

Corinna Geppert — Tamara Katschnig — Mariella Knapp  
Michaela Kilian — Stefan Hopmann

## „Mal was Positives von der NMS“: Zentrale Ergebnisse der NOESIS<sup>1</sup>-Längsschnittevaluation aus vier Jahren

*Summary:* Mit dem kürzlich veröffentlichten BIFIE-Bericht steht die Neue Mittelschule (NMS) wieder im Zentrum des öffentlichen Interesses. Die eher kritische Beurteilung der gesamten Schulform stützt sich dabei vorwiegend auf Unterschiede in der Leistungskompetenzmessung. Aussagen darüber, wie konkrete Maßnahmen, etwa die veränderte Lernkultur oder das Teamteaching, tatsächlich umgesetzt wurden, können dabei nur tentativ getroffen werden. Auch, ob die Schulform die Ziele erreicht, die sie sich selbst gesetzt hat, kann mithilfe des nur quasi-längsschnittlichen Evaluationsdesigns des BIFIE nicht wirklich beantwortet werden.

Das Evaluationsprojekt NOESIS hat hingegen für Österreich einzigartig „echte“ Längsschnittdaten zur NMS in Niederösterreich gesammelt und die Gelingensbedingungen für erfolgreiche Bildungsverläufe von SchülerInnen untersucht. Zentrales Ergebnis ist dabei, dass für erfolgreiches Lernen erst einmal passende Rahmenbedingungen in der Klasse und in der Schule geschaffen werden müssen. Der NMS in Niederösterreich gelingt es aus Perspektive der NOESIS-Evaluation bisher gut, diese Rahmenbedingungen herzustellen. Das Teamteaching beispielsweise scheint sowohl von den SchülerInnen als auch von den LehrerInnen zumeist positiv geschätzt zu werden. Auch Standortunterschiede zwischen Schulen eines Schultyps werden sichtbar. Je nach Rahmenbedingungen der Schule scheinen lernrelevante Dimensionen unterschiedlich ausgeprägt und damit unterschiedliche Umsetzungsstrategien angemessen zu sein.

### 1. Einleitende Bemerkungen

Die Neue Mittelschule ist eine Institution, die gemischte Gefühle auslöst – zum einen wurde mit großem Enthusiasmus gestartet, zum anderen gibt es immer wieder Kritik an der vorzeitigen Einführung der Neuen Mittelschule ins Regelschulsystem. Die Ergebnisse der BIFIE-ExpertInnenkommission (Eder et al. 2015a und 2015b) lösten erneut bundesweit Debatten um die Einführung der Neuen Mittelschule und deren Leistungsfähigkeit aus – unabhängig davon, dass die Datenbasis dieser Evaluation in den für die Öffentlichkeit interessanten Punkten kaum wissenschaftlich haltbare Aussagen zulässt und zudem Themen fokussiert, bei denen von Anfang an zu erwarten war, dass durch eine solche Strukturänderung keine schnellen Erfolge zu erwarten waren. Dies betrifft insbesondere Aussagen über die Veränderungen der SchülerInnenströme durch die Einführung des neuen Schultyps in Österreich sowie Kritik an nicht erfolgten Steigerungen der Leistungen in standardisierten Tests.

Die Abteilung Schule, Bildung und Gesellschaft des Instituts für Bildungswissenschaft an der Universität Wien begleitet ebenfalls im Rahmen des NOESIS-Projekts (Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung) seit dem Schuljahr 2010 niederösterreichische SchülerInnen von ihrem Weg von der Volksschule durch die Sekundarstufe I. Im Zentrum dieser in Österreich derzeit einzigartigen „echten“ Längsschnittstudie stehen die SchülerInnen und deren Wahrnehmung der Rahmenbedingungen innerhalb der Sekundarstufe I – dies betrifft sowohl Lernsettings in Niederösterreichischen Mittelschulen als auch jene in Allgemeinbildenden Höheren Schulen (und ehemaligen Hauptschulen). Ergänzend zu den SchülerInnenaussagen werden zudem seit 2010 regelmäßig Befragungen und Vertiefungserhebungen mit Lehrenden, Eltern, DirektorInnen sowie GemeindevertreterInnen durchgeführt, die dazu beitragen sollen, festzustellen, welche Bedingungen am Schulstandort mit beeinflussen können, dass ein konstruktives Miteinander und ein anregendes Lernklima entstehen kann – also Aspekte, die tatsächlich innerhalb von Schulen veränderbar und modifizierbar sind (vgl. *Feichter, 2013; Feichter & Krainz, 2012, 2014; Geppert, 2012; Geppert, Kilian & Katschnig, 2013; Katschnig & Kilian, 2012, 2014; Muhr, 2014; Retzl & Ernst, 2012a*). Anders als in der derzeit medial propagierten Schuldzuweisung im Sinne von „Die Lehrenden tragen die Schuld am schlechten Abschneiden der NMS, da sie das neue Konzept, beispielsweise das Teamteaching, nur unzureichend umsetzen“, geht es im NOESIS-Projekt-Ansatz darum, zu erfassen, wie an welchen Schulstandorten konkret welche Maßnahmen gesetzt werden können, d. h. welche Faktoren tatsächlich als bedeutsam erkennbar sind, damit SchülerInnen das erreichen können, was sie erreichen möchten.

