

Gute Schule.

Neue Mittelschule.

Grundlagen für einen förderlichen Diskurs



Zentrum für lernende Schulen

Impressum



Herausgeber

Bundeszentrum für lernende Schulen (ZLS)

Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67 | 2500 Baden | Österreich

School of Education, Universität Innsbruck
Innrain 52 | 6020 Innsbruck | Österreich

office@zls-nmseb.at | www.nmsvernetzung.at

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBWF), Abt. I/2

Minoritenplatz 5 | 1014 Wien | Österreich

ISBN 978-3-903116-05-4

Gute Schule. Neue Mittelschule.

© Tanja Westfall-Greiter, Barbara Schratz, Christoph Hofbauer 2015.

2. Auflage

Digitale Version auf www.nmsvernetzung.at

Bezugsadresse:

AMEDIA GmbH

Sturzgasse 1a | 1141 Wien | Österreich

0043 1 982 13 22 | office@amedia.co.at

Die Broschüre selbst ist kostenfrei. Es fallen nur Manipulationsgebühr und Portokosten an.

Gute Schule.

Neue Mittelschule.

Grundlagen für einen förderlichen Diskurs

Tanja Westfall-Greiter, Barbara Schratz,
Christoph Hofbauer



Zentrum für lernende Schulen

Dankeswort

Die Grundlagen zur NMS-Entwicklung sind vielseitig und alle haben eine andere Entstehungsgeschichte, die zumeist in die NMS-Pilotierungsphase ab dem Schuljahr 2008/09 zurückreicht. Das Autorenteam bedankt sich bei allen Mitwirkenden, insbesondere bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter am Zentrum für lernende Schulen (ZLS), die an der Entwicklung der Raster beteiligt haben: Johanna Schwarz, Birgit Schlichtherle, Maria Wobak, Johann Rothböck, Andreas Führer, Helga Diendorfer, Andreas Schubert, Laura Bergmann, Dietmar Bickel und Stefan Schmid. Ebenfalls unser Dank an Thomas Nárosy, unseren kongenialen Partner im eLearning-Bereich und weit darüber hinaus. Ohne die Vorarbeit von Michael Schratz und Wilfried Schley in der NMS-Entwicklungsbegleitung während der Pilotierungsphase würden uns viele Grundlagen fehlen, vor allem das Bewusstsein für Systementwicklung und die lernseitige Orientierung. An die NMS-Projektleitung des BMBF, Helmut Bachmann und Andrea Werner-Thaler, unsere tief empfundene Dankbarkeit für ihr Vertrauen und stetige Ermutigung. Vor allem bedanken wir uns aber bei den Professionistinnen und Professionisten an allen Neuen Mittelschulen, die unermüdlich ihre Praxis weiter entwickeln und uns damit das Wesentliche immer wieder vor Augen führen.

Foto Credits Cover

Wir bedanken uns bei folgenden Schulen, die die Umschlagfotos zur Verfügung stellten:

1. Zeile:
NMS Völs setzt auf Gemeinschaft,
2. Zeile, links nach rechts:
Medienprojekt an der NMS Puch
Methodentraining für lebenslanges Lernen an der NMS Purgstall
Schwerpunkt Bildnerisches Gestalten an der NMS Völs
3. Zeile, links nach rechts:
Schulchor der PMS der KPH Edith Stein Zams
Radio Igel Projekt an der PMS Baden
Sparkling Science Projekt an der NMS Weer
4. Zeile, links nach rechts:
Vielfalter Projekt an der NMS Weer
Lernen im Nationalpark Gesäuse, Partner der NMS Admont
Seifenkistenrennen an der NMS Frankenfels

Inhalt

Gute Schule. Neue Mittelschule.	1
Sinn und Zweck dieser Grundlagen	2
Wozu Schule?	3
Das Recht auf Bildung.....	5
Bildung ist wertvoll und wertschöpfend („ <i>public value</i> “).	6
Bildung ist mehr als Lernen.	7
Schule bereitet auf ein glückliches Leben vor.....	8
Schule und Gesellschaft	9
Schule ist Treibhaus der Zukunft.	10
Schule ist wichtig, weil Lehrerinnen und Lehrer wichtig sind.	11
Wozu NMS?	12
Schule produziert Differenz.	13
Chancengerechtigkeit: Das Ziel der NMS.....	14
Gleichwertige Behandlung ist nicht Gleichmacherei.....	16
Schulpraktiken binden Kinder an ihre Herkunft.	17
Sprache, soziales Milieu und Pauschalierungen als Bildungsbarrieren.....	18
Berufsorientierung in der NMS.....	21
Die NMS ist eine Schule für alle.....	22
Investition in gute Schule	23
Investition in Bildung zahlt sich aus.	23
Investitionspolitik im Bildungsbereich	24
Die NMS ist Bestandteil von weitreichenden Regierungsstrategien.	25
Die NMS und Kompetenzpolitik: OECD Skills Strategy.	26
Leistung in der NMS	27
Empirische Befunde zu Leistungen von Schülerinnen und Schüler am Anfang der Sekundarstufe 1	27
Empirische Befunde zur Qualität des Lernens in heterogenen Klassen	28
Qualität – daran erkennt man gute Schule!	32
In guten Schulen fühlen sich alle wohl.	32
In guten Schulen sind Lernen und Leistung spürbar und sichtbar.	32
Gute Schulen fördern Resilienz.....	32
Gute Schulen leben gute Praxis.....	34
Gute Schulen setzen auf das „Wir“.....	34
Gute Schulen werden von allen Systemebenen gefördert.	34
Gute Schulen sind vernetzt.....	35
Gute Schulen tragen zum sozialen Zusammenhalt bei.....	35
Gute Schulen sind inklusiv.....	36
Gute Schulen entwickeln sich stets weiter.	36
Gute Schulen nutzen Ressourcen.....	36
Gute Schulen arbeiten mit Eltern und Erziehungsberechtigten.	37
Die neue Lehr- und Lernkultur an der NMS	38

Das pädagogische Konzept ändert die Lehramtstätigkeit radikal.....	38
Teamteaching ändert die Dynamik im Unterricht.....	38
Lerndesign „vom Ende her“ orientiert sich am Verstehen und nachhaltigen Kompetenzaufbau.	39
Flexible Differenzierung spricht Vorerfahrung, Interessen und Lernpräferenzen der Lernenden an.	40
Transparente, aussagekräftige und gerechte Leistungsbeurteilung	41
Vertiefte und grundlegende Allgemeinbildung.....	41
Die Ergänzende Differenzierende Leistungsbeschreibung (EDL) fokussiert auf Stärken.	42
Das KEL-Gespräch fördert Kommunikation und Zusammenarbeit aller Beteiligten.	43
Die neue soziale Architektur an NMS lebt von Teacher Leadership.....	44
Referenzen	46
Weiterführende Literatur	48

Gute Schule. Neue Mittelschule.

„Frau Lehrerin, ist unsere Schule wirklich so schlecht?“

So die Frage einer Schülerin einer Neuen Mittelschule (NMS) am Tag nach einer Welle besonders negativer Pressemeldungen über die Ergebnisse der E8-Bildungsstandardüberprüfungen 2014. Wie soll ihre Lehrerin antworten? Kann das Kind begreifen, dass die Testung nicht in den NMS-Klassen an ihrer Schule durchgeführt wurde? Dass die E8-Standardüberprüfungen nur die Ergebnisse aller 4. Klassen der Generationen 1 und 2 der NMS Standorte gemessen haben? Dass diese Ergebnisse eigentlich positiv waren, weil es den Lehrerinnen und Lehrern gelungen ist, gender- und herkunftsbedingte Leistungslücken zu reduzieren – und zwar ohne Leistungsverlust bei jenen Schülergruppen, denen als „Leistungsträger“ in der Hauptschule immer schon besonders Augenmerk geschenkt wurden? Dass der Fokus auf die Ergebnisse der Neuen Mittelschulen von den AHS-Ergebnissen, die in Hinblick auf Erwartungen an „Elitenbildung“ enttäuschend waren, abgelenkt hat? Dass „gute Schule“ mit viel mehr als nur messbarer Leistung zu tun hat? Dass die Schülerin weiterhin auf ihr gutes Gefühl und die eigene Erfahrung in ihrer Schule vertrauen kann?

Diese Anekdote, erzählt von einer Lehrerin, berührt und stimmt nachdenklich. Sie zeigt, dass alle – vor allem auch die jungen Menschen, die diesen Schulen anvertraut sind – von der öffentlichen Diskussion betroffen sind. Die Tausenden von Menschen, die an einer NMS beteiligt sind – ob Leitungskräfte, Lehrkräfte, Schulaufsicht, Schulerhalter, Partnerinstitutionen, Schulentwicklerinnen und Schulentwickler, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Schülerinnen und Schüler oder Eltern und Erziehungsberechtigte – werden in der öffentlichen Diskussion weitgehend ausgeblendet. Es wird oberflächlich, teilinformiert und manchmal sogar ideologisch gefärbt *über* alle geredet, anstatt *mit* ihnen zu reden. Unangemessene bzw. überhöhte Erwartungen verursachen Spannung und lösen Verunsicherung aus. Pauschalierende Aussagen und Feststellungen befremden und verunsichern die Betroffenen.

Es wird ausgeblendet, dass die Neue Mittelschule für das *pädagogische Konzept* einer zeitgemäßen Schule für alle 10-14 Jährigen steht. Und das Ziel verfolgt, diesen jungen Menschen maximale Bildungschancen und Handlungsoptionen für ihre Zukunft zu ermöglichen. Dem entgegen wird die Neue Mittelschule primär als Organisationsform dargestellt. Auch wenn sie das wäre: keine Organisationsform kann sämtliche bildungspolitischen und gesellschaftspolitischen Aspekte auffangen, minimieren oder relativieren. Bildungspolitische Entscheidungen werden weder im Konferenzzimmer noch im Klassenzimmer gefällt.

Alle Beteiligten wissen: Die NMS ist viel mehr als eine Organisationform. Jede Neue Mittelschule hat den Auftrag, zeitgemäße Schule im Dienst des Lernens der Schülerinnen und Schüler zu gestalten, um maximale Bildungschancen und Zukunftsoptionen für jedes Kind zu sichern. Junge Menschen werden in ihrer Entwicklung zu mündigen, beitragenden Mitgliedern der Gesellschaft gefordert und gefördert, damit sie resilient und kompetent dem unbekanntem Morgen begegnen können.

Dieses Grundlagenpapier zu „Gute Schule. Neue Mittelschule“ möchte entschlossen und selbstbewusst die Schwerpunkte, Entwicklungen und Veränderungen im pädagogischen Verständnis von guter Schule im 21. Jahrhundert ins Blickfeld rücken.

Sinn und Zweck dieser Grundlagen

Die NMS-Reform löst viel aus, häufig auch Unsicherheit, die durch negative oder gar destruktive Stimmen und Berichterstattungen erhöht wird. Verunsicherung gehört zur Lernerfahrung, so Käte Meyer-Drawe¹, gerade dann, wenn das Alte nicht mehr dient und das Neue im Entstehen ist. Deswegen ist seit dem Anfang der NMS-Pilotierung der Fokus auf das Entstehende² gewesen. Die Kernfragen dazu lauten:

- Wie wirkt sich das aus (eine veränderte Praxis, ein Ausgangspunkt, eine Sichtweise)?
- Wo führt das hin?

Das damals begonnene Zukunftsbild wächst und gedeiht. Die NMS ist Teil einer medialen Faszination, die allerdings Daten und Fakten in einem höchst emotionalisierten und politischen Diskurs verzerrt. Falsche Informationen werden verbreitet bzw. widerlegbare Vorannahmen, Bilder und Vorstellungen als irrationale Basis im öffentlichen Diskurs über Schule verwendet.

Wir verstehen dieses Grundlagenpapier daher als Werkzeug, um einen *förderlichen, informierten* Diskurs anzuleiten, umzuleiten und in Gang zu halten. Alle Länder der Welt sind derzeit mit Schulreform beschäftigt³. Das Alte dient nicht mehr und das Neue ist erst im Entstehen. Die Rollen und Aufgaben von Schule im 21. Jahrhundert sind mittendrin in einem Veränderungs- und Aushandlungsprozess weltweit. Das Leben ist beeinflusst von Globalisierung, Technologien und der damit verbundenen Beschleunigung. Es ist wesentlich anders geworden. Die Schülerinnen und Schüler von heute werden sich in der unbekannteren Zukunft mit Lösungen von Problemen beschäftigen müssen, die sie nicht verursacht haben. Eine Schule, die noch auf Basis von Strukturen, Prozessen und Paradigmen des 19. Jahrhunderts operiert, kann dieser Zukunft, ihrem Bildungsauftrag nicht mehr gerecht werden.

Diese Grundlagen für einen förderlichen Diskurs dienen in erster Linie der Auseinandersetzung intern am jeweiligen Schulstandort, denn auch wenn wir eine Vision von „Guter Schule“ tragen, haben wir jedoch keine Illusionen: die Neue Mittelschule ist erst im Werden und genauso wie in der breiten Öffentlichkeit gibt es an vielen Standorten Menschen, die von der Reform nicht überzeugt sind. Sie befinden sich im Spannungsfeld zwischen ihrem Auftrag als Leitungs- bzw. Lehrkräfte und ihrer persönlichen Überzeugung und es gilt, mit dieser Spannung offen, respektvoll aber auch entschlossen und lösungsorientiert umzugehen.

Die hier abgebildeten Themen sind nicht Frage von persönlicher Meinung oder Überzeugung. Ein professioneller, sachlicher Diskurs verlangt ein fachlich fundiertes Niveau. Die hier dargestellten Themen sind dementsprechend mit aktueller Literatur und soliden Forschungsergebnissen untermauert. Auf diesem Fundament bauen wir die Neue Mittelschule auf.

Die Grundlagen für einen förderlichen Diskurs sind so aufgebaut, dass sie flexibel eingesetzt werden können. Man kann sie durchgehend lesen oder auch ein bestimmtes Thema bedarfs- und interessensgerecht für fokussierte Diskussion im Kollegium oder Team verwenden. Anlässe für weiterführende Diskussion und Reflexion sind eingebaut. Die Quellen sind in Fußnoten angegeben. Wir haben uns bemüht, digital zugängliche Quellen zu verwenden, damit sie für alle leicht zugänglich sind. Da wir uns auf die neusten wissenschaftlichen Daten beziehen, haben wir uns auch außerhalb der Datenbasis des österreichischen Schulsystems bewegt.

Aus diesem Grund haben wir auch auf internationale Quellen zugegriffen.

¹ Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens*, 2. Auflage. München: Wilhelm Fink.

² Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U: Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik*. Heidelberg: Carl Auer.

³ Robinson, K. *Changing Education Paradigms*. <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>

Es gibt noch mehr Themenbereiche, die auch zu den Grundlage der Neuen Mittelschule gehören, die aber in ihrer Ganzheit viel zu ausführlich sind um in einer Handreichung Platz zu finden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit laden wir Sie ein, Vorannahmen zu überprüfen, neue Perspektiven zu gewinnen und die Grundlagen für Ihren Kontext zu ergänzen.

Über Ihre Beiträge zur Weiterentwicklung ist das Zentrum für lernende Schulen dankbar.

Wozu Schule?

Die Frage „Wozu Schule?“ ist eine Kernfrage, auf die es nicht nur eine richtige Antwort gibt und die Einzelne und die gesamte Gesellschaft beschäftigt. Österreich antwortet auf diese Frage mit dem Erziehungsauftrag der Schule im Schulorganisationsgesetz (§2):

(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.

Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.⁴

Es ist wichtig, zwischen dem Erziehungsauftrag der Eltern und dem Erziehungsauftrag der Schule zu unterscheiden. Schule als prosoziale Institution kann den obengenannten Erziehungsauftrag für alle Kinder erfüllen. Schule ist eine Intervention *für* die Gesellschaft und *für* die Kinder: im Falle eines familiären Umfelds, das weder selbständiges Urteilsvermögen oder ein soziales Verständnis, noch Aufgeschlossenheit fördert, können alle junge Menschen diese Haltung in der Schule entwickeln. Auch *trotz* eines familiären Umfelds, das nicht in der Lage ist, für die Teilnahme am Wirtschafts- und Kulturleben zu befähigen, können alle jungen Menschen diese Könnerschaft in der Schule entwickeln.

Umgekehrt kann die Schule nicht den Erziehungsauftrag der Eltern erfüllen. Daher sieht die Verfassung „im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern“ die Handlungsmöglichkeit, um „Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen“ (Art. 14, Abs. 5a). Es ist die Institution Schule, die *bildende Erziehung* in der Gemeinschaft leisten kann. Deswegen argumentierten Maehr und Midgley in ihrem zukunftssträchtigen Buch *Transforming School Cultures*, dass Schule in erster Linie der Ort ist, wo Lernen *in* Gemeinschaft stattfindet.⁵ Die Schule als prosoziale Institution ist daher für jede Gesellschaft unverzichtbar. Jede Unterrichtsstunde ist für die bildende Erziehung wichtig, da bildende, erzieherische Prozesse im Unterricht stattfinden.

⁴ <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR12118405>

⁵ Maehr, M.L. & Midgley, C. (1996). *Transforming School Cultures*. Boulder, CO: Westview Press, S. 49.

Zum Weiterdenken



- Inwieweit ist es uns bewusst, dass wir *bildende* Erziehung für Kinder und Jugendliche sichern?
- Stimmen wir Maehr und Midgleys Auffassung zu, dass Schule vor allem der Ort ist, wo Lernen *in* Gemeinschaft stattfindet? Ist es das, was Schule ausmacht?

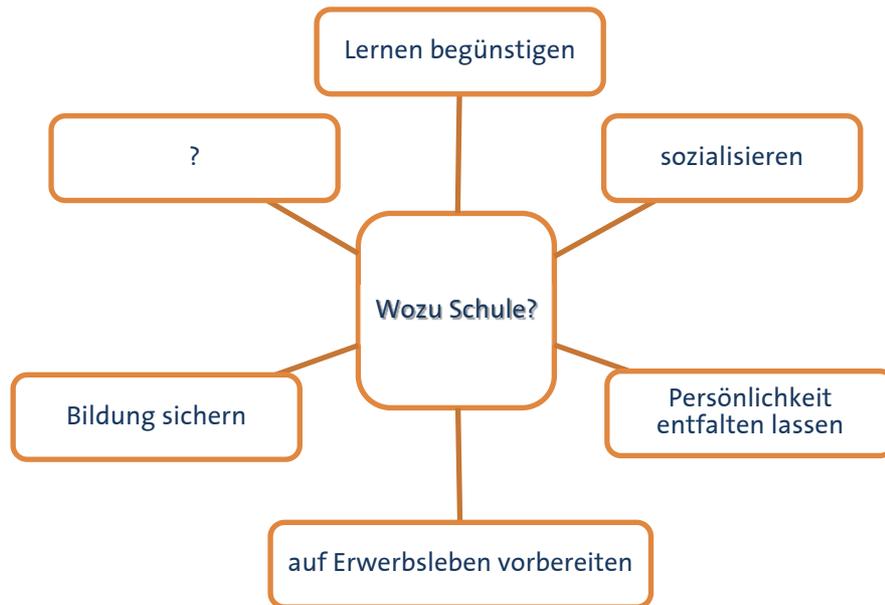


Abbildung 1: Wozu Schule – ein Ausschnitt von vielen Aufgaben...

Zum Austauschen

Wozu Schule?



- Jede, jeder beantwortet die Frage für sich selbst.
- Stellen Sie im Plenum ein Mapping mit den Antworten zusammen. Welche Antworten bzw. Themencluster kommen häufig vor?
- Finden Sie Konsens: Welche Antworten erfassen für uns die zentralen Gründe, weshalb wir Schule überhaupt haben? Entscheiden Sie sich gemeinsame für die fünf wesentlichen Gründe, die der Entwicklung an Ihrem Standort zugrunde liegen (sollen).

Das Recht auf Bildung

Bildung ist ein Recht, das für alle gleichermaßen gilt, sowohl in der österreichischen Verfassung als auch in der UN-Menschenrechtskonvention.

Artikel 14 des Bundesverfassungsgesetzes beschäftigt sich mit der Schule in Österreich:

(5a) Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert. Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen. Jeder Jugendliche soll seiner Entwicklung und seinem Bildungsweg entsprechend zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt werden, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.⁶

Diesem Auftrag entsprechend vermitteln gute Schulen im Rahmen der Schulfächer nicht nur die notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten. Sie erkennen auch die Rechte an, die jedem Kind in der von Österreich ratifizierten UN-Kinderrechtskonvention zugesprochen werden: freie Meinungsäußerung; Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit; aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, unabhängig von geistiger oder körperlicher Behinderung; das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit. Um diese Rechte entsprechend (er)leben zu können, haben alle Kinder ein Recht auf Bildung und das Recht darauf, dass ihnen diese Bildung Chancengerechtigkeit bietet und daraufhin ausgerichtet ist, sie bei der Entfaltung ihrer Persönlichkeit, Begabung und ihrer geistigen und körperlichen Fähigkeiten zu fördern. Darüberhinausgehend haben Schulen auch die Verpflichtung, alle Kinder zu befähigen, ihre Rechte, in Anspruch zu nehmen, sowie durch Teilhabe an Gesellschaft Verantwortung für sich und andere zu leben⁷.

Zum Weiterdenken



- Inwieweit werden Menschen- und Kinderrechte an unserem Standort gelebt?
- Wo und wie gelingt es uns, eine kindergerechte Schule zu verwirklichen?
- Was meint Hartmut von Hentig, wenn er behauptet, „Bildung ist das, was zurückbleibt, wenn alles Gelernte vergessen ist“? Gibt es einen qualitativen Unterschied zwischen Lernen bzw. Kompetenz und Bildung?

