

1082/AB XXIII. GP

Eingelangt am 17.08.2007**Dieser Text wurde elektronisch übermittelt. Abweichungen vom Original sind möglich.**

BM für Unterricht, Kunst und Kultur

AnfragebeantwortungBundesministerium für
Unterricht, Kunst und KulturFrau
Präsidentin des Nationalrates
Mag. Barbara Prammer
Parlament
1017 Wien

Geschäftszahl: BMUKK-10.000/0132-III/4a/2007

Wien, 16. August 2007

Die schriftliche parlamentarische Anfrage Nr. 1087/J-NR/2007 betreffend Evaluierungsergebnisse von Schulversuchen, die die Abg. Fritz Neugebauer, Kolleginnen und Kollegen am 22. Juni 2007 an mich richteten, wird wie folgt beantwortet:

Im Lichte des Wortlautes der gesamten Anfrage wird in der folgenden Beantwortung auf Schulversuche im Bereich der thematisch dem Entwicklungsprojekt „Neue Mittelschule“ zuordenbaren Schularten „Hauptschulen“ und „allgemein bildende höhere Schulen“ eingegangen. Es darf um Verständnis ersucht werden, dass in Anbetracht des zur Verfügung stehenden Zeitrahmens eine Auflistung sämtlicher Schulversuche über alle Schularten in der gewünschten Art einen unverhältnismäßig hohen Verwaltungsaufwand bedeuten würde.

Zu Fragen 1 und 2:

Eine Metaanalyse vorliegender Evaluations- und Erfahrungsberichte wurde zuletzt vom Zentrum für Schulentwicklung „Bilanzierung aller Schulversuche der Sekundarstufe 1“, Graz Februar 2002, publiziert. Dort ist auch der Grad der Evaluation der jeweiligen Projekte, eine Kurzdarstellung der Modelle und Befunde, eine Darstellung der besonderen Problematik in Ballungsgebieten, eine Einschätzung der Verfahrensweisen und Schlussfolgerungen für Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung aus externer Sicht vorgenommen (ZSE Report Nr. 60 als Beilage 1).

Schulversuche im Bereich der Hauptschulen:

Diesbezüglich wird auf die Angaben im ZSE Report Nr. 60, Pkt. 4.4 „Gruppierung der Schulversuchsaktivitäten auf der Sekundarstufe I“, Seiten 33 ff, hingewiesen. Im Hinblick auf

aktuellere Entwicklungen darf auf die Angaben in der Beantwortung der Anfrage Nr. 1086/J-NR/2007 hingewiesen werden.

Schulversuche im Bereich der allgemein bildenden höheren Schulen:

Eingangs wird auf die Angaben im ZSE Report Nr. 60, Pkt. 2.7 „Erprobung inhaltlicher Schwerpunktsetzungen“, Seiten 18ff und Pkt. 4.4 „Gruppierung der Schulversuchsaktivitäten auf der Sekundarstufe I“, Seiten 33 ff, hingewiesen. Im Übrigen ist eine Auflistung aller Schulversuche der letzten Jahrzehnte nicht möglich, da viele diesbezügliche Akten inzwischen skartiert wurden. Eine lückenlose elektronische Dokumentation (ELAK) der AHS-Schulversuche an Bundesschulen ist seit dem Schuljahr 2005/06 möglich. Der Schwerpunkt der AHS-Schulversuche liegt nicht im organisatorischen, sondern im pädagogischen Bereich (Hauptschwerpunkt Lehrplan); außerdem ist eine strikte Trennung bezüglich Organisationsform und anderen Inhalten nicht möglich, da viele Schulversuche beide Komponenten beinhalten. Schulversuche, die ausschließlich die Organisation betreffen, wurden im genannten Zeitraum nicht durchgeführt. Die Anzahl der Schulversuche seit dem Schuljahr 2005/06 stellt sich wie folgt dar:

	Burgenland	Kärnten	NÖ	OÖ	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien	gesamt
2005/06	30	22	65	76	25	95	38	16	103	470
2006/07	26	25	71	80	30	94	36	13	114	489
2007/08	14	12	45	34	22	49	21	5	54	256

Als Schulversuche mit einer größeren organisatorischen Komponente sind zu benennen:

- „Modulare Oberstufe“,
- „Kurssystem in der Oberstufe“,
- „LISA Linz International School Auhof“,
- „Themenbezogenes Kurssystem als Wahlpflichtfachsystem“.

Diese betreffen insgesamt 21 Schulstandorte.

Für den oben angeführten Zeitrahmen wird hinsichtlich der Schulversuche im AHS-Bereich, gegliedert nach Bundesländern und weiters nach Titel der Schulversuche, Schule und Dauer auf die angeschlossene Beilage 2 verwiesen.

Weiters ist für den angeführten Zeitrahmen auf den Schulversuch „Ethikunterricht“ hinzuweisen:

	Burgenland	Kärnten	NÖ	OÖ	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien	gesamt
2005/06	3	2	-	10	11	6	10	7	13	62
2006/07	3	2	-	10	11	6	11	8	14	65
2007/08	3	2	-	10	12	7	11	8	14	67

Eine diesbezügliche Aufstellung nach Schuljahren gegliedert nach Bundesländern und betroffenen Schulen ist als Beilage 3 angeschlossen.

Hinsichtlich der Anzahl der Schulversuche im Bereich privater Hauptschulen (Schuljahr 2005/06: 7, Schuljahr 2006/07: 1, Schuljahr 2007/08: 1) und privater allgemein bildender höherer Schulen (Schuljahr 2005/06: 112, Schuljahr 2006/07: 61, Schuljahr 2007/08: 30) wird auf die

angeschlossene Aufstellung gegliedert nach betroffenen Schulen, Titel der Schulversuche und Dauer hingewiesen; eine bundesländerweise Darstellung ist leider nicht verfügbar (Beilage 4).

Zu Fragen 3 bis 5:

Schulversuche im Bereich der Hauptschulen:

Dazu wird auf die Beantwortung der Fragen 1 und 2 verwiesen (Inhalte des ZSE Reports Nr. 60).

Schulversuche im Bereich der allgemein bildenden höheren Schulen:

Aus Gründen der Wirtschaftlichkeit wurden nur Schulversuche „in großem Rahmen“, wie etwa die „Modulare Oberstufe“ und die „4 Skills Matura“ wissenschaftlich begleitet. Bezüglich des Schulversuchs „Modulare Oberstufe“ wurden Evaluierungsseminare am PI Wien mit Herrn Univ. Prof. Dr. Peter Posch und anschließende interne Evaluierungen an den einzelnen Schulen durchgeführt. Bezüglich des Schulversuchs „4 Skills Matura“ ist das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens in Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Einrichtungen (Universität Innsbruck) tätig. Bezüglich der Schulversuche „Modulare Oberstufe“ und „4 Skills Matura“ ist weiters die Evaluation durch die Schulaufsicht sowie die jährliche Schulversuchsberichtsvorlage der einzelnen Schulstandorte an das Ressort nach Erreichung des Zieles des jeweiligen Schulversuchs entsprechend der Schulversuchsbeschreibung zu erwähnen. Hinsichtlich der übrigen, inhaltlich weniger aufwändigen Schulversuche und Schulversuche nur an einzelnen Standorten erfolgt die Evaluation nur durch die Schulaufsicht und die vorstehend erwähnten Schulversuchsberichte.

Die wissenschaftliche Evaluierung des Schulversuchs „Ethikunterricht“ erfolgte durch Herrn Univ.-Prof. Dr. Anton Bucher (Universität Salzburg). Der Bericht über diese Evaluation wurde der Öffentlichkeit durch die Publikation als Buch zugänglich gemacht. Ein weiterer Forschungsauftrag zum Thema „Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich“ wurde an Dr. Manfred Göllner vergeben. Sein Bericht aus dem Jahr 2000 wurde ebenfalls in Buchform publiziert. Weiters werden dem Ressort die jährlich zu verfassenden Erfahrungsberichte der einzelnen Versuchsschulen über den Schulversuch vorgelegt. Die Erfahrungsberichte der Versuchsschulen erfassen folgende Bereiche: Lehrereinsatz (Befähigung), Schülerzahlen, Anzahl der Gruppen, Zuordnung der Schüler nach den Kriterien a) Abmeldung vom Religionsunterricht einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft oder b) andere (zB. konfessionslos, Mitglied einer staatlich eingetragenen religiösen Bekenntnisgemeinschaft), verwendete Unterrichtsmaterialien, fächerverbindende und fächerübergreifende Aspekte. Die wissenschaftliche Evaluation durch Herrn Univ.-Prof. Dr. Anton Bucher umfasste folgende Themen:

- Genese der Schulversuche „Ethikunterricht“ in Österreich
- Empirische Erkenntnisse zum Ethikunterricht, speziell aus der Bundesrepublik Deutschland
- Lehrpläne für den Ethikunterricht in Europa
- Die Ethiklehrpläne Österreichs
- Ist Ethik lehr- und lernbar? Empirische Ergebnisse speziell aus den USA
- Lokale Evaluationen an den Schulstandorten
- Ethikunterricht im Urteil der SchülerInnen - Ergebnisse einer repräsentativen Befragung
- Aspekte der soziomoralischen Einstellung der EthikschülerInnen
- „Ich glaube, dass die Zeit reif ist für Ethik“. Eine mündliche Befragung der EthiklehrerInnen
- Zusammenfassung und abschließende Empfehlungen

Zu Frage 6:Schulversuche im Bereich der Hauptschulen:

Dazu wird auf die Beantwortung der Fragen 1 und 2 verwiesen (Inhalte des ZSE Reports Nr. 60).

Schulversuche im Bereich der allgemein bildenden höheren Schulen:

Für den Schulversuch „Kooperative Mittelschule“ an Hauptschulen wurden an einzelnen AHS-Standorten Unterrichtsmethoden und Lehrpläne innerhalb der Schulform Realgymnasium für diesbezügliche Kooperationen adaptiert; der weitere Bildungsweg wurde daher nicht weiterverfolgt.

Der Schulversuch „Ethikunterricht“ wird ausschließlich in der Sekundarstufe II geführt; der weitere Bildungsweg wurde daher nicht weiterverfolgt.

Zu Frage 7:Schulversuche im Bereich der Hauptschulen:

Dazu wird auf die Beantwortung der Fragen 1 und 2 verwiesen (Inhalte des ZSE Reports Nr. 60).

Schulversuche im Bereich der allgemein bildenden höheren Schulen:

Dazu wird auf die in der Beantwortung der Fragen 3 bis 5 erwähnten Publikationen und Sammlungen der Schulversuchsberichte im Ressort verwiesen.

Zu Frage 8:Schulversuche im Bereich der Hauptschulen:

Dazu wird auf die Beantwortung der Fragen 1 und 2 verwiesen (ZSE Report Nr. 60).

Schulversuche im Bereich der allgemein bildenden höheren Schulen:

Die Präsentationen zur Multiplikation der Ergebnisse der Schulversuche im AHS-Bereich erfolgt bei Dienstbesprechungen mit Landesschulinspektorinnen und Landesschulinspektoren.

Hinsichtlich des Schulversuchs „Ethikunterricht“ wird auf die in der Beantwortung der Fragen 3 bis 5 erwähnten Publikationen verwiesen.

Zu Frage 9:Schulversuche im Bereich der Hauptschulen:

Dazu wird auf die Beantwortung der Fragen 1 und 2 verwiesen (Inhalte des ZSE Reports Nr. 60, insbesondere die Handlungsempfehlungen unter Pkt. 3 „Praktische Bedeutung der Befunde für Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung“, Seiten 20 ff).

Schulversuche im Bereich der allgemein bildenden höheren Schulen:

Im Zusammenhang mit den unterschiedlichen inhaltlichen und pädagogischen Ansätzen ist eine pauschale Beantwortung nicht möglich. Hauptbereiche der AHS-Schulversuche sind:

- Lehrplanerprobungen alternativer Lehrplanschwerpunkte (naturwissenschaftliche, informationstechnologische, sprachliche, musische, sportliche Schwerpunkte, Schularbeiten),
- Erprobung alternativer Reifeprüfungsmodelle, derzeit vor allem in Hinblick auf Fremdsprachen und Informatik,

- Schulversuche zur Erprobung strukturell und pädagogisch neuer Ansätze im Bereich der Oberstufe („Modulare Oberstufe“, Kurssysteme),
- Erprobung neuer Unterrichtsmethoden (Notebook-Klassen, offene und sonstige alternative Lernformen),
- in Einzelfällen als Instrument zur Ermöglichung parallel laufender Ausbildungen, die im gesetzlichen Rahmen des Regelschulwesens nicht durchführbar wären (Spezialformen von Gymnasien für Studierende der Musik, Oberstufenrealgymnasien für Leistungssport).

Hinsichtlich des Schulversuchs „Ethikunterricht“ lässt die Evaluation erkennen, dass als stärksten Lerneffekt die Schülerinnen und Schüler (über 80%) dem Ethikunterricht bescheinigen, in ethischer Reflexion und im argumentativen Begründen moralischer Urteile gefördert worden zu sein, sodann Toleranz und Empathie gelernt zu haben; nur 17% meinen, dies sei „wenig“ bzw. „nicht“ der Fall gewesen. „Ethikschülerinnen und –schüler“, wenn sie dem Fach Effizienz bescheinigen, neigen zu mehr ethischer Handlungsbereitschaft und zu weniger Ausländerfeindlichkeit und Relativismus. Zumindest hinsichtlich dieser Einstellungen bestehen statistisch signifikante Zusammenhänge mit dem Ethikunterricht. Negative Auswirkungen des Schulversuchs auf den Religionsunterricht wurden nicht festgestellt.

Zu Frage 10:

Schulversuche im Bereich der Hauptschulen:

Dazu wird auf die Beantwortung der Fragen 1 und 2 verwiesen (Inhalte des ZSE Reports Nr. 60, insbesondere die Handlungsempfehlungen unter Pkt. 3 „Praktische Bedeutung der Befunde für Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung“, Seiten 20 ff).

Schulversuche im Bereich der allgemein bildenden höheren Schulen:

Schulversuche in kleinerem Rahmen werden häufig auch auf Anregung einzelner interessierter Schulstandorte im bottom-up-Modus durchgeführt und bereits vor Durchführung auf Sinnhaftigkeit der pädagogisch-didaktischen und rechtlichen Inhalte der Fragestellungen hin durchdacht. Voraussetzungen der Überführung ins Regelschulwesen sind zumindest die schulinterne Evaluierung (unter Einbeziehung der Schulpartner) in Absprache mit der Schulaufsicht, die Plausibilität der Rückmeldungen durch Schulversuchsberichte, die Berücksichtigung wirtschaftlicher Faktoren (Kostenneutralität) sowie das Vorliegen positiver Rückmeldungen einer ausreichenden Anzahl erprobender Schulen. Die derzeit durchgeführten AHS-Schulversuche in großem Rahmen („Modulare Oberstufe“ sowie alternative Reifeprüfungsmodelle) werden unter wissenschaftlicher Begleitung und unter Kontrolle der Schulaufsicht entwickelt und kommen derzeit wegen zu kurzer Erprobungsdauer noch nicht für die Überführung in Frage.

Beilagen

Die Bundesministerin:

Dr. Claudia Schmied eh.



ZENTRUM FÜR SCHULENTWICKLUNG

NUMMER 60

**BILANZIERUNG ALLER SCHULVERSUCHE
DER SEKUNDARSTUFE I**

Metaanalyse vorliegender Evaluations- und
Erfahrungsberichte

Günther Grogger, Werner Specht, Erich Svecnik
Ferdinand Eder, Gottfried Petri, Franz Rauch

Graz, Februar 2002

DAS ZUKUNFTSMINISTERIUM

bm:bwk

ZENTRUM FÜR SCHULENTWICKLUNG
BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG,
WISSENSCHAFT UND KULTUR
WIEN • KLAGENFURT • GRAZ

Dieser Text wurde elektronisch übermittelt. Abweichungen vom Original sind möglich.

Zentrum für Schulentwicklung
Abteilung II: Evaluation und Schulforschung
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
8010 Graz, Hans-Sachs-Gasse 3/II; Telefon 0316/828733; Fax 0316/8287336
E-Mail: office.zse2@aon.at

ZSE-Report 60

**BILANZIERUNG ALLER SCHULVERSUCHE
DER SEKUNDARSTUFE I**

Metaanalyse vorliegender Evaluations- und Erfahrungsberichte

Günther Grogger, ZSE II

Werner Specht, ZSE II

Erich Svecnik, ZSE II

Ferdinand Eder, Universität Linz

Gottfried Petri, Graz

Franz Rauch, IFF Klagenfurt

Graz, Februar 2002

ISBN 3-85031-004-3

Dieser Text wurde elektronisch übermittelt. Abweichungen vom Original sind möglich.

0. Vorbemerkung.....	1
1. Schlussfolgerungen und Überlegungen aus wissenschaftlicher Sicht zur weiteren Entwicklung der Sekundarstufe I (Günther Grogger, Gottfried Petri).....	3
1.1 Die schulorganisatorische Frage der äußeren Leistungsdifferenzierung ist aus wissenschaftlicher Sicht wenig relevant.....	4
1.2 Die bisherigen Verfahrensweisen der Schulentwicklung sind ergänzungsbedürftig	5
1.3 Eine sicher vorankommende Weiterentwicklung der Qualität von Schule und Unterricht verlangt die hinreichende Mitwirkung empirisch- unterrichtswissenschaftlicher Forschung und Entwicklung	6
1.4 Möglichkeiten der Bearbeitung der besonderen Problematik von AHS und Hauptschule in Ballungsgebieten	8
1.5 Vorschlag zur Beschaffung einer zuverlässigen Datengrundlage zur Bearbeitung der Problematik der Ballungsgebiete und weiterer wichtiger Probleme	9
2. Kurzdarstellung der Modelle und Befunde	11
2.1 Schulversuche nach §131b SchOG (Günther Grogger/Maria Winter).....	11
2.2 Schulversuch Mittelschule (Günther Grogger/Gottfried Petri)	12
2.3 Realschule (Erich Svecnik/Therese Friedl)	14
2.4 Schulversuche zu alternativen Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung (Erich Svecnik/Georg Turic).....	15
2.5 Schulversuche zur Betonung der Förderung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen (Erich Svecnik/Richard Stockhammer)	16
2.6 Besondere Betonung der erzieherischen Funktion (Günther Grogger)	17
2.7 Erprobung inhaltlicher Schwerpunktsetzungen (Johann Wimmer).....	18
3. Praktische Bedeutung der Befunde für Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung (Ferdinand Eder)	20
3.1 Homogene oder heterogene Lerngruppen - äußere Differenzierung oder Binnendifferenzierung?	20
3.2 Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung.....	21
3.3 Aktivierende Lehr- und Unterrichtsformen	22
3.4 Lehrerkooperation.....	23
4. Anhang	25
4.1 Projektskizze für eine bilanzierende Bewertung der Schulversuche auf der Sekundarstufe I (Günther Grogger, Werner Specht, Erich Svecnik, Graz, 27. Juni 2000)	25
4.2 Leitfaden für die Erstellung der Expertisen.....	29
4.3 Qualitätsanforderungen an die Expertenberichte.....	30
4.4 Gruppierung der Schulversuchsaktivitäten auf der Sekundarstufe I	33
4.5 Literaturverzeichnis	36
4.6 Liste der Mitglieder der Steuerungsgruppe	40

0. Vorbemerkung

Im Regierungsprogramm für die laufende Legislaturperiode ist die Erstellung einer Bilanz über den Erfolg aller Schulversuche in der Sekundarstufe I festgeschrieben. An die Abteilung Evaluation und Schulforschung des Zentrums für Schulentwicklung erging der Auftrag, einen Bilanzierungsbericht zu erarbeiten und der Ressortleitung vorzulegen. Zunächst wurden in einer Projektskizze (vgl. Anhang) unter Berücksichtigung von Anregungen aus dem Büro der Bundesministerin Problembereiche und Herausforderungen umrissen, die in den vergangenen Jahren Anlässe zur Installierung von Schulversuchen darstellten. Darunter sind vor allem Veränderungen der Schülerströme sowie gewandelte Aufgaben und Funktionen von Schulen zu nennen. Auf dieser Basis wurde ein Projektansatz skizziert, der primär auf der Metaanalyse bereits vorliegender Schulversuchsberichte beruht und allfällige neue Untersuchungen zur Beleuchtung jener Aspekte vorsieht, über die aufgrund der unzureichenden Datenlage noch keine Aussagen gemacht werden können. Einige der in dieser Projektskizze angesprochenen Fragestellungen wurden im Rahmen des gegenständlichen Projekts aufgrund des Zeitdrucks und der Fokussierung des Auftrags auf Aussagen bezüglich des Erfolgs von bisherigen Schulversuchen nicht weiter verfolgt. Im Besonderen ginge es dabei beispielsweise um Hinweise und Belege für eventuelle Tendenzen eines generellen Rückgangs der Leistungsfähigkeit von Schülern, Defizite bei der Qualifizierung von Schülern für die neuen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen oder auch um regionale und sektorale Disparitäten im Hinblick auf Problembelastung und Leistungsfähigkeit von Schulen.

Nach Erteilung des Projektauftrages wurde eine Arbeitsgruppe eingerichtet, die sich je zur Hälfte aus externen Experten¹ aus dem Bereich der Bildungsforschung und aus Mitarbeitern des ZSE² zusammensetzt. Als Kooperationspartner aus dem bm:bwk wurden Vertreter aus den zuständigen schulführenden Abteilungen eingebunden³. In dieser Arbeitsgruppe wurde über das organisatorische Vorgehen entschieden sowie die Festlegung und Formulierung von Fragenbereichen erarbeitet. Neben der Einholung von Expertisen zu den Schulversuchen Mittelschule⁴, Realschule⁵, zur Differenzierung an Hauptschulen⁶ und zur Erprobung anderer Formen der Leistungsfeststellung/-beurteilung⁷ wurden die Organe der Schulaufsicht ersucht, ihre Erfahrungen und Einschätzungen zu Schulversuchen ihres Wirkungsbereichs mitzuteilen. Auf dieser Informationsgrundlage wurde der vorliegende Bericht erstellt.

Besonders zu erwähnen ist dabei, dass dem Auftrag gemäß ausschließlich Informationen über Schulversuche gesammelt und ausgewertet wurden. Selbstverständlich gibt es auch ein nicht zu unterschätzendes Potential an Innovationskraft und Initiative an

¹ Prof. Dr. Ferdinand Eder, Universität Linz; Dr. Gottfried Petri, Graz; Dr. Franz Rauch, IFF Klagenfurt

² MR Dr. Günther Grogger, Mag. Dr. Werner Specht, Mag. Erich Svecnik

³ MRätin Mag. Hermine Dobrozemsky, MR Mag. Richard Stockhammer, MR Mag. Johann Wimmer

⁴ Graz: Mag. Elgrid Messner, Wien: BSI Mag. Dr. Wolfgang Gröpel, Zusammenfassende Expertise: Dr. Gottfried Petri, Graz

⁵ Mag. Theresa Friedl, HS St. Stefan im Rosental

⁶ Dr. Maria Winter, PI des Bundes in Steiermark, Graz

⁷ Dr. Georg Turic, ÜHS der PA des Bundes in Wien

einer Vielzahl der österreichischen Schulstandorte, die nicht als Schulversuche geführt werden und sich daher einer systematischen Erfassung und Bilanzierung entziehen. Auch von diesen Initiativen und Entwicklungsbemühungen, die vielfach im Rahmen der Schulautonomie ihren Raum finden, gehen oftmals Ansätze zur Bewältigung meist lokaler Herausforderungen aus, ohne als Schulversuch zu laufen.

So wie viele offene Fragen der Schulrealität bereits im Rahmen der Schulautonomie eine Lösung finden, wurden einige auch schon in jüngeren legislativen Regelungen einer Lösung zugeführt. Zu nennen sind hier beispielsweise die neuen, im Jahr 2000 erlassenen Lehrpläne für die Hauptschule und AHS-Unterstufe, in denen etwa die Berücksichtigung dynamischer Fähigkeiten und der verstärkte Einsatz kooperativer, projektartiger und schülerorientierter Unterrichtsformen festgeschrieben wurden. Dennoch bleiben noch viele Fragen offen, die derzeit unbefriedigend gelöst sind und für die weder laufende Schulversuche noch vorliegendes zuverlässiges Datenmaterial eine Orientierungsgrundlage liefern können, wie dies etwa beim Komplex der mit der Leistungsbeurteilung verbundenen Berechtigungsvergabe unter Sicherstellung der Vergleichbarkeit und Gleichwertigkeit der Fall ist.

