



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Neue Mittelschule und die Einstellungen der in
dieser Schulform unterrichtenden Mathematik-
Lehrer/innen mit besonderer Berücksichtigung des
Teamteachings“

Eine empirische Untersuchung an Neuen Mittelschulen in den Bezirken Gmunden
und Vöcklabruck (Oberösterreich)

Verfasserin

Julia Schallmeiner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 482 406

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport UF Mathematik

Betreuer:

Dr. Andreas Ulovec

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfsmittel bedient habe. Ebenfalls versichere ich, dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland einem/einer Beurteiler/in zur Begutachtung in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe und dass diese Arbeit mit der dem Begutachter vorgelegten übereinstimmt.

Wien, im Juni 2012

Julia Schallmeiner

VORWORT

Ich möchte mich an dieser Stelle bei jenen Menschen bedanken, die wesentlich zum Gelingen meiner Diplomarbeit beigetragen haben.

Zu Beginn möchte ich mich bei Herrn Dr. Ulovec für die fachliche Unterstützung sowie für die hilfreichen Ratschläge und die gute Betreuung während meiner Diplomarbeit bedanken.

Bedanken möchte ich mich auch bei Herrn Anton Lauinger, welcher mir wertvolle Ratschläge gegeben und mir die Befragung an vielen Neuen Mittelschulen ermöglicht hat.

Weiters gilt mein Dank allen befragten Mathematik-Lehrer/innen der Neuen Mittelschule, die sich für meine Befragung Zeit genommen haben, die Fragen bereitwillig beantworteten und es mir somit möglich gemacht haben wertvolle Einblicke in ihre Einstellungen zur Neuen Mittelschule zu gewinnen.

Ganz herzlich bedanken möchte ich mich bei meinen Eltern Heidi und Norbert, die mir mein Studium ermöglichten. Außerdem danke ich meinem Bruder Florian. Sie alle bringen mir in jeder Lebenslage Unterstützung und Verständnis entgegen und sind mir stets eine große Hilfe.

Großer Dank gilt meinem Freund Thomas, welcher mir immer zur Seite steht und stets an mich und an das Gelingen dieser Diplomarbeit glaubte.

Zuletzt danke ich noch meinen Studienkolleg/innen für den fachlichen und organisatorischen Austausch.

KURZFASSUNG

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der Schulform „Neue Mittelschule“ und den Einstellungen der in dieser Schulform unterrichtenden Mathematik-Lehrerinnen. Besonderes Augenmerk liegt dabei auch auf dem Thema Teamteaching im Mathematikunterricht.

Eine erste Annäherung erfolgt durch diverse Begriffserläuterungen und theoretische Ausarbeitungen zum Thema „Neue Mittelschule“ und „Teamteaching“. Des Weiteren ist eine empirische Untersuchung an Neuen Mittelschulen in den beiden Bezirken Gmunden und Vöcklabruck (Oberösterreich) Teil der Arbeit. Basierend auf den aus der Literatur gewonnenen Informationen wurde ein Lehrer/innenfragebogen erstellt, welcher die Einstellungen - zu den oben genannten Themengebieten - der in dieser Schulform unterrichtenden Mathematik-Lehrer/innen erhebt. Besondere Beachtung wurde hier dem Thema Teamteaching geschenkt.

Die Auswertung dieser Fragebögen ergab, dass die Einstellungen der Mathematik-Lehrer/innen gegenüber der Neuen Mittelschule recht unterschiedlich waren. Sowohl die Einschätzungen der Sinnhaftigkeit des Modells als auch der generellen Realisierbarkeit der Zielsetzungen waren sehr heterogen. Auffallend war, dass der Großteil eher nicht oder sogar absolut nicht davon überzeugt war, dass sich durch das Konzept die Berufs- und Bildungschancen der Schüler/innen verbessern. Die Sicherheit bei der Durchführung ihrer Arbeiten hat im Zeitraum zwischen dem Beginn ihrer Lehrer/innentätigkeit und dem Zeitpunkt der Befragung insgesamt zugenommen. Bezüglich der Sicherheit am Beginn zeigten sich unterschiedliche Tendenzen bei den Geschlechtern (größere Unsicherheit bei den weiblichen Befragten). Insgesamt benoteten – mit Ausnahme einer Person - alle Lehrkräfte ihre Erfahrungen mit der Neuen Mittelschule positiv.

Das Ausmaß an Stunden, welches die befragten Lehrkräfte in Form von Teamteaching unterrichteten, war recht unterschiedlich. Der Einfluss des Konzepts auf die Qualität des Mathematikunterrichts wurde eher positiv als negativ eingeschätzt. Die meisten der in der Literatur erwähnten Vorteile und Nachteile des Teamteachings wurden von den Lehrkräften bestätigt. Während jedoch die Theorie davon ausgeht, dass Teamteaching die Leistungsbeurteilung schwieriger macht, war der Großteil der Befragten nicht dieser Meinung. Fast drei Viertel der Lehrer/innen empfinden die Zusammenarbeit im Team als angenehm. Die Arbeitsteilung schien bei drei Viertel der Lehrkräfte recht fair abzulaufen, sie arbeiteten weder weniger noch mehr als ihre Partner/innen. Wenige Personen gaben an, mehr oder viel mehr zu arbeiten. Auch hier zeigte sich eine vom Geschlecht abhängige Tendenz: Bis auf eine Person, gaben nur Frauen an, eher mehr oder viel mehr zu arbeiten.

ABSTRACT

The present thesis deals with the „Neue Mittelschule“ and the attitudes of mathematics teachers working in this type of school. Special attention is also given to teamteaching in mathematics classes.

A further approach was made by the explanation of terms and the theoretic elaboration of „Neue Mittelschule“ and „teamteaching“. Furthermore, an empiric research at Neue Mittelschulen in the region of Gmunden and Vöcklabruck (Oberösterreich) is part of the thesis. Based on the information found in literature, a questionnaire considering the above mentioned topics was drawn up. It aims at inquiring the attitudes of mathematics teachers in this type of school. Special focus was given to teamteaching.

The evaluation of these questionnaires showed that the attitudes of the mathematics teachers towards the Neue Mittelschule was very different. Their assessments of the meaningfulness of this concept as well as the practicability of its objectives proved to be very diverse. It was striking that most of them were rather not or absolutely not convinced that this concept would improve the professional and educational opportunities of students. The confidence in their work has increased between the beginning of their teaching career and the time of the questioning. Regarding the confidence at the beginning there are different tendencies among the sexes (more lack of confidence among females). On the whole, all the questioned teachers (except one) graded their experiences in the Neue Mittelschule positive.

The number of hours that the questioned teachers worked in teamteaching, varied. The teachers found that the impact of this concept on the quality of the mathematics classes was rather positive than negative. They confirmed most of the pros and cons of teamteaching mentioned in literature, though most of them did not agree with the opinion that teamteaching makes grading more difficult – a fact that is mentioned in the theory of teamteaching. Almost three quarters of the teachers like working in a team. The sharing of work seemed to be rather fair with three quarters of the teachers, they worked neither less nor more than their partners. Few people said that they worked more or much more. There was one striking tendency: Only women – with one exception – stated that they worked rather more or much more.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG.....	8
2. ALLGEMEINES ZUR GESAMTSCHULE.....	8
2.1 Begriffserläuterung	8
2.2 Begründung der Gesamtschulidee.....	9
2.3 Formen der Gesamtschule	12
2.3.1 Die Additive (kooperative) Gesamtschule	12
2.3.2 Die Integrierte Gesamtschule.....	12
2.4 Zur Geschichte der Gesamtschule in Österreich	14
2.5 Aktueller Stand	28
3. DIE NEUE MITTELSCHULE.....	31
3.1 Allgemeines	31
3.2 Die Neue Mittelschule-Entwicklungsarbeit	32
3.3 Gesetzliche Eckpunkte der Neuer Mittelschulen	36
3.3.1 Gesetzliche Grundlage.....	36
3.3.2 Kernelemente der Lehrplanverordnung	36
3.3.3 Organisation.....	37
3.3.4 Stufenplan zum Ausbau der Neuen Mittelschule	40
3.4 Pädagogische Konzepte der Neuen Mittelschule	41
4. TEAMTEACHING ALS WICHTIGER BESTANDTEIL DES MATHEMATIKUNTERRICHTS AN NEUEN MITTELSCHULEN	43
4.1 Begriffserläuterung	43
4.2 Historische Aspekte des Teamteachings	44
4.3 Merkmale des Teamteaching	45
4.4 Pädagogische Begründungen für Teamteaching	45

4.5 Voraussetzungen und günstige Bedingungen	47
4.6 Schwierigkeiten bei der Durchführung	48
5. SCHRIFTLICHE BEFRAGUNG VON MATHEMATIK-LEHRERN UND -LEHRERINNEN AN NEUEN MITTELSCHULEN	52
5.1 Ausweisung der Forschungsfragen	52
5.2 Beschreibung des Erhebungsinstruments	52
5.2.1 Fragebogenentwicklung	53
5.3 Die Stichprobe der Befragung	53
5.4 Die Durchführung der Befragung	54
5.6 Schwierigkeiten bei der Untersuchung	54
5.5 Statistische Bearbeitung	55
5.6 Ergebnisse der schriftlichen Lehrer- und Lehrerinnenbefragung.....	55
5.7 Beantwortung der Forschungsfragen	91
LITERATURVERZEICHNIS	95
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	100

1. EINLEITUNG

Die Debatte über Schulstrukturen ist in Österreich in letzter Zeit wieder heftig entbrannt. Besonders das Thema einer gemeinsamen Schule aller Zehn- bis Vierzehnjährigen gehört zu jenen bildungspolitischen Fragen, denen vor allem auch in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Auf der einen Seite stehen Befürworter von Gesamtschulsystemen (im aktuellen Fall: der Neuen Mittelschule), die sich unter anderem aufgrund von den Ergebnissen der PISA-Studie und ähnlichen Untersuchungen darin bestätigt fühlen, dass bisherige Schulstrukturen zu früh selektieren und nicht zu optimalen Bildungschancen aller Kinder führen. Dem gegenüber stehen Gesamtschulgegner, die das aktuelle in Österreich vorherrschende Schulsystem verteidigen, da sie unter anderem eine Nivellierung der Leistungen guter Schüler/innen nach unten befürchten.

Vielfach stellten sich die Beteiligten folgende Frage: Wie können Schüler/innen aller Begabungen und Schichten in einer gemeinsamen Schule lernen und wie muss eine solche Schule konzipiert sein, sodass jede/r Schüler/in seinen/ihren optimalen Bildungsweg verfolgen kann?

Aktuell wird angestrebt dieses Ziel durch die Einführung der Neuen Mittelschule, einer gemeinsamen Schule aller 10- bis 14-Jährigen, zu erreichen.

2. ALLGEMEINES ZUR GESAMTSCHULE

Da die Neue Mittelschule im Weitesten unter den Begriff der Gesamtschule fällt, soll dieses Kapitel klären, was grundsätzlich unter dieser Bezeichnung zu verstehen ist. Außerdem werden kurz die Beweggründe für die Einführung dieser dargestellt und die verschiedenen Formen der Gesamtschule definiert. Im Anschluss daran erfolgt ein geschichtlicher Überblick über die Mittelstufenproblematik in Österreich. Weiters werden noch die Gründe für ein erneutes Aufflammen der Gesamtschuldiskussion umrissen und der aktuelle Stand dargestellt.

2.1 BEGRIFFSERLÄUTERUNG

Der Begriff Gesamtschule hat in der Literatur unterschiedliche Bedeutungen. Allgemein hält Bösch (2006, S. 15) fest: „*Gesamtschulen sind eine grundsätzliche Alternative zum nach Schularten gegliederten Schulsystem*“ und laut Pongratz (1978, S. 98) „[...] meint

Gesamtschule im weitesten Sinne eine Zusammenfassung der bisher getrennten Schulformen zu einer irgendwie gearteten organisatorischen Einheit, welche allen Schülern, ungeachtet ihrer sozialen Herkunft oder ihrer schulischen Leistungsfähigkeit, bei mehr oder weniger starker intraschulischer Differenzierung, möglichst lange innerhalb einer Schule die jeweils entsprechende Bildung bzw. Förderung angedeihen lässt.“

Im Wesentlichen ist also die österreichische Volksschule für alle sechs- bis zehnjährigen Kinder eine Gesamtschule. Ab der 5. Schulstufe wird die gemeinsame Schule aufgelöst und es erfolgt ein getrennter Unterricht in verschiedenen Schultypen. Die Zuteilung zu diesen Schultypen erfolgt aufgrund unterschiedlicher Kriterien: vor allem soziale und regionale Gegebenheiten haben einen wesentlichen – pädagogisch nicht vertretbaren – Einfluss. (Kutalek, 2001)

2.2 BEGRÜNDUNG DER GESAMTSCHULIDEE

Das folgende Kapitel geht darauf ein, welche Gründe für die Einführung einer Gesamtschule sprechen.

Begründungen hierfür finden sich in den Texten von Baumert (1993), Herrlitz, Weiland & Winkler (2003), sowie von Oelkers (2006) und auch Köller (2005). (zit. n. Gudjons, 2008, S. 299) Diese argumentieren hauptsächlich mit folgenden vier Aspekten:

1. Der pädagogisch-psychologische Aspekt:

Die zu früh stattfindende Selektion durch den Übergang von der Grundstufe in die Sekundarstufe I soll abgeschafft werden. Stattdessen soll der Fokus darauf liegen, die Entscheidung über die Bildungswege von Schüler/innen nach hinten zu verlegen (zumindest an das Ende der Sekundarstufe I), „[...] *individuelle Profilbildung nach Leistung und Neigung* [...]“ zu ermöglichen und leistungsschwächere Schüler/innen zu unterstützen.

2. Der bildungsökonomische Aspekt:

Aus bildungsökonomischer Sicht bringt die klassische Dreiteilung unseres Schulsystems nur unzufriedenstellende Ergebnisse, wenn es darum geht, den individuellen Begabungen jedes/jeder Schülers/Schülerin gerecht zu werden und diese optimal zu fördern.

3. Der bildungstheoretische Aspekt:

Unter dem bildungstheoretischen Aspekt gilt es eine gemeinsame Grundbildung für alle Kinder anzubieten, die auf innere Differenzierung abzielt und nicht die übliche Trennung in Bildungsgänge vorsieht.

4. Der bildungspolitische Aspekt:

„Als bildungspolitisches Ziel ist der Ausgleich von (sozial, regional oder geschlechtsspezifisch bedingten) Bildungsbenachteiligungen und die Gewährleistung der Chancengleichheit wichtig.“ (Gudjons, 2008, S. 299) Dies geht mit dem Wunsch einher, eine gemeinsame Schule einzuführen und das gegliederte Schulsystem abzuschaffen.

Aus bildungspolitischer Perspektive betrachtet ist noch hinzuzufügen, dass zahlreiche empirische Untersuchungen belegen, dass die Entscheidung, welchen Bildungsweg man einschlägt, nicht nur durch Faktoren, wie z.B. der Leistungsfähigkeit und der Intelligenz bedingt ist, sondern auch von Sozial- und Milieufaktoren abhängt. (Pongratz, 1978) Jene Faktoren klassifizierte Klafki (1968) und ordnete sie in Faktorengruppen wie folgt an:

- a) Soziokulturelle Faktoren, also gesellschaftlich-kulturelle Faktoren, wie z.B. die Sozialschicht, in der man aufwächst.
- b) Ökonomische und sozialgeographische Faktoren: Dazu zählen unter anderem die finanziellen Möglichkeiten der Familie, die Infrastruktur des Wohngebietes sowie auch das Ausmaß des schulischen Angebots.
- c) Außerschulische Kontaktgruppen und familienspezifische Sozialmilieufaktoren
- d) Einstellungsfaktoren
- e) Intraschulische Faktoren: Darunter fallen Meinung und Haltung der Lehrer/innen gegenüber Schüler/innen unterschiedlicher sozialer Schichten, die soziale Atmosphäre der Schule oder auch das Ausmaß an Auskunft und Beratung der Eltern seitens der Schule.

Das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung führte 2003 diesbezüglich eine Studie zum Thema „Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich“ durch. In dieser Querschnittserhebung wurden Sozialindikatoren wie die Familien- und Haushaltssituation, Berufs- und Einkommenssituation, Bildungsstatus und Herkunft der Eltern, die regionale Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen und auch die Bildungsaspiration und die Leistungsfähigkeit der Schüler/innen untersucht. (<http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=12678> - Stand 19. März 2012)

Dabei lag der Fokus auf der Untersuchung der sogenannten Nahtstellen des österreichischen Bildungssystems, also bei den Übergängen 4./5. und 8./9./10. Schulstufe. Diese lieferten, unter anderem, folgende Erkenntnisse:

Wie auch schon zuvor bestätigte sich der Verdacht, dass die Entscheidung, ob ein Kind die Hauptschule oder die AHS-Unterstufe besucht, stark vom Bildungshintergrund der Eltern abhängt. Während 63 % der Eltern von Schüler/innen der 1. AHS über einen Abschluss mit Matura oder höher verfügen, haben nur 30 % der Eltern von Kindern, die eine 1. Klasse Hauptschule besuchen einen derartigen Abschluss. Hingegen ist der Anteil der Kinder, deren Eltern eine Lehre absolviert haben, in Hauptschulen größer (knapp $\frac{1}{4}$) als in AHS-Unterstufen (etwas mehr als 10 %). Auch an der zweiten Nahtstelle lassen sich aufgrund der Ergebnisse das Bevorzugen bestimmter Bildungswege feststellen: Mehr als ein Drittel (36 %) der Eltern von Schüler/innen einer 5. Klasse AHS haben eine postsekundäre Bildung (Abschluss einer Akademie oder einer Hochschule). In anderen Bildungszweigen liegt der Anteil dieser stets unter 10 %. Weitere Konzentrationen lassen sich auch bei Polytechnischen Schulen und Berufsschulen erkennen: So beträgt der Anteil der Elternhaushalte mit Pflichtschulabschluss oder geringer in diesen Fällen 17 bzw. 13 %. In anderen weiterführenden Schulen sind diese weitaus geringer (2 bis max. 6 %).

Auch die Höhe des Einkommens korreliert statistisch direkt mit der Höhe des Bildungsabschlusses: Auf die drei Einkommenssegmente EUR 0 - 1.500,-, EUR 1.501 – 2.400,- und EUR 2.401 und darüber verteilen sich die Nettohaushaltseinkommen der vierten Klassen Volksschule folgendermaßen: 33 % befinden sich im ersten Einkommenssegment, 39 % im zweiten und 28 % im dritten. Diese Anteile verschieben sich nach dem Schulwechsel erheblich. Während der Anteil des untersten Einkommenssegment in der 1. Klasse AHS auf 27 % zurückfällt, steigt er in der Hauptschule auf 45 % an. Das oberste Einkommenssegment wächst in der AHS auf 40 % an, in der Hauptschule fällt dieses auf einen 18 %-Anteil zurück.

Bezüglich den Wünschen und Erwartungen, die Eltern für ihre Kinder hinsichtlich ihrer Bildung haben, lässt sich erkennen, dass die Bildungsaspiration hoch signifikant mit der Schicht des Elternhaushaltes korreliert. So lässt sich feststellen, dass mit steigender Schicht auch der steigende Wunsch nach höherer Bildung besteht.

2.3 FORMEN DER GESAMTSCHULE

Aufgrund der unterschiedlichen Organisation von Gesamtschulen unterscheidet man in der Literatur zwischen zwei Formen:

- a) Additive (kooperative) Gesamtschule
- b) Integrierte Gesamtschule

2.3.1 DIE ADDITIVE (KOOPERATIVE) GESAMTSCHULE

Bei Gesamtschulen in kooperativer/additiver Form werden Hauptschulen und die Unterstufen der AHS – in Deutschland auch Realschulen – pädagogisch und organisatorisch zu einem Schulzentrum zusammengefasst. (Wenzler, 2003) Die Grundstruktur der kooperativen Gesamtschule beinhaltet eine zweijährige Orientierungs- bzw. Förderstufe, in welcher die Mischung der Schüler/innen aus der Grundschule zunächst bestehen bleibt. Eine Differenzierung in die herkömmlichen Schulformen Hauptschul-, Gymnasial- und Sonderschulzweig (in Deutschland auch Realschulzweig) erfolgt erst nach dem 7. Schuljahr. (Bönsch, 2006)

Die Zusammenfassung der Schulformen geht mit einer besseren Raumnutzung und einer einfacheren pädagogischen Koordination einher. Außerdem zielt die kooperative Gesamtschule darauf ab, den Schüler/innen die Übertrittsmöglichkeiten in andere Schularten zu erleichtern. (Pongratz, 1978)

2.3.2 DIE INTEGRIERTE GESAMTSCHULE

Bei dem Modell der Integrierten Gesamtschule handelt es sich um Schulen, in denen alle Bildungsgänge der Sekundarstufe I in einer einheitlichen Organisation vereinigt werden. (Wenzler, 2003) Die integrierte Gesamtschule ersetzt so die traditionellen Schulformen. (Bucher & Schnider, 2004)

Diese Schule zeichnet sich durch ein Kern-Kurssystem, welches es den Schüler/innen ermöglichen soll, ihre Schullaufbahn individuell zu gestalten, aus. Sie beinhaltet einen gemeinsamen Kern-Unterricht in der Jahrgangsklasse, sowie leistungsdifferenzierte Kurse in speziellen Fächern und sieht auch die Möglichkeit eines Wahlpflichtbereichs vor, welcher im Besonderen die Begabungen und Interessen der Schüler/innen fördern soll. (Bönsch, 2006)

Das Problem des Sitzenbleibens wird umgangen, indem die Möglichkeit besteht, bei Verschlechterung der Leistung des/der Schülers/Schülerin den Kurs zu wechseln. Darüber hinaus ist es Ziel der Integrierten Gesamtschule, die Entscheidung über den Abschluss des/der jeweiligen Schülers/Schülerin möglichst lange hinauszuzögern. Dies ist auch der Grund, warum Integrierte Gesamtschulen grundsätzlich für die Jahrgänge 5-13 konzipiert sind (also auch die Oberstufe beinhalten). Im Regelfall reichen die meisten jedoch nur von der 5. bis zur 10. Klasse.

Ein zentrales Merkmal stellt das Soziale Lernen dar. Hierbei geht es um das „[...] *Lernen demokratischer Lebensformen im Umgang verschiedener sozialer Schichten miteinander als auch [...]*“ um die „[...] *Betonung kommunikativer und kooperativer Arbeits-, Lern- und Lebensweisen.*“ (Gudjons, 2008, S. 300)

Laut Pongratz (1978, S. 103) verfolgt eine Schule, die nach dem Modell der Integrierten Gesamtschule konzipiert ist, sowohl pädagogische, soziale, als auch bildungspolitische Ziele. Bei den pädagogischen Intentionen stehen dabei die Förderung jedes/jeder einzelnen Schülers/Schülerin, die Möglichkeit aus verschiedenen Ausbildungsvarianten zu wählen, um so auf die unterschiedlichen Begabungen eingehen zu können, und generell die „[...] *Anhebung des Bildungsniveaus durch verbesserte Schulbildung*“ im Vordergrund. Darüber hinaus macht es sich die Integrierte Gesamtschule zur Aufgabe, die festen Jahrgangsklassen allmählich aufzulösen. Zu den sozialen Zielen zählt Pongratz das Beseitigen von Chancenungleichheiten im Bezug auf Bildung und die soziale Integration. Wichtig erscheint ihm in dieser Hinsicht auch, die Kinder auf die Anforderungen der Arbeitswelt gut vorzubereiten. Die optimale Ausnützung und Entwicklung von Begabtenreserven und die Erfüllung der Forderungen, welche die OECD an jedes Mitgliedsland stellt, fallen unter die Ziele im bildungspolitischen Bereich.

Vierlinger (2009) kritisiert das Modell der Integrierten Gesamtschule, da sie seiner Meinung nach mit ihren Leistungsgruppen die Selektion perfektioniert und daher auch keine Gesamtschule im eigentlichen Sinne ist. Der Verzicht auf eine Selektion stellt ihm zufolge das wesentliche Merkmal einer Gesamtschule dar. Vierlinger unterscheidet daher zwischen einer „echten“ und einer „falschen“ Gesamtschule. Von einer echten Gesamtschule spricht man, wenn sich an der Mischung der Schüler/innen am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I nichts ändert, „[...] *wohl aber die eine Lehrkraft durch Fachkräfte (Gymnasial- und Hauptschullehrer) ersetzt wird [...]*“. (Vierlinger, 2009, S. 19)

Als eine falsche Gesamtschule bezeichnet man eine Schule, die in den Hauptgegenständen mittels Leistungsklassen differenziert und dadurch auch eine Art von Selektion durchführt. Da die Integrierte Gesamtschule in den Hauptgegenständen Deutsch, Mathematik und

Englisch solche hierarchisch gegliederten Leistungsklassen vorsieht, fällt auch sie – so Vierlinger – unter den Begriff einer falschen Gesamtschule. (Vierlinger, 2009)

2.4 ZUR GESCHICHTE DER GESAMTSCHULE IN ÖSTERREICH

Die Debatte um die Einführung einer Gesamtschule in Österreich hat lange Tradition. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts existieren Bestrebungen zur Einführung einer gemeinsamen Mittelstufe. Zu dieser Zeit war es Ernst Freiherr, welcher darum bemüht war, die Bürgerschule, das Untergymnasium und die Realschule zu einem sogenannten Progymnasium zusammenzulegen. (Beranek, 2000) Der Plan diese Art einer Gesamtschule einzuführen wurde jedoch nie umgesetzt. (Engelbrecht, 1986)

Zu den geschichtlichen Eckpunkten hinsichtlich der Bemühungen um eine Strukturveränderung im Mittelstufenbereich gehören die Gesamtschulversuche unter dem Namen „Allgemeine Gesamtschule“ zwischen 1922 und 1927, die Versuche der 70er Jahre, die Hauptschulreform der 80er Jahre. Auch die Schulverbundslösungen in Wien und der Schulverbund Graz/West sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Nachfolgend sollen nun die geschichtlichen Hintergründe dieser Gesamtschulversuche im Detail dargestellt werden.

Seit Beschluss des Reichsschulgesetzes in Österreich im Jahre 1869 existiert hierzulande ein differenziertes Schulsystem der Mittelstufe. Die Probleme und Auswirkungen, die diese frühe Selektion mit sich brachte, entfachten immer wieder Diskussionen über die Einführung einer Gesamtschule. (Beranek, 2000)

Obwohl erst nach dem 2. Weltkrieg vom Begriff der „Gesamtschule“ als solches gesprochen wurde, gab es bei Schulreformdiskussionen auch schon davor Bemühungen um eine stufenweise, horizontal organisierte Schule. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts war die Rede von einer „Einheitsschule“. Die Auffassungen der Vertreter der Gesamtschulidee darüber, wie lange Kinder eine gemeinsame Schule besuchen sollen, gehen jedoch auseinander. Aufgrund der Existenz einer vierjährigen Volksschule in Österreich beschränken sich die Diskussionen hierzulande auf eine gemeinsame Schule aller 10- bis 14-Jährigen. (Severinski, 1985)

In der Zeit des Übergangs zur republikanischen Staatsform wurden erneut Stimmen für eine Vereinheitlichung des österreichischen Schulsystems im Mittelstufenbereich laut. *„Bildungsprivilegien verschiedener gesellschaftlicher Gruppen und Stände sollten im Interesse der Demokratisierung des Bildungswesens (freier Zugang zu allen Bildungsgängen für die Kinder aller Gesellschaftsschichten) abgeschafft werden.“* (Seel, 2010, S. 140) Aus

diesem Grund entwarf die Reformabteilung des Unterrichtsministeriums zu dieser Zeit einen Plan, welcher einen Wiederaufbau des Schulsystems vorsah. Die Intention dieser sogenannten „Leitsätze für den allgemeinen Aufbau der Schule“ war, eine schulgeldfreie Mittelschule für die 5. bis 8. Schulstufe einzuführen (Seel, 2010).

Zu einem ersten Gesamtschulversuch mit dem Namen „Allgemeine Mittelschule“ im Sinne dieser „Leitsätze“ kam es in Österreich – und damit wahrscheinlich erstmals im deutschsprachigen Raum – zwischen 1922 und 1927. (Severinski, 1985) Besonders die Sozialdemokraten machten sich für die Schaffung einer allgemeinen Mittelschule als Pflichtschule für alle 10- bis 14-jährigen stark. Durch die Einführung dieser erhoffte man sich, dass Bildungsprivilegien, wie sie bis zu diesem Zeitpunkt vorherrschten, „[...] eine Demokratisierung der Schule („Die ganze Schule dem ganzen Volk!“) eingeleitet wird.“ (Seel, 2010, S. 59) Vorangetrieben wurde die Idee vom damaligen Unterstaatssekretär im Ministerium für Kultus und Unterricht und anschließenden Wiener Stadtschulratspräsidenten Otto Glöckel (1874 – 1935). (Schnell, 1980)

Es handelte sich um einen Schulversuch, der zunächst an insgesamt sechs Wiener Schulen (drei Mädchen- und drei Knabenschulen) durchgeführt wurde. Jeweils vier Klassen zu je 30 Schüler/innen wurden dabei als Schulversuchsklassen geführt. Zu Beginn des Schuljahres 1926/1927 kamen 18 weitere Versuchsschulen dazu. Jede dieser Versuchs-Gesamtschulen hatte einen eigenen Schulsprengel.

Die „Allgemeinen Mittelschulen“ laufen damals auch unter dem Begriff der differenzierten Gesamtschule. Damit gemeint ist eine Differenzierung aufgrund einer Kombination des Streaming und Setting-Systems:

„Es werden zwei Klassenzüge geführt. In den 1. Klassenzug werden die begabten Kinder, in den 2. Klassenzug die weniger begabten Kinder eingestuft. Zu dieser Streaming-Differenzierung tritt im 1. Klassenzug auf der 7. und 8. Schulstufe im Sprach- und im Mathematikunterricht ein Setting. Die Schüler des 1. Zuges können auf den beiden letzten Schulstufen in „Rechnen und Raumlehre“ zwischen einem anforderungshöheren Kurs (mit „Erweitertem Lehrstoff“) und einem anforderungsniedrigeren Kurs (mit „Pflichtstoff“) wählen. Im Sprachunterricht können sie zwischen einem Kurs ohne Fremdsprache und größerer Stundenzahl in Deutsch andererseits wählen. Als Fremdsprache werden Latein und Französisch angeboten.“ (Severinski, 1985, S. 113)

An den Versuchsschulen unterrichteten sowohl Lehrer/innen, die an einer Universität ausgebildet wurden (sogenannte Mittelschullehrer/innen), als auch jene, die ihre Ausbildung an Bildungsanstalten für Lehrer/innen (sogenannte Bürgerschullehrer/innen) erhielten. Die Auswahl der Lehrer/innen, welche an allgemeinen Mittelschulen unterrichteten, erfolgte freiwillig. (Severinski, 1985)

Ein Schülerbeschreibungsbogen, welcher von der/dem Volksschullehrer/in auf Grundlage der Leistungen in den vier Volksschuljahren ausgefüllt wurde, entschied über die Zuweisung zu einem der beiden Klassenzüge.

Zu Beginn des Schuljahres 1926/1927 sollten 18 weitere Versuchsschulen mit insgesamt 72 ersten Klassen dazukommen. Aufgrund von schulpolitischen gegensätzlichen Ansichten von Regierung und Opposition und damit zwischen Unterrichtsministerium und Stadtschulrat und daraus resultierenden Auseinandersetzungen kam es zu der geplanten Ausweitung des Schulversuchs jedoch nicht mehr. (Schnell, 1980) Am 2. August 1927 fand sich jedoch eine Kompromisslösung: der Beschluss des Hauptschulgesetzes. In diesem wurde festgelegt, dass Unterstufen aller Mittelschultypen, außer das Humanistische Gymnasium, mit der Hauptschule einheitlich organisiert werden. Da nun auch die Lehrpläne gleich waren, konnten die Hauptschüler/innen unmittelbar in die nächste höhere Klasse der Mittelschule gehen. (Schnell, 1980)

Aufgrund der Einführung des Hauptschulgesetzes (1927) und des Mittelschulgesetzes¹ (1927) hatten die Schulversuche nicht mehr die notwendige gesetzliche Grundlage und wurden somit abgebrochen. (Severinski, 1985) Die vierjährig geführte Hauptschule wurde in Anlehnung an die „Leitsätze“ ab dann mit zwei Klassenzügen² geführt. Dadurch versprach man sich eine verbesserte individuelle Förderung der Schüler/innen hinsichtlich ihrer Begabungen. (Seel, 2010)

In der Zeit zwischen 1934 und 1938, also jener des Ständestaates und des nationalsozialistischen Anschlusses an Deutschland, „[...] verfügen die autoritären Regime auch in Österreich Bildungsbeschränkungen. An eine Diskussion über Chancengleichheit oder Gesamtschule ist in diesen Jahren nicht einmal zu denken.“ (Severinski, 1985, S. 38) Die Zuteilung zur Schule erfolgte aufgrund des Standes. Kinder des Arbeiter- und Bauernstandes mussten somit die ausgebaute Obervolksschule besuchen, die (ab nun einzügig geführte) Hauptschule war für den gesellschaftlichen Mittelstand vorgesehen und für die gesellschaftliche Oberschicht (Bildungs- und Wirtschaftsbürgertum) existierte die Mittelschule. (Seel, 2010)

Zu einer Durchsetzung neuerlicher Gesamtschulversuche durch die SPÖ kam es erst wieder im Jahre 1969 (Severinski, 1985).

¹ Das Mittelschulgesetz trat an die Stelle des „Organisationsentwurfes für die Gymnasien und Realschulen“, welcher 1849 beschlossen wurde. Es sah insgesamt vier Mittelschultypen vor: Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und Frauenoberschulen. (Seel, 2001, S. 61)

² Die Anforderungen für Schüler/innen im 1. Klassenzug sind dabei höher. (Seel, 2010, S. 142) In diesem war ein freiwilliger Fremdsprachenunterricht ab der 6. Schulstufe und ein gesteigertes Niveau im Mathematikunterricht vorgesehen. (Seel, 2001, S. 16)

Aufgrund vielfacher Erkenntnisse wurde die österreichische Schulorganisation kritisiert. Die Grundlage für diese Kritik soll im Folgenden kurz dargestellt werden:

Hauptauschlaggebend für die Einführung war der Vorwurf, dass das damals bestehende Schulsystem keine Chancengleichheit für Kinder aller Schichten ermöglichte. Vor allem Arbeiter- und Bauernkinder waren in dieser Zeit in höheren Schulen unterrepräsentiert. (Wimmer, 1979) So galt es die Bildungschancen von Kindern aus sozial bzw. regional benachteiligten Gesellschaftsgruppen zu verbessern. (Seel, 2010) Exemplarisch dafür, dass die Kinder aus ländlichen Bereichen nicht im gleichen Ausmaß von der Volksschule in die AHS wechselten, zeigt Tabelle 1 die Übertrittsraten in höhere Schulen nach Ortsgrößen in der Steiermark.

