



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Schulstruktur versus Schulkonzept!?

Über unvorhergesehene Folgen einer Bildungsreform.

verfasst von

Cornelia Dornmayr, BA

angestrebter Akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann, MA

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Ebenfalls versichere ich, dass ich diese Masterarbeit weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Datum

Unterschrift

Danke...

Mein besonderer Dank gilt Herrn Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann, MA für die Unterstützung von der Themenfindung bis zur Fertigstellung der Arbeit und die anregenden Gespräche.

Ebenso möchte ich mich bei Frau Dr. Neda Forghani-Arani bedanken, für die viele Zeit, die sie meinen qualitativen Daten gewidmet hat und die hilfreichen Anregungen für die weitere Vorgehensweise während der Interviewanalyse.

Dem Team des NOESIS Projektes möchte ich für die gute Zusammenarbeit danken, insbesondere Mag.a Tanja Werkl für die Unterstützung bei der Koordination der Interviews und MMag.a Corinna Geppert für die Unterstützung bei der Erstellung des Fragebogens und die Koordination der quantitativen Erhebung.

Ein Dankeschön möchte ich auch an alle Lehrerinnen und Lehrer aussprechen, die an den Interviews teilnahmen, für ihre Zeit, ihr Vertrauen und die ehrlichen Worte. Dieser Dank gilt auch den Schulleiterinnen, für die Organisation des zeitlichen Ablaufes der Interviews, die Freistellung der Lehrpersonen vom Unterricht und das zur Verfügung stellen der Räumlichkeiten.

Nicht zuletzt gilt mein herzlicher Dank meiner Familie und meinen Freunden für die Begleitung und Unterstützung aber auch für die Ablenkungen, die von Zeit zu Zeit wichtig waren. Ganz besonders möchte ich mich bei meinem Freund Michael bedanken, der mir seit Beginn meines Studiums durch sein großes Interesse, seine kritischen Fragen und sein sprachliches Geschick, besonders aber durch sein Zutrauen, nicht nur eine emotionale Stütze war. Danke.

Inhalt

1.	Einleitung.....	9
2.	Die Neue Mittelschule	14
3.	Tracking	18
3.1	Der Trackingbegriff	18
3.2	Tracking und der Begriff der Differenzierung.....	27
4.	Tracking in der Hauptschule.....	30
5.	Tracking in der Neuen Mittelschule.....	34
6.	Forschungsfrage	43
7.	Forschungsdesign	45
7.1	Der qualitative Forschungszugang	47
7.1.1	Das Interview	47
7.1.2	Auswertung der Interviews	50
7.2	Der quantitative Forschungszugang.....	55
8.	Tracking durch Benotung in der Wahrnehmung der Lehrpersonen.....	59
8.1	Die bewusste Wahrnehmung von äußeren Differenzierungsaspekten	59
8.2	Auswirkungen der Wahrnehmung von äußerer Differenzierung auf die Gestaltung von Unterricht und Benotung	62
8.3	Sprache als Ausdruck der unbewussten Wahrnehmung von Trackingstrukturen	68
9.	Lehrpersonen zwischen Unsicherheit und Handlungsdruck.....	73
9.1	Unsicherheiten und Schein-Sicherheiten	73
9.2	Ursachen der Unsicherheit in der Anwendung des siebenstufigen Benotungsformates	76
9.3	Schulinterne Absprachen als Ermöglichung der Handlungsfähigkeit.....	78

10.	Tracking durch Benotung und seine Folgen für die Schülerschaft	82
10.1	Leistungsstarke SchülerInnen.....	82
10.2	Leistungsschwache SchülerInnen.....	86
10.3	SchülerInnen mit mittlerem Leistungsniveau	90
11.	Diskussion.....	92
12.	Reflexion.....	96
13.	Conclusio	98
	Abbildungsverzeichnis	101
	Tabellenverzeichnis	101
	Quellenverzeichnis	102
	Kurzfassung.....	108
	Abstract	110
	Lebenslauf	112

1. Einleitung

„Allein, wenn wir auf die vergangenen Jahre und Jahrhunderte zurückblicken, ist ein technologischer, wirtschaftlicher und sozialer Wandel nicht zu übersehen. Dieser Wandel kann nicht ohne einschneidende Auswirkungen auf das Bildungssystem bleiben“, schreibt Claudia Schmied (2007, 116), Unterrichtsministerin von 2007 bis 2013, über die Einführung der Neuen Mittelschule. Diese wird nach einer Phase von Modellversuchen seit September 2012 stufenweise als Regelschule in das österreichische Schulsystem eingeführt und soll die Hauptschule bis zum Beginn des Schuljahres 2018/2019 vollends ablösen (vgl. BMUKK 2012a, 2-5). Organisatorisch besteht der maßgeblichste Unterschied zwischen den beiden Schulsystemen wohl in dem Aufbrechen der Leistungsgruppen zugunsten einer individuellen Orientierung am Schüler/an der Schülerin selbst und seinen/ihren Bedürfnissen. So soll der Klassenverband auch in den Unterrichtsgegenständen Deutsch, Mathematik und der lebenden Fremdsprache beibehalten (vgl. BMUKK 2012b, 1) und, um den unterschiedlichen Leistungsniveaus der SchülerInnen trotzdem gerecht werden zu können, unter dem Schlagwort der Differenzierung zwischen grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung unterschieden werden (vgl. BMUKK 2012a, 3-8). In der siebenten und achten Schulstufe erfolgt – durch die Erweiterung der bisher angewandten fünfstufigen in eine siebenstufige Benotungsskala – die Leistungsbeurteilung ebenfalls nach grundlegender oder vertiefter Allgemeinbildung (ebd.). Auf diese neue Form der Leistungsbeurteilung, besonders auf die unvorhergesehenen Folgen ihrer Implementierung in die Neue Mittelschule, soll der Fokus dieser Arbeit gerichtet sein. Was hier wie eine Schuldzuweisung klingt, in dem Sinne, dass versäumt wurde, sich vor der Einführung des siebenstufigen Benotungsformates ausführlich mit dessen Auswirkungen auseinanderzusetzen, soll jedoch nicht als solche verstanden werden. Vielmehr bezieht sich die Autorin hier auf ein Theorem Robert K. Mertons, in welchem er „[d]ie unvorhergesehenen Folgen zielgerichteter sozialer Handlung“ (Merton 1967) beschreibt. Hierzu bietet der von Horst Siebert (2001) beschriebene „*Kobra Effekt*“ ein anschauliches Beispiel:

„In Indien brachte eine akute Kobra-Plage den Gouverneur der britischen Kolonialverwaltung auf die Idee, auf jede getötete Kobra ein Kopfgeld auszusetzen. Die Strategie schien aufzugehen: etliche Schlangen wurden erlegt und das Kopfgeld kassiert. Um jedoch auch ohne den großen Aufwand der Schlangenjagd in den Genuss des Kopfgelds zu kommen, fingen die Menschen schon bald an, Kobras zu züchten und statt der freilebenden lieber die gezüchteten Tiere zu töten. Als dem Gouverneur dieser Trick zu Ohren kam, schaffte er das Kopfgeld umgehend ab. Die Züchter konnten mit ihren Kobras nichts mehr anfangen und ließen sie kurzerhand frei. Die Quintessenz war, dass es nun mehr Kobras gab als je zuvor“ (Scheve 2010, 65).

Der Gouverneur, der der Kobra Plage seiner Kolonie Herr werden wollte, setzte eine Handlung, die in Folge nicht das gewünschte Ergebnis erzielte, sondern sogar die gegenteilige Wirkung hervorbrachte. Er war mit Folgen seiner Handlung konfrontiert, von denen er nicht in der Lage war diese im Vorhinein abzusehen. Merton bietet eine Erklärung für Phänomene dieser Art, die auf der Unvorhersehbarkeit der Folgen zielgerichteter sozialer Handlungen beruht. Als zielgerichtete Handlungen beschreibt er dabei jene, die aufgrund gewisser Motive und getroffener Entscheidungen gesetzt wurden und somit das bloße Verhalten oder Reagieren ausschließen (vgl. Merton 1967, 171). Die möglichen Folgen einer solchen Handlung können einen dermaßen großen Umfang annehmen, dass ein genaues Kennen vieler Aspekte nötig wäre, um auch nur eine annähernd gültige Aussage über eintretende Folgen treffen zu können (vgl. Merton 1967, 177). In diesem Fall spricht Merton von „zufälligen Folgen“ und beschreibt sie als solche, „die durch das Zusammenspiel von Kräften und Umstände entstehen, die so komplex und zahlreich sind, daß ihre Vorausberechnung für uns ganz unmöglich ist“ (Merton 1967, 177). Im Fall des britischen Gouverneurs bedeutet das also, dass die Menge der Aspekte, die er hätte kennen und berücksichtigen müssen um die Wirkung der Einführung des Kopfgeldes auf getötete Kobras absehen zu können, so groß war, dass er keine Möglichkeit hatte sie alle zu berücksichtigen und die Folgen nach Merton daher als zufällig zu bezeichnen sind. Nun ist Mertons Theorem aber keinesfalls als Freibrief zur Unachtsamkeit zu lesen in der Hinsicht, dass ja ohnehin nicht alle Aspekte einer gesetzten Handlung absehbar seien und die Notwendigkeit zu einer Auseinandersetzung mit eventuellen Folgen daher nicht bestehe. So unterscheidet Merton beispielsweise zwischen zufälligen, unvorhergesehenen Folgen und dem Begriff der Unwissenheit, welcher sich auf eine Art von Wissen beziehe, dessen Erlangung dem Menschen prinzipiell zumutbar wäre (vgl. Merton 1967, 177). In anderen Worten kann hier eine Unterscheidung zwischen „Das habe ich nicht gewusst“ und „Das konnte ich nicht wissen“ getroffen werden. Merton beschreibt jedoch zwei Szenarien, in denen auch Unwissenheit zu zufälligen Folgen führen kann. Als erstes nennt er dabei akuten Handlungsdruck, der unter gewissen Umständen die Notwendigkeit mit sich bringt,

unmittelbar Handlungen zu setzen und die Möglichkeit zur ausführlichen Prüfung der unterschiedlichen Aspekte der Situation ausschließt (ebd.). Das zweite Szenario betrifft den Einsatz der Ressourcen Zeit und Energie. Auch wenn kein akuter Handlungsdruck vorliegt, stehen diese Ressourcen nicht immer uneingeschränkt zur Verfügung, was ebenfalls zu einer unvollständigen Prüfung der mit dem Kontext in Verbindung stehenden Aspekte und somit zum Eintreten unvorhergesehener Folgen führen kann (vgl. Merton 1967, 177f). Der Begriff der unvorhergesehenen Folgen von Handlungen, so betont Merton, dürfe dabei jedoch nicht mit unerwünschten Folgen gleichgesetzt werden. Vielmehr können sie durchaus auch positiv gerichtet sein (vgl. Merton 1967, 170).

Inwiefern ist nun Mertons Theorem auf die Bildungspolitik anwendbar und welche Bedeutung hat es für diese? Bedenkt man die Dimension, in welcher Bildungsreformen wirksam werden, scheint die Annahme einer unüberschaubaren Menge an Aspekten, die bekannt sein müssten, um Vorhersagen, die sich im Nachhinein auch nur annähernd als zutreffend erweisen würden, zu formulieren, als gegeben. Im Schuljahr 2011/2012, also im Schuljahr vor dem Beginn der Einführung der Neuen Mittelschule als Regelschule in das österreichische Schulsystem, wurden in Österreich 1089 Hauptschulen verzeichnet (vgl. Statistik Austria 2013, 1), die ab dem darauf folgenden Schuljahr stufenweise in eine Neue Mittelschule überführt werden sollten. Denkt man nun an die LehrerInnen-, SchülerInnen- und Elternschaft jeder dieser Schulen, die alle mit ihren persönlichen Bedürfnissen und Themen mit der Umstellung konfrontiert sind, ergibt sich bereits eine Unmenge an Aspekten, die berücksichtigt werden müssten um Vorhersagen über die Folgen der Einführung der Neuen Mittelschule zu treffen. Dabei lässt sich die Liste aber noch weiter führen, beispielsweise durch organisatorische, strukturelle oder standortspezifische Faktoren jeder einzelnen Schule. Obwohl Merton kein Maß dafür angibt, ab wann die Menge zu berücksichtigender Aspekte als unüberschaubar gilt (vgl. Merton 1967, 177), scheint die Unüberschaubarkeit hier zweifellos gegeben zu sein, womit das Eintreten zufälliger, unvorhergesehener Folgen wahrscheinlich wird. Gleichzeitig ist die Bildungspolitik aber angehalten, Reformen durchzuführen, denn bei aller Kritik am aktuellen Schulsystem herrscht wohl auch einhellige Meinung darüber, dass die Maria Theresianische Schulstruktur aus dem 18. Jahrhundert heute nicht mehr angemessen wäre. Die Bildungspolitik findet sich also in der Situation wieder, Reformen durchführen zu müssen, deren Auswirkungen und Folgen abzusehen sie nie gänzlich in der Lage ist. Somit scheint Mertons Theorem der „unvorhergesehenen Folgen zielgerichteter sozialer Handlung“ (Merton 1967) auf ihre Lage anwendbar zu sein.

Diese Arbeit soll jedoch nicht Partei für die unglückliche Lage der Bildungspolitik ergreifen. Sie soll auch nicht deren Versäumnisse legitimieren oder in einer Weise verstanden werden, die die

Bedeutung des Prüfens möglicher Folgen von Reformen angesichts ihrer Unüberschaubarkeit für nichtig erklärt¹. Sie soll sich weitgehend einer Wertung hinsichtlich der durchgeführten Reformen entziehen und sie auch nicht auf ihr Gelingen oder Misslingen hin analysieren. Da das Eintreten unvorhergesehener Folgen bei Bildungsreformen aber, wie argumentiert wurde, durchaus wahrscheinlich ist, macht diese Arbeit es sich zur Aufgabe, die Einführung des siebenstufigen Benotungsformates in die Neuen Mittelschulen hinsichtlich ihrer unvorhergesehenen Folgen zu betrachten. Dabei steht besonders im Vordergrund, inwiefern die konkrete Strukturierung der Neuen Mittelschule ihrer Konzeption ent- oder widerspricht. Angesichts der Tatsache, dass man mit dem Abschaffen der Leistungsgruppen auf jegliche Form äußerer Differenzierung verzichten wollte (vgl. BMUKK 2012b, 1), soll hier argumentiert werden, dass eben diese durch das in vertiefende und grundlegende Allgemeinbildung unterscheidende Benotungsformat Einzug in die Neue Mittelschule hält. Des Weiteren wurde im Rahmen des NOESIS Projektes² des Instituts für Bildungswissenschaft an der Universität Wien, das die Einführung der Neuen Mittelschule in Niederösterreich bereits seit mehreren Jahren evaluierend begleitet, eine Untersuchung durchgeführt, die einerseits das stetige Vorhandensein von äußeren Differenzierungsmechanismen in der Wahrnehmung der Lehrpersonen zum Thema hat, andererseits aber auch einen Einblick in unerwartete Folgen der Implementierung des neuen Benotungsformates in die Neue Mittelschule einfangen und beschreiben soll. Zu diesem Zweck wurden elf Lehrpersonen an zwei Schulstandorten interviewt und 160 Fragebögen an insgesamt 16 weiteren Schulen verteilt. Die empirischen Ergebnisse wurden von der Autorin bereits vor Fertigstellung dieser Masterarbeit in einer Veröffentlichung des NOESIS Projektes beschrieben (vgl. Dornmayr 2015).

Die Bedeutung des Identifizierens äußerer Differenzierungsstrukturen in der Neuen Mittelschule ergibt sich insbesondere aus zwei Aspekten: a) Vorgänge und Strukturen dieser Art können nur dann einer reflexiven Auseinandersetzung zugänglich sein, wenn sie in der Wahrnehmung der beteiligten AkteurInnen verankert sind. Das Leugnen ihres Vorhandenseins mindert in keinem Fall ihre latente Wirkkräftigkeit. b) Widersprechen sich Konzeption und Struktur einer Schule, ist es wahrscheinlich, dass sich Schwierigkeiten für jene Personen ergeben, die beides umsetzen sollen – in der Regel die Lehrpersonen an den Schulen – und in weiterer Folge auch für jene, die von deren Umsetzung direkt betroffen sind: die SchülerInnen. Dieser Logik folgend, könnte das Verstehen der Neuen Mittelschule

¹ Unter Berücksichtigung der bisherigen Analyse der Situation der Bildungspolitik wäre ihr im Gegenteil eher zu empfehlen die Ressourcen Zeit und Energie (vgl. Merton 1967, 177f) zur Prüfung der zugehörigen Aspekte so weit als möglich auszuschöpfen um die Zahl der Unbekannten so gering als möglich zu halten.

² Nähere Informationen zum NOESIS Projekt, sowie in dessen Rahmen verfasste Publikationen und Abschlussarbeiten, sind zu finden unter www.noesis-projekt.at [Zugriff zuletzt geprüft am 13.2.2015].

als Schultyp mit Elementen äußerer Differenzierung und der damit einhergehenden Abschaffung der Widersprüchlichkeit zwischen Schulkonzept und Schulstruktur einen großen Nutzen mit sich bringen.

Überlegungen hinsichtlich Aspekten der äußeren Differenzierung sind letztendlich immer solche, die sich mit der Organisierung, Gruppierung und Kategorisierung von SchülerInnen zugunsten der Schul- und Unterrichtsorganisation befassen. Wagt man einen Blick über den deutschen Sprachraum hinaus, wird ersichtlich, dass sich die diesbezügliche Debatte im internationalen Kontext um den Begriff *tracking* bewegt. Die im Rahmen dieser Arbeit stattfindende Auseinandersetzung mit dem Trackingbegriff wird nicht nur Einblicke in diverse Konzepte der Schul- und Unterrichtsgestaltung sowie deren Beforschung erlauben, sondern auch eine Grundlage für die Analyse der Strukturen der Neuen Mittelschule bieten.

Zunächst lohnt sich eine tiefere Auseinandersetzung mit der Konzeption der Neuen Mittelschule, welcher im folgenden Kapitel, mit besonderem Fokus auf das neue Benotungsformat, nachgekommen werden soll. Daran anschließend wird der Begriff und das Phänomen des Trackings näher beleuchtet, um in weiterer Folge zu analysieren, wo die Neue Mittelschule, unter Einbeziehung ihrer inneren und äußeren Differenzierungsstrukturen, in einer Systematik der verschiedenen Trackingsysteme zu verorten ist. Im anschließenden empirischen Teil soll zunächst das Forschungsvorhaben sowie das methodische Vorgehen des angewandten *Mixed Methods Designs* beschrieben werden, bevor eine Darstellung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse stattfindet.

2. Die Neue Mittelschule

Als Grund für die Einführung der Neuen Mittelschule (NMS) wird die Bedeutung einer späteren Trennung der SchülerInnen in diverse Bildungswege genannt (vgl. BMUKK 2012a, 2; BMBF 2014b). Die Trennung der SchülerInnen nach vier Volksschuljahren in jene, die eine Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) besuchen und jene, die ihren Bildungsweg auf einer Hauptschule (HS) fortsetzen, sei weder pädagogisch noch gesellschaftlich wettbewerbsfähig. Da die kindlichen Talente und Begabungen zu diesem Zeitpunkt noch nicht vollends erkennbar seien, käme es oft zu falschen Bildungswegentscheidungen, die besonders Kinder aus bildungsfernen Schichten beträfen (vgl. BMBF 2014b). *„Eine spätere Bildungswegentscheidung berücksichtigt wissenschaftliche Erkenntnisse, wonach die Talente der Schüler mit 10 Jahren noch nicht ausdifferenziert sind, erhöht die Chancengleichheit und ermöglicht verbesserte weitere Bildungs- und Berufswegentscheidungen“* (BMUKK 2012a, 2). Ob die Neue Mittelschule diesem Anspruch gerecht werden kann bleibt fraglich angesichts der Tatsache, dass den AHS-Unterstufen frei steht, das Modell der Neuen Mittelschule zu wählen oder als AHS bestehen zu bleiben und somit nach wie vor das AHS Modell neben der NMS existiert (vgl. BMBF 2014a) und eine Bildungswegentscheidung und Trennung der SchülerInnen nach der Volksschule in verschiedene Schultypen forciert, wie auch der Rechnungshof kritisch anmerkt (vgl. Rechnungshof 2013, 38). Dennoch wurde mit dem Schuljahr 2012/2013 damit begonnen, die Neue Mittelschule als Regelschule in das österreichische Schulsystem einzuführen. Zu diesem Zweck werden seither die jeweils ersten Klassen der Hauptschulen in die Neue Mittelschule überführt. Dieser Wandlungsprozess findet nicht an allen Schulstandorten zur selben Zeit, sondern stufenweise statt. Mit dem Schuljahr 2015/2016 werden auch die letzten ersten Klassen an den noch bestehenden Hauptschulen als Neue Mittelschule geführt, womit der Vollausbau dieser Schulform mit dem Schuljahr 2018/2019 österreichweit abgeschlossen sein wird (vgl. BMUKK 2012a, 5f).

Das Herzstück der Neuen Mittelschule ist der individualisierte Unterricht, der die Bedürfnisse und Kompetenzen der einzelnen SchülerInnen in seinen Fokus stellt und dessen Entwicklung ausgebildete

LerndesignerInnen begleiten (vgl. BMUKK 2012a, 2). In den Gegenständen Mathematik, Deutsch und der lebenden Fremdsprache wird im Sinne der Individualisierung zwischen grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung differenziert, wobei die vertiefte Allgemeinbildung dem Bildungsziel der AHS entspricht (ebd.). Dabei wird betont, dass die Differenzierung hier als innere Differenzierung in Form einer individuellen und bedürfnisorientierten Förderung der SchülerInnen wirksam sein (ebd.), Formen äußerer Differenzierung jedoch ausdrücklich vermieden werden sollen (vgl. BMUKK 2012b, 1). Das Einteilen der SchülerInnen in Leistungsniveaus und Leistungsgruppen, so heißt es, sei mit dem Lernverständnis der Neuen Mittelschule nicht vereinbar (ebd.). Teamteaching, also das gemeinsame Unterrichten zweier Lehrpersonen (vgl. BMUKK 2012a, 2ff), aber auch der zusätzliche Einsatz von BundeslehrerInnen an den Neuen Mittelschulen (vgl. BMUKK 2012b, 7f) soll es den Lehrpersonen ermöglichen, diesem Anspruch auch in den differenzierten Pflichtgegenständen gerecht werden zu können.

Ab der siebenten Schulstufe ist in den Zeugnissen und Schulnachrichten der Neuen Mittelschule zu vermerken, ob der jeweilige Gegenstand im grundlegenden oder im vertieften Bereich abgeschlossen wurde (vgl. §14a (1) LBVO 1974). Hierzu wurde das bislang übliche fünfstufige Beurteilungssystem wie folgt adaptiert: Für die grundlegende, wie auch für die vertiefte Allgemeinbildung, existieren jeweils nach wie vor die fünf Beurteilungsgrade Sehr Gut bis Nicht Genügend. Ein Gut der grundlegenden entspricht dabei dem Genügend der vertieften Beurteilung (siehe Abbildung 1). Dabei gilt, dass Leistungen, die mindestens mit einem Gut im grundlegenden Bereich zu beurteilen wären, nach der vertieften Allgemeinbildung zu benoten sind. Leistungen, die unter dem Gut des grundlegenden Bereichs liegen, sind ausschließlich grundlegend zu beurteilen (vgl. §14a LBVO 1974). Daraus folgt, dass die Note Nicht Genügend des vertieften, sowie die Noten Sehr Gut und Gut des grundlegenden Bereichs, nicht vergeben werden. Insofern besteht das Beurteilungsmodell der siebenten und achten Schulstufe aus sieben Beurteilungsgraden, wobei jene, die sich im grundlegenden Bereich befinden, mit dem Zusatz „G“ ausgewiesen werden (vgl. Landesschulrat Niederösterreich 2012, 1): Sehr Gut, Gut, Befriedigend, Genügend, Befriedigend G, Genügend G, Nicht Genügend G.

Abbildung 1: Das Benotungsformat der siebenten und achten Schulstufe der Neuen Mittelschule



Quelle: §14a LBVO 1974; eigene Darstellung

Zusätzlich zu der Leistungsbeurteilung durch das Jahreszeugnis ist die Beigabe einer ergänzenden differenzierenden Leistungsbeschreibung (EDL) vorgesehen, worunter eine „*schriftliche Beschreibung der Leistungsstärken des Schülers, der Schülerin*“ (Westfall-Greiter 2012c, 3) zu verstehen ist (vgl. §22 (1a) SchUG 1986). Sie stellt eine weitere Information für SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen, sowie auch für weiterführende Schulen oder zukünftige Arbeitgeber dar (vgl. Westfall-Greiter 2012c, 3) und dient, wenn notwendig, der Klassenkonferenz als Entscheidungsgrundlage für das Ausstellen von Berechtigungen für den Besuch weiterführender Schulen (vgl. §40 (2a & 3a) SchOG 1962). Gegenstand der ergänzenden differenzierenden Leistungsbeschreibung sind vor allem Haltungen wie Ausdauer, Reflexion, Präzision, Kreativität oder Kooperation, die in Ziffernnoten nicht abgebildet werden können (vgl. Westfall-Greiter 2012c, 3ff). Auch die Kinder-Eltern-Lehrpersonen-Gespräche (KEL – Gespräche), die in jedem Semester einmal stattfinden, sollen als Rückmeldeinstrument verstanden werden (vgl. Westfall-Greiter 2012b, 2). Dabei steht vor allem die Selbsteinschätzung des Schülers/der Schülerin im Vordergrund, auf welche die Erwachsenen Rückmeldung geben, aber auch das Festlegen eines gemeinsamen Zieles sowie die Rollen, die alle Beteiligten zu dessen Erreichung einnehmen (vgl. Westfall-Greiter 2012b, 4).

Nachdem die Neue Mittelschule hier dem Selbstverständnis ihrer Konzeption entsprechend vorgestellt wurde, soll im anschließenden Kapitel erläutert werden, warum Aspekte des siebenstufigen Benotungsformates dieser Konzeption entgegen sehr wohl als äußere

Differenzierungsmechanismen zu verstehen sind. Dies einbezogen, soll eine Analyse der der Neuen Mittelschule inhärenten Trackingstrukturen erfolgen. Dazu lohnt sich zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Trackings per se.

3. Tracking

Der Begriff des Trackings, der nach wie vor hauptsächlich in der englischsprachigen Literatur zu finden ist, ist bei näherer Betrachtung nicht eindeutig definiert oder klar abgegrenzt (vgl. Trautwein et al. 2006, 789). Bevor also die Neue Mittelschule hinsichtlich der ihr zugrundeliegenden Trackingstrukturen untersucht werden kann, ist es sinnvoll, sich in einem ersten Schritt der Begrifflichkeit des Trackings zuzuwenden um später eine Arbeitsdefinition für den hier verwendeten Trackingbegriff zu formulieren, auf Grundlage welcher die Strukturen dieser erst seit kurzem etablierten Schulform analysiert werden können.

3.1 Der Trackingbegriff

Tracking, mit dem das Zusammenfassen von SchülerInnen zu diversen Gruppen gemeint ist (vgl. Trautwein et al. 2006, 789), kommt – frei aus dem Englischen übersetzt – die Bedeutung des Verfolgens einer Spur oder des Haltens einer Spur zu. Ebenso werden im Englischen Begriffe wie *achievement grouping*, *streaming* (vgl. Trautwein et al. 2006, 788) oder *setting* (vgl. Hamilton und O’Hara 2011, 712) zur Beschreibung dieses Phänomens verwendet. Allerdings fehlt ein entsprechendes Synonym in der deutschen Sprache, weshalb der Anglizismus „Tracking“ in dieser Arbeit durchgängig Verwendung finden wird. Das Spurhalten als deutsche Übersetzung für Tracking ist insofern eine interessante Metapher, als sie einen ersten Hinweis auf den Einfluss dieser strukturellen Aspekte auf den Bildungsweg der SchülerInnen gibt. Wie im Laufe dieses Kapitels deutlich werden soll, führen, ähnlich zu einem Wandergebiet, unterschiedliche (Bildungs)Wege zu unterschiedlichen (Bildungs)Zielen. An welcher Abzweigung welcher Weg gewählt wird, hängt dabei von unterschiedlichen Kriterien ab, beispielsweise von individuellen Interessen, Aspirationen oder der jeweiligen Konstitution.

Die unklare Bestimmung des Trackingbegriffs hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass das Gruppieren von SchülerInnen in diverse Tracks unterschiedliche Formen annehmen kann (vgl. Trautwein et al. 2006, 789). Das zeigt nicht nur ein internationaler Vergleich der unterschiedlichen Bildungssysteme (ebd.), sondern ebenso ein Blick auf die österreichische Organisation von Schule. Trautwein et al. (2006, 788f) unterscheiden dabei zwischen zwei Formen von Tracking: Als *between-school tracking* bezeichnen sie Systeme, in welchen SchülerInnen aufgrund ihrer vorhergehenden Leistung Zugang zu bestimmten Schultypen erlangen, in denen sie dann eine relativ homogene Gruppe bilden (ebd.). Als Beispiel hierfür kann die österreichische AHS genannt werden, deren Zugang jenen SchülerInnen vorbehalten bleibt, die die Volksschule mit entsprechender Leistung abgeschlossen haben (vgl. §40 (1) SchOG 1962). Als *within-school tracking* bezeichnen Trautwein et al. (2006, 788f) hingegen jene Systeme, in welchen SchülerInnen aufgrund ihrer zuvor gezeigten Leistung innerhalb eines Schultyps in unterschiedliche Gruppen zusammengefasst werden. Das erinnert stark an die österreichische Hauptschule, jenen Schultyp, der aktuell durch die Neue Mittelschule abgelöst wird, in welcher die SchülerInnen aufgrund ihres Erfolgs bei dem Abschluss der Primarstufe und/oder ihrer Leistung während eines gewissen Zeitraumes an der Hauptschule in drei verschiedene Leistungsgruppen eingeteilt werden (vgl. §31b (1) SchUG 1986). In Ihrer Studie über die Auswirkungen von Tracking auf die Motivation von SchülerInnen gehen Trautwein et al. noch einen Schritt weiter und beschreiben Trackingsysteme a) anhand ihrer Eigenschaften auf institutioneller Ebene, b) hinsichtlich der Bedeutung der Leistung der SchülerInnen und c) in Bezug auf den Einfluss auf deren weitere Bildungskarrieren (vgl. Trautwein et al. 2006, 789). Auf institutioneller Ebene unterscheiden sie dabei zwischen Tracking in der Klasse, Tracking zwischen Klassen und Tracking zwischen Schulen³. Tracking in der Klasse meint dabei das Zusammenfassen von SchülerInnen innerhalb einer Klasse zu homogenen Gruppen hinsichtlich ihrer Leistung, während bei Trackingsystemen zwischen Klassen SchülerInnen unterschiedlicher Leistungsniveaus, oder unterschiedlicher Interessensgebiete, in unterschiedlichen Klassen, jedoch innerhalb derselben Schulen, unterrichtet werden. Ähnlich verhält es sich beim Tracking zwischen Schulen. Dieses ist dann gegeben, wenn unterschiedliche Schultypen innerhalb eines Schulsystems existieren, die hinsichtlich ihrer Anforderungen oder Schwerpunktsetzungen an unterschiedliche Schülergruppen adressiert sind. Neben der institutionellen Ebene beschreiben Trautwein et al. (2006) Unterschiede zwischen Trackingsystemen in Bezug auf die ausschlaggebenden Faktoren für die Zuordnung von SchülerInnen zu den verschiedenen Tracks. Dabei nennen sie einerseits die Leistung der SchülerInnen⁴ als wesentlichen Faktor, weisen andererseits aber auch darauf hin, dass auf dieser

³ Im Original: *within-class achievement grouping*, *course-level grouping* und *school level* (Trautwein et al. 2006, 789).

⁴ Im Original: *achievement grouping* (Trautwein et al. 2006, 789).

Ebene auch Aspekte wie Interessensgebiete und Aspirationen der SchülerInnen und Eltern, sowie auch die finanzielle Situation der Familie bedeutsam sein können⁵ (ebd.). Des Weiteren sind nach Trautwein et al. Trackingsysteme hinsichtlich ihrer Bedeutung für die weitere Bildungskarriere von SchülerInnen klassifizierbar. Trackingsysteme dieser Art sind jedoch vorwiegend aus dem asiatischen Raum bekannt und lassen sich in ihrer Charakteristik vor allem dadurch beschreiben, dass der Status einer Bildungseinrichtung starken Einfluss auf den Zugang zu darauf aufbauenden Bildungseinrichtungen hat und die Bildungskarrieren von SchülerInnen dadurch deutlich prägt (ebd.). In Tabelle 1 wurde dieses Klassifikationsschema für Trackingsysteme zusammengefasst⁶. Hier zeigt sich, dass Trautwein et al. auf der Ebene des Trackings in der Klasse lediglich die Leistung des Schülers/der SchülerIn als ausschlaggebenden Faktor beschreiben, während auf der Ebene des Trackings zwischen Klassen oder zwischen Schulen ebenso andere Faktoren wirksam werden können. Als Beispiel aus dem österreichischen Schulsystem kann auf der Ebene des Trackings zwischen Klassen also einerseits das auslaufende Modell der Hauptschule genannt werden, in welchem SchülerInnen aufgrund ihrer Leistung in den Gegenständen Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprache zu einer von drei separiert voneinander unterrichteten Leistungsgruppen zugewiesen werden (vgl. §16 (2) SchOG 1962), andererseits aber auch Allgemeinbildende Höhere Schulen, die unterschiedliche Schwerpunktsetzungen anbieten, wie beispielsweise einen humanistischen und einen wirtschaftskundlichen Zweig (vgl. §36 SchOG 1962). Auf der Ebene des Trackings zwischen Schulen ist erneut auf das nebeneinander Existieren von AHS und NMS bzw. HS hinzuweisen, wobei auch auf dieser Ebene inhaltliche Faktoren zu nennen sind, beispielsweise wenn sich eine Hauptschule als Sporthauptschule oder Musikhauptschule definiert (vgl. §19 SchOG 1962). Entscheidend für die Klassifikation bleibt dabei also, ob die Unterscheidungen innerhalb einer Schule oder zwischen verschiedenen Schulen stattfinden (vgl. Trautwein et al. 2006, 788f).

⁵ Diese verschiedenen Aspekte fassen Trautwein et al. (2006,789) im Original unter dem Begriff *opt-in tracking* zusammen.

⁶ Die Bedeutung des Schulstatus für die weitere Bildungskarriere der Schülerin/des Schülers bleibt hier unberücksichtigt, da es sich dabei um ein Phänomen handelt, das vorwiegend im asiatischen Raum zu beobachten ist und im Rahmen dieser Arbeit keine besondere Zuwendung finden wird.