## 2. Datengrundlage der NOESIS-Evaluation

Das NOESIS-Projekt baut auf einer umfangreichen Datengrundlage auf, die sowohl auf Fallstudien (Gruppendiskussionen, Einzelinterviews, Peer-Evaluation sowie Unterrichtsbeobachtungen) als auch auf Daten einer Längsschnittstudie (4.-9. Schulstufe)<sup>2</sup> beruht. Seit 2010 wurden jährlich SchülerInnen (beginnend mit den Abgangsklassen der Volksschulen) mittels einer Fragebogenerhebung in 16 Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen zu ihren Eindrücken, Schulleistungen und Wahrnehmungen bezogen auf inner- und außerschulische Bedingungen befragt. Um abbilden zu können, ob diese Wahrnehmungen auf Jahrgangseffekte attribuiert werden können, wurden nicht nur ein Jahrgang, sondern drei Jahrgänge in die Erhebung mit einbezogen (Niederösterreichs Generation 1, 2 und 3) – im Kontrast dazu arbeitete das BIFIE lediglich mit zwei Messzeitpunkten (vgl. *Eder et al., 2015a, 2015b*).

Abb. 1 gibt einen Überblick über das Erhebungsdesign der NOESIS-Längsschnittstudie.

	4. Klasse Volksschule	1. Klasse Sek I (AHS, NNöMS, HS)	2. Klasse Sek I (NNöMS)	3. Klasse Sek I (NNöMS)I	4. Klasse Sek I (AHS, NNöMS, HS)	1. Klasse Sek II
2010	Kohorte 1 (März/April)	Kohorte 1 (Okt./Nov.)				
2011	Kohorte 2 (März/April)	Kohorte 2 (Okt./Nov.)	Kohorte 1 (Okt./Nov.)			
2012	Kohorte 3 (März/April)	Kohorte 3 (Okt./Nov.)	Kohorte 2 (Okt./Nov.)	Kohorte 1 (Okt./Nov.)		
2013			Kohorte 3 (Okt./Nov.)	Kohorte 2 (Okt./Nov.)		
2014				Kohorte 3 (Okt./Nov.)	Kohorte 1 (März/April)	
2015					Kohorte 2 (März/April)	Kohorte 1 (März/April)

Abbildung 1: Kohortendesign NOESIS

Zusätzlich zu den Längsschnittdaten in den erwähnten 16 Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen (NNÖMS) wurden Pre-Post-Erhebungen (5. Schulstufe sowie 8. Schulstufe an Allgemeinbildenden Höheren Schulen sowie Hauptschulen) durchgeführt. Dadurch ist es im NOESIS-Projekt möglich, die Entwicklung von SchülerInnen in unterschiedlichen Lernsettings zu erfassen. Durch den Einbezug von SchülerInnen, Eltern, Lehrenden sowie DirektorInnen konnte zudem eine deutlich dichtere Datenmenge generiert werden als es beispielsweise in der BIFIE-Evaluation der Fall war (vgl. *Eder et al.*, 2015a und 2015b).

Ergänzend zu der Längsschnittstudie erfolgte zudem eine Online-Erhebung im Sinne eines Pre-Post-Designs in allen NNÖMS unter Einbezug von SchülerInnen und Lehrenden. In den zwischen 2011 und 2014 jährlich durchgeführten Erhebungen wurden etwa 7300 SchülerInnen der 5. Schulstufe und deren Lehrende befragt. Seit 2014 werden die Wahrnehmungen derselben SchülerInnen und deren Lehrende in der 8. Schulstufe nochmals erkundet. Die Erhebungen in den 8. Schulstufen werden bis zum Frühjahr 2017 fortgesetzt, so dass alle SchülerInnen zu Beginn und am Ende ihrer Schulzeit an einer NNÖMS zu ihren Lernerfahrungen, ihren innerschulischen und außerschulischen Wahrnehmungen und ihrem zukünftigen Bildungsziel befragt werden können.

### 3. Die veränderte Lehr- und Lernkultur in der NNÖMS

Das Konzept der Neuen Mittelschulen sieht vor, dass die früheren Leistungsgruppen in den Hauptgegenständen der Hauptschulen abgeschafft und alle SchülerInnen in allen Fächern gemeinsam unterrichtet werden. Dies stellt Lehrende nun vor die Herausforderung einer großen Leistungsheterogenität innerhalb der Klasse. Zwar können Lehrende auf ihre bisherigen Unterrichtserfahrungen hinsichtlich der Heterogenität innerhalb der Klasse in den so genannten Nebengegenständen zurückgreifen, dennoch scheinen diese für die Lehrkräfte nicht einfach auf die Hauptgegenstände übertragbar zu sein. In ihren Erfahrungsberichten beziehen sie sich auf die Neuerungen in den Hauptgegenständen. So geben Lehrende beispielsweise in einer der NOESIS-Fragebogenerhebungen an: *„Durch die großen Leistungsunterschiede innerhalb einer Klasse entsteht oftmals Unruhe. Da es keine Möglichkeit zu sinnvoller äußerer Differenzierung gibt, scheitert die individuelle Förderung oftmals trotzdem“* (L1). Eine weitere Lehrkraft gibt diesbezüglich an: *„Das unterschiedliche Niveau der SchülerInnen ist eine Herausforderung! Alle im Klassenverband zu unterrichten ist eine logistische und zeitintensive Sache!“* (L2) (vgl. *Forghani-Arani, Geppert & Katschnig*, 2013).