Der vorliegende Bericht gliedert sich in drei Abschnitte. Zur schnellen Übersicht über die Hauptergebnisse der Bilanzierung umfasst der erste Abschnitt Schlussfolgerungen aus der bisherigen Versuchstätigkeit und den begleitenden Evaluationsbefunden, die aus wissenschaftlicher Sicht als Entscheidungsgrundlagen für schulpolitische Weichenstellungen dienen können. Hier sind in aller Kürze wissenschaftlich belegte Überlegungen dargestellt, aber auch offene Fragen, die erst durch weitergehende Untersuchungen einer Beantwortung zugeführt werden können. Die beiden nachfolgenden Abschnitte enthalten detailliertere wissenschaftliche Belege für diese Schlussfolgerungen: Im zweiten Abschnitt werden die zu sieben Gruppen zusammengefassten Schulversuchsmodelle in ihren wesentlichen Punkten dargestellt und die Hauptergebnisse der dazu durchgeführten Evaluationen berichtet. Dabei wurden von Mitgliedern der Arbeitsgruppe die wesentlichen Aspekte der Expertenberichte extrahiert. Im dritten Abschnitt werden jene vier Komponenten bzw. Maßnahmen abgelöst von einzelnen Modellen diskutiert, die in Schulversuchen erprobt werden, wobei der Aspekt der Verallgemeinerbarkeit in den Vordergrund tritt. Der Anhang enthält einige vorbereitende Unterlagen, die zu Beginn der Arbeitsgruppentätigkeit erstellt worden waren.

1. Schlussfolgerungen und Überlegungen aus wissenschaftlicher Sicht zur weiteren Entwicklung der Sekundarstufe I

(Günther Grogger, Gottfried Petri)

Die Ergebnisse der Schulversuche in der Sekundarstufe I führen zu Einsichten, die für eine effektive und ökonomische Planung künftiger Schulentwicklung von entscheidender Bedeutung sein dürften. Diese Einsichten werden im Folgenden kurz präsentiert und anschließend ausführlicher begründet und kommentiert.

1. *Gerade die besonders kontroverse Frage der schulischen Organisationsform der Sekundarstufe I - äußere Leistungsdifferenzierung durch Schultypensystem und Hauptschul-Leistungsgruppen oder aber Unterricht in leistungsheterogenen Klassen - erweist sich hinsichtlich Lernerfolgen, Befindlichkeit und Sozialbeziehungen der Schüler sowie Unterrichtsklima als nahezu irrelevant: Die Evaluationsuntersuchungen ergaben in Bezug auf diese Kriterien keine eindeutigen Unterschiede.*

Politische Entscheidungen in dieser Angelegenheit können weitgehend allein unter Berücksichtigung von subjektiven pädagogischen Präferenzen, Gruppeninteressen und Gesichtspunkten administrativer und entwicklungstechnischer Zweckmäßigkeit demokratisch ausgehandelt werden. Unter anderem werden dabei Änderungen schulrechtlicher Regelungen - zum Beispiel hinsichtlich der Aufnahme von Schülern in eine Schule der Sekundarstufe I sowie der leistungsbezogenen Berechtigungen insbesondere der Absolventen der 8. Schulstufe - zu treffen sein.

2. *Die gegenwärtig - auch auf internationaler Ebene - vorherrschende schulpädagogische Entwicklungstätigkeit, die sich bisher vorwiegend auf Beiträge von Seiten der Unterrichtspraxis verlässt, ist noch wenig effizient. Es bedarf dringend einer den Schulentwicklungsproblemen wirksamer auf den Grund gehenden praxisorientiert-wissenschaftlichen Ergänzung der an Versuchsschulen bereits gut vorangekommenen arbeitsorganisatorischen Aspekte.*

3. *Die bisherige Entwicklungsstrategie wollte alle wertvollen Ziele durch eine den betreffenden pädagogischen Prinzipien entsprechende Umstellung der unterrichtlichen Verfahrensweisen der Lehrenden "mit einem großen Schlag" in kurzer Zeit erreichen.*

Aus empirisch-unterrichtswissenschaftlicher Sicht ist eine sichere Weiterentwicklung der Qualität von Schule und Unterricht unter bedeutend geringerem Aufwand, jedoch nur in kleineren Schritten erreichbar, wenn jeweils einzelne genau umschriebene konkrete Ziele in evaluationsgestützten und wissenschaftlich solide geplanten Entwicklungszyklen erarbeitet werden. Diese Vorgehensweise setzt ein sehr enges Zusammenwirken von Schulpraxis sowie unterrichts- und schulwissenschaftlicher Forschung und Entwicklung voraus.

1. Schlussfolgerungen und Überlegungen aus wissenschaftlicher Sicht

4. *Die Probleme der "Ausdünnung" der Hauptschulen und der "Überflutung" der AHS durch den stark angewachsenen Zustrom der Grundschulabsolventen in Ballungsgebieten zu den allgemeinbildenden höheren Schulen können durch wirksame Annäherung der Attraktivität einer alternativen Schullaufbahn an die Attraktivität der AHS oder/und eine stark intensivierte Schullaufbahnberatung und medialer Aufklärung einer Lösung näher gebracht werden.*

5. *Um eine einigermaßen zuverlässige Datengrundlage für die Bearbeitung der Problematik des großen Zustroms zu den AHS in Ballungszentren sowie weiterer wichtiger Probleme der Schulentwicklung zu erhalten, wird eine Schularten vergleichende Längsschnittuntersuchung von Lernerfolgen, Schülerbefindlichkeit und Klassenklima auf der 8. Schulstufe vorgeschlagen.*

1.1 Die schulorganisatorische Frage der äußeren Leistungsdifferenzierung ist aus wissenschaftlicher Sicht wenig relevant

Die wissenschaftlichen Evaluationsergebnisse sprechen weder für noch gegen leistungsdifferenzierte Schularten oder Leistungsgruppen innerhalb von Schularten der Sekundarstufe I: Sowohl fachliche Lernerfolge als auch Schülerbefindlichkeit, Sozialbeziehungen zwischen den SchülerInnen und Unterrichtsklima werden durch das Vorhandensein oder Fehlen von äußerer Leistungsdifferenzierung nicht deutlich beeinflusst.

Das Fehlen tatsächlich vorhandener wesentlicher Unterschiede erklärt auch die seit langem bestehenden ausgeprägten Meinungsverschiedenheiten auf österreichischer und internationaler Ebene in Fragen der Leistungsdifferenzierung, die stärker durch Interessen und subjektiv überzeugende theoretische Überlegungen als durch Beobachtungen von realen Sachverhalten verursacht sein dürften. Im Übrigen hängen die Lernerfolge von Schülern in leistungshomogeneren oder -heterogeneren Klassen in erheblichem Maß von der individuellen Art der Unterrichtsführung der Lehrenden ab, so dass in jedem Typ von Klassen mitunter auffallend hohe oder auch geringe Lernerfolge und positive oder negative klassenklimate Gegebenheiten beobachtbar sind, die die jeweils vertretene Anschauung im Einzelfall nachdrücklich zu bestätigen scheinen.

Insbesondere unter Hauptschul-Lehrkräften variieren die Einstellungen zur Frage der äußeren Leistungsdifferenzierung: Ein Teil der LehrerInnen unterrichtet lieber in - vor allem oberen - Leistungsgruppen, andere ziehen leistungsheterogene Klassen vor. Möglicherweise unterrichten Lehrer sowohl lieber als auch erfolgreicher in Klassen, die ihren jeweiligen Präferenzen entsprechend - leistungsdifferenziert oder leistungsheterogen - zusammengesetzt sind, als in Klassen, deren Zusammensetzung nicht ihrer bevorzugten Form entspricht.

Auf die wichtige Frage, wie weit sich das Fehlen eines Leistungsdefizits der leistungsheterogenen Klassen gegenüber den leistungsdifferenzierten Klassen etwa aus einer Kompensation von Nachteilen der Leistungsheterogenität durch Maßnahmen der inneren Differenzierung oder Teamteaching erklären lässt, wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

Welche Art der Schulorganisation - Neue Mittelschule oder Regelschulsystem - die Gleichheit der Bildungschancen besser fördert, kann aufgrund der vorliegenden Daten

1. Schlussfolgerungen und Überlegungen aus wissenschaftlicher Sicht

nicht beurteilt werden: Soweit gleich befähigte SchülerInnen über die verschiedenen organisierten Systeme mit gleicher Wahrscheinlichkeit zur Matura gelangen, bieten sie gleiche Chancen. Es liegen keine Hinweise vor, dass diese Systeme insbesondere SchülerInnen aus unteren Sozialschichten auf dem Weg zur Matura unterschiedlich fördern bzw. behindern. Allerdings kann nicht ausgeschlossen werden, dass Eltern von HauptschülerInnen aus unteren Sozialschichten weniger dazu neigen, ihr Kind bei gegebener Befähigung nach Abschluss der Hauptschule zum Besuch einer höheren Schule der Sekundarstufe II anzumelden als andere Eltern. Es fragt sich, ob eine solche Beeinträchtigung der Chancengleichheit effizienter durch intensivierete Maßnahmen der Bildungsberatung oder über Veränderungen der Schulorganisation zu beheben ist.

1.2 *Die bisherigen Verfahrensweisen der Schulentwicklung sind ergänzungsbedürftig*

Befunde von Evaluationsuntersuchungen lassen darauf schließen, dass die intensiven und aufwendigen Bemühungen in Versuchsschulen zur Förderung von Lernerfolgen sowie zur Verbesserung von Schülerbefindlichkeit und Klassenklima über Teamteaching und Methoden des schülerorientierten Unterrichts - wie z.B. Projektunterricht, kooperatives Lernen, Stationenbetrieb - keine deutlichen Wirkungen erzielen konnten:

- In relativ homogenen Klassen mit leistungsstärkeren Schülern, in denen die Lehrkräfte Teamteaching, innere Differenzierung und schülerorientierte Unterrichtsmethoden mit großem Engagement realisiert haben, wurden keine günstigeren Ergebnisse hinsichtlich fachlicher Lernerfolge, Schülerbefindlichkeit und Klassenklima erzielt als ohne solche Verfahrensweisen in den oberen Leistungsgruppen von Hauptschulen. Dies zeigte ein Vergleich zwischen Realschulklassen und oberen Leistungsgruppen von Regel-Hauptschulen in der Steiermark.
- Von Schulen auf dem Niveau der Leistungsgruppe III wird vielfach erwartet, dass sie in leistungsheterogenen Klassen aus verschiedenen Gründen besser lernen und sich wohler fühlen als in Leistungsgruppen, vor allem wegen
 - der optimistischeren Leistungserwartung der dort Lehrenden, die im Gegensatz steht zu der als lernhemmend angesehenen pessimistischen Leistungserwartung ("self-fulfilling prophecy") von Lehrenden in den unteren Leistungsgruppen;
 - der in heterogenen Klassen angenommenen besseren Lernmotivation aufgrund der Vorbildwirkung der leistungsfähigeren SchülerInnen und
 - der möglichen Unterstützung schwächerer SchülerInnen durch leistungsfähigere MitschülerInnen.

Die Evaluationsuntersuchungen ergaben jedoch, dass SchülerInnen vom Niveau der LG III in leistungsheterogenen Mittelschulklassen *keine* günstigeren Ergebnisse hinsichtlich Lernerfolgen, Befindlichkeit und Einschätzung des Klassenklimas aufwiesen als Schülerinnen der Leistungsgruppe III von Regel-Hauptschulen - obwohl in den

Versuchsklassen sehr viel unternommen wurde, um sie durch Teamteaching und Methoden eines schülerorientierten Unterrichts besonders zu fördern.

Demnach erbrachten die bisherigen Bemühungen der Schulversuche in der Sekundarstufe I um eine effektive Realisierung von Teamteaching sowie Planung und Erprobung von Methoden der inneren Differenzierung, Individualisierung, Projektlernen, des kooperativen Lernens und anderer Maßnahmen schülerorientierten Unterrichts trotz hohen Ressourceneinsatzes und eines starken Engagements der Lehrenden keine deutliche Verbesserung hinsichtlich fachlicher Lernerfolge, Schülerbefindlichkeit und Klassenklima.

Die geringe Effizienz der Versuchsaktivitäten ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass deren Planung nahezu ausschließlich auf der Ebene der Unterrichtspraxis erfolgte: Äußere Unterstützung konzentrierte sich auf die Koordination von Erfahrungsaustausch und Organisation der Zusammenarbeit der Lehrenden in schulintern und schulübergreifend vernetzten Teams sowie die Vermittlung von Veranstaltungen der LehrerInnenfortbildung über die zuständigen Pädagogischen Institute.

Aus diesen Erfahrungen ergibt sich die Notwendigkeit einer zielführenden Neuorientierung der Schulentwicklungsstrategie - vor allem auch im Sinn einer intensiveren Unterstützung der bisher primär von der Unterrichtspraxis getragenen Aktivitäten durch Forschung und Entwicklung auf der Ebene der empirischen Unterrichtswissenschaft.

Trotz der bisher noch eher bescheidenen Ergebnisse der Versuchstätigkeit kann jedoch festgestellt werden, dass in den hier betrachteten Schulversuchen vielfach produktivste *entwicklungsorganisatorische* Pionierarbeit unter Gesichtspunkten der Schulforschung und -entwicklung geleistet wurde, die in erfolversprechenden Ansätzen eine hervorragende Infrastruktur für eine künftig stärker empirisch-wissenschaftlich unterstützte effizientere Schulentwicklungstätigkeit bereitstellt. Vor allem in den Mittelschulversuchen scheint es weitgehend gelungen zu sein, die Lehrenden aus ihrem altgewohnten "Einzelkämpferdasein" herauszuholen und engagierte pädagogische Teamarbeit auf der Linie von Schulprogrammen sowohl innerhalb von Klassen und Schulen als auch Schulen vernetzend in Gang zu bringen. Auf solcher Basis wird es möglich sein, rasch und wirksam neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Entwicklungsprodukte in die Unterrichtspraxis einzubringen und Lösungen für praxisspezifische Probleme und Schwierigkeiten zu erarbeiten.

1.3 Eine sicher vorankommende Weiterentwicklung der Qualität von Schule und Unterricht verlangt die hinreichende Mitwirkung empirisch-unterrichtswissenschaftlicher Forschung und Entwicklung

Zunächst bedürfen einige Entwicklungsschwerpunkte von zentraler Bedeutung, auf die sich die Schulversuche mit noch wenig deutlich gewordenem Erfolg konzentriert haben, einer effektiveren Bearbeitung in enger Kooperation zwischen Unterrichtspraxis und empirisch-unterrichtswissenschaftlicher Forschung und Entwicklung.

Im Verlauf solcher Projekte wird sich klarer zeigen,

- welche Art von Problemen und Entwicklungsaufgaben im Wesentlichen allein von schulintern oder schulübergreifend vernetzten, eventuell hinsichtlich Arbeitsorganisation und Arbeitsmethodik beratenden Lernerinnenteams bewältigt werden können,

 1. Schlussfolgerungen und Überlegungen aus wissenschaftlicher Sicht

- welche Entwicklungsaufgaben eine entschiedene Unterstützung durch empirische Unterrichtsforschung und -entwicklung erfordern und
- wie ertragreiche Kooperationen zwischen Schulpraxis, Pädagogik, Fachdidaktik und empirischer Unterrichtswissenschaft organisiert werden können.

Vor allem Projekte im Bereich der folgenden drei Entwicklungsschwerpunkte stellen im Fall einer eingehenderen empirisch-wissenschaftlich unterstützten Arbeitsweise wesentliche Fortschritte der Unterrichtsqualität in Aussicht:

- (a) *Individualisierung des Lernens und innere Unterrichtsdifferenzierung* zur optimalen Entfaltung der verschiedenartigen Schülerbefähigungen und vollen Realisierung sozialer Chancengleichheit. Der Nutzung von soliden, empirisch-wissenschaftlich ausgearbeiteten Möglichkeiten des computerunterstützten Lernens dürfte hier wesentlicher Stellenwert zukommen.
- (b) Förderung des aktiven, intrinsisch motivierten Lernens durch *wirksame Integration von schülerzentrierten und lehrerzentrierten Unterrichtsphasen*.
 - Einerseits geht es darum, Problembewusstsein und Sachinteressen zu wecken sowie selbständiges Denken und Lernen der SchülerInnen zu motivieren und zu entwickeln, ohne diese zu überfordern. Andererseits müssen ihnen die Lehrenden viele Kenntnisse vermitteln und Gelegenheiten zum Festigen von Wissen und Üben von Fertigkeiten bieten. Dies sollten die Lernenden als ihren eigenen Bedürfnissen entsprechend und nicht als Aufnötigen von ungefragtem Wissen und Können empfinden. Entscheidend wichtig ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen funktionaler und dysfunktionaler Anwendung von pädagogischen Prinzipien: Es genügt nicht, solche Prinzipien "irgendwie" anzuwenden. Notwendig ist vielmehr ihre *stellenwertgerechte* Anwendung unter hinreichend genauer Abstimmung auf die jeweilige didaktische Situation. Dies kann nicht einfach improvisiert werden, sondern verlangt empirische Unterrichtsforschung und -entwicklung.
 - Effektive Anwendung von schülerorientierten Lernformen wie Partner- und Gruppenarbeit, Projektlernen, Stationenbetrieb u.dgl. Auch hier kommt es darauf an, den didaktischen Stellenwert solcher Lernformen sehr viel genauer als bisher herauszuarbeiten und zwischen funktional-ergiebiger und dysfunktional-fassadenbauender Anwendung zuverlässig zu unterscheiden.
 - Erkundung von realen Möglichkeiten der Vermittlung von überfachlichen Fähigkeiten, die auch "dynamische Fähigkeiten" bzw. "Schlüsselqualifikationen" genannt werden. Es handelt sich um einen empirisch-wissenschaftlich noch weitgehend unerschlossenen Bereich, hinsichtlich dessen überzeugend erscheinende spekulative Hypothesen vielfach mit solidem Wissen verwechselt werden.

(c) *Klare Unterscheidung zwischen zwei sehr verschiedenartigen Funktionen der Lernerfolgsermittlung und deren effektivere Realisierung.*

- Objektive *Leistungsbeurteilung* zum Zweck der angemessenen Erteilung von Berechtigungen.
- Motivierung und Steuerung des Lernens durch ermutigende, hinreichend detaillierte und unverzögerte *Erfolgsrückmeldung*.

Leistungsschwächere SchülerInnen sollten nicht - wie dies häufig der Fall sein dürfte - durch das andauernde Dominieren von ungünstigen pauschalen Rückmeldungen ihres relativen Leistungsstandes im Vergleich zu den MitschülerInnen demotiviert werden. Besonders Leistungsfähige sollten immer noch weitere für sie attraktive Lernmöglichkeiten wahrnehmen und nutzen können.

1.4 Möglichkeiten der Bearbeitung der besonderen Problematik von AHS und Hauptschule in Ballungsgebieten

Als Ursachen der starken Attraktivität der AHS-Unterstufe im Vergleich zur Hauptschule dürften für die Eltern in erster Linie folgende Motive in Betracht kommen:

- Ein Prestigevorteil der Familie in ihrem sozialen Umfeld, wenn das Kind die AHS und nicht die Hauptschule besucht.
- Die Meinung, dass das Kind in einer AHS mehr lernt und daher besser auf den Besuch von weiterführenden Schulen vorbereitet wird als in der Hauptschule.
- Die Annahme, dass das Kind die Berechtigung zum Besuch einer höheren Schule der Sekundarstufe II über den Besuch der AHS-Unterstufe mit größerer Wahrscheinlichkeit erwerben kann, weil in der Hauptschule die Gefahr der Abstufung in eine niedrigere Leistungsgruppe mit berechtigungsmindernden Noten besteht.
- Der Eindruck, dass der Übergang von der AHS-Unterstufe in die Oberstufe derselben Schule weitgehend reibungslos erfolgen kann, und dass AHS-Schüler in berufsbildende höhere Schulen bevorzugt aufgenommen werden.

Die Einführung der Schulart "Mittelschule-Schulverbund" dürfte den Zustrom zu den AHS nur teilweise reduzieren. Wie weit dies durch Einführung einer "Kooperativen Mittelschule" noch besser gelingt, die durch schwerpunktmäßige Ausrichtung auf berufliche Vorbildung und Einbindung von BMHS-Lehrern einen reibungslosen Übergang in weiterführende berufsbildende Schulen verspricht, bleibt abzuwarten. Eine intensivere, geduldig fortgesetzte Aufklärung der Öffentlichkeit über die Medien, dass andere Schularten der Sekundarstufe I vollkommen gleiche Bildungschancen - unter Vermeidung der möglichen Nachteile einer verfehlten Laufbahnentscheidung - bieten wie das Realgymnasium, könnte zur Beseitigung von Missverständnissen und zum allmählichen Abbau der "Überattraktivität" der AHS-Unterstufe vermutlich einiges beitragen.

1.5 *Vorschlag zur Beschaffung einer zuverlässigen Datengrundlage zur Bearbeitung der Problematik der Ballungsgebiete und weiterer wichtiger Probleme*

Für eine vergleichende Untersuchung der Schularten auf der 8. Schulstufe können im Großen und Ganzen die gleichen Untersuchungsinstrumente wie bei der Evaluation der Schulversuche nach der 4. SchOG-Novelle (1971) im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen verwendet werden. Dies ermöglicht Vergleiche der Schularten im zeitlichen Längsschnitt zwischen den Siebzigerjahren und der Gegenwart. Es können Daten gewonnen werden, die unter anderem zu folgenden Fragen Auskunft geben:

- Wie hat sich der enorm verstärkte Zustrom von Schülern zur AHS auf die Lernerfolge der Schüler unterschiedlicher Leistungsfähigkeit in AHS und Hauptschule ausgewirkt?
- Haben sich die fachlichen Lernerfolge gleich befähigter AHS-Schüler und Hauptschüler in den letzten drei Jahrzehnten verändert?
- Bedeuten die Noten der AHS und der Hauptschulen in Ballungsgebieten heute noch dasselbe wie vor 30 Jahren oder haben sich die Beurteilungsmaßstäbe verändert?
- Wurden in AHS und oberen Hauptschul-Leistungsgruppen die Leistungsanforderungen für einen positiven Schulerfolg gesenkt?
- In welchem Maß besuchen jetzt in den Ballungsgebieten Schüler die AHS, deren kognitive Befähigung unter dem Schwellenwert der 70er-Jahre und der heutigen ländlichen AHS liegt?
- Bedeuten die Noten der AHS und der Hauptschul-Leistungsgruppen in den Ballungsgebieten dasselbe wie in den ländlichen Gebieten mit bedeutend geringerem Zustrom zur AHS?
- Wie haben sich Befindlichkeit der Schüler (z.B. Freude am Schulbesuch, Schulangst) und Unterrichtsklima seit den 70er-Jahren in den verschiedenen Schularten entwickelt? Zum Beispiel: Fühlen sich jetzt mehr AHS-Schüler überfordert?
- Wie groß ist die Variation der Maßstäbe der Leistungsbeurteilung zwischen den einzelnen Schulen und Klassen?
- Welche Schlussfolgerungen ergeben sich aus den Untersuchungsbefunden hinsichtlich der Wünschbarkeit und Möglichkeit einer Einführung von schulextern entwickelten Lernerfolgstests zur objektivierten Leistungsbeurteilung - zunächst etwa am Ende der 8. Schulstufe -, wie sie schon in einigen europäischen Ländern (mit noch nicht klar festgestellten Erfolg) realisiert ist?

Resümee der Schlussfolgerungen und Überlegungen aus wissenschaftlicher Sicht

Wie die Evaluationsergebnisse zeigen, sind Lernerfolge, Befindlichkeit und Sozialbeziehungen der Schüler sowie das Klassenklima von der schulischen Organisationsform weitgehend unabhängig.

Von wesentlicher Bedeutung sind hingegen

- die Individualisierung und innere Differenzierung des Unterrichts, denn auch in relativ leistungshomogenen Klassen, wie Leistungsgruppen oder AHS-Klassen ist es notwendig, den Unterricht wirksamer auf die unterschiedlichen Befähigungen und Interessen der einzelnen Schüler abzustimmen,
- eine wesentlich weiterentwickelte Art der Unterrichtsgestaltung, die den pädagogischen Zielen durch stellenwertgerechte Berücksichtigung von selbständigen Schüleraktivitäten und Lehrersteuerung optimal entspricht, und
- eine die Lernenden besser unterstützende und motivierende Lernerfolgsmeldung und objektivere Leistungsbeurteilung.