Tabelle 1: Das Klassifikationsschema für Trackingsysteme nach Trautwein et al. (2006)

Ausschlaggebender Faktor	Leistung / Erfolg	Andere Faktoren	
Institutionelle Ebene			
Tracking in der Klasse	Innerhalb einer Klasse arbeiten jene SchülerInnen gemeinsam, die sich in Bezug auf ihre Leistung zu relativ homogenen Gruppen zusammenfassen lassen.		within-school tracking
Tracking zwischen Klassen	SchülerInnen, die sich auf einem ähnlichen Leistungsniveau befinden, werden in separaten Klassen unterrichtet.	SchülerInnen werden innerhalb derselben Schule zu Klassen zusammengefasst, die sich in Bezug auf die unterrichteten Inhalte unterscheiden.	
Tracking zwischen Schulen	Schulen unterscheiden sich hinsichtlich des Leistungsniveaus der SchülerInnengruppe an die sie adressiert sind.	Faktoren wie Interesse, Bildungsaspirationen oder finanzielle Aspekte, sind ausschlaggebend für den Besuch einer spezifischen Schule.	between-school tracking

Quelle: Trautwein et al. 2006, 789; eigene Darstellung

Die Klassifikation von Trackingsystemen nach Trautwein et al. kann als eine sehr umfangreiche Perspektive auf das Trackingphänomen angesehen werden, wie sie in der Literatur kaum ein zweites Mal zu finden ist. David Figlio und Marianne Page (2000) verwenden beispielsweise einen deutlich engeren Trackingbegriff. Sie beschreiben Tracking als das auf Grundlage des Leistungsniveaus erfolgende Zusammenfassen von SchülerInnen in verschiedene Klassen⁷ (vgl. Figlio und Page 2000, 1). In der Klassifikation nach Trautwein et al. (2006) wäre diese Definition als leistungsbasiertes Tracking zwischen Klassen einzuordnen, da Figlio und Page a) ausschließlich die Leistung der SchülerInnen als ausschlaggebenden Faktor für Tracking nennen und b) das Aufteilen der SchülerInnen auf verschiedene Klassen betonen (vgl. Figlio und Page 2000, 1). Interessant an der Studie von Figlio und Page ist vor allem ihre Vorgehensweise beim Einteilen der Schulen hinsichtlich ihres Trackinggrades. Dabei stützen sie sich einerseits auf die diesbezüglichen Aussagen von SchuldirektorInnen (vgl. Figlio und Page 2000, 10f), andererseits verwenden sie auch das Vorhandensein von Förderprogrammen für SchülerInnen mit Leistungsdefiziten oder Programmen zur Begabtenförderung als Indikator (vgl. Figlio und Page 2000, 14). An dieser Stelle muss mitgedacht werden, dass sich Figlio und Page auf Daten aus der *National Educational Longitudinal Study of 1988* und dem *Schools and Staffing Survey* stützen (vgl. Figlio und Page 2000, 8-16) und sich demnach rein auf das amerikanische Schulsystem beziehen. Es ist daher anzunehmen, dass das Bereitstellen von

⁷ Im Original: „grouping students together in classrooms according to their ability level“ (Figlio und Page 2000, 1).

Förderprogrammen nicht so verstanden werden darf, wie es im österreichischen Schulsystem üblich ist – nämlich als extra Angebot neben den verpflichtenden Unterrichtsgegenständen, dessen Inanspruchnahme weitgehend auf freiwilliger Basis erfolgt⁸ (vgl. §6 (4) SchOG 1962; §12 (7 & 8) SchUG 1986) –, sondern als einen von mehreren Kursen zu einem Unterrichtsgegenstand, aus welchen die SchülerInnen wählen können. Ein Hinweis darauf ist beispielsweise auch folgender Auszug aus dem Artikel von Figlio und Page: „(...) *a school may not formally group its students by ability level, but may offer a set of specific classes that are aimed at different ability groups (e.g. calculus, pre-calculus, algebra) and into which students of different ability levels naturally sort themselves*“ (Figlio und Page 2000, 9). Trotzdem bleibt es interessant und eine wichtige Ergänzung zu den bisher genannten Aspekten von Tracking, dass, sobald Strukturen geschaffen werden, die an eine spezifische SchülerInnengruppe adressiert sind, von Tracking gesprochen werden kann, auch wenn die SchülerInnen sich selbst zu diesen Strukturen zuordnen.

Beim Lesen des Artikels von Michele Raitano und Francesco Vona (2013) wird deutlich, dass diesem ein ganz anderer Begriff von Tracking zugrunde liegt, als jenem von Figlio und Page (2000). Hier wird Tracking als das Verteilen unterschiedlicher SchülerInnen auf unterschiedliche Schultypen beschrieben⁹. Gründe für die Unterscheidung können dabei in den Unterrichtsinhalten liegen, beispielsweise in einem eher praxis- oder theoriegeleiteten Schwerpunkt, sind aber ebenso im Leistungsniveau der SchülerInnen oder bestimmten Aufnahmekriterien der Schulen zu finden (vgl. Raitano und Vona 2013, 4517). Eingeordnet in das Klassifikationsschema von Trautwein et al. ist diese Auffassung des Trackingbegriffes demzufolge als Tracking zwischen Schulen anzusehen, das leistungsbasiert sein kann, in dem aber auch andere Faktoren für die Gruppierung der SchülerInnen ausschlaggebend sein können. Raitano und Vona unterscheiden dabei zusätzlich zwischen frühem und spätem Tracking¹⁰, wobei sie die Grenze bei dem Alter von 13 Jahren ansetzen. Trackingsysteme, die von den SchülerInnen eine Bildungswegentscheidung verlangen, bevor diese 13 Jahre alt sind, gelten somit als frühe Trackingsysteme. Wird diese Entscheidung erst später notwendig, handelt es sich um ein spätes Trackingsystem (vgl. Raitano und Vona 2013, 4519).

Um die verschiedenen Auffassungen und Verwendungen des Trackingbegriffes und seiner Synonyme näher zu beleuchten, wurden 20 Studien über Tracking in das Klassifikationsschema von Trautwein et al. (2006) eingefügt (siehe Tabelle 2). Jede Studie wurde dahingehend untersucht, welches Verständnis von Tracking ihr zugrunde liegt und im bereits oben verwendeten Raster (siehe Tabelle

⁸ Für die verpflichtende Teilnahme an Förderangeboten siehe §12 (6) & (6a) SchUG 1986.

⁹ Im Original heißt es: *“The timing of school tracking affects the sorting of students to schools and their heterogeneity”* (Raitano und Vona 2013, 4517).

¹⁰ Im Original: *early and late tracking* (Raitano und Vona 2013, 4519).

1) verortet. Dabei war ausschlaggebend, auf welcher institutionellen Ebene Tracking beschrieben wird und welche Faktoren für die Zugehörigkeit der SchülerInnen zu den verschiedenen Tracks als wirksam beschrieben werden. Die Klassifizierung der den Studien zugrundeliegenden Verständnissen von Tracking wurde dadurch erschwert, dass nur wenige Autoren den verwendeten Trackingbegriff explizit definieren. Wurde der verwendete Trackingbegriff nicht durch die AutorInnen dargelegt, erfolgte die Zuweisung aufgrund der Beschreibung des Schulsystems, in dem die Studie durchgeführt wurde, des angewandten Untersuchungsdesigns oder anderen Hinweisen im jeweiligen Artikel. Aus diesem Grund können Missdeutungen bei der Klassifizierung, trotz einer behutsamen Vorgehensweise, nicht gänzlich ausgeschlossen werden. Tabelle 2 zeigt das Ergebnis der Klassifizierung sowie die jeweils durch die AutorInnen verwendete Begrifflichkeit. Bei der Betrachtung der Tabelle wird auffällig, dass in jeder Studie die SchülerInnenleistung als ausschlaggebender Faktor für Tracking verstanden wird, andere Faktoren jedoch nur in drei der analysierten Studien miteinbezogen werden. Außerdem wird ersichtlich, dass Tracking in der Klasse in keiner der Studien thematisiert wird. Auf institutioneller Ebene liegen den Studien lediglich Trackingsysteme zwischen Klassen oder zwischen Schulen zugrunde, wobei Tracking zwischen Klassen deutlich überwiegt. Wie in Tabelle 2 außerdem sichtbar wird, gibt es unterschiedliche Verständnisse darüber, was unter dem Phänomen Tracking zu verstehen ist. Wie der Trackingbegriff in der jeweiligen Studie gefasst wird, hängt jedoch nicht nur vom Begriffsverständnis der AutorInnen ab, sondern auch das jeweilige Schul- oder Trackingsystem, in dem die Studie durchgeführt wird, sowie das Forschungsinteresse, kann dabei eine Rolle spielen. Wird beispielsweise innerhalb einer Schule mit zwei oder drei leistungsorientierten Tracks eine Studie durchgeführt, kann hierfür lediglich das leistungsorientierte Tracking zwischen Klassen von Interesse sein. Dass Tracking in anderen Fällen auch durch andere Faktoren beeinflusst oder gar zwischen verschiedenen Schulen stattfinden kann, könnte der Vollständigkeit halber natürlich Erwähnung finden, ist für diese Studie jedoch unerheblich. Ein Blick auf die jeweils verwendeten Begriffe zeigt, dass auch diese in der Regel kein Hinweis auf das zugrunde liegende Verständnis von Tracking sein können. So werden unterschiedliche Begriffe für dasselbe Verständnis von Tracking verwendet, aber auch unterschiedliche Trackingsysteme unter demselben Begriff zusammengefasst. Becker et al. (2012) und Houtte et al. (2012) haben versucht die verschiedenen Begriffe in eine Systematik zu bringen. So unterscheiden Becker et al. (2012) zwischen *setting* und *streaming*, mit denen sie das Tracking zwischen Klassen beschreiben, und den Begriff Tracking, der ihrer Ansicht nach das Tracking zwischen Schulen beschreibt (vgl. Becker et al. 2012, 684). Houtte et al. (2012) zufolge beschreiben die Begriffe *streaming* und Tracking dieselbe Form von Tracking und *setting* und *banding* eine andere, wobei sich alle Begriffe im Bereich des Trackings zwischen Klassen befinden und unter dem Oberbegriff *ability grouping* zusammenzufassen sind (vgl. Houtte et al. 2012, 75). Da sich die Systematiken gegenseitig

Tabelle 2: Klassifikation des verwendeten Trackingbegriffs in diversen Studien in Anlehnung an Trautwein et al. (2006)

Ausschlaggebende Faktoren	Leistung / Erfolg	Andere Faktoren	
Institutionelle Ebene			
Tracking in der Klasse			
Tracking zwischen Klassen	Figlio und Page (2000) ability tracking Hamilton und O'Hara (2011) setting Preckel et al. (2010) ability grouping Ireson und Hallam (2009) ability grouping Duflo et al. (2011) tracking Cortes und Goodman (2014) tracking Liem et al. (2013) ability streaming Ireson und Hallam (2005) ability grouping Eppe et al. (2002) ability tracking	Kalogrides und Loeb (2013) sorting Aust et al. (2009) Leistungsgruppierung	<i>within-school tracking</i>
Tracking zwischen Schulen	Ochsen (2011) school tracking Malamud und Pop-Eleches (2011) tracking Becker et al. (2012) tracking	Van Houtte et al. (2012) ability grouping Knigge und Hannover (2011) tracking Chmielewski et al. (2013) tracking Janmaat (2011) ability grouping Van Ophuysen (2009) tracking Raitano und Vona (2013) school tracking	<i>between-school tracking</i>

Aust et al. (2009) verwenden zwar den Begriff Leistungsgruppierung um Tracking zwischen und innerhalb deutscher Schulen zu beschreiben, beziehen aber auch das Gruppieren von SchülerInnen zu Schwerpunktklassen in ihre Studie über das Selbstkonzept ein (vgl. Aust et al. 2009, 333). Da die Zuweisung zu Schwerpunktklassen hauptsächlich auf dem Interesse des Schülers/der Schülerin basiert (vgl. Aust et al. 2009, 329f), muss die Verwendung des Trackingbegriffs hier sowohl als basierend auf der Leistung, als auch auf anderen Faktoren klassifiziert werden.

Becker et al. (2012) richten in ihrer Studie den Fokus auf das leistungsorientierte Tracking zwischen Schulen im deutschen Schulsystem und verwenden in diesem Zusammenhang den Begriff Tracking. Zuvor geben sie allerdings in Anlehnung an Trautwein et al. (2006) einen Überblick über die verschiedenen Ausprägungen, die das Zusammenfassen von SchülerInnen zu homogenen Gruppen annehmen kann und verwenden hierfür *grouping* als Oberbegriff (vgl. Becker et al. 2012, 684f).

Chmielewski et al. (2013) unterscheiden in Anlehnung an Trautwein et al. (2006) zwischen *between-school* und *within-school* Trackingsystemen, beschreiben beide jedoch ausschließlich als leistungsorientiert (vgl. Chmielewski et al. 2013, 935f).

Cortes und Goodman (2014) beschreiben ein Trackingmodell aus Chicago, in denen SchülerInnen mit niedrigerem Leistungsniveau in Mathematik zusätzlicher Unterricht erteilt wird (vgl. Cortes und Goodman 2014, 400). Da auch hier eine Zuweisung von SchülerInnen zu bestimmten Klassen aufgrund ihrer Leistung geschieht, ist dieses Modell als leistungsorientiertes Tracking zwischen Klassen zu klassifizieren.

Duflo et al. (2011) verwenden den Begriff Tracking in Bezug auf das Trennen von SchülerInnen in verschiedene Klassen, basierend auf ihrem Leistungsniveau (vgl. Duflo et al. 2011, 1740).

Epplé et al. (2002) definieren den Begriff *ability tracking* nicht, seine Verwendung lässt aber darauf schließen, dass er als leistungsorientiertes Tracking zwischen Klassen klassifiziert werden kann (vgl. Epplé et al. 2002, 1ff).

Figlio und Page (2000) beschreiben *ability tracking* als "(...) grouping students together in classrooms according to their ability level (...)" (Figlio und Page 2000, 1). Der Begriff wird an dieser Stelle daher als leistungsorientiertes Tracking zwischen Klassen verwendet.

Hamilton und O'Hara (2011) verwenden den Begriff *setting* "(...) when a child is placed in a particular class based on performance in a particular subject area (...)" (Hamilton und O'Hara 2011, 712). *Setting* wird hier also im Sinne des leistungsorientierten Trackings zwischen Klassen verstanden.

Houtte et al. (2012) unterscheiden in Anlehnung an Trautwein et al. (2006) zwischen *within-school tracking* und *between-school tracking*, stellen aber immer den Bezug zur SchülerInnenleistung her und gehen auch von einer räumlichen Trennung der SchülerInnen aus. *Ability grouping* wird hier als Überbegriff verwendet, da die Autoren von einer begrifflichen Unterscheidung zwischen *tracking* und *setting* ausgehen (vgl. Houtte et al. 2012, 74f), wobei beide Bedeutungen dem leistungsorientierten Tracking zwischen Klassen oder Schulen zuzuordnen sind.

Ireson und Hallam (2005) verwenden den Begriff *ability grouping* als Oberbegriff für die Begriffe *streaming*, *tracking* und *setting*, ohne einen der Begriffe näher zu definieren. Aufgrund ihrer Ausführungen kann jedoch angenommen werden, dass sie unter *ability grouping* das leistungsorientierte Tracking zwischen Klassen verstehen (vgl. Ireson und Hallam 2005, 298f).

Ireson und Hallam (2009) fassen unter dem Begriff *ability grouping* das leistungsorientierte Zusammenfassen von SchülerInnen zu homogenen Gruppen zusammen, weisen jedoch darauf hin, dass dies international betrachtet sehr unterschiedlich organisiert ist (vgl. Ireson und Hallam 2009, 202).

Janmaat (2011) spricht von der leistungsorientierten Trennung von SchülerInnen in verschiedene Schulen oder Tracks (vgl. Janmaat 2011, 458). Das Unterscheiden von verschiedenen Tracks innerhalb einer Schule wird hier als Tracking zwischen Klassen verstanden und klassifiziert.

Kalogrides und Loeb (2013) richten in ihrer Studie den Fokus auf "[t]he sorting of students by prior achievement, race, or socioeconomic status to different classrooms within schools (...)" (Kalogrides und Loeb 2013, 305). Ihr Trackingbegriff bezieht sich daher rein auf Tracking zwischen Klassen und basiert sowohl auf der SchülerInnenleistung, als auch auf anderen Faktoren.

Knigge und Hannover (2011) verwenden den Trackingbegriff als Beschreibung für leistungsorientiertes Trennen von SchülerInnen in verschiedene Klassen oder Schulen (vgl.

26 **Liem et al. (2013)** beschreiben zwar den Unterschied zwischen *between-school* und *within-school* Tracking (vgl. Liem et al. 2013, 329f), weisen aber darauf hin, dass sie sich in ihrer Studie auf das leistungsbasierte *within-school*-Trackingsystem in Singapur beziehen (vgl. Liem et al. 2013, 336).

Malamud und Pop-Eleches (2011) verwenden den Trackingbegriff für das leistungsbasierte Trennen von SchülerInnen in *academic* und *vocational schools* (vgl. Malamud und Pop-Eleches 2011, 1f).

Ochsen (2011) definiert den Begriff *school tracking* nicht weiter, bezieht sich in seinen Ausführungen jedoch auf die Unterscheidung zwischen einer *lower level secondary school*, der *intermediate secondary school* und der *upper level secondary school*, zu welchen die SchülerInnen aufgrund ihrer vorhergehenden Leistung zugeordnet werden (vgl. Ochsen 2011, 412f). Der Begriff *school tracking* meint bei Ochsen also leistungsbasiertes Tracking zwischen Schulen.

Ophuysen (2009) beschreibt am Beispiel des deutschen Schulsystems ein Trackingsystem, das zwischen Klassen und zwischen Schulen besteht. Zur Unterscheidung verwendet sie dabei die Begriffe *horizontal differentiation* und *vertical differentiation* (vgl. Ophuysen 2009, 436).

Preckel et al. (2010) beziehen sich in ihrer Studie auf Trackingsysteme, die begabte SchülerInnen in einer homogenen Klasse zusammenfassen (vgl. Preckel et al. 2010, 452). Somit ist die Verwendung des Begriffs *ability grouping* hier als leistungsbasiertes Tracking zwischen Klassen einzuordnen.

Raitano und Vona (2013) beschreiben *school tracking* als "*sorting of students to schools and their heterogeneity*" (Raitano und Vona 2013, 4517) und weisen darauf hin, dass neben der SchülerInnenleistung auch andere Faktoren bei der Zuweisung des Schülers/der Schülerin zu einem Track eine Rolle spielen können (vgl. Raitano und Vona 2013, 4517). Die Begriffsverwendung muss hier also dem Tracking zwischen Schulen in Bezug auf die Leistung und andere Faktoren zugewiesen werden.

widersprechen, können sie an dieser Stelle nicht als Lösung für das Problem der vielfältigen Verwendung der Begriffe rund um das Trackingphänomen herangezogen werden. Es bleibt also unklar, mit welcher Begriffsverwendung welches Verständnis von Tracking einhergeht, womit der Definition des Trackingbegriffs in eigenen Arbeiten und der genauen Prüfung des zugrunde liegenden Trackingverständnisses in fremden Arbeiten eine hohe Bedeutung zukommt, da diese Einfluss auf Ergebnisse und Vergleiche haben können.

In dieser Arbeit ist der Fokus darauf gerichtet, zu untersuchen, wo sich die Neue Mittelschule in der Kategorisierung der Trackingsysteme nach Trautwein et al. (2006) verorten lässt, welche Rolle den stetig vorhandenen Strukturen der äußeren Differenzierung dabei zukommt und inwiefern sich dieses Trackingssystem tatsächlich von dem der Hauptschule unterscheidet. Demnach wird der hier verwendete Trackingbegriff in weiterer Folge also hauptsächlich als leistungsorientiertes *within-school* Tracking zu verstehen sein.

Da im Zusammenhang mit der Neuen Mittelschule stets von Differenzierung, nie aber von Tracking die Rede ist, soll im folgenden Kapitel versucht werden, diese beiden Begrifflichkeiten in ein Verhältnis zueinander zu setzen.

3.2 Tracking und der Begriff der Differenzierung

In Böhm's Wörterbuch der Pädagogik wird Differenzierung als „(...) eine methodische, didaktische oder organisatorische Maßnahme, durch die der Unterricht dem Schüler in bezug auf Lernfähigkeit, Motivierbarkeit, Interessen und Neigungen individuell oder gruppenweise >>angepasst<< wird (...)“ (Böhm 2005, 161) beschrieben. Auch hier wird die Unterscheidung in eine äußere und eine innere Differenzierung aufgegriffen, wobei vor allem der räumliche Faktor der Trennung von SchülerInnen als Maßstab für die Unterscheidung dieser Begriffe angewendet wird (ebd.). So wird äußere Differenzierung als „(...) die Aufteilung der Schüler in verschiedene Schularten, Schulzweige, Klassen und Kurse bezeichnet. Diese kann fächerübergreifend nach der Intelligenz oder anderen allgemeinen Eigenschaften des Schülers organisiert sein (-> streaming), sie kann aber auch fachspezifisch erfolgen: Leistungsgruppierung in bestimmten Fächern, wobei der Schüler in diesen Fächern unterschiedlichen Niveaugruppen angehören kann (-> setting)“ (Böhm 2005, 161). Diese Definition macht deutlich, dass der Begriff der äußeren Differenzierung das räumliche Trennen von SchülerInnengruppen für die Unterrichtssituation meint. Da dies zwischen Schulen, sowie innerhalb von Schulen geschehen kann, ist der Begriff der äußeren Differenzierung also als eine Art Oberbegriff zu verstehen, dem das Tracking zwischen Klassen und das Tracking zwischen Schulen unterzuordnen sind (siehe Tabelle 3). Auffallend ist dabei außerdem, dass Böhm auf die Unterscheidung der Begriffe *setting* und *streaming*

hinweist, die auch im Zusammenhang mit dem Trackingbegriff verwendet wurden. Die Unterscheidung, die Böhm in Bezug auf diese Begriffe trifft soll an dieser Stelle jedoch, aufgrund der oben bereits erläuterten Uneinheitlichkeit bezüglich der Verwendung dieser Begriffe, außer Acht gelassen werden.

Tabelle 3: Eine Verortung des Differenzierungsbegriffes nach Böhm (2005) in der Klassifikation von Trackingsystemen nach Trautwein et al. (2006)

	Ausschlaggebender Faktor	Leistung / Erfolg	Andere Faktoren	
	Institutionelle Ebene			
innere Differenzierung	Tracking in der Klasse	Innerhalb einer Klasse arbeiten jene SchülerInnen gemeinsam, die sich in Bezug auf ihre Leistung zu relativ homogenen Gruppen zusammenfassen lassen.		within-school tracking
äußere Differenzierung	Tracking zwischen Klassen	SchülerInnen, die sich auf einem ähnlichen Leistungsniveau befinden, werden in separaten Klassen unterrichtet.	SchülerInnen werden innerhalb derselben Schule zu Klassen zusammengefasst, die sich in Bezug auf die unterrichteten Inhalte unterscheiden.	
	Tracking zwischen Schulen	Schulen unterscheiden sich hinsichtlich des Leistungsniveaus der SchülerInnengruppe an die sie adressiert sind.	Faktoren wie Interesse, Bildungsaspirationen oder finanzielle Aspekte, sind ausschlaggebend für den Besuch einer spezifischen Schule.	between-school tracking

Quelle: Böhm 2005, 161 und Trautwein et al. 2006, 789; eigene Darstellung

In Bezug auf den Begriff der inneren Differenzierung schreibt Böhm folgendes: „Bei der inneren D. [Differenzierung; Anm. CD] werden innerhalb einer größeren Gruppe verschiedenen Schülern unterschiedliche Aufgaben gestellt, die ihren Leistungen und Interessen entsprechen. Die Aufgaben differieren durch die Menge und den Schwierigkeitsgrad, durch die gewählte Arbeitszeit, durch abgestufte Lehrerhilfe, durch unterschiedliche Arbeits- und Anschauungsmittel. Dabei werden die Schüler zu wechselnden Leistungs- und Übungsgruppen zusammengefasst in Form der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit“ (Böhm 2005, 161). Es lässt sich daher festhalten, dass der Begriff der inneren Differenzierung, ebenso wie das zuvor beschriebene Tracking in der Klasse, von einer räumlichen Trennung der SchülerInnen absieht, jedoch innerhalb des Klassenverbandes das Leistungsniveau der SchülerInnen unterscheidet und in der Unterrichtssituation individuell berücksichtigt. Für diesen Zweck werden SchülerInnen mit ähnlichem Leistungsniveau temporär zu Gruppen zusammengefasst.

Resümierend lässt sich festhalten, dass der Differenzierungsbegriff keinen grundlegend anderen Sachverhalt thematisiert, als der Trackingbegriff, sondern vielmehr ebenso Möglichkeiten der Organisierung der durchaus heterogenen Gruppe der SchülerInnen für die Unterrichtssituation beschreibt. Wie Tabelle 3 veranschaulicht, kann die Ebene der Differenzierung dabei als weiteres Merkmal angewendet werden, um ein Trackingsystem zu beschreiben. Dabei zeigt sich, dass Elemente der äußeren Differenzierung in einer Schule, sowie zwischen Schulen, stattfinden, Formen innerer Differenzierung jedoch nur innerhalb eines Klassenverbandes angewendet werden können. Die räumliche Trennung der SchülerInnen bildet daher in diesem Fall den ausschlaggebenden Faktor zur Klassifikation.

Nach der Klärung der Begrifflichkeiten und den bisher erlangten Erkenntnissen soll nun eine Analyse der zugrundeliegenden Trackingstrukturen der Haupt- und der Neuen Mittelschule gewagt werden.

4. Tracking in der Hauptschule

Die österreichische Hauptschule ist eine allgemeinbildende Schule, deren Besuch das erfolgreiche Abschließen der vierten Schulstufe der Volksschule voraussetzt (vgl. §17 (1) SchOG 1962). Die SchülerInnen treffen nach der Volksschule – auch unter Berücksichtigung der jeweiligen Leistung – eine Bildungswegentscheidung, die entweder zu dem Besuch der Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule oder der Hauptschule führt. Hier wird also Tracking zwischen Schulen angewendet, das jedoch an dieser Stelle nicht im Fokus des Interesses liegt. Vielmehr sollen im Folgenden die Trackingstrukturen innerhalb der Hauptschule beleuchtet werden.

Das *within-school* Trackingsystem der Hauptschule ist besonders dadurch gekennzeichnet, dass die SchülerInnen in den Gegenständen Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprache jeweils einer von drei Leistungsgruppen zugeteilt werden¹¹, in denen sie – räumlich getrennt von den SchülerInnen der anderen Leistungsgruppen – den Unterricht erfahren (vgl. §16 (2) SchOG 1962). Die erste Leistungsgruppe stellt dabei die Gruppe der leistungsstärksten SchülerInnen dar und wird nach dem Lehrplan der AHS Unterstufe unterrichtet (vgl. §16 (2) SchOG 1962). Die Zuweisung zu den Leistungsgruppen erfolgt nach einem Beobachtungszeitraum auf Grundlage der erbrachten Leistung der SchülerInnen (vgl. §31b (1) SchUG 1986) und kann unter gewissen Bedingungen revidiert werden (vgl. §31c SchUG 1986). Da es sich bei den Leistungsgruppen also um die Zusammenfassung von SchülerInnen zu möglichst homogenen Gruppen bezüglich ihres Leistungsniveaus handelt, die getrennt voneinander unterrichtet werden, kann diese Form von Tracking in Anlehnung an Trautwein et al. (2006) als leistungsbasiertes Tracking zwischen Klassen verstanden werden.

Abbildung 2 zeigt eine vereinfachte grafische Darstellung des Trackingsystems der Hauptschule, sowie die Berechtigungen für weiterführende Schulen, die die SchülerInnen bei erfolgreichem

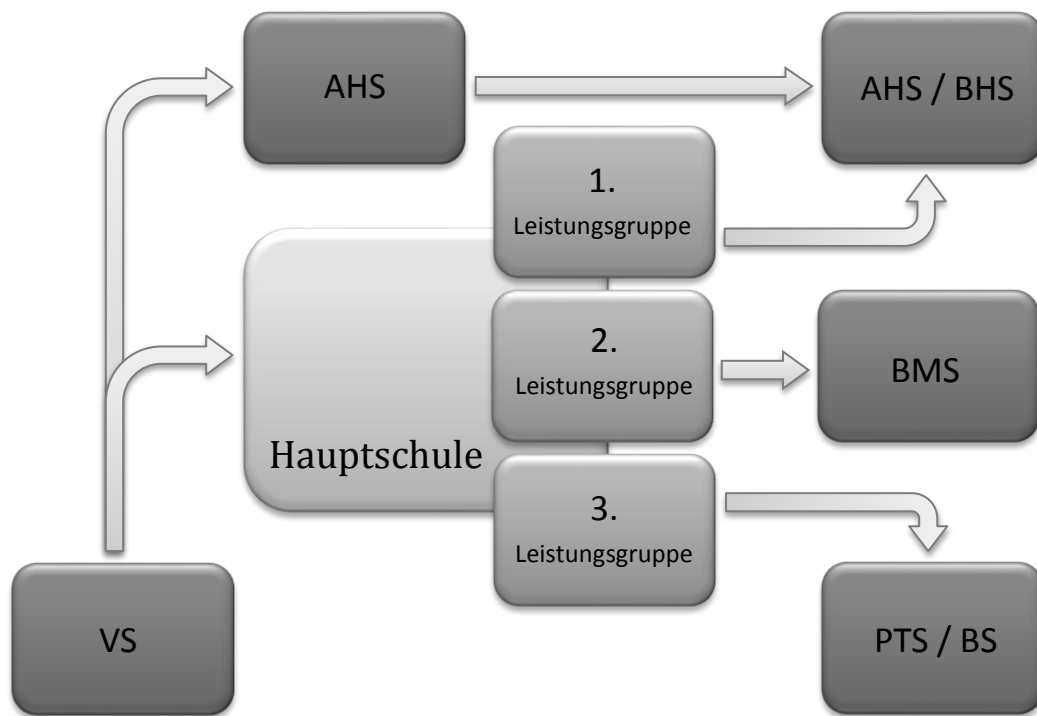
¹¹ In den anderen Unterrichtsgegenständen erfolgt der Unterricht im Klassenverband. Bei der Zuteilung der SchülerInnen zu den verschiedenen Klassen spielt die SchülerInnenleistung keine Rolle (vgl. §18 (2) SchOG 1962).

Abschluss der achten Schulstufe der Hauptschule in der jeweiligen Leistungsgruppe erhalten. Der Übersichtlichkeit halber sind hier lediglich die höchst möglichen Berechtigungen zum Besuch weiterführender Schulen eingezeichnet, die man mit dem Abschluss in der jeweiligen Leistungsgruppe erhält. Das bedeutet, dass SchülerInnen der zweiten Leistungsgruppe ebenso dazu berechtigt sind eine Polytechnische Schule (PTS) zu besuchen oder die SchülerInnen der ersten Leistungsgruppe ebenso Zugang zu Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS) oder Polytechnischen Schulen erhalten. Ebenso ist anzumerken, dass durch Beschlüsse der Klassenkonferenz oder das erfolgreiche Absolvieren von Aufnahmeprüfungen auch höhere Berechtigungen erlangt werden können (SchOG 1962)¹². Wie Abbildung 2 zeigt, ist der Wechsel auf eine Allgemeinbildende oder Berufsbildende Höhere Schule (BHS) für SchülerInnen, die die achte Schulstufe in allen differenzierten Pflichtgegenständen in der ersten Leistungsgruppe abgeschlossen haben, ohne Einschränkungen möglich (vgl. §40 (3) & 68 (1) SchOG 1962). Diese Regelung wird besonders dadurch legitimiert, dass der Lehrplan der ersten Leistungsgruppe dem der AHS Unterstufe entspricht (vgl. §16 (2) SchOG 1962). SchülerInnen, die in den differenzierten Pflichtgegenständen in der zweiten Leistungsgruppe beurteilt wurden, erhalten in jedem Fall die Berechtigung zum Besuch einer Berufsbildenden Mittleren Schule (vgl. §55 (1) SchOG 1962). Ist die Beurteilung in keinem differenzierten Gegenstand schlechter als „Gut“, ist auch der Wechsel auf eine Höhere Schule möglich (vgl. §40 (3) SchOG 1962). SchülerInnen, die in mindestens einem differenzierten Pflichtgegenstand in der dritten Leistungsgruppe beurteilt wurden, führt der Weg in die Polytechnische Schule, oder direkt in die Berufsschule (BS), wenn der/die SchülerIn das neunte Schuljahr bereits absolvierte (vgl. §28 (1) SchOG 1962), sofern sie von dem Ablegen einer Aufnahmeprüfung absehen¹³.

¹² Die Aufnahmeregelungen sind im Schulorganisationsgesetz für jede Schulform individuell festgelegt und angeführt. Siehe §40 (3) für die Aufnahmeregelungen für HauptschulabsolventInnen die AHS, §68 (1) die BHS und §55 (1) die BMS betreffend. Für die PTS sind keine Aufnahmeregelungen angeführt, was sich daraus ergibt, dass selbst SchülerInnen, die die achte Schulstufe nicht erfolgreich abschließen konnten, die PTS besuchen dürfen (vgl. §28 (3) SchOG 1962).

¹³ Da das Schulorganisationsgesetz keine Information über Aufnahmeregelungen bezüglich der PTS beinhaltet, basiert diese Behauptung auf den Ausführungen zu den Voraussetzungen für den Besuch BMS als nächst höherem Schultyp, in welchen es heißt *„Sofern der Aufnahmsbewerber (...) in einem leistungsdifferenzierten Pflichtgegenstand der Hauptschule zum Abschluß der 4.Klasse in der niedrigsten Leistungsgruppe war, hat er im betreffenden Pflichtgegenstand eine Aufnahmeprüfung abzulegen“* (§55 (1) SchOG 1962) und auf §28 (3) SchOG 1962 aus welchem hervorgeht, dass auch SchülerInnen ohne erfolgreichem Abschluss der Hauptschule die PTS besuchen dürfen.

Abbildung 2: Das Trackingsystem der Hauptschule



Quelle: SchOG 1962; eigene Darstellung

Trotz der Möglichkeit zur Absolvierung einer Aufnahmeprüfung bleibt anzunehmen, dass nicht alle SchülerInnen aus niedrigeren Leistungsgruppen eine solche Prüfung in Erwägung ziehen oder in der Lage sind die fehlenden Unterrichtsinhalte aufzuholen, wodurch der prägende Charakter dieses Trackingsystems für die weiteren Bildungskarrieren der SchülerInnen erhalten bleibt. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Untersuchung der Treffsicherheit der Zuordnung von SchülerInnen zu Leistungsgruppen, die im Rahmen des Nationalen Bildungsbericht 2012 durchgeführt wurde. Dazu wurden Leistungen der SchülerInnen der ersten, zweiten und dritten Leistungsgruppe und der AHS aus den Unterrichtsgegenständen Deutsch, Mathematik und Englisch verglichen (vgl. Bruneforth und Lassnigg 2012, 78). Im Nationalen Bildungsbericht heißt es: *„Auffallend sind die großen Überlappungen zwischen den Leistungsverteilungen der vier Gruppen. In Mathematik und Deutsch sind Überlappungen sogar zwischen AHS und der 3. Leistungsgruppe feststellbar: Das schwächste Viertel der AHS-Schüler/innen erzielt Leistungen, die mit jenen des besten Viertels der 3. Leistungsgruppe vergleichbar sind“* (Bruneforth und Lassnigg 2012, 78). Vor dem Hintergrund der Berechtigungen, die mit dem Abschluss der Hauptschule in der jeweiligen Leistungsgruppe einhergehen, lässt diese Studie erahnen, dass das relativ starre leistungsorientierte Trackingsystem der österreichischen Hauptschule einen starken Einfluss auf den weiteren Bildungsweg der SchülerInnen haben kann, und dabei nicht immer das Leistungsvermögen des Schülers/der Schülerin adäquat widerspiegelt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die österreichische Hauptschule Formen der äußeren Differenzierung aufweist. Diese sind einerseits zwischen verschiedenen Schultypen zu beschreiben, da durch die notwendige Bildungswegentscheidung nach der Volksschule ein Trackingsystem zwischen Schulen besteht, andererseits sind Elemente der äußeren Differenzierung auch in Form der verschiedenen Leistungsgruppen als Tracking zwischen Klassen innerhalb der Hauptschule selbst zu finden. Im folgenden Kapitel 5 soll die Neue Mittelschule nun einer ähnlichen Analyse hinsichtlich ihrer inhärenten Trackingstrukturen unterzogen werden.