⁶ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138>

⁷ UN-Kinderrechtskonvention, UNICEF, <http://www.unicef.at/kinderrechte/die-un-kinderrechtskonvention/>, bzw. <http://www.unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf>

Bildung ist wertvoll und wertschöpfend („*public value*“).

Karen Seashore Louis⁸ hebt den “*public value*” – das allgemeine Gut – der Schule hervor. Sie sieht das Wesentliche der Schule darin, dass sie durch die Heranbildung junger Menschen langfristig Wert für die gesamte Gesellschaft schöpft. Nicht nur als Wissenschaftlerin, sondern auch als Mutter und Großmutter sieht sie den Wert der Schule darin, dass Kinder und Jugendliche:

- Sozialkompetenz in der Gemeinschaft entwickeln – dazu gehören Manieren im zwischenmenschlichen Umgang genauso wie Flexibilität, Urteilsvermögen und gegenseitige Anerkennung;
- die Fähigkeit entwickeln, in der Gesellschaft zu arbeiten und das Gesellschaftsleben zu verbessern – dazu gehört der kritische Umgang mit Informationen, Medien und Wissen;
- ihren Verstand und ihre Sinne durch Auseinandersetzung mit anderen in der Gemeinschaft schärfen – dazu gehört interkulturelle Kompetenz genauso wie Auseinandersetzung mit Politik und Auseinandersetzung mit öffentlichen Angelegenheiten;
- stark und widerstandsfähig werden, weil im Leben jeder, jedem ein Unglück widerfahren kann;
- neugierig und bescheiden werden und reflektieren lernen, damit neue Ideen zur Weiterentwicklung der Gesellschaft entstehen und wirksam werden;
- pflichtbewusste Glieder der Gesellschaft werden – dazu gehört Beteiligung und Verantwortungsbewusstsein im Rahmen von Freiheit;
- Führungskompetenz und unternehmerische Fähigkeiten entwickeln, damit jede und jeder einen aktiven Beitrag zur Gesellschaft leisten kann.

Zum Weiterdenken



- Welchen Wert schöpfen wir für die Gesellschaft an unserer Schule? Ist es uns bewusst, was wir durch Bildungsprozesse beitragen?
- Inwieweit ist Bildung ein Thema für uns? Gelingt es uns, den Bildungsauftrag im Blick zu haben, oder verlieren wir ihn durch die vordringlichen Dinge, die es im Schulalltag zu erledigen gilt, leicht aus den Augen?

Zum Nachdenken



Lernen und Kompetenzen sind normativ neutrale Begriffe, Bildung nicht. John Dewey hat das in *Democracy and Education* 1916 bewusst gemacht: Ich kann genauso gut Bankräuber/in als auch verantwortungsbewusster Bürger/verantwortungsbewusste Bürgerin werden. Erlernen und Kompetenzen allein sind nicht genug, wenn es um die Erziehung und Bildung von jungen Menschen geht.

⁸ Seashore Louis, K. (2014). *The Public Value of Education*. Hauptvortrag bei der International Conference for School Effectiveness and Improvement. Yogyakarta, Indonesien, 2.-7. Januar 2014.

Louis, K.S. & Felber-Smith, A. (2012). *Contested Ground: Reflections on the Public Value of Education*. Foundation/Keynote paper, presented at the Conference on Integrative Leadership and Public Value, University of Minnesota, September.

Bildung ist mehr als Lernen.

In Zeiten der Kompetenzorientierung und Evidenzbasierung verlagert sich der bildungspolitische Diskurs immer mehr vom Lehren zum Lernen und führt zusehends in die Enge der „Lernifizierung“ (*learnification*).⁹ Dadurch werden Fragen nach den Zielen und Inhalten von Bildungsprozessen sowie nach der Rolle und Verantwortung von Lehrpersonen in der pädagogischen Beziehung weitgehend ausgeblendet. Die heute modisch gewordene Sprache des Lernens kann schnell, so Biesta, zu einer inhaltslosen Prozesssprache werden. Daher ist es wichtig, darauf zu achten, dass es um mehr geht als Prozesse und Methoden. Wir lernen immer *etwas*, und es ist wesentlich, die Inhalte des Lernens stets im Blick zu haben.

Aber nicht nur die Inhalte des Lehrplans machen Schule aus. Sie ist dazu da, Schülerinnen und Schüler zu *bilden*, d.h. sie sollen *etwas* lernen und dieses etwas soll *sinnvoll* sein und in *Beziehung* stattfinden. Wie Funke betont, „Wer Bildung will, muss Beziehung schaffen.“¹⁰

Um der Verlockung von Lernifizierung zu entgehen, sind Inhalt, Sinn und Beziehung für Biesta die zentralen Dimensionen der Bildung, die allerdings im eintönigen Lerndiskurs vielfach ausgeblendet werden. Biesta hebt dementsprechend drei Funktionen der Schule hervor:

Qualifizierung	Menschen mit Wissen, Fähigkeiten und Haltungen befähigen	Mit welchen Kompetenzen (Wissen, Fähigkeiten, Dispositionen) werden die Schülerinnen und Schüler ausgestattet, um die wünschenswerten gesellschaftlichen Qualifikationen zu erlangen?
Sozialisierung	Einführung von „Neuen“ in eine bestehende Ordnung – („Neue“ können sowohl Kinder wie Menschen mit unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen sein)	Wie werden „Neulinge“ in bestehende Ordnungssysteme, aber auch in bestimmte (Professions-) Kulturen, z.B. Mathematik, Gemeindeleben, Peer-Gruppen, eingeführt?
Subjektwerdung	Der Mensch zu werden, der man sein kann – auch sich selbst überraschen, Neues über sich entdecken, eigene Erwartungen übertreffen	Wie kann der Mensch zum eigenständigen Subjekt werden? Wie entwickelt sich das „anders-anders-Sein“ ¹¹ des einzelnen Menschen? Wie gewinnt die Einzelne, der Einzelne die eigene Freiheit? ¹²

Abbildung 2: Drei Dimensionen von Schule (nach Biesta 2012)



Zum Weiterdenken

- Inwieweit herrscht in unserer Praxis Balance zwischen Qualifizierung, Sozialisierung und Subjektwerdung?
- Bemerkten wir „Lernifizierung“ an unserer Schule? Wie zeigt sich das?

⁹ Biesta, G. J. J. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, 3(1), S. 8–21.

¹⁰ Funke, G. (2011). Wer Bildung will, muss Beziehung schaffen. Hauptvortrag beim NMS-Vernetzungstreffen am 7.-8. Mai 2012 im Austria Center Vienna. <https://www.youtube.com/watch?v=dH9MF0hZfFo>

¹¹ Arens, S. & Mecheril, P. (2010). Schule – Vielfalt – Gerechtigkeit. *Lernende Schule*. 1/2010, 9–11.

¹² Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers, S. 27

Schule bereitet auf ein glückliches Leben vor.

Die Investition in qualitätsvolle Bildung und Erziehung und die Förderung von Resilienz und emotionaler Intelligenz ermöglicht es Menschen, ein gesundes und produktives Leben zu führen. Daher sind sich Pädagoginnen und Pädagogen an guten Schulen ihrer Verantwortung bewusst, was und wie sie dazu beitragen, dass junge Menschen ein glückliches Leben führen können.¹³

Vielleicht kommt es uns ungewöhnlich vor, von einem „glücklichen“ Leben im Kontext Schule zu reden, aber dieses Thema bekommt zunehmend Aufmerksamkeit. „Glücklich sein“ ist ein subjektives Gefühl, genauso wie „Erfolg“ ein subjektiver Wert ist. Nichtsdestotrotz ist „Glücklich-Sein“ für die Vereinten Nationen ein ernstzunehmendes Thema. Im Juli 2011 verabschiedete die UN General Assembly eine historische Resolution: Mitgliedsstaaten wurden eingeladen, die *Happiness* in ihrer Bevölkerung zu erheben und diese Informationen bei der Gestaltung von *public policies* zu nutzen. Kurz danach ist der erste „World Happiness Report“ erschienen und die OECD veröffentlichte Richtlinien für das Messen von Wohlbefinden.

Ein glückliches Leben geht über das lebenslange Lernen hinaus. Faktoren wie Gesundheit, Sozialleben, Zukunftserwartungen, Lebenserwartung, Selbstbestimmungsmöglichkeiten, Freiheit und Sicherheit spielen eine Rolle. Negativ wirkende Faktoren sind Arbeitslosigkeit, Korruption, Ungleichheit, Mangel an Unterstützung bzw. Großzügigkeit. So wie das emotionale Wohlbefinden das Lernen von Schülerinnen und Schülern beeinflusst, so beeinflusst das Gefühl von glücklich sein auch die Produktivität im Erwachsenenalter und ist damit ein Wirtschaftsfaktor.

Zur Abwechslung:

<p>An welcher Stelle, aus 156 Ländern, befand sich Österreich 2010 hinsichtlich „Happiness“?</p> <p>a. 7. Stelle b. 47. Stelle c. 70. Stelle</p>	<p>(Antwort: a – nur Dänemark, Norwegen, die Schweiz, die Niederlande, Schweden, Kanada und Finnland sind vor Österreich)</p>	<p>Welche Region ist zwischen 2007 und 2010 unglücklicher geworden?</p> <p>a. Lateinamerika / Karibik b. Westeuropa c. Südost Asien</p>	<p>(Antwort: b – Wirtschaftskrise in Spanien, Portugal, Italien und Griechenland)</p>
--	---	---	---

Zum Weiterdenken



- Sind die Schülerinnen und Schüler an unserer Schule glücklich?
- Sind *wir* glücklich? Strahlen wir Lebensfreude und Zuversicht aus?
- Inwieweit bereiten wir unsere Schülerinnen und Schüler auf ihre Lebensgestaltung und ein glückliches Leben vor?

¹³ Helliwell, J., Layard, R., & Sachs (Hrsg.) (2014). *The World Happiness Report 2013*. http://unsdsn.org/wp-content/uploads/2014/02/WorldHappinessReport2013_online.pdf

Schule und Gesellschaft

Jede Gesellschaft hat Formen entwickelt, um junge Menschen auf ihre künftigen Aufgaben vorzubereiten. Je strukturierter und organisierter eine Gesellschaft ist, je komplexer ihre Technologien und Herstellungsverfahren, desto mehr setzt sie dabei auf formale Prozesse und überlässt diese Aufgabe nicht dem Zufall. In einer Demokratie hat Schule als gesellschaftliche Institution auch die Verantwortung, junge Menschen zu mündigen Bürgerinnen und Bürger zu erziehen.¹⁴

Wie Schule diese Aufgabe wahrnimmt, wie Schule gestaltet ist, welche Werte und Inhalte sie dabei transportiert, ist immer ein Spiegel der jeweiligen Gesellschaft. Das österreichische Schulsystem steht im Spannungsfeld von historisch gewachsenen Strukturen (z.B. Gymnasium und Normal-, Haupt- und Trivialschulen¹⁵) und Machtverhältnissen (Stände), von bildungspolitischer Gegenwart und sozio-ökonomischer Zukunft (Wirtschaftsstandort, Demokratie, gesellschaftlicher Zusammenhalt, etc.). Der Fokus auf ein paar Jahre Schulgeschichte blendet das große Entwicklungsganze aus.

Es lohnt sich, jenseits der Schlagzeilen des Tages die Geschichte der Schule in den Blick zu rücken. Der Titel des letzten zu Lebzeiten Helmut Engelbrechts erschienenen Buches *Unendlicher Streit durch die Jahrhunderte* fasst die Geschichte der österreichischen Schule prägnant zusammen. Seit dem Mittelalter gibt es Schulen für (ganz) wenige (Kloster-, Latein-, Bürgerschulen). Der Großteil der Bevölkerung hatte so gut wie keine Bildung. Heute nennen wir das „Bildungsarmut“, die es zu bekämpfen gilt.

Die Schulgeschichte seit dem 18. Jahrhundert kann man sich als Entwicklung hin zu mehr Bildung für alle vorstellen – im Großen und Ganzen durchaus kontinuierlich, wenn auch oft mühsam und in Sprüngen, getrieben von unterschiedlichsten Notwendigkeiten und Motiven. In dieser Entwicklungsgeschichte ist die NMS-Reform, die 2012 mit der NMS-Gesetzgebung begann, ohne Zweifel ein weiterer Schritt im „unendlichen Streit“ um gute Schule und ein gutes Schulsystem. Und die NMS-Reform ist erst im Anfangsstadium.

Die Neue Mittelschule hat die vielfältige und komplexe Aufgabe, Schülerinnen und Schüler je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für den Eintritt in mittlere oder in höhere Schulen zu befähigen und auf das Berufsleben vorzubereiten (§ 21a des Schulorganisationsgesetzes).

Zum Weiterdenken



- Was verstehen wir als Auftrag der Neuen Mittelschule?
- Wie vergleicht sich unser Verständnis mit dem rechtlichen Auftrag im Schulorganisationsgesetz (s. Kästchen)?
- Ist uns diese enorme Verantwortung bewusst? Wie gehen wir damit um? Ist dieser Auftrag für uns mehr eine erstrebenswerte, aber nie erreichbare Vision, oder ist er ein realistischer Auftrag?

¹⁴ Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.

¹⁵ Engelbrecht, H. (2014) *Unendlicher Streit durch Jahrhunderte. Vereinheitlichung oder Differenzierung in der Organisation österreichischer Schulen*. Wien: new academic press. S. 10.

Schule ist Treibhaus der Zukunft.¹⁶

Zwei Drittel der Kinder, die jetzt mit der Schule beginnen, werden Berufe haben, die es heute noch gar nicht gibt.¹⁷ Auch wenn Schule nicht nur auf zukünftige Arbeitswelten vorbereiten soll¹⁸, war das Tempo von gesellschaftlicher Veränderung in keiner Generation so schnelllebig wie heute. Informationstechnologien verändern Zugang zu sowie Wert und Dauer von Wissen, vielfältige Familienformen verändern Erfahrungsorte für Kinder.

Mit Blick auf eine globale Welt und gegenwärtige und zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen fordert die UNESCO *“Equitable, Quality Education and Lifelong Learning for All“*.¹⁹ Schule bereitet dementsprechend nicht (mehr) nur auf Lebens- und Arbeitswelt vor, sie muss ihre Praxis und ihr Angebot auch auf Chancengleichheit und Sinnhaftigkeit für junge Menschen hinterfragen. Auch auf EU-Ebene zielt „Europa 2020: Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum“²⁰ auf mehr Chancengleichheit hin, damit Talente und Potenziale aller zur Verfügung stehen.

Gerade in Hinblick auf die bisher übliche Selektionsfunktion von Schule erfordert dies Umdenken für die schulische Praxis und die Bildungspolitik, wobei erstere laufend von gesellschaftliche Veränderungen beeinflusst ist. Gute Schule muss auf diese Herausforderungen entsprechende pädagogisch sinnvolle Antworten finden – wie auch zu Fragen der soziodemographischen Veränderungen zwischen Jung und Alt²¹ bzw. Stadt und Land²², Fragen von Gesundheit und Wohlbefinden²³, und die Frage von Umwelt und Nachhaltigkeit²⁴. Diese Fragen sind nicht mehr im Alleingang von Einzelschulen bewältigbar. Um ihrer Aufgabe zu erfüllen, benötigt gute Schule das Zusammenspiel aller an Schule Beteiligten: Leitungskräfte, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern/Erziehungsberechtigte, Schulaufsicht, Schulträger, Gemeinden, aber auch der Medien, der Aus- und Fortbildung, Wissenschaft, Wirtschaft und außerschulischer Partnerorganisationen.

Zum Weiterdenken



Das Bewusstsein, dass die Zukunft aus den pädagogischen Beziehungen in der Schule entsteht, ist zentral in der Pädagogik und Quelle der pädagogischen Hoffnung.

- Wie sehen wir die Zukunft, wenn wir unsere Schülerinnen und Schüler ansehen? Spüren sie pädagogische Hoffnung?
- Verstehen wir uns als „Treibhaus der Zukunft“? Welche Zukunft wollen wir für unsere Gesellschaft? Was heißt das für unsere Arbeit?
- Ergänzen Sie folgenden Satz: *Unsere Schülerinnen und Schüler lernen in unserer Schulgemeinschaft, damit sie auf lange Sicht in der Lage sind, eigenständig ...*

¹⁶ Kahl, R. (2004). Archiv der Zukunft 2004, http://www.reinhardkahl.de/index.php?modus=projekt_lesen&id=5

¹⁷ Thrun, S. (2013). Frankfurter Allgemeine Zeitung, 7.Juni 2013, Nr. 129, S. 16

¹⁸ OECD. (2014). OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Austria.

<http://skills.oecd.org/supplyskills/documents/oecdskillsstrategydiagnosticreportaustria.html>

¹⁹ http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/UNESCOConceptNotePost2015_ENG.pdf

²⁰ Europäische Kommission (2010). Mitteilung der Kommission. Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Brüssel: 3.3.2010.

http://www.esf.de/portal/generator/15418/property=data/2011_01_04_europa_2020-strategie.pdf

²¹ OECD 2013, Aging Societies. Trends shaping Education , Spotlight 1

²² OECD 2014, Urban Life: The Rise of the Megacity. Trends shaping Education, Spotlight 3.

²³ OECD 2013, The weight of nations. Trends shaping Education, Spotlight 2.

²⁴ OECD 2014, Think Green. Trends shaping Education, Spotlight 4.

Schule ist wichtig, weil Lehrerinnen und Lehrer wichtig sind.

Wie wichtig die Lehrperson für das Gelingen von Lernen ist, ist nicht erst seit Hatties Megastudie²⁵ bekannt, er hat die Bedeutung der Lehrerin und des Lehrers als Wirksamkeitsfaktor Nr. 1 aber wieder ins Gespräch gebracht.

Was macht eine wirksame Lehrperson aus?

Wirksame Lehrerinnen und Lehrer ...

- sind in ihrem Gebiet fachlich gut fundiert und am aktuellen Stand, damit die Schülerinnen und Schüler ihre Expertise spüren.
- machen das, was sie lehren, für ihre Schülerinnen und Schüler bedeutsam.
- wollen, dass ihre Schülerinnen und Schüler lernen und sich entwickeln.
- stecken ihren Schülerinnen und Schüler Ziele und trauen ihnen Erfolg zu.
- geben konkrete, förderliche Rückmeldung, damit ihre Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, in das eigene Lernen zu investieren.
- haben den Lernfortschritt ihrer Schülerinnen und Schüler in Evidenz und passen ihre Praxis entsprechend an, indem sie stets ihre eigene Wirksamkeit kritisch hinterfragen: Was wirkt? Warum? Was ist weniger wirksam?
- reflektieren ihre Arbeit aus fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Perspektive allein und gemeinsam mit anderen – auch auf Basis unterschiedlichster Evidenzen.
- entwickeln sich und ihre Profession weiter.
- sind sich ihrer Verantwortung und Machtstellung in der pädagogischen Beziehung bewusst, praktizieren diese mit pädagogischem Takt²⁶ und halten sich von verletzenden Handlungen zurück²⁷.

Zum Weiterdenken



- Wie geht es uns dabei, Lehrerinnen und Lehrer so viel Anerkennung zu zollen und gleichzeitig so viel Verantwortung zu übertragen?
- John Hattie schlägt vor, dass besonders wirksame Lehrpersonen in einer Schule anerkannt, hoch geachtet und in einer Vorbildfunktion als Coach und Begleiterinnen und Begleiter für Kolleginnen und Kollegen (*teacher leadership*) eingesetzt werden. Solche Differenzbildung setzt hohe Professionalität und eine lernende Haltung voraus. Wo steht unsere Schule? Halten wir das Lernen voneinander aus?

²⁵ Vgl. Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

²⁶ Muth, J. (1962). *Pädagogischer Takt: Eine Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*. Heidelberg: Quelle & Meyer. Abrufbar auf: www.nmsvernetzung.at

²⁷ Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Leverkusen: Barbara Budrich.

Wozu NMS?

Kinder können nichts dafür, wenn sie in Armut, unsicheren Umfeldern, unterschiedliche Familienskulturen oder gar Krieg hineingeboren sind. Sie sind der Welt ausgesetzt und von ihrem Umfeld abhängig durch den Schuleintritt werden sie einer gesellschaftlichen Verantwortung anvertraut, damit ihre Zukunft nicht nur von ihrer Herkunft bestimmt wird. Gute Schulen gehen verantwortungsbewusst mit diesem Auftrag um.

Sowohl soziale Herkunft als auch Migrationshintergrund stellen zentrale Ungleichheitsdimensionen des österreichischen Bildungssystems dar.²⁸

„Die soziale Herkunft ist die zentrale Ungleichheitsdimension. Sie wirkt sich durchgehend in der Bildungslaufbahn auf den Kompetenzerwerb und den Schulbesuch aus. Ihre Wirkung bleibt auch bestehen, wenn der Einfluss anderer Merkmale statistisch kontrolliert wird.“²⁹



Im *Nationalen Bildungsbericht 2012* werden folgende bildungspolitische und schulpraktische Maßnahmen zur Förderung gleicher Bildungschancen eingefordert:

- *Weiterentwicklung von Konzepten zur Erfassung von Bildungsarmut und deren Operationalisierung.* Dies schließt die Definition von absoluten Standards ein und die Entwicklung von speziellen Programmen zur gezielten Förderung von speziellen Zielgruppen.
- *Reduktion des Einflusses außerschulischer Faktoren auf den Bildungserfolg.* Schulischer Unterricht muss so organisiert werden, dass fehlende familiäre Unterstützung bzw. fehlende familiäre Ressourcen keinen entscheidenden Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler ausüben können.
- *Verstärkter Einsatz innerer Differenzierungsformen.* Damit sollen äußere Differenzierungsformen reduziert und ersetzt werden, da sie häufig dazu genutzt werden, Kinder mit Leistungsschwächen auszusondern, aber nicht zu fördern.
- *Förderung von Ganztageschulen.* Effiziente Möglichkeiten für eine herkunftsunabhängige Förderung können ganztägige Schulformen mit einem verschränkten Programm bieten. Ihr weiterer Ausbau vor allem auch im Bereich der NMS ist daher dringend zu fordern.
- *Berücksichtigung der Arbeitsbedingungen der Schulen bei der Mittelzuweisung.* Schulen mit schwierigen Ausgangsbedingungen – hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Familien und mit anderer Muttersprache bzw. Migrationshintergrund – sollten mehr finanzielle Mittel erhalten.³⁰

²⁸ Bacher, J., Altrichter, H. & Nagy, G. (2010). Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3 4), 384-400.