Diese Aussagen von Lehrenden verdeutlichen, dass das gemeinsame Unterrichten von SchülerInnen unterschiedlicher Leistungsfähigkeit für die Lehrenden der Neuen (Niederösterreichischen) Mittelschulen ein Thema ist, mit dem sie sich intensiv auseinandersetzen (müssen). Hier gilt es Strategien zu entwickeln, wie mit der neuen Situation umgegangen werden kann. Neben der Einführung einer neuen Notenskala (siehe dazu *Dornmayer*, 2015), die ebenfalls nicht unbedingt intuitiv verständlich ist und die Lehrkräfte zurück in alte Formen des Denkens in Leistungsgruppen nötigt, muss auch im Unterricht selbst die Möglichkeit geschaffen werden, individuell auf die Bedürfnisse der SchülerInnen einzugehen. Wie *Feichter & Krainz* (2014) in ihrer Fallstudie berichten, geschieht dies oftmals durch die extensive Verwendung von Arbeitsblättern (vgl. auch *Hörmann*, 2013). Hier zeigt sich, dass oftmals unzureichende Handlungsmöglichkeiten dazu führen, dass individualisiertes Unterrichten nur in Einzelarbeiten, konkret im Bearbeiten von Arbeitsblättern, umgesetzt wird. Dadurch geht der von der Mischung unterschiedlich leistungsstarker SchülerInnen erhoffte „Zugpferdeffekt“ (Starke helfen Schwachen) verloren.

### 3.1 Teamteaching

Das Teamteaching gilt als jene Neuerung in der österreichischen Mittelschule, die am sichtbarsten ist und sowohl für Lehrende als auch für SchülerInnen eine große Umstellung bedeutete. Das Teamteaching sollte einerseits Lehrenden helfen, mit der Heterogenität der SchülerInnen in den Klassen zurecht zu kommen, indem noch eine zweite Lehrperson im Raum ist, die Unterstützung beim Lehren bieten kann; zum anderen sollte auch für SchülerInnen dadurch ein Profit entstehen, dass eine zweite Lehrperson direkt auf die individuellen Bedürfnisse eingehen kann.

Ergebnisse aus den SchülerInnenbefragungen bei NOESIS zeigen deutlich, dass die meisten SchülerInnen diese Neuerung sehr schätzen. So veranschaulichen *Brisch & Geppert (2014)*, dass 78 Prozent der SchülerInnen dieses als positiv oder sogar sehr positiv wahrnehmen. Etwa 10 Prozent der SchülerInnen sind diesbezüglich ambivalent und geben an, dass sie es manchmal mögen, wenn eine zweite Lehrkraft im Raum ist, zu anderen Zeiten jedoch auch nicht. Weitere knapp 10 Prozent empfinden Teamteaching jedoch als negativ. Dies ist genau dann der Fall, wenn die SchülerInnen das Gefühl haben, dass die zweite Lehrkraft Tätigkeiten ausübt, die nicht direkt zum Unterricht beitragen, wie etwa Hausaufgaben kontrollieren (vgl. *Brisch & Geppert, 2014; Muhr, 2014*). Ein Großteil der SchülerInnen (etwa 40 Prozent) gibt jedoch an, dass Lehrende vor allem helfende Tätigkeiten durchführen – insbesondere die Förderung von schwächeren SchülerInnen wird hier erwähnt. 80-90 Prozent der SchülerInnen sagen dazu, sie würden zumindest manchmal zusätzliche Erklärungen bekommen, wenn eine zweite Lehrkraft im Unterricht ist (vgl. *Brisch & Geppert, 2014*).

Auch für Lehrende selbst kann das Teamteaching eine Bereicherung darstellen. So meint diesbezüglich eine Lehrkraft im Rahmen einer Gruppendiskussion dazu: *„Ich empfinde es als überaus interessant, mir die Arbeitsweise von KollegInnen anzusehen. Obwohl ich schon so viele Dienstjahre habe, lerne ich immer noch dazu. Ich profitiere selbst davon. Wenn man alleine in der Klasse steht, kann man das nie feststellen“ (GD 1)* (vgl. *Brisch & Geppert, 2014*). Der Wissenstransfer innerhalb des Teams ist somit ein wichtiger Kernbereich für Lehrende. Sie können direkt von ihren PartnerInnen profitieren – von deren Lehrmethoden aber auch von deren Schwerpunktwissensbereichen.

Als weiteren positiven Aspekt des Teamteachings filtern *Brisch & Geppert (2014)* die Anregung zur Reflexion heraus: *„Man muss, glaube ich, mehr reflektieren, als wenn man alleine in der Klasse steht und keinen Gegenpart hat, der dann irgendwie komisch schaut. Rückmeldungen kommen gleich viel schneller, wenn die von KollegInnen kommen, als von SchülerInnen“ (GD 1)*. Schattenseiten für Lehrende zeigt das Teamteaching speziell dann, wenn zeitliche und räumliche Möglichkeiten zur Teambildung fehlen: *„Es ist schon problematisch, wenn zwei so unterschiedliche Ansichten nebeneinander stehen und in der Situation Ad hoc reagiert werden muss, reagiert eine Person in Weise A und die andere in Weise B. Und das war am Anfang für die Schüler problematisch, die uns ja als eine Einheit erleben sollen“ (GD 1)* (vgl. dazu auch *Krainz, 2013*).