EINWOHNERZAHL	ÜBERTRITTE VON DER 4. SCHULSTUFE IN DIE AHS	SCHÜLER IN AHS/BHS 9. SCHULSTUFE
- 500	5,5%	9,5%
- 1.000	5,4%	11,3%
- 2.000	7,2%	15,8%
- 3.000	9,1%	19,0%
- 5.000	15,6%	22,3%
- 10.000	21,4%	29,5%
- 100.000	27,2%	29,0%
Über 100.000	42,5%	43,2%
Landesdurchschnitt	15,7%	

Tabelle 1:
Übertrittsraten in höhere Schulen nach Ortsgrößen in der Steiermark (1972/1973)
(Österreichische Schulstatistik 1974; zit. n. Seel, 2001, S. 24)

Außerdem führt Seel (2001, S. 23) an, dass das „[...] *Nebeneinanderbestehen von komprehensiver (Hauptschule mit Klassenzügen als Pflichtschule) und selektiver (AHS-Unterstufe mit besonderen Zugangserfordernissen als Wahlschule) Organisationsform [...] in regionaler Hinsicht nicht zu einer befriedigenden Lösung der Bildungschancenproblematik geführt*“ hatte.

BUNDESLAND/STADT	%	BUNDESLAND/STADT	%
Burgenland	12,76	Salzburg	15,59
Eisenstadt	32,69	Salzburg Stadt	36,48
Kärnten	15,09	Steiermark	15,54
Klagenfurt	40,27	Graz	43,58
Niederösterreich	15,06	Tirol	14,20
Wr. Neustadt	46,33	Innsbruck	36,09
Krems	44,17	Vorarlberg	14,07
Oberösterreich	14,14	Bregenz	51,34
Linz	39,32	Wien	40,31

Tabelle 2:

Prozentueller Anteil der AHS-Schüler der Schulstufen 5-8 in den einzelnen Bundesländern und deren Hauptstädten (1971/1972)

(BMU Bildungsstatistik, 1972; zit. n. Seel, 2001, S. 24)

Außerdem ging man zu diesem Zeitpunkt nicht mehr von einem statischen, sondern von einem dynamischen Begabungsbegriff aus. Früher war die Meinung, dass die geistige Leistungsfähigkeit durch die Gene fest vorgegeben sei und Umwelteinflüsse kaum etwas daran ändern könnten, weit verbreitet. Unter dem heute gängigen Begriff der dynamischen Begabung hingegen, geht man davon aus, dass Intelligenz im weitesten Sinne entwickelt werden kann. Das heißt, sie resultiert aus dem Zusammenspiel hemmender und fördernder Umwelteinflüsse. (Wimmer, 1979)

Ein weiterer Kritikpunkt an der vorherrschenden Schulstruktur war, dass vielfach auch aufgrund der Bildung der Eltern die weitere Schullaufbahn entschieden wurde. So schreibt Seel (2001, S. 24): *„Die Bildungsmöglichkeiten wurden von den Kindern aus den verschiedenen Sozialschichten unterschiedlich wahrgenommen.“* So entschied oftmals nicht die Intelligenz der Kinder über ihre Schullaufbahn, sondern z.B. der Beruf des Vaters, wie Tabelle 3 zeigt.

VATERBERUF	IM I. KLASSENZUG DER HS	IM II. KLASSENZUG DER HS
ARBEITER, FACHARBEITER	24,2%	36,4%
UNTERE BEAMTE UND ANGESTELLTE	16,0%	21,2%
MITTLERE BEAMTE UND ANGESTELLTE	2,9%	2,9%
HÖHERE BEAMTE UND ANGESTELLTE	0,0%	2,4%
SELBSTSTÄNDIGE	5,4%	16,2%

Tabelle 3:
„Begabungsreserven“ in der Hauptschule (IQ > 115)
(Roth u.a., 1978, S. 232)

Darüber hinaus wurde Kritik über die zu frühe Laufbahnentscheidung am Ende der 4. Schulstufe (zwischen der zweizügig geführten Hauptschule und der allgemein bildenden höheren Schule) laut. Zu diesem Zeitpunkt könne man noch keine zuverlässigen Prognosen über den zukünftigen Schulerfolg eines Kindes machen. Das gegliederte Schulsystem fördere außerdem nur leistungsstärkere Schüler/innen. (Wimmer, 1979) Seel (2001) weist außerdem noch daraufhin, dass sich die Lernleistungsfähigkeit eines 10-jährigen nicht hinreichend sicher feststellen lässt. Wie unterschiedlich Schüler/innen hinsichtlich ihrer Begabungen und Lernleistungen beurteilt werden und wie ungleich ihnen die Reife für den I. Klassenzug anerkannt wird, zeigt Tabelle 4.

		I. KLASSENZUG	II. KLASSENZUG	
		%	%	
BUNDESLAND	KÄRNTEN	51	45	(Differenz
(1972/73)	VORARLBERG	52	46	Auf 100:
	WIEN	67	27	Repetenten)
SCHULBEZIRK	GRAZ	76	24	
(1975/76)	BRUCK/MUR	62	38	(Repetenten
	FELDBACH	53	47	nicht
	RADKERSBURG	51	49	berücksichtigt)

Tabelle 4:
Unterschiede in der Zuerkennung der Reife für den I. Klassenzug
(Wolf, 1977; zit. n. Seel, 2001, S. 25)

Die Durchsetzung dieser Gesamtschulversuche erforderte jedoch einiges an Überredungskunst: Im Jahre 1962 wurde im Schulorganisationsgesetz beschlossen, dass zur Erreichung der Reifeprüfung nun das Absolvieren von 13 statt wie zuvor 12 Schulstufen nötig ist. 1969 fand ein Volksbegehren zur Abschaffung dieses 13. Schuljahres statt. Die ÖVP war als Regierungspartei nun im Zugzwang: Um dem Ergebnis des Schulvolksbegehrens gerecht zu werden und es durchzusetzen, galt es nun auch noch die Sozialisten davon zu überzeugen. Diese stimmten der Abschaffung zwar zu, allerdings nur unter der Bedingung, dass sich die ÖVP mit der Durchführung von Schulversuchen zur „Integrierten Gesamtschule“ einverstanden erklärt. Die Fixierung dazu erfolgte in der 4. Schulorganisationsgesetznovelle im Jahre 1971. (Severinski, 1985)

Eine der wichtigsten Bestimmungen der 4. Schulorganisationsnovelle, die am 8. Juni 1971 vom Parlament beschlossen wurde, war die Entwicklung von drei Grundmodellen für den Schulversuch: Die additive Gesamtschule, die integrierte Gesamtschule mit drei unterschiedlichen Modellvarianten, sowie die Orientierungsstufe. (Schnell, 1980)

- Additive Gesamtschule³

Wie auch schon in Kapitel 2.3.1 beschrieben, erfolgte bei dieser Organisationsform eine organisatorische Zusammenfassung der Unterstufe der AHS mit der Hauptschule (mit I. und II. Klassenzug). Insgesamt gab es also an der additiven Gesamtschule drei Klassenzüge. In welchen dieser drei ein Kind eingestuft wurde, war davon abhängig, wie die Grundschule die Eignung des Kindes einschätzte. Ebenso wurde der Wunsch der Eltern berücksichtigt. Um zu gewährleisten, dass jedes Kind wirklich optimal dem jeweiligen Klassenzug zugeteilt werden konnte, waren Umstiege nach jedem Quartal möglich. Außerdem wurden leistungsschwächere Schüler/innen durch Förderunterricht zusätzlich unterstützt, „[...] *um Versetzungen in einen anderen forderungsniedrigeren Klassenzug nach Möglichkeit zu vermeiden*“ und Schüler/innen, welche das Potential hatten in einen höheren Klassenzug zu wechseln, wurden zusätzlich durch ergänzende Angebote unterstützt. In der additiven Gesamtschule wurden unterschiedliche Lehrpläne verwendet: entweder der Lehrplan der Schultypen bzw. der Klassenzüge. (Seel, 2001, S. 26)

- Integrierte Gesamtschule

Bei der Integrierten Gesamtschule (vergleiche auch Kapitel 2.3.2) handelt es sich um jene Organisationsform, bei der die AHS-Unterstufen und Hauptschulen zunächst aufgelöst und danach zu einer Schule zusammengefasst wurden. Die 4.

³ Im Weiteren als „AGS“ bezeichnet.

Schulorganisationsnovelle sah dabei die Entwicklung dreier Modellvarianten vor, „[...] die sich durch verschiedene Konzepte der Leistungsdifferenzierung unterscheiden.“ (Seel, 2001, S. 26)

Variante 1⁴: Diese Variante sah auf der einen Seite einen gemeinsamen Unterricht in den Fächern „Geschichte und Sozialkunde, Geografie und Wirtschaftskunde, Biologie und Umweltkunde, Physik, Chemie, sowie in den musisch-technischen Fächern in sogenannten Stammklassen vor. Die Herausforderung der Heterogenität der Leistungen wurde mithilfe innerer Differenzierung bewältigt. Warum genau in diesen Unterrichtsgegenständen ein gemeinsamer Unterricht stattfindet, erklärt Seel (2001, S. 27): *„In diesen Lernbereichen werden Probleme und Aufgaben aufgeschlossen, welche Meinungsbildung, Stellungnahme und Mitentscheidung von allen Bürgern im demokratischen Staatswesen fordern.“*

Auf der anderen Seite gab es Fachleistungsgruppen („setting“) in den Unterrichtsfächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik. Der Unterricht erfolgte in diesen Fächern in klassenverbandsübergreifenden Gruppen mit drei unterschiedlichen Leistungsniveaus. Im Gegensatz zu den oben genannten Unterrichtsfächern hatten diese keinen thematischen, sondern einen systematischen Aufbau, das heißt: *„Lernfortschritte sind vom jeweils erreichten Leistungsstand abhängig (Lernvoraussetzungen), dadurch werden unterschiedliche Abschlußebenen in den Lehrgängen dieser Fächer erreicht.“* (Seel, 2001, S. 27) Welches Kind in welche Leistungsgruppe eingestuft wurde, entschied sich zwischen der 8. und 20. Schulwoche der 1. Klasse.

Variante 2⁵: Diese Variante war ähnlich zu der oben beschriebenen Variante 1. Nur wurden nicht gleich zu Beginn der 1. Klasse drei Leistungsgruppen gebildet. Zunächst wurden alle leistungsschwächeren Schüler/innen zusammengefasst, die Einteilung auf die drei Leistungsniveaus erfolgte dann erst in der 2. Klasse.

Variante 3⁶: In den Unterrichtsfächern Geschichte und Sozialkunde, Geografie und Wirtschaftskunde, Biologie und Umweltkunde, Physik und Chemie, sowie in den musischen Fächern wurde der Unterricht in sogenannten Basisgruppen gehalten. Diese wurden aufgrund der Klassenzugsreife der einzelnen Schüler/innen gebildet („streaming“). Das „setting“ erfolgte durch die Führung von Leistungsgruppen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik. Darüber hinaus sollte auch diese Variante durch einen Förderunterricht ergänzt werden. (Seel, 2001)

⁴ Im Weiteren als „IGS I“ bezeichnet.

⁵ Im Weiteren als „IGS II“ bezeichnet.

⁶ Im Weiteren als „IGS III“ bezeichnet.

- Orientierungsstufe⁷: Bei dieser Organisationsform besuchten die Schüler/innen nur in der 1. und 2. Klasse eine – wie oben beschriebene – Integrierte Gesamtschule und wechselten danach entweder zu AHS oder Hauptschule. (Seel, 2001)

Schon vor Durchsetzung dieser Gesetzesnovelle gab es in den Bundesländern Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark und Wien an 12 Schulen Gesamtschulversuche (gemäß dem Schulorganisationsgesetzes 1962⁸). Nach Schnell (1980, S. 81) wird in der Literatur diese Phase der Schulversuche als Vorversuchsphase bezeichnet. *„Sie diente vorwiegend dazu, die organisatorische Funktionsfähigkeit des Modells zu erproben und Erfahrungswerte für die Erstellung von Arbeitsunterlagen (Lehrstoffverteilungen, Arbeitsmittel, Tests) zu gewinnen.“*

Die zweite Phase – die sogenannte Einführungsphase - fand in den beiden Schuljahren 1971/1972 und 1972/1973 statt. In dieser Zeit galt es Arbeitsunterlagen für Lehrer/innen und Schüler/innen zu entwickeln. Insgesamt waren bei diesen Schulversuchen 145 Klassen mit zusammen 4.441 Schüler/innen beteiligt.

Die dritte Versuchsphase startete mit Beginn des Schuljahres 1973/1974. Hier stand vor allem die Evaluationsarbeit durch gezielte Beobachtung und Analyse im Vordergrund. Während sich im Schuljahr 1974/1975 insgesamt 79 Schulen mit 896 Klassen am Versuch beteiligten, waren es im Jahr 1979/1980 bereits 119 Schulen mit nahezu 40.000 Schüler/innen. (Schnell, 1980) *„Die Erweiterung betraf insbesondere Niederösterreich (34 IGS I), Oberösterreich (27 IGS I) und Steiermark (17 IGS I).“* (Seel, 2001, S. 27)

Der Zeitraum, in welchem diese Schulversuche stattfanden wurde durch diverse Novellierungen des SchOG mehrmals verlängert. Die am häufigsten verwendeten Modellvarianten waren IGS I und IGS II. Tabelle 5 veranschaulicht diese Tatsache anhand einer Übersicht aller Schulversuchsvarianten im Jahre 1976/1977.

⁷ Im Weiteren als „OST“ bezeichnet.

⁸ *„Im Schulorganisationsgesetz wurde der Bereich der Sekundarstufe I analog zur Schulgesetzgebung 1927 geregelt [...]“.* (Seel, 2001, S. 18) Die Sekundarstufe besteht ab diesem Zeitpunkt aus Hauptschule mit äußerer Leistungsdifferenzierung und AHS-Unterstufe. (Seel, 2001, S. 18)

BUNDESLÄNDER	AGS	IGS I	IGS II	IGS III	OST	Σ
BURGENLAND	-	5	-	-	-	-
KÄRNTEN	-	-	10	-	-	10
NIEDERÖSTERREICH	1	16	5	-	-	22
OBERÖSTERREICH	-	6	14	1	1	22
SALZBURG	-	5	-	-	-	5
STEIERMARK	-	8	-	-	-	8
TIROL	-	3	-	-	-	3
VORARLBERG	-	4	-	-	-	4
WIEN	-	11	-	-	-	11

Tabelle 5:
Übersicht aller Schulversuchsvarianten im Jahre 1976/1977
(selbsterstellte Tabelle, mod. n. Seel, 2001, S. 27)

Obwohl man in dieser Zeit weiterhin von Versuchen zur „Integrierten Gesamtschule“ sprach, handelte es sich im Wesentlichen jedoch nur um Hauptschulen, in welchen verschiedene Differenzierungsmaßnahmen ausprobiert wurden. Dies lag daran, dass es nicht gelang Gymnasien und Hauptschulen zu finden, die sich zu einer Integration bereit erklärten. (Bolius u.a., 1976) An diesem Modell beteiligten sich also – mit Ausnahme einer AHS⁹ – nur Hauptschulen. *„Damit war ein entscheidender Mangel dieser Schulentwicklung gegeben, der später als Gegenargument gegen die Schulreformbemühungen immer wieder genannt wurde: Der Vorwurf, es handle sich nur um Hauptschulversuche, war im Hinblick auf die Schulversuchsbeteiligung nicht von der Hand zu weisen.“* (Weidinger 2001, S. 36) Aus diesem Grund lehnte die ÖVP die Einführung der Integrierten Gesamtschule als Regelschule ab. (Seel, 2010)

Ein weiteres Problem war die ungleichmäßige Verteilung der 10- bis 14-Jährigen auf die Schulversuchsstandorte. § 4 Abs. 4 der 5. SchOG-Novelle sah vor, dass bei der Einführung von Orientierungsstufen und Integrierten Gesamtschulen unbedingt darauf zu achten sei, dass *„[...] eine möglichst große Zahl der nach dem Alter in Betracht kommenden Kinder aus dem Einzugsgebiet die Orientierungsstufe bzw. die Integrierte Gesamtschule besuchen [...]“* sollen. (§ 4 Abs. 4 der 5. SchOG-Novelle; zit. n. Seel, 2001, S. 28) Diese Bestimmung wurde jedoch nur von Hauptschulen in ländlichen Bereichen oder auch in Gegenden, in welchen es

⁹ Hierbei handelte es sich um das BRG Anton-Krieger-Gasse im 23. Wiener Gemeindebezirk. (Blaschke, 1976, S. 30)

ein musisch-pädagogisches RG als AHS-Form gab, eingehalten. Als schwierig erwies sich die Organisation der Schulversuche an jenen Orten, in welchen es AHS in Langform gab, denn das parallele Existieren von AHS-Unterstufen und Hauptschulen (als potentielle Gesamtschule) war automatisch mit einer ungleichen Verteilung der Schüler/innen verbunden (größerer Sog in die AHS-Unterstufe). (Seel, 2001)

Der Lösungsvorschlag, sogenannte „Versuchsinself“ zu errichten, also alle Schulen (für 10- bis 14-jährige) eines politischen Bezirks als Gesamtschulen zu führen, wurde von der Schulreformkommission abgelehnt.

Die bei den Schulversuchen geplante Kooperation von AHS-Lehrer/innen und Hauptschullehrer/innen erfolgte in den wenigsten Schulen und stellte somit ein weiteres Problem dar. (Seel, 2001)

Die Evaluation dieser Schulversuche erfolgte durch die Abteilung II des Schulversuchszentrums (Graz), welche Versuchsschulen mit Schulen des traditionellen Schulsystems verglich. Die Befunde dieser Untersuchung werden im Folgenden kurz dargestellt:

- Die Zahl der Repetenten verringerte sich:
Schüler/innen, welche sich leistungsmäßig auf AHS-Niveau oder dem des 1. Hauptschulzuges befanden, wiederholten viel seltener. Auch die Anzahl der Repetenten des 2. Klassenzuges wurde im Vergleich zu Schulen des traditionellen Schulsystems auf etwa die Hälfte reduziert.

	VERSUCHSSCHULEN	VERGLEICHSSCHULEN
AHS-NIVEAU	0,4%	18,0%
H1-NIVEAU	0,8%	5,1%
H2-NIVEAU	8,1%	15,7%

Tabelle 6:
Repetentenquoten (5. bis 8. Schulstufe)
(Seel, 2001, S. 28)

- Bei den Vergleichen der Lernerfolge zwischen Versuchs- und Vergleichsschulen zeigten sich keine wesentlichen Unterschiede. Lediglich im Fach Mathematik stellte man Differenzen in verschiedenen Unterbereichen zwischen oberen Leistungsgruppen und AHS fest. Diese Heterogenität zeigte aber keine Tendenz. In manchen Fällen schnitten die oberen Leistungsgruppen besser ab, in anderen wiederum die AHS. *„Diese Differenzen sind auf die Annäherung der Lehrstoffe der oberen Leistungsgruppen an jene des Ersten Hauptschulklassenzuges der drei*

Leistungsgruppen (zur Sicherung der Durchlässigkeit zwischen den Leistungsgruppen) zurückzuführen.“ (Seel, 2001, S. 29)

- Bei Lernerfolgsvergleichen der Schüler/innen zwischen Versuchs- und Vergleichsschulen stellte sich heraus, dass „[...] *die Stammklassenschüler vom Niveau des Ersten und des Zweiten Hauptschulklassenzuges in den Realien¹⁰ mindestens gleich viel lernen wie vergleichbare Schüler in der zweizügigen Hauptschule.*“ (Seel, 2001, S. 29) Im Bereich des unteren Leistungsniveaus war der Lernerfolg bei Schüler/innen in Stammklassen sogar größer als bei jenen im Zweiten Klassenzug. (Seel, 2001)
- Der Ansporn zu lernen und etwas zu leisten sank bei Schüler/innen der AHS-Unterstufe stärker als bei Schüler/innen, welche sich in höheren Leistungsniveaus der Versuchsschulen befanden.
- Auch das Streben nach Bildung und die Freude am Schulbesuch nahmen bei AHS-Schüler/innen stärker ab. (vgl. Tabelle 7)

	AHS	IGS
5. SCHULSTUFE	86%	84%
8. SCHULSTUFE	58%	74%

Tabelle 7: Freude am Schulbesuch in AHS und IGS
(Seel, 2001, S. 30)

- Differenzen zeigten sich auch bezüglich der Schulangst.

	AHS	IGS
5. SCHULSTUFE	47%	50%
8. SCHULSTUFE	56%	44%

Tabelle 8:
Häufigkeit von Schulangst in AHS und IGS
(Seel, 2001, S. 30)

Neben den positiven Auswirkungen brachte das neue Differenzierungssystem auch Probleme: So rief der Schulversuch bei manchen Schüler/innen vermehrt Rivalitätsgefühle hervor und generell zeigten sich negative Auswirkungen im Bezug auf die Sozialkontakte der

¹⁰ Der Begriff Realien umfasst die Unterrichtsfächer Geschichte und Sozialkunde, Geografie und Wirtschaftskunde, Biologie und Umweltkunde, Physik und Chemie sowie den Unterricht in den musisch-technischen Fächern. (Seel, 2001, S. 26 f.)

Kinder. Weiters hatten die Lehrkräfte Probleme bei der praktischen Durchführung des Förderunterrichts und bei der inneren Differenzierung beim Unterricht in den heterogenen Stammklassen. (Burgstaller & Leitner, 1987)

Diese Phase der Schulversuche in Österreich brachte jedoch auch zwei zusätzliche Vorteile: Für Kinder, die in ländlichen Bereichen aufwuchsen, gab es vor diesen Schulversuchen zunächst keine Unterstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule. In den ländlichen Bezirken „[...] wurde die Hauptschule als einziger Zubringer zu den Oberstufenformen der höheren Schulen ausgebaut“ und verbesserte somit die Bedingungen bezüglich des schulischen Angebots für Kinder in ländlichen Gegenden. (Boliu, 1976, S. 5) *„Einen zweiten Erfolg stellte der Wiener Versuch im 23. Bezirk dar, wo im Schuljahr 1975/76 die Unterstufe einer AHS in den Schulversuch einbezogen wurde.“* Die daraus resultierenden Vorteile standen aber in keinem Verhältnis zu den finanziellen Ausgaben und dem administrativen Aufwand.

Die nächsten zehn Jahre brachten zwar einige Veränderungen im Bezug auf die Schulentwicklung¹¹, trotzdem muss diese Zeit als „[...] ein Jahrzehnt der Nicht-Reform charakterisiert werden [...]“, denn die geforderten Schulreformen, welche die Regierung zu dieser Zeit nannte, wurden nie bzw. nur unzureichend umgesetzt. (Andiel u.a., 1980, S. 6)

Nach Jahren voll Schulversuchen wurde 1983 die 7. SchOG-Novelle, eine Art Kompromisslösung, beschlossen. *„Die Konservativen (aller Lager) setzten sich weitgehend durch und das Modell der Integrierten Gesamtschule mit Leistungsgruppen in Deutsch, Englisch und Mathematik wurde auf die Hauptschule übertragen.“* (Fröhlich, 1988, S. 172) Auch wenn diese Gesamtschulversuche schon bald wieder eingestellt wurden und nur wenige Veränderungen blieben, so hatten zumindest die neuen Lehrpläne¹², die mit der Hauptschulreform ab 1985/1986 in Kraft getreten waren, den Vorteil, dass die beiden Schulformen AHS und Hauptschule hinsichtlich des Lehrstoffes nicht mehr so weit voneinander abweichen konnten. (Fröhlich, 1988)

Im Jahre 1985 starteten erneut Schulversuche des Modells „Neue Mittelschule“ in Wien. Zeitgleich entstanden auch in der Steiermark ähnliche Konzepte für Schulversuche. *„Das wesentliche Kennzeichen der „Neuen Mittelschule“ ist der Ersatz der äußeren Leistungsdifferenzierung (Bildung von klassenverbandsübergreifenden Leistungsgruppen) durch Formen innerer Differenzierung mit Hilfe des Einsatzes von Assistenzlehrern (Team*

¹¹ Zu den Veränderungen zählen unter anderem die Gratisschulbuchaktion, der Neubau vieler Schulen und die Vergrößerung der Kapazitäten der berufsbildenden und allgemeinbildenden höheren Schulen. Außerdem verbesserte sich das Mitbestimmungsrecht von Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen in Schulangelegenheiten. So gab es zum Beispiel *„[...] in Volksschulen den 5-Tage-Unterricht anstelle der Aufteilung des Unterrichts auf 6 Wochentage.“* (Andiel u.a., 1980, S. 6)

¹² Die Lehrpläne sind bis auf zwei Ausnahmen ident: Der AHS-Lehrplan sieht für die 3. und 4. Klasse des Gymnasiums den Unterricht in Latein vor, in den Lehrplänen der HS findet man Differenzierungshinweise für die Unterrichtsfächer Deutsch, Englisch und Mathematik.

Teaching).“ (Seel, 2001, S. 32) Der traditionelle Fächerkanon wird von sogenannten Lern- und Handlungsfeldern abgelöst. So erfolgt der Unterricht in folgenden Bereichen:

- Sprachlich-gesellschaftlicher Bereich mit Deutsch, Geschichte und Sozialkunde, Geografie und Wirtschaftskunde
- Naturkundlich-technischer Bereich mit Mathematik, Geometrischem Zeichnen, Biologie und Umweltkunde, Physik, Chemie
- Gestaltender Bereich mit Bildnerischer Erziehung, Werkerziehung und Musikunterricht (Weidinger & Gröpl, 1998; zit. n. Seel, 2001, S. 32 f.)

Aufgrund des zu beobachtenden Trends zur AHS-Unterstufe (Tabelle 9 zeigt die Veränderung der Schulströme im Zeitraum zwischen 1980 und 1995) wurden ab 1989/1990 sogenannte Schulverbunde (Wien 13. und 23. Bezirk, Graz-West) eingeführt. In diesen Schulverbundskonstruktionen kooperiert jeweils eine AHS-Unterstufe mit mehreren Hauptschulen einer Region. *„Alle beteiligten Schulen realisieren das strukturelle und didaktische Konzept der „(Neuen) Mittelschule“.*“ (Seel, 2001, S. 33) Sowohl Hauptschullehrer/innen, als auch AHS-Lehrer/innen unterrichten an den beteiligten Schulen. Nach dem Abschluss erhalten die Schüler/innen das Zeugnis eines Realgymnasiums. (Seel, 2001)

	HAUPTSCHULE	UNTERSTUFE DER AHS
1980/1981	75,4 %	21,2 %
1985/1986	73,2 %	23,6 %
1990/1991	70,0 %	27,2 %
1994/1995	71,4 %	27,4 %

Tabelle 9:
Veränderung der Schüler/innenströme im Zeitraum zwischen 1980 und 1995
(Seel, 2001, S. 32)

Durch die Gründung dieser Schulverbunde konnte der - aufgrund des hohen Zustroms von Schüler/innen zur AHS – zu befürchtende Ausfall der Hauptschulstandorte verhindert werden. *„Die Schulverbundkonstruktionen haben bewirkt, dass sich die Schülerverteilung stabilisierte und die Hauptschulstandorte funktional erhalten geblieben sind.“* (Seel, 2001, S. 33)

Die rechtliche Verankerung der „Schulversuche zur Differenzierung in Hauptschulen“ erfolgte durch die 13. SchOG-Novelle im Jahre 1990. (Seel, 2001)

Eine weitere Versuchsvariante, die Realschule, wurde an insgesamt 20 Standorten in der Steiermark durchgeführt. Angelehnt an die deutsche Schulstruktur, umfasste sie die Klassen 5 bis 10 der Sekundarstufe und wurde mit der Mittleren Reife abgeschlossen. In der 9. und 10. Stufe wurde eine Berufsvorbereitung angeboten. Da man sich den Besuch der 6. Klasse jedoch nicht für die Lehr- oder Berufsschulzeit anrechnen lassen konnte, wurde sie oftmals erst gar nicht angeboten. *„Seit 1994 werden die Realschulen als Schulen mit einem eigenen Statut von den Gemeinden geführt, die Lehrer werden von der Schulverwaltung zur Verfügung gestellt.“* (Seel, 2010, S. 149)

Diese „Schulversuche zur Differenzierung in der Hauptschule“ wurden erst im Jahre 2006 eingestellt. (Seel, 2010)

Seit 2000 gelten für die AHS-Unterstufe und für die Hauptschule wortidentische Lehrpläne. Aufgrund der Stundenkürzung (2 Wochenstunden) im Jahr 2003 kam es jedoch zu minimalen Unterschieden zwischen den beiden Schultypen.

2.5 AKTUELLER STAND

Auch in den letzten Jahren wurden immer wieder Diskussionen rund um das Thema einer einheitlichen Mittelstufe in Österreich geführt. Aktuelle Gründe werden im Folgenden angeführt:

In den letzten 30 Jahren ist ein vermehrter Schüler/innenstrom in Richtung der AHS zu beobachten.

1980: 75,4% Hauptschule – 21,7 % AHS

2001: 68,2% Hauptschule – 30,2 % AHS

2008: 60,7% Hauptschule – 4,0% Neue Mittelschule – 33,6% AHS

Somit wird die Hauptschule immer mehr zur Restschule, was laut Seel zwei Schwierigkeiten mit sich bringt: Im Bereich der Hauptschulen gibt es *„[...] Probleme im richtigen Umgang mit den Leistungsebenen und Leistungsgruppen“*. (Seel, 2010, S. 152) Die Einteilung in die Leistungsgruppen erfolgt aufgrund des aktuellen Leistungsstandes. Dabei ist zu beobachten, dass sich in der ersten Leistungsgruppe kaum mehr Schüler/innen mit einer AHS-adäquaten Leistungsfähigkeit befinden. Im Bereich der AHS-Unterstufe kämpft man hingegen mit der zunehmenden Streuung der Lernbefähigungen, auf welche die Lehrpersonen weder didaktisch noch methodisch vorbereitet sind. (Seel, 2010) Da man als Kind nur mehr in die Hauptschule kam, wenn man „nichts drauf“ hatte, vermittelte dies darüber hinaus noch die Botschaft: *„[...] „Du bist unfähig fürs Gymnasium.“* (Härtel & Schilcher, 2009, S. 677)

Seit 2000 nimmt Österreich an PISA – einer internationalen Leistungsvergleichsuntersuchung¹³ – teil. Bei den Untersuchungen (2000, 2003 und 2006) schnitt die österreichische Stichprobe stets nur durchschnittlich ab. (Seel, 2010) Auch diese Tatsache führte zu einem erneuten „Aufflammen“ der Diskussion, ob und inwieweit integrierte Schulsysteme im Vergleich zu hierarchisch gegliederten besser für gute Leistungen in der Schule inklusive chancengleicher Lernförderung für alle Schüler/innen sein könnten. (Herrlitz, Weiland & Winkel, 2003) Auch die internationale Vergleichsstudie PIRLS sorgte für neuen Diskussionsstoff. Länder mit vertikal gegliederten Schulsystemen (wie zum Beispiel Deutschland und Österreich) landeten bei beiden Untersuchungen eher auf den mittleren Rängen, wohingegen Länder, in denen die Gesamtschule als Regelschule existiert um einiges besser abschnitten (Vierlinger, 2009).

Der Verdacht, dass doch die frühe Selektion in der Sekundarstufe I an den schlechten Ergebnissen schuld sein könnte, bestätigt sich durch folgende Tatsache: *„Unsere und auch die bundesdeutschen Grundschüler können nach vierjähriger Schulzeit in heterogenen Verbänden mit den Altersgleichen aus den Siegerländern von PISA durchaus mithalten (vgl. IGLU-Studie). Nach fünfjähriger Verweildauer in homogenen Etagen sind sie aber weit abgeschlagen.“* (Vierlinger, 2009, S. 74)¹⁴

Oftmals wird an der Gesamtschule kritisiert, dass durch sie eine Nivellierung nach unten hin stattfinden könnte und dadurch leistungstärkere Schüler/innen zu kurz kommen würden. Eine Re-Analyse der PISA-Daten aus 2003¹⁵ zeigte jedoch, dass die Zahl an Spitzenschüler/innen in Gesamtschulen gleich jener von gegliederten Systemen ist. (Bacher, 2007, S. 15-34; zit. n. Vierlinger, 2009, S. 75)

Alle nationalen und internationalen Untersuchungen zeigen, dass *„[...] das österreichische Schulsystem ungerechter ist als die meisten übrigen (Deutschland ausgenommen).“* (Härtel & Schilcher, 2009, S. 674) Kinder von Eltern, welche die Matura bzw. einen Hochschulabschluss haben, haben in städtischen Regionen *„[...] eine sechsmal größere Chance, in eine höhere Schule zu gehen als die Kinder aus bildungsfernen Schichten am Land.“* (Härtel & Schilcher, 2009, S. 674) In Österreich könnte man auch sagen, dass der Matura- bzw. Universitätsabschluss „vererbt“ wird. Und auch insgesamt liegen wir im Gegensatz zum OECD-Schnitt bei den Matura- und Hochschulabschlussquoten hinten.

¹³ Diese findet in dreijährigem Abstand statt und untersucht sowohl die Lesefähigkeit, als auch die mathematische und naturwissenschaftliche Bildung der 15- bis 16-Jährigen.

