt

Aussagen zur konkreten Umsetzung, wie etwa Anzahl der Teamlehrer bzw. -lehrerinnen, eine Liste mit den Namen der Lehrpersonen des Kernteams oder die genaue Beschreibung der Aufgaben, sind an dieser Stelle nur in einem Konzept angeführt. Dieses beschreibt die Umsetzung von kleinen, überschaubaren Lehrerteams grundsätzlich anders als im Konzeptentwurf.

6.3.8 Diskussion der Ergebnisse zu der standortbezogenen Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich

Mittels quantitativer Inhaltsanalyse wurde untersucht, wie die Modellschulen die im Konzeptentwurf der Landesregierung vorgeschlagenen Maßnahmen und Ideen zur Erstellung eines standortbezogenen Konzeptes umgesetzt bzw. übernommen haben.

So gut wie alle untersuchten standortbezogenen Konzepte beschreiben die sieben Elemente, wie vom niederösterreichischen Modellplan gefordert.

Durch die oben dargestellten Ergebnisse entsteht der Eindruck, dass den Schulen in den meisten Fällen Pläne für die konkrete Umsetzung fehlen, da neben den vorgeschlagenen Minimalformulierungen des Konzeptentwurfs kaum konkrete Aussagen getroffen werden. Dies verdeutlicht ein inhaltlicher Überblick des durchgeführten Vergleiches:

- Im Hinblick auf das schülerzentrierte Arbeiten übernehmen über 50% der Konzepte lediglich einige oder alle der vorgeschlagenen Maßnahmen des Konzeptentwurfs und führen keine weiteren Maßnahmen an. Konkretisierungen der Maßnahmen sind selten. Weitere schülerzentrierte Maßnahmen sind in 40% der standortbezogenen Konzepte auffindbar. Diese sind meist nur in Form von Stichworten ersichtlich.
- Wie projektorientierter Unterricht stattfinden könnte ist nur in knapp über 10% der Konzepte deutlich erkennbar, die übrigen lassen dies mehr oder weniger offen.
- Bei den Angeboten an Wahlmöglichkeiten und Kurssystemen, vor allem auch unter dem Aspekt der Begabungsförderung, auch schulstufen- oder schulübergreifend, formulieren rund 60% der Konzepte keine konkreten Umsetzungsmöglichkeiten.
- Beim Element Zweilehrersysteme, vor allem in größeren Klassen und in den Schularbeitsfächern (D, E, M), werden kaum Aussagen zur konkreten Umsetzung gemacht.
- Ebenso verhält es sich bei der Bildung von kleinen, überschaubaren Lehrerteams.
- Für neue Zeitstrukturen der Unterrichtsorganisation planen so gut wie alle Konzepte, wenn es organisatorisch möglich ist, Doppelstunden ein. Auch diese Aussage ist sehr offen gehalten. Der Konzeptentwurf schlägt Aussagen zur konkreten Umsetzung der neuen Zeitstruktur der Unterrichtsorganisation vor, nämlich dass die Schulen einen Tag pro Woche vier Stunden für fächerübergreifenden, offenen Unterricht vorsehen.

Hierzu legen sich 20% der Konzepte nicht fest, da sie diese konkrete Maßnahme nicht sichtbar in ihren Konzepten anführen, und weitere 25% planen weniger Stunden pro Woche dafür ein. Die übrigen übernehmen diesen Vorschlag des Konzeptentwurfs. Weitere Konkretisierungen, wie dieser fächerübergreifende, offene Unterricht gestaltet werden könnte, sind in nur wenigen Konzepten beschrieben.

- Zur Änderung der Zeitstruktur machen über 50% der standortbezogenen Konzepte keine sichtbare Aussage, es bleibt daher offen, ob sie z.B. auf die 45-Minuten-Stunde umstellen oder nicht. Die übrigen nehmen hierzu Stellung.
- Zum Element „Aufbau von Förder- und Stützsystemen“ gibt der Konzeptentwurf keine Beispielformulierungen vor. Nur rund ein Drittel der Konzepte enthält umfangreiche Aussagen zur konkreten Umsetzung, die übrigen nennen nur einzelnen Maßnahmen und lassen die konkrete Umsetzung offen.

Die Schulen scheinen sich in vielen Fällen nicht konkret festlegen zu wollen und vermeiden in den Konzepten Aussagen zu konkreten Maßnahmen. Des Weiteren stellte sich bei der Untersuchung heraus, dass nur wenige Konzepte bei vielen Elementen konkretere Umsetzungsmaßnahmen beschreiben. Bei diesen gewinnt man jedoch klar den Eindruck, dass sich die Verantwortlichen dieser Schulen Gedanken gemacht haben, wie man die Forderungen des niederösterreichischen Modellplans umsetzen könnte. Andere Schulen nehmen meist nur geringfügige Ergänzungen bei den vorgeschlagenen Textbausteinen des Konzeptentwurfs vor und wieder andere übernehmen diese fast ausschließlich ohne sichtbare Änderungen. Es stellt sich die Frage, ob diese lediglich den Status der NÖMS und somit mehr Ressourcen erhalten wollten, dies jedoch möglichst ohne eigene standortbezogene Entwicklungsarbeit.

6.4 Pädagogische Schwerpunktsetzungen der Standorte

Da in den Konzepten bei der standortbezogenen Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich wenig konkrete Umsetzungen beschrieben werden, werden die pädagogischen Schwerpunktsetzungen der Schulen ebenfalls untersucht. Diese sollen Aufschluss geben, ob bei diesen konkrete Maßnahmen sichtbar werden.

Die Modellschulstandorte können pädagogische Schwerpunkte setzen. Mindestens drei sind laut Konzeptentwurf zu wählen, alle sollten aber Geltung haben, da diese sieben Schwerpunkte das pädagogische Konzept der NÖMS laut Modellplan sind. Die Formulierungen (Textbausteine) des Konzeptentwurfs können übernommen werden „bzw. sollen standortspezifische

ergänzt/ausformuliert werden“ (vgl. Kapitel 4.2.3). Die Textbausteine des Entwurfs sind wortident mit dem Text des pädagogischen Konzepts des niederösterreichischen Modellplans (vgl. Kapitel 4.1.1.)

Nachfolgendem Diagramm lässt sich entnehmen, welche pädagogischen Schwerpunkte die Schulen wie oft gewählt haben.

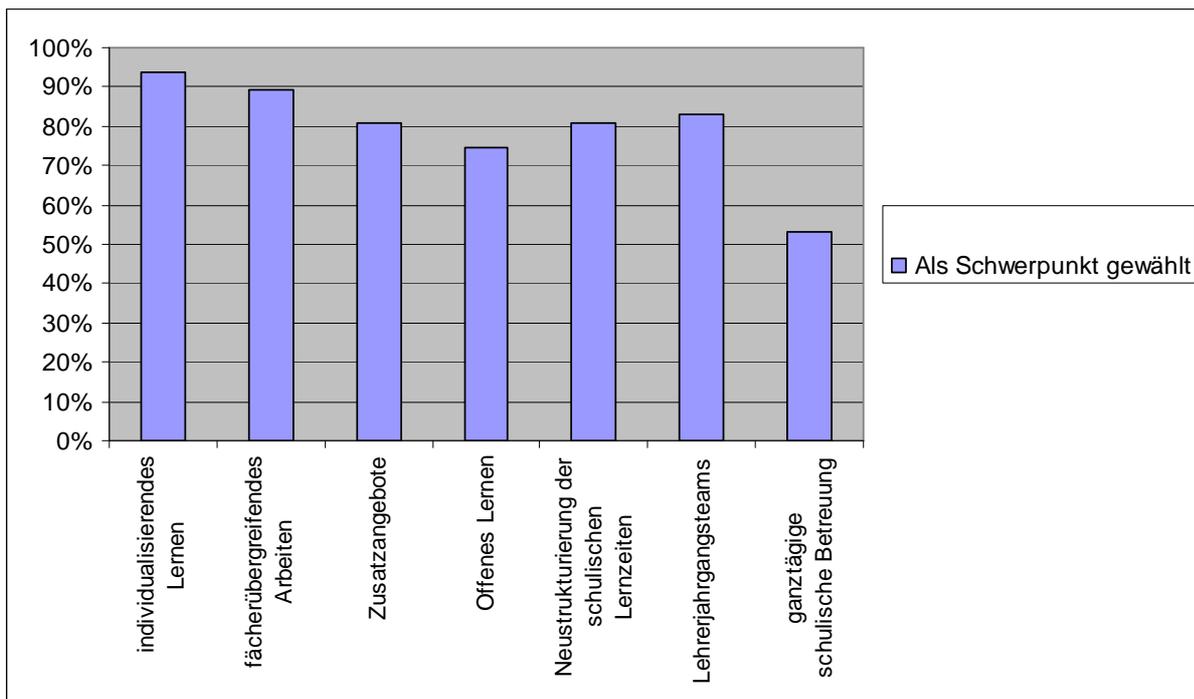


Abbildung 18. Häufigkeit der gewählten pädagogischen Schwerpunktsetzungen

Rund 94% der untersuchten Konzepte wählen den Schwerpunkt Individualisierendes Lernen, knappe 90% Fächerübergreifendes Arbeiten. Über 80% bieten Zusatzangebote schwerpunktmäßig an und ca. 75% sehen das Offene Lernen als Schwerpunkt an. Die Neustrukturierung der Lernzeiten und die Arbeit in Lehrerjahrgangsteams wählen jeweils über 80% der Schulen als Schwerpunkte. Knapp über 50% sehen eine ganztägige Betreuung als schulischen Schwerpunkt an und führen die am Standort gegebenen ganztägigen Betreuungsvarianten an oder schreiben, dass der Bedarf an der Schule erhoben wird.

Nachfolgendes Diagramm veranschaulicht die Anzahl der Schwerpunktsetzungen an den einzelnen Standorten.

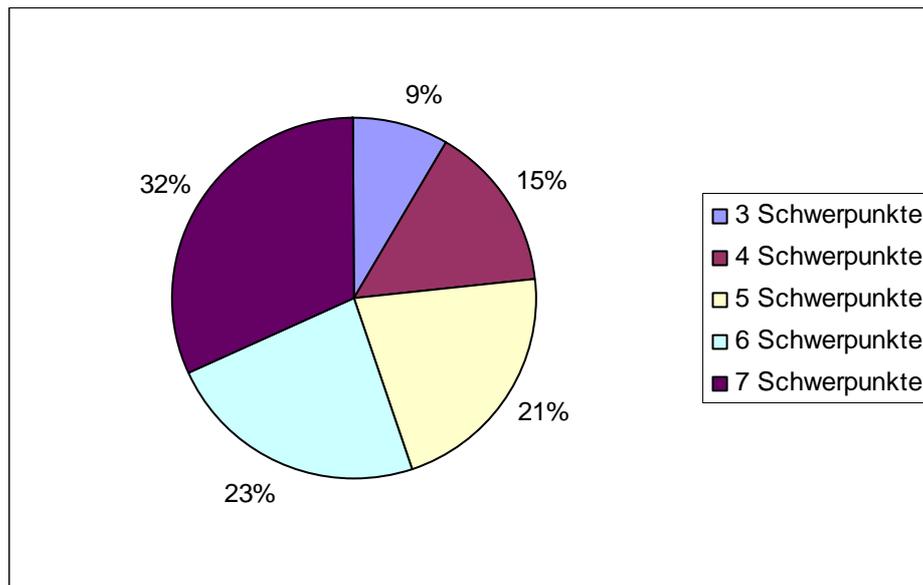


Abbildung 19: Anzahl der pädagogischen Schwerpunktsetzungen der Schulen

Rund ein Viertel aller Schulen hat drei oder vier Schwerpunkte gesetzt, die übrigen mindestens fünf. Wie bereits in Kapitel 4.2.3 beschrieben, steht es den Schulen frei weitere standortbezogene Schwerpunkte zu setzen. In Abbildung 19 sind die weiteren Schwerpunkte der Schulen jedoch nicht berücksichtigt, es enthält nur die Auswahl der im Konzeptentwurf vorgeschlagenen Schwerpunkte. Tatsächlich haben nur sehr wenige Schulen weitere pädagogische Schwerpunkte angeführt, darunter folgende:

- Lernen in Bewegung
- Lesekompetenz
- individuelle Leistungsbeurteilung
- soziales Lernen

Diese wurden zumeist lediglich als Stichwort angeführt, nur wenige standortbezogene Konzepte konkretisieren diese inhaltlich näher.

Sehr unterschiedlich ist auch der Umgang mit den aus dem Konzeptentwurf gewählten pädagogischen Schwerpunkten.