Wenngleich SchülerInnen das Teamteaching schätzen, weil sie dadurch aus eigener Wahrnehmung heraus besser gefördert werden können, so scheinen noch die nötigen Rahmenbedingungen zu fehlen, um ein reibungsloses Abhalten von Tandemunterricht mit unterschiedlichen Formen der Binnendifferenzierung durchzuführen.

#### 4. Inner- und außerschulische Lernressourcen

Die vorangehenden Befunde zeigen bereits deutlich, dass das schulische Gefüge von einem Wechselspiel zwischen den Bedürfnissen unterschiedlicher AkteurInnen geprägt ist, das wiederum in rechtliche Vorgaben eingebettet ist. Was zudem in unseren Analysen deutlich wird ist, dass Erfolg in der Schule zu einem großen Teil von der Motivation und Anstrengungsbereitschaft der SchülerInnen abhängt. Auch eine positive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten trägt dazu bei, Freude und Ausdauer am Lernen zu gewinnen und zu bewahren. Um die Bildungschancen aller SchülerInnen zu erhöhen, scheint es daher maßgebend, dass die Lernfreude im Lauf der Schulzeit aufrechterhalten bleibt und SchülerInnen ein hohes Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten haben (vgl. dazu auch *Anderson, Hamilton & Hattie, 2004; Creemers & Kyriakides, 2010; Croll, Fuller & Last, 2008; Ding & Lehrer, 2007; Grewe, 2003; Kuklinski & Weinstein, 2000; Nuart, 2012*).

Wie unsere Daten verdeutlichen, gelingt es in der NNÖMS sowohl das Klassenklima als auch die Netzwerkbildung innerhalb von Klassen auf einem hohen Niveau zu halten, was auch die nachfolgende Grafik veranschaulicht. So bleiben die Werte in Bezug auf Klassenklima, Kooperation, Lehrenden-SchülerInnen-Beziehung, Selbstkonzept sowie Lernmotivation über die gesamte Zeitspanne in der NNÖMS – trotz geringer Schwankungen – in einem überdurchschnittlich hohen Bereich (vgl. dazu auch *Geppert, 2012; Geppert & Knapp, 2015; Geppert, Kilian & Katschnig, 2013; Katschnig, Geppert & Kilian, 2011; Katschnig & Kilian, 2012, 2014; Kilian 2015*). Dies wurde erfreulicherweise auch anhand der BIFIE-Evaluation repliziert (vgl. dazu *Eder et al., 2015a*). So ergibt sich zudem aus unseren Analysen, dass Schulfreude eine wesentliche Voraussetzung für das Erreichen von Bildungszielen ist (vgl. *Knapp, Katschnig, Kilian & Geppert, 2014; Kilian & Katschnig, 2015*).

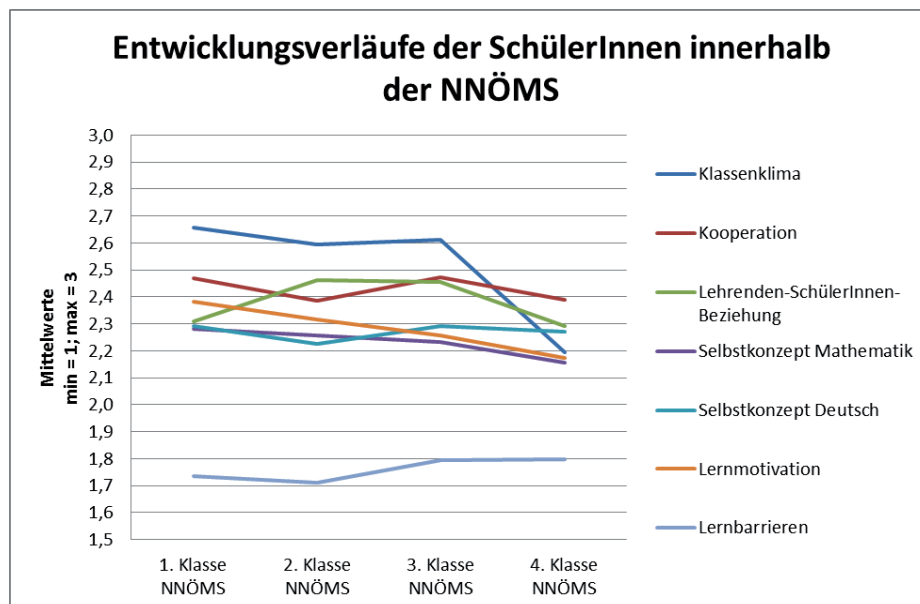


Abbildung 2: Entwicklung der SchülerInnen im Verlauf der NNÖMS

Schulischer Erfolg oder Misserfolg zeichnet sich weitgehend durch ein dynamisches Zusammenspiel inner- und außerschulischer Lernressourcen aus. Ziel der NNÖMS war es