Zielführende Schulentwicklung setzt - neben der organisatorischen Einbindung der Lehrenden in den Entwicklungsprozess, wie sie von der Schulforschung befürwortet wird und im Lehrplan 2000 vorgesehen ist - das Ingangbringen einer intensiven unterrichtswissenschaftlichen Forschungs- und Entwicklungstätigkeit in engster Zusammenarbeit mit der Schulpraxis voraus, die in sicheren Schritten zuverlässig erprobte Methoden und Materialien für Unterricht und Lehrerbildung bereitstellt.

2. Kurzdarstellung der Modelle und Befunde

2.1 *Schulversuche nach §131b SchOG* (Günther Grogger/Maria Winter)

Der §131b SchOG ermöglicht, an Hauptschulen Formen der Differenzierung im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit der Schüler zu erproben, die gegenüber der Leistungsdifferenzierung in flexiblerer Form gestaltet werden. Dadurch darf jedoch kein finanzieller Mehraufwand entstehen. Erstmals konnten solche Differenzierungsformen im Schuljahr 1991/92 erprobt werden. Der Versuchszeitraum ist mit dem Ende des Schuljahrs 2002/03 begrenzt. Der Unterricht wird auch in Deutsch, lebender Fremdsprache und Mathematik in der leistungsheterogenen Stammklasse erteilt und immer oder teilweise im Teamteaching geführt. Der erhöhte Lehrereinsatz wird aus dem Kontingent abgedeckt, das zur Führung von Leistungsgruppen in der Regelschule und für unverbindliche Übungen zur Verfügung steht. Eine weitere Zielsetzung dieses Schulversuchs ist die Förderung des selbständigen Arbeitens und des eigenständigen Handelns.

An den Versuchsstandorten werden unterschiedliche Differenzierungsvarianten erprobt: Teils wird der Unterricht mit Unterstützung eines Assistenzlehrers in der Stammklasse gehalten, teils wird nach Kriterien wie z.B. Interesse, fachspezifischen Stärken und Schwächen der Schüler oder unter Berücksichtigung ihrer geplanten Schul- und Berufslaufbahn differenziert. An manchen Standorten werden auch Mischformen von flexibleren Arten der Differenzierung und herkömmlichem Leistungsgruppensystem geführt: Zum Beispiel in der 5. und 6. Schulstufe Binnendifferenzierung, am Ende der 6. Schulstufe erfolgt die Einstufung in Leistungsgruppen und ab der 7. Schulstufe Leistungsgruppen wie in der Regelhauptschule. Der Lehrstoff wird in Basis- und Erweiterungswissen gegliedert. An diesen Standorten gibt es häufig Phasen des offenen Lernens.

Die den Befunden zugrunde liegende Datenbasis ist schmal. Die Feststellungen über Auswirkungen des Unterrichts in der leistungsheterogenen Lerngruppe auf Lernerfolge, Lernmotivation, Bildungsaspirationen und Schülerbefindlichkeiten beruhen meist auf persönlichen Einschätzungen der unterrichtenden Lehrer oder empirischen Untersuchungen einzelner Klassen.⁸ Die vorliegenden Informationen über Auswirkungen auf Schülerebene sind vieldeutig und lassen keine zuverlässigen Schlüsse zu. Die Versuchslehrer berichteten, dass sich ihr Unterrichtsstil zu einem stärker schülerorientierten Arbeiten hin verändert habe. Die im Unterricht eingesetzten Methoden seien vielfältiger geworden, es würden weniger Spannungen in großen Klassen bzw. im Lehrerkollegium erlebt und die Zufriedenheit der Lehrer habe sich insgesamt verbessert. Die Elternrückmeldungen lassen zwei Schwerpunkte in der Beurteilung des Schulversuchs erkennen: An Wissensvermittlung orientierte Eltern von leistungsfähigen Kindern äußerten, diese seien unterfordert und würden nicht angemessen für weiterführende Schulen vorbereitet. Andererseits waren die meisten Eltern jedoch der Meinung, dass leistungsschwächere Schüler durch den Schulversuch Vorteile erfahren und sie den Wegfall des Leistungsgruppensystem und der damit verbundenen frühen Einstufung positiv empfänden.

⁸ Alternative Formen der Leistungsdifferenzierung wurden in anderen Schulversuchen wie z.B. Mittelschule oder Realschule evaluiert (siehe dort)

Nach den Einschätzungen der Versuchslehrer ist eine Übertragung der erprobten flexibleren Differenzierungsformen in das Regelschulwesen ohne wesentliche Veränderungen möglich, wobei der neue Lehrplan dies aufgrund der Differenzierung in Basis- und Erweiterungsstoff erleichtere.

Lit.: Winter (2001)

2.2 Schulversuch Mittelschule (Günther Grogger/Gottfried Petri)

Das Modell Neue Mittelschule wird sowohl als Schulverbund - ein AHS-Standort und mehrere Hauptschulstandorte - als auch an einzelnen Hauptschulstandorten geführt und umfasst die 5. bis 8. Schulstufe. In den Versuchsschulen des Verbunds unterrichten - unabhängig von der Schulart des jeweiligen Standorts - sowohl AHS- als auch HS-Lehrer. Ziele des Schulversuchs sind erstens die Einführung einer neuen Schulart der Sekundarstufe I, in der Schüler aus allen Sozialschichten in leistungsheterogenen Klassen unterrichtet werden, um soziale Integration und Chancengleichheit sicherzustellen. Zweitens erfolgt die Gestaltung des Unterrichts in einer schülerorientierten, das zusammenschauende und kritische, komplexe Lebensweltprobleme bewältigende Denken und selbstbestimmte Handeln sowie die Fähigkeit der Zusammenarbeit schulenden Weise. Drittens versucht das Modell die Problematik der Hauptschule in Ballungszentren zu lösen, die durch den ständig verstärkten Schülerzustrom zur AHS von der Schließung vieler Schulstandorte und der Stigmatisierung als "Restschule" bedroht ist.

Für AHS- und HS-Standorte der Mittelschule gelten die gleichen Aufnahmebedingungen, die im §40(1) SchOG festgeschrieben sind. Darüber hinaus werden Schüler mit einem positiven Abschluss der 4. Volksschulklasse, die diese Voraussetzung nicht erfüllen, aufgrund eines besonderen Beratungsverfahrens anstelle der in solchen Fällen vorgesehenen Aufnahmeprüfung aufgenommen. Es finden so gut wie alle Schüler mit positivem Grundschulabschluss im Schulversuch Mittelschule Aufnahme. Abgewiesenen Schülern wäre es auch oft nicht möglich, in Wohnortnähe in eine Regelhauptschule einzutreten. In den Wiener Versuchs-Mittelschulen vermitteln positive Jahreszeugnisse der 8. Schulstufe die mit einem Jahreszeugnis des Realgymnasiums verbundenen Berechtigungen: Sie berechtigen zum Eintritt ohne Aufnahmeprüfung in die 5. Klasse AHS oder 1. Klasse/Jahrgang einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schule. Bereits im ersten Semester der 4. Klasse hat eine eingehende individuelle Beratung der Schüler und deren Eltern über den nach Interessen und Leistungen empfehlenswerten weiteren Bildungsweg zu erfolgen. Im steirischen Schulversuch Neue Mittelschule vermitteln die positiven Jahreszeugnisse der 4. Klasse mit AHS-Zeugnissen vergleichbare Berechtigungen. Für Schüler, bei denen bis zum Ende des 1. Semesters der 4. Klasse abzusehen ist, dass sie in den Unterrichtsgegenständen Deutsch, Englisch und Mathematik das Lehrziel der AHS nicht erreichen werden, kann von den Eltern ein Jahres- und Abschlusszeugnis der Hauptschule beantragt werden, wobei sie in diesen Gegenständen entsprechend den jeweiligen Hauptschul-Leistungsgruppen zu benoten sind.

Die Ergebnisse der in Wien und Graz durchgeführten Evaluationsprojekte lassen sich wie folgt zusammenfassen:

2. Kurzdarstellung der Modelle und Befunde

- Hinsichtlich der kognitiven Befähigung unterschieden sich die Versuchsschüler an Hauptschulstandorten nicht von Schülern an Regelhauptschulen. Dies bestätigt den Befund einer Elternbefragung, wonach nur wenige Schüler von der AHS zur Mittelschule abgeworben werden. Die kognitive Leistungsfähigkeit der Schüler an der Verbund-AHS lag etwa in der Mitte zwischen den Schülerbefähigungen von Regelhauptschulen und herkömmlicher AHS. Die von der AHS abgeworbenen Schüler dürften zum größten Teil an den Mittelschulen der AHS-Standorte angemeldet werden.
 - Die organisatorischen und unterrichtsmethodischen Veränderungen in den Versuchsschulen lassen keine erheblichen Auswirkungen auf Lernerfolge und Befindlichkeit der Schüler erkennen. Äußere Leistungsdifferenzierung des Unterrichts bzw. deren Fehlen scheint die fachlichen Lernerfolge nicht wesentlich zu beeinflussen.
 - Die Erwartung, dass schwächer befähigte Schüler in den leistungsheterogenen Klassen des Schulversuchs mehr lernen als in der unteren Hauptschul-Leistungsgruppe, konnte nicht bestätigt werden.
 - Hinsichtlich der überfachlichen Kompetenzen (dynamische Fähigkeiten, Schlüsselqualifikationen) ließen sich bessere Lernerfolge der Versuchsschüler im Vergleich zu AHS- und Hauptschülern nicht nachweisen.
 - Zur zuverlässigen Beantwortung der Frage, in welchem Maß die Einführung der Mittelschulen den Zustrom zur AHS verringert und damit zur Behebung der Problematik der Hauptschulen in den Ballungsräumen beizutragen vermag, reichen die bisher vorliegenden Daten nicht aus: Vermutlich konnten etwa 10 Prozent der Schüler vierter Volksschulklassen durch das Angebot einer Mittelschule, die AHS-Zeugnisse ausstellt, vom Besuch einer herkömmlichen AHS abgeworben werden, wobei es sich häufig um Kinder von Eltern ohne höhere Schulbildung handelt.
 - Die meisten Lehrer arbeiteten gerne in den Versuchsschulen, wobei sie es als vorteilhaft erleben, aus dem herkömmlichen "Einzelkämpfertum" heraustreten und gemeinsam mit Kollegen in Teamarbeit Ideen sammeln sowie Unterricht planen und durchführen zu können.
 - Die alternativen Formen der Unterrichtsgestaltung wurden von den Lehrenden unter vielfach sehr großem Einsatz von Energie, Kreativität, Ausdauer und Arbeitszeit zur Erprobung gebracht.
- Lit.: Altrichter et al. (2000), Bauer et al. (2001), Garnitschnig et al. (1993), Gröpel et al. (2000), Gröpel (2001), Hopferwieser (1996), Messner (1996, 2001a, 2001b), Olechowski (1999), Olechowski et al. (1999a, 1999b), Petri (1979, 1982, 1989, 2001), Schnell (1980), Sertl et al. (1999), Stanzel-Tischler (1991, 1995), Stanzel-Tischler et al. (1992, 1993, 1994, 1995), Svecnik (1995,1998a), Weidinger (2000)

2.3 *Realschule* (Erich Svecnik/Therese Friedl)

Das Modell Realschule wurde erstmals im Schuljahr 1991/92 an 20 Standorten in der Steiermark umgesetzt und seit 1995/96 als Statutarschule, seit 1997 mit Öffentlichkeitsrecht, weitergeführt. Die Realschule umfasst die 5. bis 10. Schulstufe, wobei in den ersten vier Jahren nach dem Hauptschullehrplan unterrichtet wird, danach nach einem Lehrplan, der an den der Polytechnischen Schule angelehnt ist. Die Intention des Modells ist es, die Schüler zu einem Schulabschluss mittleren Niveaus - der mittleren Reife - zu führen, das zwischen dem des Hauptschulabschlusses und der Matura liegt, womit zum Einen Hauptschulstandorte, an denen die Realschule geführt wird, attraktiver werden sollen, zum Anderen sollen die Umgeher der Polytechnischen Schule, die zur Erfüllung ihrer Schulpflicht statt der PTS eine BMHS besuchen, für dieses Modell gewonnen und ihnen praxisorientierte Berufsorientierung vermittelt werden. Demnach liegt der Schwerpunkt der Realschule darauf, Schüler auf den Bildungsweg zum qualifizierten Facharbeiter vorzubereiten.

Zur Erreichung ihrer Ziele ersetzt die Realschule das Leistungsgruppensystem durch Maßnahmen der Binnendifferenzierung, die durch das Zweilehrersystem in den Gegenständen Deutsch, Englisch und Mathematik sowie den Einsatz alternativer Lehr- und Lernformen, wie beispielsweise Projektunterricht und Offenes Lernen unterstützt und ergänzt werden. Als weiteres Element wird verpflichtend (zunächst als verbindliche Übung, dann als Pflichtgegenstand) eine zweite lebende Fremdsprache in den Fächerkanon aufgenommen. In den 5. und 6. Klassen (9./10. Schulstufe) wird der Unterricht neben den allgemein bildenden Gegenständen auch in fünf Schwerpunktbereichen (technisch-naturwissenschaftlich, kaufmännisch-wirtschaftlich, sozial-humanbildend, land- und forstwirtschaftlich sowie musisch-kreativ) erteilt. Besondere Betonung erfährt in der Realschule auch die Vermittlung von sog. Schlüsselqualifikationen. Nach sechs Jahren können die Schüler mit einer kommissionellen Prüfung in Verbindung mit einem Betriebspraktikum die mittlere Reife erlangen.

Die wissenschaftliche Begleitung der ersten Schülerkohorte in den Realschulen zeigte, dass die Realschüler zu etwa zwei Dritteln die AHS-Reife aufwiesen, während der entsprechende Anteil in den Regelklassen an Realschulstandorten mit knapp einem Drittel weit darunter lag. Neun Jahre später (im Schuljahr 2000/01) war der Anteil AHS-reifer Schüler in den Realschulklassen unverändert, in den Parallelklassen kam er auf etwa die Hälfte. In die Realschulklassen werden also im Durchschnitt befähigtere Schüler aufgenommen. Aus entsprechenden Längsschnittuntersuchungen geht hervor, dass in Bezug auf schulische Leistungsvariablen kaum Unterschiede zu Regelschulen bestehen, auch das Schulklima in den Realschulklassen unterscheidet sich nur hinsichtlich der Aggression gegen Lehrer, die in Realschulklassen deutlich geringer ist. Der Unterricht insgesamt wird von Realschülern positiver erlebt als in Vergleichsschulen. Das Engagement der Lehrer bei der Unterrichtsgestaltung - unter anderem werden alternative Lernformen eingesetzt - scheint sich also zu lohnen. Das Konzept der Sechsjährigkeit mit der mittleren Reife als Abschluss hingegen kann unter dem gegenwärtigen Konzept der Schulpflicht als gescheitert bezeichnet werden. Nur etwa zwei Fünftel der Schüler in 5. Klassen stammen aus Realschulklassen und in den 6. Klassen ist es nur mehr ein Zehntel. Bei vielen Schülern führen in der Realschule geförderte höhere Bildungsaspirationen dazu, dass sie die Realschule verlassen und in höhere Schulen übertreten. Weiters scheinen die Realschüler Anklang bei niedergelassenen Betrieben zu finden und werden häufig im Rahmen

ihres Betriebspraktikums oder danach vom Realschulbesuch abgeworben. Zudem fehlen wesentliche Vereinbarungen einer generellen Anrechenbarkeit der mittleren Reife auf weitere Bildungswege.

Lit.: Friedl (1998, 2001), Stanzel-Tischler (1991, 1995), Stanzel-Tischler et al. (1992, 1993, 1994, 1995), Svecnik (1998a, 1998b)

2.4 Schulversuche zu alternativen Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung (Erich Svecnik/Georg Turic)

Unter dem Titel der Schulversuche zur alternativen Leistungsbeurteilung wird eine Vielfalt unterschiedlicher Modelle erprobt, die sich entweder auf die Neugestaltung der Leistungsfeststellung, der Leistungsbeurteilung oder beider Aspekte beziehen. Ein Versuch, diese Vielfalt zu klassifizieren, resultiert in fünf mehr oder weniger disjunkten Arten von Schulversuchen in diesem Bereich:

- Durch die verbale Beurteilung wird die Ziffernote entweder ergänzt oder zur Gänze ersetzt. Damit soll den Schülern und ihren Erziehungsberechtigten an Stelle einer abstrakten Zahl detailliertere Rückmeldung über den Lernerfolg des Schülers gegeben werden.
- Mit der lernzielorientierten Beurteilung soll den Schülern durch die Offenlegung und Transparenz der Lernziele Verantwortung übergeben und eine detailliertere Rückmeldung über ihren Leistungsstand vermittelt werden als dies durch globale Noten möglich ist.
- Die direkte Leistungsvorlage soll einem individualisierten Unterricht mit Freiarbeitsphasen und Projektarbeit besser gerecht werden und ein möglichst umfassendes Bild über das Leistungsvermögen des Schülers bieten.
- Der Ersatz von Schularbeiten durch mündliche oder schriftliche Präsentationen, informelle Tests und Vorlage von Erarbeitetem stellt vor allem alternative Formen der Leistungsfeststellung dar, wobei oftmals die Leistungsbeurteilung unverändert in Ziffernnoten erfolgt. Damit soll vor allem die Belastung der Schüler durch Dauer und Ausmaß der Schularbeiten vermindert werden.
- Mit innovativen Wegen zur Leistungsrückmeldung wird auf unterschiedlichste Art versucht, eine ganzheitliche Form der Leistungsrückmeldung zu geben, die auch überfachliche Kompetenzen berücksichtigt. In Form eines so genannten Bildungszertifikats werden unabhängig von der Benotung weiterführende Bildungswege vorgeschlagen und spezifische Berechtigungen angestrebt.

Bedingt durch die große Heterogenität der erprobten alternativen Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung liegen neben gelegentlichen Beobachtungen und allgemeinen Abhandlungen über die Problematik der Ziffernnoten kaum empirisch gesicherte umfassende Evaluationsstudien zu Auswirkungen dieser Modifikationen oder Alternativen vor. Es gibt Hinweise darauf, dass Schüler in Schulen mit herkömmlicher Leistungsbeurteilung Noten für unverzichtbar halten, hingegen Schüler in Schulen mit lernzielorientierter Beurteilung von der bei ihnen praktizierten Form der Leistungsbeurteilung überzeugt sind. Andere Untersuchungen - allerdings auf der Sekundarstufe II - zeigen, dass alternative Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung mit einem großen Mehraufwand auf Seiten der Lehrer verbunden sind.

Offen bleibt, wieweit einerseits eine bloße Ergänzung bzw. ein Ersatz herkömmlicher Benotung (z.B. durch verbale Beschreibungen) einer auf herkömmlichen Wegen (mit Schularbeiten bzw. Tests) festgestellten Leistung und andererseits die Vergabe von Ziffernnoten für mit neuartigen Formen erfassten Lernleistungen als *alternativ* zu bezeichnen sind und somit einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lernerfolgsgestaltung und -beurteilung leisten können. Eine weitere Frage betrifft die Berechtigungsfunktion von Noten bzw. wie Berechtigungen auf alternative Art ausgesprochen werden können.

Lit.: Grogger et al. (2001), Scheiflinger et al. (1999), Turic (2001)

2.5 Schulversuche zur Betonung der Förderung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen (Erich Svecnik/Richard Stockhammer)

Mit einem Förderanspruch, dem das Regelschulwesen nicht genug Platz zu lassen scheint, befassen sich viele Schulversuche, jene zur Leistungsdifferenzierung und der Mittelschulversuch sind die verbreitetsten Vertreter dieser sehr vielschichtigen Gruppe. Alle diese Schulversuche mit besonderem Förderanliegen, in denen eine Aufgabe und Funktion von Schule besondere Berücksichtigung findet, nämlich die Schüler zur bestmöglichen Entfaltung ihres Leistungspotentials zu führen, stehen auch im Spannungsfeld zwischen Selektion bzw. Vergabe von Berechtigungen einerseits und Förderung andererseits. Im folgenden werden zwei Arten von Schulversuchen herausgehoben, die zur Förderung andere Bestimmungen überschreiten, nämlich vor allem hinsichtlich der Zeit (Stundenplan in beiden Fällen, Schulpflichtzeit im zweiten Fall).

Im folgenden werden zwei Förderanliegen zu bestimmten Bedürfnissen herausgegriffen:

- a) Förderung von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache,
- b) Förderung von Schülern, die den Hauptschulabschluss nicht in der üblichen Zeit (allgemeine Schulpflicht) absolviert haben.

Zu a: In wenigen Fällen werden Kinder mit nicht deutscher Muttersprache, die dem "Regelunterricht" aufgrund ihrer anderen Erstsprache kaum folgen können, für längere Zeit in eigenen Klassen erfasst und mit vermehrtem Deutschunterricht unter Einbeziehung der Realienfächer in die Sprachschulung auf die Teilnahme am regulären Unterricht vorbereitet. Als Unterstützungsmaßnahme gibt es dabei teilweise Teamteaching unter Einsatz von Lehrern, die die Muttersprache der Jugendlichen sprechen. In unsystematisch erfassten Stellungnahmen von Lehrern betonen diese die besondere Motivation und das Engagement der Jugendlichen. Überstellungen von Schülern mit nicht deutscher Muttersprache in Regelklassen geben Hinweise darauf, dass die Ziele derartiger Schulversuche erreicht werden. Der verstärkte Deutschunterricht erfolgt in den überwiegenden Fällen integriert (Stundenpläne mit individuellen Abweichungen), in anderen als individuelle Zusatzmaßnahme am Rande oder während des Unterrichts in den Regelklassen.

Zu b: Auch bei den Versuchen zum Erwerb des Hauptschulabschlusses steht die Individualisierung und Differenzierung entsprechend der Leistungsfähigkeit und Motivation mit flexibler Anwendung des Lehrplans an die individuellen Lernfortschritte im Vordergrund, wobei die Stabilisierung der jugendlichen Persönlichkeit

2. Kurzdarstellung der Modelle und Befunde

entsprechende Beachtung findet. Zielgruppen sind hier einerseits Jugendliche, die ihre Schulpflicht schon vor dem positiven Abschluss der 4. Klasse Hauptschule erfüllt haben und Absolventen von allgemeinen Sonderschulen, die ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt mit dem positiven Hauptschulabschlusszeugnis erhöhen wollen. Diese Modelle stehen teilweise im Zusammenhang mit dem Nationalen Aktionsplan für Beschäftigung (NAP), im Rahmen dessen arbeitslosen Jugendlichen die Möglichkeit zur Nachqualifikation gegeben wurde.

Im Pflichtschulwesen werden derartige Maßnahmen nur in Wien systematisch betrieben, wo es auch leichter ist, entsprechend große Gruppen zusammenzufassen. In den übrigen Bundesländern wird diese Möglichkeit im Pflichtschulwesen kaum mehr wahrgenommen. Die Gründe dafür sind vielfältig und regional sehr unterschiedlich: Entscheidend dürfte das Bewusstsein der Akteure und Funktionsträger im Schulwesen sein, ob das überhaupt eine Aufgabe ist, die innerhalb des Pflichtschulwesens wichtig und unter bestehenden Rahmen- und Bewusstseinsbedingungen sinnvoll und lösbar ist. Die bloße Möglichkeit zum "Weiterbesuch einer der Pflichtschulen", wie es im Gesetz heißt, ist angesichts der besonderen Aufgaben mit dieser sehr heterogenen Personengruppe sehr vage, zumal auch keine weitergehende Verordnungsermächtigung im Gesetz ausgesprochen ist (z.B. welche besonderen Maßnahmen, Lehrpläne, Organisationsformen von wem gesetzt werden könnten). Daraus resultiert vermutlich in den meisten Bundesländern, dass weder das Problem entsprechend belichtet wird, noch dass mit vermutlich notwendiger Hartnäckigkeit und Flexibilität Wege zur Lösung dieses Problems gesucht, gefunden und beschritten werden.

Ergebnisse von begleitenden Evaluationen zu diesen Modellen sind rar. Es gibt allerdings Belege aus dem Wiener Raum, dass Absolventen von Nachqualifizierungslehrgängen, die den Hauptschulabschluss nachgeholt haben, tatsächlich eher in die Arbeitswelt integriert werden konnten, als Jugendliche ohne entsprechenden Abschluss.