¹⁴ Vierlinger steht der oftmals dafür herangezogenen Argumentation mit der PISA-Studie aber auch kritisch gegenüber und schreibt: *„Selbstverständlich soll nicht unbesehen monokausal argumentiert und die ganze Schuld für den Absturz bei PISA der homogenen Organisationsform gegeben werden. Es ist sehr gut möglich, dass in den prämierten Ländern die hervorragenden Ergebnisse nicht nur von der Akzeptanz eines „gemischten“, eines heterogenen Schulpublikums durch Lehrer und den Großteil der Gesellschaft bewirkt werden.“* (Vierlinger, 2009, S. 73)

¹⁵ Diese wurde von der Abteilung für empirische Sozialforschung am Institut für Soziologie der Johannes-Kepler-Universität Linz durchgeführt.

Während im OECD-Schnitt 56% eines Jahrgangs maturieren, sind es in Österreich nur 38%. Ein ähnliches Bild zeigt sich bezüglich der Hochschulabschlüsse: 20% machen hierzulande ihren Hochschulabschluss, im übrigen OECD-Raum sind es 36%. Diese Tatsache ist gleichbedeutend damit, dass wir Begabungsreserven unzureichend ausschöpfen. (Härtel & Schilcher, 2009)

Als treibende Kraft hinsichtlich Veränderungen im österreichischen Schulsystem erwies sich Fr. Ministerin Claudia Schmied. Seit 2006 wurde die Leitung des Unterrichtsministeriums von der SPÖ übernommen. Diese plante die Entwicklung der „Neuen Mittelschule“. Da die ÖVP diese Schulreform nicht befürwortete, wurden die Schulversuche zahlenmäßig begrenzt (anfangs 5% der einschlägigen Schulen des Bundeslandes, aufgrund des hohen Interesses, Erhöhung auf 10% im Jahre 2008). *„Als Voraussetzung für die Einrichtung des Schulversuchs ist die freiwillige Beteiligung der einzelnen Schulen auf Grund einer Zweidrittelmehrheit von Lehrern und Eltern im Schulgemeinschaftsausschuss bzw. Schulforum erforderlich.“* (Seel, 2010, S. 153)

Die weitere Entwicklung schätzt Seel (2010, S. 154) so ein, dass die „Neue Mittelschule“ „[...] wohl kaum zur Einrichtung einer Allgemeinen Mittelschule (Gesamtschule) [...]“ führen wird. Mit den vorherrschenden unterschiedlichen Ansichten unserer Regierung wird sie wohl eher wieder in einer Hauptschulreform enden und ein vertikal gegliedertes Schulsystem auf der Sekundarstufe I bestehen bleiben. (Seel, 2010)

Auch Kircher-Kohl & Schnider (2009) erwarten bei den ersten Evaluierungen der Neuen Mittelschule Ergebnisse, die darauf hindeuten, dass dieses Modell ohne Inkludierung der AHS-Unterstufe nicht die erhofften Veränderungen mit sich bringen wird. Ohne Einbindung der AHS-Unterstufe in dieses Modell wird die Neue Mittelschule wohl auch als ein weiterer Schultyp enden.

3. DIE NEUE MITTELSCHULE

3.1 ALLGEMEINES

Seit dem Schuljahr 2008/2009 existiert die Neue Mittelschule, eine gemeinsame Schule aller 10- bis 14-Jährigen, in Österreich. Anfangs noch als Schulversuch geführt soll sie ab dem Schuljahr 2011/2012 ins Regelschulwesen übernommen werden: bis zum Schuljahr 2015/2016 werden alle Hauptschulen in Neue Mittelschulen umgewandelt. (http://www.neuemittelschule.at/fileadmin/user_upload/pdfs/folder2011.pdf – Stand 15.März 2012).

Seit Beginn der Modellversuche im Jahre 2008 war das Interesse der Schulen sehr groß. Tabelle 10 zeigt eine Übersicht über all jene Schulen, welche bereits am Beginn daran beteiligt waren.

BUNDESLÄNDER	STANDORTE	KLASSEN	DAVON AHS-KLASSEN
BURGENLAND	28	78	0
KÄRNTEN	23	62	5
NIEDERÖSTERREICH	47	106	0
OBERÖSTERREICH	22	61	0
SALZBURG	10	26	0
STEIERMARK	35	143	8
TIROL	8	20	0
VORARLBERG	51	226	0
WIEN	20	79	25
GESAMT	244	801	38

Tabelle 10:

Generation 1 (Einstieg 2008/2009) und Generation 2 (Einstieg 2009/2010) mit aufsteigenden Klassen)
(Bachmann, 2009, S. 662)

Für die AHS gilt weiterhin der §7a SchOG. Dieser sieht vor, dass die Schulversuchsgrenze bei AHS- Unterstufen¹⁶ bei 10 % liegt. Bei der Einführung der Neuen Mittelschule liegt das Bestreben darin, eine gemeinsame Schule für alle zu schaffen – für Schüler/innen aller sozialen Schichten und aller Begabungs- und Leistungsniveaus. Zugangsvoraussetzung für die Neue Mittelschule ist der positive Abschluss der Volksschule. Für die Unterrichtsgegenstände gilt im Wesentlichen der Lehrplan der AHS-Unterstufe. Auch die darin enthaltenen Bildungsstandards und Bildungsziele sind inkludiert und bindend. (http://www.neuemittelschule.at/fileadmin/user_upload/pdfs/folder2011.pdf – Stand 15. März 2012).

3.2 DIE NEUE MITTELSCHULE-ENTWICKLUNGSARBEIT

Die Entwicklungsarbeit der Neuen Mittelschule ist sehr komplex. Verschiedene Akteure und Akteurinnen sowie auch Institutionen sind an ihr beteiligt und verfolgen eine gemeinsame Gesamtstrategie zur Durchführung dieser Schulreform. (Bachmann, 2009)

Initiatorin für die angestrebte Schulreform war und ist Bundesministerin Claudia Schmied. Wie erfolgreich die Entwicklungsarbeit verläuft, ist maßgeblich davon abhängig, wie sich das Bildungssystem allgemein weiterentwickelt. *„Verwaltungsreform, Neugestaltung der LehrerInnenbildung, Reform der Schulaufsicht, aber auch die Aufgabenreform im BMUKK sind wichtige Elemente einer Gesamtstrategie für die Schulreform und müssen gut aufeinander abgestimmt sein.“* (Bachmann, 2009, S. 659)

Besondere Bedeutung bei dieser Entwicklungsarbeit kommt dabei den Schulleiter/innen und Lehrer/innen der beteiligten Schulen zu, denn sie sind die Träger/innen der neuen Lernkultur.

Eine wichtige Rolle spielte im Bezug auf die Entwicklungsarbeit die von Unterrichtsministerin Claudia Schmied eingerichtete Expertenkommission. Diese aus 16 internationalen und nationalen Experten und Expertinnen bestehende Arbeitsgruppe war für die Erarbeitung der Kriterien für die Modelle der Neuen Mittelschule zuständig. Zwei Berichte dazu finden sich unter www.bmukk.gv.at/nms im NMS-Archiv. (Bachmann, 2009)

Für die Koordination dieser Entwicklungsarbeit wurde das Projektteam Neue Mittelschule im BMUKK eingerichtet. Die Hauptaufgabe dieser Gruppe besteht darin, die Aktivitäten mit und zwischen den Projekt-Partnern abzustimmen und zu kommunizieren.

(<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/pt.xml> - Stand: 21. April 2012)

¹⁶ Die Entscheidung für einen Schulversuch erfolgt durch eine 2/3-Mehrheit der Eltern und Lehrpersonen und eine Anhörung des SGA. (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22101/pk_unterlage_nms.pdf - Stand: 20. April 2012)

Ein weiterer Bestandteil der Entwicklungsarbeit ist die NMS-Entwicklungsbegleitung. Diese sorgt für die Vernetzung aller an der NMS-Entwicklung Beteiligten. *„Für die Entwicklungsarbeit von besonderer Bedeutung ist die Abstimmung der bildungspolitischen Entwicklungsstrategien, die auf Ebene des Ministerbüros von Kurt Nekula intensiv betreut werden, mit der operativen Umsetzung, die vom NMS-Projektteam wahrgenommen wird.“* (Bachmann, 2009, S. 660)

Seit November 2008 werden Lehrer/innen und Schulleiter/innen bei der Durchsetzung der neuen Lernkultur durch dieses externe Entwicklungsbegleitungsprogramm unterstützt. Hierzu werden sogenannte Lernateliers an den jeweiligen Schulstandorten eingerichtet. Unterstützt durch Lerndesigner/innen werden hier pädagogische Konzepte entwickelt und reflektiert. *„Als Qualitätssicherungsmaßnahme und Unterstützungsangebot gleichermaßen garantiert die gemeinsame Arbeit der Lehrpersonen in diesen lokalen, regionalen und überregionalen Lernateliers die Umsetzung individualisierten Unterrichts im Schulalltag und ermöglicht die Bildung von Netzwerken.“* (Bachmann, 2009, S. 665)

Die Lerndesigner/innen haben dabei mehrere Funktionen: Einerseits müssen sie die Aufgaben einer Lehrperson erfüllen, andererseits übernehmen sie aber auch die Vernetzungs-Funktion im NMS-Entwicklungsbegleitungsprogramm-Netzwerk. So arbeiten sie gleichzeitig als Lehrer/in im System und als Lerndesigner/in am System. (<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17584/eb.pdf> - Stand: 24. März 2012)

Die wissenschaftliche Begleitung erfolgt durch das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung. (Bachmann, 2009) Diese Evaluation ist notwendig, um bei Entscheidungen eine auf Daten basierende Diskussion führen und über eine weitere Vorgehensweise verhandeln zu können. Zwar wurden auch schon die Schulversuche in den 70er Jahren evaluiert, jedoch wurden die Ergebnisse (vergleiche Kapitel 2.4) zu diesem Zeitpunkt vollständig ignoriert. Die Evaluationskriterien orientieren sich an den Zielen der Neuen Mittelschulen. Abbildung 1 zeigt die NMS-Evaluationskriterien im Überblick. (Specht, 2009)

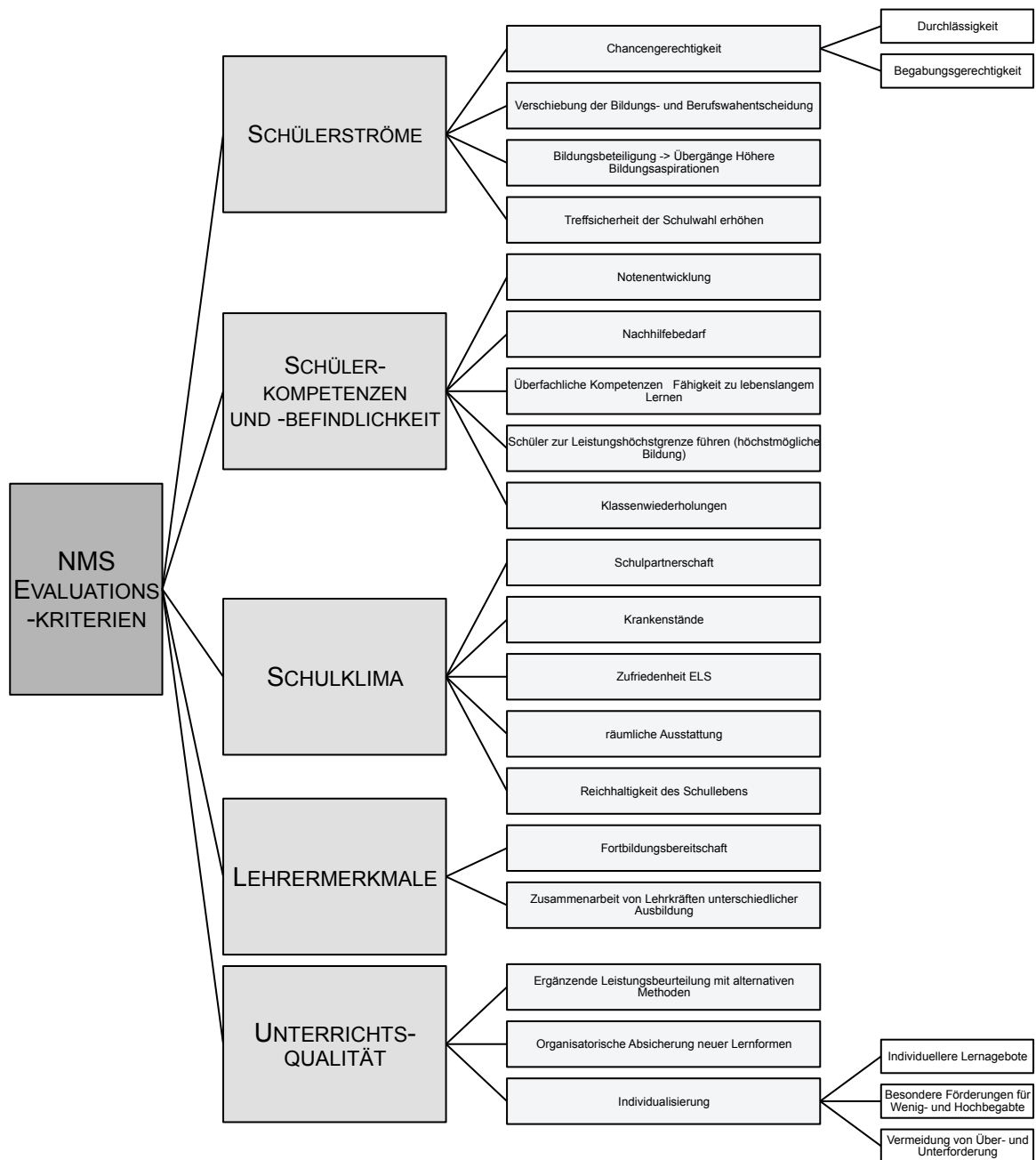


Abbildung 1:
Ziele der NMS - Klassifikation der über Dokumentenanalysen und Befragungen empirisch ermittelten Zielsetzungen des Schulversuchs
(Specht, 2009, S. 703)

Da das Interesse der Öffentlichkeit an der Neuen Mittelschule sehr groß ist, veröffentlicht das BMUKK laufend neue Dokumente, die für die Entwicklungsarbeit von Bedeutung sind. Viele Informationen¹⁷ dazu sind auf www.neuemittelschule.at (Stand: 21. April 2012) zu finden.

Abbildung 2 veranschaulicht die Kooperationsstruktur für die NMS-Entwicklungsarbeit:

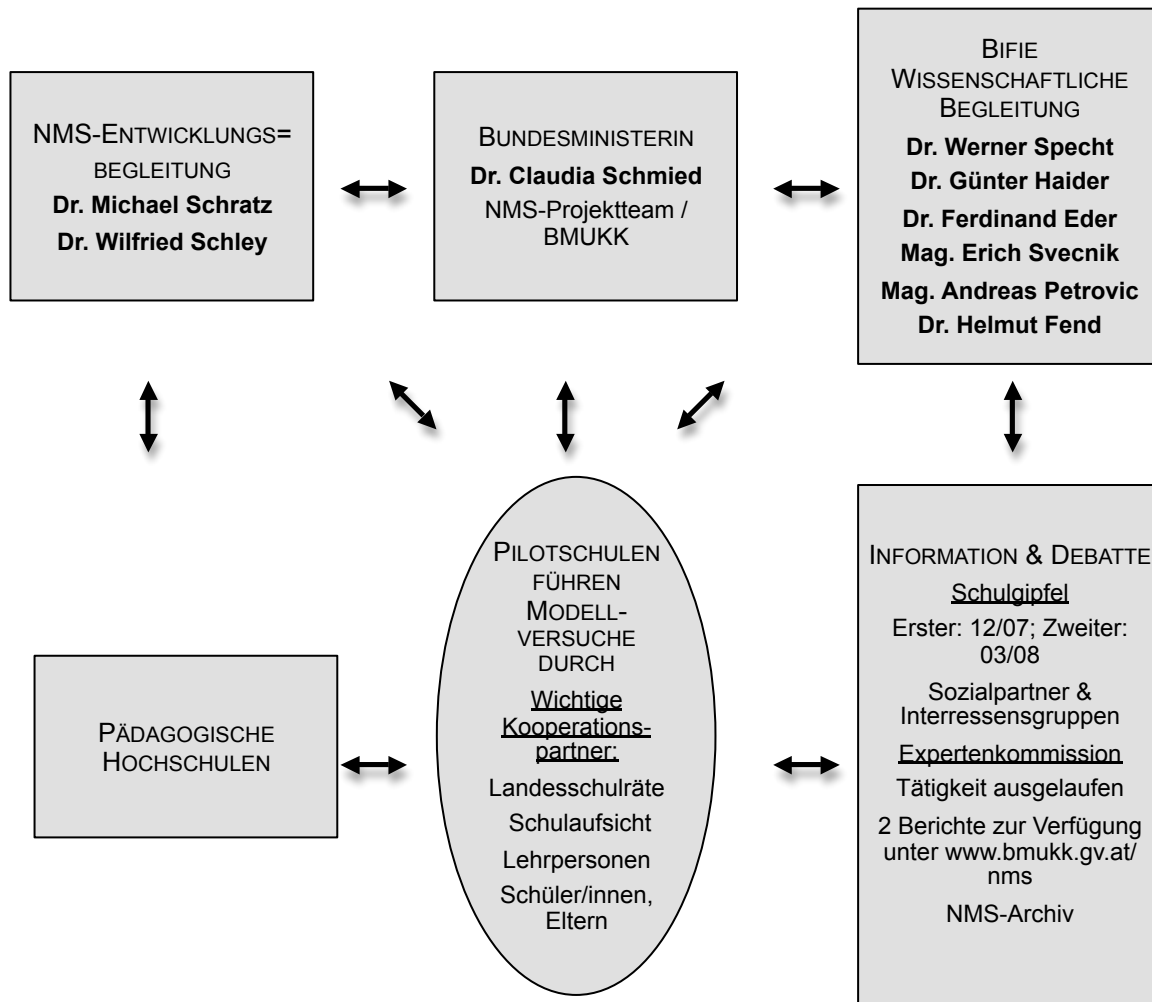


Abbildung 2: Kooperationsstruktur für die NMS-Entwicklungsarbeit
(Bachmann, 2009, S. 661)

¹⁷ So finden sich auf dieser Homepage z.B. Kriterien, Modellpläne oder Listen über die derzeitigen NMS-Standorte. (Bachmann, 2009, S. 660)

3.3 GESETZLICHE ECKPUNKTE DER NEUER MITTELSCHULEN

Die Neue Mittelschule ist eine Pflichtschule und fällt so im Bezug auf ihre Erhaltung und der ausführenden Gesetzesgebung in den Aufgabenbereich der Länder. (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22101/pk_unterlage_nms.pdf - Stand: 19. April 2012)

3.3.1 GESETZLICHE GRUNDLAGE

Die Neue Mittelschule ist derzeit mit §7 Abs. 7 und §7a des Schulorganisationsgesetzes gesetzlich verankert. §7a regelt alle Bestimmungen zur Einführung von neuen Modellversuchen zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe I. Die Individualisierung von Bildungslaufbahnen und die Verschiebung der Entscheidung zur weiteren Bildungslaufbahn stellen dabei die wesentlichen Ziele dar. (Bachmann, 2009)

Das aktuelle Problem besteht darin, dass die Neue Mittelschule derzeit noch als Modellversuch geführt wird und die Überführung in das Regelschulwesen viele gesetzliche Veränderungen braucht. Die Änderungen im hierfür notwendigen Gesetzpaket „[...] *mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz, das Schulpflichtgesetz 1985, das Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz, das Schulzeitgesetz 1985, das Land- und forstwirtschaftliche Bundesschulgesetz, das Bildungsdokumentationsgesetz, das Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland, das Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten, das Privatschulgesetz und das Religionsunterrichtsgesetz* [...]“ wurden am 20.12.2011 vom Ministerrat vereinbart „[...] *und der Regierungsvorlage am 1.3.2012 im Unterrichtsausschuss des Nationalrates die Zustimmung erteilt.*“ Darüber hinaus braucht es, um die Neue Mittelschule ganz ins Regelschulwesen zu integrieren, eigene Lehrpläne und auch noch zusätzliche andere Verordnungen.

(http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erk/nms_umsetzungspaket.xml - Stand: 26. April 2012)

3.3.2 KERNELEMENTE DER LEHRPLANVERORDNUNG

Die neue Mittelschule benötigt – als neue Schulart – einen neuen Lehrplan. Dieser entspricht im Bezug auf die fachlichen Inhalte im Wesentlichen aber jenem der AHS-Unterstufe. Trotzdem soll der neue Lehrplan im didaktischen und fachdidaktischen Bereich die Umsetzung der neuen Lehr- und Lernkultur ermöglichen.

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf können wie gewohnt nach einem anderen Lehrplan (wie z.B. nach dem Sonderschullehrplan) unterrichtet werden.

(http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22101/pk_unterlage_nms.pdf - Stand: 19. April 2012)

Um den Schulen ein gewisses Maß an Gestaltungsmöglichkeit zu ermöglichen, sind vier Schwerpunktbereiche in der Gesetzesnovelle vorgesehen. Die Schulleitung kann entscheiden, welche der folgenden Möglichkeiten in ihrer Neuen Mittelschule angeboten werden: (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22101/pk_unterlage_nms.pdf - Stand 24. März 2012):

- Sprachlich-humanistisch-geisteswissenschaftlicher Schwerpunkt
- Naturwissenschaftlich-mathematischer Schwerpunkt
- Ökonomisch-lebenskundlicher Schwerpunkt
- Musisch-kreativer Schwerpunkt

3.3.3 ORGANISATION

3.3.3.1 AUFNAHMEBEDINGUNGEN

Voraussetzung für die Aufnahme an einer Neuen Mittelschule ist, wie schon zuvor erwähnt, der erfolgreiche Abschluss der vierten Klasse Volksschule. Sofern also ein/e Schüler/in in keinem der Pflichtgegenstände mit „Nicht genügend“ beurteilt wurde, ist er/sie berechtigt die Neue Mittelschule zu besuchen. Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen benötigen den Nachweis über den Besuch einer Volksschule. Um Schulen mit einem musischen oder sportlichen Schwerpunkt besuchen zu können, muss eine Eignungsprüfung, in der die notwendigen Fertigkeiten für den jeweiligen Schwerpunkt überprüft werden, absolviert werden. Bezüglich der Wahl der Bildungseinrichtung gilt:

„Jene Standorte der Neuen Mittelschule, die aus Hauptschulen hervorgegangen sind, unterliegen der Schulsprengelregelung, die in der Kompetenz der jeweiligen Bundesländer fällt. Lediglich im Burgenland wurde das gesamte Bundesland als Schulsprengel definiert.“
(Bachmann, 2009, S. 664)

3.3.3.2 STUFEN UND KLASSENBUILDUNG

In Neuen Mittelschulen werden die Klassen nach Alter gebildet und koedukativ¹⁸ geführt. Die Klassenschüler/innen-Höchstzahl beträgt 25. Im Bereich der Neuen Mittelschule wird auf

¹⁸ In Katholischen Privatschulen gibt es – aus Gründen der Tradition – auch Klassen, welche nicht koedukativ geführt werden.

eine äußere Differenzierung gänzlich verzichtet. Das heißt: In allen Unterrichtsgegenständen erfolgt der Unterricht in heterogenen Klassenverbänden. Jedoch können (zeitlich begrenzte) Kleingruppen innerhalb einer Klasse gebildet werden, in welchen individuelle Förderungsmaßnahmen durchgeführt werden können. Auch Projekte, welche klassen- oder sogar jahrgangs-übergreifend sind, werden an Neuen Mittelschulen angeboten. (Bachmann, 2009)

An Neuen Mittelschulen unterrichten sowohl Lehrer/innen von Hauptschulen, als auch von AHS und BHS. Für ihre pädagogische Arbeit (im Bereich des Teamteachings) stehen ihnen sechs Wochenstunden pro Klasse zur Verfügung. (Bachmann, 2009)

3.3.3.3 DAS NOTENSHEMA UND ÜBERTRITTMÖGLICHKEITEN

Um individuell auf jede/n Schüler/in eingehen zu können ist eine Differenzierung in eine grundlegende und eine vertiefende Beurteilung ab der 7. Schulstufe vorgesehen. Eine Vertiefung ist in den Gegenständen Deutsch, Mathematik, der ersten lebenden Fremdsprache und im alternativen Pflichtgegenstand (Latein bzw. eine zusätzliche lebende Fremdsprache, Geometrisch Zeichnen oder Ernährung und Haushalt) möglich. „Die vertiefte Bildung entspricht dem Bildungsziel der AHS-Unterstufe, die grundlegende Bildung umfasst die gleichen Inhalte, allerdings auf einer weniger komplexen Ebene.“ (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22101/pk_unterlage_nms.pdf - Stand: 24. März 2012)

Im Zeugnis der 3. und 4. Klasse wird dieses neue Notenschema vermerkt. In den differenzierten Gegenständen wird ausgewiesen, ob sich der/die Schüler/in nur ein Basiswissen - also ein grundlegendes Allgemeinwissen - oder komplexeres Wissen - also eine vertiefte Allgemeinbildung, die der AHS entspricht - aneignen konnte. (Riss, 2012)

Dabei ist zu beachten, dass ein/e Schüler/in in der vertieften Allgemeinbildung nicht negativ beurteilt werden kann, da das Kind in diesem Falle einfach eine Beurteilung in der grundlegenden Allgemeinbildung erhält. Die Beurteilungen „Sehr gut“ und „Gut“ in der grundlegenden Beurteilung entsprechen in jedem Fall einer positiven Note in der vertieften Beurteilung. (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22101/pk_unterlage_nms.pdf - Stand: 19. April 2012)

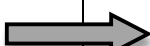
BEURTEILUNGSSKALA NMS	
GRUNDLEGENDE BILDUNG	VERTIEFENDE BILDUNG
	Sehr Gut
	Gut
Sehr Gut	 Befriedigend
Gut	 Genügend
Befriedigend	Nicht Genügend
Genügend	
Nicht Genügend	

Tabelle 11: Beurteilungsskala der Neuen Mittelschule
(http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22101/pk_unterlage_nms.pdf - Stand: 20. April 2012)

Die Übertrittsmöglichkeiten von einer Neuen Mittelschule in eine andere Schulform hängen im Wesentlichen von den Noten ab. So ist der Übertritt eines/einer Schülers/Schülerin vor der 7. Schulstufe in eine AHS dann möglich, wenn er/sie in der Schulnachricht bzw. im Jahreszeugnis mit Gut oder Sehr Gut benotet wurde. *„Das Klassen- oder Schulforum kann beschließen, dass zusätzlich zu Ziffernnoten schriftliche Erläuterungen der Noten hinzuzufügen sind.“* (<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21333/20111025a.pdf> - Stand 27. März 2012, S. 2) Zusätzlich können Schülerportfolios erstellt werden, die Auskunft über die Begabungen der Schüler/innen geben.

Um die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg für die Schüler/innen zu vereinfachen, werden in der 7. Und 8. Schulstufe Beratungsgespräche mit ihnen und ihren Eltern geführt. Die Übertrittsmöglichkeiten am Ende der 8. Schulstufe gestalten sich wie folgt:

Der Übertritt in eine höhere Schule (AHS, BHS, BAKIP und BASOP) ist möglich, sofern man in mindestens zwei von drei differenzierten Gegenständen (Deutsch, Mathematik und erste lebende Fremdsprache) vertieft beurteilt wurde. Zusätzliche Voraussetzung ist auch noch der Beschluss der Klassenkonferenz. Falls man die Berechtigung zum Übertritt in eine höhere Schule nicht erhält, besteht die Möglichkeit, eine Aufnahmeprüfung zu machen. Außerdem wäre es in diesem Falle auch möglich an der Schulbehörde 1. Instanz in Berufung zu gehen.

Erhält ein/e Schüler/in in allen differenzierten Gegenständen im grundlegenden Bereich die Beurteilung „Befriedigend“ oder höchstens ein „Genügend“, so ist er/sie dazu berechtigt in eine mittlere Schule zu wechseln.

Bei negativem Abschluss besteht entweder die Möglichkeit eine PTS zu besuchen oder aber die letzte Schulstufe der Neuen Mittelschule zu wiederholen. (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22101/pk_unterlage_nms.pdf - Stand: 24. März 2012)

3.3.3.4 REGELUNGEN IM BEREICH DER STUDENTAFELN AN NEUEN MITTELSCHULEN

Die im Kapitel 4.1.1 bereits angeführten Schwerpunktbereiche sind auch in den Studentafeln angeführt. Jede Schule ist aber auch dazu berechtigt sie mit schulautonomen Abänderungen abzustimmen. Im Rahmen des naturwissenschaftlich-mathematischen Schwerpunkts wird das Fach „Geometrisch Zeichnen“ als eigenständiger Gegenstand¹⁹ geführt, in den anderen Schwerpunktbereichen kann es im Mathematikunterricht eingebaut werden. Wie gehabt, ist das Unterrichtsfach „Ernährung und Haushalt“ Pflicht in der Neuen Mittelschule und im Bereich der Studentafel verankert. „Textiles und technisches Werken“ werden in einem gemeinsamen Gegenstand unterrichtet. Der Unterricht kann dabei abwechselnd getrennt geführt werden. Voraussetzung ist aber, dass sowohl der Bereich des textilen als auch des technischen Werkens innerhalb eines Schuljahres gleich stark berücksichtigt werden. Um dies zu bewerkstelligen wechseln die Gruppen, welche gemischtgeschlechtlich geführt werden, nach einem Semester den Unterricht. Eine weitere Veränderung im Bereich der Studentafeln ist die Einführung der verbindlichen Übung „Berufsorientierung“ (1 Stunde).

(http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22101/pk_unterlage_nms.pdf - Stand: 20. April 2012)

3.3.4 STUFENPLAN ZUM AUSBAU DER NEUEN MITTELSCHULE

Mittels einem Stufenplan soll im Zeitraum zwischen den Schuljahren 2012/2013 und 2015/2016 die Neue Mittelschule ins Regelschulwesen überführt werden. Derzeit gibt es 434 Standorte: 36 im Burgenland, 45 in Kärnten, 78 in Niederösterreich, 77 in Oberösterreich, 15 in Salzburg, 53 in der Steiermark, 57 in Tirol, 51 in Vorarlberg und 22 in Wien. Ziel ist es, den Vollausbau (= 1. bis 4. Klasse) bis 2018/2019 zu erreichen. Dieses Vorhaben schließt auch Privatschulen ein.

Folgende Obergrenzen für die stufenweise Umsetzung der Neuen Mittelschule lassen sich den Erläuterungen zum Bundesfinanzgesetz entnehmen:

¹⁹ Diese Regelung entspricht jener des AHS-Lehrplans.

	SCHULJAHR 2012/2013		SCHULJAHR 2013/2014		SCHULJAHR 2014/2015		SCHULJAHR 2015/2016	
Bundesland	Schulen	Klassen	Schulen	Klassen	Schulen	Klassen	Schulen	Klassen
Burgenland	3	10	1	2	0	0	0	0
Kärnten	8	16	5	14	9	19	2	4
Niederösterreich	54	137	50	100	50	100	30	60
Oberösterreich	55	137	45	90	40	80	27	54
Salzburg	15	30	15	30	15	30	15	30
Steiermark	56	125	58	120	5	13	5	12
Tirol	20	68	15	30	10	20	5	10
Vorarlberg	5	12	0	0	0	0	0	0
Wien	45	125	36	110	25	52	20	46
Σ	261	660	225	496	154	314	104	216

Tabelle 12: Stufenplan nach Bundesländern
(http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22101/pk_unterlage_nms.pdf - Stand 26. März 2012)

3.4 PÄDAGOGISCHE KONZEPTE DER NEUEN MITTELSCHULE

Die Neue Mittelschule verfolgt spezielle pädagogische Bestrebungen. Diese werden im Folgenden dargelegt:

Innere Differenzierung und Individualisierung sollen ermöglichen, dass sich alle Kinder hinsichtlich ihrer Begabungen und Wünsche optimal entwickeln. Offene Lernformen, das selbstständige und forschende Lernen und Lernen durch und in Projekten haben – so Bachmann (2009) – dabei besondere Bedeutung in dieser neuen Lernkultur. Darüber hinaus gilt es, Kompetenzen wie z.B. „[...] *Eigenständigkeit, Verantwortung, Kreativität, Flexibilität, Kommunikations-, Konflikt- und Teamfähigkeit* [...]“ verstärkt zu vermitteln. (Bachmann, 2009, S. 665) Neben dem Lernen klassischer Lerninhalte, setzt die Neue Mittelschule auch auf die Vermittlung sozialer Fähigkeiten, wie z.B.: Respekt, Achtung und Toleranz.

(http://www.neuemittelschule.at/fileadmin/user_upload/pdfs/flyer2011.pdf - Stand: 20. April 2012)

Neue Mittelschulen bieten die Möglichkeit der Ganztagsbetreuung: Die Schüler/innen werden dabei ganztätig betreut und gefördert. Besondere Bedeutung kommt hierbei dem Bereich „Bewegung und Sport“ zu.

(http://www.neuemittelschule.at/fileadmin/user_upload/pdfs/folder2011.pdf – Stand: 15. März 2012)

Darüber hinaus werden aber auch zahlreiche musische, kreative und naturwissenschaftliche Aktivitäten an den Nachmittagen angeboten.

(http://www.neuemittelschule.at/fileadmin/user_upload/pdfs/flyer2011.pdf - Stand: 20. April 2012)

Weitere Querschnittsthemen, wie z.B. die Kunst- und Kulturvermittlung, Gender-Kompetenz-Lernen sowie eLearning sollen wichtige Beiträge im Rahmen des individualisierten Lernens leisten. (Bachmann, 2009)

So stellt das vermehrte Angebot an Kultur- und Kunstprojekten einen wichtigen Bestandteil dieser neuen Schulform dar. Den Kindern soll dadurch die Möglichkeit gegeben werden sich mit kreativen Ausdrucksformen wie Tanz, Theater, Malen und Musik auseinander zu setzen. Auch im Bereich der Gender-Thematik sieht es die Mittelschule als selbstverständlich an die Schüler/innen zu sensibilisieren und dafür zu sorgen, dass unabhängig vom Geschlecht, jede/r die gleichen Chancen und Rechte hat. Die Neuen Mittelschulen setzen im Unterricht außerdem vermehrt auf E-Learning. Sie forcieren auch die Arbeit mit externen Experten und Expertinnen. So sollen auch Menschen aus anderen Berufsfeldern ihre Erfahrungen in den Unterricht einbringen und ihn dadurch bereichern.