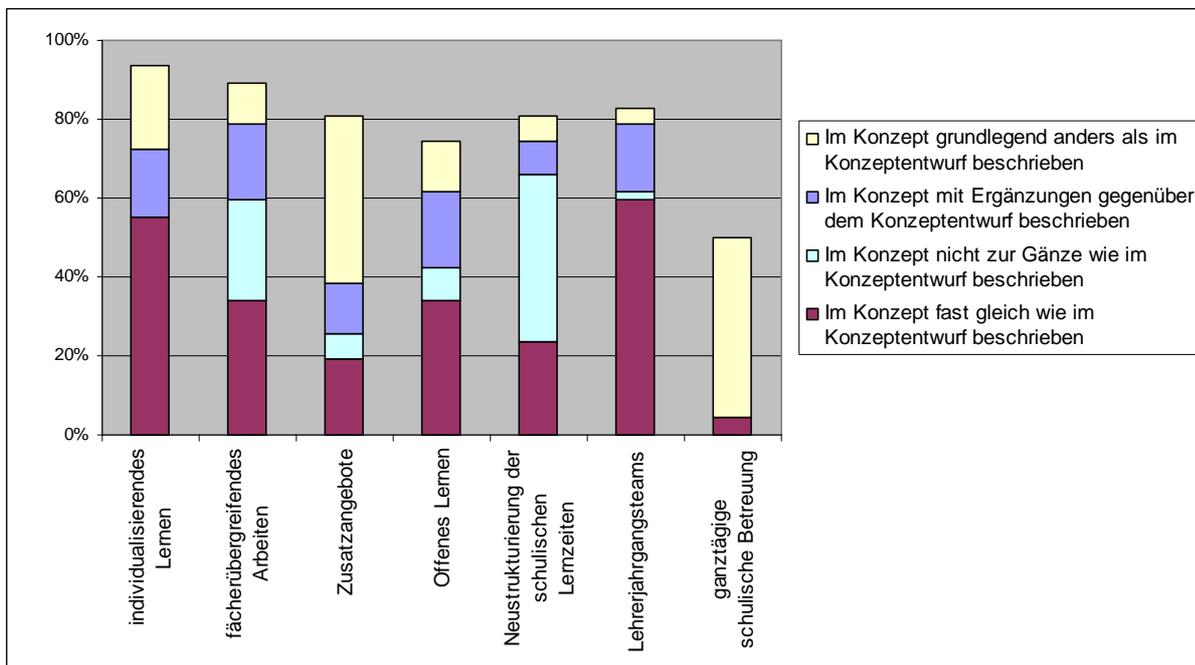


Abbildung 20: Beschreibung der gewählten pädagogischen Schwerpunktsetzungen

Wie in Abbildung 20 ersichtlich, übernehmen viele Konzepte die Minimalformulierung des Konzeptentwurfs ohne sichtbare Änderungen. Es ist auch ersichtlich, dass bei manchen pädagogischen Schwerpunktsetzungen der Text des Konzeptentwurfs nicht zur Gänze übernommen wird. Ergänzungen und grundlegend andere Beschreibungen gegenüber dem Entwurf sind ebenfalls ersichtlich.

Nachfolgend wird beschrieben, wie sich die inhaltlichen Übernahmen und Ergänzungen in den Konzepten im Detail darstellen.

a) Individualisierendes Lernen forcieren (siehe Abbildung 20)

Von den 94%, die diesen Schwerpunkt gewählt haben, ist in mehr als der Hälfte der Konzepte folgender Text sichtbar, der fast gleich wie im Konzeptentwurf formuliert ist.

„Planarbeit‘ in bestimmten festgelegten Stunden der Woche (Übungsaufgaben, Wiederholungen, Kreativaufgaben zu den Fächern D, E, M) soll Wiederholen für schwächere und besonders anspruchsvolles Arbeiten für unterschiedlich begabte Schüler/innen ermöglichen.“

Dieser entspricht der Minimalformulierung des Konzeptentwurfs (vgl. Wimmer 2009, S.9). Die übrigen rund 40% nehmen entweder geringfügige Ergänzungen zu dem Text vor oder verweisen auf ein anderes Kapitel im standortbezogenen Konzept bzw. spezifizieren in Hinsicht auf ihren Standort.

Der Schwerpunkt „Individualisierendes Lernen forcieren“ bezieht sich grundsätzlich auf die „Planarbeit“, wie oben ersichtlich. Widersprüche werden in Bezug auf den Punkt „schülerzentriertes Arbeiten als wichtigen Unterrichtsgrundsatz“ bei der bereits beschriebenen standortbezogenen Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich deutlich. So wählen einige Standorte diesen Schwerpunkt, greifen aber die Planarbeit in der Entwicklungsarbeit nicht auf.

Es wählen 94%, „individualisierendes Lernen forcieren“ als Schwerpunkt, 82% führen an dieser Stelle Planarbeit an. Bei nur 60% der Konzepte (siehe Abbildung 8) findet sich die Planarbeit auch in der standortbezogenen Entwicklungsarbeit.

b) Fächerübergreifendes Arbeiten ermöglichen (siehe Abbildung 20)

Der Konzeptentwurf schlägt zwei Maßnahmen zu diesem Schwerpunkt vor:

- „- Ein- bis zweimal pro Jahr fächerübergreifende Projekte in der Dauer von vier bis sechs Wochen
- Zusammenfassen ‚verwandter‘ Fächer in Lernbereiche“ (Wimmer 2009, S.9).

Rund ein Drittel der standortbezogenen Konzepte übernehmen die zwei Maßnahmen ohne sichtbare Änderungen aus dem Entwurf und formulieren diesen Schwerpunkt nicht weiter aus.

Wie Abbildung 20 zeigt, übernehmen rund ein Drittel diese zwei Inhalte nicht zur Gänze und führen nur einen an. In den meisten Fällen werden die fächerübergreifenden Projekte angeführt.

Jene, die Ergänzungen vornehmen, führen meist Beispiele an, welche verwandten Fächer sie zusammenfassen wollen oder welche Projekte geplant sind.

Rund 10% der Dokumente beschreiben umfangreichere Maßnahmen, wie man fächerübergreifenden Arbeiten umsetzen kann, diese sind in Abbildung 20 als grundlegend anders als im Konzeptentwurf sichtbar. Einige, die eigene Formulierungen in den standortbezogenen Konzepten vorgenommen haben, beziehen sich auf Maßnahmen, die bereits in der „standortbezogenen Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich“ angeführt wurden.

Aussagen zur Konkretisierung dieses Schwerpunkt sind hauptsächlich bei den rund 10% der standortbezogenen Konzepte sichtbar, die eigene Formulierungen vornehmen.

c) Zusatzangebote bieten (siehe Abbildung 20)

Folgende Zusatzangebote werden im Konzeptentwurf vorgeschlagen:

- „- ‚Freie Vorhaben‘ für Begabte, von Lehrern/innen betreut
- Praktika in Kindergärten, Betrieben und sozialen Einrichtungen ab der 7. Schulstufe
- ‚Werkstättenarbeit‘
- Regelmäßige Theater-, Musik- und Kunstprojekte/-präsentationen“ (Wimmer 2009, S.9).

Rund 20% übernehmen die Zusatzangebote aus dem Konzeptentwurf und beschreiben so ihren Schwerpunkt.

Rund 10% ergänzen die Zusatzangebote des Konzeptentwurfs um ein, zwei oder drei Angebote.

Über 40% listen standortbezogene Zusatzangebote auf, diese beziehen sich unter anderem auch häufig auf den Schwerpunkt der Schule. Wenn z.B. ein Standort einen Sprachschwerpunkt in der Ausgangssituation beschreibt, finden sich auch hierzu häufig Zusatzangebote. Es sind aber auch Angebote, die die Differenzierung ab der siebenten Schulstufe betreffen, sichtbar.

Einige wenige Konzepte übernehmen weniger als die vom Konzeptentwurf vorgeschlagenen Zusatzangebote.

d) Offenes Lernen ermöglichen (siehe Abbildung 20)

Über ein Drittel der Konzepte beschreibt den gewählten Schwerpunkt inhaltlich wie folgt:

- „Wöchentlich wiederkehrender Block für fächerübergreifendes Lernen“

Dies entspricht dem Text des Konzeptentwurfs. (vgl. Wimmer 2009, S.9)

Einige ergänzen diesen Inhalt um Beispiele, in denen offenes Lernen möglich gemacht werden soll.

Wenige übernehmen den Vorschlag des Konzeptentwurfs nicht zur Gänze, Festlegung auf „wöchentlich“ ist zum Beispiel nicht sichtbar.

13%, die diesen Schwerpunkt gewählt haben, beschreiben umfangreiche Maßnahmen, wie offenes Lernen umgesetzt werden soll.

e) Neustrukturierung der schulischen Lernzeiten vorsehen (siehe Abbildung 20)

Rund ein Viertel führt inhaltlich folgende drei Maßnahmen zur Neustrukturierung der schulischen Lernzeiten an, wobei neben der „Strukturierung des Unterrichts in z.B. 45’ – Einheiten“, auch andere Strukturierungen sichtbar sind, wie zum Beispiel 100 Minuten oder 75 Minuten.

- „- Doppelstunden als Grundsatz in (möglichst) allen Gegenständen
- Strukturierung des Unterrichts in z.B. 45’ – Einheiten
- Überlegungen zur besseren ‚Rhythmisierung‘ des Schultages“

Diese drei entsprechen der Minimalformulierung des Konzeptentwurfs. (vgl. Wimmer 2009, S.9)

Diesbezüglich kommt es in den standortbezogenen Konzepten auch zu Widersprüchen. Manche Konzepte, die keine Angaben zur Änderung der Zeitstruktur (z.B. Strukturierung des Unterrichts in z.B. 45’ – Einheiten) in der Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich anführen, wählen die Neustrukturierung der schulischen Lernzeiten als Schwerpunkt, und führen alle drei oben angeführten Maßnahmen an.

Über 40% übernehmen diese drei Inhalte nicht zur Gänze. Häufig wird nur die Doppelstunde als Grundsatz in (möglichst) allen Gegenständen als Schwerpunkt sichtbar oder die Konzepte legen sich nicht sichtbar auf eine andere Strukturierung des Unterrichts fest.

Wenige Ergänzungen sind sichtbar, diese sind unter anderem flexible Pausen, Überlegungen zur Abschaffung der „Glocke“, Eingangsphasen.

Umfangreiche Formulierungen und Beschreibungen dieses Schwerpunkts sind wenige auffindbar.

f) Arbeit in Lehrerjahrgangsteams (siehe Abbildung 20)

Über 80% der Schulen wählen diesen Schwerpunkt, von diesen führen rund drei Viertel folgende Inhalte ohne sichtbare Präzisierungen an.

- „- Einsatz möglichst kleiner Lehrer/innenteams in den einzelnen Schulstufen
- Team – Teaching

- Besondere Aufgabe der Klassenvorständin / des Klassenvorstandes
- Individuelle Betreuung einzelner Schüler/innen“

Diese Inhalte entsprechen den Minimalformulierung des Konzeptentwurfs. (vgl. Wimmer 2009, S.9)

Ein Viertel von jenen, die den Schwerpunkt wählen, nehmen geringfügige Ergänzungen vor. Beispiele für diese Ergänzungen sind, dass das Lehrerjahrgangsteam auch für das soziale Lernen oder für die Erziehungsarbeit der Schüler und Schülerinnen verantwortlich ist.

Sehr wenige Konzepte formulieren sichtbar konkrete Maßnahmen, z.B. welche besonderen Aufgaben die Klassenvorstände haben sollen. Eine Beschreibung, wie Teamteaching konkret aussehen könnte, ist so gut wie nie erkennbar.

g) Ganztägige Betreuung vorsehen (siehe Abbildung 20)

Die meisten Konzepte beschreiben ihre ganztägige Betreuung umfangreich. Wenige bieten lediglich ein Mittagessen am Standort an und nennen dies als Schwerpunkt.

Sehr wenige übernehmen nur folgenden Text:

- „- Elemente der ganztägigen Betreuung als wichtiger Bestandteil von Schulentwicklung am Standort
- Standortbezogene ganztägige Betreuungsvarianten“

Dieser entspricht dem Text des Konzeptentwurfs (vgl. Wimmer 2009, S.10). Die Art der Betreuung wird somit nicht sichtbar.

Die Ergebnisse der Untersuchung der Schwerpunktsetzungen der Standorte kann man zusammenfassend folgendermaßen beschreiben: Die Schulen konnten aus sieben Vorschlägen wählen, die dem pädagogischen Konzept des niederösterreichischen Modellplans entsprechen und diese als dezidierte Schwerpunkte an ihren Standorten festschreiben. Der Aufforderung zur Wahl von mindestens drei Schwerpunkten kamen alle Schulen nach.

Je nach gewähltem Schwerpunkt übernehmen zwischen 20 und 60% der Standorte die Textblöcke des Konzeptentwurfs ohne sichtbare Änderungen, der mit dem Text des niederösterreichischen Modellplans ident ist. Konkrete Umsetzungen sind daher kaum

ersichtlich. Dabei bildet die ganztägige schulische Betreuung eine Ausnahme, da die meisten Konzepte ihre individuelle ganztägige Betreuung erläutern.

Da häufig die Inhalte des Konzeptentwurfs, die dem Modellplan NÖ entsprechen, bei den pädagogischen Schwerpunktsetzungen nicht zur Gänze übernommen werden, entsteht der Eindruck, dass manche Vorgaben für die Schulen als nicht durchführbar empfunden werden. Die auffindbaren Ergänzungen sind meist geringfügig und lassen kaum konkrete Umsetzungsmaßnahmen erkennen.

Mit Ausnahme der Schwerpunkte „Zusatzangebote bieten“ und „ganztägige schulische Betreuung vorsehen“, sind nur wenige eigene Formulierungen und somit konkrete Umsetzungen sichtbar.

Des Weiteren ist festzustellen, dass jene Schulen, die in ihren Konzepten bereits bei der standortbezogenen Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich Umsetzungsmöglichkeiten formulieren, dies zumeist auch bei den Schwerpunktsetzungen tun.

6.5 Untersuchung der standortbezogenen Konzepte nach vorgegebenen Erwartungen

Wie in dieser Arbeit dargestellt, werden auf der Makro- und Mesoebene häufig Vorgaben mit Erwartungen verknüpft. Um einen umfassenderen Einblick in diese mit den Vorgaben verbundenen Erwartungen zu erhalten, wurden Experteninterviews mit wesentlichen Akteuren auf Bundes- und Landesebene durchgeführt. Diese zeigten deutlich, dass mit den an die NMS bzw. NÖMS gemachten Vorgaben zahlreiche Erwartungen geknüpft sind (vgl. Kapitel 5).

Auf der Umsetzungsebene finden sich diese Verknüpfungen jedoch nicht wieder, wie in den Kapiteln 6.3 und 6.4 dargestellt. Die Schulen beschreiben meist nur die ihnen gemachten Vorgaben und knüpfen diese in der Regel nicht an Erwartungen.

Um dies noch deutlicher herauszuarbeiten, wurden die 47 standortbezogenen Konzepte nach wesentlichen Vorgaben und Erwartungen durchsucht. Dabei wurde einerseits auf die Ergebnisse der Experteninterviews, aber auch auf die Resultate der Dokumente auf Bundes- und Landesplanungsebene zurückgegriffen.