5. Tracking in der Neuen Mittelschule

In der Neuen Mittelschule, die bis zum Beginn des Schuljahres 2018/2019 den Platz der Hauptschule im österreichischen Schulsystem gänzlich eingenommen haben soll (vgl. BMUKK 2012a, 5) , wird auf das Zusammenfassen von SchülerInnen in verschiedene Leistungsgruppen verzichtet. In einem Erlass zu den Rahmenbedingungen zur Umsetzung der NMS heißt es: *„Differenzierung, Individualisierung, sowie Förder- und Forderangebote bewirken, dass alle individuellen Potentiale optimal entwickelt werden und der Übergang zu allen weiterführenden Bildungswegen offen steht. Formen äußerer Differenzierung in Leistungsniveaus und Leistungsgruppen sind mit diesem Lernverständnis nicht vereinbar“* (BMUKK 2012b, 1). In diesem Kapitel soll geprüft werden, ob die Struktur der NMS diesem Anspruch des gänzlichen Vermeidens von Elementen äußerer Differenzierung gerecht werden kann. Dazu soll eine Analyse der ihr inhärenten Trackingstrukturen vorgenommen werden, die, in Anlehnung an das Vorgehen in Bezug auf die Hauptschule¹⁴, nicht nur die inneren Strukturen der NMS in ihren Fokus rücken soll, sondern auch ihr Verhältnis zur AHS und die Berechtigungen zum Besuch weiterführender Schulen, die mit dem Abschluss dieses Schultyps einhergehen.

Zur Betrachtung der inneren Strukturen der Neuen Mittelschule, ist es sinnvoll den Fokus auf zwei Momente zu richten: Die Unterrichtssituation und den Prozess der Leistungsbeurteilung. Beide wurden der Konzeption der Neuen Mittelschule entsprechend adaptiert und weisen daher, in den Unterrichtsgegenständen Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprache, deutliche Unterschiede zu ihrer Umsetzung in der Hauptschule auf¹⁵. Die neue Unterrichtssituation betreffend schlägt das Schulunterrichtsgesetz beispielsweise Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts, Begabungsförderung, das Bilden temporärer SchülerInnengruppen, sowie das Anbieten von Förder- & Leistungskursen als pädagogische Fördermaßnahmen vor (vgl. §31a (2) SchUG 1986). Das Vorhaben des individuellen Förderns der begabten sowie auch der leistungsschwächeren

¹⁴ Siehe Kapitel 3.2

¹⁵ Siehe Kapitel 2

SchülerInnen innerhalb derselben Unterrichtssituation, lässt den Eindruck entstehen, dass es sich bei den – wenn auch nur temporär – gebildeten SchülerInnengruppen in der Regel um relativ leistungshomogene Gruppen handelt. Dieser Eindruck ergibt sich aus der Annahme, dass leistungsheterogene Gruppen, also das Zusammenfassen von SchülerInnen unterschiedlicher Leistungsstärke, sich zwar zur Förderung leistungsschwächerer SchülerInnen eignen, jedoch nur wenig Potential hinsichtlich der Förderung der leistungsstarken SchülerInnen aufweisen können, während das Bilden leistungshomogener Gruppen, also das Zusammenfassen von SchülerInnen ähnlicher Leistungsstärke, hingegen den Vorteil bietet, jede SchülerInnengruppe individuell hinsichtlich ihres Potentials und ihrer Bedürfnisse fördern und unterstützen zu können. Diese Auslegung des Schulunterrichtsgesetzes wird auch dadurch gestützt, dass das zuständige Ministerium in diesem Zusammenhang von *innerer Differenzierung* spricht (vgl. BMUKK 2012a, 2), in dessen Zusammenhang Böhm ebenfalls von dem Zusammenfassen von SchülerInnen, innerhalb einer größeren Gruppe, zu wechselnden Übungs- und Leistungsgruppen spricht, in welchen sie mit Arbeitsaufträgen betraut werden, die spezifisch an ihre Bedürfnisse angepasst werden (vgl. Böhm 2005, 161). Böhms Definition lässt weiterhin vermuten, dass es sich bei den temporär gebildeten Gruppen für den Unterricht um das Zusammenfassen von SchülerInnen zu leistungshomogenen Gruppen handelt, da er beschreibt, dass durch innere Differenzierung die SchülerInnen mit an ihr jeweiliges Leistungsniveau angepassten Arbeitsaufträgen konfrontiert werden. Durch das Bilden heterogener Gruppen könnte diesem Vorhaben nicht nachgekommen werden, da innerhalb dieser Gruppen kein einheitliches Leistungsniveau vorhanden ist, an welches der spezifische Arbeitsauftrag angepasst werden kann. In einem solchen Fall wäre wohl eher davon auszugehen, dass die gesamte Klasse denselben Arbeitsauftrag erhält, welche durch das Zusammenarbeiten unterschiedlich leistungsstarker Kinder bewältigt werden soll. Das Zusammenfassen der SchülerInnen zu leistungshomogenen Gruppen innerhalb der Klasse kann in Bezug auf die Klassifikation von Trackingsystemen nach Trautwein et al. (2006) als leistungsbasiertes Tracking in der Klasse kategorisiert werden¹⁶. In Anlehnung an Figlio und Page (2000, 9) kann hinzugefügt werden, dass es dabei keine Rolle spielt, ob diese Gruppeneinteilung durch die Lehrperson initiiert wird oder auf der Selbsteinschätzung der SchülerInnen basiert. Es hat den Anschein, dass die Trackingstrukturen in Bezug auf die Unterrichtssituation im Umstieg von der Hauptschule zur Neuen Mittelschule auf der institutionellen Ebene verschoben wurden, nämlich von ihrem Bestehen zwischen getrennten Leistungsgruppen (Tracking zwischen Klassen) hinein in die leistungsheterogen aufgestellten Schulklassen (Tracking in der Klasse) (vgl. Trautwein et al. 2006, 789). Mit dem Erreichen der anderen institutionellen Ebene wurde also vor allem das räumliche Trennen der SchülerInnen für eine

¹⁶ Siehe Kapitel 3.1

spezifische Unterrichtssituation aufgehoben, welches in Kapitel 3.2 als ausschlaggebender Faktor für die Kategorisierung auf der Ebene der Differenzierung identifiziert werden konnte. Insofern kann die Unterrichtssituation der Neuen Mittelschule nicht länger als äußere Differenzierung beschrieben werden, da diese tatsächlich durch Formen der inneren Differenzierung abgelöst wurde.

Wie bereits erwähnt, soll neben der Unterrichtssituation auch die Leistungsbeurteilung in der NMS einer Analyse unterzogen werden. Wie in Kapitel 2 ausführlich beschrieben, unterscheidet das Benotungssystem der Unterrichtsgegenstände Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprache in der siebten und achten Schulstufe der Neuen Mittelschule zwischen grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung. Da diese Unterscheidung auf der SchülerInnenleistung basiert, stellt sich die Frage, ob dieses Vorgehen nicht ebenso wie das Zusammenfassen von SchülerInnen zu Leistungsgruppen in der Hauptschule als eine Form von äußerer Differenzierung verstanden werden kann. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass das Begreifen der Bereiche Grundlegend und Vertiefend als Form äußerer Differenzierung nicht durch Literatur gestützt werden kann. Darin geht diese stets mit dem Aufteilen von SchülerInnen in verschiedene Schulen oder Klassen einher (vgl. Böhm 2005, 161). Da in der Neuen Mittelschule besonderer Wert darauf gelegt wird, eben das zu vermeiden (vgl. BMUKK 2012b, 1), können ihre inneren Strukturen dieser Definition nach nicht als Form äußerer Differenzierung verstanden werden. Allerdings sind der Autorin keine Staaten neben Österreich bekannt, in denen ein vergleichbares Benotungsformat angewendet und die verfügbare Notenskala in zwei (oder mehrere) getrennte Bereiche gegliedert wird. Dieser Aspekt und jener, dass dieses Benotungssystem auch in Österreich erst eine kurze Geschichte hat, führen dazu, dass ein solcher Unterrichts- und Benotungskontext in der einschlägigen Literatur bisher kaum Beachtung finden konnte. Insofern kann sich hinsichtlich der Prüfung, ob es sich bei dem Benotungsformat der Neuen Mittelschule um eine Form äußerer Differenzierung handelt, nicht auf Definitionen aus der Literatur verlassen werden. Vielmehr bedarf es einer spezifischen Auseinandersetzung mit diesem Begriff, die der Frage nachgeht, welche als die grundlegenden Charakteristika von äußerer Differenzierung angesehen werden können und ob diese in den Strukturen der Neuen Mittelschule zu finden sind.

Was aus den Ausführungen Böhms deutlich wird ist, dass der Unterschied zwischen innerer und äußerer Differenzierung insbesondere in dem Zusammenfassen oder Trennen der SchülerInnen für den Unterricht besteht. Zwar haben beide die Orientierung an den Bedürfnissen der SchülerInnen zum Ziel, diese soll bei Formen der inneren Differenzierung jedoch im gesamten Klassenverband, durch das individuelle Anpassen von Arbeitsaufträgen, geschehen, während bei Formen der äußeren Differenzierung die SchülerInnen in relativ homogene Gruppen eingeteilt werden, in welchen der Unterricht separiert voneinander stattfindet (vgl. Böhm 2005, 161). Im Fall der österreichischen Hauptschule, die nach dieser Definition äußere Differenzierungsstrukturen aufweist, erfolgt diese

Gruppenbildung auf Basis der SchülerInnenleistung¹⁷ (vgl. §31b (3) SchUG 1986). Geht man dabei davon aus, dass das Spektrum an Leistungsniveaus der SchülerInnen mehr Ausprägungen annehmen kann als drei – und nach Ansicht der Autorin ist es naheliegend davon auszugehen –, muss man auch davon ausgehen, dass die drei Leistungsgruppen der Hauptschule konstruiert sind, die nicht das natürlich vorhandene Leistungsvermögen von SchülerInnen, sondern eine Art von Schul- und Unterrichtsstruktur widerspiegeln. In anderen Worten: Dass es eine erste, zweite und dritte Leistungsgruppe gibt liegt nicht in der Natur der Sache selbst, sondern wurde für die Organisation dieses Schultyps eingeführt. Ebenso hätte man sich dabei auf das Einführen von etwa zwei oder vier Leistungsgruppen einigen können. Auf eben diese Konstruktion von Bereichen, denen SchülerInnen aufgrund ihrer Leistung zugeordnet werden können, verzichtet die innere Differenzierung (vgl. Böhm 2005, 161). Als ein erstes grundlegendes Charakteristikum von äußerer Differenzierung kann also festgehalten werden, dass zugunsten der Möglichkeit zur Gruppierung von SchülerInnen bestimmte Bereiche konstruiert und festgelegt werden, innerhalb derer eine gewisse Form von Sortierung stattfinden kann. Dass diese Sortierung von SchülerInnen in die verschiedenen Bereiche aufgrund eines spezifischen, festgelegten Faktors geschieht, sei als zweites Charakteristikum angeführt. Im Fall der österreichischen Hauptschule wird dafür die SchülerInnenleistung herangezogen, während Böhm darauf hinweist, dass auch andere Faktoren wirksam sein können (ebd.). Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass in der Hauptschule explizit gemacht wird, wer welcher Gruppe angehört – so ist die entsprechende Leistungsgruppe stets in den Zeugnissen zu vermerken (vgl. §22 (2) SchUG 1986).

In der Neuen Mittelschule werden die SchülerInnen zwar nicht mehr in separierten Klassen unterrichtet und benotet, dennoch wird ihre Leistung im Zuge der Notengebung einem von zwei möglichen Bereichen zugeordnet – dem der grundlegenden oder dem der vertieften Allgemeinbildung (vgl. §14a LBVO 1974). Der Unterschied zur Hauptschule besteht demnach also vor allem in zwei Punkten: Erstens gibt es statt dreien nur mehr zwei Bereiche, denen die Leistung eines Schülers/einer Schülerin zugewiesen werden kann, zweitens ist die Grenze zwischen diesen zwei Bereichen stets offen. Das bedeutet, dass zur Beurteilung jeder einzelnen SchülerInnenleistung in den differenzierten Pflichtgegenständen die komplette siebenstufige Notenskala¹⁸ herangezogen wird. Es besteht demnach ebenso die Möglichkeit, dass leistungsschwächere SchülerInnen auch hin und wieder vertiefte Beurteilungen erhalten, wie die, dass leistungsstarke SchülerInnen mit der ein oder anderen Leistung in den grundlegenden Bereich fallen. Dieser Offenheit folgt jedoch am Semester- oder Schuljahresende dennoch eine eindeutige Zuweisung zu einem der beiden Bereiche in den

¹⁷ Siehe Kapitel 3.2

¹⁸ Siehe Kapitel 2

betroffenen Unterrichtsgegenständen: Der/die SchülerIn erhält im Zeugnis bzw. in der Schulnachricht eine Note im vertiefenden oder im grundlegenden Bereich. Er/sie erhält den Zusatz „G“ hinter seiner/ihrer Note oder nicht¹⁹. Aus dieser Perspektive betrachtet wird deutlich, dass trotz des gemeinsamen Unterrichts eine Verortung der SchülerInnenleistung zu einem von zwei Bereichen vorgenommen wird, die – insbesondere in der achten Schulstufe – folgenreich für den weiteren Bildungsweg des Schülers/der SchülerIn bleibt, indem sie, wie später erläutert wird, mit der Vergabe von Berechtigungen zum Besuch weiterführender Schulen verbunden ist. Diesem Denken folgend stellen die beiden Bereiche der grundlegenden und vertieften Allgemeinbildung also durchaus Tracks dar, die Aussagen über die Leistungsstärke einzelner SchülerInnen zulassen und bedeutungsträchtig für Bildungskarrieren sind. Da auch diese Bereiche als konstruierte angenommen werden müssen, scheint das erste der zuvor formulierten grundlegenden Charakteristika von äußerer Differenzierung erfüllt zu sein: In der Neuen Mittelschule werden Bereiche konstruiert, aufgrund derer die SchülerInnen in gewisser Hinsicht sortiert, organisiert oder zusammengefasst werden können. Da die Leistung hierbei als ausschlaggebender Faktor für diese Zuordnung herangezogen wird, kann auch das zweite Charakteristikum als erfüllt gelten: Es werden Faktoren definiert, die für die Zuordnung der SchülerInnen ausschlaggebend sind. Außerdem wird, ebenso wie in der Hauptschule, explizit ausgewiesen, welche/r SchülerIn in welchem Unterrichtsgegenstand welchem Leistungsbereich zugeordnet werden kann. Es ist daher festzuhalten, dass die Neue Mittelschule, durch die Anwendung des siebenstufigen Benotungsformates, trotz des gemeinsamen Unterrichts der SchülerInnen im Klassenverband, Strukturen der äußeren Differenzierung anwendet.

Nach einer Analyse der der Neuen Mittelschule zugrunde liegenden Trackingstrukturen kann folgendes festgehalten werden: Dieses Trackingsystem zeichnet sich in seiner Besonderheit dadurch aus, dass es das auf äußere Differenzierung basierende Tracking zwischen Klassen der Hauptschule durch ein auf innere Differenzierung basierendes Trackingsystem in der Klasse ersetzt hat, auf welches, durch das Anwenden des siebenstufigen Benotungsformats, zusätzlich Formen der äußeren Differenzierung angewandt werden. Ein solches Trackingsystem kann nicht ohne weiteres in die Klassifizierung von Trautwein et al. (2006)²⁰ eingefügt werden, da in dieser eine solche Vermischung von innerer und äußerer Differenzierung nicht vorgesehen ist. Eventuell kann dies, ebenso wie es oben bereits für die Literatur beschrieben wurde, darauf zurückgeführt werden, dass kein vergleichbares Notenformat bekannt ist und auch das der Neuen Mittelschule erst seit kurzem Anwendung findet. Es muss also eine neue Kategorie formuliert werden, die es erlaubt, die Struktur der Neuen Mittelschule begrifflich zu fassen und einzuordnen. Die Autorin schlägt hierfür den Begriff

¹⁹ Siehe Kapitel 2

²⁰ Siehe Kapitel 3.1

„Tracking durch Benotung“ vor, der im Folgenden Verwendung finden soll und wie folgt definiert werden kann: *Tracking durch Benotung beschreibt ein Trackingsystem, in welchem SchülerInnen in allen Unterrichtsgegenständen gemeinsam im Klassenverband unterrichtet werden, ihre Leistungen aber, durch das angewandte Benotungsformat, Zuordnung zu unterschiedlichen Bereichen erfährt. Der erreichte Benotungsbereich – Track – wird dabei explizit ausgewiesen und hat Auswirkung auf den weiteren Bildungsweg des Schülers/der Schülerin.* Dieses Trackingformat kann dabei als Verflechtung äußerer und innerer Differenzierung verstanden werden und somit, wie Tabelle 4 veranschaulicht, in der Klassifizierung von Trautwein et al. (2006) zwischen Tracking in der Klasse und Tracking zwischen Klassen verortet werden. Durch Tracking durch Benotung bleibt das altbekannte Instrument der leistungsorientierten Schülergruppierung in der österreichischen Sekundarstufe also nach wie vor erhalten und wird lediglich auf die neue Unterrichtssituation angewendet. Insofern kann postuliert werden, dass die Struktur der Neuen Mittelschule sich konträr zu ihrer Konzeption als Schulsystem ohne Strukturen der äußeren Differenzierung (vgl. BMUKK 2012b, 1) verhält.

Tabelle 4: Eine Verortung von Tracking durch Benotung im Klassifikationsschema für Trackingsysteme nach Trautwein et al. (2006)

		Ausschlaggebender Faktor	Leistung / Erfolg	Andere Faktoren	
		Institutionelle Ebene			
innere Differenzierung		Tracking in der Klasse	Innerhalb einer Klasse arbeiten jene SchülerInnen gemeinsam, die sich in Bezug auf ihre Leistung zu relativ homogenen Gruppen zusammenfassen lassen.		within-school tracking
	äußere Differenzierung	Tracking durch Benotung	Tracking in der Klasse, auf das ein Benotungssystem angewendet wird, das die SchülerInnen auf Basis ihrer Leistung zu einem von mehreren möglichen Bereichen zuordnet.		
	äußere Differenzierung	Tracking zwischen Klassen	SchülerInnen, die sich auf einem ähnlichen Leistungsniveau befinden, werden in separaten Klassen unterrichtet.	SchülerInnen werden innerhalb derselben Schule zu Klassen zusammengefasst, die sich in Bezug auf die unterrichteten Inhalte unterscheiden.	between-school tracking
		Tracking zwischen Schulen	Schulen unterscheiden sich hinsichtlich des Leistungsniveaus der SchülerInnengruppe an die sie adressiert sind.	Faktoren wie Interesse, Bildungsaspirationen oder finanzielle Aspekte, sind ausschlaggebend für den Besuch einer spezifischen Schule.	

Quelle: Böhm 2005, 161 und Trautwein et al. 2006, 789; eigene Darstellung

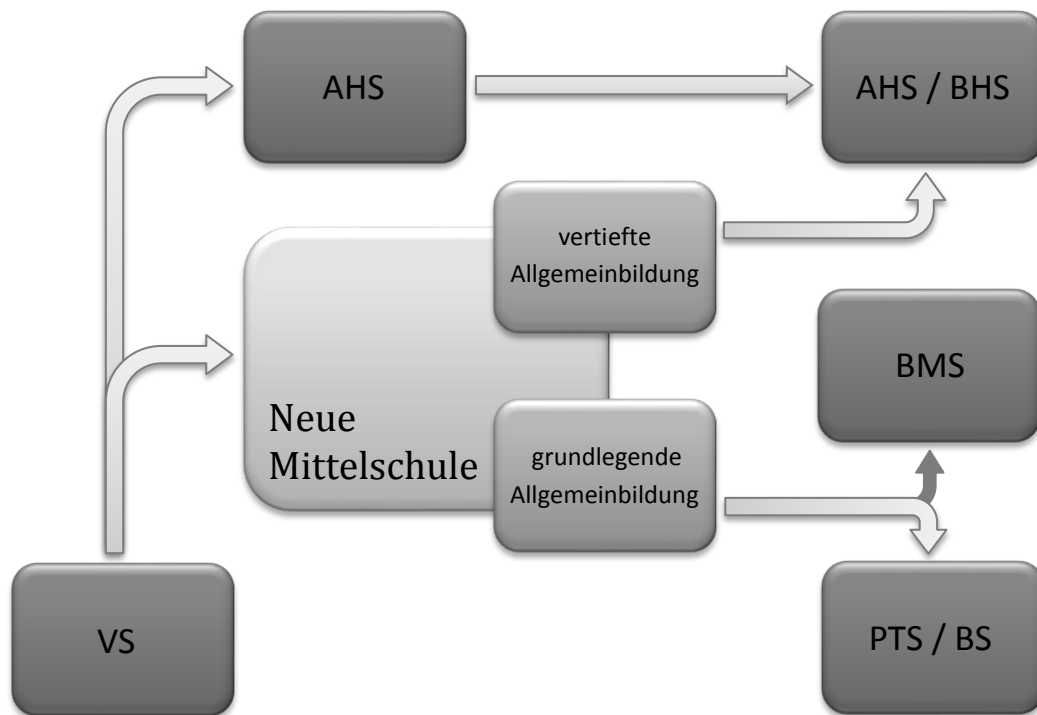
Das Verhältnis der Neuen Mittelschule zur Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule lässt sich vor allem dadurch beschreiben, dass sie beide als Schulen der Sekundarstufe 1 dieselbe Altersgruppe von SchülerInnen adressieren und als Teil der allgemeinen Schulpflicht in Österreich verstanden werden (vgl. BMUKK 2013, 2). Insofern ist eine Bildungswegentscheidung der SchülerInnen, nach dem Besuch der Volksschule, zugunsten der NMS oder der AHS notwendig, von welcher anzunehmen ist, dass neben leistungsspezifischen Faktoren auch andere, beispielsweise der Schulstandort, wirksam werden. Demnach ist das Verhältnis dieser beiden Schulformen als ident zu dem Verhältnis von Hauptschule und Allgemeinbildende Höhere Schule²¹ zu beschreiben und in Anlehnung an Trautwein et al. (2006) ohne weitere Einschränkungen als Tracking zwischen Schulen zu kategorisieren.

Der Abschluss der achten Schulstufe der Neuen Mittelschule stellt die SchülerInnen erneut vor eine Bildungswegentscheidung. Auch wenn angenommen werden kann, dass an dieser Stelle Faktoren wie Interessen und Aspirationen der Schülerin/des Schülers eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zukommen, bleiben die Berechtigungen, die die SchülerInnen aufgrund ihrer Benotung im Jahreszeugnis der achten Schulstufe erhalten, insofern ein wesentlicher Aspekt, der die Wahl der weiteren Schule beeinflusst, als sie den Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten abstecken. Abbildung 3 zeigt die Auswirkung der Benotungsbereiche grundlegend und vertieft auf die Vergabe dieser Berechtigungen. Der Übersichtlichkeit halber sind auch hier lediglich die höchst möglichen Berechtigungen zum Besuch weiterführender Schulen eingezeichnet, die die SchülerInnen mit dem Abschluss der achten Schulstufe der Neuen Mittelschule erhalten. Es ist dabei erneut anzumerken, dass die Berechtigungen jeweils nur nach „oben“, nie aber nach „unten“ limitiert sind, so ist es einer Schülerin mit der Berechtigung zum Besuch einer Allgemeinbildenden oder Berufsbildenden Höheren Schule auch möglich, eine Polytechnische Schule zu besuchen, einem Schüler, mit der Berechtigung zum Besuch der Polytechnischen Schule ist der Besuch der AHS jedoch nur nach erfolgreich absolvierter Aufnahmeprüfung oder dem Beschluss der Klassenkonferenz möglich (vgl. BMUKK 2012a, 5). Wie in der Grafik ersichtlich wird, ist es jenen SchülerInnen, die in allen differenzierten Pflichtgegenständen im Bereich der vertiefenden Allgemeinbildung beurteilt wurden, möglich, ihren Bildungsweg auf einer Allgemeinbildenden oder Berufsbildenden Höheren Schule fortzuführen (vgl. §40 (3a) & §68 (1) SchOG 1962). Diese Regelung ergibt sich auch daraus, dass die Anforderungen der Vertiefung der NMS jenen der Unterstufe der AHS entsprechen (vgl. §21b (2) SchOG 1962). SchülerInnen, die im grundlegenden Bereich beurteilt wurden, dort aber in allen differenzierten Pflichtgegenständen ein „Befriedigend“ erreichten, erlangen mit dem Abschluss der achten Schulstufe die Berechtigung zum Besuch einer Berufsbildenden Mittleren Schule (vgl. §55 (1a) SchOG

²¹ Siehe Kapitel 3.2

1962). SchülerInnen, die diesem Leistungsanspruch nicht gerecht werden konnten und eine Aufnahmeprüfung nicht in Erwägung ziehen, bleibt demnach – in starker Ähnlichkeit zur Situation der SchülerInnen der dritten Leistungsgruppe der Hauptschule – der Weg in die Polytechnische Schule oder die Berufsschule²².

Abbildung 3: Das Trackingsystem der Neuen Mittelschule



Quelle: SchOG 1962; eigene Darstellung

Alles in allem kann festgehalten werden, dass die Trackingstrukturen der Neuen Mittelschule in Anlehnung an Trautwein et al. (2006) als Tracking zwischen Schulen, das Verhältnis zur AHS betreffend, und als Tracking durch Benotung, die inneren Strukturen der Neuen Mittelschule betreffend, klassifiziert werden können. Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass das Tracking durch Benotung mit seinen inhärenten Aspekten der äußeren Differenzierung den Ausführungen des BMUKK (2012b, 1) entgegensteht, in denen es heißt, dass Formen äußerer Differenzierung in der Neuen Mittelschule vermieden werden sollen. Insofern kann postuliert werden, dass es sich hier um einen Widerspruch zwischen der Struktur und der Konzeption der Neuen Mittelschule handelt. Während das Ministerium also der Idee einer Schule ohne äußere Differenzierung frönt, werden für die konkrete Umsetzung der Neuen Mittelschule Strukturen geschaffen und festgelegt, die eben diese erneut forcieren. Es wäre nachvollziehbar, wenn diese Situation die Lehrpersonen in eine unangenehme Lage bringt: Einerseits sollen sie das Konzept und Leitbild der Neuen Mittelschule

²² Siehe Kapitel 3.2

verfolgen, andererseits sind sie aber auch dazu angehalten, die strukturellen Vorgaben zu erfüllen. Dabei ist anzunehmen, dass der darin liegende Widerspruch sich nicht jeder der beteiligten Personen offenbart. Immerhin wird dieser nie explizit gemacht, sondern stetig der Anschein der Vereinbarkeit der strukturellen und konzeptionellen Aspekte vermittelt. Dabei geht die Autorin nicht von einer absichtlichen Täuschung durch die zuständigen AkteurInnen aus, sondern vielmehr davon, dass diese ebenfalls dem Anschein der Vereinbarkeit unterlagen und womöglich nach wie vor unterliegen. Während die Lehrpersonen also einerseits Teil einer Schule sind, die vorgibt Strukturen der äußeren Differenzierung zu vermeiden, wenden sie eben diese durch das zur Anwendung kommende Leistungsbeurteilungsformat an.

Des Weiteren ist davon auszugehen, dass eine weitere Gruppe von Personen stark durch die Widersprüchlichkeit von Schulstruktur und Schulkonzept der Neuen Mittelschule betroffen ist: Die SchülerInnen. Sie erfahren zwar täglich einen Unterricht, der auf innerer Differenzierung basiert, jede ihrer erbrachten Leistungen wird jedoch im Nachhinein, durch das auf äußerer Differenzierung beruhende Leistungsbeurteilungsformat, einem Leistungsbereich zugeordnet. Diese Leistungsbereiche wurden dabei außerdem von dreien auf lediglich zwei reduziert: Jenem der grundlegenden und jenem der vertiefenden Allgemeinbildung. Die Reduktion der Anzahl der vorhandenen Leistungsbereiche scheint dabei vor allem die SchülerInnen mittleren Leistungsniveaus zu betreffen, denen mit der Abschaffung eines mittleren Bereiches sozusagen der eigene Legitimitätsbereich genommen wurde. Aber auch Folgen für die anderen SchülerInnen sind durch das angewandte Trackingformat zu erwarten. Hinweise darauf geben beispielsweise Eppe et al. (2002, 38f) und Figlio und Page (2000, 2) indem sie beschreiben, dass unterschiedliche Trackingformate jeweils unterschiedliche Gruppen von SchülerInnen begünstigen. So scheint Tracking zwischen Klassen eher negative Aspekte für leistungsschwächere SchülerInnen zu bergen, sich jedoch positiv auf die Leistungen leistungsstarker SchülerInnen auszuwirken, Tracking in der Klasse dagegen ein förderliches Umfeld für leistungsschwächere SchülerInnen, für leistungsstarke jedoch ein eher hinderliches darzustellen. Wie man es auch dreht und wendet scheint dabei kein Szenario denkbar, das sich für beide SchülerInnengruppen profitabel zeigt. Die Verflechtung von innerer und äußerer Differenzierung im Tracking durch Benotung stellt allerdings eine Situation dar, die als solche keinen Einzug in Studien dieser Art gefunden hat. Dabei stellt sich die Frage, ob eben diese Besonderheit der Neuen Mittelschule eine Lösung für dieses Dilemma bietet, oder in welcher Weise sie sich auf die SchülerInnen der verschiedenen Leistungsbereiche auswirkt. Auf diese und auf weitere Fragen sollen im folgenden empirischen Teil Antworten gefunden werden.

6. Forschungsfrage

Bei all den Erkenntnissen, die sich bisher durch die kritische Analyse und theoretische Auseinandersetzung rund um die Situation der Widersprüchlichkeit zwischen Konzeption und Strukturierung der Neuen Mittelschule beschreiben ließen, werfen sie jedoch auch Fragen auf. So werden vor allem die Fragen danach laut, wie sich diese Widersprüchlichkeit im konkreten Schulalltag bemerkbar macht, wie sie von den verschiedenen AkteurInnen wahrgenommen wird, oder wie sich Unterricht und Benotung im Spannungsfeld zwischen Schulkonzept und Schulstruktur gestalten. Um Antworten auf diese Fragen zu erhalten wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt, die sich methodisch auf ein Triangulationsverfahren stützt und ihre Daten aus der Befragung von LehrerInnen gewinnt. Die Wahl der LehrerInnenperspektive als Indikator für schulinterne Prozesse, die sich aus der Umstellung von Unterricht und Benotung als Folge der Einführung der Neuen Mittelschule ergeben, und deren Auswirkungen, lässt sich vor allem wie folgt begründen: Einerseits hat der Großteil der Lehrpersonen im Gegensatz zu den SchülerInnen sowohl das Hauptschul- als auch das Neue Mittelschulsystem erlebt. Aufgrund dieser Erfahrung können Vergleiche und Bezüge zwischen den Systemen hergestellt werden. Andererseits sind die Lehrpersonen jene AkteurInnen, die im Spannungsfeld zwischen Struktur und Konzept handlungstätig sein müssen. Sie finden sich in der Situation wieder, Formen äußerer Differenzierung einerseits vermeiden, andererseits aber auch anwenden zu sollen. Dabei ist vor allem interessant, ob dieser Widerspruch zwischen Schulstruktur und Schulkonzept den Lehrkräften überhaupt bewusst wird und wie sie in der konkreten Situation damit umgehen. Die der Untersuchung zugrundeliegende Fragestellung kann also wie folgt formuliert werden:

Inwiefern ist das stete Vorhandensein von äußerer Differenzierung im Schulalltag der Neuen Mittelschule in der Wahrnehmung der Lehrpersonen verankert?

Diesem Forschungsinteresse liegt die Annahme zugrunde, dass der Großteil der Lehrpersonen nicht bemerkt, dass er/sie nach wie vor Strukturen der äußeren Differenzierung in Form des neuen

Benotungsformates anwendet. Diese Annahme basiert vor allem darauf, dass von Seiten der Politik ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass Formen der äußeren Differenzierung mit dem Lernverständnis der Neuen Mittelschule nicht vereinbar seien und daher vermieden werden (vgl. BMUKK 2012b, 1). Es ist daher davon auszugehen, dass eine nicht zu geringe Zahl der Lehrpersonen diese Vorgaben nicht weiter hinterfragt, oder das Gefühl bekommt die Vorgaben nicht richtig verstanden zu haben, wenn sie Strukturen der äußeren Differenzierung darin erkennen. Interessanter Weise ergibt sich dadurch ein weiterer Widerspruch, nämlich zwischen dem, was diese Lehrpersonen zu tun glauben und dem, was sie tatsächlich tun. Natürlich ist aber ebenfalls davon auszugehen, dass es auch eine Gruppe von Lehrpersonen gibt, die die alten Strukturen ohne weiteres auch im neuen Gewand erkennen, woraus die Frage entsteht, ob sich diese Gruppe von der anderen in der Gestaltung von Unterricht und Benotung unterscheidet. Auch dieser Aspekt soll im Rahmen der Beantwortung der oben dargelegten Forschungsfrage Zuwendung finden.

Des Weiteren darf auch nicht außer Acht gelassen werden, welche Rolle die Lehrperson für die Umsetzung und das Gelingen jeder Schulreform spielt. Nach David F. Labaree (2012) kann es beispielsweise als das Kernthema von Schulreformen angesehen werden, inwieweit diese, deren Inhalt und Strukturen, von den Lehrpersonen angenommen und in deren Unterricht umgesetzt werden (vgl. Labaree 2012, 110f). In Anlehnung an Elmore und McLaughlin (1988) beschreibt er die verschiedenen Ebenen, auf denen Schulreformen wirksam werden sollen um erfolgreich zu sein und zeigt dabei für das Schulsystem der USA auf, dass der Einfluss vieler Reformen nicht bis in das Klassenzimmer reicht (vgl. Labaree 2012, 10ff). Lehrpersonen sind demnach also nicht nur „Betroffene“ von Schulreformen, sondern auch maßgeblich für deren Umsetzung und Erfolg.

Die Ausführungen der Lehrpersonen können aber auch zu weiteren Erkenntnissen führen, beispielsweise über Schwierigkeiten, die sich ihnen durch die Umstellung auf die neue Unterrichts- und Benotungssituation stellen oder über die Auswirkungen des angewandten Trackingformates auf die SchülerInnen. Insofern soll stets auch die Beantwortung einer zweiten Frage im Fokus stehen:

Welche Folgen der Implementierung des siebenstufigen Benotungsformates in die Neue Mittelschule lassen sich durch die Perspektive der Lehrpersonen beschreiben?

Der Beantwortung dieser zweiten Forschungsfrage kommt insofern eine Bedeutung zu, als dass sie a) einen breiten Einblick in die Schulrealität der Neuen Mittelschule liefern kann und b) es ermöglicht, einen Bezug zu den oben formulierten theoretischen Erkenntnissen herzustellen.

Nachdem das Forschungsinteresse expliziert wurde, soll nun im Anschluss das Untersuchungsdesign vorgestellt werden, das zur Beantwortung der beiden Forschungsfragen entwickelt wurde.