Lit.: Neumann et al. (ohne Datum), Zirngast (2001)

2.6 *Besondere Betonung der erzieherischen Funktion* *(Günther Grogger)*

Für eine zusammenfassende Darstellung der Erfahrungen und Einschätzungen der Schulversuche mit besonderer Betonung der erzieherischen Funktion konnte kein Experte der Schulpsychologie-Bildungsberatung gewonnen werden. Die folgende Darstellung bezieht sich, da keine Erfahrungsberichte vorliegen, auf die Modellbeschreibungen aus den Anträgen zu den einschlägigen Schulversuchen.

Der Schulversuch "Klassenvorstandseinheit für alle Klassen" wird an einer allgemein bildenden höheren Schule auf allen Schulstufen geführt. Ziele des Versuchs sind die Verbesserung der Schulkultur, Förderung der Klassengemeinschaft, Bereitstellung von Zeit für lösungsorientierte Konfliktbewältigung und Anwendung von Übungen für Lerntechnik und Zeitmanagement zur Optimierung der anfallenden Lernarbeit durch die Schüler. Organisatorisch wird diese Einheit, deren Dauer 30 Minuten beträgt, zu Beginn des Unterrichts an Montagen angesetzt und von den Klassenvorständen durchgeführt. Die erforderliche Zeit wird durch Kürzung von Unterrichtsstunden anderer Gegenstände gewonnen.

Der Schulversuch "Kooperation, Kommunikation und Konfliktlösung (KoKoKo)" wird in der Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule in Verbindung mit Teamteaching und Reduzierung der Unterrichtsstunde auf 45 Minuten geführt. Die KoKoKo-Stunde dient insbesondere dem sozialen Lernen und wird im Ausmaß einer Wochenstunde als verbindliche Übung mit einem eigenen Lehrplan realisiert. Der Versuch hat zum Ziel, durch eine Verkürzung der wöchentlichen Unterrichtszeit im Ausmaß von etwa 2 Unterrichtsstunden die Schüler hinsichtlich ihrer Arbeitszeit zu entlasten, der Vermittlung sozialer Fähigkeiten größere Bedeutung beizumessen und das soziale Klima in der Klasse zu verbessern. Ein zentrales Anliegen der KoKoKo-Stunde ist die Einbeziehung der Eltern, um Schulpartnerschaft deutlicher leben zu können. Die durch die Reduzierung der Unterrichtszeit gewonnenen Lehrerstunden werden zur Abhaltung der verbindlichen Übung KoKoKo im Stundenplan als Teamteaching-Stunden eingeplant. Diese organisatorischen Maßnahmen erfordern keinen Mehraufwand.

Der Schulversuch "Kommunikation statt Aggression" wird an Hauptschulen geführt. Er hat zum Ziel, in einer Zeit der Sprachlosigkeit das Kommunikationsklima in der Klasse und an der Schule zu verbessern, Techniken zur gewaltfreien Bewältigung von Konflikten einzuüben und den Standort für die Teilnahme an Kommunikationsprojekten zu motivieren.

2.7 Erprobung inhaltlicher Schwerpunktsetzungen (Johann Wimmer)

Es handelt sich während des Berichtszeitraumes durchwegs um Schulversuche hauptsächlich an AHS, die inhaltliche bzw. organisatorische Änderungen auf der Ebene des Lehrplans betreffen, ohne stärker in grundsätzliche Strukturfragen einzugreifen. Aufgrund wenig flexibler Lehrplanstrukturen musste bis zum Inkrafttreten des Lehrplans 1999 mit Schulversuchen operiert werden, um die Übernahme aktueller Entwicklungen in den Lehrplan vorzubereiten oder regionalen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen Rechnung zu tragen.

Solche Schulversuche wurden vor allem im Bereich der Naturwissenschaften, der Fremdsprachen und der Informationstechnologie geführt. Im Lehrplan 99 wurden dafür im Realgymnasium schulautonome Freiräume geschaffen:

- 1.) Wenn bei Einführung eines Pflichtgegenstandes "Zweite Lebende Fremdsprache" mindestens sechs Wochenstunden über zwei Jahre vorgesehen werden,
 - a) ist der Pflichtgegenstand "Lebende Fremdsprache" als "Erste lebende Fremdsprache" zu bezeichnen,
 - b) ist die Verbindung der Pflichtgegenstände "Mathematik" und "Geometrisches Zeichnen" zulässig, wobei als Summe der Wochenstunden 15 nicht unterschritten werden darf und
 - c) ist die Verringerung der Summe der Wochenstunden in der Unterstufe in den Pflichtgegenständen "Technisches Werken" oder "Textiles Werken" auf sechs Wochenstunden zulässig.
- 2.) Wenn bei Einführung eines Pflichtgegenstandes "Naturwissenschaftliches Labor" oder anderer autonomer Pflichtgegenstände im naturwissenschaftli-

2. Kurzdarstellung der Modelle und Befunde

chen/technischen Bereich mindestens vier Wochenstunden über vier Jahre vorgesehen werden, finden lit. b und c der Anmerkung 1) Anwendung.

Nicht allein auf Lehrplanebene (Verordnungsebene) gelöst werden konnte hingegen der "Platztausch" von Latein und der 2. Lebenden Fremdsprache am Gymnasium, ein vehementer Wunsch vieler Eltern und dementsprechend der derzeit populärste Schulversuch im Mittelstufenbereich. Wenngleich didaktische Fragen nach langjährigen Schulversuchen als vollständig abgeklärt betrachtet werden können, sind bis zu einer Gesetzesänderung nach wie vor Schulversuche erforderlich.

3. Praktische Bedeutung der Befunde für Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung

(Ferdinand Eder)

Die für Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung primär relevanten Schulversuche das sind insbesondere die Mittelschulversuche, die Versuche zur Binnendifferenzierung, die Realschule und die Versuche zu einer alternativen Leistungsbeurteilung - weisen über ihre spezifische Ausrichtung hinaus eine Reihe gemeinsamer Elemente auf:

- Mittelschulversuche, Versuche zur Binnendifferenzierung und Realschule arbeiten mit Lerngruppen ohne dauerhafte äußere Differenzierung.
- Alternativen zur Leistungsbeurteilung werden nicht nur in den einschlägigen Versuchen, sondern auch in der Neuen Mittelschule und in den Versuchen zur Binnendifferenzierung durchgeführt.
- Praktisch alle genannten Versuche erfordern neue Formen der Zusammenarbeit von Lehrer/innen.
- In den Mittelschulversuchen wie auch in den Differenzierungsversuchen und in der Realschule werden neue didaktisch-methodische Formen erprobt.

Zu den damit angesprochenen vier Problembereichen liegen daher Ergebnisse aus mehreren Quellen vor, die als Basis für die nachstehenden Schlussfolgerungen dienen.

3.1 *Homogene oder heterogene Lerngruppen - äußere Differenzierung oder Binnendifferenzierung?*

Das System der Leistungsgruppen in der Neuen Hauptschule wurde eingerichtet, um durch die Gruppierung der Schüler/innen nach ihren (kognitiven) Lernvoraussetzungen leistungshomogene Lerngruppen zu schaffen. Dadurch sollten bessere Bedingungen für den Unterricht der Lehrer/innen geschaffen und eine bessere Förderung der Schüler/innen ermöglicht werden. In dieser Hinsicht löste das durchlässige System mit drei Leistungsgruppen das vorher bestehende wenig durchlässige System der beiden Klassenzüge ab.

Zweifel an der Förderwirkung vor allem der 3. Leistungsgruppe, die Befürchtung einer möglicherweise verstärkten sozialen Diskriminierung leistungsschwächerer Schüler/innen sowie grundsätzliche Überlegungen zur gesellschaftlichen Integrationsaufgabe der Pflichtschule veranlassten Lehrer/innen nicht nur in den Mittelschulversuchen, sondern auch an zahlreichen Einzelstandorten, nach Möglichkeiten zu suchen, individuelle Förderung sowohl der leistungstärkeren als auch der leistungsschwächeren Schüler/innen unter Beibehaltung der heterogenen Lerngruppe zu realisieren.

Die wesentlichen Instrumente dafür sind Binnendifferenzierung und Teamteaching. Je nach vorhandenen Ressourcen (Lehrerstunden) und in unterschiedlichen methodischen Arrangements variieren in den Versuchen Phasen gemeinsamen Unterrichts in der heterogenen Gesamtgruppe mit Arbeit in wechselnd zusammengesetzten, binnendifferenzierten Lerngruppen und Stunden im Zwei-Lehrer-System. In den Mittelschulversuchen wurden dafür anfangs zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt; in den letzten Jahren standen jedoch weder in den Differenzierungsversuchen nach §131 b noch in den Mittelschulversuchen zusätzliche Mittel zur Verfügung.

3. Praktische Bedeutung der Befunde für Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung

Die Evaluation der fachlichen Lernerfolge in den Mittelschulversuchen zeigte klar, dass unter diesen Bedingungen (Beibehaltung der heterogenen Lerngruppen, Binnendifferenzierung statt überdauernder Leistungsgruppen) das fachliche Lernen nicht beeinträchtigt wird, weder bei den hoch befähigten noch bei den weniger befähigten Schüler/innen.

Inwieweit es durch den Verzicht auf äußere Differenzierung zu einer Verhinderung der Diskriminierung leistungsschwächerer Schüler/innen kommt, kann nicht beurteilt werden, weil entsprechende Evaluationsdaten nicht vorliegen. Subjektive Äußerungen von Lehrer/innen aus den Versuchsschulen deuten darauf hin, dass es zu zufrieden stellenden Entwicklungen kommt. Zumindest werden diesbezüglich keine negativen Feststellungen getroffen.

Zusätzlich haben sich im Rahmen der Evaluationen viele Hinweise ergeben, dass die vor allem mit dem Teamteaching verbundene verstärkte Kooperation der Lehrer/innen nach einer entsprechenden Anlaufphase als methodisch anregend, professionalitätsfördernd und psychisch entlastend erlebt wird (und im Falle von Verhinderungen einzelner Lehrer/innen auch bessere organisatorische Lösungen von Seiten der Schule ermöglicht).

Die Versuche haben keinen Zweifel gelassen, dass Differenzierung notwendig ist, um auf die individuellen Lernvoraussetzungen einer heterogenen Schülerschaft besser eingehen zu können. Angesichts der beschriebenen Befunde erscheint es jedoch sinnvoll, es der Autonomie der einzelnen Schulen zu überlassen, in welcher Form und mit welchen methodischen Zugängen – durch Leistungsgruppen oder durch Binnendifferenzierung - sie der Heterogenität ihrer Schülerschaft Rechnung tragen.

3.2 *Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung*

Die Grundintention der Versuche zu alternativen Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung kann mit der Frage umschrieben werden, ob durch andere Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung das Lernen der Schüler/innen besser unterstützt und die Eltern bzw. andere "Abnehmer" über die Leistungen der Kinder in der Schule besser informiert werden können als mit der herkömmlichen Form der Ziffernbenotung.

Die Analyse der vorliegenden Dokumente zu den Schulversuchen ergab eine Fülle unterschiedlicher methodischer Ansätze, die von der Ziffernnote mit verbalen Zusätzen bis zur Arbeit mit Lernziellisten und Pensbüchern reichen. Die Vielfalt der Versuche wird konterkariert durch das fast vollständige Fehlen evaluativer Berichte. Aussagen zur eingangs gestellten Frage sind daher nur sehr eingeschränkt möglich.

Die Expertengruppe hält zwei Entwicklungslinien im Hinblick auf die zur Zeit forcierten Zielsetzungen der Schule für unterstützenswert: Ansätze zu einer lernzielorientierten Beurteilung (LOB) sowie Portfolios.

Eine lernzielorientierte Beurteilung bietet in höherem Ausmaß als das herkömmliche, in der Praxis häufig an einer kollektiven Bezugsnorm orientierte Beurteilungssystem Möglichkeiten, den Schüler/innen sachbezogene, direkte und unmittelbare Rückmeldungen über den Erfolg ihres Lernens zu geben. Die meist zu Grunde liegenden Lernzielkataloge bzw. Pensbücher erscheinen zudem als brauchbare Instrumente, die Ziele des Lernens in der Schule sichtbar und für Schüler, Eltern und

3. Praktische Bedeutung der Befunde für Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung

Lehrer verbindlicher zu machen. Im Umgang mit Lernzielkatalogen und Pensenbüchern erhalten Schüler/innen Anstöße, in stärkerem Ausmaß selbst die Verantwortung für den Fortschritt ihres Lernens zu übernehmen.

Ansätze zu einer direkten Leistungsvorlage - Portfolios - scheinen zumindest in bestimmten Gegenständen geeignet, bei den Schüler/innen wünschenswerte Arbeitshaltungen, eine längere Planungsperspektive sowie die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung zu entwickeln und zu fördern. Solche Kompetenzen liegen in der Nähe der vielfach geforderten "dynamischen Fähigkeiten", und Erfolg versprechende Ansätze zu ihrer Förderung sollten unterstützt werden.

Zu beiden Alternativen fehlen jedoch gesicherte und übertragbare Erfahrungen aus den Schulversuchen bzw. aus der Praxis.

Es erscheint daher im Rahmen einer umfassenderen Bearbeitung der Problematik von Leistungsbeurteilung und Lernerfolgsmeldung sinnvoll, die Versuche zu diesen Bereichen fortzusetzen und systematischer zu evaluieren, damit in absehbarer Zeit ein entsprechendes Erfahrungswissen vorliegt, auf das weitere Entscheidungen aufgebaut werden können.

3.3 *Aktivierende Lehr- und Unterrichtsformen*

Ein zentrales Ziel vor allem der Mittelschulversuche liegt in einer schülerorientierten Gestaltung des Unterrichts, in dem komplexes und kritisches Denken ebenso wie selbstbestimmtes und kooperatives Handeln geschult werden soll, um auf diese Weise besser auf die Bewältigung der Lebensweltprobleme vorzubereiten.

Der Umsetzung dieser Zielsetzung dienen mit einer gewissen Regelmäßigkeit angewandte Formen des kooperativen Lernens (Gruppenarbeit, Partnerarbeit), die Förderung stärker selbstbestimmten und selbstgesteuerten Lernens (z.B. Stationenbetrieb), die Durchführung komplexer Projekte, fächerübergreifender Unterricht (z.B. in Form von Lernfeldern oder fächerübergreifenden "Lernphasen") sowie die intensive Nutzung außerschulischer Lerngelegenheiten bzw. die Kooperation mit Betrieben (Realschule).

Die wissenschaftlichen Evaluationsergebnisse erlauben nicht den Schluss, dass es durch diese neuen Formen zu einer wesentlichen Verbesserung der Lernerträge gekommen ist, weder im Hinblick auf das fachliche Lernen noch im Hinblick auf die angestrebten dynamischen Fähigkeiten bzw. Schlüsselqualifikationen, auch wenn sich vereinzelt Hinweise auf verbesserte Kooperationsfähigkeit der Schüler/innen finden. Auch im Hinblick auf das Klima und das Befinden der Schüler/innen in der Schule lässt sich keine systematische Überlegenheit der Mittelschulen zeigen. Aus den Versuchen zur Binnendifferenzierung, in denen diese stärker schülerorientierten Unterrichtsformen naturgemäß ebenfalls eine große Rolle spielen, gibt es deutliche Hinweise auf positive Auswirkungen im Bereich des Schul- und Klassenklimas sowie des Befindens der Schüler/innen, insbesondere in der Phase des Übergangs vom leistungsdifferenzierten zum binnendifferenzierten System. (Die hier vorliegenden Evaluationen sind allerdings weniger systematisch angelegt als jene zu den Mittelschulversuchen.)

Aus den Gesprächen mit den Lehrer/innen ergibt sich vor allem im Hinblick auf den fächerübergreifenden Unterricht ein kontroverser Eindruck: Die meisten befürworten

3. Praktische Bedeutung der Befunde für Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung

den fächerübergreifenden Unterricht in seinen verschiedenen Varianten aufgrund seines Potenzials zur Förderung des Erfassens von Zusammenhängen und des Gewinnens von Überblick. Sie sehen teilweise aber auch negative Auswirkungen im Hinblick auf den Aufbau einer fachsystematischen Wissensstruktur. Durchgehend wird jedoch der hohe zeitliche und organisatorische Planungsaufwand angesprochen, der selbst dort, wo entwickelte Materialien zur Verfügung stehen, nicht in der regulären Arbeitszeit untergebracht werden könne. Aufwand und Ertrag stehen nach Meinung vieler Lehrer/innen in einem Missverhältnis, was dazu geführt hat, dass an einer Reihe von Standorten die Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht stark reduziert wurden.

Für die Bewertung dieser Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass förderliche Rahmenbedingungen für die Implementierung einer Neuen Lernkultur (zeitliche und organisatorische Ressourcen für Entwicklungsarbeit, wissenschaftliche Unterstützung) nur in eingeschränktem Maße gegeben waren, die angestrebten Änderungen vielmehr in einer Gesamtsituation stattfanden, die insgesamt durch hohe Belastung, zum Teil Überforderung der Lehrer/innen charakterisiert ist. Zudem beruht die Evaluation der angestrebten überfachlichen Kompetenzen (flexibles Denken, Problemlösefähigkeit, Kooperationsfähigkeit u.ä.) zur Zeit noch auf wenig gesicherten methodischen Grundlagen, sodass verlässliche Aussagen über die Wirkungen in diesen Bereichen nur eingeschränkt möglich sind.

Im Sinne einer Weiterentwicklung der Unterrichtskultur erscheint es daher wünschenswert, auf der Grundlage der bisherigen Erfahrungen Modellprojekte mit einer intensiven Zusammenarbeit zwischen Schulpraxis und empirisch-wissenschaftlicher Unterrichtsforschung durchzuführen, in denen die didaktischen Möglichkeiten schüleraktivierender Unterrichtsmethoden herausgearbeitet bzw. die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen systematisch erprobt und evaluiert wird.

3.4 *Lehrerkooperation*

Neue Formen der Lehrerkooperation sind insbesondere das Zwei-Lehrer-System im Unterricht (Teamteaching), die Einrichtung von Klassen- und Stufenlehrerteams sowie die gemeinsame Unterrichtsplanung. Von allgemeiner Bedeutung erscheinen vor allem das Teamteaching als Ersatz für äußere Differenzierungsmaßnahmen sowie die Team- und Planungsarbeit von Lehrer/innen, die besonders im Hinblick auf die laufenden Bemühungen um Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulwesen – siehe „Schulprogramm“-Konzept - relevant.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass - bei sorgfältiger Teambildung und nach einer "Gewöhnungszeit" - das gemeinsame Unterrichten in einer Klasse von den Lehrer/innen als effizient, befriedigend und psychisch entlastend empfunden wird. Es begünstigt die notwendige Individualisierung, erleichtert das Aufrechterhalten von Disziplin und ermöglicht den Lehrer/innen wechselseitiges Lernen. Durch die Zusammenarbeit werden die Methoden abwechslungsreicher und vielfältiger. Unterschiedliche Auffassungen bestehen darüber, welches Ausmaß von Teamteaching sinnvoll ist und in welcher Form (arbeitsteilig oder arbeitsgleich) die beiden Lehrer/innen zusammen arbeiten. Der Zeitaufwand für die Unterrichtsvorbereitung und die Beschaffung von Unterrichtsmaterialien erhöht sich – zumindest in der Anfangszeit - deutlich.

3. Praktische Bedeutung der Befunde für Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung

Die erforderliche Team- und Planungsarbeit ist unter den gegenwärtigen Umständen nur schwer in den Tätigkeitsablauf von Lehrer/innen zu integrieren; sie wird daher von Vielen zugleich als befriedigend und als belastend erlebt. Aufgrund der organisatorischen Schwierigkeiten findet häufig der erforderliche Austausch nicht statt, was letzten Endes dazu führt, dass mögliche Synergien nicht genutzt werden.

Die Lehrer/innen wünschen sich eine Anerkennung und Abgeltung dieser überwiegend "zusätzlich" und "in der Freizeit" geleisteten Tätigkeiten. Auch die in der Anfangszeit der Mittelschulversuche gewährten Entschädigungen wurden letzten Endes als dem Aufwand nicht adäquat empfunden.

Eine unmittelbare Einschätzung der Effizienz einer derartigen Lehrerverkooperation auf das Lernen der Schüler/innen ist nicht möglich, da hierzu keine gezielten Forschungsergebnisse vorliegen. Wie schon oben ausgeführt, lernen Schüler/innen im Teamteaching jedenfalls nicht schlechter als in homogen differenzierten Leistungsgruppen, und nach Beobachtungen ihrer Lehrer/innen gelingt es besser, den Unterricht auf ihre individuellen Bedürfnisse abzustimmen.

Für die Lehrer/innen scheinen sich - abgesehen vom zusätzlichen Zeitaufwand - überwiegend Vorteile zu ergeben: Sie erfahren den gemeinsamen Unterricht als Chance zur Weiterentwicklung ihrer methodischen Kompetenzen und fühlen sich psychisch und organisatorisch entlastet. Sie arbeiten im Allgemeinen gern unter diesen Bedingungen. Aus der Perspektive des Gesamtsystems kommt es zu einem Zuwachs an Professionalität und Teamkompetenz und zu einer wünschenswerten Öffnung des Unterrichts.

Im Hinblick auf diesen person- und systembezogenen Nutzen scheint es sinnvoll, die neuen Formen der Lehrerverkooperation grundsätzlich zu fördern, im Rahmen von Modellversuchen (s.o.) zu erproben und sinnvolle Formen der Abgeltung für die Arbeit der Lehrer/innen zu entwickeln.

4. Anhang

4.1 *Projektskizze für eine bilanzierende Bewertung der Schulversuche auf der Sekundarstufe I*

(Günther Grogger, Werner Specht, Erich Svecnik, Graz, 27. Juni 2000)

Veränderte Rahmenbedingungen der Gestaltung von Schule in der Sekundarstufe I

Die Rahmenbedingungen des Sekundarbereichs der österreichischen Schule haben sich in den letzten Jahrzehnten in unterschiedlicher Hinsicht entscheidend verändert. Diese Veränderungen zeigen sich insbesondere in den folgenden Aspekten:

1. Veränderungen der Schülerströme beim Übertritt in die Sekundarstufe I
Der spätestens seit den 70er Jahren erkennbare Trend zur bevorzugten Wahl der AHS als weiterführende Schulform nach der Grundschule hat sich in den letzten Jahrzehnten unvermindert fortgesetzt. Die Relation der Schülerzahlen zwischen Hauptschule und AHS hat sich vor allem in Städten und Ballungsgebieten erheblich zu Gunsten letzterer verschoben.
2. Demografische Veränderungen
Parallel zu den Veränderungen in der Bildungsbeteiligung haben demografische Entwicklungen zu einer Veränderung der Situation aller Schulformen geführt: Einem Rückgang der Schülerzahlen insgesamt steht eine Erhöhung des Anteils an Kindern von Zuwanderern mit nichtdeutscher Muttersprache gegenüber.
3. Neue Aufgaben und Funktionen der Schule
Gesellschaftliche, wirtschaftliche und technologische Entwicklungen haben die Schule mit neuen Aufgaben und Herausforderungen konfrontiert. Zu nennen sind hier insbesondere
 - (a) die zunehmende Bedeutung der neuen Informationstechnologien als Mittel- und Gegenstand des Unterrichts,
 - (b) die erhöhten Anforderungen an Berufsorientierung,
 - (c) die wachsende Bedeutung der Förderung von so genannten Schlüsselqualifikationen durch die Schule,
 - (d) die Zuweisung von erzieherischen Funktionen an die Schule als Folge der Schwächung der Familie als Sozialisationsinstanz, sowie
 - (e) die Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Neue Problemfelder und Herausforderungen

1. Der Umgang mit zunehmender Heterogenität
Eine zentrale Konsequenz der genannten Entwicklungen ist eine zunehmende Heterogenisierung in den Klassenverbänden, vor allem in der AHS, aber auch (als Folge des erhöhten Anteils an Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf) an den Hauptschulen. Dieser Heterogenität

organisatorisch und pädagogisch angemessen zu begegnen, stellt eine der zentralen Herausforderungen im Bereich der Sekundarstufe I dar.

2. Unterschiedliche Entwicklungen in städtischen und ländlichen Regionen

Von den Veränderungen der Sozialstruktur und der Bildungsbeteiligung sind insbesondere die städtischen Ballungsgebiete betroffen. Damit sind vor allem zwei gravierende Konsequenzen verbunden:

- Zum einen eine gravierende Problembelastung und/oder die unmittelbare Bedrohung für den Fortbestand vieler städtischer Hauptschulen;
- zum anderen eine Verstärkung von Disparitäten im Schulwesen, da immer weniger von der prinzipiellen Vergleichbarkeit von Bildungsangebot und Bildungsprozessen zwischen städtischen und ländlichen Regionen ausgegangen werden kann.