Diese Kombination aus Bundes- und Landeserwartungen wurde gewählt, um im Sinne des Forschungsinteresses feststellen zu können, ob und welche Erwartungen insgesamt, d.h. nicht nur in den bisher untersuchten wesentlichen Teilen der Schulprogramme (standortbezogene Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich und pädagogische Schwerpunktsetzungen),

verloren gehen. Die hierfür durchgeführte, computergestützte Suche stützt sich auf Schlüsselbegriffe, wie „KEL-Gespräch“ oder „Motivation“, von denen anzunehmen ist, dass sie im Zusammenhang mit einer bestimmten Vorgabe oder Erwartung verwendet werden.

a) Inklusion bzw. Sonderpädagogischer Förderbedarf

Wie in Kapitel 5.10.5 dargestellt, bedauert einer der interviewten Experten, dass die ursprüngliche Idee, mit der NMS eine inklusive Schule zu etablieren, in Vergessenheit geraten sei. Diese Wahrnehmung bestätigt sich in der Analyse weitgehend, denn der Schlüsselbegriff „Inklusion“ findet sich lediglich in zwei der 47 untersuchten Konzepte. Auch die mit einer inklusiven Schule einhergehende Bundeserwartung, „emotionale Barrieren gegenüber Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf abzubauen und Beziehungen zu fördern“ (vgl. Kapitel 3.4), scheint beim Durchlaufen des Mehrebenensystems bis zu den Schulen verloren gegangen zu sein. Diese Erwartung wurde in den standortbezogenen Konzepten ebenso wie Inklusion nicht systematisch aufgegriffen, denn der „sonderpädagogische Förderbedarf“ und die im Lehrerfachjargon verwendete Abkürzung „SPF“ kommen in lediglich zwei Konzepten vor. Somit wird nur in diesen zwei Konzepten diese auf Bundesebene formulierte Erwartung erkennbar thematisiert.

b) Motivation der Schüler bzw. Schülerinnen

Eine auf Bundesebene klar deklarierte Erwartung an die NMS ist es, die „Motivation der Kinder zu erhöhen“ (vgl. Kapitel 3.4). Die Begriffe „Motivation“ bzw. „motivierend“ oder „motivieren“ kommen jedoch in Zusammenhang mit Schülern bzw. Schülerinnen in lediglich fünf standortbezogenen Konzepten vor. Somit wurde auch diese Erwartung, die nicht nur auf der Bundesebene sondern auch von einigen Interviewpersonen formuliert wurde (vgl. Kapitel 5.11), in den standortbezogenen Konzepten nicht systematisch aufgegriffen.

c) KEL-Gespräch

Der Begriff „KEL-Gespräch“ ist in keinem der 47 standortbezogenen Konzepten auffindbar. Die in Kapitel 5.8 beschriebenen Erwartungen einiger Interviewpersonen an diese Form der differenzierenden Leistungsbeschreibung, wie beispielsweise, dass die Kinder „lernen sich zu präsentieren“ oder „über ihre Leistungen zu reflektieren“, gehen aus den standortbezogenen Konzepten dementsprechend nicht hervor. Lediglich folgende Textpassage zur Leistungsbeschreibung ist zumeist in den standortbezogenen Konzepten (im organisatorischen Konzept) auffindbar:

„Differenzierende Leistungsbeschreibung: Zweimal pro Jahr hat auf der Basis der Leistungsportfolios, der Standardüberprüfungen und der sonstigen Leistungsrückmeldungen eine differenzierende Leistungsbeschreibung für jeden Schüler/jede Schülerin zu erfolgen. Diese Leistungsbeschreibung ist in entsprechender Weise Schülern/innen und Eltern zu kommunizieren. Dabei sollen die Schüler/innen eine entscheidende kommunikative Rolle spielen. Diese neue Form der Leistungsrückmeldung ersetzt die bisherigen Elternsprechtage.“

Dieser Text findet sich wortgleich auch im Konzeptentwurf (vgl. Wimmer 2009, S.5f).

Somit ist nur die Vorgabe ersichtlich und nicht die damit verbundene Erwartung.

d) Arbeit an den Stärken und Schwächen der Kinder

Die auf Bundesebene formulierte Erwartung, dass man durch die NMS den „Stärken und Schwächen aller Kinder gerecht [...] werden“ (vgl. Kapitel 3.4) könne, wird ebenfalls von einigen Interviewpersonen als Erwartung angesprochen. Diese sind der Ansicht, dass durch das Schaffen von Zeitgefäßen vermehrt an den „Stärken und Schwächen“ der Schüler bzw. Schülerinnen gearbeitet werden könne (vgl. Kapitel 5.9). Bei der Analyse der standortbezogenen Konzepte stellt sich heraus, dass das Wort „Stärken“ in 13 und das Wort „Schwächen“ in neun Schulprogrammen vorkommt. Jene neun, die „Schwächen“ anführen, erwähnen auch immer „Stärken“.

Bereits in der jeweiligen Beschreibung der Ausgangssituation in den Konzepten findet sich die Arbeit an den Stärken und Schwächen der Kinder erwähnt. Somit liegt bei diesen die Vermutung nahe, dass die Schulen bereits vor der Teilnahme am Schulversuch zur NÖMS diesen Schwerpunkt hatten und er daher für diese Schulen keine spezifische Erneuerung der NÖMS ist. Des Weiteren ist festzustellen, dass gerade jene Schulen, die häufig die Formulierungen des Konzeptentwurfs in ihren standortbezogenen Konzepten übernehmen, nicht erkennbar auf die Stärken und Schwächen der Schüler bzw. Schülerinnen eingehen. Somit ist ersichtlich, dass weder die Erwartungen an die NMS bzw. NÖMS auf Bundesebene, noch die Erwartungen der Interviewpersonen systematisch Einzug in die standortbezogenen Konzepte fanden.

e) Verändertes Rollenbild der Lehrpersonen

Die in den Interviews beschriebene Erwartung im Hinblick auf die Motivation, Aufbruchsstimmung bzw. das veränderte Rollenbild der Lehrkräfte, das die NMS bzw.

NÖMS bringen soll (vgl. Kapitel 5.10.4), ist in den Konzepten kaum auffindbar. Sie beschreiben lediglich die Unterrichtsformen, aus denen dieses veränderte Rollenbild der Lehrkräfte ersichtlich werden könnte. Ob diese Unterrichtsformen wirklich weniger lehrerzentriert sind, wie es sich einige Interviewpersonen erhoffen (vgl. Kapitel 5.10.4), geht aus den meisten Konzepten nicht klar hervor.

Manche dieser Erwartungen beruhen auf einer Fremd- bzw. Außenwahrnehmung der Lehrpersonen oder ihrer Praxis, die eindeutig auf Bundes- (vgl. Kapitel 1.1) und auch Landesebene (vgl. Kapitel 5.10.4) situiert ist. Diese Fremdwahrnehmung wird von den Standorten naturgemäß kaum übernommen. Dies ist insbesondere dann plausibel, wenn es sich um negative Wahrnehmungen wie die mangelnde Motivation der Lehrpersonen handelt, die eben mit der Erwartung einer „Aufbruchsstimmung“ verknüpft ist.

f) Mitverantwortung durch Lerndesigner und -designerinnen

In zwei Konzepten werden „Lerndesigner“ bzw. -designerinnen erwähnt. In nur diesen beiden standortbezogenen Konzepten wird die von den Interviewpersonen angeführte Erwartung, dass diese speziell qualifizierten Lehrpersonen Mitverantwortung für einen verbesserten Unterricht tragen (vgl. Kapitel 5.7), erkennbar formuliert. Somit ist diese Erwartung ebenfalls nicht systematisch in den Konzepten aufgegriffen worden.

g) Lebenslanges Lernen (Kompetenz außerhalb des Fachunterrichts)

In lediglich drei standortbezogenen Konzepten lässt sich das Wort „lebenslang“ finden. Von diesen drei Konzepten beziehen sich zwei auf lebenslanges Lernen und eines auf das Wecken einer lebenslangen Sportbegeisterung. Wie man Schüler bzw. Schülerinnen zum lebenslangen Lernen motivieren könnte, wie es von den Interviewpersonen als Erwartung geäußert wurde (vgl. Kapitel 5.10.3), geht demnach nur aus zwei Konzepten erkennbar hervor. Bei den übrigen wurde diese Erwartung nicht erkennbar aufgegriffen.

h) Öffnung der Schule

Die Öffnung der Schule, die von manchen Interviewpersonen mit hohen Erwartungen verbunden wird (vgl. Kapitel 5.10.1), ist in den standortbezogenen Konzepten kaum ersichtlich. In den seltenen Fällen, in denen sie auszumachen ist, handelt es sich um sehr abstrakte Hinweise. Solche Hinweise auf eine Öffnung der Schule finden sich auch bei den Angeboten an Wahlmöglichkeiten und Kurssystemen (vgl. Kapitel 6.3.3), bei denen vereinzelt eine Kooperation mit der Partnerschule zwar angeführt, aber meist nicht näher

ausgeführt wird. Der Schlüsselbegriff „Öffnung“ kommt in keinem der 47 untersuchten Konzepte vor.

i) Individualisierung und innere Differenzierung

Eine Erwartung der Bundesplanungsebene (vgl. Kapitel 3.1) aber auch der Interviewpartner (vgl. Kapitel 5.5) lautet, dass Individualisierung und innere Differenzierung im Unterricht stattfinden soll. Diese ist in den untersuchten Konzepten hauptsächlich in Form folgender Phrase sichtbar, die bereit auf Landesebene formuliert wurde (vgl. Kapitel 6.3):

„Alle standortbezogenen Maßnahmen im Unterrichtsbereich streben ein ausgeprägtes und erkennbares System der **Individualisierung und Differenzierung** des Unterrichts an.“²²

Wie man individualisiert und differenziert, ist in den meisten Konzepten nicht ersichtlich. Lediglich die durch die Bundes- und Landesplanungsebene vorgegebenen Arbeitsformate, die im Unterricht von den Lehrpersonen angewendet werden sollen, werden von den Schulen übernommen und beschrieben (vgl. Kapitel 6.3.1). Die zentrale Erwartung der NMS, nämlich „Individualisierung und Differenzierung“, ging, wie bereits in Kapitel 4.4 angedeutet, auf dem Weg durch das Mehrebenensystem verloren. Der Lernende selbst steht nicht mehr erkennbar im Zentrum der Maßnahmen, sondern lediglich die von der Lehrperson ausgehenden Unterrichtsformen.

j) Bildungsstandards

Die Minimalvoraussetzung des Bundes, dass sich der Unterricht an den Bildungsstandards orientieren muss (vgl. Kapitel 3.3.2), ist weder im Abschnitt „Standortbezogene Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich“ noch im Abschnitt „Pädagogische Schwerpunktsetzungen“ der 47 untersuchten Konzepte sichtbar. Da v.a. der erstgenannte Bereich das Herzstück eines jeden Schulprogramms darstellt, ist nicht ersichtlich, ob und wie sich der Unterricht tatsächlich an den Bildungsstandards orientiert.

Folgende Aussage ist zu den Bildungsstandards im Kapitel „Leistungsbeurteilung“ der standortbezogenen Konzepte auffindbar:

„Objektivierung der erbrachten Leistungen durch **Orientierung an den Bildungsstandards** (zumindest in den Gegenständen M, E, D).“²³

²² Hervorhebung der Wörter wie im Original.

²³ Hervorhebung der Wörter wie im Original.

Dieser Text ist bereits im Konzeptentwurf so vorformuliert (vgl. Wimmer 2009, S.5) und wurde in den meisten Konzepten wortgleich übernommen.

Auch findet man im Kapitel „Partnerschulkonzept“ der standortbezogenen Konzepte zumeist lediglich folgende Textpassage: „Trainingskurse zur Erreichung der Bildungsstandards in Deutsch, Englisch und Mathematik“. Auch dieser Text ist im Konzeptentwurf auf Landesebene vorformuliert (vgl. Wimmer 2009, S.5).

k) Selbstevaluation

Bei näherer Betrachtung des letzten Kapitels der standortbezogenen Konzepte, stellt sich heraus, dass bei so gut wie alle lediglich folgende Evaluationsmaßnahme beschreiben, die dem Konzeptentwurf und dem niederösterreichischen Modellplan (vgl. Kapitel 4.1.4) entspricht:

„Die Qualitätssicherung und Evaluation an den Standorten erfolgt intern durch geeignete Maßnahmen der Selbstevaluation und darauf aufbauenden Entwicklungsmaßnahmen.“

Den Konzepten ist jedoch nicht zu entnehmen, worauf sich diese Aussage bezieht. Unklar sind grundlegende Fragen wie beispielsweise, welche „Qualität“ gesichert werden soll, und ob die Lehrpersonen, Lehr- und Lernmethoden oder die Leistungen der Schüler und Schülerinnen evaluiert werden sollen.

l) Kunst bzw. Kultur

Wie dargestellt, wurde die Bundesvorgabe, verstärkt Kunst und Kultur in den Unterricht einzubeziehen, mit der Erwartung verknüpft, den Kindern „Reflexion und Selbsterfahrung“ (vgl. Kapitel 3.4.6) zu ermöglichen. Diese Vorgabe wird weder von den Interviewpersonen deutlich thematisiert (vgl. Kapitel 5.11), noch von der niederösterreichischen Landesplanungsebene an die Schulen weiter gegeben (vgl. Kapitel 4.4).