nicht zuletzt, durch genannte innerschulische Reformen den Rückgriff auf außerschulische Lernressourcen (wie etwa der elterlichen Involviertheit in Lernen und Hausübungsbetreuung oder Inanspruchnahme institutioneller sowie privater Nachhilfe) zu verringern, um so insbesondere entstehende Ungleichheiten zu verringern (nicht allen Kindern stehen die gleichen außerschulischen Ressourcen zur Verfügung). Unsere Ergebnisse zeigen jedoch, dass die elterliche Involviertheit und die Inanspruchnahme institutioneller sowie privater Nachhilfe im Verlauf der Schulzeit in der NNÖMS nicht nur nicht abnimmt, sondern sogar steigt (vgl. *Geppert, Vogl & Bauer-Hofmann, 2014*). Der Druck der Eltern, mit ihren Kindern lernen zu müssen, lässt also nicht nach. Erklärbar ist diese Steigerung, wenn man bedenkt, dass viele Eltern auf Schulreformen mit Verunsicherung reagieren und versuchen, diese Unsicherheit durch stärkeres Eigenengagement zu kompensieren. Die neuen Benotungsformate und der Übertritt zu höheren Schulen erhöhen diesen Druck noch zusätzlich.

Wie unsere Entwicklungsanalysen zeigen, stellen Lehrende und MitschülerInnen eine wichtige Ressource für das Lernen der SchülerInnen dar. Die gegenseitige Unterstützung, das gemeinsame Lernen und die Möglichkeit zusätzliche Erklärungen zu erhalten nehmen positiven Einfluss auf die Lernmotivation von SchülerInnen. Lehrende dienen im innerschulischen Lernfeld den SchülerInnen als Ressource für ihr Lernen. Steht die Beziehung zwischen SchülerInnen und ihren Lehrenden in einem positiven Zusammenhang, so ist das grundlegend für eine positive Entwicklung der Lernfreude und der Bereitschaft der SchülerInnen zu lernen. Neben der Bedeutung von innerschulischen wie auch außerschulischen Ressourcen verweisen die Entwicklungsanalysen auf die Bedeutung von Schulstandort (vgl. *Knapp, Katschnig, Kilian & Geppert, 2014; Kilian & Katschnig, 2015; Kilian, 2015*).

## 5. Auf den Standort kommt es an

Wie bereits angedeutet, werden im Rahmen der NOESIS-Evaluation auch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der einzelnen Schulstandorte, deren Schwierigkeiten sowie Herausforderungen und Problemlagen bearbeitet und verdeutlicht (*Retzl & Ernst, 2011*). Diese scheinen dabei nicht zwingend mit der sozio-ökonomischen Zusammensetzung des SchülerInnenklientels in Verbindung zu stehen (wie es vom BIFIE konstatiert wird, s. dazu *Eder et al., 2015a, 2015b*), sondern auch vom lokalen Kontext, den Gegebenheiten und sozialen Dynamiken vor Ort abhängig zu sein (*Retzl & Ernst, 2013*). Demnach lassen sich Ergebnisse und Aussagen nicht einfach auf ALLE Standorte der NNÖMS übertragen – ein Punkt, der auch im BIFIE-Bericht als eines der neuen Ergebnisse präsentiert wird – unsere Veröffentlichungen legten diesen Schluss schon lange nahe.

So zeigt etwa *Knapp (2013)*, dass das Bildungsverhalten am Übergang in die Sekundarstufe I deutlich von regionalen Gegebenheiten wie der Verfügbarkeit höherer Schulen im Umfeld unterscheidet. Aus diesem Grund ist es auch kaum zielführend, Ergebnisse einer Evaluation lediglich auf Ebene von Schultypen zu analysieren – es gibt oftmals mehr Unterschiede zwischen Schulen gleichen Schultyps als zwischen Schulen unterschiedlichen Schultyps. So ist eine Neue Niederösterreichische Mittelschule in einem städtischen Gebiet anderen Voraussetzungen unterworfen (beispielsweise durch die Konkurrenz zu anderen Schulen) als eine Schule in einem stark agrarwirtschaftlich geprägten Gebiet, in dem fast 100 Prozent der SchülerInnen diese eine Schule besuchen.

*Retzl & Ernst (2011, 2012a, 2012b, 2013)* verdeutlichen bereits mehrmals in ihren Arbeitsberichten und Buchbeiträgen, dass Standortpolitik insbesondere deshalb relevant ist, da auch innerhalb einer Region sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen für Schulen vorherrschen, die das innerschulische Geschehen mit beeinflussen (vgl. auch *Katschnig, Gep-*

per & Kilian, 2011). Feichter (2013) sowie Feichter & Krainz (2012, 2014) erkannten dieses Phänomen zudem im Rahmen einer Peerevaluation und stellten fest, dass an Schulen sehr unterschiedliche Zugänge und Unterrichtskulturen herrschen. Demnach hat jede Schule eine Art und Weise des Umgangs mit bestimmten Problemen und Regulativen, die ihrer SchülerInnenchaft angepasst ist. Auch im NOESIS-Report 4 wird dieser Punkt als eines der Hauptergebnisse der Evaluation veranschlagt (vgl. Geppert, Knapp, Bauer-Hofmann & Werkl, 2015).