(http://www.neuemittelschule.at/fileadmin/user_upload/pdfs/folder2011.pdf – Stand: 15. März 2012)

Eine verbesserte Qualität des Unterrichts verspricht sich das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur durch den Einsatz von Teamteaching. Bis zu 50% des Unterrichts an Neuen Mittelschulen soll laut ihrer Information in dieser Unterrichtsform stattfinden. (http://www.neuemittelschule.at/fileadmin/user_upload/pdfs/flyer2011.pdf - Stand: 20. April 2012)

4. TEAMTEACHING ALS WICHTIGER BESTANDTEIL DES MATHEMATIKUNTERRICHTS AN NEUEN MITTELSCHULEN

4.1 BEGRIFFSERLÄUTERUNG

Unter dem Begriff Teamteaching verstehen Lehrer/innen in Österreich im Allgemeinen das gemeinsame Unterrichten von zwei oder drei Lehrkräften innerhalb einer Unterrichtseinheit. Dass es dabei jedoch um viel mehr geht, als lediglich um das Unterrichten selbst, wird oft außer Acht gelassen. Eine wichtige Komponente des Teamteachings ist die Lehrer/innenkooperation, die meist über die zwei bis drei in den Unterricht involvierten Lehrer/innen hinausgeht. So arbeiten in Mittelschulen beispielsweise alle Lehrer/innen einer Schulstufe in sogenannten Jahrgangsteams zusammen, mit dem Ziel Teamteaching sinnvoll einzusetzen. Teamteaching wird im Allgemeinen eher als Teamarbeit (miss)verstanden. (Anzengruber u.a., 1994)

Aufgrund der vielen unterschiedlichen Formen des Teamteachings existieren zahlreiche Definitionen. Jede von ihnen legt den Schwerpunkt auf einen anderen Gesichtspunkt. (Gstettner, 1970) Eine der am häufigsten verwendeten Definitionen – so Hoffelner – ist jene von Shaplin: *„TT ist eine Form der Unterrichtsorganisation, die Lehrende und die ihnen zugeteilten Schüler einbezieht; zwei oder mehr Lehrende tragen die Verantwortung für den gesamten oder einen beträchtlichen Teil des Unterrichts derselben Schülergruppe und arbeiten zusammen.“* (Shaplin, 1964, S. 30; zit. n. Hoffelner, 1995, S. 70)

Während sich Begriffe wie Teamwork, Teamarbeit und Kooperation auch in anderen Bereichen, wie z.B. in der Wirtschaft, im Sport etc., finden lassen, stammt dieser Ausdruck aus der Pädagogik und bezieht sich explizit auf *„[...] die Zusammenarbeit von Lehrenden in der Ausübung ihrer Lehrertätigkeit.“* (Graumann, 2006, S. 308)

Auch bei den Definitionen folgender Autoren stehen unterschiedliche Aspekte im Zentrum. Allen gemein sind jedoch, die Bereitschaft zur Kooperation, die flexiblen Gruppierungen, die gemeinsame Planung, Durchführung und Auswertung der gemeinsam unterrichteten Stunden, sowie die gemeinsame Verantwortung, die den Lehrpersonen zukommt. So legte Mayer (1994) seinen Fokus auf die Lehr- und Lernprozesse und definiert Teamteaching folgendermaßen:

„Teamteaching meint die Planung, Durchführung und Auswertung kommunikativer Lehr- und Lernprozesse durch kooperative Lehrer in Zusammenarbeit mit flexiblen Schülergruppen.“ (Mayer, 1994, S. 24)

Auch bei Winkel (1982) lassen sich bei der Definition Parallelen dazu erkennen:

„Teamteaching ist also eine Unterrichtsmethode, bei der mehrere Lehrer in flexiblen Schülergruppierungen zusammenarbeiten, das heißt – im Idealfall – Unterricht gemeinsam vorbereiten, durchführen und auswerten.“ (Winkel, 1982, S. 12)

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur verspricht sich durch das Teamteaching einen großen Vorteil: einerseits profitieren die Schüler/innen durch das akademische Fachwissen der AHS- bzw. BHS- Lehrer/innen, andererseits durch die pädagogisch wertvolle Ausbildung der Hauptschullehrer/innen.

(<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21333/20111025a.pdf> - Stand: 27. März 2012)

Außerdem ermöglicht es eine gezielte Anpassung an die verschiedenen Bedürfnisse von Schüler/innen in heterogenen Klassen. Teamteaching macht es zum einen möglich, bei Schwächen gezielt zu fördern und zum anderen bei Stärken verstärkt zu fordern. (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22101/pk_unterlage_nms.pdf - Stand: 19. April 2012)

4.2 HISTORISCHE ASPEKTE DES TEAMTEACHINGS

„Teamteaching“ ist nichts Neues. Erstmals wurde der Begriff „Teamteaching“ Ende der 1950er Jahre in den USA verwendet. (Feuser & Meyer, 1987; zit. n. Graumann, 2006, S. 308) Vorbild dafür war die seit Jahren gut funktionierende Teamarbeit in vielen Wissenschaftsbetrieben. (Halfhide, 2009) Kennzeichnend für das Teamteaching in den USA war die strenge hierarchische Ordnung, die unter den beteiligten Lehrpersonen herrschte. (Hoffelner, 1995)

Seit Anfang 1960 wurde Teamteaching auch ein wichtiger pädagogischer Ansatz in Europa. Oftmals waren es Gesamtschulversuche, in denen es als Unterrichtsform betrieben wurde. (Feuser & Meyer, 1987; zit. n. Graumann, 2006, S. 308) Gegen Ende der 1960er und 1970er stieg das Interesse an dieser Form des Unterrichts in Deutschland vermehrt. Durch zusammenarbeitende Lehrer/innen-Teams erhoffte man sich eine besser funktionierende innere Differenzierung innerhalb einer Klasse. (Halfhide, 2009)

Ende der 1970er Jahre gewann Teamteaching aus sonderpädagogischer Perspektive zusätzlich an Bedeutung. Um Schüler/innen mit Behinderung in das Regelschulwesen zu integrieren, hielt man es für notwendig in Teams zu unterrichten. (Feuser & Meyer, 1987; zit. n. Graumann, 2006, S. 308) So sollte gewährleistet werden, dass alle Schüler/innen die bestmöglichen Lernchancen bekommen. (Halfhide, 2009)

4.3 MERKMALE DES TEAMTEACHING

Nach Halfide u.a (2001; zit. n. Halfide, 2009, S. 106) weist die Unterrichtsform Teamteaching folgende Kennzeichen auf:

Beim Teamteaching sind es zwei oder mehrere Lehrpersonen,

- die zur gleichen Zeit in ein und derselben Klasse unterrichten.
- die gemeinsam den Unterricht planen und auch durchführen.
- welche die gemeinsame Verantwortung gegenüber den Schülern und Schülerinnen tragen. Wie die damit verbundenen Zuständigkeiten aussehen, ist flexibel zu entscheiden.
- die den Unterricht abwechselnd leiten oder sich dabei zur Seite stehen.
- welche einen möglichst optimal differenzierten und individualisierten Unterricht anbieten, um dadurch das Lernen für Schüler/innen zu ermöglichen.
- welche die Schüler/innen angesichts der individuellen Lernmöglichkeiten flexibel gruppieren.

4.4 PÄDAGOGISCHE BEGRÜNDUNGEN FÜR TEAMTEACHING

Im Zusammenhang mit Teamteaching wird oftmals über dessen Sinnhaftigkeit diskutiert. Hoffelner (1994) nennt einige pädagogische Begründungen, sowohl auf der Ebene von Schüler/innen als auch auf jener von Lehrer/innen:

Folgende Vorteile ergeben sich für Schüler/innen:

Durch das Unterrichten mittels Teamteaching wird innere Differenzierung erst ermöglicht, da sich die Lehrer/innen die Arbeit bezüglich der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts aufteilen können. Durch die Tatsache, dass sich mehrere Lehrer/innen gleichzeitig im Klassenzimmer befinden, können sie sich vermehrt den Schüler/innen zuwenden. Die Schüler/innen werden so besser gefördert und gefordert. Teamteaching ermöglicht also die Berücksichtigung individueller Möglichkeiten und Bedürfnisse jedes/jeder Schülers/Schülerin. (Hoffelner, 1994) Auch Graumann (2006) hebt die verstärkte Möglichkeit zur individuellen Förderung der Schüler/innen aufgrund geplanter und mehrmaliger Differenzierung hervor.

Einen weiteren Vorteil sieht Hoffelner darin, dass es durch diese Unterrichtsform auch leichter wird, den Schüler/innen schnell Feedback über ihren Erfolg bzw. Misserfolg zu geben. Teamteaching wirkt sich auch positiv auf die Konzentration der Schüler/innen aus, da stetig Stimuluswechsel erfolgen. *„Durch TT kann der zweite Lehrer/die zweite Lehrerin lenkend und ergänzend in den Unterricht eingreifen, wenn er/sie merkt, daß die*

Konzentration nachlässt oder Schüler/Schülerinnen etwas nicht verstanden haben.“ (Hoffelner, 1994, S. 54) Durch das Unterrichten mehrerer Lehrer/innen gleichzeitig können Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten besser und genauer betreut werden. Teamteaching fördert also diese eigenständigen Sozialformen des Unterrichts. Dadurch, dass zwei Lehrer/innen für die Feststellung der individuellen Leistungssteigerung und des Leistungsstandes verantwortlich sind, wird die Leistungsbeurteilung insgesamt objektiver. (Hoffelner, 1994) *„Je mehr Personen bei der Beurteilung beteiligt sind, desto eher lassen sich nicht-sachbezogene Kriterien einzelner Lehrer ausschalten.“* (Gstettner, 1970, S. 21) Zwei weitere Vorteile ergeben sich auf der sozialen Ebene: Die Kinder können unterschiedliche Verhältnisse zu den Lehrpersonen entwickeln und so ihre eigene Bezugsperson wählen. Außerdem – so Hoffelner – *„[...] wird das zwischenmenschliche Wahrnehmungslernen vermehrt ermöglicht, da Schüler / Schülerinnen Gelegenheit haben zu beobachten, wie Erwachsene Konflikte austragen, sich positive Erwartungen zeigen, mit Misserfolgen umgehen, sich Feedback geben u.a.“* (Hoffelner, 1994, S. 54)

Betrachtet man die Ebene der Lehrer/innen aus pädagogischer Sicht, so spricht folgendes für Teamteaching:

Das Unterrichten zweier Lehrer/innen beeinflusst das pädagogische Handeln positiv, da die Ideen und Ansätze beider in die Arbeit mit einfließen können. (Hoffelner, 1994; Halfide, 2009) Die individuellen Fähigkeiten und Neigungen der Lehrer/innen können so besser berücksichtigt werden. So übernimmt jede/r genau jene unterrichtlichen Aufgaben, die für ihn/sie angemessen sind. (Gstettner, 1970) Durch das Teamteaching erfolgt darüber hinaus eine Entlastung der Lehrer/innen: Die beiden teilen sich die Verantwortung für die Planung und Gestaltung des Unterrichts. Auch bei Kontakten zu höheren Schulbehörden oder Eltern sind sie nicht mehr alleine zuständig. (Hoffelner, 1994) Außerdem können Lehrer/innen in Teams besser mit unvorhergesehenen Ereignissen umgehen, da es ihnen möglich ist, sich gegenseitig zu beraten und unterstützen. (Halfide, 2009) Durch die Zusammenarbeit wird einerseits das Wohlbefinden der Lehrer/innen innerhalb der Klasse gesteigert, andererseits verhindert es die Isolation der Lehrkraft. Außerdem kommt es durch Teamteaching *„[...] zum ersten Mal zu einem kompetenten Erwachsenen-Feedback für Lehrer / Lehrerinnen.“* (Hoffelner, 1994, S. 56) Die Teammitglieder beobachten und beurteilen einander, sprechen sowohl über Probleme und Fehler, als auch über Erfolge und Fortschritte. (Gstettner, 1970) Dies *„[...] ermöglicht eine permanente Unterrichtsentwicklung durch den Aufbau einer Feedbackkultur.“* (Halfide, 2009, S. 113)

Auch für den Unterricht selbst ergeben sich durch das Teamteaching Vorteile:

Die Qualität des Unterrichtes erhöht sich, da nun die Ideen, Anregungen und auch Erfahrungen zweier Lehrer/innen in den Unterricht einfließen können. Im Krankheitsfall einer Lehrperson kann der Unterricht wie gewohnt stattfinden, da der/die Teamteaching Partner/in bestens über den aktuellen Stand bezüglich der Inhalte, Lehr- und Lernziel, etc. Bescheid weiß. Außerdem wird durch Teamteaching „[...] *der Unterricht transparent, denn erstmals wird die eigene Arbeit von anderen gesehen und gleichzeitig beurteilt.*“ (Hoffelner, 1994, S. 58)

Diese Vorteile kommen allerdings nur dann zum Tragen, wenn die notwendigen Bedingungen vorherrschen. Falls jedoch die Lehrpersonen nur nebeneinander arbeiten und für Entwicklungen hinsichtlich ihres Unterrichts nicht offen sind, können die oben angeführten Vorteile und Wirkungen mit Teamteaching nicht erzielt werden. (Hoffelner, 1994)

Das nächste Kapitel behandelt daher Voraussetzungen und günstige Bedingungen, die vorherrschen sollten, damit sich die Vorteile des Teamteachings zeigen.

4.5 VORAUSSETZUNGEN UND GÜNSTIGE BEDINGUNGEN

Unter folgenden Voraussetzungen und Bedingungen kann Teamteaching in einer Schule erfolgreich betrieben werden:

Bezüglich der Organisation ist festzustellen:

Teamteaching muss freiwillig erfolgen und darf nicht von „oben“ verordnet werden. Auch die Zusammenstellung der Teams sollte weitestgehend den Mitgliedern des Lehrkörpers überlassen werden. Es muss dafür gesorgt werden, dass die Planung sowie Koordination der Teamteaching-Stunden im Zuge der bezahlten Arbeitszeit durchführbar sind und nicht außerhalb dieser passieren müssen. Die flexible Schüler/innengruppierung erfordert auch eine besondere architektonische Gestaltung. Gut geplante und angelegte Räumlichkeiten begünstigen Teamteaching. (Hoffelner, 1994; Gstettner, 1970)

Sachlich-inhaltliche Bedingungen:

Damit Teamteaching erfolgreich betrieben werden kann, müssen die Mitglieder des Teams sowohl über geeignete Planungsstrategien als auch über den sinnvollen Einsatz einer zweiten Lehrperson informiert werden. Weiters sollten Lehrkräfte mit konkreten Möglichkeiten der inneren Differenzierung, der Konfliktlösung und des konstruktiven Feedbacks vertraut gemacht werden. Auch das Wissen über mögliche und günstige Formen

von Schüler/innengruppierungen ist eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen von Teamteaching-Stunden. (Hoffelner, 1994)

Auch individuelle, persönliche Faktoren beeinflussen das Gelingen. Hoffelner (1994, S. 60) nennt folgende Bedingungen:

Ausschlaggebend für eine positive Koordination ist der Grad der Teamfähigkeit innerhalb eines Teams. Große Bedeutung kommt auch der gegenseitigen Toleranz und Akzeptanz zu. Ein weiterer wesentlicher Faktor ist auch die Bereitschaft miteinander zu kommunizieren und zu kooperieren. Außerdem müssen die Mitglieder des Teams „[...] *ähnliche oder gegenseitig akzeptierbare Erziehungsziele haben.*“ (Hoffelner, 1994, S. 60) Auch Lovell (1967, S. 6; zit. n. Gstettner, 1970, S. 23) „[...] *hält daher die gemeinsame Weltanschauung (common philosophy) für einen wesentlichen Faktor, der den Grad der Koordination beeinflusst.*“ Auch Sertl (1994) ist davon überzeugt, dass unterschiedliche Werthaltungen die Unterrichtstätigkeit negativ beeinflussen und so die Teamarbeit belasten können. Für ihn bedeutet dies auch, dass Teamarbeit nur dann seine vollen Stärken entfalten kann, wenn man dazu bereit ist, die eigenen Arbeitsweisen und Arbeitshaltungen zu verändern. „*Die Teammitglieder müssen sich in der Teamarbeit bewußt als Individualitäten mit Stärken und Schwächen einbringen.*“ (Sertl, 1994, S. 48)

Zusammenfassend stellt Graumann (2006, S. 309) fest:

„Teamteaching bedeutet, die eigenen Motive und Ziele pädagogischen Handelns nicht nur der Selbstreflexion zu unterziehen, sondern offen zu Diskussion zu stellen und erfordert ein Rollen- und Aufgabenverständnis, das von Kreativität, Flexibilität und Offenheit getragen ist. Erforderlich für gelingendes Teamteaching ist es, identische Ziele zu haben und eine Einigung über die Verfahren, wie das Ziel erreicht werden kann.“

4.6 SCHWIERIGKEITEN BEI DER DURCHFÜHRUNG

Bei der Durchführung von Teamteaching können verschiedene Widerstände und Schwierigkeiten auftreten, die Veränderungen mit sich bringen. Gstettner (1970) unterscheidet zwischen:

A. Veränderungen in der Rolle des/der Lehrer/in:

Häufig werden Lehrer/innen von der Aufgabe, ihre Einheiten plötzlich unter Teamteaching anzuleiten, verunsichert, da ihnen oftmals die nötige Ausbildung für diese Form des Unterrichts fehlt. In der traditionellen Rolle des/der Lehrer/in ist er/sie eine allein entscheidende und handelnde Einzelperson. Die einzigen formellen teamartigen Kontakte finden in Konferenzen statt. Als Begleiterscheinung bringt diese Veränderung der Rolle des/der Lehrer/in zunächst eine abwehrende, misstrauische Haltung und eine Statusunsicherheit mit sich. Zumindest so lange, bis sich der/die

Lehrer/in mit seiner/ihrer Rolle identifiziert hat. (Gstettner, 1970; Graumann, 2006) Um den Einstieg in das Unterrichten mittels Teamteaching zu erleichtern, schlägt Halfide (2009) vor, sich dadurch vorzubereiten, dass man zum Beispiel bei erfahrenen Teamteaching-Partner/innen hospitiert oder Weiterbildung in Anspruch nimmt.

Lehrer/innen in unserem Schulsystem genießen unterschiedliches Ansehen. *„Hohes Ansehen steht in enger Beziehung zu dem Alter und den weiteren Ausbildungsmöglichkeiten der Schüler, die unterrichtet werden.“* (Gstettner, 1970, S. 26) Schwierigkeiten können entstehen, wenn dieses Statutsdenken aufrechterhalten wird, wenn Lehrer/innen mit verschiedener Ausbildung und unterschiedlichem Ansehen in einem Team zusammenarbeiten sollen. Lehrer/innen könnten so befürchten, dass eine Nivellierung stattfindet, da sie mit Kollegen/Kolleginnen gleichgestellt werden, obwohl diese eine weniger lange Ausbildung genossen haben. (Gstettner, 1970) Auch ein weiterer Aspekt der alten Lehrer/innenrolle kann zu einer Nivellierung nach unten führen. Als Schutzmechanismus gegen die systematische Überforderung neigen Lehrer/innen dazu, oftmals *„[...] ihre Anstrengungen auf ein Minimum [...]“* zu *„[...] reduzieren und gerade das Notwendigste [...]“* zu machen. (Sertl, 1994, S. 45) So stellt sich Sertl die Frage: *„Wenn alle gleichviel bezahlt bekommen, unabhängig von Qualifikation und Einsatz, warum sich dann noch anstrengen?!“*

Als dritten Punkt führt Gstettner (1970) an, dass es auch denkbar sei, dass sich Lehrer/innen deshalb gegen das Teamteaching stellen, weil sie der Meinung sind, dass durch den Einsatz einer weiteren Lehrperson *„[...] die Kinder ihrer pädagogischen Einflussnahme entzogen und durch die flexiblen Gruppierungen [...] aus der „Klassengemeinschaft“ gerissen [...]“* werden. (Gstettner, 1970, S. 28)

Eine weitere Veränderung der Lehrer/innenrolle ergibt sich nach Graumann (2006) auch auf der Beziehungsebene, denn durch Teamteaching müssen *„[...] Autonomie sowie Befriedigung und emotionale Belohnungen geteilt werden.“* Diese Tatsache kann dazu führen, dass die Lehrkräfte Neid empfinden oder Konkurrenz erfahren. (Graumann, 2006, S. 310)

B. Veränderungen in der Rolle des/der Schüler/in:

Auch auf der Seite der Schüler/innen bringt der Einsatz von Teamteaching Veränderungen mit sich. Laut Gstettner (1970) kommt es dadurch, dass das eigenständige Arbeiten stark forciert wird, zu einer Art Verselbstständigung.

Durch die flexiblen Gruppierungen gibt es für die Schüler/innen (ähnlich wie bei den bereits oben genannten Veränderungen bei den Lehrer/innen) auch Veränderungen

im Bereich der Beziehungen, die sie aufbauen. So wie der/die Lehrer/in nicht mehr seinen/ihren Schüler/in hat, so hat auch der/die Schüler/in nicht mehr nur eine Lehrkraft als Bezugsperson. Auch die Intensität des Kontakts zu Mitschüler/innen verändert sich. (Gstettner, 1970) Dieser Wechsel an Bezugspersonen bewirkt nach Meyer u.a. (1971, S. 14) ein verbessertes soziales Klima, welches sich bei Schüler/innen „[...] *in der Lernhaltung und im Lernerfolg* [...]“ und bei den Lehrer/innen im Engagement auswirkt.

C. Schwierigkeiten in der Planung

Schwierigkeiten in der Planungsphase können entstehen, wenn die Rollen nicht im Vorhinein abgeklärt wurden. In diesem Fall findet der Gruppenbildungsprozess während des Planens selbst statt. Bales (1955; zit. n. Gstettner, 1970, S. 28) fand heraus, dass die unterschiedliche verbale Aktivität zur Ausbildung von Rängen führt. Jene, die dabei am meisten aktiv sind, haben auch einen höheren Rang. Problematisch wird dies, wenn die Handlungen und Anweisungen dieser „Vielredner/innen“ stets unkritisch betrachtet und nachgeahmt werden.

Auch Sertl (1994) streicht die Wichtigkeit der Arbeitsteilung bei Planungs- und Organisationsarbeiten heraus, denn bedachte „[...] *Teamarbeit bedeutet auch klar abgegrenzte Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten*.“ (Sertl, 1994, S. 49)

Welche Voraussetzungen in der Planungsphase vorherrschen müssen, damit diese konstruktiv von statten gehen kann, untersuchte Borg (1967; zit. n. Gstettner, 1970, S. 28) bei Teamplanungssitzungen. Dabei mussten Lehrer/innen ihre Kollegen/Kolleginnen hinsichtlich der Effektivität im Zuge der Teamarbeit beurteilen. Aus den Ergebnissen wurde ersichtlich, dass Lehrer/innen besser abschnitten (also hohe Werte erreichten), wenn

- in ihren Teams Vertraulichkeit im Umgang herrscht (intimacy)
- ein starker Gruppenzusammenhalt vorhanden ist (cohesiveness)
- die Gruppe zielgerichtet arbeitet (wobei das Ziel für alle Mitglieder klar und deutlich sein muss) (polarisation)

D. Schwierigkeiten in der Durchführung

Wenn zwei Personen beim Teamteaching aufeinandertreffen, so ist es sehr wahrscheinlich, dass sich die Fähigkeiten, die sie mitbringen, unterscheiden. Diese Differenz – so Claessens (1962; zit. n. Gstettner, 1970, S. 30) kann im Unmut des „unterlegenen“ Teammitglieds resultieren und dazu führen, dass das Gruppengefüge auseinanderbricht. Um dies zu verhindern ist ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen der „überlegenen“ Person von Nöten.

E. Schwierigkeiten bei der Leistungsbeurteilung

Schwierigkeiten ergeben sich, so Gstettner (1970), auch auf der Ebene der Leistungsbeurteilung, da jede/r Lehrer/in unterschiedlich bewertet und es nicht immer leicht ist, bei der Benotung einen gemeinsamen Konsens zu finden. Es konnte gezeigt werden, dass Lehrer/innen abhängig vom Schultyp dieselben Leistungen unterschiedlich klassifizieren, was die Lage noch zusätzlich erschwert. (Weiss, 1968; zit. n. Gstettner, 1970, S. 31). Um Missverständnisse im Vorhinein abzuwenden, ist es notwendig, sich hinsichtlich des Unterrichtsstoffes, der Lehrziele und auch der Bewertungsgrundlage einig zu sein.

Auch Sertl (1994) stellt sich die Frage, wer die Verantwortung bei der Notenvergabe trägt. Im herkömmlichen Mittelstufenunterricht liegt die Antwort klar auf der Hand: Der/Die entsprechende Lehrer/in im jeweiligen Fach ist berechtigt Noten zu geben. Bisher wurde diese Verantwortung vom Staat jeweils an den/die Einzellehrer/in übertragen. Beim Unterricht in der Neuen Mittelschule verkompliziert sich dies: Ein großer Teil des Unterrichts findet im 2-Lehrer/innen-System statt und zur Ziffernbenotung können schriftliche Erläuterungen und darüber hinaus Schüler/innenportfolios erstellt werden.

(<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21333/20111025a.pdf> - Stand: 27. März 2012, S. 2)

5. SCHRIFTLICHE BEFRAGUNG VON MATHEMATIK-LEHRERN UND -LEHRERINNEN AN NEUEN MITTELSCHULEN

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der für diese Diplomarbeit gewählten Methode der Datenerhebung und -auswertung. Zu Beginn dieses Abschnitts werden hierzu erst die Forschungsfragen kurz dargestellt und das gewählte Instrument zur Datenerhebung beschrieben. Danach erfolgt ein kurzer Abriss der Fragebogenentwicklung. Die weiteren Unterkapitel behandeln die Untersuchung selbst: Dabei wird auf die Stichprobe, aufgetretene Probleme sowie Schwierigkeiten und die Auswertung mittels statistischer Methoden eingegangen. Abschließend werden die Ergebnisse der Befragung dargestellt und es wird versucht, die anfangs genannten Fragestellungen zu beantworten.

5.1 AUSWEISUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN

Primäres Interesse beim Verfassen dieser Diplomarbeit lag darin, sich mit folgenden Fragestellungen zu beschäftigen und wenn möglich, diese auch zu beantworten:

- 1. Wie stehen Mathematik-Lehrer/innen der Neuen Mittelschule insgesamt gegenüber?**
- 2. Wie stehen sie dem Einfluss des Konzepts auf den Mathematikunterricht insgesamt gegenüber und wie beurteilen sie speziell die in der Literatur zu findenden Vor- und Nachteile des Teamteachings ihrer Mathematikeinheiten betreffend?**
- 3. Wie empfinden sie die Zusammenarbeit im Team?**

5.2 BESCHREIBUNG DES ERHEBUNGSINSTRUMENTS

Das dieser Diplomarbeit zugrunde liegende Erhebungsinstrument war der hierfür erstellte Fragebogen. Dieser ist im Anhang zu finden. Zweck des Fragebogens ist es „[...] Meinungen, Einstellungen, Positionen zu Themen oder Sachverhalten“ zu erfassen. (Benesch & Raab-Schneider, 2008, S. 43)

5.2.1 FRAGEBOGENENTWICKLUNG

Die Itemkonstruktion erfolgte auf Basis der aus der Literatur erarbeiteten Informationen zur Neuen Mittelschule und zum Teamteaching sowie auch aus dem Studium bereits bestehender Fragebögen. Der Fragebogen wurde in drei Themenblöcke unterteilt:

- Themenblock 1: Allgemeine Informationen über die befragte Person (demografische Daten)
- Themenblock 2: Die Neue Mittelschule
- Themenblock 3: Der Mathematikunterricht an Neuen Mittelschulen

Im Allgemeinen wurde darauf geachtet, eher geschlossene Fragen – also Fragen, bei denen das Antworten durch Ankreuzen vorgegebener Kategorien erfolgt – zu stellen. Offene Fragen bieten zwar den Vorteil, dass man sich nicht an vorgegebene Antworten halten muss, jedoch könnten sich Personen dadurch auch gehemmt fühlen und folglich das Ausfüllen des Fragebogens eher ablehnen. (Benesch & Raab-Steiner, 2008) Ein weiterer Grund für die Wahl von geschlossenen Fragen bzw. Mischfragen (diese geben Antwortmöglichkeiten vor, enthalten aber zusätzlich eine offene Kategorie) war die dadurch erlangte einfachere Auswertbarkeit.

5.3 DIE STICHPROBE DER BEFRAGUNG

In die Befragung wurden Mathematik-Lehrer/innen von zehn Neuen Mittelschulen der beiden Bezirke Gmunden und Vöcklabruck (Oberösterreich) einbezogen. Insgesamt beteiligten sich 58 Lehrer/innen. Den folgenden Tabellen sind die Schulstandorte und die Anzahl der, von den dort tätigen Lehrer/innen ausgefüllten, Fragebögen zu entnehmen.

Im Bezirk Gmunden:

SCHULSTANDORT	FRAGEBÖGEN
Altmünster	5
Gmunden	3
Laakirchen	8
Neukirchen	7
Scharnstein	6

Tabelle 13: Ausgewählte Schulstandorte im Bezirk Gmunden

Im Bezirk Vöcklabruck:

SCHULSTANDORT	FRAGEBÖGEN
Attnang-Puchheim	8
Lenzing	5
Schörfling	5
Timelkam	6
St. Georgen im Attergau	5

Tabelle 14: Ausgewählte Schulstandorte im Bezirk Vöcklabruck

5.4 DIE DURCHFÜHRUNG DER BEFRAGUNG

Die Verteilung der Fragebögen an die einzelnen Schulen erfolgte entweder persönlich, über Bekannte, welche Kontakt zu Neuen Mittelschulen haben oder per Post. Die Schulen hatten jeweils ungefähr ein bis zwei Wochen Zeit, um sie auszufüllen.

5.6 SCHWIERIGKEITEN BEI DER UNTERSUCHUNG

Die Zusammenarbeit mit den Schulen funktionierte grundsätzlich gut. Bei jenen Schulen, welche die Fragebögen per Post bekommen haben und auch wieder zurückschicken sollten, dauerte der gesamte Prozess am längsten.

Bei manchen Befragten führte der Punkt II.5 offensichtlich zu Unklarheiten. Bei diesem ging es darum die Zuversicht hinsichtlich der Bewältigung ihrer Aufgaben in der Neuen Mittelschule am Beginn Ihrer Lehrer/innentätigkeit (an der NMS) und zum jetzigen Zeitpunkt einzuschätzen. Da sich die Antwortmöglichkeiten nicht – wie zuvor – direkt rechts neben der zu bewertenden Aussage befanden, glaubten einige, dass dies eine offene Frage sei und schrieben selbst Antworten.

5.5 STATISTISCHE BEARBEITUNG

Die computerunterstützte Datenaufbereitung erfolgte mittels SPSS, eines der am meist verwendeten Programmsysteme zur statistischen Analyse von Daten. Die Abkürzung SPSS steht für „Statistical Product and Service Solutions“. Die vorliegende Diplomarbeit bediente sich hierbei lediglich deskriptivstatistischer Methoden. Ziel war es dabei, durch erste Visualisierungen in Form von Tabellen, Diagrammen und anderen Grafiken einen guten Überblick über die gesammelten Daten zu bekommen und die wichtigsten Informationen herauszufiltern. Die deskriptive Statistik beschäftigt sich daher auch nicht mit der Frage, ob das Stichproben-Ergebnis verallgemeinerbar ist, sondern versucht die Stichproben möglichst genau zu beschreiben. (Raab-Steiner, 2008)

5.6 ERGEBNISSE DER SCHRIFTLICHEN LEHRER- UND LEHRERINNENBEFRAGUNG

Wie schon oben angeführt, wurde der Fragebogen in die drei Themenblöcke „Allgemeine Information über die befragte Person“, „Die Neue Mittelschule“ und „Der Mathematikunterricht an Neuen Mittelschulen“ unterteilt. Im Folgenden werden nun die wichtigsten Ergebnisse dargestellt.

THEMENBLOCK I - ALLGEMEINES:

Ingesamt wurden 58 Mathematik-Lehrerinnen an insgesamt zehn Neuen Mittelschulen befragt. Davon waren 22 (37,9%) männlich und 36 (62,1%) weiblich.

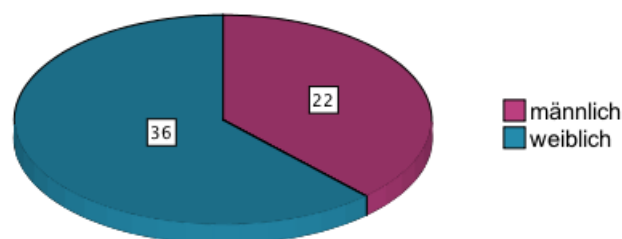


Abbildung 3:
Kreisdiagramm – I.1 Geschlecht

Um die Verteilung des Alters der befragten Mathematik-Lehrerinnen besser darstellen zu können, wurde die Variable von Punkt I.1 in eine andere Variable „Altersgruppe“ transformiert.

- Altersgruppe 1: Niedrigstes Alter – 30 Jahre
- Altersgruppe 2: 31 – 40 Jahre
- Altersgruppe 3: 41 – 50 Jahre
- Altersgruppe 4: 51 Jahre – höchstes Alter

Die Verteilung auf die Gruppen war dabei wie folgt:

Sieben der Teilnehmer/innen (12,5%) gehörten der ersten, sechs (10,7%) der zweiten und 17 (30,4%) der dritten Altersgruppe an. Ein großer Teil der Befragten (26 Personen, 46,4%) waren bereits älter als 50 Jahre und somit in der vierten Altersgruppe.