Dennoch haben die Begriffe „Kunst“ und „Kultur“ in 35 bzw. 11 der standortbezogenen Konzepte Einzug gefunden. Aufgrund der mangelnden Weitergabe auf der zwischengelagerten Landesebene liegt die Vermutung nahe, dass den Schulen die Vermittlung, vor allem von Kunst schon wichtig waren, bevor sie am Modellversuch teilnahmen. Da jedoch „Selbsterfahrung“ in keinem und „Reflexion“ bzw. „reflektieren“, in insgesamt weniger als zehn der untersuchten Konzepte vorkommen, kann nicht davon

ausgegangen werden, dass die mit dieser Vorgabe verbundenen Erwartungen an die NMS systematisch die niederösterreichischen Schulstandorte erreicht hat.

m) Sport

Das Wort „Sport“ kommt, wie zu erwarten war, in vielen standortbezogenen Konzepten vor, denn Sport ist bekanntlich im Lehrplan verankert. Wie bereits in Kapitel 3.4.7 dargestellt, soll laut Bund in der NMS aber auch eine Kooperation mit Sportvereinen stattfinden. Jedoch ist in nur drei Konzepten das Wort „Sportverein“ und in insgesamt 13 Konzepten das Wort „Verein“ auffindbar. Wie bereits dargestellt (vgl. Kapitel 4.4), transportiert die Landesplanungsebene diese Vorgabe nicht an die Modellschulen weiter und in diesem Fall findet sich - im Gegensatz zu Kunst - die Vorgabe auch nicht in den Konzepten der Schulen.

Die Suche nach Vorgaben und Erwartungen der Bundes- und Landesplanungsebene in den standortbezogenen Konzepten zeigt, dass einige Vorgaben auf dem Weg durch das Mehrebenensystem vom Bund über Land nicht Einzug in die standortbezogenen Konzepten fanden, andere sich jedoch auf der Schulebene wiederfinden, obwohl sie auf der Landesplanungsebene nicht transportiert wurden. Was die Erwartungen betrifft, so werden weder die der Bundesplanungsebene noch die der Landesplanungsebene von den Modellschulen in ihren Konzepten erkennbar aufgegriffen. Somit bleibt unklar, ob durch die beinhalteten Vorgaben auch die entsprechenden Erwartungen erfüllt werden können bzw. ob ihre Verknüpfung von den Verantwortlichen am Standort überhaupt nachvollzogen wurde. An dieser Stelle sollte außerdem daran erinnert werden, dass bereits bei den Interviewpersonen bei ein und derselben Vorgabe unterschiedliche Erwartungen geäußert wurden. Folgerichtig bleibt umso unklarer, wie die Modellschulen diese Vorgaben interpretieren, da diese in den meisten Konzepten mit keinerlei Erwartungen verknüpft werden.

6.6 Diskussion der Ergebnisse zu den standortbezogenen Konzepten

Die folgende Zusammenfassung und Interpretation bezieht sich im Wesentlichen auf die in Kapitel 6 dargestellten Ergebnisse, greift aber auch zurück auf die Resultate aus den vorangegangenen Kapiteln bzw. Analysen, und ergänzt somit die bisher gewonnen Erkenntnisse.

Grundsätzlich ist ersichtlich, dass die niederösterreichischen Modellschulen die Vorgaben, die sie über die Landesplanungsebene in ihren standortbezogenen Konzepten zu berücksichtigen

haben, beschrieben haben. Die Art und Weise, wie die Vorgaben formuliert wurden, nämlich größtenteils fast gleich wie im Konzeptentwurf oder mit geringfügigen Ergänzungen zu diesem, lässt viel Spielraum für Interpretationen. In jedem Fall ist festzustellen, dass die Landesvorgaben von den Schulen kaum mit Leben gefüllt wurden. Sogar widersprüchliche Angaben sind in manchen standortbezogenen Konzepten ersichtlich.

Dadurch, dass die Konzepte die Vorgaben kaum mit Leben gefüllt haben, ist in den meisten Fällen nicht ersichtlich, ob die Erwartungen der Bundes- und Landesplanungsebene umgesetzt werden. Dies untermauert auch die in Kapitel 6.5 durchgeführte Analyse.

Des Weiteren kann man feststellen, dass durch den Konzeptentwurf die Schulprogramme der Einzelschulen sowohl im Herzstück, nämlich der Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich, als auch bei den pädagogischen Schwerpunktsetzungen, stark homogenisiert sind. Es entsteht der Eindruck, dass alle untersuchten Schulen mehr oder weniger die gleichen Interessen und Bedürfnisse haben, wobei, wie Kapitel 2.4.2 beschrieben, jede Schule in ihre lokale Umstände eingebettet ist, und demnach jeweils andere Bedürfnisse hat.

Durch die wenig konkret beschriebenen Maßnahmen entsteht der Eindruck, dass die Schulen keine Konzepte haben, wie man beispielsweise individualisiert, offen oder im Team unterrichtet und deshalb werden in vielen Fällen die vorformulierten Textpassagen des Modellplans bzw. des Konzeptentwurfs übernommen. Ob beispielsweise Teamteaching nicht doch so stattfindet, wie Gössinger es sich auf keinen Fall wünscht, dass nämlich ein Lehrer aufpasst, „dass nichts passiert und der andere unterrichtet“ (G:S.5 Z6f, vgl. auch Kapitel 5.4) geht aus den Konzepten nicht hervor.

Wie beim „individualisierenden Lernen forcieren“ und bei der „Neustrukturierung der schulischen Lernzeiten vorsehen“ gezeigt wurde, entstehen sogar Widersprüche innerhalb der standortbezogenen Konzepten (vgl. Kapitel 6.4).

Dieses Fehlen von pädagogischen Konzepten kann man aber nicht den Lehrkräften vorzuwerfen, denn wie schon unter anderem Specht im Interview zum Ausdruck bringt (vgl. Kapitel 5.5), sind die Lehrkräfte es gewohnt die Schülerschaft zu homogenisieren. Individualisierung und Differenzierung könne nur durch „sehr, sehr intensive [...] Begleitungs- und Unterstützungsmaßnahmen, Fortbildungsmaßnahmen usw.“ (Sp:S.2 Z12f) funktionieren.

Wimmer äußert im Interview seine Erwartung an die NÖMS, nämlich „den Fokus auf den einzelnen Schüler vermehrt zu legen, also Individualisieren, Personalisierung, Blick, was braucht der einzelne Schüler von uns? Welches Lerntempo braucht er, welche Intensität der Bildungsangebote braucht er, [...] welche Lern- und Übungsstrukturen braucht er“ (W:S.1 Z13-16).

Dass der Fokus auf den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin gelegt wird, kommt in den standortbezogenen Konzepten kaum heraus. Die Sicht der Kinder wird kaum beschrieben oder wie man herausfinden kann, was das einzelne Kind braucht. Schulische Maßnahmen, ohne konkrete Aussagen, wie man individualisiert unterrichtet, stehen in den standortbezogenen Konzepten im Vordergrund (vgl. auch Kapitel 6.5).

Generell ist festzustellen, dass weder die Bundeserwartungen noch die Erwartungen der Interviewpersonen in den standortbezogenen Konzepten systematisch, außer in Form von Phrasen, d.h. in Form von vom Konzeptentwurf übernommen Textpassagen, auffindbar sind. Des Weiteren scheinen Vorgaben und Erwartungen, die auf Bundesebene an die Öffentlichkeit transportiert werden, nicht in den Schulprogrammen erkennbar auf. Somit gingen sowohl Vorgaben als auch Erwartungen auf dem Weg von Bund über Land bis zu den Modellschulen verloren.

Dies trifft vor allem auf die Erwartungen zu, denn in den standortbezogenen Konzepten scheinen lediglich die Vorgaben systematisch auf (vgl. Kapitel 6.5). Die standortbezogenen Konzepte lassen somit offen, wie die Lehrpersonen auf der Umsetzungsebene die Vorgaben verstehen und ob die Lehrkräfte die Erwartungen der Makro- und Mesoebene teilen.

7 Didaktische Verortung der Erwartungen und Vorgaben an die Neue Mittelschule bzw. Niederösterreichische Mittelschule

Bisher fand die Teilnahme am Schulversuch zur NMS auf Bundesebene auf freiwilliger Basis statt. Solange diese Freiwilligkeit gegeben war, war im Sinne des Kontexts, der im Mehrebenensystem des Bildungswesens berücksichtigt bzw. geschaffen werden muss, zumindest eine wesentliche Voraussetzung gegeben, um mehr oder weniger erwartungskonformes Handeln (vgl. Kapitel 2.4.3) zu ermöglichen. Da aber ab Herbst 2012 die NMS sukzessive ins Regelschulwesen übernommen wird, wird diese Freiwilligkeit in Zukunft nicht mehr gegeben sein. Umso entscheidender für die NMS – und damit für die Zukunft des österreichischen Schulwesens – wird sein, wie die Vorgaben und Erwartungen auf Bundes- und Landesebene zueinander stehen.

Die bisherigen Kapitel 3 bis 6 haben sich eingehend mit den Vorgaben, Erwartungen und deren Verknüpfung sowie mit ihrer Weitergabe, Transformation und Rekontextualisierung von der Bundes- über die Landesebene bis hin zum Schulstandort beschäftigt. Es konnte gezeigt werden, dass einerseits die an die Schulen weitergegebenen Vorgaben fast vollständig in den Schulprogrammen berücksichtigt wurden, jedoch andererseits die mit den Vorgaben verknüpften Erwartungen der Bundes- und Landesebene nicht aufscheinen. Um aber auch beurteilen zu können, wie die Vorgaben und Erwartungen auf den unterschiedlichen Ebenen zueinander stehen, bedarf es eines Instruments, das diese anhand ihrer didaktischen Orientierung erklärt und klassifiziert (vgl. Künzli 1998, S.35).

Für diesen systematischen Vergleich eignet sich wie bereits gezeigt die Strukturierungshilfe des Didaktischen Dreiecks (vgl. Kapitel 2.6). Mit diesem lassen sich Vorgaben und Erwartungen an die NMS bzw. NÖMS im Spannungsfeld zwischen Lehrpersonen, Lernenden und Inhalt situieren und etwaige Diskrepanzen aufzeigen.

Auf der L-S-Ebene oder Interaktions-Achse liegen die Sozialformen und Lernformen der unterrichtlichen Interaktion. Die L-I-Ebene oder Darstellungs-Achse umfasst die Inhalte, die die Lehrperson im Unterricht anbietet. Auf der S-I-Ebene oder Erfahrungs-Achse lässt sich Lernerfahrung bzw. die Erfahrung der Inhalte der Schüler und Schülerinnen einordnen. Auf der S-I-Ebene wird bei den Lernenden der Inhalt zum Gehalt (vgl. Künzli 1998, S.39 und Kapitel 2.6).

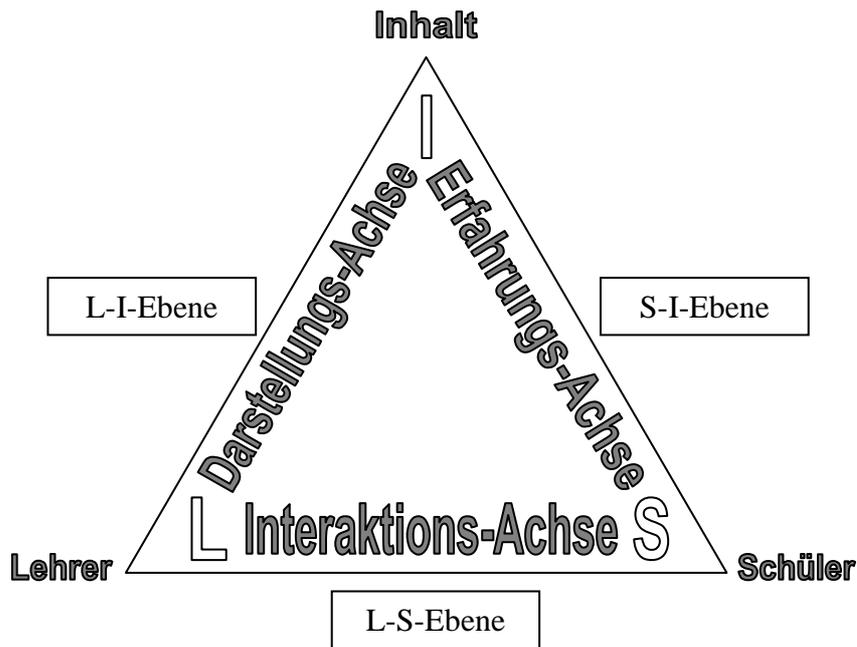


Abbildung 21: Didaktisches Dreieck nach Künzli (1998)²⁴

In der Systematisierung zeigen sich zweierlei unterschiedliche Arten von Problemfällen: (1) Wenn eine Vorgabe oder Erwartung keine Realisierungsebene hat und sich weder der Interaktions-Achse, der Darstellungs-Achse, noch der Erfahrungs-Achse zuordnen lässt, hat sie keinen didaktischen Ort. Es ist daher auch keine klare Verantwortlichkeit gegeben bzw. erkennbar, wie z.B. bei der mit der Aussage „Die Neue Mittelschule ist eine Leistungsschule!“ (BMUKK 2011a) verknüpften Erwartung. Weil also weder die Lehrperson einen bestimmten Inhalt anbieten soll, noch eine Interaktion zwischen Lehrperson und Lernendem initiiert werden soll, noch ein Inhalt zum Gehalt (bzw. überprüft) werden soll, hat die Erwartung keinen Adressaten. (2) Auch kann in manchen Fällen nur ausgeschlossen werden, dass eine Vorgabe oder Erwartung auf einer bestimmten Achse liegt, was eine mögliche Zuordnung zu den beiden übrigen Achsen offen lässt. Wie z.B. bei der Vorgabe „Projektorientierter Unterricht“ musste in solchen Fällen nachvollziehbar eine Zuordnung bestimmt werden, die dem Kontext des jeweiligen Dokumentes am nächsten entspricht, hier also der L-S-Ebene. In jedem Fall ist sie aber einer der Achsen zuzuordnen, die mit der Lehrperson in Verbindung steht.

²⁴ Aus darstellungstechnischen Gründen wird in dieser Abbildung nur die männliche Form bei den unteren Ecken des Dreiecks verwendet, selbstverständlich sind mit dem generischen Maskulinum auch Lehrerinnen und Schülerinnen gemeint. Dies gilt auch für die nachfolgenden Abbildungen des Didaktischen Dreiecks.