7. Forschungsdesign

Um Antworten auf die oben formulierten Forschungsfragen generieren zu können, wurde ein Triangulationsverfahren als Instrument gewählt. Der Begriff der Triangulation stammt nach Kelle und Erzberger (2007) ursprünglich aus dem Bereich der Navigation und Landvermessung, wo er für „*die Bestimmung eines Orts durch Messungen von zwei bekannten Punkten aus*“ (Kelle und Erzberger 2013, 302) stand. In der Metapher für den Forschungsbereich beschreibt er das gleichrangige Zusammenwirken von qualitativen und quantitativen Methoden zur Untersuchung einer Fragestellung (vgl. Kelle und Erzberger 2013, 302f) und somit das Betrachten und Beforschen eines Phänomens aus unterschiedlichen Standpunkten und Perspektiven. Eine solche Herangehensweise an das Forschungsfeld hält durch das Überwinden der Grenze zwischen dem quantitativen und qualitativen Paradigma Möglichkeiten und Chancen für Untersuchungen bereit, die die Anwendung einer einzelnen Methode oder mehrerer Methoden desselben Paradigmas nicht zu bieten vermag. In diesem Zusammenhang hebt Alan Bryman (2004) beispielsweise hervor, dass Methodentriangulation unterschiedliche Perspektiven und Arten von Daten miteinander verknüpfen und durch die Verbindung mehrerer Methoden, Schwächen einzelner ausgleichen kann. Außerdem betont er die Bereicherung, die unterschiedliche Methoden füreinander in Bezug auf die Instrumentenerstellung haben können. So kann eine qualitative Untersuchung beispielsweise Hypothesen für eine folgende quantitative Untersuchung generieren oder wichtige Informationen für die Erstellung eines Fragebogens liefern, während eine quantitative Untersuchung Ansatzmöglichkeiten für die Interviewführung oder die Auswahl von InterviewpartnerInnen bieten kann (vgl. Bryman 2004, 457ff). Etwas schärfer formuliert postulieren Tashakkori und Teddlie (2002), dass durch die Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden die Beantwortung von Forschungsfragen möglich wird, die anders nicht beantwortet werden könnten, dass die daraus resultierenden Rückschlüsse bessere und stärkere sind und es möglich wird, unterschiedliche Sichtweisen darzustellen (vgl. Tashakkori und Teddlie 2002, 14f). Basierend auf Überlegungen dieser Art wurde eine Methodentriangulation für die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung für

sinnvoll erachtet. Diese setzt sich aus einer qualitativen Herangehensweise, nämlich aus dem Führen von Interviews, und einer quantitativen, in Form einer Erhebung mittels Fragebogen, zusammen. Dabei bietet der qualitative Zugang die Chance der intensiven Auseinandersetzung mit den Erfahrungen und Ansichten einzelner Lehrpersonen, während die Fragebogenerhebung es möglich macht, eine größere Menge an Lehrpersonen zu dieser Thematik zu befragen. Diese Vorgehensweise soll es erlauben, nicht bloß in der Subjektivität der Erkenntnisse aus den Interviews zu verharren, sondern diese auf eine breitere Stichprobe hin beziehen zu können. Außerdem sollen Aussagen der Interviews als Basis für die Formulierung des Fragebogens dienen. Die Verbindung dieser beiden Instrumente erlaubt zudem festzustellen, ob sich die Erkenntnisse, die sich aus ihnen ziehen lassen, konvergent oder divergent zueinander verhalten. Da ein Divergieren der Ergebnisse ein Hinweis auf Fehler in der Forschungsmethode sein kann (vgl. Kelle und Erzberger 2013, 304ff), wird auf diese Weise eine Art Feedback über das angewandte Forschungsdesign generiert, das die Aussagekraft der Ergebnisse positiv wie negativ beeinflussen kann.

Überlegungen dieser Art dienen der Qualitätssicherung der Ergebnisse und haben im Forschungszusammenhang eine lange Tradition. Im Bereich der quantitativen Forschung wurden zu diesem Zweck Gütekriterien entwickelt: *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität*, welche für jede quantitative Untersuchung verbindlich sind und gewährleisten sollen, „dass die verwendeten Methoden anerkannten Standards entsprechen und somit weitgehend frei sind von der Fehlerhaftigkeit und Subjektivität gewöhnlicher Alltagserfahrungen“ (Böhm-Kasper et al. 2009, 37). Objektivität meint in diesem Zusammenhang die Unabhängigkeit der Methode von dem Forschenden. Die Ergebnisse, die diese Methode hervorbringt, bleiben dieselben, wenn eine andere Person die Erhebung durchführt. Reliabilität beschreibt die Unabhängigkeit der Ergebnisse vom Zeitpunkt der Erhebung. Bei einer Wiederholung der Untersuchung unter denselben Bedingungen werden dieselben Ergebnisse hervorgebracht. Valide ist eine quantitative Untersuchung dann, wenn sie das misst, was sie zu messen vorgibt. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von der Gültigkeit von Messinstrumenten (vgl. Böhm-Kasper et al. 2009, 37f). Während der quantitative Teil der Untersuchung diesen Gütekriterien unterliegt, wurden noch keine allgemein gültigen Kriterien zur Qualitätssicherung qualitativer Forschung festgelegt. In der Literatur lassen sich hierzu unterschiedliche Positionen ausmachen, die von dem Eintreten für die Gültigkeit der Gütekriterien der quantitativen Forschung auch für qualitative Zugänge, über die prinzipielle Ablehnung von Gütekriterien für die qualitative Forschung, bis hin zum Plädoyer für das Verfassen eigener Kriterien reichen (vgl. Steinke 2013, 319ff). In Bezug auf die qualitative Studie, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wird, soll versucht werden dem Vorschlag von Ines Steinke nachzukommen, welche für die qualitative Forschung folgende Gütekriterien beschreibt: a) *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit*,

welche vor allem durch ausführliche Dokumentation und die Anwendung kodifizierter Verfahren gewährleistet werden soll, b) *Indikation des Forschungsprozesses*, welche die Angemessenheit des Forschungsdesigns an den Untersuchungsgegenstand meint, c) *Empirische Verankerung*, welche die Generierung und Prüfung von Hypothesen und Theorien anhand des Datenmaterials beschreibt, d) *Limitation*, worunter die Berücksichtigung der Grenzen der Verallgemeinerbarkeit zu verstehen ist, e) *Kohärenz*, welche die Konsistenz der entwickelten Theorie in sich selbst meint und f) *Reflektierte Subjektivität*, welche prüft, inwiefern der/die Forschende seine/ihre Subjektivität und Eingebundenheit in das Forschungsfeld wahrnimmt und reflektiert (vgl. Steinke 2013, 323ff).

In den folgenden Kapiteln 7.1 und 7.2 soll nun die konkrete Vorgehensweise in Bezug auf die Datenerhebung und Datenauswertung jeweils für die qualitative und die quantitative Herangehensweise dargelegt werden.

7.1 Der qualitative Forschungszugang

Die qualitative Phase der Untersuchung soll nicht nur die Vorbereitung der quantitativen Erhebung darstellen, sondern selbst wertvolle Daten hervorbringen. Allgemein geht es darum die Sichtweise der Lehrpersonen, die täglich mit der Umsetzung des neuen Benotungssystems konfrontiert sind, einzufangen, zu verstehen und in weiterer Folge einer Analyse zugänglich zu machen. Dazu wurden elf Interviews an zwei Schulen durchgeführt. Beide Schulen, von der sich eine im Süden und die andere im Norden Niederösterreichs befindet, haben den Wechsel des Schultyps von der Hauptschule zur Neuen Mittelschule bereits vor einigen Jahren vollzogen, einige der Lehrpersonen waren jedoch durch einen Schulwechsel erst seit kurzem mit dem siebenstufigen Benotungsformat konfrontiert. Die Durchführung der Interviews erfolgte im November und Dezember 2013 in den Räumlichkeiten der Schulen.

7.1.1 Das Interview

Als methodische Grundlage zur Durchführung der Interviews wurde das problemzentrierte Interview gewählt. Dieses stellt eine teilstrukturierte Befragung dar, die das Ziel verfolgt die interviewte Person zu freiem Sprechen anzuregen um dem Ablauf eines offenen Gespräches möglichst nahezukommen. Gleichzeitig liegt dem Interview aber ein Leitfaden zugrunde, der den/die InterviewerIn dabei unterstützen soll, trotz des offenen Gesprächs gewisse Fragestellungen und Themen zu fokussieren (vgl. Mayring 1999, 50ff). Zur Charakterisierung des problemzentrierten Interviews sind besonders drei Grundgedanken zu nennen: a) *Problemzentrierung*, welche meint, dass das Problematisieren von bestimmten Themen während des Interviews im Vordergrund stehen soll, mit welchen der/die

InterviewerIn sich bereits im Vorfeld auseinandergesetzt hat und zu welchen er/sie somit bereits über ein gewisses Vorwissen verfügt, b) *Gegenstandsorientierung* die die Anpassung des Untersuchungsverfahrens an den konkreten Forschungsgegenstand beschreibt und c) *Prozessorientierung*, welche das flexible, bedachte und reflexive Vorgehen während dem Prozess der Gewinnung und Prüfung von Daten meint (vgl. Witzel 1982, 72 zit. n. Mayring 1999, 50f). Diese Form des Interviews bietet die Chance, trotz der Problemzentrierung offene und freie Antworten von den interviewten Personen zu erhalten, was es ermöglichen kann, auf Aspekte der Thematik aufmerksam zu werden, die dem/der ForscherIn andernfalls verborgen geblieben wären. Dafür beschreibt Mayring eine Vertrauensbeziehung zwischen dem/der Befragten und dem/der Interviewenden als Voraussetzung, für welche es vor allem von Bedeutung ist, dass die interviewte Person sich in der Interviewsituation wohl und ernstgenommen fühlt (vgl. Mayring 1999, 50ff).

Die Vorbereitung der Interviews bestand daraus, sich mit den Thematiken rund um das Tracking und die Neue Mittelschule auseinanderzusetzen und einen Interviewleitfaden zu erstellen. Dazu wurden Fragen formuliert, die unterschiedliche Aspekte der Einführung des siebenstufigen Benotungsformates fokussierten, aber auch zum freien Reden, oder um es umgangssprachlich auszudrücken zum „Plaudern“, anregen sollten. Bei der Erstellung des Interviewleitfadens wurde außerdem sehr darauf geachtet, die Fragen neutral zu formulieren. Dies war einerseits notwendig um den Lehrpersonen zu vermitteln, dass jede Position, die sie in Bezug auf die Einführung der siebenstufigen Notenskala vertreten, in Ordnung sei und sie zu ehrlichen Antworten zu ermutigen und andererseits um nicht durch das Stellen der Frage einen Reflexionsprozess auszulösen, der anders nicht stattgefunden hätte. Während das Auslösen eines Reflexionsprozesses in der Interviewsituation in Bezug auf andere Fragestellungen ein durchaus angemessenes Instrument sein kann, war es hier zu vermeiden, da die reale aktuelle Sichtweise der Lehrpersonen eingefangen werden sollte. So würde ein direktes Fragen danach, ob die Lehrpersonen das siebenstufige Benotungsformat als äußere Differenzierung wahrnehmen, ein Nachdenken darüber eventuell erst induzieren und so eine Änderung der Sichtweise und des Antwortverhaltens zur Folge haben. Ebenso könnte ein zu direktes Fragen bewirken, dass die Lehrpersonen die Interviewsituation als ein kontrollierendes oder evaluierendes Instrument wahrnehmen, in welchem sie dazu angehalten sind „richtig“ zu antworten. Eine solche Situation könnte in weiterer Folge dazu führen, dass die Lehrpersonen nicht ihre persönliche Sichtweise preisgeben, sondern ihr Antwortverhalten an ihre Einschätzung über die Erwartungshaltung des Interviewenden anpassen. Um das zu vermeiden ist das bereits oben erwähnte Begründen einer Vertrauensbeziehung hilfreich (vgl. Mayring 1999, 51), nach Ansicht der Autorin jedoch auch ein bedachtes Formulieren des Interviewleitfadens und der gestellten Fragen während des Interviews, sollten diese vom Leitfaden abweichen. Da ein direktes

Fragen nach gewissen Aspekten aus den genannten Überlegungen also nicht möglich war, wurde versucht Fragen zu stellen, die neutral waren, damit die Lehrpersonen sich darin bestärkt fühlten ihre persönlichen Eindrücke zu teilen, die offen waren, um ein möglichst freies Sprechen der interviewten Personen zu bewirken, und die, wenn ein direktes Fragen nach einem gewissen Aspekt nicht möglich war, so formuliert waren, dass ein zur Sprache kommen der interviewten Person auf diesen Aspekt möglich oder sogar wahrscheinlich war. Diese Überlegung beruht vor allem auf der Annahme, dass Personen auf Aspekte, über die sie bereits eingehend nachgedacht haben, beziehungsweise die von Bedeutung für sie sind, in einer Interviewsituation zu sprechen kommen, wenn sich die Gelegenheit ergibt. Durch das Aufgreifen von Äußerungen der Lehrpersonen und dem spontanen Stellen von ad-hoc Fragen wurde zusätzlich versucht ein zur Sprache kommen über den gewünschten Aspekt zu fördern. Eine Beantwortung der Frage „Haben Sie wahrgenommen, dass das siebenstufige Benotungsformat erneut zur Anwendung äußerer Differenzierungsmechanismen führt?“, die auf direktem Weg also nicht gestellt werden konnte, wurde beispielsweise in den Fragen „Wie denken Sie über diese Art der Benotung?“, „Inwiefern sehen Sie diese Art der Benotung als unterschiedlich zum Benotungsvorgehen in der Hauptschule?“ oder „Was bedeutet eine solche Form der Benotung Ihrer Meinung nach für den Unterricht?“ erwartet. In Tabelle 5 sind jene Fragen angeführt, die den Leitfaden der Interviews bildeten.

Tabelle 5: Der Interviewleitfaden

F1	Welche Unterrichtsgegenstände unterrichten Sie?
F2	Wie lange unterrichten Sie schon?
F3	Seit wann unterrichten Sie an einer Neuen Mittelschule? Wo haben Sie vorher unterrichtet?
F4	Wie haben Sie von dem neuen Benotungsformat erfahren?
F5	Fühlen Sie sich ausreichend informiert und vorbereitet um das neue Benotungsformat anzuwenden?
F6	Wie denken Sie über diese Art der Benotung?
F7	Inwiefern sehen Sie diese Art der Benotung als unterschiedlich zum Benotungsvorgehen in der Hauptschule?
F8	Was bedeutet eine solche Form der Benotung Ihrer Meinung nach ...für den Unterricht? ...für die Klassenstruktur? ...für die SchülerInnen? ...für die Eltern? ... für die Lehrperson?
F9	Welche Kriterien spielen für Sie dabei eine Rolle, eine/n SchülerIn in vertiefender oder grundlegender Allgemeinbildung zu beurteilen?
F10	War es Ihrer Meinung nach bereits Zeit für eine Reform des österreichischen Benotungssystems?

Auch wenn der Interviewleitfaden ein wichtiges Instrument für die Einhaltung der Zielgerichtetheit der Interviews war, stellte sich die Möglichkeit während dem Interview von ihm abweichen zu können als nützlich und fruchtbar für den Gesprächsverlauf dar. Zwar wurde darauf geachtet, jede Frage in jedem Interview zu stellen, deren Reihenfolge konnte jedoch bei Bedarf flexibel angepasst werden, beispielsweise wenn eine Lehrperson von selbst auf einen tiefer gereihten Aspekt zu sprechen kam.

Im Rahmen der Interviews konnten insgesamt elf Lehrpersonen an zwei verschiedenen Schulstandorten befragt werden. Es wurde dabei darauf geachtet, dass sich die TeilnehmerInnen in Bezug auf ihre Unterrichtsgegenstände, ihr Geschlecht und ihr Alter unterscheiden. Von den Schulen wurden freundlicherweise Räume zur Verfügung gestellt, in denen die Interviews vertraulich und weitgehend ungestört durchgeführt werden konnten.

7.1.2 Auswertung der Interviews

Um die Interviews einer Auswertung zugänglich zu machen, wurden sie – mit dem Einverständnis der TeilnehmerInnen – aufgezeichnet und durch Transkription verschriftlicht. *„Ziel der Herstellung eines Transkripts ist es, die geäußerten Wortfolgen (verbale Merkmale), häufig aber auch deren lautliche Gestaltung z.B. durch Tonhöhe und Lautstärke (prosodische Merkmale) sowie redegleitendes nichtsprachliches Verhalten (sei es vokal wie Lachen oder Räuspern – parasprachliche Merkmale – oder nichtvokal wie Gesten oder Blickverhalten – außersprachliche Merkmale) möglichst genau auf dem Papier darzustellen, sodass die Besonderheiten eines einmaligen Gesprächs sichtbar werden“* (Kowal und O’Connel 2013, 438). In welchem Ausmaß die sprachlichen Äußerungen durch das Transkript dargestellt werden sollen, also welche Form der Notation verwendet wird, ist dabei von der spezifischen Untersuchung abhängig (vgl. Kowal und O’Connel 2013, 439). Bei der Erstellung der im Rahmen dieser Studie angewandten Transkriptionsnotation fand eine Orientierung an den Ausführungen von Kuckartz et al. (2008, 27f) und Dausien (1996, 613f) statt. Da der Fokus der Interviewauswertung darauf gerichtet war, inhaltliche Informationen über bestimmte Aspekte der Einführung des neuen Benotungsformates in die Neue Mittelschule zu erhalten, wurde bei der Erstellung des Transkriptionsleitfadens versucht, eine gute Lesbarkeit der Verschriftlichung der Interviews zu ermöglichen, die Gespräche aber trotzdem möglichst authentisch darzustellen. Insofern wurde besonderer Wert darauf gelegt, dass das Transkript in Hochdeutsch verfasst wird, besondere Betonungen hervorgehoben werden oder Lautäußerungen, die das Gesprochene begleiten (Lachen, Seufzen, etc.) aus dem Transkript hervorgehen, da diese unter Umständen sinnverändernd wirken können. Ein lautsprachliches Transkribieren oder das Angeben exakter Pausenlängen wurde in diesem Rahmen hingegen nicht für sinnvoll erachtet. Des Weiteren wurde im

Sinne des Datenschutzes auf ein lückenloses Vorgehen bei der Anonymisierung des Datenmaterials geachtet. Tabelle 6 zeigt den Transkriptionsleitfaden, sowie entsprechende Auszüge aus den Transkripten der Interviews.

Tabelle 6: Leitfaden zur Transkriptionsnotation

<i>Notationsvorgabe</i>	<i>Interviewauszug</i>
Die Transkription erfolgt auf Hochdeutsch. Dialekte werden, sofern möglich, in das Hochdeutsche übersetzt und als solches transkribiert. Das impliziert auch das Glätten von Sprache und Interpunktion hinsichtlich einer Annäherung an das Schriftdeutsch (vgl. Kuckartz et al. 2008, 27f).	„Ich muss ehrlich sagen also wir haben uns das durchgelesen im Kollegenkreis, wir haben es noch nicht ausprobiert, unsere nächste Schularbeit muss auf dieser Skala basieren, das müssen wir uns erst einmal überlegen und ausarbeiten [...]“ (LP1 2/4-6).
In der Transkription werden Wörter als Ganzes, nicht als Abfolge einzelner Laute, aufgeschrieben (ebd.).	„Ich meine ich kann mich schon vorbereiten auf irgendetwas, aber wenn ich dann dezidiert da damit arbeite ist ja das ganz etwas anderes“ (LP3 9/21-22).
Namen, Orte, Institutionen, usw., die während des Interviews genannt werden oder die interviewte Person selbst betreffen, werden anonymisiert (ebd.).	„Also ich habe sechzehn Jahre in Ort X, dann, das war mein Ausgangspunkt, dann als Annäherung an den Wohnort ich glaube knappe acht Jahre in Ort W und dann jetzt hier das zehnte Jahr so ungefähr“ (LP4 1/9-11).
Pausen werden durch Auslassungspunkte markiert (ebd.): a) Zwei Punkte .. für Denkpausen, kurze Unterbrechungen, Suche nach dem richtigen Ausdruck, b) Drei Punkte ... für längere Pause, deutliche Einschnitte im Redefluss.	„Ich finde es eigentlich .. für mich ist es schlüssig und nichts Kompliziertes eigentlich“ (LP8 1/40-41).
Werden Wörter besonders betont, werden sie durch Unterstreichungen markiert (vgl. Kuckartz et al. 2008, 27f; Dausien 1996, 613f).	„[...] die Anforderungen für eine Schularbeit in der dritten Leistungsgruppe waren ja um <u>einiges</u> geringer als die in einer ersten Leistungsgruppe [...]“ (LP11 2/20-21).
Lautäußerungen einer Person, die den Redefluss der anderen Person unterstützen (z.B.: Mhm, Aha, Ja, usw.) werden nicht transkribiert (vgl. Kuckartz et al. 2008, 27f).	
Lautäußerungen, die eine bejahende oder verneinende Bedeutung haben, werden transkribiert (z.B.: Mhm (bejahend); Mhm (verneinend)).	„Mhm (verneinend), mhm (verneinend). Das soll nicht so sein, nein“ (LP2 7/38).

Passagen, die durch eine Lautäußerung kommentiert werden, werden entsprechend gekennzeichnet (z.B.: /das war lustig ((lachend))// bzw. /das war lustig ((seufzend))/) (vgl. Dausien 1996, 613f).	„Nur denke ich mir ist eben unsere neue Beurteilung nur ein winzig kleiner Schritt in eine Richtung .. /die ((lachend))// von den Reformern leider nicht kommt“ (LP6 12/16-17).
Wirft eine Person etwas ein, während die andere Person noch spricht, sprechen also beide Personen gleichzeitig, wird der Einwurf in Klammern gesetzt (z.B.: (LP5: Manchmal schon)) (vgl. Kuckartz et al. 2008, 27f).	„Und gab es von den Eltern? (LP3: Gar nichts.) Reaktionen? (LP3: Gar nichts.)“ (LP3 7/12).
Der/die InterviewerIn wird durch ein „I“ (vgl. Kuckartz et al. 2008, 27f; Dausien 1996, 613f), die interviewte Lehrperson durch das Kürzel „LP“ und eine Nummer von 1-11 gekennzeichnet.	„LP9: Sie meinen das, das, die siebenteilige Skala? I: Auch, ja. ... Merkt man da etwas? LP9: Nein. ... Die Schüler lernen wie eh und je. I: Und im Miteinander? LP9: Das kommt jetzt drauf an“ (LP9 4/35-39).
Textteile, die aufgrund ihrer Unverständlichkeit nicht transkribiert werden können, werden durch drei in Klammer gesetzte Punkte (...) dargestellt (vgl. Dausien 1996, 613f).	„Für mich, mir geht es nicht darum, was (...) heute hineinschreibt. Völlig egal. Mir geht es um das spätere Leben“ (LP10 10/11-12).
Unterbrechungen des Interviews werden dargestellt, indem der Grund für die Unterbrechung in Großbuchstaben in einer eckigen Klammer steht (z.B.: [SCHÜLER BETRETEN DEN RAUM]).	„Schon to-, also ich finde in Deutsch [KURZES GESPRÄCH ÜBER DIE KÄLTE IM RAUM; FENSTER WIRD GESCHLOSSEN] Oja ich finde gerade in Deutsch ist das so, weil, weil man einfach, das ist so vielfältig [...]“ (LP8 2/36-38).
Der Abbruch eines Wortes wird durch einen Bindestrich gekennzeichnet (z.B.: Mittelschu-).	„Weil warum funktioniert das, oder soll das erst in der dritten Klasse fun- .. wozu? Das verstehe ich zum Beispiel nicht“ (LP7 4/23-24).
Umgangssprachliche Ausdrücke oder englische Begriffe werden kursiv dargestellt.	„Weil wir sind ja <i>eh</i> nur die <i>Depperten</i> , die in der Klasse sitzen und wir können <i>eh</i> nichts“ (LP5 5/35-36).

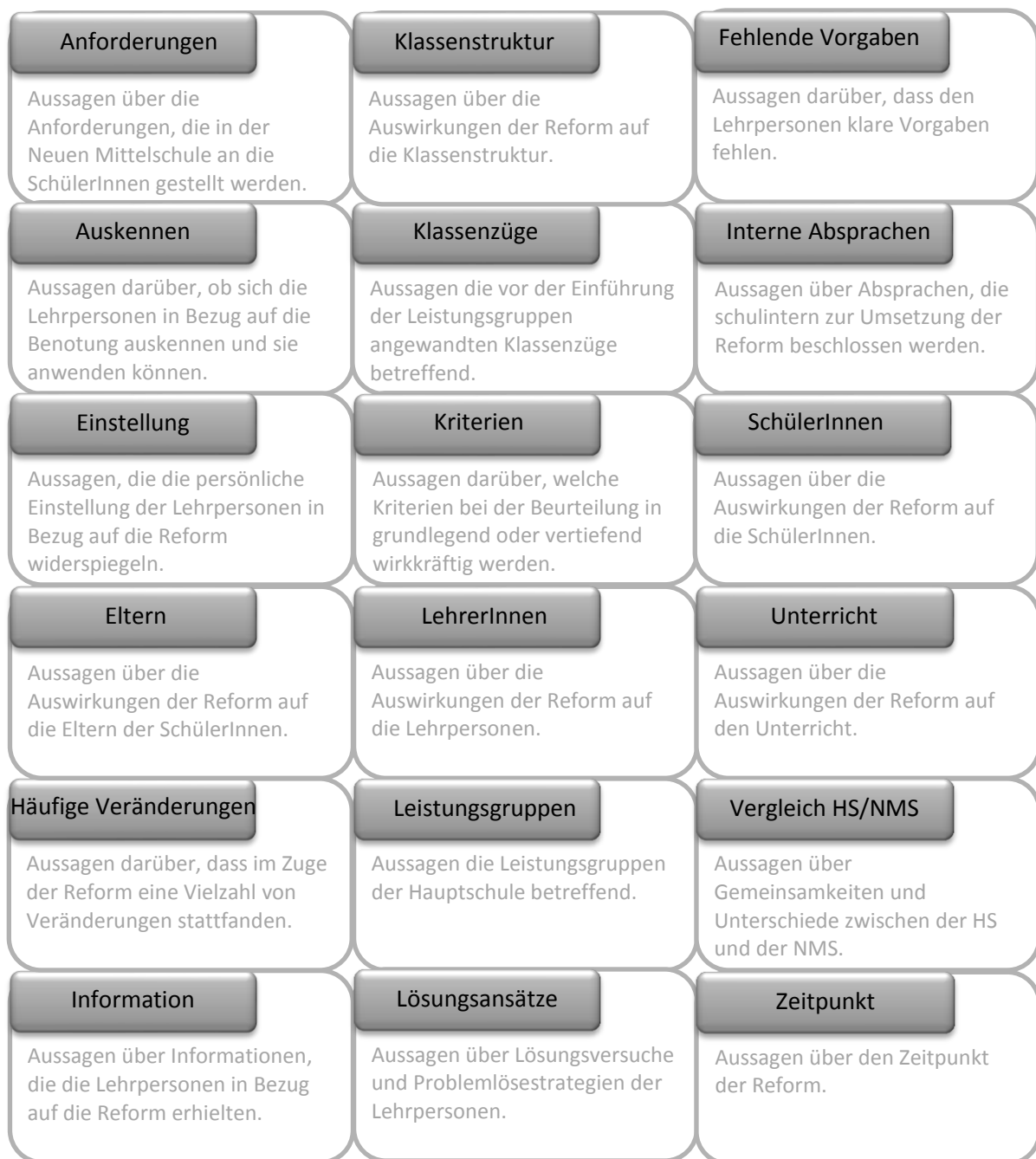
Die Auswertung der Interviews, die auf der Basis der Transkripte stattfinden konnte, wurde unter Anwendung des CAQDAS²³ Programmes ATLAS.ti durchgeführt. Die Software stellt eine Art Werkzeug dar, das den/die ForscherIn beim Analyseprozess unterstützt und gegenüber der rein manuellen Analyse von qualitativen Daten zahlreiche Vorteile bietet (vgl. Frieze 2014, 1). Die Interviewauswertung erfolgte in Anlehnung an die von Frieze (2014, 12ff) beschriebene *computer-*

²³ Das Kürzel CAQDAS steht für *Computer-Aided Qualitative Data Analysis Software* (Frieze 2014, 1).

assisted NCT analysis. Dieses Modell stellt die Weiterentwicklung des Ansatzes von Seidel (1998) für die computerunterstützte Analyse qualitativer Daten dar. Seidel beschreibt den qualitativen Analyseprozess als die Abfolge von *gewahr werden*, *sammeln und ordnen* und *in Beziehung setzen*²⁴ (Seidel 1998, 1). Unter *gewahr werden* versteht Seidel das Bemerken interessanter Aspekte im Datenmaterial, aber auch das Codieren dieser Stellen. *Sammeln und ordnen* beschreibt in weiterer Folge das Sortieren und in eine Ordnung bringen der einzelnen Aspekte, auf die man aufmerksam wurde. So empfiehlt es sich beispielsweise an dieser Stelle Ausschnitte aus dem Datenmaterial, die mit dem gleichen oder einem ähnlichen Code versehen wurden, zu bündeln und gegebenenfalls eine Hierarchie zwischen verschiedenen Ebenen der Codes zu erstellen. Im nächsten Schritt *in Beziehung setzen* geht es nun darum, Muster und Beziehungen in den Daten zu identifizieren, die Bedeutung der Funde in den einzelnen Bündeln zu beschreiben und generelle Aussagen über das untersuchte Phänomen zu treffen (vgl. Seidel 1998, 1ff). Diesen Prozess darf man sich dabei nicht linear vorstellen. Vielmehr beschreibt Seidel einen fortwährenden Kreislauf der Abfolge der genannten Stufen und ihre stetige gegenseitige Beeinflussung (vgl. Seidel 1998, 2). In der konkreten Analyse der Interviews, die in Anlehnung an die Ausführungen von Frieze (2014, 114ff) durchgeführt wurde, ging es in einem ersten Schritt darum, das Datenmaterial zu sichten und in grobe Kategorien einzuteilen. Diese Kategorien wurden explorativ aus dem Datenmaterial gewonnen, das heißt Themen, die durch die befragten Lehrpersonen angesprochen wurden und Hinweise für die Beantwortung der Fragestellung bieten könnten, wurden unter einem passenden Überbegriff codiert. Abbildung 4 zeigt die 18 Oberkategorien, die auf diese Weise entstanden, sowie die dazugehörigen Codierungsrichtlinien. Bei ihrer Betrachtung fällt auf, dass sie lediglich grobe Themenbündel darstellen, die eine erste Sortierung des Datenmaterials möglich machten. Nach Seidel ist das bisher beschriebene Vorgehen daher noch hauptsächlich unter der Phase des *gewahr Werdens* einzuordnen (vgl. Seidel 1998, 3).

²⁴ Im Original: *Noticing*, *Collecting* und *Thinking* (Seidel 1998, 1), wofür auch das von Frieze (2014) verwendete Kürzel *NCT* steht.

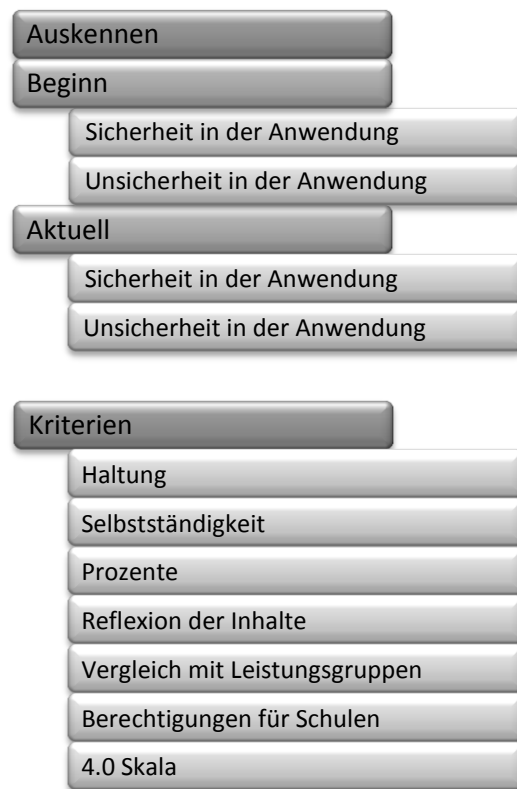
Abbildung 4: Oberkategorien der Interviewanalyse



In einem weiteren Schritt – nach Seidel der Phase des *Sammelns und Ordnen*s (ebd.) – wurden diese Oberkategorien einer genaueren Betrachtung unterzogen. So wurden die jeweils unter ihnen zusammengefassten Interviewpassagen in Bezug auf unterschiedliche zur Sprache gekommene Aspekte untersucht und sortiert. Auf diese Weise konnten Subkategorien für jede Oberkategorie formuliert werden, die die unterschiedlichen Aspekte der Interviewpassagen spezifisch abbilden konnten. Abbildung 5 zeigt die Subkategorien, die aus den Interviewsequenzen, die den Oberkategorien „Kriterien“ und „Auskennen“ zugeordnet waren, formuliert werden konnten. Da die Codes explorativ aus dem Datenmaterial gewonnen wurden, konnte in einem weiteren Schritt

festgestellt werden, dass einige der bisher verwendeten Kategorien keine hilfreichen Erkenntnisse für die Beantwortung der Forschungsfragen beinhalteten, weswegen sie aus der Codeliste entfernt wurden²⁵. Auf diese Weise konnten nun alle für die Untersuchung scheinbar bedeutsamen Interviewpassagen identifiziert und sortiert werden. In einem nächsten Schritt war es daher möglich, sich einer geistigen Auseinandersetzung mit dem codierten Interviewmaterial zu widmen, indem versucht wurde über das in Beziehung Setzen der Items ein tieferes Verständnis für das Phänomen zu gewinnen, was der dritten der von Seidel beschriebenen Phasen zugeordnet werden kann (vgl. Seidel 1998, 5). Auf diese Weise wurde ein bedachtes und strukturiertes Herangehen an das qualitative Datenmaterial ermöglicht, das – trotz oder gerade wegen der angewandten Struktur - stark an den tatsächlichen Aussagen der interviewten Lehrpersonen orientiert war. Die während der Analyse verwendeten Kategorien ergaben sich somit explorativ aus dem Datenmaterial selbst und wurden nicht im Vorhinein definiert und auf die Ausführungen der Lehrpersonen angewendet.

Abbildung 5: Subkategorien der Interviewanalyse



7.2 Der quantitative Forschungszugang

Die quantitative Erhebung der Untersuchung stützte sich auf einen Fragebogen, der in Anlehnung an die Erkenntnisse aus den Interviews erstellt wurde. Dieser setzte sich aus 34 Fragen zusammen, die ebenso wie die Fragen, die während den Interviews gestellt wurden, einerseits das neue Benotungsformat, aber auch die damit zusammenhängenden Veränderungen in Bezug auf die Unterrichtssituation zum Thema hatten. Dabei wurde ebenso nach konkreten Vorgehensweisen gefragt, wie auch nach Einstellungen oder Einschätzungen der Lehrpersonen. Je zehn Fragebögen wurden von StudentInnen des Instituts für Bildungswissenschaft an der Universität Wien, die im Rahmen des NOESIS-Projektes im Sommersemester 2014 ein Wissenschaftspraktikum absolvierten, an 16 Neuen Mittelschulen verteilt. Von den insgesamt 160 ausgegebenen Fragebögen wurden 53

²⁵ Im Zuge der Prüfung der Kategorien hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Beantwortung der Forschungsfragen wurden die Kategorien „Anforderungen“, „Einstellung“, „Eltern“, „Klassenzüge“, „Leistungsgruppen“ und „Zeitpunkt“ aus der Codeliste entfernt.

durch die Lehrpersonen an das Institut für Bildungswissenschaft zurück gesendet, die Rücklaufquote beträgt also 33,1%, wovon drei jedoch als ungültig eingestuft werden mussten und für die Auswertung nicht in Betracht gezogen werden konnten. Daraus ergibt sich für die quantitative Erhebung eine Stichprobe von 50 TeilnehmerInnen, die sich folgendermaßen zusammensetzt: An der Befragung nahmen überwiegend Frauen teil²⁶. Die Gruppen jener Lehrpersonen, die den Hauptgegenstand Mathematik, Deutsch oder Englisch bzw. lebende Fremdsprache unterrichten waren annähernd gleich groß²⁷. Unter den Befragten war ein/e SchulleiterIn und fünf LerndesignerInnen²⁸. Hinsichtlich des Dienstalters und der Erfahrung in der Anwendung der neuen Beurteilungsskala unterschieden sich die TeilnehmerInnen stark.

Tabelle 7: Fragebogen



Fragebogen zur Einführung des siebenstufigen Benotungsformates.