²⁹ Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). „Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich“. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.) (2012). *Nationaler Bildungsbericht 2012 Band 2*. Wien: BIFIE. S. 189-227, S. 190.

³⁰ Bacher, J. & Eder, F. (2013). *Schlussfolgerungen aus dem Nationalen Bildungsbericht 2012*. Salzburg: BIFIE; S. 13f. https://www.bifie.at/system/files/dl/Schlussfolgerungen_nbb12_20130312_0.pdf

Schule produziert Differenz.

Differenz und Diversität sind Teil des Lebens, auch wenn Bemühungen darauf ausgerichtet sind, möglichst homogene Gruppen zu schaffen und zu sichern. Dies gilt genauso im Alltagsleben wie in der Schule: Inwieweit suchen wir bewusst Begegnungen und Umfelder, die möglichst viel - oder möglichst wenig - Unterschiedlichkeit zur Verfügung stellen?

Gleichzeitig produziert Schule Differenzen, z.B. wenn im Unterricht gebeten wird, über die Ferien und Urlaube zu erzählen; wenn Status in Form von offiziellen Etiketten wie „außerordentlicher Schüler“ oder „sonderpädagogischer Förderbedarf“ erteilt wird; wenn Gruppen kategorisiert werden; wenn nur die Schülerinnen und Schüler auf Auslandsreisen mitgenommen werden, deren Eltern sich das leisten können, und so weiter. Es stellt sich die Frage, wie sich die dadurch sichtbar werdenden Differenzen auf den Schulalltag und die Einzelnen auswirken.

Arens und Mecheril³¹ machen bewusst, dass sich das System Schule vorwiegend am Mittelmaß orientiert. Es wird von der Durchschnittsschülerin bzw. dem Durchschnittsschüler ausgegangen, die/den es gar nicht gibt. Sie machen bewusst, dass Schule überhaupt erst Differenzen produziert, die vorher für das Kind und die Gruppe so nicht da waren. Deswegen schlagen Arens und Mecheril den Leitsatz, „Jede/r ist anders anders“ vor. Dahinter steht das Bewusstsein, dass wir alle unterschiedlich sind. Ansonsten wären wie keine Individuen. Unser aller gemeinsamer Nenner ist die durch unsere Individualität erzeugte Differenz, unsere Unterschiedlichkeit als Individuen, die wir selbst entstehen lassen.

In der Soziologie wird für diesen selbsterzeugten Prozess der Begriff „Individuation“ verwendet. Bei der Subjektwerdung sind Individuationsprozesse mit Sozialisierungsprozessen im Zusammenspiel. Das „Ich“ wird im „Wir“. Wie die Familie setzt Schule als Institution aber auch Anpassungsprozesse in Gang: Von außen wird interveniert, damit die bzw. der Einzelne sich an gültige Normen anpasst. Darin liegt die dialogische Verantwortung (der pädagogischen) Beziehung zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden. Gute Schulen gehen bewusst mit Differenzbildung und dem Zusammenspiel von Eigenständigkeit und Gemeinschaftsbildung, Individualität und gemeinsam getragenen Normen und Werten um.

Zum Weiterdenken

Angenommen, dass Schule Differenz produziert,

- welche Differenzen wollen wir zulassen?
- welche nicht?
- wie gehen wir mit Differenz um?

Listen Sie gemeinsam sämtliche Pauschalierungen und Kategorien auf, die im Konferenzzimmer gang und gäbe sind und laufend zu hören sind. Wie wirken sie sich aus? Welche sind akzeptabel? Welche nicht?



³¹ Arens, S. & Mecheril, P. (2010): Schule – Vielfalt – Gerechtigkeit. *Lernende Schule*. 1/2010, 9-11.

Chancengerechtigkeit: Das Ziel der NMS

„Die OECD konstatiert für Österreich einen hohen Grad an ‚Bildungsvererbung‘, d.h. es besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und der Bildungslaufbahn der Kinder. PISA 2009 weist zudem 28 Prozent an Risikoschüler/innen in Österreich auf, die gegen Ende der Pflichtschulzeit nur unzureichend sinnerfassend lesen können. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben in Österreich besonders große Leseprobleme: Österreich gehört zu den drei OECD-Länder mit den größten Leistungsunterschieden.“³²

Chancengerechtigkeit darf nicht der Beliebigkeit überlassen werden, sondern ist ein Grundwert von Demokratie und zentraler Faktor zur Sicherung des Wirtschaftsstandortes Österreich und zum gesellschaftlichen Zusammenhalt.

Chancengerechtigkeit (oder Chancengleichheit, der rechtliche Begriff dafür) bedeutet, dass trotz Unterschieden in Herkunft, Geschlecht, Religion, Behinderungen, Benachteiligungen oder anderer Zuschreibungskategorien kein Kind durch die Schule in seiner Entwicklung behindert wird. Ein Indikator für gelungene Schulsysteme ist daher, dass Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem individuellen Chancenreichtum, unabhängig von den mehr oder weniger idealen Startbedingungen, vergleichbare Lernerfolge erzielen. Das Ziel ist, dass jede, jeder mit möglichst vielen Zukunftsoptionen die Schule verlässt.

Ein Beispiel. Tommy kommt am ersten Schultag mit seinem Rucksack in die Schule. In seinem Rucksack sind:

- Armut, weil seine Mutter Alleinerzieherin von 3 Kindern ist,
- Müdigkeit, weil er am Abend auf seine Geschwister aufpassen musste,
- Alltagssprache, weil seine Mutter keine Bildungssprache spricht,
- Freude, weil er auf neue Freunde und Freundinnen und nette Lehrerinnen und Lehrer hofft,
- Neugier und Aufregung, weil Schule eine neue, fremde Welt ist,
- Intelligenz, weil sein IQ überdurchschnittlich ist.

Tina bringt in ihrem Rucksack Folgendes mit:

- finanzielle Sicherheit, weil ihre Eltern Erben aus gutbürgerlichen Familien sind,
- Zuversicht, weil alle in ihrer Familie eine erfolgreiche Bildungslaufbahn genossen haben,
- Bildungssprache, weil ihre Familie diese zuhause spricht,
- Freude, weil sie auf neue Freundinnen und Freunde und nette Lehrerinnen und Lehrer hofft,
- Neugier und Aufregung, weil Schule eine neue, fremde Welt ist,
- Intelligenz, weil ihr IQ überdurchschnittlich ist.

Wenn Tommy und Tina in der Schule und durch die Schule gleichermaßen in der Lage sind, ihren Chancenreichtum auszuschöpfen und vergleichbare Leistungsergebnisse zu erreichen, reden wir von Chancengerechtigkeit. Wenn *trotz* gleicher Freude und Intelligenz Tommy hinter Tina hängen bleibt, hat das Schulsystem Tommys Potenzial nicht wahrgenommen. Er *wurde* benachteiligt, Tina *wurde* bevorzugt.

³² Republik Österreich. (2011). Strategie zum Lebensbegleitenden Lernen in Österreich: LLL:2020. https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2011/lll/arbeitspapier_ebook_gross_20916.pdf?4dtiae, S. 18.

Daher genügt der Zugang zur Bildung alleine nicht, um Chancengleichheit zu sichern.³³ Chancengerechtigkeit bedeutet, dass alle Kinder in den Genuss von gleichwertiger Behandlung kommen. In Tommys Fall bedeutet dies, dass ihm die Schule im Auftrag der Gesellschaft trotz Benachteiligungen ermöglicht, genauso wie Tina sein Potenzial entfalten zu können. Dazu ist es nötig, auf allen Ebenen des Schulsystems Barrieren, Selektionsmechanismen, diskriminierende Strukturen und Prozesse sowie Unterrichtspraktiken, die sich an einer idealtypischen Schülerin bzw. einem idealtypischen Schüler orientieren, außer Kraft zu setzen. Und bei *Tommy und Tina zu erkennen und anzuerkennen*, was sie jeweils anders und unterschiedlich benötigen, um sich entsprechend entwickeln zu können.

Leider sagen Daten über das österreichische System das Gegenteil aus. Seit den 1980er³⁴ Jahren wurde mehrmals belegt, dass durch die Selektionsmechanismen und Zuschreibungen von Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler mit dem gleich hohen Leistungsstand unterschiedliche Berechtigungen für Teilnahme an der Sekundarstufe 1 bekommen. Fehleinschätzungen und Barrieren werden für viele Schülerinnen und Schüler zum Verhängnis. 1995 lagen erstmals externe Leistungsmessungen aus Mathematik und Naturwissenschaften vor (TIMSS³⁵) vor. Diese zeigten, dass es sehr große Überschneidungen der Leistungen zwischen den Leistungsgruppen (auch zwischen 1. und 3. Leistungsgruppe) und Schultypen gab. Manche 2. Leistungsgruppen hatten sogar einen höheren Leistungsdurchschnitt als AHS-Klassen.³⁶ Die aktuellsten Ergebnisse von Leistungsmessungen wurden von der Vorarlberger Studie (siehe Seite 28) geliefert und bestätigen dieses Bild.

Fazit: Das gemessene Leistungsspektrum in Klassen der AHS und Klassen der HS ist laut Leistungsmessungen extrem überlappend. Die Zuordnung von Kindern nach ihren Noten im Zeugnis in der Volksschule zu Schulformen (AHS oder NMS) ist somit weder sinnvoll, noch gerecht, denn es spiegelt nicht das wirkliche Leistungspotential wieder.

Zum Weiterdenken



- Zum Verständnis: Erklären Sie den Unterschied zwischen gleicher Behandlung und gleichwertiger Behandlung / Gleichheit und Chancengleichheit.
- Die datenbasierten Befunde scheinen wenig Wirkung auf bildungspolitische Schulreformentscheidungen zu haben. Wie sehen Sie die NMS-Reform in diesem Kontext?

³³ Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education: Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York: Teachers College Press.

³⁴ Rothschedl, E. (1987). zitiert in Eder, F. (2006). Leistungsgruppen? Impulsreferat AK-Podiumsdiskussion, Innsbruck, 19.10.06. Die Publikation der Rothschedl-Ergebnisse wird untersagt. Rothschedl, E. (1998). Soziometrische Analyse. (Manuskript). Linz: Landesschulrat für Oberösterreich, zitiert im Nationaler Bildungsbericht 2009: Band 2.

³⁵ TIMMS: Trends in International Mathematics and Science Study, <https://www.bifie.at/timss>

³⁶ Eder, F. (2006). *Leistungsgruppen?* Impulsreferat AK-Podiumsdiskussion, Innsbruck, 19.10.06

Gleichwertige Behandlung ist nicht Gleichmacherei.

Gleichwertige Behandlung ist gerechte Behandlung. Sie fördert nicht nur die Einzelnen sondern trägt zum Zusammenhalt in der Gemeinschaft bei, sie fördert und fordert Sozialität und gegenseitiges Verständnis – zentrale Bildungsziele aller Lehrpläne in Österreich. Gleichwertige Behandlung ist die Antwort auf Individualität und Unterschiede im Lebensumfeld, denen Kinder außerhalb der Schule ausgesetzt sind. Wenn diese Kräfte nicht nach Möglichkeit außer Kraft gesetzt werden, ist das Kind in seiner Entwicklung systematisch und systemisch behindert.

Eine Erfahrung aus der Volksschule hilft, den Unterschied zwischen gleicher Behandlung und gleichwertiger Behandlung zu veranschaulichen. Diese wurde von der NMS-Entwicklungsbegleitung als „Die Geschichte der linken Schuhe“³⁷ erfasst:

Die Geschichte der linken Schuhe

Die Klasse sitzt im Kreis auf einem großen runden Teppich. Sie schauen erwartungsvoll und angeregt auf Frau Richter. Sie lächelt und bittet alle, ihre linken Schuhe auszuziehen und in die Mitte des Kreises zu stellen. Die Schülerinnen und Schüler ziehen gleich ihre linken Schuhe aus. Sobald alle Schuhe auf einem Haufen in der Mitte liegen, beginnt Frau Richter die Schuhe willkürlich an die einzelnen Schülerinnen und Schüler zu verteilen. Dann bittet sie diese, die linken Schuhe anzuziehen.

„Dieser Schuh gehört mir ja gar nicht!“ heißt es sofort. „Frau Richter, dieser Schuh ist viel zu groß für mich!“ protestiert ein anderes Kind. Niemand in der Runde kann sich mit dieser Situation abfinden. Die Schülerinnen und Schüler sind ziemlich irritiert und verwundert.

„Was ist das Problem?“ fragt Frau Richter erstaunt. „Ich habe euch alle gleich behandelt – ihr habt alle zwei Schuhe, einen für den rechten Fuß und einen für den linken Fuß. Was wollt ihr mehr?“

„Frau Richter, das sind aber nicht die richtigen Schuhe!“ kommt es ihr mehrfach entgegen.

„Ach so“, erwidert Frau Richter, „Ihr wolltet Schuhe, die euch ganz genau passen? Nicht einfach irgendwelche Schuhe?“

„Ja!“ kommt es von den Schülerinnen und Schülern im Chor.

„Mmh“, entgegnet Frau Richter im nachdenklichen Ton, „das scheint mir aber nicht sehr gerecht. Ich möchte euch alle gleich behandeln!“ Sie zeigt auf einen Buben mit relativ großen Füßen, dann auf ein Mädchen mit relativ kleinen Füßen. „Er wird aber mehr Schuh bekommen als du, wenn ich euch nicht gleich behandle“, sagt sie.

Darauf platzt ein Mädchen ganz außer sich heraus: „Es ist ja egal, wer mehr Schuh hat! Wichtig ist doch, dass wir alle die richtigen Schuhe haben!“

Zum Weiterdenken

- Inwieweit gelingt es an unserer Schule, gleichwertige Behandlung für jedes Kind zu sichern? Welche Handlungsmöglichkeiten haben wir, um verhindernden Kräften entgegen zu wirken?



Zum Weiterdenken

Laden Sie den Nationalen Bildungsbericht 2012 von www.bifie.at herunter und nutzen Sie die Beiträge, um Praxisentwicklung an Ihrem Standort zu gestalten.

³⁷ Geschrieben von Tanja Westfall-Greiter, inspiriert von Lara Davids Blogbeitrag von 31.7.08, <http://laradavid.blogspot.com/2008/07/difference-between-equity-and-equality.html>

Schulpraktiken binden Kinder an ihre Herkunft.

Schule als Institution macht aus Kindern Schülerinnen und Schüler, aber welche und mit welchen Zukunftschancen? Die These, die in der NMS-Entwicklungsbegleitung Schuljahresschwerpunkt 2012/13 „Risiko Herkunft“ aufgestellt wurde, lautete: „Dort, wo das Kind auf sich selbst zurückgeworfen wird, wird es an seine Herkunft gebunden“. Zwei Kernfragen gehören dazu:

- Welche Muster erkennen wir an unserer Schule, die die Schülerinnen und Schüler auf sich selbst zurück werfen?
- Inwieweit wird durch unsere Praxis das Kind an seine Herkunft gebunden?

Lerndesignerinnen und Lerndesigner der Generation 4 haben sich an diesen Fragen orientiert und sammelten Muster, die sie an ihren Standorten wahrgenommen haben. Die Ergebnisse wurden im Rahmen der Lernatelierarbeit zusammen getragen und kategorisiert:

Faktor	Praktiken
Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Schwerpunktklassen • Sprache/Diktion im Kollegium • Unordnung • Unklare Strukturen • Offizielle Stusetiketten im System (SPF, Migrationshintergrund) • Mittelschichtorientierung (Benimmregeln, Normalität, Werte) • Kostspielige Schulveranstaltungen/Ausflüge • Klassen-Etikettierung • Leistungsgruppen • Beziehungen
Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Unordnung • Selbsteinschätzung ohne Kriterien • Kompetenzraster ohne Kriterien • Offenes Lernen • Unklare Strukturen • Hausaufgaben • Beziehungen
Lehrpersonen	<ul style="list-style-type: none"> • Erwartungen & Ansprüche • Normalitätsvorstellungen • Vorwissen über Familie & Umfeld • Mangel an Diversitätskompetenz • Mangel an Sozialkompetenz • Wunsch nach Homogenität • Defizitorientierung/Schwächen bejammern • Abstempeln aufgrund bestimmter Verhaltensweisen • Zuschreibungen • Vorannahmen • Etikettierungen • Stereotype • Vorurteile • Vorerfahrungen • Vorwegnahme
Schülerinnen und Schüler	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstzuschreibungen • Erwartungen & Ansprüche • Normalitätsvorstellungen • Selbst-Vorwegnahme • Selbst-Abstempeln • Mangel an Diversitätskompetenz • Mangel an Sozialkompetenz • Wunsch nach Homogenität • Defizitorientierung/Schwächen bejammern • Vorannahmen • Etikettieren • Stereotype • Vorurteile • Vorerfahrungen

In der Lernatelierarbeit wurden mögliche Lösungen und Handlungsoptionen für die Praxisentwicklung erarbeitet. Dabei wurden Erkenntnisse aus der Schulwirksamkeitsforschung herangezogen. Der prägnante Satz von John Hattie löste viel Resonanz aus: „*Know the kids and let go of the labels*“³⁸.

³⁸ Hattie, J. (2011): *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London, New York: Routledge. S. 79

Faktor	Handlungsmöglichkeiten
Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Klare Strukturen/Ordnung • PLG-Arbeit zum Thema (Zuschreibungen, Etikettierung, Sprache, Stempel bewusst machen) • Transparenz • Neuen Wortschatz pflegen • Wertschätzende, differenzsensible Kolleginnen und Kollegen stärken/Teacher Leadership • Elternzusammenarbeit • Kommunikation • Spielerische Sensibilisierung: Verhaltensbarometer im Konferenzzimmer
Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Klare Strukturen/Ordnung • Anonyme Bewertungen/Beurteilungen (ohne Name der Schülerin, des Schülers) • Klare Ziele & Erfolgskriterien • Transparenz • Kultur einer 2. Chance • Flexibel differenzieren • Gleichwertige Behandlung
Lehrpersonen	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstseinsbildung/Differenzsensibilisierung • Hohe Erwartungen & Ansprüche • Vorwissen & Vorerfahrung ausblenden • Biographiearbeit • Vertrauen & Vertrauensvorschuss • Neuen Wortschatz & Wahrnehmung pflegen • Stärkenorientierung



Zum Weiterdenken

- Welche Praktiken, die Kinder an ihre Herkunft binden, finden wir an unserer Schule?
- Wie haben wir im Rahmen der Praxisentwicklung an unserem Standort bereits Fortschritt gemacht? Was ist unser nächster Schritt?

Sprache, soziales Milieu und Pauschalierungen als Bildungsbarrieren

Um Chancengerechtigkeit zu erhöhen, gilt es, Annahmen zu hinterfragen und ggf. falsche Annahmen loszulassen. Als Professionistinnen und Professionisten brauchen Lehrkräfte einen informierten, differenzierten Blick auf bildungsrelevante Themen, um gegen falsche, oberflächliche und emotionalisierte und emotionalisierende Darstellungen in den Medien und der Politik – etwa wie über Bildungsthemen, Menschen mit Migrationshintergrund, Extremismus – fachlich und sachlich wirksam zu sein.

Andersartigkeit zeigt sich u.a. in der Sprache. Gleichzeitig ist Sprache ein zentraler Aspekt des schulischen Erfolgs, aber wie wirkt sich Sprache aus? Im öffentlichen Diskurs wird davon ausgegangen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Sprachprobleme haben, die zur Bildungsbarriere werden. Mit dieser Annahme ist eine ganze Kette negativer Klischees gebunden: dass Familien mit Migrationshintergrund nicht Deutsch sprechen, Menschen „integrationsunwillig“ sind, Familien mit Migrationshintergrund aus der Not als Bittsteller nach Österreich kommen, Einwanderungsgruppen eine Belastung sind, und so weiter.

Die Daten erzählen aber eine andere Geschichte. Die Analyse zur Mehrsprachigkeit im Nationalen Bildungsbericht 2012 zeigt, dass *nicht* Mehrsprachigkeit das Problem ist, sondern der sozial-ökonomische Hintergrund.³⁹ Wenn Sprachkompetenz differenziert betrachtet wird, wird ersichtlich, dass auch ein nicht unbedeutender Anteil an Kindern ohne Migrationshintergrund unter einem Mangel an Sprachkompetenz leidet. Ihnen fehlt im familiären Umfeld der Zugang zur Bildungssprache. „Die Mehrheit der Risikoschüler und -schülerinnen sind *einsprachig!*“ betont Herzog-Punzenberger. „Das Problem der Sprachkompetenz ist nicht hauptsächlich ein Problem der Mehrsprachigkeit.“⁴⁰ Im Gegenteil: Mehrsprachigkeit ist im Leben ein großer Vorteil und wird vom Europarat und der Europäischen Kommission gefördert und gefordert, um Demokratie und Mobilität der europäischen Bürgerinnen und Bürger zu sichern.⁴¹

Nur 3% der Familien mit Migrationshintergrund in Österreich verwenden ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch zu Hause. Daher muss der Diskurs weg von Migrantinnen und Migranten gehen, so Herzog-Punzenberger. Vielmehr gehe es darum, bewusst mit der Bildungs- und Fachsprache in der Schule umzugehen, damit auch spracharme Kinder aus bildungsarmen Umfeldern in der Schule „zweisprachig“ werden, d.h. die Fähigkeit entwickeln, situationsadäquat zwischen Alltagssprache und Bildungssprache zu wechseln, um in möglichst vielen Milieus handlungsfähig zu sein. Wortschatztraining ist daher nicht nur im Fremdsprachenunterricht angesagt, sondern gehört zu bildenden Lernprozessen in allen Gegenständen. Das setzt voraus, dass alle Lehrkräfte in ihrem Unterricht eine Bildungssprache pflegen und bewusst mit der Fach- und Bildungssprache umgehen. Gute Schulen machen das – Vokabel- und Wortschatzförderung ist Faktor Nr. 15 in der Hattie-Rangliste.