ALTERSGRUPPEN		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	1	7	12,1	12,5	12,5
	2	6	10,3	10,7	23,2
	3	17	29,3	30,4	53,6
	4	26	44,8	46,4	100,0
	Gesamt	56	96,6	100,0	
Fehlend	System	2	3,4		
Gesamt		58	100,0		

Tabelle 15: Häufigkeitstabelle - Altersgruppen

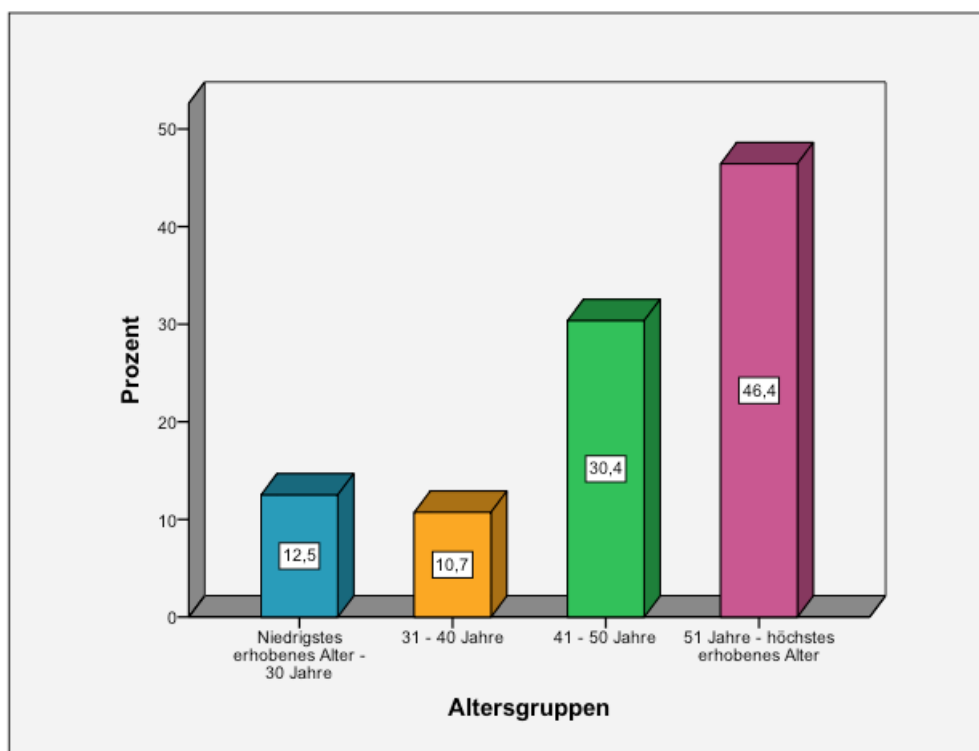


Abbildung 4: Balkendiagramm – Altersgruppen in Prozent

Bei Punkt I.3 sollten die Befragten Auskunft über die Art ihres abgeschlossenen Studiums geben. Auffällig war dabei die besonders hohe Anzahl an Lehrer/innen, welche die Antwortmöglichkeit „Lehramt für Hauptschule“ angekreuzt haben (49 von insgesamt 58 Befragten, das entspricht 84,5%). Nur zwei Personen absolvierten ein Lehramtsstudium für AHS oder BHS. Sieben Mathematik-Lehrer/innen gaben an etwas „anderes“ studiert zu haben und nutzten die Option der offenen Antwortmöglichkeit. Vier von diesen führten an „Wirtschaftspädagogik“ studiert zu haben, eine hatte das Studium für das „Lehramt für Sonderschulen“ absolviert, eine Mathematik-Lehrer/in hatte ein Informatik-Studium abgeschlossen und eine Person hatte sowohl die Ausbildung zum/zur Volksschullehrer/in als auch zum/zur Sonderschullehrer/in.

ABGESCHLOSSENES STUDIUM		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	LEHRAMT FÜR HAUPTSCHULE	49	84,5	84,5	84,5
	LEHRAMT FÜR AHS/BHS	2	3,4	3,4	87,9
	ANDERES	7	12,1	12,1	100,0
	GESAMT	58	100,0	100,0	

Tabelle 16: Häufigkeitstabelle – Abgeschlossenes Studium

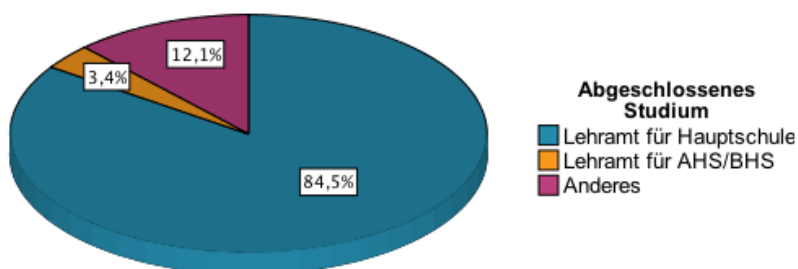


Abbildung 5: Kreisdiagramm – Abgeschlossenes Studium

Weiters wurde bei Punkt I.3 nach dem Grund, warum man an einer Neuen Mittelschule unterrichtet, gefragt.

40 der insgesamt 49 Hauptschullehrer/innen entschieden sich nicht bewusst dafür an eine Neue Mittelschule zu gehen. Die Hauptschule, an der sie tätig waren, wurde schlichtweg in eine Neue Mittelschule umgewandelt. Acht wählten sie aufgrund ihrer Überzeugung vom Konzept der Neuen Mittelschule und eine Person gab an, von der Polytechnischen Schule in die Neue Mittelschule versetzt worden zu sein.

Eine der zwei AHS- bzw. BHS-Lehrer/innen, entschied sich aufgrund der Zusammenarbeit seiner/ihrer Schule mit der Neuen Mittelschule und aufgrund des persönlichen Interesses, für

das Unterrichten an einer Neuen Mittelschule. Der/die zweite gab an, keine andere Wahl²⁰ gehabt zu haben, da es an seiner/ihrer Schule nur zwei Mathematik-Lehrer/innen gibt und er/sie bei der Abstimmung darüber, wer an die Neue Mittelschule unterrichten gehen sollte, nicht dabei sein konnte und sich der/die andere Mathematik-Lehrer/in weigerte.

	BEWEGGRÜNDE HAUPTSCHULLEHRER			GESAMT
	HAUPTSCHULE WURDE UMGEWANDELT	BEWUSSTE ENTSCHEIDUNG AUFGRUND ÜBERZEUGUNG	ANDERES	
ABGESCHLOSSENES STUDIUM: LEHRAMT FÜR HAUPTSCHULE	40	8	1	49

Tabelle 17:
Kreuztabelle – Abgeschlossenes Studium & Beweggründe Hauptschullehrer/innen

	BEWEGGRÜNDE AHS/BHS-LEHRER	GESAMT
	ANDERES	
ABGESCHLOSSENES STUDIUM: LEHRAMT FÜR AHS/BHS	2	2

Tabelle 18:
Kreuztabelle – Abgeschlossenes Studium & Beweggründe AHS/BHS-Lehrer/innen

Bei den beiden Punkten I.4 und I.5 lag das Hauptaugenmerk darauf, einen Überblick darüber zu bekommen, wie lange die Befragten ihre Unterrichtstätigkeit bereits ausführen (Unterrichtstätigkeit insgesamt und Unterrichtstätigkeit in der Neuen Mittelschule). 11 Lehrkräfte (19,3%) unterrichten insgesamt seit 10 Jahren und 6 Personen (10,5%) zwischen 11 und 20 Jahren. Die meisten Lehrkräfte unterrichten bereits länger: 22 (37,9%) sind schon zwischen 21 und 30 Jahren als Lehrer/innen tätig und 18 (31,6%) seit mehr als 31 Jahren.

²⁰ Er/sie hatte zu diesem Zeitpunkt noch keinen fixen Vertrag.

UNTERRICHTSTÄTIGKEIT INSGESAMT		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	NIEDRIGSTER ERHOBENER WERT – 10 JAHRE	11	19,0	19,3	19,3
	11 – 20 JAHRE	6	10,3	10,5	29,8
	21 – 30 JAHRE	22	37,9	38,6	68,4
	31 – HÖCHSTER ERHOBENER WERT	18	31,0	31,6	100,0
	Gesamt	57	98,3	100,0	
Fehlend	System	1	1,7		
Gesamt		58	100,0		

Tabelle19: Häufigkeitstabelle – Unterrichtstätigkeit insgesamt

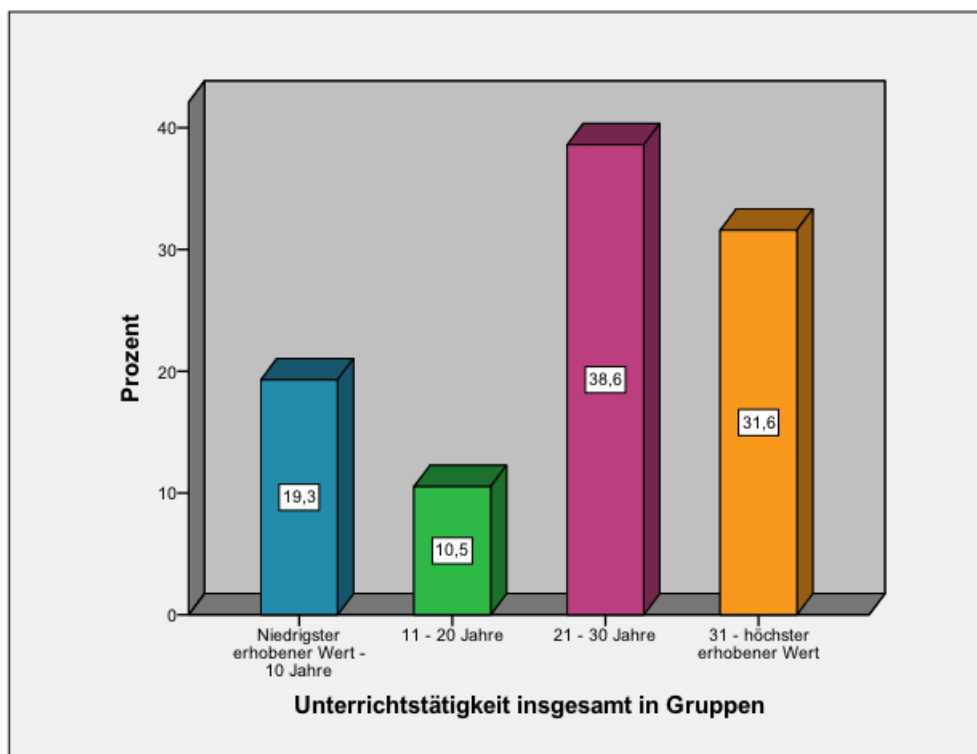


Abbildung 6: Balkendiagramm – Unterrichtstätigkeit insgesamt

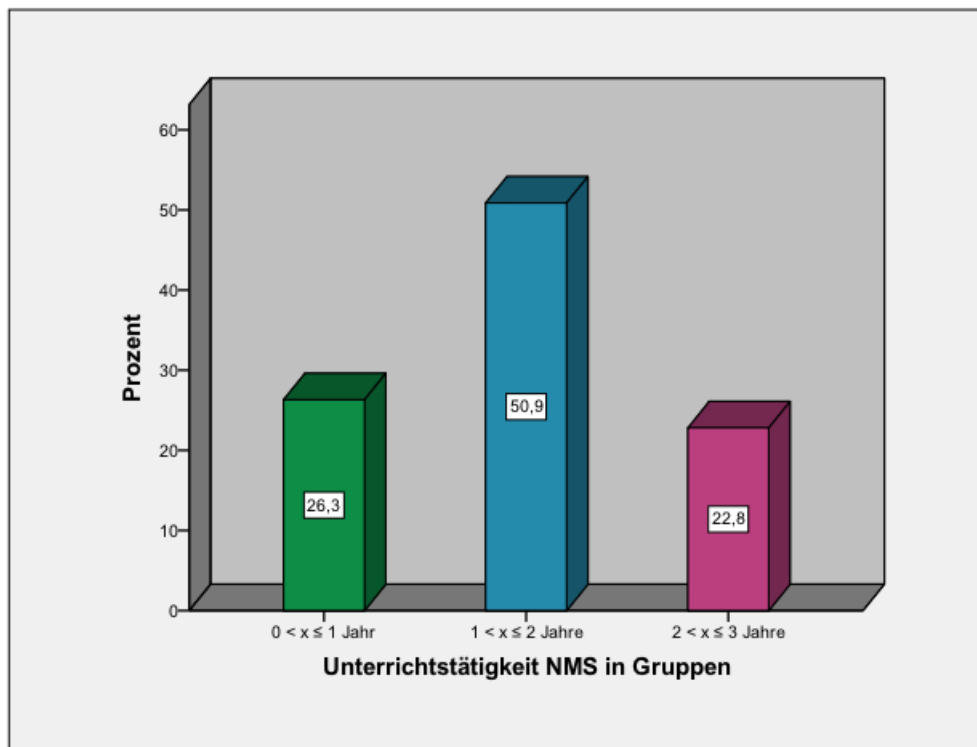


Abbildung 7: Balkendiagramm – Unterrichtstätigkeit in einer Neuen Mittelschule

THEMENBLOCK II - DIE NEUE MITTELSCHULE

Der zweite Themenblock widmete sich der Neuen Mittelschule an sich. Ziel war hierbei diesbezüglich einen Einblick in die Einstellungen der Mathematik-Lehrer/innen zu bekommen.

Die Frage, für wie sinnvoll die Mathematik-Lehrerinnen das Modell halten, wurde von einem großen Teil neutral beantwortet. Sie (24 Personen, 42,9%) fanden es weder sinnvoll noch nicht sinnvoll. 11 Befragte (19,6%) führten an es für eher sinnvoll, sechs (10,7%) sogar für außerordentlich sinnvoll, zu halten. Für 15 Lehrkräfte war die Sinnhaftigkeit des Modells zum Zeitpunkt der Befragung eher nicht oder gar nicht gegeben: 12 (21,4%) kreuzten die Antwortmöglichkeit „Eher nicht sinnvoll“ und drei (5,4%) „Überhaupt nicht sinnvoll“ an.

FÜR WIE SINNVOLL HALTEN SIE DAS MODELL DER NEUEN MITTELSCHULE?		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	ÜBERHAUPT NICHT SINNVOLL	3	5,2	5,4	5,4
	EHER NICHT SINNVOLL	12	20,7	21,4	26,8
	WEDER NOCH	24	41,4	42,9	69,6
	EHER SINNVOLL	11	19,0	19,6	89,3
	AUßERORDENTLICH SINNVOLL	6	10,3	10,7	100,0
	Gesamt	56	96,6	100,0	
Fehlend	System	2	3,4		
Gesamt		58	100,0		

Tabelle 20:
Häufigkeitstabelle – II.1 Für wie sinnvoll halten Sie das Modell der Neuen Mittelschule?

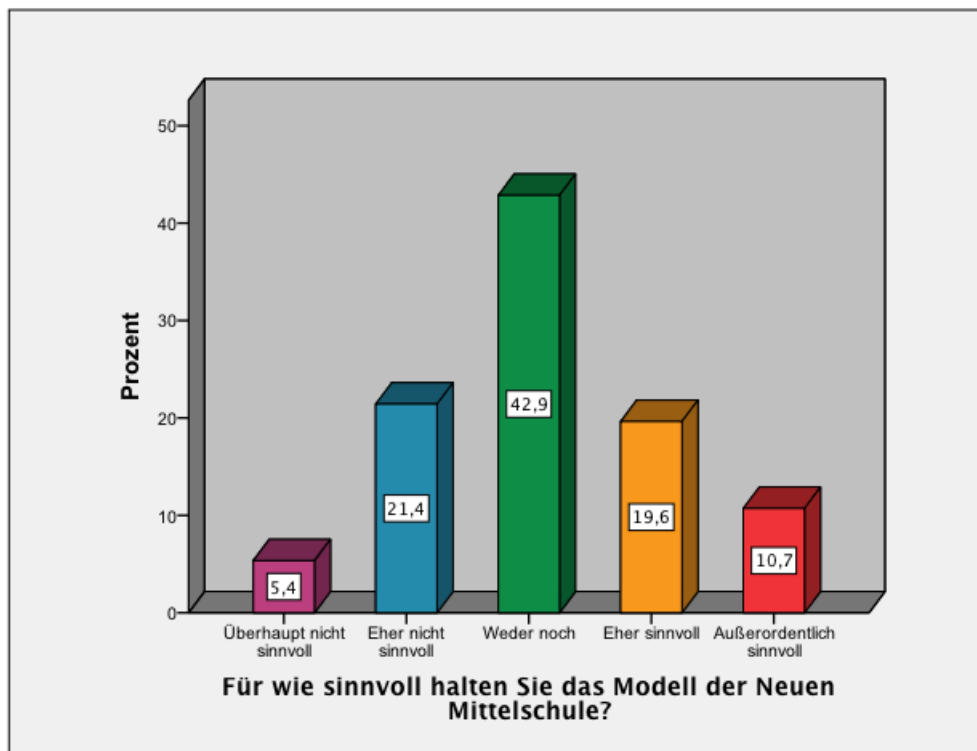


Abbildung 8:
Balkendiagramm – II.1 Für wie sinnvoll halten Sie das Modell der Neuen Mittelschule?

Bei Punkt II.2 sollten die Lehrkräfte die Umsetzbarkeit der Zielsetzungen des Konzepts der Neuen Mittelschule einschätzen. Als eher nicht umsetzbar wurden diese von ca. ¼ der Befragten (26,8%) bewertet. Ein großer Teil (42,9%) entschied sich auch bei dieser Frage für die neutrale Antwort und kreuzte „Weder noch“ an. 14 Befragte gaben an, dass sie die Zielsetzungen für eher umsetzbar halten, 3 halten die gesetzten Ziele sogar für außerordentlich gut umsetzbar.

Keine/r der Mathematik-Lehrer/innen war der Meinung, dass das Konzept der Neuen Mittelschule absolut nicht umsetzbar sei.

HALTEN SIE DIE FORMULIERTEN ZIELSETZUNGEN DES KONZEPTS DER NEUEN MITTELSCHULE FÜR UMSETZBAR?		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	EHEN NICHT UMSETZBAR	15	25,9	26,8	26,8
	WEDER NOCH	24	41,4	42,9	69,6
	EHEN UMSETZBAR	14	24,1	25,0	94,6
	AUßERORDENTLICH UMSETZBAR	3	5,2	5,4	100,0
	Gesamt	56	96,6	100,0	
Fehlend	System	2	3,4		
Gesamt		58	100,0		

Tabelle 21:

Häufigkeitstabelle - II.2 Halten Sie die formulierten Zielsetzungen des Konzepts der Neuen Mittelschule für umsetzbar?

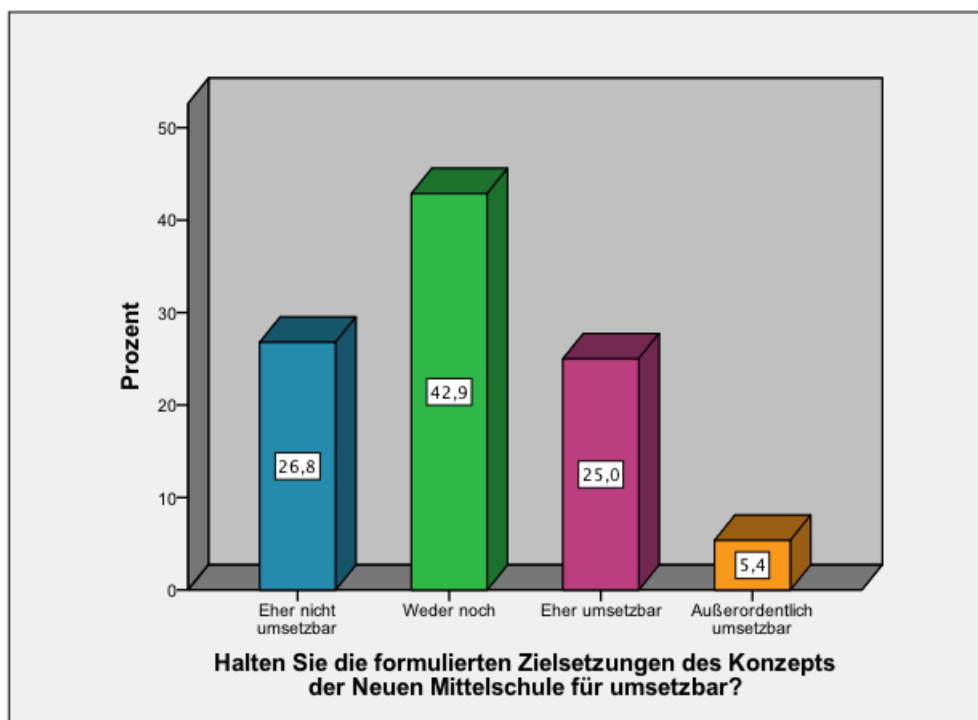


Abbildung 8:

Balkendiagramm – II.2 Halten Sie die formulierten Zielsetzungen des Konzepts der Neuen Mittelschule für umsetzbar?

Die Neue Mittelschule wirbt unter anderem damit, die Berufs- und Bildungschancen für Schüler/innen zu verbessern. Punkt II.4 sollte herausfinden, ob und wie sehr die befragten Lehrer/innen davon überzeugt sind, dass dies der Fall ist.

Auffallend war die Tendenz zu den beiden Antwortmöglichkeiten „Eher nicht überzeugt“ (17 Personen, 29,8%) und „Überhaupt nicht überzeugt“ (14 Personen, 24,6%). Mehr als die Hälfte der Befragten (54,4%) war von der oben angeführten Aussage eher nicht bzw. sogar absolut nicht überzeugt. 17 Lehrer/innen entschieden sich für „Weder noch“. Nur sechs der Befragten gaben bei dieser Frage an, eher davon überzeugt zu sein, dass sich durch die Neue Mittelschule die Berufs- und Bildungschancen der Schüler/innen erhöhen werden. Noch weniger (drei Personen) sind davon außerordentlich überzeugt.

WIE SEHR SIND SIE DAVON ÜBERZEUGT, DASS SICH DURCH DIE NEUE MITTELSCHULE DIE BERUFS- UND BILDUNGSCHANCEN FÜR SCHÜLER/INNEN ERHÖHEN WERDEN?		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	ÜBERHAUPT NICHT ÜBERZEUGT	14	24,1	24,6	24,6
	EHER NICHT ÜBERZEUGT	17	29,3	29,8	54,4
	WEDER NOCH	17	29,3	29,8	84,2
	EHER ÜBERZEUGT	6	10,3	10,5	94,7
	AUßERORDENTLICH ÜBERZEUGT	3	5,2	5,3	100,0
	Gesamt	57	98,3	100,0	
Fehlend	System	1	1,7		
Gesamt		58	100,0		

Tabelle 22:

Häufigkeitstabelle – II.3 Wie sehr sind Sie davon überzeugt, dass sich durch die Neue Mittelschule die Berufs- und Bildungschancen für Schüler/innen erhöhen werden?

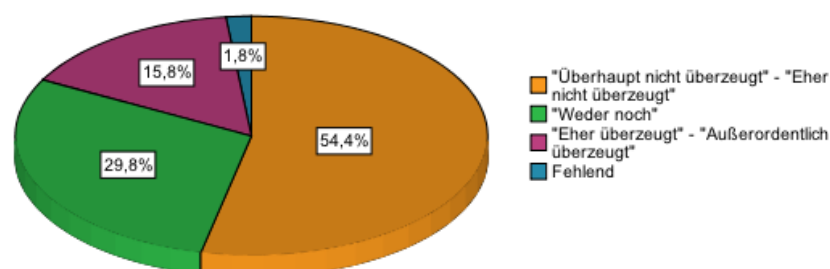


Abbildung 10:

Kreisdiagramm – II.3 Wie sehr sind Sie davon überzeugt, dass sich durch die Neue Mittelschule die Berufs- und Bildungschancen für Schüler/innen erhöhen wird?

In zwei Fragen des Fragebogens (II.4 und II.5) ging es um die Einschätzung

- der Belastung bei der Umsetzung des Konzepts unter den derzeitigen Bedingungen und
- der Sicherheit bei der Bewältigung der Arbeiten an der Neuen Mittelschule

Die Ergebnisse von Frage II.4 zeigten, dass sich der Großteil der Befragten (29 Personen, 50,9%) bei der Umsetzung des Konzepts der Neuen Mittelschule eher nicht oder überhaupt nicht überfordert fühlt. Etwas mehr als ein Viertel der Lehrerinnen (15 Personen, 26,4%) empfand unter den derzeitigen Bedingungen Überforderung.

FÜHLEN SIE SICH BEI DER UMSETZUNG DES KONZEPTS DER NEUEN MITTELSCHULE UNTER DEN DERZEITIGEN BEDINGUNGEN ÜBERFORDERT?		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	ÜBERHAUPT NICHT ÜBERFORDERT	14	24,1	24,6	24,6
	EHER NICHT ÜBERFORDERT	15	25,9	26,3	50,9
	WEDER NOCH	13	22,4	22,8	73,7
	EHER ÜBERFORDERT	14	24,1	24,6	98,2
	AUßERORDENTLICH ÜBERFORDERT	1	1,7	1,8	100,0
	Gesamt	57	98,3	100,0	
Fehlend	System	1	1,7		
Gesamt		58	100,0		

Tabelle 23:

Häufigkeitstabelle – II.4 Fühlen Sie sich bei der Umsetzung des Konzepts der Neuen Mittelschule unter den derzeitigen Bedingungen überfordert?

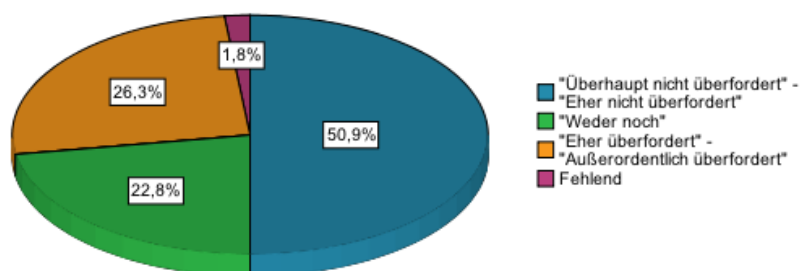


Abbildung 11:

Kreisdiagramm – II.4 Fühlen Sie sich bei der Umsetzung des Konzepts der Neuen Mittelschule unter den derzeitigen Bedingungen überfordert?

Bei Punkt II.5 wurden die Befragten gebeten das allgemeine Ausmaß Ihrer Sicherheit bei der Bewältigung Ihrer Arbeiten an der Neuen Mittelschule zunächst rückblickend im Hinblick auf den Beginn Ihrer Lehrer/innentätigkeit an der Neuen Mittelschule und dann bei ihrer derzeitigen Lehrer/innentätigkeit anzugeben.

Der Vergleich der beiden Tabellen 18 und 19 zeigt, dass die Sicherheit der befragten Lehrer/innen zugenommen hat. Schon am Beginn Ihrer Lehrer/innentätigkeit an der Neuen Mittelschule war die Einschätzung eher positiv (26,4% kreuzten „Überhaupt nicht sicher“ oder „Eher nicht sicher“, 31,6% „Weder noch“ und 42,1% „Eher sicher“ oder „Absolut sicher“ an). Zum Zeitpunkt der Datenerhebung fühlten sich nur mehr 5,3% überhaupt nicht sicher oder eher nicht sicher und der Großteil (41 Personen, 71,9%; davon 22 Personen „Eher sicher“ und 19 Personen „Außerordentlich sicher“) schätzte ihre Sicherheit eher positiv ein.

BITTE BEWERTEN SIE IHRE SICHERHEIT BEI DER BEWÄLTIGUNG IHRER ARBEITEN AN DER NEUEN MITTELSCHULE! AM BEGINN IHRER LEHRER/INNENTÄTIGKEIT AN DER NEUEN MITTELSCHULE		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	ÜBERHAUPT NICHT SICHER	3	5,2	5,3	5,3
	EHER NICHT SICHER	12	20,7	21,1	26,3
	WEDER NOCH	18	31,0	31,6	57,9
	EHER SICHER	18	31,0	31,6	89,5
	AUßERORDENTLICH SICHER	6	10,3	10,5	100,0
	Gesamt	57	98,3	100,0	
Fehlend	System	1	1,7		
Gesamt		58	100,0		

Tabelle 24:

Häufigkeitstabelle – II.5a Bitte bewerten Sie Ihre Sicherheit bei der Bewältigung Ihrer Arbeiten an der Neuen Mittelschule! (Am Beginn Ihrer Lehrer/innentätigkeit an der Neuen Mittelschule)

BITTE BEWERTEN SIE IHRE SICHERHEIT BEI DER BEWÄLTIGUNG IHRER ARBEITEN AN DER NEUEN MITTELSCHULE! ZUM JETZIGEN ZEITPUNKT		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	ÜBERHAUPT NICHT SICHER	1	1,7	1,8	1,8
	EHER NICHT SICHER	2	3,4	3,5	5,3
	WEDER NOCH	13	22,4	22,8	28,1
	EHER SICHER	22	37,9	38,6	66,7
	AUßERORDENTLICH SICHER	19	32,8	33,3	100,0
	Gesamt	57	98,3	100,0	
Fehlend	System	1	1,7		
Gesamt		58	100,0		

Tabelle 25:

Häufigkeitstabelle – II.5b Bitte bewerten Sie Ihre Sicherheit bei der Bewältigung Ihrer Arbeiten an der Neuen Mittelschule! (Zum jetzigen Zeitpunkt)

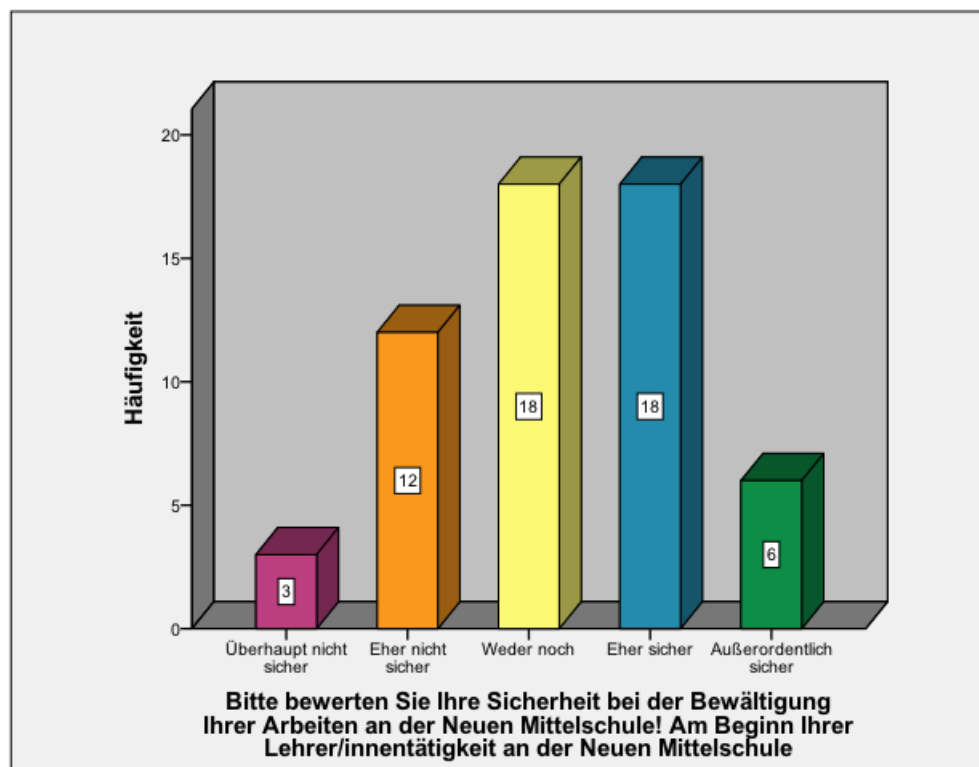


Abbildung 12:

Balkendiagramm – II.5a Bitte bewerten Sie Ihre Sicherheit bei der Bewältigung Ihrer Arbeiten an der Neuen Mittelschule! (Am Beginn Ihrer Lehrer/innentätigkeit an der Neuen Mittelschule)

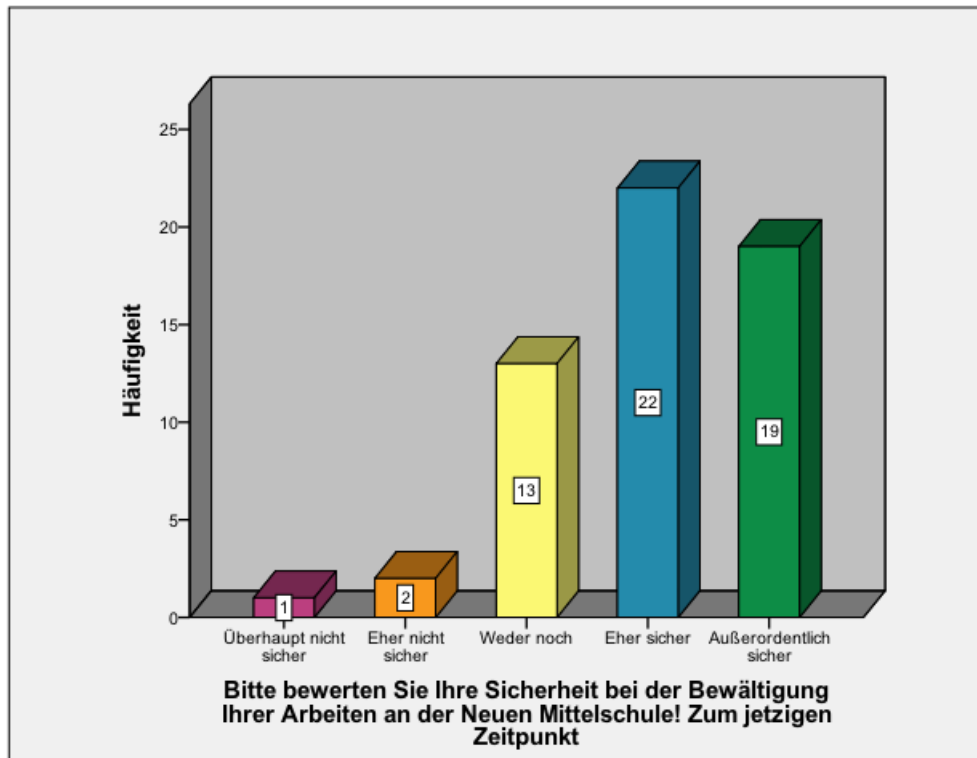


Abbildung 13:

Balkendiagramm – II.15b Bitte bewerten Sie Ihre Sicherheit bei der Bewältigung Ihrer Arbeiten an der Neuen Mittelschule! Zum jetzigen Zeitpunkt

Um zu sehen, ob es innerhalb des Geschlechts am Beginn ihrer jeweiligen Lehrer/innentätigkeiten gewisse Tendenzen zur Sicherheit bzw. Unsicherheit gab, wurde die Variable „TendenzSicherheitBeginn“ kodiert. Die Kodierung erfolgte folgendermaßen:

- 1: Tendenz zur Unsicherheit: „Überhaupt nicht sicher“ – „Eher nicht sicher“
- 2: „Weder noch“
- 3: Tendenz zur Sicherheit: „Eher sicher“ – „Außerordentlich sicher“

Bei Frage II.5 a zeigte sich eine Tendenz zur Unsicherheit der weiblichen Lehrkräfte (13 von 36 Lehrerinnen, also 37,1%). Zu Beginn ihrer Lehrer/innentätigkeit an einer Neuen Mittelschule fühlten sich mehr Männer als Frauen weder sicher noch unsicher. (9 von 22 Lehrern, also 40,9%). Eine Tendenz zur Sicherheit zeigte sich sogar bei 50% der männlichen Lehrpersonen (11 Personen). Bei den Frauen waren es 37,1% (13 Personen).