## 6. Abschließende Bemerkungen

Was bieten nun die Ergebnisse der Evaluationen für die Schulform der Neuen Mittelschule? Vor allem für die fortführende Schulentwicklung können die Ergebnisse der Evaluationen Möglichkeiten eröffnen, um ihr Entwicklungspotenzial weiter auszuschöpfen. Die BIFIE-Evaluation (Eder et al. 2015a, 2015b) trat unter anderem mit dem Ziel an, festzustellen, ob Strukturveränderungen dazu führen, dass die Leistung der SchülerInnen steigt – eine abwegige Frage in diesem Zusammenhang, zumal die Ergebnisse sowohl derer als auch unserer breiter und dichter aufgestellten Evaluierung verdeutlichen, dass Reformen zum einen Zeit benötigen, es zum anderen zwischen einzelnen Schulen deutlich größere Unterschiede gibt als zwischen Schultypen. Diese Unterschiede lassen sich jedoch nicht alleine durch Faktoren wie Stadt/Land, Sozialstatus der SchülerInnen oder Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in der Schule erklären. Die Ergebnisse der BIFIE-Evaluation unterstützen dabei erfreulicherweise einen maßgeblichen Teil der schon vorher vorliegenden Ergebnisse der NOESIS-Evaluation (ohne das zu verdeutlichen!). Auch anhand der Ergebnisse der NOESIS-Evaluation wird sichtbar, dass sich seit der Einführung der NNÖMS tatsächlich einiges in der Schulentwicklung in Gang gesetzt hat und die NMS auf einem guten Weg ist. Zwar muss festgehalten werden, dass es der Neuen Mittelschule in Niederösterreich derzeit noch nicht zur Gänze gelungen ist, das politisch übergeordnete Ziel, eine Schule für alle zu sein, zu erreichen. Jedoch hat sich der Grundgedanke, sich nicht einseitig an der strikten Leistungsförderung zu orientieren, sondern damit in Verbindung stehende, grundlegende soziale Komponenten (wie Klassenklima, Lernkultur, soziale Beziehungen) sowie die soziale Integration von SchülerInnen in den Vordergrund zu stellen, als zielführend erwiesen.

Die Argumentation, dass die Ziele der NMS bisher nicht vollständig umgesetzt werden konnten, weil es weiterhin parallel die AHS-Unterstufe gibt (vgl. Eder et al., 2015a), kann durch die derzeitige österreichische Datenlage nicht gedeckt werden. Es ist reine Spekulation zu behaupten, damit hätten sich bessere soziale Durchmischung und dadurch auch bessere Schulleistungen ergeben. Die bisherigen Forschungsergebnisse aus anderen Ländern wie den USA, Schweden oder Finnland deuten eher darauf hin, dass im Zuge von „Gesamtschulsettings“ die soziale bzw. leistungsbezogene Differenzierung von SchülerInnen lediglich andere Ausformungen annimmt (z. B. durch die Ausweitung des Privatschulsektors, die Einführung von verschiedenen Schulprogrammen, die Sozialgeografie oder durch das Verschieben auf höhere Bildungsebenen).

Resümierend konnte sowohl die NOESIS-Evaluation (als auch die Evaluation des BIFIE) also zeigen, dass das Wohlbefinden und die Lebensqualität der SchülerInnen etwas steigt (und nicht – wie aus vielen Untersuchungen bekannt – in der Sekundarstufe I sinkt). In den Bereichen, die die Reform zumindest in Niederösterreich als Schwerpunkt gewählt hatte, nämlich Lernkonzepte und Lernkultur, sind sehr oft gute Ergebnisse erzielt worden. Was nicht eingetreten ist, nämlich eine rasche Veränderung der Schülerströme und der Testleis-

tungen, war von vornherein nicht zu erwarten. Die Schulform wie im BIFIE-Bericht daran zu messen, mag politisch verständlich sein, ist aber gegenüber den an der Reform beteiligten Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sachlich unhaltbar. Fortführend ermöglicht es das Evaluationsdesign der NOESIS-Studie, die bis heute gewonnenen Ergebnisse zu festigen und in den nachfolgenden Kohorten zu überprüfen. Die Weiterverfolgung der bisherigen Kohorten ermöglicht es darüber hinaus, eventuelle Wirkmechanismen von der Zeit in der NMS auf die Zeit danach (in der Sekundarstufe II und dem beruflichen Einstieg) zu verfolgen. Wir hoffen dadurch auch, weiteren kurzschlüssigen und unangemessenen Vorverurteilungen der neuen Schulform entgegen wirken zu können.

#### ANMERKUNGEN

- <sup>1</sup> NOESIS – Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung
- <sup>2</sup> Durch die Projektverlängerung bis 2017 wird es sogar möglich, die SchülerInnen über ihre Pflichtschulzeit hinaus zu befragen (also auch Daten nach der NMS-Zeit zu generieren, AHS, BHS, BMS, Polytechnische Schule, Berufsschule, etc...). Geplant ist, die SchülerInnen bis in tertiäre Bildungseinrichtungen (Universität, FHS, PHS) bzw. bis in den Beruf hinein zu begleiten.