Der Soziologe Kenan Güngör hat in seinem Vortrag bei NMS-Lernateliers⁴² bewusst gemacht, dass der differenzierte Blick auf „Fremdes“ erforderlich ist, wenn wirksame Lösungen für diese pädagogischen Herausforderungen gefunden werden sollen. Diese Botschaft ist in Hinblick auf Radikalisierung und Islamophobie aktueller denn je. Wenn pauschal über Gruppen geredet wird – „die“ Migranten, „die“ Bauern, „die“ Lehrer – wird die Gruppe zum Objekt und die Individuen werden ausgeblendet.

Güngör bezieht sich auf eine sozialwissenschaftliche Untersuchung des Sinus-Instituts in Deutschland 2007, die zum ersten Mal die Lebenswelten und Lebensstile von Menschen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund, so wie sie sich durch das Leben in Deutschland entwickelt haben, beleuchtet. Es lohnt sich, sich die wichtigsten Ergebnisse vor Augen zu führen:

- Die Studie zeigt ein facettenreiches Bild der Migranten-Population in Deutschland und widerlegt viele verbreitete Negativ-Klischees über die Einwanderungsgruppen. Im Licht der Befunde erscheint der Integrationsdiskurs allzu stark auf eine Defizitperspektive verengt, so dass die Ressourcen an kulturellem Kapital von Migrantinnen und Migranten, ihre Anpassungsleistungen und der Stand ihrer Etablierung in der Mitte der Gesellschaft meist unterschätzt werden.
- Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland sind keine sozio-kulturelle homogene Gruppe. Vielmehr zeigt sich – wie in der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund – eine vielfältige und differenzierte Milieulandschaft.

³⁹ Herzog-Punzenberger, B. & Schnell, P. (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: *Nationaler Bildungsbericht 2012: Band 2*. S. 229-268.

⁴⁰ Herzog-Punzenberger, B. (2013). *Chancengerechtigkeit & Mehrsprachigkeit in der österreichischen Schule*. Vortrag mit M. Bruneforth, Symposium zum Nationalen Bildungsbericht 2012. 11.-12.4.13, Wien.

⁴¹ European Commission. (2011). Europäische Kommission und Europarat unterzeichnen Erklärung zur Mehrsprachigkeit. http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-633_de.htm

⁴² Güngör, K. (2012). „Ähnlicher und unterschiedlicher als wir glauben!“, Vortrag auf BildungTV: <http://www.edugroup.at/index.php?id=165235&mediendid=5510347>

- Die Migranten-Milieus unterscheiden sich weniger nach ethnischer Herkunft und sozialer Lage, sondern eher nach ihren Wertvorstellungen, Lebensstilen und ästhetischen Vorlieben. Mit anderen Worten: Menschen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund, aber gleichem Milieu, verbindet mehr miteinander, als Menschen mit gleichem Migrationshintergrund, aber unterschiedlichem Milieu.
- Man kann also nicht von der Herkunftskultur auf das Milieu schließen. Und man kann auch nicht vom Milieu auf die Herkunftskultur schließen.⁴³

Folgende Darstellung bildet die facettenreichen Milieus ab. Wie man sehen kann, ist die traditionsorientierte Gruppe, die rigide Wertvorstellungen aufweist, im Gegensatz zu Bildern und Vorstellungen in der öffentlichen Diskussion der *kleinste* Teil.

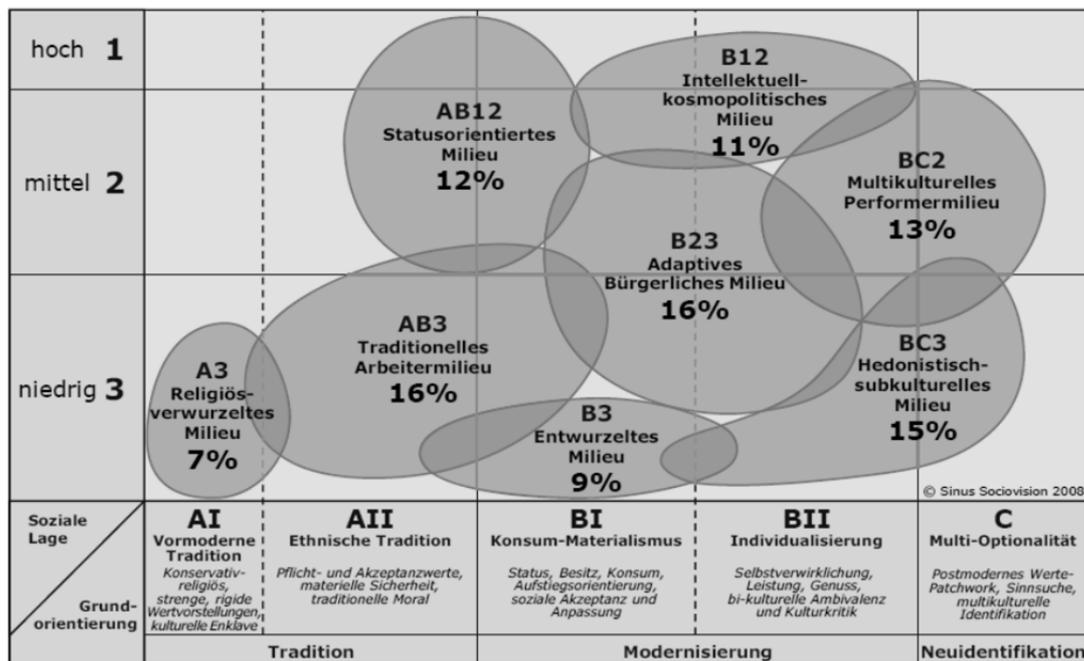


Abbildung 3: Die unterschiedlichen Milieus von Menschen mit Migrationshintergrund (Quelle: Sinus Sociovision, S. 6)

⁴³ Sinus Sociovision. (2008). Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migranten-Milieus in Deutschland. http://www.sinus-institut.de/uploads/tx_mpdownloadcenter/MigrantenMilieus_Zentrale_Ergebnisse_09122008.pdf

Berufsorientierung in der NMS

Im Auftrag des Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (bm:ask) und des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) hat das Institut SORA⁴⁴ zwischen 2011 und 2013 Hauptschülerinnen und Hauptschüler mehrmals befragt. Diese Interviews sollten klären, wie die Umsetzung ihrer Ausbildungspläne gelungen ist, wie sie die Übergangsphase erlebten und welche Ziele und Motive die Jugendlichen dabei verfolgten. Zentral war dabei die Sicht der Jugendlichen selbst.

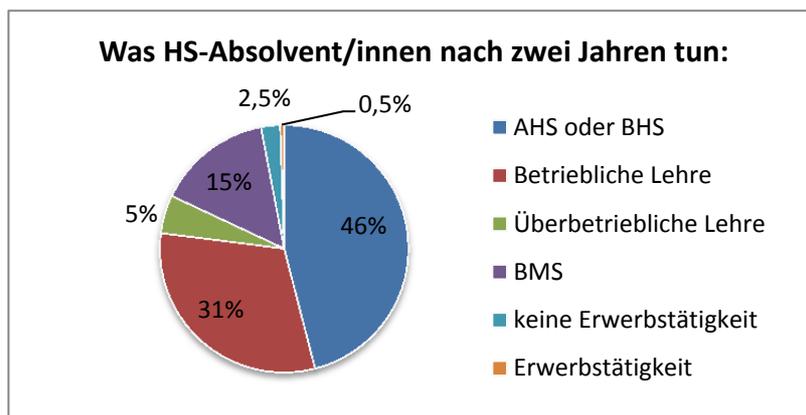


Abbildung 4: Berufslaufbahn von Absolventinnen und Absolventen der Hauptschule

Die Studie ergänzt das statistische Wissen um einige wertvolle Erkenntnisse:

- „Insgesamt fast jede/r achte Jugendliche (13%) hat in den zwei Jahren nach der Hauptschule Ausbildungen oder Berufe vorzeitig abgebrochen.“
- „Jugendliche, die gegen Ende der Hauptschule geplant hatten, in eine BMS, BHS oder Polytechnische Schule überzutreten, haben diesen Plan häufiger realisiert als Jugendliche, die planten, in eine AHS oder eine duale Ausbildung überzutreten. Vor allem migrantische Jugendliche hatten damals öfters hohe Bildungsziele (Matura oder Studienabschluss), nur 68% konnten das realisieren. Eine nachträgliche Korrektur nicht geplanter Übertritte ist im österreichischen Schulsystem nur durch hohe Anstrengungen zu bewerkstelligen; rund ein Drittel der Jugendlichen, die nach dem ersten Jahr nochmals in eine andere Ausbildung wechseln wollte, scheitert daran.“
- „40% der Jugendlichen haben ihren Berufswunsch im Laufe des Befragungszeitraumes geändert.“
- Die Berufswünsche von Mädchen und Burschen unterscheiden sich stark. Dabei zeigt sich eine hohe Konzentration auf wenige Berufsfelder: Jeweils mehr als die Hälfte der Burschen und Mädchen nannten in Summe maximal vier Berufsfelder.“⁴⁵

Insgesamt legen die Studienergebnisse nahe, dass es in dieser Phase nicht nur zu altersbedingt „selbstverständlich erwartbaren“ Ausgestaltungen der Persönlichkeit kommt, sondern *dass das Übergangsgeschehen selbst wesentlich mitgestaltet* und daher *bewusst gestaltet* werden muss. Für diese Phase der Schulzeit wird ausdrücklich die Unterstützung Jugendlicher bei der Entwicklung und Formulierung ihrer Bildungs- und Berufspläne empfohlen, sowie deren anschließende Realisierung. Der Stellenwert der Berufsorientierung in den NMS wird damit bestätigt.

⁴⁴ „Wohin gehst du?“ Ausbildungs- und Berufswege nach der Hauptschule (2011-2013).
http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/0/0/9/CH2247/CMS1318326022365/sora_ausbildungs-und_berufseinstiegspanel_endbericht_-_finale_version.pdf

⁴⁵ Ausbildungs- und Berufseinstiegspanel: Executive Summary.
http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/0/0/9/CH2247/CMS1318326022365/sora_abep_executive_summary.pdf
f. S. 1-2.

Die NMS ist eine Schule für alle.

Da die NMS *eine Schule für alle* ist, ist sie eine inklusive Schule. Mehrere Aufforderungen der Sozialpartner in ihrem Positionspapier „Chance Bildung“ kommen in dem Konzept der NMS zur Geltung: „Schulen müssen in die Lage versetzt werden, durch Individualisierung und Differenzierung besser auf die jeweiligen Stärken und Schwächen der SchülerInnen einzugehen.“⁴⁶

Gleichzeitig ist die NMS nur *ein* wichtiger Schritt, um strukturell bedingte Benachteiligungen abzubauen. Das pädagogische Konzept, wie es in der NMS-Lehrplanverordnung definiert wird, ist die zentrale Reform, weil es die Entwicklungen fördert und fordert, die Voraussetzung für volle Inklusion sind. Der Wandel von einer Selektionsdenkweise, die junge Menschen kategorisiert, schubladisiert und abweist, hin zur Erfolgsorientierung und Anerkennung von Diversität als Normalität, braucht Zeit. Tiefenstrukturen und Prägungen über Jahrzehnte sind nicht leicht zu verändern.

Nach dem Index für Inklusion bedeutet Inklusion „Veränderung und einen nicht endenden Prozess von gesteigertem Lernen und zunehmender Teilhabe aller SchülerInnen. Es ist ein Ideal, nach dem Schulen streben können, das aber nie vollständig erreicht wird. Jedoch wird inklusive Qualität spürbar, sobald die Absicht greift, die Teilhabe für alle Mitglieder einer Schulgemeinschaft zu steigern. Eine inklusive Schule ist eine Schule in Bewegung.“⁴⁷

In der Schule heißt das:

- gleiche Wertschätzung aller,
- den Abbau von Ausschlussmechanismen und Teilhabe aller an Kultur, Unterrichtsgegenständen und Gemeinschaft ihrer Schule,
- Weiterentwicklung der Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schulen, so dass sie besser auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler eingehen,
- den Abbau von Barrieren zum Lernen, und zwar für alle Schülerinnen und Schüler – auch diejenigen, die vielleicht sonst übersehen werden, weil sie scheinbar keine Probleme haben,
- eine Lehr-/Lernkultur, die das Fehlermachen als Zeichen des Lernens und Entwickelns fördert und fordert,
- die Anerkennung, dass alle Schülerinnen und Schüler ein Recht auf wohnortnahe Bildung und Erziehung haben,
- die Verbesserung von Schulen für alle Beteiligten,
- den Auf- und Ausbau nachhaltiger Beziehungen zwischen Schulen und Gemeinden.

⁴⁶ Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen der Sozialpartner Austria. (2007). Chance Bildung: Konzepte der österreichischen Sozialpartner zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Lissabon-Strategie. Positionspapier der Sozialpartner. Bad Ischl. S. 12. http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/ChanceBildung_20071003.pdf

⁴⁷ Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 10.

Wenn Du glaubst, dass Bildung teuer ist, dann versuch es mal mit Dummheit.
- Derek C. Bok

Investition in gute Schule

Investition in Bildung zahlt sich aus.

Investition in Bildung ist Investition in gesellschaftliche Zukunft – sowohl individuell und persönlich (Lebensbiografie, Berufslaufbahn, Gesundheit, Zufriedenheit etc.) wie auch gesamtgesellschaftlich (Wirtschaftsstandort, sozialer Zusammenhalt, Demokratie etc.). In diesem Sinn geht es nicht nur um die augenblicklichen Kosten, sondern um die langfristige Wirkung der Investition (z.B. wirken sich erhöhte Anzahl von Abschlüssen auf zukünftige Berufsbiographien, Gesundheit, Arbeitslosigkeit usw. aus). Ökonomen reden daher von „*Social Return on Investment*“⁴⁸, d.h. die soziale Rendite von Bildung. Diese wird u.a. an der Produktivität im Arbeitsleben, Gesundheit und Zufriedenheit von Bürgerinnen und Bürgern der Zukunft gemessen.

Die Unternehmensberatungsfirma McKinsey & Company schaut seit mehreren Jahren auf Bildung als wirtschaftlichen Faktor. Sie beziffern die ökonomische Rendite mit 400%, d.h. für jeden investierten Euro kommen 4 Euro an den Staat zurück. Kaum eine andere Investition kann einen solchen Gewinn sichern. In einer aktuellen Studie hat McKinsey die Auswirkung der aktuellen Leistungslücke (*achievement gap*) durch mangelnde Chancengerechtigkeit in den USA mit dem ökonomischen Äquivalent einer dauerhaften Rezession verglichen.⁴⁹

Was das heißt: Gleichermaßen chancenreiche Schülerinnen und Schüler erreichen nicht gleichermaßen Erfolg in der Schule. Diese Differenz nennt sich „*achievement gap*“ und ist der Grund, warum Chancengerechtigkeit ein zentrales Ziel aller Bildungssysteme sein soll – zum Wohle aller jetzt und in Zukunft.



Zum Weiterdenken

In den Schlagzeilen kommt häufig kurzfristiges Kostendenken vor. Wie können wir dazu beitragen, dass Bildung als Investition gesehen wird? Wie bewusst ist uns, welche Bedeutung unsere Arbeit für die Zukunft hat? Wie stehen wir dazu?

⁴⁸ Olivia Rauscher, O., Schober, C., & Millner, R. (2012). Social Impact Measurement und Social Return on Investment (SROI) – Analyse. Wirkungsmessung neu? Working Paper.
http://www.wu.ac.at/npo/competence/appliedresearch/leistungsportfolio/working_paper_social_impact_measurement_vs_sroi-analyse.pdf

⁴⁹ <http://mckinseysociety.com/the-economic-impact-of-the-achievement-gap-in-americas-schools/>

Investitionspolitik im Bildungsbereich

Die Finanzierung eines Schulsystems ist eine Investition in Humankapital. Die Art und Weise, wie öffentliches Geld für die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern verteilt wird, hängt von den Prioritäten eines Landes ab. Ausgaben pro Schüler, pro Schülerin ist ein wichtiger OECD Indikator, weil pro-Kopf-Ausgaben eine direkte Wirkung auf die Lernenden haben, indem sie das Lernumfeld in Schulen und die Lernbedingungen in der Klasse begünstigen oder hemmen⁵⁰.

In der Bildungsökonomie lautet die Devise: Je früher investiert wird, desto mehr profitiert eine Gesellschaft⁵¹. Bildung zahlt sich durch bessere wirtschaftliche Entwicklung, geringere Gesundheitskosten, höhere Zufriedenheit und größeren sozialen Zusammenhalt aus. Höhere Bildung steht auch in einem positiven Zusammenhang zur Wahlbeteiligung und geht mit sinkender Kriminalität einher⁵².

So lautet die Standardempfehlung der Bildungsökonomie, insbesondere in Früherziehungsprogramme sowie die Primarstufe zu investieren⁵³.

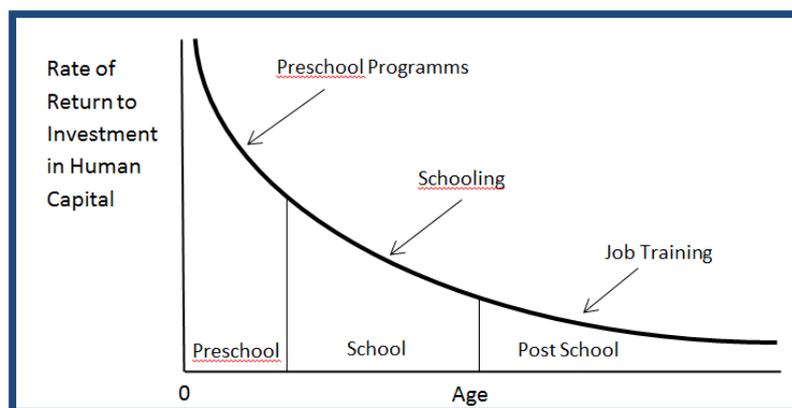


Abbildung 5: Investitionskosten und Return on Investment im Bildungsbereich (Quelle: Heckman, J⁵⁴.)

In Österreich zeigt sich eine umgekehrte Verteilung. In Volksschulkinder wird am wenigsten investiert (ca. EUR 6.100 pro Kind pro Jahr). Knapp EUR 8.000 pro Schülerin, Schüler pro Jahr werden im allgemeinbildenden Bereich eingesetzt, während im berufsbildenden Bereich jährlich ca. EUR 10.000 pro Schülerin, Schüler ausgegeben werden. Durch diese Strategie ist es allerdings gelungen, eine international angesehene Berufsausbildung zu entwickeln.

Im Rahmen der LLL:2020 Strategie hat die österreichische Regierung eine Zusage zu mehr Investitionen in Bildung gemacht. Das Budgetziel: Erhöhung der Ausgaben für Bildung gemäß OECD-Indikator von 5,4 Prozent des BIP im Jahr 2007 auf 6 Prozent des BIP im Jahr 2020.⁵⁵

⁵⁰ OECD. (2013). OECD Education at a Glance 2013: OECD Indicators. <http://www.oecd.org/edu/eag2013%20%28eng%29--FINAL%2020%20June%202013.pdf> S. 19.

⁵¹ Heckman, J. (online) Why Early Investment Matters. <http://heckmanequation.org/content/resource/why-early-investmentmatters>

⁵² Moretti, E. (2005). Social Returns to Human Capital. NBER Reporter: Research Summary Spring 2005. The National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/reporter/spring05/moretti.html>

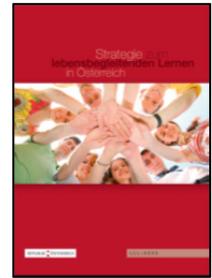
⁵³ Psacharopoulos, G. & Patrinos, H.A. (2004). Returns to Investment in Education: A Further Update. Education Economics. 12(2), August 2004. http://siteresources.worldbank.org/INTDEBTDEPT/Resources/468980-1170954447788/3430000-1273248341332/20100426_16.pdf

⁵⁴ Heckman, J. (online) The Case for Investing in Disadvantaged Young Children. <http://www.heckmanequation.org/content/resource/case-investing-disadvantaged-young-children>

⁵⁵ Republik Österreich. (2011). Strategie zum Lebensbegleitenden Lernen in Österreich: LLL:2020. https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2011/lll-arbeitspapier_ebook_gross_20916.pdf?4dtia, S. 4

Die NMS ist Bestandteil von weitreichenden Regierungsstrategien.

Im Juli 2011 wurde von der Bundesregierung die österreichische Strategie zum lebensbegleitenden Lernen "LLL:2020" verabschiedet. In dieser Handreichung/diesem Buch werden im Rahmen der EU-Strategie „Europa 2020: Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum“ politische Ziele und Vorhaben bis 2020 formuliert. Die Strategie LLL:2020 beruht auf dem Positionspapier „Chance Bildung“⁵⁶ der Sozialpartner von 2007.