3. Sorge um die Leistungsfähigkeit des Schulwesens

Häufig befürchtete, derzeit allerdings unbewiesene Gefahren dieser Entwicklungen liegen darin,

- dass sich die Leistungsfähigkeit der Schule (gemessen an den Lernleistungen der Schüler) in Folge der Heterogenisierung vermindert (Nivellierung nach unten),
- dass die zunehmenden Disparitäten der sozialen Rahmenbedingungen zwischen HS und AHS einerseits und zwischen Stadt und Land andererseits zu einem Auseinanderdriften der Subsysteme führen, die die Durchlässigkeit des Schulwesens und die Chancengleichheit für Schüler unterschiedlicher sozialer und regionaler Herkunft beeinträchtigen,
- dass die von verschiedenen Abnehmersystemen (Wirtschaft, Sekundarstufe II, Gesellschaft) angeforderten Qualifikationen in zu geringem Ausmaß gefördert und erbracht werden,
- und dass schließlich die internationale Konkurrenzfähigkeit des österreichischen Schulwesens sich vermindert.

Problemlösungsansätze

Unter anderem waren es die dargestellten Entwicklungen und Herausforderungen, die in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten Anlass für unterschiedlich geartete Schulversuche und gesetzliche Neuregelungen zur Reorganisation der Sekundarstufe I gewesen sind.

- Seit der Neugestaltung der Hauptschule Mitte der Achtzigerjahre werden an dieser Schulart in Großversuchen vor allem verschiedene Grade an Heterogenität in Lerngruppen verbunden mit entsprechenden methodisch-didaktischen Ansätzen erprobt. Als wesentliche Elemente derartiger Schulversuche werden neben pädagogisch-didaktischen Neuerungen auch Änderungen der organisatorischen Zusammensetzung von Schülergruppen, und zwar sowohl in Richtung verstärkter Heterogenisierung (Modell Neue Mittelschule / Wien, Steiermark) als

auch Homogenisierung (Modell Realschule / Steiermark) der Lerngruppen hinsichtlich intellektueller und soziokultureller Merkmale erprobt. Außerdem wurden Modelle verstärkter Kooperation zwischen AHS und Hauptschule in städtischen Schulverbundsystemen entwickelt, die den Bestand der Hauptschulen und die Qualität des Bildungsangebots in dieser Schulform sichern sollten.

- Neben diesen Flächenversuchen mit unterschiedlichen Organisationsmodellen gibt es österreichweit eine Vielzahl von standortbezogenen Schulversuchen mit der Auflösung der Leistungsgruppen in der Hauptschule.
- Insgesamt haben die Gesetzesnovellen zur erweiterten Schulautonomie und zur Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu einer Vielzahl von lokalen und regionalen Abweichungen von den "Standardmodellen" der Sekundarstufe I geführt (schulautonome Schwerpunktsetzungen und Profilbildungen, Integration in der AHS, spezielle Fördermaßnahmen für spezifische Schülergruppen, Modelle und Programme zur Förderung von sozialen, berufsbezogenen und überfachlichen Kompetenzen, Erprobung neuer, offener Lernformen, internationale Kooperationen, verstärkter Einsatz von neuen Informationstechnologien im Unterricht usw.)

Viele dieser Schulversuche und gesetzlichen Neuerungen wurden einer begleitenden Evaluation unterzogen, die in Berichten unterschiedlichen Elaborationsgrades vorliegen. Vor allem die Vielzahl an standortbezogenen Entwicklungen ist aber noch weitgehend unevaluiert. Außerdem steht eine Gesamtbewertung der Schulversuche auf der Grundlage der vorliegenden Evaluationsberichte derzeit noch aus.

Projektansatz

In einer noch einzurichtenden Arbeitsgruppe sollen zunächst die Ergebnisse zur Evaluation des Sekundarbereichs der letzten Jahre möglichst vollständig gesammelt und im Sinne einer Metaanalyse im Hinblick auf ihre Auswirkungen auf Schüler, Schulstandorte und Steuerungsvoraussetzungen bewertet werden.

Aufgabe dieser Arbeitsgruppe sollte es sein, ausgehend von einer Analyse aktueller Problemfelder der Sekundarstufe I die Effizienz und das Potenzial der von den Schulversuchen angestrebten Strategien zur Bewältigung der genannten Herausforderungen abzuschätzen und entsprechende Empfehlungen zu erstellen.

Dabei wird es zunächst einmal darum gehen, die skizzierten Problemfelder und Herausforderungen auf ihre Tragweite und Bedeutsamkeit einzuschätzen:

- Wie haben sich die Schülerströme in den letzten Jahrzehnten faktisch verändert und welche Entwicklungen sind auf Grund der demografischen Gegebenheit in den kommenden Jahren zu erwarten?
- Welche Hinweise und Belege gibt es
 - für die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft und für Probleme, die sich daraus an den Schulen ergeben?
 - für generelle Tendenzen eines Rückgangs der Leistungsfähigkeit der Schulen und der Nivellierung der Lernergebnisse bei den Schülern,

- für generelle Defizite bei der Qualifizierung der Schüler für die neuen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen?
- für regionale und sektorale Disparitäten im Hinblick auf Problembelastung und Leistungsfähigkeit der Schulen?
- für eine Verminderung der Homogenität des Bildungssystems und für eine neue Zunahme der regional und sozial bedingten Ungleichheit der Bildungschancen?
- Welche Problemlösungsansätze für diese Herausforderungen lassen sich in der Wirklichkeit der Schulen identifizieren und nach welchen Hauptmerkmalen sind diese klassifizierbar?

Ausgehend von dieser Analyse aktueller Problemfelder sind von der Arbeitsgruppe resümierend die vorliegenden Evaluationsergebnisse hinsichtlich des möglichen Beitrags der betrachteten Modelle zur Bewältigung der identifizierten Problemfelder zu durchleuchten und darauf aufbauende Empfehlungen zur zeitgemäßen Gestaltung der Sekundarstufe I zu erarbeiten. Dabei sollen folgende Leitfragen Orientierungspunkte für die konkrete Arbeit liefern:

- Wie wirken sich die pädagogischen Schwerpunktsetzungen und die methodisch-didaktischen Konzepte sowie die Organisationsformen auf den Lernertrag unter Berücksichtigung der Leistungsfähigkeit der Jugendlichen aus? Gibt es Wechselwirkungen zwischen pädagogischen Modellen und Organisationsformen?
- Wie gut gelingt die Förderung dynamischer Fähigkeiten?
- Welcher Einfluss auf schulklimatische Variablen geht von den Komponenten der unterschiedlichen Schulversuchsmodelle aus?
- Ist eine Verbesserung affektiven Erlebens des Schulalltags sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrerebene feststellbar? Zeigen sich Veränderungen auch bei weiteren affektiven Variablen, wie Lernmotivation, Selbstwertgefühl usw.?
- Steht der Aufwand an personellen und finanziellen Ressourcen in einer vertretbaren Relation zum pädagogischen Ertrag?
- Welchen Beitrag leisten die Schulversuche zur Bewältigung spezifischer regionaler Herausforderungen? Wieweit sind regionale Modelle mit dem Gesamtsystem der Bildung vereinbar?
- Ermöglichen die Modelle den Jugendlichen entsprechend ihren Begabungen und Befähigungen Zugang zu weiterer Bildung? Wieweit werden Jugendliche zu höherer Bildungsaspiration geführt?
- Wieweit sind in Schulversuchen festgestellte Auswirkungen Effekte der spezifischen Situation an den Standorten bzw. wieweit sind derartige Effekte nachhaltig auch bei Implementation in das Regelschulwesen zu erwarten?
- Wieweit sind die erprobten Konzepte mit nationalen und internationalen Schulentwicklungen kompatibel?

Neben der Analyse von verfügbaren Evaluationsberichten und der Sekundärauswertung nationaler Erhebungen (TIMSS, PISA) sollte im Sinne einer differenzierten

Gesamtschau auch die Durchführung eigener, zusätzlicher Projekte vorgesehen werden.

4.2 Leitfaden für die Erstellung der Expertisen

1. Ziele, Motive, Entstehungsgeschichte des Versuchs
2. Beschreibung des Schulversuchs
 - 2.1 Maßnahmen
 - Inwiefern weicht der Schulversuch vom Regelsystem in Unterrichtsorganisation und -gestaltung ab? Durch welche Komponenten zeichnet sich der Schulversuch aus?
 - Gab es im Laufe der Versuchsarbeit Modifikationen am ursprünglichen Schulversuchskonzept und gibt es standortspezifische Varianten? Wodurch sind diese charakterisiert?
 - 2.2 Rahmenbedingungen
 - Welche besonderen personellen, finanziellen und sonstigen Ressourcen stehen dem Schulversuch zur Verfügung und welche Bedeutung kommt ihnen für die erfolgreiche Umsetzung zu?
 - Gibt es an den Schulversuchsstandorten besondere regionale Rahmenbedingungen, die eine Herausforderung darstellen oder förderlich wirken? (z.B. Schülerpopulation, wirtschaftliche Struktur etc.)
3. Wirkungen
 - 3.1 Wirkungen auf Individualebene
 - Welche Hinweise gibt es für Auswirkungen des Schulversuchs auf die Schüler in folgenden Bereichen:
 - Lernerfolge:
Lernleistungen bzw. fachliche Kompetenzen
 - überfachliche Kompetenzen (dynamische Fähigkeiten)
 - Lernmotivation, Leistungsbereitschaft, Bildungsaspiration
 - Befinden in der Schule (Schulfreude, Angst usw.)
 - Soziales Verhalten und Persönlichkeitsentwicklung
 - Weiterführende Bildungslaufbahnen
 - Welche Hinweise gibt es für Auswirkungen des Schulversuchs auf die Lehrpersonen in folgenden Bereichen:
 - Methodenkompetenz
 - Arbeitszufriedenheit
 - Belastung
 - Teamarbeit
 - 3.2 Wirkungen auf Klassen- / Schulebene

- Welche Änderungen des Schul- bzw. Klassenklimas zeigen sich als Auswirkungen des Versuchs? (aus Schülersicht/Lehrersicht)
 - Gibt es Hinweise auf eine Veränderung der sozialen Beziehungen der Schüler untereinander?
 - Wie haben sich die Lehrer-Schüler-Beziehungen im Schulversuch entwickelt?
 - Welche Hinweise gibt es auf eine Änderung des Klimas im Lehrkörper (z.B. Vertrauen, Unterstützung, Konflikt, Zusammenarbeit)?
 - Hat sich die Schulpartnerschaft als Auswirkung des Schulversuchs verändert?
- 3.3 Auswirkungen des Schulversuchs im Umfeld der Schule
- Welcher Einfluss des Schulversuchs zeigt sich auf regionale Schülerströme (z.B. Verteilung HS-AHS, Abwanderungstendenz etc.)?
 - Wie wird der Schulversuch von den Eltern gesehen und bewertet?
 - Wie wird der Schulversuch in der Region rezipiert?
4. Resümee
- 4.1 Was sind einerseits Stärken und andererseits Schwächen des Versuchsmodells und seiner derzeitigen Umsetzung?
- 4.2 Stehen Aufwand und Ertrag in einem angemessenen Verhältnis zueinander?
5. "Meta-Fragen"
- 5.1 Unter welchen Bedingungen wäre das Schulversuchsmodell in das Regelschulwesen übertragbar?
- 5.2 Welchen Beitrag leistet das Versuchsmodell im Falle seiner Generalisierbarkeit für die Weiterentwicklung/Verbesserung des Schulwesens?

4.3 *Qualitätsanforderungen an die Expertenberichte*

Die Expertenberichte zu den einzelnen Schulversuchskomplexen sollen einen möglichst vollständigen, ausgewogenen und durch Quellen belegten Überblick über den Erkenntnisstand bezüglich der Bedingungen und Wirkungen der einzelnen Schulversuchskomplexe geben.

Vollständigkeit:

Die Forderung nach Vollständigkeit meint zweierlei:

- Zum einen soll der gesamte Inhaltsraster (→ s. "Inhaltsraster der Expertenberichte") systematisch abgehandelt und alle Befunde zusammen getragen werden, die für die einzelnen Aspekte von Relevanz sind. Wo keine Befunde vorliegen, soll dies explizit vermerkt werden.

- Zum anderen sollen die vorliegenden Quellen möglichst vollständig und umfassend in der Berichterstattung berücksichtigt werden. Die Sichtung aller relevanten Quellen - insbesondere wissenschaftliche Studien und Evaluationsberichte, aber auch Erfahrungsberichte aus der Praxis - stellt einen zentralen Teil der Aufgabe dar.

Ausgewogenheit:

Die Forderung nach Ausgewogenheit heißt vor allem, die einzelnen Quellen auf

- Aussagekraft
- Repräsentativität
- und aktuelle Gültigkeit

hin zu prüfen und entsprechend zu berücksichtigen. Sie bedeutet auch, dass jede schlussfolgernde Bewertung unter Abwägung aller vorhandenen Befunde und unter Berücksichtigung von Forschungs- und Erkenntnislücken erfolgen sollte.

Quellentreue:

Der darstellende Teil der Berichte (Punkte 1-3) sollte ausschließlich Sachaussagen enthalten, die durch Quellenangaben unterlegt sind. Quellen sind dabei nicht nur wissenschaftliche Studien und streng empirische Untersuchungen, sondern auch alle Arten von Praxisberichten, Dokumentationen und Planungspapieren. Auch persönliche "Insider"-Erfahrungen können herangezogen werden, müssen aber als solche erkennbar sein. Generell gilt, dass der Charakter der zitierten Quellen (wissenschaftliche Studie, formeller Bericht, persönliche Mitteilung usw.) für den Leser erkennbar sein muss.

Die resümierenden und bewertenden Kapitel (4+5) fordern den Berichtersteller zu eigenen Einschätzungen und Urteilen heraus, die im Sinne des oben unter "Ausgewogenheit" Gesagten so getroffen werden sollten, dass sie aus den berichteten Quellen prinzipiell nachvollziehbar sind .

Formale Vorgaben:

Die Länge des Textes sollte - in Abhängigkeit von der Befundlage - etwa 20 Seiten (± 10) umfassen und zusätzlich eine Auflistung der verwendeten Quellen (Literaturverzeichnis) enthalten. Die Qualität der sprachlichen Darstellung ist von eher untergeordneter Bedeutung. Die Autoren sollten aber darauf achten, dass sie auch als namentlich genannte Urheber hinter ihrem Produkt stehen können.

Feed-back:

Die Einzelberichte sollen die Grundlage einer Gesamtbilanzierung der Schulversuche auf der Sekundarstufe I bilden. Diese wird durch eine bewertende Metaanalyse aller vorliegenden Expertisen zustande kommen. Diese Bilanzierung wird den Autoren der vorgelegten Expertenberichte abschließend zur Stellungnahme vorgelegt werden, in der sie Einwände oder notwendige Ergänzungen im Hinblick auf ihren eigenen

Erkenntnishintergrund geltend machen können. Ein Anspruch auf der Berücksichtigung solcher Einwendungen besteht jedoch nicht.

4.4 Gruppierung der Schulversuchsaktivitäten auf der Sekundarstufe I

Leistungsgruppen/Differenzierungsformen/§131b	B	K	N Ö	O Ö	S	t	T	V	W	Sch.	Kl.
Ersatz der Leistungsgruppen	.	x	.	.	.	.	.	.	.	10	37
Differenzierung an HS	.	.	x	x	.	.	.	.	.	34	172
IK-Lernen mit flexibler Differenzierung	x	.	.	.	.	2	10
Binnendifferenzierung in D, E, M	x	.	.	.	57	238
Binnendifferenzierung in D, E, M [#]	x	.	.	.	1	
Innere Leistungsdifferenzierung	x	.	.	5	22
Neue Differenzierungsformen	x	.	8	55
Heterogener Unterricht in D,E,M	x	94	1011
Heterogener Unterricht in D,E,M [#]	x	3	
Änderung der Leistungsbeurteilung/Ersatz der LGR	.	x	.	.	.	.	.	.	.	15	26

Mittelschulversuche	B	K	N Ö	O Ö	S	t	T	V	W	Sch.	Kl.
Neue Mittelschule	x	.	.	.	7	73
Neue Mittelschule/Verbund Graz-West	x	.	.	.	4	36
Neue Mittelschule/Schulverbund [*]	x	.	.	.	1	
Mittelschule/Verbund [*]	x	2	
Mittelschule	x	22	251
Mittelschule [#]	x	2	
Bilinguale Mittelschule	x	5	19
Differenzierte Kooperationsschule	x	5	40
Differenzierte Kooperationsschule [#]	x	1	

Leistungsbeurteilung	B	K	N Ö	O Ö	S	t	T	V	W	Sch.	Kl.
Alternative Leistungsbeurteilung als Schularbeitenersatz	x	.	.	.	.	1	3
Alternative Leistungsbeurteilung auf 5. und 6. Schulstufe	x	.	.	1	5
Alternative Leistungsbeurteilung	x	.	6	13
Alternative Leistungsbeurteilung [#]	x	.	.	.	1	
Reduzierung der Schularbeiten in D,E,M	x	.	.	.	2	16
Reduzierung der Schularbeiten [#]	x	.	.	1	
Reduzierung der Schularbeiten in LG III	x	.	.	1	6
Alternative Formen der Leistungsbeurteilung in Integrationsklassen	.	.	.	x	.	x	.	.	.	41	67
Alternative Formen der Leistungsbeurteilung in Integrationsklassen [#]	.	.	.	x	.	.	.	.	.	1	

Leistungsbeurteilung (Fortsetzung)	B	K	N Ö	O Ö	S	t	T	V	W	Sch.	Kl.
Zweiphasenschularbeit*	.	.	.	x	.	.	.	.	.	1	
Zweiphasenschularbeit in D*	x	.	.	.	.	1	
Lernzielkatalog [#]	x	.	.	.	1	
Lernzielorientierte Beurteilung ^{*#}	x	.	.	.	1	
Untersuchung zur Prüfungssituation bei computerunterstütztem Unterricht ^{*#}	.	.	x	.	.	.	.	.	.	1	
Wirtschaftskundliches Realgymnasium ^{*#}	x	.	.	1	

Betonung der Förderung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen	B	K	N Ö	O Ö	S	t	T	V	W	Sch.	Kl.
Vorbereitungsklassen von NDM-Kindern	.	.	x	.	.	.	.	.	.	6	6
Eigene Klassen mit NDM-Kindern	.	.	.	x	.	.	.	.	.	2	5
HS-Abschluss für ASO-Schüler	x	11	12
Nachholen HS-Abschluss (NAP)	x	.	.	.	.	.	.	.	.	3	3
Maßnahmen zur Nachqualifikation	x	?	?

Besondere Betonung der erzieherischen Funktion	B	K	N Ö	O Ö	S	t	T	V	W	Sch.	Kl.
Kommunikation statt Aggression	x	.	.	35	70
KoKoKo, 45', Teamteaching*	x	1	
Betreuung verhaltensauffälliger Kinder*	x	5	

Inhaltliche Schwerpunkte	B	K	N Ö	O Ö	S	t	T	V	W	Sch.	Kl.
Intensivierung von Fremdsprachen	.	.	x	.	.	.	.	.	.	45	133
Unterricht in FÜ Lernfeldern	.	x	.	.	.	.	.	.	.	1	9
Technische Hauptschule	.	.	.	.	x	.	.	.	.	3	17
2. Lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse*	x	x	x	x	x	x	x	x	x	104	
2. Lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse^{*#}	.	.	.	.	.	x	x	x	x	5	
2. LF ab der 3. Klasse/Latein ab der 5. Klasse ^{*#}	.	.	.	x	.	.	.	.	.	1	
2. LF ab der 3. Klasse/Latein ab der 4. Klasse^{*#}	.	.	.	.	.	.	.	.	x	1	
2. Lebende Fremdsprache Französisch ^{*#}	x	.	.	.	.	.	.	.	.	1	
2. Lebende Fremdsprache Französisch ab der 3. Kl. ^{*#}	.	.	x	x	x	x	.	.	.	5	
RG unter Berücksichtigung des Kroatischen*	x	.	.	.	.	.	.	.	.	1	
Pannonisches Gymnasium*	x	.	.	.	.	.	.	.	.	1	
Latein ab der 2. Klasse*	.	.	.	.	x	.	.	.	.	1	

4. Anhang

Inhaltliche Schwerpunkte (Fortsetzung)	B	K	N Ö	O Ö	S	t	T	V	W	Sch.	Kl.
Musisches Gymnasium neu*	x	.	.	.	.	1	
RG mit musischer Ausbildung (Unterstufe)*	x	1	
Realgymnasium mit musischer Ausbildung (Unterst.)*#	x	1	
Realgymnasium mit musikalischer Ausbildung*#	x	1	
Realgymnasium mit musikischem Schwerpunkt*#	x	.	.	.	.	.	.	.	.	1	
Naturwissenschaftliches Labor*	x	.	.	.	1	
Realgymnasium mit naturwiss. Labor und Informatik*	x	.	.	.	1	
Gemeinsame Unterstufe Gymnasium und Realgymn.*	.	.	.	x	.	.	.	x	.	2	
Hebräisch für Kinder mit israelitischem RelBekenntnis#	x	1	
Hebräisch als erste Lebende Fremdsprache*#	x	1	
Realgymnasium mit geometrischem Schwerpunkt*#	.	.	x	.	.	.	.	.	.	1	

LP'99	B	K	N Ö	O Ö	S	t	T	V	W	Sch.	Kl.
Schulentwicklung mit Berücksichtigung des LP'99	.	.	x	.	.	.	.	.	.	38	257
Modellschulen zum LP'99	x	x	.	x	x	28	152

Sonstiges	B	K	N Ö	O Ö	S	t	T	V	W	Sch.	Kl.
Wegfall der Verhaltensnote	x	.	.	2	?
Individuelles Lernen in freien Arbeitsphasen	x	.	.	.	.	1	10
Europagymnasium*	x	.	.	.	.	2	
45 Minuten-Stunden-Blockung*	x	.	.	.	1	
Stundentafeländerung 14-tägig Sa frei*	x	.	.	.	1	
Freies, selbständiges projektorientiertes Arbeiten#	x	.	.	.	1	

* AHS-Unterstufe # Privatschulen

4.5 *Literaturverzeichnis*

- Achs, O.; Pokay, P: Der Mittelstufenbereich in Wien - Entwicklungstendenzen und Chancenungleichheiten. In: Olechowski, R.; Persy, E. (Hrsg.): Frühe schulische Auslese, Frankfurt/Main, 1993
- Altrichter, H.; Hiebler, S.; Messner, E.: Qualität durch Vernetzung? - Potentiale und Schwierigkeiten der Qualitätsentwicklung in einem Schulverbund. In: Journal für Schulentwicklung, 3/2000
- Bauer, C.; Messner, E: Bildungswünsche an die Bildungspolitik. Unveröffentlicht, Graz, 2001
- Bittmann, F.: Zusammenhänge zwischen Angst und schulischer Leistung. In: Zeitschrift für empirische Pädagogik 4, 1980
- Böhnel, E.; Khan-Svik, G.: Bericht über die Evaluierung des Schulversuchs heterogener Mathematikunterricht. In: erziehung und unterricht 9/88, öbv&hpt, 1988
- Böhnel, E.; Khan-Svik, G.: Bericht über die Fortsetzung des Schulversuchs: Heterogener Mathematikunterricht auf der sechsten Schulstufe. In: erziehung und unterricht 10/89, öbv&hpt, 1989
- Böhnel, E; Khan-Svik, G.: Das Verhältnis von "Bildungsberatung" und früherer Selektion durch vorgegebene "Nahtstellen" in der Schullaufbahn. Unveröffentlicht, 1999
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Schulversuche gemäß § 7 und § 131b SchOG bzw. § 78 SchUG an Hauptschulen im Schuljahr 1999/2000. bm:bwk Abt. I/5, Wien 2000.
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.): Grundsatz-erlass zum Projektunterricht. Wien 1992.
- Eichleter, W.; Ledl, V.: Soziales Lernen. Interaktionsspiele in der Schulklasse. In: BMUK, Beiträge zum Sozialen Lernen. APS Allgemeine Pflichtschulen, Nr. 11. Wien, 1987
- Esser, H.: Multikulturelle Gesellschaft als Alternative zu Isolation und Assimilation. In: ESSER, H. (Hg.): Die fremden Mitbürger, Düsseldorf, 1983
- Fend H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I, Beltz Studienbuch, Weinheim und Basel, 1974
- Fend, H. u. a.: Sozialisationseffekte der Schule. Soziologie der Schule II. Weinheim, 1976
- Fend. H.: Theorie der Schule. Urban und Schwarzenberg, München, 1980