Ich unterrichte den Gegenstand	☐ Deutsch	☐ Mathematik	☐ Englisch/ lebende Fremdsprache
Ich bin	☐ männlich	☐ weiblich	☐ Keine Angabe
Ich bin SchulleiterIn	☐ ja ☐ nein	Ich bin LerndesignerIn	☐ ja ☐ nein
Ich unterrichte seit _____ Jahren. Derzeit unterrichte ich an der Schule _____			
Vor meiner Zeit an der NMS habe ich an einer HS unterrichtet		☐ ja ☐ nein ☐ an anderer Schulart: _____	
Ich arbeite seit _____ Jahr(en) mit dem siebenstufigen Benotungsformat.			

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen für Sie zutreffend sind:

	Trifft sehr zu					Trifft nicht zu
1. Ich fühle mich sicher in der Anwendung des siebenstufigen Benotungsformates.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Die Informationen, die ich bezüglich des neuen Benotungsformates von staatlichen Stellen (z. B. BMUKK, Landesschulrat NÖ) bekommen habe, waren hilfreich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Die Informationen, die ich bezüglich des neuen Benotungsformates von den LerndesignerInnen, bzw. selbst auf Lerndesignerfortbildungen, erhalten habe, waren hilfreich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Das siebenstufige Benotungsformat ist ein Instrument, das sich zur Benotung meiner SchülerInnen gut eignet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Das siebenstufige Benotungsformat ist für die Benotung meiner SchülerInnen besser geeignet, als die zuvor gebräuchliche fünfstufige Skala.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Um ein vertiefendes Sehr Gut zu verlangen, müssen die SchülerInnen mehr leisten, als es ein Sehr Gut der ersten Leistungsgruppe verlangt hätte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Das neue Benotungssystem ist dem alten im Grunde sehr ähnlich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Im Grunde besteht die Veränderung bloß darin, dass ich nun zwei weitere Noten zur Benotung meiner SchülerInnen zur Verfügung habe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

²⁶ In Zahlen: 37 Frauen, 8 Männer, 5 Personen machten dazu keine Angabe.

²⁷ In Zahlen: 18 Mathematik, 13 Deutsch, 13 Englisch/lebende Fremdsprache, 6 Personen machten dazu keine Angabe.

²⁸ Eine Person machte keine Angabe darüber, ob sie LerndesignerIn ist.

9. Zu meiner Orientierung ordne ich die einzelnen Kinder gedanklich einer Leistungsgruppe zu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Unterschiede zwischen den Begabungen der SchülerInnen sind nun weniger sichtbar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Das siebenstufige Benotungsformat wird dazu führen, dass mehr SchülerInnen als zuvor in weiterer Folge ein Gymnasium besuchen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Im Unterricht habe ich die Möglichkeit, auf die Bedürfnisse schwacher SchülerInnen einzugehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Im Unterricht habe ich die Möglichkeit, begabte SchülerInnen zu fördern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Vom Unterricht im gesamten Klassenverband profitieren besonders die schwächeren SchülerInnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Bei der Vorbereitung meines Unterrichtes orientiere ich mich vor allem am Leistungsdurchschnitt der Klasse.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Das neue Benotungsformat ist mit meiner zuvor üblichen didaktischen Vorgehensweise kompatibel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Ich halte es für herausfordernd, leistungsstarke SchülerInnen während des Unterrichtes zu beschäftigen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Ich löse das durch...						
... das Bereitstellen weiterer Aufgaben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... das Anpassen der Komplexität der Aufgaben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... Gruppenarbeiten zwischen unterschiedlich leistungsstarken SchülerInnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die Erlaubnis während dem Unterricht mit der Hausübung zu beginnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... sonstiges:						
19. Die dritte Leistungsgruppe bildete eine Art „geschützten Rahmen“ für leistungsschwächere SchülerInnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Im gesamten Klassenverband sind leistungsschwächere SchülerInnen zurückhaltend bei der Mitarbeit.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Meine SchülerInnen schätzen ihre Leistung in Bezug auf die neue Benotungsskala richtig ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Der Großteil meiner SchülerInnen wird im kommenden Zeugnis voraussichtlich eine vertiefende Note erhalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Die SchülerInnen konnten durch die Trennung in verschiedene Leistungsgruppen besser gefördert werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Die Erwartungen der Eltern bezüglich der Benotung ihrer Kinder stimmen in der Regel mit der tatsächlichen Benotung überein, bzw. unterscheiden sich nur gering.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Ich kann mit meinen Team-Teaching-PartnerInnen gut zusammenarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Ich hatte Umstellungsschwierigkeiten auf die neue Unterrichtssituation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Aktuell komme ich mit dem neuen Benotungssystem gut zurecht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Ich fühle mich mit dem Unterrichten der unterschiedlich leistungsstarken SchülerInnen überfordert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Ich fürchte, nicht allen Bedürfnissen der einzelnen SchülerInnen gerecht werden zu können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Es bereitet mir Schwierigkeiten, zwischen grundlegendem und vertiefendem Bereich zu unterscheiden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Um zwischen einer grundlegenden und einer vertiefenden Note zu unterscheiden...						
... berechne ich, wie viel Prozent der gewünschten Leistung der/die SchülerIn erbracht hat.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... überlege ich mir genau, welche Leistung der SchülerInnen einer grundlegenden oder einer vertiefenden Anwendung der Unterrichtsinhalte entspricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... helfe ich mir, indem ich mir überlege, welche Note ich welchem Schüler in welcher Leistungsgruppe gegeben hätte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... folge ich der 4.0 Skala.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... überlege ich mir, welche Kriterien ein/e SchülerIn erfüllen sollte, um die Berechtigung zu erhalten ohne Aufnahmeprüfung eine höhere Schule zu besuchen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... sonstiges:						
32. Es war bereits an der Zeit das österreichische Benotungssystem zu reformieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. Ich bin mit dem Ergebnis der Reform zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

34. Denken Sie an eine Klasse, die Sie in einem Hauptfach unterrichten. Bitte ordnen Sie zu, wie viele Kinder jeweils welche Note im vergangenen Semesterzeugnis erlangt haben (<i>bitte geben Sie dies in Zahlen, nicht in Prozentangaben an</i>):						
Sehr Gut	Gut	Befriedigend	Genügend	Befriedigend <i>Grundlegend</i>	Genügend <i>Grundlegend</i>	Nicht Genügend <i>Grundlegend</i>
Die Angaben zu Frage 34 basieren auf ☐ meinen Aufzeichnungen ☐ einer Schätzung						

Die Daten der quantitativen Erhebung werden, auch wegen der eher kleinen Stichprobe, ausschließlich deskriptiv betrachtet.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt werden. Dabei wird zunächst auf die Frage eingegangen, ob die Lehrpersonen die stetig vorhandenen Strukturen äußerer Differenzierung in der Neuen Mittelschule wahrnehmen, bevor sich der Darstellung weiterer Folgen, die das angewandte Trackingformat mit sich bringt, zugewandt wird. Dabei traten zwei Aspekte besonders aus dem Datenmaterial hervor: Die Unsicherheit der Lehrpersonen im Umgang mit dem siebenstufigen Benotungsformat und die unterschiedlichen Folgen, die sich je nach Leistungsniveau, für die SchülerInnen ergeben.

8. Tracking durch Benotung in der Wahrnehmung der Lehrpersonen

Dieses Kapitel dient der Beantwortung der Forschungsfrage danach, ob die Lehrpersonen die Aspekte der äußeren Differenzierung, die im Tracking durch Benotung der Neuen Mittelschulen enthalten sind, wahrnehmen und ob sich diese Wahrnehmung auf die Gestaltung der Unterrichts- und der Benotungssituation auswirkt. Dabei hat es sich als sinnvoll erwiesen, zwischen einer bewussten Wahrnehmung der äußeren Differenzierungsstrukturen, die einer bewussten Auseinandersetzung und Reflexion zugänglich gemacht werden kann, und ihrer unbewussten Wahrnehmung, die sich in der verwendeten Sprache über die SchülerInnen niederschlägt, zu unterscheiden.

8.1 Die bewusste Wahrnehmung von äußeren Differenzierungsaspekten

Im Interviewmaterial sind insbesondere zwei Sätze zu finden, die auf eine Wahrnehmung von Strukturen der äußeren Differenzierung schließen lassen. Die Lehrpersonen, von denen diese Sätze stammen, beziehen sich dabei auf die Ähnlichkeit der Organisation der Neuen Mittelschule zu den Trackingstrukturen der Hauptschule indem sie ansprechen, dass in beiden Systemen Kategorien vorhanden sind, denen die SchülerInnen zugeordnet werden. So antwortet eine Lehrperson auf die Frage, wie sie der neuen Form der Leistungsbeurteilung gegenüber stehe:

„Eher schon kritisch, also in Wahrheit ist es für mich nichts anderes, wie die Leistungsgruppen, nur etwas in einer anderen Form wieder genannt, mit dem grundlegend, vertiefend [...]“ (LP2 1/41-43).

Die zweite Lehrperson berichtet:

„Ja das ist, hat halt eine neue Benamung bekommen was gut oder schlecht ist, nicht?“ (LP4 7/42-43)

Beide Lehrpersonen bringen ihre Wahrnehmung darüber zum Ausdruck, dass durch das angewandte Benotungsformat nach wie vor Leistungsbereiche konstruiert werden, denen die SchülerInnen, beziehungsweise deren Leistungen, zuordenbar sind. Diese Bereiche wurden, so sagen sie, lediglich neu organisiert und benannt. Insofern kann festgehalten werden, dass diese beiden Lehrpersonen durchaus die mit dem neuen Benotungsformat einhergehende äußere Differenzierung wahrnehmen. Dass die oben zitierten Sätze jedoch die einzigen sind, die darauf schließen lassen, lässt den Eindruck entstehen, dass diese Wahrnehmung zwar durchaus vorhanden ist, ihr jedoch keine große Bedeutung zugeschrieben wird. Dieser Eindruck ergibt sich vor allem daraus, dass das Gewahr werden der Ähnlichkeit der zugrundeliegenden Trackingstrukturen der Haupt- und Neuen Mittelschule und die damit einhergehende Wahrnehmung äußerer Differenzierung in der NMS durch die Lehrpersonen nur beiläufig erwähnt und weder als eigene Thematik aufgegriffen, noch näher erläutert wird.

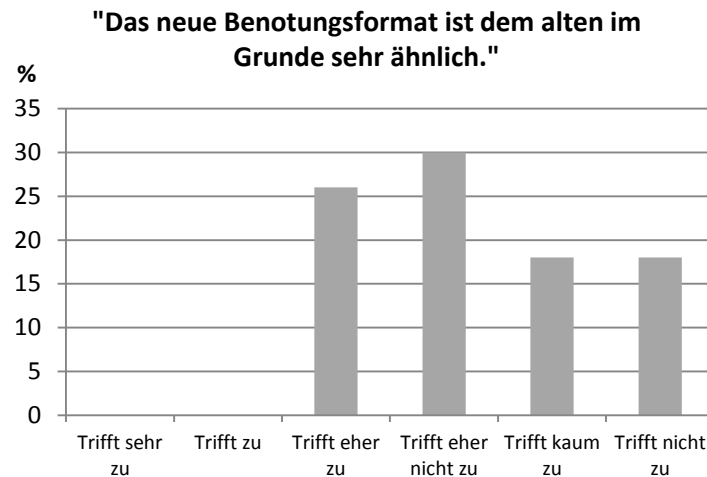
Festgehalten werden kann somit, dass nach der Auswertung des vorhandenen Datenmaterials davon ausgegangen werden kann, dass nur wenige der interviewten Lehrpersonen die Strukturen der Neuen Mittelschule als solche äußerer Differenzierung entlarven und jene die es tun, dieser Beobachtung keine große Bedeutung zuschreiben.

Eine bewusste Wahrnehmung von Strukturen äußerer Differenzierung im Rahmen einer Fragebogenerhebung festzustellen, stellt eine Herausforderung dar. Das liegt vor allem daran, dass ein direktes Fragen danach Gefahr läuft suggestiv zu wirken²⁹ und zudem nicht davon ausgegangen werden kann, dass der Begriff der äußeren Differenzierung jedem/r Befragten zur Genüge bekannt ist. Aus diesem Grund wurde eine Vorgehensweise gewählt, die nicht nach äußerer Differenzierung per se, sondern nach wahrgenommenen Ähnlichkeiten der Strukturen der Neuen Mittelschule zu jenen der Hauptschule fragt. Die Frage, ob das neue Benotungsformat dem der Hauptschule im Grunde sehr ähnlich sei, beantworteten 26% der befragten Personen mit „Trifft eher zu“, 30% mit „Trifft eher nicht zu“ und jeweils 18% mit „Trifft kaum zu“ und „Trifft nicht zu“, während 8% sich einer Antwort enthielten. Interessant ist dabei, dass keine der befragten Personen diese Aussage für zutreffend oder gar sehr zutreffend einstufte. Das Antwortverhalten der befragten Personen lässt den Eindruck entstehen, dass Ähnlichkeiten zwischen den Benotungsformaten zwar durchaus wahrgenommen werden, jedoch nicht in einem Ausmaß, dass der Bezeichnung „sehr ähnlich“ gerecht wird. Ein gemeinsamer Tenor könnte demnach lauten: Es werden Gemeinsamkeiten festgestellt, im Grunde wird das Benotungssystem der Neuen Mittelschule aber als etwas Neues wahrgenommen. An dieser Stelle muss jedoch mitgedacht werden, dass das Instrument der

²⁹ Siehe Kapitel 7.1.1

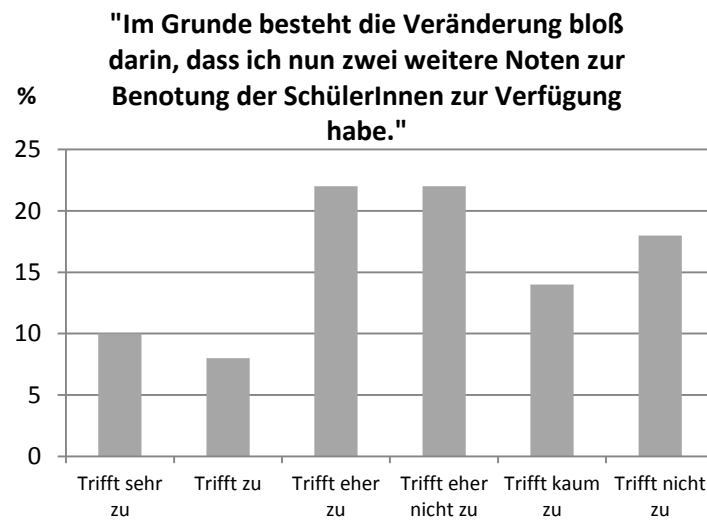
Fragebogenerhebung weitaus weniger Informationen hervorbringt, als die Interviewanalyse, die eine tiefere Auseinandersetzung mit den Aussagen der Personen ermöglicht. So können hier beispielsweise keine Erkenntnisse darüber erlangt werden, welche Aspekte die Lehrpersonen als ähnlich zwischen den Benotungsformaten erachten, so auch, ob äußere Differenzierung dabei eine Rolle spielt.

Abbildung 6: Die Ähnlichkeit der Beurteilungssysteme aus Sicht der Lehrpersonen



Erwähnenswert sind darum auch die Ergebnisse einer weiteren Frage der quantitativen Erhebung. Hier wurden die befragten Personen um ihre Einschätzung in Bezug auf die Aussage gebeten, dass die Veränderung zwischen den Benotungsformaten lediglich darin liege, dass nun zwei weitere Noten zur Verfügung stehen. 18% der Befragten halten diese Aussage für zutreffend oder gar sehr zutreffend. Diese Lehrpersonen geben somit an, dass ihre wahrgenommenen Veränderungen das Benotungssystem betreffend sich hauptsächlich darauf beziehen, dass die Notenskala um zwei Grade erweitert wurde, ihnen also im Benotungsprozess nicht mehr bloß fünf sondern sieben Ausprägungen von Sehr Gut bis Nicht Genügend zur Verfügung stehen. In anderen Worten: Trotz der Erweiterung der Beurteilungsskala um zwei Notengrade werden unveränderte Strukturen im System wahrgenommen. Ob es sich dabei um Strukturen äußerer Differenzierung handelt, bleibt aber spekulativ.

Abbildung 7: Die Unterschiedlichkeit der Benotungsformate aus Sicht der Lehrpersonen



Zusammenfassend lässt sich also folgendes festhalten: Der Interviewanalyse zufolge hat es den Anschein, als würden die stetig vorhandenen Strukturen der äußeren Differenzierung nur von wenigen Lehrpersonen bewusst wahrgenommen. Selbst jene Personen, denen eine solche Wahrnehmung zugeschrieben wurde, scheinen dieser jedoch keine große Bedeutung zuzumessen. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung vermitteln ein ähnliches Bild. Sie zeigen, dass Ähnlichkeiten zwischen dem Benotungssystem der Hauptschule und jenem der Neuen Mittelschule zwar wahrgenommen werden, die Unterschiede zwischen ihnen in der Wahrnehmung der befragten Lehrpersonen jedoch überwiegen.

8.2 Auswirkungen der Wahrnehmung von äußerer Differenzierung auf die Gestaltung von Unterricht und Benotung

Um auf mögliche Auswirkungen der Wahrnehmung von Strukturen äußerer Differenzierung der Lehrpersonen auf deren Gestaltung der Unterrichts- und Benotungssituation aufmerksam zu werden, lohnt es sich, zunächst die diesbezüglichen Strategien jener Lehrpersonen näher zu betrachten, denen eine solche Wahrnehmung im vorangegangenen Kapitel 8.1 zugeschrieben wurde. Im Fall der Lehrperson 4 ist dabei eine interessante Beobachtung zu machen: Sie kann ihre Wahrnehmung der Ähnlichkeiten zwischen den Strukturen der NMS und jenen der Hauptschule insofern nützen, als dass sie im Zuge der Beurteilung der Leistungen ihrer SchülerInnen eine Art Umrechnungsvorgang zwischen den angewandten Benotungssystemen vornimmt.

„Na ich habe es für mich selber, und das ist das was ich anderen auch immer empfehle, weil ich denke es ist leichter sich mit einem Schema, das man kennt, das dann zu transferieren ich

habe das ein bisschen auch immer gesagt, üb-, überlegt euch das, das Grundlegende eben dem zweiten Teil der zweiten Leistungsgruppe beziehungsweise dann eben der dritten Leistungsgruppe entspricht und dann kann man sich sehr wohl in das Schema sehr leicht einfügen, würde ich sagen. Für mich ist es das die Gedankenhilfe gewesen, auch wenn ich jetzt im, im, das ist ein bisschen so wie man halt auch in Schilling umgerechnet hat beim Euro oder so, nicht? Auch wenn es keinen Sinn macht so dass ich sage .. wenn ich jetzt unsicher war, dass ich mir gesagt habe: „Naja jetzt stelle dir vor, hättest du sie jetzt in einer dritten Leistungsgruppe, was, was wäre da die Anforderung gewesen?“ Und das ist für mich auch jetzt der 4G gesammelt“ (LP4 1/38-2/2).

In ihren Ausführungen weist die Lehrperson darauf hin, dass es möglich ist, erbrachte Leistungen durch einen simplen Umrechnvorgang vom einen Benotungssystem in das andere zu transferieren. Diesem Verständnis folgend stellt die Notengebung also einen fast ausschließlich mathematischen Vorgang dar, in dem erbrachte Punkte, Prozentwerte oder vergleichbare Kriterien, nach denen die Leistung der SchülerInnen bemessen wird, in dem einen Beurteilungssystem diese oder jene Benotung hervorbringen, in dem anderen eine unterschiedliche. Die jeweils zugrundeliegende Notenskala dient dabei als eine Art Umrechentabelle. Des Weiteren beschreibt die Lehrperson, dass dieses Vorgehen ihr den Übergang von dem einen in das andere System vereinfachte, da ihr das Anwenden bekannter Strukturen innerhalb des noch recht jungen Schulkonzeptes der NMS Sicherheit gibt. Die Sinnhaftigkeit dieser Vorgehensweise, die angesichts der Intentionen der Einführung der Neuen Mittelschule durchaus fragwürdig erscheint, stellt die Lehrperson dabei selbst in Frage, ihr Nutzen dürfte für sie im Schulalltag jedoch groß genug sein, um sie nicht nur weiterhin anzuwenden, sondern auch anderen Lehrpersonen zu empfehlen. Diese Herangehensweise an den Prozess der Leistungsbeurteilung erlaubt es dieser Lehrperson Neuerungen in diesem Bereich gelassen, neutral und emotionslos gegenüberzutreten, da sie erbrachte Leistungen beliebig in die jeweils gültige Notenskala umrechnen kann (vgl. LP4 S.3/13-4/5).

In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung hingegen, so scheint es, kann die Lehrperson 4 keinen Nutzen aus der Wahrnehmung stetig vorhandener Strukturen der äußeren Differenzierung ziehen. In ihren Ausführungen während des Interviews lassen sich keine Hinweise auf einen Zusammenhang dieser beiden Aspekte finden. Im Gegensatz zu der Gelassenheit und der Beliebigkeit, die sie in Bezug auf das anzuwendende Benotungsformat an den Tag legen kann, lassen sich Schwierigkeiten in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung erkennen. Diese ergeben sich, so lässt sich herauslesen, aus dem Grad an Förderung, die nun jeder/jedem SchülerIn im Rahmen der inneren Differenzierung individuell zuteilwerden soll. Sie berichtet:

„Für die Schwächeren ist es eh nicht schwer, nicht, aber dass man für gute Schüler, dass man sich als Lehrer, dass ich mich als Lehrer da jetzt nicht zufrieden gebe, sondern dann eben ein paar Herausforderungen parat habe, das ist oft schwierig, ja“ (LP4 6/8-11).

Und sie schildert weiter:

„[...] wenn man mal einer was kann, dann muss er es eigentlich nicht noch weiter üben, nicht, dann kann man sich auf die nächste Stufe begeben. Das sind noch schwierige Umdenkprozesse, die sind gar nicht so einfach. Ich meine ich habe es kapiert, aber es ist (lacht) der Alltag ist .. nicht so einfach. Ja“ (LP4 6/18-21).

Was die Lehrperson hier als schwierig beschreibt, ist die Situation, die unterschiedlich leistungsstarken SchülerInnen im Unterricht jeweils ihren Bedürfnissen entsprechend zu fördern. Aufgabenstellungen individuell an die SchülerInnen anzupassen und jedem/jeder durch das Bereithalten weiterer Herausforderungen die Möglichkeit zur Weiterentwicklung zu geben hält sie für bedeutsam im Unterrichtskonzept der Neuen Mittelschule, berichtet aber, dass die Umsetzung dessen im Schulalltag nicht immer einfach ist. Vor allem für leistungsstarke SchülerInnen stets weitere Angebote parat zu haben scheint dabei herausfordernd zu sein. Dass die Lehrperson einen Nutzen aus ihrer Wahrnehmung der stetig vorhandenen Strukturen äußerer Differenzierung für die Gestaltung und Umsetzung von Unterricht ziehen kann, lässt sich aus ihren Ausführungen nicht herauslesen.

Eine ähnliche Beobachtung lässt sich bei Lehrperson 2 machen, der ebenfalls die Wahrnehmung von Strukturen äußerer Differenzierung zugeschrieben wurde. In Bezug auf die Unterrichtssituation an der Neuen Mittelschule schildert sie:

„[...] dann hat man da ich sage einmal zwanzig Kinder sitzen von wirklich gut, sind halt nur einige wenige leider in der Neuen Mittelschule, bis hin wirklich fast schon zu Integrationskinder, Sonderschulkinder ... der Bogen ist halt sehr groß und da soll man als einer Person allen gerecht werden. Das ist halt etwas schwierig. Auch mit den Vorbereitungen und .. auch schwierig eine Schularbeit zusammen zu stellen, die irgendwie alle Bedürfnisse abdeckt. Die nicht zu leicht ist, aber auch nicht zu schwierig, damit .. ja die ganz schwachen Schüler nicht immer nur ein Negativerlebnis haben“ (LP2 2/1-7).

Die Lehrperson betont hier die breite Spannweite an Individualität und Leistungsstärke, die die SchülerInnen ihrer Klassen aufweisen und der sie im Unterricht begegnen muss. Ihren Ausführungen nach zu urteilen gibt es keinen Anlass dafür anzunehmen, dass ihre durchaus vorhandene

Wahrnehmung der äußeren Differenzierungsprozesse in der Neuen Mittelschule sie in der Unterrichtsgestaltung beeinflusst. Vielmehr wird ihr Anspruch des individuellen Eingehens auf SchülerInnen, statt deren Kategorisierung, während der Unterrichtssituation deutlich.

In Bezug auf den Prozess der Leistungsbeurteilung lässt sich jedoch ein deutlicher Unterschied zwischen den Vorgehensweisen der beiden Lehrpersonen verzeichnen. Gefragt nach den Kriterien, die herangezogen werden, um zwischen vertiefenden und grundlegenden SchülerInnenleistungen zu unterscheiden, antwortet die Lehrperson 2:

„O.k. zum Beispiel Hörverständnisübung, ja? Grundlegend wäre jetzt der Schüler hört den Text und er muss dann richtig oder falsch ankreuzen, ja? Das ist eine grundlegende Übung? Vertiefend könnte man es dann so machen, dass der Schüler mit den vielen Informationen, die er gehört hat, .. fünf, die fünf wichtigsten Sätze zusammenschreibt. Zum Beispiel. Und das versuchen wir jetzt mit *grammar*, mit *writing*, a- bei *writing* ist es eventuell noch einfacher, weil da ist zum Beispiel vertiefend .. der Schüler verwendet *sentence starters*, er verwendet *linking words*, er verwendet jetzt spezielles Vokabular, das in der .. Unit, die für die Schularbeit .. zu lernen war vorkommt“ (LP2 7/17-24).

Die Lehrperson beschreibt, dass das neue Benotungsformat bereits Einfluss auf die Planung und Gestaltung der Leistungsüberprüfungen, beispielsweise Schularbeiten, nimmt. Bereits im Zuge dessen werden Überlegungen dahingehend angestellt, welche Leistung in Bezug auf den aktuellen Inhalt als eine vertiefende oder eine grundlegende angesehen wird. Da alle SchülerInnen der Klasse dieselbe Leistungsüberprüfung absolvieren (vgl. LP2 7/27-32), muss sie für jede/n die Möglichkeit beinhalten, die Aufgabe(n) zu lösen und die eigenen Fähigkeiten zeigen zu können. Um das zu ermöglichen, werden den SchülerInnen Hilfsangebote, beispielsweise sogenannte *sentence starters*, zur Verfügung gestellt, die sie verwenden dürfen, sollten sie die gestellte Aufgabe nicht alleine bewältigen können. Die Leistungsbeurteilung erfolgt daraufhin, nicht nur in Bezug auf die tatsächlich erbrachte Leistung, sondern auch auf die Selbstständigkeit bei der Lösung der Aufgaben. Demzufolge ist also nicht ausschließlich ein erreichter Punktwert ausschlaggebend für die Beurteilung der Leistung, sondern auch eine reflexive Auseinandersetzung mit den Inhalten und gestellten Aufgaben, die sich der Frage stellt, wann deren Lösung als vertiefend oder grundlegend einzustufen ist.

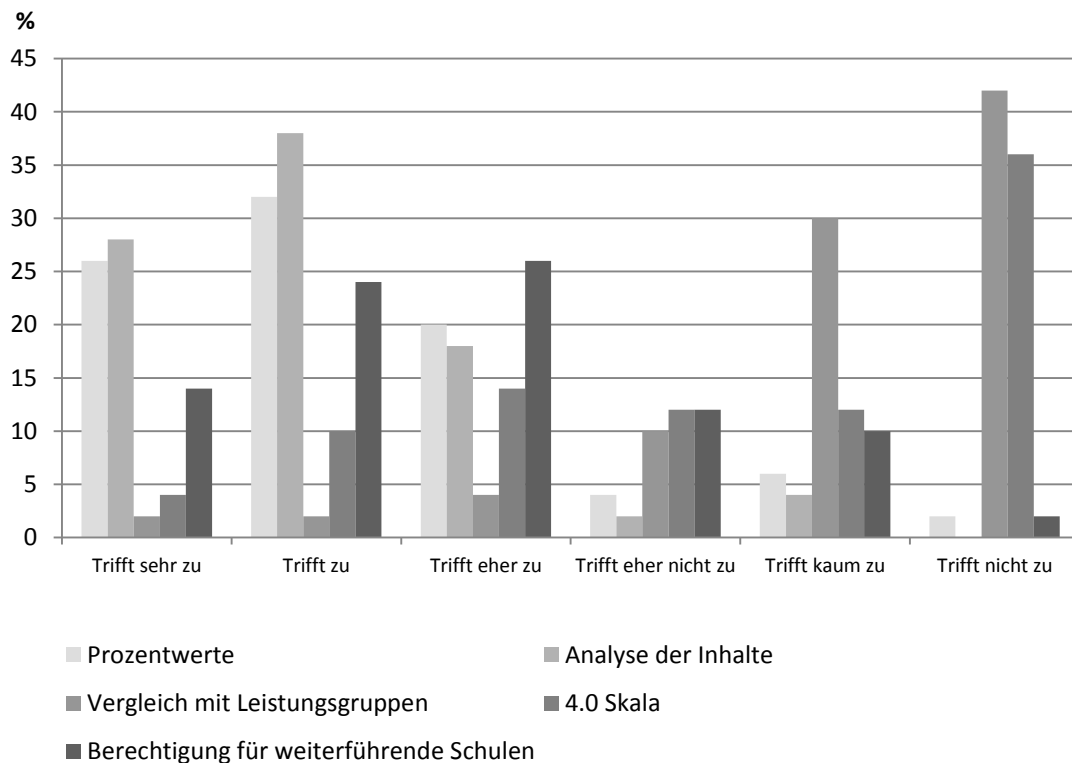
Im Gegensatz zu der neutralen Haltung, die die Lehrperson 4 dem Prozess der Leistungsbeurteilung entgegenbringt, beschreibt die Lehrperson 2 die Situation um die Leistungsüberprüfung und Notengebung als „schwierig“ (LP2 7/13) und „schwammig“ (LP2 8/39). Sie zeigt sich verunsichert und äußert den Wunsch nach klaren Vorgaben und Einheitlichkeit (vgl. LP2 8/37-44). Während die

Lehrperson 4 also Sicherheit durch das Anwenden gewohnter Strukturen gewinnt, zeigt sich im Fall der Lehrperson 2 die Unsicherheit, die damit einhergeht, bekanntes Terrain zu verlassen und sich zur Gänze auf eine neue Situation einzulassen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die beiden Lehrpersonen, denen die Wahrnehmung von Strukturen äußerer Differenzierung in der Neuen Mittelschule zugeschrieben wurde, ähnliche Überlegungen in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung äußern, in Hinsicht auf die Leistungsbeurteilung jedoch unterschiedliche Strategien verfolgen. Während für die Gestaltung des Unterrichts in beiden Fällen ein Zusammenhang mit der Wahrnehmung äußerer Differenzierungsaspekte bereits ausgeschlossen wurde, stand im Fall von Lehrperson 4 der Verdacht im Raum, dass eben diese Wahrnehmung der Ausgangspunkt für das Erkennen von Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Benotungssystemen und dem Vorgang des Umrechnens zwischen ihnen gewesen sei. Dass dies an dieser Stelle nicht bestätigt werden kann, liegt einerseits an den unterschiedlichen Zugängen zur Leistungsbeurteilung der Lehrpersonen 2 und 4, andererseits auch an der Beobachtung, dass sich unter den anderen interviewten Personen, also jenen, denen die Wahrnehmung stetig vorhandener äußerer Differenzierungsstrukturen nicht zugeschrieben wurde, ebenfalls solche finden lassen, die sich eines Umrechnenvorgangs zwischen den Beurteilungssystemen bedienen und solche, die das nicht tun. Das spiegeln auch die quantitativen Daten wider. 64% der befragten Lehrpersonen räumen ein, sich dieser Orientierungshilfe zumindest hin und wieder zu bedienen, während 34% angeben das niemals zu tun³⁰. Gleichzeitig beantworteten 84% die Frage danach, ob sie sich im Zuge der Leistungsbeurteilung darüber Gedanken machen welche Leistung einer vertiefenden oder grundlegenden Anwendung der Unterrichtsinhalte entspricht, mit „Trifft eher zu“, „Trifft zu“ oder „Trifft sehr zu“. Daran wird deutlich, dass mehrere Aspekte, beispielsweise die Verwendung alter Strukturen im Sinne eines Vergleiches mit den Leistungsgruppen und eine Analyse der einzelnen Inhalte mit Hinblick darauf, was in ihrem spezifischen Fall als eine grundlegende oder eine vertiefte Leistung angesehen werden kann, im Prozess der Notengebung gemeinsam eine Rolle spielen können. Abbildung 8 zeigt das Antwortverhalten der Lehrpersonen in Bezug auf jene Kriterien, die sie im Zuge der Leistungsbeurteilung miteinbeziehen.

³⁰ 2% der befragten Personen machten dazu keine Angabe.

Abbildung 8: Kriterien, die nach Angaben der Lehrpersonen im Zuge der Leistungsbeurteilung wirksam werden



31

Es zeigt sich, dass die meisten Lehrpersonen angeben, die erbrachten Leistungen daran zu messen, wie viel Prozent der geforderten Leistung erreicht wurden, oder sie aufgrund einer Analyse der Unterrichtsinhalte hinsichtlich ihrer Erfordernisse für eine grundlegende oder vertiefte Benotung einzustufen. Interessant ist die Grafik insbesondere in Bezug auf den Vergleich mit den Leistungsgruppen als Entscheidungskriterium im Leistungsbeurteilungsprozess. Beinahe die Hälfte der Lehrpersonen gibt an, einen solchen Vergleich niemals anzustellen, jedoch sind jene, die angeben, sich eines solchen Vergleiches zumindest hin und wieder zu bedienen, in der Überzahl. Dabei ist auffällig, dass 40 Prozent „Trifft eher nicht zu“ oder „Trifft kaum zu“ als Antwortmöglichkeit wählten. Das lässt den Eindruck entstehen, dass diese Lehrpersonen zwar versuchen, einen solchen Vergleich zu vermeiden, ihn in gewissen Situationen, beispielsweise, wenn sie sich in der Notengebung unsicher fühlen, jedoch zu Rate ziehen. Personen wie Lehrperson 4, die angibt, sich eines solchen Vergleiches immer zu bedienen (vgl. LP4 2/26-38), scheinen in der Minderheit zu sein. Die Berechtigungen für den Besuch weiterführender Schulen, die die SchülerInnen durch den einen oder anderen Notengrad erhalten würden, sowie die 4.0 Skala, scheinen im Zuge der Leistungsbeurteilung auch immer wieder als Orientierungshilfe herangezogen zu werden.

³¹ 5% der befragten Personen machten keine Angabe in Bezug auf das Item „Prozentwerte“, „Vergleich mit Leistungsgruppen“ und „Analyse der Inhalte“, 6% in Bezug auf „4.0 Skala“ und „Berechtigung für weiterführende Schulen“.