Die zweite Aktionslinie der LLL:2020 Strategie ist „Grundbildung und Chancengerechtigkeit im Schul- und Erstausbildungswesen“. Die Neue Mittelschule ist die wesentliche Maßnahme, die zu dieser Aktionslinie gehört.

Die vier Grundprinzipien der LLL:2020 Strategie stimmen mit der NMS-Reform überein:

- Gender und Diversität
- Chancengerechtigkeit und soziale Mobilität
- Qualität und Nachhaltigkeit
- Leistungsfähigkeit und Innovation

Zur Vision der zweiten Aktionslinie „Grundbildung und Chancengerechtigkeit im Schul- und Erstausbildungswesen“ gehören Chancengerechtigkeit sowie gesellschaftsrelevante Bildungsziele:

- „Die Bildungslaufbahn der Kinder und Jugendlichen wird nicht durch ihre soziale Herkunft vorgezeichnet, sondern die organisatorischen und pädagogischen Rahmenbedingungen sichern ein Höchstmaß an Chancengerechtigkeit sowohl beim Zugang zu den verschiedenen Bildungswegen als auch bei der Potenzialentwicklung innerhalb einer Bildungsform.“
- „Neben der bestmöglichen individuellen Förderung der Kinder und Jugendlichen in fachlicher und sozialer Kompetenz legen Schule und berufliche Erstausbildung die Grundlage für eine offene, leistungsorientierte, von Toleranz und Verantwortungsbewusstsein geprägte Gesellschaft.“⁵⁷

⁵⁶ Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen der Sozialpartner Austria. (2007). *Chance Bildung: Konzepte der österreichischen Sozialpartner zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Lissabon-Strategie*. Positionspapier der Sozialpartner. Bad Ischl. http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/ChanceBildung_20071003.pdf

⁵⁷ Republik Österreich (2011). *Strategie zum Lebensbegleitenden Lernen in Österreich: LLL:2020*. https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2011/lll-arbeitspapier_ebook_gross_20916.pdf?4dtiae, S. 16

Die NMS und Kompetenzpolitik: OECD Skills Strategy.

Im November 2014 wurde der OECD Skills Strategy Diagnostic Report⁵⁸ für Österreich präsentiert. Ziel der Arbeit war eine Bestandsaufnahme (Wo stehen wir?) hinsichtlich *Skills Strategy* aus zwei Gesichtspunkten: Die richtige Kompetenzpolitik gibt Volkswirtschaften Antrieb und verbessert sozialen Zusammenhalt. Vieles im Bericht ist nicht neu, da mit bekannten Daten gearbeitet wurde, allerdings geht es im Gesamtprojekt darum, von der diagnostischen Phase in eine Aktionsphase zu kommen, d.h. Maßnahmen und Strategien zu setzen. Die 14 Herausforderungen, die identifiziert wurden, sind teilweise doch neu bzw. neu gebündelt.

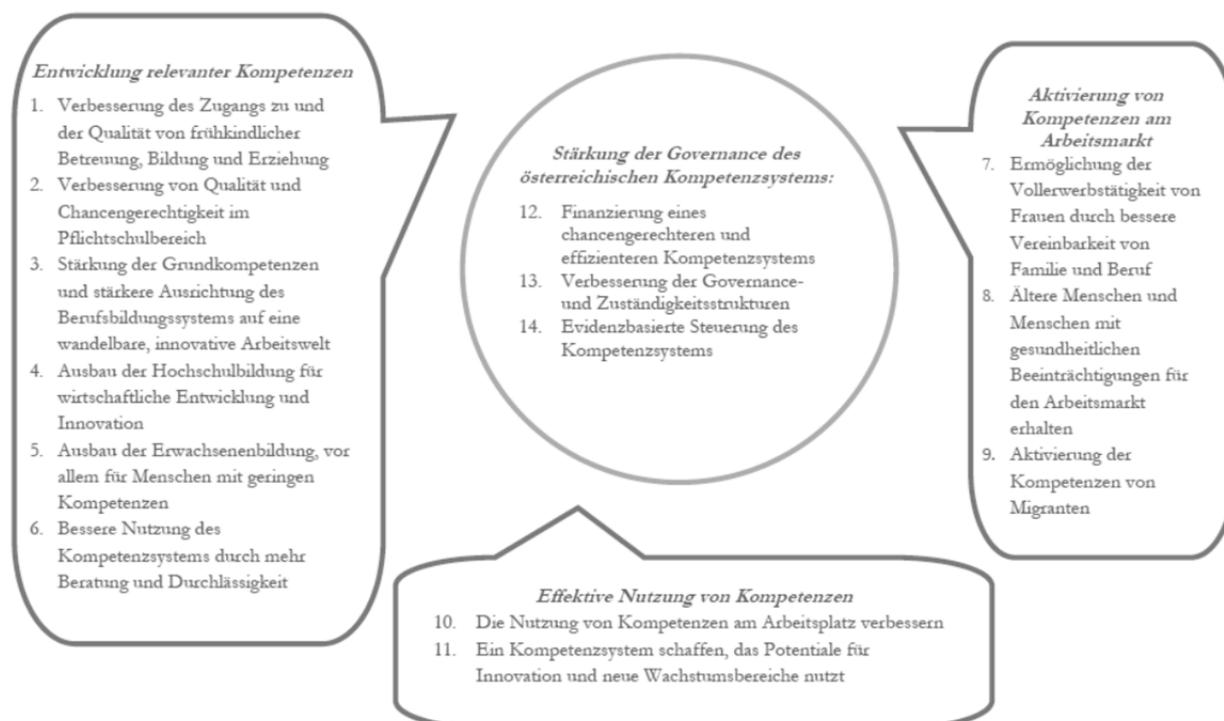


Abbildung 6: Gebündelte Darstellung von Kompetenzen für die Zukunft (Quelle: OECD 2014)

Wie die LLL:2020 Strategie hebt die Diagnostik sowohl Chancengerechtigkeit als auch Qualitätsentwicklung im allgemeinen Pflichtschulbereich hervor. Der Diagnostikbericht bestätigt die Neue Mittelschule, und zwar auf lange Sicht, als wichtige Reformmaßnahme hinsichtlich Chancengerechtigkeit zum Wohle aller.

⁵⁸ OECD. (2014). OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Austria.
<http://skills.oecd.org/supplskills/documents/oecdskillsstrategydiagnosticreportaustria.html>

Leistung in der NMS

Empirische Befunde zu Leistungen von Schülerinnen und Schüler am Anfang der Sekundarstufe 1

Gute Schule bedeutet auch hohen Anspruch an Leistung und eine konsequente Orientierung am Erfolg. Die aktuellste Studie mit Daten zu Leistungspotenzial der Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse (NMS und AHS), eine Studie des Landes Vorarlberg⁵⁹, macht deutlich, was Studien bereits seit den 1980er Jahren⁶⁰ belegt haben: Am Beginn der Sekundarstufe (5. Schulstufe) unterscheidet sich das Leistungsspektrum der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium nicht dramatisch von dem der Schülerinnen und Schüler im allgemeinen Pflichtschulbereich (HS/NMS).

In dieser aktuellen Studie wurden Ergebnisse von den vom Landeschulrat Vorarlberg entwickelten Testungen („Orientierungsarbeiten“) berichtet. Diese Testungen wurden am Anfang der 5. Klasse in Deutsch und Mathematik in allen Schulen der Sekundarstufe 1 durchgeführt, um die Könnerschaft der Schülerinnen und Schüler am Anfang der Mittelstufe zu erfassen. Die Ergebnisse werden in drei Kategorien abgebildet: Kinder mit AHS-Berechtigung auf Basis der Volksschulnoten an AHS-Standorten, Kinder mit AHS-Berechtigung auf Basis der Volksschulnoten an NMS-Standorten, und Kinder ohne AHS-Berechtigung an NMS-Standorten.

Das Ergebnis: Das Leistungsspektrum aller Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1 ist stark überlappend (siehe Abbildungen 7). Am auffälligsten sind folgende Erkenntnisse:

- Nur 4% der Schüler bzw. 5% der Schülerinnen an AHS-Standorten erreichen bessere Leistungen in Deutsch bzw. Mathematik als die Schülerinnen und Schüler an NMS-Standorten.
- Ca. die Hälfte der Schülerinnen und Schüler ohne AHS-Reife erbringt Leistungen in Deutsch und Mathematik, die dem Leistungsspektrum der Schülerinnen und Schüler an AHS-Standorte entsprechen.

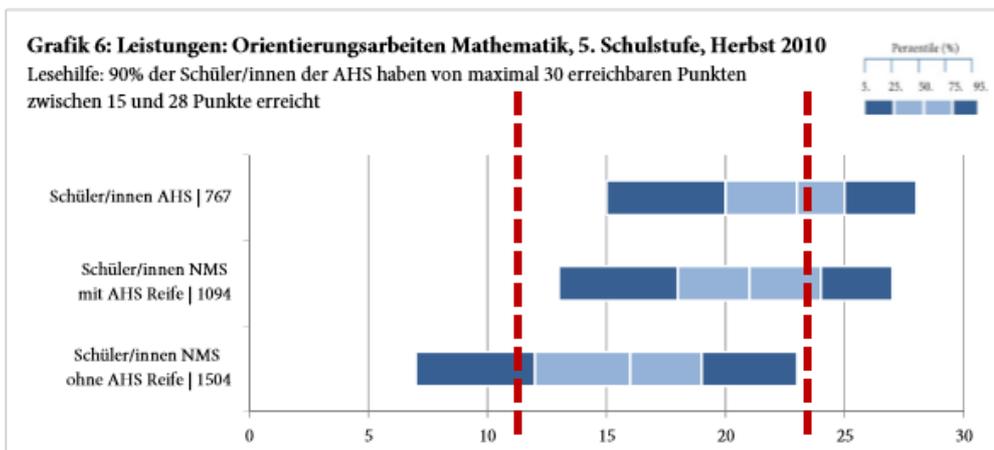
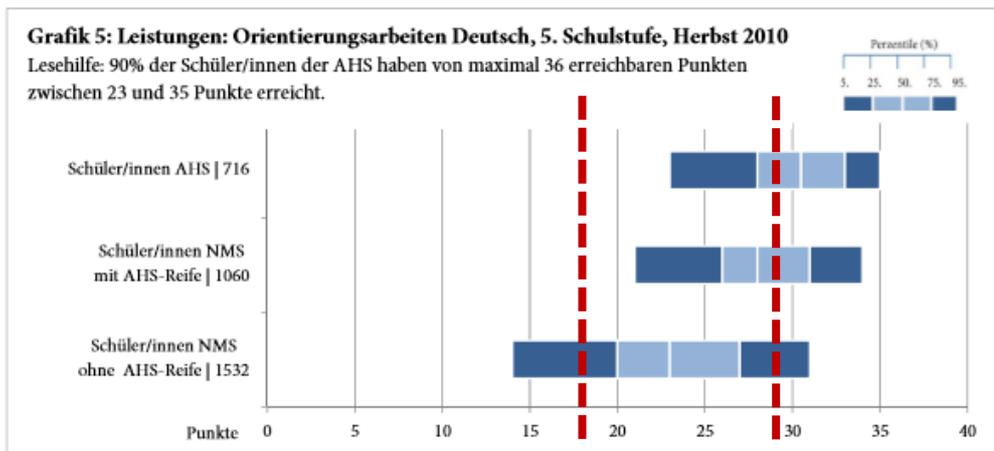
Was sagen uns diese Ergebnisse, die - nicht zum ersten Mal - mit Fakten und Daten untermauert sind? Mehrere mögliche Interpretationen drängen sich auf, z.B. dass:

- gleichermaßen chancenreiche Schülerinnen und Schüler nicht gleichermaßen Rechte für die Schulwahl in der Sekundarstufe 1 bekommen,
- die Volksschulbeurteilung mit gemessenen Leistungen nicht übereinstimmt.

Die Volksschulbeurteilung ist daher keine sachliche, verlässliche Grundlage, weder für die Bestimmung der Leistungsfähigkeit bzw. des Leistungspotenzials von Kindern, noch für die (Nicht-)Berechtigung für das Gymnasium.

⁵⁹ Böheim-Galehr, G., & Engleitner, J. (Hrsg.) (2014). *Schule der 10- bis 14-Jährigen in Vorarlberg. Entwicklungen, Bildungshaltungen und Bildungserwartungen. Projektbericht Band 1*. Innsbruck: StudienVerlag

⁶⁰ Eder, F. (2006). Leistungsgruppen? Impulsreferat AK-Podiumsdiskussion, Innsbruck, am 19. Oktober 2006.

Abbildung 7 Leistungsspektrum AHS-NMS am Beispiel Vorarlberg⁶¹

Empirische Befunde zur Qualität des Lernens in heterogenen Klassen

Die dringende und manchmal drängende Frage nach Wirksamkeit und Qualität in heterogenen Klassen stellt sich vor allem im deutschen Sprachraum, weil die Schulsysteme in diesen Ländern stark ausdifferenzierende Strukturen mit ausgeprägten Selektionsmechanismen aufweisen.

In Ländern mit inklusiven Schulsystemen stellen sich aber derartige Fragen nicht. PISA-Gewinner, z.B. Finnland und Kanada, führen inklusive Schulen. Empirische Ergebnisse aus den zahlreichen internationalen Vergleichen weisen darauf hin, dass in diesen Ländern Lernen in Gruppen, die systematisch die gegebene gesellschaftliche Diversität widerspiegeln, nicht nur Selbstverständnis sein kann, sondern auch ein Land zur Exzellenz in den internationalen Ranglisten führt.

Im Nationalen Bildungsbericht 2009 wird das Ideal der leistungsbezogenen Homogenisierung im deutschen Sprachraum kritisch beleuchtet:

⁶¹ Böheim-Galehr, G. & Engleitner, J. (Hrsg.) (2014). Schule der 10- bis 14-Jährigen in Vorarlberg. Entwicklungen, Bildungshaltungen und Bildungserwartungen. Projektbericht Band 1 (FokusBildungSchule Bd. 6). Innsbruck: StudienVerlag.

„Obwohl die deutschsprachigen Schulsysteme ab der Sekundarstufe dem Ideal der leistungsbezogenen Homogenisierung durch unterschiedliche Schultypen folgen, gelang (vgl. Rauin 1987: 111) und gelingt die angestrebte Homogenisierung nur sehr unvollständig: Die besten deutschen Hauptschüler/innen erreichen mittleres gymnasiales Niveau, schwächere Gymnasiast/inn/en wären auch in vielen Hauptschulen nur Mittelmaß (vgl. Artelt et al. 2001: 121). Ähnliches gilt für Österreich: In Intelligenztests sind relativ große Überschneidungen selbst zwischen AHS-Unterstufe und der dritten Leistungsgruppe der Hauptschule zu finden (vgl. Eder 2001: 156). Untersuchungen der Lernvoraussetzungen in der „altershomogenen“ Grundschule zeigen, dass zwischen dem Lern- und dem Entwicklungsalter eines Kindes immense Unterschiede bestehen können: Die Differenzen in schriftsprachlichen und mathematischen Leistungsvoraussetzungen können bei Schulanfänger/inne/n drei bis vier Jahre betragen (vgl. Brügelmann 1998; Schipper 1996).“⁶²

Die öffentliche Debatte in Österreich scheint daher die falschen Fragen zu stellen. Im Hinblick auf Österreichs durchschnittliches Abschneiden bei internationalen Messungen scheint die dringende und drängende Frage vielmehr die zu sein, ob *homogene* Gruppen wirksam sind.

Dabei sind für das Bildungssystem die gemeinsamen Ziele zu klären. Worauf wird Wert gelegt? Geht es nur um messbare fachliche Leistung oder zählen auch unmessbare Faktoren wie die Förderung und Forderung von Mündigkeit, Sozialität und Resilienz? Ebenso gilt es, im Bildungswesen den Leistungsbegriff zu klären. Soll Leistung auf bisher bekannt Messbares reduziert werden, oder gehören auch andere Leistungen – etwa wie Solidarität, Sensibilität, zwischenmenschlicher Umgang, Empathie, Ausdauer, Lernorientierung – zu Bildung?⁶³

Die Frage nach Wirksamkeit in Bezug auf messbare Leistungen ist eine Frage nach der pädagogischen Arbeit der Lehrkräfte, und darf nicht auf der Wirksamkeit von außerschulischen Einflüssen beruhen (Elternhaus, andere Fördermaßnahmen etc.).

Folgende provokative Fragen rücken ins Blickfeld:

- Ist Schule dazu da, Lehrpersonen einen „störungsfreien Arbeitsraum“ zu bieten? Oder ist Schule dazu da, eine möglichst wirksame Lernkultur für Schülerinnen und Schüler zu sichern?
- Inwieweit kann festgestellt werden, ob Schulen überhaupt für die Spitzenleistungen ihre Schülerinnen und Schüler verantwortlich sind, wenn jedes Jahr Millionen von Euro für außerschulische Nachhilfe ausgegeben werden?⁶⁴ Wenn Nachhilfe verboten wäre, wie würden die Leistungsergebnisse dann ausschauen? Wenn noch dazu jegliche Unterstützung außerhalb der Schule – ob von Eltern, Geschwistern oder karitativen Einrichtungen – nicht erlaubt wäre, wie würden die Ergebnisse dann ausschauen?
- Was ist Qualität? Soll Bildung auf das quantitativ Messbare reduziert werden, oder messen wir Schulqualität auch qualitativ?
- Was soll über die Schule am Stammtisch gesagt und erzählt werden? Soll Schule in den Medien primär als Problem oder als Lösung dargestellt werden? Welche Erinnerungen an Schule sollen Schülerinnen und Schüler von heute in 20 Jahre haben?

⁶² Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Specht, W. (Hrsg.) *Nationaler Bildungsbericht 2009: Band 2*. Graz: Leykam, S. 342. <https://www.bifie.at/buch/1024/c/3>

⁶³ Pongratz, L.A., Reichenbach, R. & Wimmer, M. (Hrsg.) (2007). *Bildung - Wissen - Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse.

⁶⁴ Arbeiterkammer. (2014). *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich, Elternbefragung 2014*. http://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/bildung/NH_Oesterreich_2014.pdf, S. 8.

Empirische Befunde zu quantitativ messbaren Ergebnissen der NMS sind noch nicht ausreichend zur Verfügung. Bildungsstandardtestungen der NMS in der Gesamtheit aller Klassen werden erst ab dem Schuljahr 2018/19 möglich sein.

Machen wir eine Fantasiereise in die Zukunft und stellen wir uns vor, dass die BiSt-Ergebnisse der Testung der 8. Schulstufe von 2019 vorliegen. Es ist anzunehmen, dass sie weiterhin ein stark überlappendes Leistungsspektrum an NMS- und AHS-Standorte zeigen werden. Und stellen wir uns vor, dass sich in einer Region ebenfalls wenig Unterschied zwischen NMS und AHS zeigt, wobei in dieser Region Eltern von Kindern an den NMS-Standorten in diesem Schuljahr keinen Euro für Nachhilfe ausgegeben haben, während der Mittelwert für Nachhilfe an den AHS-Standorten weiterhin knapp unter EUR 1.000 pro Schüler lag. Wem dürfen somit die Topleistungen in den AHS-Ergebnissen zugeschrieben werden?

Zurück in die gegenwärtigen Realität: In den Erzählungen der Lehrerinnen und Lehrer, die den Unterschied zwischen dem Leistungsgruppensystem der Hauptschule und dem gemeinsamen Klassenverband der NMS in der Praxis erleben, kommt häufig anekdotische Evidenz vor. Eine solche Beobachtung von Christine Türk (NMS-Lehrerin der Generation 6 und BiSt-E8-Koordinatorin in Salzburg) ist folgende:

Nach anfänglich skeptischem Beginn tolle Erfahrungen im Englischunterricht im Klassenverband: Die sogenannten „schwachen“ Schüler/innen sind durch den gemeinsamen Unterricht viel motivierter und können in allen Kompetenzbereichen in Englisch viel bessere Leistungen erbringen, als es in reinen 3. LGs möglich gewesen wäre. Die größte Überraschung war für mich persönlich der Kompetenzbereich „Writing“ (enormes Leistungsvermögen im Vergleich zu LGs, vor allem von Schüler/innen, die in 2. bzw. 3. Leistungsgruppen gesessen wären). Dadurch werden diese Schüler/innen auch nicht mehr als „schwach“ oder 3. Gruppler/innen (oftmals „die Dummen“) von Mitschüler/innen bezeichnet. Auch der Selbstwert dieser Schüler/innen stieg stark an und sie nehmen sich selbst als gleichwertige Klassenmitglieder wahr (was sie ja auch sind).

Aber auch sehr begabte Schüler/innen sind im gemeinsamen Unterricht in der Lage ein sehr hohes Niveau zu erreichen, da sie durch kooperative Methoden ihren Weg gehen und ihr Leistungsvermögen ausschöpfen können. Ihre Leistungen sind zum Teil wirklich unglaublich.

Die anekdotische Evidenz dieser Lehrperson bezüglich Wirkung von kooperativen Lernkulturen wird von der Schulwirksamkeitsforschung bestätigt.⁶⁵ Gerade Kooperatives Lernen hat eine signifikant positive Wirkung auf fachliche Leistungsentwicklung. Die Hattie-Studie ruht auf mehreren Meta-Analysen zu Kooperativem Lernen. Die Ergebnisse:⁶⁶

- Kooperatives Lernen allgemein (10 Meta-Analysen): $d = 0,41$
- Kooperatives vs. individuelles Lernen (4 Meta-Analysen): $d = 0,59$
- Kooperatives vs. kompetitives Lernen (7 Meta-Analysen): $d = 0,54$
- Kompetitives vs. individuelles Lernen (4 Meta-Analysen): $d = 0,24$

⁶⁵ Hoffman, C. (2005). *Kooperatives Lernen, Kooperative Schule*. Verlag an der Ruhr.

⁶⁶ Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. (deutschsprachige Ausgabe). Seite 250ff.