- Friedl, T.: Die steirische Realschule. Schwerpunkt Berufsorientierung. Diplomarbeit 1998
- Friedl, T.: Expertise über die "Realschule", Unveröffentlicht, 2001
- Garnitschnik, K.; Khan-Svik, G.; Sertl, M.: Zwischenbericht der Evaluation des Schulversuchs Mittelschule auf Lehrerebene, als Forschungsauftrag des BMUK. Unveröffentlicht, Wien, 1993
- Grogger, G.; Specht, W.(Hrsg.): Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problem-analyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik. Dokumentation eines internationalen Workshops in Blumau/Steiermark, 18.-21.Februar 1999. ZSE und BMBWK, Graz 1999
- Grogger, G.; Svecnik, E.: Alternative Modelle der Leistungsfeststellung und -beurteilung im Rahmen des Einsatzes von Computeralgebrasystemen im Mathematikunterricht. Evaluation der Erprobung verschiedener Modelle an AHS- und HAK-Klassen im Schuljahr 1999/2000. ZSE-Report Nr. 52. - Graz: Zentrum für Schulentwicklung, 2001
- Gröpel, W.; Dallinger, M.; Wendelberger, C.: Schulversuche und Schulentwicklung an allgemein bildenden Wiener Schulen im Schuljahr 2001. Stadtschulrat für Wien, Wien 2000
- Gröpel, W.: Expertise über den Wiener Schulversuch Mittelschule, Arbeitspapier, Wien, 2001
- Hoffellner, R.: Teamteaching. Entwicklungen. Diplomarbeit, 1994
- Hopferwieser, G.: Neue Mittelschule Schulverbund Graz-West. Die Entstehungsgeschichte des Schulmodells. In: SCHULE ENTWICKELN - Dokumente aus dem Schulverbund Graz-West, SV-Reihe Nr.1, 1996
- Hradil, S.: Zur empirischen Relevanz einer "modernen" Theorie sozialen Wandels, in: Berger, P.A.; Hradil, S. Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile, Soziale Welt, Sonderband 7, Göttingen, 1990
- Khan-Svik, G. (2000): Abwendung vom Mythos der Homogenität? . In: erziehung und unterricht 1-2/00, öbv&hpt, pp.30-39
- Klippert, H.: Methoden-Training. Beltz Verlag, 1994
- Klippert, H.: Kommunikations-Training. Beltz Verlag, 1995
- Klippert, H.: Teamentwicklung im Klassenraum. Beltz Verlag, 1998
- Klippert, H.: Pädagogische Schulentwicklung. Beltz Verlag, 2000
- Kunze, H: Innere Differenzierung durch Individualisierung. Individuelle Leistungsfeststellung im Fach Physik. Schulheft 76, 1994

- Messner, E.: Es lohnt sich weiterzuarbeiten!. Zukünftiges aus dem Schulverbund Graz-West. In: Stingl, A./Konrad, H. (Hg.): Stadtfinden. Graz, 1996
- Messner, E. (Red.): Chancen für Kinder - Chancen für Schulen. 10 Jahre Schulverbund Graz-West. Festschrift. Graz, 2001a
- Messner, E.: Expertise über den Schulverbund "Neue Mittelschule Schulverbund Graz West", Unveröffentlicht, 2001b
- Nauck, J. (Hrsg.): Offener Unterricht. Ziele, Praxis, Wirkungen. Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik. Braunschweig 1993.
- Neumann, G.; Stoik, O.: Interkulturelles Lernen an oberösterreichischen allgemeinbildenden Pflichtschulen. Pädagogischen Tatsachenforschung. Ohne Datum.
- Novotny, E.: Teamarbeit in der Schule. Bedingungen, Auswirkungen, Barrieren. Pilotstudie durchgeführt im Rahmen des Pädagogischen Institutes der Stadt Wien, 1989
- Olechowski, R.: Das Modell "Mittelschule", Evaluationsstudie im Längsschnitt. Unveröffentlicht, 1999
- Olechowski, R. et al.: Nachevaluation der Mathematikleistungen im Schulversuch "Mittelschule". Unveröffentlicht, 1999a
- Olechowsky, R. et al.: Evaluierung des Schulversuchs Mittelschule. Endbericht (5.-8. Schulstufe), Schuljahre 1993/94 bis 1996/97. Wien, 1999b
- Organisationsstatut der Realschule, Modellbeschreibung und Lehrpläne, Mai 1995
- Pelinka, A.: Die veränderte Kultur bildungspolitischer Entscheidungen. In: Specht, W./Thonhause, J. (hg.): Schulqualität. Innsbruck, 1996
- Persy, E.: Reduktion von Prüfungsangst als pädagogische und schulorganisatorische Herausforderung, 1999
- Petri, G.: Kurzbericht über die Ergebnisse erster Evaluationsuntersuchungen zum Schulversuch "Neue Mittelschule". Graz: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung II, 1989
- Petri, G.: Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen: Gesamtbericht über die erste Evaluationskohorte. Teil 1 / Teil 2. Forschungsberichte des ZSE Nr.11 und Nr.16, Graz 1979 und 1982
- Petri, G.: Expertise zu den Schulversuchen "Mittelschule" in Graz und Wien. Unveröffentlicht, 2001
- Posch, P.; Altrichter, H.: Bildung in Österreich. Analysen und Entwicklungsperspektiven. In: Studien zu Bildungsforschung & Bildungspolitik, Bd. 5, Innsbruck, 1992

- Rabinbach, A.: Vom roten Wien zum Bürgerkrieg. In: Sozialistische Bibliothek, Abt. 1: Die Geschichte der österreichischen Sozialdemokratie, Bd.2, Wien, 1989
- Reisinger, G.: Schulversuch "Mathematikunterricht in heterogenen Gruppen mit innerer Differenzierung". In: erziehung und unterricht 9/88, öbv&hpt, 1988
- Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg, 1980
- Scheiflinger, W.; Petri, G.: Probleme der Lernerfolgfeststellung. Wie kann Schulstress abgebaut, Lernfreude verstärkt und die Leistungsbeurteilung objektiviert werden? Forschungsbericht Nr. 28. Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II: Evaluation und Schulforschung, 1999
- Schnell, H.: Die Neue Mittelschule als Gesamtschule. Wien, 1980
- Schwarzer, R.; Wicklund, R. A. (Eds.): Anxiety and Self-focused Attention. London, 1990
- Sertl, M.; Khan-Svik, G.; Garnitschnig, K.: Teamarbeit und fächerübergreifender Unterricht. Ein Forschungsprojekt zur Evaluation der Lehrarbeit im Schulversuch Mittelschule, 1999
- Stanzel-Tischler, E.: Zur Evaluation der Schulversuche "Neue Mittelschule/Schulverbund" und "Realschule" in der Steiermark. Elternbefragung zu den Entwürfen der Schulversuchsmodelle. Graz: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung II, 1991
- Stanzel-Tischler, E.: Zur Evaluation der Schulversuche "Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West" und "Realschule" in der Steiermark. Ergebnisse einer Befragung von Eltern mit Kindern in Versuchs- und Regelschulen im Schuljahr 1994/95. ZSE-Report Nr. 10, Graz, 1995
- Stanzel-Tischler, E.; Grogger G.: Evaluation der Schulversuche "Neue Mittelschule-Schulverbund Graz-West" und "Realschule" in der Steiermark. Erste Ergebnisse der Eingangsuntersuchung, Schuljahr 1991/92, 5. Schulstufe. Zentrum für Schulentwicklung, Graz, 1992
- Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.: Zur Evaluation der Schulversuche "Neue Mittelschule/Schulverbund Graz West" und "Realschule" in der Steiermark. Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter sowie der Klassenvorstände gegen Ende des ersten Versuchsjahres. 1. Kohorte, Schuljahr 1991/92 (5. Schulstufe). Graz: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung II, 1993
- Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.: Zur Evaluation der Schulversuche "Neue Mittelschule/Schulverbund Graz West" und "Realschule" in der Steiermark. Befragung der Lehrerinnen und Lehrer der ersten Versuchskohorte zu Beginn des 2. Halbjahres im Schuljahr 1992/93 (6. Schulstufe). Graz: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung II, 1994

- Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.: Zur Evaluation der Schulversuche "Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West und "Realschule" in der Steiermark. Ergebnisse der Zwischenuntersuchung der SchülerInnen der ersten Versuchskohorte gegen Ende des Schuljahres 1992/93. ZSE-Report Nr. 3, Graz, 1995
- Svecnik, E.: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von der Lehrern der 5. und 7. Schulstufen des Schulversuchs "Neue Mittelschule" (außerhalb des Verbunds) in der Steiermark (Schuljahr 1992/93). ZSE-Report Nr. 5, Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II, 1995
- Svecnik, E.: Zur Evaluation der Schulversuche "Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West" und "Realschule" in der Steiermark. Ergebnisse der Schlussuntersuchung der ersten Kohorte (8. Schulstufe im Schuljahr 1994/95). Teil 2: Umgang mit wenig strukturierten Aufgaben, Auswirkungen des Sozialen Lernens an einem konkreten Beispiel, Einstellungen zur besuchten Schule und zu Unterrichtsformen. ZSE-Report Nr. 37, Graz, 1998a
- Svecnik, E.: Zur Evaluation der 9. und 10. Schulstufe der Realschule. Ergebnisse einer Befragung von Schülern der ersten Kohorte sowie ihrer Lehrer und Schulleiter im Schuljahr 1996/97). ZSE-Report Nr. 39. - Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II, 1998b
- Turic, G.: Expertise zu den Schulversuchen "Leistungsbeurteilung", Unveröffentlicht, 2001
- Weidinger, W.: Die Wiener Pflichtschule. Entwicklungsperspektiven, Trends, Prognosen, Stadtschulrat für Wien/Abteilung I, 1998
- Weidinger, W. (Hrsg.): Wieso "Haupt"-Schule? Zur Situation der Sekundarstufe I in Ballungszentren. öbv&hpt, Wien, 2000
- Wiener Bildungsserver: www.elternweb.at und www.lehrerweb.at, 2001
- Wilk, L.; Bacher, J.: Kindliche Lebenswelten, Leske & Budrich, Opladen, 1994
- Winter, M.: Expertise zu den Schulversuchen nach §131b. Unveröffentlicht, 2001
- Yates, A.: Lerngruppen und Differenzierung, Beltz, Weinheim, 1972
- Zirngast, W.: Bericht zur externen Evaluation der Hauptschulabschlusskurse 1999/00 für arbeitslose Jugendliche an den Stadtschulrat für Wien. Mai 2001.

4.6 Liste der Mitglieder der Steuerungsgruppe

Ao. Univ. Prof. Dr. Ferdinand Eder, Institut für Pädagogik und Psychologie der Universität Linz, Abteilung Pädagogik und Pädagogische Psychologie, 4040 Linz, Altenbergerstraße 69 - E-Mail: ferdinand.eder@jk.uni-linz.ac.at

4. Anhang

HR Dr. Gottfried Petri, ehemaliger Leiter der Abteilung II des ZSE, Hanuschgasse 8, 8020 Graz

Univ. Ass. Mag. Dr. Franz Rauch, Leiter des Bereichs "Professionalität im Lehrberuf" am IFF, Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen", Sterneckstraße 15, 9020 Klagenfurt - E-Mail: franz.rauch@uni-klu.ac.at

MinR Dr. Günther Grogger, Leiter der Abteilung "Evaluation und Schulforschung" des ZSE, Hans-Sachs-Gasse 3/II, Graz - E-Mail: guenther.grogger@schule.at

Mag. Dr. Werner Specht, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Abteilung "Evaluation und Schulforschung" des ZSE, Hans-Sachs-Gasse 3/II, Graz - E-Mail: werner.specht@aon.at

Mag. Erich Svecnik, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Abteilung "Evaluation und Schulforschung" des ZSE, Hans-Sachs-Gasse 3/II, Graz - E-Mail: erich.svecnik@schule.at

ZSE-Report

Reihe des Zentrums für Schulentwicklung

- Nr. 1 **Kern, A.:** High Schools in New York City "Something for Everyone". Bericht von einer Studienreise nach New York City. Wien: ZSE, Abteilung IV, März 1995.
- Nr. 2 **Kern, A.:** Stand, Probleme und Trends der Sekundarstufe II in Österreich. Wien: ZSE, Abteilung IV, März 1995.
- Nr. 3 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Zur Evaluation der Schulversuche "Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West" und "Realschule" in der Steiermark. Ergebnisse der Zwischenuntersuchung der SchülerInnen der ersten Versuchskohorte gegen Ende des Schuljahres 1992/93 (6. Schulstufe). Graz: ZSE, Abteilung II, März 1995.
- Nr. 4 **Scheiflinger, W.:** Praxisorientiert-wissenschaftliche Entwicklung des Unterrichtsmoduls "Rechtschreib-Übungskartei". Dokumentation über ein Projekt zur Förderung der Rechtschreibleistungen von Hauptschülern. Graz: ZSE, Abteilung II, April 1995.
- Nr. 5 **Svecnik, E.:** Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Lehrern der 5. und 7. Schulstufen des Schulversuchs "Neue Mittelschule" (außerhalb des Verbunds) in der Steiermark (Schuljahr 1992/93). Graz: ZSE, Abteilung II, April 1995.
- Nr. 6 **Grogger, G.:** Der Einsatz von *derive* im Mathematikunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen. Ergebnisse einer bundesweiten Schülerbefragung im Schuljahr 1993/94. Graz: ZSE, Abteilung II, Juli 1995.
- Nr. 7 **Iby, M.:** "Bildung im Medium des Berufes". Kollegschule Nordrhein-Westfalen. Bericht von einer Studienreise vom 6.-9.11.1994. Wien: ZSE, Abteilung IV, März 1995.
- Nr. 8 **Iby, M.; Dorninger, C.:** Schulqualität im technischen Schulwesen. Wien: ZSE, Abteilung IV, April 1995.
- Nr. 9 **Huber-Kriegler, M.:** Drama, Cultural Awareness and Foreign Language Teaching. Bericht über die gleichnamige Tagung an der University of Durham, School of Education, 16.-18. Februar 1994. Graz: ZSE, Abteilung III, Juni 1995.
- Nr. 10 **Stanzel-Tischler, E.:** Zur Evaluation der Schulversuche "Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West" und "Realschule" in der Steiermark. Ergebnisse einer Befragung von Eltern mit Kindern in Versuchs- und Regelschulen im Schuljahr 1994/95. Graz: ZSE, Abteilung II, August 1995.
- Nr. 11 **Huber, J.:** Sprachenpluralismus: Welche Initiativen für Europa? Bericht von der Konferenz "Construire le Pluralisme Linguistique" an der Université de Franche-Comté, Besançon, Frankreich. 19. bis 20. Juni 1995. Graz: ZSE, Bereich III, November 1995.
- Nr. 12 **Svecnik, E.:** Der Einsatz von *derive* im Mathematikunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen. Ergebnisse einer bundesweiten Lehrerbefragung im Schuljahr 1993/94 sowie vergleichende Darstellung mit Ergebnissen einer Schülerbefragung. Graz: ZSE, Abteilung II, Oktober 1995.
- Nr. 13 **Sammer, P.; Themel, E.; Bittermann, W.:** Satellite Video Communication. Ein österreichisch-britisches Schulprojekt. Dokumentation - Teil 1. Graz: ZSE, Bereich III, Dezember 1995.

- Nr. 14 **Iby, M.:** Schulautonomie an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen - Eine empirische Zwischenbilanz. Wien: ZSE, Bereich IV, Jänner 1996.
- Nr. 15 **Projektgruppe "Englisch als Arbeitssprache"** (Gesamtredaktion: G. Abuja): Fremdsprachen als Arbeitssprachen. Die Rolle des 'native speakers'. Graz: ZSE, Bereich III, Juni 1996.
- Nr. 16 **Svecnik, E.:** Fachübergreifende Fähigkeiten und Einstellungen von Schülern in Österreich nach Erfüllung ihrer Schulpflicht. Nationaler Bericht über die Ergebnisse der im Rahmen des OECD-Bildungsindikatorenprojekts durchgeführten Pilotstudie 'Cross-Curricular Competencies'. Graz: ZSE, Bereich II, Mai 1996.
- Nr. 17 **Koller, E.; Burda-Buchner, E.:** Neue Wege der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Dokumentation der Enquete in Wien vom 22. - 23. April 1996. Wien: ZSE, Bereich IV, Juli 1996.
- Nr. 18 **Scheiflinger, W.:** Analyse von problemorientierten Themen im Rahmen der Entwicklung des Unterrichtsmoduls "Kritisches Denken" anhand von Deutsch-Schularbeiten steirischer AHS-Schüler im Schuljahr 1994/95. Graz: ZSE, Bereich II, Juni 1996.
- Nr. 19 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Ergebnisse einer Schulleiterbefragung im Rahmen der Evaluation der Schulversuche zum Schuleingangsbereich (§ 131c SchOG) im Schuljahr 1994/95. Graz: ZSE, Bereich II, Juli 1996.
- Nr. 20 **Grogger, G.:** Evaluation des Schulversuchs zur Reform des Polytechnischen Lehrgangs. Ergebnisse einer bundesweiten Lehrerbefragung im Schuljahr 1994/95. Graz: ZSE, Bereich II, September 1996.
- Nr. 21 **Abuja, G.:** Europäische Entwicklungen im bilingualen Bereich. Berichte von den Konferenzen "Bilingual education" (Februar 1995, Schweden), "Networks in Bilingual Education" (Oktober 1995, Finnland). Graz: ZSE, Bereich III, Dezember 1996.
- Nr. 22 **Abuja, G.; Simpson, S.:** Bericht über den Europarat Workshop 12B. "Bilingual Education in secondary schools: learning and teaching non language subjects through a foreign language" (Echternach, Luxemburg: 21.-26. April 1996). Graz: ZSE, Bereich III, März 1997.
- Nr. 23 **Specht, W. (Hrsg.):** Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 1: Hauptschulklassen ohne Leistungsgruppen im großstädtischen Bereich. Graz: ZSE, Bereich II, März 1997.
- Nr. 24 **Specht, W. (Hrsg.):** Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 2: Hauptschulklassen ohne Leistungsgruppen im kleinstädtisch-ländlichen Bereich. Graz: ZSE, Bereich II, März 1997.
- Nr. 25 **Specht, W. (Hrsg.):** Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 3: Hauptschulklassen mit Leistungsgruppensystem. Graz: ZSE, Bereich II, März 1997.
- Nr. 26 **Specht, W. (Hrsg.):** Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. Band 4: Integrationsklassen an allgemeinbildenden höheren Schulen. Graz: ZSE, Bereich II, März 1997.
- Nr. 27 **Kettemann, B.; Landsiedler, I.:** The effectiveness of language learning and teaching. Ergebnisse der Europaratstagung vom 5. - 8. März 1996. Graz: ZSE, Bereich III, August 1997.
- Nr. 28 **Stanzel-Tischler, E.:** Evaluation der Schulversuche zum Schuleingangsbereich. Unterrichtsbeobachtungen an sechs Versuchsschulen in der Steiermark (Schuljahr 1995/96). Graz: ZSE, Bereich II, Juli 1997.

- Nr. 29 **Svecnik, E.:** Zur Evaluation der Schulversuche "Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West" und "Realschule" in der Steiermark. Ergebnisse der Schlußuntersuchung der ersten Kohorte (8. Schulstufe im Schuljahr 1994/95). Teil 1: Lernerfolgsvergleiche, Schülerlaufbahnen, Entwicklung von Schülereinstellungen und Schulklima. Graz: ZSE, Bereich II, August 1997.
- Nr. 30 **Svecnik, E.:** Internationalisierung an Österreichs Schulen. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung im Schuljahr 1996/97. Graz: ZSE, Bereich II, November 1997.
- Nr. 31 **Oestreich, K.; Grogger, G.:** Der Einsatz einer Fremdsprache als Arbeitssprache in nicht-sprachlichen Gegenständen. Ergebnisse einer bundesweiten Direktorenbefragung an Schulen der Sekundarstufe, im Schuljahr 1996/97. Graz: ZSE, Bereich III, Oktober 1997.
- Nr. 32 **Jantscher, E.:** Frühes Fremdsprachenlernen: Eine Bestandsaufnahme aus österreichischer Sicht. Graz: ZSE, Bereich III, Februar 1998.
- Nr. 33 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Lehrplanentwicklung LP'99: Rückmeldeverfahren zur Planungs- und Arbeitsgrundlage. Dokumentation einer Erhebung an den Pilotschulen im März 1998. Graz: ZSE, Bereich II, April 1998.
- Nr. 34 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Stellungnahmen allgemeinbildender höherer Schulen in Niederösterreich zum Lehrplan '99. Dokumentation einer Erhebung im Februar 1998. Graz: ZSE, Bereich II, April 1998.
- Nr. 35 **Specht W.:** European Workshop. Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self-)Evaluation and Decentralisation. Athen, 9.-11.Dezember 1997. (Tagungsbericht). Graz: ZSE, Bereich II, März 1998.
- Nr. 36 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Ergebnisse einer Lehrerbefragung im Rahmen der Evaluation der Schulversuche zum Schuleingangsbereich (§ 131c SchOG) im Schuljahr 1994/95. Graz: ZSE, Bereich II, 1997.
- Nr. 37 **Svecnik, E.:** Zur Evaluation der Schulversuche "Neue Mittelschule/Schulverbund Graz-West" und "Realschule" in der Steiermark. Ergebnisse der Schlußuntersuchung der ersten Kohorte (8. Schulstufe im Schuljahr 1994/95). Teil 2: Umgang mit wenig strukturierten Aufgaben, Auswirkungen des Sozialen Lernens an einem konkreten Beispiel, Einstellungen zur besuchten Schule und zu Unterrichtsformen. Graz: ZSE, Bereich II, Mai 1998.
- Nr. 38 **Scheiflinger, W.:** Zur Problematik der kooperativen Arbeitsformen. Erfahrungen und Einstellungen von Schülern der allgemeinbildenden höheren Schulen im Zusammenhang mit Gruppen- und Partnerarbeit. Graz: ZSE, Bereich II, Juni 1998.
- Nr. 39 **Svecnik, E.:** Zur Evaluation der 9. und 10. Schulstufe der Realschule. Ergebnisse einer Befragung von Schülern der ersten Kohorte sowie ihrer Lehrer und Schulleiter im Schuljahr 1996/97. Graz: ZSE, Bereich II, November 1998.
- Nr. 40 **Grogger, G.:** Evaluation zur Erprobung des TI 92 im Mathematikunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen. Ergebnisse der bundesweiten Schüler- und Lehrerbefragungen im Schuljahr 1997/98. Graz: ZSE, Bereich II, Juni 1999.
- Nr. 41 **Specht, W.; Altrichter, H.; Soukup-Altrichter, K.:** Qualitätsentwicklung mit Programm. Endbericht über die Begleitevaluation der Pilotphase. Graz: ZSE, Bereich II, Oktober 1998.
- Nr. 42 **Svecnik, E.:** Auswirkungen des Frühwarnsystems nach §19(4) SchUG. Ergebnisse einer Analyse schulstatistischer Daten der Schuljahre 1994/95 bis 1996/97. Graz: ZSE, Bereich II, September 1999.