#### LITERATUR

- Anderson, A., Hamilton, R. & Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools. *Learning Environments Research*, 7, 211-225.
- Brisch, N. M. & Geppert, C. (2014). Teamteaching zwischen Irritation und Kooperation. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 145-168). Graz: Leykam.
- Brisch, N. M. (2013). Die Norm des individualisierten Lernens in den Niederösterreichischen Modellschulen: Ein Konzept – viele Gesichter. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 167-182). Graz: Leykam.
- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2010). School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: Establishing a dynamic model of educational effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54(3), 263-294.
- Croll, P., Fuller, C. & Last, K. (2008). The structure and implications of children's attitudes to school. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 382-399.
- Ding, W. & Lehrer, S. F. (2007). Do Peers Affect Student Achievement in China's Secondary Schools? *The Review of Economics and Statistics*, 89(2), 300-312.
- Dornmeyer, C. (2015). „G heißt nicht gut ...“ – Über die Einführung eines neuen Benotungsformates in die Neue Mittelschule. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Gute Schule bleibt verändert. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 261-283). Graz: Leykam.
- Eder, F., Altrichter, H., Bacher, J., Hofman, F. & Weber, C. (Hrsg.) (2015). *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Zusammenfassung. Salzburg und Linz. Veröffentlichter Endbericht*. Abrufbar unter: [https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/nms/eval\\_zusammenfassung.pdf?4safj3](https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/nms/eval_zusammenfassung.pdf?4safj3) [24.03.2015].
- Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber, C. (Hrsg.) (2015). *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht. Salzburg und Linz. Veröffentlichter Endbericht*. Abrufbar unter: [https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/nms/eval\\_forschungsbericht.pdf?4sr7p3](https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/nms/eval_forschungsbericht.pdf?4sr7p3) [24.03.2015].
- Feichter, H. J. (2013). Vielfalt als Entwicklungschancen: Das Potential kollegialen Feedbacks im Rahmen der Peer Evaluation. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 185-207). Graz: Leykam.
- Feichter, H. J. & Krainz, U. (2012). „Wenn jemand eine Reise tut...“ Ergebnisse und Erfahrungen der NOESIS Peer Evaluation mit SchülerInnen. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 197-217). Graz: Leykam.



- Feichter, H. J. & Krainz, U. (2014). Anpassung versus Innovation: SchülerInnenrückmeldungen zum Umgang mit Arbeitsblättern. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 193-214). Graz: Leykam.
- Forghani-Arani, N., Geppert, C. & Katschnig, T. (2013c). Implizite Einstellungen von Lehrpersonen zu SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Eine Studie im Rahmen des Evaluationsprojekts „NOESIS“ (Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung). Wien, 23. und 24. Mai 2013: Vortrag auf der Tagung "Sozialwissenschaftliche IMPULSE für Schulforschung, Schulentwicklung und Lehrer/innenbildung. Zur Produktion von Differenz in Bildungssystemen".
- Geppert, C. (2012). Das akademische Selbstkonzept als ‚Capability‘. In Projektteam. NOESIS (Hrsg.), *Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 43-59). Graz: Leykam.
- Geppert, C., Kilian, M. & Katschnig, T. (2013). "Es ist nicht alles Geld was hilft" - Die vielfältigen Ressourcen niederösterreichischer MittelschülerInnen. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 53-77). Graz: Leykam.
- Geppert, C., Vogl, A. & Bauer-Hofmann, S. (2014). Hausaufgaben im Spannungsfeld zwischen Schule und Familie. Eine Beschreibung der aktuellen Hausaufgabensituation in den Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 95-114). Graz: Leykam.
- Geppert, C. & Knapp, M. (2015). Das verbale akademische Selbstkonzept als Capability - Erweist es sich nach vier Jahren Neue Niederösterreichische Mittelschule tatsächlich als solche? In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Gute Schule bleibt verändert. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 93-120). Graz: Leykam.
- Geppert, C., Knapp, M., Bauer-Hofmann, S. & Werkl, T. (2015). „Das Rad muss sich drehen ...“ - Zusammenfassende Ergebnisse der bisherigen Erhebungen im Rahmen der NOESIS-Evaluation. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Gute Schule bleibt verändert. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 31-59). Graz: Leykam.
- Grewe, N. (2003). *Aktive Gestaltung des Klassenklimas. Eine empirische Interventionsstudie*. Münster: LIT Verlag.
- Katschnig, T. & Kilian, M. (2012). Klassenklima und Kooperation als wichtige Komponenten der inner-schulischen Wahrnehmung von SchülerInnen. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 59-80). Graz: Leykam.
- Katschnig, T. & Kilian, M. (2014). „Unsere Klasse ist cool“ - Eine Längsschnittstudie zur Veränderung des Klassenklimas in Niederösterreichischen Mittelschulen. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 43-74). Graz: Leykam.
- Katschnig, T., Geppert, C. & Kilian, M. (2011a). *Transitions: Bildungserfahrung und Bildungschancen. Arbeitsbericht Nr. 4, April 2011, Ergebnisse der ersten beiden Erhebungen im Mai bzw. Oktober 2010*. Wien.
- Katschnig, T., Geppert, C. & Kilian, M. (2011b). *School Transitions - life decisions? Der Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe 1 anhand aktueller Längsschnittdaten (noesis-Studie 2010-2014)*. *Erziehung und Unterricht* 9/10, 920-928.
- Katschnig, T., Geppert, C. & Kilian, M. (2012). *Transitions: Übergänge (Transitions): Neueste Analysen von der 4. zur 6. Schulstufe im Längsschnitt. Veröffentlichter Arbeitsbericht. Abrufbar unter: <http://www.noesis-projekt.at/uploads/Arbeitsbericht-Nr.11-September-2012.pdf> [14.03.2015]*.
- Kilian, M. (2015). „Yeah, Geographie! - Lernen, na ja.“ Die Entwicklung der Lernmotivation im Klassenkontext. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Gute Schule bleibt verändert. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 149-191). Graz: Leykam.
- Kilian, M. & Katschnig, T. (2015). *Wohlbefinden als Komponente schulischen Lernens - Veränderungen in der Wahrnehmung von ausgewählten Aspekten zum Wohlbefinden von niederösterreichischen MittelschülerInnen im Verlauf der Sekundarstufe I unter Berücksichtigung des Schulstandortes*. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Gute Schule bleibt verändert. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 121-148). Graz: Leykam.
- Knapp, M. (2013). *Regionales Bildungsverhalten am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I in Niederösterreich. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung im Rahmen der NOESIS Studie. Veröffentlichter Arbeitsbericht. Abrufbar unter: <http://www.noesis-projekt.at/uploads/Arbeitsbericht-Nr.15-August-2013.pdf> [14.03.2015]*.