8.3 Sprache als Ausdruck der unbewussten Wahrnehmung von Trackingstrukturen

Während der Interviews wurde auffällig, dass sich die Lehrpersonen, trotz ihrer Offenheit in der Befragungssituation, in der Regel einem eher vorsichtigen Sprachgebrauch bedienten. Dieser bewegte sich dabei vor allem um wenige bestimmte Ausdrücke und wies quer durch die Interviews eine Einheitlichkeit auf, die beinahe den Eindruck einstudierter Floskeln vermittelte. So wurde beispielsweise darauf geachtet, nicht von einer Beurteilung von SchülerInnen, sondern stets von der Beurteilung der Leistung von SchülerInnen zu sprechen, und die Zuschreibung „vertieft“ oder „grundlegend“ zu den SchülerInnen zu vermeiden. Es gäbe in dem Sinn keine vertieften oder grundlegenden SchülerInnen in der Neuen Mittelschule, wurde berichtet, es fände keine Zuordnung der SchülerInnen zu einem der Bereiche statt. Infolge dessen wurde von „den Schwachen“ und „den Guten“, „den Dummen“ und „den Gescheiten“, oder von unterschiedlichen Intelligenzquotienten gesprochen, jedoch nicht von grundlegenden oder vertieften SchülerInnen. Diese Beobachtung mag zunächst nicht weiter verwunderlich sein, immerhin entspricht sie der Konzeption der Neuen Mittelschule. Bei näherer Betrachtung fällt jedoch auf, dass, wenn über SchülerInnen gesprochen wird, jene mit mittlerer Leistungsstärke nur noch eine geringe Aufmerksamkeit erhalten. So heißt es beispielsweise:

„[...] wenn wir etwas sprechen oder so, versuchen wir trotzdem ein bisschen zu differenzieren, dass die sehr guten Schüler mache ich so, dass sie keine Hilfestellung haben beim Reden und für die schwächeren Schüler, dass sie so kleine Kärtchen bekommen, wo so *sentence starters* darauf sind oder *linking words* oder so, dass sie sich ein bisschen leichter tun beim Reden“ (LP2 2/40-44).

oder:

„Wobei die Kinder schon sehen, o.k., der ist wirklich viel schwächer wie ich, also das glaube ich .. sehr wohl. .. Das sehen die Kinder, sowohl der schlechte Schüler, als auch der gute Schüler“ (LP7 8/4-6).

Was diese Beispiele zeigen ist, dass obwohl eine Zuschreibung der SchülerInnen zu einem Leistungsbereich vermieden wird, das Sprechen über sie nun vermehrt in zwei Kategorien stattfindet. Es gibt „schwache SchülerInnen“ und „gute SchülerInnen“, oder wie immer man sie nennen mag. Es gibt „die Einen“ und „die Anderen“ und den dazwischen liegenden Graustufen wird in diesem Schwarz-Weiß Schema kaum noch Platz eingeräumt. Besonders deutlich wurde dies im Rahmen der

Interviewanalyse. Gefragt nach den Folgen der Implementierung des siebenstufigen Benotungsformates für die SchülerInnen wurde beinahe ausschließlich auf die Auswirkungen auf leistungsstarke und leistungsschwache SchülerInnen Bezug genommen. Das führte dazu, dass während für diese beiden Kategorien eine Reihe von beschriebenen Folgen verzeichnet werden konnte, sich für die Gruppe der SchülerInnen mit mittlerer Leistungsstärke nur eine Unterkategorie ergab: Ihre Leistung schwankt zwischen dem grundlegenden und dem vertieften Bereich. Dem muss hinzugefügt werden, dass dieser Unterkategorie nur zwei Textstellen zugeordnet werden konnten und diese von derselben Lehrperson stammen. Interessanterweise konnte auch beobachtet werden, dass beim Sprechen über die SchülerInnen im Hauptschulsystem in der Regel drei Kategorien verwendet wurden. So berichtet eine Lehrperson:

„[...] von eigentlich von meiner se-, eigenen Erfahrung vorher .. da waren sie halt alle ungefähr .. erste Leistungsgruppe haben sich halt alle ein bisschen besser ausgekannt, zweite halt, ja, so mittelmäßig, dritte halt weniger [...]“ (LP5 10/43-45).

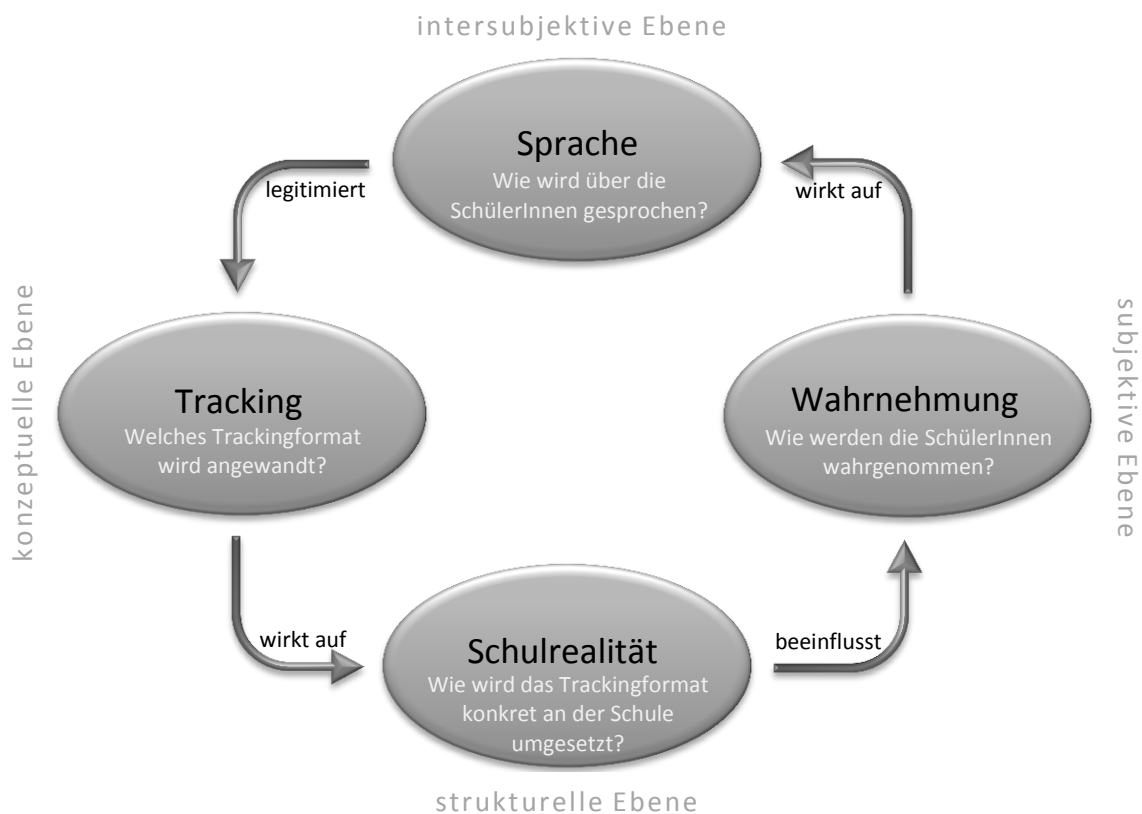
Im Kontext der Hauptschule, so zeigt dieses Beispiel, erweitert sich der Sprachgebrauch um eine weitere Kategorie. Diese eröffnet einen Raum für diejenigen, die im Leistungsspektrum weder oben, noch unten anzusetzen sind, sondern ein mittleres Leistungsniveau aufweisen. Dabei muss festgehalten werden, dass das Sprechen in drei Kategorien über die SchülerInnen dem Wesen dieser Gruppe ebenso wenig gerecht wird, wie das Sprechen in zwei Kategorien über sie. Diese Einteilungen folgen keiner natürlichen Beschaffenheit der Gruppe der SchülerInnen, sondern stellen Konstrukte dar, die der Strukturierung und Organisation von Unterricht und Schule dienen. Auffällig ist aber, dass diese Aspekte der Schulorganisation in engem Zusammenhang mit der Sprache der Lehrpersonen stehen. Im Fall der Hauptschule entsprechen die drei sprachlichen Kategorien den vorhandenen äußeren Differenzierungsstrukturen der drei Leistungsgruppen und auch im Fall der Neuen Mittelschule erinnern die beiden Kategorien des Sprechens über die SchülerInnen stark an die dem Benotungssystem inhärenten äußeren Differenzierungsmechanismen.

Obwohl den meisten Lehrpersonen eine bewusste Wahrnehmung der stetig wirkkräftigen äußeren Differenzierungsmechanismen nicht zugeschrieben werden konnte, spiegelt aber die Art und Weise wie sie über die SchülerInnen sprechen eben diese wider. Dies lässt die Vermutung nahe liegen, dass die äußere Differenzierung durch die Trennung in eine grundlegende und eine vertiefte Leistungsbeurteilung sehr wohl von den Lehrpersonen wahrgenommen wird, jedoch nicht auf einer bewussten Ebene, die ein kritisches Hinterfragen oder reflektieren zulässt, sondern auf einer unbewussten, die sich im Sprachgebrauch niederschlägt.

Ein Erklärungsmodell für dieses Phänomen könnte wie folgt aussehen: Das jeweils zur Anwendung kommende Trackingsystem wirkt direkt auf die gelebte Schulrealität an den Schulstandorten, indem es vorgibt, in welcher Art und Weise die SchülerInnen für die Unterrichtssituation gruppiert werden. Die Anwendung des Konzeptes der Leistungsgruppen in der Hauptschule als Tracking zwischen Klassen führte also dazu, dass die Schulrealität von der Aufteilung der SchülerInnen in drei verschiedene (Leistungs-)Gruppen geprägt war. Das alltägliche Erleben dieser organisatorischen Strukturen beeinflusst wiederum die Wahrnehmung der beteiligten AkteurInnen. Die SchülerInnen werden als eine Gruppe wahrgenommen von der manche einer ersten Leistungsgruppe, andere einer zweiten oder dritten zugewiesen werden können. Dass dem so ist, wird an jedem Schultag aufs Neue erfahrbar. Diese Wahrnehmung der einzelnen AkteurInnen schlägt sich schließlich in ihrem Sprachgebrauch nieder. Im intersubjektiven Austausch wird außerdem erlebbar, dass sich die Wahrnehmungen der Anderen mit den eigenen decken, wodurch dem eigenen Empfinden eine Art Wahrheitsgehalt zugeschrieben werden kann.

Dass die Sprache der Lehrpersonen das angewandte Trackingformat widerspiegelt, ist diesen Gedanken folgend also nicht weiter verwunderlich, immerhin kann man nur über das Sprechen, was man wahrnimmt und die Wahrnehmung der Umwelt ist von der Art und Weise geprägt, wie diese von den ihr zugrundeliegenden Strukturen gestaltet wird. Dass dieser Gedankengang dabei nichts Neues, sondern im Gegensatz etwas beinahe Selbstverständliches zu beschreiben versucht, liegt dabei auf der Hand. Warum sollte man beispielsweise von zwei oder vier SchülerInnengruppen sprechen, wenn der Schulalltag auf das Unterrichten von drei verschiedenen Gruppen ausgerichtet ist? Eine solche Vorgehensweise wäre unpraktisch und würde die Kommunikation deutlich verkomplizieren. Es macht also durchaus Sinn, dass im Sprachgebrauch jene Kategorien reproduziert werden, die die strukturellen Aspekte der Schul- und Unterrichtsorganisation vorgeben. In weiterer Folge kann jedoch auch davon ausgegangen werden, dass der intersubjektive Einsatz dieser Kategorien im Sprachgebrauch die Anwendung des jeweiligen Trackingsystems legitimiert: Sind sich die beteiligten AkteurInnen darüber einig, dass das Sprechen in diesen Kategorien auf die Gruppe der SchülerInnen anwendbar ist, dass diese also ihren Merkmalen entsprechen, wird es ihnen durchaus sinnvoll erscheinen, dass eben dieses Trackingsystem zur Anwendung kommt. An dieser Stelle schließt sich der Kreis: Die angewandten Trackingstrukturen schlagen sich in der Sprache der beteiligten AkteurInnen nieder, die das erzeugte Kategoriensystem reproduzieren und ihren Einsatz legitimieren. Abbildung 9 soll diesen Ablauf veranschaulichen.

Abbildung 9: Der Legitimationszirkel von Trackingsystemen



Im Fall der Neuen Mittelschule ist die Analyse des Zusammenhangs zwischen Sprache und Tracking besonders interessant. Das resultiert vor allem aus der speziellen Art der Verwobenheit von äußerer und innerer Differenzierung im Tracking durch Benotung und ihrer Reproduzierung in der Sprache der Lehrpersonen. Im Detail betrachtet zeichnet sich folgendes Bild ab: Das Konzept der Neuen Mittelschule sieht ein Trackingkonzept vor, das im Rahmen dieser Arbeit als Tracking durch Benotung bezeichnet wurde. Die Schulrealität ist also dadurch geprägt, dass die SchülerInnen zwar gemeinsam im Klassenverband unterrichtet, im Rahmen der Leistungsbeurteilung jedoch sehr wohl einem Leistungsbereich zugewiesen werden. Im Sprachgebrauch der Lehrpersonen lässt sich diesbezüglich folgendes beobachten: a) Es wird hauptsächlich in zwei Kategorien über die SchülerInnen gesprochen, b) im Gegensatz zur Hauptschule werden nicht jene Bezeichnungen verwendet, die dem Trackingsystem eigen sind, sondern unterschiedliche Ersatzbegriffe. Da die Wahrnehmung als solche nicht beobachtet werden kann, ist es lediglich möglich, aufgrund des Sprachgebrauchs Rückschlüsse auf sie zu ziehen. Hier liegt die Annahme nahe, dass die Lehrpersonen die äußeren Differenzierungsstrukturen wahrnehmen und sprachlich reproduzieren, dabei jedoch dessen Gewähr sind, dass es der Konzeption der NMS widerspricht von „vertieften“ oder „grundlegenden“ SchülerInnen zu sprechen. Aus diesem Grund werden Ersatzbegriffe benötigt, um einen intersubjektiven Austausch über die Gruppe der SchülerInnen, wie sie im Licht dieses

Trackingsystems erscheint, möglich zu machen. Über diesen sprachlichen Umweg werden die Strukturen des Trackings durch Benotung reproduziert und legitimiert, ohne dabei in Konflikt mit der Konzeption der Neuen Mittelschule zu geraten.

9. Lehrpersonen zwischen Unsicherheit und Handlungsdruck

Der Widerspruch zwischen Schulkonzept und Schulstruktur, den das Tracking durch Benotung mit sich bringt, stellt die Lehrpersonen vor ein unüberwindbares Dilemma, nämlich jenem, beiden gerecht werden zu müssen. Da sich die stetig vorhandenen Strukturen der äußeren Differenzierung jedoch weitgehend ihrer Wahrnehmung entziehen, kann auch dieses Dilemma nicht in ihr verankert sein. Trotzdem berichten die Lehrpersonen von Unsicherheiten und Schwierigkeiten, die sich ihnen im Umgang mit dem neuen Unterrichts- und Benotungskonzept der Neuen Mittelschule stellen und von den Lösungsversuchen, die sie anwenden, um trotz dieser Unsicherheiten im Schulalltag handlungsfähig sein zu können. Dass aber eben jene Lösungsversuche, die keiner zentralen Steuerung unterliegen, dazu führen, dass das Tracking durch Benotung an den unterschiedlichen Schulstandorten eine unterschiedliche Anwendung findet, soll im Folgenden beschrieben werden.

9.1 Unsicherheiten und Schein-Sicherheiten

Dass es Unsicherheiten in Bezug auf die neue Gestaltung der Benotungssituation gibt, ist nach der Analyse des Datenmaterials unbestreitbar. Interessant ist jedoch, dass die in den Lehrpersonen vorherrschende Unsicherheit in Schule A zu einem der Hauptthemen der Interviews wurde, die Lehrpersonen also immer wieder darauf zu sprechen kamen, während die LehrerInnen der Schule B sich kaum unsicher zeigten, sondern vielmehr ihre neutrale Haltung gegenüber dem zur Anwendung kommenden Benotungsformat zum Ausdruck brachten. So antwortet eine dieser Lehrpersonen auf die Frage, wie sie mit dem siebenstufigen Benotungsformat zurechtkomme:

„[...] ich weiß es ist eine Mittelschule, ich habe das einfach zu akzeptieren wie es hier ist und und dann einfach hier weiterzuarbeiten denke mir ich und so kann man am Leichtesten auch hineinwachsen in ein, in ein neues System. Ich kann nicht immer alles hinterfragen ob das jetzt

wirklich ganz toll ist oder nicht ganz toll oder, ich denke mir man muss einfach machen, was hier gefragt ist und dann, dann kann man auch etwas Gutes daraus machen“ (LP6 2/18-23).

Es nicht weiter zu hinterfragen, sondern eben einfach zu machen, schien allgemein das Credo an Schule B zu sein. Daraus folgend lassen sich sehr unterschiedliche Situationen für die Lehrpersonen der beiden Schulen beschreiben: Während sich die LehrerInnen der Schule A dem neuen Benotungsformat reflexiv gegenüber verhielten und ein Ringen um seine richtige Anwendung zu spüren war, konnten die LehrerInnen der Schule B den Änderungen neutral gegenübertreten und es schien ihnen kaum Schwierigkeiten zu bereiten, der Leistungsbeurteilung nun eine neue Notenskala zugrunde zu legen. Bei näherer Betrachtung konnte jedoch eine Erklärung dafür gefunden werden: Wie die Ausführungen der Lehrpersonen von Schule B zeigten, basiert ihr Vorgehen bei der Leistungsbeurteilung hauptsächlich auf errechneten Prozentwerten. Diese können in jede beliebige Notenskala eingeordnet werden. Der Übergang von einem Beurteilungssystem in ein anderes stellt somit keine grundlegende Veränderung dar, da die durch die SchülerInnen erreichten Prozentwerte im Zuge der Notenvergabe nun lediglich innerhalb einer neuen Skala verortet werden müssen.

Dass ein solches Vorgehen im Prozess der Leistungsbeurteilung sowohl bei der Benotung von einzelnen Leistungsnachweisen, wie auch bei der Vergabe einer Semester- oder Jahresbeurteilung, jedoch als problematisch anzusehen ist, geht aus dem Nationalen Bildungsbericht aus 2009 hervor (Eder et al. 2009, 250f). Dort heißt es:

„Verfahren, in denen Prüfungsnoten auf die Addition von Punkten oder Fehlern zurückgehen, unterscheiden kaum zwischen Reproduktionsleistungen einerseits und eigenständigen bzw. selbstständigen Leistungen andererseits sowie zwischen wesentlichen und darüber hinausgehenden Bereichen. Das ermittelte Punkte- oder Fehlerkonglomerat kann nicht begründet auf die inhaltlich bestimmten Notenkategorien der LBVO bezogen werden“ (Eder et al. 2009, 250f).

Diesen Ausführungen zufolge ist die Beurteilung von Leistungsfeststellungen lediglich durch die Berücksichtigung der erreichten Punkte kein angemessenes Instrument, um die Qualität der erbrachten SchülerInnenleistung abzubilden. In Folge dessen heißt es weiter:

„Vor diesem Hintergrund erscheint die verbreitete Usance, eine positive Note ab Erreichen der 50%-Punktemarke zu vergeben, besonders problematisch. Für diese Marke existiert in der LBVO kein Anhaltspunkt. Auch ist immer inhaltlich zu fragen, in welchen Leistungsbereichen ein/e Schüler/in diese Punkte erzielt hat und ob dieses Leistungsbild der qualitativen und eben nicht quantitativen Beschreibung einer Notenstufe entspricht“ (Eder et al. 2009, 251).

Die Beurteilung von Leistungen aufgrund der Errechnung der erbrachten Punkt- oder Prozentwerte reduziert sich lediglich auf die Berücksichtigung der Anzahl an Fehlern in Bezug auf die geforderte Leistung. Dass ein solches Vorgehen andere Aspekte, wie Eigenständigkeit bei der Lösung oder Schwierigkeitsgrad der gestellten Aufgaben nicht miteinbeziehen kann, liegt dabei auf der Hand. Die Problematik bezieht sich dabei nicht nur auf die Beurteilung einzelner Leistungen, auch für die Notenvergabe in Schulnachrichten und Jahreszeugnissen stellt das reine Zählen der erreichten Punkte und deren Umrechnung in Prozentwerte keine geeignete Vorgehensweise dar. So schreiben Eder et al.:

„Das Gebot der differenzierten inhaltlichen Wägung besteht auch zwischen den Leistungsfeststellungen. Auch hier dürfte die übliche Bildung eines arithmetischen Mittels über mehrere Leistungsfeststellungen hinweg nur selten rechtskonform und sachgerecht sein. Abgesehen davon, dass mit ordinal skalierten Daten Mittelwertberechnungen grundsätzlich nicht vorgenommen werden sollten, [...] kann die Bildung des Mittelwerts zudem lediglich das Kriterium der Anzahl der Leistungsfeststellungen berücksichtigen, weder aber die anderen in § 3 Abs. 5 LBVO angeführten Kriterien (Stoffumfang, Schwierigkeitsgrad) noch das Gebot, nach Maßgabe der fachlichen Eigenart des Unterrichtsgegenstandes und des Aufbaues des Lehrstoffes dem auf einer Schulstufe zuletzt erreichten Leistungsstand das größere Gewicht zuzumessen (§ 20 LBVO)“ (Eder et al. 2009, 251).

Prozentwerte als Basis der Leistungsbeurteilung heranzuziehen, sei Eder et al. zufolge also weder ein angemessenes Instrument, noch mit der österreichischen Rechtslage im Einklang. Dies ist vor allem damit zu begründen, dass im Sinne der Leistungsbeurteilungsverordnung die Gewichtung bestimmter Faktoren, beispielsweise der zuletzt erbrachten Leistung (vgl. §20 LBVO 1974), vorgesehen ist, denen das Berechnen eines Mittelwertes aus den erreichten Punkten der einzelnen Leistungsfeststellungen nicht gerecht werden kann.

Obwohl sich die Lehrpersonen der Schule B im Umgang mit dem siebenstufigen Benotungsformat sicher fühlen, konnte gezeigt werden, dass sie es nicht seiner Konzeption entsprechend anwenden. Insofern kann auch nicht von Sicherheit im Umgang mit dieser Notenskala die Rede sein. Es lässt sich daher festhalten, dass die Unterschiede in Bezug auf die Einstellung zur siebenstufigen Benotungsskala zwischen den Lehrpersonen der Schule A und jenen der Schule B darin bestehen, dass die Einen um das Verstehen und eine ordnungsgemäße Anwendung des Benotungsformaten ringen, während die Anderen aufgrund einer Vorgehensweise bei der Leistungsbeurteilung, die nicht in Übereinstimmung mit der Gesetzeslage steht, einer Schein-Sicherheit unterliegen. Aus diesem Grund können in der folgenden Auseinandersetzung mit den Unsicherheiten und Schwierigkeiten der

Lehrpersonen in der Umsetzung der Beurteilung nach grundlegenden und vertiefenden Gesichtspunkten nur die Ausführungen der Lehrpersonen von Schule A herangezogen werden. Auch die quantitativen Daten können hierbei keine Berücksichtigung finden, da keine Informationen darüber vorliegen, wie die einzelnen Lehrpersonen, die an der Fragebogenerhebung teilnahmen, den Prozess der Leistungsbeurteilung gestalten.

9.2 Ursachen der Unsicherheit in der Anwendung des siebenstufigen Benotungsformates

Als Ursache für die Verunsicherung der Lehrpersonen, die in Bezug auf das siebenstufige Benotungsformat zu beobachten war, können vor allem zwei Aspekte genannt werden: Die Informationen, die den Lehrpersonen zuteil, und den häufigen Änderungen, die in Bezug auf das Unterrichts- und Benotungskonzept der Neuen Mittelschule vorgenommen wurden. Eine Lehrperson berichtet folgendermaßen über die ihr zuteil gewordenen Informationen:

„Ja ich meine .. einfach nur diese hundertseitigen Sachen, die von oben kommen, die so geschrieben sind, dass man es extra nicht richtig versteht, weil man kann, dann kann man ja noch immer sagen die Lehrer sind schuld, die sind ja so geschrieben, das ist so richtig typisch politisch .. das finde ich nicht o.k.“ (LP5 13/5-8).

Die Unzufriedenheit, die die Lehrperson hier zum Ausdruck bringt, bezieht sich vor allem auf die Beschaffenheit der Informationen, die sie erhielt. Zwar waren sie umfangreich, doch seien sie sprachlich so gestaltet, dass sich der Lehrperson Schwierigkeiten bei deren Verständnis stellten. Sie spricht sogar von ihrem Eindruck, dass die Informationen mit Absicht so gestaltet seien, damit im Zweifelsfall die LehrerInnen, nicht aber die zuständige Behörde, zur Rechenschaft gezogen werden können. Dass sich den Lehrpersonen Schwierigkeiten in Bezug auf die Erhaltung konkreter Informationen stellen, kann die Autorin nachvollziehen. Es hat auch im Rahmen der Recherche für die vorliegende Arbeit nicht wenig Zeit und Mühe gekostet konkrete Informationen zur Gestaltung des Unterrichts- und Benotungskonzeptes der Neuen Mittelschule zusammenzutragen. Hinzu kommt, dass die erhaltenen Informationen oft nicht von langer Aktualität sind. So schildert eine Lehrperson:

„Es ist halt schwierig auch weil diese Neuerungen nicht, bis jetzt nicht, lange geblieben sind. Es ist irgendwie jedes Jahr, jedes zweite Jahr ist dann eine andere Neuerung gekommen und hat das Alte wieder umgeworfen, ja? Und das ist halt für uns Lehrer ein bisschen schwierig oder es

ist auch schon ein bisschen frustrierend, dass einfach sich nichts hält oder es immer wieder etwas anderes .. gibt [...]" (LP2 9/17-21).

Die mangelnde Beständigkeit, so scheint es, stellt eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit für die Lehrpersonen dar. Dieser Eindruck ergibt sich auch daraus, dass sie in beinahe allen Interviews thematisiert wurde. Die jährlichen bzw. zweijährlichen Änderungen zwingen die Lehrpersonen sich immer wieder neu auf die jeweils aktuelle Situation einzustellen und ihre Unterrichts- und Leistungsbeurteilungsgestaltung entsprechend zu adaptieren. Diese Situation führt nicht nur zu Frustration und Verunsicherung seitens der LehrerInnen, sondern auch zu erhöhtem Rechtfertigungsdruck vor den Eltern und SchülerInnen (vgl. LP7 14/12-16).

In allen Interviews mit den Lehrpersonen der Schule A ist eine starke Verunsicherung spürbar. Es wird davon gesprochen, dass die Lehrer- und Schülerschaft aktuell Testpersonen darstellen, von dem Versuchen und Ausprobieren bei der Umsetzung der Vorgaben und dem Ringen darum, diese zur Gänze zu verstehen und umsetzen zu können. So heißt es:

„Einfach einmal probieren, machen, es heißt immer wir können nichts falsch machen, ja, also .. wir versuchen unser Bestes und .. dann abwarten, ja, ob es, es hat jetzt schon so viele Änderungen gegeben, jetzt kommt dann wieder diese 4.0 Skala und .. irgendwie .. hat keiner irgendwie so einen Plan. .. Glaube ich halt, also, ich fühle mich halt so und meine, die meisten meiner Kollegen auch so“ (LP2 6/23-27).

Deutlich wird hier die Unsicherheit – Planlosigkeit, wie die Lehrperson es nennt –, aber auch das Bemühen um die richtige Vorgehensweise. Ob dabei wirklich nichts falsch gemacht werden kann bleibt fraglich angesichts der Tatsache, dass es sich eben nicht um Testpersonen handelt, sondern um reale Menschen, reale Beurteilungen und ebenso reale Konsequenzen für die weiteren Bildungskarrieren, die sich daraus ergeben.

Als gemeinsamer Tenor wird der Ruf nach klaren Vorgaben laut. Nach konkreten Handlungsanweisungen, die auch dafür sorgen, dass eine möglichst einheitliche Vorgehensweise in Bezug auf den Prozess der Leistungsbeurteilung zwischen verschiedenen Lehrpersonen, aber auch zwischen verschiedenen Schulstandorten, ermöglicht wird und die Benotung der SchülerInnenleistungen nicht länger von der individuellen Auslegung der Vorgaben und dem Ausprobieren der einzelnen Lehrpersonen abhängig ist. Die Lehrpersonen fühlen sich nicht entsprechend auf die neue Situation vorbereitet, haben Schwierigkeiten in der Umsetzung des Benotungsformates, müssen im Schulalltag aber trotzdem täglich damit arbeiten.

9.3 Schulinterne Absprachen als Ermöglichung der Handlungsfähigkeit

Als Reaktion auf die vorherrschende Unsicherheit in Bezug auf den Umgang mit dem siebenstufigen Benotungsformat stellten die Lehrpersonen unterschiedliche Lösungsversuche an, um im Schulalltag trotzdem handlungsfähig zu bleiben. Neben dem Adaptieren der gewohnten Vorgehensweise und dem Vergleich der SchülerInnenleistung mit deren Einstufung in das vorhergehende Beurteilungsformat der Leistungsgruppen als Orientierungshilfe für die Leistungsbeurteilung, berichten die Lehrpersonen auch davon in den Austausch mit anderen LehrerInnen zu treten oder die Umsetzung der Reform sogar so weit als möglich zu verweigern. Nur eine Lehrperson berichtet davon aktiv nach weiteren Informationen zu suchen. Die größte Bedeutung wird dabei dem Austausch mit anderen Lehrpersonen zugeschrieben. Dieser findet zwischen den TeamteachingpartnerInnen, zwischen den LehrerInnen desselben Unterrichtsgegenstandes, aber auch mit den anderen KollegInnen statt. Außerdem berichten die Lehrpersonen beider Schulen davon, dass in Konferenzen Absprachen getroffen wurden, die einen einheitlichen Umgang mit dem siebenstufigen Benotungsformat am jeweiligen Schulstandort gewährleisten sollen. So berichtet eine Lehrperson der Schule A:

„Und da habe ich es jetzt so gehandhabt, bis vor kurzem, dass eine Schularbeit 48 Punkte hatte, wir haben uns auf das geeinigt, und dass es prozentuelle Angaben gegeben hat für einen vertiefenden Einser, Zweier, Dreier, Vierer, Fünfer und so weiter, und das hat jetzt genau 2 Schularbeiten lang gehalten und jetzt seit der letzten Konferenz haben wir wieder eine neue Leistungsbeurteilung und die basiert jetzt auf der Skala nach Edwin Webb und es ist zwar nach wie vor grundlegend und vertiefend, also die beiden Bereiche gibt es noch, nur die Anforderungen haben sich wesentlich geändert beziehungsweise haben sich sehr konkreter geworden [...]“ (LP1 1/22-29).

Und auch eine Lehrperson der Schule B erzählt von schulintern getroffenen Absprachen:

„Oder zumindest im Team, oder im Team, im Jahrgangsteam im im .. im Fachteam, dass man da eine Einheitlichkeit auch hat. .. Weil das ist schon ganz wichtig. Das Andere .. es ha-, war ja vorher nie so ganz klar festgelegt, dass man sagt die Wertigkeit der Schularbeit hat so und so viel Prozentausmaß, das seit das eindeutig klar ist und auch diese Notenskala von .. da bis da ist es halt nur Drei G und dann ist es nur Vier G .. oder .. so wie das klar gewesen ist für alle .. an der Schule .. ist es kein Problem mehr“ (LP11 8/14-19).

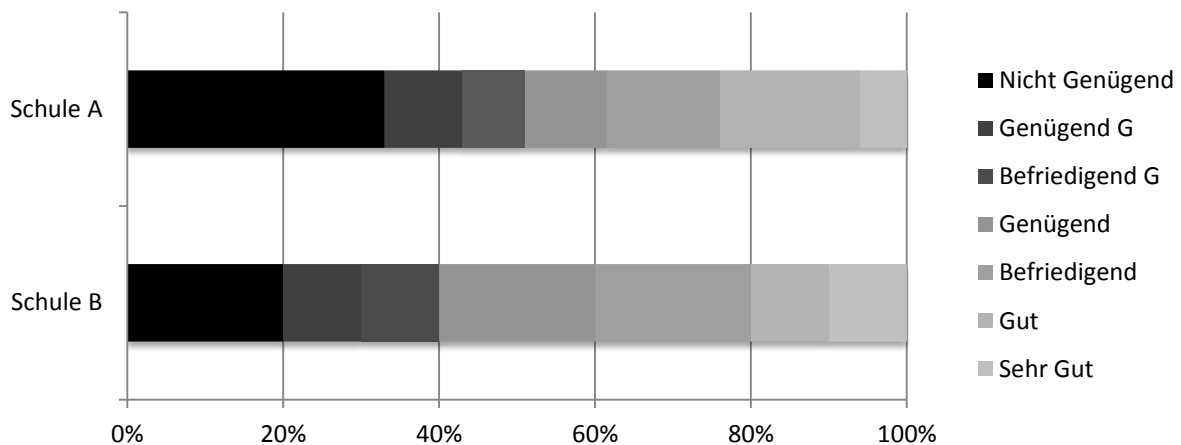
Die Zitate zeigen, dass in beiden Schulen Absprachen zur Umsetzung des Benotungsformates getroffen wurden, diese jedoch unterschiedliche Gestalt annahmen: In Schule B einigten sich die

Lehrpersonen auf bestimmte Prozentwerte, die die Grenzen zwischen den Notengraden bestimmen, in Schule A gab es vormals eine ähnliche Absprache, nun ist man aber davon abgekommen und zieht die 4.0 Skala als Instrument der Leistungsbeurteilung heran. Die Zitate zeigen jedoch auch, dass die getroffenen Absprachen den Lehrpersonen die Umsetzung und Anwendung des siebenstufigen Benotungsformates deutlich erleichtern. Der gemeinsame Konsens, der durch die Absprachen an dem jeweiligen Schulstandort getroffen wird, scheint den LehrerInnen also einerseits eine klare Handlungsanweisung zu geben, die eine konkrete Vorgehensweise im Zuge der Leistungsbeurteilung beinhaltet, andererseits aber auch durch das Kollektiv Sicherheit zu verleihen. Die einzelnen Lehrpersonen können sich nun sicher in der Anwendung dieser Absprachen fühlen, da die Umsetzung des Benotungsformates nun nicht mehr ihrer subjektiven Interpretation unterliegt, sondern sich gemeinsam auf diese Auslegung der Benotungsreform und die konkrete Vorgehensweise geeinigt wurde und auch alle anderen Lehrpersonen derselben Schule die Leistungen der SchülerInnen auf diese Weise beurteilen. Für etwaige Fehler in der Vorgangsweise können sie infolgedessen auch nicht alleinig zur Verantwortung gezogen werden.

Das Resultat dieser Situation ist aber, dass es an den verschiedenen Schulen zu unterschiedlichen Absprachen und infolgedessen zu unterschiedlichen Anwendungen des Benotungsformates kommt. Wie die Leistungen eines Schülers/einer Schülerin beurteilt werden ist somit stark davon abhängig, welche Schule er/sie besucht. Wie stark die internen Absprachen der einzelnen Schulen dabei voneinander abweichen können veranschaulicht Abbildung 10. Sie zeigt den Vergleich des in Schule B zu trage kommenden Benotungsschlüssels zu jenem der in Schule A verwendet wurde, als auch dort noch Prozentwerte als ausschlaggebendes Kriterium der Beurteilung von einzelnen Leistungsfeststellungen herangezogen wurden³².

³² Die Benotungsschlüssel wurden der Autorin in beiden Schulen von MathematiklehrerInnen überreicht, aufgrund der schulintern getroffenen Absprachen liegt die Vermutung jedoch nahe anzunehmen, dass dieselben oder sehr ähnliche Werte auch für die Beurteilung in Deutsch und der lebenden Fremdsprache herangezogen wurden.