- Nr. 43 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Lernzielorientierte Leistungsbeurteilung in Mathematik an drei Wiener AHS-Klassen. Erfahrungen und Einschätzungen der Mathematiklehrerinnen, Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Lehrerkolleginnen und -kollegen im Schuljahr 1998/99. Graz: ZSE, Bereich II, Dezember 1999.
- Nr. 44 **Svecnik, E.:** Zur Evaluation der Graz International Bilingual School (GIBS). Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung der ersten Kohorte über die Schuljahre 1991/92 bis 1998/99. Graz: ZSE, Bereich II, Dezember 1999.
- Nr. 45 **Abuja, G.; Keiper, A.:** Sprachen-Ressourcenzentren in Europa. (8.-9. November 1999). Tagungsbericht - Workshop Report - Rapport de Conférence. Graz: ZSE, Bereich III, Mai 2001.
- Nr. 46 **Grogger, G.; Stanzel-Tischler, E.:** Komplexität und sprachliche Gestaltung von Schularbeitenbeispielen aus Mathematik in der Grundschule. Eine empirische Untersuchung an steirischen Volksschulen. Graz: ZSE, Bereich II, März 2000.
- Nr. 47 **Altrichter, H.:** Comparative analysis of decentralisation policies and their results in central european countries. Case studies and synthesis report. Klagenfurt: ZSE, Bereich I, März 2000.
- Nr. 48 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Schülerlaufbahnen in der Grundschule. Schulanfänger des Schuljahres 1994/95 in Regelschulen und Schulversuchen nach § 131c SchOG im Vergleich. Graz: ZSE, Bereich II, Mai 2000.
- Nr. 49 **Grogger, G. (Red.):** Gestaltung von Freiräumen an österreichischen Hauptschulen. Bericht über eine Tagung zu den Ergebnissen einer bundesweiten Erhebung schulautonomer Maßnahmen (Schladming, 10. bis 12. Mai 2000). Graz: ZSE, Bereich II, Dezember 2000.
- Nr. 50 **Svecnik, E.:** Zur Evaluation neuer Lernstrukturen an der Graz International Bilingual School (GIBS). Erste Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung im Schuljahr 1999/2000. Graz: ZSE, Bereich II, Dezember 2000.
- Nr. 51 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Lernzielorientierte Leistungsbeurteilung an Wiener allgemein bildenden höheren Schulen. Evaluation eines Pilotprojekts im Schuljahr 1999/2000. Graz: ZSE, Bereich II, Jänner 2001.
- Nr. 52 **Grogger, G.; Svecnik, E.:** Alternative Modelle der Leistungsfeststellung und -beurteilung im Rahmen des Einsatzes von Computeralgebrasystemen im Mathematikunterricht. Evaluation der Erprobung verschiedener Modelle an AHS- und HAK-Klassen im Schuljahr 1999/2000. Graz: ZSE, Bereich II, März 2001.
- Nr. 53 **Stanzel-Tischler, E.; Grogger, G.:** Der Unterricht auf der 4. Schulstufe in Hinblick auf den Übertritt in weiterführende Schulen. Eine empirische Untersuchung an 21 steirischen Volksschulen im Schuljahr 1999/2000. Graz: ZSE, Bereich II, August 2001.
- Nr. 54 **Svecnik, E.:** Der Stellenwert überfachlicher Kompetenzen in österreichischen Lehrplänen der Sekundarstufe II. Lehrplananalysen als Beitrag zur Klärung der Begrifflichkeiten. Graz: ZSE, Bereich II, August 2001.
- Nr. 55 **Grogger, G.:** Evaluation der neuen Polytechnischen Schule. Ergebnisse der bundesweiten Befragungen von Schulleitern, Lehrern und Schülern sowie Ergebnisse moderierter Diskussionen an ausgewählten PTS-Standorten. Graz: ZSE, Bereich II, September 2001.
- Nr. 56 **Hinger, B.:** Intensiv versus extensiv. Der Faktor Zeitverteilung im schulischen Fremdsprachenerwerb am Beispiel des Spanischen. Graz: ZSE, Bereich III, November 2001.

- Nr. 57 **Matzer, E.:** Das Europäische Sprachen-Portfolio und andere Umsetzungsformen des Portfolio - Konzepts. Graz: ZSE, Bereich III, Dezember 2001.
- Nr. 58 **Scheiflinger, W.:** Themen aus dem Humanbereich für einen auf kritisches Denken und aktives Lernen ausgerichteten Unterricht. Untersuchung des didaktischen Stellenwerts darauf bezogener Einstiegsfragen für die AHS-Oberstufe. Graz: ZSE, Bereich II, Oktober 2001.
- Nr. 59 **Svecnik, E. (Red.):** Monitoring zur Schuldemokratie. Ergebnisse einer Befragung von Eltern- und Schülervertretern im Schuljahr 2000/2001. Graz: ZSE, Bereich II, Februar 2002.
- Nr. 60 **Grogger, G.; Specht, W.; Svecnik, E.; Eder, F.; Petri, G.; Rauch, F.:** Bilanzierung aller Schulversuche der Sekundarstufe I. Metaanalyse vorliegender Evaluations- und Erfahrungsberichte. Graz: ZSE, Bereich II, Februar 2002.

Beilage 2

Wien

Titel	PLZ	Schule	Art der Schule	erstmals	letztmals
Bilinguales Gymnasium	1170	Parhamerplatz	BG/BRG	2007/08	
Bilinguale Oberstufe	1190	Krottenbachstraße	BRG	2007/08	
Bilinguales Gymnasium	1220	Theodor Kramer-Straße	BG/BRG	2007/08	
Four skills Matura (Englisch)	1020	Wohlmutterstraße	BG/BRG	2007/08	
Four skills Matura (Englisch)	1040	Wiedner Gürtel	BG/BRG/wikuBRG	2007/08	
Four skills Matura (Englisch)	1120	Erlgasse	BG/BRG	2007/08	
Four skills Matura (Englisch)	1140	Astgasse	BG/BRG	2007/08	
Four skills Matura (2. lebende Fremdsprache Französisch)	1160	Maroltingergasse	BG/BRG/BORG	2007/08	
Modulare Oberstufe	1190	Billrothstraße 73	BG/BRG	2007/08	
Modulare Oberstufe	1210	Gerasdorferstraße	BG/BRG/BORG	2007/08	
ORG mit schulautonomer Schwerpunktsetzung im mus.-kreativen Bereich - Audivision - Medienschwerpunkt	1010	Hegelgasse 12	BORG	2007/08	
AHS für Berufstätige - neu (mit modularer Oberstufe)	1150	Henriettenplatz	BG/BRG für Berufstätige	2003/04	
Alt-Griechisch als 3. Fremdsprache nach Französisch ab der 3. Klasse statt Latein	1130	Fichtnergasse	BG	2002/03	
Betreuung verhaltensauffälliger Kinder	1120	Erlgasse	BG/BRG	1990/91	
Betreuung verhaltensauffälliger Kinder	1130	Wenzgasse	BG/BRG/wikuBRG	1990/91	
Betreuung und Integration von verhaltensauffälligen Schüler/innen	1150	Auf der Schmelz	BG/BRG	1990/91	
Betreuung verhaltensauffälliger Kinder	1230	Anton Krieger-Gasse	BRG/BORG	1990/91	
Betreuung verhaltensauffälliger Kinder	1230	Anton -Baumgartner-Straße	BG/BRG	1996/07	
Compacting L/F	1060	Marchettigasse	BRG	2004/05	
Eigenverantwortliche Organisation der Abwesenheit im Unterricht	1060	Rahlgasse	BG/BRG	2006/07	
Einführung in Berufswelt und Studium (alt. Pflichtgegenstand und Wahlpflichtfach)	1160	Schuhmeierplatz	BRG	1989/90	
Fachbereichsarbeiten in allen Maturafächern	1070	Neustiftgasse	RG/ORG f. Stud. d. Musik	2004/05	
Gymnasium für moderne Sprachen	1030	Boerhaavegasse (ehem. HIB)	BG/BRG	1998/99?	

Gymnasium mit neusprachlichem Schwerpunkt	1140	Linzerstraße	BG/BRG/wikuBRG	1994/95	
KoKoKo, 45-Minuten-Stunde, Team-Teaching und Einführung von 45 -Minuten-Einheiten	1210	Donauinselplatz	BG/BRG/wikuBRG	1994/95	
Kooperative Mittelschule (KMS)	1200	Karajangasse	BG/BRG/BORG	2003/04	
Kooperative Mittelschule (KMS)	1220	Theodor Kramer-Straße	BG/BRG	2003/04	
Kooperative Mittelschule (KMS)	1230	Anton Krieger-Gasse	BRG/BORG	2003/04	
Listening Comprehension neu für die Reifeprüfung	1130	Wenzgasse	BG/BRG/wikuBRG	2004/05	2007/08
Listening Comprehension neu für die Reifeprüfung	1140	Astgasse	BG/BRG	2002/03	2007/08
Geänderte Überprüfung des Hörverstehens bei der schriftlichen Reifeprüfung	1150	Henriettenplatz	BRG/BORG	2004/05	2007/08
Modulare Oberstufe mit Semesterteilung für die 6. bis 8. Klasse (10.- 12. Schulstufe) des Gymnasiums	1010	Beethovenplatz, akadem. Gymn.	BG	2006/07	
Modulare Oberstufe 7. und 8. Klasse	1060	Amerlingstraße	BG	2005/06	
Modulare Oberstufe	1080	Feldgasse	BRG/wikuBRG	2006/07	
Modulare Oberstufe	1090	Glasergergasse	BRG	2005/06	
Modulare Oberstufe	1210	Donauinselplatz	BG/BRG/wikuBRG	2006/07	
Modulare Oberstufe	1220	Heustadelgasse	BG/BRG/BORG	2006/07	auslaufend
Neue Oberstufe im wikuBRG: Medienpädagogik, Medien und Kommunikation	1180	Haitzingergergasse	BG/wikuBRG	2003/04	
ORG für Leistungssportler/innen	1160	Maroltingergasse	BORG	1993/94	
ORG für Leistungssportler/innen	1200	Karajangasse	BG/BRG/BORG	1993/94	
RG für LeistungssportlerInnen - Unterstufe	1160	Maroltingergasse	BG/BRG/BORG	2003/04	
RG für LeistungssportlerInnen - Unterstufe	1200	Karajangasse	BG/BRG/BORG	2003/04	
RG für Schüler/innen der Ballettschule der Wr. Staatsoper u. d. Konservatoriums der Stadt Wien	1030	Boerhaavegasse (ehem. HIB)	BG/BRG	1980/81	
RG unter besonderer Berücksichtigung der musischen Ausbildung f. Studierende der Musik (Oberstufe)	1070	Neustiftgasse	RG f. Stud. d. Musik	2003/04	
RG unter besonderer Berücksichtigung der musischen Ausbildung f. Studierende der Musik (Unterstufe)	1070	Neustiftgasse	RG/ORG f. Stud. d. Musik	1994/05	
Sir-Karl-Popper-Schule für Hochbegabte	1040	Wiedner Gürtel	BG/BRG/wikuBRG	1998/99	
Türkisch als 2. lebende Fremdsprache	1150	Henriettenplatz	BRG für Berufstätige	2005/06	
Wirtschafts- und sportkundliches RG (gesundheitsorientierter Sport, allgemeine Fitness)	1110	Geringergasse	BRG/wikuBRG	2001/02	
Wahlpflichtgegenstände als Wahlkurssystem	1170	Geblergasse	BG/BRG	2006/07	
Kooperative Mittelschule (KMS)	1070	Kandlgasse	BRG	2005/06	
Modulare Oberstufe	1190	Krottenbachstraße	BRG	2004/05	
Modulare Oberstufe	1230	Draschestraße	BRG	2005/06	

Modulare Oberstufe	1060	Rahlgasse	BG/BRG	2006/07	
ORG mit schulautonomer Schwerpunktsetzung im Bereich IKT, 5. bis 8. Klasse	1220	Polgarstraße	BORG	1988/89	
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1010	Stubenbastei	BG	1995/96	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1020	Zirkusgasse	BG	2000/01	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1020	Kleine Sperlgasse	BG	1999/00	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1030	Kundmanngasse	BG	1999/00	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1030	Hagenmüllergasse	BG	xxx	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1050	Rainergasse	BG	1993/94	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1060	Rahlgasse	BG	1994/95	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1060	Amerlingstraße	BG	1999/00	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1080	Jodok Fink-Platz	BG	1989/90	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1080	Albertgasse	BG	1994/95	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1090	Wasagasse	BG	2002/03	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1100	Ettenreichgasse	BG	xxx	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1100	Laaer Berg Straße	BG	1997/98	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1100	Pichelmayergasse	BG	2001/02	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1110	Gottschalkgasse	BG	1997/98	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1110	Geringergasse	BG	2000/01	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1120	Rosagasse	BG	1997/98	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1130	Fichtnergasse	BG	1993/94	2005/06

2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1130	Wenzgasse	BG	1994/95	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1140	Astgasse	BG	1999/00	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1150	Diefenbachgasse	BG	1994/95	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1150	Auf der Schmelz	BG	1997/98	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1160	Maroltingergasse	BG	1995/96	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1170	Parhamerplatz	BG	1995/96	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1180	Klostergasse	BG	1997/98	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1180	Haitzingerstraße	BG	1994/95	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1190	Billrothstraße 26	BG	2001/02	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1190	Billrothstraße 73	BG	xxx	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1200	Karajangasse	BG	1999/00	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1210	Franklinstraße 21	BG	2004/05	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1210	Franklinstraße 26	BG	1995/96	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1210	Ödenburgerstraße	BG	1994/95	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1210	Donauinselplatz	BG	1995/96	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1210	Gerasdorferstraße	BG	2003/04	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1220	Bernoullistraße	BG	1999/00	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1220	Polgarstraße	BG	1996/97	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1220	Heustadelgasse	BG	2003/04	2005/06
2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse am Gymnasium	1230	Draschestraße	BG	1993/94	2005/06

8. Klasse ohne Semestergliederung	1010	Stubenbastei	BG/BRG	2004/05	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1010	Hegelgasse 12	BORG	xxx	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1030	Boerhaavegasse (ehem. HIB)	BG/BRG	2002/03	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1040	Waltergasse	BRG	2001/02	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1040	Wiedner Gürtel	BG/BRG/wikuBRG	2000/01	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1060	Marchettigasse	BRG	2001/02	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1070	Neustiftgasse	RG/ORG f. Stud. d. Musik	1998/99	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1090	Wasagasse	BG	2001/02	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1100	Ettenreichgasse	BG/BRG	2004/05	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1100	Pichelmayergasse	BG/BRG	2001/02	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1110	Gottschalkgasse	GRG 11	2005/06	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1120	Erlgasse	BG/BRG	2000/01	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1130	Fichtnergasse	BG/BRG	2003/04	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1130	Wenzgasse	BG/BRG/wikuBRG	2004/05	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1150	Henriettenplatz	BRG/BORG	2003/04	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1160	Maroltingergasse	BG/BRG	2004/05	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1170	Parhamerplatz	BG/BRG	1998/99	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1180	Klostergasse	BG	xxx	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1200	Karajangasse	BG/BRG/BORG	2003/04	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1220	Polgarstraße	BG/BRG/BORG	2002/03	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1220	Theodor Kramer-Straße	BG/BRG	2004/05	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1230	Anton Krieger-Gasse	BRG/BORG	2003/04	2005/06
8. Klasse ohne Semestergliederung	1230	Draschestraße	BG/BRG	1998/99	2005/06
Einführung in Berufswelt und Studium	1050	Reinprechtsdorfer Straße	BG/BRG	1996/97	2005/06
Kooperative Mittelschule (KMS)	1230	Draschestraße	BRG	2003/04	dzt. nicht

Beilage 3

Schulversuch Ethikunterricht – Standorte

Schuljahr 2005/2006

Burgenland

Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe

BORG Jennersdorf
BG/BRG und BORG Eisenstadt

Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10. Schulstufe

BG und BRG Neusiedl am See

Kärnten

Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe

BORG Treibach-Althofen
BG und BRG Klagenfurt, Lerchenfeldstraße

Oberösterreich

Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe

BRG und BORG Kirchdorf/Krems
BORG Perg
BG und BRG Linz, Peuerbachstraße
BORG Linz, Honauerstraße
BRG Linz, Aubrunnerweg
BORG Grieskirchen
BRG Steyr, Michaelerplatz
BRG Linz, Landwiedstraße
BORG Bad Leonfelden
BRG Linz, Hamerlingstraße

SalzburgNeubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe

BRG Salzburg, Akademiestraße
BG Salzburg, Zaunergasse
BORG Salzburg-Nonntal
BORG Mittersill
Wiku BRG Salzburg, Josef-Preis-Allee
Akademisches Gymnasium Salzburg
BORG Straßwalchen
BG und SRG Saalfelden
BG und BRG Hallein
BG und BRG Zell am See
BG Seekirchen am Wallersee

SteiermarkNeubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe

BG und BRG Knittelfeld
BG und BRG Kapfenberg
BG und BRG Bruck a. d. Mur
BG und BRG Lichtenfelsgasse, Graz

Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10. Schulstufe

BG und BRG Stainach

Neubeginn in der 9. Schulstufe

Wiku BRG Graz, Sandgasse

TirolNeubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe

Akademisches Gymnasium Innsbruck
BORG Fallmerayerstraße, Innsbruck
BRG Adolf-Pichler-Platz, Innsbruck
BG und BRG Sillgasse, Innsbruck
BRG und BORG Landeck
BRG Reutte
BRG Imst
BRG Wörgl
BG und BORG St. Johann in Tirol

BG/BRG und SRG Reithmannstraße, Innsbruck

Vorarlberg

Neubeginn in der 9. Schulstufe und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe

BORG Götzis
 BORG Lauterach
 BRG und BORG Feldkirch, Schillerstraße
 BRG und BORG Dornbirn-Schoren
 BG Bludenz

Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10. und 11. Schulstufe

BG Bregenz, Blumenstraße

Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10. Schulstufe

BG und BRG Feldkirch, Rebberggasse

Wien

Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe

BORG Hegelgasse 12
 BORG Hegelgasse 14
 BG und BRG Boerhaavegasse, 1030 Wien
 BG und BRG Reinprechtsdorferstraße, 1050 Wien
 BG Wasagasse, 1090 Wien
 ORG Rudolf Steiner, Auhofstraße, 1130 Wien
 BG/Wiku BRG und BRG mit sportlichem Schwerpunkt für Mädchen
 Parhamerplatz, 1170 Wien
 BG/BRG und Wiku BRG Anton-Baumgartner-Straße 123, 1230 Wien
 BG/BRG und Wiku BRG Diefenbachgasse, 1150 Wien

Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10. und 11. Schulstufe

BG und BRG Wohlmutstraße, 1020 Wien
 BG/BRG und Wiku BRG Wiedner Gürtel / Schellinggasse, 1040 Wien

Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10. Schulstufe

Bilinguales ORG Komensky, Sebastianplatz, 1030 Wien
 BG und BRG Astgasse, 1140 Wien

Schuljahr 2006/2007**Burgenland****Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe**

BORG Jennersdorf
BG/BRG und BORG Eisenstadt

Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10. und 11. Schulstufe

BG und BRG Neusiedl am See

Kärnten**Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe**

BORG Treibach-Althofen
BG und BRG Klagenfurt, Lerchenfeldstraße

Oberösterreich**Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe**

BRG und BORG Kirchdorf/Krems
BORG Perg
BG und BRG Linz, Peuerbachstraße
BORG Linz, Honauerstraße
BRG Linz, Aubrunnerweg
BORG Grieskirchen
BRG Steyr, Michaelerplatz
BRG Linz, Landwiedstraße
BORG Bad Leonfelden
BRG Linz, Hamerlingstraße

Salzburg**Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe**

BRG Salzburg, Akademiestraße
BG Salzburg, Zaunergasse
BORG Salzburg-Nonntal
BORG Mittersill
Wiku BRG Salzburg, Josef-Preis-Allee
Akademisches Gymnasium Salzburg
BORG Straßwalchen
BG und SRG Saalfelden
BG und BRG Hallein

BG und BRG Zell am See
BG Seekirchen am Wallersee

Steiermark

Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe

BG und BRG Knittelfeld
BG und BRG Kapfenberg
BG und BRG Lichtenfelsgasse, Graz

Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10. und 11. Schulstufe

BG und BRG Stainach

Neubeginn in der 9. Schulstufe und Fortsetzung in der 10. Schulstufe

Wiku BRG Graz, Sandgasse

Neubeginn in der 9. Schulstufe

BORG Graz, Monsbergergasse

Tirol

Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe

Akademisches Gymnasium Innsbruck
BORG Fallmerayerstraße, Innsbruck
BRG Adolf-Pichler-Platz, Innsbruck
BG und BRG Sillgasse, Innsbruck
BRG und BORG Landeck
BRG Reutte
BRG Imst
BRG Wörgl
BG und BORG St. Johann in Tirol
BG/BRG und SRG Reithmannstraße, Innsbruck

Neubeginn in der 9. Schulstufe

BORG Lienz

Vorarlberg**Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe**

BORG Götzis
 BORG Lauterach
 BRG und BORG Feldkirch, Schillerstraße
 BRG und BORG Dornbirn-Schoren
 BG Bludenz
 BG Bregenz, Blumenstraße

Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10. und 11. Schulstufe

BG und BRG Feldkirch, Rebberggasse

Neubeginn in der 9. Schulstufe

BG Bregenz, Gallusstraße

Wien**Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe**

BORG Hegelgasse 12
 BORG Hegelgasse 14
 BG und BRG Boerhaavegasse, 1030 Wien
 BG und BRG Reinprechtsdorferstraße, 1050 Wien
 BG Wasagasse, 1090 Wien
 pORG Rudolf Steiner, Auhofstraße, 1130 Wien
 BG/Wiku BRG und BRG mit sportlichem Schwerpunkt Parhamerplatz,
 1170
 BG/BRG und Wiku BRG Anton-Baumgartner-Straße 123, 1230 Wien
 BG/BRG und Wiku BRG Diefenbachgasse, 1150 Wien
 BG und BRG Wohlmutstraße, 1020 Wien
 BG/BRG und Wiku BRG Wiedner Gürtel, 1040 Wien

Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10. und 11. Schulstufe

pORG Komensky, Sebastianplatz, 1030 Wien
 BG und BRG Astgasse, 1140 Wien

Neubeginn in der 10. Schulstufe

Akademisches Gymnasium

Schuljahr 2007/2008**BURGENLAND****Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe**

BG/BRG und BORG Eisenstadt
BG und BRG Neusiedl/See
BORG Jennersdorf

KÄRNTEN**Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe**

BG und BRG Klagenfurt, Lerchenfeldstraße
BORG Treibach-Althofen

OBERÖSTERREICH**Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe**

BG und BRG Linz, Peuerbachstraße
BORG Bad Leonfelden
BORG Grieskirchen
BORG Linz, Honauerstraße
BORG Perg
BRG Linz, Aubrunnerweg
BRG Linz, Hamerlingstraße
BRG Linz, Landwiedstraße
BRG Steyr, Michaelerplatz
BRG und BORG Kirchdorf/Krems

SALZBURG**Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe**

Akademisches Gymnasium Salzburg
BG Salzburg, Zaunergasse
BG Seekirchen am Wallersee
BG und BRG Hallein
BG und BRG Zell am See
BG und SRG Saalfelden
BORG Mittersill
BORG Salzburg-Nonntal
BORG Straßwalchen
BRG Salzburg, Akademiestraße
Wiku BRG Salzburg, Josef-Preis-Allee

Neubeginn in der 9. Schulstufe

BG, BRG und BORG St. Johann

STEIERMARK**Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe**

BG und BRG Graz, Lichtenfelsgasse
BG und BRG Kapfenberg
BG und BRG Knittelfeld
BG und BRG Stainach

Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10. und 11. Schulstufe

Wiku BRG Graz, Sandgasse

Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10. Schulstufe

BORG Graz, Monsbergergasse

Neubeginn in der 9. Schulstufe

BG/BRG Gleisdorf

TIROL**Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe**

Akademisches Gymnasium Innsbruck
BG/BRG und SRG Innsbruck, Reithmannstraße
BG und BORG St. Johann in Tirol
BG und BRG Innsbruck, Sillgasse
BORG Innsbruck, Fallmerayerstraße
BRG Imst
BRG Innsbruck, Adolf-Pichler-Platz
BRG Reutte
BRG und BORG Landeck
BRG Wörgl

Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10. Schulstufe

BORG Lienz

VORARLBERG**Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe**

BG Bregenz, Blumenstraße

BG Bludenz
BG und BRG Feldkirch, Rebberggasse
BORG Götzis
BORG Lauterach
BRG und BORG Dornbirn-Schoren
BRG und BORG Feldkirch, Schillerstraße

Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10. Schulstufe

BG Bregenz, Gallusstraße

WIEN

Neubeginn in der 9. und Fortsetzung in der 10., 11. und 12. Schulstufe

BG/BRG und Wiku BRG Anton-Baumgartner-Straße
BG/BRG und Wiku BRG Diefenbachgasse
BG/BRG und Wiku BRG Wiedner Gürtel
BG/Wiku BRG und BRG mit sportlichem Schwerpunkt Parhamerplatz
BG und BRG Astgasse
BG und BRG Boerhaavegasse
BG und BRG Reinprechtsdorferstraße
BG und BRG Wohlmutstraße
BG Wasagasse
BORG Hegelgasse 12
BORG Hegelgasse 14
pORG Komensky, Sebastianplatz
pORG Rudolf Steiner, Auhofstraße