TENDENZ SICHERHEIT ZU BEGINN * GESCHLECHT KREUZTABELLE			GESCHLECHT		Gesamt
			MÄNNLICH	WEIBLICH	
TENDENZ SICHERHEIT ZU BEGINN	TENDENZ ZUR UNSICHERHEIT	ANZAHL	2	13	15
		% INNERHALB VON GESCHLECHT	9,1%	37,1%	26,3%
		% DER GESAMTZAHL	3,5%	22,8%	26,3%
	NEUTRAL	ANZAHL	9	9	18
		% INNERHALB VON GESCHLECHT	40,9%	25,7%	31,6%
		% DER GESAMTZAHL	15,8%	15,8%	31,6%
	TENDENZ ZUR SICHERHEIT	ANZAHL	11	13	24
		% INNERHALB VON GESCHLECHT	50,0%	37,1%	42,1%
		% DER GESAMTZAHL	19,3%	22,8%	42,1%
Gesamt		ANZAHL	22	35	57
		% INNERHALB VON GESCHLECHT	100,0%	100,0%	100,0%
		% DER GESAMTZAHL	38,6%	61,4%	100,0%

Tabelle 26:
Kreuztabelle – Tendenz zur Sicherheit zu Beginn & Geschlecht

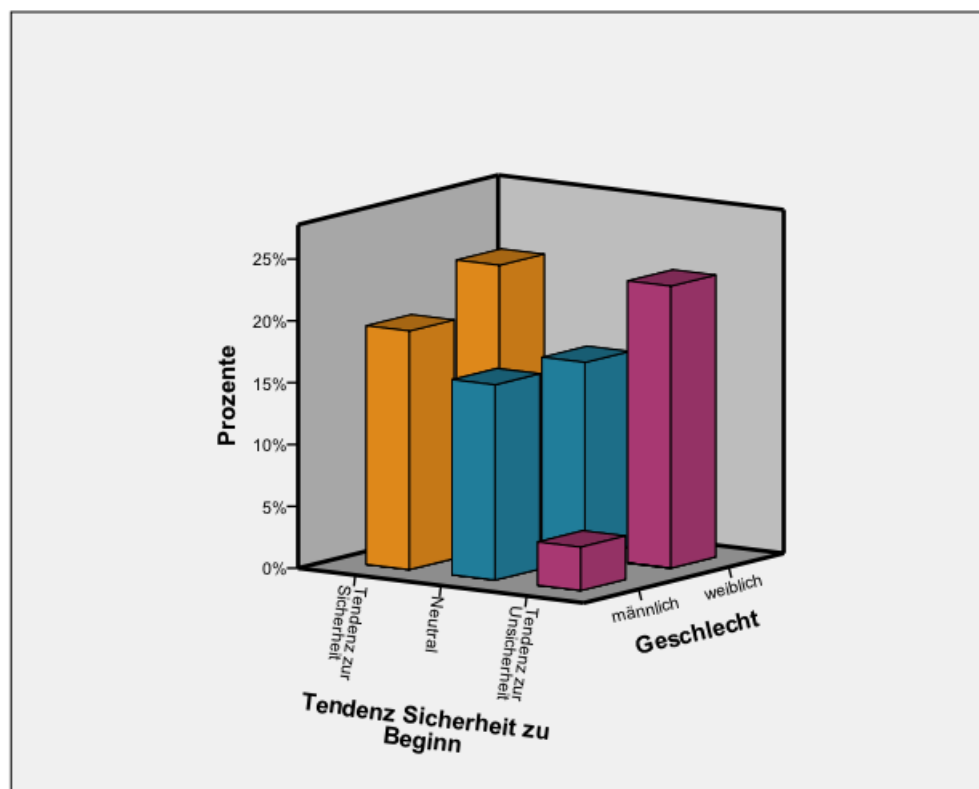


Abbildung 14:
3D-Balkendiagramm – Tendenz Sicherheit zu Beginn & Geschlecht

Diese Tendenzen waren bei Frage II.5b nicht mehr zu beobachten. 72,7% der Männer und 71,4% der Frauen zeigten hier nun eine Tendenz zur Sicherheit. Die Antwortmöglichkeiten, die in Richtung einer Unsicherheit tendieren, wurden nur von 9,1% der Männer und 1,8% der Frauen gewählt.

TENDENZ SICHERHEIT JETZT * GESCHLECHT KREUZTABELLE			GESCHLECHT		Gesamt
			MÄNNLICH	WEIBLICH	
TENDENZ SICHERHEIT ZUM JETZIGEN ZEITPUNKT	TENDENZ ZUR UNSICHERHEIT	ANZAHL	2	1	3
		% INNERHALB VON GESCHLECHT	9,1%	2,9%	5,3%
		% DER GESAMTZAHL	3,5%	1,8%	5,3%
	NEUTRAL	ANZAHL	4	9	13
		% INNERHALB VON GESCHLECHT	18,2%	25,7%	22,8%
		% DER GESAMTZAHL	7,0%	15,8%	22,8%
	TENDENZ ZUR SICHERHEIT	ANZAHL	16	25	41
		% INNERHALB VON GESCHLECHT	72,7%	71,4%	71,9%
		% DER GESAMTZAHL	28,1%	43,9%	71,9%
Gesamt		ANZAHL	22	35	57
		% INNERHALB VON GESCHLECHT	100,0%	100,0%	100,0%
		% DER GESAMTZAHL	38,6%	61,4%	100,0%

Tabelle 27:
Kreuztabelle – Tendenz zur Sicherheit zum jetzigen Zeitpunkt & Geschlecht

Am Ende dieses Themenblocks wurden die Befragten noch gebeten ihre bisherigen Erfahrungen mittels Schulnoten zu bewerten. Mit Ausnahme einer Person (insgesamt 98,2%) benoteten die Mathematik-Lehrer/innen sie positiv. 4 Personen (7,1%) gaben ihnen sogar ein „Sehr gut“ und 20 ein „Gut“. Die Note „Befriedigend“ wurde am häufigsten, nämlich von insgesamt 23 Befragten (41,1%) angekreuzt. 8 Lehrer/innen wählten die Note „Genügend“.

MIT WELCHER SCHULNOTE WÜRDEN SIE IHRE BISHERIGEN ERFAHRUNGEN IN DER NEUEN MITTELSCHULE BEWERTEN?		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	SEHR GUT	4	6,9	7,1	7,1
	GUT	20	34,5	35,7	42,9
	BEFRIEDIGEND	23	39,7	41,1	83,9
	GENÜGEND	8	13,8	14,3	98,2
	NICHT GENÜGEND	1	1,7	1,8	100,0
	Gesamt	56	96,6	100,0	
Fehlend	System	2	3,4		
Gesamt		58	100,0		

Tabelle 28:

Häufigkeitstabelle – II.6 Mit welcher Schulnote würden Sie Ihre bisherigen Erfahrungen in der Neuen Mittelschule bewerten?

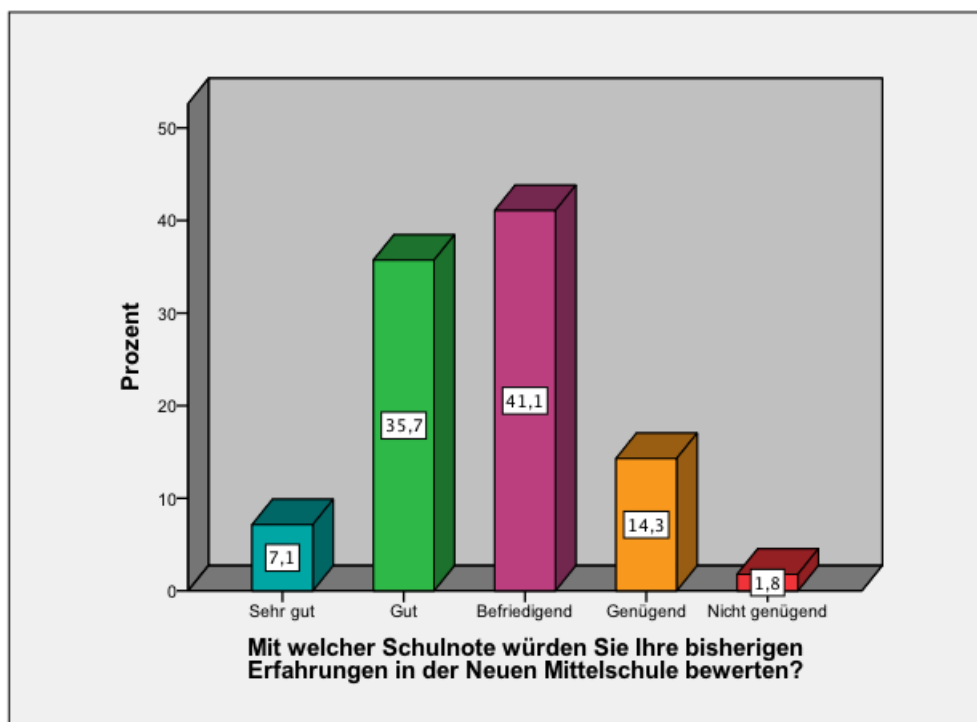


Abbildung 15:

Balkendiagramm – II.6 Mit welcher Schulnote würden Sie Ihre bisherigen Erfahrungen in der Neuen Mittelschule bewerten?

THEMENBLOCK III – DER MATHEMATIKUNTERRICHT AN NEUEN MITTELSCHULEN:

Der dritte Themenblock konzentrierte sich auf Fragen bezüglich des Mathematikunterrichts und im Besonderen auf das Teamteaching in diesem.

Punkt III.1 sollte erfassen, ob jede Mathematikstunde in Form von Teamteaching unterrichtet wird. 27 Personen (46,6%) gaben an, jede ihrer Mathematikeinheiten in Form von Teamteaching zu halten. Zwar nicht alle, aber einen großen Teil ihrer Stunden unterrichteten 18 Lehrer/innen (31,0%) im Zwei-Lehrer/innensystem. Sieben Personen (12,1%) entschieden sich für die Antwortmöglichkeit „Trifft eher nicht zu“ und sechs (10,3%) für „Nein, trifft nicht zu“.

JEDE MEINER MATHEMATIKSTUNDEN UNTERRICHTETE ICH IM TEAMTEACHING (ZWEI LEHRER/INNEN-SYSTEM).		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	JA, TRIFFT ZU	27	46,6	46,6	46,6
	TRIFFT EHER ZU	18	31,0	31,0	77,6
	TRIFFT EHER NICHT ZU	7	12,1	12,1	89,7
	NEIN, TRIFFT NICHT ZU	6	10,3	10,3	100,0
	Gesamt	58	100,0	100,0	

Tabelle 29:

Häufigkeitstabelle – III.1 Jede meiner Mathematikstunden unterrichte ich im Teamteaching (Zwei Lehrer/innen-System)

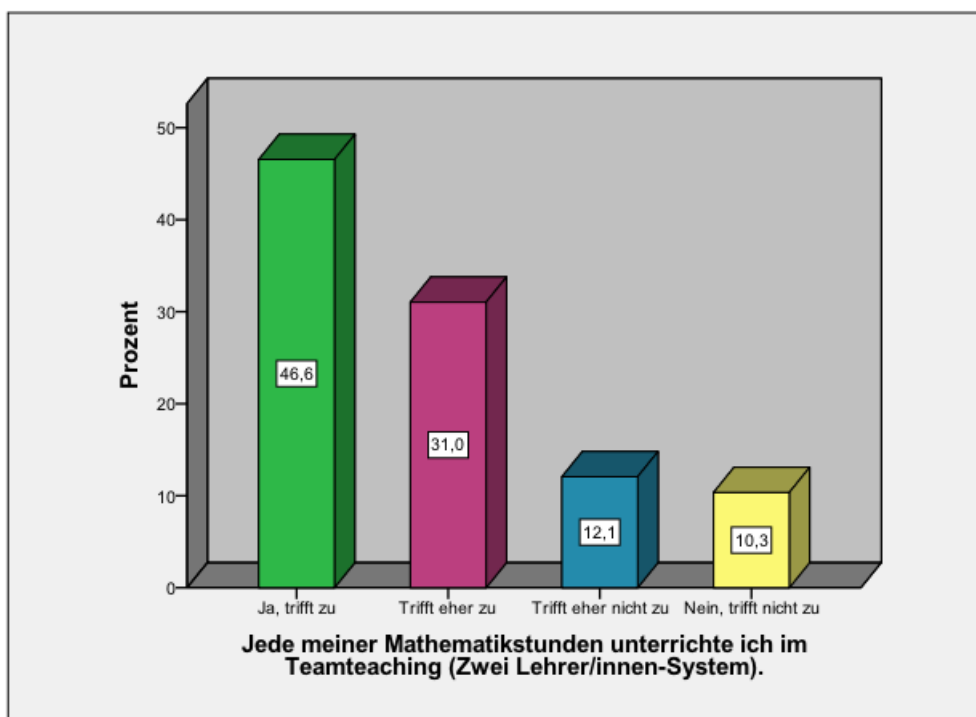


Abbildung 16:

Balkendiagramm – III.1 Jede meiner Mathematikstunden unterrichte ich im Teamteaching (Zwei Lehrer/innen-System)

Wie aus den Ergebnissen von Frage III.1 ersichtlich ist, unterrichten die Mathematik-Lehrer/innen unterschiedlich oft in Form von Teamteaching. Dies ist bei der Interpretation der restlichen Fragen zum Teamteaching zu berücksichtigen, da das Ausmaß an Erfahrungen mit dieser Unterrichtsform recht verschieden sein kann und manche der Aussagen eventuell nicht auf Erfahrung, sondern auf persönlicher Einschätzung beruhen.

Fast ein Drittel (19 Personen, 32,8%) aller Befragten stimmen der Aussage, dass die Planung der Mathematikstunden mit Teamteaching mehr Zeit benötigt als jene für Stunden, die alleine gehalten werden, völlig zu. Noch mehr Lehrkräfte (34,5%) meinten, dass dies eher zutrifft. Sieben Personen (12,1%) empfinden es so, als würde die Planung in diesem Fall nicht länger dauern, als alleine.

DIE PLANUNG DER MATHEMATIKSTUNDEN MIT TT BENÖTIGT MEHR ZEIT ALS JENE FÜR STUNDEN, DIE ALLEINE GEHALTEN WERDEN		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	JA, TRIFFT ZU	19	32,8	32,8	32,8
	TRIFFT EHER ZU	20	34,5	34,5	67,2
	WEDER NOCH	8	13,8	13,8	81,0
	TRIFFT EHER NICHT ZU	4	6,9	6,9	87,9
	NEIN, TRIFFT NICHT ZU	7	12,1	12,1	100,0
	Gesamt	58	100,0	100,0	

Tabelle 30:

Häufigkeitstabelle – III.2 Die Planung der Mathematikstunden mit Teamteaching benötigt mehr Zeit als jene für Stunden, die alleine gehalten werden

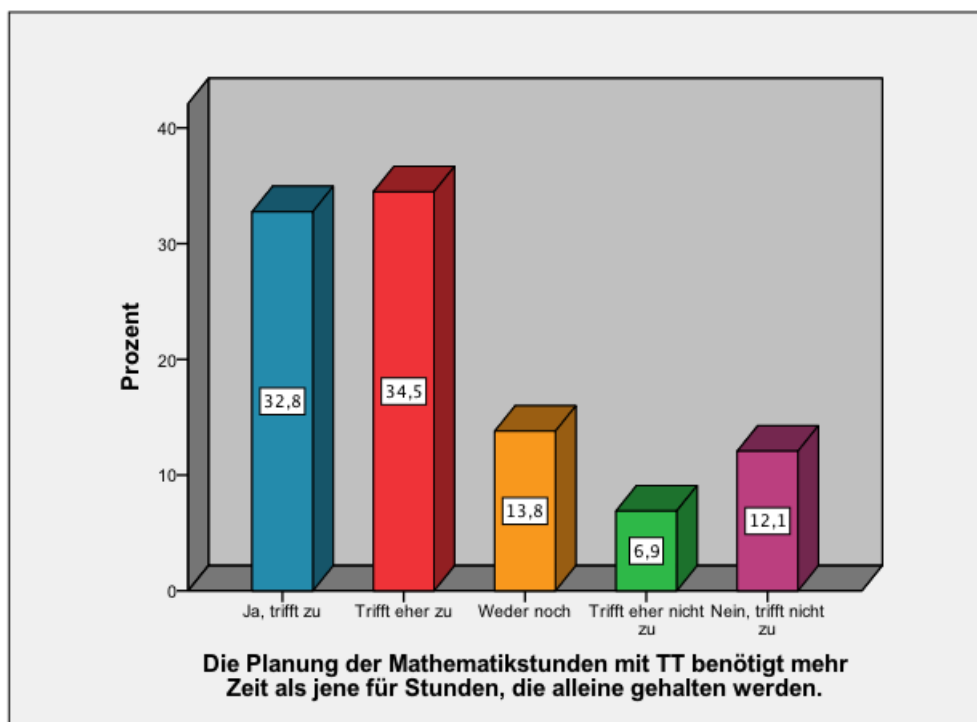


Abbildung 17:

Balkendiagramm - III.2 Die Planung der Mathematikstunden mit Teamteaching benötigt mehr Zeit als jene für Stunden, die alleine gehalten werden

Durch Punkt III.3 sollte abgeklärt werden, ob das Konzept auch konkreten Einfluss auf die Qualität des Mathematikunterrichts hat. 43,1% der Befragten (25 Personen) meinten, es wirke sich positiv aus. 29,3% der Lehrer/innen (17 Personen) teilten diese Meinung eher oder gar nicht. Von den oben erwähnten 25 Lehrkräften sind sogar neun davon überzeugt, dass die Aussage „die Qualität des Mathematikunterrichts wird durch das Konzept der Neuen Mittelschule verbessert“ völlig zutrifft.

DIE QUALITÄT DES MATHEMATIKUNTERRICHTS WIRD DURCH DAS KONZEPT DER NEUEN MITTELSCHULE VERBESSERT		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	JA, TRIFFT ZU	9	15,5	15,5	15,5
	TRIFFT EHER ZU	16	27,6	27,6	43,1
	WEDER NOCH	16	27,6	27,6	70,7
	TRIFFT EHER NICHT ZU	13	22,4	22,4	93,1
	NEIN, TRIFFT NICHT ZU	4	6,9	6,9	100,0
	GESAMT	58	100,0	100,0	

Tabelle 31:

Häufigkeitstabelle – III.3 Die Qualität des Mathematikunterrichts wird durch das Konzept der Neuen Mittelschule verbessert

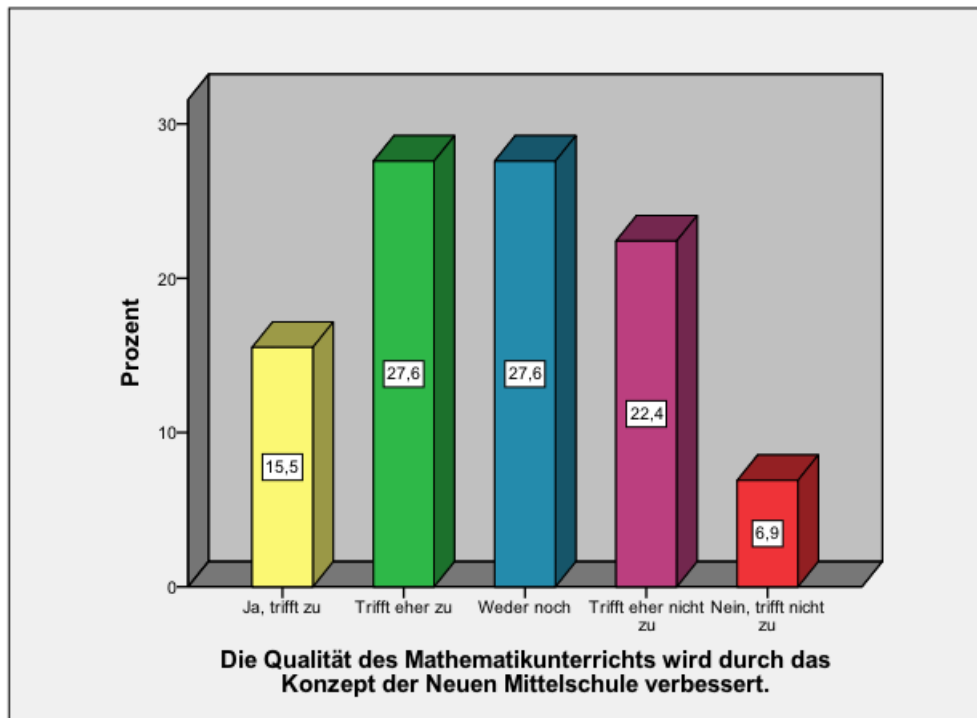


Abbildung 18:

Balkendiagramm – III.3 Die Qualität des Mathematikunterrichts wird durch das Konzept der Neuen Mittelschule verbessert

Die Neue Mittelschule wirbt mit dem Angebot offener und individualisierender Lernformen. Ziel der beiden folgenden Punkte III.4 und III.5 war es herauszufinden, ob und inwieweit die Lehrer/innen der Meinung sind, dass diese Art des neuen Lernens eine positive Wirkung auf die Lernmotivation der Schüler/innen hat und ob sie glauben, dass die Ausbildung der Lehrer/innen ausreichend ist, um in diesen neuen Formen unterrichten zu können,

Die Ergebnisse von Punkt III.5 zeigten eine auffallende Tendenz zu den zustimmenden Antworten („Ja, trifft zu“ und „Trifft eher zu“). Etwa ein Drittel aller Befragten (19 Personen, 33,3) meinten, dass durch die neuen Lernformen die Lernmotivation der Schüler/innen sicher gesteigert wird. Noch mehr (24 Personen, 42,1%) bewerteten diese Aussage mit „Trifft eher zu“. Neun Lehrkräfte (15,8%) antworteten neutral. Nur fünf der Lehrer/innen (8,8%) waren der Meinung, dass die neuen Formen des Lernens keinen positiven Einfluss auf die Motivation zu lernen hätten. Zwei (3,5%) gaben an sogar davon überzeugt zu sein, dass es keinesfalls die Lernmotivation steigert.

DURCH NEUE LERNFORMEN WIRD DIE LERNMOTIVATION DER SCHÜLER/INNEN GESTEIGERT		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	JA, TRIFFT ZU	19	32,8	33,3	33,3
	TRIFFT EHER ZU	24	41,4	42,1	75,4
	WEDER NOCH	9	15,5	15,8	91,2
	TRIFFT EHER NICHT ZU	3	5,2	5,3	96,5
	NEIN, TRIFFT NICHT ZU	2	3,4	3,5	100,0
	Gesamt	57	98,3	100,0	
Fehlend	System	1	1,7		
Gesamt		58	100,0		

Tabelle 32:

Häufigkeitstabelle – III.4 Durch neue Lernformen wird die Lernmotivation der Schüler/innen gesteigert

Abbildung 19 veranschaulicht noch einmal die besonders auffallend starke positive Tendenz. Mehr als drei Viertel der Lehrer/innen wählten die Antwortmöglichkeiten „Ja, trifft zu“ bzw. „Trifft eher zu“.

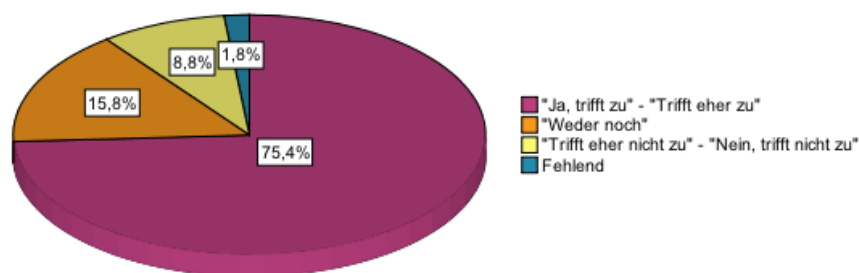


Abbildung 19:

Kreisdiagramm – III.4 Durch neue Lernformen wird die Lernmotivation der Schüler/innen gesteigert

Ob die Lehrer/innen – laut Meinung der Befragten – für die neuen Lernformen ausreichend ausgebildet sind, sollte in Punkt III.5 abgeklärt werden. Auch bei dieser Frage zeichnete sich eine klar erkennbare Tendenz ab. Hier allerdings zur negativen Seite. 41,1% (23 Personen) waren der Meinung, dass die Lehrkräfte eher nicht und 4 Personen (7,1%) sogar absolut nicht ausreichend ausgebildet seien. Für ein Fünftel (11 Personen, 19,6%) der Befragten reicht das Ausmaß an Ausbildung für die neuen Lernformen aus. 21,4% (12 Personen) kreuzten „Trifft eher zu“ an.

DIE LEHRER/INNEN SIND FÜR DIE NEUEN LERNFORMEN AUSREICHEND AUSGEBILDET		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	JA, TRIFFT ZU	11	19,0	19,6	19,6
	TRIFFT EHER ZU	12	20,7	21,4	41,1
	WEDER NOCH	6	10,3	10,7	51,8
	TRIFFT EHER NICHT ZU	23	39,7	41,1	92,9
	NEIN, TRIFFT NICHT ZU	4	6,9	7,1	100,0
	Gesamt	56	96,6	100,0	
Fehlend	System	2	3,4		
Gesamt		58	100,0		

Tabelle 33:
Häufigkeitstabelle – III.5 Die Lehrer/innen sind für die neuen Lernformen ausreichend ausgebildet

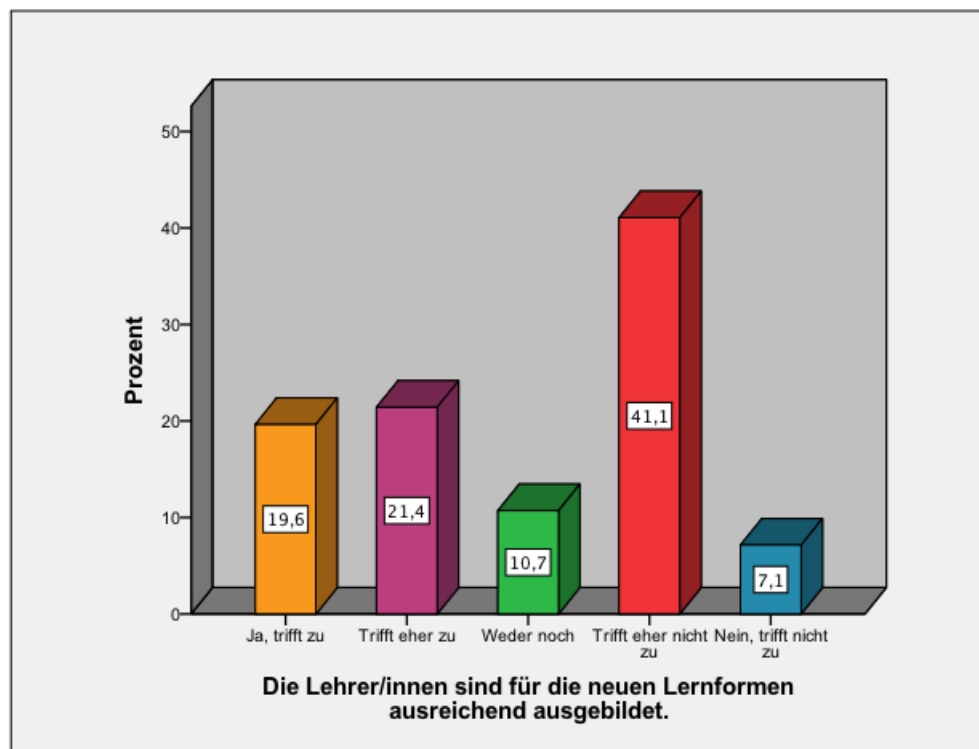


Abbildung 20:
Balkendiagramm – III.5 Die Lehrer/innen sind für die neuen Lernformen ausreichend ausgebildet

Die Hälfte (29 Personen, 50%) der Mathematik-Lehrer/innen fühlte sich durch die Anwesenheit einer zweiten Lehrperson wohl. 14 Personen (24,1%) stimmen der Aussage von Punkt III.6 eher zu. 20,7% (12 Personen) bemerkten keinen diesbezüglichen Effekt. Insgesamt nur drei Lehrpersonen (5,1%) entschieden sich für die Antworten „Trifft eher nicht zu“ (2 Personen) oder „Nein, trifft nicht zu“ (1 Person).

ICH FÜHLE MICH BEIM MATHEMATIKUNTERRICHT DURCH DIE ANWESENHEIT EINER ZWEITEN LEHRPERSON WOHL		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	JA, TRIFFT ZU	29	50,0	50,0	50,0
	TRIFFT EHER ZU	14	24,1	24,1	74,1
	WEDER NOCH	12	20,7	20,7	94,8
	TRIFFT EHER NICHT ZU	2	3,4	3,4	98,3
	NEIN, TRIFFT NICHT ZU	1	1,7	1,7	100,0
	Gesamt	58	100,0	100,0	

Tabelle 34:

Häufigkeitstabelle – III.6 Ich fühle mich beim Mathematikunterricht durch die Anwesenheit einer zweiten Lehrperson wohl

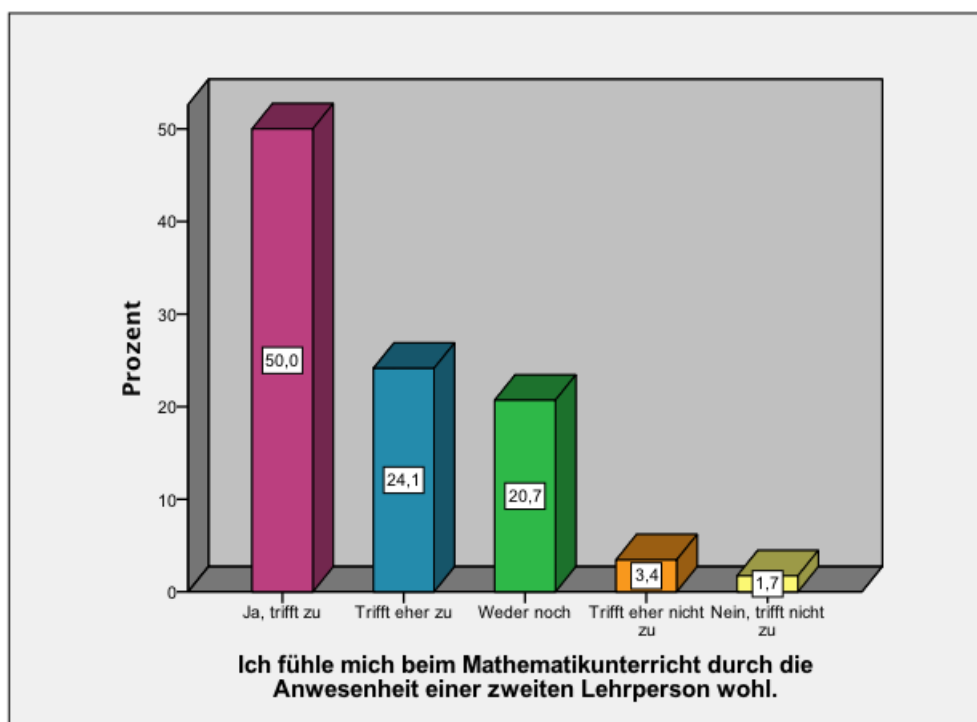


Abbildung 21:

Balkendiagramm – III.6 Ich fühle mich beim Mathematikunterricht durch die Anwesenheit einer zweiten Lehrperson wohl

Wie schon in Kapitel 3.4 erwähnt, soll beim Konzept der Neuen Mittelschule durch innere Differenzierung und Individualisierung ermöglicht werden, dass sich alle Kinder hinsichtlich ihrer Begabungen und Wünsche optimal entwickeln. (Bachmann, 2009) Im Kapitel über pädagogische Begründungen für Teamteaching (Kapitel 4.4) wurde hervorgehoben, dass laut Hoffelner (1994) und Graumann (2006) innere Differenzierung überhaupt erst durch Teamteaching möglich wird. Wie bereits angeführt, können sich zwei Lehrer/innen, wenn sie gemeinsam unterrichten, vermehrt den Schüler/innen zuwenden. Diese werden so besser gefördert und mehr gefordert.

Bei Punkt III.7 sollten die Lehrer/innen die Aussage „Erst durch Teamteaching wird innere Differenzierung im Mathematikunterricht ermöglicht“ bewerten.

Bei der Auswertung dieser Frage war eine Tendenz zu den beiden Antwortmöglichkeiten „Ja, trifft zu“ und „Trifft eher zu“ zu erkennen. 13 Personen (22,4%) vertraten diesen Standpunkt völlig und 21 Lehrkräfte (36,2%) eher. Sieben der Befragten (12,1%) entschieden sich für die Antwortmöglichkeit „Trifft eher nicht zu“. Sechs (10,3%) sind nicht der Meinung, dass erst durch Teamteaching innere Differenzierung ermöglicht wird. Der Rest (11 Personen, 19,0%) nutzte die Möglichkeit neutral zu antworten.