- Knapp, M., Katschnig, T., Kilian, M. & Geppert, C. (2014). Change And Transformation Of Academic Self-concept And Academic Motivation During The New Middle School. Vortrag auf der European Conference on Education Research, Porto.
- Krainz, U. (2013). Vom Einzelkämpfer zur Teamkultur: Organisatorische Anmerkungen zum Teamteaching. In Projektteam NOESIS (Hrsg.). Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule (S. 209-228). Graz: Leykam.
- Kuklinski, M. & Weinstein, R. (2000). Classroom and grade level differences in the stability of teacher expectations and perceived differential teacher treatment. *Learning Environments Research*, 3, S. 1-34.
- Muhr, D. (2014). Unterrichtsstörungen aus Sicht von SchülerInnen. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule (S. 169-190). Graz: Leykam.
- Nuart, E. (2012). Wie SchülerInnen Übergänge erleben und darstellen – eine biographische Perspektive auf vertikale und horizontale Übergänge. Veröffentlichter Arbeitsbericht. Abrufbar unter: <http://www.noesis-projekt.at/uploads/Arbeitsbericht-Nr.10-Sept.2012.pdf> [14.03.2015].
- Retzl, M. & Ernst, R. (2011). School Settings – Schullandschaften. Unveröffentlichter Arbeitsbericht.
- Retzl, M. & Ernst, R. (2012a). Schullandschaften: Schulen reformieren und entwickeln durch demokratische Einbindung von Schule, Familie und Gemeinde. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule (S. 95-115). Graz: Leykam.
- Retzl, M. & Ernst, R. (2012b). Arbeitsbericht Schullandschaften, School Settings Schullandschaften. Veröffentlichter Arbeitsbericht. Abrufbar unter: <http://www.noesis-projekt.at/uploads/Arbeitsbericht-Nr.13-Oktober-2012.pdf> [14.03.2015].
- Retzl, M. & Ernst, R. (2013). Die verschiedenen „Wirklichkeiten“ als Grundlage für Schulentwicklung. In Projektteam NOESIS (Hrsg.). Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule (S. 81-98). Graz: Leykam.

#### ZU AUTORINNEN UND AUTOR

Corinna GEPPERT, MMag., Universitätsassistentin und Doktorandin der Forschungsabteilung für Schule, Bildung und Gesellschaft am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Bildungsübergangsforschung mit Schwerpunkt auf dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I sowie ins tertiäre Bildungssystem, quantitativ empirische Forschung, Längsschnittforschung, Bildung und Politik.

Stefan HOPMANN, Univ.-Prof. Dr., MA, Professor für Schul- und Bildungsforschung mit besonderer Berücksichtigung der Bildungsgeschichte und des internationalen Vergleichs am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Seit 2009 ist er General Editor des *Journal of Curriculum Studies* sowie seit 2010 Projektleiter des Evaluationsprojekts NOESIS. Forschungsschwerpunkte: Vergleichende Untersuchungen zur Lehrplan- und Schulentwicklung, Qualitätsentwicklung in Bildungs- und anderen sozialen Systemen, historisch vergleichende Didaktik.

Tamara KATSCHNIG, Univ.-Doz. Mag. Dr., Senior Lecturer am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, seit 2010 stellvertretende Projektleitung des Evaluationsprojekts NOESIS sowie seit 2012 Vize-Studienprogrammleiterin Bildungswissenschaft. Forschungsschwerpunkte: Übergänge im Bildungswesen, Längsschnittforschung, quantitativ empirische Bildungsforschung, Schulklima, Angst von LehrerInnen, Burnout, Schulklima, Klassenklima.

Michaela KILIAN, Dipl.-Päd., Mag., Doktorandin und wissenschaftliche Projektmitarbeiterin der Forschungsabteilung für Schule, Bildung und Gesellschaft am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien sowie Lehrerin an einer NNÖMS. Forschungsschwerpunkte: Übergänge im Bildungswesen, quantitativ empirische Bildungsforschung, Längsschnittforschung, Klassenklima, Lernmotivation.

Mariella KNAPP, Mag., Doktorandin und wissenschaftliche Projektmitarbeiterin der Forschungsabteilung für Schule, Bildung und Gesellschaft am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Quantitativ empirische Bildungsforschung, Bildungsübertrittsforschung mit Schwerpunkt des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I, Bildung und Region.