Zusammenfassend nützen wir die Recherche von Christian Leitner, Schulleiter der NMS-Henndorf, der die empirischen Befunde zu Schüler/innen-Leistung im Hinblick auf Heterogenität im deutschen Sprachraum auf der Schul-Homepage zusammenstellt.⁶⁷ Hier die Highlights:

- Werden Lernleistungen mit standardisierten Tests gemessen, unterscheiden sich diese in homogenen und heterogenen Lerngruppen kaum.
- In einzelnen, eher qualitativ ausgerichteten Studien zeichnen sich tatsächlich leichte Vorteile für heterogene Gruppen ab – insbesondere hinsichtlich überfachlicher Kompetenzen (Teamfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Rücksichtnahme, Verlässlichkeit, etc.) und Lernmotivation.
- In bewusst heterogen zusammengesetzten Klassen ist es normal, verschieden zu sein. Es ist selbstverständlich, dass jedes Kind ein individuelles Leistungsniveau und Lerntempo aufweist. Vor allem leistungsschwächere Kinder nützen unter diesen Voraussetzungen ihr Leistungspotential und bleiben nicht durch Resignation hinter ihren Möglichkeiten zurück. Mehrfach stellten unterschiedliche Autoren fest, dass sich bei leistungsschwachen Kindern die Heterogenität positiv auswirken scheint, während lernstarke Kinder in beiden Settings gute Leistungen erbringen.
- **Zusammenfassend ist die weit verbreitete These vom Leistungsvorteil homogener Gruppen empirisch nicht begründbar. Unterrichten die Lehrpersonen weiterhin in der gewohnten lehrerzentrierten Weise, können sich die Vorteile heterogener Gruppen nicht durchsetzen.**

⁶⁷ Leitner, C. *Lernqualität in heterogenen Gruppen*. NMS Henndorf. <http://www.hs-henndorf.salzburg.at/images/stories/artikel/2013-14/LEIC/Lernqualitaet-in-heterogenen-Gruppen.pdf>.

Qualität – daran erkennt man gute Schule!

In guten Schulen fühlen sich alle wohl.

Wie jede gute Schule erkennt man eine gute Neue Mittelschule daran, dass *alle* – Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter, Eltern und Erziehungsbeauftragte – *gerne* in die Schule gehen. Gute Schulen sind förderliche, respektvolle und lebendige Umfeldler für alle Beteiligten.

Schülerinnen und Schüler fühlen sich angezogen von einer Schule, in der

- sie gefördert und gefordert werden, ihr ungeahntes Potenzial zu entdecken,
- ihnen hohe Ansprüche und Ziele zugemutet werden und sie in förderlicher Beziehung zu den Erwachsenen durch Zutrauen und Unterstützung ermutigt werden, zu lernen,
- sie aktiver Teil einer Gemeinschaft sind und ihre Stimme gehört wird,
- sie Freundinnen und Freunde treffen und demokratisches Miteinander weiterentwickeln können,
- sie engagierten Erwachsenen mit hoher Expertise und Begeisterung für Lernen und Lehren begegnen,
- sie sich geschützt, zugehörig und respektiert fühlen.

In guten Schulen sind Lernen und Leistung spürbar und sichtbar.

Student engagement-Forschung⁶⁸ macht deutlich, dass ein fachlich fesselnder Unterricht (kognitive Beteiligung) nicht genügt, damit Schülerinnen und Schüler ihre Energie und Zeit in ihr eigenes Lernen investieren, um ihr Potenzial zu erfüllen oder gar zu übertreffen. Genauso wichtig sind die sozialen und emotionalen Aspekte, die zusammen mit der fachlichen (Aus-) Bildung vordergründig im Erziehungsauftrag der Schule stehen – eine Erkenntnis, die in Hinblick auf Sozialität und Emotionen auch seitens der Lernforschung bestätigt wird. Ein Mensch, der Angst hat oder ausgegrenzt wird, kann nicht lernen⁶⁹. Ein Leben eingeschränkt auf Kognitives ist kein volles Leben.

Ein Unterricht, der Sog entwickelt und die ganzheitliche Beteiligung jeder Schülerin, jedes Schülers begünstigt, ist aus drei Gründen wichtig:

- Forschungsergebnisse weisen einen Zusammenhang zwischen Lernerfolg und *student engagement* nach (Chancengerechtigkeit & Schulqualität)⁷⁰,
- Schulen, an denen *student engagement* hoch ist, sind angenehme Orte für die Erwachsenen (Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften)
- Schülerinnen und Schüler, die sich von der Schule emotional, sozial und kognitiv entkoppeln, erfüllen ihre Bedürfnisse woanders und sind empfänglicher für negative Resonanzfelder, die sie radikalieren (Extremismus).

Gute Schulen fördern Resilienz.

Resilienz braucht man, um Krisen, Herausforderungen und Schwierigkeiten konstruktiv zu bewältigen. Das gilt für Erwachsene genauso wie für junge Menschen. Resilienz ist das *Trotzdem*

⁶⁸ Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (Hrsg.) (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer.

⁶⁹ Goldstein, S. & Brooks, R. B. (Hrsg) (2013). *Handbook of Resilience in Children*. New York, Heidelberg u.a.: Springer.

⁷⁰ Child Trends (2014): A Positive School Climate Can Mean a Successful School Year. *Child Trends*, October 03, 2014 <http://www.childtrends.org/what-can-schools-do-to-build-resilience-in-their-students/>

in der eigenen Lebensgestaltung, d. h. wenn *trotz* Hindernissen, Unglück, Belastungen oder unvorteilhaften Ausgangssituationen die *Ressourcen*, die jeder Mensch zur Verfügung hat, *wirkmächtig werden können*. Die OECD⁷¹ beschreibt Resilienz als unverzichtbare Fähigkeit, sich auf ein unbekanntes Morgen mit sich immer schneller verändernden gesellschaftlichen und beruflichen Strukturen und Aufgaben vorzubereiten, denn sie erhöht Verwirklichungschancen und Gesundheit.

Resilienz entsteht, wenn Menschen sich sicher, geborgen und gehört fühlen.⁷² Dies gelingt, wenn sie förderliche und stabile Beziehungen aufbauen können und bewussten Umgang mit Gefühlen lernen. Vielfältige Erfahrungen, Neugier, Optimismus und Selbstvertrauen sind Grundlagen, um Vertrauen in sich und das Umfeld aufzubauen. Schulen fördern Resilienz, indem sie für das emotionale Wohlergehen und sozialen Zusammenhalt als wichtige Voraussetzung für Entwicklung Sorge tragen. Sie richten ihre pädagogische Praxis an Respekt für die Vielfalt von Kindern und deren vielfältigen Möglichkeiten, Teilhabe aller, Ressourcenorientierung, Wertschätzung und pädagogischem Takt aus.

Resilienz fördernde Schulen⁷³ sind sich bewusst, dass die pädagogische Beziehung Grundlage von Lernen und Lehren ist. In einem angstfreien und vertrauensvollen Schulklima wird Resilienz durch Zutrauen gefördert („*ich glaube an dich*“), was wiederum zu hoher Leistung führt. Das wortlose Zutrauen und Vertrauen in Schülerinnen und Schüler bewirkt Wunder. Dies gelingt in einem Schulklima, das dazu beiträgt, dass *alle* Schülerinnen und Schüler:

- aktiv am Schulleben teilnehmen und sich beteiligen,
- förderliche Beziehungen zu Erwachsenen und ihre Peers haben,
- Vertrauen in ihre Lehrpersonen haben und sich an sie wenden,
- sich in der Schule sicher fühlen und Eltern sich sicher fühlen, ihre Kinder in die Schule zu schicken,
- ein integratives Unterstützungssystem durch multiprofessionelle Teams vorfinden,
- überwiegend positive Erfahrungen machen – auch wenn sie scheitern,
- durch klare, verbindliche und förderliche Regeln Orientierung und Sicherheit bekommen,
- (Disziplinar-)Maßnahmen als Lernchancen erleben, die nicht zum Ausschluss führen,⁷⁴
- keine Angst vor Fehlern haben, weil Fehler als Teil des Lernprozesses gelten,⁷⁵
- vor Abwertung und Missachtung geschützt sind.⁷⁶

⁷¹ OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Austria, 2014.

⁷² Goldstein, S. & Brooks, R. B. (Hrsg.) (2013). *Handbook of Resilience in Children*. New York: Springer.

⁷³ Henderson, N. (2013). Havens of Resilience. *Educational Leadership*, 71/1, *Resilience and Learning*, 23-27

⁷⁴ Child Trends. (2014). *A Positive School Climate Can Mean a Successful School Year*. *Child Trends*, October 03, 2014. <http://www.childtrends.org/what-can-schools-do-to-build-resilience-in-their-students/>

⁷⁵ Ofiesh, N. & Mather, N. (2013). Resilience and the child with Learning Disabilities. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Hrsg.), *Handbook of Resilience in Children* (S. 329-348). New York, Heidelberg u.a.: Springer.

⁷⁶ Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Leverkusen: Barbara Budrich.

Gute Schulen leben gute Praxis.

Gute Schulen weisen bestimmte Qualitätsmerkmale auf. Im deutschen Sprachraum⁷⁷ haben sich die folgenden Qualitätsbereiche etabliert:

- Leistung,
- Umgang mit Vielfalt,
- Qualität von Unterricht und Lernen,
- Schule als Lebensraum,
- Umgang mit Verantwortung,
- Schule und ihre Umwelten (Schulpartnerschaften, Netzwerke etc.),
- Professionalität – Schule als lernende Institution.

Lehrerinnen und Lehrer an der NMS sind bestrebt, diese Qualitätsbereiche an ihrem Standort zu leben. Dies gelingt durch die Gestaltung einer förderlichen Schulkultur, die das pädagogische Konzept der NMS in gelebte Praxis übersetzt. Sie nehmen ihre Verantwortung wahr und ihr Engagement und harte Arbeit für und in der Schule zeigt sich jeden Tag.

Gute Schulen setzen auf das „Wir“.

An jeder NMS nehmen Kolleginnen und Kollegen zusätzliche Aufgaben an – zum Beispiel als Klassenvorstand, Bibliothekarin/Bibliothekar, Lerndesignerin/Lerndesigner, Beauftragte für eLearning, Gender, Kunst und Kultur. Sie verwenden viel Zeit darauf, die Unterrichtsqualität und Praxisentwicklung voranzutreiben, indem sie im Team arbeiten, Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs) bilden und sich fortbilden. Untersuchungen⁷⁸ machen deutlich, dass an Schulen mit hoher kollegialer Kooperationsbereitschaft Schülerinnen und Schüler besonders erfolgreich sind.

Aktuelle NMS-Studien zeigen, dass die Teamarbeit an NMSen gelingt. Durch neue Teamstrukturen und Organisationsformen wie Stufenteams und Teamteaching, werden pädagogische Ressourcen möglichst wirksam eingesetzt. Der Wandel vom „Ich und meine Klasse“ zu „Wir und unser Jahrgang“ wurde bereits festgestellt.⁷⁹ So sind die NMS-Standorte auf dem Weg hin zu einer Kultur von „Wir und unsere Schule“.

Gute Schulen werden von allen Systemebenen gefördert.

Damit Schule gelingt, benötigt es Verantwortungsübernahme auf allen Ebenen des Systems. Die Bedeutung von Unterstützungssystemen hat bereits 2007 die damalige Zukunftscommission unterstrichen,⁸⁰ da gute Schule gelingt, wenn *alle* in den vertikalen und horizontalen Strukturen ihre jeweilige Verantwortung erkennen und entsprechend handeln.

Die am Schulstandort Beteiligten und Betroffenen müssen gemeinsam gute Schule fordern. Lehrerinnen und Lehrer tragen Verantwortung für das Kerngeschäft der Schule: das Unterrichtsgeschehen und die Sicherung der Wirksamkeit von Lehr- und Lernprozessen. Die Schulleitung ist

⁷⁷ Deutscher Schulpreis, <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/53139.asp>; Österreichischer Schulpreis, <https://www.bmbwf.gv.at/ministerium/preise/schulpreis.html>; Schweizer Schulpreis, <http://www.nzz.ch/aktuell/schweiz/schweiz-schulpreis-lanciert-1.17623948>

⁷⁸ Schratz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas. S. 31 ff.

⁷⁹ Schubert, A. (2015). Forumeintrag im Online Lernetelier für Lerndesigner/innen über die aktuellen Aussagen des NOEISI-Forschungsteams. www.noesis-projekt.at

⁸⁰ Haider, G., Eder, F., Specht, W. & Spiel, C. (2003). *Zukunft: Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung*. Wien: bmbwk. http://schule.salzburg.at/faecher/didaktik/reformkonzept_zukunft_schule.pdf

dafür verantwortlich, dass Lehrkräfte die Fähigkeiten und Kompetenzen besitzen, ihren Unterricht erfolgreich zu gestalten. Sie fördern und fordern professionelle Zusammenarbeit am Standort und sichern, dass die Schule ein spezifisches Profil und einen verdienten guten Ruf entwickelt.

An der Nahtstelle Schulleitung-Schulaufsicht sieht der gesetzlich festgelegte „Nationale Qualitätsrahmen“⁸¹ im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens den dialogisch und nachhaltig konzipierten SQA-Prozess zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung vor. Die Schulaufsicht ist ferner dafür verantwortlich, dass Schulen entsprechende Instrumente zur Praxisentwicklung zur Verfügung haben, und diese auch anwenden.

Auch Eltern/Erziehungsberechtigte und Kommunen als Schulerhalter sind gefordert, ihre Verantwortung in der Zusammenarbeit mit der Schule wahrzunehmen und zum Gelingen beizutragen. Deswegen ist es wichtig, dass sich alle Professionistinnen und Professionisten an einer Schule als Botschafterinnen und Botschafter im Umfeld der Schule verstehen, Kooperation und Zusammenarbeit mit Stakeholder sichern und gemeinsam für eine förderliche Schulkultur zu sorgen.

PädagogInnenbildung NEU⁸² ist Anlass, Erkenntnisse der NMS in die Lehrerinnen-/Lehrerbildung einzubinden. Darüber hinaus wird die Neustrukturierung der Ausbildung der zukünftigen Lehrpersonen auch strukturelle Ungleichheiten ebnen, denn schon jetzt unterrichten Lehrkräfte, die für die AHS ausgebildet wurden, an NMSen, aber zu ungleichen Bedingungen.

Das Bundesministerium ist dafür verantwortlich, den rechtlichen Rahmen des Schulsystems zu bestimmen und bestmögliche Rahmenbedingungen für Schulqualitätsentwicklung zu schaffen. Es unterstützt bei der konkreten Umsetzung des gesetzlichen Rahmens, stellt Ressourcen für Fort- und Weiterbildung zur Verfügung, vernetzt und kommuniziert mit den Verantwortlichen auf Bundeslandebene und beauftragt Bildungsforschung und Expertinnen und Experten, um evidenzbasierte Bildungspolitik zu ermöglichen.

Bildung betrifft jeden. Daher sind auch die Medien und die breite Öffentlichkeit verantwortlich, dass gute Schule gelingen kann. Wie alle Berufsgruppen benötigen Lehrerinnen und Lehrer konstruktives Feedback und Feedforward, das sich an Kriterien guter Schule und guten Unterrichts orientiert, um ihre Profession weiterzuentwickeln, und keine polemische oder voreingenommene Wahrnehmung.

Gute Schulen sind vernetzt.

Gute Schulen sind lokal und bundesweit vernetzt, manche sogar international. Sie gehen Partnerschaften mit anderen Schulen und Organisationen ein und sind als wichtiger Bestandteil der Gemeinde anerkannt. In den letzten zehn Jahren haben insgesamt etwa ein Viertel der österreichischen Schulen an Austauschprogrammen teilgenommen.⁸³

Viele NMS-Standorte arbeiten in Partnerschaft mit unterschiedlichen Organisationen, von Nationalparks bis hin zu karitativen Einrichtungen.

Gute Schulen tragen zum sozialen Zusammenhalt bei.

Gute Schulen sind gute Nachbarn. Sie sind unverzichtbare Bestandteile ihres Umfelds. Sie sind Partner mit unterschiedlichen Institutionen, bieten extra-curriculare Programme für die Gemein-

⁸¹ § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz

⁸² <https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.html>

⁸³ Schlussfolgerungen aus dem Nationalen Bildungsbericht 2012, S. 7

https://www.bifie.at/system/files/dl/Schlussfolgerungen_nbb12_20130312_0.pdf

de an, und stärken das Gemeinschaftsgefühl und den Zusammenhalt in ihrem Umfeld, ob Gemeinde, Region oder Bezirk. Sie fördern und fordern durch Begegnung gegenseitigen Respekt und Anerkennung. Die Forschung zeigt, dass Schulen zentrale Treiber von funktionierenden, sicheren und lebendigen Nachbarschaften sind.⁸⁴

Gute Schulen sind inklusiv.

Gute Schulen sind inklusiv, weil sie erkennen, dass Inklusion und Qualität in einem wechselseitigen Verhältnis stehen.⁸⁵ In der Soziologie bedeutet Inklusion das Miteinbezogen sein bzw. die gleichberechtigte Teilhabe an etwas⁸⁶. Inklusion ist ein Fremdwort aus dem Englischen und es lohnt sich, zu diesem Ursprung zurück zu gehen, gerade im Kontext der Pädagogik, weil der Inklusionsbegriff bestimmt, wie Inklusion gelebt wird. Inklusion bedeutet, *the act or state of being included*, d.h. ich werde miteinbezogen bzw. fühle mich miteinbezogen. Inklusiv Schulen sind gut für Kinder, Familien und Gemeinden.⁸⁷ Inklusion ist *nicht* eine Sammlung von Strategien oder Maßnahmen und auch nicht eine Frage von Etikettierung und Einstufung: „Inklusion geht darum, einer Gemeinschaft – einem Freundeskreis, eine Schulgemeinschaft oder einer Nachbarschaft – anzugehören“.⁸⁸

Auffällig bei diesen Definitionen ist, dass sonderpädagogischer Bedarf nicht vorkommt. Inklusion ist eben nicht nur ein sonderpädagogisches Thema, sondern es geht um wirksame Bildung für alle. Inklusiv Schulpraktiken, die auf die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler antworten, sind State-of-the-Art-Praktiken in der Kunst und Wissenschaft der Pädagogik. Inklusiv Schulen kommen allen Kindern zugute, sowohl in ihrer schulischen als auch sozialen Entwicklung. Gute Schulen sind Schulen, in denen jede/jeder angenommen wird, jede/jeder selbstverständlich dazugehört und alle sich gegenseitig unterstützen.

Gute Schulen entwickeln sich stets weiter.

Man lernt nie aus, und das gilt insbesondere für die Professionisten, den Professionisten an einer Schule, einerseits weil jeden Tag neue Forschungsergebnisse die Praxisentwicklung informieren, andererseits weil das Schulleben lebendig ist und sich gute Schulen im sensiblen Einklang mit dem Umfeld entwickeln. Dazu nützen gute Schulen vielfältige Angebote und verknüpfen ihre Praxis mit Erkenntnissen aus Forschung und Theorie. Sie sind ständig darum bemüht, Lernen und Leistung sichtbar zu machen, und verwenden eine Vielzahl von Methoden, um ihre Praxis zu dokumentieren und reflektieren.

Gute Schulen nutzen Ressourcen.

Eine systematische Begleitung von Schulen durch Pädagogische Hochschulen, Qualitätsmanagement, Bundeszentren und weitere Einrichtungen der Schulentwicklung stellt sicher, dass Synergien entstehen und Wissen nachhaltig wirksam wird. Aber alle Unterstützungsmaßnahmen sind nur dann wirksam, wenn sie genutzt werden, und das machen gute Schulen. Die NMS-Standorte nutzen vielseitige Ressourcen auf der NMS-Vernetzungsplattform und der Bundeszen-

⁸⁴ Shepard, J. (2010). Community cohesion slips off Ofsted's agenda, *The Guardian*. Zitiert in: Louis, K.S. & Felber-Smith, A. (2012). *Contested Ground: Reflections on the Public Value of Education*. Foundation/Keynote paper, presented at the Conference on Integrative Leadership and Public Value, University of Minnesota, September.

⁸⁵ UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, S. 10.

⁸⁶ Duden online, <http://www.duden.de/rechtschreibung/Inklusion>

⁸⁷ Schwartz, I.S. & Greene, J. (2001). *Inclusive Schools: Good for Kids*. http://www.spannj.org/pti/Inclusion_Good_for_Kids.pdf

⁸⁸ Allen, K. E. & Schwartz, I. S. (2001). *The Exceptional Child: Inclusion in Early Childhood Education*. Albany, NY: Delmar, S. 4

tren des BMBF. Sie schöpfen Fort- und Weiterbildungsangebote aus und setzen Ressourcen für schulinterne Fortbildung ein. Sie besuchen bundesweite Lernateliers und Symposien, um am neuesten Stand zu sein und sich mit anderen zu vernetzen.

Gute Schulen arbeiten mit Eltern und Erziehungsberechtigten.

Gute Schulen reden nicht von Elternarbeit, sondern von Eltern*zusammenarbeit*. In der internationalen Diskussion orientieren sich aktuelle Ansätze für die Zusammenarbeit einer Schule mit dem unmittelbaren Umfeld, der Gemeinde und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten an dem Selbstverständnis, dass Schulen der Gesellschaft gehören und die Menschen im Umfeld ein Recht darauf haben, sich an der Schule zu beteiligen. Mehrere Modelle existieren, um förderliche Beziehungen mit Eltern aufzubauen. Das Parent Leadership-Model⁸⁹, zum Beispiel, orientiert sich an mehreren Dimensionen der Beziehung zwischen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Schule: als Mitlehrende und Miterziehende, als Beitragende, als Mitentscheidende, als Mitführende und letztendlich als Mitbegleitende anderer Eltern und Erziehungsberechtigten. Sämtliches pädagogisches Personal arbeitet auf Augenhöhe mit Eltern und Erziehungsberechtigten gemeinsam als *co-leaders* und *co-creators* der Schule.