Im folgenden Kapitel 7.1 werden die Erwartungen auf Bundesplanungsebene an die NMS anhand des Didaktischen Dreiecks verortet. In Kapitel 7.2 werden die Erwartungen der Interviewpersonen an die NMS bzw. NÖMS den Achsen des Didaktischen Dreiecks zugeordnet. Da alle interviewten Experten mit einer Ausnahme auf der Mesoebene agieren, können ihre Erwartungen als stellvertretend für die Landesplanungsebene gelten. Diese Verortungen am didaktischen Dreieck sollen deutlich machen, welche Art von Erwartung an diese neue Schulform in didaktischer Hinsicht gestellt werden. Die Schwierigkeit hierbei ist, dass viele dieser Erwartungen an keine präzisen und/oder messbaren Ziele geknüpft sind. Deshalb kann man nicht immer feststellen, ob man dem angestrebten Ziel näher oder ferner ist.

Kapitel 7.3 ist darum bemüht, die Vorgaben durch den Konzeptentwurf der Landesplanungsebene, die die Schulen zu berücksichtigen hatten und denen sie im Großen und Ganzen auch folgten (vgl. Kapitel 6.6), im Didaktischen Dreieck zu verorten. Hierfür werden jene Vorgaben herangezogen, die sowohl die standortbezogene Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich als Herzstück des Schulprogrammes (vgl. Kapitel 4.2.2), als auch die pädagogischen Schwerpunktsetzungen (vgl. Kapitel 4.2.3) betreffen. Die Vorgaben des Bundes wurden dabei nicht mit einbezogen, weil das Land diese konkretisiert und nur die bereits rekontextualisierten Vorgaben an die Schulen weitergibt (vgl. Kapitel 4.4).

Diese Verortung von Erwartungen und Vorgaben soll zeigen, wie Bund und Land sich erhoffen, die *erwarteten* Effekte durch die *vorgegebenen* Änderungen zu erreichen.

7.1 Didaktische Verortung der Erwartungen auf Bundesplanungsebene

Die Bundesplanungsebene hat eine Vielzahl an Erwartungen formuliert, die mit den Vorgaben verknüpft sind. Die im Kapitel 3.4 herausgearbeiteten Erwartungen werden in Folge am Didaktischen Dreieck verortet.

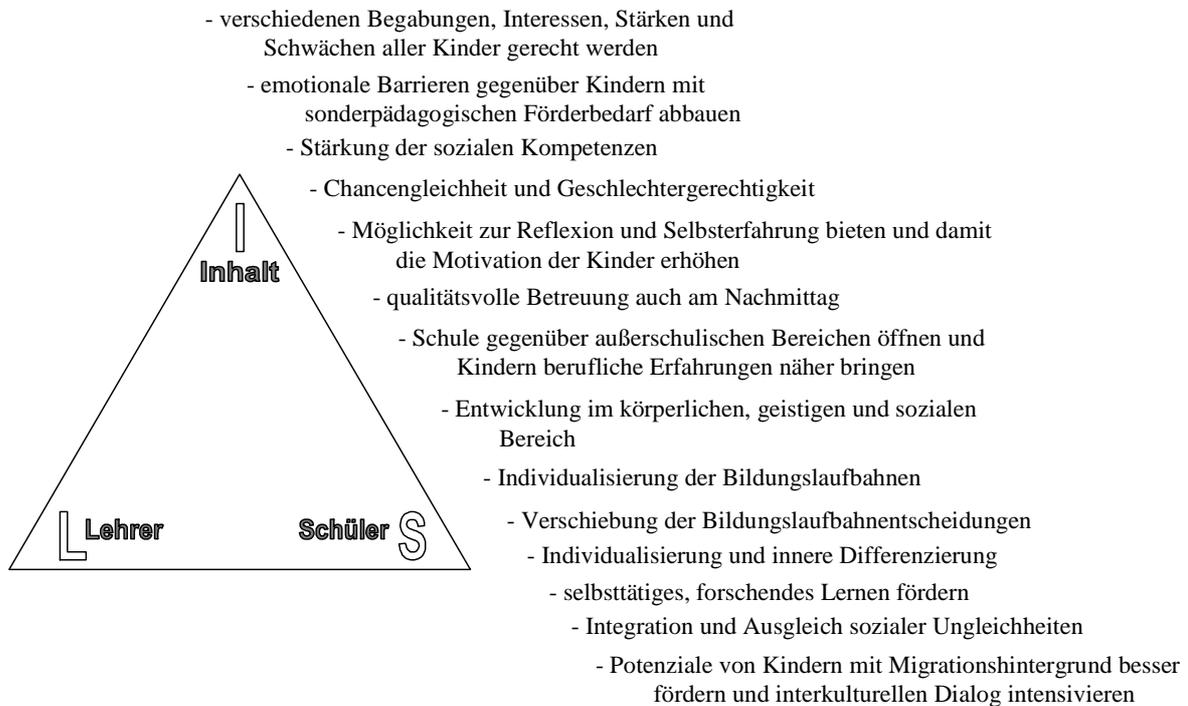


Abbildung 22: Verortung der Erwartungen der Bundesplanungsebene am Didaktischen Dreieck

Die oben aufgelisteten Erwartungen der Bundesplanungsebene an die NMS sind am ehesten auf der S-I-Ebene einzuordnen. Am „ehesten“ deshalb, weil diese Erwartungen nahezu inhaltsfrei und somit auf der S-I-Ebene unspezifisch formuliert sind. Dennoch ist ersichtlich, dass mit dieser neuen Schulform die Erfahrungs-Achse verändert werden soll.

7.2 Didaktische Verortung der Erwartungen der interviewten Experten

In Folge werden die von den Experten in den Interviews geäußerten Erwartungen an die NMS bzw. NÖMS (vgl. Kapitel 5.4-5.10) den Achsen des Didaktischen Dreiecks zugeordnet um schematisch darzustellen, wo sich diese Erwartungen einordnen lassen.

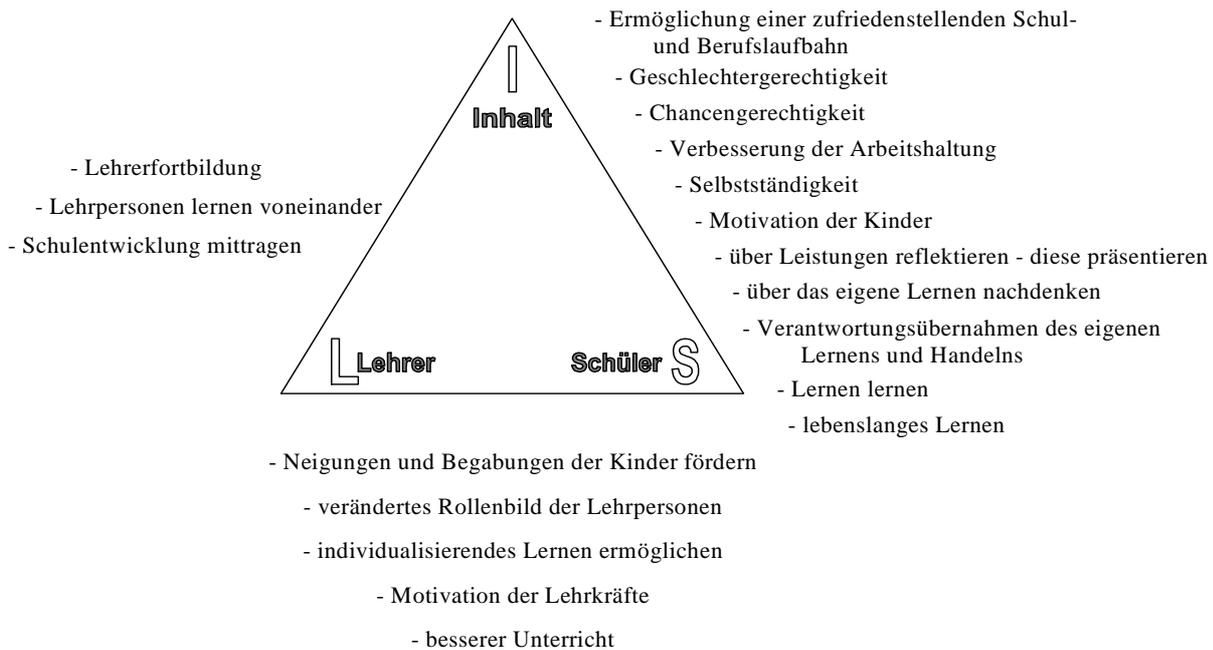


Abbildung 23: Verortung der Erwartungen der interviewten Experten am Didaktischen Dreieck

Auch hier lassen sich die meisten Erwartungen am ehesten auf der S-I-Ebene, also der Erfahrungs-Achse, einordnen. Es befinden sich allerdings auch einige Erwartungen auf den Achsen, die von der Lehrperson ausgehen, wie aus der obigen Abbildung ersichtlich.

Folgendes ist zu der S-I-Ebene festzustellen: Wie bereits bei den Erwartungen der Bundesplanungsebene (vgl. Kapitel 7.1) und auch bereits in Kapitel 5.11 angedeutet, situieren die Interviewpersonen ihre Erwartungen auf der S-I-Ebene ebenso kaum sichtbar in Bezug auf den Inhalt. Insofern sind diese Erwartungen, die sich auf die Erfahrungs-Achse beziehen, unspezifisch formuliert. Aber auch die Experten erwarten sich auf dieser Achse die meisten positive Effekte, die mit der NMS bzw. NÖMS einhergehen sollen.

Einige Erwartungen der Experten beziehen sich auf die L-S-Ebene und damit auf die Interaktion von Lehrpersonen und Schüler bzw. Schülerinnen. Eine geringe Zahl von Erwartungen lässt sich der L-I-Ebene zuordnen, weil sie die Lernenden nicht direkt betreffen.

Wieder andere Erwartungen, die auch von den Interviewpersonen geäußert wurden, haben keinen didaktischen Ort, d.h. sie beziehen sich weder auf die Lehrkräfte, noch den Inhalt, noch die Schüler bzw. Schülerinnen und somit auf keine der Achsen des Didaktischen Dreiecks.

Diese sind:

- mehr Leistung/Bildung
- Schule in Lernort umgestalten (Haus des Lernens)
- Öffnung der Schule und der Schullandschaft

Es ist also festzustellen, dass durchaus viele Erwartungen der Interviewpersonen am ehesten auf der S-I-Ebene einzuordnen sind, etliche jedoch auch auf der L-S-Ebene und einige auch auf der L-I-Ebene.

7.3 Didaktische Verortung der Vorgaben an die Niederösterreichische Mittelschule

Die konkreten Vorgaben, die im Rahmen des Modellplans NÖ und des Konzeptentwurfs für die geplanten Umsetzungen der NÖMS gemacht wurden, entsprechen weitgehend den standortbezogenen Konzepten (vgl. Kapitel 6.6). Auch diese Vorgaben, nämlich jene, die im Rahmen der standortbezogenen Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich und der pädagogischen Schwerpunktsetzungen gemacht wurden, lassen sich am Didaktischen Dreieck verorten:

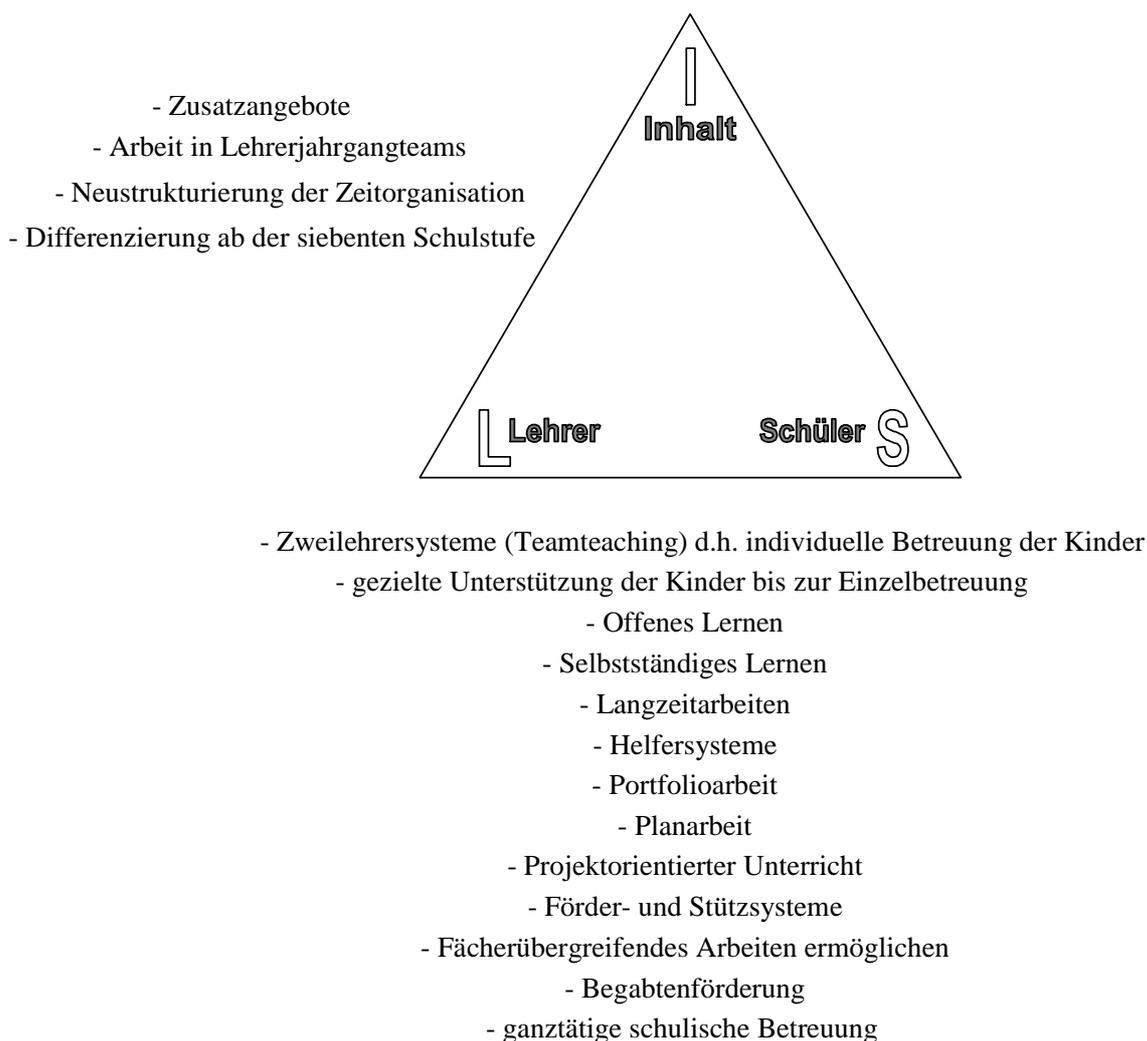


Abbildung 24: Verortung der Vorgaben an die niederösterreichischen Mittelschule am
Didaktischen Dreieck

Wie in der obigen Abbildung ersichtlich befinden sich die meisten Vorgaben an die NÖMS auf der L-S-Ebene.