Abbildung 10: Vergleich der Benotungsschlüssel von Schule A und Schule B



Besonders deutlich tritt die unterschiedliche Verortung der Grenze zwischen dem negativen (schwarz) und positiven (grau) Leistungsbereich und zwischen der Beurteilung in vertiefender (hellgrau) oder grundlegender (dunkelgrau) Allgemeinbildung in den Vordergrund. Während in Schule A erst ab 33% der geforderten Leistung eine positive Note vergeben wurde, werden SchülerInnen der Schule B bereits ab 20% positiv beurteilt. Die Grenze zwischen dem grundlegenden und dem vertiefenden Bereich setzte Schule A bei 51% der geforderten Leistung an, bei Schule B liegt diese Grenze bei 40%. Derselbe Schüler, der in Schule A negativ beurteilt worden wäre, kann in Schule B ein Befriedigend im grundlegenden Bereich erhalten und dieselbe Schülerin, die in Schule A ein Genügend im grundlegenden Bereich erhalten hätte, könnte an Schule B im vertiefenden Bereich beurteilt werden und somit die Berechtigung für den Besuch einer AHS erhalten³³. Der Einfluss solcher Beurteilungsgrundlagen auf die weiteren Schulkarrieren der SchülerInnen ist somit nicht zu unterschätzen. Bei der Unterschiedlichkeit, die die Kriterien der Leistungsbeurteilung der verschiedenen Schulen aufweisen, können nicht mehr nur die Leistungen der SchülerInnen als ausschlaggebend für deren Bildungskarrieren verstanden werden, sondern ebenso deren Schulwahl.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Unsicherheit der Lehrpersonen, die, so scheint es, weitgehend auf die häufigen Veränderungen und die mangelnde Information zurückzuführen ist, dazu führte, dass an den Schulen Absprachen getroffen wurden, die ein gemeinsames Vorgehen am jeweiligen Schulstandort festlegten. Da diese Absprachen individuell an den einzelnen Schulen getroffen wurden, unterscheiden sich die der Leistungsbeurteilung zugrunde liegenden Kriterien zwischen den verschiedenen Schulen. Die nicht vorhandene zentrale Steuerung der konkreten Vorgehensweise bei der Leistungsbeurteilung führte somit dazu, dass dieselben SchülerInnenleistungen an verschiedenen Schulen eine unterschiedliche Beurteilung erfahren

³³ siehe Abbildung 3

würden, was erhebliche Auswirkungen auf die Bildungskarrieren der einzelnen SchülerInnen haben kann.

10. Tracking durch Benotung und seine Folgen für die Schülerschaft

Dass Änderungen bezüglich der Organisation von Schule Auswirkungen auf die SchülerInnen haben, ist nicht nur vorstellbar, sondern in der Regel ist der Wunsch nach Veränderungen sogar die treibende Kraft hinter solchen Reformen. Im Folgenden sollen jene Auswirkungen einer näheren Betrachtung unterzogen werden, die die Implementierung des siebenstufigen Benotungsformates in die Neue Mittelschule für die SchülerInnen mit sich bringt. Dabei erscheint es sinnvoll für die Analyse dem Kategoriensystem der Hauptschule verhaftet zu bleiben und die Folgen für SchülerInnen mit hohem, mittlerem oder niedrigem Leistungsniveau separat nachzuvollziehen.

10.1 Leistungsstarke SchülerInnen

Die leistungsstarken SchülerInnen finden sich nun in der Situation wieder keinen maßgeschneiderten Unterricht mehr auf ihre Fähigkeiten und Bedürfnisse in einem separaten Unterrichtsetting zu erhalten, sondern gemeinsam mit den anderen SchülerInnen ihrer Klasse den Unterricht zu erfahren. Wie die LehrerInnen im Interview beschreiben, bleibt diese Situation nicht ohne Folgen für diese SchülerInnengruppe. So berichtet eine Lehrperson:

„Und was ich sehe, oder was ich finde, dass eigentlich die guten Schüler eher auf der Strecke bleiben. Man kann sich einfach nicht so intensiv um die guten Schüler kümmern, weil wenn ich jetzt ein Beispiel mache, ... keine Ahnung, irgendein Grammatik-Thema, ich erkläre es, ich warte so lange, oder erkläre es so lange bis auch .. der ziemlich schwache Schüler begriffen hat, ja? Und erst dann gehe ich weiter. Das heißt ich brauche für ein Grammatik-Thema jetzt doppelt oder dreimal so lange wie früher. Dann habe ich aber die guten Schüler drinnen sitzen, die da Däumchen drehen und sich total langweilen“ (LP2 3/22-28).

Eine andere Lehrperson formuliert es folgendermaßen:

„Na ich finde auch, [...] dass es auch für den Unterricht auch schlecht ist, weil wir jetzt eigentlich hauptsächlich für die Mittleren unterrichten. Also obwohl wir zu zweit drinnen stehen, ja? .. Uns hauptsächlich dann auf die, die mitkommen konzentrieren, und der Andere halt sich auf die Schwachen konzentriert, dass die jetzt dann irgendwie .. nicht total auschecken und dort sitzen und sagen: „Habt’s mich gern.“ Und die, die halt eh ein bisschen besser wären und eigentlich auch die Aufmerksamkeit brauchen, weil denen ist fad, für die haben wir fast überhaupt keine Zeit“ (LP5 7/30-37).

Die Lehrpersonen beschreiben hier die Schwierigkeit, allen Bedürfnissen der SchülerInnen in der Unterrichtssituation gerecht werden zu können. Während die leistungsstarken SchülerInnen sich bereits beginnen zu langweilen, so berichten sie, haben andere noch große Verständnislücken. Den verschiedenen Tempi, Bedürfnissen und Fähigkeiten der heterogenen SchülerInnengruppe zu entsprechen, scheint dabei eine didaktische Herausforderung zu sein, der die Lehrpersonen auch durch Teamteaching nur in begrenztem Maße begegnen können. Die Lehrpersonen beschreiben außerdem, dass die leistungsstarken SchülerInnen dabei im Unterrichtskontext jene Gruppe darstellen, die am wenigsten ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden kann, da erstens ein Fortschreiten in Bezug auf die Unterrichtsinhalte erst dann möglich ist, wenn alle SchülerInnen der Klasse das aktuelle Thema, zumindest bis zu einem gewissen Grad, zu bewältigen in der Lage sind und zweitens die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen von jenen SchülerInnen gefordert wird, die noch Verständnisschwierigkeiten haben. Dass die LehrerInnen dabei eher auf jene eingehen, die noch Defizite in dem aktuellen Themengebiet aufweisen, als auf jene die bereits zu dem Lösen komplexerer Aufgaben in der Lage wären, ist dabei nachvollziehbar, führt aber dazu, dass die leistungsstarken SchülerInnen nicht die Aufmerksamkeit erhalten, die ihnen in einer separaten Unterrichtssituation zuteilwerden konnte. Der Unterricht, so könnte man sagen, orientiert sich also am Leistungsdurchschnitt der Klasse, wenn nicht sogar an ihren schwächsten SchülerInnen. „Eine Kette ist nur so stark, wie ihr schwächstes Glied“³⁴ (LP5 8/12), zitierte eine Lehrperson in diesem Zusammenhang ein alt bekanntes Sprichwort. Diese Metapher verdeutlicht sehr zutreffend die Abhängigkeit der leistungsstarken SchülerInnen von ihren weniger leistungsstarken KlassenkollegInnen: Ein Fortschreiten im Unterricht kann nur dann erfolgen, wenn auch die schwächsten SchülerInnen bereit dafür sind.

Dieselbe Situation spiegeln die Daten der Fragebogenerhebung wider. Auf die Frage, ob es im Unterricht die Möglichkeit gäbe leistungsstarke SchülerInnen zu fördern, hält sich zwar die Waage

³⁴ Im Original: „A chain is only as strong as its weakest link“ (LP5 8/12).

zwischen jenen, die es für zutreffend³⁵, und jenen, die es für nicht zutreffend³⁶ halten, als sehr zutreffend wurde die Situation allerdings von keiner Lehrperson eingestuft. Jede zweite Lehrperson hält es somit für kaum bis nicht möglich, leistungsstarke SchülerInnen während dem gemeinsamen Unterrichten der Klasse zu fördern. Dass sich der Unterricht am Leistungsdurchschnitt orientiere bestätigen sogar 75% der befragten Lehrpersonen und 94%, dass es eine Herausforderung darstelle, leistungsstarke SchülerInnen während der Unterrichtssituation zu beschäftigen.

Die hier beschriebene Problematik bleibt nicht ohne Auswirkungen auf die Motivation der SchülerInnen. So schildert eine Lehrperson:

„Und was sich die, die, die die jetzt ein bisschen Besseren, leider was die jetzt tun ist die, sie passen sich der Mitte an ... Lernen halt nicht so viel, brauchen sie eh nicht, sie kennen sich eh aus und es ist irgendwie, gefördert werden sie eh nicht, weil sie etwas besser können, es ist ihnen fad. .. Gut .. ich bemühe mich ab jetzt nicht so, es gibt eh keinen Grund. Das finde ich auch traurig“ (LP5 7/41-45).

Was die Lehrperson beobachtet hat, ist, dass die Leistungsstarken sich selbst im Vergleich zu den anderen SchülerInnen der Klasse eine Art Expertenstatus zuschreiben, indem sie wahrnehmen, dass sie sich in Bezug auf die Unterrichtsinhalte deutlich besser auskennen, als ihre KlassenkameradInnen. Sie nehmen außerdem wahr, dass dieser Expertenstatus auch dann noch erhalten bleibt, wenn sie ihr Potential nicht vollends ausschöpfen. Sie erledigen das Notwendige um den Expertenstatus zu halten, sehen aber keine Notwendigkeit darin, sich an schwierigeren und komplexeren Aufgaben zu versuchen. So erlebt die Lehrperson, dass diese SchülerInnen weniger Ansprüche an ihre eigene Leistung stellen, als sie erbringen könnten, und sich demzufolge dem Niveau des Leistungsdurchschnittes annähern. Demzufolge erbringen sie im gemeinsamen Unterricht weniger Leistung, als sie zu bringen in der Lage wären und, nach Meinung der Lehrperson, in dem separaten Unterricht erbracht hätten. Der erlebte Expertenstatus und der damit einhergehende Motivationsrückgang seitens der leistungsstarken SchülerInnen wird von der Lehrperson jedoch nicht als einziger Grund für die Abwägung zwischen Aufwand und Nutzen weiterer Bemühungen beobachtet. So berichtet sie:

„Die Kinder, die sich jetzt weniger trauen, sind vielleicht schon ein bisschen die Gescheiterten, weil .. es, ja ich meine Kinder sind Kinder, ich weiß nicht ob es das früher ich .. es fällt mir nicht

³⁵ Es wurde mindestens „Trifft eher zu“ angekreuzt.

³⁶ Es wurde maximal „Trifft kaum zu“ angekreuzt.

so auf irgendwie, sie haben immer schon sich leicht über die Gescheiten lustig gemacht [...]“ (LP5 10/22-25).

Und sie schildert weiter:

„Es ist nicht cool gescheit zu sein (lacht). .. Aber ich glaube das war eh immer so, ich weiß nicht. .. Und es ist noch weniger cool, wenn man dann, wenn sie alle *zusammengemahlt*, gemischt sein sind, will man erst recht nicht“ (LP5 11/5-7).

Die Lehrperson beschreibt, dass leistungsstarke SchülerInnen Gefahr laufen negatives Feedback von ihren KlassenkameradInnen zu erhalten, wenn ihre Leistungen und ihre Bemühungen deutlich über dem Leistungsdurchschnitt liegen. Dieses Feedback der anderen SchülerInnen ist für sie von so hoher Bedeutung, dass es Auswirkungen auf die Leistung haben kann, die leistungsstarke SchülerInnen zu bringen bereit sind. Die Peer Group nimmt damit eine doppelte Bedeutung in der Beschreibung des Leistungsrückganges der Gruppe der Leistungsstarken durch die Lehrperson ein, indem sie einerseits das Tempo des Unterrichts maßgeblich bestimmt und andererseits herausragende Leistungen mit negativem Feedback straft.

Es lässt sich festhalten, dass die Lehrpersonen ausschließlich von negativen Effekten des gemeinsamen Unterrichts auf die Gruppe der Leistungsstarken berichten. Diese führen sie teilweise auf strukturelle Aspekte zurück, berichten aber auch von dem Einfluss sozialer Aspekte, die mit der neuen Situation einhergehen. Während sich die bisherigen Ausführungen nur auf die mit dem Tracking durch Benotung einhergehende Unterrichtssituation beziehen, bleibt zu erwähnen, dass auch das darin angewandte Benotungsformat nicht ohne Auswirkungen auf die leistungsstarken SchülerInnen ist. Mit der Einführung der siebenstufigen Notenskala wurden die starren Grenzen zwischen den Leistungsbereichen aufgelöst. Die erste Leistungsgruppe, der die Leistungsstarken im Hauptschulsystem zugeordnet wurden, war dabei aber lediglich nach unten begrenzt, da sie ja ohnehin im oberen Segment des Leistungsspektrums anzusetzen war. Diese Grenze hatte daher als eine Art Sicherheitsnetz eher schützenden, als einschränkenden Charakter, gab Erwartungssicherheit in Bezug auf den weiteren Verlauf der Bildungskarriere und erlaubte die ein oder andere schwächere Leistung. Dass nun zur Beurteilung jeder Leistung die gesamte siebenstufige Notenskala zur Verfügung steht, bedeutet für diese SchülerInnengruppe, dass sie jederzeit mit Einzelleistungen in den grundlegenden Bereich abrutschen könnten. Es ist durchaus vorstellbar, dass diese Situation zu einer Verunsicherung der leistungsstarken SchülerInnen führt und ihren Druck in Bezug auf jede einzelne zu erbringende Leistung erhöht.

10.2 Leistungsschwache SchülerInnen

In Bezug auf die leistungsschwächeren SchülerInnen berichten die Lehrpersonen in erster Linie von Chancen, die sich nun für diese Gruppe ergeben. Besonders der gemeinsame Unterricht im Klassenverband scheint dabei profitabel zu sein. So heißt es:

„Wenn ich jetzt zum Beispiel .. einen schwächeren Schüler, der ein bisschen beim Schreiben schwer tut, mit einem der was wirklich sich leicht tut und und ich sage macht ihr miteinander das .. dann wird der das schon sehr wohl wissen, aber er sieht das jetzt nicht, dass der .. bevormundet wird oder was, sondern ich hoffe schon, dass sie es so empfinden, dass das als Hilfestellung ist, weil wenn ich wieder zwei schwache Schüler zusammen gebe, wird nicht so viel .. herauskommen, als wie wenn ich vielleicht .. also er profitiert sicher dann besser. .. Und der Andere, wenn er wieder erklären muss .. auch da lernt er dazu. Meiner Meinung nach. .. Und mit eigenen Schülerworten das wiedergegeben ist oft anders, als wie wenn es ein Lehrer .. hundert Mal predigt“ (LP11 5/45 – 6/7).

Die Lehrperson beschreibt, dass es für leistungsschwächere SchülerInnen vorteilhaft ist, dass durch den gemeinsamen Unterricht der verschiedenen Leistungsniveaus nun nicht mehr nur die Lehrpersonen erklärend und unterstützend zur Verfügung stehen, sondern ebenso jene KlassenkollegInnen, die bereits Kenntnisse in dem aktuellen Themengebiet aufweisen. Den Einfluss der Peers beschreibt die Lehrperson in diesem Zusammenhang als in doppelter Weise profitabel für die schwächeren SchülerInnen: Erstens können sie im gemeinsamen Arbeiten an Arbeitsaufträgen Unterstützung von jenen SchülerInnen erwarten, die bereits besser mit dem aktuellen Themengebiet vertraut sind, und von ihnen lernen, zweitens stehen ihnen bei Verständnisschwierigkeiten nun auch Erklärungen in der Sprache der Gleichaltrigen zur Verfügung.

Neben dem Einfluss der Peergroup beschreiben die befragten Lehrpersonen aber auch einen weiteren Aspekt der neuen Unterrichtssituation als vorteilhaft für die leistungsschwächeren SchülerInnen, nämlich deren Konfrontation mit Unterrichtsinhalten, die man ihnen im separaten Unterricht nicht zugetraut hätte. Eine Lehrperson beschreibt das folgendermaßen:

„[...] und habe dann die Erfahrung für mich gemacht, .. dass wenn ich früher eine, und ich habe früher viele dritte Leistungsgruppen gehabt, weil ich ja da die Integrationskinder zum Teil dabei gehabt habe, dass ich diesen Schülern, diesen dritten Leistungsgruppenschülern vieles gar nicht angeboten habe von, vom Stoff her, weil ich gesagt habe, jetzt .. salopp ausgedrückt, das bringen sie eh nicht zusammen. Jetzt ist es so, sie müssen sich alles anhören sie müssen eigentlich a-, es wird ihnen alles angeboten, ja? Und da habe ich die Erfahrung gemacht, .. dass

die schwachen Schüler eigentlich sehr profitieren. Ja? Also die, ich hätte den schwachen Schülern niemals so eine Schularbeit angeboten, wie sie jetzt mitmachen haben müssen, sage ich jetzt einmal, und sie haben es eigentlich recht gut gemeistert, ja?“ (LP3 3/27-36)

Wie die Lehrperson hier zum Ausdruck bringt, ist es im gemeinsamen Unterricht durch die Leistungsheterogenität der Klasse nicht möglich den Unterricht auf die Bedürfnisse einer einzelnen Gruppe abzustimmen. Vielmehr muss darauf geachtet werden, jede der unterschiedlichen Leistungsniveaus anzusprechen. Obwohl, wie in Kapitel 10.1 beschrieben wurde, oft Rücksicht auf die leistungsschwächeren SchülerInnen genommen wird, kommt es vor, dass diese Gruppe nun mit Unterrichtsinhalten konfrontiert wird, die man ihnen im separaten Unterricht der dritten Leistungsgruppe weder zugetraut, noch angeboten hätte. Entgegen ihrer ursprünglichen Erwartung beschreibt die Lehrperson diese Situation allerdings als positiv und vorteilhaft für leistungsschwächere SchülerInnen, da sie die Erfahrung machen konnte, dass diese die gestellten Aufgaben durchaus bewältigen konnten. Da der gemeinsame Unterricht die Lehrpersonen davon abhält, im Vorhinein die Unterrichtsinhalte zu selektieren, erhalten die SchülerInnen, denen diese Inhalte sonst nicht begegnet wären, die Möglichkeit sich daran zu versuchen und ihr volles Leistungspotential auszuschöpfen.

Von einer ähnlichen Erfahrung berichtet auch eine andere Lehrperson, die zusätzlich zum Ausdruck bringt, welche Vorteile das siebenstufige Benotungsformat in diesem Zusammenhang für die leistungsschwächeren SchülerInnen bereithält:

„Und sie sind halt dann motivierter, weil halt .. auch Kleinigkeiten gerechnet werden, das hast du trotzdem gut gemacht und du hast trotzdem das oder das hast du lösen können, und sie finden sich halt dann doch damit ab, dass ich bei manchen Dingen halt leider nur *Basics* lösen kann, aber manchmal, das ist eben das Witzige daran auch, sind auch schlecht begabte Kinder kriegen dann plötzlich Sachen zusammen, die eigentlich vertiefend sind. Und da können sie sich natürlich wieder auch toll Erfolgserlebnisse holen“ (LP6 5/27-32).

Da für die Beurteilung jeder SchülerInnenleistung die gesamte siebenstufige Notenskala zur Verfügung steht, haben auch schwächere SchülerInnen die Möglichkeit mit der ein oder anderen guten Leistung eine Beurteilung im vertiefenden Bereich zu erhalten. Dass diese Offenheit des Benotungsformates eine positive Veränderung für diese SchülerInnengruppe bedeutet, zeigt ein Blick auf die Benotungssituation, wie sie in der Hauptschule vorherrschend war: Für die Leistungsbeurteilung in der Hauptschule standen die Notengrade Sehr Gut bis Nicht Genügend in jeder der drei Leistungsgruppen zur Verfügung. Es war also sehr wohl möglich auch eine gute oder

sehr gute Beurteilung in der zweiten oder dritten Leistungsgruppe zu erreichen, allerdings stand diese Note jeweils im Schatten der Leistungsgruppe, in welcher sie erreicht wurde. Dass diese Situation als problematisch angesehen werden kann, ergibt sich daraus, dass die Leistungsgruppen in der Praxis nicht die klar abgegrenzten und aufeinander aufbauenden Leistungsbereiche darstellten, wie es in der Theorie vielleicht vorgesehen war. Diese Situation ist besonders durch zwei Aspekte erklärbar: Zum einen war das Auf- und Abstufen von SchülerInnen zwar prinzipiell möglich, wurde aber nur dann durchgeführt, wenn eine deutliche Tendenz zur Verbesserung oder Verschlechterung in einem Unterrichtsgegenstand zu verzeichnen war. Aufgrund von einzelnen Leistungen wurden Veränderungen dieser Art in der Regel nicht vorgenommen. Zum Zweiten berichteten Lehrpersonen davon, dass nicht alleine die Leistung der SchülerInnen ausschlaggebend für ihre Zuweisung zu einer Leistungsgruppe war, sondern auch strukturelle Aspekte in diesem Zusammenhang wirksam waren. So musste es beispielsweise ungeachtet des Leistungsniveaus der SchülerInnen jeweils eine erste, zweite und dritte Leistungsgruppe geben, und es wurde darauf geachtet, dass die SchülerInnen in etwa gleichmäßig über diese drei Gruppen verteilt waren. Infolge dessen war es also durchaus möglich, dass Leistungen, die in der dritten Leistungsgruppe erbracht wurden, ein höheres Niveau aufwiesen, als manche der zweiten Leistungsgruppe. An dieser Stelle sei daran erinnert, dass sogar Überschneidungen zwischen den Leistungen von SchülerInnen der 3. Leistungsgruppe und der AHS festgestellt werden konnten³⁷. Die siebenstufige Notenskala macht es hingegen möglich, dass die Leistungen aller SchülerInnen auf Grundlage desselben Maßstabes gemessen werden. Somit ist es möglich, dass auch leistungsschwächere SchülerInnen, wenn ihnen ein Themengebiet beispielsweise besonders liegt, vertiefende Beurteilungen erhalten können und ihre erbrachten Leistungen ihrem tatsächlichen Wert entsprechend benotet werden. Auf diese Weise bietet sich auch leistungsschwächeren SchülerInnen beinahe täglich die Chance auf Verbesserung oder zumindest auf das Feiern einzelner Erfolge.

Bei all den positiven Aspekten, die das Tracking durch Benotung an der Neuen Mittelschule für die leistungsschwächeren SchülerInnen mit sich bringen mag, berichten die Lehrpersonen jedoch ebenso von negativen Auswirkungen für diese SchülerInnengruppe. So heißt es beispielsweise:

„[...] im grundlegenden Bereich können Sie nur einen Dreier, Vierer oder Fünfer haben, weil da gibt es keinen Einser und Zweier. Und wenn ich das jetzt mit den Leistungsgruppen vergleiche, jetzt nur von der Beurteilung her, dann hatte ein Schüler in der dritten Leistungsgruppe auch einmal die Chance, oder bei einzelnen Überprüfungen, einen Einser oder Zweier zu

³⁷ Siehe Kapitel 4

bekommen, wenn er brav gelernt hat. Und die Möglichkeit ist ihnen ganz genommen worden und .. ich denke mir man hat ihnen einen Teil der Motivation genommen“ (LP3 28-14).

Die Lehrperson bedauert es, dass es den leistungsschwächeren SchülerInnen nun kaum noch möglich ist, ein Gut oder Sehr Gut als Beurteilung ihrer Leistung zu bekommen und befürchtet, dass diese Situation sich negativ auf die Motivation dieser SchülerInnen auswirkt. Zwar ist ein Erlangen dieser Notengrade durch die Offenheit des Benotungsformates prinzipiell möglich, doch scheint ein derartiges Vorstoßen von schwachen SchülerInnen in das oberste Leistungssegment ein kaum erreichbares Ziel darzustellen. Insofern ist es durchaus vorstellbar, dass für diese Gruppe von SchülerInnen ein erhöhter Leistungsdruck entsteht, der sich aus der Möglichkeit auf gute Beurteilungen, aber auch dem nicht Erreichen von diesen ergibt. Die eigenen Leistungsdefizite erfahren die SchülerInnen aber nicht nur in Bezug auf die Notengrade, die sie nicht erreichen, sondern auch im direkten Vergleich mit den Leistungen ihrer KlassenkameradInnen. Eine Lehrperson beschreibt das folgendermaßen:

„Und ich muss mir denken, wenn ich jetzt eben ein Kind bin ich bin nicht gut in Mathematik ich gehe in Englisch, ich kriege genau dieselbe Schularbeit, wie alle anderen, ja? Schaffe es immer nur, dass ich, weiß ich nicht, dreißig Prozent, vierzig Prozent, *wurscht* halt von diesem ganzen Stoff kann (seufzt) .. also ich glaube schon, dass das .. ja das stimmt, weil sie kriegen alle das Gleiche, man kann da überhaupt nicht mehr differenzieren, dass man ihnen das in der dritten Leistungsgruppe eine Schularbeit gibt, wo sie auch eine Möglichkeit, dass sie alles richtig kriegen oder fast alles, ja?“ (LP5 7/6-12)

Da die Leistungsüberprüfungen nun geeignete Instrumente für die Beurteilung aller SchülerInnen der Klasse darstellen müssen, finden sich in den Aufgabenstellungen zwangsläufig auch solche, die das Leistungsniveau der schwächeren SchülerInnen übersteigen. Die Lehrperson beschreibt, dass für diese Gruppe dadurch immer wieder erfahrbar wird, dass sie nur einen Teil der geforderten Leistung erbringen kann. An dieser Stelle wird deutlich, dass die dritte Leistungsgruppe sehr wohl auch schützenden Charakter für die leistungsschwächeren SchülerInnen hatte, indem sie ihnen die Möglichkeit zur Erreichung guter Schulnoten und den damit einhergehenden Erfolgserlebnissen bot und sie nicht in die Lage brachte, sich täglich mit ihren MitschülerInnen messen zu müssen.

Während die neue Unterrichts- und Benotungssituation also durchaus Vorteile für die leistungsschwächeren SchülerInnen bereithält, zeigen sich jedoch auch mögliche Schwierigkeiten für diese Gruppe im Schulalltag. Der direkte Vergleich mit den anderen oder die kaum vorhandene Möglichkeit zur Erreichung guter Noten stellen dabei beispielsweise Aspekte dar, die Leistungsdruck

erzeugen und sich negativ auf Motivation und Selbstkonzept dieser SchülerInnen auswirken können. Einige Lehrpersonen berichten auch von der deutlich geringeren aktiven Mitarbeit der schwächeren SchülerInnen im Unterricht – ein Eindruck, der von 75% der via Fragebogen befragten Personen geteilt wird. Alles in allem scheinen die Vorteile, die diese SchülerInnengruppe aus der neuen Situation ziehen kann, jedoch zu überwiegen.

10.3 SchülerInnen mit mittlerem Leistungsniveau

Die SchülerInnen mittleren Leistungsniveaus finden sich in der Neuen Mittelschule in einer völlig neuen Situation wieder. Während ihnen in der Hauptschule ein eigener Leistungsbereich, die zweite Leistungsgruppe, entsprach, beinhaltet das äußere Differenzierungsformat, das dem Tracking durch Benotung der NMS in Form der Leistungsbeurteilung inhärent ist, nur mehr zwei Leistungskategorien: Grundlegend und Vertiefend. Es scheint, als wäre den SchülerInnen mittlerer Leistungsstärke der eigene Legitimitätsbereich entzogen worden, in welchem es durchaus in Ordnung war, ein/e mittelmäßige/r SchülerIn zu sein. Infolge dessen gibt es für sie nur mehr zwei Möglichkeiten: Vertiefende Leistungsbeurteilungen zu erhalten um zu dem besseren der beiden Leistungsbereiche zugehörig zu sein, oder grundlegende Leistungen zu erbringen und somit zu dem schwächeren Bereich gezählt zu werden. Dass die Grenze zwischen dem grundlegenden und dem vertieften Bereich im Leistungsspektrum der SchülerInnen genau dort anzusetzen ist, wo vormals die zweite Leistungsgruppe verortet war, führt zu der Annahme, dass eine eindeutige Zuweisung der SchülerInnen mittleren Leistungsniveaus zu einem der beiden Leistungsbereiche nur in den seltensten Fällen möglich ist. Es ist dabei eher vorstellbar, dass ihre Leistungen um diese Grenze schwanken und dabei einmal dem vertiefenden, ein anderes Mal dem grundlegenden Bereich zuzuordnen sind. Eine Lehrperson beschreibt diese Situation folgendermaßen:

„[...] es gibt ja finde ich so viele, die so diese Gradwanderung erleben die Schüler, die sind eigentlich, es ist ein Test oder es ist eine Schularbeit und sie werden beurteilt und jetzt ist er, jetzt ist er, wenn er gut arbeitet, ist eigentlich vertieft beurteilt. Und wenn er halt jetzt einmal etwas nicht lernt und nicht macht und fürn .. Wiederholung nichts lernt, dann merkt er hoppala, da bin ich jetzt vertieft. Oder bei den Hausübungen. Wenn er sieht Mitarbeit, bin ist er jetzt grundlegend, also schon auf einem Vierer, dann weiß er hoppala, nicht? Und und kann eigentlich in an dem Punkt genau ansetzen wieder. Es ist eigentlich immer alles offen, finde ich, bis, bis es sich halt dann wirklich festlegt sozusagen im Endeffekt“ (LP8 2/19-26).

Die Lehrperson schildert die Situation als sehr positiv für die SchülerInnen mittleren Leistungsniveaus, da diese, so sagt sie, merken, dass sie in den grundlegenden Bereich abrutschen,

wenn sie weniger Leistung erbringen und sich in Folge dessen durch größere Anstrengung wieder in den vertieften Bereich hocharbeiten können. Dabei übersieht sie jedoch, dass das reine Erbringen von Leistungen und Anstrengungen noch keine Garantie für das Erlangen vertiefter Noten sind. Viel eher gibt es auch jene SchülerInnen, die trotz höchster Anstrengung den Aufstieg in den vertieften Bereich nicht, oder nur mit einzelnen Leistungen schaffen. In den Ausführungen der Lehrperson werden aber besonders zwei Aspekte deutlich: a) Es gibt SchülerInnen, deren Leistungen zwischen den Leistungsbereichen der grundlegenden und vertiefenden Allgemeinbildung schwanken, b) dieses Schwanken nimmt jedoch ein Ende, wenn im Semester- oder Jahreszeugnis die Leistung der SchülerInnen in Form von lediglich einer Note entweder im grundlegenden oder im vertiefenden Leistungsbereich festgelegt wird. Am Ende jedes Semesters weicht die Offenheit des Leistungsbeurteilungsformates also der definitiven Zuschreibung jedes Schülers/jeder Schülerin zu einem der beiden Leistungsbereiche. Seine/ihre Leistung ist nun als grundlegend oder vertieft einzustufen. Die Möglichkeit einer Einstufung zwischen diesen Bereichen gibt es nicht. Dabei ist zu bedenken, dass durch das Schwanken dieser SchülerInnengruppe zwischen den Leistungsbereichen während des Semesters eine einzelne Leistung dafür ausschlaggebend sein kann, ob die Beurteilung im Semester- oder Jahreszeugnis dem grundlegenden oder dem vertieften Bereich zuzuordnen ist. Bedenkt man außerdem, dass diese Noten bedeutsam für die Berechtigungen sind, die die SchülerInnen für den Besuch weiterführender Schulen erhalten, wird die Tragweite dieser Situation für die SchülerInnen mittleren Leistungsniveaus deutlich: Der Erfolg einer einzelnen Schularbeit kann ausschlaggebend dafür sein, ob der weitere Bildungsweg von SchülerInnen in eine AHS führt, oder nicht. Insofern ist die Annahme naheliegend, dass das Tracking durch Benotung ein gewisses Maß an Verunsicherung und einen erhöhten Leistungsdruck für die SchülerInnen mittleren Leistungsniveaus bedeutet, der sich in dem Kampf um eine vertiefende Beurteilung in Bezug auf jede Einzelleistung niederschlägt, wenn sie sich nicht mit einer grundlegenden Benotung und den damit verbundenen Konsequenzen für die weitere Bildungskarriere zufrieden geben wollen.

11. Diskussion

Wie sich aus dem Datenmaterial entnehmen ließ, bringt das an der Neuen Mittelschule zur Anwendung kommende Trackingformat maßgebliche Veränderungen für SchülerInnen jedes Leistungsniveaus mit sich. Dabei sind unterschiedliche Auswirkungen auf unterschiedliche SchülerInnengruppen beobachtbar. Während leistungsschwache SchülerInnen von dem gemeinsamen Unterricht und der Offenheit des Leistungsbeurteilungsformates vor allem zu profitieren scheinen, können Leistungsstarke keine Vorteile aus dem neuen Unterrichts- und Benotungskonzept ziehen. Eine ähnliche Situation schildern Epple et al. (2002, 38f) und Figlio und Page (2000, 2). So heißt es:

„Während leistungsstarke Kinder von leistungsspezifischem Unterricht zu profitieren scheinen, scheinen SchülerInnen, die niedrigen Tracks zugeordnet sind, schlechtere Leistungen zu erzielen, als vergleichbare SchülerInnen, die in heterogenen Klassen unterrichtet werden“³⁸
(Figlio und Page 2000, 2).

Tracking zwischen Klassen scheint also Vorteile für leistungsstarke SchülerInnen zu bieten, Tracking in der Klasse jedoch für Leistungsschwache. Epple et al. (2000, 38f) führen das vor allem auf unterschiedliche Peer Group Einflüsse zurück. Leistungsstarke SchülerInnen, finden in leistungshomogenen Gruppen eine förderlichere Peer Group, als in leistungsheterogenen, da sie dort auf andere Leistungsstarke treffen. Der gemeinsame Unterricht mit schwächeren SchülerInnen ist für diese Gruppe nur wenig attraktiv. Leistungsschwächere SchülerInnen können allerdings einen Nutzen daraus ziehen in leistungsheterogenen Gruppen unterrichtet zu werden, da der gemeinsame Unterricht mit leistungsstarken SchülerInnen ein weitaus förderlicheres Umfeld darstellt, als das unter sich Sein von jenen, die Verständnisschwierigkeiten in dem jeweiligen Unterrichtsfach

³⁸ Im Original: „While high-ability children appear to benefit from ability specific instruction, students placed in low-ability tracks appear to perform less well than seemingly comparable students placed in heterogeneous classrooms“ (Figlio und Page 2000, 2).

aufweisen (vgl. Epple et al. 2002, 38f). „Wenn zwei Blinde nebeneinander sitzen sehen beide nichts“ (LP7 5/35-36), formulierte es eine Lehrperson im Interview.

Die Erkenntnisse aus den Ausführungen von Epple et al. (2002) und Figlio und Page (2000) können jedoch nicht ohne weiteres auf die Neue Mittelschule angewendet werden. Das liegt daran, dass das hier zum Einsatz kommende Trackingformat weder als Tracking in der Klasse, noch als Tracking zwischen Klassen gefasst werden kann, sondern durch die Verflechtung von Strukturen der inneren und äußeren Differenzierung eine einzigartige Situation darstellt, die im Rahmen dieser Arbeit als Tracking durch Benotung beschrieben wurde. Betrachtet man jedoch die Unterrichtssituation der NMS für sich alleine, können durchaus Vergleiche zu den genannten Studien angestellt werden. Dabei lässt sich das von Epple et al. (2002) und Figlio und Page (2000) beschriebene Dilemma auch hier beobachten: Während jene SchülerInnen, die vormals der dritten Leistungsgruppe zugeordnet worden wären, von dem gemeinsamen Unterricht zu profitieren scheinen, können leistungsstarke SchülerInnen, also jene, die vormals der ersten Leistungsgruppe zuordenbar gewesen wären, keine Vorteile daraus ziehen. Die Lehrpersonen beschreiben, dass dem Eingehen auf die speziellen Bedürfnisse dieser Gruppe und ihrem Fördern im separaten Unterricht besser nachgekommen werden konnte. Als Grund für die Vor- oder Nachteile, die sich für die jeweilige SchülerInnengruppe aus dem gemeinsamen Unterricht ergeben, nennen die Lehrpersonen jedoch nicht nur soziale Aspekte, wie den Einfluss der Peer Group, sondern ebenso strukturelle Aspekte der Unterrichtsorganisation. Außerdem geht aus dem Datenmaterial hervor, dass sich, obwohl die positiven Folgen zu überwiegen scheinen, auch negative Auswirkungen der neuen Unterrichtssituation auf die Gruppe der Leistungsschwachen beschreiben lassen. Darunter kann beispielsweise ein erhöhter Leistungsdruck gezählt werden, aber auch Veränderungen in Bezug auf das Selbstkonzept sind durchaus denkbar. Hinweise darauf geben Trautwein et al. (2006, 789ff). Sie zeigen auf, dass das Selbstkonzept von SchülerInnen nicht alleine von deren erbrachter Leistung abhängig ist, sondern ebenso von der Leistung der SchülerInnen in ihrem direkten Umfeld. Ein Effekt, der in der Literatur unter dem *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* beschrieben wird. Dieser tritt auf,

„[...] wenn SchülerInnen desselben Leistungsniveaus [...] ein niedrigeres akademisches Selbstkonzept aufweisen, wenn sie sich in einem leistungsstarken Umfeld befinden, und ein höheres akademisches Selbstkonzept aufweisen, wenn sie einer leistungsschwächeren Umgebung zugeordnet sind“³⁹ (Trautwein et al. 2006, 790).