Gute Schulen, die durch solche Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten ihre Standorte zugunsten aller entwickeln, sichern demokratische Beteiligung aller – vor allem für diejenigen, die weniger soziales Kapital haben – in dem sie auf Eltern und Erziehungsberechtigte zu- und eingehen, um sie in das Schulleben miteinzubeziehen. Offenheit und Wärme bei Begegnungen; Ermutigung, sich am Schulleben zu beteiligen; Ausdruck von Anerkennung und Respekt für Eltern und Erziehungsberechtigte sowie regelmäßige Treffen von Schulpersonal, Eltern und Menschen in der Gemeinde sind Strategien für gute Zusammenarbeit an guten Schulen.

Eltern und Erziehungsberechtigte haben eine Stimme, die es gilt, zu hören. Sie wollen gute Schulen für ihre Kinder und gute Schulen erkennen diese Erwartung als gemeinsames Interesse und wichtige Ressource, die genutzt werden soll. Gute Schulen wissen, dass starke Zusammenarbeit auf Augenhöhe eine positive Wirkung nicht nur auf Schulqualität, sondern auf das Gemeinschaftsleben im Umfeld der Schule haben kann.

⁸⁹ Montemayor, A.M., & A.A. Romero (2000, June-July). "[Valued Parent Leadership](#)," *IDRA Newsletter*. San Antonio, Texas: Intercultural Development Research Association.

Die neue Lehr- und Lernkultur an der NMS

Das pädagogische Konzept ändert die Lehramtstätigkeit radikal.

In der Neuen Mittelschule kommen inhaltliche und methodische, aber auch strukturelle Änderungen für die Sekundarstufe 1 zum Tragen. Die Aufhebung der Leistungsgruppen und das pädagogische Konzept in der NMS-Lehrplanverordnung sind umfassend und führen zu einer radikalen Änderung der Lehramtstätigkeit und des professionellen Selbstverständnisses der Lehrperson. Durch die Erkennung der eigenen Wirksamkeit wird der Lehrperson die Verantwortung für die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler bewusst. Gleichzeitig wird eine tiefgreifende Transformation in der Denkweise jeder Lehrperson verlangt, von Selektionsdenken hin zur Erfolgsorientierung. Die NMS stellt daher eine große Herausforderung für jede einzelne Lehrperson dar.

Teamteaching ändert die Dynamik im Unterricht.

In der NMS unterrichten in den Fächern Mathematik, Deutsch und lebende Fremdsprache teilweise zwei oder mehrere Lehrpersonen gemeinsam in einer Klasse. Teamteaching ist eine Organisationsform, bei der maximale pädagogische Ressourcen zugunsten des Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden. Die inhaltliche und methodische Vorbereitung und Planung des Unterrichts, der Unterricht selbst, die Nachbereitung des Unterrichtsgeschehens und die Beurteilung werden im Team geleistet. Dadurch wird ermöglicht, dass sich Lehrpersonen intensiver um die Bedürfnisse einzelner Kinder kümmern. Sie profitieren aber auch von den Erfahrungen zweier Lehrpersonen, die

- sich Aufgabenbereiche oder Gruppen flexibel teilen,
- den Unterricht in wechselnden Rollen leiten oder unterstützen,
- Lehr- und Lernprozesse bedarfsgerecht differenzieren,
- Lernende durch verschiedene Organisationsformen besser betreuen können,
- häufiger Unterrichtsphasen durchführen, die ein selbstständiges und selbsttätiges Lernen fördern.⁹⁰

Durch gelungenes Teamteaching werden Lernchancen erhöht, Lernmöglichkeiten erweitert und Leistung gesteigert –auch für die Lehrpersonen. Die unterschiedlichen Erfahrungen, Zugänge und Ansätze sind der Nährboden für ein vielfältiges methodisches Vorgehen. Zugleich werden die einzelnen Lehrkräfte durch die Zusammenarbeit entlastet, aber auch stärker in ihren didaktischen Gewohnheiten und Verhaltensweisen kollegial supervidiert.⁹¹

⁹⁰ Hubert, B. 2000. *Team Teaching*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

⁹¹ http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/teamteaching/team_kurzbeschreibung.html

Lerndesign „vom Ende her“ orientiert sich am Verstehen und nachhaltigen Kompetenzaufbau.⁹²

„Lerndesign“ ist ein zentraler Begriff in der Neuen Mittelschule, nicht nur, weil er Namensgeber für eine neue Rolle im System ist, sondern vor allem deswegen, weil er eine wesentliche Lehrer/innenkompetenz im Zeitalter der Kompetenzorientierung darstellt. Statt Unterricht auf Basis der Vergangenheit zu gestalten gilt es, Inhalte und Ziele von der Zukunft her zu denken und zuerst das Ende (den Prüfstand) zu definieren. Die Schulwirksamkeitsforschung zeigt, dass diese Klarheit zu besseren Lernergebnissen führt. Lerndesign als Prozess für die inhaltliche Entwicklung des Unterrichts nach dem Prinzip „vom Ende her“ ist laut Hattie ein zentrales Merkmal wirksamen Unterrichts.⁹³ Lernen (und somit Lehren) beginnt mit „*backward design*“.

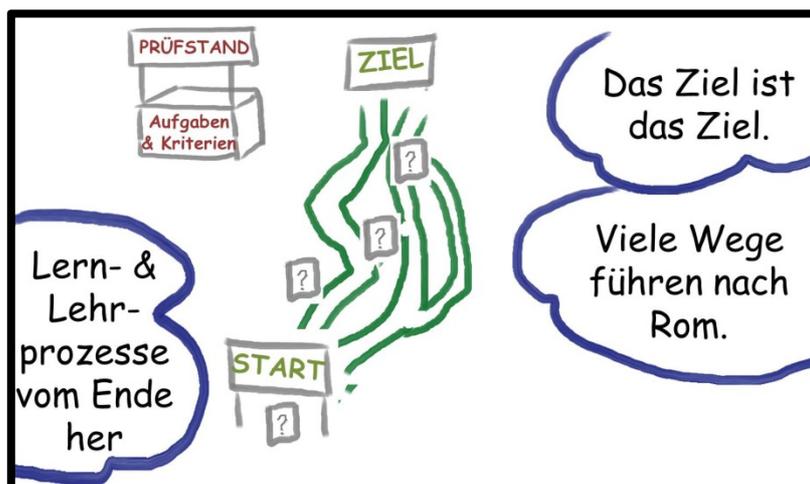


Abbildung 8: Tafelbild Lerndesignarbeit

Lerndesign ist eine Kompetenz, ein Prozess und Produkt. Zunächst steht Lerndesign für die Ur-aufgabe der Lehrperson, das Herzstück der Lehrfreiheit: die Übersetzung und Konkretisierung der Inhalte eines Lernthemas, die als „Reibebaum“ für Lehren und Lernen dienen. Im Rahmen des Lehrplans übersetzen und präzisieren Lehrer/innen die fachlichen Inhalte für ihre Schüler/innen und nehmen dabei ihre Verantwortung für Qualität, Aktualität und Anschlussfähigkeit wahr.

Der Prozess des Lerndesigns ist das Werkzeug dazu. Wiggins und McTighe entwarfen einen solchen „rückwärtigen Prozess“ unter dem Namen „*Understanding by Design*“, der als Ausgangspunkt für „rückwärtiges Lerndesign“ in der NMS-Entwicklungsbegleitung fungierte.⁹⁴ Im Laufe der Lerndesignarbeit wurde aus einem linearen Vorgang ein offener, dynamischer Prozess mit unterschiedlichen Einstiegsmöglichkeiten. So können Lehrpersonen von vorhandenen Ressourcen ausgehen, ob Beurteilungsaufgaben, Kriterien, Bildungsstandards, Lernzielen oder Kernideen, um ein Lerndesign zu entwerfen.

⁹² Siehe <http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2396&mode=entry&hook=1542>, 04. 01. 2015 und <http://www.nmsvernetzung.at/.../ZLSWerkstatt%20Lerndesign%2020141216%final.pdf>, 04. 01. 2015.

⁹³ Hattie, J. (2011): *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London, New York: Routledge. S. 93

⁹⁴ Westfall-Greiter, T. (2012). Lerndesignarbeit. Systementwicklung und Professionalisierung in Wechselwirkung. *Erziehung und Unterricht 9+10*.

Ein Lerndesign besteht aus *Kernideen* und *Kernfragen*, die die Lernwege von Einzelnen begleiten und gleichzeitig den gemeinsamen Nenner der Klassengemeinschaft bilden. *Lernziele* konkretisieren, was die Schüler/innen wissen, verstehen und tun können sollen. Vordefinierte *Aufgaben und Kriterien für die Leistungsbeurteilung*, welche im Einklang mit den Lernzielen sind, runden das Lerndesign ab. Diese Abbildung des Wesentlichen ist ein Leitfaden für den Unterricht. Es steuert, was und wie beurteilt wird, wie Materialien und Lehrwerke eingesetzt werden, welches Wissen, Verstehen und Tun Können im Voraus erhoben werden, sowie methodisch-didaktische Entscheidungen über Lehr- und Lernprozesse. So werden Lehr- und Lernprozesse, mit dem unverhandelbaren Ziel stets vor Augen und nach dem Prinzip „vom Ende her“ möglich, und Freiraum für Lehrende und Lernende auf dem Lernweg geschaffen.

Flexible Differenzierung spricht Vorerfahrung, Interessen und Lernpräferenzen der Lernenden an.

Gute Schule kann nur dann gelingen, wenn auf die Besonderheiten aller Schülerinnen und Schüler eingegangen werden kann, daher zeichnet sich die Neue Mittelschule durch flexible Differenzierung aus. Das bedeutet, dass Kinder nicht mehr in Leistungsgruppen eingeteilt werden, sondern in heterogenen Gruppen gemeinsam lernen. Teamteaching ist eine Organisationsstrategie, die maximale Ressourcen den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung zu stellen. Es ermöglicht die Einrichtung von Lerngruppen, die flexibel und immer wieder neu – je nach Anforderungen – zusammengestellt werden. Schülerinnen und Schüler mit Teilleistungsschwächen können optimal gefördert werden. Die Auseinandersetzung mit anspruchsvolleren Aufgaben, an denen sie gemeinsam mit leistungsfähigeren „Vorbild“-Schülerinnen und „Vorbild“-Schülern arbeiten, stellt sicher, dass sie nicht unter- bzw. überfordert werden. Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler profitieren von individueller Förderung, fächerübergreifenden Unterrichtsformen und einem vielfältigeren Unterrichtsangebot.

Das Ziel ist es, jedes einzelne Kind und dessen individuelle Fähigkeiten und Talente zu fördern und mehr Raum für Kreativität und Entfaltung zu schaffen. Die künftige Bildungs- und Berufsentscheidung wird gut vorbereitet. 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.

Dass der verstärkte Fokus auf individuelle Förderung an der NMS bereits Früchte getragen hat, zeigt u.a. folgendes Ergebnis: „Mit dem Förderunterricht am zufriedensten sind die Eltern/Erziehungsberechtigten von Kindern, die die Volksschule besuchen (Mittelwert: 1,8). Eltern/Erziehungsberechtigte von NMS-Schulkindern vergaben eine Durchschnittsnote von 2,1. Am deutlich unzufriedensten sind damit die Eltern/Erziehungsberechtigte von Kindern, die eine Hauptschule besuchen (Mittelwert: 2,6)“.⁹⁵ Der Nationale Bildungsbericht 2012 verweist ebenso auf die Notwendigkeit der flexiblen Differenzierung in den Schlussfolgerungen (s. S. 13).

⁹⁵ Arbeiterkammer. (2014). *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich, Elternbefragung 2014*.
http://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/bildung/NH_Oesterreich_2014.pdf, S. 8.

Transparente, aussagekräftige und gerechte Leistungsbeurteilung

Die Leistungsbeurteilung hat sich nicht nur formell geändert, indem die Gesetzgebung vorsieht, ab der 7. Schulstufe Leistungsergebnisse in Mathematik, Deutsch und der ersten lebenden Fremdsprache nach den Gesichtspunkten grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung zu beurteilen. Das primäre Ziel der Praxisentwicklung ist es, Transparenz, Aussagekraft und Gerechtigkeit bei der Beurteilung zu sichern – ein Ziel, das nicht nur für die Neue Mittelschule gelten soll.

Die NMS-Lehrplanverordnung verlangt für die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts eine Orientierung am Zielbild. Lehr- und Lernprozesse werden „vom Ende her“ gestaltet, indem von Anfang an allen Beteiligten klare Lernziele, Kompetenzaufgaben und Kriterien bekannt sind. Anhand von Beurteilungsrastern wird beschrieben, welche Anforderungen die Schülerinnen und Schüler am Ende einer Lernphase erfüllen sollen.⁹⁶

Leistungsfeststellungen dienen aber nicht nur zur Ermittlung der Note. Vielmehr hat Leistungsfeststellung nach Kriterien eine *formative*, lernförderliche Funktion, weil Belege über den Lernstand in Bezug auf das Ziel gewonnen werden. Diese Informationen dienen als Basis für Entscheidungen über die nächsten Schritte im Unterricht und ermutigen Schülerinnen und Schüler zu lernen.⁹⁷ Kaum ein anderer Unterrichtsfaktor wurde wie die formative Leistungsfeststellung so ausführlich untersucht und für sehr wirksam hinsichtlich dem schulischen Erfolg der Lernenden gehalten.⁹⁸

Die Beurteilung ist also immer am Erfolg orientiert – an dem, was Schülerinnen und Schüler am Ende können sollen – und durch konkrete Rückmeldung zum richtigen Zeitpunkt bekommen sie Hinweise für ihre nächsten Lernschritte. Eine „Kultur der zweiten Chance“, die es schon immer im Sinne der Leistungsbeurteilungsverordnung gab, ermutigt die Schülerinnen und Schüler, dran zu bleiben und sichert, dass die Beurteilung nicht nachtragend ist. Sie haben jederzeit das Recht, ihre Kompetenz nachzuweisen und werden für Mängel der Vergangenheit nicht bestraft. Die Noten am Ende des Beurteilungszeitraums widerspiegeln das, was erreicht wurde. So ist es überhaupt möglich, eine Lernkultur, in der Fehler beim Lernen begrüßt werden, zu fördern und fordern.

Vertiefte und grundlegende Allgemeinbildung.

Ab der 7. Schulstufe wird in den differenzierten Pflichtgegenständen Deutsch, Lebende Fremdsprache und Mathematik eine 7-teilige Notenskala verwendet. Die Beurteilung nach dem Bildungsziel der vertieften Allgemeinbildung entspricht der Beurteilung an der AHS-Unterstufe und wird im Zeugnis mit dem Zusatz „vertiefte Allgemeinbildung“ ausgewiesen. Ist eine Leistung nach den Minimalanforderungen vertiefter Allgemeinbildung nicht mehr positiv, wird sie nach den Minimalanforderungen für grundlegende Allgemeinbildung beurteilt.

Ziel ist es, den Kindern Zeit für ihre Entwicklung zu geben und ihre Stärken, Begabungen und Talente längerfristig zu beobachten.⁹⁹ Es gibt daher keine Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Leistungsgruppen. Wird bei einer Prüfung eine Note im grundlegenden Bereich ermittelt, kann die Note bei der nächsten Prüfung selbstverständlich im Bereich der vertieften Allgemein-

⁹⁶ <file:///C:/Users/compac/Downloads/Orientierungshilfe%20Leistungsbeurteilung%20I%20final.pdf>

⁹⁷ Stiggins, R. (2008). *Assessment Manifesto: A Call for the Development of Balanced Assessment Systems*. Portland: ETS Assessment Training Institute, S. 3. http://www.nyscss.org/img/uploads/file/Assessment_Manifesto_Article_-_Rick_Stiggins.pdf

⁹⁸ Burns, T. (2013). When evidence confronts politics: competing rationalities in the 'smart state'. Präsentation beim Symposium zum Nationalen Bildungsbericht 2012, 11.-12.4.13, Wien. https://www.bifie.at/system/files/dl/01_IHS-Apr13_PPP_When-Evidence-Confronts-Politics_Burns%28OECD%29.pdf

⁹⁹ <http://www.neuemittelschule.at/wp-content/uploads/2014/08/basisinformation.pdf>

bildung liegen. Bei der Ermittlung der Note für die Schulnachricht bzw. das Jahreszeugnis ist vor allem der aktuelle Stand von Kompetenzfeststellungen von Gewicht.

Die Ergänzende Differenzierende Leistungsbeschreibung (EDL) fokussiert auf Stärken.

Die Ergänzende Differenzierende Leistungsbeschreibung (EDL) wurde mit der NMS-Gesetzgebung eingeführt. Dabei sieht die Rechtslage vor, dass zusätzlich zum Jahreszeugnis eine schriftliche Beschreibung der Leistungsstärken der Schülerin, des Schülers auszustellen ist. Die EDL kann als zusätzliche Information für Schülerinnen/Schüler, Eltern/Erziehungsberechtigte, Lehrerinnen/Lehrer, weiterführende Schulen sowie zukünftige Arbeitgeberinnen/Abeitgeber verstanden werden. Darüber hinaus wird im Schulorganisationsgesetz festgelegt, dass die EDL bei Klassenkonferenzen u.a. zur Entscheidungsfindung und -begründung bei Fragen des Übertritts in weiterführende Schulen herangezogen werden soll.

Als Beilage zum Jahreszeugnis hat die EDL einen offiziellen Charakter und ist bundesweit verpflichtend. Die EDL soll einerseits abgekoppelt von fachbezogenen Leistungsergebnissen, d.h. den Ziffernnoten im Zeugnis, sein und andererseits unter Ausblendung des potentiellen weiteren Bildungsweges der Schülerin, des Schülers erstellt werden. Aufgrund des offiziellen Charakters der EDL als Beilage zum Jahreszeugnis werden Rückmeldefaktoren wie persönliche Eigenschaften, Grundhaltungen und Einstellungen vorgeschlagen, die dem schulischen, beruflichen und alltäglichen Erfolg – und auch Misserfolg – zugrunde liegen. Dies stellt eine besondere Herausforderung dar: Welche Faktoren sind für den (Lern-)Erfolg relevant und trotzdem nicht direkt in Verbindung zu den Noten zu setzen?

Solche Faktoren wurden von Art Costa und Bena Kallick in „Habits of Mind Across the Curriculum“¹⁰⁰ zusammengefasst. Es sind dies Faktoren, die aus Forschungsergebnissen vieler Jahre verdichtet wurden und sich als solche auch für Schul- und Unterrichtsentwicklung eignen. Sie stehen in Verbindung mit Lernerfolg in allen Lebensbereichen und Fächern und stellen eine prinzipielle Haltung und Einstellung zur Lebensumwelt und ihren Herausforderungen dar. Es erscheint folglich sinnvoll, Costa und Kallicks 16 Dispositionen als Grundlage für die EDL heranzuziehen:

Ausdauer	Überlegtheit	Empathisches Zuhören/Hinhören	Empfänglichkeit und Offenheit
Metakognition & Reflexion	Qualitätsorientierung	Forschende Haltung	Vernetztes Denken
Klarheit und Präzision in der Kommunikation	Wahrnehmung mit allen Sinnen	Kreativität	Staunen und Wissbegierde
Risikobereitschaft	Humor	Kooperation	Lernziel- und Prozessorientierung

Abbildung 9: 16 Faktoren für Leistungsfeststellung (Quelle: Costa und Kallick 2009)

¹⁰⁰ Costa, A. & ASCD Kallick, B. (2009). *Habits of Mind Across the Curriculum: Practical and Creative Strategies for Teachers*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Das KEL-Gespräch fördert Kommunikation und Zusammenarbeit aller Beteiligten.

Das KEL-Gespräch¹⁰¹ ist ein durch Schülerinnen und Schüler gesteuertes Gespräch, das mit der Selbstpräsentation der Schülerin, der Schüler beginnt. Die Selbstpräsentation beinhaltet neben einem Rückblick auf das, was die Schülerin, der Schüler fachlich und persönlich dazu gelernt hat, was besonders gut gelungen ist, was entdeckt und verstanden wurde (Errungenschaften, Erfolge, Erkenntnisse) auch einen Blick in die Zukunft, bei dem die Schülerin, der Schüler ein besonderes Vorhaben oder Ziel für die nächste Zukunft formuliert.

Die Erwachsenen sind aufmerksame Zuhörerinnen und Zuhörer und schildern anschließend welche Wirkung die Selbstpräsentation auf sie hat. In der letzten Phase des Gespräches treffen die Beteiligten gemeinsam eine Vereinbarung hinsichtlich des besonderen Vorhabens bzw. der Ziele der Schülerin, des Schülers. Hierfür kann eine schriftliche Unterlage, die sowohl für die Vorbereitung, als auch für die Durchführung und Nachbereitung der Gespräche nützlich ist, von besonderer Bedeutung sein.

Folgende (auch gesetzlich verordnete) Regeln gilt es dabei zu berücksichtigen¹⁰²:

- mindestens einmal jährlich,
- Stärkenorientierung,
- wertschätzende Gesprächsatmosphäre,
- aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler (Selbsteinschätzung, Präsentation, ...),
- gemeinsame Zielvereinbarungen.

Wie wirkt sich das KEL-Gespräch aus?^{103 104}

Das KEL-Gespräch bringt Änderungen in der Rückmelde- und Beziehungskultur mit sich. Mit zunehmender Erfahrung findet eine Verlagerung der Steuerung durch Lehrerinnen und Lehrer hin zur Steuerung durch Schülerinnen und Schüler statt. Eine kooperative, wertschätzende Gesprächskultur wird gefördert, die Auswirkungen auf die Beziehungen im Dreieck Kinder-Eltern/Erziehungsberechtigte-Lehrerinnen/Lehrer hat.