Ebenfalls ist aus der obigen Abbildung 24 ersichtlich, dass sich alle Vorgaben an die NÖMS auf jenen Achsen befinden, die von der Lehrperson ausgehen.

Es ist also festzustellen, dass sich die meisten Vorgaben, die den Schulen für ihre standortbezogenen Konzepte gemacht wurden und die diese auch weitgehend berücksichtigt haben, auf der L-S-Ebene befinden und einige wenige auf der L-I-Ebene zu verorten sind. Das Fehlen der Vorgaben auf der S-I-Ebene fällt besonders auf.

7.4 Resümee der didaktischen Verortung der Erwartungen und Vorgaben

Wie anhand der Verortung der Erwartungen auf Bundes- und Landesebene ersichtlich, beziehen sich sehr viele Erwartungen auf die S-I-Ebene. Diese beschriebenen Erwartungen streben offenbar eine Veränderung bzw. Verbesserung in Bereichen an, durch die bei den Lernenden Inhalt zum Gehalt werden soll. Eine derartige Überprüfung, ob dies auch der Fall ist, findet durch eine Schüler- bzw. Schülerinnenleistungsmessung in Form der Bildungsstandards statt.

Ganz im Gegensatz dazu sind die am Didaktischen Dreieck verorteten Vorgaben, die von der Bundesplanungsebene über die Landesplanungsebene letztlich zu den Schulen gelangt sind, auf der den gegenüberliegenden Achsen des Didaktischen Dreiecks einzuordnen, nämlich auf der L-S-Ebene und der L-I-Ebene. Vorgaben auf der S-I-Ebene finden sich hingegen keine, wie in Abbildung 24 dargestellt.

Es ist ersichtlich, dass die (Bundes- und Landes-) Erwartungen und die Vorgaben (an die Standorte) nicht am gleichen didaktischen Ort sind. Durch die Vorgaben wird die S-I-Ebene, auf der die Erwartungen zu verorten sind, nicht systematisch erreicht. Je konkreter es also im Top-down-Prozess vom Bund über Land hin zu den Standorten wird, desto konkreter in Form von unterrichtlichen Arbeitsformaten beziehen sich die Vorgaben der analysierten Dokumente auf die beiden Achsen, die von der Lehrperson ausgehen, also die Interaktions- und Darstellungs-Achse. Damit geht die Hoffnung einher, dass die *vorgegebenen* Änderungen auf diesen beiden Achsen die *erwarteten* Effekte auf der Erfahrungs-Achse herbeiführen könnten. Da jedoch an keiner Stelle, weder auf Bundes- noch auf Landesplanungsebene beschrieben ist, warum die Vorgabe A zur Erwartung B führen soll oder wie genau dies bei einem je unterschiedlichen lokalen Schulumfeld möglich ist, klaffen in letzter Instanz (Bundes-) Erwartungen und (Standort-) Vorgaben so deutlich auseinander.

Auf der anderen Seite ist festzustellen, dass die unteren Ebenen im Schulsystem zunehmend die Erwartungen „fallen lassen“, d.h. Vorgaben in den Vordergrund stellen, aber deren Verknüpfung mit bestimmten Erwartungen auflösen oder vage gestalten. Es entsteht der Eindruck, dass die Schulen sich noch eher dem *Management of Placement* zugehörig fühlen und wie gewohnt die Erfüllung der Vorgaben in den Vordergrund stellen (vgl. Kapitel 2.1). Vielleicht wollen oder können sie die Verantwortung für die an sie gestellten Erwartungen gar nicht übernehmen, weil diese von Bund und Land so unspezifisch formuliert sind.

Dennoch müssen Standorte im Sinne von Accountability den übergeordneten Ebenen Rechenschaft ablegen, denn die Verantwortung, sowohl die Vorgaben als auch die Erwartungen zu erfüllen, haben sie in Form des administrativ verordneten Schulprogrammes übernommen oder übernehmen müssen (vgl. Kapitel 2.3) – sonst hätten sie nicht am Schulversuch teilnehmen dürfen (vgl. Kapitel 3.3.1).

Des Weiteren ist ersichtlich, dass den Schulen jegliche Methodenfreiheit genommen wurde, denn die L-S-Ebene, also dort wo der eigentliche Unterricht stattfindet, steht im Zentrum der (Bundes- und Landes-) Vorgaben. Von außerhalb der Schule, also auf übergeordneten Ebenen des Bildungswesens, wird geregelt, was im Unterricht geändert werden soll. Somit bedienen sich sowohl Makro- als auch die Mesoebene nicht ihrer ebenenspezifischen Werkzeuge, sondern der eigentlich der Umsetzungsebene zugehörigen Werkzeuge der Methodik und Didaktik (vgl. Kapitel 2.4.1). Als Auftraggeber (im Sinne des Auftragshandelns) verhalten sich Makro- und Mesoebene dabei in etwa wie ein Autofahrer, der einem zertifizierten Mechaniker Werkzeuge in die Hand legt und sich davon eine vage umschriebene Reparatur bzw. Verbesserung des Wagens erwartet, ohne sich mit der Materie auszukennen. Wie die Analyse anhand des Didaktischen Dreiecks zeigt, haben sich die Verantwortlichen auf der Ebene der standortbezogenen Konzepte (Umsetzungsebene) weitgehend von den Erwartungen der Bundesebene „befreit“, da sie diese innerhalb der Konzepte nicht darstellen. Trotzdem bleiben die Erwartungen auf den übergeordneten Ebenen freilich bestehen.

8 Schlussfolgerungen

Die vorliegende Diplomarbeit beleuchtet wesentliche Steuerungs- bzw. Planungsprozesse im hierarchisch organisierten Mehrebenensystem des österreichischen Schulwesens, die im Zuge der Einführung der NMS zum Tragen kamen. Diese neue Schulform für die Sekundarstufe I ist seit dem Schuljahr 2008/09 im Schulversuch und soll ab dem Schuljahr 2012/13 schrittweise ins Regelschulwesen übernommen werden und die Hauptschule ersetzen.

Damit, laut FEND (2008), in Mehrebenensystemen die relevanten Akteure erwartungskonform handeln können, sind nicht nur klare Strukturen, Prozesse und Verantwortlichkeiten notwendig, sondern auch, dass bei Top-down-Prozessen, also bei der Steuerung „von oben“, ein geeigneter Handlungskontext für die Akteure auf den unteren Ebenen geschaffen wird. Dabei ist nicht nur grundsätzlich zu bedenken, dass auf den unterschiedlichen Ebenen jeweils andere Werkzeuge zu Verfügung stehen, sondern auch, dass es sich bei dieser Art der Steuerung nicht um einen Produktionsprozess handelt, bei dem A automatisch B ergibt, sondern Menschen auf Menschen einwirken. Bei der Steuerung in einem Mehrebenensystem kommt demnach nicht alles, was von der obersten Ebene vorgegeben wird, unverfälscht auf den unteren Ebenen an – obwohl es einem Auftragshandeln entspricht (vgl. Kapitel 2).

In Anlehnung an FEND (2008) und unter Einbezug der Besonderheiten in der Planung der Schulversuche zur NMS wurde in dieser Arbeit die Bundesplanungsebene als Makroebene verstanden. Von dieser Ebene gehen alle Vorgaben aus und sie steuert das Verhalten auf den darunterliegenden Ebenen. Die Landesplanungsebene wurde als Mesoebene definiert, die im Sinne des Auftragshandelns die „Details der Umsetzung“ zu planen hat und somit die Bundesvorgaben präzisieren muss. Die Einzelschulen mit ihren Lehrpersonen und Schülern bzw. Schülerinnen wurden als Umsetzungsebene gefasst. Auf dieser Ebene wird das Schulprogramm erstellt, das die „Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern“ sowie „Interessen der Lehrenden“ widerspiegeln sollte (vgl. BMUKK 2012c, S.18) und an dessen Umsetzung sich der Unterricht orientiert (vgl. Kapitel 2).

Akteure auf den unterschiedlichen hierarchischen Ebenen des Schulwesens handeln in einem jeweils grundverschiedenen Referenzrahmen, denn Wahrnehmungen, Interessen und Perspektiven sind jeweils andere. Das Handeln der Akteure auf der Makroebene (Bund) wird beispielsweise durch Kosten sowie gesellschafts- und bildungspolitische Relevanz bestimmt, aber ebenso dadurch, welche politischen Folgen eine Handlung mit sich bringt. Die Akteure

auf der Umsetzungsebene (Lehrpersonen und Schüler bzw. Schülerinnen) handeln in einem abermals grundverschiedenen Referenzrahmen, geprägt beispielsweise von den Eigenheiten einer Schulklasse oder dem Leistungsdruck. In derartig unterschiedlichen Referenzrahmen kommt es bei Auftragshandlungen, wie bei einer Schulreform, unweigerlich zur Rekontextualisierung, denn weder Vorgaben noch Erwartungen der Bildungspolitik können ungebrochen auf der Umsetzungsebene ankommen. Unter diesen Voraussetzungen ist die laut FEND (2008) beste Möglichkeit, erwartungskonformes Handeln zu initiieren, „die rationale und selbstverantwortliche Rekontextualisierung ihrer Absichten durch die ausführenden und rezipierenden Akteure“ (Fend 2008, S.29) mit einzubeziehen (vgl. Kapitel 2).

Wie die Vorgaben aber auch Erwartungen vom Bund über Land (am Beispiel von Niederösterreich) bis hin zur Schulebene weitergereicht wurden und welchen Transformationen - im Sinn der Rekontextualisierung - durch die am Schulsystem beteiligten Akteure diese Vorgaben und Erwartungen dabei unterliegen, wurde in der vorliegenden Arbeit beschrieben.

Gegenwärtig kommt es in vielen Bereichen des öffentlichen Sektors zu einer schrittweisen Umstellung von der Vorgangsweise der „Verortung“, einem „management of placement“, hin zu einer „Vermessung“, einem „management of expectations“ (Hopmann 2006). Während beim *Management of Placement* von Schulen lediglich die Erfüllung von Vorgaben gefordert wurde, wobei die Methodenwahl der Lehrperson freigestellt war, beziehen sich beim *Management of Expectations* die Vorgaben auch auf die konkreten Maßnahmen und was damit erreicht werden soll. Die Leistungsfähigkeit bzw. Qualität und Effektivität des Schulwesens wird von der Öffentlichkeit zunehmend hinterfragt, es wird Rechenschaftspflicht für sie eingefordert. Im Zuge dieser Umstellung kommt es, laut Hopmann (2006) zu einer „folgenreichen Entkopplung“, denn die Institution Schule und die mit ihr verbundenen Professionellen verlieren ihre steuernde Kraft (vgl. Kapitel 2).

Inmitten dieses allgemeinen Trends finden an Österreichs Schulen seit vier Jahren Schulversuche zur NMS statt, bei denen Länder (in Form der durch die Landesschulräte beantragten Modellpläne) und Schulen (in Form der Schulprogramme) Entwicklungsarbeit leisten sollen. Ab Herbst 2012 wird die NMS ins Regelschulwesen überführt, d.h. alle HS werden schrittweise in NMS umgewandelt, ohne dass es bislang eine abschließende Evaluation der gegebenen Erfolge oder Misserfolge dieser neuen Schulform gegeben hätte. Die NMS als Reform der Sekundarstufe I wird – nicht zuletzt in der Öffentlichkeit, wohl aber

auch in der Politik und von Experten –mit großen Erwartungen verbunden. Den Erkenntnissen FENDS (2008) entsprechend handelt es sich dabei um Prozesse in einem Mehrebenensystem mit den oben beschriebenen divergierenden Referenzrahmen, in dem Rekontextualisierung auf jeder Ebene berücksichtigt und mit eingeplant werden müsste.

Konkret lassen sich die Top-down-Prozesse für die Entstehung der NMS wie folgt beschreiben: Der Bund regelt mittels Schulorganisationsgesetz grundsätzlich die Etablierung von Schulversuchen, insbesondere die Zuständigkeiten. Die gesetzliche Grundlage für die Modellversuche zur NMS regelt der Schulversuchsparagraph 7a.: Der zuständige Bundesminister kann aufgrund eines Antrages der jeweiligen Landesschulräte Modellpläne erlassen, die die „Details der Umsetzung“ regeln. Interessierte Schulen müssen entsprechend den festgelegten Approbationskriterien eine Rahmenplanung (Schulprogramm) erstellen und diese ebenfalls über das jeweilige Land zum Bund einreichen. Inhaltlich gibt der Bund den Landesschulräten aber weiters Minimalvoraussetzungen und Entwicklungsfelder vor, aus letzteren diese auswählen können. Diese ausgewählten Vorgaben werden dann an die Schulen weitergereicht. Im Wesentlichen handelt es sich dabei nur um Vorgaben struktureller und pädagogischer Natur. Die Schulen nehmen ihrerseits grundsätzlich freiwillig und auf eigene Initiative am Modellversuch teil (vgl. Kapitel 3).