Neubeginn in der 10. und Fortsetzung in der 11. Schulstufe

Akademisches Gymnasium

Beilage 4

Hauptschulen				
Schulkennzahl	Schulbezeichnung	Schulversuch	von	bis
601262	Hauptschule für Mädchen der Ursulinen	Alternative Formen der Leistungsbeurteilung - Lernzielkatalog	2005/06	2005/06
606142	Private Volks- und Hauptschule des Schulvereins der Barmherzigen Schwestern Schloss Dobl	Alternative Formen der Leistungsbeurteilung	2005/06	2005/06
606142	Private Volks- und Hauptschule des Schulvereins der Barmherzigen Schwestern Schloss Dobl	Alternative Formen der Leistungsbeurteilung – Freies, selbsttätiges und projektorientiertes Arbeiten	2005/06	2005/06
606142	Private Volks- und Hauptschule des Schulvereins der Barmherzigen Schwestern Schloss Dobl	Binnendifferenzierung in Deutsch, Englisch und Mathematik	2005/06	2005/06
902092	Talmud Thora-Schule des Vereines Machsike Hadass	Junior High School	2005/06	2005/06
902112	Private Hauptschule Lauder Chabad	Hebräisch für Kinder mit israelitischem Religionsbekenntnis	2004/05	2007/08
903082	Hauptschule des Schulvereines Komensky	Bilinguale Sekundarschule	2005/06	2005/06

AHS				
Schulkennzahl	Schulbezeichnung	Schulversuch	von	bis
101036	Gymnasium der Diözese Eisenstadt	„2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse (am Gymnasium) (Italienisch)“	2003/04	2006/07
101036	Gymnasium der Diözese Eisenstadt	„Gymnasium mit Pflichtgegenstand Kroatisch“	2002/03	2005/06
109016	Evangelisches Realgymnasium und Oberstufenrealgymnasium des evangelischen Schulwerks Oberschützen	„8. Klasse ohne Semestergliederung“	2005/06	2005/06
109016	Evangelisches Realgymnasium und Oberstufenrealgymnasium des evangelischen Schulwerks Oberschützen	„Oberstufenrealgymnasium für Studierende der Musik mit 2. lebender Fremdsprache“	2003/04	2006/07
301046	Privates Oberstufenrealgymnasium Englische Fräulein der Vereinigung von Ordensschulen Österreichs	"Geänderte Überprüfung des Hörverständnisses bei der Matura (listening neu)"	2005/06	2005/06
301046	Privates Oberstufenrealgymnasium Englische Fräulein der Vereinigung von Ordensschulen Österreichs	„ORG unter besonderer Berücksichtigung der Ökologie und Biologie“	2002/03	2005/06
301046	Privates Oberstufenrealgymnasium Englische Fräulein der Vereinigung von Ordensschulen Österreichs	„Wahlpflichtgegenstand Theorie des Sports und der Bewegungskultur“	2002/03	2005/06
302036	Privates Gymnasium Englische Fräulein der Vereinigung von Ordensschulen Österreichs	„Wahlpflichtgegenstand zusätzliche lebende Fremdsprache mit der Möglichkeit zur mündlichen Reifeprüfung“ (Italienisch, Spanisch)	2005/06	2006/07
306046	Don Bosco-Gymnasium Realgymnasium, Aufbaurealgymnasium der Salesianer Don Boscos	„Änderung der Studentafel in der Oberstufe“	2004/05	2006/07
306046	Don Bosco-Gymnasium Realgymnasium, Aufbaurealgymnasium der Salesianer Don Boscos	„Wahlpflichtgegenstand Theorie des Sports und der Bewegungskultur“	2005/06	2006/07
306046	Don Bosco-Gymnasium Realgymnasium, Aufbaurealgymnasium der Salesianer Don Boscos	Geänderte Überprüfung des Hörverständnisses bei der Matura (listening neu)	2005/06	2007/08
310026	Erzbischöfliches Real- und Aufbaugymnasium der Erzdiözese Wien	„Aufbaugymnasium mit humanbiologischem und humanpsychologischem Schwerpunkt“	2002/03	2005/06
310026	Erzbischöfliches Real- und Aufbaugymnasium der Erzdiözese Wien	„Wahlpflichtgegenstand zusätzliche lebende Fremdsprache mit der Möglichkeit zur mündlichen Reifeprüfung“ (Spanisch)	2003/04	2006/07
315016	Öffentliches Stiftsgymnasium und Oberstufenrealgymnasium der Benediktiner	„Naturwissenschaftliches Oberstufenrealgymnasium“	2003/04	2006/07
315016	Öffentliches Stiftsgymnasium und Oberstufenrealgymnasium der Benediktiner	„Wahlpflichtgegenstand Theorie des Sports und der Bewegungskultur“	2003/04	2006/07
318026	Gymnasium und Realgymnasium der Erzdiözese Wien	„Geänderte Maturabestimmungen zum Schulversuch Gymnasium mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt“, („schulversuchsweise	2004/05	2007/08

AHS				
Schulkennzahl	Schulbezeichnung	Schulversuch	von	bis
		Abweichung von der AHS-Reifeprüfungsverordnung")		
318026	Gymnasium und Realgymnasium der Erzdiözese Wien	Schriftliche Reifeprüfung im autonomen Pflichtgegenstand "Naturwissenschaftliches Labor" statt in den Pflichtgegenständen "Biologie und Umweltkunde" und "Physik" am Realgymnasium	2008/09	2010/11
318026	Gymnasium und Realgymnasium der Erzdiözese Wien	Schularbeiten im autonomen Pflichtgegenstand "Naturwissenschaftliches Labor" statt in den Pflichtgegenständen "Biologie und Umweltkunde" und "Physik" am Realgymnasium	2004/05	2006/07
323016	C.M. Hofbauer Gymnasium Katzelsdorf der Vereinigung von Ordensschulen Österreichs	„2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse (am Gymnasium)“	2003/04	2006/07
323016	C.M. Hofbauer Gymnasium Katzelsdorf der Vereinigung von Ordensschulen Österreichs	„Wahlpflichtfach Gesundheitslehre“	2004/05	2006/07
323016	C.M. Hofbauer Gymnasium Katzelsdorf der Vereinigung von Ordensschulen Österreichs	„Wahlpflichtgegenstand Theorie des Sports und der Bewegungskultur“	2003/04	2006/07
324026	Gymnasium und Realgymnasium des Instituts Sacre Coeur der Erzdiözese Wien	„2. lebende Fremdsprache (Französisch) ab der 3. Klasse (am Gymnasium)“	2005/06	2007/08
324026	Gymnasium und Realgymnasium des Instituts Sacre Coeur der Erzdiözese Wien	„Fächerübergreifendes Wahlpflichtfach Gesundheitslehre“	2005/06	2007/08
324026	Gymnasium und Realgymnasium des Instituts Sacre Coeur der Erzdiözese Wien	„Wahlpflichtgegenstand Theorie des Sports und der Bewegungskultur“	2002/03	2005/06
324026	Gymnasium und Realgymnasium des Instituts Sacre Coeur der Erzdiözese Wien	„Wahlpflichtgegenstand zusätzliche lebende Fremdsprache mit der Möglichkeit zur mündlichen Reifeprüfung“ (Italienisch)	2002/03	2005/06
401036	Gymnasium und Realgymnasium des Schulvereines Kollegium Aloisianum, Linz	„8. Klasse ohne Semestergliederung“	2002/03	2005/06
401036	Gymnasium und Realgymnasium des Schulvereines Kollegium Aloisianum, Linz	„Modifikation des Fachlehrplanes Latein für die 5. - 8. Klasse“	2003/04	2006/07
401036	Gymnasium und Realgymnasium des Schulvereines Kollegium Aloisianum, Linz	„Reduktion der Zahl der Schularbeiten in der Oberstufe“	2004/05	2007/08
401066	Bischöfliches Gymnasium Petrinum, Linz	„8. Klasse ohne Semestergliederung“	2003/04	2006/07
401066	Bischöfliches Gymnasium Petrinum, Linz	„Modifikation des Fachlehrplanes Latein für die 5. und 6. Klasse“	2002/03	2006/07
401066	Bischöfliches Gymnasium Petrinum, Linz	„Wahlpflichtgegenstand zusätzliche lebende Fremdsprache mit Möglichkeit zur mündlichen Matura“ (Italienisch, Spanisch)	2002/03	2006/07
401076	Oberstufenrealgymnasium der Diözese Linz	„8. Klasse ohne Semestergliederung“	2002/03	2005/06
401076	Oberstufenrealgymnasium der Diözese Linz	„Änderung von Anzahl und Dauer der Schularbeiten in der Oberstufe“	2002/03	2005/06

AHS				
Schulkennzahl	Schulbezeichnung	Schulversuch	von	bis
		(BE, ME, Italienisch, Latein, Deutsch, Französisch, Englisch, Mathematik)		
401076	Oberstufenrealgymnasium der Diözese Linz	„Wahlpflichtgegenstand zusätzliche lebende Fremdsprache mit Möglichkeit zur mündlichen Matura“ (Italienisch, Spanisch)	2002/03	2005/06
401106	Gymnasium und wirtschaftskundliches Realgymnasium des Schulvereins der Kreuzschwestern	„2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse (am Gymnasium)“	2004/05	2007/08
401106	Gymnasium und wirtschaftskundliches Realgymnasium des Schulvereins der Kreuzschwestern	„Realgymnasium mit wirtschafts- und sozialpraktischem Schwerpunkt“	2002/03	2005/06
401106	Gymnasium und wirtschaftskundliches Realgymnasium des Schulvereins der Kreuzschwestern	„Wahlpflichtgegenstand zusätzliche lebende Fremdsprache mit Möglichkeit zur mündlichen Matura“ (Italienisch, Spanisch)	2002/03	2005/06
404026	Oberstufenrealgymnasium mit Instrumentalunterricht des Schulvereins der Siebenten Tags-Adventisten	„Führung des Pflichtgegenstandes Religion“	1997/98	2006/07
404026	Oberstufenrealgymnasium mit Instrumentalunterricht des Schulvereins der Siebenten Tags-Adventisten	„Sonderbestimmungen für die Durchführung der Reifeprüfung am ORG mit Gesundheitserziehung“	2005/06	2005/06
404026	Oberstufenrealgymnasium mit Instrumentalunterricht des Schulvereins der Siebenten Tags-Adventisten	8. Klasse ohne Semestergliederung	2004/05	2005/06
405016	Gymnasium Dachsberg der Oblaten des Heiligen Franz von Sales	„2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse (am Gymnasium)“	2002/03	2006/07
405016	Gymnasium Dachsberg der Oblaten des Heiligen Franz von Sales	„Wahlpflichtgegenstand zusätzliche lebende Fremdsprache mit Möglichkeit zur mündlichen Matura“ („Erweiterung des Wahlpflichtgegenstandes Spanisch auf 9 Stunden“)	2002/03	2006/07
409016	Öffentliches Stiftsgymnasium der Benediktiner, Kremsmünster	„Modifiziertes Angebot von Wahlpflichtgegenständen“	2005/06	2007/08
409016	Öffentliches Stiftsgymnasium der Benediktiner, Kremsmünster	Verschiebung der Osterferien	2005/06	2007/08
409026	Gymnasium der Abtei Schlierbach	„8. Klasse ohne Semestergliederung“	2004/05	2006/07
409026	Gymnasium der Abtei Schlierbach	„Neugestaltung der Wahlpflichtgegenstände“	2003/04	2006/07
410016	Stiftsgymnasium des Stiftes Wilhering	„Kommunikationstechniken (Französisch als 2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse, Kommunikationstechnologie und Projektmanagement)	2002/03	2006/07
411026	Europagymnasium des Schulvereins Europagymnasium vom Guten Hirten	„3. lebende Fremdsprache (Spanisch) ab der 5. Schulstufe“	1999/00	unbefristet

AHS				
Schulkennzahl	Schulbezeichnung	Schulversuch	von	bis
411026	Europagymnasium des Schulvereins Europagymnasium vom Guten Hirten	„8. Klasse ohne Semestergliederung“	2005/06	2005/06
411026	Europagymnasium des Schulvereins Europagymnasium vom Guten Hirten	„Europagymnasium mit Fremdsprachen- und IKT-Schwerpunkt“	2002/03	2005/06
417016	Oberstufenrealgymnasium des Vereins für Bildung und Erziehung der Franziskanerinnen von Vöcklabruck	„8. Klasse ohne Semestergliederung“	2005/06	2008/09
501036	Erzbischöfliches Privatgymnasium Borromäum, Salzburg	„Four Skills Matura“	2004/05	2008/09
501056	Gymnasium der Herz Jesu Missionare, Salzburg- Liefering	„8. Klasse ohne Semestergliederung“	2005/06	2007/08
503016	Werkschulheim Felbertal	„Änderung der Durchführung der pflichtigen Vorprüfung“	2005/06	2007/08
503016	Werkschulheim Felbertal	„Erweiterung des Fremdsprachenunterrichts: 2. lebende Fremdsprache Spanisch“	2005/06	2007/08
503016	Werkschulheim Felbertal	„Neusprachenzweig: 2. lebende Fremdsprache Französisch statt Latein als Pflichtgegenstand für die "gymnasiale" Ausbildung an der Oberstufe“	2005/06	2007/08
503016	Werkschulheim Felbertal	„Studentenafel des Handwerksunterrichts – Stundenreduzierung“	2004/05	2006/07
503016	Werkschulheim Felbertal	Mechatronik mit Schwerpunkt Maschinenbautechnik	2005/06	2007/08
503016	Werkschulheim Felbertal	schulversuchsweise Abweichung von der AHS- Reifeprüfungsverordnung ("Four Skills Matura")	2005/06	2007/08
601026	Bischöfliches Gymnasium Graz	„2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse (am Gymnasium)“ (Französisch)	2005/06	2007/08
601026	Bischöfliches Gymnasium Graz	„8. Klasse ohne Semestergliederung“	2004/05	2006/07
601026	Bischöfliches Gymnasium Graz	„Testing and Assessing Listening Comprehension NEU“	2004/05	2006/07
601046	Gymnasium und wirtschaftskundliches Realgymnasium Sacre Coeur	„2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse (am Gymnasium)“ (Französisch)	2002/03	2005/06
601046	Gymnasium und wirtschaftskundliches Realgymnasium Sacre Coeur	„8. Klasse ohne Semestergliederung“	2002/03	2005/06
601046	Gymnasium und wirtschaftskundliches Realgymnasium Sacre Coeur	„Reduktion der Anzahl der Schularbeiten in der Oberstufe“ (9. – 11. Schulstufe)	2002/03	2005/06
601076	G/RG der Ursulinen, Graz	„2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse (am Gymnasium)“ (Französisch)	2002/03	2005/06
601076	Gymnasium für Mädchen und	„8. Klasse ohne Semestergliederung“	2003/04	2006/07

AHS				
Schulkennzahl	Schulbezeichnung	Schulversuch	von	bis
	Oberstufenrealgymnasium für Mädchen der Ursulinen			
601076	Gymnasium für Mädchen und Oberstufenrealgymnasium für Mädchen der Ursulinen	„Europaklasse“	2002/03	2005/06
601076	Gymnasium für Mädchen und Oberstufenrealgymnasium für Mädchen der Ursulinen	„Informatik und Berufsorientierung als Pflichtgegenstand in der Übergangsklasse des ORG“	2002/03	2005/06
601076	Gymnasium für Mädchen und Oberstufenrealgymnasium für Mädchen der Ursulinen	„Reduktion der Anzahl der Schularbeiten in der Oberstufe“ (9. - 11. Schulstufe, G und ORG)	2002/03	2005/06
601076	Gymnasium für Mädchen und Oberstufenrealgymnasium für Mädchen der Ursulinen	„Wahlpflichtgegenstand zusätzliche lebende Fremdsprache mit der Möglichkeit zur mündlichen Reifeprüfung“ (Italienisch)	2002/03	2005/06
601206	Modellschule Graz Gymnasium und Realgymnasium des Vereins Modellschule Graz	„Lernzielorientierte Beurteilung LOB“	2005/06	2006/07
601206	Modellschule Graz Gymnasium und Realgymnasium des Vereins Modellschule Graz	8. Klasse ohne Semestergliederung	2005/06	2005/06
612016	Stiftsgymnasium des Schulerhaltervereins Benediktinerstift Admont	„2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse (am Gymnasium)“ (Italienisch)	2004/05	2007/08
612016	Stiftsgymnasium des Schulerhaltervereins Benediktinerstift Admont	„AHS mit musikalischem Schwerpunkt“	2003/04	2005/06
612016	Stiftsgymnasium des Schulerhaltervereins Benediktinerstift Admont	„Wahlpflichtgegenstand Theorie des Sports und der Bewegungskultur“	2003/04	2005/06
701046	Katholisches Oberstufenrealgymnasium des Schulvereins Barmherzige Schwestern Innsbruck	„ORG mit praxisorientierter Gesundheitslehre, Diätetik und Humanbiologie“	2003/04	2006/07
702016	Gymnasium und Aufbaurealgymnasium des Stiftes Stams Meinhardinum	„2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse (am Gymnasium)“	2002/03	2005/06
702016	Gymnasium und Aufbaurealgymnasium des Stiftes Stams Meinhardinum	„Änderung der Studentafel im Aufbaurealgymnasium“	2002/03	2005/06
702016	Gymnasium und Aufbaurealgymnasium des Stiftes Stams Meinhardinum	8. Klasse ohne Semestergliederung	2005/06	2005/06
702036	Oberstufenrealgymnasium für Schisportler des Vereines Internatsschule für Schisportler	„Reifeprüfung ORG für Schisportler“	1997/98	unbefristet
702036	Oberstufenrealgymnasium für Schisportler des Vereines Internatsschule für Schisportler Stams	Internatsschule für Schisportler Stams - Oberstufenrealgymnasium	1994/95	unbefristet
703016	Öffentliches Gymnasium der Franziskaner Hall in Tirol	"2. lebende Fremdsprache Französisch ab der 3. Klasse am Gymnasium"	2005/06	2007/08

AHS				
Schulkennzahl	Schulbezeichnung	Schulversuch	von	bis
703026	PORG Volders St. Karl Privates Oberstufenrealgymnasium Vereinigung von Ordensschulen Österreichs	„8. Klasse ohne Semestergliederung“	2004/05	2007/08
703026	PORG Volders St. Karl Privates Oberstufenrealgymnasium Vereinigung von Ordensschulen Österreichs	„Angewandte Informatik in allen Gegenständen“	2002/03	2005/06
703026	PORG Volders St. Karl Privates Oberstufenrealgymnasium Vereinigung von Ordensschulen Österreichs	„ORG mit Schwerpunkt Ökologie“	2002/03	2005/06
703026	PORG Volders St. Karl Privates Oberstufenrealgymnasium Vereinigung von Ordensschulen Österreichs	„Reduktion der Schularbeitenzahl für die Übergangsstufe und für die 5. bis 7. Klasse“	2004/05	2007/08
709016	Bischöfliches Gymnasium Paulinum, Schwaz	„8. Klasse ohne Semestergliederung“	2005/06	2005/06
709016	Bischöfliches Gymnasium Paulinum, Schwaz	„Reduzierung der Schularbeiten in Englisch in der 6. Klasse“	2004/05	2007/08
709016	Bischöfliches Gymnasium Paulinum, Schwaz	Compassion - Soziales Engagement	2005/06	2005/06
802046	Gymnasium für Mädchen des Schulvereins Sacre Coeur-Riedenburg	„2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse (am Gymnasium)“	2004/05	2008/09
902056	Zwi Perez Chajes Schule Gymnasium und Realgymnasium der Israelitischen Kultusgemeinde Wien	„1. lebende Fremdsprache Hebräisch“	2003/04	2005/06
902056	Zwi Perez Chajes Schule Gymnasium und Realgymnasium der Israelitischen Kultusgemeinde Wien	„8. Klasse ohne Semestergliederung“	2002/03	2005/06
902056	Zwi Perez Chajes Schule Gymnasium und Realgymnasium der Israelitischen Kultusgemeinde Wien	„Änderung von Anzahl und Dauer der Schularbeiten in der Oberstufe“ (Deutsch: 6. Klasse, BIU: 7. + 8. Klasse)	2002/03	2005/06
902076	Realgymnasium des Vereins der Wiener Sängerknaben	„Realgymnasium unter bes. Berücksichtigung der musikalischen Ausbildung der Wiener Sängerknaben“	2002/03	2005/06
902086	Lauder Chabad Oberstufenrealgymnasium des Jüdischen Pädagogischen Zentrums	„Änderung von Anzahl und Dauer der Schularbeiten in der Oberstufe“ (Deutsch, Englisch: 6. Klasse, Französisch: 6. + 7. Klasse)	2002/03	2005/06
902086	Lauder Chabad Oberstufenrealgymnasium des Jüdischen Pädagogischen Zentrums	„Lauder Chabad - Oberstufenrealgymnasium“	2003/04	2005/06
903046	Gymnasium des Institutes Sacre Coeur der Erzdiözese Wien	„Änderung von Anzahl und Dauer der Schularbeiten in der Oberstufe“ (Mathematik: 7. Klasse)	2003/04	2005/06

AHS				
Schulkennzahl	Schulbezeichnung	Schulversuch	von	bis
903096	Privates Bilinguales Oberstufenrealgymnasium des Schulvereins Komensky	„Abweichung von der AHS-Reifeprüfungsverordnung Bilingualen ORG des Schulvereins Komensky“	2003/04	unbefristet
903096	Privates Bilinguales Oberstufenrealgymnasium des Schulvereins Komensky	„Bilinguales ORG des Schulvereins Komensky“	2003/04	2006/07
904016	Öffentliches Gymnasium der Stiftung Theresianische Akademie	„2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse, Latein ab der 4. Klasse“	2003/04	2005/06
904016	Öffentliches Gymnasium der Stiftung Theresianische Akademie	„Änderung der Studentafel in der Oberstufe“	2004/05	2007/08
904016	Öffentliches Gymnasium der Stiftung Theresianische Akademie	„Europaklasse Französisch mit 2. lebender Fremdsprache ab der 3. Klasse, Latein ab der 4. Klasse“	2003/04	2005/06
904016	Öffentliches Gymnasium der Stiftung Theresianische Akademie	„Europaklasse Französisch mit 2. lebender Fremdsprache ab der 3. Klasse, Latein ab der 4. Klasse“	2006/07	2008/09
904046	Evangelisches Gymnasium des Verbandes der schulerhaltenden Wiener evangelischen Pfarrgemeinden A.B. (Schulgemeinde)	„Werkschulheim mit geänderten Lehrberufen (Gold- und Silberschmied und Juwelier, EDV-Techniker sowie Tischler)“, („geänderte Lehrberufe im Schultyp Werkschulheim“)	2002/03	2005/06
910026	Gymnasium des Institutes Neulandschulen	„Zusätzlicher Wahlpflichtgegenstand Spanisch als mündlicher Reifeprüfungsgegenstand“	2003/04	2005/06
913046	Oberstufenrealgymnasium des Kuratoriums für Künstlerische und Heilende Pädagogik Rudolf Steiner	„Abweichung von der Verordnung über die Lehrpläne der AHS“	2004/05	2005/06
915046	Gymnasium und Realgymnasium der Armen Schulschwestern von Unserer Lieben Frau	„8. Klasse ohne Semestergliederung“	2003/04	2005/06
918016	Gymnasium Albertus Magnus Schule der Marianisten	„2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse (am Gymnasium)“	2003/04	2005/06
918026	Oberstufenrealgymnasium der Schulbrüder Marianum	„Realgymnasium unter bes. Berücksichtigung der musischen Ausbildung – Instrumentalzweig (Unterstufe)“	2003/04	2006/07
919056	Gymnasium und wirtschaftskundliches Realgymnasium für Mädchen Maria Regina der Schwestern vom Armen Kinde Jesu	„Wirtschaftskundliches Realgymnasium mit Schwerpunkt IKT und Wirtschaftskunde“	2003/04	2006/07
919066	Gymnasium und Realgymnasium des Institutes Neulandschulen	„2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse (am Gymnasium)“	2003/04	2005/06
921036	Gymnasium und Realgymnasium der Brüder der Christlichen Schulen Wien-Strebersdorf	„2. lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse (am Gymnasium)“	2005/06	2007/08
921036	Gymnasium und Realgymnasium der Brüder der Christlichen Schulen Wien-Strebersdorf	„ORG unter besonderer Berücksichtigung der Informatik“	2002/03	2005/06