³⁹ Im Original: *„The BFLPE [Big-Fish-Little-Pond-Effekt; Anm. CD] occurs, when students with a similar level of academic achievement [...] have lower academic self-concepts when they are placed in a high-achieving environment and higher academic self-concepts when they are placed in a low-achieving environment“* (Trautwein et al. 2006, 790).

Derselbe Schüler/dieselbe Schülerin würde also, obwohl seine/ihre Leistungen unverändert blieben, unter Gleichaltrigen, die im Durchschnitt eine eher leistungsstarke Gruppe darstellen, ein geringeres Selbstkonzept ausbilden, als er/sie es in einer Gruppe von eher Leistungsschwachen tun würde. In anderen Worten: Je höher der Leistungsdurchschnitt einer Gruppe, desto niedriger das Selbstkonzept und je niedriger der Leistungsdurchschnitt einer Gruppe, desto höher das Selbstkonzept ihrer einzelnen Mitglieder. Trautwein et al. (2006, 790) zufolge besteht also ein negativer Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept der SchülerInnen und dem durchschnittlichen Leistungsniveau ihrer Bezugsgruppe. Der Vergleich mit einem Fischteich, der wohl namensgebend für den *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* war, veranschaulicht diesen Sachverhalt sehr deutlich: Ein Fisch kann seine eigene Größe nur in Relation zu den anderen Fischen in seinem Teich wahrnehmen. Unabhängig von seiner tatsächlichen Größe, wird er sich selbst in einem Teich mit vorwiegend großen Fischen anders einschätzen, als in einem Teich mit vorwiegend kleinen Fischen. Obwohl der gemeinsame Unterricht für alle Gruppen von SchülerInnen eine Veränderung in Bezug auf die direkte Bezugsgruppe bedeutet, scheinen die Leistungsschwachen die meisten negativen Folgen für die Ausbildung ihres Selbstkonzeptes aus dieser neuen Situation zu ziehen. Diese Annahme gründet sich darauf, dass der Leistungsdurchschnitt ihrer direkten Bezugsgruppe durch den gemeinsamen Unterricht mit leistungsstarken SchülerInnen deutlich angehoben wurde. Während sie im Rahmen der dritten Leistungsgruppe auch die Möglichkeit hatten gute oder sehr gute Beurteilungen zu erlangen und sich im Vergleich zu den anderen als leistungsstärker zu erleben⁴⁰, sehen sie sich im gemeinsamen Unterricht stets im unteren Leistungssegment verortet. In den Worten der Fischteich-Metapher gesprochen: Während es im Teich der dritten Leistungsgruppe auch Fische gab, die sich im Vergleich zu den anderen als großer Fisch wahrnehmen konnten, erleben diese sich im gemeinsamen Unterricht jedoch als kleiner Fisch, da es in diesem neuen Teich deutlich größere Fische gibt. Es ist anzunehmen, dass diese Situation nicht ohne Folgen für das Selbstkonzept der leistungsschwachen SchülerInnen bleibt.

Das Trackingformat der Neuen Mittelschule darf jedoch nicht alleine hinsichtlich der Unterrichtssituation betrachtet werden, vielmehr kommt auch der Benotungssituation mit den ihr inhärenten Strukturen äußerer Differenzierung eine Bedeutung zu. Eppe et al. (2002, 38f) und Figlio und Page (2000, 2) beschreiben Tracking zwischen Klassen als ein auf äußerer Differenzierung basierendes Trackingformat, das vorteilhaft für leistungsstarke SchülerInnen, jedoch mit Nachteilen für Leistungsschwache behaftet ist. Dabei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass beide Studien sich auf vorhandene Strukturen äußerer Differenzierung während der Unterrichtssituation

⁴⁰ Trautwein et al. weisen allerdings auch auf einen positiven Zusammenhang zwischen Track Level und Selbstkonzept hin (vgl. Trautwein et al. 2006, 790).

beziehen, diese in der Neuen Mittelschule aber erst im Rahmen der Leistungsbeurteilung wirksam werden. Insofern sind die Ergebnisse der Studien nicht auf die Situation der NMS anwendbar. Das spiegelt sich auch in den empirischen Ergebnissen wider. Wie aus dem Datenmaterial hervorgeht, können Leistungsstarke keine Vorteile durch die Anwendung des siebenstufigen Benotungsformates in der Neuen Mittelschule verbuchen, sondern sind nun eher der Gefahr ausgesetzt, auch grundlegende Noten erhalten zu können. Am ehesten scheint die Gruppe der leistungsschwächeren SchülerInnen von der neuen Benotungssituation zu profitieren, obwohl sich auch in diesem Zusammenhang negative Aspekte beobachten lassen. Besonders scheint diese Form der Leistungsbeurteilung jedoch SchülerInnen mittleren Leistungsniveaus zu benachteiligen, denen der eigene Legitimitätsbereich durch die Abschaffung einer mittleren Leistungskategorie genommen wurde. Interessanterweise findet diese Gruppe auch in der Literatur so gut wie keine Erwähnung. Aus diesem Grund können in diesem Zusammenhang keine Ergebnisse anderer Studien Eingang in diese Arbeit finden und in einem Vergleich mit der Situation der SchülerInnen an der NMS diskutiert werden.

12. Reflexion

Da jeder Forschungsmethode bestimmte Möglichkeiten, aber auch Grenzen eigen sind, soll hier eine kurze Reflexion über das angewandte Untersuchungsdesign und seiner Passung in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand stattfinden.

Alles in allem scheint das der Untersuchung zugrundeliegende Mixed Methods Design, bestehend aus der Kombination von problemzentrierten Interviews und einer Fragebogenerhebung, ein passendes Instrument für die Beantwortung der Forschungsfrage gewesen zu sein. Es konnten Erkenntnisse darüber generiert werden, ob und inwiefern die vorhandenen Strukturen der äußeren Differenzierung Eingang in die Wahrnehmung der Lehrpersonen finden. Besonders durch die Offenheit der Fragestellungen während der Interviews, die in weiterer Folge die Erstellung des Fragebogens beeinflussten, konnten auch weitere Aspekte rund um die Thematik der neuen Unterrichts- und Benotungssituation, wie etwa die Folgen für die unterschiedlichen SchülerInnengruppen oder die Schulstandortabhängigkeit der Leistungsbeurteilung durch die individuellen Absprachen an den Schulen, eingefangen werden.

Trotz der Erkenntnisse, die durch das angewandte Untersuchungsdesign generiert werden konnten, waren auch die Grenzen dieser Vorgehensweise wahrnehmbar. So konnte die Wahrnehmung der äußeren Differenzierung beispielsweise nur über die Äußerungen der Lehrpersonen und deren Interpretation eingefangen werden, da sie als solche nicht messbar sind. Gleichzeitig wurde jedoch darauf geachtet das Antwortverhalten der Lehrpersonen nicht durch eine zu direkte Fragestellung zu beeinflussen. Es ist anzunehmen, dass ein direktes Fragen nach der Wahrnehmung von äußerer Differenzierung in der Neuen Mittelschule zu anderen Antworten geführt hätte, dabei wäre man jedoch Gefahr gelaufen Reflexionsprozesse auszulösen oder suggestiv zu handeln. Es wäre durchaus auch interessant die Reaktionen der Lehrpersonen auf eine direkte Frage dieser Art einzufangen, im Rahmen dieser Arbeit wurde sich jedoch aus den genannten Gründen gegen ein solches Vorgehen entschieden.

Des Weiteren war es schwierig zu erheben, inwiefern den Lehrpersonen die Anwendung des siebenstufigen Benotungsformates gelingt oder ob sie sich im Umgang damit sicher fühlen, da beobachtet werden konnte, dass Lehrpersonen zwar angeben keine Schwierigkeiten bei dessen Umsetzung zu haben, ihnen jedoch nachgewiesen werden konnte, dass ihre Vorgehensweise dabei nicht der Gesetzeslage entspricht. Gleichzeitig kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass sich alle Lehrpersonen, die angeben sich in der Umsetzung der neuen Form der Leistungsbeurteilung sicher zu fühlen, dieser Vorgehensweise bedienen. Diese Situation führte dazu, dass die Fragebögen in Bezug auf diese Aspekte keine Berücksichtigung finden konnten, da darin keine Hinweise auf die Art und Weise der Anwendung des Leistungsbeurteilungsformates enthalten waren.

Allgemein bleibt zu sagen, dass die quantitative Erhebung hauptsächlich zur Überprüfung der Erkenntnisse aus den Interviews herangezogen wurde, was nicht zuletzt an der geringen Stichprobenanzahl liegt, dabei jedoch eine nicht zu unterschätzende Funktion einnahm. Durch die Übereinstimmung der Ergebnisse der qualitativen mit jenen der quantitativen Erhebung, können die Ergebnisse nicht nur zu einem gewissen Grad verifiziert und verallgemeinert werden, sondern erhalten dadurch auch größere Aussagekraft.

13. Conclusio

Ziel dieser Arbeit war es, das innerschulische Trackingformat der Neuen Mittelschule hinsichtlich stetig vorhandener Strukturen äußerer Differenzierung zu prüfen, deren Wahrnehmung durch die Lehrpersonen zu untersuchen, sowie weitere Folgen der Einführung des neuen Benotungsformates und der damit einhergehenden Änderungen in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung zu beschreiben. Zu diesem Zweck war eine theoretische Auseinandersetzung mit den Phänomenen des Trackings und der Differenzierung notwendig, um darauf folgend eine Analyse der der NMS zugrundeliegenden Strukturen durchzuführen. Des Weiteren konnten im Rahmen einer empirischen Studie, deren Design sich aus dem Führen von Interviews und einer Fragebogenerhebung zusammensetzte, Erkenntnisse über den Schulalltag an den Neuen Mittelschulen generiert werden.

In Bezug auf die zugrundeliegenden Strukturen der Neuen Mittelschule konnten, entgegen ihrer Konzeption, Aspekte äußerer Differenzierung identifiziert werden. Diese erhalten in Form des siebenstufigen Benotungsformates, das zwischen grundlegender und vertiefender Allgemeinbildung unterscheidet, Einzug und führen dazu, dass auch in dieser Schulform eine Zuweisung der SchülerInnen zu einer Leistungskategorie stattfindet. Da diese Zuweisung jedoch erst im Nachhinein auf die erbrachten Leistungen vorgenommen wird, bleiben die äußeren Differenzierungsstrukturen beinahe unbemerkt. Für die Unterrichtssituation konnte hingegen die reine Anwendung innerer Differenzierungsstrukturen bestätigt werden. Die Verflechtung der inneren und äußeren Differenzierung an der Neuen Mittelschule in Form der Gestaltung von Unterricht und Leistungsbeurteilung war in ihrer Einzigartigkeit erst durch das Erstellen einer neuen Kategorie – Tracking durch Benotung – in das Klassifikationsschema von Trackingsystemen nach Trautwein et al. (2006) einzufügen.

Die empirische Herangehensweise zeigte, dass das stetige Vorhandensein der äußeren Differenzierungsstrukturen nicht in der Wahrnehmung der Lehrpersonen verankert ist. Sie betonen vielmehr, dass eine Zuweisung von SchülerInnen in einen Leistungsbereich nun nicht mehr geschehe.

Lediglich zwei Lehrpersonen kamen während der Interviews auf diesbezügliche Ähnlichkeiten zwischen der Hauptschule und der NMS zu sprechen, allerdings nur in sehr geringem Ausmaß. Es konnte jedoch beobachtet werden, dass das Sprechen über die SchülerInnen hauptsächlich in zwei Kategorien stattfand. So wurde beispielsweise von guten oder schwachen Schülern gesprochen, nicht aber von einer mittleren Kategorie. Dieser Effekt wurde der unbewussten Wahrnehmung der zugrundeliegenden äußeren Differenzierungsstrukturen zugeschrieben, die sich im Sprachgebrauch niederschlägt.

Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass sich durch das angewandte Tracking durch Benotung in der Neuen Mittelschule unterschiedliche Folgen für die unterschiedlichen SchülerInnengruppen beschreiben lassen. Während die Leistungsstarken negative Auswirkungen durch den gemeinsamen Unterricht und die Öffnung des Benotungsformates verbuchen, können die leistungsschwächeren SchülerInnen durchaus, wenn auch nicht ausschließlich, Vorteile aus der neuen Situation ziehen. Besonders scheint das Tracking durch Benotung aber negative Folgen für die Gruppe der SchülerInnen mittleren Leistungsniveaus mit sich zu bringen. Ihnen wurde der eigene Legitimitätsbereich entzogen, in welchem man sich damit zufrieden geben könnte, ein/e mittelmäßige/r SchülerIn zu sein. So findet sich diese Gruppe nun in der Situation wieder, mit jeder einzelnen Leistung um eine Beurteilung im vertiefenden Bereich zu kämpfen, wenn sie nicht in den grundlegenden Bereich abgleiten wollen. Erschwerend kommt dabei hinzu, dass nachgewiesen werden konnte, dass die Kriterien der Leistungsbeurteilung stark von dem jeweiligen Schulstandort abhängig sind. Somit erhält nicht nur die Leistung der SchülerInnen, sondern auch deren Schulwahl einen entscheidenden Einfluss auf die Beurteilung ihrer Leistungen, wenn nicht sogar auf ihre Bildungskarrieren.

Am Ende dieser Arbeit bleibt die Frage danach, warum Strukturen äußerer Differenzierung überhaupt Einzug in die Neue Mittelschule fanden, wenn sie doch explizit vermieden werden sollten und nicht mit ihrer Konzeption vereinbar sind (vgl. BMUKK 2012b, 1). Ihr Abschaffen würde auch keine grundlegende Neustrukturierung der NMS verlangen, sondern lediglich den Verzicht darauf die SchülerInnen – oder ihre Leistungen – vorgefertigten und konstruierten Leistungsbereichen zuzuweisen. Dass das Vermeiden dieser Zuweisungen die Situation der SchülerInnen mittleren Leistungsniveaus bereits deutlich verbessern würde, ergibt sich schon alleine daraus, dass das Schwarz-Weiß Denken, wie es aktuell auf die SchülerInnen angewandt wird, nicht mehr möglich wäre und die vielen unterschiedlichen Facetten ihres Leistungsspektrums der Wahrnehmung – und der Sprache – aller beteiligten AkteurInnen zugänglich wären. Auf diese Weise würde sich wie von selbst ein Legitimitätsbereich für jene SchülerInnen ergeben, die weder dem oberen, noch dem unteren

Leistungssegment eindeutig zuordenbar sind und die Übergänge zwischen diesen Bereichen wären nicht länger starr, sondern vielmehr fließend gestaltet.

Schulreformen bleiben nicht ohne Auswirkung auf die Gruppe der SchülerInnen. Veränderung herbeizuführen ist in der Regel ja sogar der Grund, warum diese Reformen vorgenommen werden. Neben Veränderungen, die gewünscht waren, kommt es jedoch in den meisten Fällen ebenfalls zu Folgen, die unvorhergesehen oder gar unerwünscht sind. Diese sind, so wurde eingangs argumentiert, durch die Menge der zu berücksichtigenden Faktoren auch nicht zu vermeiden. Die Frage ist aber, wie sich der Umgang mit diesen unvorhergesehenen und unerwünschten Folgen gestaltet. Ein striktes Leugnen der Verflechtung von inneren und äußeren Differenzierungsstrukturen in der Neuen Mittelschule, wie es trotz ihrer Wirkkräftigkeit getan wird, stellt dabei keine adäquate Lösung dar, da sich die zuständigen Stellen auf diese Weise einer reflexiven Auseinandersetzung mit der Thematik entziehen, die jedoch notwendig wäre, um diese neue Schulform weiterzuentwickeln. Insofern ist es noch einen Weg zu gehen, bevor die Neue Mittelschule ihrer eigenen Konzeption gerecht und eine Schule werden kann, die alle SchülerInnen bestmöglich fördert.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Benotungsformat der siebenten und achten Schulstufe der Neuen Mittelschule ...	16
Abbildung 2: Das Trackingsystem der Hauptschule	32
Abbildung 3: Das Trackingsystem der Neuen Mittelschule	41
Abbildung 4: Oberkategorien der Interviewanalyse	54
Abbildung 5: Subkategorien der Interviewanalyse	55
Abbildung 6: Die Ähnlichkeit der Beurteilungssysteme aus Sicht der Lehrpersonen	61
Abbildung 7: Die Unterschiedlichkeit der Benotungsformate aus Sicht der Lehrpersonen	62
Abbildung 8: Kriterien, die nach Angaben der Lehrpersonen im Zuge der Leistungsbeurteilung wirksam werden	67
Abbildung 9: Der Legitimationszirkel von Trackingsystemen	71
Abbildung 10: Vergleich der Benotungsschlüssel von Schule A und Schule B	80

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Das Klassifikationsschema für Trackingsysteme nach Trautwein et al. (2006)	21
Tabelle 2: Klassifikation des verwendeten Trackingbegriffs in diversen Studien in Anlehnung an Trautwein et al. (2006)	24
Tabelle 3: Eine Verortung des Differenzierungsbegriffes nach Böhm (2005) in der Klassifikation von Trackingsystemen nach Trautwein et al. (2006)	28
Tabelle 4: Eine Verortung von Tracking durch Benotung im Klassifikationsschema für Trackingsysteme nach Trautwein et al. (2006)	39
Tabelle 5: Der Interviewleitfaden.....	49
Tabelle 6: Leitfaden zur Transkriptionsnotation	51
Tabelle 7: Fragebogen	56

Quellenverzeichnis

Aust, Kirsten; Watermann, Rainer; Grube, Dietmar (2009): Konsequenzen von Leistungsgruppierungen für die Entwicklungsverläufe des allgemeinen und fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Vol. 12 (Sonderheft), S. 328-351.

Becker, Michael; Lüdtke, Oliver; Trautwein, Ulrich; Köller, Olaf; Baumert, Jürgen (2012): The Differential Effects of School Tracking on Psychometric Intelligence: Do Academic-Track Schools Make Students Smarter? In: *Journal of Educational Psychology* Vol. 104 (3), S. 682-699.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014a): Die Neue Mittelschule. Online verfügbar unter <https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/nms/index.html> [18.8.2014].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014b): Fragen und Antworten zur Neuen Mittelschule. 25 Fragen zur Neuen Mittelschule. Online verfügbar unter http://www.neuemittelschule.at/fuer_eltern_schuelerinnen/25_fragen_zur_neuen_mittelschule.html [3.6.2014].

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012a): Die neue Mittelschule. Gesetzesentwurf und Lehrplanverordnung. Presseinformation zum Hintergrundgespräch mit Bildungsministerin Dr. Claudia Schmied. Online verfügbar unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22101/pk_unterlage_nms.pdf [17.4.2014].

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012b): Rahmenbedingungen zur Umsetzung der NMS ab dem Schuljahr 2012/2013. Online verfügbar unter http://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/FB_Informatik_im_Studium_BEdeL-NMS/BMUKK_-_Erlass_-_Rahmenbedingungen_zur_NMS-Umsetzung.pdf [12.2.2015].

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2013): Bildungswege in Österreich. Online verfügbar unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bw_dt_13_24381.pdf?4dzgm2 [20.08.2014].

Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16. Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Böhm-Kasper, Oliver; Schuchart, Claudia; Weishaupt, Horst (2009): Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt: WBG.

Bruneforth Michael; Lassnigg, Lorenz (Hg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.

Bryman, Alan (2004): Social research methods. 2. Auflage. Oxford, New York: Oxford University Press.

Chmielewski, Anna K.; Dumont, Hanna; Trautwein, Ulrich (2013): Tracking Effects Depend on Tracking Type: An International Comparison of Students' Mathematics Self-Concept. In: *American Educational Research Journal* Vol. 50 (5), S. 925-957.

Cortes, Kalena E.; Goodman, Joshua S. (2014): Policy Interventions and Educational Outcomes. Ability-Tracking, Instructional Time, and Better Pedagogy: The Effect of Double-Dose Algebra on Student Achievement. In: *American Economic Review* Vol. 104 (5), S. 400-405.

Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.

Dornmayr, Cornelia (2015): „G heißt nicht gut...“ - Über die Einführung eines neuen Benotungsformates in die Neue Mittelschule. In: Projektteam NOESIS (Hg.): Gute Schule bleibt verändert. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule. Graz: Leykam, S. 261-283

Duflo, Esther; Dupas, Pascaline; Kremer, Michael (2011): Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya. In: *American Economic Review* Vol. 101 (5), S. 1739-1774.

Eder, Ferdinand; Neuweg, Georg H.; Thonhauser, Josef (2009): Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In: Specht, Werner (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 247-267.

Elmore, Richard F.; McLaughlin, Milbrey W. (1988): Steady work. Policy, practice, and the reform of American education. Santa Monica, CA: Rand.

Epple, Dennis; Newlon, Elizabeth; Romano, Richard (2002): Ability tracking, school competition, and the distribution of educational benefits. In: *Journal of Public Economics* Vol. 83 (1), S. 1-48.

Figlio, David N.; Page, Marianne E. (2000): School Choice and the Distributional Effects of Ability Tracking: Does Separation Increase Equality? In *NBER Working Paper Series*, 8055. Online verfügbar unter <http://www.nber.org/papers/w8055.pdf> [12.2.2015]

Friese, Susanne (2014): Qualitative data analysis with ATLAS.ti. Second edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications.

Hamilton, Lorna; O'Hara, Paul (2011): The tyranny of setting (ability grouping): Challenges to inclusion in Scottish primary schools. In: *Teaching and Teacher Education* Vol. 27 (4), S. 712-721.

Houtte, Mieke van; Demanet, Jannick; Stevens, Peter A.J. (2012): Self-esteem of academic and vocational students: Does within-school tracking sharpen the difference? In: *Acta Sociologica* Vol. 55 (1), S. 73-89.

Ireson, Judith; Hallam, Susan (2005): Pupils' liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. In: *British Journal of Educational Psychology* Vol. 75 (2), S. 297-311.

Ireson, Judith; Hallam, Susan (2009): Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. In: *Learning and Instruction* Vol. 19 (3), S. 201-213.

Janmaat, Jan G. (2011): Ability grouping, segregation and civic competences among adolescents. In: *International Sociology* Vol. 26 (4), S. 455-482.

Kalogrides, Demetra; Loeb, Susanna (2013): Different Teachers, Different Peers: The Magnitude of Student Sorting Within Schools. In: *Educational Researcher* Vol. 42 (6), S. 304-316.

Kelle, Udo; Erzberger, Christian (2013): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 299-309.

Knigge, Michel; Hannover, Bettina (2011): Collective school-type identity: Predicting students' motivation beyond academic self-concept. In: *International Journal of Psychology* Vol. 46 (3), S. 191-205.

Kowal, Sabine; O'Connel, Daniel C. (2013): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 437-447.

Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Labaree, David F. (2012): Someone has to fail. The zero-sum game of public schooling. Cambridge, Mass, London: Harvard University Press.

Landesschulrat Niederösterreich (2012): Leistungsbeurteilung in der Neuen NÖ Mittelschule. Online verfügbar unter http://www.lsr-noe.gv.at/dmdocuments/2012_10_LLeistungsbeurteilung_goes.pdf [12.2.2015]

LBVO 1974 i.d.F. BGBl II Nr. 255/2012: Leistungsbeurteilungsverordnung. Online verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> [12.02.2015].

Liem, Gregory A.D.; Marsh, Herbert W.; Martin, Andrew J.; McInerney, Dennis M.; Yeung, Alexander S. (2013): The Big-Fish-Little-Pond Effect and a National Policy of Within-School Ability Streaming: Alternative Frames of Reference. In: *American Educational Research Journal* Vol. 50 (2), S. 326-370.

Malamud, Ofer; Pop-Eleches, Christian (2011): School Tracking and Access to Higher Education Among Disadvantaged Groups. In: *NBER Working Paper Series*, 16914. Online verfügbar unter <http://www.nber.org/papers/w16914.pdf> [12.2.2015].

Mayring, Philipp (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.

Merton, Robert K. (1967): Die unvorhergesehenen Folgen zielgerichteter sozialer Handlung. In: Dreitzel, Hans P. (Hg.): Sozialer Wandel. Zivilisation und Fortschritt als Kategorien der soziologischen Theorie. Neuwied und Berlin: Luchterhand, S. 169-183.

Ochsen, Carsten (2011): Recommendation, class repeating, and children's ability: German school tracking experiences. In: *Applied Economics* Vol. 43 (27), S. 4127-4133.

Ophuysen, Stefanie van (2009): Moving to Secondary School: on the role of affective expectations in a tracking school system. In: *European Educational Research Journal* Vol. 8 (3), S. 434-446.

Preckel, Franzis; Götz, Thomas; Frenzel, Anne (2010): Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. In: *British Journal of Educational Psychology* Vol. 80 (3), S. 451-472.

Raitano, Michele; Vona, Francesco (2013): Peer heterogeneity, school tracking and students' performances: evidence from PISA 2006. In: *Applied Economics* Vol. 45 (32), S. 4516-4532.

Rechnungshof (2013): Bericht des Rechnungshofes. Modellversuche Neue Mittelschule. Online verfügbar unter

http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2013/berichte/teilberichte/bund/Bund_2013_12/Bund_2013_12_1.pdf [12.2.2015].

Scheve, Christian von (2010): Es kommt immer anders, als man denkt. Robert K. Merton: >> Die unvorhergesehenen Folgen zielgerichteter sozialer Handlung<<. In: Neckel, Sighard; Mijic, Ana; Scheve, Christian von; Titten, Monica (Hg.): Sternstunden der Soziologie. Wegweisende Theoriemodelle des soziologischen Denkens. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.

Schmied, Claudia (2007): Die Schule der Zukunft – Neue Mittelschule. In: Schnider, Andreas (Hg.): XY gelöst! 99 Thesen zur Schulpolitik. Graz: Leykam, S. 115-124.

SchOG 1962 i.d.F. BGBl I Nr. 75/2013: Schulorganisationsgesetz. Online verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> [2.6.2014].

SchUG 1986 i.d.F. BGBl I Nr. 76/2013: Schulunterrichtsgesetz. Online verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [2.6.2014].

Seidel, John V. (1998): Qualitative Data Analysis. In: *The Ethnograph* Vol. 5, Appendix E. Online verfügbar unter <http://www.qualisresearch.com/Downloads/qda.pdf> [12.2.2015].

Siebert, Horst (2001): Der Kobra-Effekt. Wie man Irrwege der Wirtschaftspolitik vermeidet. 3. Auflage. Stuttgart, München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Statistik Austria (2013): Öffentliche und private Schulen 1923/24 bis 2012/13. Online verfügbar unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [18.08.2014].

Steinke, Ines (2013): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag, S. 319-311.

Tashakkori, Abbas; Teddlie, Charles (Hg.) (2002): Handbook of mixed methods in social and behavioral research. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Trautwein, Ulrich; Lüdtke, Oliver; Marsh, Herbert W.; Köller, Olaf; Baumert, Jürgen (2006): Tracking, Grading, and Student Motivation: Using Group Composition and Status to Predict Self-Concept and Interest in Ninth-Grade Mathematics. In: *Journal of Educational Psychology* Vol. 98 (4), S. 788-806.

Westfall-Greiter, Tanja (2012a): Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung. Teil 1: Grundlagen und Begriffe. Online verfügbar unter

<http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2473&mode=entry&hook=1731>

[12.2.2015]

Westfall-Greiter, Tanja (2012b): Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung. Teil 2: KEL-Gespräche. Online verfügbar unter

<http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2473&mode=entry&hook=1732>

[12.2.2015]

Westfall-Greiter, Tanja (2012c): Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung. Teil 3: Ergänzende Differenzierende Leistungsbeschreibung. Online verfügbar unter

<http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2473&mode=entry&hook=1733>

[12.2.2015]

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag (Bd. 322).

Mit der Abschaffung der Leistungsgruppen wurde für die Neue Mittelschule, die seit dem Schuljahr 2012/2013 Teil des österreichischen Regelschulsystems ist, ein neues Format der Leistungsbeurteilung eingeführt, das den unterschiedlichen Leistungsniveaus ihrer SchülerInnen gerecht werden soll. Dieses Leistungsbeurteilungsformat stellt sieben Notengrade zur Beurteilung der SchülerInnenleistung zur Verfügung und unterscheidet dabei zwischen den Bereichen der grundlegenden und der vertiefenden Allgemeinbildung. Dass durch eben diese Unterscheidung eine Zuordnung der SchülerInnen zu einem Leistungsbereich forciert wird und somit äußere Differenzierungsstrukturen Anwendung finden, die laut der Konzeption der Neuen Mittelschule aber hätten vermieden werden sollen, konnte im Rahmen dieser Arbeit nachgewiesen werden. Insofern wurde ein Widerspruch zwischen Schulstruktur und –konzept in Bezug auf die Neue Mittelschule festgestellt. Während der Benotungssituation der SchülerInnenleistungen äußere Differenzierungsaspekte nachgewiesen wurden, kann für die Unterrichtssituation festgehalten werden, dass – ihrer Konzeption gemäß – lediglich Aspekte innerer Differenzierung Anwendung finden. Diese Verflechtung von äußerer und innerer Differenzierung, die der Neuen Mittelschule eigen ist, wurde von der Autorin als „Tracking durch Benotung“ bezeichnet und als solches in das Klassifikationsschema für Trackingsysteme von Trautwein et al. (2006, 789) eingefügt.

Thema der dieser Arbeit zugrundeliegenden empirischen Studie war es, die Auswirkungen der Implementation des siebenstufigen Benotungsformaten auf die LehrerInnen- und SchülerInnenenschaft zu untersuchen. Dazu wurde ein mixed methods Verfahren angewandt, das aus dem Führen von problemzentrierten Interviews mit Lehrpersonen der Neuen Mittelschule und einer Fragebogenerhebung bestand.

Festgestellt werden konnte, dass die Trennung der SchülerInnen in zwei verschiedene Leistungsbereiche durch das Beurteilungsformat sich in der Sprache der Lehrpersonen widerspiegelt. Zwar wird nicht von grundlegenden oder vertieften SchülerInnen per se gesprochen, die Verwendung von lediglich zwei sprachlichen Kategorien, um von den SchülerInnen zu sprechen, erinnert jedoch stark an das angewandte Trackingformat, was darauf schließen lässt, dass sich die stetig vorhandenen äußeren Differenzierungsaspekte durchaus in der Wahrnehmung der Lehrpersonen niederschlagen. Außerdem konnte gezeigt werden, dass der Widerspruch zwischen Schulstruktur und

–konzept zu Unsicherheiten seitens der Lehrpersonen führt, die im Schulalltag durch das Treffen schulinterner Absprachen zu überwinden versucht werden. Dass eben diese Absprachen dazu führen, dass die Umsetzung der Leistungsbeurteilung an verschiedenen Schulstandorten unterschiedlich gestaltet ist, ist als Kollateraleffekt dieser Situation zu bezeichnen.

Für die SchülerInnenschaft der Neuen Mittelschule konnten, je nach Leistungsniveau, unterschiedliche Folgen beschrieben werden. Am meisten scheint jedoch die Gruppe jener SchülerInnen von den Auswirkungen des angewandten Trackingformates betroffen zu sein, die ein mittelmäßiges Leistungsniveau aufweisen, da ihnen durch die Zweiteilung des Leistungsbeurteilungsformates sozusagen der eigene Legitimitätsbereich entzogen wurde.

Die hier beschriebenen Folgen der Einführung des siebenstufigen Leistungsbeurteilungsformates stehen in engem Zusammenhang mit der Widersprüchlichkeit, die seine Umsetzung entgegen der Konzeption der Neuen Mittelschule als Schule ohne Formen äußerer Differenzierung mit sich bringt. Insofern ist diese Arbeit als ein Plädoyer zur Prüfung der tatsächlich wirkkünftig werdenden Strukturen innerhalb der Neuen Mittelschule zu verstehen, um sie einer Reflexion und Weiterentwicklung zugänglich zu machen und Widersprüchlichkeiten zwischen der Konzeption und der Strukturierung dieses Schultyps, sowie die damit einhergehenden Folgen für die LehrerInnen- und SchülerInnenschaft, zu verringern oder gar zu vermeiden. In diesem Sinne versteht sich diese Arbeit bereits als ein kleiner Beitrag zu diesem Vorhaben.

With the elimination of ability grouping, a new grading system was introduced into the new middle school, a part of the Austrian regular school system since autumn 2012, to cope with the different ability levels of its students. This grading system offers seven grades to assess the student's achievements, and distinguishes between education on a basic and education on an advanced level. Although external differentiation should be prevented in the new middle school by its concept, it still occurs due to the way the grading system divides the students into two groups, according to their achievement. In this respect, a contradiction is apparent, between the concept of the new middle school and its structure. While the grading system implements aspects of external differentiation, concerning the design of instruction, this cannot be attested. The way instruction is organized can, in accordance with the school concept, be defined as internal differentiation. This integration of external and internal differentiation, which is unique to the Austrian new middle school, was described by the author as "tracking by grading" and as such, was included in the classification of tracking systems by Trautwein et al. (2006,789).

The goal of the empirical study underlying this thesis was to describe the impact of the implementation of the new grading system on teachers and students. Therefore, a mixed methods approach was chosen, which combined the qualitative method of problem-centered interviews with the teaching staff, and the quantitative method of a questionnaire survey.

As a result, it could be found that the teachers' language is reflecting the two different levels of achievement constructed by the grading system. In analogy to the applied tracking system, they use only two categories to talk about their students, even though they are not talking about basic or advanced pupils per se. This observation leads to the assumption that teachers perceive an ongoing existence of external differentiation within the new middle school. Thus, it could be shown, that the contradiction between the concept of the new middle school and its structure leads to the uncertainty of teachers. By trying to handle these uncertainties, they enter into agreements within their schools. This results in the new grading system being applied differently, in each individual school.

The impact on the student body can be described differently, depending on their level of achievement. It appears that the group of middle achievers can be seen as the most disadvantaged, as the new grading system detracts their own space of legitimacy.

These consequences of the introduction of the new grading system are closely connected to the contradiction between the concept of the new middle school and its structure. In this sense, this thesis can be seen as a plea to examine the effects of the structures within the new middle school in more detail, to make them available for reflection and advancement, and to prevent contradictions between concept and structure. Accordingly, this thesis sees itself as a small contribution to this purpose.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name:	Cornelia Dornmayr
Geboren am:	31.08.1985
Geburtsort:	Wien

Ausbildung:

1991-1995	Volkschule Wichtelgasse, Wien 17
1995-1999	AHS Parhamerplatz, Wien 17
1999-2004	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Mater Salvatoris, Kenyongasse, Wien 7
2008-2012	Bachelorstudium der Bildungswissenschaft Universität Wien
2012-2015	Masterstudium der Bildungswissenschaft Universität Wien

Praktische pädagogische Erfahrungen:

2004-2008	Kindergärnterin im Pfarrkindergarten Dornbach, Wien 17
2011-2014	Teamleitung einer Kinderbetreuungseinrichtung, Wien 19

Tutorium:

SS 2013	BM4 – Bildung und Geschichtlichkeit emer. o. Univ.-Prof. Doz. Dr. Horst Pfeiffle
---------	---

Publikation:

2015	„G heißt nicht <i>gut</i> ...” - Über die Einführung eines neuen Benotungsformates in die Neue Mittelschule. In: Projektteam NOESIS (Hg.): Gute Schule bleibt verändert. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule. Graz: Leykam, S. 261-283
------	---