Wie die gegenwärtige Studie am Beispiel des Bundesland Niederösterreich gezeigt hat, sah die Praxis jedoch anders aus, als der Gesetzestext vermuten ließe. Zum einen, weil das Bundesministerium neben den drei prominenten Erwartungen an die NMS, die schon im Gesetzestext enthalten sind, weitere diffuse Erwartungen formulierte und durch eine Reihe von Dokumenten kommunizierte (vgl. Kapitel 3); zum anderen, weil der Landesschulrat NÖ im Modellplan NÖ bereits sehr konkrete Maßnahmen formulierte und zusätzlich über den Konzeptentwurf auch noch eine Art Vorlage für die Schulprogramme (standortbezogenen Konzepte) den Schulen vorgab (vgl. Kapitel 4). Da die meisten Schulen der niederösterreichischen Generation II diese Vorlage übernahmen, kommt das Herzstück der eigenen standortbezogenen Entwicklungsarbeit dabei zu kurz, wie die quantitativ-orientierte Inhaltsanalyse zeigte (vgl. Kapitel 6). Vor allem dadurch, dass von Bund über Land den Schulen das WIE in Form von strukturellen und pädagogischen Maßnahmen vorgegeben wurde. Das Herzstück der schuleigenen Schulprogramme wurde bereits durch den Modellplan NÖ vorgegeben. Somit hat das Land in Erfüllung seines vom Bund erteilten Auftrages vorab entschieden, was jede Schule in ihrem jeweils eigenen lokalen Umfeld braucht. Im Grunde

kann man daher nicht mehr von einem Schulprogramm im eigentlichen Sinn sprechen und auch nicht von Schulautonomie, denn alles wurde den Schulen von außen (d.h. von der Makro- und Mesoebene) vorgegeben.

Die zwecks Konkretisierung der Erwartungen und in Ergänzung zur Dokumentenanalyse durchgeführten Experteninterviews mit wesentlichen Akteuren auf Bundes- und Landesebene zeigten, dass mit den an die NMS bzw. NÖMS vorgegebenen Vorgaben zahlreiche Erwartungen verknüpft sind. Es zeigte sich aber auch deutlich, dass die unterschiedlichen Akteure jeweils andere Erwartungen an die gleichen Vorgaben haben (vgl. Kapitel 5). Wie in einem Mehrebenensystem zu erwarten, agieren und rekontextualisieren sie in unterschiedlichen Referenzrahmen, geprägt von unterschiedlichen Wahrnehmungen, Zielsetzungen und Prioritäten (vgl. Kapitel 2).

Die Analyse, der für den oben geschilderten Steuerungsprozess relevanten Dokumente zur Einführung der NÖMS, zeigte allerdings nicht nur, welche Erwartungen und Vorgaben jeweils auf den beteiligten Ebenen formuliert und weitergegeben bzw. von der übergeordneten Ebene übernommen oder transformiert wurden - sondern auch die problematische Verknüpfung von Vorgaben mit Erwartungen. Während die Bundesebene zahlreiche diffuse Erwartungen formuliert, gibt sie gleichzeitig keine klaren Ziele vor, die für die untergeordneten Ebenen, insbesondere die Umsetzungsebene, auch überprüfbar wären. Die Bundesplanungsebene verknüpft diese Erwartungen allerdings bereits mit konkreten Vorgaben im Sinne von Maßnahmen, sodass an das von FEND (2008) kritisierte Vorgehen erinnert werden muss, dass nicht wie bei einem Automatismus davon ausgegangen werden kann, dass die Vorgabe A zu der Erwartung B führt.

Dass dieser Automatismus bei komplexen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Erwartungen, wie der Individualisierung von Bildungslaufbahnen oder der Verbreiterung der Bildungsbasis, kaum vorstellbar ist, zeigt sich schon daran, dass von Seiten des Bundesministeriums nicht klar dargelegt wird, warum die Schulen die Vorgabe A umsetzen sollen. Gleichzeitig wird die damit verknüpfte Erwartung B offenbar nicht, oder nur unzureichend, bis an die Schulen transportiert. Während Bundes- und Landesplanungsebene also zum Teil bereits ein *Management of Expectations* betreiben, sind die Schulstandorte offenbar noch deutlich dem *Management of Placement* verpflichtet – speziell das Zur-Verfügung-Stellen eines Konzeptentwurfs und die dankbare Annahme durch die Schulen ist als Zeichen hierfür zu werten. Die auf den Konzeptentwurf der Mesoebene zurückgehenden

standortbezogenen Konzepte beinhalten im Grunde nur mehr die maßnahmenbezogenen Vorgaben, entkoppelt von den Erwartungen (vgl. Kapitel 6). Es ist daher für die Akteure auf den untergeordneten Ebenen auch kaum nachvollziehbar, es mangelt an der eigentlich notwendigen Berücksichtigung der rationalen und selbstverantwortlichen Rekontextualisierung der Erwartungen durch die ausführenden Akteure (vgl. Fend 2008, S.29). Anstatt einer standortorientierten Arbeit in Richtung von Erwartungen, bei der die Kompetenzen und das Wissen der jeweiligen Schule um die lokalen Bedürfnisse als Ressourcen genutzt werden, wird so die Umsetzung der Vorgaben, mit denen Bund und in Folge Land bereits den Einsatz der ebenenspezifischen Werkzeuge der Schulen vorgeben, zur Befehlsausführung. Hier scheint die Praxis der Top-down-Steuerung dem (ebenfalls vom Bund formulierten) Ideal der Schulprogrammarbeit zuwiderzulaufen. Denn die Schule selbst darf in ihrem Schulprogramm nicht die „Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern“ sowie „Interessen der Lehrenden“ widerspiegeln (vgl. BMUKK 2012c, S.18) bzw. nur insofern, als diese den von oben gemachten Vorgaben entsprechen. Denn die meisten Bundes- und Landesvorgaben betreffend, wie gezeigt, die Interaktion der Lehrenden und Lernenden. (vgl. Kapitel 7.3) Somit kommt es zu der von HOPMANN (2006) konstatierten „folgenreichen Entkopplung“, denn die Institution Schule und die mit ihr verbundenen Lehrpersonen verlieren tatsächlich ihre steuernde Kraft.

Die Landesebene kam in Form des Modellplans NÖ ihren gesetzlich festgelegten Aufgaben für die Etablierung von Modellversuchen nach und regelte weitere Details für die Umsetzung. Der auch als „Hilfestellungen [...] in der Formulierung der Modellbeschreibungen“ (G: S.7 Z3f) bezeichnete Konzeptentwurf – so sehr diesem im Top-down-Prozess eine Schlüsselrolle zukommt – hat hier eine nicht restlos klärbare Stellung: Er ist einerseits kein formell vorgesehenes Instrument, war aber für die Einreichung der Schulprogramme von maßgeblicher Bedeutung. Das Land NÖ hat somit seinen gesetzlichen Auftrag zur gemeinsamen Entwicklung standortbezogener Konzepte u.a. in Form des Konzeptentwurfes wahrgenommen. Bei besagtem Konzeptentwurf handelt es sich im Grunde um eine Vorlage, die über weite Strecken ausformulierte Textpassagen enthält, die dem Modellplan NÖ entsprechen, sowie Handlungsanweisungen dafür, wie bestimmte Punkte zu ergänzen waren und welche auf keinen Fall abgeändert werden dürfen um den Status Modellschule zu erhalten (vgl. Kapitel 4). Die Schulen folgten dieser Vorgabe größtenteils so weit, dass sie Textpassagen wortgleich oder zumindest inhaltlich übernahmen. Nur wenige Schulen arbeiteten eigene Schwerpunkte heraus und erfüllten damit das Ziel standortbezogener

Entwicklungsarbeit. Schon auf der Landesebene waren die Erwartungen der Bundesebene deutlich anders und Vorgaben an die Schulen wurden zunehmend präzisiert. Auf der Schulebene zeigte sich, dass die Konzepte im Wesentlichen nur mehr die Vorgaben enthalten, die Erwartungen aber kaum mehr aufscheinen.

Da es sich beim Schulwesen allerdings nicht um ein beliebiges Mehrebenensystem handelt, und bei einer tiefgreifenden Schulreform nicht um einen beliebigen Prozess, wurden die Vorgaben und Erwartungen, die anhand der Dokumente und Interviews herausgearbeitet wurden, zusätzlich auf ihre didaktische Orientierung untersucht. Anhand des Didaktischen Dreiecks konnte so gezeigt werden, dass auf der Bundesebene Veränderungen bzw. Verbesserungen auf der S-I-Ebene (Erfahrungs-Achse) erwartet werden, also auf jener Achse, auf der durch den Lernprozess bei den Schülern und Schülerinnen Inhalt zu Gehalt wird. Im Gegensatz zu diesen Erwartungen liegen jedoch alle Vorgaben auf den gegenüberliegenden Seiten des Didaktischen Dreiecks. Da also von der Bundes- und Landesplanungsebene die Erwartungen kaum in Form von Vorgaben an die Modellschulen auf der S-I-Ebene konkretisiert wurden, kann jener didaktische Bereich, der den Erwartungen entsprechend durch die NMS eigentlich geändert werden sollte, nämlich die Erfahrungs-Achse, nicht systematisch erreicht werden. Es ist also fraglich, ob die Vorgaben signifikante Effekte auf der Erfahrungs-Achse haben können, wenn diese nicht im Zentrum der vom Bund vorgegebenen Maßnahmen stehen (vgl. Kapitel 7).

Die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit – ***Wie werden in den standortbezogenen Konzepten der niederösterreichischen Generation II die Vorgaben und Erwartungen der Bundes- und Landesebene umgesetzt?*** – wurde umfassend beantwortet. Es wurden die Vorgaben und Erwartungen sowie ihre Verknüpfungen identifiziert und ihre Rekontextualisierung auf den unterschiedlichen Ebenen nachgezeichnet. Es wurde weiters gezeigt, welche Prozesse im Mehrebenensystem des österreichischen Schulwesens dafür verantwortlich sind, dass bei dieser Top-down-Reform sowohl Vorgaben als auch Erwartungen transformiert werden bzw. verloren gehen und somit nicht davon ausgegangen werden kann, dass das „oben“ Angedachte „unten“ erwartungskonform ankommt. Denn an den Schulstandorten, wo die Reform letztlich umgesetzt wird, sind die Vorgaben weitestgehend von den Erwartungen entkoppelt und es bleibt offen, wie die Akteure auf der Umsetzungsebene die Vorgaben in der Praxis umsetzen (vgl. Kapitel 6).

Die separate Verortung einerseits der Erwartungen und andererseits der Vorgaben auf den Achsen des Didaktischen Dreiecks macht darüber hinaus deutlich, dass die (Bundes- und Landes-) Erwartungen, d.h. die Effekte, die mit der NMS erreicht werden sollen, fast ausschließlich auf die S-I-Ebene (Erfahrungs-Achse) angesiedelt sind. Im Gegensatz dazu befinden sich aber die (Bundes- und Landes-) Vorgaben an die Schulen auf den gegenüberstehenden Achsen, die alle von der Lehrperson ausgehen. Dieses Auseinanderklaffen der didaktischen Orientierung legt Zweifel nahe, ob die Vorgaben zu den vorgegebenen Erwartungen führen können (vgl. Kapitel 7).

Im Sinne von Accountability haben aber die Schulen durch ihre standortbezogenen Konzepte (Schulprogramme) die Verantwortung übernommen oder übernehmen müssen, den unzähligen Erwartungen zu entsprechen. Denn sollte letztlich nicht die Erwartung B eintreten, obwohl die Schule die Vorgabe A erfüllt hat, liegt die Verantwortung für dieses scheinbare Versagen bei der Schule. Dieser Verantwortung kann sie letztlich nicht entkommen, da sie durch ihr administrativ verordnetes Schulprogramm die Verpflichtung eingegangen ist, das mit der Umsetzung der Vorgabe A auch die Erfüllung der Erwartung B eintritt (vgl. Kapitel 2). Zur Verantwortung gezogen wird die Schule durch den Bund, der seine Bildungserwartungen u.a. in Form der zeitgleich eingeführten Bildungsstandards überprüft.

Ausblick

Trotz der drei wesentlichen Kritikpunkte, die im Zuge dieser Diplomarbeit herausgearbeitet wurden – die Unsicherheit, ob das „oben“ Angedachte „unten“ erwartungskonform ankommt, die Diskrepanzen von Erwartungen und Vorgaben am Didaktischen Dreieck und die von zentraler Stelle gemachte Annahme, dass Vorgabe A automatisch zu Erwartung B führt - sehen die interviewten Experten viele positive Ansätze in den Schulversuchen zur NMS bzw. NÖMS. Sie betonen allerdings, dass bereits die späteren Generationen III und IV andere Voraussetzungen und Motivation hatten und sie daher ihre eigenen Hoffnungen für diese weit niedriger ansetzen. Für die Übernahme der NMS ins Regelschulwesen ist mit anderen gesetzlichen Bedingungen, geringeren Ressourcen und vor allem mangelnder Freiwilligkeit und Motivation zu rechnen, was eine Verbesserung des Sekundarbereich I durch diese Schulreform fragwürdig werden lässt (vgl. Kapitel 5). Ungeachtet dieser zum Schlechten veränderten Rahmenbedingungen ist zu erwarten, dass die Rekontextualisierung im Top-down-Prozess ohne Berücksichtigung der unterschiedlichen Referenzrahmen vermutlich noch

deutlicher ausfallen wird und die anhand des didaktischen Dreiecks aufgezeigte Diskrepanz zwischen Vorgaben und Erwartungen weiterhin Schwierigkeiten bereiten wird.