ERST DURCH TEAMTEACHING WIRD INNERE DIFFERENZIERUNG IM MATHEMATIKUNTERRICHT ERMÖGLICHT		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	JA, TRIFFT ZU	13	22,4	22,4	22,4
	TRIFFT EHER ZU	21	36,2	36,2	58,6
	WEDER NOCH	11	19,0	19,0	77,6
	TRIFFT EHER NICHT ZU	7	12,1	12,1	89,7
	NEIN, TRIFFT NICHT ZU	6	10,3	10,3	100,0
	Gesamt	58	100,0	100,0	

Tabelle 35:

Häufigkeitstabelle – III.7 Erst durch Teamteaching wird innere Differenzierung im Mathematikunterricht möglich

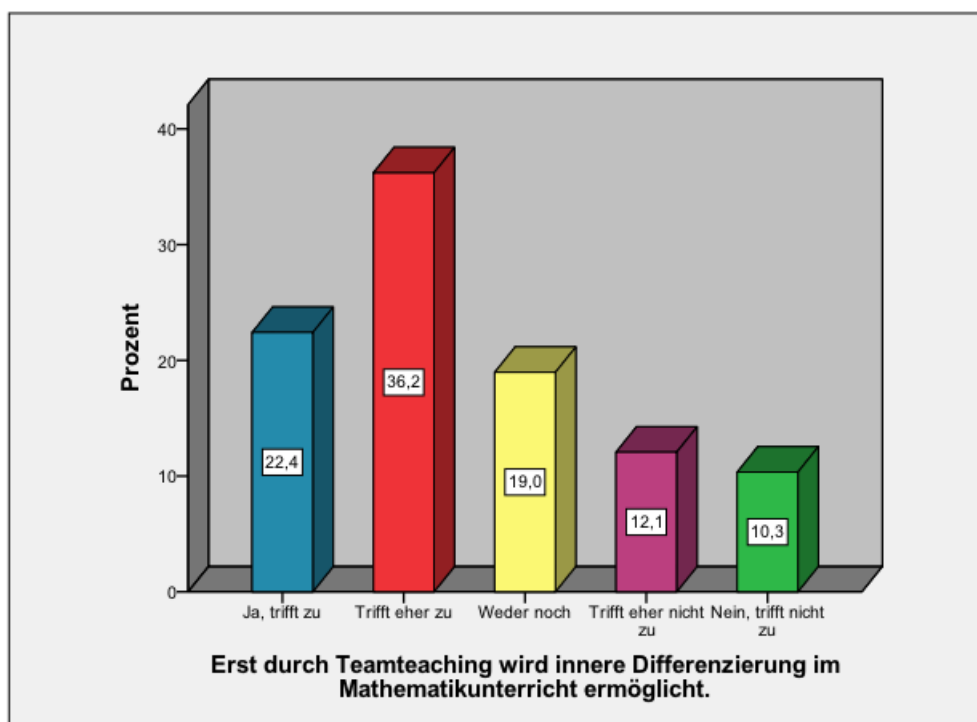


Abbildung 22:

Balkendiagramm - III.7 Erst durch Teamteaching wird innere Differenzierung im Mathematikunterricht ermöglicht

Durch den nächsten Punkt (III.8) sollte herausgefiltert werden, ob und inwieweit die befragten Lehrer/innen der Aussage zustimmen, dass es durch Teamteaching leichter wird den Schüler/innen schneller Feedback über Erfolg und Misserfolg zu geben. Auch bei dieser Frage tendierte der Großteil der Befragten (41 Personen, 70,7%) dazu diese Aussage ganz beziehungsweise eher zu bejahen. Dabei fielen 21 Stimmen (36,2%) auf die Antwortmöglichkeit „Ja, trifft zu“ und 20 (34,5%) auf „Trifft eher zu“. Sieben Personen kreuzten „Weder noch“ an. Insgesamt 10 Personen tendierten dazu, der Aussage eher nicht oder gar nicht zuzustimmen, kreuzten also entweder „Trifft eher nicht zu“ (sieben Personen, 12,1%) oder „Nein, trifft nicht zu“ (drei Personen, 5,2%) an.

DURCH TEAMTEACHING WIRD ES LEICHTER, DEM/DER SCHÜLER/IN SCHNELLER FEEDBACK ÜBER ERFOLG UND MISSERFOLG ZU GEBEN		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	JA, TRIFFT ZU	21	36,2	36,2	36,2
	TRIFFT EHER ZU	20	34,5	34,5	70,7
	WEDER NOCH	7	12,1	12,1	82,8
	TRIFFT EHER NICHT ZU	7	12,1	12,1	94,8
	NEIN, TRIFFT NICHT ZU	3	5,2	5,2	100,0
	Gesamt	58	100,0	100,0	

Tabelle 36:

Häufigkeitstabelle – III.8 Durch Teamteaching wird es leichter dem/der Schüler/in Feedback über Erfolg und Misserfolg zu geben

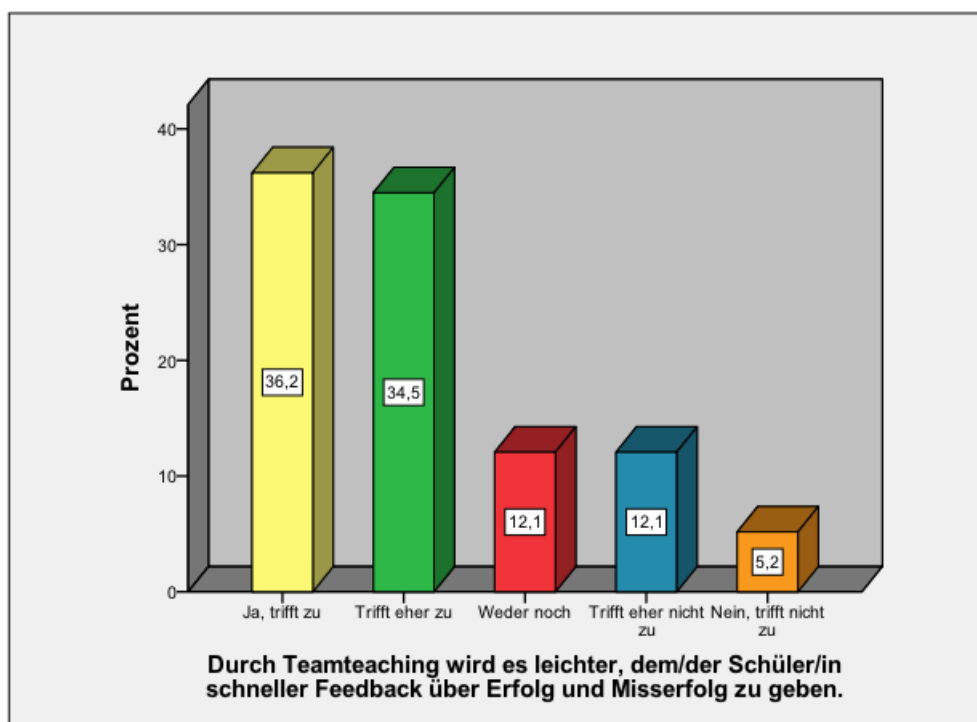


Abbildung 23:

Balkendiagramm – III.8 Durch Teamteaching wird es leichter, dem/der Schüler/in schneller Feedback über Erfolg und Misserfolg zu geben

Bei Punkt III.9 wurden die Lehrer/innen dazu aufgefordert die Aussage „Teamteaching verbessert die Konzentration der Schüler/innen im Mathematikunterricht aufgrund des Stimuluswechsels“ zu bewerten. Die Antworten zeigten eine leicht positive Tendenz: Sieben der Befragten (12,3%) stimmten ihr völlig und 17 (29,8%) eher zu. 34,5% aller Antworten (20 Personen) fielen auf „Weder noch“. Auf die beiden letzten Antwortmöglichkeiten verteilten sich die Häufigkeiten wie folgt: „Trifft eher nicht zu“ (Acht Personen, 14,0%), „Nein, trifft nicht zu“ (Fünf Personen, 8,8%).

TEAMTEACHING VERBESSERT DIE KONZENTRATION DER SCHÜLER/INNEN IM MATHEMATIKUNTERRICHT AUFGRUND DES STIMULUSWECHSELS		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	JA, TRIFFT ZU	7	12,1	12,3	12,3
	TRIFFT EHER ZU	17	29,3	29,8	42,1
	WEDER NOCH	20	34,5	35,1	77,2
	TRIFFT EHER NICHT ZU	8	13,8	14,0	91,2
	NEIN, TRIFFT NICHT ZU	5	8,6	8,8	100,0
	Gesamt	57	98,3	100,0	
Fehlend	System	1	1,7		
Gesamt		58	100,0		

Tabelle 11:

Häufigkeitstabelle – III.9 Teamteaching verbessert die Konzentration der Schüler/innen im Mathematikunterricht aufgrund des Stimuluswechsels

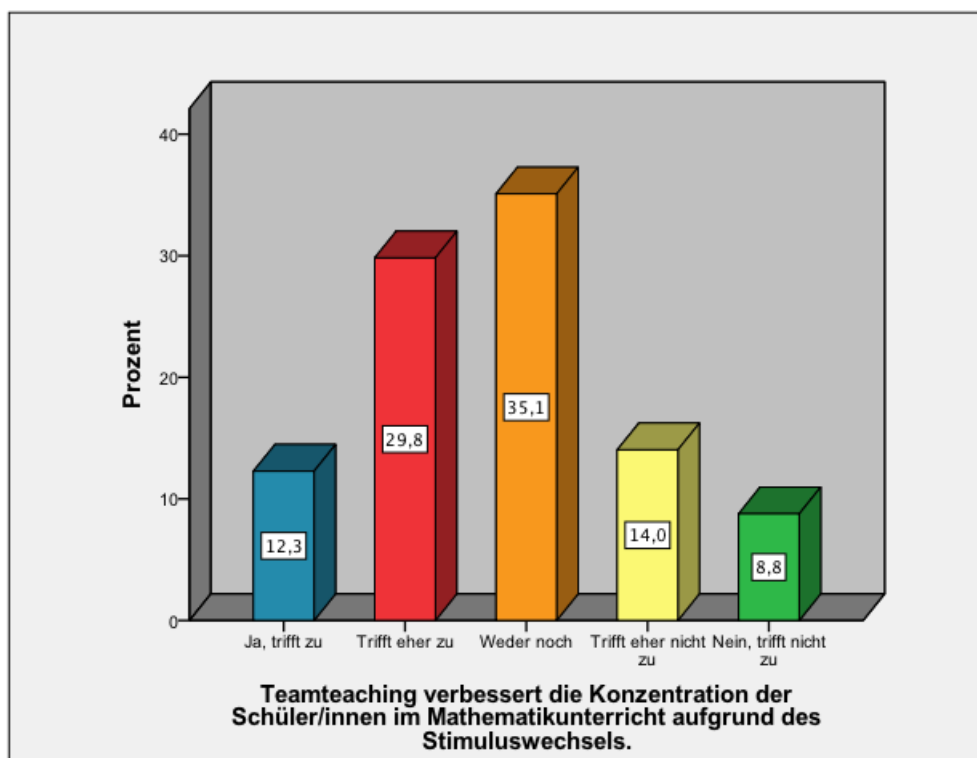


Abbildung 24:

Balkendiagramm – III.9 Teamteaching verbessert die Konzentration der Schüler/innen im Mathematikunterricht aufgrund des Stimuluswechsels

Als Vorteil des Teamteachings wird in der Literatur angeführt, dass das pädagogische Handeln positiv beeinflusst wird, weil die Ideen und Anregungen zweier Lehrpersonen in die Arbeit miteinfließen. Bis auf 8 Personen (50 Personen, 86,2%) sehen das alle Befragten genauso oder beinahe so („Ja, trifft zu“: 20 Personen, 34,5%, „Trifft eher zu“: 30 Personen, 51,7%). Auffällig bei der Auswertung war, dass keiner der Lehrer/innen die Antwortmöglichkeit „Nein, trifft nicht zu“ wählte. Nur eine einzige Stimme fiel auf „Trifft eher nicht zu“, der Rest (sieben Personen, 12,1%) auf die neutrale Antwort „Weder noch“.

DAS PÄDAGOGISCHE HANDELN WIRD POSITIV BEEINFLUSST, WEIL DIE IDEEN UND ANREGUNGEN ZWEIER LEHRPERSONEN IN DIE ARBEIT MITEINFLIEßEN		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	JA, TRIFFT ZU	20	34,5	34,5	34,5
	TRIFFT EHER ZU	30	51,7	51,7	86,2
	WEDER NOCH	7	12,1	12,1	98,3
	TRIFFT EHER NICHT ZU	1	1,7	1,7	100,0
	Gesamt	58	100,0	100,0	

Tabelle 37:

Häufigkeitstabelle – III.10 Das pädagogische Handeln wird positiv beeinflusst, weil die Ideen und Anregungen zweier Lehrpersonen in die Arbeit miteinfließen

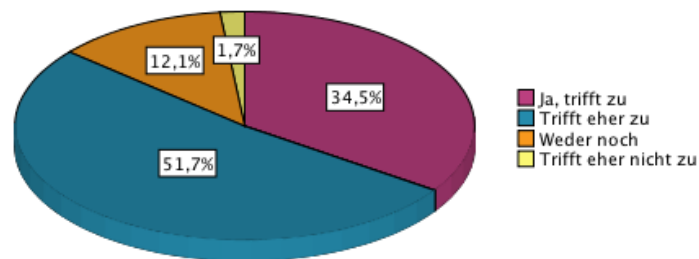


Abbildung 25:
Kreisdiagramm – III.10 Das pädagogische Handeln wird positiv beeinflusst, weil die Ideen und Anregungen zweier Lehrpersonen in die Arbeit miteinfließen

Wie schon in Kapitel 4.4 berichtet, wird die Leistungsbeurteilung, wenn man in Form von Teamteaching unterrichtet, zwar auf der einen Seite schwieriger, aber auf der anderen Seite auch objektiver. Schwieriger wird sie dadurch, dass jede/r Lehrer/in unterschiedlich bewertet und es nicht immer leicht ist „einen gemeinsamen Nenner“ zu finden. (Gstettner, 1970)

Die erhöhte Objektivität ergibt sich insofern, als beim Teamteaching zwei Lehrer/innen für die Feststellung der individuellen Leistungssteigerung und des Leistungsstandes verantwortlich sind. Nicht-sachbezogene Kriterien lassen sich so eher ausschalten. (Hoffelner, 1994; Gstettner, 1970)

Durch die beiden Punkte III.11 und III.12 sollte herausgefunden werden, wie die befragten Lehrer/innen diesen beiden Aussagen gegenüberstehen.

Besonders markant war die hohe Anzahl jener Befragten (35 Personen, 60,3%), welche der Meinung waren, dass Teamteaching die Leistungsbeurteilung „eher nicht“ oder „gar nicht“ schwieriger macht. Nur drei Lehrer/innen (5,2%) gaben an, dass die Aussage in ihrem Fall zutreffen würde. 11 Personen wählten die Antwortmöglichkeit „Trifft eher zu“. Der Rest (neun Personen, 15,5%) entschied sich dazu, neutral zu antworten.

TEAMTEACHING MACHT DIE LEISTUNGSBEURTEILUNG SCHWIERIGER		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	JA, TRIFFT ZU	3	5,2	5,2	5,2
	TRIFFT EHER ZU	11	19,0	19,0	24,1
	WEDER NOCH	9	15,5	15,5	39,7
	TRIFFT EHER NICHT ZU	18	31,0	31,0	70,7
	NEIN, TRIFFT NICHT ZU	17	29,3	29,3	100,0
	Gesamt	58	100,0	100,0	

Tabelle 38:
Häufigkeitstabelle – III.11 Teamteaching macht die Leistungsbeurteilung schwieriger

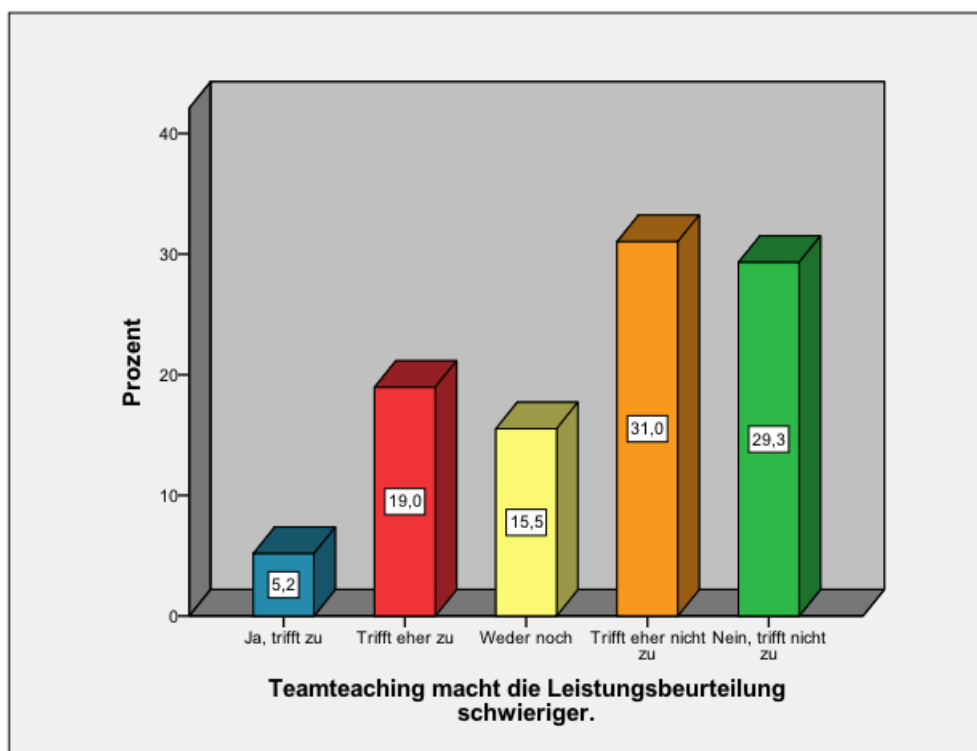


Abbildung 26:
Balkendiagramm – Teamteaching macht die Leistungsbeurteilung schwieriger

Wie zuvor schon erwähnt, sollten die Befragten bei Punkt III.12 die Aussage „Teamteaching macht die Leistungsbeurteilung objektiver“ bewerten. Bei der Auswertung zeichnete sich eine deutliche Tendenz (38 Personen, 65,5%) zu den zustimmenden Antwortmöglichkeiten ab. Die genaue Aufteilung der Häufigkeiten war wie folgt: Für „Ja, trifft zu“ entschieden sich insgesamt 16 Personen (27,6%), für „Trifft eher zu“ 22 Personen (37,9%). 17 Personen nutzten die Option neutral zu antworten. Lediglich drei Personen waren der Meinung, dass die Leistungsbeurteilung dadurch eher nicht (zwei Personen, 3,4%) oder gar nicht (eine Person, 1,7%) schwieriger wird.

TEAMTEACHING MACHT DIE LEISTUNGSBEURTEILUNG OBJEKTIVER		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	JA, TRIFFT ZU	16	27,6	27,6	27,6
	TRIFFT EHER ZU	22	37,9	37,9	65,5
	WEDER NOCH	17	29,3	29,3	94,8
	TRIFFT EHER NICHT ZU	2	3,4	3,4	98,3
	NEIN, TRIFFT NICHT ZU	1	1,7	1,7	100,0
	Gesamt	58	100,0	100,0	

Tabelle 39:
Häufigkeitstabelle – III.12 Teamteaching macht die Leistungsbeurteilung objektiver

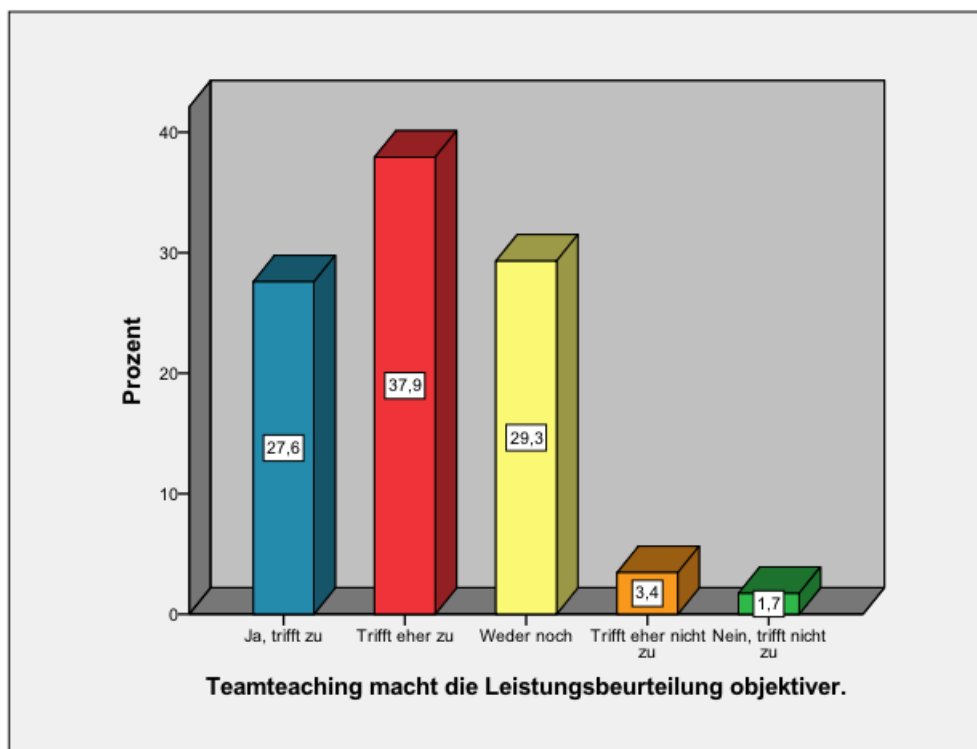


Abbildung 27:
Balkendiagramm – III.12 Teamteaching macht die Leistungsbeurteilung objektiver

Bei Punkt III.13 ging es darum, herauszufinden, ob und inwieweit sich die Mathematik-Lehrer/innen ihren Teamteaching-Partner/innen unterlegen fühlen. Keine/r der Befragten empfand, dass sein/ihr Partner/in ihm/ihr völlig überlegen sei. Für den Großteil der Befragten, nämlich für etwa drei Viertel, (43 Personen, 74,1%) war diese Aussage überhaupt nicht und für fünf Personen (8,6%) eher nicht zutreffend. Die neutrale Antwortmöglichkeit wurde von acht Personen (13,8%) gewählt.

BEIM TEAMTEACHING IM MATHEMATIKUNTERRICHT FÜHLE ICH MICH MEINEM/MEINER DERZEITIGEN TEAMTEACHING-PARTNER/IN UNTERLEGEN		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	TRIFFT EHER ZU	2	3,4	3,4	3,4
	WEDER NOCH	8	13,8	13,8	17,2
	TRIFFT EHER NICHT ZU	5	8,6	8,6	25,9
	NEIN, TRIFFT NICHT ZU	43	74,1	74,1	100,0
	Gesamt	58	100,0	100,0	

Tabelle 40:
Häufigkeitstabelle – III.13 Beim Teamteaching im Mathematikunterricht fühle ich mich meinem/meiner derzeitigen Teamteaching-Partner/in unterlegen

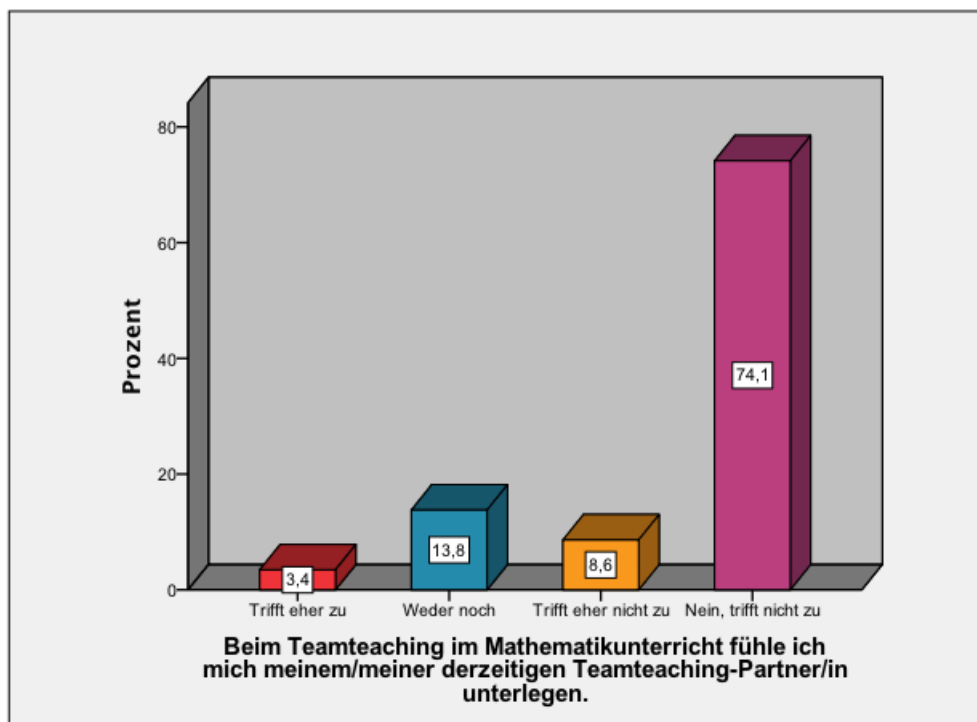


Abbildung 28:

Balkendiagramm – III.13 Beim Teamteaching im Mathematikunterricht fühle ich mich meinem/meiner derzeitigen Teamteaching-Partner/in unterlegen

Da sich im besten Fall beim Teamteaching die Arbeit auf die beiden Partner/innen fair aufteilt, erschien es sinnvoll nach dem Ausmaß der Arbeitsteilung zu fragen. Bei Punkt III.14 wurden die Teilnehmenden daher gebeten zu bewerten, wie viel sie im Vergleich zu ihrem/ihrer Partner/in arbeiten. Beinahe drei Viertel aller Befragten (43 Personen, 74,1%) meinten, weder weniger noch mehr zu arbeiten. 13 Personen hatten das Gefühl, dass die Arbeit ungleich verteilt sei. Sie gaben an eher mehr oder sogar viel mehr als ihre Partner/innen zu arbeiten. Drei von diesen (5,2%) hatten das Gefühl viel mehr und 10 (17,2%) eher mehr als ihre Partner/innen zu tun. Nur zwei Personen entschieden sich für die Antwortmöglichkeit „Eher weniger“.

IM VERGLEICH ZU MEINEM/MEINER TEAMTEACHING-PARTNER/IN ARBEITE ICH...		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	VIEL MEHR	3	5,2	5,2	5,2
	EHMER MEHR	10	17,2	17,2	22,4
	WEDER NOCH	43	74,1	74,1	96,6
	EHMER WENIGER	2	3,4	3,4	100,0
	Gesamt	58	100,0	100,0	

Tabelle 41:

Häufigkeitstabelle – III.14 Im Vergleich zu meinem/meiner Teamteaching-Partner/in arbeite ich...

Bei der Auswertung war folgende Tatsache auffallend: Von den insgesamt 13 Personen, welche angaben, im Vergleich zu ihren Teamteaching-Partner/innen eher mehr oder sogar viel mehr zu arbeiten, waren 12 weiblich. Die Aufteilung der Häufigkeiten war wie folgt: 3 Frauen (8,3% aller weiblichen Personen) meinten viel mehr zu arbeiten. Sogar ein Viertel aller Frauen (9 Lehrer/innen) gaben an eher mehr zu arbeiten.

IM VERGLEICH ZU MEINEM/MEINER TEAMTEACHING-PARTNER/IN ARBEITE ICH... * GESCHLECHT KREUZTABELLE			GESCHLECHT		Gesamt
			MÄNNLICH	WEIBLICH	
IM VERGLEICH ZU MEINEM/MEINER TEAMTEACHING-PARTNER/IN ARBEITE ICH	VIEL MEHR	ANZAHL	0	3	3
		% INNERHALB VON GESCHLECHT	0,0%	8,3%	5,2%
		% DER GESAMTZAHL	0,0%	5,2%	5,2%
	EHER MEHR	ANZAHL	1	9	10
		% INNERHALB VON GESCHLECHT	4,5%	25,0%	17,2%
		% DER GESAMTZAHL	1,7%	15,5%	17,2%
	WEDER NOCH	ANZAHL	20	23	43
		% INNERHALB VON GESCHLECHT	90,9%	63,9%	74,1%
		% DER GESAMTZAHL	34,5%	39,7%	74,1%
	EHER WENIGER	ANZAHL	1	1	2
		% INNERHALB VON GESCHLECHT	4,5%	2,8%	3,4%
		% DER GESAMTZAHL	1,7%	1,7%	3,4%
Gesamt		ANZAHL	22	36	58
		% INNERHALB VON GESCHLECHT	100,0%	100,0%	100,0%
		% DER GESAMTZAHL	37,9%	62,1%	100,0%

Tabelle 42:
Kreuztabelle – Arbeitsteilung & Geschlecht

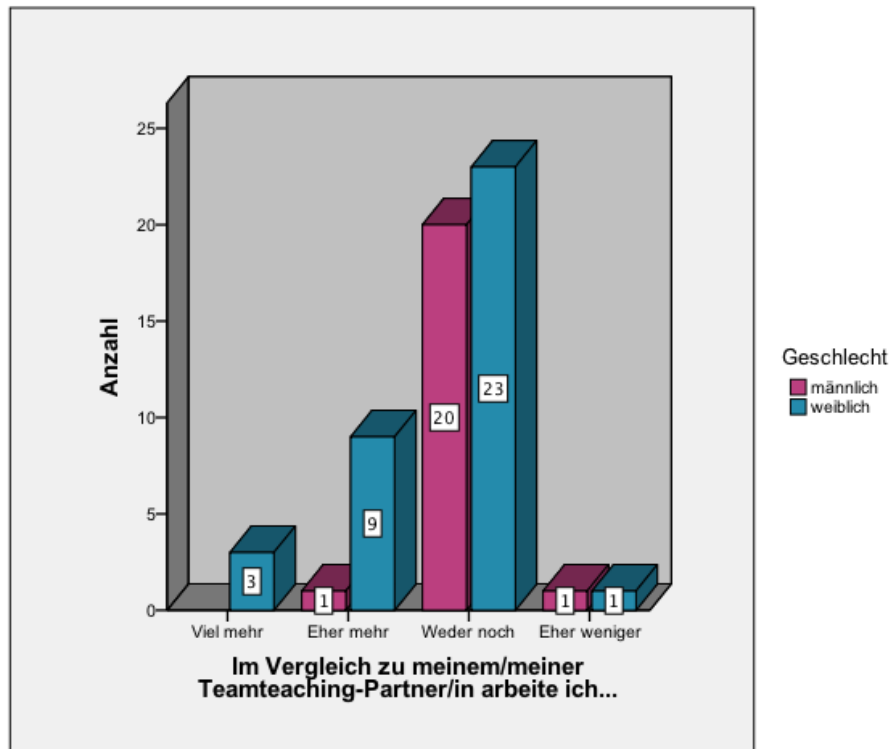


Abbildung 29:
Balkendiagramm aufgeteilt nach dem Geschlecht – III.14 Im Vergleich zu meinem/meiner Teamteaching-Partner/in arbeite ich...

Auch in den beiden nächsten Fragen (III.15 & III.16) ging es um das Thema Arbeitsteilung im Teamteaching. Wie in Kapitel 4.4 bereits behandelt, wurde in der Literatur die Wichtigkeit dieser bei Planungs- und Organisationsarbeiten herausgestrichen, denn bedachte „[...] Teamarbeit bedeutet auch klar abgegrenzte Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten.“ (Sertl, 1994, S. 49)

Ob, beziehungsweise in welchem Ausmaß die Befragten klar abgegrenzte Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten als wichtig erachten, sollte durch Frage III.15 geklärt werden.

Der Großteil der teilnehmenden Lehrkräfte schätzte dessen Bedeutung fürs Teamteaching als „sehr wichtig“ (22 Personen, 37,9%) bzw. „eher wichtig“ (16 Personen, 27,6%) ein. Auffallend war, dass sich mehr Befragte für die Antwortmöglichkeit „nicht wichtig“ (acht Personen, 13,8%) als für „eher nicht wichtig“ (drei Personen, 5,2%) entschieden.

ALS WIE WICHTIG ERACHTEN SIE BEIM TEAMTEACHING KLAR ABGEGRENZTE VERANTWORTLICHKEITEN UND VERBINDLICHKEITEN?		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	SEHR WICHTIG	22	37,9	37,9	37,9
	EHEN WICHTIG	16	27,6	27,6	65,5
	WEDER NOCH	9	15,5	15,5	81,0
	EHEN NICHT WICHTIG	3	5,2	5,2	86,2
	NICHT WICHTIG	8	13,8	13,8	100,0
	Gesamt	58	100,0	100,0	

Tabelle 43:

Häufigkeitstabelle – III.15 Als wie wichtig erachten Sie beim Teamteaching klar abgegrenzte Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten?

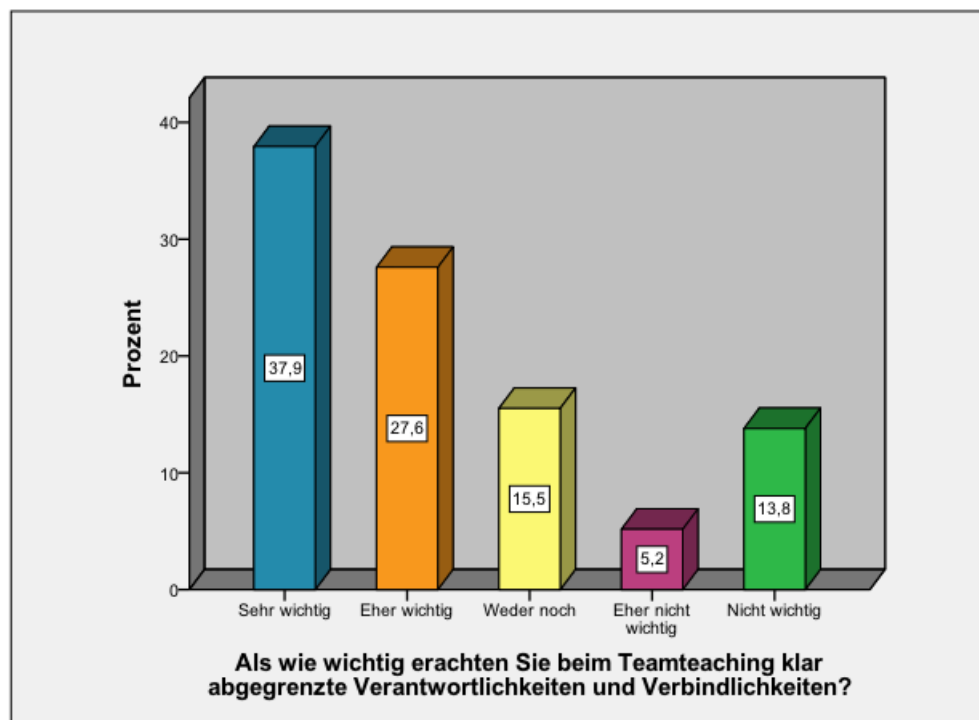


Abbildung 30:

Balkendiagramm – III.15 Als wie wichtig erachten Sie beim Teamteaching klar abgegrenzte Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten?