Darüber hinaus kann das KEL-Gespräch eine Veränderung der Wahrnehmung, „Pfleger“ und Forcierung eigener Stärken bei den Schülerinnen und Schülern bewirken, indem diese sowohl von Lehrerinnen und Lehrern, als auch von den Eltern/Erziehungsberechtigten und der Schülerin, dem Schüler selbst bewusst im Auge behalten werden und – was die spätere berufliche Orientierung betrifft – eventuell auch Orientierung geben können.

¹⁰¹ <http://www.nmsvernetzung.at/.../Orientierungshilfe%20II%20final.pdf>, 04. 01. 2015.

¹⁰² <http://www.nmsvernetzung.at/mod/forum/discuss.php?d=3919>, 04. 01. 2015.

¹⁰³ <http://www.nmsvernetzung.at/.../Orientierungshilfe%20II%20final.pdf>, 04. 01. 2015.

¹⁰⁴ Vgl. Derfler, B., Kiemayer, R., Leitner, G. (2012). *Kinder-Eltern-Lehrergespräche: Wege zu einer stärkenorientierten und wertschätzenden Kommunikation in Grundschule und Sekundarstufe I*. Steyr: Ennsthaler.

Die neue soziale Architektur an NMS lebt von Teacher Leadership.

Komplexen Herausforderung – wie z.B. die Umsetzung des pädagogischen Konzepts der NMS – können unmöglich von einer Person alleine bewältigt werden. Die Schulleiterinnen und Schulleiter benötigen dazu die Ressourcen aller¹⁰⁵. Jede, Jeder übernimmt der Anforderung entsprechend Führungsaufgaben: Lernende Schulen leben *shared leadership*.

Kennzeichnend für „*shared leadership*“ ist die geteilte Verantwortungsübernahme für das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Teilen setzt jedoch ein Gegenüber voraus: Lerndesignerinnen und Lerndesigner übernehmen für die – für gute Schule zentralen – Aspekte der Unterrichtsgestaltung und des Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler als „*teacher leaders*“¹⁰⁶ Verantwortung. Gerade weil sie mit beiden Füßen in der Praxis stehen, verfügen *teacher leaders* über Wissen und Weisheit, die für schuleigene Qualitätsentwicklung essentiell sind. Sie haben hohe Expertise in ihrer Profession entwickelt und sind gleichzeitig nah an den Schülerinnen und Schülern dran.

Solche wirksamen, engagierten Lehrpersonen, die in der Klasse verwurzelt sind und aus dem Unterricht heraus arbeiten, sind besondere Ressourcen für die Praxisentwicklung am eigenen Standort. Als *teacher leaders* spürbar werden sie aber erst, wenn in der Rollenausgestaltung alle vier folgenden Aspekte zutreffen¹⁰⁷:

- Sie nehmen eine Aufgabe über den Unterricht hinaus für den gesamten Standort wahr.
- Sie nehmen einen Auftrag für einen Teilbereich des Gelingens für den gesamten Standort an.
- Sie tragen in einem Teilbereich Verantwortung für den Erfolg des gesamten Standortes mit.
- Sie „tanzen aus der Reihe“, halten dies aus und werden dadurch wirksam.

Somit werden mit „Lerndesigner/in“ neben der Schulleitung die zentralen Personen für die Umsetzung des pädagogischen Konzepts der Neuen Mittelschule am Standort benannt. Gleichzeitig stellt diese neue Funktion eine massive Irritation der bestehenden Organisationskultur der Schule dar, die großteils noch immer vom „Autonomie-Paritätsmuster“¹⁰⁸ geprägt ist. Dieses Prinzip spricht zum einen die Autonomie im Sinne des Einzelkämpfertums an und zum anderen die vermeintliche Gleichheit unter den Lehrpersonen (gleiche Bezahlung für gleiche Leistung). Qualitätsunterschiede anzusprechen ist tabu, weil sie Differenz bilden. Offensichtliches Heraustreten aus der „flachen Hierarchie“ wird als Verletzung des Gleichheitsprinzips wahrgenommen. Lerndesignerinnen und Lerndesigner nehmen damit eine neue und wichtige Rolle im System ein, die es bis dato an Österreichs Schulen nicht gegeben hat: Als Bindeglied zwischen Steuerungsebene und Praxis stellt ihre Position einen Dreh- und Angelpunkt der Entwicklung am Schulstandort dar. Diese zusätzliche Verantwortung ist belastend; ohne die Stärkung und Rückenhalt durch die Schulleitung können *teacher leaders* nicht wirksam werden.

Das Unterrichtsgeschehen ist zentral für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Die Lehrperson hat dabei den wirkmächtigsten Einfluss auf das Lernen – oder *Nicht-Lernen* der Kin-

¹⁰⁵ Schratz, M. (2009). „Lernseits“ von Unterricht. *Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? Lernende Schule*, 12 (46-47), 16-21.

¹⁰⁶ Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2009). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*. Thousand Oaks: Corwin.

¹⁰⁷ Teacher Leadership Exploratory Consortium. (2008). *Teacher Leader Model Standards*. http://teacherleaderstandards.org/downloads/TLS_Brochure.pdf

¹⁰⁸ Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A Sociological Study*. 2. Auflage. Chicago: University of Chicago Press.

der.¹⁰⁹ Lerndesignerinnen und Lerndesigner unterstützen ihre Kolleginnen und Kollegen bei der Gestaltung von Unterricht, sodass Lernen stattfinden kann und Lernerfolg messbar wird. In ihrer Verantwortung als *teacher leaders* arbeiten sie mit der Schulleitung daran, eine Schulkultur zu entwickeln, die sich dem Lernen und der Leistung verpflichtet, z. B. durch gemeinsame Entwicklung von Lerndesigns, gemeinsames Erproben von neuen Methoden und Lernsettings, Zusammenarbeit in professionellen Gemeinschaften, und vieles mehr.

An der Implementierung der Funktion der Lerndesignerinnen/Lerndesigner im System sowie an Rollenausgestaltung am jeweiligen Standort wird erfolgtes Systemlernen erkennbar: An keinem anderen Indikator lässt sich der – notwendige – Paradigmenwechsel vom „Ich und meine Klasse“ zum „Wir und unsere Schule“ besser ablesen.

¹⁰⁹ Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. Baltmannsweiler: Schneider.

Referenzen

- Allen, K. E. & Schwartz, I. S. (2001). *The Exceptional Child: Inclusion in Early Childhood Education*. Albany, NY: Delmar, S. 4
- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Specht, W. (Hrsg.) *Nationaler Bildungsbericht 2009: Band 2*. Graz: Leykam, S. 342.
<https://www.bifie.at/buch/1024/c/3>
- Arbeiterkammer. (2014). *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich, Elternbefragung 2014*.
http://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/bildung/NH_Oesterreich_2014.pdf
- Arens, S. & Mecheril, P. (2010): Schule – Vielfalt – Gerechtigkeit. *Lernende Schule*. 1/2010, 9-11.
- Arnold, R. (2012). *Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Bacher, J. & Eder, F. (2013). *Schlussfolgerungen aus dem Nationalen Bildungsbericht 2012*. Salzburg: BIFIE;
https://www.bifie.at/system/files/dl/Schlussfolgerungen_nbb12_20130312_0.pdf
- Bacher, J., Altrichter, H. & Nagy, G. (2010). Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3 4), 384-400.
- Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen der Sozialpartner Austria. (2007). *Chance Bildung: Konzepte der österreichischen Sozialpartner zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Lissabon-Strategie*. Positionspapier der Sozialpartner. Bad Ischl. http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/ChanceBildung_20071003.pdf
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, 3(1), S. 8–21.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 10.
- Böheim-Galehr, G. & Engleitner, J. (Hrsg.) (2014). *Schule der 10- bis 14-Jährigen in Vorarlberg. Entwicklungen, Bildungshaltungen und Bildungserwartungen*. Projektbericht Band 1 (FokusBildungSchule Bd. 6). Innsbruck: StudienVerlag.
- Bruneforth, M. & Lassnig, R. (Hrsg.) (2012). *Nationaler Bildungsbericht 2012: Band 1*. Salzburg: BIFIE.
- Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). „Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich“. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.) (2012). *Nationaler Bildungsbericht 2012 Band 2*. Wien: BIFIE. S. 189-227.
- Child Trends. (2014). *A Positive School Climate Can Mean a Successful School Year*. Child Trends, October 03, 2014. <http://www.childtrends.org/what-can-schools-do-to-build-resilience-in-their-students/>
- Christenson, S. L, Reschly, A. L. & Wylie, C. (Hrsg.) (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer.
- Costa, A. & ASCD Kallick, B. (2009). *Habits of Mind Across the Curriculum: Practical and Creative Strategies for Teachers*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education: Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York: Teachers College Press.
- Derfler, B., Kiemayer, R. & Leitner, G. (2012). *Kinder-Eltern-Lehrergespräche: Wege zu einer stärkenorientierten und wertschätzenden Kommunikation in Grundschule und Sekundarstufe I*. Steyr: Ennsthaler.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Eder, F. (2006). Leistungsgruppen? Impulsreferat AK-Podiumsdiskussion, Innsbruck, 19.10.06
- Engelbrecht, H. (2014) *Unendlicher Streit durch Jahrhunderte. Vereinheitlichung oder Differenzierung in der Organisation österreichischer Schulen*. Wien: new academic press.
- Europäische Kommission (2010). Mitteilung der Kommission. Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Brüssel: 3.3.2010.
http://www.esf.de/portal/generator/15418/property=data/2011__01__04__europa_2020-strategie.pdf
- European Commission. (2011). Europäische Kommission und Europarat unterzeichnen Erklärung zur Mehrsprachigkeit. http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-633_de.htm
- Funke, G. (2011). Wer Bildung will, muss Beziehung schaffen. Hauptvortrag auf dem NMS Bundeskongress in Wien, XXX. <https://www.youtube.com/watch?v=dH9MFOhZfFo>
- Goldstein, S. & Brooks, R. B. (Hrsg.) (2013). *Handbook of Resilience in Children*. New York, Heidelberg u.a.: Springer.
- Güngör, K. (2012). „Ähnlicher und unterschiedlicher als wir glauben!“, Vortrag auf BildungsTV:
<http://www.edugroup.at/index.php?id=165235&mediendid=5510347>
- Hattie, J. (2011): *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London, New York: Routledge.

- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Baltmannsweiler: Schneider.
- Heckman, J. (online) The Case for Investing in Disadvantaged Young Children. <http://www.heckmanequation.org/content/resource/case-investing-disadvantaged-young-children>
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs (Hrsg.) (2014). The World Happiness Report 2013. http://unsdsn.org/wp-content/uploads/2014/02/WorldHappinessReport2013_online.pdf
- Henderson, N. (2013). Havens of Resilience. *Educational Leadership*, 71/1, Resilience and Learning, 23-27
- Herzog-Punzenberger, B. & Schnell, P. (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: Nationaler Bildungsbericht 2012: Band 2. S. 229-268.
- Herzog-Punzenberger, B. (2013). *Chancengerechtigkeit & Mehrsprachigkeit in der österreichischen Schule*. Vortrag mit M. Bruneforth, Symposium zum Nationalen Bildungsbericht 2012. 11.-12.4.13, Wien.
- Hoffman, C. (2005). Kooperatives Lernen, Kooperative Schule. Verlag an der Ruhr.
- Hubert, B. 2000. Team Teaching. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Kahl, R. (2004). Archiv der Zukunft 2004, http://www.reinhardkahl.de/index.php?modus=projekt_lesen&id=5
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2009). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*. Thousand Oaks: Corwin.
- Leitner, C. (online). *Lernqualität in heterogenen Gruppen*. NMS Henndorf. <http://www.hs-henndorf.salzburg.at/images/stories/artikel/2013-14/LEIC/Lernqualitaet-in-heterogenen-Gruppen.pdf>
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A Sociological Study*. 2. Auflage. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, K.S. & Felber-Smith, A. (2012). *Contested Ground: Reflections on the Public Value of Education*. Foundation/Keynote paper, presented at the Conference on Integrative Leadership and Public Value, University of Minnesota, September.
- Maehr, M.L. & Midgley, C. (1996). *Transforming School Cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- Meyer-Drawe, K. (2012). Diskurse des Lernens, 2. Auflage. München: Wilhelm Fink.
- Montemayor, A.M., & A.A. Romero (2000, June-July). "Valued Parent Leadership," *IDRA Newsletter*. San Antonio, Texas: Intercultural Development Research Association.
- Muth, J. (1962). *Pädagogischer Takt: Eine Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*. Heidelberg: Quelle & Meyer. Abrufbar auf: www.nmsvernetzung.at
- OECD. (2014). OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Austria. <http://skills.oecd.org/supplyskills/documents/oecdskillsstrategydiagnosticreportaustria.html>
- Ofiesh, N. & Mather, N. (2013). Resilience and the child with Learning Disabilities. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Hrsg.), *Handbook of Resilience in Children* (S. 329-348). New York, Heidelberg u.a.: Springer.
- Olivia Rauscher, O., Schober, C., & Millner, R. (2012). *Social Impact Measurement und Social Return on Investment (SROI) – Analyse. Wirkungsmessung neu?* Working Paper. http://www.wu.ac.at/npo/competence/appliedresearch/leistungsportfolio/working_paper_social_impact_measurement_vs_sroi-analyse.pdf
- Pongratz, L.A., Reichenbach, R. & Wimmer, M. (Hrsg.) (2007). *Bildung - Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse.
- Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Republik Österreich (2011). Strategie zum Lebensbegleitenden Lernen in Österreich: LLL:2020. https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2011/lll-arbeitspapier_ebook_gross_20916.pdf?4dtiae.
- Robinson, K. (online) *Changing Education Paradigms*. <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>
- Rothschedl, E. (1987). zitiert in Eder, F. (2006). Leistungsgruppen? Impulsreferat AK-Podiumsdiskussion, Innsbruck, 19.10.06. Die Publikation der Rothschedl-Ergebnisse wird untersagt. Rothschedl, E. (1998). Sozio-metrische Analyse. (Manuskript). Linz: Landesschulrat für Oberösterreich, In: *Nationaler Bildungsbericht 2009*: Band 2.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U: Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik*. Heidelberg: Carl Auer.
- Schratz, M. (2009). „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule*, 12 (46-47), 16-21.
- Schratz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (2011): Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas. S. 31 ff.
- Schwartz, I.S. & Greene, J. (2001). *Inclusive Schools: Good for Kids*. http://www.spannj.org/pti/Inclusion_Good_for_Kids.pdf
- Seashore Louis, K. (2014). The Public Value of Education. Hauptvortrag bei der International Conference for School Effectiveness and Improvement. Yogyakarta, Indonesien, 2.-7. Januar 2014.
- Shepard, J. (2010). Community cohesion slips off Ofsted's agenda, The Guardian. In: Louis, K.S. & Felber-Smith, A. (2012). *Contested Ground: Reflections on the Public Value of Education*. Foundation/Keynote paper, presented at the Conference on Integrative Leadership and Public Value, University of Minnesota, September.

- Sinus Sociovision. (2008). Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migranten-Milieus in Deutschland.
http://www.sinus-institut.de/uploads/tx_mpdownloadcenter/MigrantenMilieus_Zentrale_Ergebnisse_09122008.pdf
- Stiggins, R. (2008). *Assessment Manifesto: A Call for the Development of Balanced Assessment Systems*. Portland: ETS Assessment Training Institute,
http://www.nyscoss.org/img/uploads/file/Assessment_Manifesto_Article_-_Rick_Stiggins.pdf
- Teacher Leadership Exploratory Consortium. (2008). *Teacher Leader Model Standards*.
http://teacherleaderstandards.org/downloads/TLS_Brochure.pdf
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Westfall-Greiter, T. (2012). *Lerndesignarbeit. Systementwicklung und Professionalisierung in Wechselwirkung. Erziehung und Unterricht 9+10*.

Weiterführende Literatur

- Brandau, H. & Pretis, M. (2008). *Professionelle Arbeit mit Eltern. Arbeitsbuch I: Grundlagen*. Innsbruck: Studienverlag.
- Brandau, H. & Pretis, M. (2010). *Professionelle Arbeit mit Eltern. Arbeitsbuch II: Herausforderungen und Konfliktlösungen*. Innsbruck: Studienverlag.
- Bräuer, G., Keller, M. & Winter, F. (2012). *Portfolio macht Schule: Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio*. Seelze: Kallmeyr.
- Burow, O.-A.. (2011). *Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück*. Weinheim: Beltz.
- Chappuis, J., Stiggins, R., Arter, J. & Chappuis, S. (2006). *Classroom Assessment for Student Learning: Getting it right – doing it well*. Portland: Assessment Training Institute.
- Christof, E. & Schwarz, J.F. (Hrsg.) (2014). *Lernseits des Geschehens: Über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leiten*. Innsbruck: Studienverlag.
- Crawford, M. (2011). *Ich schraube, also bin ich: Vom Glück, etwas mit den eigenen Händen zu schaffen*. Berlin: List Taschenbuch.
- Derfler, B., Kiemayer, R. & Leitner, G. (2012). *Kinder-Eltern-Lehrergespräche: Wege zu einer stärkenorientierten und wertschätzenden Kommunikation in Grundschule und Sekundarstufe I*. Steyr: Ennsthaler.
- Dweck, C. (2009). *Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*. München: Piper.
- Earl, L. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. 2. Auflage. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Garner, B. K. (2009). *Ich hab's! Aha-Erlebnisse beim Lernen – Was schwachen Schülern wirklich hilft*. Weinheim: Beltz.
- Gelhard, A. (2011). *Kritik der Kompetenz*. Zürich:Diaphanes.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer
- Hoffmann, F. (2008). *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/innen und Studierende*. Wien: ÖZEPS. Abrufbar unter: www.oezeps.at/wp-content/uploads/2011/07/Persoenlichkeitsstaerkung_Onlineversion.pdf.
- Isecke, H. (2013). *Lernziele setzen - Wege definieren. Unterrichtsplanung von der Reihe bis zur Einzelstunde*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Jackson, R. R. (2009). *Arbeiten Sie nie härter als Ihre Schüler und die sechs anderen Prinzipien guten Unterrichts*. Weinheim: Beltz.
- Kahneman, D. (2012). *Schnelles Denken, Langsames Denken*. München: Siedler Verlag.
- Keller, S. & Bender, U. (Hrsg.). (2012). *Aufgabenkulturen: Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*. Seelze: Kallmeyr.
- Marzano, R.J. (2006). *Classroom Assessment & Grading that Work*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R.J. (2010). *Formative Assessment & Standards-Based Grading. The Classroom Strategies Series*. Marzano Research Laboratory.
- McTighe, J. & Wiggins, G. (2013). *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Mitgutsch, K., Sattler, E., Westphal, K. & Breinbauer, I.M. (Hrsg.) (2008). *Dem Lernen auf der Spur: Die pädagogische Perspektive*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Neuweg, H.G. (2014). *Schulische Leistungsbeurteilung*. Wien: Trauner Verlag.
- Pazzini, K.-J., Schuller, M. & Wimmer, M. (Hrsg.) (2010). *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten*. Bielefeld: transcript.
- Pongratz, L.A., Reichenbach, R. & Wimmer, M. (Hrsg.) (2007). *Bildung - Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse. <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf>
- Remsperger, R. (2011.) *Sensitive Responsivität: Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rumpf, H. (2010). *Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs*. Weinheim: Juventa.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). *Schulqualität sichern und weiter entwickeln*. Seelze: Kallmeyer.
- Schratz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schwarz, J. (2013). *Unterrichtsbezogene Führung durch "Classroom Walkthrough": Schulleitungen als Instructional Leader*. Innsbruck: Studienverlag.
- Schwarz, J.F., Volkwein, K. & Winter, F. (2008). *Portfolio im Unterricht*. Seelze: Kallmeyr.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brimion, K. & Narvaez, L. (2008). *The Differentiated School: Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Webb, N. (1997). Research Monograph No. 8, "Criteria for Alignment of Expectations in Assessments in Mathematics and Science Education." Council of Chief State School Officers. Abrufbar unter: <http://facstaff.wceruw.org/normw/WEBBMonograph6criteria.pdf>.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2006). *Understanding by Design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2007). *Schooling by Design: Mission, Action, and Achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wormeli, R. (2008). *Fair Isn't Always Equal: Assessing and Grading the Differentiated Classroom*. Stenhouse Publishers.

Ausführliche Unterlagen und Links zu weiterführender Literatur finden Sie auf
www.nmsvernetzung.at.

Jede Entwicklung braucht einen Anlass ...

Die NMS steht für eine zeitgemäße Schule für alle 10-14 Jährigen. Ihr Ziel ist es, gegen herkunfts- und genderbedingte Nachteile im Schulsystem zu wirken, damit alle jungen Menschen bestmögliche Bildungschancen und Handlungsoptionen für ihre Zukunft haben.

Die NMS ist viel mehr als eine Organisationform. Es geht um „Gute Schule“ im 21. Jahrhundert. Dieses Grundlagenpapier zu „Gute Schule. Neue Mittelschule“ rückt entschlossen und selbstbewusst die Schwerpunkte, Entwicklungen und Veränderungen im pädagogischen Verständnis von guter und zeitgemäßer Schule ins Blickfeld.

*„Die Neue Mittelschule ist für mich ein Ort, wo Wege ins Leben gebaut werden, die nicht nur eben und hindernisfrei sind, sondern bei Bedarf auch über Schluchten und Berge, durch Wüsten und Sümpfe führen - **Wege, auf denen keiner zurückbleibt.**“*

- Elisabeth Karl, Schulleiterin NMS Grödig
(Quelle: www.nmsvernetzung.at)