Vielleicht ist es sinnvoller eine Schulreform anders zu gestalten, beispielsweise so, wie der amtsführende Präsident des Landesschulrates für Niederösterreich, Herr Hofrat Helm, es im Interview skizzierte:

„Die ganze Verwaltungsreform, wo man [...] glaubt, man soll alles beim Bund zentral verwalten, ist ja total der falsche Weg, nicht? Der Bund sollte [...] Lehrpläne vorgeben, Bildungsziele vorgeben, Standards vorgeben, Leistungsbeurteilungen vorgeben und Berechtigungen [...] hier vorgeben. Das ist wesentlich. Der operative Bereich, der organisatorische Bereich sollte in den Bildungsregionen, ob man das jetzt als Länder bezeichnet oder Bildungsregionen bezeichnet oder wie auch immer [...] oder Bezirke, das ist [...] sekundär, aber der operative Bereich müsste möglichst nahe am Schulstandort [...] erfolgen.“ (H:S.7 Z10-17)

Um einen Schritt weiter zu gehen: Nimmt man das Schlagwort der standortbezogenen Entwicklung ernst, muss man den Standorten Freiräume zur Entwicklung zugestehen, auch – oder gerade wenn – die Erwartungen auf Bundesebene formuliert werden.

Also nicht top-down sondern bottom-up.

9 Literaturverzeichnis

Fachliteratur

- Bachmann, Helmut (2009): Anmerkungen zur Komplexität der NMS-Entwicklungsarbeit. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 159. Jahrgang, S.659-668.
- Diekmann, Andreas (¹⁰2003): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt's Taschenbuchverlag.
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe; Von Kordorff, Ernst; Steinke, Ines (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Taschenbuchverlag.
- Flick, Uwe (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Taschenbuchverlag.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Heinrich, Martin (¹2007): Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hopmann, Stefan Thomas (2003): On the evaluation of curriculum reforms. In: Journal of Curriculum Studies VOL. 35, NO. 4, Taylor & Francis Ltd, S.459-478.
- Hopmann, Stefan Thomas (2006): Im Durchschnitt PISA oder alles bleibt schlechter. In: Criblez, Lucien; Gautschi, Peter; Monico Hirt, Pia; Messner, Helmut (Hrsg.) (2006): Lehrpläne und Bildungsstandards: was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Bern: Hep Verlag, S.149-169.
- Hopmann, Stefan Thomas (2007): Epilogue: No Child, No School, No State Left Behind: Comparative Research in the Age of Accountability. In: Hopmann, Stefan Thomas; Brinek, Gertrude; Retzl, Martin (Hg./Eds.) (2007): PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep What It Promises? Wien: LIT Verlag, S.363-400.

- Künzli, Rudolf (1998): The Common Frame and the Places of Didaktik. In: Gundem, Bjørg; Hopmann, Stefan (eds.) (1998): Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue. New York: Peter Lang Verlag, S.29-46.
- Mayer, Horst (2006): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München: Oldenbourg Verlag.
- Schley, Wilfried; Schratz, Michael; Hofbauer, Christoph; Westfall-Greiter, Tanja (2009): Das Konzept der NMS-Entwicklungsbegleitung als Transformationsprozess. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 159. Jahrgang, S.686-696.
- Wacker, Albrecht; Maier, Uwe; Wissinger, Jochen (Hrsg.) (2012): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen. Wiesbaden: Springer Fachmedien und VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Internetquellen

- BIFIE (2012): Evaluation der Neuen Mittelschule. Online abrufbar unter URL: <https://www.bifie.at/node/115> [Stand:2012_05_06].
- BMUKK (2011a): Modellversuche: Zeitplan, Evaluation, Kriterien. Online abrufbar unter URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/zp.xml> [Stand: 2011_11_14].
- BMUKK (2011b): Projektstruktur der Neuen Mittelschule. Online abrufbar unter URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15315/projektstruktur.pdf> [Stand: 2011_12_16].
- BMUKK (2011c): NMS-Entwicklungsbegleitung. Online abrufbar unter URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/eb.xml> [Stand: 2011_11_30].
- BMUKK (2011d): Entwicklungsbegleitung. Neue Mittelschule. Online abrufbar unter URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17584/eb.pdf> [Stand: 2011_11_30].
- BMUKK (2011e): Genehmigte Modellpläne. Online abrufbar unter URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/mp.xml> [Stand: 2011_11_28].
- BMUKK (2012a): Die Neue Mittelschule. Qualität im Lehren und Lernen. Online abrufbar unter URL: http://www.neuemittelschule.at/fileadmin/user_upload/pdfs/flyer2011.pdf [Stand: 2012_06_12].

BMUKK (2012b): Bildung schafft Zukunft. Online abrufbar unter URL:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17614/bildung_schafft_zukunft.pdf [Stand: 2012_06_12].

BMUKK (2012c): Weißbuch. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im

österreichischen Schulsystem - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Online abrufbar unter URL:

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10093/Weissbuch.pdf> [Stand: 2012_02_28].

BMUKK (2012d): Bildungsstandards. Online abrufbar unter URL:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml>
[Stand:2012_06_13].

BMUKK (2012e): Teilnahmekriterien. Wie wird eine Schule eine Neue Mittelschule? Online abrufbar unter URL:

http://www.neuemittelschule.at/die_neue_mittelschule/teilnahmekriterien.html
[Stand:2012_06_14].

BMUKK (2012f): Die Neue Mittelschule. Pädagogische Konzepte. Online abrufbar unter URL:

http://www.neuemittelschule.at/die_neue_mittelschule/paedagogische_konzepte.html
[Stand: 2012_03_03].

BMUKK (2012g): NMS-Standorte und Klassen im Überblick. Online abrufbar unter URL:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/mr.xml> [Stand: 2012_06_19].

BMUKK (2012h): Allgemeinbildende höhere Schulen. Online abrufbar unter URL:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.xml> [Stand:2012_08_01].

Hopmann et al. (2010): Arbeitsbericht Nr. 1. Ergebnisse der Vorerhebung im Schuljahr

2009/2010. Online abrufbar unter URL: <http://www.noesis-projekt.at/uploads/Arbeitsbericht-1.pdf> [Stand: 2011_11_14].

LSR für NÖ (2008): Modellplan Niederösterreich. Online abrufbar unter URL:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17576/mp_noe.pdf [Stand: 2011_11_03].

SPÖ (2012): Neue Mittelschule wird zur Regelschule. Online abrufbar unter URL:

<http://www.spoe.at/neue-mittelschule-wird-zur-regelschule.html> [Stand:2012_04_30].

Wimmer, Manfred (2012): Das niederösterreichische Schulmodell. Online abrufbar unter
URL: [http://www.noesis-projekt.at/wp-
content/uploads/2010/09/N%C3%96Mittelschule_Modellversuch.pdf](http://www.noesis-projekt.at/wp-content/uploads/2010/09/N%C3%96Mittelschule_Modellversuch.pdf) [Stand:
2012_02_10].

Anhang 1

Folgendes Datenmaterial befindet sich auf der beigelegten CD-ROM:

- Internetseiten (,die im Literaturverzeichnis als Quellen angeführt sind, im Wesentlichen offizielle Seiten des BMUKK.)
- Interviewtranskripte (die in den Interviews genannten Schulen wurden anonymisiert.)
- Wimmer, Manfred (2009): Konzeptentwurf. Standortbezogenes Konzept zum Modellversuch „Niederösterreichische Mittelschule/NÖ Schulmodell“ gemäß §7a des Schulorganisationsgesetzes
- 47 standortbezogene Konzepte der niederösterreichischen Modellschulen der Generation II

Anhang 2

Interview-Leitfaden

1. Welche Erwartungen haben Sie an die Neue Mittelschule in Niederösterreich?
2. Welche pädagogischen Schwerpunkte hat das niederösterreichische Modell der Neuen Mittelschule?
3. Inwiefern unterscheidet sich das niederösterreichische Modell der Neuen Mittelschule von den Konzepten der anderen Bundesländer?
4. Wie sehen Sie die Unterschiede bei den standortbezogenen Modellbeschreibungen der niederösterreichischen Neuen Mittelschule?
5. Wie sehen Sie das Verhältnis von Neuer Mittelschule und Gesamtschule?
6. Vielleicht kennen Sie das folgende Zitat vom amerikanischen Erziehungswissenschaftler Jerrold Zacharias: „Es ist leichter, einen Menschen auf den Mond zu schicken, als die öffentliche Schule zu reformieren.“
7. Wie haben Sie das Pilotprojekt „Neue Mittelschule“ in Niederösterreich empfunden?

Anhang 3

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gesetzliche Aufgaben der Planungsebenen bei den Schulversuchen zur Neuen Mittelschule	23
Abbildung 2: Ebenen des österreichischen Schulwesens (abgewandeltes Modell, in Anlehnung an Fend 2008, S.35).....	24
Abbildung 3: Akteure des österreichischen Schulwesens und ihre Werkzeuge (vgl. Fend 2008, S.17 und Kapitel 2.5).....	25
Abbildung 4: Didaktisches Dreieck nach Künzli (1998).....	26
Abbildung 5: Projektstruktur der Neuen Mittelschule (BMUKK 2011b).....	31
Abbildung 6: Verortung der Experten innerhalb der Projektstruktur der Neuen Mittelschule (zugrundeliegende Grafik: BMUKK 2011b)	76
Abbildung 7: Häufigkeit der Übernahme der sieben Elemente zur standortbezogenen Entwicklungsarbeit im pädagogischen Bereich	111
Abbildung 8: Wahlhäufigkeit der vorgeschlagenen Maßnahmen aus dem Konzeptentwurf. 112	
Abbildung 9: Beschreibungen des schülerzentrierten Arbeitens als wichtigen Unterrichtsgrundsatz im Vergleich zum Konzeptentwurf	113
Abbildung 10: Erweiterte Maßnahmen zum schülerzentrierten Arbeiten als wichtigen Unterrichtsgrundsatz im Vergleich zum Konzeptentwurf	114
Abbildung 11: Beschreibungen des projektorientierten Unterrichts im Vergleich zum Konzeptentwurf.....	116
Abbildung 12: Beschreibung des Angebots an Wahlmöglichkeiten und Kurssystemen im Vergleich zum Konzeptentwurf.....	118
Abbildung 13: Anzahl der beschriebenen Maßnahmen zu Förder- und Stützsyste-men.....	120
Abbildung 14: Beschreibung der Zweilehrersysteme im Vergleich zum Konzeptentwurf ...	121
Abbildung 15: Stundenanzahl für fächerübergreifendes Arbeiten	122
Abbildung 16: Umstellung auf die 45-Minuten-Stunde	123
Abbildung 17: Beschreibung der Bildung von kleinen, überschaubaren Lehrerteams im Vergleich zum Konzeptentwurf.....	125
Abbildung 18. Häufigkeit der gewählten pädagogischen Schwerpunktsetzungen.....	128
Abbildung 19: Anzahl der pädagogischen Schwerpunktsetzungen der Schulen	129
Abbildung 20: Beschreibung der gewählten pädagogischen Schwerpunktsetzungen	130
Abbildung 21: Didaktisches Dreieck nach Künzli (1998)	145

Abbildung 22: Verortung der Erwartungen der Bundesplanungsebene am Didaktischen Dreieck	147
Abbildung 23: Verortung der Erwartungen der interviewten Experten am Didaktischen Dreieck	148
Abbildung 24: Verortung der Vorgaben an die niederösterreichischen Mittelschule am Didaktischen Dreieck	150

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Vorgaben von Bund (Entwicklungsfelder) und Land (Pädagogisches Konzept der NÖMS).....	50
Tabelle 2: Gegenüberstellung der Vorgaben vom Bund (Entwicklungsfelder) und Land (standortbezogene Entwicklungsarbeit)	57
Tabelle 3: Schwerpunktsetzungen der niederösterreichischen Landesplanungsebene im Rahmen der vom Bund vorgegebenen Entwicklungsfelder (vgl. LSR für NÖ 2008, S.3f und 8)	70

Anhang 4

Lebenslauf mit Schwerpunkt auf wissenschaftliche Arbeit

Persönliche Daten

Name: Nadine Daniela Rettinger (geborene Wallner)

Geboren am: 13. Dezember 1978 in Wien

Staatsbürgerschaft: Österreich

Familienstand: verheiratet und eine Tochter

Ausbildung

1985-1989	Volksschule Steinlechnergasse 5-7 1130 Wien
1989-1991	Bundesrealgymnasium Fichtnergasse 15 1130 Wien
1991-1995	Wirtschaftskundliches Realgymnasium der Dominikanerinnen Schlossberggasse 17 1130 Wien (Schulwechsel aufgrund von Wohnortswechsel)
1995-1997	Oberstufenrealgymnasium St. Ursula Wien-Mauer Franz Asen- bauergasse 49, 1238 Wien
Juni 1997	Reifeprüfung
1997-2001	Medizinstudium in Wien
2001-2004	Pädagogische Akademie in Baden
Juni 2004	Diplomprüfung für das Lehramt an Volksschulen
Juni 2004	Zeugnis für Akademielehrgang Informatik I
Okt. 2004-Febr. 2006	Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien
März 2006-Sept. 2008	Beurlaubung vom Diplomstudium Pädagogik (häusliche Betreuung unserer Tochter)
Juli 2007	Abschluss des Fernstudiums zur Legasthietrainerin

seit Okt.2008 Fortsetzung des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Schulpädagogik und Sozialpädagogik

Berufliche Tätigkeit im pädagogischen Bereich

Sept. 2007-Aug. 2008 Stadtschulrat für Wien: vollzeitlicher Lehrdienst an einer Volksschule

seit Sept. 2008 Landesschulrat für Niederösterreich: vollzeitliche Angestellte bei der „Aktion Landeshauptstadt - Niederösterreichs Schuljugend lernt ihre Landeshauptstadt kennen“

Dez. 2010-Sept.2011 Projektkoordination und pädagogische Begleitung des Lehrfilms für Schüler und Schülerinnen: „St. Hippolyt, Vergangenheit trifft Zukunft“ mit Landeshauptmann Dr. Erwin Pröll (im Auftrag von nö://media und Aktion Landeshauptstadt