Ziel von Frage III.16 war es herauszufinden, ob und inwieweit die Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten in den Teams der Befragten abgegrenzt sind. Sieben (12,1%) der befragten Lehrer/innen meinten, dass diese innerhalb ihres Zweilehrer/innen-Teams sehr abgegrenzt sind und 18 (31,0%) Personen glaubten, sie seien eher abgegrenzt. 11 Personen (19,0%) entschieden sich für die Option der neutralen Antwort und gaben an, dass sie weder das eine noch das andere sind. Etwa ein Fünftel aller Befragten (12 Personen, 20,7%) wählte die Antwortmöglichkeit „Eher nicht abgegrenzt“ und 10 Teilnehmer/innen entschieden sich für „Nicht abgegrenzt“.

IN WIE WEIT SIND DIE VERANTWORTLICHKEITEN UND VERBINDLICHKEITEN BEI IHREM DERZEITIGEN MATHEMATIK-UNTERRICHT ABGEGRENZT?		HÄUFIGKEIT	PROZENT	GÜLTIGE PROZENTE	KUMULIERTE PROZENTE
Gültig	SEHR ABGEGRENZT	7	12,1	12,1	12,1
	EHER ABGEGRENZT	18	31,0	31,0	43,1
	WEDER NOCH	11	19,0	19,0	62,1
	EHER NICHT ABGEGRENZT	12	20,7	20,7	82,8
	NICHT ABGEGRENZT	10	17,2	17,2	100,0
	Gesamt	58	100,0	100,0	

Tabelle 44:

Häufigkeitstabelle – III. 16 In wie weit sind die Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten bei Ihrem derzeitigen Mathematik-Unterricht abgegrenzt?

Um zu sehen, ob ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Bedeutsamkeit und der tatsächlichen Abgrenzung der Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten erkennbar ist, wurden die beiden Variablen von Punkt III.15 und III.16 in zwei weitere Variablen „Tendenz Bedeutsamkeit Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten“ und „Tendenz Abgrenzung Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten“ transformiert.

Besonders markant war die Anzahl jener Befragten (22 Personen, 37,9%), welche die Bedeutsamkeit der Abgrenzung als sehr wichtig oder eher wichtig gehalten haben und welche einen eher hohen oder sehr hohen Grad an Abgrenzung in ihrem Mathematikunterricht hatten. Insgesamt waren es 57,9% alle jener, die sich bei Frage III.15 für die Antworten „sehr wichtig“ oder „eher wichtig“ entschieden hatten.

Noch auffälliger war, dass jene Befragten (10 Personen), welche von der Wichtigkeit nicht bzw. eher nicht überzeugt waren, auch zu 90,9% keine Abgrenzung hatten.

10 Personen empfanden eine solche Abgrenzung zwar als (sehr oder eher) wichtig, setzen dies in ihrem derzeitigen Mathematikunterricht aber nicht um.

TENDENZ ABGRENZUNG VERANTWORTLICHKEITEN UND VERBINDLICHKEITEN * TENDENZ BEDEUTSAMKEIT VERANTWORTLICHKEITEN UND VERBINDLICHKEITEN KREUZTABELLE			TENDENZ BEDEUTSAMKEIT VERANTWORTLICHKEITEN UND VERBINDLICHKEITEN			Ge- samt
			TENDENZ WICHTIG	NEUTRAL	TENDENZ UN- WICHTIG	
TENDENZ ABGRENZUNG VERANTWORTLICH- KEITEN UND VERBINDLICH- KEITEN	TENDENZ ABGEGRENZT	Anzahl	22	2	1	25
		% innerhalb von Tendenz Bedeutsamkeit	57,9%	22,2%	9,1%	43,1%
		% der Gesamtzahl	37,9%	3,4%	1,7%	43,1%
	NEUTRAL	Anzahl	6	5	0	11
		% innerhalb von Tendenz Bedeutsamkeit	15,8%	55,6%	0,0%	19,0%
		% der Gesamtzahl	10,3%	8,6%	0,0%	19,0%
	TENDENZ NICHT ABGEGRENZT	Anzahl	10	2	10	22
		% innerhalb von Tendenz Bedeutsamkeit	26,3%	22,2%	90,9%	37,9%
		% der Gesamtzahl	17,2%	3,4%	17,2%	37,9%
Gesamt		Anzahl	38	9	11	58
		% innerhalb von Tendenz Bedeutsamkeit	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %
		% der Gesamtzahl	65,5%	15,5%	19,0%	100,0 %

Tabelle 45:
Kreuztabelle - Tendenz Abgrenzung Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten * Tendenz Bedeutsamkeit Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten

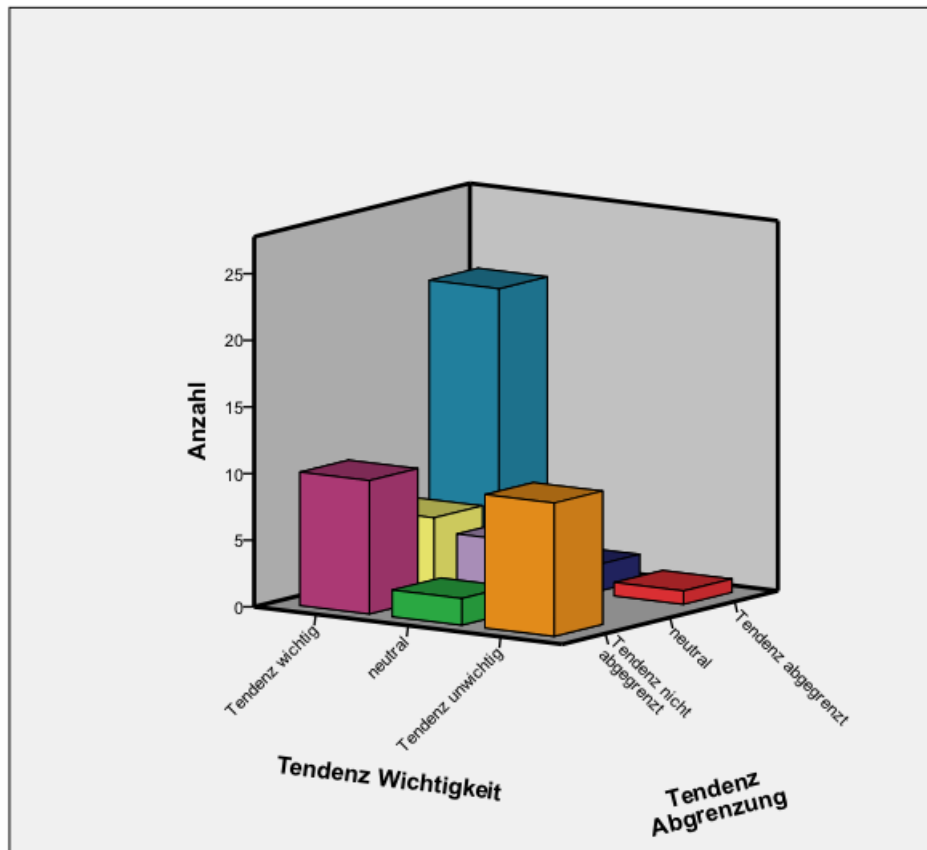


Abbildung 31:
3D Balkendiagramm – Tendenz Wichtigkeit & Tendenz Abgrenzung

5.7 BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN

In diesem Kapitel wird versucht die wichtigsten Ergebnisse zusammenzufassen und die anfangs gestellten Forschungsfragen zu beantworten.

1. Wie stehen Mathematik-Lehrer/innen der Neuen Mittelschule insgesamt gegenüber?

Die Meinungen der befragten Mathematik-Lehrer/innen waren bei vielen der Fragen zur Neuen Mittelschule recht unterschiedlich.

Bezüglich der Sinnhaftigkeit des Modells der Neuen Mittelschule waren sich die teilnehmenden Lehrkräfte uneinig. Ein großer Teil der Befragten schätzte sie weder hoch noch niedrig ein. Auch waren die Stimmen jener, die das Modell für eher oder ganz sinnvoll, und jener, die es für eher nicht oder gar nicht sinnvoll hielten, ungefähr gleich verteilt. Bei der Einschätzung der Realisierbarkeit der Zielsetzungen des Konzepts der Neuen Mittelschule waren die Ergebnisse ähnlich. Viele der Befragten hielten sich bedeckt und antworteten neutral. Die restlichen Stimmen teilten sich relativ gleich auf die zustimmenden und

ablehnenden Antwortmöglichkeiten auf. Auffallend war jedoch, dass keine/r der Lehrer/innen angab, das Konzept für absolut nicht umsetzbar zu halten. Die Neue Mittelschule wirbt damit, die Berufs- und Bildungschancen für Schüler/innen zu verbessern. Der Großteil (54,4%) der befragten Mathematik-Lehrer/innen war eher nicht oder sogar absolut nicht davon überzeugt, dass sie dies schaffen würde.

Um weiters herauszufinden, wie die Lehrer/innen der Neuen Mittelschule gegenüberstehen, erschien es sinnvoll, nach der Belastung und Sicherheit bei der Durchführung ihrer Arbeiten zu fragen. Die meisten fühlten sich bei der Umsetzung des Konzepts eher nicht oder überhaupt nicht überfordert. Jedoch gab etwa ein Viertel an, dabei überbelastet zu sein. Die Sicherheit hat im Zeitraum zwischen dem Beginn ihrer Lehrer/innentätigkeit und dem Zeitpunkt der Befragung insgesamt zugenommen. Auch zu Beginn fühlten sich ein größerer Teil eher oder sogar außerordentlich sicher als eher oder ganz unsicher. Zum Zeitpunkt der Erhebung schätzten dann sogar etwas mehr als 70% ihre Sicherheit eher positiv ein. Auffallend war, dass der Großteil jener, welche zur Unsicherheit tendierten, weiblich war. Das heißt, die Vermutung liegt nahe, dass sich Frauen zu Beginn ihrer Lehrer/innentätigkeit unsicherer fühlten als Männer. Beim Zeitpunkt der Befragung ließen sich die unterschiedlichen Tendenzen der beiden Geschlechter nicht mehr erkennen.

Ingesamt wurden ihre Erfahrungen mit der Neuen Mittelschule – mit Ausnahme einer Person - von allen Mathematik-Lehrer/innen positiv beurteilt. Von den meisten Lehrkräften erhielten sie jedoch nur ein „Befriedigend“.

2. Wie stehen sie dem Einfluss des Konzepts auf den Mathematikunterricht insgesamt gegenüber und wie beurteilen sie speziell die in der Literatur zu findenden Vor- und Nachteile des Teamteachings ihrer Mathematikeinheiten betreffend?

Wie schon in Kapitel 5.6 erwähnt, unterrichten die Mathematik-Lehrer/innen unterschiedlich oft in Form von Teamteaching. Dies ist bei der Interpretation der Fragen zum Teamteaching zu berücksichtigen, da das Ausmaß an Erfahrungen mit dieser Unterrichtsform recht verschieden sein kann und manche der Aussagen eventuell nicht auf Erfahrung, sondern auf persönlicher Einschätzung beruhen.

Die Vorteile betreffen im Wesentlichen die erhöhte Lernmotivation und Konzentration der Schüler/innen, die Möglichkeit der inneren Differenzierung und des schnelleren Feedbacks, die positive Beeinflussung des pädagogischen Handelns und eine objektivere Leistungsbeurteilung.

Nachteile oder Schwierigkeiten könnten sich in den Bereichen Planung (diese dauere länger), Leistungsbeurteilung und Arbeitsteilung, aber auch aufgrund der unzureichenden Ausbildung der Lehrkräfte für die neuen Lernformen, ergeben.

Als Nachteil von Unterrichtseinheiten mit Teamteaching gilt die längere Planungszeit dieser. Diese Aussage erhielt von etwas mehr als zwei Drittel aller Befragten Zustimmung. Demgegenüber steht ein knappes Fünftel, welches es so empfindet, als würde die Planung in diesem Fall eher nicht oder absolut nicht länger dauern.

Der konkrete Einfluss des Konzepts auf die Qualität des Mathematikunterrichts wird von mehr Lehrer/innen positiv als negativ beurteilt. Speziell die offenen und individualisierenden Lernformen sollen – so das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – die Lernmotivation der Schüler/innen steigern. Mehr als drei Viertel der Befragten sehen das genauso, nur sehr wenige (5 Personen) lehnten diese Aussage eher oder ganz ab. Obwohl ein so großer Teil davon überzeugt ist, dass sich diese neuen Formen des Lernens positiv auf Ansporn und Antrieb der Schüler/innen auswirken, ist es verwunderlich, dass fast die Hälfte glaubt, dass die Ausbildung der Lehrer/innen hierfür eher nicht oder gar nicht ausreicht.

Laut Literatur soll innere Differenzierung ja überhaupt erst durch Teamteaching ermöglicht werden. Mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte stimmten dieser Aussage im Wesentlichen zu, etwas mehr als ein Fünftel eher oder gar nicht.

Als weiterer Vorteil wird in der Literatur die verbesserte Möglichkeit des schnelleren Feedbacks über Erfolg oder Misserfolg angeführt. Der Großteil (mehr als zwei Drittel) der Befragten tendierte dazu diese Aussage ganz beziehungsweise eher zu bejahen.

Bei der Aussage, dass Teamteaching die Konzentration der Schüler/innen aufgrund des Stimuluswechsels verbessern würde, hielt sich ein großer Teil der Befragten bedeckt und antwortete neutral. Der Anteil jener, welche sich für die zustimmenden Antwortmöglichkeiten entschied, war in etwa doppelt so groß, als jener derer, die einer der ablehnenden Antwortoptionen wählten.

Darüber hinaus wird – so die bearbeitete Literatur – das pädagogische Handeln positiv beeinflusst, weil die Ideen und Anregungen zweier Lehrer/innen in die Arbeit einfließen. Bis auf acht Personen sehen das alle Befragten genauso oder beinahe so. Auch die Leistungsbeurteilung verändert sich, wenn eine zweite Lehrperson involviert ist: Wird in Form von Teamteaching unterrichtet, wird sie zwar einerseits schwieriger, aber andererseits auch objektiver. Besonders markant war, dass viele der Mathematik-Lehrer/innen (ungefähr 60%) im Wesentlichen nicht davon überzeugt waren, dass es durch Teamteaching schwieriger wird die Leistungen der Schüler/innen zu bewerten, aber dafür viele (fast zwei Drittel) der Meinung waren, dass sich dadurch eine erhöhte Objektivität ergibt.

3. Wie empfinden sie die Zusammenarbeit im Team?

Die Anwesenheit einer zweiten Lehrperson wurde bei fast drei Viertel aller Befragten als angenehm empfunden, sie fühlten sich dadurch wohl. Etwa ein Fünftel bemerkte keinen diesbezüglichen Effekt. Die Zusammenarbeit im Team betreffend ist weiters festzuhalten, dass keine/r der Befragten empfand, dass sein/ihr Partner/in ihm/ihr völlig überlegen sei. Auch sonst fühlten sich in etwa drei Viertel der Lehrer/innen nicht unterlegen. Die Arbeitsteilung schien bei drei Viertel der Befragten recht fair abzulaufen, sie arbeiteten weder weniger noch mehr als ihre Partner/innen. Bei insgesamt 13 Personen verlief, laut ihrer Angabe, die Aufteilung ungleich: Sie arbeiteten mehr oder eher mehr. Auffallend war dabei, dass von diesen 13 Lehrer/innen 12 weiblich waren. Das heißt, die Vermutung liegt nahe, dass Frauen eher das Gefühl haben, mehr als ihre Partner/innen zu arbeiten als Männer. Bezüglich der Arbeitsteilung wurde in der Literatur die Wichtigkeit klar abgegrenzter Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten herausgestrichen. Beinahe zwei Drittel stimmten der besonderen Bedeutung dieser eher oder sogar ganz zu. Obwohl ein so großer Teil der Befragten (65,5%) die Wichtigkeit unterstrich, war der Anteil jener, bei welchen die Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten tatsächlich eher oder ganz klar abgegrenzt waren, deutlich geringer (43,1%). Trotzdem fand sich noch ein großer Teil, welcher die Bedeutsamkeit der Abgrenzung als sehr wichtig oder wichtig gehalten hatte und welcher dann auch einen eher hohen oder sehr hohen Grad an Abgrenzung in seinem Mathematikunterricht hatte. Auffällig war, dass jene Befragten, welche von der Wichtigkeit nicht beziehungsweise eher nicht überzeugt waren, auch zu 90,9% keine Abgrenzung vorgenommen haben. Einige Befragte (10 Personen) fanden zwar eine solche Abgrenzung wichtig, setzen diese aber in ihrem Mathematikunterricht nicht um.

LITERATURVERZEICHNIS

Andiel, H., Arnold, I., Bolius, U., Endl, F., Höller, W., Kutalek, N., Ledersberger, E., Pasterk, U., Pirstinger, S., Rathmayr, B., Seidl, P., Sertl, M. & Stein, W. (Hrsg.) (1980). *Schulreform made in Austria* (Schulheft 20). Wien: Jugend und Volk Verlagsges.m.b.H.

Anzengruber, Grete, Bisovsky, Gerhard, Eybl, Susanne, Hajek, Anton, Kutalek, Norbert, Pirchner, Heidrun, Pirstinger, Susanne, Reiterer, Edda, Renner Elke, Saadat, Lydia, Sertl, Michael, Walter, Karl-Heinz & Zeilinger, Reinhard (Hrsg.) (1994). *Team-Teaching. Zwischen Reparatur-Pädagogik und neuer Lehrer-Rolle* (Schulheft 73). Wien-München: Jugend & Volk-Edition Wien-Dachs-Verlag Ges.m.b.H.

Bachmann, Helmut (2009). Anmerkungen zur Komplexität der NMS-Entwicklungsarbeit. *Erziehung und Unterricht*, 159 (7-8), 659 – 668.

Benesch, Michael & Raab-Steiner, Elisabeth (2008). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Beranek, Wilhelm (2000). Historische Aspekte zur Problemgeschichte der Hauptschule im österreichischen Schulwesen. In W. Weidinger (Hrsg.), *Wieso „Haupt“-Schule? Zur Situation der Sekundarstufe I in Ballungszentren*. (S. 34-57). Wien: öbv & hpt VerlagsgmbH & Co. KG.

Blaschke, Godwin (1976). *Die sogenannte Gesamtschule Österreichs*. *Schulheft* (3), 29 – 35.

Bönsch, Manfred (2006). Gesamtschule. Die Schule der Zukunft im historischen Hintergrund. In A. Kaiser & R. Winkel (Hrsg.), *Grundlagen der Schulpädagogik* (Band 54). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bolius, U., Endl, F., Gstettner, P., Kutalek, N., Pasterk, U., Rathmayr, B & Seidl, P. (Hrsg.) (1976). *Gesamtschule* (Schulheft 3). Wien: Jugend und Volk Verlagsges.m.b.H.

Bucher, Anton A. & Schnider Andreas (2004). *Eine Schule des Miteinander. Gesamt- und Tagesschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit*. Wien: öbv&hpt.

Burgstaller, Franz & Leitner, Leo (1987). *Pädagogische Markierungen. Probleme, Prozesse, Perspektiven. 25 Jahre österreichische Schulgeschichte (1962-1987)*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Engelbrecht, Helmut (1986). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bd. 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Fröhlich, Werner (1988). *Schulreform im Bereich der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Schulheft* (52), 172 – 179.

Gudjons, Herbert (2008). *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Graumann, Olga (2006). *Handbuch Unterricht*. Regensburg: Julius Klinkhardt.

Gstettner, Peter (1970). *Team-Teaching. Eine neue Form des Lehrens und Lernens*. (Retzhof Schriften, Heft 9). Retzhof: VBH Retzhof.

Halfhide, Therese (2009). Teamteaching. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 103-120). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Härtel, Peter & Schilcher, Bernd (2009). Expertise für die Schulentwicklung! Die Neue Mittelschule im internationalen und historischen Kontext. *Erziehung und Unterricht*, 159 (7-8), 669 – 678.

Herrlitz, Hans.-Georg., Weiland, Dieter & Winkel, Klaus (2003). *Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*. Weinheim & München: Juventa.

Hoffelner, Renate (1994). Pädagogische Begründungen und notwendige Rahmenbedingungen für Teamteaching in der Mittelstufe. In G. Anzengruber, G. Bisovsky, S. Eybl, A. Hajek, N. Kutalek, H. Pirchner, S. Pirstinger, E. Reiterer, E. Renner, L. Saadat, M. Sertl, K.-H. Walter & R. Zeilinger (Hrsg.), *Team Teaching. Zwischen Reparatur-Pädagogik und neuer Lehrer-Rolle* (Schulheft 73). Wien: Jugend & Volk-Edition Wien-Dachs-Verlag Ges.m.b.H.

Hoffelner, Renate (1995). *Teamteaching. Entwicklungen*. (Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Pädagogik Band 634). Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Kircher-Kohl, Monika & Schnider, Andreas (2009). NMS – Interessen und Prinzipien. Eine dialogische Argumentation. *Erziehung und Unterricht*, 159 (7-8), 679 – 685.

Klafki, W. (1968). Die integrierte Gesamtschule – Ein notwendiger Schulversuch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 521 – 581.

Kutalek, Norbert (2001). *Zur Gesamtschul-Diskussion 2001*. *Schulheft* (102), 22 – 32.

Mayer, Werner (1994). Anfangs ist das Vergessen viel wichtiger als das Lernen. In G. Anzengruber, G. Bisovsky, S. Eybl, A. Hajek, N. Kutalek, H. Pirchner, S. Pirstinger, E. Reiterer, E. Renner, L. Saadat, M. Sertl, K.-H. Walter, R. Zeilinger (Hrsg.), *Team Teaching. Zwischen Reparatur-Pädagogik und neuer Lehrer-Rolle* (Schulheft 73, S. 9-19). Wien: Wien-Dachs-Verlag.

Meyer, Ernst, Reininghaus, Dorothea, Schmidt, Dorothee, Olbrich-Schubert, Christiane, Sehringer, Wolfgang & Wölfling, Willi (1971). *Team Teaching. Versuch und Kontrolle*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Pongratz, Gerhard (1978). Gesamtschule in Österreich jenseits von Ideologie. Klagenfurt: Johannes Heyn.

Riss, Karin (2012). Rot-Schwarz-Orange beschließt „Schulreform des Machbaren“. *Der Standard*. 30.03.2012. S. 8.

Roth, Erwin, Sauer, Joachim & Löberbauer, Christine (1978). Zur Frage der Determination der Schullaufbahn bei Kindern verschiedener sozialer Herkunft. In M. Machold, P. Posch & J. Thonhauser (Hrsg.), *Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung* (Sonderheft Reader, S. 223-239). Wien: IBE-Bulletin.

Schnell, Hermann (1980). Die Neue Mittelschule als Gesamtschule. Wien-München: Jugend und Volk.

Seel, Helmut (2001). Die Entwicklung der Sekundarstufe I des österreichischen Schulsystems in der Zweiten Republik. In Ferdinand Eder, Günther Grogger & Johannes Mayr (Hrsg.), *Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven* (S. 15-37). Innsbruck: Studienverlag.

Seel, Helmut (2010). Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. In Michael Schratz & Andrea Seel (Hrsg.), *Erfolgreich im Lehrberuf* (Bd. 6). Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H..

Sertl, Michael (1994). Von der Einzelverantwortlichkeit zur Teamverantwortlichkeit. Widersprüche und Tendenzen in der Teamarbeit von MittelstufenlehrerInnen. In G. Anzengruber, G. Bisovsky, S. Eybl, A. Hajek, N. Kutalek, H. Pirchner, S. Pirstinger, E. Reiterer, E. Renner, L. Saadat, M. Sertl, K.-H. Walter, R. Zeilinger (Hrsg.), *Team Teaching. Zwischen Reparatur-Pädagogik und neuer Lehrer-Rolle* (Schulheft 73, S. 40-52). Wien: Wien-Dachs-Verlag.

Severinski, Nikolaus (1985). Die Gesamtschulidee. Historischer Aufriß mit besonderer Berücksichtigung der „Glöckelschen Schulreform“ in Österreich. Wien-Salzburg: Geyer-Edition.

Specht, Werner (2009). Herausforderung Evaluation: zur wissenschaftlichen Analyse eines differenzierten Entwicklungsprojektes. *Erziehung und Unterricht* 159 (7-8), 697 - 708.

Vierlinger, Rupert (2009). *Steckbrief Gesamtschule*. Wien-Köln-Weimar: Böhlau.

Weidinger, Walter (2001). Der Schulversuch Mittelschule. In R. Olechowski, G. Hanisch & W. Weidinger (Hrsg.), *Das Modell „Mittelschule“. Evaluationsstudie im Längsschnitt*. (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung Wissenschaft und Kultur 16, S. 35-48). Innsbruck: Studien Verlag Ges.m.b.H.

Wenzler, Ingrid (2003). Bundesrepublik Deutschland. Die Gesamtschule: Kräfte und Gegenkräfte im bildungspolitischen Konflikt. In H.-G. Herrlitz, D. Weiland & K. Winkel (Hrsg.), *Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa.

Wimmer, Inge (1979). *Schulreform in Österreich – Modell „Gesamtschule“*. Wien: SWA.

Winkel, Rainer (1982). *Theorie und Praxis des Team Teaching. Eine historische-systematische Untersuchung als Beitrag zur Reform der Schule*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

[...]	Auslassungen bei Zitaten
AGS	Additive Gesamtschule
AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BAKIP	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
BASOP	Bildungsanstalt für Sozialpädagogik
bzw.	beziehungsweise
IGS I, II, III	Integrierte Gesamtschule (Modellvariante I, II, III)
NMS	Neue Mittelschule
OST	Orientierungsstufe
ÖVP	Österreichische Volkspartei
PISA	Program for International Student Assessment
PIRLS	Program for International Reading and Literacy Studies
SCHOG	Schulorganisationsgesetz
SPÖ	Sozialdemokratische Partei Österreichs
TT	Teamteaching
u.a.	und andere
zit. n.	zitiert nach



Sehr geehrte Damen und Herren,

Ich schreibe derzeit meine Diplomarbeit an der Fakultät Mathematik der Universität Wien. Thema der Arbeit sind die Neue Mittelschule und die Einstellungen der in dieser Schulform unterrichtenden Mathematik-Lehrer/innen. Besonderes Interesse gilt dabei auch dem Thema Teamteaching im Mathematikunterricht.

Bitte füllen Sie den gesamten Fragebogen aus und beantworten Sie die Fragen der Reihe nach. Alle Angaben, die Sie im Rahmen dieser Untersuchung machen, werden streng vertraulich behandelt.

Ich bitte Sie höflich um Ihre Mitarbeit und danke Ihnen herzlich für Ihre Unterstützung!

Julia Schallmeiner

I. ALLGEMEINES		
BITTE GEBEN SIE ZUNÄCHST EINIGE DEMOGRAFISCHE DATEN AN!		
I.1	Ihr Geschlecht	☐ männlich ☐ weiblich
I.2	Ihr Alter	 Jahre
I.3	Abgeschlossenes Studium	☐ Lehramt für Hauptschule (weiter mit Frage I.3a, danach I.4) ☐ Lehramt für AHS/BHS (weiter mit Frage I.3b, danach I.4) ☐ Anderes, und zwar: (weiter mit Frage I.4)
I.3a	Was hat Sie als Hauptschullehrer/in dazu bewogen, an einer Neuen Mittelschule zu unterrichten?	☐ Die Hauptschule, an der ich unterrichtet habe, wurde in eine Neue Mittelschule umgewandelt. ☐ Ich habe mich bewusst aufgrund meiner Überzeugung vom Konzept der Neuen Mittelschule dazu entschlossen. ☐ Anderes, und zwar:
I.3b	Was hat Sie als AHS/BHS-Lehrer/in dazu bewogen, an einer Neuen Mittelschule zu unterrichten?	☐ Ich habe mich bewusst aufgrund meiner Überzeugung vom Konzept der Neuen Mittelschule dazu entschlossen. ☐ Anderes, und zwar:

I.4	Wie viele Jahre unterrichten Sie schon insgesamt?	 Jahre		
I.5	Wie viele Jahre unterrichten Sie an einer Neuen Mittelschule?	 Jahre		
II. DIE NEUE MITTELSCHULE				
II.1	Für wie sinnvoll halten Sie das Modell der Neuen Mittelschule?	Überhaupt nicht sinnvoll	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 1 2 3 4 5	Außerordentlich sinnvoll
II.2	Halten Sie die formulierten Zielsetzungen des Konzepts der Neuen Mittelschule für umsetzbar?	Überhaupt nicht umsetzbar	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 1 2 3 4 5	Außerordentlich umsetzbar
II.3	Wie sehr sind sie davon überzeugt, dass sich durch die Neue Mittelschule die Berufs- und Bildungschancen für Schüler/innen erhöhen werden?	Überhaupt nicht überzeugt	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 1 2 3 4 5	Außerordentlich überzeugt
II.4	Fühlen Sie sich bei der Umsetzung des Konzepts der Neuen Mittelschule unter den derzeitigen Bedingungen überfordert?	Überhaupt nicht überfordert	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 1 2 3 4 5	Außerordentlich überfordert
II.5	Bitte bewerten Sie Ihre Sicherheit bei der Bewältigung Ihrer Arbeiten an der Neuen Mittelschule!			
II.5 a	Am Beginn Ihrer Lehrer/innentätigkeit an der Neuen Mittelschule	Überhaupt nicht sicher	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 1 2 3 4 5	Außerordentlich sicher
II.5 b	Zum jetzigen Zeitpunkt	Überhaupt nicht sicher	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 1 2 3 4 5	Außerordentlich sicher
II.6	Mit welcher Schulnote würden Sie Ihre bisherigen Erfahrungen in der Neuen Mittelschule bewerten?	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 1 2 3 4 5		

III. DER MATHEMATIKUNTERRICHT AN NEUEN MITTELSCHULEN BITTE BEWERTEN SIE FOLGENDE AUSSAGEN! BEZIEHEN SIE SICH DABEI NUR AUF DEN MATHEMATIKUNTERRICHT!		Ja, trifft zu	Trifft eher zu	Weder noch	Trifft eher nicht zu	Nein, trifft nicht zu
III.1	Jede meiner Mathematikstunden unterrichte ich im Teamteaching (Zwei Lehrer/innen-System).	☐	☐	☐	☐	☐
III.2	Die Planung der Mathematikstunden mit Teamteaching benötigt mehr Zeit als jene für Stunden, die alleine gehalten werden.	☐	☐	☐	☐	☐
III.3	Die Qualität des Mathematikunterrichts wird durch das Konzept der Neuen Mittelschule verbessert.	☐	☐	☐	☐	☐
III.4	Durch neue Lernformen wird die Lernmotivation der Schüler/innen gesteigert.	☐	☐	☐	☐	☐
III.5	Die Lehrer/innen sind für die neuen Lernformen ausreichend ausgebildet.	☐	☐	☐	☐	☐
III.6	Ich fühle mich beim Mathematikunterricht durch die Anwesenheit einer zweiten Lehrperson wohl.	☐	☐	☐	☐	☐
III.7	Erst durch Teamteaching wird innere Differenzierung im Mathematikunterricht ermöglicht.	☐	☐	☐	☐	☐
III.8	Durch Teamteaching wird es leichter, dem/die Schüler/in schneller Feedback über Erfolg und Misserfolg zu geben.	☐	☐	☐	☐	☐
III.9	Teamteaching verbessert die Konzentration der Schüler/innen im Mathematikunterrichte aufgrund des Stimuluswechsels.	☐	☐	☐	☐	☐
III. 10	Das pädagogische Handeln wird positiv beeinflusst, weil die Ideen und Anregungen zweier Lehrpersonen in die Arbeit miteinfließen.	☐	☐	☐	☐	☐

BITTE BEWERTEN SIE FOLGENDE AUSSAGEN! BEZIEHEN SIE SICH DABEI NUR AUF DEN MATHEMATIKUNTERRICHT!		Ja, trifft zu	Trifft eher zu	Weder noch	Trifft eher nicht zu	Nein, trifft nicht zu
III. 11	Teamteaching macht die Leistungsbeurteilung schwieriger.	☐	☐	☐	☐	☐
III. 12	Teamteaching macht die Leistungsbeurteilung objektiver.	☐	☐	☐	☐	☐
III. 13	Beim Teamteaching im Mathematikunterricht fühle ich mich meinem/meiner derzeitigen Teamteaching-Partner/in unterlegen.	☐	☐	☐	☐	☐
III. 14	Im Vergleich zu meinem/meiner Teamteaching-Partner/in arbeite ich	Viel mehr	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 1 2 3 4 5			Viel weniger
III. 15	Als wie wichtig erachten sie beim Teamteaching klar abgegrenzte Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten?	Sehr wichtig	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 1 2 3 4 5			Nicht wichtig
III. 16	In wie weit sind die Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten bei Ihrem derzeitigen Mathematik-Unterricht abgegrenzt?	Sehr abgegrenzt	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 1 2 3 4 5			Nicht abgegrenzt

Herzlichen Dank!

LEBENS LAUF

NAME: Julia Schallmeiner

GEBURTSDATUM: 02.01.1988

GEBURTSORT: Gmunden

RELIGION: röm.-kath.

FAMILIENSTAND: ledig

STAATSBÜRGERSCHAFT: Österreich

ELTERN: Vater: Mag. Norbert Schallmeiner, *08.03.1957
Mutter: Heidemarie Schallmeiner (geb. Födinger), *14.10.1960

GESCHWISTER: DI Florian Schallmeiner, *15.07.1984

SCHULBILDUNG: 1994 - 1998: Volksschule Pinsdorf
1998 - 2006: BRG Gmunden

HOCHSCHULAUFBILDUNG: 2006 - 2007: Lehramtsstudium -
UF Mathematik und Biologie (Universität Wien)
2007 - 2012: Lehramtsstudium -
UF Mathematik, UF Bewegung und Sport
(Universität Wien)